

Tanja Tschöpe

Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung: Modellierung und Entwicklung eines Diagnoseinstruments für Beratungskompetenzen im Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau



Tanja Tschöpe

Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung:

Modellierung und Entwicklung eines Diagnoseinstruments für Beratungskompetenzen im Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau

Impressum

Zitiervorschlag:

Tschöpe, Tanja: Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung: Modellierung und Entwicklung eines Diagnoseinstruments für Beratungskompetenzen im Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau. Bonn 2020.

1. Auflage 2020

Dissertation der Universität Stuttgart (D93).

Die Dissertation wurde im Rahmenprogramm zur Förderung der Empirischen Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Lizenzierung:



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizentyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.

ISBN 978-3-8474-2957-9 (Print)

ISBN 978-3-96208-183-6 (Open Access)

urn:nbn:de: 0035-0845-6

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf PEFC-zertifiziertem Papier

► Vorwort

„Kompetenz“ ist seit Ende der 1990er-Jahre ein Modewort in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. ARNOLD (1998, S. 496)¹ spricht in dieser Zeit von einem „kompetenzorientierten Wandel“ in der deutschen Berufsbildung, der sich sowohl in der akademischen Diskussion wie auch in den Ordnungsunterlagen der beruflichen Bildung niederschlägt. So sind die Rahmenlehrpläne für Ausbildungsberufe des dualen Systems in der Regel dem übergeordneten Ziel der Handlungskompetenz verpflichtet. Diese Kompetenz zeigt sich in der Befähigung der Auszubildenden zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Kontexten. Im Einzelnen entfaltet sich Handlungskompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. In allen drei dieser Kompetenzbereiche sind Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz immanente Bestandteile (vgl. KMK 2019)². Gerade in der ersten Hälfte der 2000er-Jahre wogte im deutschen, aber auch im internationalen Kontext eine Debatte um die Konzeptionalisierung und praktische Anwendung des Kompetenzbegriffes, die eine vielschichtige empirische Behandlung des Themas nach sich zog (vgl. ERTL/SLOANE 2005)³.

Es ist deshalb umso verwunderlicher, dass bis heute nur sehr wenige forschungsorientierte Arbeiten zur Sozialkompetenz, immerhin einem der drei Kernbereiche der beruflichen Handlungskompetenz, vorliegen. Weitgehend unklar ist deswegen u.a., wie soziale Kompetenzen im Ausbildungsgeschehen zielführend gefördert werden können. Für viele Ausbildungsberufe sind soziale Kompetenzen in Bezug auf den Umgang mit Kunden, Kolleginnen und Kollegen sowie anderen betrieblichen Stakeholdern von entscheidender Bedeutung; klare Vorstellungen zur Förderung relevanter Kompetenzen sind deshalb sehr wichtig.

Die vorliegende Untersuchung leistet einen wesentlichen Beitrag dazu, diese Lücke zu schließen. Die Autorin entwickelt auf der Grundlage einer Anforderungsanalyse ein Kompetenzmodell für die Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten. Für die Studie wurden Daten von Auszubildenden in beachtlichem Umfang erhoben und theoriegeleitet analysiert. Es wurden konkrete Tätigkeitsbereiche des ausgewählten Ausbildungsberufes untersucht, woraus sich ein differenziertes Bild der erforderlichen sozialen und emotionalen Kompeten-

1 ARNOLD, Rolf: Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zur Proklamation einer konzeptionellen Wende in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94 (1998) 4, S. 496–504

2 KMK: Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Groß- und Außenhandelsmanagement und Kauffrau für Groß- und Außenhandelsmanagement. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2019. Berlin 2019

3 ERTL, Hubert; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive. Paderborn 2005

zen ergibt. Hieraus ergibt sich wiederum ein detailliertes Kompetenzmodell, das es erlaubt, Bildungsziele für die Ausbildung von Bankkaufleuten kompetenzorientiert zu formulieren. Auf der Grundlage des Modelles werden Verbindung zwischen sozial-kognitiven Beratungskompetenzen von Auszubildenden und personalen sowie institutionenellen Merkmalen untersucht.

Die Studie bereichert die Berufsbildungsforschung in Deutschland durch die systematische Entwicklung eines Diagnoseinstrumentes für die Beratungskompetenzen in einem ausgewählten Ausbildungsberuf. Dies ist wichtig, weil die meisten der einschlägigen Arbeiten bisher auf die Untersuchung von fachlichen Kompetenzen abzielten. Die gewonnenen Erkenntnisse sprechen gegen die häufig angestellte Vermutung, dass soziale Kompetenzen nicht oder nur schwer erlernbar sind. Stattdessen zeigen sie auf, dass diese durch gezielte Lernangebote gefördert werden können. Auf Grundlage der Ergebnisse können soziale und emotionale Kompetenzen operationalisiert werden, z.B. in Bezug auf die Erfassung, die Entwicklung und die Prüfung von Kompetenzen. Obwohl sich der empirische Teil der Arbeit auf einen Ausbildungsberuf konzentriert, können die konzeptionellen Erkenntnisse auch auf andere Berufe angewendet werden.

Untersuchungen dieser Art helfen der Berufsbildungspolitik und der Berufsbildungspraxis dabei Bedingungen zu schaffen, in denen soziale Kompetenzen erworben, angewendet und reflektiert werden können. Die vorliegende Arbeit leistet in diesem Kontext einen wertvollen Beitrag dazu, das seit langer Zeit propagierte Schlagwort der „kompetenzorientierten Wende“ in der Berufsbildung tatsächlich mit Leben zu füllen.

Bonn, August 2020

Prof. Dr. Hubert Ertl

BIBB-Forschungsdirektor und Ständiger Vertreter des Präsidenten

► Danksagung

An erster Stelle danke ich ganz herzlich meinem Erstgutachter Herrn Prof. Dr. Reinhold Nickolaus für die kompetente und wertschätzende Betreuung und für die inspirierenden Gespräche während der Entstehung der Arbeit. Seine unverzüglichen und zielführenden Beiträge zu meinen Fragen haben mich immer wieder beeindruckt. Herrn Prof. Dr. Stephan Schumann danke ich für die Übernahme des Zweitgutachtens und Herrn Prof. Dr. Wilfried Alt für die Übernahme des Vorsitzes in der Prüfungskommission.

Dem Bundesministerium für Bildung und Forschung danke ich für die Förderung der vorliegenden Arbeit im Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Die methodischen und inhaltlichen Fortbildungen haben meinen Horizont erweitert. Auch der Austausch mit anderen Promovierenden war eine große Hilfe.

Meiner Vorgesetzten Dr. Agnes Dietzen danke ich dafür, dass sie mir ermöglicht hat, meine berufliche Tätigkeit mit der Dissertation zu vereinbaren. Sie hat sehr dazu beigetragen, dass beide Bereiche wechselseitig voneinander profitieren konnten.

Ohne die Unterstützung und Beteiligung aus der Praxis hätte diese Arbeit niemals entstehen können. Ich danke deshalb allen Interviewpartnern aus den Kreditinstituten und allen Ausbildungsgangleitern und Lehrkräften an den beteiligten Schulen. Dr. Dietmar Haase und Dr. Stefan Poppelreuter danke ich für die Vermittlung von Interviewpartnern. Mein besonderer Dank gilt den Auszubildenden, die an den empirischen Erhebungen teilgenommen haben. Ich hoffe, dass die entstandenen Ergebnisse für die zukünftige Ausbildung von Bankkaufleuten genutzt werden können.

Gritt Fehring danke ich für die Bereitstellung des von ihr im Rahmen des Projekts LOS entwickelten Tests bankwirtschaftlicher Kompetenz sowie für die Auswertung der Daten zu den fachlichen Kompetenzen.

Meiner Kollegin Dr. Annalisa Schnitzler danke ich für die hilfreichen Anmerkungen zum Manuskript und für die äußerst beruhigende Wirkung ihrer Rückmeldungen. Mein Dank gilt auch meinem Mann Dr. Norman Hilbert für seine technische Unterstützung. Er hat unter anderem die Internetseite für die Rückmeldung der Testergebnisse an die Auszubildenden programmiert und die Einbindung der Abbildungen in den Text ermöglicht.

Nicht zuletzt hat mich die Unterstützung von Christine Schwerin, Ursula Weiß, Moana Monnier, Julia Raecke und Rafael Schratz bei Datenerhebung, Dateneingabe, Formatierung von Tabellen und Abbildungen sowie der Kontrolle des Literaturverzeichnisses sehr entlastet. Herzlichen Dank hierfür.

Bei allen, die mich in den Jahren der Entstehung dieser Arbeit mental unterstützt und ermutigt haben, bedanke ich mich von Herzen. Stellvertretend für die vielen Personen, die auf verschiedenste Weise Anteil daran haben, dass diese Arbeit fertig werden konnte, möchte ich meine Kinder Janick und Nele, meinen Mann Norman und meine Freundin Barbara Lorig nennen.

► Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Danksagung	5
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	15
1 Einleitung	21
1.1 Ziele der Arbeit und Forschungsfragen	23
1.2 Aufbau der Arbeit	25
2 Begriffsklärungen	27
2.1 Kompetenz	27
2.1.1 Berufliche Handlungskompetenz	28
2.1.2 Kompetenzbegriff in der empirischen Bildungsforschung	30
2.1.2.1 Kontextspezifität von Kompetenzen	31
2.1.2.2 Mehrdimensionalität von Kompetenzen	32
2.1.2.3 Performanzbezug von Kompetenzen	33
2.1.2.4 Lern- und Erfahrungsabhängigkeit von Kompetenzen	34
2.1.2.5 Wissensbasis von Kompetenzen	34
2.1.3 Fazit zum Kompetenzverständnis	35
2.2 Soziale Kompetenzen	35
2.2.1 Gegenstandsbereich sozialer Kompetenzen	37
2.2.2 Merkmale sozialer Kompetenzen	38
2.2.2.1 Kontextspezifität sozialer Kompetenzen	38
2.2.2.2 Mehrdimensionalität sozialer Kompetenzen	39
2.2.2.3 Performanzbezug sozialer Kompetenzen	40
2.2.2.4 Lern- und Erfahrungsabhängigkeit sozialer Kompetenzen	41

2.2.2.5	Wissensbasierung sozialer Kompetenzen	42
2.2.3	Arbeitsdefinition sozialer Kompetenzen	43
2.3	Sozial-kognitive Kompetenzen	44
2.3.1	Merkmale sozial-kognitiver Kompetenzen	45
2.3.1.1	Regulationsebenen sozialer Informationsverarbeitung	46
2.3.1.2	Phasenmodelle sozialer Informationsverarbeitung	48
2.3.2	Arbeitsdefinition sozial-kognitiver Kompetenzen	50
3	Anforderungsanalyse der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	51
3.1	Dokumentenanalyse zu Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	53
3.1.1	Ordnungsmittel für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau	54
3.1.2	Stellenanzeigen der Bundesagentur für Arbeit	54
3.1.3	Erwerbstätigenbefragung	55
3.1.4	Datenbank für Ausbildungs- und Tätigkeitsbeschreibungen der Bundesagentur für Arbeit – BERUFENET	55
3.1.5	Occupational Information Network (O*NET)	56
3.2	Qualitative Interviews zu Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	58
3.3	Forschungsstand zur Modellierung und Messung von Beratungskompetenzen	60
3.3.1	Studien zur Kompetenzmodellierung und -messung im Bereich der Berufsbildung . . .	60
3.3.2	Studien zur Modellierung und Messung von Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen im Bereich der hochschulischen Bildung	62
3.3.2.1	Kompetenzmodell des Projekts „Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften“	63
3.3.2.2	Modell der Gesprächsführungskompetenz im Elterngespräch aus dem Projekt ProfKom	65
3.3.3	Sonstige Modellierungen von beratungsrelevanten sozialen Kompetenzen	66
3.3.3.1	Liste der Anforderungen an Mitarbeiter in Dienstleistungstätigkeiten	67
3.3.3.2	Anforderungsanalysen zu sozialen Kompetenzen von Bankkaufleuten	68
3.3.3.3	Beschreibung kompetenter Kundenkommunikation von Bankkaufleuten	69
3.3.3.4	Modell der Interaktionskompetenz im Vertrieb	70
3.3.3.5	Modell der Beratungskompetenzen von Vermögensberatern	73
3.3.3.6	Modell der Sozialkompetenz aus Marketingperspektive	75
3.3.3.7	Modell der Argumentationskompetenz	76
3.4	Personenbezogen-empirische Quellen der Anforderungsanalyse	77

4	Modellierung der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	79
4.1	Das Tätigkeitsfeld Kundenberatung in der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau . .	79
4.1.1	Aufgaben und Tätigkeiten	80
4.1.2	Akteure, Erwartungen und Rollen	82
4.1.3	Rahmenbedingungen: Ausbildungsbedingungen von Bankkaufleuten	84
4.1.4	Zeitliche Abläufe und Prozesse	88
4.1.5	Kritische Ereignisse	88
4.1.6	Fazit zum Tätigkeitsfeld Kundenberatung in der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau: Domänenmodell	90
4.2	Zu erwerbende Kompetenzen für das Tätigkeitsfeld Kundenberatung in der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau	91
4.2.1	Anforderungen an fachliche Kompetenzen bei der Beratung in einem Kreditinstitut . .	91
4.2.2	Anforderungen an soziale Kompetenzen bei der Beratung in einem Kreditinstitut . . .	94
4.2.2.1	Verbale und nonverbale Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion	96
4.2.2.2	Sozial sensible Wahrnehmung und Einschätzung	105
4.2.2.3	Mentale Planung und Steuerung der Interaktion	109
4.2.2.4	Emotionsregulation	111
4.2.2.5	Sonstige Nennungen in den Quellen der Anforderungsanalyse	113
4.2.3	Fazit zu den zu erwerbenden Kompetenzen von Bankkaufleuten: Kompetenzmodell	115
5	Theoriebasierte Modellierung, Messung und Modellprüfung sozial-kognitiver Kompetenzen von Bankkaufleuten	125
5.1	Theoretische Grundlagen und Forschungsstand zu sozial-kognitiven Kompetenzen von Bankkaufleuten bei der Beratung	126
5.1.1	Perspektivenübernahme und -koordination	127
5.1.1.1	Konzept der sozialen Perspektivenkoordination	129
5.1.1.2	Erfassung der sozialen Perspektivenkoordination	133
5.1.1.3	Forschungsstand zur Perspektivenkoordination	133
5.1.1.4	Perspektivenübernahme und -koordination im Dienstleistungsbereich	135
5.1.2	Adaptives Beraten	139
5.1.2.1	Konzept des adaptiven Verkaufens	139
5.1.2.2	Erfassung des adaptiven Verkaufens	145
5.1.2.3	Forschungsstand zum adaptiven Verkaufen	146
5.1.3	Fazit zu den sozial-kognitiven Facetten der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	148

5.2	Testentwicklung zur Messung der sozial-kognitiven Kompetenzen von Bankkaufleuten bei der Beratung	150
5.2.1	Methodische Grundlagen des Testverfahrens: Situational Judgment Tests	151
5.2.1.1	Konstruktion eines Situational Judgment Tests	152
5.2.1.2	Bewertung von Situational Judgment Tests	153
5.2.1.3	Besonderheiten des Situational Judgment Tests der vorliegenden Arbeit	154
5.2.2	Aufbau des Tests der sozial-kognitiven Kompetenzen	154
5.2.2.1	Situationen des Tests.	155
5.2.2.2	Dimensionen des Tests	155
5.2.2.2.1	Perspektivenkoordination	157
5.2.2.2.2	Adaptives Beraten	164
5.3	Empirische Prüfungen der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	171
5.3.1	Hypothesen zu Strukturen der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten: Modellspezifikationen	171
5.3.1.1	Hypothesen zu Strukturen der Kompetenz Perspektivenkoordination	172
5.3.1.2	Hypothesen zu Strukturen der Kompetenz adaptives Beraten	175
5.3.1.3	Hypothesen zu Strukturen sozial-kognitiver Dimensionen von Beratungskompetenzen	179
5.3.1.4	Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen sozial-kognitiven und fachlichen Dimensionen von Beratungskompetenzen.	183
5.3.2	Beschreibung der Studie zur Messung der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	183
5.3.2.1	Untersuchungsdesign und Datengewinnung	183
5.3.2.2	Erhebungsinstrument für fachliche Kompetenzen	185
5.3.2.3	Pilotierung	186
5.3.2.4	Stichprobe	187
5.3.3	Prüfstrategien der Hypothesen zu Strukturen der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	188
5.3.3.1	Prüfstrategien der Skalen- und Itemqualität	189
5.3.3.2	Prüfstrategien der faktoriellen Validität	190
5.3.4	Ergebnisse der Studie zur Messung der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	194
5.3.4.1	Gütekriterien des Tests für sozial-kognitive Kompetenzen von Bankkaufleuten nach der klassischen Testtheorie.	194
5.3.4.1.1	Objektivität	194
5.3.4.1.2	Inhaltsvalidität	195

5.3.4.1.3	Skalen- und Itemanalysen und deskriptive Ergebnisse der Messung von Perspektivenkoordination	195
5.3.4.1.4	Skalen- und Itemanalysen und deskriptive Ergebnisse der Messung von adaptivem Beraten.	198
5.3.4.2	Modellprüfungen für Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	205
5.3.4.2.1	Modellprüfungen für die Kompetenzdimension Perspektivenkoordination	205
5.3.4.2.2	Modellprüfungen für die Kompetenzdimension adaptives Beraten	211
5.3.4.2.3	Modellprüfungen für sozial-kognitive Dimensionen der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	219
5.3.4.2.4	Modellprüfungen für das Verhältnis von sozial-kognitiven und fachlichen Dimensionen der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	223
5.3.4.3	Diskussion und Ergebnisse der Messung von Beratungskompetenzen	227
6	Prädiktoren von Beratungskompetenzen.	233
6.1	Forschungsstand und Hypothesen zu Prädiktoren von Kompetenzentwicklung	234
6.1.1	Personale Prädiktoren von Beratungskompetenzen in der Ausbildung von Bankkaufleuten.	234
6.1.1.1	Kognitive Merkmale	235
6.1.1.2	Persönlichkeit und Einstellungen	239
6.1.1.2.1	Big Five	239
6.1.1.2.1.1	Extraversion vs. Introversion	241
6.1.1.2.1.2	Gewissenhaftigkeit	244
6.1.1.2.1.3	Offenheit für Erfahrung	248
6.1.1.2.1.4	Verträglichkeit	249
6.1.1.2.1.5	Emotionale Stabilität	251
6.1.1.2.1.6	Fazit zu den Big Five	253
6.1.1.2.2	Dienstleistungsdisposition und Kundenorientierung.	255
6.1.1.3	Motivation.	259
6.1.1.3.1	Lernmotivation	260
6.1.1.3.2	Leistungsmotivation und Zielorientierungen	263
6.1.1.3.3	Ergebnisse zu motivationalen Orientierungen im Kontext der kaufmännischen und bankkaufmännischen Ausbildung	266
6.1.1.4	Selbstbezogene Kognitionen	269
6.1.1.4.1	Selbstwirksamkeitserwartungen	269
6.1.1.4.2	Kontrollüberzeugungen	271
6.1.1.4.3	Zentrale Selbstbewertungen	273

6.1.2	Ausbildungsbedingungen als Prädiktoren von Beratungskompetenzen in der Ausbildung von Bankkaufleuten	274
6.1.2.1	Effekte betrieblicher und schulischer Ausbildungsbedingungen bei Bankkaufleuten	275
6.1.2.2	Lern- und Reflexionsgelegenheiten zur Entwicklung von Beratungskompetenzen . . .	279
6.1.2.3	Dienstleistungsorientierte Arbeitsgestaltung: Kundenorientierter Handlungsspielraum	280
6.1.2.4	Wahrgenommene Sicherheit	282
6.2	Empirische Prüfungen der Zusammenhänge zwischen Prädiktoren und Beratungskompetenzen	285
6.2.1	Erhebungsinstrumente zur Messung der Prädiktoren	285
6.2.1.1	Erhebung kognitiver Merkmale	285
6.2.1.2	Erhebung von Persönlichkeit und Einstellungen	286
6.2.1.3	Erhebung von Motivation	289
6.2.1.4	Erhebung selbstbezogener Kognitionen	290
6.2.1.5	Erhebung von Ausbildungsbedingungen	290
6.2.2	Prüfstrategien der Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen Prädiktoren und Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	291
6.2.3	Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen Prädiktoren und Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	295
6.2.3.1	Ergebnisse zu Prädiktoren von Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	295
6.2.3.1.1	Qualität der Messung der Prädiktoren	295
6.2.3.1.2	Deskriptive Ergebnisse der Prädiktormessung	296
6.2.3.1.2.1	Ergebnisse zu kognitiven Merkmalen der Auszubildenden	296
6.2.3.1.2.2	Ergebnisse zu Persönlichkeit und Einstellungen der Auszubildenden	299
6.2.3.1.2.3	Ergebnisse zur Motivation der Auszubildenden	305
6.2.3.1.2.4	Ergebnisse zu selbstbezogenen Kognitionen der Auszubildenden	311
6.2.3.1.2.5	Ergebnisse zu Ausbildungsbedingungen der Auszubildenden	312
6.2.3.2	Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen Prädiktoren und Beratungskompetenzen	318
6.2.3.2.1	Strukturgleichungsmodell zur Darstellung der Beziehungen zwischen Beratungskompetenzen und Prädiktoren	318
6.2.3.2.2	Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen Perspektivenkoordination und Prädiktoren	319
6.2.3.2.3	Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen adaptivem Beraten und Prädiktoren	322
6.2.3.2.4	Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen Fachkompetenzen und Prädiktoren	333

6.2.3.2.5	Zusammenfassung der Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen Beratungskompetenzen und Prädiktoren	336
7	Zusammenfassung und Diskussion	342
7.1	Zusammenfassung und Diskussion zur Kompetenzmodellierung	342
7.2	Zusammenfassung und Diskussion zur Kompetenzmessung	346
7.3	Zusammenfassung und Diskussion zu Prädiktoren von Beratungskompetenzen	354
	Literaturverzeichnis	363
Anhang I:	Situationen des Tests zur Messung sozial-kognitiver Kompetenzen von Bankkaufleuten	410
Anhang II:	Instrumente der Haupterhebung	412
Anhang III:	Deskriptive Merkmale und Verteilungsindikatoren der Kompetenzen	414
Anhang IV:	Deskriptive Merkmale und Verteilungsindikatoren der Prädiktoren	415
Anhang V:	Interkorrelationen und Reliabilitäten der Prädiktoren	416
Anhang VI:	Bivariate Korrelationen zwischen Beratungskompetenzen und Prädiktoren .	420
Anhang VII:	Ergebnisse der Hypothesentests zu Zusammenhängen zwischen sozial-kognitiven Beratungskompetenzen und Prädiktoren	424
Anhang VIII:	Ergebnisse der Hypothesentests zu Zusammenhängen zwischen fachlichen Beratungskompetenzen und Prädiktoren	431
	Zusammenfassung	434
	Abstract	435

► **Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

Abbildungen

Abbildung 1: Modell der sozialen Informationsverarbeitung	49
Abbildung 2: Mitarbeiter- und Auszubildendenzahlen der befragten Institute	59
Abbildung 3: Domänenmodell des Tätigkeitsfelds Kundenberatung in der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau	90
Abbildung 4: Modell der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	115
Abbildung 5: Ausdifferenzierung der sozial-behavioralen Facetten der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten	120
Abbildung 6: Modell der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten mit Ausdifferenzierung der sozialen Kompetenzen	123
Abbildung 7: Theorie der sozialen Perspektivenkoordination	131
Abbildung 8: Bezüge zwischen dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung und den Phasen der Perspektivenkoordination von SELMAN et al. (1986) in der deutschen Übersetzung von MISCHO (2004)	132
Abbildung 9: Bezüge zwischen dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung und dem Fünfphasenmodell des adaptiven Verkaufens	141
Abbildung 10: Bezüge zwischen dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung und den Phasen der Perspektivenkoordination von SELMAN et al. (1986) in der deutschen Übersetzung von MISCHO (2003) sowie dem Fünfphasenmodell des adaptiven Verkaufens	149
Abbildung 11: Zuordnung der Testitems zu den Schritten des Modells der sozialen Informationsverarbeitung	156
Abbildung 12: Items zur Messung von Problemsicht, Handlungsauswahl und -bewertung und Lösungsbewertung nach dem Konzept der Perspektivenkoordination von SELMAN et al. (1986) in der deutschen Übersetzung von MISCHO (2004)	158
Abbildung 13: Postulierte Niveaustufen zur Bewertung der Perspektivenkoordination im Test sozial-kognitiver Kompetenzen von Bankkaufleuten bei der Beratung	164
Abbildung 14: Items zur Messung von Kundentypologien und Beratungsstrategien nach dem Konzept des adaptiven Verkaufens	165

Abbildung 15: Postulierte Niveaustufen zur Bewertung der Qualität der Kundentypologien im Test sozial-kognitiver Kompetenzen von Bankkaufleuten bei der Beratung	170
Abbildung 16: Postulierte Niveaustufen zur Bewertung der Qualität der Beratungsstrategien im Test sozial-kognitiver Kompetenzen von Bankkaufleuten bei der Beratung	171
Abbildung 17: Messmodell für Perspektivenkoordination als eindimensionales Konstrukt.	173
Abbildung 18: Messmodell für Perspektivenkoordination als Second-Order-Faktorenmodell mit Subdimensionen differenziert nach Phasen der Informationsverarbeitung	173
Abbildung 19: Messmodell für Perspektivenkoordination als Second-Order-Faktorenmodell mit Subdimensionen differenziert nach Situationen	174
Abbildung 20: Messmodell für Perspektivenkoordination als Second-Order-Faktorenmodell mit Subdimensionen differenziert nach drei Situationstypen	174
Abbildung 21: Messmodell für Perspektivenkoordination als Second-Order-Faktorenmodell mit Subdimensionen differenziert nach zwei Situationstypen	175
Abbildung 22: Messmodell für adaptives Beraten als Sammelkonstrukt.	176
Abbildung 23: Messmodell für adaptives Beraten als formative Struktur	177
Abbildung 24: Messmodell für adaptives Beraten mit Kundentypologien und Beratungsstrategien als formative Strukturen	178
Abbildung 25: Messmodell für adaptives Beraten mit Kundentypologien und Beratungsstrategien als formative Strukturen sowie einer aus diesen gebildeten formativen Struktur adaptives Beraten	179
Abbildung 26: Messmodell der sozial-kognitiven Kompetenzen als Sammelkonstrukt mit Perspektivenkoordination als Second-Order-Faktorenstruktur und adaptivem Beraten als Sammelkonstrukt	181
Abbildung 27: Messmodell der sozial-kognitiven Kompetenzen als formative Struktur mit Perspektivenkoordination als Second-Order-Faktorenstruktur und adaptivem Beraten als Sammelkonstrukt	182
Abbildung 28: Ablauf der Haupterhebung	185
Abbildung 29: Altersverteilung der Stichprobe zum Zeitpunkt der Haupterhebung	187
Abbildung 30: Messmodell für Perspektivenkoordination als eindimensionales Konstrukt mit frei geschätzten Residualkorrelationen für die Situationen des Tests	207
Abbildung 31: Perspektivenkoordination als Second-Order-Faktorenmodell mit Subdimensionen differenziert nach zwei Situationstypen und frei geschätzten Residualkorrelationen für die Situationen des Tests und die Phase Lösungsbewertung	211
Abbildung 32: Adaptives Beraten als Sammelkonstrukt aus sechs Skalen.	216
Abbildung 33: Adaptives Beraten als formative Struktur mit sechs Subdimensionen	218
Abbildung 34: Messmodell für sozial-kognitive Kompetenzen als Sammelkonstrukt aus Perspektivenkoordination und den Subdimensionen von adaptivem Beraten (SK6)	222

Abbildung 35: Messmodell für sozial-kognitive Kompetenzen als Sammelkonstrukt aus Perspektivenkoordination und adaptivem Beraten als formativer Struktur (SK16)	223
Abbildung 36: Messmodell für Beratungskompetenzen mit adaptivem Beraten als Sammelkonstrukt (BK6)	225
Abbildung 37: Messmodell für Beratungskompetenzen mit adaptivem Beraten als formativer Struktur (BK16)	226
Abbildung 38: Verteilung der Mittelwerte von Perpektivenkoordination in der Stichprobe	228
Abbildung 39: Verteilung der Mittelwerte der Subdimensionen zu Kundentypologien in der Stichprobe	229
Abbildung 40: Verteilung der Mittelwerte der Subdimensionen von Beratungsstrategien in der Stichprobe	230
Abbildung 41: Verteilung der WLE-Schätzer der fachlichen Kompetenzen in der Stichprobe	232
Abbildung 42: Das Beziehungsgeflecht zwischen Ausbildungsbedingungen, persönlichen Voraussetzungen der Auszubildenden und Beratungskompetenzen	233
Abbildung 43: Verteilung von Noten im Abschlusszeugnis in der Stichprobe	297
Abbildung 44: Verteilung von sprachlicher Intelligenz in der Stichprobe	298
Abbildung 45: Verteilung der Big Five in der Stichprobe	300
Abbildung 46: Verteilung der Selbsteinschätzungen sozialer Kompetenzen in der Stichprobe	303
Abbildung 47: Verteilung der persönlichen Dienstleistungsorientierung in der Stichprobe	305
Abbildung 48: Verteilung der Varianten motivierten Lernens in der Stichprobe	306
Abbildung 49: Verteilung der Leistungszielorientierung in der Stichprobe	309
Abbildung 50: Verteilung der Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung in der Stichprobe	310
Abbildung 51: Verteilung der zentralen Selbstbewertungen (CSE) in der Stichprobe	311
Abbildung 52: Verteilung der Beratungserfahrungen in der Stichprobe	313
Abbildung 53: Verteilung der Zufriedenheit mit Ausbildungsberuf und Ausbildungsplatz in der Stichprobe	314
Abbildung 54: Verteilung des kundenorientierten Handlungsspielraums in der Stichprobe	316
Abbildung 55: Verteilung der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten und Kollegen in der Stichprobe	317
Abbildung 56: Multiple Regression zu Zusammenhängen zwischen Perspektivenkoordination und Prädiktoren	320
Abbildung 57: Zusammenhänge zwischen Perspektivenkoordination und Prädiktoren im Strukturgleichungsmodell	321
Abbildung 58: Multiple Regression zu Zusammenhängen zwischen Reichhaltigkeit der Kundentypologien und Prädiktoren	323

Abbildung 59: Zusammenhänge zwischen Reichhaltigkeit der Kundentypologien und Prädiktoren im Strukturgleichungsmodell 324

Abbildung 60: Multiple Regression zu Zusammenhängen zwischen Qualität der Kundentypologien und Prädiktoren 325

Abbildung 61: Zusammenhänge zwischen der Qualität der Kundentypologien und Prädiktoren im Strukturgleichungsmodell 326

Abbildung 62: Multiple Regression zu Zusammenhängen zwischen Spezifität der Kundentypologien und Prädiktoren 327

Abbildung 63: Multiple Regression zu Zusammenhängen zwischen Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien und Prädiktoren 328

Abbildung 64: Zusammenhänge zwischen Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien und Prädiktoren im Strukturgleichungsmodell 329

Abbildung 65: Multiple Regression zu Zusammenhängen zwischen Qualität der Beratungsstrategien und Prädiktoren 330

Abbildung 66: Zusammenhänge zwischen Qualität der Beratungsstrategien und Prädiktoren im Strukturgleichungsmodell 331

Abbildung 67: Multiple Regression zu Zusammenhängen zwischen Spezifität der Beratungsstrategien und Prädiktoren 332

Abbildung 68: Zusammenhänge zwischen Spezifität der Beratungsstrategien und Prädiktoren im Strukturgleichungsmodell 333

Abbildung 69: Multiple Regression zu Zusammenhängen zwischen fachlichen Kompetenzen und Prädiktoren 335

Abbildung 70: Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen und Prädiktoren im Strukturgleichungsmodell 336

Tabellen

Tabelle 4.1: Nennungen aus den Interviews zu verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion	98
Tabelle 4.2: Im O*NET aufgelistete erforderliche Fertigkeiten („Skills“) und Fähigkeiten („Abilities“) von „personal financial advisors“	100
Tabelle 4.3: Nennungen aus den Interviews zu sozial sensibler Wahrnehmung und Einschätzung	107
Tabelle 4.4: Nennungen aus den Interviews zu mentaler Planung und Steuerung der Interaktion	110
Tabelle 4.5: Sonstige Nennungen aus den Interviews zu den zu erwerbenden sozialen Kompetenzen im Rahmen der Ausbildung	114
Tabelle 5.1: Itemkennwerte der Items zur Messung der Perspektivenkoordination	196
Tabelle 5.2: Bivariate Korrelationen und interne Konsistenzen der Subdimensionen des adaptiven Beraters	198
Tabelle 5.3: Itemkennwerte der Items zur Messung der Reichhaltigkeit der Kundentypologien.	199
Tabelle 5.4: Itemkennwerte der Items zur Messung der Spezifität der Kundentypologien.	200
Tabelle 5.5: Itemkennwerte der Items zur Messung der Qualität der Kundentypologien.	201
Tabelle 5.6: Itemkennwerte der Items zur Messung der Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien	202
Tabelle 5.7: Itemkennwerte der Items zur Messung der Spezifität der Beratungsstrategien	203
Tabelle 5.8: Itemkennwerte der Items zur Messung der Qualität der Beratungsstrategien	204
Tabelle 5.9: Anpassungsgüte der konkurrierenden eindimensionalen Messmodelle für Perspektivenkoordination	206
Tabelle 5.10: Informationskriterien der konkurrierenden eindimensionalen Modelle für Perspektivenkoordination	207
Tabelle 5.11: Anpassungsgüte der konkurrierenden mehrdimensionalen Messmodelle für Perspektivenkoordination	208
Tabelle 5.12: Informationskriterien der konkurrierenden dreidimensionalen Messmodelle für Perspektivenkoordination	210
Tabelle 5.13: Anpassungsgüte der eindimensionalen Messmodelle für die sechs Subdimensionen von adaptivem Beraten.	212
Tabelle 5.14: Anpassungsgüte der alternativen Messmodelle für die Spezifität der Kundentypologien	213
Tabelle 5.15: Anpassungsgüte der alternativen Messmodelle für die Spezifität der Beratungsstrategien	214
Tabelle 5.16: Anpassungsgüte der alternativen Messmodelle für die Kompetenz adaptives Beraten.	215

Tabelle 5.17: Informationskriterien der konkurrierenden Messmodelle für adaptives Beraten	215
Tabelle 5.18: Signifikante Residualkorrelationen der Items aus gleichen Situationen des Tests im Modell AB6.	217
Tabelle 5.19: Signifikante Residualkorrelationen der Items aus gleichen Situationen des Tests im Modell AB16	219
Tabelle 5.20: Anpassungsgüte der konkurrierenden Messmodelle für sozial-kognitive Kompetenzen.	221
Tabelle 5.21: Informationskriterien der konkurrierenden Messmodelle für sozial-kognitive Kompetenzen.	221
Tabelle 5.22: Anpassungsgüte der konkurrierenden Messmodelle für Beratungskompetenzen	224
Tabelle 5.23: Informationskriterien der konkurrierenden Messmodelle für Beratungskompetenzen	224
Tabelle 5.24: Häufigkeiten der maximal erreichten Antwortkategorien bei der Skala Qualität der Kundentypologien	231
Tabelle 5.25: Häufigkeiten der maximal erreichten Antwortkategorien bei der Skala Qualität der Beratungsstrategien	231
Tabelle 6.1: Nennungen aus den Interviews zu erforderlichen kognitiven Merkmalen von Bankkaufleuten	236
Tabelle 6.2: Nennungen aus den Interviews zu erforderlichen Merkmalen von Bankkaufleuten im Zusammenhang mit Extraversion	241
Tabelle 6.3: Nennungen aus den Interviews zu erforderlichen Merkmalen von Bankkaufleuten im Zusammenhang mit Gewissenhaftigkeit.	245
Tabelle 6.4: Nennungen aus den Interviews zu erforderlichen Merkmalen von Bankkaufleuten im Zusammenhang mit Lernmotivation	260

► 1 Einleitung

Die berufliche Handlungskompetenz ist seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1996 als Ziel der Berufsausbildung in den Ausbildungsordnungen fixiert und umfasst in dieser Konzeption neben Fach-, auch Selbst- und Sozialkompetenz (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1996, 2017). Zwischen theoretisch-konzeptionellen Vorstellungen zum Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz und den Möglichkeiten zur Überprüfung, welche Ziele in beruflichen Bildungsprozessen tatsächlich erreicht werden, klafft jedoch eine Lücke, die nur durch empirische Forschung und die Entwicklung diagnostischer Instrumente zu schließen ist. Diese Lücke betrifft in besonderem Maße die nicht fachlichen Facetten beruflicher Handlungskompetenz, zu deren Erfassung bislang kaum Instrumente vorliegen (DIETZEN, MONNIER & TSCHÖPE 2012; RAUSCH, SEIFRIED, WUTTKE, KÖGLER, EGLOFFSTEIN, WARWAS & WOLF 2015; SEEBER & WITTMANN 2017). Innerhalb dieser Forschungslücke, die im Folgenden näher beschrieben wird, ist die vorliegende Arbeit verortet.

Die Einschätzung der Ergebnisse von Bildungsprozessen ist ein zentrales Thema der aktuellen empirischen Bildungsforschung. Die PISA-Studien stellen hierbei einen Meilenstein dar, mit deren Umsetzung erstmalig der Versuch unternommen wurde, international die Leistungsstände von Schülerinnen und Schülern aus allgemeinbildenden Schulen in mehreren Teilbereichen zu erheben und zu vergleichen. Überlegungen zur Umsetzbarkeit einer internationalen Vergleichsstudie für die Berufsbildung (vgl. hierzu die Machbarkeitsstudie zu einem Large Scale Assessment in der beruflichen Bildung von BAETHGE, ACHTENHAGEN, ARENDS, BABIC, BAETHGE-KINSKY & WEBER 2006) regten auf wissenschaftlicher Ebene eine Reihe von Studien zur Modellierung und Messung beruflicher Kompetenzen an. Auf diesem Weg eröffnen sich auch für den Bereich der beruflichen Bildung erstmals Möglichkeiten des Vergleichs der Leistungsfähigkeit verschiedener Berufsbildungssysteme, institutioneller Gegebenheiten und didaktischer Konzepte. Auf der politischen Ebene ist in diesem Zusammenhang auch auf die Entwicklungsarbeiten zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF, EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008) sowie zum Europäischen Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) zu verweisen, für deren weitere Entwicklung wissenschaftliche Erkenntnisse zu beruflichen Kompetenzen von erheblichem Nutzen sein können.

Die Forderungen nach einer validen Kompetenzdiagnostik für die Berufsbildung erwachsen neben der internationalen Vergleichsforschung auch aus anderen Entwicklungen. Zu nennen ist zunächst eine in Bildungspolitik und -forschung zu beobachtende Wende von einer Inputorientierung hin zu einer Outputorientierung, die, will sie nicht die Bildungsinteressen vernachlässigen, zwingend Instrumente zur Outputkontrolle voraussetzt. In die-

sem Zusammenhang hat das Thema Qualitätssicherung im bildungspolitischen Kontext der letzten Jahre wieder eine zunehmende Aufmerksamkeit erfahren (EBBINGHAUS, TSCHÖPE & VELTEN 2011). Die Beantwortung von Qualitätsfragen setzt jedoch Instrumente zur Beurteilung der Ergebnisse von Bildungsprozessen voraus. Viele Fragen der Lehr-/Lernforschung beruflicher Bildung lassen sich erst mit validen Testinstrumenten für Lernergebnisse zuverlässig beantworten. Hier sind beispielsweise Fragen nach Bedingungen des Kompetenzerwerbs im Betrieb und in der Schule adressiert, die wiederum Hinweise für die Entwicklung von Curricula und Ausbildungsordnungen liefern können. Auch die dringend angezeigte empirische Überprüfung von konzeptionellen Modellen beruflicher Handlungskompetenz setzt Instrumente zu ihrer Testung voraus. Nicht zuletzt spielt die Frage einer validen Diagnostik beim Thema Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen eine wichtige Rolle.

Die empirische Erfassung von beruflichen Kompetenzen weist im Vergleich zur Kompetenzerfassung im allgemeinbildenden Bereich einige Besonderheiten auf. Die Vielfalt der Berufe und Bildungsgänge und die starke Handlungsorientierung der Bildungsziele stellen besondere Herausforderungen für das diagnostische Vorgehen dar. Im Unterschied zur allgemeinen Bildung ist der Anwendungskontext des vermittelten Wissens in der Berufsbildung bereits bekannt und die Anwendungsfähigkeit spielt eine zentrale Rolle. Auch ist am Lernort Betrieb bereits eine Situierung der Aufgaben gegeben. Spätestens mit der Einführung des Lernfeldansatzes wurde die Orientierung an beruflichen Situationen auch als Prinzip für den berufsschulischen Unterricht eingeführt. Die diagnostische Fragestellung besteht nun darin, die relevanten Leistungen und die für die jeweilige Art von Aufgaben erforderliche Basis zu ermitteln. Nach BRAND, HOFMEISTER und TRAMM (2005) führt deshalb bei der Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung der Weg von der Situation über die Leistung zum Inhalt, während er in der allgemeinen Bildung vom Inhalt über die Leistung zur Situierung führt.

Eine weitere Besonderheit der beruflichen Bildung betrifft den Umstand, dass berufliches Handeln in vielen Fällen Interaktion und Kooperation mit anderen Menschen beinhaltet, weshalb neben fachlichen Grundlagen soziale Kompetenzen eine zentrale Rolle spielen. Das Ziel beruflicher Bildung kann deshalb nicht – weniger noch als in der allgemeinen Bildung – ausschließlich mit einer berufsspezifischen Vermittlung von Fachwissen erreicht werden, sondern umfasst auch die kompetente Bewältigung von sozialen Interaktionen und persönlichen Herausforderungen.

Während es eine Fülle an theoretischen Beiträgen zum Konzept der beruflichen Handlungskompetenz gibt, waren empirische Arbeiten zur Kompetenzmodellierung und -diagnostik in der beruflichen Bildung lange Zeit rar (NICKOLAUS 2008, 2011; SEEBER & NICKOLAUS 2010). Für die vergangenen zehn Jahre ist auf nationaler Ebene ein substanzieller Fortschritt der Arbeiten zur Modellierung und Messung fachlicher Kompetenzen für einzelne berufliche Domänen zu verzeichnen (NICKOLAUS 2018; NICKOLAUS & SEEBER 2013). Hierzu hat insbesondere die Forschungsinitiative ASCOT des Bundesministeriums für Bildung und Forschung beigetragen, in deren Rahmen insgesamt 21 Projekte in sechs Verbänden

technologiegestützte Messinstrumente für sechs Ausbildungsberufe aus dem gewerblich-technischen, dem kaufmännischen und dem Gesundheitsbereich entwickelten (vgl. hierzu BECK, LANDENBERGER & OSER 2016). Arbeiten zur Modellierung und Messung nichtfachlicher Facetten beruflicher Handlungskompetenz, insbesondere auch zu sozialen Kompetenzen, waren jedoch auch in diesem Programm nur randständig vertreten und sind insgesamt weiterhin rar (SEEBER & WITTMANN 2017). Vor dem Hintergrund der Anerkennung sozialer Kompetenzen als wichtiger Ressourcen bei der Ausübung vieler Berufe, insbesondere solcher mit hohem Abstimmungsbedarf in Teams oder mit Kundenkontakt, ist dies ein erstaunlicher Befund, der sich negativ auf die Wahrnehmung, Wertschätzung, Erfassung und Förderung dieser Kompetenzen auswirkt (TSCHÖPE & MONNIER 2016).

Für den inhaltlich anspruchsvollen Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau stellt die Beratung von Kunden eine zentrale Tätigkeit dar, für deren Ausübung die Bedeutung sozialer Kompetenzen bereits vielfach beschrieben wurde (vgl. hierzu z. B. SPICHAL 2001 sowie WITTMANN 2001, 2003). Zudem zählt er zu den stark besetzten Ausbildungsberufen mit einer annähernden Gleichbesetzung mit männlichen und weiblichen Auszubildenden (vgl. hierzu BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2018, Tabellen zu den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen zum 30.09. in Deutschland). Für die vorliegende Arbeit wird deshalb dieser Ausbildungsberuf exemplarisch ausgewählt und ein Weg aufgezeigt, wie Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten einer empirisch und theoretisch fundierten Klärung unterzogen, zentrale Aspekte der Beratungskompetenzen gemessen und soziale und fachliche Kompetenzen von Bankkaufleuten in der Beratung in ihrem Bedingungsgefüge untersucht werden können. Ziele und Forschungsfragen der Arbeit konkretisiert Kapitel 1.1. Anschließend bietet Kapitel 1.2 einen Ausblick auf den Gang der Darstellung.

1.1 Ziele der Arbeit und Forschungsfragen

Das übergeordnete Ziel der Dissertation besteht darin, einen Beitrag zur empirischen Modellierung und Messung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung zu leisten und hierbei insbesondere soziale Kompetenzen zu beleuchten. Im Fokus der Arbeit stehen die Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten, da die Kundenberatung in einem Kreditinstitut in hohem Maße ein harmonisches Zusammenspiel fachlicher und sozialer Kompetenzen erfordert. Die Arbeit verfolgt drei Ziele, die den Themenbereichen Kompetenzmodellierung, Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung zugeordnet sind.

Erstes Ziel der Arbeit ist die Ableitung eines Kompetenzmodells für die Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten am Ende der dualen Ausbildung. Grundlage der Modellentwicklung ist eine Anforderungsanalyse des Tätigkeitsfelds Kundenberatung, die fachliche und soziale Kompetenzen umfasst.

Das zweite Ziel besteht in der Entwicklung eines diagnostischen Verfahrens für ausgewählte Facetten sozialer Kompetenzen von angehenden Bankkaufleuten. Dieses zweite Ziel verlässt den Anspruch, die sozialen Kompetenzen vollständig abzubilden. Soziale Kompeten-

zen sind ein komplexer Gegenstand, für den eine valide Messung mit einem einzigen Verfahren als unrealistisch betrachtet werden muss. Viele vorhandene Ansätze zur Erfassung sozialer Kompetenzen basieren entweder auf Selbsteinschätzungen oder konzentrieren sich auf die Beurteilung von beobachtetem Verhalten in natürlichen oder Testsituationen. Nicht alle Dimensionen sozialer Kompetenzen sind mit diesen methodischen Zugängen gleichermaßen gut zugänglich. Während für behaviorale Facetten von sozialen Kompetenzen Verhaltensbeobachtungen bei fundierter Konstruktion und Anwendung von Bewertungskriterien ein geeignetes Instrument darstellen, muss deren Aussagekraft für Facetten sozialer Kompetenzen, die von außen schwer bis nicht beobachtbar sind, angezweifelt werden. Dies trifft beispielsweise auf kognitive Facetten sozialer Kompetenzen zu. Versuche, diese mit Methoden der Selbsteinschätzung zu erfassen, sind zum einen mit den Validitätsproblemen dieses Vorgehens behaftet, zum anderen liegen Selbsteinschätzungsverfahren sozialer Kompetenzen in der Regel nur standardisiert und nicht kontextspezifisch vor. Für die valide kontextspezifische Erfassung sozial-kognitiver Kompetenzen besteht demnach eine methodische Lücke. Zugleich betonen verschiedene Autoren die elementare Bedeutung sozial-kognitiver Teilleistungen für das Gelingen sozialer Interaktionen (vgl. hierzu z. B. ERDLEY, RIVERA, SHEPERD & HOLLEB 2010; HACKER 2009; WILD, HOFER & PEKRUN 2006). Zweites Ziel der vorliegenden Arbeit ist deshalb die Entwicklung eines Instruments zur Messung der für die Kundenberatung relevanten sozial-kognitiven Facetten der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten. Der Einsatz des Testverfahrens an einer Stichprobe von Bankkaufleuten in der Ausbildung ermöglicht zudem eine empirische Überprüfung von Teilen des als Ergebnis des ersten Ziels postulierten Kompetenzmodells.

Mit einer empirischen Erhebung, die neben Daten zu sozial-kognitiven und fachlichen Kompetenzen von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung weitere Daten zu Auszubildenden und Ausbildungsbedingungen umfasst, werden als drittes Ziel Aussagen zu Entwicklungsbedingungen der untersuchten Beratungskompetenzen angestrebt.

Zusammenfassend sollen im Rahmen der Dissertation folgende Fragen beantwortet werden:

- ▶ Welches Strukturmodell bildet die Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten adäquat ab? Welche sozialen und fachlichen Kompetenzen spielen bei der Kundenberatung eine Rolle?
- ▶ Wie können die sozial-kognitiven Dimensionen sozialer Kompetenzen bei der Kundenberatung theoretisch fundiert modelliert werden? Welche Niveaus dieser Dimensionen lassen sich theoretisch postulieren?
- ▶ Wie lassen sich kognitive Dimensionen sozialer Kompetenzen bei der Kundenberatung in einem Messinstrument abbilden?
- ▶ In welcher Beziehung stehen sozial-kognitive und fachliche Dimensionen der Beratungskompetenzen zueinander?

- ▶ Welche prädiktive Kraft kommt kognitiven Grundvoraussetzungen, Persönlichkeit und Einstellungen, der Motivation, selbstbezogenen Kognitionen sowie betrieblichen Ausbildungsbedingungen im Hinblick auf sozial-kognitive und fachliche Dimensionen der Beratungskompetenzen zu?

1.2 Aufbau der Arbeit

Bezüglich der Begriffe „Kompetenz“, „soziale Kompetenzen“ und „sozial-kognitive Kompetenzen“ liegen vielzählige Definitionen und Auffassungen vor. Die Darstellung beginnt deshalb in Kapitel 2 mit einer Klärung dieser Begriffe für die vorliegende Arbeit. Für die berufliche Bildung sind das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz und der Kompetenzbegriff der empirischen Bildungsforschung bedeutsam. Beide Konzepte werden vorgestellt und in ihre jeweiligen Kontexte eingebettet.

Für eine Operationalisierung von Kompetenzen zum Zweck ihrer Messung hat sich das Kompetenzverständnis der empirischen Bildungsforschung etabliert. Da in der vorliegenden Arbeit eine Messung von sozialen Kompetenzen intendiert ist, werden die zentralen Merkmale dieses Kompetenzverständnisses vorgestellt und auf soziale Kompetenzen übertragen. Zudem werden grundlegende Konzeptionen sozialer Kompetenzen vorgestellt und ihr Gegenstandsbereich umschrieben. Abschließend werden Merkmale kognitiver Facetten sozialer Kompetenzen präsentiert. Die Darstellungen zu allen drei Begriffen – Kompetenz, soziale Kompetenzen und sozial-kognitive Kompetenzen – enden jeweils mit einem Fazit bzw. einer Arbeitsdefinition für die vorliegende Arbeit.

Methodischer Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist eine umfangreiche Anforderungsanalyse für das im Zentrum der Betrachtung stehende Tätigkeitsfeld Kundenberatung im Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau. Die Analyse beleuchtet die beruflichen Anforderungen im sozial-kommunikativen und fachlichen Bereich und liefert somit Hinweise auf die für dieses Tätigkeitsfeld erforderlichen Kompetenzen. Kapitel 3 stellt das methodische Vorgehen und alle Quellen dieser Analyse vor und reflektiert hierbei zugleich Güte und Aussagekraft der Quellen. Die Analyse umfasst beispielsweise die Sichtung relevanter Dokumente und eine Einordnung des Forschungsstandes. Im empirischen Teil der Analyse – einer Interviewstudie mit 21 Auszubildenden, Ausbildern und Ausbildungsgangleitern – stehen insbesondere der betriebliche Teil der Ausbildung und die dort zu bewältigenden Aufgaben und Tätigkeiten im Fokus.

Kapitel 4 ist dem ersten Ziel der vorliegenden Arbeit gewidmet, welches die Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten intendiert. Die Ergebnisse der Anforderungsanalyse zum Tätigkeitsfeld Kundenberatung werden in einem Domänenmodell zusammengefasst, welches die Tätigkeiten bei der Kundenberatung in einem Kreditinstitut sowie die Rahmenbedingungen der Tätigkeitsausführung zusammenträgt. Anschließend werden die Ergebnisse bezüglich ihrer Relevanz für die Ableitung erforderlicher Kompetenzen betrachtet und in ein Kompetenzmodell überführt. Das Modell

unterscheidet auf der einen Seite beraterrelevante Facetten des Fachwissens und auf der anderen Seite sozial-kommunikative Kompetenzen, die gemeinsam in der Beratungssituation als Beratungskompetenzen wirksam werden. Für alle Kompetenzbereiche des Modells wird reflektiert, inwiefern die Analyseergebnisse für eine Operationalisierung der Kompetenzen zum Zweck ihrer Messung tragfähig sind.

Kapitel 5 behandelt das zweite Ziel der vorliegenden Arbeit. Es beschreibt die Entwicklung eines Messinstruments für die sozial-kognitiven Facetten der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten und dessen empirische Anwendung. Das Kompetenzmodell aus Kapitel 4 dient als Grundlage für die Entwicklung des Messinstruments. Um dem Handlungsbezug von Kompetenzen gerecht zu werden, besteht das Ziel in der Abbildung des Anforderungsspektrums in möglichst realitäts- und handlungsnahen Aufgaben. Im Beruf Bankkaufmann/-frau sind hierbei insbesondere Beratungssituationen mit Kunden zu berücksichtigen, in denen Wissen zu bankspezifischen Produkten und Dienstleistungen mit Wünschen und Bedürfnissen von Kunden abzustimmen ist. Ausgehend von einer theoretischen Analyse der im Kompetenzmodell beschriebenen sozial-kognitiven Kompetenzbereiche wird ein Situational Judgment Test entwickelt, der eine Abschätzung des Kompetenzstands der Auszubildenden am Ende der Ausbildung intendiert. Das Kapitel beschreibt den theoretischen Hintergrund, das Messinstrument sowie die Ergebnisse seines empirischen Einsatzes an einer Stichprobe von ca. 300 Auszubildenden am Ende ihrer Ausbildung. Zur Messung der Fachkompetenz kommt ergänzend ein an der Universität Bremen entwickelter Test zum Einsatz.

Das dritte Ziel der vorliegenden Arbeit, das in Kapitel 6 adressiert ist, fokussiert das Bedingungsgefüge der in Kapitel 5 gemessenen Beratungskompetenzen. Das Kapitel stellt zunächst den Forschungsstand zur Erklärungskraft von persönlichen Merkmalen der Auszubildenden und von Merkmalen der Ausbildung für die Entwicklung der untersuchten Kompetenzen dar und leitet Hypothesen hierzu ab. Anschließend wird die Hypothesenprüfung anhand empirischer Daten beschrieben. In der Datenerhebung aus Kapitel 5 werden neben sozial-kognitiven und fachlichen Beratungskompetenzen Daten zu Prädiktoren der Kompetenzentwicklung an der Stichprobe von etwa 300 Auszubildenden gemessen. Die Erfassung der Prädiktoren erfolgt mit etablierten psychometrischen Verfahren. Die Ergebnisse werden zugleich in Bezug auf die Hypothesen zu den Prädiktoren von Beratungskompetenzen als auch in Bezug auf die Validität der Testinstrumente diskutiert.

Kapitel 7 fasst die Ergebnisse der Arbeit zusammen und diskutiert die gewonnenen Erkenntnisse. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit die drei Ziele der Arbeit erreicht wurden, ein Kompetenzmodell der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten abzuleiten, ein Messinstrument für die sozial-kognitiven Beratungskompetenzen zu entwickeln und das Bedingungsgefüge der Beratungskompetenzen zu beschreiben. Zugleich werden kritische Aspekte der Arbeit thematisiert und Implikationen für die zukünftige Forschung abgeleitet.

► 2 Begriffsklärungen

In der vorliegenden Arbeit stehen die Konstrukte Kompetenz, soziale Kompetenzen und sozial-kognitive Kompetenzen im Fokus der Betrachtung. Zu allen drei Konstrukten existieren vielzählige Definitionen, Modellvorstellungen und Kontroversen. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle das Verständnis von Kompetenzen (Kapitel 2.1), sozialen Kompetenzen (Kapitel 2.2) und sozial-kognitiven Kompetenzen (Kapitel 2.3) für die vorliegende Arbeit vorgestellt. Hierbei werden jeweils die zentralen Merkmale beschrieben und ein Fazit zur Konzeption der Begriffe in der vorliegenden Arbeit gezogen.

2.1 Kompetenz

Der Kompetenzbegriff ist in seiner Komplexität nicht unumstritten und bis heute nicht eindeutig definiert (KLIEME & HARTIG 2007; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA & SEIDEL 2011). Je nach Fachrichtung und Verwendungszweck bestehen sehr unterschiedliche Verständnisse von Kompetenz. In psychologischen und pädagogischen Kontexten bezeichnet Kompetenz in der Regel das interne Potenzial von Personen für adäquates Verhalten in bestimmten Situationen (BAETHGE et al. 2006). Zentrale Bestimmungsmerkmale sind hierbei individuelle Ressourcen der Person einerseits und Anforderungen von Situationen andererseits. Bei Passung von individuellen Ressourcen und situativen Anforderungen wird der Person für diese Klasse von Situationen Kompetenz zugeschrieben. Beobachtbar ist hierbei nur das Verhalten der Person, von dem auf die individuellen Ressourcen geschlossen wird. Gemäß dieser Konzeption handelt es sich bei Kompetenzen um latente Konstrukte, die nicht direkt beobachtbar oder zugänglich sind (zum Verhältnis von Performanz und Kompetenz vgl. CHOMSKY 1964, 1973 sowie WIEMANN & BACKLUND 1980; zur Geschichte der Verwendung des Kompetenzbegriffs BLÖMEKE, GUSTAFSON & SHAVELSON 2015 sowie ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA & SEIDEL 2011).

In Kontexten jenseits der Psychologie und Pädagogik finden sich gänzlich andere Bedeutungen des Begriffs. In juristischen Zusammenhängen beispielsweise weist Kompetenz vielmehr auf die Befugnis oder Zuständigkeit einer Person für bestimmte Handlungen als auf ihre Befähigung hin (DUDENREDAKTION 2014). Im internationalen Vergleich ergeben sich weitere Unterschiede in der Bedeutung des Begriffs Kompetenz und seiner verschiedenen Übersetzungen, der sich beispielsweise in einer unterschiedlichen Weite oder Enge der Bedeutung äußert (MULDER 2007; NANGLE, GROVER, HOLLEB, CASSANO & FALES 2010). Aus diesem Grund erscheint es besonders wichtig, bei allen Beiträgen zum Thema Kompetenz das zugrunde liegende Kompetenzverständnis transparent zu machen.

Für den Bereich der beruflichen Bildung spielt im Zuge der Diskussion um Kompetenzen das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz als Zielkategorie beruflicher Bildung eine zentrale Rolle. Im Folgenden wird dieses Konzept vorgestellt und zugleich aufgezeigt, warum es für die Ableitung empirisch überprüfbarer Kompetenzmodelle und zur Entwicklung von Messinstrumenten nicht geeignet ist (Kapitel 2.1.1). Anschließend wird das Kompetenzverständnis der empirischen Bildungsforschung als praktikable Alternative für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit eingeführt (Kapitel 2.1.2) und dem Kompetenzverständnis der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt (Kapitel 2.1.3).

2.1.1 Berufliche Handlungskompetenz

Für den Bereich der Berufsbildung liegt für das Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz eine Fülle von konzeptionellen Beiträgen vor, der nur eine kleine Zahl an empirischen Arbeiten zu ihrer Überprüfung gegenübersteht (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA & SEIDEL 2011). Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Definitionen häufig im Sinne einer normativen Setzung eng mit einem Bildungsideal verknüpft sind und in dieser Funktion für die Ableitung konkreter Instrumente weder gedacht noch geeignet sind. Beispiel hierfür ist das Kompetenzverständnis in den Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1996, 2017). Als Ziel berufsschulischer Bildung wird hier der Erwerb von Handlungskompetenz angegeben, die definiert wird als „...die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (2017, S. 14). Die Passage macht deutlich, dass berufliche Bildung mehr intendiert als die fachliche Qualifizierung für die Ausübung eines Berufs. Bildung ist demnach zugleich mit einem Erziehungsauftrag für die persönliche Entwicklung junger Menschen sowie ihre Integration in die Gesellschaft verbunden. Der weitreichenden Zielsetzung kommt somit eine wichtige Signalfunktion zu, die Auswirkungen auf die Gestaltung von Bildungsprozessen hat.

Aus messtheoretischer Perspektive ist eine derart umfassende Definition jedoch problematisch. STRAKA (2005) gelangt in seiner Analyse der KMK-Handreichungen zu dem Ergebnis „...die Handlungskompetenzdefinition der KMK vernebelt damit mehr als sie klärt, was auch zur Folge hat, dass derartige Kompetenzbeschreibungen weder für Diagnostik noch für die Entwicklung von Bildungsstandards Richtschnur bilden können“ (ebd., S. 4). Als zentralen Mangel benennt er, dass dieses Kompetenzkonstrukt „...das Geflecht der unter ihm eingeschlossenen Elemente nicht hinreichend verdeutlicht“ (ebd., S. 4).

Problematisch für die empirische Überprüfung erweist sich auch der Einbezug aller Arten von Situationen, wodurch sich ein Erwerb beruflicher Handlungskompetenz nicht in der Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen, sondern erst in einer allgemeinen Lebensbewältigung und verantwortungsbewussten Teilhabe am gesellschaftlichen und privaten Leben äußert. In dem Konstrukt findet demnach eine Vermischung von Kompetenzen als Potenzialen zur Bewältigung situativer Anforderungen mit Einstellungen, Werthaltun-

gen usw. statt. Ein derart umfassendes Verständnis ist wertvoll, um einen emanzipatorischen Bildungsanspruch im Sinne ROTHS (1971) für die Berufsbildung zu formulieren. REINKENSMEIER (2001) hebt hervor, dass Berufsausbildung neben der Deckung des Fachkräftebedarfs der Wirtschaft das Ziel verfolgt, die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen zu fördern, ihnen berufliche Entwicklungschancen zu eröffnen sowie ihre Fähigkeit zum Lernen und die Motivation zur Nutzung beruflicher Qualifizierungsmöglichkeiten zu fördern.

Auch HARTIG (2008) bestätigt die Legitimität und Wichtigkeit dieser Aspekte als Zielkategorien beruflicher Bildung, betont aber zugleich, dass es sich hierbei nicht um Ziele von Kompetenzmessungen handelt. Für die Konstruktion von diagnostischen Instrumenten sind umfassende Definitionen nicht brauchbar, da die Erfassung aller genannten Aspekte weder praktikabel noch ethisch vertretbar erscheint (VONKEN 2005). HARTIG (2008) arbeitet heraus, dass in umfassenden Kompetenzklassifikationen Inhalte und Grenzen nicht klar beschrieben sind, was ihre Messbarkeit einschränkt.

Die empirische Validierung der in theoretischen Modellen beruflicher Handlungskompetenz postulierten Kompetenzdimensionen steht demzufolge noch weitgehend aus. Insgesamt kann das komplexe Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz nur schrittweise empirisch erschlossen werden, wobei eine analytische Differenzierung von Teilkompetenzen als gangbarer Weg zu validen Messungen erscheint, der darüber hinaus die Untersuchung der Beziehungen zwischen den Teilkompetenzen ermöglicht (NICKOLAUS 2011; ABELE 2014). Hierbei ist zugleich zu klären, welche Teilkompetenzen Bestandteile der Messmodelle sein sollen und welche nicht.

Bei dieser Entscheidung kann die Beschreibung der Zielkategorien beruflicher Bildung im Berufsbildungsgesetz (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005) hilfreich sein, die enger und pragmatischer als die Zielformulierung der KULTUSMINISTERKONFERENZ (2017) ist, da als Ziel auf die „beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ verwiesen wird, die „für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt“ nötig sind (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005, § 1 Absatz 3). Diese Definition ist zum einen auf den Bereich der beruflichen Tätigkeit fokussiert und betont zum anderen den Aspekt der Passung von Person und situativen Anforderungen.

Auch die Definition von TRAMM (2007) verweist auf dieses Zusammenspiel von Person und Situation. Er bezeichnet Handlungskompetenz als die „...Fähigkeit, aus einem begrenzten Elementen- und Regelsystem (Wissensbasis) heraus eine prinzipiell unendliche Vielzahl situationsadäquater Handlungen generieren zu können.“ (2007, S. 139). Stark vereinfacht kann nach diesem Verständnis somit das Konstrukt der Handlungskompetenz als Verknüpfung von Wissen und dessen Anwendungsfähigkeit (als Personenmerkmalen) in den Bezugsfeldern der jeweiligen Kompetenz (als Situationen) beschrieben werden. Wie noch zu zeigen sein wird, trägt diese Definition gleichermaßen für Kompetenzen, die zur Bewältigung fachlicher als auch sozialer Anforderungen erforderlich sind. Für die Ableitung empirisch überprüfbarer Kompetenzmodelle bleiben jedoch auch die beiden zuletzt genannten Definitionen

eher vage. Der Blick wird deshalb im Folgenden auf die Diskussion zum Begriff Kompetenz in der empirischen Bildungsforschung gelenkt, der den Kompetenzmessungen im Bereich der allgemeinen Bildung wie z. B. PISA und TIMMS zugrunde liegt.

2.1.2 Kompetenzbegriff in der empirischen Bildungsforschung

Ein zentraler Dissens bei der Definition von Kompetenz in psychologischen und pädagogischen Kontexten bezieht sich auf die Frage, welche internen Bedingungen zum Konstrukt der Kompetenz hinzuzählen und welche nicht. Grob lassen sich die Konzeptionen zwei Gruppen zuordnen, von denen die eine motivationale und volitionale Dispositionen als inhärente Facetten eines ganzheitlichen Kompetenzverständnisses ansieht, die andere Gruppe Motivation als kompetenzrelevantes, aber eigenständiges Konstrukt betrachtet, welches (mit) dafür verantwortlich ist, ob bei einer Person vorhandene Kompetenzen situativ zum Einsatz kommen oder nicht (HARTIG 2008). Im zweiten Fall könnte theoretisch eine Person als hoch kompetent bezeichnet werden, die jedoch aufgrund motivationaler Hürden diese Kompetenz selten oder nie in Handlungen zum Ausdruck bringt. Im ersten Fall würde die gleiche Person als wenig oder nicht kompetent bezeichnet werden. Über die unterschiedliche Zuordnung von Sachverhalten zu Diagnosen hinaus weisen diese beiden Beispiele auf ein erkenntnis- und messtheoretisches Problem hin, das mit ganzheitlichen Kompetenzvorstellungen ohne theoretisch fundierte und messtheoretisch abgebildete Strukturierungen verbunden ist. Im ersten Beispiel kommen verschiedene Erklärungen für das Ausbleiben des Verhaltens infrage, deren Zutreffen nur bei klarer Definition und Trennung der verschiedenen Unterfacetten zu prüfen wäre. Ohne diese Differenzierung bleibt jedoch unklar, ob das Ausbleiben des Verhaltens mangelnden Kenntnissen/Fertigkeiten/Fähigkeiten oder mangelnder Motivation zuzuschreiben ist. KLIEME und HARTIG (2007, S. 25) empfehlen deshalb, kognitive und motivationale Komponenten unabhängig voneinander zu operationalisieren, um präzise Hypothesen formulieren und prüfen zu können. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA und SEIDEL (2011) zeigen jedoch auf, dass in Studien mit breiterem Kompetenzverständnis jene notwendige Aufklärung des Verhältnisses der einzelnen Facetten untereinander häufig unterbleibt. Dies trifft beispielsweise auf die Definition der KULTUSMINISTERKONFERENZ (2017) zu, welche die Motivation als inhärenten Bestandteil von beruflicher Handlungskompetenz betrachtet, da sie die „Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen“ als konstituierende Bestandteile benennt.

Der Empfehlung von WEINERT (1999, 2001) folgend wird in empirischen Studien zur Kompetenzmodellierung und -messung in der allgemeinen Bildung zumeist ein engeres Kompetenzverständnis zugrunde gelegt, nach dem Kompetenz und Motivation getrennt erfasst werden. Kompetenzen werden hierbei als funktional bestimmte, auf Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen verstanden, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch als bereichsspezifische Fähigkeiten beschreiben lassen (KLIEME 2004). KLIEME und LEUTNER (2006) legten dem DFG-Schwerpunktprogramm 1293 „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller

Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ ebenfalls eine kognitiv ausgerichtete Kompetenzdefinition zugrunde, nach der Kompetenzen

„kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ sind „... , die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen.“ (ebd., S. 879).

Ergänzend fügen sie hinzu, dass Kompetenzen durch Lernen erworben und durch institutionelle Bildungsprozesse beeinflusst werden.

Auch die Machbarkeitsstudie für ein VET-LSA in der beruflichen Bildung (BAETHGE et al. 2006) folgte in der Empfehlung zur Modellierung und Messung von beruflichen Kompetenzen dem Vorschlag einer getrennten Erfassung verschiedener Kompetenzbereiche sowie von Motivation und Kompetenz.

BRAND et al. (2005) resümieren in ihrer Darstellung des Kompetenzbegriffs, dass er stets im jeweiligen Kontext verstanden werden muss und nicht allgemeingültig ist. Zugleich tragen sie einige Merkmale von Kompetenzen zusammen, bezüglich derer bei allen Unterschieden zwischen vorliegenden Kompetenzkonzepten weitgehender Konsens besteht und die auch für den Kompetenzbegriff der empirischen Bildungsforschung gelten. Demnach werden Kompetenzen zumeist als subjektbezogene Konstrukte und somit als individuelle Ressourcen betrachtet. Eine hiervon abweichende Konzeption wählen beispielsweise WIEMANN (1977) bzw. WIEMANN und KELLY (1981) in ihrer Theorie der kommunikativen Kompetenz. Die für kompetente Kommunikation erforderlichen individuellen Ressourcen bezeichnen sie als soziales Geschick. Kommunikative Kompetenz hingegen konzipieren sie nicht als Merkmal der an der Kommunikation beteiligten Individuen, sondern als Merkmal der Beziehung, um hiermit die Zirkularität von Kommunikation und allseitige Verantwortung der Beteiligten für das Gelingen von Kommunikation zu betonen. Entsprechend weisen sie kommunikative Kompetenz einer Beziehung zu, in der soziales Wissen und soziale Fähigkeiten von allen Beteiligten angemessen verwendet werden. In der vorliegenden Arbeit werden jedoch in Übereinstimmung mit dem Kompetenzbegriff der empirischen Bildungsforschung Kompetenzen als in den Individuen vorhandene Potenziale für kompetentes Verhalten betrachtet.

Als weitere zumeist konsensfähige Merkmale von Kompetenzen benennen BRAND et al. (2005) ihre Kontextspezifität, ihre Mehrdimensionalität, ihren Performanzbezug sowie ihre Lern- und Erfahrungsabhängigkeit und Wissensbasierung. Die aus diesen Merkmalen ableitbaren Konsequenzen für die Messung von Kompetenzen für die berufliche Bildung werden im Folgenden beschrieben.

2.1.2.1 Kontextspezifität von Kompetenzen

Das Merkmal Domänenbezug bzw. Kontextspezifität besagt, dass Kompetenzen keine generischen Fähigkeiten sind, die beliebig zwischen Kontexten transferiert werden können. Vielmehr werden sie in Kontexten erworben und ihre Transferierbarkeit sinkt mit sinkender Ähnlichkeit der Kontexte. Hieraus ergibt sich ein großer Forschungsaufwand für die Modellierung beruflicher Kompetenzen. Über die in einem Beruf zu verrichtenden Tätigkeiten ist

jedoch prinzipiell ein methodischer Zugang für die Konstruktion von Verfahren gegeben. Kompetenzen innerhalb einer Domäne werden auf diese Weise praxisnah und valide operationalisierbar.

Für die Modellierung und Messung von Kompetenzen ergibt sich aus dem Merkmal Kontextspezifität, dass Modelle und Instrumente jeweils mindestens berufsbezogen erstellt werden müssen. Es kann sogar erforderlich sein, innerhalb von Berufen zusätzlich verschiedene Kontexte zu unterscheiden, falls diese unterschiedliche Anforderungen implizieren. Konkret erfordert dies, über Analysen die zu bewältigenden Anforderungen eines Berufes bzw. einzelner Anforderungsbereiche eines Berufs zu ermitteln. Die Übertragung von Ergebnissen auf andere Kontexte setzt folgerichtig den Nachweis vergleichbarer Anforderungen voraus.

2.1.2.2 Mehrdimensionalität von Kompetenzen

Zur Abbildung von Mehrdimensionalität unterscheiden Kompetenzstrukturmodelle verschiedene Dimensionen von Kompetenz. Eine Kompetenzdimension zeichnet sich hierbei durch ein einheitliches Bündel von Anforderungen aus. Für eine erste grobe Unterscheidung von Dimensionen wird häufig auf die Dreiteilung von ROTH (1971) zurückgegriffen, der in seiner pädagogischen Anthropologie die Dimensionen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz unterschied. Das Berufsbildungsgesetz greift diese drei Dimensionen unter den Begriffen Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz auf (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005). Im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) lauten die Kategorien Fach- und Personalkompetenz, die unter den Stichworten Wissen und Fertigkeiten sowie Sozialkompetenz und Selbstständigkeit weiter ausdifferenziert werden (ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN, AK DQR 2011). Teilweise werden weitere Kompetenzen unterschieden, wie z. B. Methodenkompetenz (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2017; AK DQR 2011) oder Lernkompetenz (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2017).

Im Konzept der Machbarkeitsstudie für das Large Scale Assessment in der beruflichen Bildung von BAETHGE et al. (2006) werden ebenfalls drei Dimensionen unterschieden, und zwar Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Selbstkompetenz wird in diesem Ansatz – ähnlich wie bei Roth – als übergeordnete Dimension verstanden. Darüber hinaus liegen zahlreiche weitere allgemeine Kompetenzstrukturmodelle vor (vgl. z. B. ACHTENHAGEN & WINTHER 2008; BADER & MÜLLER 2002; SLOANE & DILGER 2005; ERPENBECK & VON ROSENSTIEL 2003), die zumeist unter Verwendung leicht unterschiedlicher Begrifflichkeiten die Kategorien Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz adressieren.

Empirisch ist jedoch bislang keineswegs klar, auf welche unterschiedlichen Anforderungsbündel sich diese Kompetenzdimensionen konkret beziehen, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen und welche Unterschiede bezüglich dieser Dimensionen in verschiedenen Anforderungskontexten existieren. Konzeptionell handelt es sich bei der Unterscheidung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz um eine nützliche Unterscheidung, die eine erste Orientierung bei der Ausdifferenzierung von Kompetenzdimensionen bietet. Für eine berufsspezifische Modellierung und Messung von Kompetenzen ist jedoch eine Konkretisierung so-

wie eine darüber hinaus gehende Unterscheidung von Dimensionen innerhalb dieser groben Unterteilungen notwendig (HARTIG 2008).

So ist davon auszugehen, dass die fachlichen Kompetenzen der meisten Ausbildungsberufe mehrere Anforderungsbündel beinhalten, wobei verschiedene Personen unterschiedliche Profile in diesen Kompetenzdimensionen aufweisen können. Für kaufmännische Berufe weisen beispielsweise erste Befunde auf unterschiedliche Anforderungsbündel des Fachbereichs Rechnungswesen im Vergleich zum Bereich Kontoführung und Zahlungsverkehr hin (SEEBER 2008). Auch für andere Berufe sind mehrdimensionale Modellierungen der fachlichen Kompetenzen untersucht und bestätigt (vgl. beispielsweise die Befunde des Forschungsprogramms ASCOT bei BECK et al. 2016). Für die berufsspezifische Perspektive ist deshalb die konkrete Ermittlung der relevanten Kompetenzdimensionen eines Berufs bzw. einzelner Anforderungsbereiche eines Berufs erforderlich.

2.1.2.3 Performanzbezug von Kompetenzen

Die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz geht auf CHOMSKY (1964, 1973) zurück. Er beschrieb linguistische Kompetenz als individuelles Wissen über die Struktur von Sprache bzw. die der Sprachproduktion und -rezeption zugrunde liegenden mentalen Strukturen. Diese definierte er als intrapsychische Entitäten, die nicht direkt beobachtbar und deshalb nicht mit dem Verhalten gleichzusetzen sind. Allerdings können sie nur aus dem Verhalten des Individuums, der Performanz, erschlossen werden. Methodische Standards für Testentwicklungen setzen deshalb eine theoretisch begründbare Zuordnung von beobachtbarem Verhalten (Testantworten) und zugrunde liegenden Kompetenzen voraus, die die Interpretation der Testergebnisse als Indikatoren von Kompetenzniveaus rechtfertigen (vgl. hierzu z. B. Cognitive Design System von EMBRETSON 1998, Assessment Triangle von PELLEGRINO, CHUDOWSKY & GLASER 2001 sowie Evidence Centered Design von MISLEVY, ALMOND & LUKAS 2003 bzw. MISLEVY & RICONSCENTE 2004; MISLEVY & HAERTEL 2006). Um dies zu gewährleisten, sehen die „Standards for Educational and Psychological Testing“, die gemeinsam von der AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, der AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION und dem NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION (1999) herausgegeben wurden, als Ausgangspunkt einer seriösen Testentwicklung eine Domänenanalyse vor (“delineation of the purpose(s) of the test and the scope of the domain (content and skills) to be measured”, ebd., S. 37).

Um dem Performanzbezug von Kompetenzen gerecht zu werden, müssen für die Modell- und Testentwicklung die zu untersuchenden Anforderungen so exakt wie möglich beschrieben und Kompetenzniveaus, wenn möglich, theoretisch fundiert hergeleitet werden. Eine reine Messung von Kompetenzen ist jedoch aufgrund des Performanzbezugs latenter Konstrukte messtheoretisch unmöglich. Selbst bei sorgfältig begründeter Herleitung des Bezugs zwischen Testleistung und zu messendem Konstrukt bleibt zu beachten, dass die beobachtbare Performanz stets von weiteren Elementen bestimmt ist. Probanden müssen mental und physisch bereit und in der Lage sein, ihre internen Potenziale in der Testsituation zu

aktualisieren. In die gemessene Testleistung fließen deshalb bis zu einem gewissen Grad stets mindestens die Testmotivation und die mentale Verfassung des Probanden mit ein. Geringe Testmotivation, Müdigkeit und vergleichbare Faktoren können dazu führen, dass die beobachtete Performanz keinen geeigneten Indikator der Kompetenzen darstellt.

Die Konfundierung von Testleistungen mit weiteren Leistungsvoraussetzungen stellt ein grundlegendes Problem der psychologischen und pädagogischen Diagnostik dar, das auch in Bezug auf die Messung anderer latenter Konstrukte diskutiert und untersucht wird (zum Einfluss von Testmotivation auf die Messung von Intelligenz vgl. beispielsweise DUCKWORTH, QUINN, LYNAM, LOEBER & STOUTHAMER-LOEBER 2011). Auch in Studien der Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung werden Effekte der Testmotivation zunehmend diskutiert (KÖGLER & RAUSCH, eingereicht; NORWIG, PETSCH & NICKOLAUS 2017). Die oben genannten methodischen Standards dienen dazu, diese Einflüsse, so weit es geht, zu kontrollieren. Bei der Darstellung von Testergebnissen ist jedoch zu beachten, dass in dieses Ergebnis in Anteilen auch andere Konstrukte einfließen.

2.1.2.4 Lern- und Erfahrungsabhängigkeit von Kompetenzen

Kompetenzen sind, anders als Charaktereigenschaften oder die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit, keine stabilen oder angeborenen Merkmale der Person. Sie werden im Lebensverlauf in Lernprozessen erworben und sind deshalb auch prinzipiell förderbar. Zwar bestehen Interaktionseffekte zwischen angeborenen Dispositionen sowie der situativen Leistungsfähigkeit aufgrund von Alter, Motivation u. Ä. und der Schwierig- oder Leichtigkeit, mit der verschiedene Kompetenzen erworben werden können. Menschen sind jedoch grundsätzlich in jedem Lebensalter in der Lage, neue Kompetenzen zu erwerben. Erst diese Eigenschaft von Kompetenzen macht sie zu Zielkategorien von Bildungsprozessen. Modellierungen und Messungen von Kompetenzen müssen deshalb Erlernbares fokussieren.

2.1.2.5 Wissensbasis von Kompetenzen

Wissen wird in einem alltäglichen Verständnis häufig mit verbalisierbarem Faktenwissen gleichgesetzt. Systematiken zur Differenzierung von Wissen zeigen hingegen die Vielfältigkeit des Konstrukts Wissen. FRANKE (2005) beispielweise nennt verschiedene Klassifikationsmöglichkeiten von Wissen, von denen insbesondere die Differenzierung von Wissensarten (er unterscheidet singuläre Fakten, Begriffe, Schemata, mentale Modelle, theoretische Systeme und Regeln/Programme) bzw. von Wissensformen (hier erwähnt er episodisches Wissen, semantisches Wissen, psychomotorisches Wissen, sensorisches Erfahrungswissen und emotionales Wissen) hervorzuheben sind. Zu beachten ist auch die Unterscheidung von deklarativem, prozeduralem und strategischem Wissen (BRANSFORD, BROWN & COCKING 2000).

Die Differenzierung von Wissensarten wurde bei der Modellierung fachlicher Kompetenzen bereits erfolgreich als schwierigkeitsbestimmendes Element eingesetzt, indem beispielsweise die Revision der Bloom'schen Taxonomie (BLOOM 1956, 1976) von ANDERSON und

KRATHWOHL (2001) mit ihrer Unterscheidung von Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese und Evaluation zur Abdeckung eines breiten Spektrums von Anspruchsniveaus bei der Konstruktion von Testaufgaben eingesetzt wurde (vgl. hierzu z. B. HOFMEISTER 2005; SEEBER 2008; GEISSEL 2008). Auf der Grundlage dieses breiten Wissensverständnisses können Lernen und Kompetenzentwicklung jedoch in allen Bereichen ganz allgemein als Aufbau und Ausdifferenzierung von Wissen beschrieben werden (GREENE & BURLESON 2003). Für die Modellierung und Messung von Kompetenzen ergibt sich hieraus die Aufgabe, die jeweils relevante Wissensbasis zu identifizieren. Dies adressiert zugleich die Frage, was beim Erwerb der Kompetenzen genau gelernt wird.

2.1.3 Fazit zum Kompetenzverständnis

Zusammenfassend wird in der vorliegenden Arbeit der Einschätzung von HARTIG (2008) gefolgt, nach der ein Verständnis von Kompetenzen als erlernbaren, kontextspezifischen (= domänenspezifischen) individuellen Leistungsdispositionen nützlich für den empirischen Zugang ist, da es eine Abgrenzung zu allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und Motivationen und in der Folge auch die Entwicklung validerer Messinstrumente ermöglicht. Ergänzend werden in der vorliegenden Arbeit Mehrdimensionalität, Performanzbezug und Wissensbasierung als konstituierende Merkmale von Kompetenzen angesehen.

Die Arbeit leistet zugleich einen Schritt in Richtung einer Modellierung und Diagnostik einer breiter gefassten Handlungskompetenz, da für einen zentralen beruflichen Anforderungsbereich des Ausbildungsberufs Bankkaufmann/-frau – die Kundenberatung in einem Kreditinstitut – sowohl fachliche als auch soziale Kompetenzen modelliert werden und bei der Messung die Eingrenzung auf kognitive Leistungsdispositionen aufgegeben und um sozial-kognitive Leistungsdispositionen erweitert wird. Zugleich werden weitere zentrale Ziele beruflicher Bildung – Motivation, Einstellungen und selbstbezogene Kognitionen – ebenfalls berücksichtigt, jedoch so weit dies messtheoretisch möglich ist, getrennt erfasst.

2.2 Soziale Kompetenzen

Ähnlich wie beim Kompetenzbegriff existieren vielzählige Definitionen von sozialen Kompetenzen mit sehr unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (vgl. hierzu z. B. EULER & BAUER-KLEBL 2008; KANNING 2003, 2005; MONNIER 2015; NANGLE, GROVER et al. 2010; ROSE-KRASNOR 1997). Hinzu kommt eine begriffliche Vielfalt, bei der zum Teil ähnliche Dinge unterschiedlich benannt werden und zugleich unter dem gleichen Begriff Unterschiedliches verstanden wird. Im deutschen Sprachgebrauch finden beispielsweise die Begriffe *soziale Kompetenz*, *kommunikative Kompetenz* und *interaktive Kompetenz* Verwendung. Verwandte Konzepte, zu denen die Grenzen unterschiedlich gezogen werden, sind *soziale Intelligenz*, *emotionale Kompetenz* und *Intelligenz* sowie *soziale Fertigkeiten*. Auch die englischen Begriffe *social skills*, *interpersonal skills* und *communication skills* sowie *social* und *emotional compe-*

tence und *intelligence* werden zum Teil synonym, zum Teil mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet.

Die Forschungsarbeiten zum Themenbereich begannen mit dem Konzept der sozialen Intelligenz, zu der THORNDIKE (1920) folgende Definition vorlegte:

„By social intelligence is meant the ability to understand and manage men and women, boys and girls – to act wisely in human relations.“ (ebd. S. 228)

Der Begriff der sozialen Kompetenz wurde erstmalig von DOLL (1935) verwendet, der sie im Zusammenhang mit dem Konzept der sozialen Reife einführte. Beide Begriffe wurden in der Folge häufig synonym verwendet (MÜLLER 1999, S. 410). Während die Definition von Thorndike einen kognitiven („understand“) und einen Verhaltensaspekt („act“) umfasste, beschränkten sich anschließend unternommene Versuche, eine allgemeine soziale Intelligenz zu messen (z. B. im George Washington Intelligence Test von MOSS & HUNT 1927 oder im Six-Factor-Test of Social Intelligence von O’SULLIVAN & GUILFORD 1966), ausschließlich auf kognitive Aspekte. PROBST (1982) und ORLIK (1978) kamen in ihren Analysen der Arbeiten zu dem Schluss, dass die sehr allgemeinen Papier-Bleistift-Tests nicht geeignet waren, sozial angemessenes Verhalten für (sehr unterschiedliche) konkrete Situationen vorherzusagen. PROBST (1982, S. 226) folgerte hieraus weiter, dass nicht von einer einheitlichen sozialen Intelligenz auszugehen sei. Wenn als Unterscheidungskriterium zwischen sozialer Intelligenz und sozialen Kompetenzen das Ausmaß der Kontextspezifität herangezogen wird (einheitliche Grunddisposition bei sozialer Intelligenz vs. kontextspezifische Disposition bei sozialen Kompetenzen), so ist mit diesem Befund das Konzept der sozialen Intelligenz grundlegend infrage zu stellen. KANNING (2003) hingegen schlägt vor, soziale Kompetenz als Oberbegriff zu verwenden, dem emotionale Intelligenz, soziale Intelligenz und soziale Fertigkeiten untergeordnet werden können. Wieder anders sortiert GOLEMAN (1995), indem er soziale Kompetenz als Teilkomponente der emotionalen Intelligenz konzipiert (neben Selbstreflexion, Selbstkontrolle, Fähigkeit zur Motivation und Empathie, zur Abgrenzung von sozialer und emotionaler Intelligenz vgl. auch KANG, DAY & MEARA 2005 sowie LIEVENS & CHAN 2010).

Einen weitergehenden Überblick über die Vielzahl national und international verwendeter Begriffe und deren Definition bzw. Abgrenzung sowie die historische Entwicklung der Forschung zu sozialen Kompetenzen geben beispielsweise KANNING (2003, 2005), MONNIER (2015) und NANGLE, GROVER et al. (2010). Sie zeigen zugleich auf, dass mit der begrifflichen Unschärfe Probleme der Operationalisierung verbunden sind, die in der Folge Kritik an Arbeiten zu sozialen Kompetenzen allgemein nach sich zogen. Auch EULER und BAUER-KLEBL (2008) resümieren, dass in Bezug auf das Konstrukt der sozialen Kompetenzen nicht von einer Allgemeingültigkeit ausgegangen werden kann, sondern das eigene Verständnis expliziert und vor dem Hintergrund des eigenen Interesses zu begründen sei (ebd., S. 18).

Um für die vorliegende Arbeit eine Definition von sozialen Kompetenzen zu entwickeln, wird zunächst entsprechend einer allgemeinen Definition der Gegenstandsbereich sozialer Kompetenzen abgesteckt (Kapitel 2.2.1). Anschließend werden die in Kapitel 2.1.2 be-

schriebenen konstituierenden Merkmale des Kompetenzbegriffs der empirischen Bildungsforschung auf soziale Kompetenzen übertragen (Kapitel 2.2.2) und auf dieser Basis eine Arbeitsdefinition sozialer Kompetenzen als Grundlage der Kompetenzmodellierung für die vorliegende Arbeit entwickelt (Kapitel 2.2.3).

2.2.1 Gegenstandsbereich sozialer Kompetenzen

Bezüglich des Gegenstandsbereichs sozialer Kompetenzen besteht weitgehender Konsens, dass sie sich auf Situationen der Interaktion mit anderen Menschen beziehen (EULER & BAUER-KLEBL 2008) und dass ein effektives soziales Handeln die eigenen Bedürfnisse befriedigt und dabei zugleich soziale Normen und die Bedürfnisse anderer berücksichtigt (MISCHO 2004). KANNING (2005) nennt diese beiden Prämissen sozialer Kompetenzen, die auch die Definition sozialer Kompetenzen in den PISA-Studien kennzeichneten (KLIEME, ARTELT & STANAT 2001), Anpassung und Durchsetzung. Sie werden beispielsweise in der Definition von HENNIG-THURAU und THURAU (1999) deutlich, die Sozialkompetenz beschreiben als

„die Fähigkeit einer Person (...), auf die Erreichung von Zielen im Rahmen von persönlichen Interaktionsprozessen positiv einzuwirken, wobei eine Zielerreichung an die Erfüllung der Bedürfnisse des Interaktionspartners gebunden ist.“ (ebd., S. 303).

Auch die Definition von KANNING (2005) greift die beiden Facetten Anpassung und Durchsetzung auf und unterscheidet zusätzlich soziale Kompetenz und sozial kompetentes Verhalten. Sozialkompetenz ist für ihn die

„Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert.“ (ebd., S. 5).

Sozial kompetentes Verhalten definiert er als

„Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.“ (ebd., S. 5).

Eine ähnliche inhaltliche Schwerpunktsetzung erfahren *interpersonal skills* in der Beschreibung von HARGIE (2011), der auf die Definition von PHILIPPS (1978) verweist. Die Definition betont ebenfalls die konstituierenden Elemente der Durchsetzung eigener Interessen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Rechte des anderen. Demnach gilt eine Person als *interpersonally skilled* entsprechend des Ausmaßes, in dem

“...he or she can communicate with others, in a manner, that fulfills one’s rights, requirements, satisfactions, or obligations to a reasonable degree without damaging the other per-

son's similar rights, requirements, satisfactions, or obligations, and hopefully shares these rights etc. with others in free and open exchange." (HARGIE 2011, S. 5).

Insbesondere der letzte Abschnitt dieser Definition („...*hopefully shares...*“) deutet darauf hin, dass *interpersonal skills* nicht per se mit bestimmten Einstellungen und Werthaltungen verknüpft sein müssen, sondern auch anders instrumentalisiert werden können. Dies gilt ebenso für soziale Kompetenzen. Nach EULER und BAUER-KLEBL (2008) könnte prinzipiell auch die Fähigkeit zur Einflussnahme auf andere Personen zum eigenen Vorteil als soziale Kompetenz bezeichnet werden. Die in vielen Definitionen enthaltene inhaltliche Eingrenzung sozialer Kompetenzen als Fähigkeiten, die eine Balance zwischen eigenen Interessen und denen des/der anderen ermöglichen, stellen demnach eine normative Setzung dar. Sie wird für die vorliegende Arbeit übernommen, da sie die Zielsetzung aus der Definition von beruflicher Handlungskompetenz der Kultusministerkonferenz als Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, „sich (...) individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (2017, S. 14) aufgreift. Hiermit ist jedoch nur die prinzipielle Fähigkeit zu einem solchen Verhalten beschrieben, die als soziale Kompetenz bezeichnet wird. Der tatsächliche Einsatz von sozialen Kompetenzen in diesem Sinne ist an die anhaltende Bindung der Person an die normative Setzung und somit an die Entwicklung der Wertvorstellungen der Person im Lebensverlauf gebunden, die wiederum von situativen Gegebenheiten beeinflusst werden können. Im Kontext des betrachteten Berufsfelds ist vor diesem Hintergrund die grundlegende Werthaltung der Finanzbranche mit sehr unterschiedlichen Vorstellungen zum Umgang mit Kunden und sozialer Verantwortung zu bedenken.

Zusammenfassend beziehen sich in einer ersten inhaltlichen Annäherung soziale Kompetenzen auf diejenigen intrapersonalen Dispositionen, die in sozialen Interaktionen einen Ab- und Ausgleich von eigenen und fremden Interessen ermöglichen, um zugleich eigene Ziele verwirklichen, in positiver Beziehung mit anderen Menschen stehen und hierbei die Anforderungen des sozialen Kontexts berücksichtigen zu können. Weitere Merkmale sozialer Kompetenzen spezifiziert der folgende Abschnitt.

2.2.2 Merkmale sozialer Kompetenzen

Soziale Kompetenzen sind entsprechend dem in der vorliegenden Arbeit vertretenen Kompetenzverständnis als ein subjektbezogenes dispositionales Konstrukt zu verstehen. Bei Übertragung des Kompetenzverständnisses der empirischen Bildungsforschung gemäß Kapitel 2.1.2 auf soziale Kompetenzen zeichnen sich diese darüber hinaus durch Kontextspezifität, Mehrdimensionalität, Performanzbezug, Lern- und Erfahrungsabhängigkeit und Wissensbasierung aus.

2.2.2.1 Kontextspezifität sozialer Kompetenzen

Soziale Kompetenzen werden in der vorliegenden Arbeit als kontextspezifische Dispositionen betrachtet. Im Bereich der beruflichen Bildung wurde insbesondere in den 1980er-

Jahren der Begriff der Schlüsselqualifikation diskutiert. MERTENS (1974) definierte Schlüsselqualifikationen als Fähigkeits- und Einstellungsbündel, die es Individuen erlauben, sich einer ständig verändernden wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und sozialen Umwelt anzupassen. Zugleich wies er auf ihre Situationsunabhängigkeit hin, weshalb mit ihnen eine Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen verbunden sei (ebd., S. 40). Für den Bereich der beruflichen Bildung definierte beispielsweise TOEBBE (1992) soziale Kompetenz als Schlüsselqualifikation.

Nach EULER (2009, S. 23) hat sich die „Hoffnung in die Aussage- und Gestaltungskraft von Schlüsselkompetenzen als eine Überforderung entpuppt“. Er argumentiert, dass aus der Kompetenz zur Lösung von Konflikten mit Kollegen nicht automatisch auf ebendiese Kompetenz im Umgang mit Vorgesetzten oder engen Freunden zu schließen sei. Kontexte machen demnach unterschiedliche soziale Kompetenzen in unterschiedlichem Ausmaß erforderlich, da sie ganz verschiedene Anforderungen im sozial-kommunikativen Bereich enthalten können und darüber hinaus das gleiche Verhalten in unterschiedlichen Kontexten einmal angemessen und einmal unangemessen sein kann (McFALL 1982; KANNING 2005). Die Annahme der Kontextspezifität sozialer Kompetenzen wird empirisch beispielsweise durch Befunde von SELMAN, BEARDSLEE, SCHULTZ, KRUPA und PODOREFSKY (1986) gestützt, die in ihrer Untersuchung der Perspektivenkoordination von Jugendlichen in Abhängigkeit von den Interaktionspartnern und deren Rollen signifikante Niveauunterschiede nachwiesen. Auch BECK und Kollegen (vgl. hierzu BECK, BIENENGRÄBER, HEINRICHS, LANG, LÜDECKE-PLÜMER, MINNAMEIER, PARCHE-KAWIK & ZIRKEL 1998; BECK, BIENENGRÄBER, MITULLA & PARCHE-KAWIK 2001; BECK, BRÜTTING, LÜDECKE-PLÜMER, MINNAMEIER, SCHIRMER & SCHMID 1996; BECK & PARCHE-KAWIK 2004) identifizierten in ihren Studien kontextbezogen unterschiedliche Niveaus der moralischen Urteilsfähigkeit bei kaufmännischen Auszubildenden.

Dieser Einschätzung folgend betrachtet die vorliegende Arbeit soziale Kompetenzen nicht als Schlüsselqualifikationen, sondern als kontextspezifische Dispositionen, die nicht generell zuzuschreiben sind, sondern immer bezogen auf konkrete situative Kontexte. DICKSON und McCARTAN (2005) bezeichnen dieses Merkmal als *contextual property*. Eine Person kann demnach für verschiedene Kontexte unterschiedlich ausgeprägte soziale Kompetenzen besitzen, da die Angemessenheit von Verhalten von kontextuellen Gepflogenheiten, Normen und Werten bestimmt ist, mit denen Personen unterschiedlich gut vertraut sein können und an die sie sich darüber hinaus möglicherweise unterschiedlich gut anpassen können. Der in dieser Arbeit fokussierte situative Kontext, das Tätigkeitsfeld Kundenberatung in der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau, wird als Ergebnis der Anforderungsanalyse in Kapitel 4.1 beschrieben.

2.2.2.2 Mehrdimensionalität sozialer Kompetenzen

Mit der Ausdifferenzierung innerhalb eines Kontexts bzw. innerhalb einer Domäne ist zugleich ein weiteres Merkmal von Kompetenzen, die Mehrdimensionalität, angesprochen. Auch für soziale Kompetenzen ist die Annahme einer mehrdimensionalen Struktur plausibel.

Es existieren Kataloge von Subdimensionen sozialer Kompetenzen, in denen beispielsweise Begriffe wie Interaktionsfertigkeiten, Kooperations- und Koordinationsfähigkeiten, Einfühlungsvermögen oder Team- und Konfliktfähigkeit aufgelistet werden (KANNING 2005). Ohne weitere theoretische Einbettung und Modellierung scheinen diese Auflistungen für empirische Erhebungen wenig brauchbar, zumal sich das Problem begrifflicher Unschärfe und Mehrdeutigkeit sowie Mehrdimensionalität für jede dieser Unterkategorien sozialer Kompetenzen ebenso stellt wie für das übergreifende Konstrukt.

Um soziale Kompetenzen systematisieren zu können, führen vergleichende Analysen von Kompetenzdefinitionen verschiedene Ordnungskriterien ein (NANGLE, GROVER et al. 2010; KANNING 2005; MONNIER 2015). Eine gängige Einteilung ist die nach behavioralen, perceptiv-kognitiven und emotionalen Schwerpunkten, die sich auch in der Unterteilung von KANNING (2003) in soziale Fertigkeiten, soziale Intelligenz und emotionale Intelligenz wiederfindet. KANNING (2005) und REINDERS (2008) nennen als Beispiele behavioraler Facetten sozialer Kompetenzen Kommunikationsfertigkeiten und Argumentationskompetenz. Zu den perceptiv-kognitiven Dimensionen sozialer Kompetenzen zählen sie beispielsweise die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und die soziale Informationsverarbeitung. Wahrnehmung und Regulation von Emotionen ordnen sie den emotionalen Facetten sozialer Kompetenzen zu. REINDERS (2008, S. 28) beschreibt, dass diese drei Teilbereiche in manchen Ansätzen als Subdimensionen einer übergeordneten Sozialkompetenz verstanden werden, teilweise jedoch auch als unabhängige Konstrukte, die im Zusammenhang mit sozialen Kompetenzen stehen. Insbesondere emotionale Dimensionen werden unter dem Begriff der emotionalen Kompetenzen teilweise als eigenständiger (vgl. hierzu z. B. Arbeiten zur emotionalen Intelligenz von MAYER, SALOVEY & CARUSO 2002, 2004), von GOLEMAN (1995) sogar als übergeordneter Kompetenzbereich modelliert (vgl. hierzu auch KANNING 2005; MONNIER 2015).

REINDERS (2008) resümiert, dass die Unterscheidung kognitiver, behavioraler und emotionaler Facetten sozialer Kompetenzen nicht trennscharf ist. So ist davon auszugehen, dass Kommunikationsfertigkeiten ohne adäquate Einschätzung von Situationen nicht zielgerichtet eingesetzt werden können, und zugleich sind viele Strategien der Emotionsregulation wiederum kognitiv gesteuert. Heuristisch handelt es sich jedoch um eine hilfreiche Unterteilung, um in einer ersten Annäherung Teilbereiche sozialer Kompetenzen mit unterschiedlichen Anforderungen zu unterscheiden. Die für die Kundenberatung in einem Kreditinstitut relevanten Teildimensionen sozialer Kompetenzen werden in Kapitel 4.2 als Ergebnis der Anforderungsanalyse abgeleitet.

2.2.2.3 Performanzbezug sozialer Kompetenzen

Soziale Kompetenzen entsprechend der Konzeption der vorliegenden Arbeit umfassen ein internes Potenzial zu sozial kompetentem Verhalten, sind mit dem Verhalten jedoch nicht gleichzusetzen. Die Realisierung des Verhaltens hängt stets von weiteren internen und externen Faktoren ab. Die Implikationen des Performanzbezugs für die theoretisch begründbare

Zuordnung von Testantworten und zugrunde liegenden Kompetenzen für die Testentwicklung der vorliegenden Arbeit werden in Kapitel 5 beschrieben.

2.2.2.4 Lern- und Erfahrungsabhängigkeit sozialer Kompetenzen

KRAMPEN (2002) differenziert Personenmerkmale nach den drei Kategorien Temperamentsmerkmale, Leistungsmerkmale und selbst- und umweltbezogene Kognitionen. Da der Begriff Temperamentsmerkmale in der wissenschaftlichen Diskussion unüblich ist, wird in der vorliegenden Arbeit der verbreitetere Begriff Persönlichkeitseigenschaften verwendet, um Merkmale zu bezeichnen, die Wesen, Charakter oder Persönlichkeit eines Menschen beschreiben. Zu diesen zählen beispielsweise die Big Five sowie das Temperament (HANNOVER & GREVE 2012). Den Leistungsmerkmalen ordnet KRAMPEN (2002) Intelligenz und Konzentrationsfähigkeit, aber auch soziale Kompetenzen zu. Selbst- und umweltbezogene Kognitionen umfassen in seiner Kategorisierung beispielsweise Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen und Wertorientierungen. Die genannten Merkmale unterscheiden sich darin, inwiefern es sich um zeitlich relativ stabile oder variable Merkmale handelt. Während vielen Persönlichkeitseigenschaften und der Intelligenz hohe genetische Anteile (ASENDORPF 2012) und eine hohe relative Stabilität zugeschrieben werden, sind andere Personenmerkmale deutlich stärker durch Umwelteinflüsse und Lernerfahrungen beeinflusst und unterliegen größeren Variationen über die Lebensspanne (zur Stabilität von Intelligenz und Persönlichkeitsvariablen vgl. HANNOVER & GREVE 2012 sowie KRAY & SCHAEFER 2012).

Soziale Kompetenzen werden in der vorliegenden Arbeit – anders als Persönlichkeitseigenschaften und die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit – nicht als stabile Dispositionen der Person verstanden. Vielmehr werden sie als Leistungsmerkmale verstanden, die im Laufe der Sozialisation erlernt und erworben werden. Während diese Charakterisierung für fachliche Kompetenzen auch im Alltagsverständnis weitgehend Konsens ist, werden unter dem Begriff soziale Kompetenzen häufig stabile und erlernbare Dispositionen scheinbar willkürlich gemischt. Die prinzipielle Erlernbarkeit auch von sozialen Kompetenzen stellt jedoch die grundlegende Bedingung für die Sinnhaftigkeit ihrer Berücksichtigung in Bildungsprozessen dar. Die konzeptuelle Unklarheit behindert somit die gezielte Berücksichtigung sozialer Kompetenzen in Bildungsprozessen. Vermutlich fällt Personen mit bestimmten stabilen persönlichen Voraussetzungen der Erwerb kontextspezifischer sozialer Kompetenzen leichter als anderen – ebenso wie bestimmte stabile Personenmerkmale, z. B. die Intelligenz – einen förderlichen oder hinderlichen Einfluss auf den Erwerb bestimmter fachlicher Kompetenzen haben. Die Ermittlung dieser förder- oder hinderlichen stabilen Personenmerkmale ist jedoch nicht Gegenstand der Kompetenzmessung, sondern sollte getrennt hiervon geschehen. In der vorliegenden Arbeit ist sie Gegenstand der dritten Fragestellung, die in Kapitel 6 behandelt wird.

Für die Sinnhaftigkeit der Berücksichtigung sozialer Kompetenzen in Bildungsprozessen ist nicht nur ihre grundlegende Erlernbarkeit relevant, sondern darüber hinaus die Frage, bis zu welchem Zeitpunkt substanzielle Entwicklungen in diesem Kompetenzbereich stattfinden

können. Die unterschiedlichen Antworten auf diese Frage sind auf einem Kontinuum angeordnet, dessen Pole durch die Annahme einer sehr früh stattfindenden abschließenden Ausbildung der Persönlichkeit und auch sozialer Kompetenzen in der Ursprungsfamilie einerseits (vertreten beispielsweise durch psychoanalytische Ansätze, vgl. hierzu z. B. HABERMAS & DÖLL-HENTSCHKER 2007 sowie RAUH 2002; bzw. durch Bindungstheorien, vgl. hierzu z. B. WILD et al. 2006 sowie ELSNER & PAUEN 2012) und der Formbarkeit bis ins hohe Alter andererseits markiert werden (MONTADA 2002a). Obwohl sowohl der direkten als auch der indirekten Einflussnahme der Eltern über Erziehung, Bindungsverhalten und Vorbildfunktionen eine wichtige Rolle für die Entwicklung sozialer Kompetenzen ihrer Kinder zukommt (vgl. hierzu z. B. BERK 2005; NANGLE, ERDLEY, ADRIAN & FALES 2010), scheinen Veränderungen sozialer Kompetenzen auch über die Kindheit hinaus möglich (EULER & BAUER-KLEBL 2008; MONTADA 2002a; NANGLE, ERDLEY et al. 2010; OERTER 2002; SCHUMANN 2008; SILBEREISEN & AHNERT 2000). Nach WILD et al. (2006) entwickeln sich soziale Kompetenzen im Laufe des Lebens und sind vor dem Jugendalter sogar erst in Ansätzen vorhanden (ebd., S. 257). Zudem messen sie neben den primären Bezugspersonen auch der Schule sowie Freundschaften mit Gleichaltrigen eine wichtige Bedeutung bei (ebd., S. 261-267). Zumindest für einzelne Bereiche sind Veränderungen deutlich über die frühe Kindheit hinaus dokumentiert, beispielsweise für die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (vgl. hierzu z. B. YOUNISS 1994 bzw. PIAGET & INHELDER 1977, die der Phase des Übergangs in den Beruf kritische Bedeutung für die Überwindung eines jugendlichen Egozentrismus beimaßen sowie STEINBERG, GREENBERGER, JACOBI & GARDUQUE 1981, die in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Arbeits- und Ausbildungsumfelds von Jugendlichen untersuchten), sowie für die moralische Urteilsfähigkeit (vgl. hierzu BECK et al. 1996, 1998, 2001; BERKOWITZ & OSER 1985; LEMPERT 1988a, 1988b, 2006; OSER 1997; OSER & SCHLÄFLI 1984), die enge Bezüge zu sozialen Kompetenzen aufweist.

Für die Modellierung berufsspezifischer sozialer Kompetenzen ergibt sich hieraus die Notwendigkeit, konsequent solche Dimensionen zu ermitteln, die prinzipiell erlernbar sind, für die ab dem Jugendalter noch relevante Lernzuwächse möglich sind und die somit auch in Prozessen der beruflichen Bildung adressiert werden können. Befunde zur Entwicklung einzelner sozial-kognitiver Kompetenzdimensionen, die aufgrund ihrer Relevanz für die Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten im Rahmen dieser Arbeit in die nähere Betrachtung rücken, werden in Kapitel 5 dargestellt und diskutiert.

2.2.2.5 Wissensbasierung sozialer Kompetenzen

HARGIE und DICKSON (2004) betonen unter dem Stichwort *Knowledge*, dass in sozialen Interaktionen "...relevant information (...) is drawn on at every stage of the communication process from identifying goals that are likely to be within reach, through making sense of the situation and the actions of the others, to selecting and implementing a considered strategy" (ebd., S. 25). Sie bemerken weiter, dass das für sozial kompetentes Verhalten relevante Wissen häufig in Form von Schemata und Kategorien organisiert ist. Zwar weisen sie auf

das Risiko stereotyper Urteile und Reaktionen in sozialen Interaktionen bei starrer und unbewusster Verwendung dieses Wissens hin, verweisen aber auch auf BROWN (2000), nach dem die Orientierung in der sozialen Welt ebenso wie in der Welt allgemein ohne sie nicht möglich wäre.

Auch GREENE und BURLISON (2003, S. 56-59) konstatieren, dass sämtliche Modelle des Erwerbs von sozialen und interaktiven Kompetenzen bei der Erklärung auf Mechanismen zurückgreifen, die mit dem Aufbau neuer, der Anpassung vorhandener oder der Stärkung von Gedächtnisstrukturen aufgrund von Übung zusammenhängen. Mentale Strukturen, die die Auswahl geeigneter Handlungen in sozialen Interaktionen ermöglichen, bilden beispielsweise eine der Wissensgrundlagen sozialer Kompetenzen (LEONG, BUSCH & JOHN 1989; LEIGH, DECARLO, ALLBRIGHT & LOLLAR 2014). Scheinen als sozial kompetent eingeschätzten Personen die situativ angemessenen Handlungen gleichsam „wie von selbst“ einzufallen, beruhen diese doch ebenfalls auf einer komplexen Wissensgrundlage für diese Art von Anforderungen wie Expertentum in komplexen fachlichen Domänen. Die Ermittlung des zur Bewältigung der sozialen Anforderungen von Bankkaufleuten in der Beratung erforderlichen Wissens stellt deshalb eine zentrale Fragestellung für die Kompetenzmodellierung und -messung der vorliegenden Arbeit dar, die ebenfalls in Kapitel 5 vertieft wird.

2.2.3 Arbeitsdefinition sozialer Kompetenzen

Auf Grundlage des in den vorhergehenden Abschnitten diskutierten Gegenstandsbereichs und der eingeführten Merkmale sozialer Kompetenzen wird im Folgenden eine Arbeitsdefinition sozialer Kompetenzen abgeleitet. Demnach werden in der vorliegenden Arbeit soziale Kompetenzen als diejenigen subjekt- und performanzbezogenen Dispositionen betrachtet, die in sozialen Interaktionen einen Ab- und Ausgleich von eigenen und fremden Interessen ermöglichen, um zugleich eigene Ziele verwirklichen, in positiver Beziehung mit anderen Menschen stehen und die Anforderungen des sozialen Kontexts berücksichtigen zu können.

Aus den beschriebenen Merkmalen sozialer Kompetenzen ergibt sich, dass das Kompetenzmodell der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten die Anforderungen dieses Kontexts berücksichtigen muss, da nur aus ihnen Hypothesen über relevante kognitive, emotionale und behaviorale Subdimensionen sozialer Dimensionen der Beratungskompetenzen abgeleitet werden können. Subdimensionen werden dabei als erlernbare Dimensionen betrachtet, die durch Verbesserung der Komplexität und Funktionalität ihrer Wissensbasis gefördert werden können.

Aus diesen Komponenten ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgende Arbeitsdefinition von sozialen Kompetenzen:

Unter sozialen Kompetenzen von Bankkaufleuten bei der Kundenberatung werden in der vorliegenden Arbeit die speziell für diesen Kontext erforderlichen subjektbezogenen Leistungsdispositionen verstanden, die in Beratungssituationen einen Ab- und Ausgleich von eigenen Interessen mit denen des Kunden ermöglichen, um zugleich eigene Ziele und die des Kunden verfolgen und

die Anforderungen des Kreditinstituts berücksichtigen zu können. Sie setzen sich aus sozial-kognitiven, sozial-behavioralen und sozial-emotionalen Subdimensionen zusammen, die erlernbar sind, durch Verbesserung der Komplexität und Funktionalität ihrer Wissensbasis gefördert werden können und jeweils mehrere Dimensionen aufweisen.

Die vorliegende Arbeit verfolgt – wie in Kapitel 1.2 dargestellt wurde – drei zentrale Ziele. Für das erste Ziel, die analytisch-konzeptionelle Modellierung der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten, werden auf Basis dieser Arbeitsdefinition neben fachlichen Kompetenzen kognitive, behaviorale und emotionale Facetten der Sozialkompetenz identifiziert und beschrieben, die Bankkaufleute benötigen, um kompetent beraten zu können. Für die beiden nachfolgenden Ziele, die Entwicklung eines Messverfahrens zur empirischen Überprüfung des Kompetenzmodells und die Ermittlung von Zusammenhängen zwischen Beratungskompetenzen und Merkmalen der ausgebildeten Personen sowie der Ausbildungssituation, erfolgt bezüglich der sozialen Kompetenzen eine Engführung auf sozial-kognitive Dimensionen der Beratungskompetenzen. Im folgenden Kapitel werden deshalb zentrale Merkmale sozial-kognitiver Kompetenzen beschrieben und ebenfalls zu einer Arbeitsdefinition verdichtet.

2.3 Sozial-kognitive Kompetenzen

Sozial-kognitive Kompetenzen bezeichnen jene Subdimensionen sozialer Kompetenzen, die die psychische Regulation sozialer Interaktionen ermöglichen. Sie sind Voraussetzung für die mentale Repräsentation sozialer Situationen, die beispielsweise die Orientierung bezüglich der Lage und Motive des Gegenübers und der eigenen Person sowie der Merkmale und Erfordernisse des sozialen Kontexts umfassen und vor diesem Hintergrund das Generieren und Abwägen von Handlungsoptionen ermöglichen.

Bei der Beratungstätigkeit von Bankkaufleuten in einem Kreditinstitut handelt es sich um eine Dienstleistungstätigkeit, die nach HACKER (2009) den personenbezogenen dialogisch-interaktiven Arbeitstätigkeiten zugeordnet werden kann. Als Besonderheit der psychischen Handlungsregulation von Arbeitstätigkeiten an und mit Menschen nennt Hacker u. a. die Inhärenz sozialer, mitmenschlicher Aspekte, die einen anderen Zugang erfordert als die Arbeit mit Objekten. Bereits ARGYLE (1967) zeigte Ähnlichkeiten zwischen dem Einsatz physischer und sozialer Fähigkeiten auf, betonte jedoch zugleich den entscheidenden Unterschied, den er in der gegenseitigen Beeinflussung und Abhängigkeit des Verlaufs von den sozialen Kompetenzen der Interaktionspartner sah. Ohne Zugang zu den mentalen Modellen des anderen kann nach HACKER (2009) eine dialogisch-interaktive Arbeitsaufgabe – beispielsweise jemanden unterrichten, heilen oder beraten – kaum bewältigt werden. Im Fall der Beratung in einem Kreditinstitut ist es demnach für den Kundenberater wichtig zu verstehen, was der Kunde wünscht, sucht oder braucht, ob er zufrieden ist und welche Strategien und Verhaltensweisen gegenüber diesem Kunden situativ angemessen sind. Diese psychischen Verarbeitungsprozesse und Regulationen sind Gegenstand der kognitiven Facetten

sozialer Kompetenzen, die auch unter dem Begriff der sozialen Informationsverarbeitung sowie der sozialen Kognition diskutiert werden.

SILBEREISEN (1995, S. 824) betont die Bedeutung sozial-kognitiver Kompetenzen, indem er in Anlehnung an YEATES und SELMAN (1989) soziale Kognition definiert als

„das Ergebnis der Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen“ (...) „welches die Bewältigung von Anforderungen der Interaktion zwischen Menschen in spezifischen Kontexten erleichtert, sofern letztere vom Selbst wie anderen als erfolgreich bewertet wird und deshalb langfristig gelungene psychosoziale Anpassung verwirklicht“.

Mit Bezug auf diese Definition ziehen auch WILD et al. (2006, S. 254) für die nähere Bestimmung sozialer Kompetenzen die theoretischen Ansätze der sozialen Informationsverarbeitung und der sozial-kognitiven Teilfähigkeiten heran und heben hiermit die Bedeutung sozial-kognitiver Kompetenzen ebenfalls hervor.

Zusammenhänge zwischen sozial-kognitiven Kompetenzen und sozial kompetentem Verhalten sind ebenfalls dokumentiert. Beispielsweise klärten bei FORD (1982) Indikatoren zu sozialen Kognitionen einen großen Teil der Varianz von verfolgten Zielen, eingesetzten Mitteln und erzielten Ergebnissen in anspruchsvollen sozialen Interaktionen bei Schülerinnen und Schülern der neunten und zwölften Klasse auf. Bei LENHART und RABINER (1995) wurden Jugendliche mit elaborierteren sozialen Kognitionen von ihren Lehrpersonen als weniger aggressiv eingeschätzt, berichteten selbst von weniger emotionalen Belastungen und schwierigen Verhaltensweisen in Interaktionen und zeigten in Verhaltensbeobachtungen sozial kompetenteres Verhalten. Bei DENHAM (1986) hingen soziale Kognitionen mit mehr prosozialem Verhalten zusammen, bei DODGE (1980), DODGE und FRAME (1982) sowie DODGE, LAIRD, LOCHMAN und ZELLI (2002) mit einem geringeren Ausmaß an aggressivem Verhalten bei Kindern.

Ohne so weit zu gehen, soziale Kompetenzen mit sozial-kognitiven Kompetenzen gleichzusetzen, soll mit der Darstellung dieser Betrachtungsweisen und Befunde die Bedeutung der kognitiven Facetten sozialer Kompetenzen betont werden, deren Merkmale im Folgenden beschrieben werden.

2.3.1 Merkmale sozial-kognitiver Kompetenzen

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind zwei Merkmale sozial-kognitiver Kompetenzen besonders relevant. Sie betreffen zum einen die verschiedenen Regulationsebenen sozialer Informationsverarbeitung und somit die Frage, welche Rolle bewussten und unbewussten Verarbeitungsprozessen zukommt (Kapitel 2.3.1.1). Zum anderen werden häufig Phasen im Prozess der sozialen Informationsverarbeitung unterschieden. Diese sind Gegenstand von Kapitel 2.3.1.2.

2.3.1.1 Regulationsebenen sozialer Informationsverarbeitung

Die Betrachtung der psychischen Regulation von Arbeitstätigkeiten hat lange Zeit vorrangig monologische Tätigkeiten fokussiert (HACKER 2009). Die Ansätze von HACKER (2005) und VOLPERT (1983) beispielsweise unterscheiden jeweils verschiedene Regulationsebenen bei monologischen Tätigkeiten, die sich u. a. im Ausmaß der bewussten Steuerung und Kontrolle unterscheiden. Während HACKER (2005) die drei Ebenen „Sensumotorische Regulationsebene“, „Perzeptiv-begriffliche Regulationsebene“ und „Intellektuelle Regulationsebene“ unterscheidet, postuliert VOLPERT (1983) die folgenden fünf Stufen: „Sensumotorische Regulation“, „Handlungsplanung“, „Teilzielplanung“, „Koordination mehrerer Handlungsbereiche“ und „Schaffung neuer Handlungsbereiche“.

Informationsverarbeitung und das hierbei herangezogene Wissen werden häufig mit bewusstem Nachdenken und Entscheiden, d. h. mit einer intellektuellen Regulation, in Verbindung gebracht. Aus der Forschung zum Expertentum bei kognitiven Problemen ist jedoch bekannt, dass deren Lösung neben bewussten intellektuellen Leistungen auch weniger bewusste Informationsverarbeitungsprozesse voraussetzt, die auf implizitem Wissen basieren und denen hierbei sogar situationsspezifisch eine tragende Rolle zukommt. Insbesondere in komplexen Situationen ist die von GIGERENZER (2007, vgl. hierzu auch GIGERENZER & GAISSMAIER 2011) unter dem Stichwort Bauchgefühl thematisierte Intuition im Vergleich zum Nachdenken und rationalen Abwägen von elementarer Bedeutung.

Die Differenzierung verschiedener Arten von Informationsverarbeitungsprozessen geht ursprünglich auf die Arbeiten von SCHNEIDER und SHIFFRIN (1977) bzw. SHIFFRIN und SCHNEIDER (1977) zurück, deren Konzepte KAHNEMANN (2011) unter den Begriffen des schnellen und langsamen Denkens aufgriff und vertiefte. In neueren Veröffentlichungen arbeitet HACKER (2009) detailliert die Besonderheiten der psychischen Regulation dialogisch-interaktiver Arbeitstätigkeiten heraus. Er zeigt auf, dass auch für diese Art von Tätigkeiten unterschiedlich bewusstseinsfähige und -pflichtige Komponenten unterschieden werden müssen. Im Folgenden werden die Begriffe der automatisierten, wissensbasierten und intellektuellen sozialen Informationsverarbeitung von HACKER (2009) beschrieben.

Vollständig automatisierte Regulationsvorgänge spielen nach HACKER (2009) insbesondere bei „Begleithandlungen“ eine Rolle, z. B. beim nebenbei stattfindenden Verpacken von Ware während eines Kundengesprächs. Sie können sich jedoch auch auf kognitive Routinen beziehen, die ein schnelles, intuitives Entscheiden und Handeln erfordern (ebd., S. 169). Auch die Zuordnung von Kunden zu bestimmten Kategorien oder die Auswahl von Verhaltensweisen können mit zunehmender Routine und Vertrautheit automatisiert ablaufen (HUMPHREY & ASHFORTH 1994).

Auf der Ebene der wissensbasierten psychischen Tätigkeitsregulation steuern bewusstseinsfähige, aber nicht bewusstseinspflichtige Wissensbestände zusammen mit Zielen die Handlung. HACKER (2009) fasst diese als Ziel-Bedingungen-Maßnahmen-Wissenseinheiten (ZBM-Einheiten) zusammen. Die Einordnung als bewusstseinsfähige, aber nicht bewusstseinspflichtige Wissensbestände impliziert, dass sie unter verschiedenen Bedingungen bei

der Anwendung unterschiedlich stark kognitiv durchdrungen und verarbeitet werden. Diese Bedingungen können beispielsweise durch situative, motivationale Faktoren oder Expertise beeinflusst sein.

Die wissensbasierte soziale Informationsverarbeitung basiert auf vereinfachenden Annahmen über die Zusammenhänge zwischen Variablen. Hierbei kommen verschiedene heuristische Strategien zum Einsatz, wie sie z. B. KAHNEMAN, SLOVIC und TVERSKY (1982), KAHNEMAN (2011) sowie die Forscher des Center for Adaptive Behavior and Cognition beschreiben (GIGERENZER 2007; GIGERENZER & GAISSMAIER 2011). Sie bilden sich auf Basis einer großen Zahl an Erfahrungen und ermöglichen rasche, intuitive und häufig hochfunktionale Entscheidungen. Beispielsweise konnte GIGERENZER (2007) zeigen, dass Experten eines Gebiets Entscheidungen treffen, die denen einer intellektuellen Informationsverarbeitung überlegen sind. Die Kriterien und Regeln, nach denen sie die Entscheidung – beispielsweise eine medizinische Diagnose – treffen, können sie jedoch nicht unbedingt benennen. Längere praktische Beschäftigung mit einem Gegenstandsbereich scheint demnach ein Wissen zu generieren, das effektiv für Entscheidungen einsetzbar ist, dem nachdenkenden Verstand jedoch nicht zugänglich sein muss.

Mit stärker kognitiv durchdrungenen Verarbeitungsmodi einer intellektuellen Regulationsebene sind Tätigkeiten wie das Schlussfolgern, Beurteilen, Planen und Entscheiden als Ergebnis eines analytischen und logischen Entscheidungsprozesses angesprochen. Sie kommen nach HACKER (2009) in Momenten zum Einsatz, die unerwartete Entwicklungen nehmen, für die noch keine Erfahrungen vorliegen oder die eine besonders wichtige Bedeutung haben. EULER und REEMTSMA-THEIS (1999) berücksichtigen diese Form der intellektuellen Regulation als reflexiven Schwerpunkt in ihrem Grundmodell sozial-kommunikativen Handelns. Voraussetzung für diese Regulation ist, dass genügend Zeit vorhanden ist, die eigene Reaktion wohlüberlegt auszuwählen. Gerade Kommunikationssituationen zeichnen sich jedoch häufig dadurch aus, dass hierzu keine Gelegenheit besteht und stattdessen rasche Reaktionen gefordert sind (HACKER 2009). Zudem stellt der Modus der bewussten Regulation höhere Anforderungen an das mentale System und strapaziert insbesondere Kurzzeit- und Arbeitsgedächtnis (LORD & MAHER 1990; SHIFFRIN & SCHNEIDER 1977).

EVANS, KLEINE, LANDRY und CROSBY (2000) zeigten die Parallelen zwischen den kognitiven Anforderungen einer Verkaufssituation und einem schlecht strukturierten komplexen Problem auf. Letztere sind nach DÖRNER (1989) durch Vielfalt und Intransparenz der Variablen, Vorhandensein mehrerer, unklarer Ziele, die sich widersprechen können, sowie Vernetzung und Eigendynamik der Variablen gekennzeichnet. Diese vier Eigenschaften treffen ebenso auf die Beratungssituation in einem Kreditinstitut zu (TSCHÖPE 2015).

HACKER (2009) argumentiert, dass unter diesen Voraussetzungen sowie unter dem in persönlichen Interaktionen herrschenden Zeitdruck eine vollständige mentale Repräsentation der Situation nicht möglich ist. Nach seinen Angaben setzt erfolgreiche Interaktion unter diesen Umständen ebenso wie die Informationsverarbeitung bei komplexen kognitiven Anforderungen voraus, dass auf elaborierte Wissensstrukturen zurückgegriffen werden

kann, die Verknüpfungen zwischen situativen Bedingungen und angemessenen Reaktionen herstellen. Effektive soziale Informationsverarbeitung umfasst deshalb nicht nur bewusste Denkvorgänge, sondern muss aufgrund von Charakteristika sozialer Interaktionen auch auf automatisierte und wissensbasierte Verarbeitungsmechanismen zurückgreifen (HACKER 2009; PENDRY 2014).

HUMPHREY und ASHFORTH (1994) widmen sich der Frage, in welchem Ausmaß unbewusste oder bewusste Verarbeitungsmodi im Verkauf eingesetzt werden und diskutieren die jeweiligen Vor- und Nachteile. Die unbewusste Ebene, die vor allem auf Routinen zur Informationsverarbeitung aus dem Langzeitgedächtnis zurückgreift, ermöglicht schnelle Reaktionen, birgt jedoch die Gefahr stereotyper Handlungsmuster unter falschen Annahmen, die nicht hinterfragt werden. Insbesondere bei sehr häufiger Wiederholung und damit verbundener Langeweile sowie bei Erschöpfung droht der Anstieg von Fehlern wie z. B. das Fehlkategorisieren von Kunden, das Auslassen von Schritten aus einem Skript oder die Nichtbeachtung neuer Informationen (ebd., S. 192). Der bewusste Verarbeitungsmodus hingegen fordert Zeit und mentale Anstrengung, ermöglicht jedoch die Überarbeitung inadäquater Typologien und Skripte. Durch den Wechsel zwischen dem automatischen, wissensbasierten und systematischen, intellektuell regulierten Verarbeitungsmodus können die Nachteile der jeweiligen Verarbeitungsmodi ausgeglichen werden. HACKER (2009) bezeichnet diesen mehrfachen, flexiblen und anforderungsgerechten Wechsel der Regulationsebenen als vermutungsgelitetes intuitives Vorgehen mit rationalen systematischen Episoden.

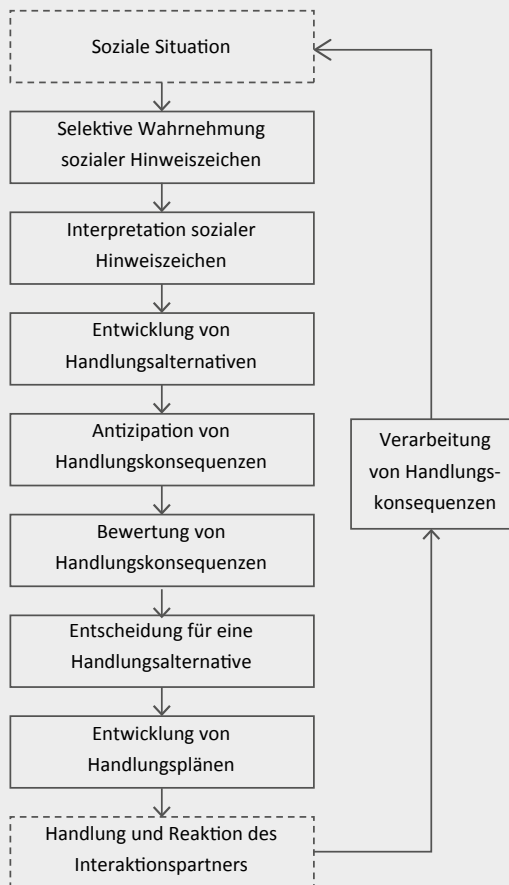
2.3.1.2 Phasenmodelle sozialer Informationsverarbeitung

Neben dem im Rahmen sozialer Informationsverarbeitung stattfindenden Wechsel zwischen automatisiert, wissensbasiert sowie intellektuell regulierten Phasen zeichnet sich soziale Informationsverarbeitung durch einen Ablauf in Phasen aus. Aufbauend auf den Arbeiten von BANDURA (1977, 1979) präsentierten DODGE (1986) und DÖPFNER (1989) kurz nacheinander zwei sehr ähnliche Phasenmodelle sozialer Informationsverarbeitung. Weitere Modelle liegen beispielsweise von ARGYLE (1969), RUBIN und KRASNOR (1986) sowie von McFALL (1982) vor. Exemplarisch wird das Modell von DÖPFNER (1989) vorgestellt, das soziale Informationsverarbeitung als kognitive Teilkomponente der Sozialkompetenz auffasst, der bei der Entstehung sozial kompetenten Verhaltens eine tragende Rolle zukommt (REINDERS 2008). DÖPFNER (1989) verfolgte das Ziel, Ursachen von Defiziten im sozialen Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu analysieren und Interventions- und Fördermöglichkeiten abzuleiten. Sein Modell wurde insbesondere im Bereich der Entwicklungs- und pädagogischen Psychologie einer Vielzahl von Untersuchungen zugrunde gelegt. Es diente beispielsweise als Basis eines videobasierten Verfahrens zur Diagnostik sozialer Kompetenzen von Jugendlichen von 15-20 Jahren, das mit konflikthaltigen Situationen aus dem Ausbildungsalltag arbeitet (THOMAS, JÄNSCH & NIEDERMAIER 2006; GAUPP 2008).

DÖPFNER (1989, S. 1f) definiert soziale Informationsverarbeitung als „...jenen kognitiven Verarbeitungsprozeß, der zwischen der Wahrnehmung einer sozialen Situation und der

Handlungsausführung liegt“. Sein Modell, das in Abbildung 1 dargestellt ist, unterscheidet acht verschiedene Phasen. Die ersten beiden Phasen – selektive Wahrnehmung und Interpretation sozialer Hinweiszeichen – beziehen sich auf die Einordnung der Situation. Nur wenn als Ergebnis dieser Phasen Handlungsbedarf identifiziert wird, werden die weiteren Phasen des Prozesses angestoßen. Die Phasen drei bis sechs umfassen Schritte, die die Generierung und Auswahl von Handlungsalternativen ermöglichen. Phase sieben bereitet die Handlung vor. Zwischen Schritt 7 und 8 finden die eigentliche Handlung und die Reaktion des Interaktionspartners statt, anschließend sieht das Modell in Schritt 8 eine Feedbackschleife zur Verarbeitung von Handlungskonsequenzen vor, die wiederum in die nächste soziale Situation münden können.

Abbildung 1: Modell der sozialen Informationsverarbeitung



Quelle: nach Döpfner, M. (1989). Soziale Informationsverarbeitung: Ein Beitrag zur Differenzierung sozialer Inkompetenzen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 3(1), 1–8.

Die Abbildung verdeutlicht, dass vor, nach und gegebenenfalls auch parallel zur eigentlichen Handlung eine Reihe von internen Verarbeitungsprozessen ablaufen, die der direkten Beobachtung nicht zugänglich sind, für das Zustandekommen von sozial kompetenten Handlungen jedoch höchst relevant sind.

2.3.2 Arbeitsdefinition sozial-kognitiver Kompetenzen

Die im Folgenden vorgestellte Arbeitsdefinition sozial-kognitiver Kompetenzen integriert die inhaltliche Spezifikation sozialer Kompetenzen aus Kapitel 2.2.1, die in Kapitel 2.2.2 beschriebenen Merkmale sozialer Kompetenzen sowie die in Kapitel 2.3.1 vorgestellten spezifischen Merkmale sozial-kognitiver Kompetenzen. Demnach zeichnen sich sozial-kognitive Kompetenzen ergänzend zu Kontextspezifität, Mehrdimensionalität, Performanzbezug, Lern- und Erfahrungsabhängigkeit und Wissensbasierung durch ihre Regulation auf unterschiedlich stark mit Bewusstheit durchdrungenen Ebenen und durch die Möglichkeit zur Unterscheidung verschiedener Phasen im Prozess der sozialen Informationsverarbeitung aus.

Aus diesen Komponenten ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgende Arbeitsdefinition sozial-kognitiver Kompetenzen:

Unter sozial-kognitiven Kompetenzen von Bankkaufleuten bei der Kundenberatung werden in der vorliegenden Arbeit die speziell für diesen Kontext erforderlichen subjektbezogenen sozial-kognitiven Leistungsdispositionen verstanden, die in Beratungssituationen einen Ab- und Ausgleich von eigenen Interessen mit denen des Kunden ermöglichen, um zugleich eigene Ziele und die des Kunden verfolgen und die Anforderungen des Kreditinstituts berücksichtigen zu können. Sie sind erlernbar, können durch Verbesserung der Komplexität und Funktionalität ihrer Wissensbasis gefördert werden und weisen mehrere Dimensionen auf. Zudem sind sie im Prozess der sozialen Informationsverarbeitung auf unterschiedlichen Bewusstheitsebenen reguliert und umfassen verschiedene Phasen der Informationsverarbeitung.

Nachdem die für die vorliegende Arbeit relevanten Begriffe Kompetenz, soziale Kompetenzen und sozial-kognitive Kompetenzen bestimmt wurden, wendet sich das folgende Kapitel 3 der im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Anforderungsanalyse zu und beschreibt deren Komponenten. Die Anforderungsanalyse liefert die Grundlagen für die Bearbeitung aller drei Fragestellung der Arbeit.

► 3 Anforderungsanalyse der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten

Während die Untersuchung von Leistungsbereichen in der allgemeinen Bildung stark an curricularen Zielen orientiert ist, müssen für Kompetenzmodellierungen in der beruflichen Bildung zusätzlich die konkreten beruflichen Tätigkeiten und ihre Rahmenbedingungen analysiert werden, um Hypothesen zu den Anforderungen und den zu ihrer Erfüllung erforderlichen Kompetenzen ableiten zu können. Dies gilt auch für soziale Kompetenzen, deren Inhalte, Anforderungen und Vermittlungswege in geringerem Maße und zudem weniger exakt beschriebene Gegenstände von schulischen Curricula oder Ausbildungsplänen sind.

An beruflichen Anforderungen orientierte Analysen werden in der Arbeits- und Organisationspsychologie als Anforderungsanalysen bezeichnet. In der Praxis der Personalarbeit dienen sie als Instrumente, mit denen Methoden der Personalauswahl und -entwicklung auf eine solide Basis gestellt werden können. Nach SCHULER (2006) helfen Arbeits- und Anforderungsanalysen, „*die Charakteristika von Arbeitsvollzügen festzustellen, die als Anforderungen an Mitarbeiter gestellt werden*“ (ebd., S. 46). Er argumentiert, dass die vage Bedeutung vieler Merkmalsbegriffe eine Anforderungsanalyse erforderlich macht, um den Zusammenhang zwischen Arbeitsplatzmerkmalen einerseits und Personenmerkmalen andererseits explizit herauszuarbeiten. Indem die Anforderungsanalyse definiert, was im gegebenen Kontext unter dem jeweiligen Begriff bzw. Merkmal exakt zu verstehen ist, zeigt sie zugleich den Weg auf, wie dieses Merkmal objektiv, reliabel und valide gemessen werden kann. Nach BLICKLE (2011) erhöhen diese Gütekriterien der Verfahren zugleich ihre ethische und juristische Legitimation.

Ähnlich wie SCHULER (2006) formuliert BLICKLE (2011) als Ziel von Anforderungsanalysen die Ermittlung der „*...Leistungsvoraussetzungen von Personen, die für die erfolgreiche Bewältigung der jeweiligen Aufgaben benötigt werden*“ (ebd. S. 197). Unter Leistungsvoraussetzungen fasst er Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Interessen, Persönlichkeitseigenschaften und Werthaltungen zusammen. Die erstgenannten Voraussetzungen lassen sich dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnis von Kompetenzen zuordnen. Interessen, Persönlichkeitseigenschaften und Werthaltungen hingegen werden in der vorliegenden Arbeit als intrapersonale Merkmale verstanden, die einen Einfluss auf die Entwicklung dieser Kompetenzen haben, jedoch keine Bestandteile der Kompetenzen selbst darstellen (vgl. hierzu auch die

Einteilung von Personenmerkmalen in Kapitel 2.2.2.4; die von BLICKLE (2011) genannten Persönlichkeitseigenschaften werden hier als Persönlichkeitseigenschaften im Sinne von Temperaments- oder Charaktereigenschaften und nicht als Oberbegriff für alle Personenmerkmale interpretiert). Für die Untersuchung und Validierung von Kompetenzmodellen spielen diese kompetenzbeeinflussenden bzw. -moderierenden Merkmale jedoch trotzdem eine wichtige Rolle und sind ebenfalls Gegenstand der Anforderungsanalyse. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden diese beiden Gruppen von Merkmalen als Kompetenzen und Prädiktoren der Kompetenzentwicklung bezeichnet.

ECKARDT und SCHULER (1992, S. 536f) unterscheiden drei Zugangswege für Anforderungsanalysen, den erfahrungsgeleitet-intuitiven, den arbeitsplatzanalytisch-empirischen und den personenbezogen-empirischen Weg (vgl. hierzu auch SCHULER 2014; BLICKLE 2011).

Die erfahrungsgeleitet-intuitive Methode nutzt statt empirischer Analysen den Erfahrungshintergrund von Experten. Unter Kenntnis der Tätigkeiten und ihrer Rahmenbedingungen sowie der Ausbildungs- und Karrierewege geben diese Einschätzungen zu erforderlichen Kompetenzen für bestimmte Tätigkeiten ab. KRUMM, MERTIN und DRIES (2012) bezeichnen Befragungen von Experten zu den Kompetenzen, die für die erfolgreiche Ausübung von Tätigkeiten erforderlich sind, als Top-down-Methode.

Den umgekehrten Weg – Bottom-up-Methode nach KRUMM et al. (ebd.) – geht die arbeitsplatzanalytisch-empirische Methode. Sie verwendet qualitative und quantitative empirische Methoden, um Tätigkeiten genau zu beleuchten und aus diesen Informationen die Anforderungen abzuleiten. Mittels Fragebogen, Beobachtungen der Tätigkeitsausübung, Workshops mit oder Befragungen von Arbeitsplatzinhabern, Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzten werden Informationen zu konkreten Aufgaben und den Rahmenbedingungen ihrer Ausführung wie Umgebung, Material, Sozialkontakten, Handlungsspielraum, Denk- und Entscheidungserfordernissen und Belastungen erhoben (BLICKLE 2011). Startpunkt der Analyse sind demnach die auszuübenden Tätigkeiten. Aus diesen Informationen extrahieren Experten in einem zweiten Schritt Hypothesen über die notwendigen persönlichen Leistungsvoraussetzungen für die erfolgreiche Tätigkeitsausübung. Bei der Modellierung von Kompetenzen werden bei diesem Schritt Anforderungen in die zu ihrer Bewältigung erforderlichen Kompetenzen übersetzt.

Bei der personenbezogen-empirischen Methode dienen statistische Zusammenhänge zwischen Personenmerkmalen und verschiedenen Erfolgskriterien, beispielsweise Leistung oder Zufriedenheit, als Indikatoren dafür, dass diese Merkmale als Voraussetzungen des Erfolgs betrachtet werden können.

Als Grundlage für alle drei Fragestellungen der vorliegenden Arbeit wurde eine Anforderungsanalyse für den Tätigkeitsbereich Kundenberatung in der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau durchgeführt, die auf Methoden und Befunde aller drei beschriebenen Wege zurückgreift. Hierfür wurden vier Gruppen von Quellen herangezogen. Die erste Gruppe bilden Dokumente, die den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau beschreiben und sowohl

Informationen zu Tätigkeiten und Rahmenbedingungen als auch zu Kompetenzen und deren Prädiktoren liefern (Kapitel 3.1). Zweitens wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit qualitative Interviews durchgeführt, die mit Fragen nach Tätigkeiten, Rahmenbedingungen, Kompetenzen und Prädiktoren ebenfalls erfahrungsgeleitet-intuitiv und arbeitsplatzanalytisch-empirisch ausgerichtet waren (Kapitel 3.2). Die dritte Gruppe bilden im Rahmen der vorliegenden Arbeit relevante Forschungs- und zum Teil auch Entwicklungsarbeiten, die die Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten oder Personen anderer Berufsgruppen mit vergleichbaren Anforderungen thematisieren (Kapitel 3.3). Studien mit personenbezogen-empirischen Methoden dienen in der vorliegenden Arbeit insbesondere der Ermittlung von Prädiktoren der Kompetenzentwicklung. Die relevanten Studien werden in Kapitel 3.4 kurz charakterisiert. Die intendierte Testentwicklung und Modellprüfung der sozial-kognitiven Beratungskompetenzen der zweiten Fragestellung der vorliegenden Arbeit macht vertiefende theoretische Analysen der zu messenden Kompetenzen erforderlich. Die Quellen dieses Arbeitsschritts werden in Kapitel 5 beschrieben.

Um Doppelungen in der Darstellung zu vermeiden, werden im vorliegenden Kapitel die Quellen der Anforderungsanalyse nur charakterisiert, ihr Vorgehen vorgestellt und zentrale Ergebnisse im Überblick dargestellt. Die aus ihnen extrahierten Informationen und Ergebnisse fließen thematisch sortiert direkt in die Kapitel 4 bis 6 ein, in denen die drei Fragestellungen der Arbeit behandelt sind.

3.1 Dokumentenanalyse zu Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten

Grundlegende Zahlen und Daten zum Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau basieren auf dem Datenblatt des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (2017). Maßgebliche schriftliche Quellen für die Ausbildung sind die gesetzlichen Grundlagen Ausbildungsverordnung (BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ 1998a) und Rahmenlehrplan (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1997), die in Kapitel 3.1.1 dargestellt werden. Im Rahmen der Dokumentenanalyse wurden darüber hinaus an Bankkaufleute und potenzielle Auszubildende gerichtete Stellenanzeigen der Bundesagentur für Arbeit auf ihren Informationsgehalt bezüglich der Anforderungen bei der Kundenberatung hin analysiert (Kapitel 3.1.2). Die Erwerbstätigenbefragung liefert Hinweise auf tatsächlich ausgeübte Tätigkeiten von Bankkaufleuten (Kapitel 3.1.3). Systematische Informationen zu Berufen und Tätigkeiten bieten nationale und internationale Taxonomien berufs- und tätigkeitsbezogener Deskriptoren wie das Berufsverzeichnis der Bundesagentur für Arbeit (BERUFENET Kapitel 3.1.4) und das Occupational Information Network (O*NET Kapitel 3.1.5) des US Department of Labor. Beide enthalten neben Angaben zu den typischen Tätigkeiten und Rahmenbedingungen auch Informationen zu den erforderlichen Kompetenzen sowie zu weiteren erforderlichen Eigenschaften von Stelleninhabern. Alle genannten Quellen werden im Folgenden kurz vorgestellt.

3.1.1 Ordnungsmittel für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau

Gesetzliche Grundlage der dualen Berufsausbildung in Deutschland sind das Berufsbildungsgesetz (BBiG, BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005), die Handwerksordnung (BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ 1998b) und die Schulgesetze der Länder. Für die beiden Lernorte Betrieb und Schule bestehen unterschiedliche Zuständigkeiten. Für den Lernort Betrieb ist der Bund verantwortlich, der unter Beteiligung der Sozialpartner im Bundesinstitut für Berufsbildung die Ausbildungsinhalte eines jeden Berufs in Ausbildungsverordnungen festlegt und bei Bedarf aktualisiert. Für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau ist dies die Verordnung über die Berufsausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau, die vom Bundesministerium für Wirtschaft und dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie am 30. Dezember 1997 erlassen und vom Bundesministerium für Justiz am 23. Januar 1998 bekanntgemacht wurde. Der in der Ausbildungsordnung enthaltene Ausbildungsrahmenplan muss vom ausbildenden Betrieb in einen Ausbildungsplan überführt werden.

Die Ausbildungsschwerpunkte der Berufsschule sind ebenfalls Bestandteil der Bekanntmachung vom 23. Januar 1998. Sie wurden von der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) am 17. Oktober 1997 im Rahmenlehrplan beschlossen, der die Grundlage der Lehrpläne der Länder darstellt. Er ist in zwölf Lernfelder mit Zielformulierungen und Inhaltsangaben gegliedert. Nach REINKENSMEIER (2001) stimmen nur etwa 25 Prozent dieser Zielformulierungen mit den betrieblichen handlungsbezogenen Lernzielen überein, sodass für die Ableitung der ausbildungsbezogenen Lernziele beide Ordnungsmittel herangezogen werden müssen.

3.1.2 Stellenanzeigen der Bundesagentur für Arbeit

Auf dem Arbeitsmarkt werden Annahmen von Führungskräften oder Personalverantwortlichen zu Voraussetzungen für Stellen oder Positionen in Stellenanzeigen sichtbar, in denen Unternehmen ihre Anforderungen an gewünschte Bewerber formulieren. Einen ersten Einblick in Einschätzungen von Experten zu den bei der Beratungstätigkeit in Kreditinstituten erforderlichen Eigenschaften und Kompetenzen gewährt deshalb eine Analyse von Stellenanzeigen der Bundesagentur für Arbeit (BA). Das Bundesinstitut für Berufsbildung (FRANK, HACKEL, HELMRICH & KREKEL 2014) analysierte auf der Basis einer BIBB-Datenbank die bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Anzeigen für im Bankengewerbe gesuchte Bankkaufleute und Anlageberater. Gegenstand der Untersuchung waren auch die in den Anzeigen enthaltenen Anforderungen im Bereich sozialer Kompetenzen. Die Auswertung bezieht sich auf den Zeitraum 2011 und 2012 und umfasst insgesamt 1.486 Anzeigen. Berücksichtigt wurden nach der Klassifikation der Berufe 2010 (KLDB 2010, BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2010) die 4-Steller 7.211 Bankkaufleute und 7.212 Anlageberater in der Branche WZ 641 Kreditinstitute. Für den gleichen Zeitraum wurden zudem 2.708 Anzeigen für 13.506 Ausbildungsplätze zum/zur Bankkaufmann/-frau analysiert. Die Ergebnisse beider Analysen

fallen ähnlich aus. Listen der in den Stellenanzeigen genannten Anforderungen finden sich bei FRANK et al. (2014) im Anhang in Tabelle 2.4 für Beschäftigte sowie in Tabelle 3.4 für Auszubildende.

3.1.3 Erwerbstätigenbefragung

Erste empirische Hinweise auf die tatsächlich ausgeübten Tätigkeiten von Bankkaufleuten liefert eine Auswertung der vom BIBB und der BUNDESANSTALT FÜR ARBEITSSCHUTZ UND ARBEITSMEDIZIN (BAuA) durchgeführten Erwerbstätigenbefragung 2012 (ETB, vgl. hierzu ROHRBACH-SCHMIDT & HALL 2013). Die ETB ist eine repräsentative Befragung unter Kern-erwerbstätigen in Deutschland, die unter anderem Daten zu Berufsverläufen, Tätigkeits-schwerpunkten und Arbeitsbelastungen erhebt. FRANK et al. (2014) analysierten in einer Sonderauswertung für den Bankensektor u. a. auch die ausgeübten Tätigkeiten von Bank-kaufleuten.

3.1.4 Datenbank für Ausbildungs- und Tätigkeitsbeschreibungen der Bundesagentur für Arbeit – BERUFENET

Das BERUFENET der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2018) bündelt nach eigenen Angaben das berufskundliche Wissen zu allen Berufen und bietet Informationen über alle Berufsabschlüsse, die in Deutschland durch Aus- und Fortbildung sowie durch ein Studium erlangt werden können. Die Informationen sind gegliedert nach den Kategorien Kurzbeschreibung, Zugangsvoraussetzungen, Ausbildung, Tätigkeit und Perspektiven.

Insgesamt listet das BERUFENET in den verschiedenen Kategorien vielzählige Attribute auf, die im Rahmen der Anforderungsanalyse bedeutsam sind. Die Zuordnung zu den Kategorien folgt dabei zum Teil anderen Differenzierungen als der in dieser Arbeit vorgenommenen Trennung von Tätigkeiten, Rahmenbedingungen und persönlichen Eingangsvoraussetzungen, aus denen sich erforderliche Kompetenzen für die Bewältigung von Anforderungen ableiten lassen. Zudem sind die Auflistungen nicht immer ganz trennscharf. Beispielsweise werden Argumentationsfähigkeiten sowohl unter „Kommunikationsfähigkeit“ als auch unter „Durchsetzungsvermögen“ adressiert. Auch sind „freundlich-gewinnendes Wesen“ und „Kommunikationsfähigkeit“ als eigene Kategorien und zugleich als Unterkategorie von „Kunden- und Serviceorientierung“ aufgeführt.

Darüber hinaus wird als Anforderung immer zugleich die „Befähigung und Bereitschaft“ genannt. Für den empirischen Zugang zu den Anforderungskonstrukten wird in der vorliegenden Arbeit die Bereitschaft als motivationale Voraussetzung des Verhaltens jedoch getrennt von der Befähigung konzipiert (vgl. hierzu Kapitel 2.1.2). Zwar enthalten alle Leistungstestdaten – wie in Kapitel 2.1.2.3 ausgeführt wurde – in gewissem Umfang immer auch Informationen über die Testmotivation. Auch stellen nicht alle aufgelisteten Zugangsvoraussetzungen Anforderungen in dem Sinne dar, dass sie bereits zu Beginn der Ausbildung

vorhanden sein müssen. Die Liste trennt demnach nicht zwischen Kompetenzen nach dem Verständnis dieser Arbeit und Prädiktoren dieser Kompetenzen. Unter „Kommunikationsfähigkeiten“ sind beispielsweise Anforderungen genannt, die entsprechend dem Verständnis dieser Arbeit als Kompetenzen bezeichnet werden, da sie im Rahmen der Ausbildung erlernt werden können und sollen. Am Ende der Ausbildung sollten Bankkaufleute in der Lage sein, „sich klar und verständlich auszudrücken sowie nachvollziehbar zu argumentieren und andererseits aktiv zuzuhören“. Die Erläuterungen des BERUFENET zur „Kontaktbereitschaft“ lassen hingegen größere Nähe zum Konzept von Charaktereigenschaften erkennen, da Kontaktbereitschaft beschrieben wird als die „Befähigung und Bereitschaft, leicht soziale Kontakte am Arbeitsplatz zu knüpfen und zu pflegen“. In einem zusätzlichen Hinweis wird darauf verwiesen, dass Verträglichkeit, prosoziale Einstellung, Freude an sozialen Kontakten, Kontaktfähigkeit und Kontaktfreude mit Kontaktbereitschaft verwandte Begriffe darstellen. Durch den Hinweis auf Verträglichkeit als Dimension des Big-Five-Modells der Persönlichkeit (vgl. hierzu auch Kapitel 6.1.1.2.1) wird deutlich, dass die beschriebenen Anforderungen zumindest teilweise stabile Persönlichkeitseigenschaften und nicht erlernbare Kompetenzen nach dem Verständnis der vorliegenden Arbeit adressieren.

Aus den Beschreibungen des BERUFENET zum Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau wurden alle anforderungsrelevanten Informationen extrahiert. Die Zuordnung der Einträge im BERUFENET zu den Ergebnissen der Anforderungsanalyse in den Kapiteln 4 und 6 folgt den dieser Arbeit zugrunde liegenden Definitionen von Kompetenzen und Prädiktoren von Kompetenzentwicklung.

3.1.5 Occupational Information Network (O*NET)

Das Occupational Information Network wurde unter Förderung des US Department of Labor/Employment and Training Administration (USDOL/ETA 2017) entwickelt. Ähnlich wie das BERUFENET der BA bietet es Beschreibungen beruflicher Tätigkeiten, die zur Berufsorientierung und Arbeitsvermittlung, aber auch für Personalarbeit, Forschung und weitere Aufgaben einsetzbar sind. In der aktuellen Version (Stand Frühjahr 2017) sind 1.110 Berufe enthalten, wobei die Einteilung auf der Standard Occupational Classification des BUREAU OF LABOR STATISTICS von 2010 basiert und mithilfe von jährlichen Befragungen von Berufstätigen stetig aktualisiert wird.

Die Ordnung und Präsentation der Informationen zu den Berufen erfolgt nach einem Inhaltsmodell (Content Model, PETERSON, MUMFORD, BORMAN, JEANNERET & FLEISHMAN 1999, PETERSON, MUMFORD, BORMAN, JEANNERET, FLEISHMAN, LEVIN, CAMPION, MAYFIELD, MORGESON, PEARLMAN, GOWING, LANCASTER, SILVER & DYE 2001), welches die zentralen Merkmale über Deskriptoren (descriptors) beschreibt und in sechs Bereiche gegliedert ist. Die sechs Bereiche des Inhaltsmodells umfassen einerseits Anforderungen an Arbeitnehmer (Worker Requirements), notwendige Erfahrungen (Experience Requirements) und organisationale Anforderungen (Occupational Requirements) und stellen somit Deskriptoren für Anforderungen zusammen, die sich z. B. auf Wissen und Fertigkeiten, vorhandene Erfahrun-

gen und Qualifikationen sowie den Arbeitskontext beziehen. Andererseits werden unter den Begriffen berufsspezifische Anforderungen (Occupation-Specific Requirements), Merkmale der Arbeitnehmerschaft (Worker Characteristics) und berufliche Merkmale (Occupational Characteristics) Deskriptoren zur Beschreibung der Berufe zusammengefasst. Hierunter fallen beispielsweise Charakterisierungen der genauen Art der Tätigkeiten oder der erforderlichen Interaktionen, aber auch der Feedback-, Personalentwicklungs- und Entlohnungssysteme, Arbeitsorte und Rahmenbedingungen sowie des Arbeitsmarkts.

Trotz der Unterschiede zwischen nationalen Ausbildungs- und Beschäftigungssystemen stellt das O*NET auch international einsetzbare Klassifikations- und Beschreibungsmöglichkeiten beruflicher Anforderungen zur Verfügung, die in ihrer Elaboriertheit einzigartig sind. Aus diesem Grund wurde es auch für die vorliegende Arbeit als Informationsquelle der Anforderungsanalyse herangezogen. Da es im US-amerikanischen Raum mehrere Berufe gibt, die Parallelen zum deutschen Beruf Bankkaufmann/-frau aufweisen, wurden die Auflistungen der Tätigkeiten aller unter dem Suchbegriff „banker“ angezeigten Berufe mit denen der Kundenberatung von Bankkaufleuten in den Ordnungsmitteln für Bankkaufleute und mit der Tätigkeitsbeschreibung von Bankkaufleuten im BERUFENET verglichen. Die größten Überschneidungen ergaben sich für den Beruf „personal financial advisor“. Aus den Angaben zum Beruf „personal financial advisor“ im O*NET wurden deshalb systematisch sämtliche Informationen extrahiert, die Aufschluss über Anforderungen der Tätigkeit, insbesondere im sozial-kommunikativen Bereich, geben.

Die aufgelisteten Fertigkeiten und Fähigkeiten weisen viele Überschneidungen mit den Anforderungen für Bankkaufleute im BERUFENET auf. Allerdings beziehen sich die im O*NET genannten Fähigkeiten stärker auf basale sprachliche Anforderungen und weisen diese als getrennte Anforderungen aus, während die sprachlichen Fähigkeiten im BERUFENET zusammengefasst unter der Kategorie Kommunikationsfähigkeiten genannt und nicht weiter ausdifferenziert werden. Die Auflistung im O*NET ist somit bereits stärker in getrennte Anforderungsbereiche untergliedert und liefert an dieser Stelle elaboriertere Informationen zur Unterscheidung von Kompetenzdimensionen mit homogenen Anforderungsklustern. Die Deskriptoren der Fertigkeiten und Fähigkeiten beschreiben perzeptiv-kognitive („being aware“, „understand“, „recognize“, „identify“) oder behaviorale („persuading“, „adjusting“, „speak clearly“) Voraussetzungen der Anforderungsbewältigung bei den beschriebenen Tätigkeiten und lassen sich somit als soziale Kompetenzen im Sinne der Arbeitsdefinition aus Kapitel 2.2.3 einordnen.

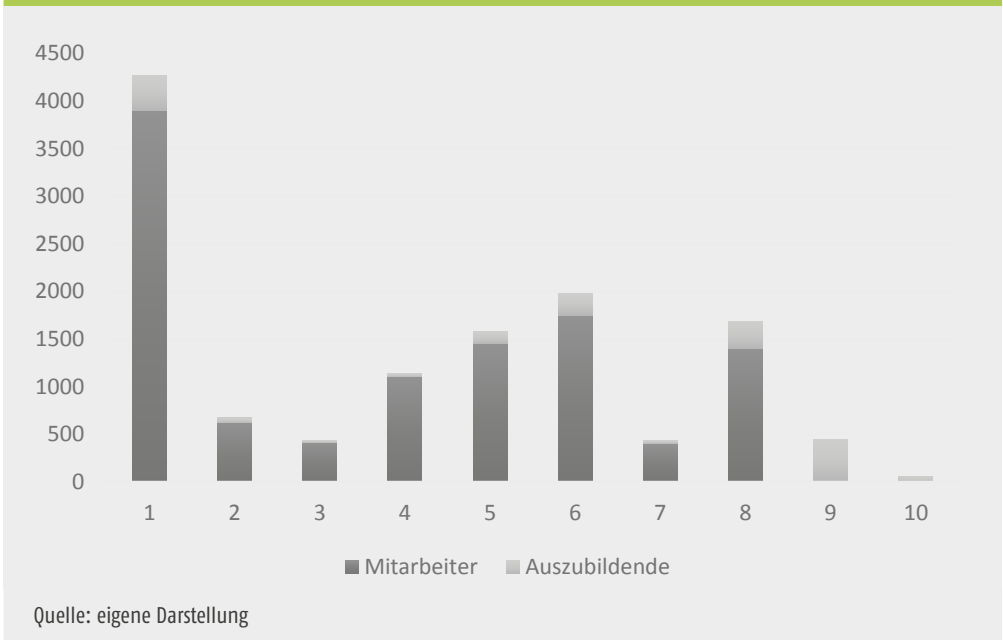
Im Vergleich zum BERUFENET enthält das O*NET außerdem eine zusätzliche Kategorie, in der für die Tätigkeit relevantes Wissen direkt benannt wird. Für „personal financial advisors“ werden insgesamt elf relevante Wissensbereiche aufgelistet, von denen vier einen Bezug zu sozial-kommunikativen Anforderungen der Tätigkeit haben, und zwar die Wissensbereiche „Kunden und persönlicher Service“, „Englische Sprache“, „Verkauf und Marketing“ sowie „Psychologie“. In einer Kategorie Arbeitsstile (Work Styles) sind zudem Eigenschaften

genannt, die laut O*NET in einem positiven Zusammenhang mit der Bewältigung der Anforderungen stehen und als Prädiktoren interpretiert werden können.

3.2 Qualitative Interviews zu Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten

Die bisher beschriebenen Quellen der Anforderungsanalyse bleiben insbesondere bezüglich der auszuübenden Tätigkeiten und Rahmenbedingungen sowie der auftretenden Situationen auf einem eher allgemeinen Niveau. Vorliegende Instrumente zur Messung bankwirtschaftlicher Kompetenzen (vgl. hierzu z. B. LEHMANN & SEEGER 2007; BÖHNER 2005) fokussieren zudem auf die schulische Seite der Berufsausbildung und auf das Fachwissen, während in der vorliegenden Arbeit betriebliche Tätigkeiten und Aufgaben, konkret bei der Kundenberatung, und soziale Kompetenzen im Vordergrund stehen. Neben der Dokumentenanalyse wurden deshalb zur näheren Ausleuchtung der konkret auszuübenden Tätigkeiten, der hierbei auftretenden Situationen, der zur Bewältigung erforderlichen Kompetenzen sowie ihrer Prädiktoren 22 qualitative Interviews mit Ausbildern und Ausbildungsgangleitern sowie Auszubildenden am Ende ihrer Ausbildungszeit in Sparkassen, Privatbanken und einer Volks- und Raiffeisenbank in sechs Bundesländern (Brandenburg, Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) durchgeführt, wobei eine größtmögliche Streuung bezüglich Größe und Lage (ländliche Regionen, Klein- und Großstädte) angestrebt wurde. Die Größe der befragten zehn Institute variierte zwischen 400 und über 10.000 Mitarbeitern. Informationen zu Mitarbeiter- und Auszubildendenzahlen der befragten Institute sind in Abbildung 2 dargestellt. Für die Institute 9 und 10 liegen keine Angaben zu den Mitarbeiterzahlen vor, die Größe des Instituts Nummer 9 lag jedoch bei über 10.000 Mitarbeitern.

Abbildung 2: Mitarbeiter- und Auszubildendenzahlen der befragten Institute



Die Interviews wurden von Mai bis Dezember 2011 durchgeführt. Sie dauerten im Schnitt etwa 1,5 Stunden und waren als halbstrukturierte Gespräche konzipiert. Bis auf ein Institut mit zwei Gesprächspartnern stimmten alle einer Tonaufzeichnung der Interviews zu. Die 20 aufgezeichneten Interviews wurden vollständig transkribiert und anonymisiert. Von den beiden nicht aufgezeichneten Interviews wurden während der Gespräche Protokolle angefertigt.

Die Fragen in den Interviews deckten die Themenbereiche „Tätigkeiten und deren Schwierigkeit im Verlauf und am Ende der Ausbildung“, „Rahmenbedingungen der Ausbildung“, „Eingangsbedingungen“, „zu erwerbende Kompetenzen“ und „kritische Situationen“ ab. Zur Erfassung der kritischen Situationen kam die Critical Incident Technique (FLANAGAN 1954) zum Einsatz, um Hinweise auf erfolgskritische Kommunikationssituationen zu erhalten, die für die spätere Testentwicklung benötigt wurden. Da sowohl Fragen zu den Tätigkeiten und ihren Rahmenbedingungen als auch zu den erforderlichen Kompetenzen gestellt wurden, stellen die Interviews eine Mischung aus arbeitsplatzanalytisch-empirischem und erfahrungsgelenkt-intuitivem Vorgehen dar. Die Auswertung der Interviews erfolgte nach inhaltsanalytischen Kriterien (MAYRING 2015).

Den Interviews konnten insgesamt 130 Nennungen entnommen werden, die sich der Kategorie Eingangsbedingungen zuordnen ließen. Diese wurden wiederum in die drei Unterkategorien sozial-kommunikative, intellektuelle und personale Eingangsbedingungen unterteilt. 56 Nennungen fallen nach dieser Aufteilung in die Unterkategorie sozial-kommu-

nikative Eingangsbedingungen, 40 Nennungen in die Kategorie intellektuelle Eingangsbedingungen sowie 34 Nennungen in die Kategorie personale Eingangsbedingungen. Zudem ergaben die Interviews insgesamt 131 Nennungen zu Kompetenzen, die in der Ausbildung erworben werden sollen. Der überwiegende Teil (68 Nennungen) bezieht sich auch hier auf sozial-kommunikative Kompetenzen, gefolgt von personalen Kompetenzen (42 Nennungen) und fachlichen Kompetenzen (21 Nennungen).

3.3 Forschungsstand zur Modellierung und Messung von Beratungskompetenzen

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit relevanten Forschungsarbeiten entstammen unterschiedlichen Forschungskontexten mit verschiedenen disziplinären Schwerpunkten und methodischen Zugängen. Projekte mit empirischen Zugängen zur Modellierung und Messung von beruflichen Kompetenzen sind in Deutschland vorrangig an die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angebunden. In Kapitel 3.3.1 werden die im Rahmen der vorliegenden Arbeit relevanten Projekte vorgestellt und hierbei die Arbeiten zum Beruf Bankkaufmann/-frau sowie Modellierungen sozialer Kompetenzen fokussiert. Empirisch ausgerichtete Studien zur Modellierung und Messung sozialer Kompetenzen liegen darüber hinaus aus dem Bereich der hochschulischen Kompetenzforschung vor. Bezüge zum Gegenstandsbereich der vorliegenden Arbeit weisen insbesondere zwei Projekte auf, in denen Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen von Lehrkräften sowie Ärztinnen und Ärzten untersucht wurden. Die Arbeiten sind Gegenstand von Kapitel 3.3.2. Neben diesen Arbeiten aus dem Bereich der empirischen Bildungsforschung existieren zahlreiche weitere Arbeiten, die Facetten sozialer Kompetenzen bzw. von Beratungskompetenzen von Bankangestellten und Finanzberatern bzw. von im Dienstleistungsbereich tätigen Personen thematisieren und zum Teil auch empirisch untersuchen. Einen Überblick zu diesen Arbeiten vermittelt Kapitel 3.3.3.

3.3.1 Studien zur Kompetenzmodellierung und -messung im Bereich der Berufsbildung

Instrumente zur Kompetenzdiagnostik lagen lange Zeit vorrangig vor allem für den allgemeinbildenden Bereich vor (vgl. z. B. zu den Verfahren der PISA-Studien aus dem Jahr 2000 KUNTER et al. 2002). Pionierarbeit für den Bereich der beruflichen Bildung leistete das Projekt ULME (LEHMANN & SEEBER 2007). In den Hamburger Studien wurden erstmalig Tests für die Fachkompetenz in 17 Berufen auf Basis der Item-Response-Theorie entwickelt. Die Studien wurden mit dem Ziel durchgeführt, Auskünfte über berufsspezifische und übergreifende Lernergebnisse am Ende der Ausbildung zu gewinnen. Der Schwerpunkt der ULME-Studien lag dabei nicht auf den praktischen Tätigkeiten der betrieblichen Ausbildung, sondern auf

berufsschulischen Lernzielen (BRAND et al. 2005). Die Aufgaben waren entsprechend stark an den Curricula der Berufsschule orientiert.

Im Anschluss an diese Arbeiten entstanden in Deutschland einige Projekte, die die Messung beruflicher Kompetenzen für einzelne Domänen oder Berufe zum Ziel hatten. Beispielsweise seien die Arbeiten von WINTHER und ACHTENHAGEN (WINTHER 2010; WINTHER & ACHTENHAGEN 2008 2009) und SEEBER (2008) für kaufmännische Berufe sowie von Nickolaus und Kollegen für den gewerblich-technischen Bereich (NICKOLAUS, ABELE, GSCHEWENDTNER, NITZSCHKE & GREIF 2012; NICKOLAUS, GSCHEWENDTNER & GEISSEL 2008; NICKOLAUS, NITZSCHKE, MAIER, SCHNITZLER, VELTEN & DIETZEN 2015; NITZSCHKE, NICKOLAUS, VELTEN, MAIER, SCHNITZLER & DIETZEN 2016) genannt.

Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsinitiative ASCOT (Technology Based Assessment of Skills and Competences in Vocational Education and Training) führte zu einem Anstieg der Forschungsarbeiten im Bereich der beruflichen Kompetenzmessung (für einen Überblick über die Ergebnisse aus ASCOT vgl. BECK et al. 2016). In zwei Projekten der Forschungsinitiative ASCOT wurden neben fachlichen Kompetenzen auch soziale Kompetenzen modelliert und gemessen. Die untersuchten Berufe Altenpfleger/-in (Projekt TEMA, vgl. hierzu DÖRING, WITTMANN, WEYLAND, NAUERTH, HARTIG, KASPAR, MÖLLERS, RECHENBACH, SIMON, WOROFKA & KRAUS 2016) und medizinische/-r Fachangestellte/-r (Projekt CoSMed, vgl. hierzu DIETZEN, TSCHÖPE, MONNIER & SRBENY 2016) entstammen dem gesundheitsbezogen-medizinischen Bereich und weisen deshalb einige Unterschiede bezüglich der beruflichen Anforderungen im Vergleich zu Bankkauffleuten auf, die insbesondere auch die sozialen Kompetenzen betreffen (TSCHÖPE, DIETZEN & MONNIER 2016). Die relevanten Bezüge werden in Kapitel 4.2 aufgezeigt.

Einige Arbeiten im Bereich der beruflichen Kompetenzmodellierung adressieren speziell den Beruf Bankkaufmann/-frau. Unter den 17 in ULME untersuchten Berufen war auch der Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau vertreten. Neben Fachleistungstests kamen u. a. auch Skalen zur Ausbildungsmotivation und -zufriedenheit zum Einsatz (LEHMANN & SEEBER 2007). Aufbauend auf den Arbeiten der ULME-Studien sowie curricularen Analysen von BÖHNER entwickelte Fehring (vgl. hierzu FEHRING, ROSENDAHL & STRAKA 2008) im Rahmen des DFG-Projekts „Kompetenzentwicklung in der dualen (Berufs-)Ausbildung“ (KduA) einen Test für die bankwirtschaftliche Fachkompetenz. Die wirtschaftskundliche Fachkompetenz wurde in der Studie ergänzend mit einer leicht veränderten Version des Wirtschaftskundlichen Bildungstests (WBT, BECK, KRUMM & DUBS 1998) erhoben. Zudem intendierte das Projekt auch die Untersuchung der Entwicklung aller gemessenen Kompetenzen. In einem Längsschnitt wurden die Eingangsbedingungen der Auszubildenden erhoben (berufsbezogene und mathematische sowie allgemeine kognitive Grundfertigkeiten) und anschließend in der Mitte und am Ende der Ausbildung bankwirtschaftliche und wirtschaftskundliche Fachkompetenz getestet (ROSENDAHL & STRAKA 2007, 2011a, 2011b). Ergänzend fanden im Verlauf des Projekts zwei Kontrollen von betrieblichen und schulischen Ausbildungsbedingungen, Ausbildungsinteresse sowie Arbeits-, Lern- und Kontrollstrategien statt (ROSEN-

DAHL & STRAKA 2007, 2011a, 2011b; NICKOLAUS, ROSENDAHL, GSCHWENDTNER, GEISSEL & STRAKA 2010). ROSENDAHL und STRAKA (2011a) untersuchten zudem Zusammenhänge zwischen Kompetenzerwerb und verschiedenen Prädiktoren (z. B. Motivation und Ausbildungsbedingungen). Auch diese Ergebnisse finden Eingang in die Kapitel 4 und 6.

3.3.2 Studien zur Modellierung und Messung von Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen im Bereich der hochschulischen Bildung

Auch im Bereich der hochschulischen Bildung haben die Forschungsaktivitäten im Bereich der Kompetenzmodellierung und -messung in den vergangenen 20 Jahren einen deutlichen Aufschwung erfahren, zu dem insbesondere die Initiative KoKoHS sowie das Folgeprogramm KOKOHS+, beide finanziert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, beitragen (für eine Zusammenfassung des nationalen Forschungsstands vgl. KUHN, ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, PANT & HANNOVER 2016 sowie ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, PANT, KUHN, TOEPPER & LAUTENBACH 2016; zu den Ergebnissen von KoKoHS vgl. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, PANT, TOEPPER, LAUTENBACH & MOLEROV 2017 sowie ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, PANT, KUHN, TOEPPER & LAUTENBACH 2016). Zwar betreffen auch im hochschulischen Segment die meisten Modellierungen fachliche Kompetenzen, einige Projekte untersuchen jedoch ganz explizit soziale Kompetenzen. Unter diesen sind die beiden im Folgenden aufgeführten Projekte aufgrund der Fokussierung auf Beratungskompetenzen für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse.

Gegenstand des Projekts „Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften“ aus dem Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft (in der Folge kurz „Beratungskompetenz“ genannt, vgl. hierzu z. B. BRUDER, KLUG, HERTEL & SCHMITZ 2010; BRUDER, KELLER, KLUG & SCHMITZ 2011; HERTEL 2009; HERTEL, BRUDER & SCHMITZ 2009) ist die Beratungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Die Autoren begründen ihren Fokus mit der Tatsache, dass neuere Modelle der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften Beratungskompetenz einschließen, diese in der Lehrerbildung jedoch bislang kaum enthalten ist. Das Projekt wird in Kapitel 3.3.2.1 vorgestellt.

Das Projekt „ProfKom („Professionalisierung von zukünftigen Ärztinnen, Ärzten und Lehrkräften im Bereich der Gesprächsführungskompetenz“, vgl. hierzu z. B. GARTMEIER, BAUER, FISCHER, KARSTEN & PRENZEL 2011; GARTMEIER et al. 2015) verfolgte zum Teil ähnliche Ziele wie das Projekt „Beratungskompetenz“ und seine Folgeprojekte. Neben der Modellierung und Messung von Gesprächsführungskompetenzen von Lehramts- und Medizinstudenten war die Entwicklung von Instruktionkonzepten und -materialien für Kommunikationstrainings jedoch bereits als Ziel in das Projekt integriert. Zudem sollte die Nutzbarkeit entsprechender Modelle und Materialien für verschiedene Anwendungskontexte (Arzt-Patienten- sowie Lehrer-Eltern-Gespräche) geprüft werden. Das Projekt ist Gegenstand von Kapitel 3.3.2.2.

Bei den beiden beschriebenen Projekten handelte es sich zu Beginn der vorliegenden Arbeit um die einzigen Projekte, in denen soziale Kompetenzen entsprechend dem Kompetenzverständnis der vorliegenden Arbeit berufsbezogen modelliert und gemessen wurden. Sie werden aus diesem Grund an dieser Stelle ausführlicher dargestellt.

3.3.2.1 Kompetenzmodell des Projekts „Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften“

Die Kompetenzmessung im Projekt „Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften“ basiert auf einem domänenspezifischen Modell von Beratungskompetenzen für den Anwendungskontext Lernberatung in der Schule, das von BRUDER (2011) entwickelt wurde und auf vorhandenen Definitionen von Beratung aus dem pädagogischen und psychologischen Kontext (z. B. WEST & CANNON 1988; STRASSER & GRUBER 2003; SCHWARZER & BUCHWALD 2001) aufbaut. STRASSER und GRUBER (2003, S. 388) definieren Beratungskompetenzen als „fachliches Wissen um Sachverhalte und um die Wirksamkeit von Maßnahmen, [welches]... auf der Grundlage personaler Ressourcen [...] reflektierte Erfahrung [erlaubt], die befähigt Wissen situationsangemessen und effektiv anzuwenden, was zu beraterischem Erfolg, also dem Erreichen der im Beratungsprozess gesetzten Ziele, führt“.

Das Modell umfasst die folgenden fünf Dimensionen: 1. Berater-Skills, die die Fähigkeiten zur Gesprächsstrukturierung und Gesprächstechniken wie aktives Zuhören und Paraphrasieren beinhalten, 2. Ressourcen- und Lösungsorientierung, 3. pädagogisches Wissen und Diagnostizieren, die in die Subdimensionen Problemdefinition und Lösungs-/Ursachensuche sowie Wissen zu Lernstrategien ausdifferenziert werden, 4. Kooperation als kooperatives Handeln im Umgang mit dem Ratsuchenden sowie 5. Bewältigung als Fähigkeit, im Elterngespräch mit Kritik und schwierigen Beratungssituationen umgehen zu können.

Die Struktur dieses postulierten Kompetenzmodells wurde in zwei Projektphasen mit konfirmatorischen Faktorenanalysen empirisch überprüft (GERICH, BRUDER, HERTEL, TRITTEL & SCHMITZ 2015). Zu diesem Zweck kamen u. a. Selbsteinschätzungsfragen zu Beratungskompetenzen, Fragen zu Einstellungen und Überzeugungen zum Thema Beratung, ein Wissenstest im Multiple-Choice-Format, ein Fallszenario sowie ein Situational Judgment Test (SJT) mit vier Antwortalternativen im Multiple-Choice-Format (BRUDER et al. 2010) zum Einsatz. Datengrundlage der Modellprüfungen waren zwei Stichproben von $N=125$ Probanden (Gymnasiallehrkräfte) sowie $N=296$ Probanden (95 Lehramtsstudierende, 107 Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und 96 Lehrkräfte).

Die mittlere Korrelation der beiden situativen Verfahren – Fallszenario und SJT – zur Messung der Kompetenzen fiel moderat aus ($r=.26$) und lag unter der mittleren Korrelation der beiden Verfahren mit dem Wissenstest. Die Autoren führen dies vor allem auf die verschiedenen Antwortformate der Tests (offene Antworten vs. Multiple-Choice) und die damit verbundene Bewertung unterschiedlicher Aspekte der jeweiligen Dimensionen zurück.

Während für die Selbsteinschätzungen das postulierte fünfdimensionale Modell passte, ergaben sich beim Fallszenario akzeptable Fit-Werte nur für eine Lösung mit unerwarteten

Ladungen. Die Lösungsorientierung wies höhere Zusammenhänge zur Dimension „pädagogisches Wissen und Diagnostizieren“ auf, während „aktives Zuhören“ auf keiner der fünf Dimensionen eine substantielle Ladung zeigte.

Neben einer Überprüfung des Modells untersuchte das Projekt den Zusammenhang der Mittelwerte verschiedener Prädiktoren mit der Leistung im Fallszenario (Prädiktoren: Wissen über Beratung und selbstreguliertes Lernen, Teilnahme an Fortbildungen zu Beratung, Berufserfahrung) und mit der Selbsteinschätzung der Beratungskompetenzen (Prädiktor: beratungsspezifische Selbstwirksamkeit). Strukturgleichungsmodelle und Regressionen identifizierten signifikante Korrelationen zwischen den Prädiktoren Berufserfahrung und Selbstwirksamkeit sowie Teilnahme an Fortbildungen und Wissen. Bezüglich der Vorhersage der erreichten Kompetenzniveaus im Fallszenario hatte die Teilnahme an Fortbildungen keine Vorhersagekraft. Die Autoren berichten, dass alle anderen Prädiktoren zumindest einige Dimensionen vorhersagten. Insbesondere die Berufserfahrung erreichte zur Vorhersage aller Kompetenzdimensionen außer der Kooperation signifikante Werte, wobei diese erwartungswidrig negativ ausfielen und demnach Teilnehmende mit geringerer Berufserfahrung im Fallszenario besser abschnitten (BRUDER et al. 2010).

Aufgrund von Unstimmigkeiten des fünfdimensionalen Modells führten GERICH et al. (2015) weitergehende Analysen zur Struktur des Kompetenzmodells für die Beratungskompetenzen durch und stellten dem fünffaktoriellen Modell eine alternative Kompetenzstruktur gegenüber. Das alternative Kompetenzmodell berücksichtigte in Anlehnung an Modelle von Beratungskompetenzen (MCLEOD 2003; STRASSER & GRUBER 2003; WAEHLER & LENOX 2011) zusätzlich zu den inhaltlichen Kompetenzdimensionen eine Prozesskomponente und unterschied hierbei Prozesse der Diagnostik und Situationsanalyse von solchen der Lösungsfindung. Die drei Kompetenzdimensionen „pädagogisches Wissen und Diagnostizieren“, „Ressourcen- und Lösungsorientierung“ und „Kooperation“ wurden umgewandelt in die zwei neuen Dimensionen „diagnostische Fähigkeiten“ (mit den Subdimensionen Problemdefinition, Ursachensuche und Perspektivenübernahme) und „Problemlösefähigkeiten“ (bestehend aus Strategieranwendung, Zielorientierung, Lösungs- und Ressourcenorientierung und kooperative Handlungen). Zusätzlich zu diesen konzeptionellen Veränderungen wurden die beiden übrigen Kompetenzdimensionen umbenannt: „Berater-Skills“ in „Kommunikationsfähigkeiten“ (mit den Unterfacetten aktives Zuhören, Paraphrasieren und Strukturieren) und „Bewältigung“ in „Bewältigungsfähigkeiten“ (bestehend aus Umgang mit Kritik und Bewältigung schwieriger Situationen).

Das Modell wurde anhand der Daten von $N=357$ Lehrkräften aus insgesamt 70 Schulen (132 Lehrkräfte aus Grundschulen, 129 aus Haupt- und Realschulen, 96 aus Gymnasien) überprüft. Die Lehrkräfte bearbeiteten eine überarbeitete Version des Fallszenarios mit zwölf offenen Fragen. Im Ergebnis zeigte sich, dass das Modell von BRUDER et al. (2011) nicht zu den Daten der erweiterten Stichprobe der Lehrkräfte verschiedener Schulformen passte, wohl jedoch das überarbeitete Modell mit vier Kompetenzdimensionen und Berücksichtigung der Prozessvariablen. Noch besser bildete ein Modell mit einem übergreifenden Konst-

rukt und den vier Subdimensionen als Second-Order-Faktoren die Daten ab ($\chi^2(47) = 53.572$, $p = .237$, $\chi^2/df = 1.140$, $CFI = .978$, $TLI = .969$, $RMSEA = .020$, $SRMR = .036$). Die Autoren benennen die Aufklärung der zum Teil niedrigen Faktorladungen der Subdimensionen von Beratungskompetenzen, die Validierung der Ergebnisse anhand anderer Messverfahren sowie die Ableitung von Maßnahmen zur Förderung der modellierten Kompetenzen als zentrale Herausforderungen zukünftiger Arbeiten.

3.3.2.2 Modell der Gesprächsführungskompetenz im Elterngespräch aus dem Projekt ProfKom

Grundlage der Messung und Förderung von Kompetenzen im Projekt „ProfKom“ ist das Münchner Modell der Gesprächsführungskompetenz im Elterngespräch (MMG-E). Es ist an das Berliner Intelligenzstrukturmodell (JÄGER, SÜSS & BEAUDUCEL 1997) angelehnt und unterscheidet wie dieses zwischen Handlungskontexten und Operationen (GARTMEIER et al. 2011). Als zentrale Operationen bzw. Kompetenzfacetten unterscheidet das Modell „Strukturierung des Gesprächsverlaufs“, „kooperative Problemlösung“ und „Beziehungsgestaltung“. Die Handlungskontexte umfassen drei Arten von Gesprächssituationen: Beratungen, Konflikte und unerfreuliche Nachrichten. Die Modellannahmen implizieren, dass sich für die Kombinationen aus Kompetenzfacetten und Situationstypen je spezifische Handlungsempfehlungen ableiten lassen.

Die Ausformulierungen der Kompetenzfacetten des MMG-E basieren auf theoretischen Erwägungen. Als Grundlage der Facette Beziehungsgestaltung ziehen die Autoren beispielsweise die drei Grundhaltungen der personen- bzw. klientenzentrierten Gesprächsführung von ROGERS (1983) heran, die Wertschätzung, Authentizität und einführendes Verstehen umfassen. Theoretische Grundlage für die Kompetenzfacette Problemlösung bildet das Konzept des Common Ground (CLARK & BRENNAN 1991; HORTON & KEYSAR 1996), das dazu dient, ein gemeinsames Problemverständnis herzustellen sowie gemeinsam eine realistische Lösungsperspektive zu entwickeln. Die Operationalisierung der Kompetenzfacetten wird in Kapitel 4 jeweils kompetenzbezogen präzisiert.

Für die Messung der Kompetenzfacetten wurde im Projekt ProfKom je Domäne ein Rollenspiel mit standardisierten Gesprächspartnern entwickelt (GARTMEIER et al. 2015). In den Rollenspielen kamen trainierte Schauspieler zum Einsatz, die in standardisierter Form Elternrollen spielten und somit alle Probanden mit den gleichen Situationen konfrontierten. Die Leistungen der Probanden in den Rollenspielen wurden von geschulten Personen anhand von Items zu allen drei Kompetenzfacetten auf fünfstufigen Likertskalen bewertet. Anhand einer Stichprobe von $N = 168$ Probanden (72 Medizin- und 96 Lehramtsstudenten) wurde die Faktorstruktur des postulierten Kompetenzmodells überprüft und ein akzeptabler Fit für ein Second-Order-Modell mit einer generellen Kommunikationskompetenz als Second-Order-Faktor und den drei Kompetenzfacetten als First-order-Faktoren erzielt. Alle drei Kompetenzdimensionen wiesen substantielle Ladungen (Strukturierung des Gesprächsverlaufs $\lambda = .83$, Problemlösung $\lambda = .59$, Beziehungsgestaltung $\lambda = .67$) auf dem Generalfaktor und günstige Reliabilitäten ($\rho = .82-.87$) auf.

Die Modellvorstellungen der Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen in den Projekten „Beratungskompetenz“ und „ProfKom“ weisen Ähnlichkeiten sowohl in der Auswahl der Kompetenzdimensionen als auch in ihren Operationalisierungen auf. Nach der Revidierung des Modells „Beratungskompetenz“ durch GERICH et al. (2015) umfassen die Modelle beider Projekte sowohl inhaltliche als auch Prozesskomponenten. Zudem wird in beiden Projekten die Bedeutung einer kollaborativen Problemdefinition und Lösungssuche betont.

Gleichwohl bestehen Unterschiede in der Auswahl von Kompetenzdimensionen und der Zuordnung von Subdimensionen. Beispielsweise beinhalten beide Modellvorstellungen eine Kompetenzdimension zur Strukturierung der Gesprächssituation. Allerdings ist diese im Projekt „Beratungskompetenz“ gemeinsam mit Paraphrasieren und aktivem Zuhören als Subdimension der Dimension „Kommunikationsfähigkeiten“ konzipiert, während sie bei „ProfKom“ eine der drei zentralen Kompetenzfacetten darstellt. Aktives Zuhören und Paraphrasieren sind in diesem Modell hingegen der Kompetenzfacette „Beziehungsgestaltung“ zugeordnet und zudem stärker auf emotionale Befindlichkeiten – eigene sowie die des Gegenübers – ausgerichtet. Empathische Fähigkeiten adressiert das Modell „Beratungskompetenz“ wiederum mit der Subdimension Perspektivenübernahme, die nach ihrer Definition auf die Erfassung des emotionalen Zustands des Gesprächspartners abzielt und der Kompetenzdimension „diagnostische Fähigkeiten“ zugeordnet ist. Unterschiede bestehen des Weiteren bezüglich der Unterscheidung von Situationstypen im Modell MMG-E des Projekts „ProfKom“, während das Modell aus dem Projekt „Beratungskompetenz“ keine situationsbezogene Ausdifferenzierung vornimmt.

Zwar bestehen Unterschiede zwischen einer Beratung im Kontext Schule/Arztpraxis bzw. Krankenhaus oder Kreditinstitut, sodass beide Kompetenzmodelle nur bedingt übertragbar sind. Allerdings greifen beide Modelle Anforderungen auf, die in dieser oder ähnlicher Form auch bei der Kundenberatung im Kreditinstitut bedeutsam sind. Dies betrifft beispielsweise die Anforderung, ein Verständnis der Situation zu gewinnen, das Gespräch zu strukturieren oder eine Lösung zu entwickeln. Die entsprechenden Parallelen werden im Abschnitt 4.2.2 systematisch aufgezeigt. Beide Projekte können aufgrund ihres methodischen Vorgehens mit kontextspezifischen Modellierungen und empirischen Messungen sozialer Kompetenzen für die vorliegende Arbeit als wegweisend bezeichnet werden.

3.3.3 Sonstige Modellierungen von beratungsrelevanten sozialen Kompetenzen

Im vorliegenden Kapitel werden weitere Arbeiten zu Anforderungen an soziale Kompetenzen bzw. Beratungskompetenzen von in Dienstleistungs- und Verkaufsberufen Tätigen sowie von Kundenberatern in der Finanzbranche vorgestellt. Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern stellt eine Auswahl thematisch besonders relevanter Arbeiten dar, die jeweils unterschiedliche methodische Zugänge repräsentieren und somit das Spektrum der Quellen aufzeigen. Für die Darstellung wurden jeweils diejenigen Arbeiten und Modelle ausgewählt, die die größte Nähe zum untersuchten Beruf Bankkaufmann/-frau aufweisen.

Es existieren zunächst zahlreiche Arbeiten, in denen der Forschungsstand zum Themenbereich soziale und kommunikative Kompetenzen beschrieben wird (vgl. hierzu z. B. GREENE & BURLESON 2003; HACKER 2009; HARGIE 2011; KIRCHLER 2011; NERDINGER 2001, 2003, 2011). Beispielhaft für diese Arbeiten wird in Kapitel 3.3.3.1 die aus dem Forschungsstand zum Dienstleistungssektor abgeleitete Anforderungsliste für Mitarbeiter im Dienstleistungsbereich von NERDINGER (2003) vorgestellt. Es folgen Anforderungsanalysen zu sozialen Kompetenzen von Bankkaufleuten, die im Kontext der Eignungsdiagnostik entstanden und vorrangig auf Expertenbefragungen basieren (Kapitel 3.3.3.2). Die Arbeiten von WITTMANN (2001, 2003) intendieren eine konzeptionelle und empirische Klärung der kundenkommunikativen Kompetenz von Bankkaufleuten und ihrer Entwicklungsbedingungen und verfolgen damit ein ähnliches Ziel wie die vorliegende Arbeit. Ihre Ergebnisse sind Gegenstand von Kapitel 3.3.3.3. Zwei Projekte nahmen empirische Prüfungen ihrer konzeptionellen Vorstellungen zur Beratungs- bzw. Interaktionskompetenz von Kundenberatern im Vertrieb (SCHULTE 2015) und in der Finanzbranche (SPICHAL 2001) vor, die auf Selbsteinschätzungen und Leistungsindikatoren basieren. Die Vorgehensweisen, Operationalisierungen der Kompetenzen und Ergebnisse der empirischen Prüfungen werden in den Kapiteln 3.3.3.4 und 3.3.3.5 skizziert. Eine schlüssige, theoretisch aus kognitionspsychologischen Erwägungen abgeleitete Konzeption sozialer Kompetenzen für den Marketingbereich präsentiert das Modell von HENNIG-THURAU und THURAU (1999) in Kapitel 3.3.3.6. Abschließend stellt Kapitel 3.3.3.7 das ebenfalls aus theoretischen, vorrangig sprachwissenschaftlichen Ansätzen abgeleitete Modell der Argumentationskompetenz von GRUNDLER (2011) vor.

3.3.3.1 Liste der Anforderungen an Mitarbeiter in Dienstleistungstätigkeiten

NERDINGER (2001, 2003, 2011) beschäftigte sich intensiv mit dem Forschungsstand zu den psychologischen Anforderungen in Dienstleistungsberufen und im Verkauf. Aus theoretischen Ansätzen und Befunden arbeits- und organisationspsychologischer Studien sowie von Studien aus dem Bereich des Marketings leitete er eine Liste der relevanten Anforderungen an Mitarbeiter ab, die die folgenden Punkte umfasst:

- ▶ „kundenorientierte Einstellung
- ▶ hohe soziale Kompetenz
- ▶ sicheres Beherrschen verbaler und nonverbaler Kommunikation
- ▶ Perspektive des Kunden übernehmen
- ▶ Erwartungen des Kunden schnell und zutreffend erkennen und daran Verhalten ausrichten
- ▶ Kunden so bedienen, dass deren Erwartungen erfüllt werden
- ▶ im richtigen Moment spontanes Verhalten zeigen, welches die Erwartungen des Kunden übertrifft und ihn begeistert
- ▶ auftretende Probleme im Service so bewältigen, dass Kunden zufrieden sind

- ▶ eigene Gefühle kontrollieren und das Selbstwertgefühl des Kunden in den Mittelpunkt des Handelns stellen
- ▶ konflikthafte Erwartungen von Vorgesetzten, Kunden, häufig auch Kollegen im Back-Office ausbalancieren oder durch geschicktes Beziehungsmanagement nicht entstehen lassen“ (NERDINGER 2003, S. 65)

Die Liste enthält Nennungen auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus („hohe soziale Kompetenz“ als Oberbegriff vs. „auftretende Probleme im Service so bewältigen, dass Kunden zufrieden sind“). Zudem adressieren die Nennungen sozial-kognitive („Perspektive des Kunden übernehmen“), sozial-behaviorale („im richtigen Augenblick spontanes Verhalten zeigen, welches die Erwartungen des Kunden übertrifft und ihn begeistert“) und sozial-emotionale („eigene Gefühle kontrollieren“) Facetten sozialer Kompetenzen. Auch Einstellungen sind aufgelistet („kundenorientierte Einstellung“). NERDINGER (2001, 2003, 2011) leistet eine umfangreiche Zusammenfassung der theoretischen Konzepte und vorliegenden Forschungsbefunde zu allen in der Liste genannten Anforderungen. Für die Ableitung eines Kompetenzmodells für die Kundenberatung von Bankangestellten bietet die Liste mit den dazu gehörenden Ausführungen deshalb zahlreiche Anhaltspunkte, muss für diesen Zweck jedoch weiter systematisiert und inhaltlich auf die konkreten Anforderungen der Bankberatung bezogen werden.

3.3.3.2 Anforderungsanalysen zu sozialen Kompetenzen von Bankkaufleuten

Eine auf den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau zugeschnittene Anforderungsliste präsentieren SCHULER und DIEMAND (1991), die im Vorfeld der Entwicklung eines Auswahlinstruments für Auszubildende eine Anforderungsanalyse durchführten. Diese war insbesondere auf soziale Kompetenzen fokussiert und verfolgte das Ziel, diejenigen Anforderungen zu ermitteln, „...die für sozial kompetentes Verhalten im kreditwirtschaftlichen Dienstleistungsbereich erfolgsrelevant sind.“ (ebd., S. 90). Unter Einsatz der Critical Incident Technique (vgl. hierzu FLANAGAN 1954) bei 80 Mitarbeitern mit direktem Kundenkontakt in Kreditinstituten ermittelten sie erfolgskritische positive und negative Ereignisse, die sich auf Kontakt zu Kunden oder Kollegen bezogen. Auf dieser Basis formulierten sie eine Anforderungsliste für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau mit neun zentralen sozial-kommunikativen Anforderungsbereichen: „Umgang mit Kritik und Beschwerden des Kunden, Weitergabe und Einholen von Informationen, Umgang mit Fehlern im Kundenverkehr, gegenseitige Hilfe und Unterstützung, gewissenhaftes Arbeiten, dem Kunden volle Aufmerksamkeit entgegenbringen und ihn zuvorkommend und höflich behandeln, Erkennen des Kundenbedarfs und flexibles Eingehen auf Kundenbedürfnisse, bei Gesprächen und Beratungen geschickt und kompetent vorgehen (Argumentation)“.

In späteren Arbeiten separierten SCHULER, DIEMAND und MOSER (1993) die Anforderungen im Team von solchen im Umgang mit Kunden und fassten Letztere unter dem Namen „Kundenorientierung/verkäuferische Fähigkeiten“ neu zusammen. Diesem Bereich ordne-

ten sie die folgenden Kompetenzen zu „*Erkennen des Kundenbedarfs und der Kundenbedürfnisse; geschickte und kompetente Gesprächsführung; sicheres Auftreten; Kontakt herstellen und nutzen; sicherer Umgang mit Kritik und Beschwerden; angemessene Umgangsformen; selbstständiges Vorgehen*“ (ebd., S. 5).

Bei den beiden exemplarisch präsentierten Anforderungslisten für Kundenberater in Banken handelt es sich um plausible Zusammenstellungen. Allerdings basieren die Listen ausschließlich auf den Ergebnissen von Expertenbefragungen, und es erfolgte keine theoretische Einbettung oder empirische Prüfung, sodass für die vorliegende Arbeit weitergehende konzeptionelle und empirische Klärungen der benannten Konstrukte erforderlich sind.

3.3.3.3 Beschreibung kompetenter Kundenkommunikation von Bankkaufleuten

WITTMANN (2001, 2003) benennt als Ausgangspunkt ihrer Untersuchung zu kundenkommunikativen Kompetenzen von Bankkaufleuten die fehlende theoretische und empirische Durchdringung sowie den fehlenden Kontextbezug des wirtschaftspädagogischen Zugangs zum Konzept kommunikativer Kompetenzen. Zur Präzisierung kommunikativer Kompetenzen für den Kontext Kundenberatung in einem Kreditinstitut sondierte sie beispielsweise systemtheoretische (WATZLAWICK, BEAVIN & JACKSON 1967), linguistisch-diskursanalytische (GÜNTHER 1995), entwicklungspsychologische (DÖBERT & NUNNER-WINKLER 1975), soziologische (HABERMAS 1981, 1983) und wirtschaftspädagogische (EULER & REEMTSMA-THEIS 1999) Ansätze. Zur Klärung der kontextspezifischen Anforderungen im Rahmen der Kundenkommunikation von Bankkaufleuten in der Ausbildung analysierte sie zudem die Ausbildungsverordnung und beschrieb theoretisch fundiert den institutionellen Rahmen, innerhalb dessen diese Kommunikation stattfindet sowie die beteiligten Akteure und deren Rollen (u. a. unter Bezug auf NERDINGER 1994; BRÜNNER 1994 sowie GOFFMAN 1969).

Auf dieser Basis leitet sie die folgenden Anforderungen an den Kundenberater im gehobenen Kundensegment einer Bank ab: das Beherrschen des Eindrucks, den der Kunde in der Beratungssituation erhält, die soziale Expertise sowie das Ausbalancieren von Rollenkonflikten. Die zur Bewältigung dieser Anforderungen erforderlichen Kompetenzen gruppiert sie nach ihrer Zugehörigkeit zum Inhalts-, Beziehungs- oder Selbstoffenbarungsaspekt, einer Unterteilung, die sie dem Modell sozial-kommunikativen Handelns von EULER & REEMTSMA-THEIS (1999) entnimmt und die im Ursprung auf WATZLAWICK et al. (1967) und deren Erweiterungen durch SCHULTZ VON THUN (1981) zurückgeht. Dem Inhaltsaspekt ordnet sie die Kompetenz der zielstrebigsten Problemlösung zu, die sie durch Steuerung des Gesprächsprozesses, Manipulation der Kundenbedürfnisse und präventives und reaktives Konfliktmanagement ausdifferenziert. Zum Beziehungsaspekt zählt sie die Kompetenzen Beziehungsmanagement und Schaffung von Obligationen und zum Selbstoffenbarungsaspekt die Kompetenz der kontrollierten Selbstdarstellung.

Während die Anforderungslisten aus Kapitel 3.3.3.1 auf einer Verdichtung des Forschungsstandes und aus Kapitel 3.3.3.2 auf Expertenbefragungen basieren, leitet WITTMANN (2001, 2003) die Anforderungen an Bankkaufleute vorrangig aus theoretischen Erwägungen

und Analysen des Kontexts ab. Sie gelangt auf diesem Weg zu einer theoretisch fundierten und kontextspezifischen Präzisierung der Anforderungen. Hervorzuheben ist insbesondere die Präzisierung der letzten von NERDINGER (2003, vgl. hierzu Kapitel 3.3.3.1) genannte Anforderung, die sich auf das Ausbalancieren konflikthaltiger Erwartungen von Vorgesetzten, Kunden, Kollegen und auf das Beziehungsmanagement unter diesen Umständen bezieht.

Zur Untersuchung der kundenkommunikativen Kompetenzen und der Bedingungen ihrer Entwicklung greift WITTMANN (2001) auf selbst konstruierte Skalen und Fragen sowie vorhandene Instrumente u. a. zur Qualität betrieblicher Ausbildung sowie zu Lernmotivation, Ausbildungsinteresse, Selbstkonzept, sprachlicher Intelligenz und Kunden- vs. Vertriebsorientierung der Auszubildenden zurück. Einschränkend weist sie darauf hin, dass nicht alle in der Analyse identifizierten Konstrukte erhoben werden konnten. Zudem charakterisiert sie die Erhebung aufgrund der Stichprobengröße von $N=134$ Auszubildenden aus nur zwei Betrieben als Fallstudie (ebd., S. 214). Eine weitere Schwäche der Erhebung betrifft die Operationalisierung der kommunikativen Kompetenzen, die ebenfalls ausschließlich über Selbsteinschätzungen der Auszubildenden vorgenommen wird und die Aussagekraft der Ergebnisse wegen anzuzweifelnder Validitäten dieser Maße für die Messung von Kompetenzen einschränken. Im empirischen Teil der Untersuchung beschreibt WITTMANN (ebd.) die erhobenen Konstrukte deswegen nicht mehr als Kompetenzen, sondern als Selbstkonzepte und Einstellungen, für deren Erhebung standardisierte Skalen einen geeigneten methodischen Zugang darstellen. Über die Kompetenzen der Auszubildenden sowie deren empirische Struktur sind auf Basis des gewählten Designs jedoch keine Aussagen möglich. Positiv hervorzuheben sind jedoch die akkurate und theoretisch fundierte Analyse des Kontexts und die darauf basierende Ableitung erforderlicher Kompetenzen.

3.3.3.4 Modell der Interaktionskompetenz im Vertrieb

Die Studie von SCHULTE (2015) fokussiert Beziehungen zwischen Verkäufern und Käufern im Business-to-Business-Bereich beim Handel von Investitionsgütern. Die Auswahl des Investitionsgüterbereichs begründet die Autorin mit dem dort üblichen intensiven Kontakt zwischen Verkäufer und Kunde, der die Interaktionskompetenz zu einer besonders relevanten Größe macht. Mit ihrer Modellierung der Interaktionskompetenz im Vertrieb von Investitionsgütern verfolgt SCHULTE (2015) drei Ziele, die denen von WITTMANN (2001) vergleichbar sind: eine inhaltliche Klärung der Interaktionskompetenz für diesen speziellen Kontext, ihre Operationalisierung in einem standardisierten Erfassungsinstrument sowie die Untersuchung der personalen und betrieblichen Prädiktoren und Auswirkungen der Interaktionskompetenz.

Die Modellentwicklung der Interaktionskompetenz von SCHULTE (2015) basiert auf drei Säulen. Die erste Säule bilden vorhandene Konzepte und Studien zur Markt-, Interaktions- und Kundenorientierung, insbesondere Metaanalysen zum Erfolg in Verkaufsberufen von CHURCHILL, FORD, HARTLEY und WALKER (1985), VINCHUR, SCHIPPMANN, SWITZER und ROTH (1998) sowie von VERBEKE, DIETZ und VERWAAL (2011). Verhaltenswissenschaftli-

che und ökonomische Theorien, beispielsweise Informationsökonomik (SPENCE 1976) und Prinzipal-Agenten-Theorie (PRATT & ZECKHAUSER 1985), Dissonanztheorie (FESTINGER 1957), Equitytheorie (ADAMS 1963) und die Prozesstheorie der Motivation bzw. Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungs-Theorie (VIE-Theorie) von VROOM (1964) liefern als zweite Säule den theoretischen Hintergrund zur Konzeption der Interaktionskompetenz. Als dritte Säule fungieren halbstandardisierte Interviews mit 32 Vertriebs- und Servicemitarbeitern (Verkäufern) und neun Einkaufsleitern (Kunden), in denen die verschiedenen Phasen eines Interaktionsprozesses zwischen Kunde und Verkäufer, die für die kompetente Bewältigung erforderlichen Eigenschaften und Kompetenzen der Verkäufer sowie personen- und unternehmensbezogene Prädiktoren der Kompetenzentwicklung erfragt wurden.

Das aus diesen drei Quellen abgeleitete Modell der Interaktionskompetenz für den Business-to-Business-Bereich unterscheidet zum einen Prozessmerkmale in Form von Phasen in der Kundenbeziehung (Kompetenzen, die in der Initiierungs-, Verhandlungs- oder Betreuungsphase relevant sind) sowie phasenunabhängige Kompetenzen und andererseits inhaltliche Kategorien. SCHULTE (2015) differenziert auf diese Weise relevante Merkmale von Verkaufsmitarbeitern für die verschiedenen Phasen einer langfristigen Verkäufer-Kunden-Beziehung. Für die Initiierungsphase sind demnach vorrangig Überzeugungskraft und empathische Fähigkeiten relevant, in der Verhandlungsphase Verhandlungsfähigkeit und Fairness, in der Betreuungsphase Kundenorientierung sowie phasenübergreifend Gewissenhaftigkeit, Kooperation, sozial korrektes Auftreten und Lernbereitschaft.

Zur Operationalisierung der verschiedenen Aspekte von Interaktionskompetenz entwickelten BLUT, TÖLLNER, KES, SCHULTE und ULRICH (2011) ein Erfassungsinstrument zur standardisierten Selbstauskunft. Der Kontextbezug wird bei den Items mit Phasenbezug jeweils durch die Einleitung entsprechend der adressierten Phase hergestellt (z. B. „*In einer typischen Initiierungsphase...*“, SCHULTE 2015, S. 203). Anschließend folgen Selbstauskünfte, die den inhaltlichen Facetten zugeordnet sind. Ein Beispielitem aus der Kategorie Überzeugungskraft für die Initiierungsphase lautet „...*bin ich beharrlich und ausdauernd.*“ (ebd.), ein weiteres Beispielitem aus der Kategorie Fairness für die Verhandlungsphase „...*verhalte ich mich aus der Sicht des Kunden nicht widersprüchlich.*“ (ebd.). Neben der Differenzierung inhaltlicher Facetten und Phasen im Prozess ordnet SCHULTE (2015, S. 103f) die Items den vier Bereichen Persönlichkeitsmerkmale (Big Five), Handlungsnormen, fachliche Fähigkeiten und Lernbereitschaft zu. Die beiden zuvor genannten Beispielitems entstammen den Kategorien Persönlichkeitsmerkmale/Emotionale Stärke sowie Handlungsnormen. Mit dieser Zuordnung wird das im Vergleich zur vorliegenden Arbeit breitere Kompetenzverständnis der Autorin deutlich. Nach dem Verständnis der vorliegenden Arbeit repräsentieren nur die Items zu Fähigkeiten Kompetenzen, während Persönlichkeitsmerkmale, Handlungsnormen und Lernbereitschaft als Prädiktoren von Kompetenzentwicklung betrachtet werden.

Als Prädiktoren bzw. Einflussfaktoren von Interaktionskompetenz leitet SCHULTE (2015) aus den Interviews die persönlichen Determinanten intrinsische Motivation, Lernzielorientierung, Selbstwirksamkeit, Empathie und Verbundenheit mit dem Unternehmen (Commit-

ment) ab. Als organisationale Determinanten identifizierte sie transformationale Führung, Autonomie, Dienstleistungsklima, soziale Unterstützung, Kontrollsystem, Unternehmens-
training und Verkaufssoftware.

Als Indikatoren der Wirkung von Interaktionskompetenz erhob SCHULTE (2015) zudem individuelle Leistungseinschätzungen der Mitarbeiter selbst sowie durch ihre Führungskräfte und berücksichtigte hierbei harte (z. B. Mitarbeitereneinschätzung der Leistung im Vergleich mit den Kollegen, bzw. im Vergleich zum Vorjahr, Vorgesetzteneinschätzung des Verkaufserfolgs) und weiche Leistungsindikatoren (z. B. Einschätzung des Verhaltens im Kundenkontakt im Vergleich zu Kollegen durch Mitarbeiter und Vorgesetzte, Einschätzung der Kundenzufriedenheit durch den Mitarbeiter). Zudem fragte sie die Mitarbeiterzufriedenheit ab.

Bezüglich der Beziehungen aller drei Größen untereinander – den Dimensionen von Interaktionskompetenz, den Prädiktoren und den Leistungsindikatoren – leitete SCHULTE (2015) Hypothesen ab, deren Prüfung neben einer Strukturprüfung des Modells der Interaktionskompetenz Gegenstand ihrer empirischen Erhebung war. Diese umfasste eine schriftliche Befragung mit dem eigens konzipierten Instrument zur Interaktionskompetenz sowie weiteren standardisierten Skalen zu den persönlichen und organisationalen Prädiktoren und Leistungsindikatoren. An der Erhebung nahmen insgesamt $N=130$ Vertriebsmitarbeiter sowie $N=25$ Vorgesetzte aus 24 Unternehmen aus neun verschiedenen Branchen teil.

Die Strukturprüfung des Instruments zur Interaktionskompetenz führte zu einer erheblichen Reduktion von ursprünglich 44 auf 27 Items, wodurch zur Erfassung von Überzeugungskraft, empathischen Aspekten, Verhandlungsgeschick und Kundenorientierung je vier Items verblieben, zur Erfassung von Fairness sowie den drei phasenübergreifenden Kompetenzen Kooperation, sozial korrektes Auftreten und Lernbereitschaft je zwei Items sowie für die ebenfalls phasenübergreifend relevante Gewissenhaftigkeit drei Items. Mithilfe der Kürzungen konnten Homogenitäten (Cronbachs alpha) für die Phasen von jeweils über $\alpha=.8$ erzielt werden. Zudem wurden für die Items aller vier Phasen exploratorische Faktorenanalysen durchgeführt, durch die nach Ausschluss der 17 Items die vorab postulierte Faktorenstruktur des Modells repliziert werden konnte. Zusätzlich wurden in konfirmatorischen Faktorenanalysen verschiedene Modelle getestet, in denen alternative Strukturierungen (z. B. Verzicht auf Strukturierung nach Phasen bzw. ein eindimensionales Modell ohne Subdimensionen) getestet wurden. Unter den getesteten Alternativen wies das Modell mit Unterscheidung von Phasen und Subdimensionen die besten Kennwerte auf.

In der Operationalisierung von SCHULTE (2015) wird ein anderes Kompetenzverständnis als das der vorliegenden Arbeit deutlich, welches an manchen Stellen enger, an manchen Stellen breiter als dieses ist. Auf der einen Seite betrachtet sie auch Persönlichkeitsmerkmale, Werte (Handlungsnormen) und Motivationen (Lernbereitschaft) als Bestandteile der Interaktionskompetenz. Auf der anderen Seite ordnet sie kognitive Empathie den Prädiktoren von Interaktionskompetenz zu, die allerdings in der Operationalisierung Ähnlichkeiten zu ihrer Kompetenzdimension „Empathische Aspekte“ aufweist (beispielsweise lautet ein Item der Kompetenzdimension „Empathische Aspekte“ „...kann ich mich gut in die Lage des Kunden hi-

neinversetzen.“ und ein Item des Prädiktors „Kognitive Empathie“ „*Es ist für mich leicht, mich in die Perspektive des Kunden zu versetzen.*“). Weitere Aspekte der Arbeit von SCHULTE (2015) werden am Ende des folgenden Abschnitts bewertet, da das im Folgenden beschriebenen Projekt von SPICHAL (2001) methodische Ähnlichkeiten aufweist.

3.3.3.5 Modell der Beratungskompetenzen von Vermögensberatern

Das Modell der Beratungskompetenzen von SPICHAL (2001) bezieht sich als einziges bisher empirisch geprüftes Modell auf den Beruf des Vermögensberaters. Vor der Modellentwicklung und Operationalisierung der sozialen Kompetenzen führte auch sie eine Anforderungsanalyse durch, die auf einer Analyse von Arbeitsplatz- und Stellenbeschreibungen sowie Anforderungsprofilen basierte. Diese ergänzte sie durch sieben Experteninterviews zur Ermittlung der arbeitsplatzrelevanten Facetten sozialer Kompetenzen aus der Perspektive von Praktikern. Als Experten der 30- bis 60-minütigen Interviews wählte sie Stabsmitarbeiter verschiedener Abteilungen aus, die in direktem Kontakt mit den Vermögensberatern standen.

Die in der Anforderungsanalyse ermittelten erforderlichen sozialen Kompetenzen von Vermögensberatern gliederte sie in die drei Bereiche „interaktive Kompetenzen“, „Selbstreflexion“ und „ethische Kompetenzen“ auf. Interaktive Kompetenzen unterteilte sie in die zwei Unterkategorien Argumentationsfähigkeiten und Empathie. Selbstreflexion definierte SPICHAL (ebd., S. 73) im Sinne eines Self-Monitorings nach NOWACK und KAMMER (1987) als Anpassungsfähigkeit des eigenen Verhaltens an Erwartungen der Interaktionspartner unter Berücksichtigung situativer Hinweisreize. Für die Ausgestaltung der ethischen Kompetenzen orientierte sich SPICHAL (2001) an Arbeiten von KOHLBERG (1978, 1984) zur Entwicklung des moralischen Urteils sowie von LIND (1978, 1993) zur moralischen Urteilsfähigkeit.

Zur Operationalisierung der sozialen Kompetenzen verwendete die Autorin etablierte standardisierte Selbstbeschreibungsinstrumente. Beispielsweise setzte sie Unterskalen aus dem revidierten 16PF (SCHNEEWIND & GRAF 1998), aus dem PFI (RIEMANN 1996) und dem NEO-FFI (BORKENAU & OSTENDORF 1993) sowie aus dem Instrument „Self-Monitoring“ (KAMMER & NOWACK 1983) ein. Die Skala sachbezogenes Durchsetzungs- und Konsensmotiv in Argumentationen entstammte einem Instrument von BLICKLE (1996). Zur Erfassung ethischer Kompetenzen als Subkonstrukte der moralischen Urteilsfähigkeit kamen Aufgaben aus dem Moralischen Urteilstest (MUT, LIND & WAKENHUT 2010) zum Einsatz.

SPICHAL (2001) erfasste zudem den beruflichen Erfolg mittels Skalen zu organisationalem Commitment (MOSER 1996) und Kontraproduktivität (MOSER & HERTEL 1998) sowie durch Befragungen zur Erreichung des Zielbudgets und zur Anzahl der Produktverkäufe (die sie durch Befragungen der Stabsmitarbeiter ermittelte). Als Moderatoren berücksichtigte sie Berufserfahrung, Seminarbesuche (zu konkret abgefragten Themen, u. a. Fachwissen, Vorgehen in der Kundenberatung, Kommunikation im Verkauf, Akquise und Verhandlung, Umgangsformen) sowie das Geschlecht.

Zur Überprüfung ihres Modells sozialer Kompetenzen und der Qualität der Skalen setzte sie die ausgewählten Instrumente an drei verschiedenen Stichproben ein ($N=71$ Vermögens-

berater, $N=72$ Studenten und $N=113$ Geistliche). Da getrennte Berechnungen für die drei Subgruppen keine signifikanten Mittelwertunterschiede bei den drei Dimensionen ergaben, führte sie die Stichproben für die Modellprüfung zusammen. In einer konfirmatorischen Faktorenanalyse prüfte sie das dreidimensionale Modell mit den Subdimensionen interaktive Kompetenzen, Fähigkeit zur Selbstreflexion und ethische Kompetenzen gegen ein zweidimensionales Modell unter Zusammenführung von interaktiven Kompetenzen und Fähigkeit zur Selbstreflexion. Insgesamt repräsentierte das Drei-Faktoren-Modell die Daten besser als das Zwei-Faktoren-Modell, auch drei unkorrelierte Faktoren passten besser zu den Daten als eine zugelassene Korrelation zwischen interaktiven Kompetenzen und Fähigkeit zur Selbstreflexion. Als problematisch erwies sich jedoch die nicht hypothesenkonforme negative Korrelation zwischen den interaktiven Kompetenzen und der Fähigkeit zur Selbstreflexion.

Zur weiteren Validierung des Modells korrelierte sie die drei Dimensionen sozialer Kompetenzen mit den Kriterien des beruflichen Erfolgs. Im Ergebnis wiesen die interaktiven Kompetenzen die erwarteten positiven Zusammenhänge mit den Selbsteinschätzungen von Erfolg, nicht jedoch mit den objektiven Kriterien Zielerreichung und Verkaufszahlen auf. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion zeigte zudem nicht signifikante negative Zusammenhänge mit den Erfolgskriterien. Die Autorin interpretiert den letztgenannten Befund als mögliche Anregung zur Selbstreflexion durch Misserfolg. Die ethischen Kompetenzen wiesen keine Zusammenhänge mit den Erfolgskriterien auf. In schrittweisen Regressionen klärten die interaktiven Kompetenzen zwölf Prozent der Varianz des Commitments auf und 14 Prozent der Varianz von Kontraproduktivität. Die höchsten Beiträge zur Varianzaufklärung leisteten die Prädiktorvariablen „Gewissenhaftigkeit“, „Vertrauen“ und „Soziale Kompetenz“, mit denen eine Varianzaufklärung von 36 Prozent für das Commitment und von 40 Prozent für die Kontraproduktivität erzielt werden konnte. Durch die Hinzunahme der Fähigkeit zur Selbstreflexion und der ethischen Kompetenzen konnte hingegen keine zusätzliche Varianzaufklärung erreicht werden.

Die Arbeiten von SCHULTE (2015) und SPICHAL (2001) heben sich von vielen anderen Arbeiten im Bereich der Kompetenzmodellierung ab, indem sie empirische Prüfungen ihrer Modelle vornehmen. Ebenso positiv ist zu werten, dass sie die Kompetenzmodelle anhand von Prädiktoren und Erfolgskriterien validieren. Ähnlich wie die wenigen sonstigen Arbeiten, die die Struktur sozialer Kompetenzen im Dienstleistungsbereich sowie Zusammenhänge zwischen sozialen Kompetenzen und Leistung untersuchen, greifen SCHULTE (2015) und SPICHAL (2001) methodisch jedoch auf selbst entwickelte oder vorhandene standardisierte Instrumente zur Selbst- und Fremdeinschätzung zurück. SPICHAL (2001) benennt die hiermit verbundene fehlende Situationsspezifität des Erhebungsinstruments als zentrale Schwäche ihrer Studie. Zudem erwähnt sie kritisch, dass die Erhebung keine tatsächliche Interaktion abbildet. BLUT et al. (2012) stellen in ihrem von SCHULTE (2015) eingesetzten Erhebungsinstrument zur Interaktionskompetenz zumindest in Ansätzen einen Kontextbezug her, indem sie die Fragen mit Bezug auf die Phasen der Interaktion (*In einer typischen*

Initiierungsphase...“ (ebd., S. 130) einleiten. Auch in ihrer Studie werden die Kompetenzen jedoch über Selbsteinschätzungen abgefragt und situativ nicht weiter ausdifferenziert.

3.3.3.6 Modell der Sozialkompetenz aus Marketingperspektive

Eine kognitionspsychologisch ausdifferenzierte Einteilung von Subdimensionen sozialer Kompetenzen, die auf den Dienstleistungssektor zugeschnitten ist und soziale Kompetenzen im Einklang mit der Definition der vorliegenden Arbeit als Fähigkeiten interpretiert, bietet das Modell von HENNIG-THURAU und THURAU (1999). Sie formulieren ein integratives Modell der Sozialkompetenz aus Marketingperspektive, das eine Weiterentwicklung eines Modells von ARGYLE (1969) darstellt und Sozialkompetenz als einen „*mehrstufigen, kognitiv gesteuerten Gestaltungsprozess*“ interpretiert (HENNIG-THURAU & THURAU 1999, S. 305). Das Modell unterscheidet die folgenden vier zentralen Elemente (ebd. S. 303-305):

1. Potenzialelement: Der von Hennig-Thurau und Thurau (ebd., S. 304) beschriebene „*Instrumentenpool*“ umfasst „*die verbalen*“ ... „*und nonverbalen*“ ... „*Fähigkeiten des Mitarbeiters zur Gestaltung der Interaktion*“ und somit schwerpunktmäßig sozial-behaviorale Elemente. Die Autoren zeigen Parallelen zu den sozialen Techniken nach ARGYLE (1983) auf. Als Gegenstandsbereiche entsprechender Kompetenzen benennen sie Intonation und Rhetorik sowie Mimik, Gestik und Körperhaltung, die somit auch motorische Elemente beinhalten.
2. Wahrnehmungs- und Beurteilungselement: Die zweite Subdimension von HENNIG-THURAU und THURAU (1999, S. 304) adressiert sozial-kognitive Teilleistungen. Die Autoren zählen hierzu die Einschätzung der eigenen Potenziale und der des Interaktionspartners sowie die adäquate Einschätzung der Situation. In Übereinstimmung mit HACKER (2009) betonen die Autoren die hohen kognitiven Anforderungen, die insbesondere die Einschätzung der Wünsche und Verhaltensweisen des Interaktionspartners innerhalb einer dynamischen Situation stellt.
3. Planungselement: In HENNIG-THURAU und THURAU (1999) dritter Subdimension sozialer Kompetenzen findet die „*systematische Planung von Interaktionszielen, -strategien und des koordinierten Einsatzes des Interaktionspools*“ (ebd., S. 305) statt. Erst bei jeweils in sich stimmigem sowie untereinander abgestimmtem Einsatz von Zielen, Strategien und Instrumenten sprechen HENNIG-THURAU und THURAU (1999) von einer hohen Kompetenzausprägung. Die Autoren ordnen diese Kompetenzdimension ebenfalls den sozial-kognitiven Dimensionen zu, bezeichnen sie als Schaltzentrale der Sozialkompetenz und betonen die hohen kognitiven Anforderungen. Zugleich weisen sie auf die grundlegende Bedeutung dieser Komponente für alle weiteren Elemente der sozialen Kompetenzen hin.
4. Stimmungsmanagement: Unter dem Begriff „*Stimmungsmanagement*“ fassen HENNIG-THURAU und THURAU (ebd. S. 305) die vierte Subdimension zusammen, die die bewusste Steuerung und Kontrolle der eigenen Stimmung beinhaltet und die emotionale Facette der sozialen Kompetenzen repräsentiert.

Neben der Ausdifferenzierung der vier Kompetenzfacetten beschreiben HENNIG-THURAU und THURAU (1999) auch verschiedene Prädiktoren sozialer Kompetenzen, die sie in die Bereiche Persönlichkeit, Lernmotivation und Einstellung unterteilen. Für die Umsetzung sozialer Kompetenzen in sozial kompetentes Verhalten schreiben sie zudem dem situativen Umfeld, dem Handlungsspektrum, der Handlungsmotivation, der Einstellung gegenüber dem Interaktionspartner sowie den Stimmungen von Mitarbeiter und Kunde Bedeutung zu.

Die Autoren nehmen keine empirische Überprüfung ihres Modells vor. Ihr Ziel besteht vielmehr in der exakten Beschreibung der Anforderungsbereiche sozialer Kompetenzen für den Dienstleistungsbereich. Im Vergleich mit den weiteren vorgestellten Modellen sticht deshalb die andere Art der Schneidung von Kompetenzbereichen heraus, die weniger an Inhalten (wie z. B. Bewältigung von Konflikten, Beziehungsgestaltung) als an den hieraus resultierenden mentalen Anforderungen orientiert ist und deshalb eine anforderungsorientierte Operationalisierung von Kompetenzen ermöglicht.

3.3.3.7 Modell der Argumentationskompetenz

Die Frage, wie man Inhalte überzeugend präsentiert und wodurch sich gutes Argumentieren auszeichnet, beschäftigt Autoren verschiedener Disziplinen seit langer Zeit. Bereits die alten Griechen beschäftigten sich intensiv mit diesem Thema. Beispielhaft seien die Arbeiten von Aristoteles zur Rhetorik (i. d. dt. Übersetzung von RAPP 2002) genannt. Das Thema wird aus unterschiedlichsten Perspektiven in den Sprach-, Kommunikations- und Politikwissenschaften, in der Pädagogik, der Psychologie, hier insbesondere der Sozialpsychologie, Wirtschafts- und Medienpsychologie, und der Philosophie betrachtet und untersucht. Die verschiedenen Disziplinen tragen eine Vielzahl an Hinweisen und Befunden zur Überzeugungskraft von Argumenten bzw. den Merkmalen einer überzeugenden Kommunikation zusammen.

HERRMANN, HOPPMANN, STÖLZGEN und TARAMAN (2012, S. 16f) verstehen unter Argumentation die Durchsetzung des eigenen Willens bzw. der eigenen Meinung gegen Widerstände durch Veränderung fremder Meinungen und Absichten mithilfe von Information. Sie grenzen hiermit die Argumentation von anderen Formen der Einflussnahme ab, die über den Einsatz physischer Gewalt, die Nutzung hierarchischer Verhältnisse, den Austausch von Vorteilen oder die Veränderung der Umwelt (Verhandlung) oder die Veränderung des Gemütszustandes (emotionale Persuasion) wirken. Die von WITTMANN (2001, vgl. hierzu Kapitel 3.3.3.7) beschriebene Kompetenz der Manipulation der Kundenbedürfnisse ist nach dieser Definition nicht der Argumentation, sondern der emotionalen Persuasion zuzuordnen.

Grundsätzlich ist es schwierig, eindeutige Hinweise für überzeugende Darstellungen zu finden, da das Ergebnis neben Merkmalen der Präsentation auch von situativen und personalen Bedingungen abhängt. Insbesondere Merkmale des Empfängers haben einen Einfluss darauf, wie Botschaften aufgenommen und verarbeitet werden und welche Effekte sie entfalten. Ein Modell, das diese Abhängigkeit gut veranschaulicht, ist das Elaboration Likelihood Model von PETTY und CACIOPPO (1986). Dem Modell zufolge schlagen Rezipienten bei der Verarbeitung von Informationen je nach persönlicher Betroffenheit und Interesse Wege

mit unterschiedlicher Verarbeitungstiefe ein, auf denen Merkmale der Präsentation differentielle Wirkung beim Rezipienten entfalten. Liegt aufseiten des Empfängers ein hohes Interesse vor, werden zentrale inhaltliche Aspekte der Nachricht stärker verarbeitet, während bei geringerem Interesse periphere Reize (z. B. Attraktivität des Kommunikators) stärkeres Gewicht erhalten. Die Idee unterschiedlicher Verarbeitungsmodi für Informationen in Abhängigkeit von motivationalen und situativen Bedingungen bestimmt auch den bereits in Kapitel 2.3.1.1 erwähnten Ansatz von KAHNEMAN (2011).

Vor dem Hintergrund des Kompetenzmodells der DESI-Studien (WILLENBERG, GAILBERGER & KRELLE 2007), das die schriftliche Argumentation im Kontext des Deutschunterrichts beschreibt, führte GRUNDLER (2011) eine Analyse bestehender sprachwissenschaftlicher Ansätze durch und entwickelt aus ihnen ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell der mündlichen Argumentationskompetenz. Sie fasst Argumentationskompetenz als Unterform einer allgemeinen Gesprächsführungskompetenz auf, die die Komponenten „*inhaltliche Kohärenz*“, „*Komplexität der Argumentation*“, „*Kooperativität der Wirklichkeitskonstruktion in den Argumenten*“, „*Partnerorientierung*“, „*Angemessenheit*“ und „*argumentativer Erfolg*“ aufweist (GRUNDLER 2011, S. 78).

Die Darstellung der Subdimensionen erfolgt thematisch zugeordnet in Kapitel 4. Es liegen bislang keine empirischen Prüfungen des Modells vor. Hervorstechend ist jedoch, ähnlich wie beim zuvor präsentierten Modell von HENNIG-THURAU und THURAU (1999), die stringente konzeptionelle Ableitung des Modells, das sozial-kognitive und sozial-behaviorale Teilleistungen integriert und zudem eine theoretisch fundierte Operationalisierung aller Komponenten ermöglicht.

3.4 Personenbezogen-empirische Quellen der Anforderungsanalyse

Bei personenbezogen-empirischen Methoden der Anforderungsanalyse wird aus dem post-hoc ermittelten Zusammenhang zwischen gemessenen Personenmerkmalen und verschiedenen Erfolgskriterien auf die zukünftige prädiktive Kraft der Merkmale geschlossen (ECKHARDT & SCHULER 1992). Prognosen besitzen sowohl im pädagogischen als auch im betrieblichen Kontext hohe Relevanz. Während es in der pädagogischen Psychologie beispielsweise darum geht, Erfolgsfaktoren für schulisches Lernen bzw. schulische Leistungen zu identifizieren, sind für den betrieblichen Kontext Prognosen insbesondere für Fragen der Personalauswahl und -entwicklung, aber auch für Entscheidungen zur Arbeitsgestaltung bedeutsam. In der beruflichen Bildung fließen beide Anwendungskontexte zusammen, da in der Ausbildung im dualen System schulische und betriebliche Lernprozesse stattfinden und für Betriebe Fragen der Personalauswahl auch bei der Besetzung von Ausbildungsstellen bedeutsam sind.

Die in dieser Arbeit herangezogenen Studien entstammen deshalb diesen beiden Kontexten. Im Bildungskontext dienen vor allem schulische Leistungen als Kriterium. Beruflicher Erfolg wird vorrangig in Studien der Wirtschafts-, Arbeits- und Organisationspsycho-

logie, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der Marketingforschung untersucht. Sie operationalisieren Erfolg über objektive und subjektive Kriterien, wobei beide nach SPURK, VOLMER und ABELE (2013) unter Bezug auf Metaanalysen von DETTE, ABELE und RENNER (2004) bzw. NG, EBY, SORENSEN & FELDMAN (2005) untereinander nur zu $r=.2$ bis $r=.3$ korrelieren und somit Unterschiedliches messen. Zudem kann beruflicher Erfolg unterschiedlich operationalisiert werden, beispielsweise für Verkaufsberufe über kurzfristige Ziele des Verkaufs oder langfristige Ziele der Kundenbindung, wobei sich diese Ziele untereinander sogar widersprechen können.

Obwohl mit personenbezogen-empirischen Methoden Leistungsindikatoren für Lernprozesse oder eine erfolgreiche Tätigkeitsausübung gewonnen werden können, kann der zu meist theorie- und somit erklärungsfreie Zugang zumindest bei der Vorhersage beruflichen Erfolgs kritisch betrachtet werden. Die Studien lassen zunächst keine direkten Rückschlüsse zu, worauf die Zusammenhänge zurückzuführen sind und welchen Anteil hierbei etwa fachliche oder soziale Kompetenzen der Mitarbeiter haben. Erklärungen für die gefundenen Zusammenhänge müssen demnach häufig post hoc gesucht und anschließend einer erneuten Prüfung unterzogen werden, um inhaltlich interpretierbar zu werden. In einer ersten Annäherung bieten sie jedoch einen Überblick über bislang ermittelte Zusammenhänge zwischen Personenmerkmalen, Merkmalen der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen und Leistung, für die ein Zusammenhang mit den erworbenen Kompetenzen plausibel erscheint. Ergänzt werden diese Befunde durch Studien, die Zusammenhänge zwischen personalen oder organisationalen Bedingungen und sozialen Kompetenzen untersuchen. PARKER und AXTELL (2001) sowie PARKER, ATKINS und AXTELL (2008) beispielsweise leisten eine Zusammenfassung der Prädiktoren für Perspektivenübernahme. Die Ergebnisse auch dieser Studien fließen jeweils themenbezogen in die Darstellung der Ergebnisse der Anforderungsanalyse ein. Diese beginnt im folgenden Kapitel mit der Darstellung des Tätigkeitsbereichs und der Ableitung des Kompetenzmodells für Bankkaufleute in der Beratung.

► 4 Modellierung der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten

Das erste Ziel der Arbeit besteht in der Ermittlung der erforderlichen Kompetenzen, die Bankkaufleute in der Ausbildung für die Bewältigung von Beratungssituationen erwerben müssen. Kapitel 1.1 formuliert die Forschungsfragen, welches Strukturmodell die Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten adäquat abbildet und welche sozialen und fachlichen Kompetenzen bei der Kundenberatung eine Rolle spielen. Für die Beantwortung dieser Forschungsfragen werden im Folgenden alle im Rahmen der Anforderungsanalyse ermittelten Informationen zum Tätigkeitsfeld Kundenberatung (Kapitel 4.1) und zu den erforderlichen Kompetenzen (Kapitel 4.2) zusammengefasst und systematisiert.

4.1 Das Tätigkeitsfeld Kundenberatung in der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau

Die Darstellung des Tätigkeitsfelds Kundenberatung in der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau erfolgt getrennt nach Themenbereichen, die an der Definition des Situationsbegriffs von BECK (1996) orientiert sind. Dieser unterzog den Begriff der Situation für die berufliche Bildung einer Klärung. EULER und BAUER-KLEBL (2008) verwiesen auf die Möglichkeit, Kontexte für soziale Kompetenzen mithilfe der von BECK (1996) beschriebenen Situationsmerkmale zu differenzieren. Kontexte zeichnen sich demnach dadurch aus, dass in ihnen Situationen mit hinreichend ähnlichen Anforderungsstrukturen auftreten, die wiederum durch Ähnlichkeiten der folgenden vier Situationsmerkmale zu Situationstypen zusammengefasst werden können: 1. „Akteure, Aufgaben, Erwartungen und Rollen“, 2. „Rahmenbedingungen“, 3. „zeitliche Abläufe und Prozesse“ sowie 4. „kritische Ereignisse“ (ebd., S. 26f).

Die Situationsmerkmale von BECK (ebd.) werden im Folgenden herangezogen, um die Ergebnisse der Anforderungsanalyse zum Tätigkeitsfeld „Kundenberatung in der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau“ zu strukturieren. Das erste von BECK (ebd.) differenzierte Merkmal Akteure, Aufgaben, Erwartungen und Rollen wird zu diesem Zweck in zwei Unterpunkte Aufgaben und Tätigkeiten (Kapitel 4.1.1) sowie Akteure, Erwartungen und Rollen (Kapitel 4.1.2) unterteilt. Die im zweiten Situationsmerkmal von Beck adressierten Rahmenbedingungen werden in der vorliegenden Arbeit als Ausbildungsbedingungen aufgefasst

(Kapitel 4.1.3). Die weitere Darstellung umfasst die zeitlichen Abläufe und Prozesse (Kapitel 4.1.4) sowie kritische Ereignisse bei der Tätigkeitsausübung (Kapitel 4.1.5).

4.1.1 Aufgaben und Tätigkeiten

Einen ersten Einblick in die auszuübenden Tätigkeiten von Bankkaufleuten bietet die Verordnung über die Berufsausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau (BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ 1998a, vgl. hierzu auch Kapitel 3.1.1). Das dort enthaltene Ausbildungsprofil benennt als Aufgaben von Bankkaufleuten die Akquisition, Beratung und Betreuung von Kunden sowie den Verkauf von Bankdienstleistungen, insbesondere von standardisierten Dienstleistungen und Produkten.

Die Ergebnisse einer Analyse der Erwerbstätigenbefragung (FRANK et al. 2014, vgl. hierzu Kapitel 3.1.3) sprechen dafür, dass von befragten Bankkaufleuten unter den vier genannten Aufgaben Akquisition, Beratung, Betreuung und Verkauf die Beratung als häufigste Tätigkeit eingeschätzt wird. Auf die Frage, welche Tätigkeiten sie wie häufig ausüben, erhielt die „Arbeit mit Computern“ in der Kategorie „Häufig“ die höchste Zustimmung (99%), gefolgt von „Nutzung des Internets oder E-Mails bearbeiten“ (89,7%), „Beraten und Informieren“ (77,9%) sowie „Informationen sammeln, Recherchieren und Dokumentieren“ (65,4%). „Einkaufen, Beschaffen und Verkaufen“ landeten als häufig ausgeführte Tätigkeiten mit 23,7 Prozent erst an siebter Stelle und lagen damit in der Angabe häufig ausgeführter Tätigkeiten noch hinter „Messen, Prüfen, Qualität kontrollieren“ (34,3%) und „Organisieren, Planen und Vorbereiten von Arbeitsprozessen“ (31,2%). Die Anzahl von Personen, die bei der Häufigkeit von Tätigkeiten für die Kategorie „Einkaufen, Beschaffen, Verkaufen“ die Antwort „Nie“ wählten, liegt zudem mit 62,2 Prozent sehr hoch. Die restlichen 14,1 Prozent wählten die Antwortkategorie „Manchmal“. Während also die Beratung in der Selbstwahrnehmung tatsächlich zu den Kerntätigkeiten von Bankkaufleuten zu zählen scheint, schätzen sie im Schnitt die Bedeutung des Verkaufens deutlich geringer ein. Die Ergebnisse der Erwerbstätigenbefragung (FRANK et al. ebd.) sprechen demnach dafür, dass sie ihre Tätigkeiten im Kundenkontakt eher dem Beraten als dem Verkaufen zuordnen und die Beratungstätigkeit nicht als Verkaufstätigkeit wahrnehmen oder einordnen.

Der Ausbildungsrahmenplan (BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ 1998a, vgl. hierzu auch Kapitel 3.1.1) konkretisiert die Anforderungen des Ausbildungsprofils. Er berücksichtigt außer den Fachthemen zusätzlich den Bereich „Markt- und Kundenorientierung“ (§ 3 Nr. 2), der auf die praxisorientierte Anwendung des erlernten Wissens in konkreten Handlungssituationen abzielt. Im Themenfeld „Kundenorientierte Kommunikation“ (§ 3 Nr. 2.1) werden folgende beratungsbezogene Tätigkeiten aufgelistet: Beratungs- und Verkaufsgespräche mit Kunden planen, durchführen und nachbereiten, Kunden über Nutzen und Konditionen von Bankleistungen informieren, Erwartungen von Kunden bei der Beratung und Betreuung von Kunden berücksichtigen und entsprechende Bankleistungen des ausbildenden Unternehmens anbieten, Anfragen von Kunden beantworten, Bankleistungen bedarfsorientiert ver-

kaufen und Möglichkeiten des Cross-Selling nutzen sowie Kundenreklamationen entgegennehmen und Lösungen anbieten (ebd., S. 6-9).

Das Themenfeld „Markt- und Kundenorientierung“ findet sich in den zwölf Lernfeldern des Rahmenlehrplans nicht explizit wieder, sondern die Anforderungen im Bereich der Kundenberatung sind in die Lernfelder integriert. Sie lassen sich vornehmlich über die verwendeten Verben identifizieren. Verteilt über alle zwölf Lernfelder sind dort die folgenden Tätigkeiten aufgelistet: „ein angemessenes Konfliktverhalten zeigen“, „beraten“, „die Rechte der Kunden als Verbraucher beachten“, „Bedarfssignale und Anlagemotive der Kunden ermitteln“, „kundenorientiert präsentieren, erläutern, beschreiben“, „Verträge aus Kunden- und Bankensicht betrachten“, „Überblick geben“, „erklären“, „den Markt als Koordinationsinstanz unterschiedlicher Interessen beschreiben, darstellen und beurteilen“, „Finanzierungsanlässe ermitteln“, „begründen“, „ökologische und ethische Gesichtspunkte berücksichtigen“ sowie „Konflikte erkennen, verstehen und beurteilen“ (ebd., S. 17-20).

Die Prüfungen, geregelt in den Paragraphen 7 und 8 der Verordnung, sind vornehmlich an fachlichen Themen orientiert, deren Anforderungen in Kapitel 4.2.1 dargestellt werden. Beratende Tätigkeiten finden lediglich in Paragraph 8 zur Abschlussprüfung im Fach „Kundenberatung“ Berücksichtigung. Dort muss der Prüfling in einer simulierten Kundenberatung in einem Rollenspiel zeigen, „daß er in der Lage ist, Kundengespräche systematisch und situationsbezogen zu führen.“ (ebd., S. 5). Dieser Prüfungsbestandteil bietet demnach prinzipiell die Möglichkeit, die Ausübung bankspezifischer Tätigkeiten bei der Beratung zu beobachten und hierbei auch die Erfüllung von Anforderungen im sozial-kommunikativen Bereich zu prüfen. LORIG, BRETSCHNEIDER, GUTSCHOW, MPANGARA und WEBER-HÖLLER (2014) konnten jedoch zeigen, dass die Auswertung des Rollenspiels im ähnlich konzipierten Prüfungsfach „Kundenberatung“ für den Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau für Versicherung und Finanzen bezüglich der Bewertungsgüte kritisch einzuschätzen ist. Die Einschätzung der sozial-kommunikativen Leistung des Prüflings erfolgt auf eher allgemein gehaltenen Ratingskalen und ist darüber hinaus eng mit der fachlichen Qualität der Lösung vermischt, sodass eine valide getrennte Beurteilung der fachlichen und sozialen Seite der Leistung nicht möglich ist.

Die Beschreibung der Aufgaben und Tätigkeiten von Bankkaufleuten im BERUFENET (vgl. hierzu Kapitel 3.1.4) in der Unterkategorie „Tätigkeitsinhalte“ ist stark an den für den Beruf geltenden Ordnungsmitteln orientiert. Sie werden nach den Stichworten „Rund ums Geld“, „Kredite und Finanzierung“, „Rating“ sowie „Alles unter Kontrolle?“ gruppiert, in denen sich die Fachthemen „Geld und Konten“, „Kreditwesen“, „Vermögensanlage“ und „Rechnungswesen“ widerspiegeln. Die Verben der Auflistung „Aufgaben und Tätigkeiten im Einzelnen“ ähneln stark den in der Verordnung genannten, werden hier jedoch zumeist beispielhaft in Verbindung mit konkreten Produkten oder Fachthemen genannt (z. B. „Kunden über Anlagemöglichkeiten auf Konten (z. B. Spar- und Termineinlagen, Sparbriefe) beraten“, „individuelle Konzepte zur Altersvorsorge entwickeln (z. B. Kombination von Spar-, Renten- und Versicherungsmodellen“). Neu erscheinen in dieser Liste die Verben betreuen, abschließen, Konzepte entwickeln und abwickeln. Sozial-kommunikative Anforderungen sind zumeist

nicht getrennt adressiert, sondern sie beziehen sich auf die Anwendung der fachlichen Inhalte im Kundenkontakt.

In der Liste der beruflichen Aufgaben (Tasks) von „personal financial advisors“ aus dem O*NET (vgl. hierzu Kapitel 3.1.5) werden 18 Aufgaben genannt, von denen die folgenden Anforderungen im Bereich der Kundenberatung implizieren: Kunden müssen beraten, informiert und interviewt werden, ihnen müssen Fragen beantwortet sowie Produkte empfohlen und erklärt werden. Außerdem kontaktieren „personal financial advisors“ ihre Kunden regelmäßig, um Änderungen zu erfragen und den Kontakt aufrechtzuerhalten, und sie helfen ihnen, ihre Ziele zu erreichen, und erläutern ihnen, wo sie relevante Informationen finden und wie diese zu verstehen sind.

Die Kategorie Arbeitstätigkeiten (Work Activities) des O*NET enthält zudem berufsübergreifende Beschreibungen von Tätigkeiten. Von den insgesamt 31 Nennungen werden an dieser Stelle diejenigen zusammengefasst, die für den Bereich der Kundenberatung von Bedeutung sind. Unter den Arbeitstätigkeiten sind dies die Kategorien *„Aufbau und Erhalt konstruktiver und kooperativer persönlicher Beziehungen“*, *„Kommunikation mit Personen außerhalb der Organisation“*, *„Beratung und Expertise anbieten“*, *„Personen die Bedeutung von Informationen und den möglichen Umgang hiermit erläutern“*, *„Verkaufen oder Personen beeinflussen und überzeugen“*, *„Konflikte lösen (z. B. Beschwerden entgegennehmen und Ärger auflösen) und verhandeln“* sowie *„Personen unterstützen“*.

Auch in den qualitativen Interviews wurden die Aufgaben und Tätigkeiten der Auszubildenden erfragt. Da die Ausbildungspraxis in den befragten Instituten insbesondere bezüglich der Frage, welche Aufgaben und Tätigkeiten Auszubildende grundsätzlich und zu welchem Zeitpunkt ausüben dürfen, erheblich variierte, werden diese Ergebnisse in Kapitel 4.1.3 zu den Rahmenbedingungen der Ausbildung vorgestellt. Vorab erfolgt jedoch die Darstellung von Akteuren, Erwartungen und Rollen.

4.1.2 Akteure, Erwartungen und Rollen

Kundenberatung in Kreditinstituten findet in den meisten Fällen zwischen einem einzelnen Berater und einem Kunden oder auch einer Gruppe von Kunden statt. Die Kunden werden nach Privat- und Geschäftskunden differenziert, wobei in der Ausbildung vorrangig das Privatkundengeschäft mit dem entsprechenden Produktportfolio gelehrt und auch in der Praxis kennengelernt wird. Zwar umfasst die Ausbildungsverordnung auch einige Themen aus dem Firmenkundenbereich (z. B. Firmenkredite), praktisch kommen Auszubildende mit der Firmenkundenberatung jedoch selten in Kontakt. Als Akteure der Kundenberatung im Rahmen der Ausbildung werden deshalb der Berater (Auszubildender und/oder Kollege) und der Privatkunde bzw. die Privatkunden sowie das ausbildende Unternehmen betrachtet.

Berufliche Kommunikation wird von BRÜNNER (2007, S. 41) folgendermaßen definiert: Sie ist auf berufliche Zwecke bezogen, fachliche Aspekte spielen ebenso wie institutionelle Aspekte eine Rolle, das soziale Verhältnis der Gesprächspartner ist oft formell definiert und

die Kommunikation wird meist nicht freiwillig und meist nicht aus sozialen Bedürfnissen heraus geführt.

In der Kundenberatung im Kreditinstitut treffen die direkt beteiligten Akteure – Berater und Kunde – zudem im Rahmen einer Experten-Laien-Kommunikation aufeinander. BRÜNNER (ebd.) verweist im Zusammenhang mit dieser Gesprächsart auf das Vorhandensein eines Machtgefälles in Form von Wissensunterschieden. Der Experte befindet sich demnach in einem Maximenkonflikt, in dem er sich zugleich als Experte beweisen, aber auch für den Kunden verständlich sein muss. Dieses Dilemma zeigt sich beispielsweise im Umgang mit Fachbegriffen und -konzepten. Zudem sind nach BRÜNNER (ebd.) mit dieser Gesprächsart verschiedene Rollen und Erwartungen für die Akteure verbunden. Der Experte ist Vertreter seiner Institution, eine Rolle, die mit professioneller Routine und persönlicher Unbeteiligt-heit verbunden ist. Für den Laien hingegen ist der Gesprächsinhalt persönlich bedeutsam, weshalb er eine individuelle Beratung erwartet. WITTMANN (2001, S. 158) weist in diesem Zusammenhang für die Beratung zu Finanzprodukten auf die Erklärungsbedürftigkeit und potenzielle finanzielle Risikobehaftung der Produkte hin.

NERDINGER (1997, 2001, 2003, 2011) nimmt eine differenzierte Darstellung von Rollenkonfliktarten in Dienstleistungs- und Verkaufsberufen vor. Er unterscheidet Inter-Rollenkonflikte, Intra-Rollenkonflikte und Person-Rollenkonflikte. Inter-Rollenkonflikte entstehen durch unterschiedliche Rollen, die Personen gleichzeitig einnehmen, beispielsweise im beruflichen und privaten Bereich. Falls diese sich widersprechen, wirkt sich dies negativ auf Arbeits- und Lebenszufriedenheit aus (BABIN & BOLES 1998). Da die beiden anderen Rollenkonfliktarten unmittelbar aus der Arbeitssituation entstehen, sind sie nach NERDINGER (2011, S. 44) für den Dienstleister häufig noch relevanter. Bezogen auf den Kontext der Kundenberatung in einem Kreditinstitut stellen sich diese wie folgt dar (nach NERDINGER 1997, 2011).

Intra-Rollenkonflikte entstehen durch unterschiedliche oder mehrdeutige Erwartungen gegenüber dem Stelleninhaber. Sie werden wiederum unterteilt in Inter-Sender- und Intra-Senderkonflikte. Beim Inter-Senderkonflikt stehen Interessen von Kunde und Organisation im Widerspruch. Beispielsweise hat der Kunde Interesse an einer ausführlichen Beratung, während Zeit für das Unternehmen ein kritisches Gut darstellt, oder der Kunde erstrebt eine Finanzierung, während das Institut Risikominimierung verlangt. Für den Berater stellt sich dieser Rollenkonflikt auch als Two-Bosses-Dilemma (SHAMIR 1980) dar, bei dem er zwischen den Interessen des Kunden und seiner Organisation abwägen muss. Intra-Senderkonflikte entstehen innerhalb der Person des Kundenberaters durch gleichzeitige widersprüchliche oder mehrdeutige Erwartungen eines Senders, beispielsweise seines Unternehmens. Beispielsweise kann der Berater nicht gleichzeitig die Ziele kurzfristiger Verkaufserfolge und einer langfristigen Kundenorientierung erfüllen.

Person-Rollenkonflikte schließlich betreffen Konflikte zwischen Erwartungen und dem Selbstbild oder den Werten einer Person. Im Kontext der Bankberatung können diese u. a. durch ethische Konflikte ausgelöst werden, die sich beispielsweise durch Informationsvor-

sprünge bei komplexen Produkten und die damit verbundene Möglichkeit zum Vertrauensmissbrauch ergeben.

Nach NERDINGER (2011) führen insbesondere die beiden Arten von Intra-Rollenkonflikten zu Rollenambiguität und wirken sich negativ auf Zufriedenheit und Wohlbefinden aus. BROWN und PETERSON (1993) untersuchten Zusammenhänge zwischen Rollenstress und Leistung. Sie konnten zeigen, dass widersprüchliche Erwartungen keine gravierenden Auswirkungen auf die Leistung, aber auf Zufriedenheit und Bindung haben, während unklare Erwartungen sich auf beide Faktoren negativ auswirken.

Für die Person des Beraters und die Beziehungsgestaltung zum Kunden ergeben sich aus den Charakteristika der Experten-Laien-Kommunikation sowie aus den aufgezeigten Rollenkonfliktarten einige Herausforderungen. PÄTZOLD (2009) verweist beispielsweise darauf, dass hierbei der Widerspruch aufgelöst werden muss, dass eine auf persönliche Nähe gerichtete Einlassung für ökonomische Zwecke instrumentalisiert wird. Zudem befindet sich der Berater in einer Situation, in der er mit unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert sein kann, die sowohl zwischen dem Kunden und seiner Organisation als auch innerhalb seiner Person im Widerspruch stehen können. GRABOWSKI (2008) führte eine eignungsdiagnostische Studie zur Sozialisation von Bankkaufleuten durch und untersuchte dabei die Frage, wie sich verschiedene Personengruppen den idealen Kundenberater einer Bank vorstellen und ob sich Auszubildende und in diesem Beruf Tätige im Laufe ihrer Ausbildung und beruflichen Tätigkeit diesem Bild annähern. Im Ergebnis verwies sie darauf, dass das Idealbild des Kundenberaters unrealistisch erscheint und auch Widersprüche enthält. Als Beispiele führt sie an, dass von den Mitarbeitern erwartet wird, eigenständig zu arbeiten und Probleme zu lösen, zugleich jedoch Zielvorgaben zu erfüllen sind. Auch sei soziales Verhalten häufig nur so weit erwünscht, wie es dem Verkauf dienlich sei.

Die Arbeitsdefinition sozialer Kompetenzen in Kapitel 2.2.3 beinhaltet jedoch ein Ausbalancieren eigener und fremder Interessen unter Berücksichtigung des sozialen Kontexts. Soziale Kompetenzen in der Kundenberatung implizieren nach diesem Verständnis, die Interessen aller Beteiligten wahrzunehmen und aus der Rolle des Experten heraus zu einer für alle Seiten befriedigende Lösung beizutragen und vermitteln zu können. Die aufgezeigten Rollenkonflikte können diese Aufgabe erheblich erschweren.

4.1.3 Rahmenbedingungen: Ausbildungsbedingungen von Bankkaufleuten

Der Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau gehört zu den kaufmännisch-verwaltenden Berufen mit einer Ausbildungsdauer von drei Jahren. Ausbildende Betriebe sind laut Verordnung (BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ 1998a) in der Regel Kreditinstitute wie Banken und Direktbanken, Girozentralen, Sparkassen und Bausparkassen.

Laut BERUFENET findet der praktische Teil der Ausbildung im Betrieb an wechselnden Arbeitsorten statt, wobei sich Bürozeiten mit solchen im Kundenkontakt abwechseln. Zusätzlich findet an ein bis zwei Tagen pro Woche Unterricht in der Berufsschule statt, der auch als Blockunterricht organisiert sein kann.

Die weitere Darstellung der Rahmenbedingungen der Ausbildung basiert auf den Auswertungen der 22 qualitativen Interviews (vgl. hierzu Kapitel 3.2). Während die Ordnungsmittel und weiteren Quellen Rahmenbedingungen nur grob beschreiben, zeigten sich in den Interviews deutliche Unterschiede zwischen den befragten Instituten. Die Ausbildungsdauer variierte zwischen zwei und drei Jahren. Vier Institute gaben an, die Ausbildung in drei Jahren durchzuführen, in vieren wurde die Ausbildung in 2,5 Jahren absolviert, und zwei Institute bildeten Abiturienten in zwei, Absolventen mit mittlerer Reife in drei Jahren aus.

Auch zur Zuordnung der Auszubildenden zu Ausbildungsorten und Ausbildungsverantwortlichen wählten die Institute unterschiedliche Varianten. In drei Instituten waren die Auszubildenden über den gesamten Ausbildungszeitraum einer Stammfiliale zugeordnet, in zwei Instituten wechselten sie nach der Hälfte der Zeit in eine zweite Stammfiliale, drei Institute gaben einen Wechsel zwischen drei Stammfilialen an und in zwei Instituten sah der Ausbildungsplan einen Wechsel zwischen mehr als drei Stammfilialen vor. Die Interviewpartner begründeten ihre jeweilige Praxis mit der hiermit jeweils verbundenen Möglichkeit, einerseits innerhalb einer Stammfiliale bereits engere Kundenkontakte aufbauen zu können oder andererseits die Unterschiedlichkeit verschiedener Filialen (groß, mittel, klein mit verschiedenen Kollegen) in verschiedenen Regionen (ländlich/städtisch) mit unterschiedlicher Klientel kennenzulernen.

Unabhängig von der Zuordnung zu einer Stammfiliale oder mehreren Filialen entsendeten alle Institute die Auszubildenden zeitweise in Fachabteilungen, um die Themen des Rahmenlehrplans abzudecken. Deutliche Unterschiede bestanden in der Anzahl inkludierter Fachabteilungen und in der Verweildauer der Auszubildenden, die von wenigen Wochen bis zu einem halben Jahr reichte. In allen Häusern lernten die Auszubildenden die Vertriebs-einheiten zum Zahlungsverkehr sowie zu einfachen Privatkrediten und -anlagen kennen. In einigen Instituten erhielten die Auszubildenden zusätzlich die Möglichkeit, Fachabteilungen zu anspruchsvolleren Themen wie Wertpapiergeschäft, Baufinanzierung, Auslandszahlungsverkehr oder Firmenkundengeschäft kennenzulernen, wobei dies teilweise alle Auszubildende und teilweise nur die guten Auszubildenden betraf.

Sämtliche befragten Institute boten zusätzlich zur Berufsschule interne Seminare und Workshops sowohl zu fachlichen Themen als auch zu Kundenkommunikation und Verkauf an. Als Inhalte der Schulungen zu Kommunikation und Verkauf wurden beispielsweise Grundregeln der Gesprächsführung, Ablaufschemata für Gespräche sowie das Erkennen von Cross-Selling-Gelegenheiten in fachlichen Gesprächen und im Smalltalk genannt. Methodisch setzten sieben Institute ergänzend Simulationen bzw. Rollenspiele von Verkaufsgesprächen ein, die zum Teil auf Video aufgezeichnet und als Anlass für Feedbackgespräche genutzt wurden. In zwei Instituten kamen außerdem computer- und webbasierte Trainings zum Einsatz.

Die Ausbildungspraxis in den befragten Instituten unterschied sich ganz maßgeblich bezüglich der Frage, welche Aufgaben und Tätigkeiten die Auszubildenden zu welchem Ausbildungszeitpunkt selbstständig durchführen dürfen. In allen befragten Instituten verbrachten

die Auszubildenden zu Beginn der Ausbildung ihre Zeit in den jeweiligen Stammfilialen im Servicebereich mit den Themen Kontoführung und Zahlungsverkehr. Alle Interviewpartner berichteten von einem Ablauf, bei dem die Auszubildenden zunächst einer Servicekraft zusahen, dann unter ihrer Anleitung und Beobachtung selber Kundenanfragen annahmen und schließlich zunehmend auch alleine bedienten und sich nur noch bei aufkommenden Fragen Hilfe holten. Sowohl zwischen den Instituten als auch zwischen den Auszubildenden unterschied sich der Zeitpunkt der jeweiligen Stufen. Während die meisten Ausbilder berichteten, ihre Azubis zu ermuntern, bereits von Anfang an möglichst viel selber zu machen und zumindest den guten Auszubildenden spätestens nach einigen Monaten im Servicebereich selbstständige Arbeit zuzutrauen, äußerte sich zumindest ein Interviewpartner diesbezüglich sehr zurückhaltend. Er berichtete, seine Auszubildenden blieben auch im Service während der gesamten Ausbildungszeit unter Beobachtung, es sei denn, es ginge um sehr einfache Fragen wie das Ausfüllen einer Überweisung oder die Bedienung des Geldautomaten. Während diese Haltung bezüglich der Bedienung im Service unter den Interviewpartnern eine Ausnahmeposition darstellte, deuteten die Gespräche in Bezug auf die Integration der Auszubildenden in Beratungsgespräche sehr heterogene Vorgehensweisen an.

In zwei der befragten Institute hatten die Auszubildenden ausschließlich im Servicebereich direkten Kundenkontakt und bekamen keine Gelegenheit, an Beratungsgesprächen von Privatkundenberatern teilzunehmen. In den anderen acht Instituten bestand zumindest prinzipiell die Möglichkeit, bei Gesprächen erfahrener Kollegen zu hospitieren. In allen acht Fällen wurden diese Hospitationen als Vorbereitung für erste eigene Beratungserfahrungen betrachtet, die in Begleitung der Kollegen gesammelt werden konnten. Die Auszubildenden schilderten, dass sie zunächst Teile der Gespräche unter Beobachtung selbst leiten und hierbei beispielsweise zu einem umgrenzten Thema Konditionen vorstellen sollten. Mit voranschreitender Ausbildungsdauer führten die Auszubildenden die Gespräche unter Beobachtung der Kollegen zunehmend vollständig selbstständig. Sie gaben an, die Kollegen griffen nur noch ein, wenn eine Unterschrift zu leisten sei, zu der die Auszubildenden nicht berechtigt seien oder wenn die Auszubildenden Fragen hätten bzw. in seltenen Fällen eine Falschauskunft erteilten.

Fünf der Institute gingen noch einen Schritt weiter und ließen die Auszubildenden Beratungsgespräche vollständig selbstständig führen. Der Umfang der Themen, die hierfür infrage kamen, variierte leicht. Einigkeit bestand jedoch bezüglich der Grenzen, die bereits für die begleiteten Gespräche galten. Bei bestimmten Produkten stehen rechtliche Gründe einem Abschluss durch einen Auszubildenden im Wege. Dies gilt insbesondere für anspruchsvolle Produkte aus dem Anlage- und Kreditbereich (v.a. Wertpapiergeschäft). Bei Wissenslücken zogen die Auszubildenden zudem während des Gesprächs einen Kollegen hinzu.

Zusätzlich zu den oben bereits erwähnten Simulationen von Beratungsgesprächen im Rahmen von Seminaren und Workshops boten fünf Institute diese Möglichkeit auch intern während der regulären Arbeitstage der Azubis an. Als Gesprächspartner für diese Simulationen wurden in zwei Instituten die den Auszubildenden zugeordneten Paten bzw. Ausbilder

eingesetzt, in drei weiteren Instituten fanden diese Simulationen zusammen mit den Ausbildungsleitern statt, die die Auszubildenden regelmäßig in ihren Filialen aufsuchten.

Zusammenfassend wurde in den Interviews deutlich, dass die Rahmenbedingungen der Ausbildung zwischen den Instituten erheblich variieren und dies Auswirkungen auf die Tätigkeiten der Auszubildenden hat. Insbesondere zeigte sich, dass die Auszubildenden unterschiedlich viel Beratungserfahrung sammeln. Konkret bedeutet dies, dass einige Auszubildende bereits im Rahmen der Ausbildungszeit vielfältige Möglichkeiten erhalten, sowohl in der Beobachtung als auch in der eigenen Durchführung Erfahrungen in der realen Kundenberatung zu sammeln. Für andere Auszubildende bleiben die Lern- und Erfahrungsgelegenheiten auf Seminare und Workshops beschränkt, da sie Kundenkontakte nur im Servicebereich am Schalter erleben und darüber hinaus Beratungssituationen weder beobachten noch eigene Erfahrungen in diesem Bereich machen. Unter der Annahme, dass es sich vermutlich bei den befragten Instituten bereits um eine Positivauswahl handelt, die engagiert und gewissenhaft ausbildet, und zudem vermutlich eher gute Auszubildende für die Interviews ausgewählt wurden, kann in der Praxis von einem noch deutlich breiteren Spektrum an Lerngelegenheiten für die Beratung ausgegangen werden. Abschließend soll die unterschiedliche Praxis in den befragten Instituten aus der Sicht von Ausbildern und Auszubildenden anhand von Zitaten aus den Interviews verdeutlicht werden:

„Das ist machbar, wenn man die Azubis in der Ausbildung auch machen lässt. Das ist das A und O. Der Azubi soll nicht nur danebensitzen, sondern selber machen, so kriegt man auch die Sicherheit – gerne auch mit einem Vertrauensvorschuss. Es wird nicht überall so ausgebildet, aber unter einer guten Ausbildung verstehen wir, dass am Ende der Ausbildung keine zusätzliche Einarbeitungszeit benötigt wird. Fließend kommt der Azubi im 3. Ausbildungsjahr auf die Beraterplätze mit dem Ziel, am Ende jeden überall einsetzen zu können.“
(Ausbildungsgangleiter im Interview)

„Das wurde hier auf jeden Fall schnell vorangetrieben, dass man selbstständig arbeitet und dadurch lernt man auch besser, als wenn man es nur sieht und trotzdem nicht weiß, wie es geht. Nach ein, zweimal selber machen, und wenn dann auch Fehler vorkommen, die behält man sich.“ (Azubi im Interview)

„Die Haupteinsatzstelle der Auszubildenden ist in den Geschäftsstellen im Markt am Schalter. Insbesondere in größeren Geschäftsstellen gibt es eine strikte Trennung zwischen Service und Beratung. Die Berater nehmen zum Teil nur ungern Azubis mit.“ (Ausbildungsleiter im Interview)

„Also ich würde sagen, am Ende der Ausbildung kann man eigentlich den Service angehend alles. Das würde ich auf jeden Fall sagen. Man kann alleine die Geldautomaten bedienen, die SB-Geräte mit den Kunden, jegliche Sachen. Es gibt immer Ausnahmen. So im Großen und Ganzen ist man im Service gut ausgestattet. Direkt als Kundenberater zu arbeiten, das würde ich nicht empfehlen. Also da braucht man schon seine Zeit, bis man da hinkommt und die be-

kommt man hier auch. Also man wird nicht direkt als Kundenberater eingestellt. Das würde ich sagen, das könnte man auch noch nicht. Dazu fehlt einem einfach die Praxis.“ (Azubi im Interview)

4.1.4 Zeitliche Abläufe und Prozesse

Als Rahmenbedingung für die Einbettung von Beratungsgesprächen in den Ausbildungsalltag verweist das BERUFENET auf häufig wechselnde Aufgaben und Arbeitssituationen, mit denen auch ein schneller und häufiger Wechsel zwischen Kundenberatung und Verwaltungstätigkeiten verbunden ist. Zudem sind unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten Zeiten für einzelne Beratungsgespräche häufig reglementiert, wobei Unterschiede bezüglich verschiedener Kundengruppen bestehen. Der damit verbundene Zeitdruck wurde unter Kapitel 4.1.2 bereits als Anlass für Intra-Senderrollenkonflikte thematisiert und dieser kann die Anforderungen an die kompetente Bewältigung der Beratungssituation erheblich modulieren.

Die zeitlichen Abläufe und Prozesse innerhalb eines Beratungsgesprächs in einem Kreditinstitut stellen ein zentrales Merkmal der Beratung an sich dar, da sie die Gestaltung des Beratungsgesprächs betreffen. Prozessmerkmale der Planung und Steuerung von Beratungsgesprächen werden deshalb als eine der zentralen Anforderungen an soziale Kompetenzen bei der Beratung in Kapitel 4.2.2.3 dargestellt.

4.1.5 Kritische Ereignisse

Mittels der Critical Incident Technique (CIT, vgl. hierzu auch Kapitel 3.2) wurden in den Interviews der Anforderungsanalyse kritische Ereignisse bei der Kundenberatung ermittelt. Die Interviewpartner schilderten in den Gesprächen insgesamt 137 Situationen, in denen sich nach ihrer Einschätzung das Verhalten kompetenter Auszubildender von dem weniger kompetenter Auszubildender unterscheidet. Im Anschluss an die Entfernung mehrfach geschilderter Situationen wurden die verbleibenden zunächst nach Themen geordnet und hierbei die folgenden acht Themen identifiziert, bei denen häufig kritische Situationen auftreten: Konditionen verhandeln/Kundenwünsche ablehnen, Erbfälle, Kundenreklamationen, empörte/aufbrausende Kunden, Umgang mit eigenen Wissenslücken, schwer zu überzeugende Kunden, aktive Ansprache von Kunden, Zielkonflikte Berater – Kunde – Institut.

In Anlehnung an das Münchner Modell der Gesprächsführungskompetenz im Elterngespräch (MMG-E, GARTMEIER et al. 2011) wurden diese Situationen weiter systematisiert, indem sie verschiedenen Situationstypen zugeordnet wurden. Als Grundlage für diese Zuordnung diente der Ansatz von BITNER, BOOMS und MOHR (1994), die kritische Situationen im Umgang mit Kunden danach unterscheiden, ob unangemessene Erwartungen der Kunden bestehen oder ob die Schwierigkeiten auf Seiten des Unternehmens liegen.

Unter unangemessenen Erwartungen des Kunden werden beispielsweise unvernünftige Forderungen, Forderungen, die gegen Bestimmungen des Unternehmens verstoßen, Verhalten, das den Normen zwischenmenschlichen Verhaltens widerspricht, Trunkenheit

und damit verknüpfte inakzeptable Forderungen sowie Verstöße gegen soziale Normen und auch spezielle Bedürfnisse (psychologische, medizinische oder Sprachprobleme) verstanden (ebd.). Nach NERDINGER (2003) besteht das angemessene Vorgehen in diesen Fällen darin, die Unangemessenheit deutlich zu machen und den Kunden ggf. zur Einsicht zu bewegen, ohne ihn zu verärgern.

Schwierigkeiten auf Seiten des Unternehmens hingegen betreffen beispielsweise Konflikte, Beschwerden und Reklamationen wegen Produktmängeln, Schwierigkeiten im Servicesystem wie Verzögerungen oder Fehlern der Mitarbeiter (BITNER et al. 1994). Die Anforderung an den Berater besteht in diesem Fall darin, die berechtigte Verärgerung des Kunden zu erfassen und den Fehler zu beseitigen oder zu korrigieren (NERDINGER 2003). CHASE und DASU (2001) beschreiben unterschiedliche angemessene Reaktionen bei Fehlern im Ergebnis oder bei Fehlern im Prozess oder durch die Mitarbeiter. Im ersten Fall empfehlen sie eine Entschädigung, im zweiten Fall eine Entschuldigung.

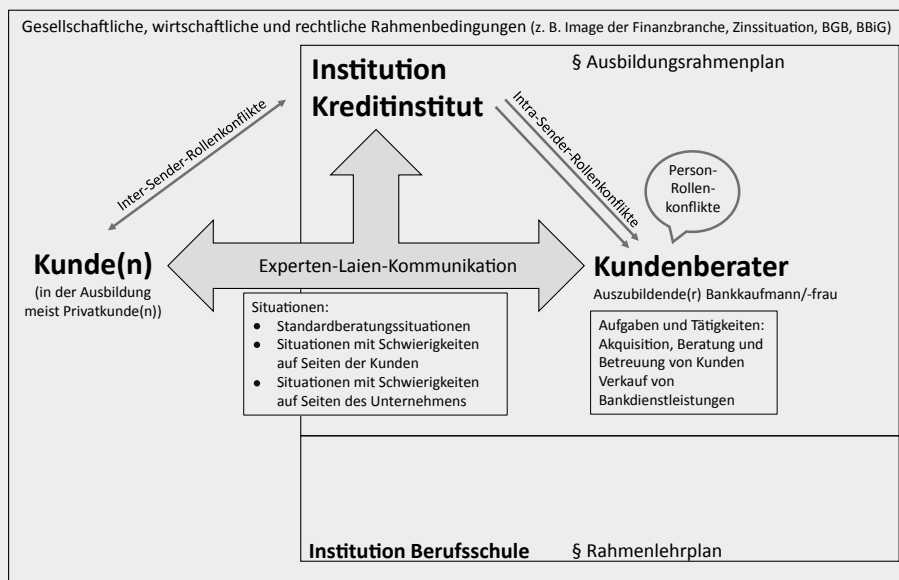
Dieser Systematik folgend wurden die in den Interviews genannten Situation den Situationstypen „Schwierigkeiten auf Seiten des Kunden“ und „Schwierigkeiten auf Seiten des Unternehmens“ zugeordnet. Ergänzend hierzu wurden auch Standardberatungssituationen klassifiziert, da die Auswertung der mithilfe der CIT gewonnenen Situationen ergab, dass für Auszubildende bereits in Situationen Hürden auftauchen, in denen keine Schwierigkeiten gemäß der Differenzierung von BITNER et al. (1994) vorliegen. Als Standardberatung wurden demnach Situationen klassifiziert, die einerseits regelmäßig auftreten und keine besonderen Schwierigkeiten auf Seiten der Kunden oder des Unternehmens beinhalten, in denen sich aber trotzdem Unterschiede zwischen kompetenteren und weniger kompetenten Auszubildenden zeigen und die deshalb als herausfordernd eingestuft werden.

Für den Situationstyp „Standardberatung“ finden sich in der Anforderungsanalyse unter anderem Beispiele, in denen die aktive Ansprache von Kunden, das Erklären komplexer Produkte und der Umgang mit eigenen Wissenslücken, der Umgang mit anhaltender Skepsis von Kunden bezüglich der Vorschläge des Beraters sowie die Ablehnung von Kundenwünschen beschrieben werden. Dem Situationstyp „Beratung bei Schwierigkeiten auf Seiten des Kunden“ wurden beispielsweise die folgenden Situationsschilderungen zugeordnet: aufbrausende und aggressive Kunden („Kunde der ausflippt: Kundin wollte Geld überweisen, wusste die Kontonummer nicht“, „betrunkenen Kunde wurde direkt ausfällig und wütend“, „Kunde, der sich massiv und laut wegen zu niedriger Zinsen beschwert, sich im Ton vergreift, sehr emotional ist“), Erbfälle („Kunde will für Kind ein Girokonto eröffnen, Frage ob Kunde alleine erziehungsberechtigt, Kunde antwortet, die Mutter sei vor nicht allzu langer Zeit verstorben“), sowie Kunden mit finanziellen Problemen in Verbindung mit Rückzug („Kunden, die in Richtung Insolvenz, Pfändung gehen und nicht über ihre Probleme reden möchten“). Die Beispiele für Situationen der „Beratung bei Schwierigkeiten auf Seiten des Unternehmens“ reichen von „Verzählen/falschen Betrag wechseln“ bis zu Beschwerden über fehlerhaft getätigte Anlagen („für eine vermögende Kundin wurde etwas falsch angelegt“).

4.1.6 Fazit zum Tätigkeitsfeld Kundenberatung in der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau: Domänenmodell

Die Ergebnisse der Anforderungsanalyse für die Kundenberatung in Kreditinstituten zeichnen das Bild eines beruflichen Anforderungsfeldes, in dem anspruchsvolle Fachinhalte in persönlicher Kommunikation zwischen Berater und Kunde vermittelt werden. Die Merkmale zur Charakterisierung der Anforderungen in Beratungssituationen in der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau wurden in den vorangehenden Abschnitten entsprechend dem Situationsbegriff von BECK (1996) den Themenbereichen „Aufgaben und Tätigkeiten“, „Akteure, Erwartungen und Rollen“, „Ausbildungsbedingungen“, „zeitliche Abläufe und Prozesse“ sowie „kritische Situationen bei der Tätigkeitsausübung“ zugeordnet. Abbildung 3 verdichtet die Ergebnisse der Anforderungsanalyse zu diesen Merkmalen in einem Domänenmodell.

Abbildung 3: Domänenmodell des Tätigkeitsfelds Kundenberatung in der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau



Quelle: eigene Darstellung

Im Zentrum des Modells steht die Kommunikation zwischen Kundenberater und Kunde. Eingebettet in gesellschaftliche, wirtschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen, treffen die Akteure Kunde(n) und Kundenberater in der Kundenberatung im Rahmen der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau aufeinander. Die Interaktion findet zumeist innerhalb der Räume des ausbildenden Kreditinstituts statt, ist jedoch in jedem Fall rechtlich an die In-

stitution gebunden, sodass diese als dritter Akteur mindestens indirekt, teilweise auch direkt durch Kollegen oder Ausbilder in der Beratungssituation vertreten ist.

Durch die Beteiligung dieser drei Parteien an den Situationen können für den Auszubildenden drei Arten von Konflikten entstehen, bei denen entweder die Ziele von Kunde und Institution (Inter-Sender-Rollenkonflikte, beispielsweise ausführliche Beratung vs. Kostenersparnis durch kurze Beratungstermine), zwei verschiedene Ziele der Institution (Intra-Sender-Rollenkonflikte, beispielsweise kurzfristige monetäre Erfolgsziele vs. langfristige Kundenbindung) oder interne Motive des Beraters (Person-Rollenkonflikte, beispielsweise ethisch-moralische Werte vs. persönliche Karriere) zueinander im Widerspruch stehen. Innerhalb dieses Spannungsfelds besteht die Aufgabe des Kundenberaters darin, den Kunden für die Institution zu gewinnen, ihn zu beraten und zu betreuen sowie ihm Dienstleistungen seiner Institution zu verkaufen.

Die Beratungssituationen können gemäß der Unterscheidung von BITNER et al. (1994) in solche mit Schwierigkeiten auf Seiten der Kunden und Schwierigkeiten auf Seiten des Unternehmens unterteilt werden. Als Beispiele entsprechender Situationen wurden dem ersten Situationstyp Verschuldungen und Erbfälle, dem zweiten Situationstyp Kundenbeschwerden und Fehler der Mitarbeiter zugeordnet. Auszubildende erleben darüber hinaus auch bereits Standardberatungssituationen als herausfordernd, in denen sie beispielsweise mit Skepsis von Kunden oder eigenen Wissenslücken umgehen müssen.

Ziel der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau ist laut Ausbildungsverordnung, die den betrieblichen Ausbildungsrahmenplan sowie den schulischen Rahmenlehrplan umfasst, u. a. der Erwerb derjenigen beruflichen Kompetenzen, die zur Bewältigung der skizzierten situativen Anforderungen befähigen. Diese Kompetenzen sind Gegenstand des nachfolgenden Kapitels.

4.2 Zu erwerbende Kompetenzen für das Tätigkeitsfeld Kundenberatung in der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau

Das vorliegende Kapitel integriert die in den Quellen der Anforderungsanalyse enthaltenen Beiträge zu den erforderlichen Kompetenzen für die Beratungstätigkeit in Kreditinstituten im Rahmen der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau. Die Ergebnisse werden für fachliche (Kapitel 4.2.1) und soziale (Kapitel 4.2.2) Kompetenzen getrennt dargestellt. Abschließend integriert Kapitel 4.2.3 die aus dem oben dargestellten Domänenmodell und Kapitel 4.2 resultierenden Anforderungen an Bankkaufleute bei der Beratung in ein Kompetenzmodell.

4.2.1 Anforderungen an fachliche Kompetenzen bei der Beratung in einem Kreditinstitut

Für die im Ausbildungsprofil (BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ 1998a) genannten Aufgaben „Akquisition, Beratung und Betreuung von Kunden sowie Verkauf von Bankleistungen, insbeson-

dere von standardisierten Dienstleistungen und Produkten“ (ebd., S. 21) werden als fachliche Grundlagen in § 3 der Verordnung die Themen Kontoführung und Zahlungsverkehr, Geld- und Vermögensanlage sowie das Kreditgeschäft genannt. Sie stellen die inhaltliche Grundlage der Kundenberatung dar, in der laut Verordnung Kunden über Nutzen und Konditionen von Bankleistungen informiert, Bankleistungen des ausbildenden Unternehmens angeboten und verkauft sowie Anfragen von Kunden beantwortet werden müssen. Zudem sollen Auszubildende lernen, Cross-Selling-Gelegenheiten zu nutzen. Der Rahmenlehrplan ergänzt als fachliche Anforderungen das Beachten der Rechte der Kunden als Verbraucher sowie das Ermitteln von Finanzierungsanlässen. Insgesamt sind die Aufgaben in der Verordnung vorrangig an Themen des Privatkundengeschäfts orientiert, das Firmenkundengeschäft wird nur einführend behandelt.

Fachliche Themen der Bankbetriebslehre werden auch in den Prüfungen stark gewichtet. Die Zwischenprüfung umfasst mit „Kontoführung“, „Zahlungsverkehr“, Geld- und Vermögensanlage“ und „Kreditgeschäft“ ausschließlich Themen der Bankbetriebslehre. Auch in der Abschlussprüfung liegt der Schwerpunkt auf diesen Themen, da sie zu einem Drittel als theoretisches Fach in die Abschlussnote eingehen und das zweite Drittel „Kundenberatung“ ebenfalls vorrangig fachlich bewertet wird. Das dritte Drittel bilden die beiden Fächer allgemeine Wirtschaftslehre und Rechnungswesen.

Die Beschreibung fachlicher Anforderungen des Ausbildungsberufs Bankkaufmann/-frau im BERUFENET ist stark an den Inhalten der Verordnung orientiert. In der Unterkategorie „Kompetenzen“ unterscheidet das BERUFENET „Kernkompetenzen, die man während der Ausbildung erwirbt“ und „Weitere Kompetenzen, die für die Ausübung dieses Berufs bedeutsam sein können“. Beide Kategorien beziehen sich für den Beruf Bankkaufmann/-frau mit Ausnahme des nicht weiter ausgeführten Eintrags „Kundenberatung, -betreuung“ auf fachliche Inhalte, die alle bereits beschriebenen Themen der Bankbetriebslehre umfassen. Hinweise auf erforderliche soziale Kompetenzen, die sich aus den Verben in den bereits in Kapitel 4.1.1 aufgeführten Aufgaben und Tätigkeiten von Bankkaufleuten in der Unterkategorie „Tätigkeitsinhalte“ ableiten lassen, sind im Kapitel Kompetenzen nicht aufgegriffen.

Auch in den Interviews beurteilten alle Gesprächspartner solide fachliche Kenntnisse als elementaren Bestandteil der Beratungskompetenzen. In der Abfrage von Relevanz und Schwierigkeit der Themen des Rahmenlehrplans stimmten Auszubildende und Ausbilder in ihren Einschätzungen weitgehend überein, dass die drei Themenkomplexe Kontoführung und Zahlungsverkehr, Anlagen und Kredite für die Beratungstätigkeit eines/einer Bankkaufmanns/-frau gleichermaßen wichtig seien. Zugleich gaben sie an, dass Auszubildende mit den komplexeren Produkten aus den beiden letztgenannten Bereichen sowie mit dem Auslandszahlungsverkehr und dem Firmenkundengeschäft in der Praxis nur selten oder gar nicht in Kontakt kämen. Insbesondere bei Firmenkrediten und im Wertpapierbereich stehen strategische und auch rechtliche Aspekte einer Einbindung der Auszubildenden im Wege. Die Einschätzung der Schwierigkeit fachlicher Inhalte durch Auszubildende und Ausbilder entspricht exakt dieser Ausbildungspraxis.

Den Themenbereich Rechnungswesen schätzten insbesondere die Ausbildungsleiter einerseits als wichtig für das Verständnis der Abläufe und wirtschaftlichen Zusammenhänge in den Instituten ein, andererseits entsendet nur noch ein geringer Teil der Institute die Auszubildenden in die entsprechenden Betriebseinheiten (nur eines der befragten Institute, zwei weitere als Wahlstation). Allerdings gaben alle Institute an, das Thema in internen Schulungen und Kursen ergänzend zur Berufsschule aufzugreifen. Ihrer Einschätzung nach zählt das Thema für den überwiegenden Teil der Auszubildenden zu den kritischeren Themen der Abschlussprüfung, gleichwohl es einige Auszubildende gäbe, die eine Vorliebe für das Thema hätten und hier besonders gute Leistungen zeigten. Die Auszubildenden bestätigten die Sonderstellung des Themas Rechnungswesen als sehr abstraktes und deshalb schwer verständliches Thema, dessen Relevanz für die Beratungstätigkeit sich schwerer erschließe, das jedoch für die Abschlussprüfungen wichtig sei.

Die Themen aus § 1 des Rahmenlehrplans („Das ausbildende Unternehmen“) wurden einheitlich als eher leicht und für die Beratung nur am Rande relevant eingestuft. Eine Ausnahmestellung unter diesen erhielt in den Gesprächen mit den Ausbildungsleitern das Thema Datenschutz, welches nicht im eigentlichen Sinne schwer, aber außerordentlich wichtig sei. Schwierig für die Ausbilder sei in diesem Fall eher die Vermittlung der elementaren rechtlichen Bedeutung dieses Themas als die Vermittlung der Inhalte an sich.

Die Bedeutung solider fachlicher Kompetenzen wird einerseits in allen Interviews erwähnt, zugleich relativierten drei Ausbildungsleiter die Bedeutung fachlicher Kompetenzen im Verhältnis zu den sozialen Kompetenzen, da nach ihrer Einschätzung Defizite im fachlichen Bereich leichter zu beheben seien, als solche im sozialen Bereich.

Aus den Ergebnissen der beiden vorhandenen empirischen Studien zur Fachkompetenz von Bankkaufleuten ergibt sich bislang folgendes Bild (vgl. zu den Studien Kapitel 3.3.1). Die Testitems der Fachleistungstests für Bankkaufleute aus den ULME-Studien verteilten sich auf die drei Lernfeldkomplexe „Beratung und Service“, „Unternehmensprozesse dokumentieren und beurteilen“ und „Rahmenbedingungen bankbetrieblichen Handelns“, in denen sich die drei Themenbereiche Bankwirtschaftslehre, Rechnungswesen und allgemeine Wirtschaftslehre widerfinden. Insgesamt schließen LEHMANN und SEEGER (2007) aufgrund der Ergebnisse der Bankkaufleute in den Fachleistungstests, dass die Auszubildenden Aufgaben mit Anknüpfungsmöglichkeiten im betrieblichen und außerbetrieblichen Alltagsbereich sowie Aufgaben mit klaren Regeln und Algorithmen recht sicher lösen konnten. Die Modellierung komplexer wirtschaftlicher Zusammenhänge oder das Lösen von Aufgaben, die eine spezifische Expertise erforderten, gelangen den Auszubildenden trotz Verankerung dieser Anforderungen in den Curricula hingegen deutlich seltener.

Anders als in den Analysen von LEHMANN und SEEGER (2007) ergaben die Dimensionsanalysen zu den Facetten fachlicher Kompetenzen von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung im Projekt KduA (FEHRING, ROSENDAHL & STRAKA 2008) einen signifikant besseren Modellfit für Modelle, in denen Bankwirtschaftslehre, Wirtschaftskunde und Rechnungswesen drei getrennte Dimensionen darstellen. ROSENDAHL und STRAKA (2011b) prüften zudem

die interne Struktur der bankwirtschaftlichen Kompetenz, indem sie diese einmal nach fachwissenschaftlichen Aspekten und einmal nach Fallsituationen ausdifferenzierten. Das nach Fallsituationen ausdifferenzierte Messmodell wies leicht bessere Fit-Werte auf. Bilanzierend weisen die Autoren jedoch darauf hin, dass die Fit-Werte aller Modelle noch nicht befriedigend ausfallen.

Zur Beurteilung der Kompetenzstände der Auszubildenden unterteilten ROSENDAHL und STRAKA (2011b) das Skalenniveau des Tests zur bankwirtschaftlichen Kompetenz entsprechend dem Verfahren von BEATON und ALLEN (1992) anhand charakteristischer Aufgaben in vier Skalenniveaus, von denen das unterste durch Kenntnis von Begriffen und Regeln aus jüngst behandelten Lernfeldern, das zweite durch Kenntnis wirtschaftlicher und rechtlicher Aspekte gängiger Finanzprodukte sowie einfache Berechnungen, das dritte durch Detailwissen wirtschaftlicher und rechtlicher Aspekte in häufig bearbeiteten Bereichen und das vierte durch sicheres Detailwissen und umfangreichere und schwierigere Berechnungen gekennzeichnet sind. Zum Ende der Ausbildung erreichten 15 Prozent der Auszubildenden Niveau I, 49 Prozent Niveau II, 30 Prozent Niveau III und nur sieben Prozent Niveau IV. Im Vergleich hierzu lagen zum Zeitpunkt der Zwischenprüfung 29 Prozent auf Niveau I, 47 Prozent auf Niveau II, 24 Prozent auf Niveau III, während Niveau IV von niemandem erreicht wurde. Der Kompetenzzuwachs bezüglich der bankwirtschaftlichen Fachkompetenz von der Mitte zum Ende der Ausbildung erreicht eine Effektstärke von $d = .43$, was nach COHEN (1988) einem kleinen bis mittleren Effekt entspricht. Zugleich vergrößerten sich in diesem Zeitraum die Leistungsunterschiede zwischen den Auszubildenden.

Zusammenfassend erscheinen für die kompetente Kundenberatung die drei Themenkomplexe der Bankwirtschaftslehre besonders bedeutsam, im Rahmen der Ausbildung kommen diese jedoch in sehr unterschiedlichem Ausmaß praktisch zum Einsatz: am häufigsten Inhalte aus dem Bereich Kontoführung und Zahlungsverkehr, Produkte aus den beiden Bereichen Geld- und Vermögensanlage sowie Kreditwesen deutlich seltener. Mit komplexen Produkten aus den beiden letztgenannten Bereichen kommen Auszubildende nur sehr selten aktiv in Kontakt. Die Kompetenzstände der Auszubildenden am Ende der Ausbildung zeigen für mehr als die Hälfte der Auszubildenden Abweichungen von den curricularen Anforderungen an, die mit diesen Einschätzungen konform sind.

4.2.2 Anforderungen an soziale Kompetenzen bei der Beratung in einem Kreditinstitut

Soziale Kompetenzen von Mitarbeitern spielen für die Bewertung der Dienstleistungsqualität durch Kunden eine wichtige Rolle (BITNER, BOOMS & TETREault 1990; NERDINGER 2011). Die Bedeutung sozialer Kompetenzen für die Kundenberatung in einer Bank unterstreichen beispielsweise Ergebnisse einer Studie von KANNING und BERGMANN (2006). Sie untersuchten mit einer schriftlichen Kundenbefragung ($N=600$, Rücklauf 351) den Zusammenhang zwischen den durch die Kunden wahrgenommenen sozialen Kompetenzen von Mitarbeitern einer Bank und der Kundenzufriedenheit. Bei einer Varianzaufklärung von 46 Prozent er-

wiesen sich die sozialen Kompetenzen als mit Abstand wichtigste Prädiktoren der Kundenzufriedenheit. Die Produkte klärten hingegen nur drei Prozent der Varianz auf, die Rahmenbedingungen ein Prozent, während die durch die Kunden wahrgenommene Fachkompetenz der Mitarbeiter keinen weiteren Beitrag zur Varianzaufklärung leistete. Sie interpretieren ihre Ergebnisse als Beleg für die zentrale Bedeutung sozialer Kompetenzen für die Kundenzufriedenheit, kritisieren aber zugleich die dünne empirische Basis zum Zusammenhang zwischen sozialen Kompetenzen und beruflichen Leistungen für konkrete situative Bezüge. Auch bei SPRECHT und FICHTEL (2006) erklärte ein aus wahrgenommener Anstrengung und sozialen Kompetenzen der Mitarbeiter gebildeter Faktor die Kundenzufriedenheit deutlich besser als fachliche Kompetenzen der Mitarbeiter. NERDINGER (2011, S. 75) weist in diesem Zusammenhang jedoch darauf hin, dass bei als negativ eingestuften Ereignissen die Bedeutung fachlicher Kompetenzen für die Beurteilung der Dienstleistungsqualität steigt.

Nach Einschätzung von REINKENSMEIER (2001) wurde im Vergleich zur vorherigen Ausbildungsverordnung von 1979 in der aktuell gültigen Ausbildungsverordnung der Aufbau einer umfassenden Dienstleistungsbereitschaft im Sinne einer hohen Beratungsqualität und Kundenzufriedenheit gestärkt. So sind in den aktuell gültigen Ordnungsmitteln sozial-kommunikative Inhalte und Anforderungen des Ausbildungsberufs an verschiedenen Stellen aufgeführt. Eine systematische Überführung in konkrete überprüfbare Lernziele erfolgt jedoch nicht und so bleibt ein großer Interpretationsspielraum, wie diese Inhalte und Anforderungen in der Ausbildung an den beiden Lernorten gefördert und in der Abschlussprüfung überprüft werden können.

Die beiden folgenden Auszüge aus der Darstellung des Ausbildungsberufs Bankkaufmann/-frau im BERUFENET sollen verdeutlichen, dass in Beschreibungen von Anforderungen fachliche und soziale Kompetenzen häufig eng vermischt mit weiteren Bedingungen einer kompetenten Beratung wie Einstellungen („serviceorientiert“) und Motivationen („Freude am...“) benannt werden:

„Bankkaufleute verstehen es, sich auf immer wieder neue Kundenwünsche einzustellen, sei es am Telefon, am Kundenshalter, im Büro, beim Kunden zu Hause oder in dessen Geschäftsräumen. In individuellen Beratungsgesprächen vermitteln Bankkaufleute ebenfalls Bausparverträge, Lebensversicherungen oder Leasingverträge. Freude am Verkaufen und am Umgang mit Kunden, ein gepflegtes Äußeres, gute Umgangsformen und ein gewandtes Auftreten sind wichtig, um hier beste Erfolge zu erzielen.“ (BERUFENET, Kategorie „Tätigkeiten“, Unterkategorie „Kredite und Finanzierung“).

„Bankkaufleute beraten ihre Kunden kompetent und serviceorientiert in den unterschiedlichsten Anliegen. Hierbei kommt ihnen ihre Kommunikationsfähigkeit zugute. Kundendaten und interne Informationen behandeln sie vertraulich. Sie denken kaufmännisch und greifen z. B. beim Aushandeln von Anlagekonditionen auf ihr Verhandlungsgeschick zurück. Dabei gehen sie mit Vermögenswerten von Kunden verantwortungsbewusst um.“ (BERUFENET, Kategorie „Arbeitsbedingungen“/Unterkategorie „Arbeitssituation“)

Insgesamt scheint die Bedeutung sozialer Kompetenzen für die Kundenberatung im Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau weitgehend anerkannt, allerdings sind diese bislang nicht hinreichend konkret definiert und abgegrenzt. Ziel des vorliegenden Kapitels ist die Extraktion und Systematisierung der Anforderungen an soziale Kompetenzen aus den Quellen der Anforderungsanalyse. Als Vorlage für die Zusammenfassung und Systematisierung der Ergebnisse der Anforderungsanalyse zu den von Bankkaufleuten benötigten sozialen Kompetenzen bei der Kundenberatung dient das in Kapitel 3.3.3.6 vorgestellte Modell der Sozialkompetenz aus Marketingperspektive von HENNIG-THURAU und THURAU (1999), da dieses Modell gegenüber anderen konzeptionellen Modellen den Vorteil bietet, die Subdimensionen bereits stärker kognitionspsychologisch auszdifferenzieren. Die Titel der Kompetenzbereiche referenzieren auf die vier Kompetenzbereiche „Instrumentenpool“, „Wahrnehmung und Beurteilung“, „Planung“ und „Stimmungsmanagement“ von HENNIG-THURAU und THURAU (ebd. S. 304), wurden aber im Modell der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten leicht modifiziert. Der Begriff „Instrumentenpool“ wurde wegen der größeren Anschaulichkeit in Anlehnung an seine inhaltliche Umschreibung (ebd.) in „verbale und nonverbale Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion“ umbenannt. Beim Titel des zweiten Kompetenzbereichs „Wahrnehmung und Beurteilung“ wurde der Begriff „Beurteilung“ durch „Einschätzung“ ersetzt, um deutlich zu machen, dass weniger das Zutreffen einer Beurteilung für diese Kompetenz relevant ist, als viel mehr die Art und Weise der Filterung und Verarbeitung sozialer Informationen. Um diese Art und Weise näher zu spezifizieren, wurden dem Titel die Attribute „sozial“ und „sensible“ vorangestellt. Hierdurch soll verdeutlicht werden, dass Wahrnehmungsprozesse sozialer Gegebenheiten adressiert sind und eine differenzierte Wahrnehmung dieser Gegebenheiten als Indikator von Kompetenz gewertet wird. Beim dritten Kompetenzbereich „Planung“ wurden zum Titel von HENNIG-THURAU und THURAU (ebd.) die Begriffe „mental“ sowie „Steuerung“ ergänzt, um die kognitive Ausrichtung dieser Kompetenzfacette mit ihrer Funktion als Schaltzentrale hervorzuheben und sie gegenüber der Fähigkeit zur Strukturierung der Interaktion abzugrenzen, die wiederum eine Facette der ersten Subdimension „verbale und nonverbale Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion“ darstellt. Der vierte Kompetenzbereich wurde zudem von „Stimmungsmanagement“ in „Emotionsregulation“ umbenannt, da dies der Begriff ist, unter dem die aktuelle wissenschaftliche Diskussion zu diesem Thema geführt wird.

In allen vier Unterkapiteln zu den vier Kompetenzdimensionen wird der Bezug zur gängigen Unterteilung in behaviorale, kognitive und emotionale Facetten sozialer Kompetenzen aufgezeigt. Abschließend wird geprüft, ob die vier Dimensionen des Modells alle in der Anforderungsanalyse ermittelten Anforderungen im sozial-kommunikativen Bereich abdecken (Kapitel 4.2.2.5).

4.2.2.1 Verbale und nonverbale Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion

HENNIG-THURAU und THURAU (1999) verorten behaviorale Facetten sozialer Kompetenzen in ihrem „Potentialelement“, welches sie, wie in Kapitel 3.3.3.6 beschrieben wurde, auch als

Instrumentenpool mit verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion bezeichnen. In allen Quellen der Anforderungsanalyse werden entsprechende Anforderungen zur verbalen und nonverbalen Gestaltung der Interaktion benannt. Die Nennungen verbleiben allerdings in einigen Fällen sehr allgemein. Beispielsweise verweist das Ausbildungsprofil in der Verordnung lediglich auf die Notwendigkeit von Kommunikationsfähigkeit. Im Ausbildungsrahmenplan werden die Anwendung von Grundregeln kundenorientierten Verhaltens in Gesprächen sowie das Informieren der Kunden über Nutzen und Konditionen von Bankleistungen aufgelistet. Auch der Rahmenlehrplan beschreibt in verschiedenen Lernfeldern Anforderungen an verbale und nonverbale Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion. Beispiele sind die Anforderung „kundenorientiert präsentieren, erläutern, beschreiben“ im Lernfeld 4 sowie „Überblick geben, erklären“ im Lernfeld 5. Die Nennungen in den Stellenanzeigen bestehen ebenfalls vorrangig aus Oberbegriffen. Neben Kommunikationsfähigkeiten werden beispielsweise Überzeugungskraft und Verhandlungsgeschick genannt. NERDINGER (2003, S. 65) benennt die Anforderung ebenfalls allgemein „sicheres Beherrschen verbaler und nonverbaler Kommunikation“. SCHULER und DIEMAND (1991, S. 93) berücksichtigen eine Anforderung „bei Gesprächen und Beratungen geschickt und kompetent vorgehen“.

Neben diesen allgemeinen Nennungen finden sich in den Quellen auch spezifischere Beiträge, die eine Ausdifferenzierung der verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion in verschiedene Teilleistungen andeuten. Zur systematischen Abbildung aller genannten Facetten wurden aus allen Quellen der Anforderungsanalyse zunächst alle Beiträge extrahiert, die diesen behavioralen Facetten sozialer Kompetenzen zugeordnet werden können und diese anschließend nach inhaltlichen Kriterien gruppiert. Auf diese Weise ließen sich in den Beiträgen inhaltlich vier behaviorale Kompetenzfacetten zur verbalen und nonverbalen Gestaltung der Interaktion voneinander unterscheiden. Die erste Facette beinhaltet die Verwendung einer verständlichen und adressatengerechten Sprache. Die zweite Facette umfasst den hierzu reziproken Aspekt des Zuhörens und der Absicherung des Verständnisses der Äußerungen des Gegenübers. Eine weitere Facette betrifft die Fähigkeit zur Argumentation und überzeugenden Darstellung. Die vierte und letzte Facette umfasst Nennungen zur verbalen und nonverbalen Strukturierung des Gesprächs. Im Folgenden werden die aus den Quellen extrahierten Erwähnungen entsprechender Kompetenzen vorgestellt und diesen vier Kompetenzfacetten zugeordnet.

Von den Beiträgen aus den Interviews zu den für die Beratung erforderlichen Kompetenzen lassen sich 35 den verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion zuordnen (vgl. hierzu Tabelle 4.1).

Tabelle 4.1: Nennungen aus den Interviews zu verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion

Nennungen	Azubis	Ausbilder
Kommunikation	3x	
Mit dem Kunden unterhalten können	1x	
Kundengerecht kommunizieren		1x
Verkaufsgespräche führen		1x
Eloquenz und rhetorische Fähigkeiten		1x
Den Kunden aktiv ansprechen, z. B. auf seine Altersvorsorge	1x	1x
Verkaufen (aktiv ansprechen, Termine machen, überleiten)		1x
Komplexe Vorgänge einfach erzählen		1x
Entwicklung einer angemessenen/adressatengerechten Sprache dem Kunden gegenüber, Ablegen von Jugendsprache	2x	4x
Nur über das mit dem Kunden sprechen, was ihn interessiert	1x	
Kunden überzeugen	2x	1x
Gute Argumente für die Produkte haben		1x
Argumentieren		1x
Den Kunden sein Anliegen vorbringen lassen	1x	1x
Kunden das Gefühl von Kompetenz vermitteln: „Das, was ich Dir verkaufen möchte, ist gut durchdacht.“	1x	
Fähigkeit dem Kunden zu vermitteln, dass man sicher ist, dass ein Produkt wirklich zu ihm passt.		1x
Nicht zu sehr zum Kauf drängen	1x	
Den eigenen Weg der Akquise finden (im Servicebereich? am Telefon?)	1x	
Nicht einstudiert, sondern eigenen Stil finden, auch schauen, ob es zu einem selber passt, ob es bei mir gut klingt		1x
Bei Beratungsgesprächen den Einstieg finden	1x	
Gespräch aufbauen, Faden behalten	3x	
Cross-Selling: Überleitung im Gespräch finden und so in ein Gespräch einbinden, dass es nicht so aufdringlich wirkt	1x	

Neben auch hier vorkommenden allgemeinen Nennungen („*Kommunikation*“, „*mit dem Kunden unterhalten können*“, „*verkaufen*“) sind Beiträge zu drei der vier beschriebenen inhaltlichen Kompetenzfacetten enthalten. Sieben Beiträge beziehen sich auf die Fähigkeit zur Verwendung einer verständlichen („*komplexe Vorgänge einfach erzählen*“) und angemessenen Sprache (z. B. „*Aber ich muss auch die passenden Worte zu den Kunden finden, eine 80-jährige Dame muss ich anders ansprechen als einen Schüler.*“; „*Ich spreche ganz anders mit einem Akademiker als mit einer 80-jährigen Oma, die schon seit 30 Jahren in die Geschäftsstelle kommt.*“). Neun Nennungen lassen sich der Fähigkeit zuordnen, den Kunden zu überzeugen, zu argumentieren und sich selbst vertrauenswürdig und kompetent zu präsentieren (z. B. „*gute Argumente für die Produkte haben*“, „*Kunden das Gefühl von Kompetenz vermitteln: Das, was ich Dir verkaufen möchte, ist gut durchdacht.*“). Zudem weisen fünf Nennungen auf eine Anforderung zur Strukturierung der Kommunikation hin (z. B. „*Gespräch aufbauen, Faden behalten*“, „*Cross-Selling: Überleitung im Gespräch finden und so in ein Gespräch einbinden, dass es nicht so aufdringlich wirkt*“).

Unter den für die Kundenberatung relevanten Tätigkeiten in der Darstellung der Tätigkeitsinhalte im BERUFENET beziehen sich die folgenden Formulierungen auf verbale und nonverbale Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion: „*kompetent und freundlich beraten*“, „*informieren*“, „*auf geltende Vorschriften hinweisen*“, „*vermitteln*“, „*Kunden beraten und betreuen*“, „*verkaufen*“, „*anbieten*“. Als Grundlage der kompetenten Ausübung dieser Tätigkeiten benennt das BERUFENET als erforderliche verbale und nonverbale Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion neben Kommunikationsfähigkeit und Verhandlungsgeschick, die bereits in den Zitaten im vorangehenden Abschnitt enthalten waren, zusätzlich Durchsetzungsvermögen. Alle drei Kompetenzen werden wie folgt definiert und beispielhaft werden Situationen benannt, in denen sie erforderlich sind.

Kommunikationsfähigkeit beschreibt das BERUFENET als „*Befähigung und Bereitschaft, sich einerseits klar und verständlich auszudrücken sowie nachvollziehbar zu argumentieren und andererseits aktiv zuzuhören, auf Signale wie Mimik, Gestik und Körperhaltung zu achten und entsprechend darauf zu reagieren (verbale und nicht-verbale Anteile)*“. Die situativen Beispiele umfassen das Verkaufen von Bausparverträgen, Lebensversicherungen oder Wertpapieren, wobei dem Kunden die Vor- und Nachteile der jeweiligen Anlageformen bezogen auf die individuelle Situation verständlich erläutern werden müssen.

Die Facette des Argumentierens konkretisieren Deskriptoren zu Verhandlungsgeschick und Durchsetzungsvermögen. Beide Deskriptoren greifen zudem in Einklang mit der Arbeitsdefinition sozialer Kompetenzen der vorliegenden Arbeit den Aspekt der Berücksichtigung der Interessen aller Beteiligten auf. Verhandlungsgeschick definiert das BERUFENET als „*Befähigung und Bereitschaft, ein für alle Verhandlungspartner akzeptables Ergebnis zu erreichen, das gleichzeitig eine optimale Realisierung der eigenen Vorstellungen und Interessen beinhaltet*“. Das Aushandeln von Konditionen für Geldanlagen oder Kredite wird als Beispiel einer Situation genannt, in der diese Kompetenz erforderlich ist. Durchsetzungsvermögen wird in den Deskriptoren beschrieben als „*Befähigung und Bereitschaft, eigene Standpunkte argumentativ*

zu vertreten und sich zu behaupten“. In einem zusätzlichen Hinweis wird ergänzt, dass hiermit nicht die Durchsetzung eigener Interessen auf Basis von Macht- und Weisungsbefugnissen gemeint ist. Laut den Beispielen des BERUFENET ist die Kompetenz Durchsetzungsvermögen erforderlich, wenn Kunden auf die Einhaltung von Kreditbedingungen und Kreditlimits festgelegt werden müssen.

Die im BERUFENET genannten „Kenntnisse und Fertigkeiten“ spezifizieren Anforderungen im sprachlichen Bereich, die produktive und rezeptive Aspekte umfassen. Konkret wird ein Verständnis für mündliche Äußerungen gefordert, welches z. B. beim Erfragen von individuellen Bedürfnissen und Vorstellungen von Kunden relevant ist. Fertigkeiten des mündlichen Ausdrucksvermögens werden im Kontext des Informierens von Kunden genannt; hierbei wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, auf mündlichem Wege Sachverhalte verständlich, flüssig, überzeugend und zielgerecht ausdrücken zu können.

Insgesamt thematisieren die Deskriptoren des BERUFENET unter den Stichworten „Tätigkeiten“ sowie „Kenntnisse und Fertigkeiten“ die drei verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion verständlicher Ausdruck, aktives Zuhören und überzeugendes Argumentieren und nennen jeweils Beispiele ihrer situativen Relevanz. Die Fähigkeit zur verbalen und nonverbalen Strukturierung der Interaktion wird nicht erwähnt.

Unter den Stichworten Fertigkeiten („Skills“) und Fähigkeiten („Abilities“) sind im O*NET verbale und nonverbale Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion aufgelistet, die für die Ausübung der Arbeitstätigkeiten von „personal financial advisors“ erforderlich sind (vgl. hierzu Tabelle 4.2).

Tabelle 4.2: Im O*NET aufgelistete erforderliche Fertigkeiten („Skills“) und Fähigkeiten („Abilities“) von „personal financial advisors“

Skills	Beschreibung
Active Listening	Giving full attention to what other people are saying; taking time to understand the points being made; asking questions as appropriate, and not interrupting at inappropriate times.
Speaking	Talking to others to convey information effectively.
Persuasion	Persuading others to change their minds or behavior.
Abilities	Beschreibung
Oral Comprehension	The ability to listen to and understand information and ideas presented through spoken words and sentences.
Oral Expression	The ability to communicate information and ideas in speaking so others will understand.
Speech Clarity	The ability to speak clearly so others can understand you.
Speech Recognition	The ability to identify and understand the speech of another person.

Die Deskriptoren des O*NET zu erforderlichen Fähigkeiten umfassen wie die des BERUFENET rezeptive und produktive sprachliche Aspekte wie Klarheit und Verständlichkeit des

mündlichen Ausdrucks sowie Hör- und Sprachverstehen. Die drei aufgelisteten Fertigkeiten aktives Zuhören, Sprechen und Überzeugen adressieren wiederum drei der identifizierten inhaltlichen Facetten verbaler und nonverbaler Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion. Die verwendeten Verben deuten allerdings darauf hin, dass neben behavioralen (z. B. „*asking questions*“, „*talking to others*“, „*listen to*“, „*persuading*“, „*speak clearly*“) auch perzeptiv-kognitive Kompetenzen (z. B. „*being aware*“, „*understand*“, „*recognize*“, „*identify*“) für die Anforderungsbewältigung relevant sind, die in Kapitel 4.2.2.2 besprochen werden. Das im Kontext des aktiven Zuhörens erwähnte Kriterium, sich selbst und dem Gegenüber genügend Zeit einzuräumen und nicht an unangemessenen Punkten zu unterbrechen, kann zudem der Subdimension Strukturieren zugeordnet werden.

Auch die in den Kapiteln 3.3.2 und 3.3.3 vorgestellten Modellierungen beratungsrelevanter sozialer Kompetenzen berücksichtigen verbale und nonverbale Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion. Aufgrund des unterschiedlichen untersuchten Kontexts in den beiden Projekten zur Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen von Lehrpersonen und Ärzten im Elterngespräch (Kapitel 3.3.2) ist die Dimension der Argumentation in ihren Kompetenzmodellen nicht enthalten. Beiden Modellen liegen Definitionen von Beratung zugrunde, die diese als Gespräch auf Augenhöhe konzipieren und weniger als Experten-Laien-Kommunikation, und somit argumentative Elemente ausklammern.

Die Facetten des Zuhörens, verständlichen Sprechens und des Strukturierens sind jedoch in beiden Projekten berücksichtigt und kontextspezifisch operationalisiert. Das Modell der „Beratungskompetenz“ von BRUDER et al. (2010, 2011) berücksichtigt unter der Dimension „Berater-Skills“ Gesprächstechniken wie aktives Zuhören und Paraphrasieren. Im überarbeiteten Modell von GERICH et al. (2015) wurde die Dimension „Berater-Skills“ in „Kommunikationsfähigkeiten“ umbenannt, die u. a. ebenfalls die beiden Unterfacetten aktives Zuhören und Paraphrasieren umfasst. Die Kompetenzfacette der Strukturierung des Gesprächs ist ebenfalls in beiden Modellen enthalten.

Alle drei Kompetenzfacetten des Münchner Modells der Gesprächsführungskompetenz im Elterngespräch (MMG-E, GARTMEIER et al. 2011) berücksichtigen u. a. auch verbale und nonverbale Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion. Zum einen werden diese in der Kompetenzfacette „Beziehungsgestaltung“ als aktives Zuhören oder Verbalisieren von in Aussagen mitschwingenden Gefühlen operationalisiert. Zweitens finden sie in der Kompetenzfacette „Problemlösung“ Berücksichtigung. Dort werden aus dem Konzept des Common Ground (CLARK & BRENNAN 1991) verbale und nonverbale Fähigkeiten abgeleitet, die zu einer kompetenten Problemlösung beitragen. Beispielsweise wird geprüft, inwieweit Klärungs- und Verständnisfragen eingesetzt werden, um abzusichern, dass man Aussagen des Gegenübers in der intendierten Art und Weise verstanden hat und ein gemeinsames Verständnis zentraler Begriffe und Erläuterungen besteht. Auch kurze Zwischenzusammenfassungen zur Validierung des bisher Besprochenen repräsentieren Aspekte sozial-behavioraler Kompetenzen im Kontext der Problemlösung.

Der Fähigkeit zur Strukturierung ist im Modell eine eigene Kompetenzfacette „Strukturierung des Gesprächsverlaufs“ gewidmet. In der Definition dieser Dimension wird kompetente Strukturierung beschrieben als zielführendes und transparentes Gestalten. Für die Operationalisierung wurden prototypische Ablaufschemata von Gesprächsphasen für verschiedene Situationstypen aufgegriffen, die beispielsweise für den medizinischen Kontext vorliegen (z. B. die partizipative Entscheidungsfindung von BIEBER, LOH, RINGEL, EICH & HÄRTER 2007). Bei der empirischen Erfassung dieser Kompetenzfacette wurde beispielsweise bewertet, ob eine vollständige und angemessene Abfolge von Gesprächsphasen vorlag, Übergänge angemessen gestaltet wurden und inwiefern metakommunikative Elemente genutzt wurden, um die Struktur des Gesprächs deutlich zu machen und das Verständnis abzusichern.

WITTMANN (2001, vgl. hierzu Kapitel 3.3.3.2) sortiert die kommunikativen Kompetenzen von Bankkaufleuten nach einem Inhalts-, Beziehungs- und Selbstoffenbarungsaspekt und adressiert hierbei die folgenden verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion. Dem Inhaltsaspekt einer zielstrebigem Problemlösung ordnet sie die drei Kompetenzen „Steuerung des Gesprächsprozesses“, „Manipulation von Kundenbedürfnissen“ und „Konfliktmanagement“ zu. In ihre Überlegungen zur Operationalisierung der Subdimension „Steuerung des Gesprächsprozesses“ bezieht sie Literatur zu typischen Phasen eines Verkaufsgesprächs ein (z. B. BRONS-ALBERT 1995). Der Aufbau einer Gesprächsstruktur kann demnach als Element der Strukturierung interpretiert werden. Ihre Subdimension „Manipulation der Kundenbedürfnisse“ soll die Interessen des Kunden auf die Produkte der Organisation lenken und deren Vorteile durch rhetorische Mittel hervorheben. Sie kann somit der überzeugenden Argumentation zugeordnet werden. Auch ihre dritte Kompetenzfacette „Konfliktmanagement“ kann den verbalen und nonverbalen Mitteln zum überzeugenden Argumentieren subsumiert werden. Sie wird beispielsweise über das verbale Finden von Kompromissen und gemeinsamen Handlungsstrategien sowie das Aufbrechen von Gesprächsblockaden operationalisiert. WITTMANN (2001) konstatiert, dass im Kontext der Dienstleistungsbeziehung Beziehungsgestaltung und Selbstdarstellung des Dienstleisters im Dienst ökonomischer Interessen der Institution eingesetzt werden und keinen Selbstzweck darstellen. Die Kompetenzen Beziehungsmanagement und kontrollierte Selbstdarstellung sind zwar zwei verschiedenen Aspekten zugeordnet (Beziehungsaspekt und Selbstoffenbarungsaspekt). Gleichwohl umfassen sie beide verbale und nonverbale Mittel, die eigene Person zu diesem Zweck ehrlich, vertrauenswürdig und interessiert zu präsentieren. Sie lassen sich deshalb ebenfalls dem überzeugenden Argumentieren zuordnen.

Das Modell der Interaktionskompetenz von SCHULTE (2015, vgl. hierzu Kapitel 3.3.3.4) enthält mit „Überzeugungskraft“ und „Verhandlungsfähigkeit“ zwei Kompetenzdimensionen, deren Titel auf eine Zugehörigkeit zur Argumentationsfacette der behavioralen sozialen Kompetenzen hindeuten. Wie bereits in Kapitel 3.3.3.4 aufgezeigt wurde, repräsentieren viele Items des Erhebungsinstruments jedoch Inhalte, die in der vorliegenden Arbeit nicht den Kompetenzen, sondern den Prädiktoren zugeordnet werden. Die vier Items zur Erfassung der Überzeugungskraft adressieren die Selbsteinschätzung beharrlich und ausdauernd zu

sein, komplexe Sachverhalte einfach und nachvollziehbar darzustellen, sich überzeugend zu verhalten und ein angemessenes Maß an Selbstvertrauen zu besitzen. Von diesen Items erfassen nur das zweite und dritte Item Kompetenzen nach dem Verständnis der vorliegenden Arbeit. Das dritte Item („... *verhalte ich mich überzeugend.*“; ebd., S. 203) greift das in der vorliegenden Arbeit als relevant identifizierte überzeugende Argumentieren auf, ohne dies jedoch inhaltlich zu präzisieren. Das zweite Item („...*gelingt es mir, komplexe Sachverhalte einfach und nachvollziehbar darzustellen*“, ebd.) wird von Schulte als Fähigkeit eingeordnet und repräsentiert inhaltlich die Kompetenz der verständlichen Darstellung.

Ähnlich heterogen mutet Schultes Operationalisierung von Verhandlungsfähigkeit an. Die Items erfassen die Selbsteinschätzung, sich auch in schwierigen Situationen voll zu engagieren, sich gut durchsetzen zu können, den Kunden mit gutem Gespür durch die Verhandlung zu führen und fähig zu sein, einen Konsens zu finden (ebd.). Die Autorin ordnet alle vier Items nicht den Fähigkeiten, sondern den Persönlichkeitseigenschaften und Handlungsnormen zu, wodurch deutlich wird, dass auch diese Operationalisierung keinen Beitrag für die inhaltliche Konkretisierung der im Rahmen der vorliegenden Arbeit fokussierten Kompetenzen leistet.

Auch SPICHAL (2001) modelliert in ihrem Modell (vgl. hierzu Kapitel 3.3.3.5) als eine Unterkategorie der interaktiven Kompetenzen Argumentationsfähigkeiten, zu denen sie Überzeugungskraft, Durchsetzungsvermögen, Konsens- und Konfliktfähigkeit und -bereitschaft sowie Kommunikations-, Kontakt-, Kooperations- und Gesprächsfähigkeit und -bereitschaft zählt. Zur Operationalisierung der interaktiven Kompetenzen wählte sie die Skalen „Soziale Kompetenz“ und „Besorgtheit“ aus dem 16PF (SCHNEEWIND und GRAF 1998), „Extraversion“ aus dem NEO-FFI (BORKENAU & OSTENDORF 1993), „Unterstützung“ und „Kontakt“ aus dem PFI (RIEMANN 1997) und „Sachbezogenes Durchsetzungsmotiv“ (BLICKLE 1996). Die ausgewählten Skalen repräsentieren eine plausible Mischung von Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften, die vermutlich im Zusammenhang mit Argumentationsfähigkeiten stehen. In der empirischen Modellprüfung zeigte sich zudem, dass der Indikator „interaktive Kompetenzen“ von den geprüften Konstrukten als einziger Indikator Varianz des subjektiven beruflichen Erfolgs aufklärte (12 % der Varianz des Commitments sowie 14 % der Varianz von Kontraproduktivität). Allerdings mutet die Operationalisierung der interaktiven Kompetenzen mit dem Messansatz standardisierter Skalen ebenfalls sehr heterogen an. Zudem sind die Facetten des Zuhörens, des verständlichen Sprechens und des Strukturierens in den interaktiven Kompetenzen im Modell von SPICHAL (2001) nicht berücksichtigt.

Konzeptionell am stärksten ausgearbeitet sind die Kompetenzdimensionen des Modells der Argumentationskompetenz von GRUNDLER (2011, vgl. hierzu Kapitel 3.3.3.7). Obwohl alle Kompetenzdimensionen auch sozial-kognitive Elemente enthalten, lassen sich aus den Dimensionen „inhaltliche Kohärenz“, „Komplexität der Argumentation“, „Kooperativität der Wirklichkeitskonstruktion in den Argumenten“, „Partnerorientierung“ und „Angemessenheit“ jeweils verbale und nonverbale Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion ableiten.

Die erste Kompetenzdimension „inhaltliche Kohärenz“ umfasst neben einer thematischen Fokussierung die Strukturierung der Argumentation mit verbalen Mitteln. Die zweite Kompetenzdimension „Komplexität der Argumentation“ bezieht sich auf die Begründungsstruktur eines einzelnen Arguments und auf die Bearbeitung einer Fragestellung mit vielfältigen Argumenten aus verschiedenen Blickwinkeln. Aus den Ausführungen GRUNDLER (2011) lassen sich Hinweise zu Auswirkungen von Quantität und Qualität von Argumenten auf die Überzeugungskraft ableiten. Bezüglich der Quantität von Argumenten zeigten PETTY und CACIOPPO (1986) im Rahmen des Elaboration-Likelihood-Modells differentielle Effekte je nach Route der Verarbeitung auf. Das Modell postuliert, dass in Abhängigkeit von persönlicher Relevanz und Wirkungsgrad von Sachverhalten Informationen zu diesen unterschiedlich tiefgründig verarbeitet werden. Demnach wird bei der peripheren Route der Verarbeitung, die für subjektiv weniger bedeutsame Sachverhalte verwendet wird, eine größere Anzahl an Argumenten als Hinweis auf Sachkunde des Kommunikators gewertet wird, während bei der zentralen Route wenige starke Argumente eine überzeugendere Wirkung entfalten. Insbesondere die Hinzunahme schwächerer Argumente kann bei der zentralen Route die Glaubwürdigkeit bedrohen (TEBBE 2000). WITTMANN (2001, vgl. hierzu auch Kapitel 4.1.2) benennt mit der Erklärungsbedürftigkeit der Produkte und ihrer finanziellen Risikobehaftung zwei Argumente, die für viele Kunden die zentrale Route als Verarbeitungsweg für Informationen zu Bankdienstleistungen wahrscheinlich machen.

Bezüglich der Qualität von Argumenten kommt insbesondere der Begründung von Standpunkten eine zentrale Bedeutung für die Überzeugungskraft zu. Nach KIRCHLER (2011) kommen bei nachfolgender Begründung („weil“ im Satz) 93-94 Prozent der angesprochenen Personen einer Bitte nach, ohne Begründung nur 60 Prozent. VOGT (2002) unterscheidet vor diesem Hintergrund argumentative Strukturformate zunehmender Komplexität, die von einem Elementarformat mit einer Behauptung, über ein Standardformat mit zusätzlicher Begründung sowie ein erweitertes Format mit zusätzlicher Erweiterung bis zu einem komplexen Format reichen, das Behauptung, Begründung, Erweiterung und Vertiefung umfasst. TEBBE (2000) resümiert aus den vorliegenden Befunden, dass in Argumentationen, die für das Gegenüber subjektiv bedeutsame Themen betreffen und deshalb eher zentral verarbeitet werden, nicht möglichst viele Argumente zur Unterstreichung des eigenen Standpunkts vorgebracht werden sollten, sondern wenige begründete Argumente zu bevorzugen sind. Kompetenz bezüglich der „Komplexität der Argumentation“ äußert sich demnach eher in wenigen, gut begründeten und ausgeführten gegenüber einer Vielzahl schwacher Argumente.

Unter „Kooperativität der Wirklichkeitskonstruktion in den Argumenten“ wird nach GRUNDLER (2011) in Anlehnung an KUHN und UDELL (2003, 2007) die strukturbezogene Berücksichtigung des Gegenübers verstanden. Das Ausmaß an Kompetenz in diesem Bereich wird bei GRUNDLER (2011) danach beurteilt, inwieweit entweder Argumente zur Stützung des eigenen Standpunkts herangezogen oder die Perspektive des Gegenübers eingenommen und aus dieser Perspektive seine Argumente entkräftet werden. Auf niedrigeren Entwicklungsniveaus scheint die Suche nach Argumenten für den eigenen Standpunkt zu do-

minieren. Insbesondere die unaufgeforderte Auseinandersetzung mit den Argumenten der Gegenseite stellt offenbar höhere kognitive Anforderungen und tritt erst in elaborierteren Argumentationsformen auf (KUHN & UDELL 2007). Auch verschiedene andere Autoren heben die Bedeutung der zweiseitigen Argumentation für kompetentes Argumentieren hervor (HACKER 2009; NERDINGER 2011; HARGIE 2011; TEBBE 2000). Bei dem Versuch, mögliche Gegenargumente zu ermitteln und in der Argumentation aufzugreifen, sollte demnach das Gewicht der Vorteile gegenüber den Nachteilen deutlich werden. HARGIE (2011) weist in diesem Zusammenhang auf das Risiko hin, insbesondere weniger intelligente Kunden sonst zu verunsichern.

Unter der Kompetenzdimension „Partnerorientierung“ fasst GRUNDLER (2011) die Abstimmung der individuellen Argumentation auf den Wissensstand des Partners zusammen, d. h. die inhaltliche Einstimmung auf das Gegenüber. Nach HACKER (2009) ist ein rückgekoppelter Informationsfluss unerlässlich, um abschätzen zu können, welche mentalen Modelle beim Gesprächspartner vorliegen bzw. im Rahmen der Interaktion entstanden sind. Partnerorientierung weist demnach Parallelen zum bereits beschriebenen aktiven Zuhören auf. Sie äußert sich in sprachlichen Aktivitäten wie dem Einholen von Informationen vom Kunden, dem Berücksichtigen von Rückmeldungen und in Nachfragen, ob alles verstanden wurde bzw. ob noch offene Fragen bestehen.

Die Kompetenzdimension „Angemessenheit“ lässt sich schließlich im Sinne einer angemessenen Sprache für den individuellen Kunden interpretieren. Darüber hinaus berührt Angemessenheit auch die ethische Dimension verbaler und nonverbaler Mittel, die sich darin äußert, den Kunden nicht mit emotionalen Botschaften zu manipulieren, sondern ihn sachlich zu informieren, damit er eine Grundlage für eine eigenständige Entscheidung erhält. Nach TEBBE (2000) zeigt sich dies in Beratungs- oder Verkaufskontexten beispielsweise in einem rationalen Präsentieren produktbezogener Attribute sowie in einer Trennung zwischen Wissen und Meinung, indem die eigene Meinung als solche gekennzeichnet wird.

Abschließend ergeben sich auch aus den unter Kapitel 4.1.2 erwähnten Spezifika der Experten-Laien-Kommunikation für den Bereich der behavioralen sozialen Kompetenzen Anforderungen, die darin bestehen, sich als Experte zu präsentieren, dabei aber zugleich für den Kunden verständlich zu bleiben. Bezüglich des Gebrauchs von Fachwörtern favorisiert BRÜNNER (2007) eine Vorgehensweise, bei der ausgewählte bzw. zentrale Fachbegriffe verwendet und dabei zugleich erläutert werden, indem sie in für den Kunden verständlichen Worten umschrieben oder veranschaulicht werden.

4.2.2.2 Sozial sensible Wahrnehmung und Einschätzung

Zum Kompetenzbereich der sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung enthalten die Quellen der Anforderungsanalyse ebenfalls viele allgemeine Nennungen. Beispielsweise benennt die Ausbildungsverordnung (BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ 1998a) im Ausbildungsrahmenplan unter den zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnissen, die „*Erwartungen von Kunden bei der Beratung und Betreuung zu berücksichtigen...*“ (ebd., S. 7), was die Wahrneh-

mung bzw. das Erkennen der Bedürfnisse voraussetzt. Auch im Rahmenlehrplan findet sich in ähnlichem Wortlaut im Lernfeld vier ein Lernziel *„Bedarfssignale und Anlagemotive der Kunden ermitteln“* (ebd. S. 18). Die dort ebenfalls aufgeführte Fähigkeit, Verträge aus Kunden- und Bankensicht zu betrachten und zu gestalten impliziert zudem eine Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einzunehmen. Dies gilt ebenfalls für die folgenden in verschiedenen Lernfeldern beschriebenen Lernziele: *„den Markt als Koordinationsinstanz unterschiedlicher Interessen beschreiben, darstellen und beurteilen“*, *„ökologische und ethische Gesichtspunkte berücksichtigen“* sowie *„Konflikte erkennen, verstehen, beurteilen“* (ebd. S. 17-20). In den berufsbezogenen Vorbemerkungen des Rahmenlehrplans wird zudem folgendes übergreifendes Ziel für den schulischen Teil der Ausbildung formuliert: *„Die Schülerinnen und Schüler... entwickeln Einfühlungsvermögen in die Situation eines Partners, um mit ihm in angemessener Form zu kommunizieren.“* (ebd. S. 15).

Weitere allgemeine Erwähnungen der Anforderung, den Kunden und seine Bedürfnisse wahrzunehmen, finden sich in den Stellenanzeigen der Bundesagentur für Arbeit sowie bei KANNING und BERGMANN (2006), die jeweils den Begriff Einfühlungsvermögen verwenden. NERDINGER (2003, S. 65) benennt als Anforderung an Mitarbeiter im Dienstleistungsbereich *„die Perspektive des Kunden übernehmen“* und *„Erwartungen des Kunden schnell und zutreffend erkennen“*. Zudem greift er etwas konkreter im Punkt *„konflikthafte Erwartungen von Vorgesetzten, Kunden, häufig auch Kollegen im Back-Office ausbalancieren oder durch geschicktes Beziehungsmanagement nicht entstehen lassen“* die in Punkt 4.1.2 beschriebenen möglichen Rollenkonflikte auf. Zwar bezieht sich diese Nennung nicht auf die Wahrnehmung der Konflikte, sondern auf ihre Ausbalancierung bzw. Vermeidung, deren Grundlage jedoch zunächst ihre Wahrnehmung darstellt. Ebenfalls allgemein formulieren SCHULER und DIEMAND (1991) sowie SCHULER et al. (1993, S. 5) als ein Ergebnis ihrer Anforderungsanalysen das *„Erkennen des Kundenbedarfs“* bzw. *„Erkennen des Kundenbedarfs und der Kundenbedürfnisse“*.

Die 13 Nennungen aus den Interviews, die dem Kompetenzbereich der sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung zugeordnet werden können (vgl. hierzu Tabelle 4.3), greifen zumeist ebenfalls allgemein die Fähigkeit auf, sich in den Kunden hineinzusetzen und seine Bedürfnisse zu erkennen. Nur wenige Gesprächspartner konkretisieren diese Fähigkeit, indem sie hieraus resultierende Kompetenzen beschreiben, wie zum Beispiel die Fähigkeit, für den Kunden relevante Informationen von irrelevanten zu unterscheiden. Zwei Nennungen betreffen die Fähigkeit, zwischen den Interessen des Hauses und denen des Kunden abzuwägen zu können.

Tabelle 4.3: Nennungen aus den Interviews zu sozial sensibler Wahrnehmung und Einschätzung

Nennungen	Azubis	Ausbilder
Empathie/Einfühlungsvermögen	1x	
In Kundenberatung Kundenwunsch wahrnehmen, Bedürfnisse erkennen	3x	2x
Zwischen den Zeilen lesen oder Hinweise aufnehmen und verstehen und an der richtigen Stelle einsetzen	1x	
Erkennen, welche Informationen Kunde braucht	2x	
Azubi soll Gefühl für Kunden entwickeln		1x
Stimmung/Persönlichkeit des Kunden erkennen	1x	
Interessen des Kunden und des Hauses abwägen, vernünftige Schnittstelle finden		2x

Auch das BERUFENET bleibt bezüglich der Subdimension der sozial sensiblen Wahrnehmung und adäquaten Beurteilung vage, indem es unter den Tätigkeitsinhalten „Wünsche der Kunden beurteilen“ auflistet. Zudem wird unter den Anforderungen „Einfühlungsvermögen“ als Bestandteil von Kunden- und Serviceorientierung aufgelistet, dieses jedoch nicht weiter definiert.

Die der Ausübung der Arbeitstätigkeiten eines „personal financial advisors“ im O*NET zugeordneten Fertigkeiten („Skills“) und Fähigkeiten („Abilities“) im Bereich der sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung sind im Vergleich zum BERUFENET etwas konkreter. Als erforderliche Fähigkeit wird eine Sensitivität für Probleme aufgelistet. Diese ermöglicht laut Definition das Erkennen von kritischen Situationen, in denen etwas schief läuft oder droht schiefzulaufen („The ability to tell when something is wrong or is likely to go wrong. It does not involve solving the problem, only recognizing there is a problem.“). Unter den erforderlichen Fertigkeiten wird zudem soziale Wahrnehmungsfähigkeit genannt. Diese wird als Fertigkeit definiert, sich der Reaktionen anderer bewusst zu sein und zu verstehen, warum sie sich so verhalten, wie sie es tun („Being aware of others' reactions and understanding why they react as they do“).

Von dem im O*NET für „personal financial advisors“ als relevant eingestuften Wissen sind zwei Wissensbestandteile für die Kompetenzdimension der sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung relevant. Dies ist zum einen Wissen zum Thema Kundenservice, dem ein Wissen über die Ermittlung von Kundenbedürfnissen („customer needs assessment“) zugeordnet ist. Aus dem Themenbereich Psychologie ist dies ein grundlegendes Wissen über menschliches Verhalten und individuelle Unterschiede in Fähigkeiten, Persönlichkeit und Interessen („Knowledge of human behavior and performance; individual differences in ability, personality, and interests“).

Die in den Kapiteln 3.3.2 und 3.3.3 vorgestellten Modelle von Beratungskompetenzen enthalten ebenfalls Anforderungen der sozial-sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung,

die im Folgenden zusammengefasst werden. Im Modell „Beratungskompetenz“ von BRUDER et al. (2010, 2011) enthält die Dimension „pädagogisches Wissen und Diagnostizieren“ mit den Subdimensionen Problemdefinition und Lösungs-/Ursachensuche Aspekte von sozial-sensibler Wahrnehmung und Einschätzung. In der überarbeiteten Version des Modells von GERICH et al. (2015) sind diese Anforderungen insbesondere in der Prozesskomponente zur Diagnostik und Situationsanalyse enthalten. Die Kompetenzdimension „pädagogisches Wissen und Diagnostizieren“ wurde in der neuen Modellvariante umgewandelt in die neue Dimension „diagnostische Fähigkeiten“ mit den Subdimensionen Problemdefinition, Ursachensuche und Perspektivenübernahme.

Im Modell der Gesprächsführungskompetenz aus dem Projekt ProfKom (GARTMEIER et al. 2011, 2015) sind die Anforderungen der sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung insbesondere in der Kompetenzdimension „Beziehungsgestaltung“ inkludiert. Dort werden sie mit Bezug auf die personen- bzw. klientenzentrierte Gesprächsführung von ROGERS (1983) als einführendes Verstehen operationalisiert. In der Kompetenzdimension „Problemlösung“ setzt zudem die Nutzung des zugrunde gelegten Konzepts des Common Ground (CLARK & BRENNAN 1991) voraus, dass zumindest ein grundlegendes Bewusstsein für mögliche unterschiedliche Wahrnehmungen und Interpretationen der Beteiligten vorhanden ist.

SCHULTE (2015) adressiert die Fähigkeit zur sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung in der Kompetenzfacette „empathische Aspekte“, die sie jedoch ausschließlich der Initiierungsphasen zuordnet. Empathische Aspekte werden mit vier Items erfasst, die abfragen, ob der Kundenberater ein gutes Gespür für die richtige Kontaktintensität hat, sich gut in die Lage des Kunden hineinversetzen kann, die Bedürfnisse des Kunden schnell identifizieren kann und die Probleme des Kunden schnell versteht (ebd., S. 203). Die Ähnlichkeiten zwischen den beiden Konstrukten „empathische Aspekte“ und „kognitive“ Empathie wurden bereits in Kapitel 3.3.3.4 aufgezeigt. Zusammengefasst thematisieren die Items beider Konstrukte in unterschiedlichem Wortlaut die Fähigkeit, sich in den Kunden hineinzuversetzen und seine Bedürfnisse und Probleme nachzuvollziehen.

SPICHAL (2001) nennt die zweite Unterkategorie der interaktiven Kompetenzen in ihrem Modell „Empathie“. Diesem Konstrukt ordnet sie das Erkennen der Bedürfnisse von Kunden, Einfühlungsvermögen, Sensibilität, Menschenfreundlichkeit, Verständnis für Kundenprobleme sowie die Fähigkeit zur Perspektiven- und Rollenübernahme und zum Zuhören zu. Die in Kapitel 4.2.2.1 vorgestellte Operationalisierung der interaktiven Kompetenzen von SPICHAL (2001) enthält jedoch leider keine Skalen, die diese Facette abbilden, womit die interaktiven Kompetenzen in ihrer Erhebung auf den Aspekt der Argumentation beschränkt bleiben.

Die Kompetenzdimension „Selbstreflexion“ ist bei SPICHAL (2001) so definiert, dass sie ebenfalls Aspekte einer sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung enthält, wobei diese vorrangig auf die eigene Person konzentriert sind. SPICHAL (ebd., S. 15) integriert in die Beschreibung von Selbstreflexion mit „Sensibilität für die Probleme des Kunden, wahrnehmen der Bedürfnisse und Wünsche“ jedoch auch Aspekte der Personenwahrnehmung und führt unter Verweis auf EULER und REEMTSMA-THEIS (1999, S. 196) beispielhaft die

Fähigkeit zur Reflexion der Wirkung von Zeitdruck und Wartezeit auf den Kunden an. In der Operationalisierung ihres Modells mit den Skalen „Inkonsistenz“ (KAMMER & NOWACK 1983), „Selbstbeherrschung“ (PFI, RIEMANN 1997) und „Besorgtheit“ (16 PF, SCHNEEWIND & GRAF 1998) ist dieser Aspekt jedoch ebenfalls nicht berücksichtigt.

Im Modell der Argumentationskompetenz von GRUNDLER (2011) enthalten insbesondere die Kompetenzdimensionen „Kooperativität der Wirklichkeitskonstruktion in den Argumenten“ sowie „argumentativer Erfolg“ sozial-kognitive Grundlagen kompetenten Beratern, die dem Kompetenzbereich der sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung zugeordnet werden können. Die bereits im vorangehenden Kapitel beschriebene „Kooperativität der Wirklichkeitskonstruktion in den Argumenten“, die sich darin äußert, dass mögliche Gegenargumente proaktiv aufgegriffen werden, setzt voraus, die Perspektive des Kunden einnehmen zu können, um seine Bedenken zu antizipieren.

Den Aspekt der Einschätzung greift die Kompetenzdimension „argumentativer Erfolg“ im Modell von GRUNDLER (2011) auf. Entscheidend ist demnach für eine kompetente Beurteilung des Erfolgs nicht, ob ein Gesprächspartner dem anderen nachgibt, sondern ob und wie zu einer gemeinsamen Lösung gefunden wird. Argumentativer Erfolg als Indikator von Argumentationskompetenz kann nach GRUNDLER (2011) nur durch die beiden Alternativen einer vernunftbasierten Lösung oder der Überzeugung des Partners zustande kommen. Kompetenz zeigt sich demnach anhand der Kriterien, die für die Beurteilung des Erfolgs herangezogen werden. Kompetente Beurteilung bezieht den Weg der Einflussnahme sowie dessen Effekte auf den Interaktionspartner mit ein und setzt somit ebenfalls voraus, diese Effekte innerlich modellieren zu können.

4.2.2.3 Mentale Planung und Steuerung der Interaktion

Das Planungselement von HENNIG-THURAU und THURAU (1999, S. 305) beinhaltet die Fähigkeit, Interaktionsziele und -strategien und den koordinierten Einsatz der in Kapitel 4.2.2.1 beschriebenen verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion zu planen. Die in Kapitel 4.2.2.1 beschriebene behaviorale Kompetenzdimension zur Strukturierung der Interaktion weist Bezüge zur mentalen Planung und Steuerung der Interaktion auf. Während die erstgenannte Dimension jedoch den Einsatz verbaler und nonverbaler Fähigkeiten zur Strukturierung beschreibt, adressiert die Kompetenzdimension zur mentalen Planung und Steuerung der Interaktion die sozial-kognitiven Grundlagen, die erforderlich sind, um die im Rahmen der Interaktion ablaufenden Prozesse innerlich aufeinander abzustimmen und zu koordinieren. HENNIG-THURAU und THURAU (ebd.) betonen, dass insbesondere die von ihnen als Situationsadäquanz bezeichnete Passung zwischen den situativen Anforderungen und der Auswahl von Zielen, Strategien und verbalen und nonverbalen Mitteln zu ihrer Umsetzung ein wesentliches Merkmal dieser Kompetenz darstellt.

Diese Kompetenz wird in den Quellen der Anforderungsanalyse als Handlungsflexibilität bzw. Adaptivität thematisiert. In verschiedenen Quellen wird darauf hingewiesen, dass die Planung der Interaktion nicht starr, sondern in Abhängigkeit von situativen Gegeben-

heiten flexibel gestaltet werden sollte. SCHULER und DIEMAND (1991, S. 93) nennen diese Kompetenz „flexibles Eingehen auf Kundenbedürfnisse“. Auch der Ausbildungsrahmenplan weist darauf hin, dass Kundenbedürfnisse nicht nur wahrgenommen, sondern bei Beratung und Betreuung berücksichtigt werden müssen. NERDINGER (2003, S. 65) adressiert diese Anforderung in den Beiträgen „Verhalten an Erwartungen des Kunden ausrichten“ und „Kunden so bedienen, dass deren Erwartungen erfüllt werden“.

Von den Ergebnissen der qualitativen Interviews zu den für die Bankberatung erforderlichen Kompetenzen lassen sich elf Nennungen dem Themenbereich mentale Planung und Steuerung der Interaktion im Sinne von Handlungsflexibilität und Adaptivität zuordnen (vgl. hierzu Tabelle 4.4).

Tabelle 4.4: Nennungen aus den Interviews zu mentaler Planung und Steuerung der Interaktion

Nennungen	Azubis	Ausbilder
Kein Schema x, individuell auf Bedürfnisse eingehen	1x	
Produkte dem Kunden bedarfsgerecht verkaufen	1x	2x
Fingerspitzengefühl im Umgang mit dem Kunden	1x	1x
„Filter aufbauen: Was geht? Was führt den Kunden zu seinem Ziel“	1x	
Auf den Kunden eingehen können	1x	
Wissen über die Produkte und die Bedürfnisse des Kunden erfolgreich anwenden – bedarfsgerechte Beratung von Kunden	1x	1x
Vernünftiges Entscheidungs- und Beratungsverhalten		1x

In den Beschreibungen des BERUFENET lassen sich die Begriffe „individuell“ und „passend“ als Hinweise auf die Bedeutung von Adaptivität deuten (beispielsweise in der Nennung „Vorschläge entwickeln, Kundenempfehlungen ableiten, passende Angebote auswählen, individuelle Konzepte entwickeln“). Auch in der Liste der Tätigkeiten im bereits zitierten Absatz unter „Kredite und Finanzierung“ sind mit „...auf immer wieder neue Kundenwünsche einzustellen...“ sowie „...in individuellen Beratungsgesprächen...“ ähnliche Aspekte angesprochen.

Im O*NET wird Handlungsflexibilität unter den Fertigkeiten und dort unter dem Begriff Koordination („Coordination“) erwähnt. Diese wird als Anpassung der Handlungen an die Handlungen anderer definiert („Adjusting actions in relation to others' actions“).

Die von WITTMANN (2001) beschriebenen Bestandteile kommunikativer Kompetenzen adressieren vorrangig die verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion. Teilweise berühren sie jedoch auch andere Kompetenzbereiche von HENNIG-THURAU und THURAU (1999). Beispielsweise weist sie bezüglich der Steuerung des Gesprächsprozesses neben dem phasenhaften Aufbau des Gesprächs auch auf branchen-, betriebs- und per-

sonenabhängige Variationen der Abläufe hin. Dieser zweite Aspekt der situationsadäquaten Variationen berührt das sozial-kognitive Element der flexiblen mentalen Planung.

Die Kompetenzmodelle zur Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz aus Kapitel 3.3.3 berücksichtigen beide das Thema Adaptivität/Handlungsflexibilität nicht. Auch die Operationalisierungen der Modelle von SPICHAL (2001) und SCHULTE (2015) enthalten keine Skalen, die diese Kompetenz abbilden. Allerdings erwähnt SPICHAL (2001) bei der Beschreibung der Kompetenzfacette Selbstreflexion, der auch die Anforderungen zur Strukturierung entnommen sind, die „Angleichung an situative Erfordernisse“ als relevante Anforderung. Im Zuge der Modellentwicklung beschreibt SPICHAL (2001) zudem als Bestandteil der Fähigkeiten zur Selbstreflexion ein Reflektieren über den Verlauf von Kunden- und Akquisitionsgesprächen vor, während und nach der Beratung, wobei das eigene Verhalten hinterfragt werden muss, um Handlungsabsichten realisieren zu können.

4.2.2.4 Emotionsregulation

Die Quellen der Anforderungsanalyse enthalten nur wenige Beiträge zu emotionalen Facetten sozialer Kompetenzen, die HENNIG-THURAU und THURAU (1999) im Element „Stimmungsmanagement“ aufgreifen. Dies könnte daran liegen, dass emotionale Kompetenzen häufig nicht als Bestandteil sozialer Kompetenzen, sondern als eigenständiger Kompetenzbereich konzipiert und wahrgenommen werden. Die wenigen Hinweise auf die Relevanz sozial-emotionaler Kompetenzen in den Quellen der Anforderungsanalyse werden im Folgenden zusammengetragen.

NERDINGER (2003, S. 65) berücksichtigt sozial-emotionale Kompetenzen in seiner Anforderungsliste an Mitarbeiter im Dienstleistungsbereich unter dem Punkt *„eigene Gefühle kontrollieren und das Selbstwertgefühl des Kunden in den Mittelpunkt des Handelns stellen.“*

Das O*NET berücksichtigt die Anforderung der Emotionsregulation unter dem Begriff der Selbstkontrolle (*„Self Control“*) und ordnet diese den Arbeitsstilen zu. Selbstkontrolle wird dort beschrieben als die Fähigkeit, Haltung zu bewahren, Emotionen, insbesondere Ärger, zu kontrollieren und auch in schwierigen Situationen aggressives Verhalten zu vermeiden (*„Job requires maintaining composure, keeping emotions in check, controlling anger, and avoiding aggressive behavior, even in very difficult situations“*).

Auch SPICHAL (2001, S. 29) berücksichtigt bei der Konzeption ihrer Kompetenzdimension „Selbstreflexion“ sozial-emotionale Kompetenzen. In Anlehnung an GOLEMAN (1999) beschreibt sie die Anforderung als *„die Fähigkeit, (...), die eigenen Stimmungen, Gefühle und Antriebe sowie ihre Wirkungen auf andere zu erkennen und zu verstehen“*. Zur Operationalisierung der Selbstreflexion verwendete sie u. a. Skalen zum Konstrukt Self-Monitoring. Dieses ist nach SNYDER (1974) bzw. SNYDER und GANGESTAD (1986) als ein Persönlichkeitsmerkmal konzipiert, welches mit einer starken Orientierung an sozialen Hinweisreizen und Kontrolle des Ausdrucks entsprechend den vermuteten Erwartungen der Umwelt einhergeht. Das Konzept Self-Monitoring umfasst nach diesem Verständnis auch Aspekte von Kontrolle des Ausdrucks von Emotionen. Es setzt aber einen anderen Fokus, da die Ausrichtung auf soziale

Hinweisreize im Vordergrund der Betrachtung steht und nicht die Frage, wie es zu der Kontrolle des Ausdrucks kommt. Theoretische Ansätze zur Emotionsregulation fokussieren hingegen die Frage, welche Strategien und Techniken Menschen anwenden, um ihre Emotionen zu regulieren und welche Auswirkungen diese Formen der Emotionsregulation auf sie selbst sowie auf die Interaktion mit anderen haben (zu Strategien der Emotionsregulation vgl. insbesondere die Arbeiten von GROSS 2009 sowie BERKING & WHITLEY 2014; zu Auswirkungen von Emotionsregulation vgl. z. B. HEBER, LEHR, RIPER & BERKING 2014). Die Operationalisierungen von SPICHAL (2001) bilden deshalb trotz Berücksichtigung dieses Themas bei ihrer Konzeption von Selbstreflexion die Fähigkeit zum Stimmungsmanagement bzw. zur Emotionsregulation nicht ab.

Zwar werden sozial-emotionale Kompetenzen in den Quellen nur selten direkt thematisiert, aus der Beschreibung des Tätigkeitsfelds in Kapitel 4.1 lässt sich die Bedeutung dieser Kompetenzen jedoch gleichwohl ableiten. In den Abschnitten 4.1.2 zu den Akteuren, Erwartungen und Rollen sowie 4.1.5 zu kritischen Ereignissen in der Beratung wurden Herausforderungen beschrieben, mit denen Berater in der Beratungssituation konfrontiert sein können und die Emotionsregulation erforderlich machen. Zum einen können unterschiedliche Erwartungen der Akteure Berater, Kunde und Institution Rollenkonflikte auslösen, zum anderen sind die dargestellten kritischen Situationen geeignet, Gefühle von Verunsicherung oder Ärger auszulösen. Beispielsweise schilderten in den Interviews mehrere Auszubildende den Umgang mit Erbfällen oder mit Personen in finanziellen Schwierigkeiten als emotional belastend. Schwierig sei es beispielsweise, Entscheidungen der Institution vertreten zu müssen, die den eigenen Überzeugungen widersprächen, oder sachlich zu bleiben, obwohl sie innerlich Mitgefühl oder Ärger empfänden. Gefühle von Verunsicherung erwähnten einige Auszubildenden zudem im Zusammenhang mit eigenen Wissenslücken oder im Umgang mit Kunden, die den Eindruck erweckten, Auszubildende nicht ernst zu nehmen oder nicht von ihnen beraten werden zu wollen. Emotionale Belastungen empfanden einige Auszubildende auch im Zusammenhang mit dem negativen Image ihres Berufs. Die Interviews fanden im Herbst 2011 in zeitlicher Nähe zur Bankenkrise statt, zu einer Zeit, als in den Medien verstärkt das Bild von „rücksichtslosen Bankern“ gezeichnet wurde. Die Auszubildenden schilderten zum Teil belastende Interaktionen, in denen Kunden sich über eine Bereicherung der Bankangestellten auf Kosten der Kunden beschwerten.

Die Beispiele zeigen Situationen auf, die beim Berater starke Emotionen wecken können. Zugleich verlangt das Rollenbild des Kundenberaters ein seriöses, sachliches und kontrolliertes Auftreten (vgl. hierzu auch die Ergebnisse von GRABOWSKI (2008) zu den widersprüchlichen Erwartungen an den typischen Bankangestellten). Hieraus lässt sich schließen, dass kompetente Kundenberatung die sozial-emotionale Kompetenz der Emotionsregulation voraussetzt. Unterstützt wird diese Schlussfolgerung durch Studien von BUTLER, EGLOFF, WILHELM, SMITH, ERICKSON und GROSS (2003), die aufzeigen, dass maladaptive Strategien der Emotionsregulation negative Folgen sowohl für die Person als auch insbesondere für die Interaktion haben können. Auch HACKER (2009) sowie NERDINGER (2011) weisen auf den

Umgang mit eigenen Emotionen als spezifische Anforderung dialogisch-interaktiver Tätigkeiten hin.

Ideen zur Integration einer Kompetenzdimension zur Emotionsregulation in berufsspezifische Modelle sozialer Kompetenzen lassen sich aus dem Projekt CoSMed ableiten (vgl. hierzu Kapitel 3.3.1). Das in diesem Projekt entwickelte Modell der sozial-kommunikativen Kompetenzen von medizinischen Fachangestellten (vgl. hierzu z. B. DIETZEN et al. 2016), berücksichtigt bislang als einziges Modell sozialer Kompetenzen auch eine Kompetenzdimension Emotionsregulation, die theoretisch aus den Ansätzen von GROSS (2009) und HOCHSCHILD (1983) abgeleitet wurde. Sie ist im Modell konzipiert als Fähigkeit, „auch in schwierigen sozialen Situationen die eigenen Emotionen wie Ärger, Scham, Ekel oder auch unpassende Fröhlichkeit innerlich zu kontrollieren und nach außen angemessen reagieren zu können“ (DIETZEN et al. 2016, S. 230).

ZNOJ und ABEGGLEN (2011, S. 56) definieren adaptive Emotionsregulation als die „Fähigkeit oder Kompetenz eines Individuums, aufkommende emotionale Regungen in einer Weise zu regulieren, welche diese Regungen weder vollkommen unterdrückt oder so stark verändert, dass sie nicht mehr als Signale erkennbar (dekodierbar) sind, aber auch nicht in einem Maße zulässt, dass übrige Handlungsintentionen oder Denkprozesse vollkommen von dieser Regung dominiert werden.“ In Anlehnung an diese Definition wurden in CoSMed Strategien des Unterdrückens oder ungefilterten Auslebens von Emotionen als wenig kompetent, innere Regulationen, die beispielsweise zur gedanklichen Modifizierung der Situation führen, hingegen als kompetent eingestuft. In empirischen Erhebungen zeigte sich, dass die untersuchten Auszubildenden zu medizinischen Fachangestellten am Ende ihrer Ausbildung mehrheitlich Strategien des Unterdrückens ihrer wahren Gefühle wählten, während im Projekt als kompetent definierte Strategien nur selten zum Einsatz kamen (DIETZEN et al. 2016; MONNIER, TSCHÖPE, DIETZEN & TSCHAN in Vorbereitung). Dies deutet darauf hin, dass sozial-emotionale Kompetenzen in der Ausbildung in Berufen mit emotional belastenden Situationen einen größeren Stellenwert erhalten sollten.

4.2.2.5 Sonstige Nennungen in den Quellen der Anforderungsanalyse

Die Zuordnung der Ergebnisse der Anforderungsanalyse zu den vier Kompetenzfacetten des Modells von HENNIG-THURAU und THURAU (1999) lässt einige Nennungen unberücksichtigt, da sie sich diesen Kategorien nicht eindeutig zuordnen lassen. Aus diesem Grund wird abschließend diskutiert, ob zusätzlich zu den bereits beschriebenen Kompetenzfacetten weitere unterschieden werden müssen. Tabelle 4.5 listet hierzu die unberücksichtigten Nennungen aus den qualitativen Interviews auf.

Tabelle 4.5: Sonstige Nennungen aus den Interviews zu den zu erwerbenden sozialen Kompetenzen im Rahmen der Ausbildung

Nennungen	Azubis	Ausbilder
Umgang mit Konflikten		1x
Mit Kritik umgehen können, Kritik annehmen	1x	2x
Feedback annehmen und geben		1x
Eigene Meinung einbringen können	1x	
Bei Reklamationen den Kunden beruhigen, sich kümmern	1x	1x
Langfristige, zufriedene Kundenbeziehungen aufbauen		1x

Mit Ausnahme des letzten Beitrags beziehen sich die unberücksichtigten Nennungen auf den Umgang mit Konflikten und Kritik. Die in Kapitel 4.1.5 beschriebenen kritischen Ereignisse enthalten verschiedene Varianten konflikthaltiger Situationen, die bei der Kundenberatung auftreten können. Beispielhaft sei auf den in verschiedenen Quellen genannten Umgang mit Kundenbeschwerden verwiesen. In der Ausbildungsverordnung (BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ 1998a, S. 7) wird dieser als „Annehmen von Kundenreklamationen und Anbieten von Lösungen“ thematisiert, im Rahmenlehrplan lautet ein Lernziel von Lernfeld 1 „ein angemessenes Konfliktverhalten zeigen“ (ebd. S. 17). Das O*NET listet dies unter den Tätigkeiten als „Konflikte lösen (z. B. Beschwerden entgegennehmen und Ärger auffangen) und verhandeln“ auf.

Sofern sich das Konstrukt Konfliktfähigkeit auf die Kundenberatung und nicht auf die Interaktion mit Kollegen bezieht, wird sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Bewältigung dieser kritischen Situationen aufgefasst. Diese wird nicht als eigenständige Kompetenz konzipiert, sondern als situative Herausforderung, deren Bewältigung über den Erwerb und Einsatz der in den Unterkapiteln 4.2.2.1 bis 4.2.2.4 beschriebenen Kompetenzen geschieht. Der in der letzten Nennung thematisierte Aufbau langfristiger zufriedener Kundenbeziehungen wird – sofern im Verantwortungsbereich des Beraters liegend – ebenso als Effekt des Einsatzes der oben beschriebenen Facetten von Beratungskompetenzen und nicht als eigenständige Kompetenz betrachtet.

Alle weiteren bislang unberücksichtigten Nennungen der Anforderungsanalyse, beispielsweise zu Kundenorientierung, Gewissenhaftigkeit oder zur Freude am Umgang mit Menschen, werden in der vorliegenden Arbeit nicht als Kompetenzen, sondern als personale Prädiktoren von Kompetenzen betrachtet, die beispielsweise Persönlichkeit, Einstellungen und Motivationen umfassen und Gegenstand des dritten Ziels der vorliegenden Arbeit sind (vgl. hierzu Kapitel 6).

4.2.3 Fazit zu den zu erwerbenden Kompetenzen von Bankkaufleuten: Kompetenzmodell

Aufgabe des vorliegenden Kapitels 4 ist die Beantwortung der Forschungsfragen zu den fachlichen und sozialen Kompetenzen, die für die Bewältigung der Anforderungen bei der Kundenberatung im Rahmen der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau erforderlich sind. Zu diesem Zweck wurde in Kapitel 4.1 zunächst das Tätigkeitsfeld analysiert und in einem Domänenmodell abgebildet. Kapitel 4.2 leistete eine Zusammenfassung und Systematisierung aller in den Quellen der Anforderungsanalyse genannten erforderlichen fachlichen und sozialen Kompetenzen. Die Ergebnisse von Kapitel 4.1 und 4.2 zu Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten werden nun abschließend im folgenden Modell der Beratungskompetenzen zusammengeführt (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Modell der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten



Das Modell der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten bildet auf der linken Seite fachliche Kompetenzen und auf der rechten Seite soziale Kompetenzen ab. Die Ergebnisse der Anforderungsanalyse zeigen an, dass im Bereich fachlicher Kompetenzen für eine kompetente Kundenberatung die Anwendung des Wissens zu den drei Bereichen der Bankbetriebslehre „Kontoführung und Zahlungsverkehr“, „Geld- und Vermögensanlage“ und „Kreditgeschäft“ zentral ist. Die Kompetenzbereiche sind durch die drei übereinanderliegenden Ellipsen auf

der linken Seite dargestellt. Neben den drei Fachthemen der Bankbetriebslehre sind für ein vertieftes Verständnis der Zusammenhänge des beruflichen Handelns von Bankkaufleuten in der Beratung mittelbar auch wirtschaftliche Hintergrundkenntnisse, Kenntnisse zum Rechnungswesen und zum Datenschutz von Bedeutung, die im Kompetenzmodell im unteren Dreieck abgebildet sind.

Bezüglich der in der vorliegenden Arbeit im Fokus stehenden erforderlichen sozialen Kompetenzen wurden auf der Grundlage des Modells von HENNIG-THURAU und THURAU (1999) aus der Anforderungsanalyse vier zentrale Kompetenzbereiche ableiten. Für die Modellbildung der vorliegenden Arbeit wurden die Titel der Kompetenzbereiche in „verbale und nonverbale Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion“, „sozial sensible Wahrnehmung und Einschätzung“, „mentale Planung und Steuerung der Interaktion“ und „Emotionsregulation“ umbenannt.

Gemäß den Ergebnissen der Anforderungsanalyse bilden diese vier Kompetenzbereiche die zentralen Anforderungen der Bankberatung ab und können zudem innerhalb und zwischen Personen unterschiedlich ausgeprägt sein. Die Notwendigkeit einer zumindest grundlegenden Disposition in diesen vier Bereichen erscheint deshalb als plausible Zusammenstellung der für den Anforderungskontext Kundenberatung in einem Kreditinstitut erforderlichen sozialen Kompetenzen. Auch diese Unterteilung bleibt jedoch für eine Operationalisierung sozialer Kompetenzen für die Gestaltung der Ausbildung von Bankkaufleuten, beispielsweise im Rahmen der Messung und Förderung, zu allgemein. Für das Modell der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten wurde dieses Modell deshalb auf den Kontext Bankberatung angepasst und die vier Kompetenzbereiche wie folgt konkretisiert.

Zum Kompetenzbereich der verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion wurden in Kapitel 4.2 für die Kundenberatung in einem Kreditinstitut wiederum vier sozial-behaviorale Subkompetenzen identifiziert. Der Berater muss demnach erstens in der Lage sein, in einer für den Kunden verständlichen und adressatengerechten Sprache zu kommunizieren. Die für diese Tätigkeit erforderliche grundlegende Fähigkeit, sich in der Sprache des Kunden verbal mitteilen zu können, wird als basale sprachliche Kompetenz im Modell sozialer Kompetenzen nicht gesondert ausgewiesen, sondern als Basiskompetenz betrachtet. Ein Zitat aus den Interviews bringt die darüber hinaus gehenden Anforderungen einer verständlichen und adressatengerechten Sprache folgendermaßen auf den Punkt: *„Ich muss auch komplexe Vorgänge einfach erzählen und auch die passenden Worte zu den Kunden finden. Eine 80-jährige Dame muss ich anders ansprechen als einen Schüler.“* Bei GRUNDLER (2011) ist die Anforderung einer angemessenen Sprache für den individuellen Kunden in der Kompetenzdimension „Angemessenheit“ adressiert. Die Anforderung einer verständlichen und adressatengerechten Sprache wird darüber hinaus in den beiden Klassifikationssystemen BERUFENET und O*NET klar formuliert.

Für eine mögliche Operationalisierung dieses Kompetenzbereichs liefern die Quellen der Anforderungsanalyse allerdings noch keine ausreichenden Hinweise, da die Bedeutung von Verständlichkeit zwar betont, die Merkmale einer verständlichen und adressatengerech-

ten Sprache jedoch nicht weiter spezifiziert werden. Einzige Ausnahme sind die Ausführungen von BRÜNNER (2007), die für eine Experten-Laien-Kommunikation einen sorgsamem Umgang mit Fachbegriffen vorschlägt, bei dem diese in einfachen Worten erklärt werden.

Weitergehende Hinweise zum Thema Verständlichkeit finden sich beispielsweise bei HARGIE (2011), SCHULZ VON THUN (2011) und HACKER (2009). Abschließend werden zu diesem Thema die Ergebnisse von LANGER, SCHULZ VON THUN und TAUSCH (2011) vorgestellt, nach deren Einschätzung Verständlichkeit von geschriebener und gesprochener Sprache von den vier Merkmalen Einfachheit, Struktur, Prägnanz und Stimulation abhängt. Einfache Sprache zeichnet sich demnach durch kurze, einfache Sätze mit geläufigen Wörtern und der Erklärung von Fachwörtern aus und vermittelt Inhalte konkret und anschaulich. Gut strukturierte Sprache folgt einem roten Faden, unterscheidet Wesentliches von Unwesentlichem und weist eine erkennbare Gliederung auf. Das Merkmal Prägnanz beziehen LANGER et al. (ebd.) auf das Verhältnis zwischen Länge und Informationsziel. Prägnante Texte sind auf das Wesentliche beschränkt und beinhalten keine überflüssigen Worte. Die folgende Äußerung eines Auszubildenden in den Interviews veranschaulicht den Aspekt der Prägnanz: *„Wir Azubis haben immer so einen Drang, das, was wir fachlich lernen, beim Kunden abzuladen, obwohl nur 10 oder 20% davon wichtig sind“*. Zusätzliche Stimulation macht Texte darüber hinaus interessant und anregend. Lust am Zuhören wecken demnach beispielsweise rhetorische Fragen zum Mitdenken, lebensnahe Beispiele und witzige Formulierungen. Für die Operationalisierung einer verständlichen und adressatengerechten Sprache im Rahmen der Kundenberatung können diese vier Merkmale einen Ausgangspunkt darstellen.

Der zweite in den Quellen der Anforderungsanalyse thematisierte Kompetenzbereich betrifft das kohärente Strukturieren des Gesprächs. Er findet in den Modellen der Beratungskompetenz von BRUDER et al. (2010, 2011) in der Kompetenzdimension „Berater-Skills“ und dem überarbeiteten Modell von GERICH et al. (2015) in der Kompetenzdimension „Kommunikationsfähigkeiten“, im Münchner Modell der Gesprächsführungskompetenz (GARTMEIER et al. 2011) in der Kompetenzdimension „Strukturierung des Gesprächsverlaufs“ sowie im Modell der Argumentationskompetenz von GRUNDLER (2011) in der Kompetenzdimension „inhaltliche Kohärenz“ Berücksichtigung. Am konkretesten fallen diesbezüglich die Angaben im Münchner Modell der Gesprächsführungskompetenz aus. Orientiert an prototypischen Ablaufschemata von Gesprächen bewertet dieses Modell eine angemessene und vollständige Abfolge von Gesprächsphasen, eine angemessene Gestaltung von Übergängen und die Nutzung metakommunikativer Elemente zur Verdeutlichung der Gesprächsstruktur als Aspekte von kompetentem Strukturieren. Auch in Kommunikationsseminaren für Verkauf und Beratung werden häufig Ablaufschemata vermittelt, die verschiedene Gesprächsphasen wie Vorbereitung, Begrüßung/Eröffnung, Informationsgewinnung und -vermittlung/Präsentation, Verhandlung, Abschluss und Verabschiedung unterscheiden (vgl. hierzu z. B. BÄNSCH 2013; OLSHAVSKY 1973). Insbesondere zu Beginn der Ausbildung können Ablaufschemata Orientierung geben, wie ein Beratungsgespräch grundsätzlich gestaltet und strukturiert werden kann.

Weitere Befunde, die zu einer Konkretisierung des Kompetenzbereichs Strukturierung beitragen und dessen Operationalisierung ermöglichen, referieren HARGIE (2011) und HACKER (2009). Sie unterscheiden die folgenden drei strukturellen Komponenten der Präsentation von Inhalten und Argumenten: 1. Strukturierungsbeiträge, zu denen beispielsweise eine Einleitung mit Vorstrukturierung des Themas (Themenangabe, Anfangsaussage), das Benennen der Übergänge zwischen Abschnitten und eine abschließende Zusammenfassung mit Ausblick zählen, 2. das Hervorheben zentraler Elemente sowie 3. das Verknüpfen der Inhalte untereinander und mit dem Vorwissen des Zuhörers.

Das von LANGER et al. (2011) der Verständlichkeit zugeordnete Merkmale Ordnung adressiert ebenfalls die Fähigkeit Sprache kohärent zu strukturieren. Auch GRUNDLER (2011) sowie GARTMEIER et al. (2011) weisen in ihren Ausführungen zur Strukturierung darauf hin, dass diese insbesondere der Verständlichkeit dient. Im Modell der Beratungskompetenzen von Bankkauffleuten wird die Fähigkeit zur kohärenten Strukturierung des Gesprächs deshalb als Subdimension „Struktur“ von verständlichem Sprechen verortet, sodass anstelle der ursprünglich vier Dimensionen drei Dimensionen verbleiben.

Die nächste Subdimension der verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion betrifft die Fähigkeit, dem Kunden zuzuhören und das eigene Verständnis seiner Anliegen und Fragen zu sichern. Die Angaben zur Kompetenz des Zuhörens, die in Anlehnung an die Umsetzung im Projekt ProfKom sowie an die Arbeiten von ROGERS (ROGERS & FARSON 1979) und GORDON (1970, 1974) im Modell als aktives Zuhören bezeichnet werden, fallen in den Quellen der Anforderungsanalyse deutlich konkreter aus als die zum verständlichen Sprechen. Beispielsweise beschreibt das BERFUFENET diese als Fähigkeit, auf Signale wie Mimik, Gestik und Körperhaltung zu achten sowie mündliche Äußerungen zu verstehen. Die in dieser Beschreibung enthaltene basale Fähigkeit zum Verständnis verbaler Äußerungen in der Sprache des Kunden wird ebenso wie die o.g. Sprachproduktion nicht den sozialen, sondern den Basiskompetenzen zugeordnet. Im O*NET wird neben diesem grundlegenden Verständnis verbaler und nonverbaler Äußerungen und der Aufmerksamkeit auf das Gegenüber auf die Notwendigkeit hingewiesen, sich Zeit zu nehmen, nicht zu unterbrechen und angemessen nachzufragen. Angemessenes Nachfragen konkretisieren wiederum die Modelle der Beratungskompetenz von BRUDER et al. (2010, 2011) sowie von GERICH et al. (2015) als Paraphrasieren, d. h. als Wiederholen dessen, was man gerade gehört hat. Ganz ähnlich operationalisiert das Münchner Modell der Gesprächsführungskompetenz im Elterngespräch (MMG-E, GARTMEIER et al. 2011) angemessenes Nachfragen als Einsatz von Klärungs- und Verständnisfragen und kurzen Zwischenzusammenfassung zur Validierung des Gehörten. Auch die Kompetenzdimension Partnerorientierung des Modells der Argumentationskompetenz von GRUNDLER (2011) umfasst Aktivitäten wie das Einholen von Informationen vom Kunden, das Berücksichtigen von Rückmeldungen und Nachfragen, ob alles verstanden wurde bzw. ob noch offene Fragen bestehen.

Zusammengefasst definieren die Operationalisierungen in den Quellen der Anforderungsanalyse aktives Zuhören durch zwei Aspekte. Der erste Aspekt beinhaltet das aufmerk-

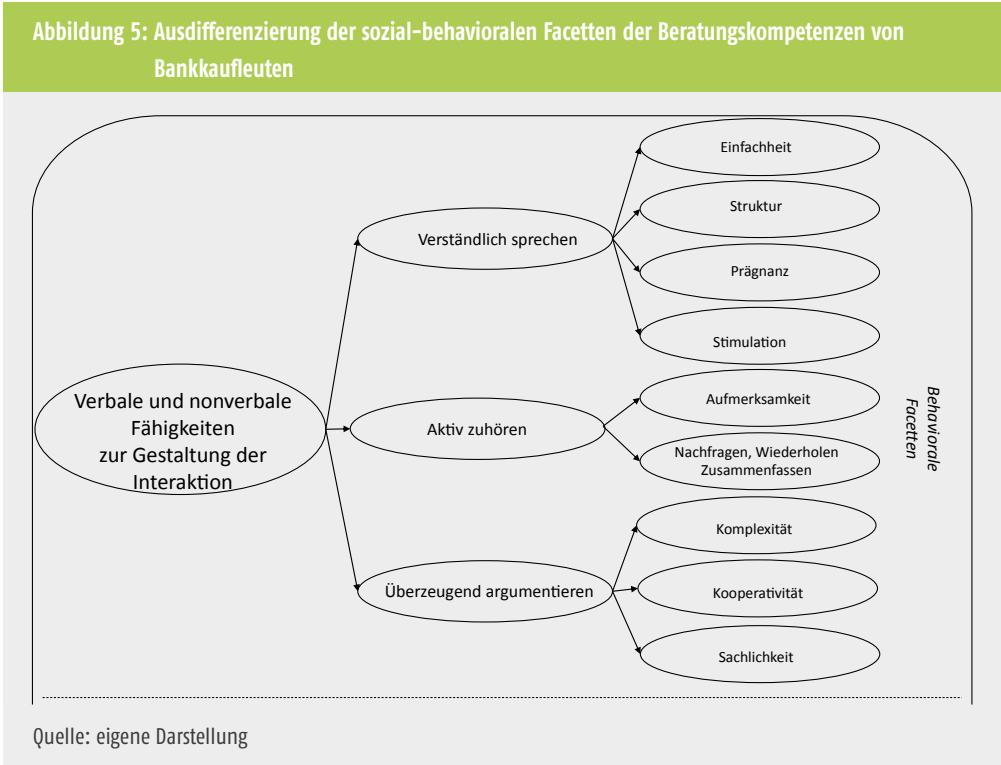
same Zuhören, zu dem auch das im O*NET unter dem Deskriptor „active listening“ erwähnte Kriterium zählt, sich selbst und dem Gegenüber genügend Zeit einzuräumen und nicht an unangemessenen Punkten zu unterbrechen. Der zweite Aspekt umfasst die Fähigkeit, das Verständnis des vom Gesprächspartner Gehörten durch Nachfragen, Wiederholungen und Zusammenfassungen abzusichern.

Als letzte Anforderung im Bereich der verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion erwähnen die Quellen der Anforderungsanalyse die Kompetenz, überzeugend zu argumentieren. Die Modellvorstellungen aus den beiden Projekten zur Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern berücksichtigen als einzige Quellen diese Kompetenz nicht. Dies ist, wie bereits in Kapitel 4.2.2.1 ausgeführt wurde, vermutlich auf die unterschiedlichen Konzeptionen von Beratung in den Kontexten Schule/Medizin und Kundenberatung in einem Kreditinstitut zurückzuführen, die sich im zweiten Fall stärker als Experten-Laien-Kommunikation charakterisieren lässt und zudem von Seiten der Institution mit einer Verkaufsabsicht verbunden ist. Alle anderen Quellen, insbesondere jene mit Fokus auf den Kontext Kundenberatung in einem Kreditinstitut, räumen der Kompetenz des überzeugenden Argumentierens einen prominenten Stellenwert ein. Beispielsweise adressiert das BERUFENET diese Anforderung in den Deskriptoren Verhandlungsgeschick und Durchsetzungsvermögen, das O*NET im Deskriptor Persuasion, das Modell der Interaktionskompetenz von SCHULTE (2015) in den Kompetenzbereichen Überzeugungskraft und Verhandlungsfähigkeit und das Modell von SPICHAL (2001) in der Unterkategorie Argumentationsfähigkeiten der interaktiven Kompetenzen.

Erträge für die Operationalisierung des überzeugenden Argumentierens versprechen insbesondere drei Subdimensionen des Modells der Argumentationskompetenz von GRUNDLER (2011). Gemäß den Befunden zur Komplexität der Argumentation entfalten bei subjektiv bedeutsamen Entscheidungen, zu denen Entscheidungen zu Finanzprodukten häufig zählen, wenige qualitativ hochwertige Argumente eine höhere Überzeugungskraft als viele schwache Argumente. Qualität wird dabei vorrangig durch die Güte der Begründung moduliert. Grundlers Kompetenzfacette „Kooperativität der Wirklichkeitskonstruktion in den Argumenten“ besagt zudem, dass überzeugend argumentiert, wer mögliche Gegenargumente proaktiv aufgreift und in seine Argumentation integriert. Grundlers Kompetenzdimension Angemessenheit macht darüber hinaus die ethische Dimension verbaler und nonverbaler Mittel ebenfalls zum Gegenstand kompetenten Argumentierens und grenzt dieses von der Manipulation durch emotionale Botschaften ab. Angemessenes Argumentieren im Sinne Grundlers äußert sich in einem sachlichen Informieren mit dem Ziel, dem Kunden eine eigenständige Entscheidung zu ermöglichen.

Die hier vorgestellte aus den Ergebnissen der Anforderungsanalyse abgeleitete Ausdifferenzierung der verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion für die Kundenberatung in einem Kreditinstitut stellt zusammenfassend Abbildung 5 dar. Die Modellierung bietet Anregungen für eine Operationalisierung dieser Kompetenzen, beispielsweise zum Zweck ihrer Messung und Förderung im Rahmen der Ausbildung. Ihre

Charakterisierung als sozial-behaviorale Kompetenzen impliziert, dass sie durch Beobachtungen zugänglich sind und methodisch somit gut durch Beobachtungsverfahren abgebildet werden können.



Im Vergleich mit den verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion werden alle drei nachfolgenden Kompetenzdimensionen des Modells von HENNIG-THURAU und THURAU (1999) in den Quellen der Anforderungsanalyse seltener thematisiert und vor allem weniger stark konkretisiert. Vergleichsweise am häufigsten werden Aspekte der sozial-kognitiven Kompetenz zur sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung erwähnt, seltener die sozial-kognitive Kompetenz zur mentalen Planung und Steuerung der Interaktion und die sozial-emotionale Kompetenz zum Umgang mit den eigenen Emotionen.

Die Konzeption des Kompetenzbereichs Wahrnehmung und Beurteilung bei HENNIG-THURAU und THURAU (1999), die im Kompetenzmodell der vorliegenden Arbeit in „sozial sensible Wahrnehmung und Einschätzung“ umbenannt wurde, differenziert drei verschiedene Gegenstände, auf die sich diese Kompetenz beziehen kann: den Interaktionspartner, die eigene Person und die Situation. Die den Quellen der Anforderungsanalyse zu entnehmenden Informationen zur Kompetenz der sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung

lassen sich diesen drei Bereichen zuordnen. Demnach scheint es erstens wichtig, den Kunden mit seinen Bedürfnissen wahrzunehmen und einzuordnen. Dieser Aspekt der sensiblen Personenwahrnehmung wird in allen Quellen der Anforderungsanalyse aufgeführt. Hierbei werden häufig Formulierungen wie „Kundenbedürfnisse erkennen“ und „Einfühlungsvermögen“, teilweise auch „Perspektivenübernahme“ verwendet.

Der zweite und dritte Aspekt der Situationswahrnehmung und -einschätzung mit verschiedenen Perspektiven, die auch die eigene Person einschließen, findet hingegen in den Quellen kaum Berücksichtigung. Die Einschätzung der eigenen Person beispielsweise berührt lediglich SPICHAL (2001) mit der Kompetenzdimension Selbstreflexion, die allerdings in der Operationalisierung auf das Konstrukt Self-Monitoring reduziert wird. Auch das Wahrnehmen und Abwägen der Perspektiven der verschiedenen beteiligten Akteure findet in den Quellen der Anforderungsanalyse kaum Berücksichtigung, obwohl die in der Ausbildungsordnung genannte Anforderung „Verträge aus Kunden- und Bankensicht betrachten und gestalten“ (BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ 1998a) diese Fähigkeit voraussetzt. Dies gilt ebenfalls für die in verschiedenen Lernfeldern des Rahmenlehrplans beschriebenen Lernziele „den Markt als Koordinationsinstanz unterschiedlicher Interessen beschreiben, darstellen und beurteilen“, „ökologische und ethische Gesichtspunkte berücksichtigen“ sowie „Konflikte erkennen, verstehen, beurteilen“ (ebd.). Lediglich zwei Gesprächspartner in den Interviews erwähnten die Anforderung, zwischen den Interessen des Hauses und denen des Kunden abwägen zu können. Auch das im Münchner Modell der Gesprächsführungskompetenz (GARTMEIER et al. 2011) der Operationalisierung der Kompetenzdimension Problemlösung zugrunde gelegte Konzept des Common Ground (CLARK & BRENNAN 1991) setzt ein grundlegendes Bewusstsein für mögliche unterschiedliche Wahrnehmungen und Interpretationen der Beteiligten voraus. Ansonsten finden sich in den Quellen der Anforderungsanalyse keine weiteren Hinweise auf die eigene Person und Situation als Gegenstände des Kompetenzbereichs sozial sensible Wahrnehmung und Einschätzung.

Die seltene Berücksichtigung der Wahrnehmung und Beurteilung der eigenen Person sowie der Situation steht im Widerspruch zur Bedeutung dieser Kompetenzen im Kontext der Kundenberatung. Die Definition sozialer Kompetenzen der vorliegenden Arbeit, die in diesem Aspekt an die gängigen inhaltlichen Definitionen sozialer Kompetenzen angelehnt ist (vgl. hierzu Kapitel 2.2.1), beinhaltet ein Ausbalancieren eigener und fremder Interessen unter Berücksichtigung des sozialen Kontexts. Soziale Kompetenzen in der Kundenberatung nach diesem Verständnis machen es zwingend erforderlich, die Interessen und Potenziale aller Beteiligten, auch der eigenen Person und Institution, sowie die hiermit verbundenen Konflikte wahrnehmen zu können.

Für die Operationalisierung von sozial sensibler Wahrnehmung und Einschätzung liefern vor allem die Arbeiten aus den Projekten zu Beratungskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern sowie das Modell der Argumentationskompetenz von GRUNDLER (2011) Hinweise. Im überarbeiteten Modell der Beratungskompetenzen von Lehrern (GERICH et al. 2015) wurde die Prozesskomponente zur Diagnostik und Situationsanalyse in einem Szenario

rio-Test mit offenen Fragen adressiert, die die drei Facetten der diagnostischen Fähigkeiten über Fragen nach möglichen Problemen der Schülerin/des Schülers („Definition des Problems“), nach weiter einzuholenden Informationen („Hypothesen über mögliche Ursachen“) und nach dem vermuteten Befinden des Gesprächspartners („Perspektivenübernahme“) abbilden sollen. Zwar kam im Rahmen der Erhebung nur ein einziges Szenario zum Einsatz, sodass die Genauigkeit der Messung nicht abgeschätzt werden kann. Die anforderungsnahe kontextbezogene Erhebungsmethode ist jedoch positiv hervorzuheben. Zudem ließ sich in der empirischen Überprüfung des Kompetenzmodells der Kompetenzbereich der diagnostischen Fähigkeiten als eigenständiger Kompetenzbereich abgrenzen.

Das Modell der Argumentationskompetenz von GRUNDLER (2011) beinhaltet zwei weitere Aspekte, die die Kompetenz zur sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung konkretisieren. Zum einen impliziert die Anforderung der Kooperativität der Wirklichkeitskonstruktion in den Argumenten, dass die Fähigkeit, die Perspektive des Kunden einnehmen zu können, sich im Kontext der Argumentation darin zeigt, dass seine möglichen Gegenargumente und Bedenken vorweggenommen werden können. Zudem ergibt sich aus der Beschreibung der Kompetenzdimension „argumentativer Erfolg“, dass eine Beurteilung des Erfolgs durch den Berater nur dann die Perspektive aller Beteiligten berücksichtigt, wenn eine gemeinsame Lösung gefunden wird.

Zusammenfassend basiert die Ausdifferenzierung der sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung im Modell der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten vorrangig auf der Beschreibung dieses Kompetenzbereichs bei HENNIG-THURAU und THURAU (1999), die diesen nach den drei Gegenstandsbereichen Interaktionspartner, eigene Person und Situation unterteilen. In den Quellen der Anforderungsanalyse wird vorrangig der erste Gegenstandsbereich berücksichtigt, indem die Bedeutung der Wahrnehmung des Kunden und seiner Bedürfnisse betont wird. Ideen für eine Operationalisierung dieses Kompetenzbereichs mit einem kontextspezifischen Messansatz präsentieren GERICH et al. (2015) aufbauend auf BRUDER et al. (2011). Operationalisierungen der Kompetenz zur sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung in Bezug auf die beiden weiteren Gegenstandsbereiche eigene Person und Situation lassen sich den Quellen der Anforderungsanalyse nicht entnehmen.

Die Kürze von Kapitel 4.2.2.3 deutet bereits darauf hin, dass die Anforderung einer mentalen Planung und Steuerung der Interaktion in den Quellen der Anforderungsanalyse kaum bzw. nur randständig thematisiert wird. In Übereinstimmung mit der Auslegung von HENNIG-THURAU und THURAU (1999) wurde dieser Kompetenzbereich für die vorliegende Arbeit als Fähigkeit definiert, die Interaktion unter Berücksichtigung situativer Anforderungen flexibel zu gestalten. Hinweise auf die Bedeutung dieser Kompetenz ließen sich an verschiedenen Stellen der Anforderungsanalyse aus „Berücksichtigung von Kundenbedürfnisse bei Beratung und Betreuung“ (Ausbildungsrahmenplan, BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ 1998a), „flexibles Eingehen auf Kundenbedürfnisse“ (SCHULER & DIEMAND 1991), „Verhalten an Erwartungen des Kunden ausrichten“ (NERDINGER 2003), „Adjusting actions in relation to others' actions“ (O*NET) und „Angleichung an situative Erfordernisse“ (SPICAL

2001) ableiten. Auch die Begriffe „bedarfsgerecht“, „individuell“ und „passend“ aus den Interviews und dem BERUFENET lassen sich in dieser Weise interpretieren. Keine der Quellen nimmt jedoch eine weitergehende Operationalisierung dieses laut HENNIG-THURAU und THURAU (1999, S. 305) für soziale Kompetenzen zentralen Kompetenzbereichs vor.

Auch auf die seltene Berücksichtigung des Kompetenzbereichs Emotionsregulation wurde bereits in Kapitel 4.2.2.4 hingewiesen und zugleich aufgezeigt, dass es sich aufgrund der auftretenden Situationen und der möglichen Rollenkonflikte im Rahmen der Kundenberatung gleichwohl um eine für Bankkaufleute relevante Anforderung handelt. Für erste Hinweise auf eine Möglichkeit zur Operationalisierung auch dieses Kompetenzbereichs wurde auf die berufsspezifische Definition und Operationalisierung von Emotionsregulation im Projekt CoSMed verwiesen. Basierend auf theoretischen Erwägungen und empirischen Befunden (vgl. hierzu z. B. GROSS 2009; HOCHSCHILD 1983; ZNOJ & ABEGLLEN 2011) lassen sich für diesen Kompetenzbereich die Facetten Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Regulation der eigenen Emotionen ableiten.

Als zentrales Ergebnis von Kapitel 4 werden abschließend in Abbildung 6 die für die Kundenberatung in einem Kreditinstitut erforderlichen und im Rahmen der Ausbildung zum/zur Bankkaufmann/-frau zu erwerbenden Kompetenzen inklusive der präzisierten sozialen Kompetenzen dargestellt.



Der Befund, dass sozial-behaviorale Kompetenzen in den Quellen der Anforderungsanalyse häufiger thematisiert und konkreter beschrieben werden als sozial-kognitive und sozial-emotionale Kompetenzen, deutet darauf hin, dass Erstere stärker mit dem Konstrukt soziale Kompetenzen in Verbindung gebracht werden und deshalb mehr Aufmerksamkeit erfahren. In der Konsequenz liegen auch weniger Versuche einer Operationalisierung sozial-kognitiver und sozial-emotionaler Kompetenzen im Rahmen empirischer Studien vor. Zu diesem Defizit trägt möglicherweise bei, dass Letztere methodisch einen anderen Zugang erfordern als sozial-behaviorale Kompetenzen. Zwar sind Kompetenzen grundsätzlich nicht direkt beobachtbar, behaviorale Facetten können jedoch aus Verhaltensbeobachtungen erschlossen werden, während dies für kognitive und emotionale Facetten nicht gilt. Aus der zentralen Bedeutung auch dieser Kompetenzbereiche für sozial kompetentes Verhalten ergibt sich die Forschungslücke, die zum zweiten Ziel der vorliegenden Arbeit überleitet. Diese widmet sich der Frage, wie im Rahmen der Anforderungsanalyse als bedeutsam identifizierte, bislang empirisch jedoch weniger erschlossene Kompetenzbereiche von Bankkaufleuten bei der Beratung theoretisch fundiert modelliert und empirisch erfasst werden können. Aufgrund der zentralen Bedeutung sozial-kognitiver Kompetenzen für das Zustandekommen sozial kompetenten Verhaltens wird der Fokus dieser Fragestellung auf die beiden identifizierten Kompetenzbereiche der sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung sowie der mentalen Planung und Steuerung der Interaktion gelegt.

► 5 Theoriebasierte Modellierung, Messung und Modellprüfung sozial-kognitiver Kompetenzen von Bankkaufleuten

Nach der Modellierung der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten besteht das zweite zentrale Ziel der vorliegenden Arbeit in der Entwicklung eines Tests für die sozial-kognitiven Facetten der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten. Mit diesem Ziel sind die Forschungsfragen verbunden, wie sozial-kognitive Dimensionen sozialer Kompetenzen bei der Kundenberatung theoretisch fundiert modelliert werden können, welche Niveaus dieser Dimensionen theoretisch abgeleitet werden können und wie die Kompetenzen sich in einem Messinstrument abbilden lassen. Das Messinstrument dient zugleich der empirischen Überprüfung der postulierten Modellvorstellungen.

Für die Fokussierung der Testentwicklung der vorliegenden Arbeit auf sozial-kognitive Facetten der Beratungskompetenzen sprechen drei Gründe, die in den Kapiteln 1.2 und 2.3 bereits angeführt und durch die Ergebnisse der Kompetenzmodellierung in Kapitel 4 untermauert wurden: Demnach leisten sozial-kognitive Kompetenzen erstens einen maßgeblichen Beitrag zum Zustandekommen sozial kompetenten Verhaltens und stellen somit ein zentrales Element sozialer Kompetenzen dar (vgl. hierzu auch die bei WILD et al. 2006 sowie in Kapitel 5.1.1 referierten Befunde). Gleichwohl vernachlässigt zweitens das allgemeine Verständnis sozialer Kompetenzen häufig diese sozial-kognitiven (und auch sozial-emotionalen) Elemente und fokussiert stattdessen ausschließlich sozial-behaviorale Elemente, d. h. die von außen beobachtbaren Facetten sozialer Kompetenzen. In den Quellen der Anforderungsanalyse fielen die Beiträge zu sozial-behavioralen Kompetenzen bei der Kundenberatung in einem Kreditinstitut entsprechend differenziert aus und ermöglichten eine kontextspezifische Ausdifferenzierung dieser Facetten (vgl. hierzu Abbildung 5), die beispielsweise als Grundlage ihrer Operationalisierung für die Förderung im Rahmen der Ausbildung oder ihre Messung in einem Beobachtungsverfahren dienen können. Kognitive (und auch emotionale) Facetten sozialer Kompetenzen wurden hingegen in den Quellen der Anforderungsanalyse deutlich seltener und weniger konkret thematisiert. Mit der Reduzierung des Gegenstands „soziale Kompetenzen“ auf ihre sichtbaren Anteile geht drittens ein Ungleichgewicht vorhandener Messinstrumente zuungunsten kognitiver und emotionaler Facetten sozialer Kompetenzen einher. Die meisten vorhandenen Erhebungsverfahren für soziale Kompetenzen adressieren die stärker wahrgenommenen sozial-behavioralen Facetten und erfassen

diese häufig über Verhaltensbeobachtungen oder Selbst- und Fremdeinschätzungen, während für die Erfassung kontextspezifischer sozial-kognitiver (und auch sozial-emotionaler) Kompetenzen kaum Instrumente vorliegen. Die wenigen vorhandenen Instrumente, in denen sozial-kognitive Elemente berücksichtigt sind, verwenden zumeist Selbstauskünfte, um die allgemeine Fähigkeit abzufragen, sich in eine andere Person hineinversetzen zu können. Im vorangehenden Kapitel wurde jedoch aufgezeigt, dass sozial-kognitive Kompetenzen mehr umfassen als diese als Perspektivenübernahme bezeichnete Fähigkeit. Zudem wurde bereits auf die Validitätsprobleme von Selbstauskünften und den zusätzlichen Informationsverlust durch fehlenden Kontextbezug hingewiesen. Aus den drei aufgezeigten Gründen verbleibt die Erfassung sozialer Kompetenzen mit den vorhandenen Zugängen zwangsläufig immer bruchstückhaft.

Die vorliegende Arbeit schlägt deshalb einen alternativen und zum üblichen Vorgehen komplementären Weg der Messung sozialer Kompetenzen ein. Sie rückt die konzeptionell und methodisch vernachlässigten sozial-kognitiven Kompetenzen in den Fokus. Im ersten Schritt analysiert sie die für die Kundenberatung in einem Kreditinstitut erforderlichen sozial-kognitiven Kompetenzen theoriegeleitet, um eine fundierte Beschreibung der zu berücksichtigenden Kompetenzbereiche und deren Ausdifferenzierung in Niveaustufen zu ermöglichen (Kapitel 5.1). Um den Spezifika sozial-kognitiver Kompetenzen als nicht direkt beobachtbaren intrapsychischen Konstrukten gerecht zu werden, wird als Erhebungsmethode ein auf der theoretischen Analyse basierendes kontextspezifisches und simulationsorientiertes schriftliches Verfahren gewählt, dessen methodische Grundlagen und Konstruktion in Kapitel 5.2 beschrieben werden. Die psychometrische Qualität des Testinstruments und den empirischen Gehalt verschiedener Modelle sozial-kognitiver Kompetenzen bei der Beratung und ihrer Niveaustufen überprüft eine Studie an einer Stichprobe von Bankkaufleuten in der Ausbildung, die in Kapitel 5.3 vorgestellt wird.

5.1 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand zu sozial-kognitiven Kompetenzen von Bankkaufleuten bei der Beratung

Zusätzlich zur Anforderungsanalyse, deren Ergebnisse in Kapitel 4 in ein Domänenmodell und ein Modell der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten überführt wurden, ist für die intendierte Testentwicklung der vorliegenden Arbeit aufgrund der in Kapitel 2.1.2.3 beschriebenen methodischen Standards eine tiefer gehende theoretische Analyse derjenigen im Modell beschriebenen Kompetenzen erforderlich, die im Test abgebildet werden sollen. Diese Analyse ist von der Frage geleitet, welche Verarbeitungsprozesse die Bewältigung der konkreten Anforderungen der Beratungstätigkeit genau voraussetzt und wie diese sowie ihre Entwicklung theoretisch fundiert beschrieben und modelliert werden können.

Für die beiden in der Anforderungsanalyse ermittelten und beschriebenen sozial-kognitiven Kompetenzfacetten sozial sensible Wahrnehmung und Einschätzung sowie mentale

Planung und Steuerung der Interaktion werden deshalb im Folgenden theoretische Grundlagen vorgestellt, die eine Operationalisierung für testdiagnostische Zwecke ermöglichen.

5.1.1 Perspektivenübernahme und -koordination

Mit der Fähigkeit zur sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung adressieren HENNIG-THURAU und THURAU (1999) eine Kompetenz, die eine Grundvoraussetzung eines gegenseitigen Verständnisses zwischen Personen darstellt. Die Fähigkeit, die Perspektive der Kunden einnehmen und ihre Erwartungen und Bedürfnisse wahrnehmen zu können, wurde sowohl in den Interviews als auch in den sonstigen Quellen der Anforderungsanalyse mehrfach als zentrale Anforderung für die Beratung benannt (vgl. hierzu Kapitel 4.2.2.2).

Theoretisch beschäftigt sich vor allem die Theory of Mind mit der Frage, wie sich der Zugang zu fremden und auch eigenen inneren Repräsentationen über die Zeit entwickelt. Erste Arbeiten zum intuitiv-psychologischen Wissen und Verstehen von Kindern wurden ab den 1950er-Jahren von PIAGET und Mitarbeitern durchgeführt (SODIAN & THOERMER 2006) und hierbei zunächst die Fähigkeit zur visuell-räumlichen Perspektivenübernahme untersucht (PIAGET & INHELDER 1977a, 1977b). Unter Perspektivenübernahme wird dabei die geistige Fähigkeit verstanden, sich in eine andere Person hineinversetzen und ihre Wahrnehmung eines Sachverhalts oder Ereignisses nachvollziehen zu können (STEINS & WICKLUND 1993).

In der Theorieentwicklung zur Perspektivenübernahme wurden in der Folge neben der visuell-räumlichen auch eine affektive und eine konzeptionelle Perspektivenübernahme unterschieden (STEINS & WICKLUND 1993). Konzepte mit affektivem Schwerpunkt fokussieren das Nachvollziehen des emotionalen Empfindens einer anderen Person (MISCHO 2003; STEINS 1998; HOLZ-EBELING & STEINMETZ 1994, 1995) und bewegen sich somit in der Nähe des Begriffs Empathie, mit dem sie teilweise gleichgesetzt werden. Versuche, beide voneinander abzugrenzen, bezeichnen affektive Perspektivenübernahme als das Verstehen der Gefühle anderer Personen, während Empathie auch das Mitfühlen und -erleben dieser Gefühle einschließt (STEINS & WICKLUND 1993, S. 231).

Die konzeptionelle Perspektivenübernahme wurde je nach inhaltlichem Schwerpunkt als informationsbezogene, kognitive oder sozial-kognitive Perspektivenübernahme bzw. als Rollenübernahme bezeichnet und bezieht sich auf das Nachvollziehen der Gesamtsituation einer Person (STEINS & WICKLUND 1993). Nach DEVOLDRE, DAVIS, VERHOFSTADT und BUYSSE (2010) umfasst dies, die Rollen oder Sichtweisen einer anderen Person zu verstehen, ihre Reaktionen zu antizipieren und ihre Bedürfnisse, Motivationen oder Einstellungen zu adressieren. Zum Themengebiet der konzeptionellen Perspektivenübernahme zählen u. a. die Arbeiten der Metakognitionsforschung, die vorrangig in der Gruppe um Flavell entstanden (vgl. hierzu z. B. FLAVELL, BOTKIN, FRY, WRIGHT & JARVIS 1968, FLAVELL 1992a, 1992b, 1999, 2000) und sich der Frage nach der Entwicklung von Wissen über kognitive Fähigkeiten von Personen widmen (SODIAN & THOERMER 2006). FLAVELL et al. (1968) entwickelten in diesem Kontext beispielsweise das Paradigma der privilegierten Information.

STEINS und WICKLUND (1993) kritisieren die strenge Trennung zwischen den verschiedenen Konzepten der Perspektivenübernahme, die zeitweilig nahezu unabhängig voneinander untersucht wurden. Sie argumentieren, dass konzeptionelle bzw. (sozial-)kognitive Perspektivenübernahme in Teilen immer auch die Repräsentation visuell-räumlicher und affektiver Informationen aus der Sicht des Gegenübers voraussetzt, um seine Gesamtsituation einschätzen zu können und Fehlattritionen zu vermeiden. Entsprechend integrativ definieren auch PARKER et al. (2008, S. 4), die beschreiben, dass Perspektivenübernahme („active perspective taking“) auftritt, wenn „...an observer tries to understand, in a non-judgmental way, the thoughts, motives, and/or feelings of a target, as well as why they think and/or feel the way they do“. Dieser Argumentation und Definition folgend ist die nachfolgend vorgenommene Fokussierung auf ein bestimmtes Konzept von Perspektivenübernahme nicht als scharfe Trennung zu den anderen Konzepten, sondern als Auswahl aufgrund inhaltlicher Relevanz zu verstehen. Diese ist für Beratungskompetenzen insbesondere bei sozial-kognitiven Konzepten von Perspektivenübernahme gegeben, die auch die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahme und sozialem Verhalten thematisieren. Die Entwicklung von Perspektivenübernahme und ihrer Auswirkungen auf die soziale Entwicklung von Kindern wurden beispielsweise von FLAVELL und Kollegen (u. a. in FLAVELL 1968, 1992a, 1992, 1999, 2000; FLAVELL et al. 1968; FLAVELL, MILLER & MILLER 2001) untersucht und beschrieben. Sie beleuchteten, aufbauend auf Arbeiten von MEAD (1934), in ihren Studien, wie ein Kind bzw. eine Person andere Personen wahrnimmt und sie dabei zunehmend als Handelnde mit inneren Absichten und Gefühle begreift und deren Rolle in Interaktionen reflektiert.

Dieser theoretischen Tradition liegt die Annahme zugrunde, dass die dem anderen zugeschriebenen Absichten das Verhalten dieser Person gegenüber maßgeblich beeinflussen (PIAGET 1973; DODGE 1980; vgl. hierzu auch DODGE et al. 2002). In Studien ließ sich die Annahme eines direkten Zusammenhangs zwischen Perspektivenübernahme und sozial kompetentem Verhalten nur zum Teil bestätigen (BATSON, DYCK, BRANDT, BATSON, POWELL, McMASTER, & GRIFFITT 1988; UNDERWOOD & MOORE 1982). Es konnte gezeigt werden, dass hohe sozial-kognitive Fähigkeiten auch für persönliche Zwecke genutzt werden können (vgl. hierzu z. B. die Befunde von SUTTON, SMITH & SWETTENHAM 1999a, 1999b, 1999c zum Mobbing in Schulen). Die Fähigkeit, die Perspektive des Gegenübers repräsentieren zu können, wurde jedoch als notwendige Bedingung prosozialen Verhaltens identifiziert (BATSON 1987, 1990, 1991; LAZARUS 1991; STEINS & WICKLUND 1993; WIESEKE, GEIGENMÜLLER & KRAUS 2012).

Im Folgenden werden das Konzept der sozialen Perspektivenkoordination (5.1.1.1) sowie Ansätze zu seiner Erfassung (5.1.1.2) vorgestellt. Es folgen der Forschungsstand zum Konzept allgemein (5.1.1.3) sowie speziell für den Kontext Dienstleistung (5.1.1.4).

5.1.1.1 Konzept der sozialen Perspektivenkoordination

In Kapitel 4.3 wurde als Ergebnis der Anforderungsanalyse geschlussfolgert, dass die Kompetenz zur sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung nicht nur die mentale Repräsentation der Innenwelt des Gegenübers umfasst, sondern zudem die der eigenen Perspektive und der Erfordernisse des Kontexts. Ein theoretisches Konzept, welches diese drei Aspekte integriert, ist das Konzept der Perspektivenkoordination von SELMAN (1980, 1984, 2003), das zu den sozial-kognitiven Konzepten der Perspektivenübernahme zählt. Nach SELMAN (1984, S. 30) umfasst es „[...] nicht nur die Art, in der soziales oder psychologisches Wissen der einen vom Standpunkt einer anderen Person gesehen werden mag, wie dies der Begriff der Rollenübernahme tut, sondern umfasst wesentlich das sich entwickelnde Verständnis dafür, wie verschiedene Blickwinkel zueinander in Beziehung stehen und miteinander koordiniert werden.“ Zusätzlich zur Fähigkeit, die Perspektive eines anderen nachvollziehen zu können, beinhaltet das Konzept der Perspektivenkoordination demnach auch die Koordination verschiedener Perspektiven untereinander.

Das Entwicklungsmodell interpersonaler Aushandlungsstrategien (interpersonal negotiation strategies, INS-Modell) von Selman und Kollegen (SELMAN et al. 1986; SELMAN 2003) modelliert das sozial-kognitive Verstehen von Kindern und Jugendlichen in kritischen sozialen Interaktionen. Das Modell integriert, ähnlich wie die Modelle von REST (1983) sowie KELLER und REUSS (1984), funktionale und strukturelle Aspekte der sozial-kognitiven Entwicklung. Zur Modellierung funktionaler Aspekte stützen sich Selman und Kollegen auf Arbeiten von MEAD (1934) zur sozialen Rollenübernahme, von FLAVELL et al. (1968) zur sozialen Perspektivenübernahme sowie auf Stufenmodelle der kognitiven und moralischen Entwicklung nach PIAGET (2003 bzw. INHELDER & PIAGET 1958) und KOHLBERG (1969). Jedes höhere Niveau basiert dabei auf dem unter ihm liegenden Niveau, beinhaltet die dort hinzugewonnenen Fortschritte und beschreibt einen qualitativen Zugewinn an sozial-kognitiven Fähigkeiten. Das Erreichen des nächst höheren Niveaus bedeutet einen Zuwachs an Strukturierung, Ausdifferenzierung und Integration einer zunehmenden Anzahl von koordinierbaren Perspektiven. Konkret umfasst das Modell von SELMAN et al. (1986, vgl. hierzu auch SELMAN 2003) die folgenden fünf Stufen:

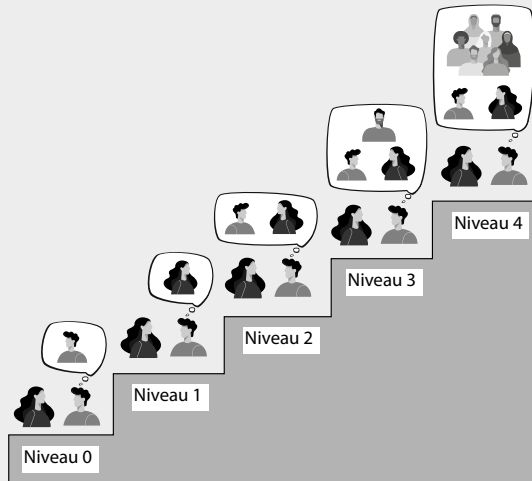
- ▶ *Niveau 0 „egozentrische Perspektivenkoordination“*: Dieses Niveau ist durch die fehlende Repräsentation der Perspektive des anderen gekennzeichnet. Situationen werden ausschließlich durch die eigene Brille betrachtet, und es wird nicht wahrgenommen, dass die eigene Perspektive sich von der des Gegenübers unterscheidet.
- ▶ *Niveau 1 „sozial-informationsbezogene Perspektivenkoordination“*: Auf diesem Niveau wird ein Konflikt zwischen der eigenen Perspektive und der des anderen erkannt, allerdings werden beide nicht gleichzeitig berücksichtigt oder zueinander in Beziehung gesetzt. Die Wahrnehmung wird von einer der beiden Perspektiven dominiert und verbleibt subjektiv und einseitig, sodass aus diesem Niveau heraus entwickelte Strategien Vorteile für eine Seite und Nachteile für die andere Seite implizieren (z. B. Wünsche des anderen ignorieren).

ren oder nachgeben). Vorrang erlangt eine Perspektive dabei beispielsweise aufgrund von Autorität.

- ▶ *Niveau 2 „selbstreflexive Perspektivenkoordination“*: Niveau 2 ermöglicht einen reziproken Austausch aufgrund eines tieferen Verständnisses beider Perspektiven. Beide Seiten werden als Parteien mit Meinungen, Gefühlen und Verhaltensalternativen wahrgenommen, die zur Reflexion und bewussten Entscheidung in der Lage sind und mit ihrem Verhalten wiederum die andere Person beeinflussen. Dieses Niveau setzt demnach die Fähigkeit voraus, sich in die fremde Perspektive hineinversetzen und zugleich die eigene Perspektive aus ihrer Sicht betrachten zu können.
- ▶ *Niveau 3 „wechselseitige Perspektivenkoordination“*: Erst auf Niveau 3 ist die Einnahme der Perspektive einer dritten Person möglich, aus der die Sichtweisen und Interessen beider Parteien in Beziehung zueinander gesetzt und in eine für beide Seiten akzeptable Lösung überführt werden können. Dies beinhaltet auch die Berücksichtigung langfristiger Folgen des eigenen Handelns für die Beziehung, die höher gewichtet werden als kurzfristige persönliche Interessen.
- ▶ *Niveau 4 „gesellschaftlich-symbolische Perspektivenkoordination“*: Auf Niveau 4 erfolgt eine Repräsentation der Situation aus einer Metaperspektive, die sich beispielsweise an Werten und moralischen Erwägungen orientiert. Entscheidungen werden auf diesem Niveau nicht mehr an den unmittelbaren oder auch langfristigen Konsequenzen für Einzelne ausgerichtet, sondern an einem höheren Ziel. Zugleich entwickelt sich erst auf diesem Niveau ein tiefgehendes Verständnis für psychologische Ursachen von Verhalten, welches SELMAN (1984, S. 54) folgendermaßen beschreibt: *„... Handlungen, Gedanken und Motive als psychologisch determiniert verstanden werden. Der Begriff des Unbewussten entsteht. Persönlichkeit wird als Produkt von Eigenschaften, Meinungen, Werten und Einstellungen verstanden, als System mit individueller Lebensgeschichte. Die subjektiven Perspektiven von Personen werden gleichzeitig auf mehreren, auch tieferen Kommunikationsebenen verstanden.“*

Der Aufbau der Niveaus und der damit verbundene Zuwachs an Anzahl und Tiefe der Perspektiven ist in Abbildung 7 dargestellt.

Abbildung 7: Theorie der sozialen Perspektivenkoordination



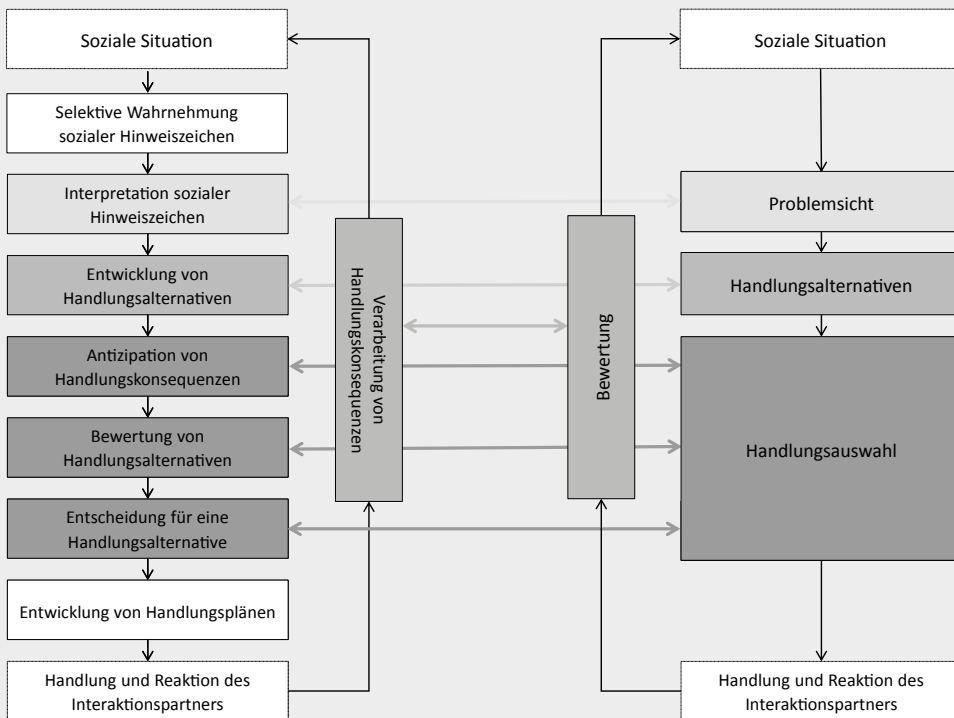
Quelle: nach SELMAN et al. (1986): Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional modes. *Developmental Psychology* 22(4), S. 450-459 und SELMAN (2003): Promotion of social awareness: powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice.

Neben den funktionalen Niveaus berücksichtigt das Modell von SELMAN et al. (1986) in Anlehnung an Phasenmodelle der sozialen Informationsverarbeitung (z. B. von SPIVACK & SHURE 1974) zugleich strukturelle Aspekte, die verschiedene Schritte der Informationsverarbeitung unterscheiden. SELMAN et al. (1986) differenzieren vier Schritte. Bei der Definition des Problems („*definition of problem*“, ebd., S. 453) wird betrachtet, wie der Protagonist das Problem in den Beziehungskontext einbettet und zwischen den beiden Beteiligten einordnet. Auf der niedrigsten Bewertungsstufe wird das geschilderte Problem nur wiederholt, auf der höchsten hingegen als gemeinsames Problem unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Beteiligten beschrieben. Anschließend werden im zweiten Schritt die ausgewählten Handlungen („*action taken*“, ebd.) bewertet. Dem niedrigsten Niveau von Perspektivenkoordination werden einseitige physische Handlungen zugeordnet, dem höchsten eine verbale Zusammenarbeit mit dem anderen. Rechtfertigung und Konsequenzen der gewählten Handlung („*justification of strategy*“, ebd.) sind Gegenstand des dritten Schrittes. Zur Beurteilung des Niveaus von Perspektivenkoordination wird betrachtet, ob jeweils Folgen für einen von beiden, für beide oder für die gemeinsame Beziehung berücksichtigt werden. Der vierte Schritt, die Betrachtung der Komplexität der ausgedrückten Gefühle („*complexity of feelings*“, ebd.) bezieht sich auf die Frage, ob und wessen Gefühle bei der Beurteilung von Effekten eigener Handlungen ausgedrückt werden. MISCHO (2004) übertrug das Modell ins Deutsche,

bezeichnete dabei die vier Schritte als Problemsicht, Handlungsalternativen, Handlungsauswahl und Bewertung.

ADALBJANARDÓTTIR und SELMAN (1989) zeigten die Bezüge der im Modell berücksichtigten Schritte der Informationsverarbeitung zum Phasenablauf im strukturellen Modell von DODGE (1986) auf. Ähnliche Parallelen lassen sich zwischen den Schritten der Informationsverarbeitung bei SELMAN et al. (1986) und dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung von DÖPFNER (1989, vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.1.2) feststellen. Die Phasen zwei bis sechs und acht des Modells von DÖPFNER (1989) können den Schritten Problemsicht, Handlungsalternativen, Handlungsauswahl und Bewertung bei SELMAN et al. (1986) zugeordnet werden. Die Parallelen zwischen den strukturellen Modellvorstellungen von DÖPFNER (1989) und SELMAN et al. (1986) in der deutschen Übersetzung von MISCHO (2004) sind in Abbildung 8 dargestellt. Auch hier gilt, dass die Entwicklung von Handlungsalternativen nur ausgelöst wird, wenn aus der Problemsicht Handlungsbedarf abgeleitet wird.

Abbildung 8: Bezüge zwischen dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung (DÖPFNER 1989) (linke Seite) und den Phasen der Perspektivenkoordination von SELMAN et al. (1986) in der deutschen Übersetzung von MISCHO (2004) (rechte Seite)



Quelle: eigene Darstellung

Demnach korrespondiert die Interpretation sozialer Hinweiszeichen aus dem Modell von DÖPFNER (1989) mit dem Schritt Problemdefinition bei SELMAN et al. (1986) und die Entwicklung von Handlungsalternativen bei DÖPFNER (1989) mit dem Schritt Handlungsalternativen bei SELMAN et al. (1986). Die Phasen Antizipation, Bewertung und Entscheidung für eine Handlungsalternative von DÖPFNER (1989) sind bei SELMAN et al. (1986) im Schritt Handlungsauswahl zusammengefasst. Lediglich die Phase Verarbeitung von Handlungskonsequenzen bei DÖPFNER (1989) erfährt in Schritt vier bei SELMAN et al. (1986) unter dem Namen „Komplexität der Gefühle“ mit der Konzentration auf die Berücksichtigung von Emotionen des Gegenübers eine etwas andere Schwerpunktsetzung. MISCHO (2003, 2004) nannte in der deutschen Übersetzung diesen Schritt in Bewertung um, integrierte weitere Fragen zu den möglichen Konsequenzen sowie zur Bewertung der Lösung und stellte somit eine größere Ähnlichkeit mit dem Bewertungsschritt von DÖPFNER (1989) her.

5.1.1.2 Erfassung der sozialen Perspektivenkoordination

SELMAN et al. (1986, vgl. hierzu auch SCHULTZ, YEATES & SELMAN 1989) operationalisierten das Konzept der Perspektivenkoordination bzw. das beschriebene Entwicklungsmodell interpersonaler Aushandlungsstrategien (interpersonal negotiation strategies, INS-Modell, SELMAN et al. 1986; SELMAN 1984, 2003) in einem Test. Dieser basiert auf Schilderungen kritischer sozialer Interaktionen mit subjektiv bedeutsamen Interaktionspartnern in hierarchisch gleichen oder unterschiedlichen privaten und professionellen Rollen (beispielsweise Eltern, Geschwister, Freunde, Kollegen, Lehrpersonen und Vorgesetzte). Gegenstand der kritischen Situationen sind soziale Dilemmata, in denen die Interessen des Gegenübers im Konflikt mit eigenen Interessen stehen (z. B. ein Veränderungswunsch oder die Ablehnung einer Einladung oder Bitte). In Interviews werden den Probanden die Situationsschilderungen präsentiert und anschließend Fragen gestellt, die darauf abzielen, die Niveaus der Perspektivenkoordination für die vier Schritte der Informationsverarbeitung zu ermitteln. Die Auswertung erfolgt anhand von Kriterienkatalogen. Das methodische Vorgehen von SELMAN et al. (1986, 1989) wurde von MISCHO (2003, 2004) ins Deutsche übertragen.

5.1.1.3 Forschungsstand zur Perspektivenkoordination

Das Konzept der sozialen Perspektivenkoordination wurde in vielen Studien untersucht und hierbei Hinweise auf seine Validität gefunden. SELMAN et al. (1986) referieren verschiedene thematische Bereiche, für die die postulierten Niveaus der sozial-kognitiven Entwicklung untersucht und bestätigt wurden, so beispielsweise für das Verständnis von Freundschaft (SELMAN 1980), sozialen Regeln und Konventionen (TURIEL 1982) oder des Funktionierens familiärer Beziehungen (NEWBERGER 1980). Klinische Stichproben zeigen hypothesenkonforme Muster in der Entwicklung dieser Kompetenz (vgl. bspw. für Kinder mit ADHS MARTON, WIENER, ROGERS, MOORE & TANNOCK 2009; für misshandelte Kinder BURACK, FLANAGAN, PELED, SUTTON, ZYGMUNTOWICZ & MANLY 2006; sowie für Kinder von Eltern mit affektiven Störungen BEARDSLEE, SCHULTZ & SELMAN 1987). BENGTTSSON und ARVIDSSON (2011) konn-

ten zudem an einer Stichprobe von 209 Kindern einen positiven Zusammenhang zwischen den Niveaus der Perspektivenkoordination und der Fähigkeit zur Regulation von Emotionen aufzuzeigen. Zusammenhänge zwischen den Niveaus der sozialen Perspektivenkoordination und dem sozialen Verhalten bzw. der psychosozialen Anpassung sind ebenfalls dokumentiert (vgl. hierzu z. B. ADALBJARNARDOTTIR 1993; DUNN, CUTTING & DEMETRIOU 2000; KELLER 2015; RICHARDSON, GREEN & LAGO 1998; TAVKAR, BRUHN & WILSON 2010; VERNBERG, EWELL, BEERY & ABWENDER 1994; YEATES, SCHULTZ & SELMAN 1991).

Die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenkoordination ist im Kindesalter eng an die kognitive Entwicklung gebunden (SODIAN 2012). SELMAN et al. (1986) konnten zeigen, dass das Niveau der Perspektivenkoordination mit dem Alter ansteigt, wobei insbesondere im Alter jenseits von 16 Jahren noch einmal signifikante Zuwächse zu verzeichnen waren. Kongruent zu den Ergebnissen zu den Stufen des moralischen Urteils nach KOHLBERG (1969, 1978, 1984) wurden höhere Niveaus der Perspektivenkoordination, auf denen Situationen aus einer übergeordneten Sicht und somit mit einer gewissen Distanz betrachtet werden können, frühestens in diesem Alter, von einigen Personen jedoch überhaupt nicht erreicht. Zwar ordnete SELMAN (2003) den einzelnen Niveaus Altersspannen zu, in denen diese typischerweise erreicht werden, SCHULTZ, SELMAN und LARUSSO (2003) heben jedoch hervor, dass diese zwischen Personen eine erhebliche Variabilität aufweisen. Auch LARISCH (1997) resümiert, dass insgesamt in den verschiedenen Altersgruppen erhebliche Unterschiede in den Fähigkeiten zwischen Personen vorliegen und zum Teil bis ins Erwachsenenalter hinein Defizite bestehen.

Interindividuelle Unterschiede sind zum Teil mit Intelligenz und Geschlecht assoziiert. In der Studie von SELMAN et al. (1986) zeigten sich moderate Effekte der Intelligenz auf das Niveau der sozialen Perspektivenkoordination, die für Männer deutlicher ausfielen als für Frauen, und zwar insbesondere bei Personen am unteren Spektrum der IQ-Skala. Weniger intelligente Männer zeigten demnach stärkere Unterschiede zu ihren intelligenteren Altersgenossen als die weniger intelligenten Frauen. Hiermit einher gehen auch deutliche Leistungsunterschiede zwischen Frauen und Männern mit niedrigerem IQ zugunsten der weiblichen Probanden. Unter Kontrolle von Alter und Intelligenz erreichten weibliche Teilnehmende zudem insgesamt leicht höhere Niveaus als männliche Teilnehmende. Die Zusammenhänge zwischen Niveaus und Intelligenz sowie Geschlecht wurden in mehreren Folgestudien bestätigt (vgl. hierzu z. B. YEATES, SCHULTZ & SELMAN 1991; ADALBJARNARDOTTIR 1993; SELMAN 2003).

Variabilität tritt jedoch nicht nur zwischen Personen auf, sondern auch intrapersonell zwischen den verschiedenen Schritten der Informationsverarbeitung und auch zwischen verschiedenen Kontexten und Situationen. Von den erfassten Schritten der Informationsverarbeitung wuchs das Niveau der ausgeführten Handlung bei SELMAN und Kollegen (1986) beispielsweise langsamer als das Niveau der anderen Schritte. Viele Jugendliche erreichten diesbezüglich Niveau 2, jedoch nur wenige Niveau 3, auf dem Formen des gemeinschaft-

lichen Aushandeln eines für beide Seiten auch langfristig tragbaren Ergebnisses möglich werden.

Bereits CHANDLER (1982) wies darauf hin, dass Kontextfaktoren die Aktualisierung von Kompetenzen beeinflussen können. SELMAN und Kollegen (1986) untersuchten deshalb auch den Zusammenhang zwischen Kontextvariablen der Interaktion und den Niveaus der Perspektivenkoordination. Neben dem sozialen Kontext (privat vs. beruflich) variierten sie in den Dilemmata die Symmetrie des Verhältnisses der Interaktionspartner (gleichberechtigt – Freund/Ausbildungskollege vs. hierarchisch – Eltern/Vorgesetzte) sowie die aktive oder reaktive Rolle (eigener Veränderungswunsch vs. Anforderung oder Bitte des Gegenübers) im Konflikt. Sie konnten zeigen, dass bei Statusunterschieden niedrigere Niveaus der Perspektivenkoordination auftreten, und werten dies als Bestätigung der These von YOUNISS (1980), nach der Jugendliche zunächst in symmetrischen Beziehungen mit Gleichaltrigen die Fähigkeit zu Aushandlungen, Kompromissen und gemeinschaftlichen Problemlösungen erproben. Darüber hinaus erreichten die Jugendlichen im privaten Kontext höhere Niveaus der Perspektivenkoordination als in beruflichen Situationen, was unter anderem mit den unterschiedlichen Rollenanforderungen oder mit der höheren Vertrautheit zusammenhängen könnte, die in diesem Alter für private Situationen im Vergleich zu beruflichen vorliegt. Zudem zeigten diese beiden Effekte keine systematischen Variationen nach Alter oder Geschlecht. Das vermutete höhere Niveau in aktiv initiierten Konflikten im Vergleich zur passiven Rolle ließ sich in dieser Studie zwar nicht nachweisen, allerdings zeigte sich ein dreifacher Interaktionseffekt zwischen den drei variierten Kontextvariablen. Die Autoren deuten dies als Hinweis auf die Komplexität der Wirkung von Kontexteffekten.

Als weitere relevante Kontext- bzw. Situationsmerkmale wurden von STEINS und WICKLUND (1993) sowie MCPHERSON und JANOFF-BULMAN (2000) die Nähe zum Interaktionspartner sowie das Vorliegen eines Konflikts identifiziert. Letzteres beeinflusste auch bei SELMAN und SCHULTZ (1990) die gezeigten Niveaus der Perspektivenkoordination. Zudem sind Einflüsse des sozialen Klimas in der Klasse dokumentiert (SCHULTZ, SELMAN & LARUSSO 2003).

5.1.1.4 Perspektivenübernahme und -koordination im Dienstleistungsbereich

Untersuchungen des Konzepts der Perspektivenübernahme und -koordination waren zunächst vorrangig im Bereich der Entwicklungs-, Sozial-, Klinischen und Pädagogischen Psychologie angesiedelt. Übertragungen auf berufliche Kontexte fanden als erstes für den therapeutischen Bereich sowie für das Thema Führung, später erst für weitere Interaktionen zwischen Personen innerhalb und außerhalb von Unternehmen statt (PARKER & AXTELL 2001; PARKER et al. 2008). In der Berufspädagogik widmeten sich u. a. die Arbeiten von BECK und Kollegen (vgl. hierzu BECK et al. 1996, 1998, 2001) sowie OSER und SCHLÄFLI (1984) dem verwandten Thema der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeiten in kaufmännischen Ausbildungsberufen.

Viele Autoren betonen die zentrale Bedeutung der Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme oder -koordination für das Gelingen von Interaktionen in Dienstleistungstätigkeiten (vgl. hierzu z. B. AGGARWAL, CASTLEBERRY, RIDNOUR & SHEPHERD 2005; HACKER 2009; NERDINGER 2011; TROMMSDORF 1997). PARKER et al. (2008) beurteilen die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als grundlegend für jede bedeutsame Kommunikation und messen ihr vor diesem Hintergrund für den Kontext Arbeit hohe Bedeutsamkeit für die unterschiedlichsten organisationalen Funktionen zu. In diesem Zusammenhang verweisen sie auch auf die Bedeutung für Tätigkeiten mit Kundenkontakten in Beratung und Verkauf. Trotzdem konstatierten BRUHN und MURMANN (1999) einen eklatanten Mangel an empirischen Studien. Ähnlich pessimistisch resümieren auch WIESEKE et al. (2012) den Forschungsstand zu diesem Thema. Ihre Auflistung empirischer Studien weist für den Zeitraum von 1972 bis 2012 insgesamt nur zehn Studien aus dem Bereich Verkauf und Marketing aus, die zudem unterschiedliche konzeptionelle Zugänge zum Thema wählten. Das im vorherigen Abschnitt vorgestellte Konzept der sozialen Perspektivenübernahme findet nur in fünf der zugrunde gelegten Definitionen Berücksichtigung (bei ARGO, ZHU & DAHL 2008; COMER & DROLLINGER 1999; GIACOBBE, JACKSON, CROSBY & BRIDGES 2006; HOMBURG, WIESEKE & BORNEMANN 2009; PILLING & EROGLU 1999), die soziale Perspektivenkoordination im Sinne Selmans sogar in keiner dieser Studien. In den übrigen fünf Studien werden konzeptionell eher Empathie (z. B. Mitfühlen der Gefühle des Kunden) oder Kundenorientierung (z. B. Interesse am Wohlergehen des Kunden) adressiert. In den fünf erstgenannten Studien erfolgte die Erfassung der Perspektivenübernahme zudem mit Selbstauskunftsfragebogen, deren Validität durch Ergebnisse von MISCHO (2003) in Frage gestellt wird.

Hinzu kommt, dass bei vielen erhobenen Konstrukten der Kontextbezug fehlt. Zur Operationalisierung der Perspektivenübernahme verwendeten WIESEKE et al. (2012) beispielsweise drei Items nach MCBANE (1995), die nicht auf den Kontext der Verkaufssituation abzielen. Eines der Items lautet „*I try to look at everybody's side of a disagreement before I make a decision.*“ (WIESEKE et al. 2012, S. 327). Es bleibt unklar, ob die Probanden bei der Beantwortung dieses Items private oder berufliche oder gar alle in ihrem Lebenszusammenhang auftretenden Situationen in Betracht ziehen. Die Studien zum im vorherigen Abschnitt beschriebenen Konzept der Perspektivenkoordination nach SELMAN (1984, 2003; SELMAN et al. 1986) weisen jedoch auf erhebliche Variationen in Abhängigkeit von Kontextvariablen der Situationen hin, die mit standardisierten Selbstauskünften nicht berücksichtigt werden. Ein Beispiel für eine Operationalisierung mit Kontextbezug ist die in Kapitel 3.3.3.4 beschriebene Studie von SCHULTE (2015), die jedoch eine Ausnahme darstellt und zudem ebenfalls mit Selbstauskünften arbeitet.

Trotz der aufgezeigten konzeptionellen Unterschiede in den Studien und methodischen Einschränkungen in Verbindung mit Selbstauskunftsfragebogen zeigen die vorliegenden Arbeiten einige bedeutsame Befunde zu Prädiktoren und Folgen von Perspektivenübernahme für den beruflichen Kontext auf. Da die Prädiktoren Gegenstand der dritten Fragestellung der vorliegenden Arbeit sind, die im folgenden Kapitel 6 behandelt wird, erfolgt an dieser Stelle

lediglich eine Darstellung der zentralen Ergebnisse zu den Folgen von Perspektivenübernahme. Zu diesen zählen nach PARKER et al. (2008) eine größere Fürsorge für das Gegenüber, Verringerungen von Attributionsfehlern und ein positiver Einfluss auf das subjektive Empfinden von Bedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit der eigenen beruflichen Tätigkeit. Neben diesen intra-individuellen Folgen wirkt sich nach ihren Ausführungen Perspektivenübernahme auch positiv auf berufliche Interaktionen aus, indem es den Informationsaustausch (KRAUSS & FUSSELL 1991) und die Beziehungsqualität verbessert (SCHOBER 1998), die Hilfsbereitschaft erhöht (PARKER & AXTELL 2001; AXTELL, PARKER, HOLMAN & TOTTERDELL 2007) sowie zu sachlicheren Konflikten (SESSA 1996) und verbesserten Verhandlungen führt (KEMP & SMITH 1994; TRÖTSCHEL, HÜFFMEIER, LOSCHELDER, SCHWARTZ & GOLLWITZER 2011).

Auch Zusammenhänge mit Kundenzufriedenheit sind dokumentiert. WIESEKE et al. (2012) untersuchten an insgesamt 214 Angestellten und 752 Kunden aus Reiseagenturen den Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahme der Verkäufer und Kundenzufriedenheit sowie Loyalität. In einem Mehrebenenmodell konnten sie die vermuteten Zusammenhänge bestätigen. Durch den Einbezug verschiedener Maße der Perspektivenübernahme von Kunden und Verkäufern sowie Maßen der Kundenzufriedenheit und -loyalität konnten sie zudem aufzeigen, dass der positive Effekt der Perspektivenübernahme des Mitarbeiters durch die Fähigkeit des Kunden zur Perspektivenübernahme noch einmal verstärkt wird. HURTH (2006, 2007) zeigte zudem Zusammenhänge zwischen Empathiefähigkeit und Verkaufserfolg auf. Besondere Bedeutung messen PARKER et al. (2008, S. 27f) der Perspektivenübernahme für Tätigkeiten mit Kundenkontakt bei, bei denen langfristige Kundenbindung oder individueller Service eine zentrale Rolle spielen.

Einen interessanten methodischen Ansatz zur Erfassung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme jenseits von Selbsteinschätzungsverfahren wählten BRUHN und MURMANN (1999). Sie befragten zunächst Kunden eines Finanzdienstleistungsunternehmens bezüglich der Qualität der erbrachten Dienstleistung – operationalisiert als Divergenzmessung zwischen wahrgenommener Leistung und den Erwartungen. Anschließend erfassten sie einen Perspektivwechsel erster Ebene, indem sie die Mitarbeiter fragten, wie sie selbst diese Qualität einschätzten und was sie glaubten, welche Bewertung die Kunden vorgenommen hätten. Perspektivwechsel zweiter Ordnung wurden erhoben, indem Vermittler der Dienstleistung in den Bewertungsprozess einbezogen wurden. Erbringer der Dienstleistung sowie die Vermittler der Dienstleistung konnten so gleichermaßen befragt werden, was sie glaubten, wie die jeweils andere Gruppe die Einschätzung der Kunden eingeschätzt habe. Im Ergebnis zeigten sich erhebliche Schwierigkeiten bei den geforderten Perspektivwechseln. Die Kunden schätzten insgesamt die Qualität der Dienstleistungen der Anbieter leicht besser ein als die der Vermittler. Trotzdem vermuteten die Vermittler bezüglich ihrer eigenen Leistung deutlich bessere Qualitätsurteile bei den Kunden als die Anbieter. Die Anbieter unterschätzten somit tendenziell die Qualitätsurteile der Kunden, während die Vermittler sie in der Tendenz überschätzten. Beide Fehleinschätzungen werten die Autoren als mangelnde Fähigkeit der Perspektivenübernahme, wobei sie insbesondere der Überschätzung des Qualitätsurteils

der Kunden kritische Bedeutung beimessen, da in diesem Fall die Unzufriedenheit des Kunden nicht erkannt wird. Jeweils ca. einem Drittel der Anbieter und auch der Vermittler gelang jedoch eine relativ realistische Einschätzung der Kundenurteile. Diese Personen zeigten auch bei der mehrfachen Perspektivenübernahme bessere Ergebnisse. Leider ist der Studie nicht zu entnehmen, ob Dienstleister mit einer realistischeren Einschätzung des Kundenurteils zugleich bessere Qualitätseinschätzungen durch ihre Kunden erhielten. Insgesamt weist die Untersuchung jedoch auf massive Schwierigkeiten bei der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme hin, da ca. zwei Drittel der Probanden keine realistischen Einschätzungen der Qualitätsurteile anderer Personen abgaben.

Diese Ergebnisse sind kongruent mit denen zweier Studien aus dem Bereich der beruflichen Bildung, in denen die Perspektivenkoordination nach der Konzeption von SELMAN und Kollegen (1986) erhoben wurde. In beiden Fällen dienten kontextbezogene Situationsschilderungen kritischer sozialer Interaktionen als Stimulusmaterial. Bei DIETZEN et al. (2016, vgl. hierzu auch TSCHÖPE & MONNIER 2016) wurde die Fähigkeit zur Perspektivenkoordination im Rahmen einer Kompetenzmessung bei medizinischen Fachangestellten mit einem videobasierten Situational Judgment Test mit offenem Antwortformat erhoben. In dieser Stichprobe zeigten ca. zwei Drittel der Probandinnen Schwierigkeiten bei der Übernahme und Koordination von Perspektiven in kritischen Interaktionen mit Patienten und Kollegen. Bei GÜZEL, NICKOLAUS, ZINN, WÜRMLIN und SARI (2016), die Perspektivenkoordination von angehenden Servicetechnikern mit einem schriftlichen Verfahren mit geschlossenem Antwortformat untersuchten, erreichten die Probanden auf einer Skala von Null bis Vier im Mittel eine Fähigkeit von 2,12, was ebenfalls auf Entwicklungsmöglichkeiten hindeutet. GÜZEL et al. (ebd.) konnten mit einer zweitägigen Schulung in der Kurzzeitmessung signifikante Verbesserungen dieser Kompetenz erreichen. Zugleich deuten auch ihre Ergebnisse auf die bereits von MISCHO (2003) beschriebene geringe Validität von Selbst- und Fremdeinschätzungen der Perspektivenkoordination hin, da in ihrer Erhebung zwischen Kompetenzmessung und Selbst- und Fremdeinschätzungen keine bzw. für die Fremdeinschätzung sogar erwartungswidrig geringe negative Zusammenhänge auftraten.

Zusammengefasst handelt es sich bei der Perspektivenkoordination nach SELMAN (1984, 2003) um ein theoretisch in der Tradition von PIAGET verankertes Konzept zur Beschreibung der sozial-kognitiven Fähigkeit, andere Personen sowie soziale Situationen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und diese untereinander zu koordinieren. Methodisch liegt mit der Operationalisierung von SELMAN et al. (1986, 1989) sowie MISCHO (2004) ein valides Erhebungsinstrument vor, das kontextbezogen vorgeht und zudem die Kompetenzen nicht in Selbst- oder Fremdbeschreibung erfasst, sondern auf der Aktualisierung der Fähigkeit in der Testsituation basiert und somit als Leistungstest bezeichnet werden kann. Die Validität des Konzepts sowie seine Prädiktoren und Auswirkungen wurden in verschiedenen Studien überprüft und hierbei für den Kontext der Kundenberatung hoch relevante Hinweise auf Auswirkungen auf die Qualität sozialer Interaktionen und auf die Kundenzufriedenheit identifiziert. Diese Eigenschaften qualifizieren das Konzept der sozialen Perspektivenkoordi-

nation dafür, die Grundlage der Operationalisierung der Kompetenzfacette der sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung für die vorliegende Arbeit zu bilden.

5.1.2 Adaptives Beraten

In Kapitel 4.2.3 wurde die sozial-kognitive Kompetenz zur mentalen Planung und Steuerung der Interaktion in Anlehnung an HENNIG-THURAU und THURAU (1999) unter dem Stichwort Situationsadäquanz als Fähigkeit charakterisiert, Interaktionsziele, -strategien und instrumente koordinieren und dabei die Interaktion an den aktuellen Gegebenheiten ausrichten zu können. Im Modell von HENNIG-THURAU und THURAU (ebd.) sind die hierfür erforderlichen Kompetenzen im Planungselement berücksichtigt, das die Autoren, wie bereits in Kapitel 3.3.3.6 aufgezeigt wurde, auch als „Schaltzentrale der Sozialkompetenz“ (ebd., S. 305) bezeichnen. Dieses Planungselement wurde in Kapitel 4.2.3 von der sozial-behavioralen Kompetenz zur Strukturierung des Ablaufs von Beratungs- und Verkaufsgesprächen abgegrenzt, die im Dienste der Verständlichkeit verschiedene verbale und nonverbale Mittel (von HENNIG-THURAU & THURAU ebd., S. 305, als „Instrumente“ bezeichnet) einsetzt, um dem Kunden Orientierung über den Stand des Gesprächs zu bieten.

Seit etwa 40 Jahren wird in der wissenschaftlichen Diskussion zum Marketing ein Konzept untersucht, welches bezüglich der mentalen Planung und Steuerung von Interaktionen der Fähigkeit zur Anpassung an situative Gegebenheiten besondere Bedeutung beimisst und als adaptives Verkaufen bezeichnet wird. Dem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass kompetente Verkäufer keine standardisierten Strategien und Abläufe verfolgen, sondern während der Gespräche permanent Informationen zu den Eigenschaften und Bedürfnissen der Kunden und den situativen Gegebenheiten verarbeiten und ihr Verhalten an diese anpassen (NERDINGER 2001, 2011; KIRCHLER 2011). Den Gegenpol bilden nach WEITZ (1981) Verkäufer, die jedem Kunden eine standardisierte Präsentation anbieten.

Grundlage der im Folgenden vorgenommenen theoretischen Analyse der sozial-kognitiven Kompetenz zur mentalen Planung und Steuerung der Interaktion, verstanden als Kompetenz zur flexiblen Anpassung an situative Gegebenheiten und Erfordernisse, ist das Konzept des adaptiven Verkaufens, das zu diesem Zweck als adaptives Beraten auf die Kundenberatung in Kreditinstituten übertragen wird. Im Folgenden werden zunächst das Konzept des adaptiven Verkaufens sowie seine sozial-kognitiven Grundlagen beschrieben (5.1.2.1). Anschließend werden Methoden zur Erfassung des Konstrukts (5.1.2.2) sowie der Forschungsstand (5.1.2.3) referiert.

5.1.2.1 Konzept des adaptiven Verkaufens

In vielzähligen Studien ist es der Marketingforschung nicht gelungen, mit eigenschaftsbasierten Ansätzen erfolgreiche Verkäufer mit hinreichender Genauigkeit zu beschreiben (TEBBE 2000). TEBBE (ebd.) schlägt alternativ vor, das Gesprächsverhalten des Verkäufers und seine Voraussetzungen stärker in den Fokus zu nehmen und hierbei den interaktiven Charakter

der Verkaufssituation zu berücksichtigen. Als Beispiel eines Ansatzes, in dem dies erstmalig geschah, verweist sie auf WEITZ (1981), der in seinem Modell des Verkaufserfolgs neben Merkmalen von Verkäufer und Verkaufsaufgabe auch Merkmale der Beziehung sowie das Verhalten des Verkäufers integriert und hierbei dem Verkaufsverhalten besondere Bedeutung beimisst. Als relevante Aspekte des Verkäuferverhaltens berücksichtigt WEITZ (1981) die vier Kategorien Anpassung an den Kunden, Aufbau einer Einflussbasis, Gebrauch von Beeinflussungstechniken und Kontrolle über die Interaktion. Die Kategorien zwei bis vier betreffen Gesprächstechniken, mit denen Verkäufer ihre Glaubwürdigkeit vermitteln (z. B. durch fachliche Expertise oder Ähnlichkeit), den Kunden beeinflussen (z. B. mit sachlichen oder emotionalen Argumenten) und das Gespräch dominieren oder auf den Kunden ausrichten und somit stark oder weniger stark kontrollieren. Entsprechende Gesprächstechniken wurden in der vorliegenden Arbeit den behavioralen Facetten sozialer Kompetenzen, konkret dem Argumentieren, zugeordnet. Besondere Bedeutung für den Erfolg von Verkaufsgesprächen misst WEITZ (1981) jedoch der ersten Kategorie „Anpassung an den Kunden“ bei (TEBBE 2000, S. 184), die die Koordination der Gesprächsführung spezifiziert und somit das Thema der mentalen Planung und Steuerung der Interaktion betrifft.

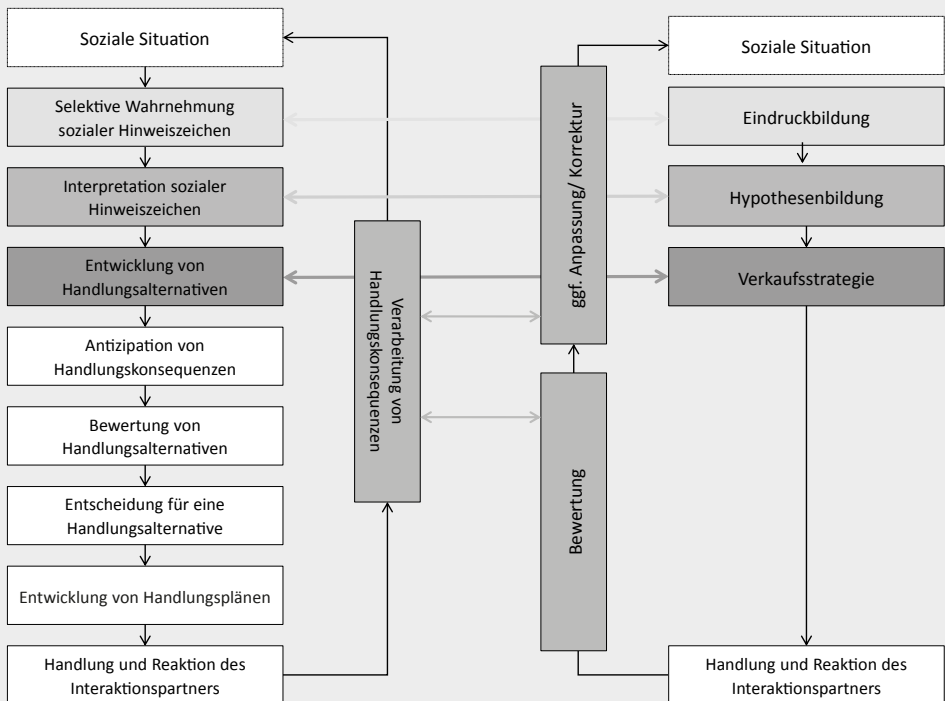
WEITZ, SUJAN und SUJAN (1986) arbeiteten, aufbauend auf WEITZ (1978, 1981), die Kategorie Anpassung an den Kunden im Fünfphasenmodell des adaptiven Verkaufens konzeptionell aus und legten diesem die folgende Definition zugrunde:

“The practice of adaptive selling is defined as the altering of sales behaviors during a customer interaction or across customer interactions based on perceived information about the nature of the selling situation.” (ebd., S.175)

Der Prozess des adaptiven Verkaufens, erstmals von WEITZ (1978, 1981) im ISTEAM-Modell (impression, strategy, transmission, evaluation, adjustment model) dargestellt, vollzieht sich demnach in fünf Phasen (vgl. hierzu auch TEBBE 2000; NERDINGER 2001, 2011). In der Phase der Eindrucksbildung werden Menschen zunächst rasch einem Typ oder einer Kategorie zugeordnet, dem bzw. der sie am meisten ähneln. Aufgrund dieser Zuordnung oder Kategorisierung entstehen in Phase zwei Hypothesen über die Wünsche, Motive und Erwartungen der Kunden. Diese Hypothesen leiten die Auswahl der Kommunikationsstrategie in Phase drei, wobei diejenige Strategie ausgewählt wird, die in der Vergangenheit bei dieser Kundengruppe am ehesten erfolgreich war, die Bedürfnisse des Kunden zu befriedigen. Die Angemessenheit der gewählten Strategie wird in Phase vier, der Bewertung, überprüft. Kommt der Verkäufer zu dem Ergebnis, dass das Problem des Kunden gelöst ist, ist die Sequenz an dieser Stelle beendet. Widersprüchliche neue Informationen, die darauf hindeuten, dass ein Kunde falsch eingeordnet und deshalb unpassende Strategien ausgewählt wurden, führen in Schritt fünf zu einer Anpassung bzw. Korrektur des ersten Eindrucks, was eine Anpassung der Hypothesen und eine Änderung der Strategie bzw. des Kommunikationsstils nach sich zieht. Dieser Ablauf wird idealerweise so lange wiederholt, bis die Bewertung in Schritt vier positiv ausfällt.

Das Modell weist in seinem Phasenverlauf – so wie das Modell der Perspektivenkoordination von SELMAN et al. (1986) – Ähnlichkeiten zum Modell der sozialen Informationsverarbeitung von DÖPFNER (1989) auf. Die Eindrucksbildung in Phase 1 kann der selektiven Wahrnehmung sozialer Hinweiszeichen zugeordnet werden, die Hypothesenbildung in Phase 2 der Interpretation sozialer Hinweiszeichen. Die Phasen von WEITZ (1978) gehen dann gleich zur Auswahl der Kommunikationsstrategie über. Döpfners Feedbackschleife ist mit der Phase 4 Bewertung vergleichbar. Entsprechend dem Fokus des Konzepts des adaptiven Verkaufens wird allerdings der Anpassung an neue Eindrücke in Phase 5, die ggf. eine Korrektur erforderlich machen kann, besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Diese Anpassung ist bei DÖPFNER als neues Durchlaufen des Informationsverarbeitungsprozesses nach der Feedbackschleife implementiert. Die Parallelen zwischen den Modellen von DÖPFNER (1989) und WEITZ (1978, 1981; WEITZ et al. 1986) sind in Abbildung 9 dargestellt.

Abbildung 9: Bezüge zwischen dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung (DÖPFNER 1989) (linke Seite) und dem Fünfphasenmodell des adaptiven Verkaufens (WEITZ 1978, 1981; WEITZ et al. 1986) (rechte Seite)



Quelle: eigene Darstellung

Nach SPIRO und WEITZ (1990) umfasst das Konzept des adaptiven Verkaufens die folgenden sechs Facetten:

- „1. *A recognition that different approaches are needed in different sales situations.*
2. *Confidence in the ability to use a variety of different sales approaches.*
3. *Confidence in the ability to alter the sales approach during a customer interaction.*
4. *Knowledge structure that facilitates the recognition of different sales situations and access to sales strategies appropriate for each situation.*
5. *The collection of information about the sales situation to facilitate adaptation.*
6. *The actual use of different approaches in different situations.*” (ebd., S. 62)

ROMÁN und IACOBUCCI (2010) weisen, wie bereits MARKS, VORHIES und BADOVICK (1996), darauf hin, dass es sich hierbei um ein mehrdimensionales Konzept handelt, das Einstellungs- und Verhaltensaspekte enthält. Die Einstellungsaspekte fassen sie unter dem Begriff „adaptive selling confidence“ (ASC) zusammenfassen. Diese beinhaltet die grundlegende Befürwortung von adaptivem Verhalten im Verkauf sowie das Vertrauen in die Fähigkeiten, innerhalb einer sowie zwischen verschiedenen Verkaufssituationen das eigene Verhalten flexibel ändern zu können. Insbesondere der erste Teil weist Parallelen zur Einstellung der Kundenorientierung auf. Einstellungen werden in der vorliegenden Arbeit nicht als Bestandteil von Kompetenzen, sondern als Prädiktoren von Kompetenzentwicklung betrachtet. Die für adaptives Verkaufen relevante Einstellung der Kundenorientierung wird in Kapitel 6.1.1.2.2 dargestellt.

Die in den Punkten fünf und sechs beschriebenen Verhaltensweisen Informationssammlung und Einsatz verschiedener Verkaufsstrategien fassen ROMÁN und IACOBUCCI (2010) als „adaptive selling behavior“ (ASB) zusammen. Entsprechende Verhaltensweisen sind in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 4.2.2.1 sowie 4.3 unter den sozial-behavioralen Kompetenzen zum verständlichen Sprechen, aktiven Zuhören und überzeugenden Argumentieren beschrieben.

Ergänzend zu der Differenzierung von Román und Iacobucci (ebd.) erscheint es sinnvoll, für den vierten Punkt der Auflistung eine weitere Komponente Wissen zu unterscheiden und sie mit „adaptive selling knowledge“ (ASK) zu bezeichnen. WEITZ et al. (1986) sowie SPIRO und WEITZ (1990) betonen die zentrale Bedeutung dieser Komponente, die die sozial-kognitive Facette der Kompetenz zum adaptiven Verkaufen abbildet. Im Folgenden werden die sozial-kognitiven Grundlagen dieser Wissenskomponente des adaptiven Verkaufens beschrieben.

Nach ROSCH (1975) ist Wissen im Gedächtnis in assoziativen Netzen organisiert, die als Schemata bezeichnet werden (BADDELEY, EYSENCK & ANDERSON 2009). Schemata dienen der Reduktion von Komplexität und somit der schnellen Orientierung (SCHANK & ABELSON 1977). In ihnen sind die typischen Eigenschaften von Objekten, Personen oder Sachverhalten enthalten. PENDRY (2014, S. 110) definiert ein Schema als „eine kognitive Struktur bzw.

mentale Repräsentation, die vorverarbeitetes Wissen über Objekte oder Menschen bestimmter Kategorien umfasst; unsere Erwartungen im Hinblick darauf, wodurch diese Objekte oder Gruppen definiert werden.“ ROSCH (1975) unterscheidet zudem deklaratives und prozedurales Wissen. Ersteres umfasst das im Gedächtnis gespeicherte Faktenwissen, zweites die im Gedächtnis gespeicherten Handlungssequenzen.

Unter Bezug auf das Gedächtnismodell von ROSCH (1975) spezifizierten WEITZ et al. (1986) die sozial-kognitiven Grundlagen des adaptiven Verhaltens in der Verkaufssituation. Sie postulieren, dass adaptives Verkaufen deklarative und prozedurale Wissensstrukturen voraussetzt, die einerseits die Einordnung von Kunden und Verkaufssituationen ermöglichen und andererseits den Zugang zu und Ablauf von passenden Verkaufsstrategien beinhalten. Diese beiden Arten von Wissensstrukturen sowie konzeptionelle Vorstellungen zu ihrer Entwicklung werden im Folgenden vorgestellt.

Menschen erzeugen und verwenden kategoriale Repräsentationen, um sich ein Bild von anderen Menschen zu machen (MACRAE & BODENHAUSEN 2000; PENDRY 2014). Deklarative Wissensstrukturen zur Person des Kunden, die eine Spezialform dieser Schemata darstellen, werden als Kundentypologien bezeichnet. Sie enthalten Informationen zu Kunden, ihren Eigenschaften und Bedürfnissen sowie ihren Entscheidungskriterien (SZYMANSKI 1988; SZYMANSKI & CHURCHILL 1990; vgl. hierzu auch NERDINGER 2001, 2011; TEBBE 2000). Beim Kategorisieren ordnen Verkäufer Kunden nach ihren für sie hervorstechenden Merkmalen bestimmten (Proto-)Typen zu, wobei die Kategorisierung anhand unterschiedlicher Merkmale erfolgen kann.

Die Marketingliteratur präsentiert eine Reihe von Einteilungsmöglichkeiten von Kunden. TEBBE (2000, S. 247) referiert beispielsweise eine Unterscheidung nach den Kundenmerkmalen „Empfänglichkeit für Verkaufsanstrengungen“ (responsiveness) und „Bestimmtheit des Auftretens“ (assertiveness), deren Kreuzung zu einer Unterteilung in „Amiables“, „Expressives“, „Analyticals“ und „Drivers“ führt. Als weiteres für die Anpassung relevantes Kundenmerkmal nennt sie den Informationsstand des Kunden. Demnach ist es entscheidend zu erkennen, in welcher Entscheidungsphase sich der Kunde befindet und über welche Informationen er bereits verfügt. Auch branchenspezifische Einteilungen liegen vor, beispielsweise für das Tätigkeitsfeld Bank Kategorien, die die Risikobereitschaft der Kunden abbilden und sie entsprechend beispielsweise als „sicherheitsorientierter Sparer“ vs. „risikobereiter Renditesucher“ einstufen (NERDINGER 2011).

Die Kategorisierung des Kunden bildet im Modell des adaptiven Verkaufens die Grundlage für die Wahl und den Einsatz einer Verkaufsstrategie, die bei der ermittelten Klasse von Kunden und Situationen in der Vergangenheit erfolgreich war. Hiermit ist das prozedurale Wissen für die Beratungssituation angesprochen (SUJAN, SUJAN & BETTMAN 1988).

Nach rollentheoretischen Vorstellungen handelt es sich bei Verkaufssituationen um zielgerichtete und aufgabenorientierte Interaktionen, in denen die Beteiligten bestimmte Rollen einnehmen (SOLOMON, SURPRENANT, CZEPIEL & GUTMAN 1985). Solomon und Kollegen beschreiben eine Rolle als Set erlernten Verhaltens, das in Skripten abgespeichert wird, die

in Abhängigkeit von situativen Anforderungen und weiteren situativen Hinweisreizen gelesen bzw. aktiviert werden (ebd., S. 102). Skripte stellen eine Spezialform von Schemata dar (SCHANK & ABELSON 1977), die ABELSON (1976, S. 33) definiert als „...a coherent sequence of events expected by an individual, involving him either as a participant or as an observer“. Er beschreibt weiter, dass Skripte während der gesamten Lebensspanne auf der Basis eigener Erfahrungen oder beobachteter Verhaltenssequenzen erworben werden. Zudem enthalten Skripte Erwartungen sowohl in Bezug auf das eigene Verhalten als auch in Bezug auf das Verhalten des Gegenübers (SOLOMON et al. 1985, S. 105). Skripte stellen demnach Gedächtnisstrukturen dar, die den Auslöser sowie den Ablauf sozialer Situationen beinhalten.

LEIGH und MCGRAW (1989, S. 17) definieren vor diesem Hintergrund ein kognitives Verkaufsskript als mentale Repräsentation einer für eine gegebene Situation angemessenen Verkaufsstrategie inklusive der hiermit verbundenen Rollenerwartungen an den Kunden und den Verkäufer. Das vollständige Set solcher Skripte bezeichnen sie als prozedurales Wissen für den Verkauf. Nach ihren Angaben stützen rollentheoretische Ansätze die Annahme, dass prozedurales Wissen zu Auswahl und Ablauf angemessener Skripte für umschriebene Verkaufs- oder Beratungssituationen die Leistung bei diesen Tätigkeiten maßgeblich beeinflusst.

Nach WERTZ et al. (1986) handelt es sich beim adaptiven Verkaufen insgesamt um erlerntes Verhalten, das neben Einstellungs- und Verhaltensaspekten maßgeblich auf dem Auf- und Ausbau der beiden beschriebenen Wissensstrukturen Kundentypologien und Verkaufsstrategien basiert. Dieser Auf- und Ausbau geschieht über Erfahrung, d. h. über die Beobachtung, Ausführung oder Reflexion von Handlungssequenzen (vgl. hierzu auch NANGLE, ERDLEY et al. 2010).

Entwicklungspsychologisch betrachtet erfährt Problemlöseverhalten eine Qualitätsverbesserung durch die quantitative und qualitative Veränderung von Schemata, die sich in einer Anreicherung des Umfangs sowie einer Differenzierung und Integrierung der Informationsverarbeitungsstrukturen äußert (FUNKE 2003; HUSSY 1986). HUMPHREY und ASHFORTH (1994) postulieren in Anlehnung an LEONG et al. (1989), dass Experten im Vergleich zu Novizen elaboriertere Wissensstrukturen aufweisen, die sich durch größerer Distinktheit und Kontingenz auszeichnen. Übertragen auf verkaufs- und beratungsrelevante Wissensbestandteile sollten kompetentere Berater demnach über mehr Kategorien für Kunden und Beratungsstrategien verfügen, die reichhaltiger ausformuliert sind, Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Kunden, Situationen und Verhaltensstrategien differenzierter abbilden und deren Attribute hierarchisch stärker vernetzt sind.

LEIGH und MCGRAW (1989, S. 18) gehen weiter davon aus, dass elaborierte Skripte erfahrener Verkäufer generisch aufgebaut sind und eine abstraktere Repräsentation enthalten, innerhalb derer Handlungsflexibilität gegeben ist. Weniger elaborierte Skripte hingegen speichern konkrete Abläufe einzelner Handlungsschritte ab, die nur als Standardvariante abgerufen werden können. Mit dieser Argumentation weisen sie dem Abstraktionsniveau der Skripte eine hohe Bedeutung für die Fähigkeit zur Anpassung zu.

5.1.2.2 Erfassung des adaptiven Verkaufens

SPIRO und WEITZ (1990) entwickelten mit dem Fragebogens ADAPTS ein Selbsteinschätzungsinstrument für adaptives Verkaufen. Es bildet die fünf der sechs von ihnen postulierten Facetten von adaptivem Verkaufen ab, die ROMÁN und IACOBUCCI (2010) unter „adaptive selling confidence“ (ASC) und „adaptive selling behavior“ (ASB) zusammenfassten. Die Fragen adressieren demnach die positive Einstellung zum adaptiven Verkaufen, das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, dieses praktizieren zu können, sowie die Selbsteinschätzung, adaptives Verkaufen zu praktizieren.

Zur sozial-kognitiven Facette des adaptiven Verkaufens, den zugrunde liegenden Wissensstrukturen, die in dieser Arbeit als „adaptive selling knowledge“ bezeichnet werden, enthält das Instrument von SPIRO und WEITZ (1990) keine Items, da die psychometrischen Eigenschaften der hierzu formulierten Fragen unbefriedigend waren. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Selbstauskünfte kein geeignetes Mittel zur validen Einschätzung des eigenen Wissens darstellen. Die Arbeiten von WEITZ und Kollegen (WEITZ et al. 1986; SPIRO & WEITZ 1990) regten jedoch Forschungsarbeiten an, die alternative Operationalisierungen dieser Wissenskomponente zum Ziel hatten. In der Folge wurden zahlreiche Studien durchgeführt, in denen Kundentypologien und Beratungsstrategien von Verkäufern empirisch untersucht wurden. Vorbild für das methodische Vorgehen waren Arbeiten zur Personenwahrnehmung und zum ersten Eindruck, die in der Kognitions-, Sozial- und Entwicklungspsychologie verankert sind.

Studien zur Messung der Kundentypologien zielen darauf ab, die oben beschriebene Elaboriertheit derjenigen Wissensstrukturen abzubilden, auf die bei der Einordnung von Kunden zurückgegriffen wird. In der Marketingforschung entstanden, angeregt durch das Modell des adaptiven Verkaufens, Studien, in denen Verkäufer gebeten wurden, ihre persönlichen Eindrücke von Kunden in Form von Attributen in freien Assoziationen wiederzugeben (vgl. hierzu z. B. die Studien von SUJAN et al. 1988 sowie SHARMA & LEVY 1995). In Anlehnung an vorherige Arbeiten zu Schemata bei der Personenwahrnehmung (z. B. von CANTOR & MISCHEL 1979 sowie LURIGIO & CARROLL 1985) wurden zur Beurteilung der Elaboriertheit quantitative und qualitative Merkmale der Attribute herangezogen.

Quantitative Merkmale zur Beurteilung der kognitiven Elaboriertheit der Kundentypologien beziehen sich auf die Anzahl der Kategorien, die Anzahl der in den Kategorien enthaltenen Merkmale sowie auf Überschneidungen zwischen den Kategorien. Die Qualität der Merkmale wird ermittelt, indem analysiert wird, welche Art von Merkmalen zur Kategorisierung herangezogen werden. Qualität wird darüber definiert, wie gut die jeweiligen Merkmale geeignet sind, aus ihnen Annahmen zu geeigneten Reaktionen und Verhaltensstrategien abzuleiten. Äußere Merkmale der Kunden haben sich in diesem Zusammenhang als weniger geeignete Informationen herausgestellt als vermutete Bedürfnisse oder das antizipierte Entscheidungsverhalten der Kunden (SHARMA, LEVY & KUMAR 2000; SHARMA & LEVY 1995; SUJAN et al. 1988; vgl. hierzu auch TSCHÖPE 2015).

Für die Einschätzung des prozeduralen Wissens zu Verkaufsstrategien wurden ähnliche Methoden eingesetzt wie für die Kundentypologien. In diesem Fall bestand das Ziel darin, die Elaboriertheit der zugrunde liegenden Skripte zu erfassen. LEIGH und MCGRAW (1989) beispielsweise verwendeten skripttheoretische Ansätze, um das prozedurale Wissen erfahrener erfolgreicher Verkäufer industrieller Produkte zu untersuchen. Sie gaben den Probanden schriftliche Szenarien vor und baten sie, Ziele, Aktivitäten und deren Reihenfolge zu benennen. Zur Beurteilung der Komplexität der Skripte zogen sie ebenfalls quantitative und qualitative Kriterien heran, die u. a. den Umfang, die Spezifität und das Abstraktionsniveau der Darstellungen berücksichtigten.

5.1.2.3 Forschungsstand zum adaptiven Verkaufen

In einer Reihe von Studien wurden unter Einsatz des Fragebogens ADAPTS von SPIRO und WEITZ (1990) Zusammenhänge zwischen der Selbstauskunft zu adaptivem Verkaufen und verschiedenen anderen Merkmalen wie Verkaufserfolg, Motivation, Rollenklarheit, Persönlichkeitseigenschaften und Einstellungen untersucht (vgl. hierzu z. B. NERDINGER 2001, 2011; KIRCHLER 2011; TEBBE 2000). Trotz teilweise widersprüchlicher Ergebnisse (PARK & HOLLOWAY 2003) zeichnet sich hierbei insgesamt ein positiver Zusammenhang zwischen adaptivem Verkaufen und subjektivem und objektivem Verkaufserfolg sowie Arbeitszufriedenheit ab (JARAMILLO, LOCANDER, SPECTOR & HARRIS 2007; PETTIJOHN, PETTIJOHN, KEILLOR & TAYLOR 2011; ROMÁN & IACOBUCCI 2010; vgl. hierzu auch die Metaanalysen von FRANKE & PARK 2006 sowie VERBEKE et al. 2011). Darüber hinaus scheint die Selbstauskunft, positiv zu adaptivem Verkaufen eingestellt zu sein und dieses zu praktizieren, positiv mit Lernzielorientierung, intrinsischer Motivation zum Verkauf, Rollenklarheit, Kundenorientierung und einer Reihe weiterer positiv besetzter Konzepte zu korrelieren (FRANKE & PARK 2006; GIACOBBE et al. 2006; JARAMILLO et al. 2007; NERDINGER 2001, 2011; ROMÁN & IACOBUCCI 2010; SPIRO & WEITZ 1990; weitere Befunde folgen in Kapitel 6). Hinweise auf die Validität der Skala von SPIRO und WEITZ (1990) liefern zudem WITHEY und PANITZ (1995), in deren Studie Verkäufer mit höheren Werten auf der Skala zum adaptiven Verkaufen tatsächlich eine größere Sensibilität für die von den Kunden ausgesandten Signale aufwiesen und diese auch bei der Gestaltung der Interaktion berücksichtigten.

Im vorangehenden Abschnitt wurden neben dem ADAPTS als Selbstauskunftsinstrument zum adaptivem Verkaufen Forschungsansätze vorgestellt, mit denen die Komplexität der Wissensstrukturen zu Kundentypologien und Verkaufsstrategien abgeschätzt werden kann. Unter Einsatz dieser Messmethoden konnte aufgezeigt werden, dass komplexere Kundentypologien in einem positiven Zusammenhang mit Verkaufserfolg und seinen assoziierten Aspekten stehen. Die Studien deuten darauf hin, dass erfolgreiche Verkäufer mehr Kategorien (GENGLER, HOWARD & ZOLNER 1995) und reichhaltiger ausdifferenzierte Kategorien verwenden (SUJAN et al. 1988). GENGLER et al. (1995) konnten zudem zeigen, dass die Zahl der Kategorien mit der Erfahrung der Verkäufer steigt.

GWINNER, BITNER, BROWN und KUMAR (2005) fanden in ihrer Studie einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Kundenwissen und dem Ausmaß an adaptivem Verhalten, wodurch sie die Bezüge zwischen Verhaltensfacetten von adaptivem Verkaufen und der im ADAPTS fehlenden Facette Wissen aufzeigten. Nach den Befunden von ROMÁN und IACOBUCCI (2010) gelingt Verkäufern mit mehr und besser definierten Kategorien von Kunden zudem eine bessere Anpassung an deren Wünsche und Bedürfnisse.

SHARMA und LEVY (1995) untersuchten die Qualität der Merkmale, anhand derer Verkäufer ihre Kunden einteilen und fanden deutliche Unterschiede. Sie unterteilten die Personen in bedürfnisbezogene, entscheidungsbezogene und trainingsbezogene Kategorisierer. In der Studie von SUJAN, SUJAN und BETTMAN (1991) praktizierten die entscheidungsbezogenen Kategorisierer in einem höheren Ausmaß adaptives Verkaufen und verwendeten differenziertere Kategorien zur Beschreibung von Kunden. Auch SHARMA et al. (2000) stellten fest, dass erfolgreiche Verkäufer mehr und trennschärfere Kategorien verwenden, die sie reichhaltiger beschreiben. Darüber hinaus klassifizierten diese Verkäufer die Kunden eher aufgrund ihrer Bedürfnisse als aufgrund äußerer Merkmale. Die Bedeutung der Qualität des deklarativen Wissens über Kunden betont auch SZYMANSKI (1988).

Insgesamt scheint mit der Genauigkeit der Einordnung des Kunden der Verkaufserfolg anzusteigen (LAMBERT, MARMORSTEIN & SHARMA 1990, vgl. hierzu NERDINGER 2007). Zugleich deuten Befunde darauf hin, dass die Qualität der Einordnung Grundlage für die Anpassung an die Kundenwünsche durch die Wahl geeigneter Verhaltensstrategien zu sein scheint, die im Folgenden dargestellt werden.

Verschiedene Studien untersuchen auch den Zusammenhang zwischen prozeduralem Wissen und Verkaufserfolg. Nach NERDINGER (2011) scheinen erfolgreiche Verkäufer demnach über mehr, auf verschiedene Typen abgestimmte, elaboriertere und trennschärfere Verkaufsstrategien zu verfügen. LEIGH et al. (2014) fassen die Ergebnisse zentraler Studien zusammen und weisen dabei darauf hin, dass die Ergebnisse zum Teil widersprüchlich sind. Dies betrifft insbesondere Befunde zur Anzahl von Kategorien („elaboration“) und zur Unterschiedlichkeit von Handlungen in Skripten („distinctiveness“). Eine positive Beziehung zwischen der Anzahl der Informationseinheiten und Leistung berichten LEONG et al. (1989), die bei SUJAN et al. (1991) nicht bestätigt wurde. Bei LEONG et al. (1989) sowie SHARMA et al. (2000) war zudem die Unterschiedlichkeit positiv mit Verkaufserfolg assoziiert, bei SHARMA, LEVY und EVANSCHITZKY (2007) zeigte sich dieser Zusammenhang nicht, und bei SUJAN et al. (1988) fiel er sogar negativ aus. SUJAN et al. (ebd.) argumentieren, dass erfolgreiche Verkäufer möglicherweise besser erkennen, dass Personen aus unterschiedlichen Kategorien trotzdem ähnliche Bedürfnisse haben können. Demnach wäre es entscheidend, sich nicht von äußerlichen Ähnlichkeiten zwischen Kunden leiten zu lassen, sondern Kontingenzen zwischen Kundentypen und dem ihnen gegenüber angemessenen eigenen Verhalten auf der Basis vermuteter Bedürfnisse der Kunden abzuleiten.

Einheitlicher stellen sich die Befunde zur Reichhaltigkeit („richness“) und zum Abstraktionsgrad („hypotheticality“) der Repräsentationen dar. LEONG et al. (1989), SUJAN et al.

(1991) sowie SHARMA et al. (2000, 2007) fanden bei erfolgreichen Verkäufern pro Kategorie mehr beschreibende Merkmale der Kunden und Strategien („richness“). Einen positiven Zusammenhang zwischen Abstraktheit der Repräsentation („hypotheticality“) und Erfolg fanden LEONG et al. (1989) sowie SHARMA et al. (2000, 2007).

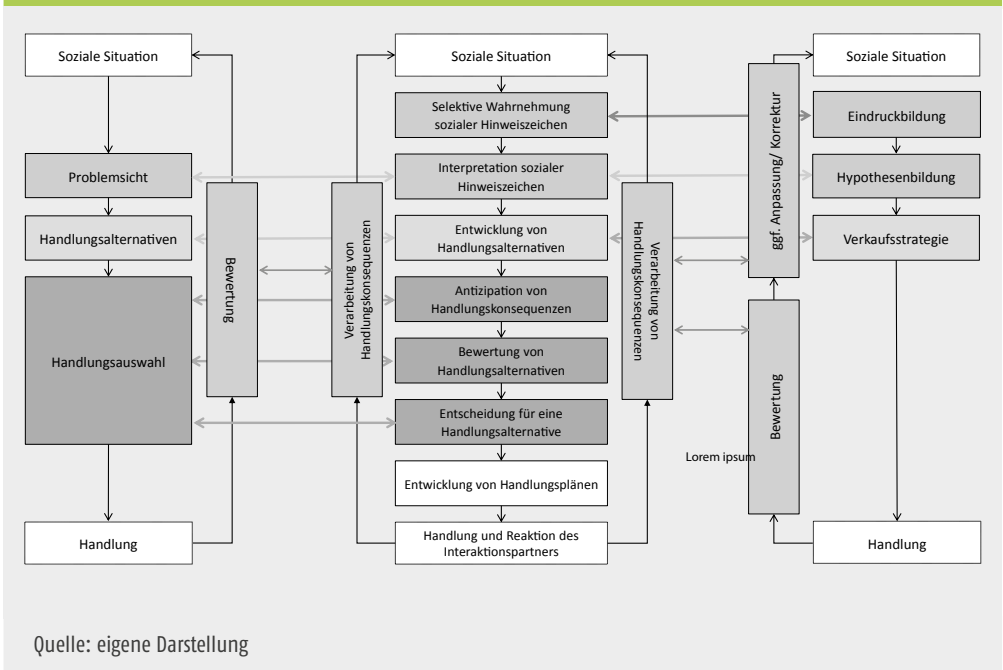
LEIGH und MCGRAW (1989) prüften in ihrer Studie die Bedeutung deklarativen und prozeduralen Wissens im persönlichen Verkauf. Unter Einbezug skripttheoretischer Ansätze untersuchten sie das prozedurale Wissen erfahrener Verkäufer industrieller Produkte. Ihren Ergebnissen zufolge nutzen erfolgreiche Verkäufer mehr einzelne Verkaufsschritte, sie beschreiben den Verkaufsprozess reichhaltiger, versuchen häufiger aktiv Infos über den Kunden einzuholen und speichern das prozedurale Wissen auf einem höheren Abstraktionsniveau ab. Auch bei LEIGH et al. (2014) zeigte sich unter Einsatz freier Assoziationen bei erfolgreichen Versicherungsmaklern ($N=150$) ein komplexeres prozedurales Wissen zu Verkaufsstrategien, das stärker kontextspezifisch ausdifferenziert war und eine höhere Relevanz für konkret auftretende Situationen besaß. Erfolg ist demnach mit einer größeren Anzahl an kontextspezifischen „Wenn-dann“-Verknüpfungen sowie mit einer größeren Anzahl genannter Aktivitäten in den „Dann“-Skripte verbunden.

Zusammengefasst steht adaptives Verkaufen in der Selbsteinschätzung und im beobachteten Verhalten im Zusammenhang mit einer höheren Komplexität des deklarativen und prozeduralen Wissens in Form von Kundentypologien und Beratungsstrategien. Beide sind wiederum positiv mit beruflichem Erfolg sowie mit weiteren für die Beratung als relevant herausgearbeiteten Merkmalen des Beraters sowie der Organisation assoziiert. Insgesamt sprechen die Ergebnisse der Studien somit für die Bedeutung der Komplexität der Wissensstrukturen zu Kundentypologien und Beratungsstrategien für einen adaptiven Umgang mit Kunden. Die sozial-kognitive Kompetenz zur mentalen Planung und Steuerung der Interaktion setzt demnach spezifische Wissensgrundlagen für situativ sensible soziale Informationsverarbeitung voraus, die dazu befähigt, Personen und soziale Situationen angemessen einzuordnen, auf dieser Basis situationsadäquate Handlungsskripte zu aktivieren und umzusetzen, dabei das Vorgehen permanent auf Angemessenheit zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen. Die Erfassung dieser Wissensgrundlagen stellt methodisch eine Möglichkeit dar, die sozial-kognitiven Grundlagen der mentalen Planung und Steuerung der Interaktion zu messen.

5.1.3 Fazit zu den sozial-kognitiven Facetten der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten

Abschließend werden die Potenziale der dargestellten theoretischen Ansätze der Perspektivenkoordination und des adaptiven Verkaufens zur Operationalisierung der beiden sozial-kognitiven Kompetenzen der sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung sowie der mentalen Planung und Steuerung der Interaktion aufgezeigt. Abbildung 10 setzt die beiden Ansätze zu diesem Zweck zueinander in Beziehung, indem sie die jeweiligen Bezüge zum Phasenmodell der sozialen Informationsverarbeitung von DÖPFNER (1989) darstellt.

Abbildung 10: Bezüge zwischen dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung (DÖPFNER 1989) (Mitte) und den Phasen der Perspektivenkoordination von SELMAN et al. (1986) in der deutschen Übersetzung von MISCHO (2003) sowie dem Fünfphasenmodell des adaptiven Verkaufens (WEITZ 1978, 1981; WEITZ et al. 1986) (rechte Seite)



An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass mit der Darstellung des Prozesses der sozialen Informationsverarbeitung als Flussdiagramm nicht die Vorstellung verbunden ist, die Phasen würden stets nacheinander, in vollständiger Reihenfolge und bewusst durchlaufen. Vielmehr finden viele dieser Prozesse in sozialen Interaktionen, insbesondere bei zunehmender Vertrautheit mit den Anforderungen, unbewusst statt und Variationen der Abfolge sind nicht nur möglich, sondern sogar erforderlich, um flexibel handeln zu können. Die Darstellung als Flussdiagramm ermöglicht jedoch eine analytische Differenzierung, die die Identifikation und Beschreibung verschiedener an der sozialen Informationsverarbeitung beteiligter Prozesse ermöglicht.

Die beiden hier beschriebenen theoretischen Ansätze berücksichtigen jeweils mehrere Phasen innerhalb dieses Informationsverarbeitungsprozesses, gehen aber an unterschiedlichen Stellen in die Tiefe. Diese korrespondieren mit ihren unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. So werden bei der Perspektivenkoordination alle Schritte mit der Frage betrachtet, welche Perspektiven in welcher Tiefe repräsentiert sind, während beim adaptiven Verkaufen mehr Aufmerksamkeit auf den frühen Phasen der Eindrucks- und Hypo-

thesenbildung und der darauf basierenden Generierung von Verkaufsstrategien sowie den späten Phasen der Bewertung und Anpassung von Handlungsalternativen liegt.

Der unterschiedliche Fokus der Modelle wird im nächsten Schritt für die Operationalisierung unterschiedlicher Aspekte der beiden Kompetenzdimensionen sozial sensible Wahrnehmung und Einschätzung sowie mentale Planung und Steuerung der Interaktion genutzt. Durch Kombination der Ansätze können alle Phasen des Informationsverarbeitungsprozesses mit Ausnahme der eigentlichen Handlung (Entwicklung von Handlungsplänen und Handlung) abgebildet werden. An dieser Stelle im Prozess sind die in Kapitel 4.3 zusammengefassten verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion verortet. Die Handlungen sind zwar nicht Gegenstand der Messung in der vorliegenden Arbeit, stehen aber in Verbindung mit den sozial-kognitiven Kompetenzen, da die Handlungen mit ihrer Hilfe ausgewählt, koordiniert, auf ihre Angemessenheit bewertet, gegebenenfalls korrigiert und auf diese Weise weiterentwickelt werden. Die methodische Umsetzung der dargestellten theoretischen Grundlagen der Perspektivenkoordination und des adaptiven Verkaufens in einem Testverfahren für die beiden Kompetenzdimensionen sozial sensible Wahrnehmung und Einschätzung und mentale Planung und Steuerung der Interaktion ist Thema des folgenden Kapitels.

5.2 Testentwicklung zur Messung der sozial-kognitiven Kompetenzen von Bankkaufleuten bei der Beratung

Für die Erfassung, Beurteilung und Messung sozialer Kompetenzen stehen unterschiedliche methodische Formate zur Verfügung, die KANNING (2005) in die Gruppen Leistungstests, Verhaltensbeobachtung, Verhaltensbeschreibung und Messung komplexer Kompetenzindikatoren unterteilt. Differenzierte Beschreibungen der Methoden sowie Diskussionen ihrer Vor- und Nachteile finden sich beispielsweise bei KANNING (ebd.) und NANGLE, HANSEN, ERDLEY und NORTON (2010).

Für die Auswahl des Formats für die vorliegende Arbeit waren die folgenden Überlegungen leitend:

1. Das Verfahren sollte inhaltlich die aus der Anforderungsanalyse abgeleiteten und im Kompetenzmodell dargestellten Facetten sozial-kognitiver Kompetenzen abbilden. Der spezifische Charakter der sozial-kognitiven Facetten macht den Zugang zu internen Repräsentationen und somit einen introspektiven Zugang erforderlich, weshalb Verhaltensbeobachtungen und Fremdbeschreibungen als Methode ausscheiden.
2. Aufgrund der Definition von Kompetenzen als kontextspezifischen Leistungsdispositionen (vgl. hierzu Kapitel 2) wird eine kontextspezifische und möglichst realitätsnahe Messung der Kompetenzen angestrebt. Diese Anforderung bedingt den Ausschluss standardisierter Verfahren zur Erfassung allgemeiner sozialer Kompetenzen und rückt stattdessen kontextspezifische und simulationsorientierte Verfahren in den Fokus der Betrachtung.

3. Die Bewertung der Ergebnisse sollte an die theoretischen Grundlagen rückgebunden erfolgen, um differenzierte, valide und inhaltlich interpretierbare Aussagen zu den Kompetenzständen der Probanden zu ermöglichen.
4. Das Verfahren sollte ökonomisch an einer Stichprobe von mehreren 100 Probanden einsetzbar sein.
5. Das Verfahren sollte darüber hinaus methodisch die für eine Messung gültigen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen. Die Validität von Verhaltensbeschreibungen in Leistungskontexten wird aufgrund der geringen Korrelationen zwischen Selbstbeschreibungen und testbasierten Daten angezweifelt (BÜHNER 2006), weshalb dieser methodische Zugang für die vorliegende Arbeit auch aus diesem Grund ausgeschlossen wird.

Das Testformat des Situational Judgment Tests (SJT), das zu den simulationsorientierten Leistungstestverfahren zählt, erfüllt mit Ausnahme der dritten alle diese Anforderungen und wurde deshalb der Testentwicklung zugrunde gelegt. Um auch die dritte Anforderung einer theoretisch rückgebundenen Beurteilung der Testantworten zu ermöglichen, wurde das klassische Format eines SJT in diesem Punkt modifiziert. Im Folgenden werden zunächst die methodischen Grundlagen von SJT und die für die eigene Testentwicklung vorgenommenen Modifikationen beschrieben (6.2.1). Im zweiten Abschnitt erfolgt die Darstellung des im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelten Testverfahrens (6.2.2).

5.2.1 Methodische Grundlagen des Testverfahrens: Situational Judgment Tests

Situational Judgment Tests (SJT, vgl. hierzu z.B. BEHRMAN 2007; McDANIEL, HARTMAN, WHETZEL, & GRUBB 2007; PLOYHART & MACKENZIE 2011; WEEKLEY & PLOYHART 2006) zählen zu den simulationsorientierten Ansätzen (KANNING & SCHULER 2014), deren gemeinsamer Grundgedanke darin besteht, dass Verhalten ein valider Prädiktor für zukünftiges Verhalten ist (HAVIGHURST, FIELDS & FIELDS 2003). In einem SJT beschreiben Probanden ihr fiktives Verhalten in verschiedenen berufstypischen Situationen oder bewerten Verhaltensoptionen in diesen Situationen hinsichtlich ihrer Güte. MOTOWIDLO, DUNNETTE und CARTER (1990) unterscheiden Verfahren nach ihrem Realitätsbezug („fidelity“), wobei Arbeitsproben unter den simulationsorientierten Verfahren den höchsten Realitätsbezug aufweisen. Da Probanden in einem SJT Verhalten nicht zeigen, sondern nur beschreiben oder bewerten, werden sie auch als low-fidelity simulations (ebd.) bezeichnet.

Im Folgenden wird zunächst die typische methodische Vorgehensweise zur Konstruktion eines SJT vorgestellt (5.2.1.1). Kapitel 5.2.1.2 nimmt eine Bewertung der Gütekriterien und Aussagekraft von SJT vor. Aus den zentralen Kritikpunkten werden anschließend die Besonderheiten und Abweichungen vom üblichen Vorgehen bei der Entwicklung des Tests für die vorliegende Arbeit abgeleitet (5.2.1.3).

5.2.1.1 Konstruktion eines Situational Judgment Tests

Grundlage eines SJT ist eine Ermittlung der Anforderungen in Form von Arbeitsaufgaben, Interaktionen, Arbeitsmitteln usw. derjenigen Positionen, für die der Test konzipiert wird. Häufig kommt hierbei die Critical Incident Technique (CIT, FLANAGAN 1954) zum Einsatz. Die Methode ist besonders geeignet, um erfolgskritische Situationen zu ermitteln, da Experten nach Situationen gefragt werden, in denen besonders große Unterschiede zwischen kompetenten und weniger kompetenten Mitarbeitern zu beobachten sind. Darüber hinaus wird erfragt, welche Verhaltensweisen kompetente und weniger kompetente Mitarbeiter in den jeweiligen Situationen zeigen. Die auf diese Weise ermittelten Situationen und Verhaltensweisen dienen im Anschluss als Grundlage für Situationsschilderungen und Antwortalternativen des SJT.

Die Items eines SJT bestehen typischerweise aus einer Situationsbeschreibung, einer Frage und verschiedenen Antwortmöglichkeiten. Die Situationen können auf verschiedenen Wegen präsentiert werden (z. B. schriftlich, Audioaufnahme, Video). Sie sollen möglichst passgenau zum Berufsfeld und den Positionen ausgewählt werden, für die der Test konzipiert ist. Der Realitätsbezug von SJT kann je nach gewähltem Format erheblich variieren. Unter den Stimulusvarianten eines SJT kommen Videoaufnahmen der Realität näher als Audioaufnahmen oder schriftliche Varianten (LIEVENS & SACKET 2006). Bildmaterial in schriftlichen Tests erhöht den Realitätsbezug im Vergleich zu rein sprachlichen Varianten.

Im Anschluss an die Situationsschilderungen folgen in einem SJT typischerweise Fragen nach dem eigenen oder dem optimalen Verhalten in der beschriebenen Situation („would“- vs. „should“-Frage, z. B. „Was würden Sie in dieser Situation am ehesten tun?“ vs. „Wie sollte man sich in dieser Situation verhalten?“). Beide scheinen tendenziell Unterschiedliches zu messen, wobei die Frage nach dem eigenen Verhalten eine höhere Vorhersagekraft für zukünftiges Verhalten besitzt, während die Frage nach dem besten Verhalten höhere Zusammenhänge mit Persönlichkeitseigenschaften aufweist (zu den Implikationen beider Varianten vgl. PLOYHART & EHRHART 2003).

Als Antwortmöglichkeiten werden häufig im Multiple-Choice-Format verschiedene geschlossene Antwortmöglichkeiten angeboten, die aus den Verhaltensalternativen der ersten Konstruktionsphase resultieren. Die Aufgabe der Probanden besteht darin, unter diesen das eigene bzw. das optimale und/oder das schlechteste Verhalten auszuwählen oder Rangreihenfolgen der Antwortalternativen zu bilden. Möglich sind jedoch auch offene Antwortformate. Auch die Antwortformate unterscheiden sich hinsichtlich des Realitätsbezugs, wobei offene Antworten die Reaktionen eines Probanden realitätsnäher abbilden als Multiple-Choice-Formate (KANNING & SCHULER 2014). Als Grundlage für die Einstufung der Antworten werden zumeist Konsensentscheidungen von Expertenteams herangezogen. Selten dienen auch empirische Kriterien wie beispielsweise die Korrelation des Verhaltens mit beruflichem Erfolg als Beurteilungsgrundlage (PLOYHART & MACKENZIE 2011).

5.2.1.2 Bewertung von Situational Judgment Tests

Der erste SJT, der Untertest „Judgment in Social Situations“ des George Washington Social Intelligence Test (MOSS, HUNT, OMWAKE, JEX, RONNING & WOODWARD 1925) war als Test zur Messung sozialer Intelligenz konzipiert. In den vergangenen 20 bis 30 Jahren haben SJT stark an Popularität gewonnen. Insbesondere zur Messung sozialer und emotionaler Kompetenzen wurden SJT als Methode entdeckt (LIEVENS & CHAN 2010). Die Aufgaben weisen einen hohen Realitätsbezug auf, und die ökologische Validität sowie die Akzeptanz bei den Probanden sind zumeist hoch. Die Verfälschungstendenz wird kritisch diskutiert (vgl. LIEVENS, PEETERS & SCHOLLAERT 2008), scheint jedoch geringer zu sein als bei Persönlichkeitsfragebogen (KANNING & SCHULER 2014).

Im Vergleich zu anderen Simulationsverfahren ist insbesondere die Ökonomie der Durchführung positiv hervorzuheben, da die Test- und Auswertungszeiten je Proband überschaubar sind, auch wenn bei offenen Antworten etwas höhere Auswertungszeiten anzusetzen sind. Zudem sind Gruppentestungen möglich. Einem Probanden können viele verschiedene Szenen präsentiert werden, sodass ein umfassender Einblick in das intendierte Verhalten oder die Verhaltensbewertungen in einer Vielzahl von Situationen möglich ist.

Allgemein erreichen SJT moderate bis gute Werte der kriterienbezogenen Validität bei der Vorhersage aktueller und zukünftiger beruflicher Leistungen (PLOYHART & MACKENZIE 2011) und auch inkrementelle Validität über andere eignungsdiagnostische Instrumente hinaus (CLEVINGER, PEREIRA, WIECHMANN, SCHMITT & HARVEY 2001). Eine Metaanalyse von CHRISTIAN, EDWARDS und BRADLEY (2010) ergab Werte zwischen $r = .27$ und $r = .47$ für Sozialkompetenzen wie Führungs- und Teamfähigkeiten. Auch Untersuchungen zur inkrementellen Validität, d. h. zur zusätzlich aufgeklärten Varianz bei gleichzeitiger Berücksichtigung anderer Kriterien wie kognitiven Fähigkeitstests und Persönlichkeitsfragebogen, beruflichem Wissen und Berufserfahrung, deuten auf substantielle Beiträge von SJT hin (MCDANIEL et al. 2007).

In einem klassischen SJT sind die internen Konsistenzen allerdings üblicherweise eher gering (KANNING & SCHULER 2014). Als Kriterium der Reliabilitätsabsicherung werden deshalb Retest-Reliabilitäten empfohlen, deren Werte LIEVENS, PEETERS und SCHOLLAERT für hinreichend lange Tests als zufriedenstellend bezeichnen (2008). Die geringen internen Konsistenzen und auch Ergebnisse aus Faktorenanalysen deuten auf die Mehrdimensionalität der in SJTs gemessenen Konstrukte hin (LIEVENS, PEETERS & SCHOLLAERT 2008). Bei der Entscheidung für die Auswahl oder Bewertung von Verhaltensalternativen können zwischen und auch innerhalb von Situationen sehr verschiedene Kompetenzen die Qualität der Antworten beeinflussen. PLOYHART und MACKENZIE (2011) tragen offene Fragen für die zukünftige Forschung zu SJT zusammen und weisen hierbei auf das Fehlen von Messmethoden für homogene Konstrukte hin. Die Ergebnisse von SJT scheinen demnach Vorhersagekraft für Verhalten in beruflichen Situationen zu haben, ohne dass klar wäre, was die Tests genau messen. Professionelle Standards hingegen fordern Klarheit über die gemessenen Konstrukte (American Educational Research Association, AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION &

NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION 1999). Um dieser Anforderung näherzukommen, wurde für den SJT der vorliegenden Arbeit das methodische Vorgehen wie folgt modifiziert.

5.2.1.3 Besonderheiten des Situational Judgment Tests der vorliegenden Arbeit

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden Veränderungen am klassischen Messdesign von SJT vorgenommen, um die gemessenen Konstrukte transparenter zu machen. Das Ziel der Testkonstruktion bestand nicht nur darin, Verhalten vorherzusagen oder einen Gesamtwert für die sozial-kognitiven Kompetenzen der Personen zu ermitteln, sondern gezielt Aussagen zu den im Kompetenzmodell beschriebenen Teilkompetenzen treffen zu können. Anstelle der klassischen „should“- und „would“-Fragen wurden deshalb Items konstruiert, die direkt auf die Messung der Dimensionen des Kompetenzmodells abzielen. Folgerichtig basiert die Bewertung der Antworten ebenfalls nicht ausschließlich auf Experten- oder Praktikereinschätzung des besten Verhaltens bzw. der besten und schlechtesten Antworten, sondern auf den zugrunde liegenden Theorien. Die Ausdifferenzierung der Testleistung in verschiedene Kompetenzdimensionen und die theoretische Fundierung der Bewertungskriterien führen zu einer größeren Klarheit über die gemessenen Konstrukte (vgl. hierzu auch DIETZEN, MONNIER, SRBENY, TSCHÖPE & KLEINHANS 2016). Darüber hinaus verhindert dieses Vorgehen aber auch, dass in der Praxis eingeschlifene Verhaltensweisen oder implizite Normen einzelner Unternehmen unkritisch zur Bewertung herangezogen werden, ohne klarzustellen, warum dieses Verhalten eine positive Bewertung erfährt. Das methodische Vorgehen wurde für die vorliegende Arbeit entworfen und auch bei der Entwicklung eines SJT für medizinische Fachangestellte eingesetzt (vgl. hierzu auch DIETZEN et al. ebd. sowie MONNIER, TSCHÖPE, SRBENY & DIETZEN 2016). Die konkrete Ausgestaltung des für die vorliegende Arbeit konstruierten Tests ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

5.2.2 Aufbau des Tests der sozial-kognitiven Kompetenzen

Der für die vorliegende Arbeit entwickelte Situational Judgment Test (SJT) zur Messung der sozial-kognitiven Facetten von Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten wurde aus Praktikabilitätsgründen als Paper-Pencil-Test konzipiert, da er bei Gruppentestungen in der Berufsschule ohne zusätzlichen technischen Aufwand einsetzbar sein sollte. Die Bearbeitungszeit für die Probanden beträgt ca. 45 bis 60 Minuten.

Das Testheft beginnt mit einem Deckblatt, auf dem die Probanden ihren Namen sowie Schule und Klasse eintragen können. Es folgt eine Einführungsseite, die über den Zweck der Untersuchung sowie den Aufbau und die Handhabung des Tests informiert. Die Probanden werden gebeten, während der Bearbeitung nicht vor- und zurückzublättern und ohne lange Bedenkzeiten zu antworten, da ihre spontanen Antworten von Interesse sind.

Der eigentliche Test besteht aus sechs Situationen. Jede Situation beginnt mit einer Überschrift, in der Name, Alter und zentrale soziodemografische Angaben (z. B. Beruf, Er-

werbsstatus, Familienstand) von Kunden genannt werden. Neben der Überschrift befindet sich ein Foto der Kundin bzw. des Kunden. Es folgt eine vier- bis achtzeilige Beschreibung der Beratungssituation und des Hintergrunds. Im Anschluss an diese Einführung werden zu jeder der sechs Situationen dieselben sieben Fragen zur Messung der Kompetenzen gestellt, die die Probanden im offenen Format beantworten. Im Folgenden werden die Situationen (Kapitel 6.2.1) und gemessenen Dimensionen (Kapitel 6.2.2) des Tests beschrieben.

5.2.2.1 Situationen des Tests

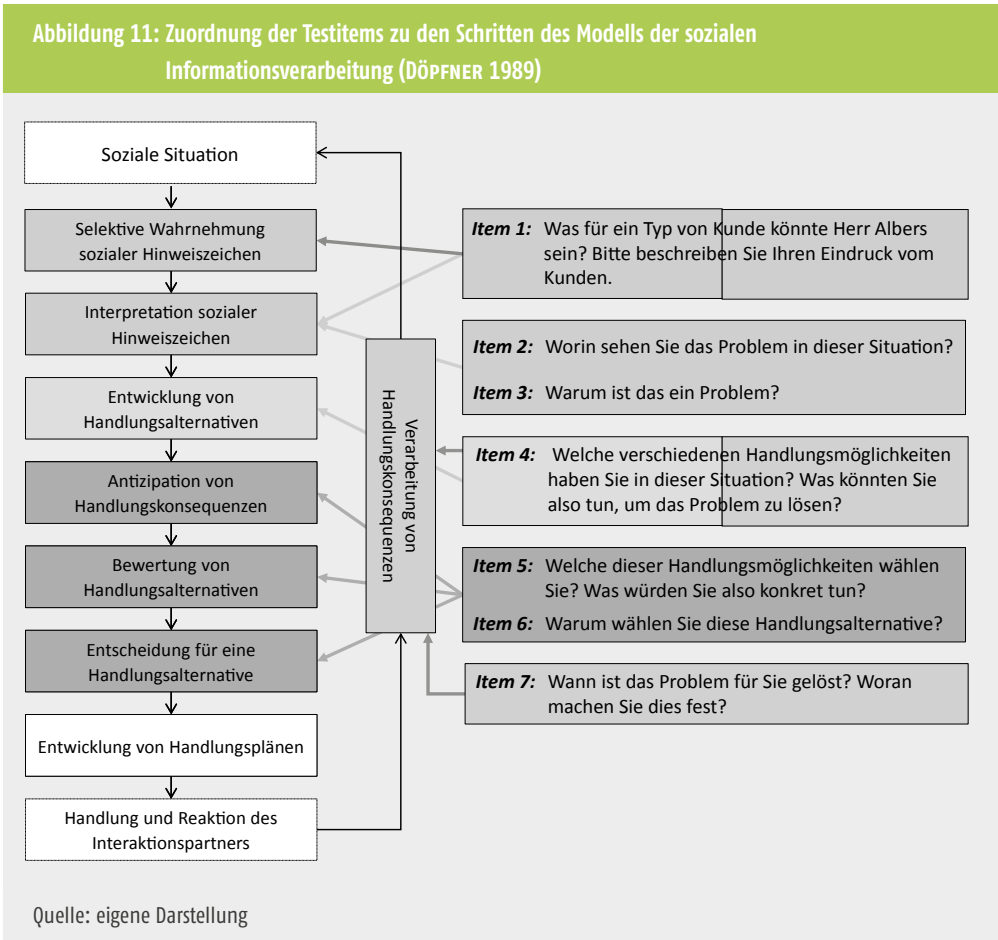
Die im Rahmen der Arbeit durchgeführte Anforderungsanalyse, insbesondere die Auswertung der Interviews, identifizierte kritische Situationen bei der Beratung, die Anforderungen an soziale Kompetenzen der Mitarbeiter stellen. Diese Situationen wurden nach der in Kapitel 4.1.5 vorgestellten Systematik den drei Situationstypen Standardberatung, Beratung bei Schwierigkeiten auf Seiten des Kunden und Beratung bei Schwierigkeiten auf Seiten des Unternehmens zugeordnet. Sechs der geschilderten Situationen, zu den drei Situationstypen je zwei, dienten als Grundlage für die Formulierung der Situationen für den Test. Bezüglich der an den Situationen beteiligten Kunden wurden die Merkmale Alter, Geschlecht sowie finanzieller Status variiert.

Die erste im Test enthaltene Standardberatungssituation greift die Thematik des Umgangs mit abweichenden Vorstellungen des Kunden auf, die zweite die Ablehnung eines Kreditwunsches. In der ersten Beratungssituation mit Schwierigkeiten auf Seiten des Kunden beschwert sich ein Kunde lautstark vor anderen Kunden über die niedrigen Zinsen. In der zweiten Situation dieser Kategorie hat sich eine Kundin auf ein Anschreiben wegen ihres überzogenen Kontos nicht gemeldet, kann nun kein Geld mehr abheben und ihre Forderungen nicht begleichen. In beiden Situationen des Situationstyps Schwierigkeiten auf Seiten des Unternehmens liegen Kundenbeschwerden vor. Im ersten Fall wurde der Kunde nicht über eine Kontoumstellung informiert und fordert nun eine Rückzahlung der entstandenen Gebühren. Im zweiten Fall beklagt die Kundin Zinsverluste, da ihr vermeintlich das falsche Produkt verkauft wurde. Die zweite Situation wird zusätzlich durch den Umstand erschwert, dass für den Probanden auf den ersten Blick nicht eindeutig nachzuvollziehen ist, wie es zu dieser Situation gekommen ist. Die vollständigen Situationsschilderungen des Tests sind in Anhang 1 abgebildet.

5.2.2.2 Dimensionen des Tests

Aus den Ergebnissen der Anforderungsanalyse wurden die beiden sozial-kognitiven Kompetenzen sozial sensible Wahrnehmung und Einschätzung sowie mentale Planung und Steuerung der Interaktion extrahiert. Als theoretische Grundlagen zur Modellierung dieser Kompetenzen wurden in Kapitel 5.1 die Konzepte der Perspektivenkoordination und des adaptiven Verkaufens – für den vorliegenden Kontext in adaptives Beraten umbenannt – vorgestellt. Beide Konzepte postulieren einen phasenhaften Ablauf des Einsatzes sozial-kognitiver Kompetenzen in sozialen Situationen und erlauben deshalb einen Rückbezug auf Phasen-

modelle sozialer Informationsverarbeitung (vgl. hierzu Abbildung 1 in Kapitel 2.3.1.2). Der Ablauf der Fragen im Test folgt diesen Phasen der sozialen Informationsverarbeitung. Einen Überblick über die Zuordnung aller Testitems zu den Phasen der Informationsverarbeitung nach DÖPFNER (1989) bietet die folgende Abbildung 11.



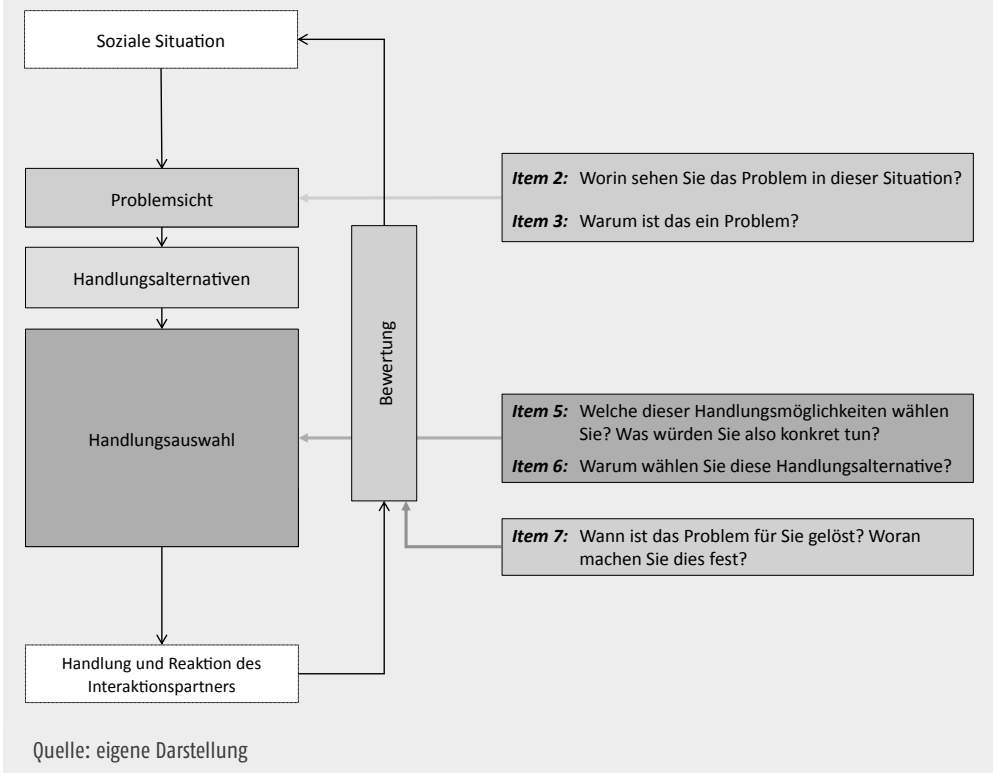
Im Folgenden werden die Items zur Messung von Perspektivenkoordination (Kapitel 5.1.2.2.1) und adaptivem Beraten (Kapitel 5.1.2.2.2) vorgestellt. Für jedes Item wird dargestellt, wie es sich aus den jeweiligen theoretischen Ansätzen ableitet und wie die Auswertungskriterien an diese theoretischen Ansätze rückgebunden sind.

5.2.2.2.1 Perspektivenkoordination

Die Items zur Messung der Perspektivenkoordination bilden diese Kompetenz entsprechend der Konzeption von SELMAN und Kollegen (1986, SELMAN 1984, 2003; vgl. hierzu Kapitel 5.1.1) in der deutschen Übersetzung von MISCHO (2004) bzw. von GAUPP (2008) sukzessive für drei Phasen des Informationsverarbeitungsprozesses ab: die Wahrnehmung des Problems, die Beurteilung und Auswahl von Handlungsalternativen und die Bewertung der Lösung. Die im Original enthaltenen Fragen zur Generierung von Handlungsalternativen wurden im Test der vorliegenden Arbeit zwar gestellt, aber zur Auswertung der Kompetenzdimension adaptives Beraten herangezogen.

Zwei Items dienen dazu (Items zwei und drei im Test) die Problemsicht der Probanden bei der Perspektivenkoordination zu messen. Die Operationalisierung folgt dem Vorgehen von SELMAN et al. (1986) bzw. MISCHO (2004). Beide Items lassen sich dem zweiten Schritt des Modells der sozialen Informationsverarbeitung von DÖPFNER (1989), der Interpretation sozialer Hinweiszeichen, zuordnen. Weitere zwei Items (Items fünf und sechs im Test) thematisieren Perspektivenkoordination bei der Handlungsauswahl und -bewertung und repräsentieren somit die Schritte „Antizipation von Handlungskonsequenzen“, „Bewertung von Handlungsalternativen“ und „Entscheidung für eine Handlungsalternative“ im Modell von DÖPFNER (1989). Item sieben im Test beschließt den Zyklus im Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Döpfner (ebd.) mit der Lösungsbewertung. Einen Überblick über die Zuordnung der Items zu den Phasen der Perspektivenkoordination gibt die folgende Abbildung 12.

Abbildung 12: Items zur Messung von Problemsicht, Handlungsauswahl und -bewertung und Lösungsbewertung nach dem Konzept der Perspektivenkoordination von SELMAN et al. (1986) in der deutschen Übersetzung von MISCHO (2004)



Zur Auswertung der offenen Antworten der Probanden zu den Items zur Perspektivenkoordination wurde ein Kriterienraster entwickelt, welches an den Niveaustufen 0 bis 3 der von SELMAN et al. (1986) differenzierten und von MISCHO (2004) übernommenen Niveaustufen der Perspektivenkoordination orientiert ist (vgl. hierzu Kapitel 5.1.1.1 sowie die Darstellungen bei CAMPANA 2005 und HARTMANN 2008). Die oberste Niveaustufe der gesellschaftlich-symbolischen Perspektivenkoordination wurde wie auch bei SELMAN et al. (1986) ausgeklammert, da weder in der Pilotierung noch in der Haupterhebung Antworten auftraten, die diesem Niveau hätten zugeordnet werden können. Dieses Phänomen steht im Einklang mit dem unter Kapitel 5.1.1.3 referierten Befund, dass Niveaustufe 4 der Perspektivenkoordination nur von sehr wenigen Personen erreicht wird.

Ergänzend zur Differenzierung der vier Niveaustufen wurde dem Kriterienraster der vorliegenden Arbeit eine weitere Unterscheidung hinzugefügt. Die Ausformulierung des Stufenmodells bei SELMAN (1984, 2003) impliziert, dass Anzahl der Perspektiven und Tiefe

der Betrachtung stets simultan wachsen. Empirisch zeigte sich jedoch in den Antworten der Probanden, dass einerseits elaborierte Betrachtungen einer Perspektive vorgenommen werden, die auch langfristige Effekte berücksichtigen und andererseits Antworten mit mehreren Perspektiven oder auch einer übergeordneten Perspektive teilweise nur kurzfristige Effekte betrachten. Ab Niveaustufe 1 wurden die Antworten deshalb zusätzlich danach unterschieden, ob ausschließlich auf die aktuelle Situation geschaut (Ausprägung a) oder eine tiefe Betrachtung mit Erwägungen zu langfristigen Auswirkungen auf die Beziehung der Beteiligten vorgenommen wird (Ausprägung b).

In Kapitel 4.3 wurde zudem aus den Ergebnissen der Anforderungsanalyse abgeleitet, dass die Kompetenz zur sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung in der vorliegenden Arbeit die Einschätzung des Kunden, der eigenen Person sowie des situativen Kontexts umfasst. Im Rahmen der Theorie der sozialen Perspektivenkoordination lassen sie diese drei Einschätzungen als Perspektiven konzipieren, die bei der Betrachtung der Situation berücksichtigt werden können. Bei der Bewertung der Antworten wurde aus diesem Grund immer mit kodiert, welche dieser Perspektiven enthalten waren und hierbei zwischen Kunde, Berater und Kreditinstitut unterschieden.

Im Folgenden werden für die drei Fragenkomplexe zu Problemsicht, Handlungsauswahl und -bewertung sowie Lösungsbewertung die aus dem Ansatz der Perspektivenkoordination abgeleiteten vier Niveaustufen (0, 1, 2, 3) und zwei Ausprägungen (a, b) entsprechend ihrer Darstellung im Kriterienraster zur Bewertung der offenen Antworten dargestellt und durch Beispielantworten aus der im nachfolgenden Kapitel 5.3 beschriebenen Erhebung aus der Perspektive von Kunde (K), Berater (B) und Kreditinstitut (KI) konkretisiert. Antworten auf Niveau 3 zeichnen sich durch eine Gesamtsicht auf die Situation aus (S).

Die Auswertung der Items zur Problemsicht erfolgt über die Bewertung der Tiefe, in der bei der Beschreibung der Situation bzw. des Problems verschiedene Perspektiven berücksichtigt werden. Der Niveaustufe 0 werden Antworten zugeordnet, in denen das Problem ohne Bezug auf innere Zustände beschrieben oder das Problem auf die andere Person geschoben wird. Die Wahrnehmung von unterschiedlichen Perspektiven ist auf diesem Niveau noch nicht möglich, und es wird nicht erkannt, dass andere dieselbe Situation anders interpretieren können. Physische und psychische Merkmale von Personen werden zudem nicht klar unterschieden und Personen danach bewertet, wie sie sich in der aktuellen Situation verhalten. Beispiele für Antworten von Probanden aus der Erhebung lauten „*Die Kundin kann nicht mit Geld umgehen.*“ sowie „*Die Kundin hat kein Verantwortungsgefühl.*“

Auf Niveaustufe 1 werden Antworten eingruppiert, die Wünsche und Bedürfnisse von nur einer Person berücksichtigen. Die Person weiß um die potenzielle Verschiedenheit von Perspektiven, priorisiert jedoch eine der möglichen Perspektiven, statt verschiedene zu koordinieren. Auch Konflikte werden nicht zwischen zwei subjektiven Perspektiven erlebt, sondern als von einer der Parteien verursacht, wodurch eine andere Partei ein Problem hat.

Einer Problemsicht auf Niveaustufe 1a werden Antworten zugewiesen, in denen das Problem der Situation zugeschrieben und hierbei nur auf die aktuelle Situation geschaut oder

kurzfristige Effekte beschrieben wurden. Auch rein fachliche Antworten ohne Eingehen auf innere Zustände erhielten dieses Label. Beispiele für Antworten aus der Erhebung lauten: *„Die Kundin möchte etwas anderes.“* (K), *„Kundenwunsch fachlich schwierig“* (B), *„Der Fehler liegt nicht auf Seiten der Bank.“* (KI).

Im Unterschied zu Niveaustufe 1a werden bei Antworten auf Niveau 1b zwar Schilderungen aus der Perspektive einer Person vorgenommen, allerdings werden Aspekte genannt, die einen langfristigen Effekt auf die Beziehung haben können oder es wird eine tiefe Betrachtung einer Perspektive/inneren Sicht vorgenommen. Beispielantworten aus der Erhebung für Niveau 1b bei den Fragen zur Problemsicht lauten *„Ich möchte es ihr verständlich machen und weiß nicht genau wie. Es ist mir auch unangenehm, einem Kunden sagen zu müssen, dass sein Kredit abgelehnt wurde.“* (B) und *„Die Kundin kann die Ablehnung nicht nachvollziehen, ist vielleicht enttäuscht.“* (K).

Auf Niveaustufe 2 der Perspektivenkoordination werden unterschiedliche Bedürfnisse kontrastierend gegenübergestellt. Auf diesem Niveau ist man fähig, eigene Gedanken und Gefühle zu reflektieren, sie aus der Perspektive einer anderen Person zu sehen sowie zu realisieren, dass auch andere Personen über diese Fähigkeit verfügen. Sowohl die eigene als auch die Perspektiven von anderen werden erkannt, jedoch noch nicht ihre Beziehung zueinander. Ein Problem wird auf diesem Niveau typischerweise definiert durch eine kontrastierende Gegenüberstellung der unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen, wobei die Personen relativ unabhängig voneinander im Vordergrund stehen und nicht wie auf Niveau 3 ihre Beziehung zueinander. Die Niveaus 2a und 2b unterscheiden sich wiederum bezüglich der Kurz- oder Langfristigkeit der berücksichtigten Folgen.

Bei einer Problemsicht auf Niveaustufe 2a werden unterschiedliche Bedürfnisse kontrastierend gegenübergestellt und hierbei nur auf die aktuelle Situation geschaut bzw. kurzfristige Effekte beschrieben. Dem Niveau 2a wurden die folgenden Antworten zugeordnet: *„Die Kundin benötigt einen Kredit, aber aufgrund fehlender Bonität ist es nicht möglich.“* (K, KI), *„Kundin ist einerseits in einer schlechten Lage und braucht Geld. Wir als Bank haben Forderungen an sie.“* (K, KI).

Für Niveaustufe 2b, auf der das Problem aus der Sicht zweier Parteien geschildert und hierbei langfristige Konsequenzen bedacht werden, sind die folgenden Nennungen exemplarisch: *„Man möchte der Kundin helfen und fühlt mit ihr. Andererseits muss man hier aber auch durchgreifen und der Kundin die Konsequenzen des dauernden Überziehens aufzeigen.“* (B, KI), *„Kundin wird am Ende des Gesprächs nicht zufrieden sein, da ihr Wunsch nicht realisierbar ist. Evtl. erhält sie ein negatives Bild von der Bank und geht zukünftig lieber woanders hin.“* (K, KI)

Auf Niveaustufe 3 der Perspektivenkoordination wird es möglich, die eigene aktuelle Perspektive zu verlassen und eine Dritte-Person-Perspektive einzunehmen. Man erkennt sich selbst und auch andere sowohl als unmittelbar Handelnde als auch als Objekt, auf das sich eine Handlung auswirkt. Die eigene Perspektive und die der anderen können simultan berücksichtigt und koordiniert und die Interaktion somit aus einer generalisierten Perspektive betrachtet werden.

Problembeschreibungen auf Niveau 3a beinhalten zwar eine geteilte Problemsicht, die jedoch oberflächlich bleibt und eher den Charakter einer Floskel aufweist, als auf ein tiefgehendes Verständnis hinzuweisen. Langfristige Folgen werden nicht berücksichtigt. Beispielhaft für dieses Niveau stehen die folgenden Aussagen aus der Erhebung: *„Dass sie sich nicht einig sind.“* (S), *„Es gab ein Kommunikationsproblem.“* (S).

Auf Niveaustufe 3b erfolgt bei Problemen eine Bezugnahme auf die geteilte Problemsicht, die darauf abzielt, einen langfristig für beide Seiten tragbaren Kompromiss zu finden. Die folgenden Aussagen wurden als Indikator für das Erreichen von Niveau 3b bei der Problemsicht gewertet: *„Die Kommunikation läuft nicht. Sie ist verschuldet und könnte die Kontobeziehung zu uns verlieren. Sie braucht Hilfe. Ich muss die Kundin beruhigen und ihr klarmachen, worum es geht.“* (S), *„Der persönliche Kontakt Kunde-Berater ist essentiell für eine gute Bindung und der Fehler beider Parteien, gibt es diese(n) nicht.“* (S).

Bei der Beurteilung der Items zu Handlungsauswahl und -begründung beinhaltet Niveaustufe 0 impulsive Handlungsstrategien und -begründungen, die die eigene Position unmittelbar schützen oder belohnen. Beispiele für der Niveaustufe 0 zugeordnete Antworten zur Handlungsauswahl und -begründung lauten: *„Kredit fällig stellen und weg mit ihr. Solche Kunden kosten nur Geld und bringen nichts ein.“*, *„Mir das anhören und ihr den Weg zum Anwalt erklären. So leicht machen es sich die Kunden einer Bank immer häufig. Sie soll uns das beweisen.“*

Niveaustufe 1a werden einseitige verbale Konfliktlösungen wie unreflektierte Zugeständnisse oder einseitige Kontrollversuche sowie Strategien und Begründungen, die kurzfristig der eigenen oder anderen Person helfen, zugeordnet. Beispiele für Nennungen aus der Erhebung lauten: *„Versuchen, dem Kunden das Produkt trotz niedriger Zinsen schmackhaft zu machen.“* (B), *„Wir müssen Gebühren erheben, weil sonst würde das jeder machen und wir machen ein Minusgeschäft.“* (KI).

Erwägungen zur Handlungsauswahl und -begründung werden der Niveaustufe 1b zugeordnet, sofern sie aus einer Perspektive Strategien und Begründungen thematisieren, die jedoch langfristig allen Beteiligten nutzen. Beispiele sind Eingehen auf Wünsche, Ausräumen von Bedenken oder das Abwägen von Möglichkeiten zur Änderung mit tragbaren Lösungen. Dies trifft beispielsweise für die folgenden Antworten zu: *„Kundin ist wahrscheinlich selbst nicht in der Lage, den Überblick zu bewahren und Abwicklungen zu klären. Sie braucht Unterstützung.“* (K), *Verantwortung für ihr Anliegen übernehmen, alles wunschgemäß einrichten und mit Werbegeschenk nochmals entschuldigen.“* (B).

Unter den Antworten zur Handlungsauswahl und -bewertung umfasst Niveaustufe 2a verbale Strategien und Begründungen, bei denen beide Perspektiven berücksichtigt werden, dabei jedoch nur die aktuell geschilderte Situation berücksichtigt wird bzw. der Fokus darauf liegt, beide Seiten in ihrer aktuellen Situation zu befriedigen. Dem Niveau 2a bei der Handlungsauswahl und -begründung wurden beispielsweise die folgenden Antworten zugeordnet: *„Abschluss + zufriedener Kunde“* (B, K), *„Wenn die Kundin bereit ist, die Kontoführung zu ändern, komme ich ihr entgegen mit einem Dispokredit für kurze Dauer.“* (KI, K).

Verbale Strategien und Begründungen, die beidseitig tragbare Lösungen implizieren oder eine tiefe Betrachtung mindestens einer Perspektive/inneren Sicht enthalten, markieren Niveaustufe 2b. Die folgenden Antworten dienen als Beispiele dieser Bewertungskategorie: *„Ich würde den Kunden ausdrücklich zu seinen Zielen, Ansprüchen und Erwartungen fragen und versuchen, diese soweit es geht zu erfüllen und dabei versuchen den Kunden von der eigenen Kompetenz und den eigenen guten Absichten zu überzeugen.“* (K, B), *„Ihr frühzeitig signalisieren, dass es momentan nicht klappt und dies begründen, gleichzeitig aber Hilfe und Gesprächsbereitschaft für die Zukunft anbieten und signalisieren.“* (KI, K).

Ähnlich wie bei den Fragen zur Problemsicht beinhalten Antworten zum Thema Handlungsauswahl und -bewertung, die Niveaustufe 3a zugeordnet werden, eine gemeinsame Perspektive, die jedoch oberflächlich, floskelhaft und auf kurzfristige Effekte fokussiert bleibt. Dies trifft beispielsweise auf die folgenden Antworten zu: *„Damit das Gespräch eine positive Atmosphäre hat und wir uns beide wohlfühlen.“* (S), *„Um einen ernsthaften Konflikt zu vermeiden.“* (S), *„Um zusammen ihr Problem zu lösen.“* (S).

Antworten zur Handlungsauswahl und -bewertung auf Niveaustufe 3b beinhalten ein Bemühen um Lösungen, die den beidseitigen Interessen entsprechen und langfristig die Beziehung erhalten. Dies können die gemeinsame Suche nach einer für beide Seiten passenden Lösung oder das Bemühen um gegenseitiges Vertrauen und Kundenbindung sein. Entsprechende Lösungen basieren beispielsweise auf Zusammenarbeit, Selbstreflexion, Kompromissen, Argumentationen ohne Priorität einer Position oder Perspektive, Thematisierung der Beziehung oder dem Beseitigen von Missverständnissen. Beispielhaft stehen die folgenden Antworten für diese Niveaustufe: *„Um zu zeigen, dass die Kundin mir wichtig ist und dass ich mir Gedanken mache, wie wir schnellstmöglich zu einem für beide Seiten akzeptablen Ergebnis kommen.“* (S), *„Gespräch führen, intensiv nach dem Grund für die hohe Forderung fragen, Verständnis zeigen und versuchen, gemeinsam eine Lösung zu finden, die sowohl die Forderungsbeziehung als auch die Kundin glücklich und zufrieden macht.“* (S).

Der Niveaustufe 0 wurden bei der Lösungsbewertung Antworten zugewiesen, die eine Bewertung bloß nach dem unmittelbaren Nutzen für die eigene Person oder Institution vornehmen. Beispiele für dem Niveau 0 zugeordnete Antworten zur Lösungsbewertung lauten: *„Da wir die Forderung abtreten, ist das Problem gelöst, wenn sie beglichen worden ist.“*, *„Wenn die Kundin den Prozess verliert.“*

Lösungsbewertungen auf Niveaustufe 1a stellen kurzfristige Effekte aus der Perspektive eines Beteiligten dar. Dies können beispielsweise Einschätzungen des aktuellen Befindens oder der Gedanken des Kunden sein oder aus der Sicht des Beraters Gedanken zu einem erfolgreichen Gespräch mit dem Kunden, zu einem Abschluss oder einer Provision. Beispielantworten aus dieser Bewertungskategorie lauten: *„Der Kunde stimmt zu und hat keine Einwände.“* (K), *„Kundin hält sich an die Vereinbarung.“* (KI).

Bei Lösungsbewertungen auf Niveaustufe 1b wird das Ergebnis ebenfalls aus einer Perspektive bewertet, dabei allerdings langfristige Folgen berücksichtigt, die sich über den konkreten Fall hinaus auf die Beziehung auswirken, oder es wird eine tiefe Betrachtung einer

Perspektive/inneren Sicht vorgenommen wie beispielsweise in den folgenden Antworten: *„Der Kunde versteht die Zinssituation und fühlt sich ernst genommen. Möglichst zufriedener Kunde am Ende des Gesprächs. Kunde bedankt sich und ist wieder positiv gestimmt.“* (K), *„Kostentechnisch ist es für den Moment schlecht, aber langfristig macht es sich bezahlt, da der Kunde weniger abwanderungsgefährdet ist und zusätzliche Akquisitionsmöglichkeiten bestehen.“* (KI).

Lösungsbewertungen auf Niveaustufe 2a basieren auf einer Bewertung aufgrund der unmittelbaren Folgen für die beteiligten Parteien. Die folgenden Antworten wurden dieser Kategorie zugeordnet: *„Termin vereinbart, Kunde nicht mehr aufgebracht.“* (KI, K), *„Kundin hält Tilgungsplan ein, wird schuldenfrei und Berater bekommt Kreditprovision.“* (KI, K, B).

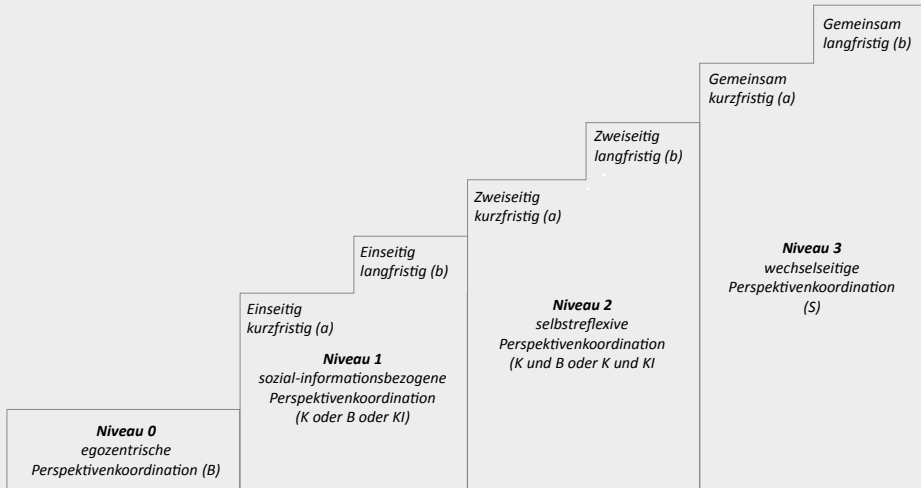
Der Niveaustufe 2b werden Antworten zugeordnet, die das Ergebnis aus mehreren Perspektiven bewerten und dabei langfristige Folgen berücksichtigen, die sich über den konkreten Fall hinaus auf die Beziehung auswirken oder eine tiefe Betrachtung mindestens einer Perspektive beinhalten. Diese Kriterien sind für die folgenden Antworten erfüllt: *„Indem die Kundin Einsicht und Verständnis zeigt und erstmals anfängt zu sparen und ein Polster auszubauen. Und wiederkommt, wenn sie mehr und ausreichend Geld zur Verfügung hat und ebenfalls noch ein festes Arbeitsverhältnis beibehalten hat.“* (K, KI), *„Wenn der Kunde bei der Verabschiedung bzw. am Ende der Beratung einen glücklichen und zufriedenen Eindruck macht und vor allem auch wiederkommt, spricht die Geschäftsverbindung aufrechterhält und sich weiterhin von mir und meiner Bank beraten lässt, auch in anderen Angelegenheiten.“* (K, B, KI).

Lösungsbewertungen auf Niveaustufe 3a zeichnen sich dadurch aus, dass die Lösung zwar aus einer gemeinsamen Perspektive bewertet wird, hierbei jedoch nur die unmittelbaren Folgen für die Atmosphäre oder Aufgabe berücksichtigt werden. Dies trifft beispielsweise auf die folgenden Antworten zu: *„Die Atmosphäre entspannt sich, da alles geklärt ist.“* (S), *„Wenn wir auf eine gute Lösung kommen.“* (S).

Antworten, die als Lösungsbewertungen auf Niveau 3b eingeordnet werden, betrachten positive Effekte für alle Seiten sowie die langfristigen Effekte für die Beziehung. Diese Kriterien sind beispielsweise für die folgenden Antworten erfüllt: *„Wenn wir gemeinsam, der Kunde und ich, ein Produkt gefunden haben, das zu ihm passt und ich merke, dass der Kunde selbst überzeugt ist und nicht überredet wurde.“* (S), *„Wenn wir gemeinsam eine Lösung gefunden und Vereinbarung getroffen haben, die beide glücklich stellt, z.B. Dispo mit Abtrag. Kundin soll das Gefühl haben, dass sie bei Problemen nicht vor uns weglaufen soll.“* (S).

Zusammengefasst werden bei der Bewertung der offenen Antworten für alle Items zur Perspektivenkoordination die beschriebenen Niveaustufen 0 bis 3 mit ihren Ausdifferenzierungen in eine oberflächliche und kurzfristige Variante (a) sowie eine tiefgründige und langfristige Variante (b) herangezogen und phasen- und situationsspezifisch ausdifferenziert. Abbildung 13 zeigt die Stufenfolge der postulierten Niveaustufen und die auf den jeweiligen Stufen möglichen Perspektiven Kunde (K), Berater (B), Kreditinstitut (KI) und Situation (S).

Abbildung 13: Postulierte Niveaustufen zur Bewertung der Perspektivenkoordination im Test sozial-kognitiver Kompetenzen von Bankkaufleuten bei der Beratung



Quelle: eigene Darstellung

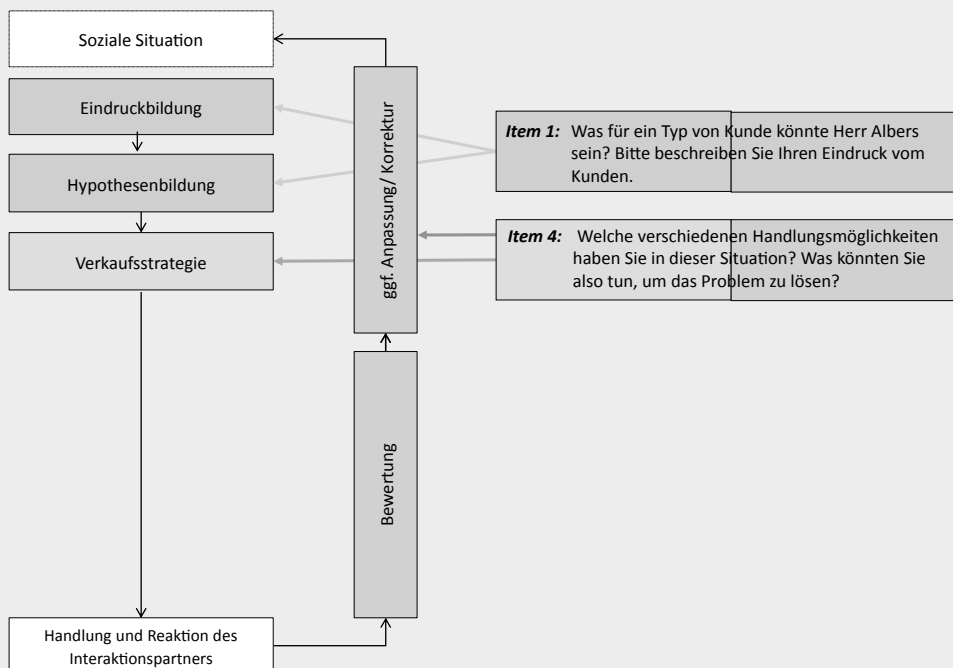
5.2.2.2.2 Adaptives Beraten

Zentrale Annahmen des Konzepts des adaptiven Verkaufens von Weitz und Kollegen (1978, 1981; Weitz et al. 1986, vgl. hierzu Kapitel 5.1.2) besagen, dass der Kundenberater in der Lage sein muss, flexibel auf neue Informationen zu reagieren und das Gespräch zu jedem Zeitpunkt den aktuellen Erfordernissen anzupassen. Der Ansatz postuliert, dass diese Anforderung bewältigt wird, indem Kunden in der Phase der Eindrucksbildung rasch einer Kategorie zugeordnet werden, zu der sie aufgrund der zu diesem Zeitpunkt verfügbaren Informationen am ehesten passen. Basierend auf dieser Einordnung oder Kategorisierung entstehen Hypothesen über die Wünsche, Motive und Erwartungen der Kunden. Die Hypothesen erfüllen eine orientierende Funktion bei der Generierung und Bewertung von Handlungsalternativen.

Als Voraussetzung der Kompetenz des adaptiven Verkaufens nimmt das Konzept Wissensstrukturen an, die eine funktionale und flexible Einordnung von Kunden und eine situationsadäquate Auswahl von Handlungen ermöglichen. Diese Wissensstrukturen werden im Modell als Kundentypologien und Beratungsstrategien bezeichnet. Der Ansatz postuliert, dass beide Wissensgrundlagen, Kundentypologien und Beratungsstrategien, aufgrund von Erfahrung im Umgang mit Kunden entstehen und sich mit zunehmender Erfahrung bezüglich Quantität, Qualität und Spezifität ausdifferenzieren, was eine zunehmende Handlungsflexibilität und Adaptivität ermöglicht.

Für die vorliegende Arbeit wurde das Konzept auf die Beratungssituation in einem Kreditinstitut übertragen und in adaptives Beraten umbenannt. Zur Messung der sozial-kognitiven Grundlagen des adaptiven Beraten kommen im Test je Situation zwei Items zum Einsatz, die die beiden in Kapitel 5.1.2.1 beschriebenen Wissensgrundlagen Kundentypologien und Beratungsstrategien adressieren. Das erste Item des Tests zielt darauf ab, die Kundentypologien des Probanden abzubilden. Die beiden korrespondierenden Phasen des Modells – Eindrucksbildung und Hypothesen – lassen sich den Schritten 1 und 2 des Modells der sozialen Informationsverarbeitung nach DÖPFNER (1989) zuordnen, die die selektive Wahrnehmung sozialer Hinweiszeichen (soziale Wahrnehmungsfähigkeit) und die Interpretation sozialer Hinweiszeichen umfassen. Item 4 des Tests adressiert die Wissensstrukturen zu Handlungsalternativen in dieser Situation. Das Item zielt darauf ab, die Komplexität des verfügbaren Handlungswissens zu überprüfen, das sowohl für den Schritt der Auswahl der Beratungsstrategie als auch für deren Anpassung bzw. Korrektur aufgrund widersprüchlicher Informationen relevant ist. Die Verortung der Items im Modell des adaptiven Verkaufens ist in der folgenden Abbildung 14 dargestellt.

Abbildung 14: Items zur Messung von Kundentypologien und Beratungsstrategien nach dem Konzept des adaptiven Verkaufens (WEITZ 1978, 1981; WEITZ et al. 1986)



Quelle: eigene Darstellung

Zur Auswertung beider Items wird auf Indikatoren kognitiver Komplexität von Wissensstrukturen zurückgegriffen (vgl. Kapitel 5.3.1.3). In Anlehnung an SUJAN et al. (1988) werden Umfang, Qualität und Spezifität der zur Beschreibung von Kunden verwendeten Merkmale und der generierten Handlungsalternativen bewertet. Im Folgenden werden die Bewertungskriterien präsentiert und ebenfalls mit Beispielantworten aus der im nachfolgenden Kapitel 5.3 beschriebenen Erhebung verdeutlicht.

Zur Bewertung des Umfangs der Beschreibung wird zunächst die Anzahl der genannten beschreibenden Merkmale innerhalb einer Kategorie gezählt. Um sicherzustellen, dass das Bewertungskriterium als Reichhaltigkeit interpretiert werden kann, werden von dieser Anzahl doppelte Nennungen und Synonyme subtrahiert.

In den in Kapitel 5.1.2.3 referierten Studien zeigte sich, dass die Qualität der Kategorisierung von Kunden im Zusammenhang mit dem Ausmaß des praktizierten adaptiven Verkaufens steht. SHARMA et al. (2000) untersuchten die Charakteristika der Merkmale, mit denen Verkäufer ihre Kunden beschrieben, und fanden heraus, dass erfolgreiche Verkäufer ihre Kunden eher nach ihren Bedürfnissen als nach äußeren Merkmalen kategorisierten. Mit Bezug auf diese Studien argumentiert TSCHÖPE (2015), dass die für die Kategorisierung herangezogenen Merkmale einen unterschiedlichen Informationsgehalt für die Auswahl der angemessenen Beratungsstrategien besitzen. Während eine Orientierung an äußeren Merkmalen tendenziell eine stereotype Behandlung eines Kunden begünstigt, ermöglichen Hypothesen zu seinen Bedürfnissen eine individuellere Umgehensweise mit diesem spezifischen Kunden. Entsprechend dieser Grundannahme wurden die für die Beschreibung der Kunden verwendeten Attribute in fünf verschiedene Niveaustufen mit zunehmendem Informationsgehalt bezüglich sinnvoller eigener nächster Schritte eingeteilt, die im Folgenden beschrieben werden.

Niveau 1 repräsentiert äußere Merkmale zur Beschreibung der Kunden. In diese Gruppe fallen Attribute wie beispielsweise Alter, Geschlecht, Aussehen, Kleidung, Beruf, Einkommen, finanzielle Situation und Bildungsstand. Die Merkmale versuchen die folgende Frage zu beantworten: „Was ist dies für ein Kunde?“ In der Erhebung wurden beispielsweise die folgenden Attribute verwendet, um Kunden zu beschreiben: „Kunde im mittleren Alter“, „gebildet“, „gutes soziales Umfeld“, „erst kurze Zeit im Beruf“, „geringes Einkommen“, „gut gekleidet“.

Auf Niveau 2 werden zugeschriebene Eigenschaften verwendet, um den Kunden zu beschreiben. Auch Beschreibungen von Zuständen oder vermuteten biografischen Hintergründen fallen in diese Kategorie. Die Nennungen dieses Niveaus verlassen die Ebene der Beschreibung und bilden stattdessen Hypothesen zu den Fragen „Wie ist der Kunde? Was hat er erlebt?“ In der Erhebung verwendeten die Probanden beispielsweise die folgenden Attribute zur Beschreibung der Kunden: „ängstlich“, „hat schlechte Erfahrungen gemacht“, „eher skeptisch bezüglich der wirtschaftlichen Situation“, „spontan“, „leichtgläubig“, „unerfahren“, „negative Vorgeschichte“, „hat in der Vergangenheit evtl. beim Einkaufen falsch kalkuliert“, „korrekt“, „Familienmensch“, „ist noch Zinsen aus alten Zeiten gewohnt“, „selbstbewusst“.

Auf Niveau 3 werden Merkmale eingeordnet, die eine Kategorisierung aufgrund vermuteter Reaktionen und Verhaltensweisen implizieren. Auch bei diesen Attributen handelt es sich um Hypothesen. Die Frage, die mit diesen Merkmalen beantwortet wird, lautet: „Was wird der Kunde vermutlich tun?“. Beispielantworten dieses Niveaus lauten: *„macht sich Gedanken über sein Geld“*, *„lässt sich nicht von der Beratung täuschen“*, *„vertraut eher auf seine eigene Intuition als auf die Vorschläge des Bankmitarbeiters“*, *„sie gibt mehr Geld aus als sie einnimmt“*, *„neigt evtl. dazu, erst zu entscheiden und dann über die möglichen Folgen nachzudenken“*, *„scheint sich mit den heutigen Gegebenheiten nur oberflächlich zu befassen“*, *„beschwert sich direkt, wenn ihm etwas nicht passt“*, *„liest nicht gründlich seine Unterlagen“*.

Die beiden folgenden Niveaus 4 und 5 repräsentieren die Charakterisierung der Kunden über zugeschriebene Bedürfnisse. Die Hypothesen über vermutete Bedürfnisse der Kunden werden noch einmal unterteilt in solche, die ganz allgemein Bedürfnisse des Kunden beschreiben, und solche, die in einem Zusammenhang mit dem Beratungskontext im Kreditinstitut sowie mit der aktuellen Beratungssituation stehen. Merkmale, die dem Niveau 4 zugewiesen wurden, kategorisieren den Kunden aufgrund allgemeiner zugeschriebener Bedürfnisse und beantworten die Frage: „Welches Bedürfnis hat der Kunde?“ Dies trifft auf die folgenden Nennungen aus der Erhebung zu: *„geht lieber auf Nummer sicher“*, *„möchte eine neue Wohnung einrichten“*, *„möchte nicht zeigen, dass er sich allein fühlt“*, *„steht gerne im Mittelpunkt“*, *„möchte klug wirken“*.

Auf Niveau 5 findet eine Kategorisierung aufgrund zugeschriebener Bedürfnisse in Bezug auf die aktuelle Beratung statt. Die Attribute greifen aus der aktuellen Situation Resultierendes auf und ziehen für die aktuelle Situation besonders relevante Schlussfolgerungen. Diese Gruppe von Merkmalen beantwortet die Frage: „Was braucht der Kunde jetzt von mir?“ Einen Eindruck vom Spektrum der in der Erhebung genannten Attribute, die Hypothesen über die aktuellen beratungsrelevanten Bedürfnisse beinhalten, bieten die folgenden Beispiele: *„will in alle Entscheidungen einbezogen werden, deshalb braucht er eine Auswahl an Anlageempfehlungen“*, *„muss erst mal gute Argumente hören, um sich überzeugen zu lassen“*, *„sie muss an die Hand genommen werden, da sie selber wenig Einblick in ihre finanzielle Lage hat.“*, *„möchte alles ganz genau erklärt haben“*.

Zur Beurteilung der Spezifität der Kategorien wird ermittelt, wie viele der für eine Situation genannten Merkmale auch für andere Kunden verwendet wurden. Da diese auf eine geringe Spezifität hindeuten, bildet der umgepolte Wert der zwischen Situationen wiederholten Merkmale den Indikator für die Spezifität der Kundentypologien.

In Analogie zum Vorgehen bei der Bewertung der Reichhaltigkeit der Kundentypologien werden zur Ermittlung des Umfangs der genannten Beratungsstrategien die Nennungen zunächst gezählt. Anschließend werden Schilderungen des gleichen Vorgehens in anderen Worten von der ermittelten Anzahl abgezogen, um die Anzahl verschiedener genannter Beratungsstrategien zu erhalten.

Die Bewertung der Qualität der Beratungsstrategien erfolgt anhand von zwei Kriterien. Das erste Kriterium unterscheidet allgemeine von konkreten Handlungsvorschlägen.

Je konkreter ein Handlungsvorschlag formuliert ist, desto näher befindet er sich an seiner Umsetzung in Verhalten, das sich prinzipiell auf Angemessenheit in der konkreten Situation überprüfen lässt. Beim zweiten Kriterium werden Aussagen danach unterschieden, ob die Handlungsoption begründet oder unbegründet präsentiert wird. Nach HABERMAS (1981) stellen Begründungen ein Kriterium zur Beurteilung der Rationalität von Verhalten dar. Demnach sind Handelnde in Bezug auf die objektive Realität als umso rationaler anzusehen, je besser sie in der Lage sind zu begründen, welchen Anspruch auf Wirkung sie mit ihrem Handeln verbinden. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung werden Begründungen deshalb als Indikator dafür interpretiert, dass die Probanden den Handlungsvorschlag situationsbezogen ausgewählt haben, was dem Grundgedanken adaptiven Verhaltens entspricht. Durch Kreuzung der beiden Bewertungskriterien mit je zwei Ausprägungen entstehen die folgenden vier Bewertungskategorien, die wiederum durch Beispielantworten aus der Erhebung verdeutlicht werden.

Niveau 1 umfasst allgemeine Beschreibungen von Handlungsvorschlägen, die ohne Begründungen präsentiert werden. Dies trifft beispielsweise auf die folgenden Nennungen aus der Erhebung zu: „einen Kollegen hinzuziehen“, „Informationen sammeln“, „weitere Produkte vorstellen/anbieten“, „Vorteile aufzeigen“, „Problem suchen“, „Lösung suchen“, „neuen Termin vereinbaren“.

Handlungsvorschläge auf Niveau 2 werden sehr konkret und auf die aktuelle Situation bezogen formuliert, enthalten aber ebenfalls keine Begründungen. Die folgenden Nennungen aus der Erhebung wurden diesem Niveau zugewiesen: *„Pläne herausfinden, detaillierte Analyse seiner Ziele und Wünsche/Anlegertyp/-mentalität ermitteln“*, *„Kollegen hinzuziehen, der erfahrener ist und andere Produktvorschläge hat“*, *„Einen neuen Termin vereinbaren, zu dem die Kundin die Unterlagen der diversen Finanzierungen mitbringen soll. Dann mit der Kundin schauen, ob ein neuer Kredit realisierbar wäre.“*, *„Einen Bürgen hinzuziehen, der für den Kredit im Notfall bürgt.“*

Ab Niveau 3 werden Begründungen für die vorgeschlagenen Handlungen genannt. Allerdings sind die Handlungsvorschläge auf diesem Niveau wiederum sehr allgemein formuliert, wie die folgenden Beispiele zeigen: *„Auf den Kunden zugehen, um ihn nicht zu verlieren.“*, *„Herrn Albers gezielt Fragen stellen, damit er seine persönlichen Vorstellungen einbringen kann.“*, *„Ich bitte den Kunden in ein Beraterzimmer, um zu verhindern, dass andere Kunden gestört werden.“*, *„Sachlich bleiben, um den Kunden nicht noch mehr aufzubringen.“*, *„Vereinbarungen abschließen, den Dispo wieder auszugleichen, da sonst die Kontoverbindung gefährdet ist.“*

Niveau 4 unterscheidet sich von Niveau 3 durch die größere Konkretheit der Handlungsvorschläge. Passgenaue, konkret ausformulierte Handlungsvorschläge, die mit Begründungen auf die aktuelle Situation bezogen werden, werden diesem Niveau von Beratungsstrategien zugeordnet. Die folgenden Handlungsvorschläge aus der Erhebung dienen als Beispiele für Beratungsstrategien auf Niveau 4: *„Falls der Kunde noch unschlüssig ist, gebe ich ihm verschiedene Anlagemöglichkeiten mit, damit er sich zu Hause in Ruhe darüber informieren kann, um dann zu einer Lösung zu kommen.“*, *„Ich würde noch einmal ganz genau hinterfragen, war-*

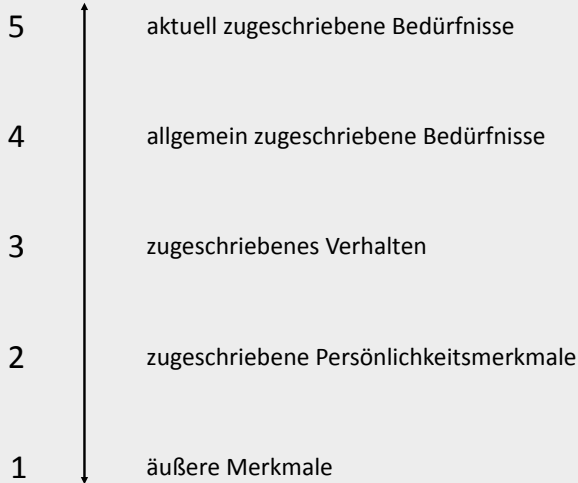
um der Kunde denn denkt, dass es zu langfristig angelegt ist. Um dann eventuell an mehr Informationen heranzukommen, was der Kunde plant mit dem Geld.“, „Mit ihr eine Einnahmen- und Ausgaben-Rechnung aufstellen, um herauszufinden, wo genau sie Geld sparen kann bzw. an welchen Dingen sie zu viel Geld ausgibt für womöglich unwesentliche Dinge.“, Ich würde offen mit Frau Sieler sprechen und ihr ihre momentane Finanzsituation grafisch darstellen. So bekommt sie ein Gefühl dafür, warum ein weiterer Kredit nicht möglich ist.“

Die Spezifität der Beratungsstrategien wurde analog zum Vorgehen bei der Bewertung der Spezifität der Kundentypologien als Anzahl der originär für diese Situation genannten Handlungsoptionen konzipiert. Der Indikator besteht aus der umgepolten Anzahl der zwischen der aktuell geschilderten Situation und weiteren Situationen aus dem Test wiederholten möglichen Handlungen.

Zusammengefasst basiert die Vergabe von Punkten für die offenen Antworten der Subskalen zum adaptiven Beraten für die beiden Skalen zur Reichhaltigkeit auf Zählungen von Nennungen und für die beiden Skalen zu Spezifität auf Zählungen von Wiederholungen. Bezüglich der Reichhaltigkeit repräsentieren höhere Anzahlen von Nennungen eine größere Reichhaltigkeit, während eine geringe Anzahl von Wiederholungen von Merkmalen zwischen Situationen als Indikator für Spezifität gewertet wird. Lediglich die beiden Skalen zur Qualität werden mit standardisierten Kriterienrastern zur Bewertung der Qualität der Antworten ausgewertet.

Bei der Bewertung der Qualität der Kundentypologien werden fünf Niveaustufen mit zunehmender Güte postuliert. Die Einstufung der Antworten beruht auf ihrer zunehmenden Aussagekraft für die Bildung von Hypothesen über angemessene eigene nächste Schritte. In aufsteigender Reihenfolge werden deshalb äußere Merkmale, zugeschriebene Eigenschaften, zugeschriebene Verhaltensweisen, zugeschriebene allgemeine Bedürfnisse und zugeschriebene konkrete Bedürfnisse für die aktuelle Situation mit Punkten von 1 bis 5 bewertet (vgl. hierzu Abbildung 15). Bezüglich der Anpassung des eigenen Verhaltens an die aktuellen Erfordernisse impliziert diese Bewertung, dass die den Kunden in der aktuellen Situation zugeschriebenen Bedürfnisse im Vergleich die aussagekräftigsten wahrgenommenen Merkmale darstellen und die äußeren Merkmale der Kunden die am wenigsten aussagekräftigen Merkmale.

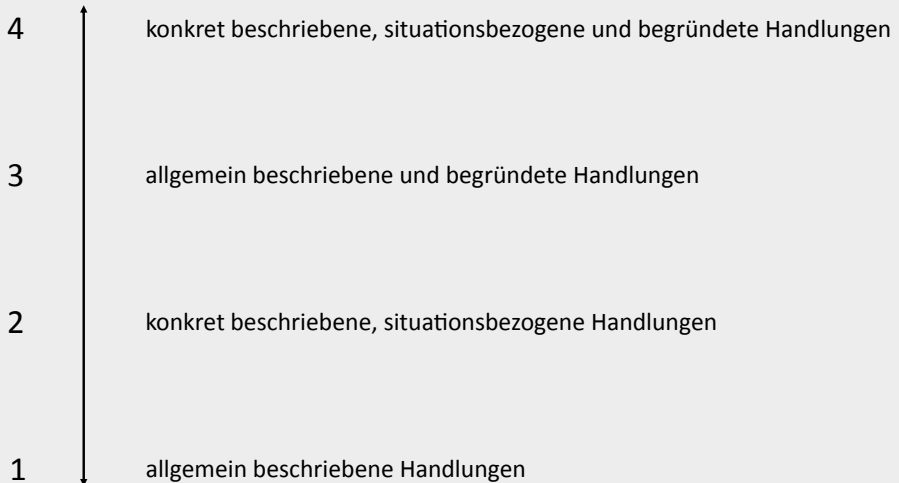
Abbildung 15: Postulierte Niveaustufen zur Bewertung der Qualität der Kundentypologien im Test sozial-kognitiver Kompetenzen von Bankkaufleuten bei der Beratung



Quelle: eigene Darstellung

Das Bewertungsraster zur Beurteilung der Antworten zur Qualität der Beratungsstrategien unterscheidet vier aufsteigende Niveaus, die mit den Punkten 1 bis 4 bewertet werden (vgl. hierzu Abbildung 16). Die Bewertung ist an den beiden Dimensionen Situationsbezug (allgemein vs. konkret und auf die aktuelle Situation bezogen) und Begründung (unbegründet vs. begründet) orientiert. Die geringste Punktzahl erhalten allgemeinen Nennungen ohne Begründung, die höchste Punktzahl konkrete situationsbezogene und begründete Vorschläge.

Abbildung 16: Postulierte Niveaustufen zur Bewertung der Qualität der Beratungsstrategien im Test sozial-kognitiver Kompetenzen von Bankkaufleuten bei der Beratung



Quelle: eigene Darstellung

5.3 Empirische Prüfungen der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten

In den vorangehenden Kapiteln wurden die theoretischen Grundlagen und die daraus abgeleitete Entwicklung des Tests sozial-kognitiver Kompetenzen von Bankkaufleuten bei der Beratung vorgestellt. Das vorliegende Kapitel widmet sich der empirischen Erprobung und Nutzung des Tests in einer Studie, um seine psychometrische Güte zu überprüfen und die der Testentwicklung zugrunde liegenden hypothetischen Modellvorstellungen auf ihren empirischen Gehalt zu testen. Das Kapitel ist gegliedert in die Darstellung der Hypothesen zu den Modellvorstellungen (5.3.1), die Beschreibung der Studie (5.3.2), die Beschreibung der statistischen Grundlagen und Prüfkriterien (5.3.3) sowie die Präsentation der Ergebnisse (5.3.4).

5.3.1 Hypothesen zu Strukturen der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten: Modellspezifikationen

Nach STEINMETZ (2014, S. 38) ist bei der Übersetzung eines Konstrukts in ein Modell als erstes die Frage nach der Dimensionalität des Konstrukts zu klären. Für den Fall, dass aufgrund unterschiedlicher inhaltlicher Facetten in den Items Mehrdimensionalität vermutet wird, schließt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen Konstrukt und Subdimensionen

an. Hierbei lassen sich drei Varianten unterscheiden, wie die Beziehungen der zur Messung des Konstrukts herangezogenen Indikatoren modelliert werden können.

Bei der ersten Variante werden die Teilleistungen unter einem Sammelbegriff zusammengefasst (vgl. zu dieser Konstruktion STEINMETZ 2014, S. 38f.). Nach dieser Modellvorstellung ist das Konstrukt über die ihm zugeschriebenen Teilleistungen definiert, die jedoch keine gemeinsame latente Variable bilden. Eine grundlegend andere Konstruktion entsteht durch die Annahme übergeordneter Faktoren, die den Teilleistungen entweder zugrunde liegen (zweite Variante) oder durch diese gebildet werden (dritte Variante). Die Konstruktion eines ursächlichen übergeordneten Faktors, auch als Second-Order-Faktor oder G-Faktor bezeichnet, liegt beispielsweise vielen Konzeptionen von Intelligenz zugrunde, die zwar Teilleistungen der Intelligenz (wie z. B. verbale und numerische Intelligenz) unterscheiden, für deren Ausprägungen jedoch einen übergeordneten Faktor Intelligenz verantwortlich machen, der Einfluss auf alle Teilleistungen nimmt (STEINMETZ 2014). Die umgekehrte Annahme einer Verursachung der latenten Variablen durch die ihr zugewiesenen Indikatoren wird als formative Struktur bezeichnet. Bei dieser ist die latente Variable nicht als Ursache, sondern als Folge des kausalen Einflusses der Subdimensionen konzipiert (STEINMETZ 2014, S. 39). Anders als in Second-Order-Faktorstrukturen sind bei formativen Strukturen direkte Zusammenhänge zwischen den inkludierten Primärfaktoren möglich. Als Beispiel für einen durch die Teilleistungen konstituierten Faktor führt STEINMETZ (2014, S. 39f.) den sozialen Status an, der aus den Indikatoren Bildung, Einkommen und beruflicher Status gebildet und durch diese definiert wird.

Aus den Ergebnissen der Anforderungsanalyse zu kritischen Situationen bei der Beratung und den zu ihrer Bewältigung erforderlichen Kompetenzen sowie aus den theoretisch fundierten Operationalisierungen lassen sich auf Basis dieser drei Varianten Hypothesen ableiten, wie die untersuchten Kompetenzen mental repräsentiert und miteinander verknüpft sein könnten. Im Folgenden werden Hypothesen zur Dimensionalität der beiden Kompetenzen Perspektivenkoordination (Kapitel 5.3.1.1) und adaptives Beraten (Kapitel 5.3.1.2), zum Verhältnis der beiden Kompetenzen untereinander (Kapitel 5.3.1.3) sowie mit der Fachkompetenz (Kapitel 5.3.1.4) abgeleitet, die als Grundlage der empirischen Prüfung dienen.

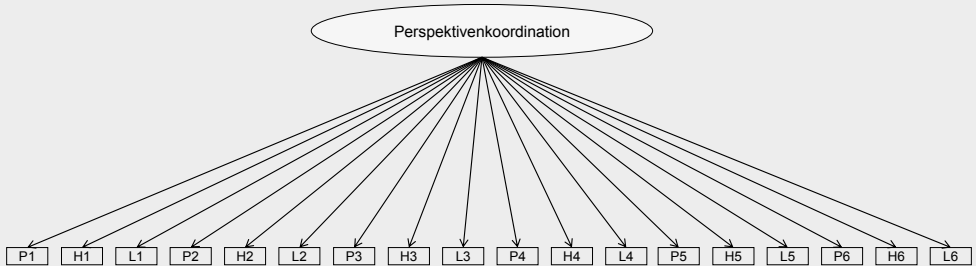
5.3.1.1 Hypothesen zu Strukturen der Kompetenz Perspektivenkoordination

Die Kompetenz zur Koordination von Perspektiven wird im Test mit fünf Fragen je Situation, d. h. mit 30 Items, erfasst. Bei der Bewertung werden die Antworten zu den je zwei Fragen zur Problemsicht sowie zur Handlungsauswahl und -begründung gemeinsam betrachtet und aus diesen je ein Messwert gebildet. Im Ergebnis liegen pro Proband 18 Messwerte für Perspektivenkoordination vor, für jede der sechs Situationen einer zur Problemsicht, einer zur Handlungsauswahl und -begründung und einer zu Lösungsbewertung.

Bezüglich der Struktur der Kompetenz Perspektivenkoordination erscheinen fünf Hypothesen plausibel. Zum einen ist eine eindimensionale Modellvariante denkbar, bei der die

Ausprägungen aller Items zur Messung der Perspektivenkoordination durch einen übergeordneten Faktor (Second-Order-Faktor) verursacht werden (vgl. hierzu Abbildung 17).

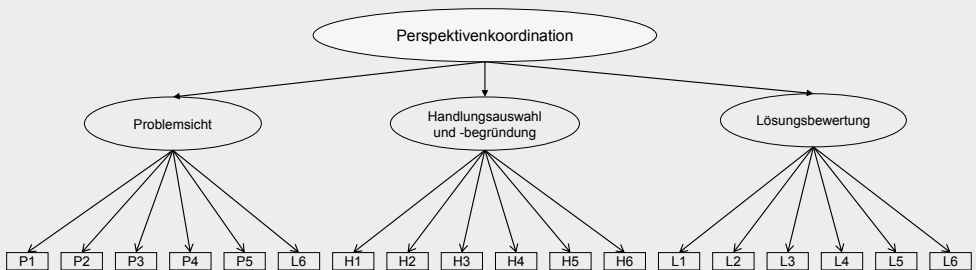
Abbildung 17: Messmodell für Perspektivenkoordination als eindimensionales Konstrukt



Quelle: eigene Darstellung

Eine zweite denkbare Variante differenziert Substrukturen auf Basis der drei Informationsverarbeitungsschritte Problem, Handlung und Lösung, da SELMAN et al. (1986) unterschiedliche Niveaueusprägungen bei den Probanden für die verschiedenen Schritte der Informationsverarbeitung identifizierten (vgl. hierzu Abbildung 18).

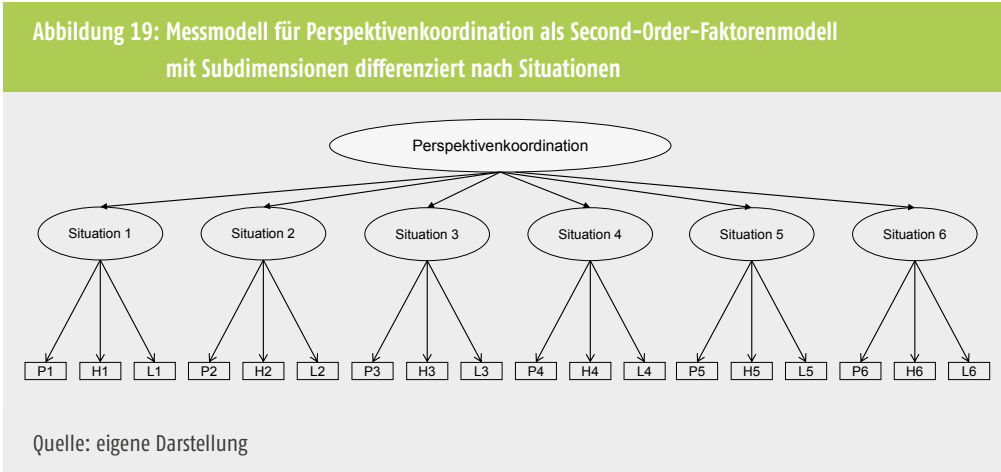
Abbildung 18: Messmodell für Perspektivenkoordination als Second-Order-Faktorenmodell mit Subdimensionen differenziert nach Phasen der Informationsverarbeitung



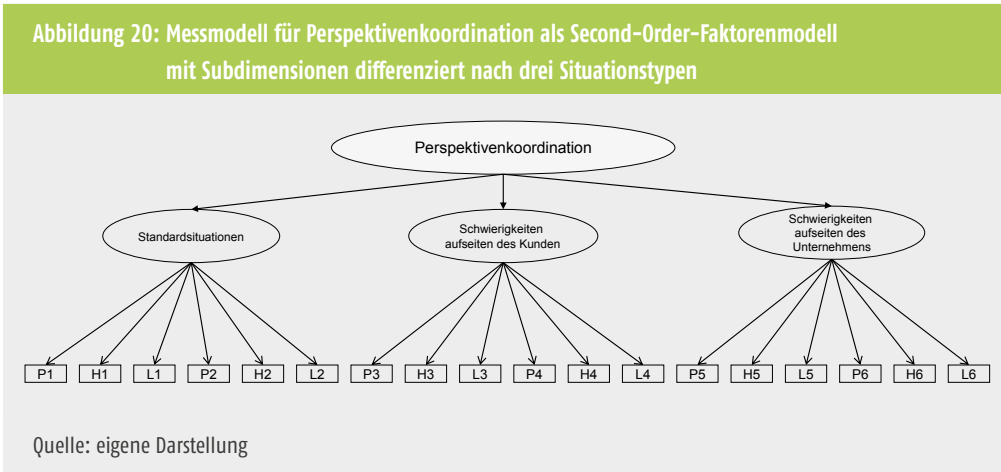
Quelle: eigene Darstellung

Aus Studien zu den Ergebnissen von Multi-Trait-Multi-Method-Messmodellen ist zudem bekannt, dass die Messmethode an sich nicht nur einen Beitrag zur Varianzaufklärung leistet, sondern dieser Effekt häufig stärker ausfällt als der Effekt der gemessenen Variablen (SCHERMELLEH-ENGEL & SCHWEIZER 2003). Die dritte hypothetische Modellvariante, darge-

stellt in Abbildung 19, differenziert deshalb Subdimensionen der Perspektivenkoordination für die sechs Situationen des Tests.



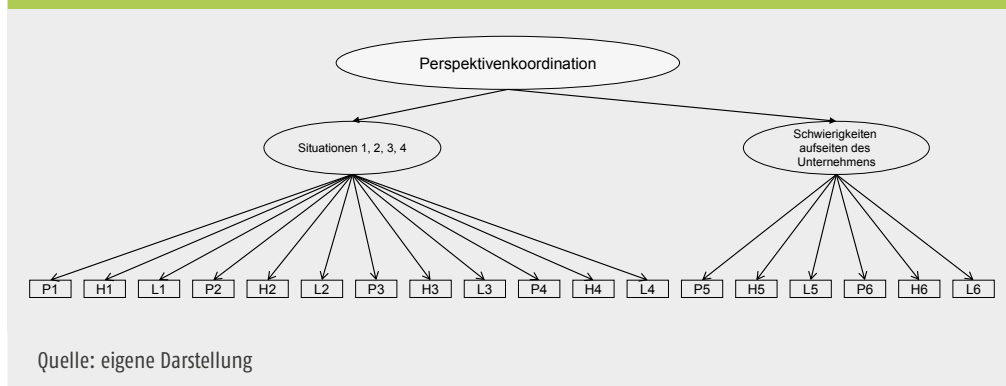
Auch die vierte hypothetische Modellvariante orientiert sich an den Situationen des Tests, aggregiert diese jedoch entsprechend der drei in Kapitel 4.1.5 gebildeten Situationstypen „Standardberatung“, „Beratung bei Schwierigkeiten aufseiten des Kunden“ und „Beratung bei Schwierigkeiten aufseiten des Unternehmens“. Diese Modellvariante ist in Abbildung 20 dargestellt.



Möglicherweise stellt der Umgang mit eigenen Fehlern eine besondere Herausforderung für die Perspektivenkoordination dar. Um zu prüfen, ob bei diesem Prozess andere Infor-

mationsverarbeitungsmechanismen ablaufen und folglich andere Leistungsmuster zwischen Personen auftreten als bei allen anderen Situationen, modelliert das fünfte hypothetische Modell eine Ausdifferenzierung der Situationen mit Schwierigkeiten aufseiten des Unternehmens gegenüber allen anderen Beratungssituationen. Das Modell impliziert zugleich, dass die Unterscheidung von Standardberatungssituationen und Situationen mit Schwierigkeiten aufseiten des Kunden für die Verarbeitungsmechanismen keine relevante Differenzierung darstellt. Das Modell ist in Abbildung 21 dargestellt.

Abbildung 21: Messmodell für Perspektivenkoordination als Second-Order-Faktorenmodell mit Subdimensionen differenziert nach zwei Situationstypen



Alle fünf beschriebenen Modelle implizieren, dass sämtliche Zusammenhänge zwischen Items durch ihre Zugehörigkeit zu den übergeordneten Faktoren bereits beschrieben sind. Es ist jedoch zu vermuten, dass sowohl eine gemeinsame Phase der Informationsverarbeitung als auch eine gemeinsame Situation dazu führen können, dass einzelne Items untereinander höher zusammenhängen als mit Items aus anderen Phasen und Situationen. Diese Vermutung wird durch den Vergleich der beschriebenen Modelle mit Varianten geprüft, in denen Residualkorrelationen zwischen Items aus gleichen Phasen und Situationen frei geschätzt werden.

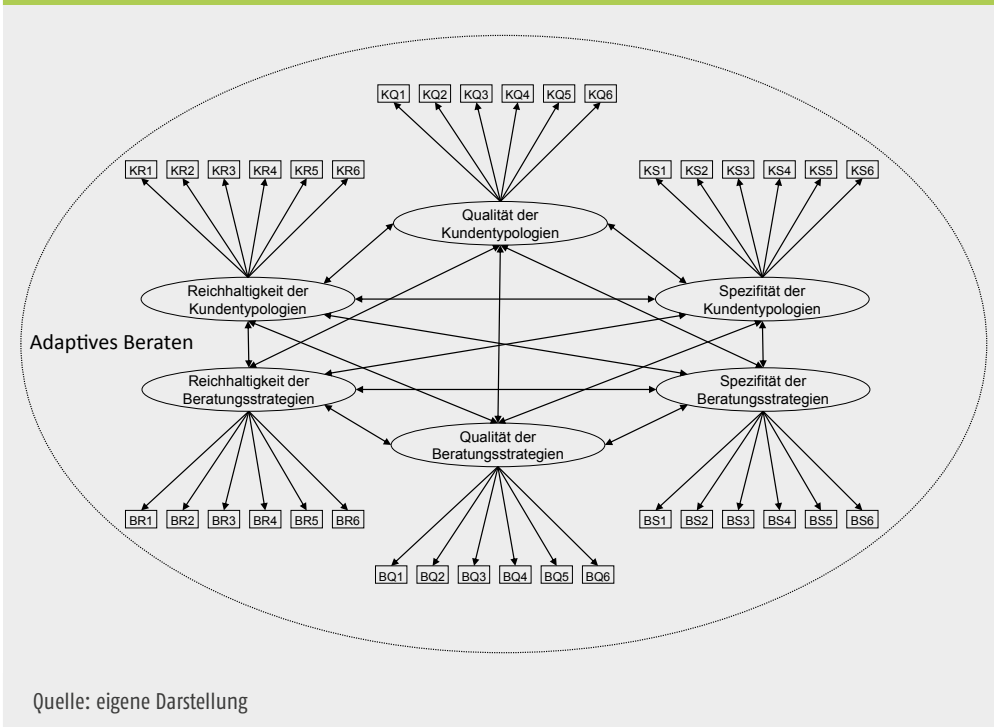
5.3.1.2 Hypothesen zu Strukturen der Kompetenz adaptives Beraten

Die sozial-kognitive Kompetenz zum adaptiven Beraten wird im Test über Subskalen abgebildet, die die Reichhaltigkeit, Qualität und Spezifität von Kundentypologien sowie die Reichhaltigkeit, Qualität und Spezifität von Beratungsstrategien adressieren. Jede dieser Subskalen wird durch sechs Messwerte gebildet, die die Ausprägungen der Kompetenzen in den sechs Situationen repräsentieren. Eine eindimensionale Gesamtskala mit allen 36 Items zum adaptiven Beraten ohne Substrukturen scheint – anders als bei der Kompetenz Perspektivenkoordination – wenig plausibel, da die verschiedenen Teilleistungen sehr heterogen

ausfallen. Zur Integration der sechs Subskalen lassen sich hypothetisch jedoch verschiedene Messmodelle bilden. Sie alle setzen voraus, dass die sechs Subskalen in sich hinreichend homogene Konstrukte darstellen, was zunächst zu prüfen ist.

Für die Modellierung der Beziehung der sechs Subskalen untereinander lassen sich auf Basis der Konzeption des adaptiven Verkaufens in Kapitel 5.1 vier Modellvarianten ableiten. Zunächst ist eine Variante denkbar, bei der die sechs Teilleistungen Reichhaltigkeit, Qualität und Spezifität von Kundentypologien sowie Reichhaltigkeit, Qualität und Spezifität von Beratungsstrategien unter dem Sammelbegriff adaptives Beraten zusammengefasst werden. Adaptives Beraten wäre nach dieser Modellvorstellung über die dem Konstrukt zugeschriebenen sechs Teilleistungen definiert, ohne dass diese eine gemeinsame latente Variable bildeten. Aussagen über die Ausprägungen der Kompetenz adaptives Beraten würden demnach ein Profil der sechs Teilleistungen ergeben. Bei dieser Modellvariante, die in Abbildung 22 dargestellt ist, sind die Zusammenhänge zwischen den sechs Subskalen über direkte Korrelationen repräsentiert.

Abbildung 22: Messmodell für adaptives Beraten als Sammelkonstrukt

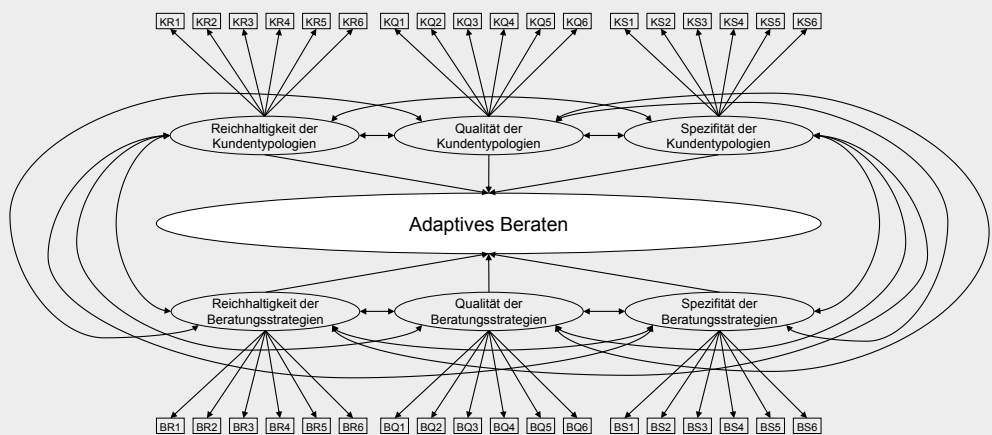


Im Folgenden werden drei hypothetische Modellvorstellungen mit übergeordneten Strukturen präsentiert, die Alternativen zur ersten Hypothese des Konstrukts adaptives Beraten als

Sammelbegriff darstellen. Für diese alternativen Hypothesen zu Modellvarianten des adaptiven Beraters scheint auch die für die Perspektivenkoordination gewählte Modellierung mit einem Second-Order-Faktor aufgrund der Heterogenität der Subskalen wenig wahrscheinlich. STEINMETZ (2014, S. 39) argumentiert in Anlehnung an LEE und CADOGAN (2013), dass die Annahme von Second-Order-Faktorstrukturen, die von einem darüber liegenden Generalfaktor verursacht werden, konzeptionell nur bei sehr ähnlichen Primärfaktoren sinnvoll ist. Alle drei alternativen Modelle basieren deshalb auf formativen Strukturen.

Das erste hypothetische formative Modell postuliert ein übergeordnetes Konstrukt adaptives Beraten, das von allen sechs Teilleistungen gebildet wird. Neben dem Beitrag der sechs inkludierten Subdimensionen zum latenten Konstrukt adaptives Beraten sind gemäß den Annahmen zum formativen Modell zusätzlich direkte Beziehungen zwischen den Subdimensionen möglich. Die aus dieser Modellierung resultierende Aussage zur erreichten Kompetenz impliziert einen Gesamttestwert für adaptives Beraten. Die Modellvariante ist in der folgenden Abbildung 23 dargestellt.

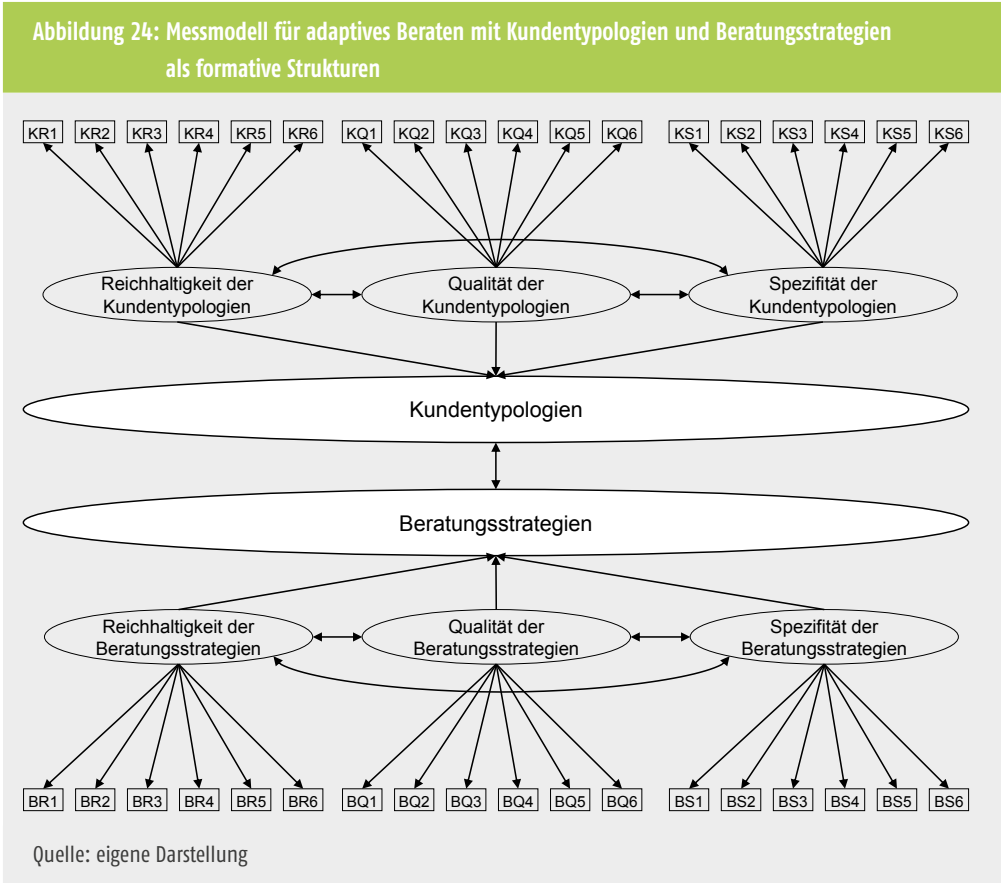
Abbildung 23: Messmodell für adaptives Beraten als formative Struktur



Quelle: eigene Darstellung

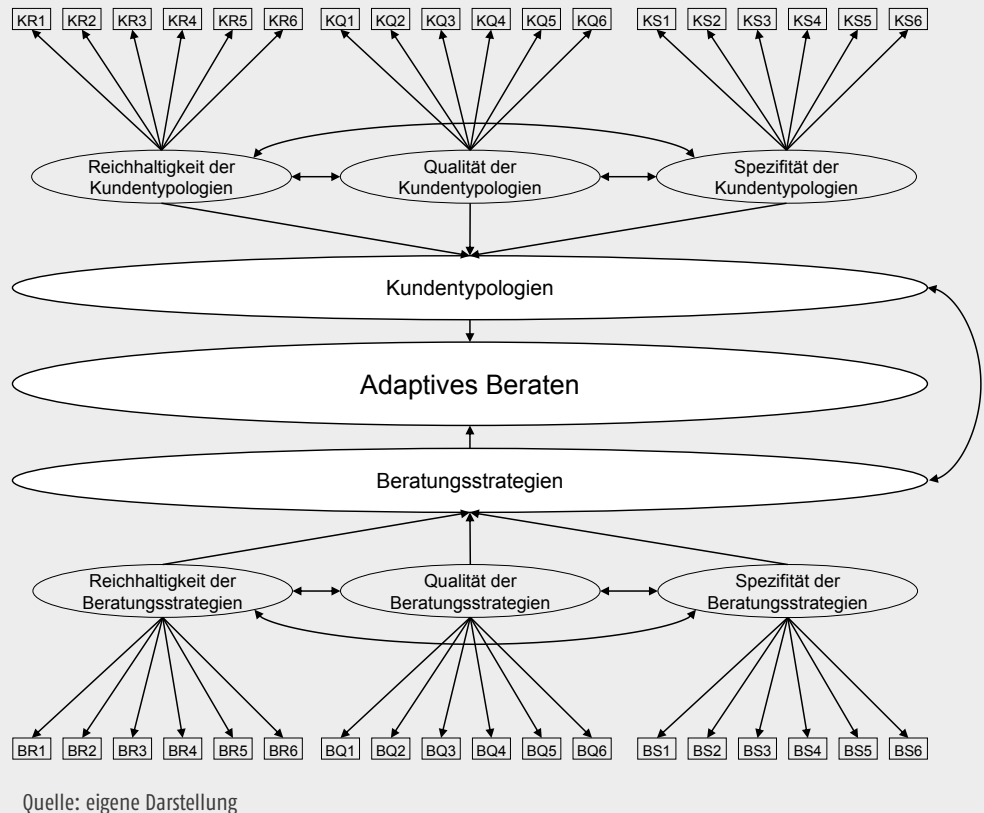
In einer zweiten hypothetischen formativen Kompetenzstruktur des adaptiven Beraters existieren zwei latente Konstrukte, eines für Kundentypologien und eines für Beratungsstrategien, die jeweils durch ihre drei Subdimensionen zu Reichhaltigkeit, Qualität und Spezifität gebildet werden. Diese Modellvariante, die in Abbildung 24 dargestellt ist, erlaubt Kovarianzen jeweils zwischen den drei Subdimensionen, aus denen die latenten Variablen Kundentypologien und Beratungsstrategien gebildet werden. Sie ermöglicht Kompetenzaussagen ge-

trennt für Kundentypologien und Beratungsstrategien. Die beiden latenten Konstrukte selbst können in dieser Konstruktion durch Korrelationen verbunden sein.



Die dritte hypothetische formative Modellvariante verbindet diese beiden Modellvorstellungen und postuliert eine formative Struktur adaptives Beraten, welche durch die beiden Substrukturen Kundentypologien und Beratungsstrategien gebildet wird. Kundentypologien und Beratungsstrategien werden wie bei der vorherigen Variante jeweils durch ihre drei Skalen zu Reichhaltigkeit, Qualität und Spezifität bestimmt. Die Modellvariante erlaubt Aussagen zur übergeordneten Kompetenz adaptives Beraten sowie zu ihren beiden Subdimensionen. Zusammenhänge zwischen Kundentypologien und Beratungsstrategien sind in dieser Modellvariante sowohl über das latente Konstrukt adaptives Beraten als auch direkt möglich (vgl. hierzu Abbildung 25).

Abbildung 25: Messmodell für adaptives Beraten mit Kundentypologien und Beratungsstrategien als formative Strukturen sowie einer aus diesen gebildeten formativen Struktur adaptives Beraten



Die bereits für die Kompetenz Perspektivenkoordination beschriebene Vermutung, dass Items, die sich auf dieselbe Situation beziehen, untereinander einen höheren Zusammenhang aufweisen können als Items, die sich auf verschiedene Situationen beziehen, wird auch für die Kompetenz adaptives Beraten angestellt.

5.3.1.3 Hypothesen zu Strukturen sozial-kognitiver Dimensionen von Beratungskompetenzen

Aus den hypothetischen Modellen für Perspektivenkoordination und adaptives Beraten lassen sich wiederum verschiedene Modellvarianten ableiten, die die beiden sozial-kognitiven Kompetenzen integrieren und deren Verhältnis zueinander abbilden. Auch für diese Modellierungen sind Sammelkonstrukte und formative Strukturen plausibel, während Second-

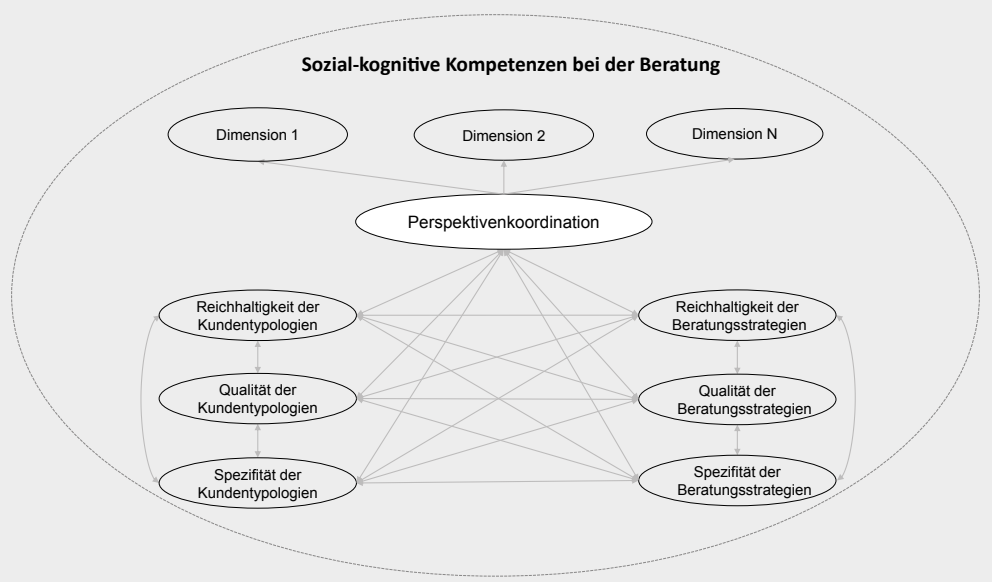
Order-Faktorenstrukturen mit der Begründung der Heterogenität der Subkonstrukte wie bereits beim adaptiven Beraten ausgeschlossen werden können.

Eine denkbare hypothetische Modellvorstellung zur Integration aller sozial-kognitiven Teilleistungen ist ein Sammelkonstrukt ohne gemeinsame latente Variable. Es beschreibt das Konstrukt „sozial-kognitive Kompetenzen bei der Beratung“ über die ihm zugeordneten Teilleistungen und erlaubt direkte Zusammenhänge zwischen allen Subdimensionen. In einer anderen denkbaren Modellvorstellung sind die sozial-kognitiven Kompetenzen als übergeordnete formative Strukturen konzipiert.

Variationen innerhalb dieser Modellvorstellungen zu sozial-kognitiven Kompetenzen entstehen durch Kombination der verschiedenen in Kapitel 5.3.1.1 beschriebenen Varianten von Perspektivenkoordination mit den in Kapitel 5.3.1.2 beschriebenen Varianten von adaptivem Beraten. Die Perspektivenkoordination kann demnach entweder als eindimensionales Konstrukt oder als Second-Order-Faktorenstruktur konzipiert sein. In beiden Fällen wird ein übergeordnetes Konstrukt angenommen, das als verursachender Faktor die Ergebnisse aller Items zur Perspektivenkoordination beeinflusst. Das adaptive Beraten umfasst die sechs beschriebenen Teilleistungen, die entweder als Sammelkonstrukt oder als formative Struktur konzipiert sein können, sodass in beiden Fällen kein gemeinsamer verursachender Faktor unterstellt wird.

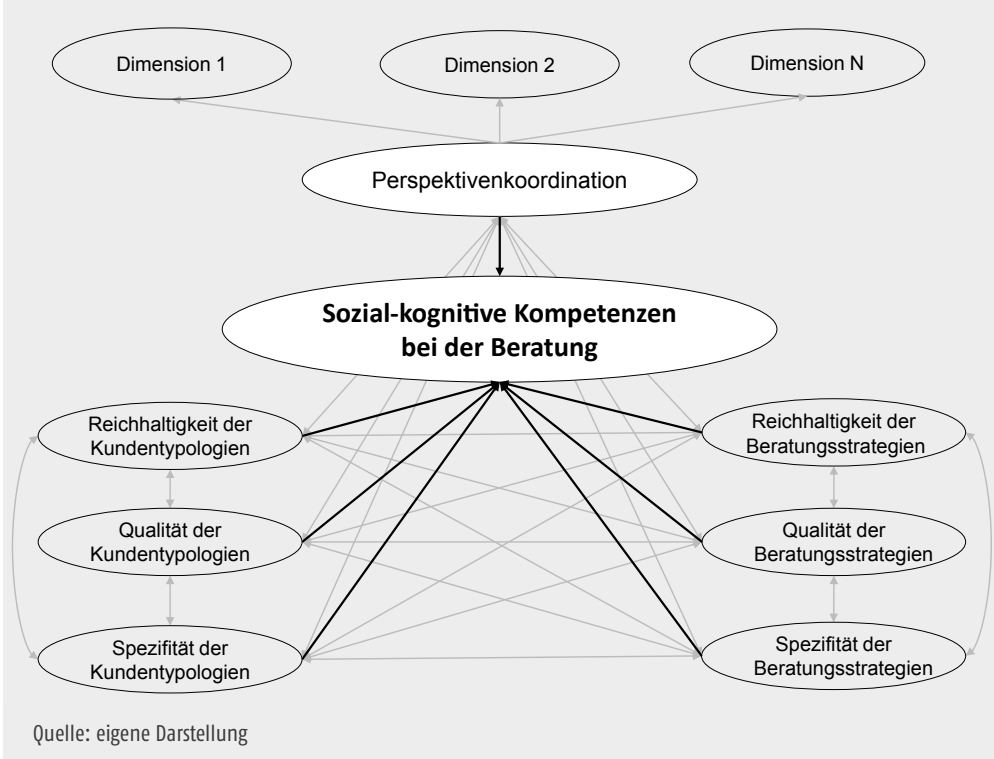
Durch die Kombination aller vier Modellvarianten der Perspektivenkoordination mit den vier Modellvarianten des adaptiven Beratens entstehen 16 Modellvarianten mit sozial-kognitiven Kompetenzen als Sammelkonstrukt. Durch Hinzunahme einer übergeordneten formativen Struktur „sozial-kognitive Kompetenzen bei der Beratung“, unter der sich diese Modellvarianten anordnen lassen, entstehen weitere 16 Modellvarianten. Insgesamt entstehen somit durch diese Kombinationen 32 Modellvarianten für die sozial-kognitiven Kompetenzen. In die Auswahl der tatsächlich zu prüfenden Modelle in Kapitel 5.3.4 gelangen jedoch nur diejenigen Modelle, die sich bei der empirischen Prüfung der Modelle für Perspektivenkoordination und adaptives Beraten als haltbar herausstellen. Beispiele hypothetischer Modellstrukturen für die sozial-kognitiven Kompetenzen zeigen die folgenden Abbildungen. In Abbildung 26 sind die sozial-kognitiven Kompetenzen als Sammelkonstrukt konzipiert, in Abbildung 27 als formative Struktur. Beispielhaft ist jeweils das Modell mit Perspektivenkoordination als Second-Order-Faktor und mit adaptivem Verkaufen als Sammelkonstrukt dargestellt. Die oben beschriebenen 16 Variationen entstehen durch Einfügen der in den Abbildungen 17 bis 21 dargestellten Varianten von Perspektivenkoordination sowie der in den Abbildungen 22 bis 25 dargestellten Varianten von adaptivem Beraten.

Abbildung 26: Messmodell der sozial-kognitiven Kompetenzen als Sammelkonstrukt mit Perspektivenkoordination als Second-Order-Faktorenstruktur und adaptivem Beraten als Sammelkonstrukt



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 27: Messmodell der sozial-kognitiven Kompetenzen als formative Struktur mit Perspektivenkoordination als Second-Order-Faktorenstruktur und adaptivem Beraten als Sammelkonstrukt



Die für die Kompetenzen Perspektivenkoordination und adaptives Beraten bereits formulierten Hypothesen zu engeren Zusammenhängen zwischen Items aus gleichen Situationen wird auch auf die integrierte Modellierung der sozial-kognitiven Kompetenzen übertragen. Zur Ableitung von Hypothesen bezüglich der vermuteten Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen Perspektivenkoordination und adaptives Beraten liegen keine empirischen Befunde vor, auf die diese Hypothesen gestützt werden könnten, da es keine Studien gibt, in denen beide Konstrukte gemessen und ihr Zusammenhang beschrieben wurde. Es kann jedoch die Vermutung aufgestellt werden, dass höhere Zusammenhänge zwischen Items zu Problemsicht und Kundentypologien sowie zwischen Items zu Handlungsauswahl- und -bewertung und Beratungsstrategien auftreten, da diese jeweils ähnliche Phasen der Informationsverarbeitung betreffen.

5.3.1.4 Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen sozial-kognitiven und fachlichen Dimensionen von Beratungskompetenzen

Bezüglich des Verhältnisses zwischen fachlichen und sozial-kognitiven Kompetenzen stellt sich grundsätzlich die Frage, ob zwischen diesen positive, negative oder keine Zusammenhänge bestehen. Auch zu dieser Frage liegen bislang keine Forschungsergebnisse vor, da keine differenzierten Leistungsmessungen sozial-kognitiver Kompetenzen existieren. Aus diesem Grund können Hypothesen wiederum nur aus Plausibilitätsannahmen abgeleitet werden. Den einzigen Anhaltspunkt für die Annahme eines Zusammenhangs bietet die inhaltliche Nähe zwischen den Items zu Beratungsstrategien und den fachlichen Kompetenzen. Zwar beziehen sich die Items zu Beratungsstrategien auf den Umgang mit dem Kunden in den geschilderten Situationen. Es kann jedoch vermutet werden, dass ein größeres Repertoire an fachlichen Handlungsmöglichkeiten auch im sozial-kognitiven Bereich Handlungsspielräume erweitert. Da die Items zur Messung der Beratungsstrategien demnach die größte inhaltliche Nähe zu den fachlichen Kompetenzen aufweisen, werden positive Zusammenhänge zwischen Beratungsstrategien und fachlichen Kompetenzen erwartet.

Für alle anderen Subdimensionen der sozial-kognitiven Kompetenzen sind aus den vorliegenden Erkenntnissen keine Hypothesen zu ihrem Verhältnis zu den fachlichen Kompetenzen ableitbar. Aus diesem Grund wird für diese Subdimensionen die Annahme der Unabhängigkeit von den fachlichen Kompetenzen geprüft. Zur Absicherung des Einflusses von Intelligenz wird in Kapitel 6 diese als Einflussvariable jeweils in die Hypothesenprüfung einbezogen.

5.3.2 Beschreibung der Studie zur Messung der Beratungskompetenzen von Bankkauffleuten

Die Beschreibung der Studie beginnt mit einer Darstellung des Untersuchungsdesigns (Kapitel 5.3.1.1) und des Erhebungsinstruments für die fachlichen Kompetenzen (Kapitel 5.3.1.2). Anschließend werden Pilotierung (Kapitel 5.3.1.3) und Stichprobe der Haupterhebung (Kapitel 5.3.1.4) beschrieben.

5.3.2.1 Untersuchungsdesign und Datengewinnung

Für die empirische Überprüfung der theoretisch abgeleiteten Struktur- und Niveaumodelle und Hypothesen zu sozial-kognitiven Kompetenzen bei der Beratung wurden in einem querschnittlichen Design Daten von Bankkauffleuten kurz vor dem Ende der Ausbildung erhoben. Da in der Erhebung auch Daten zu den fachlichen Kompetenzen der Auszubildenden sowie zu verschiedenen Prädiktoren von Beratungskompetenzen erhoben wurden, betrug die Gesamtdauer der Haupterhebung vier Schulstunden (die Darstellung der Ergebnisse zu den Prädiktoren ist Gegenstand von Kapitel 6).

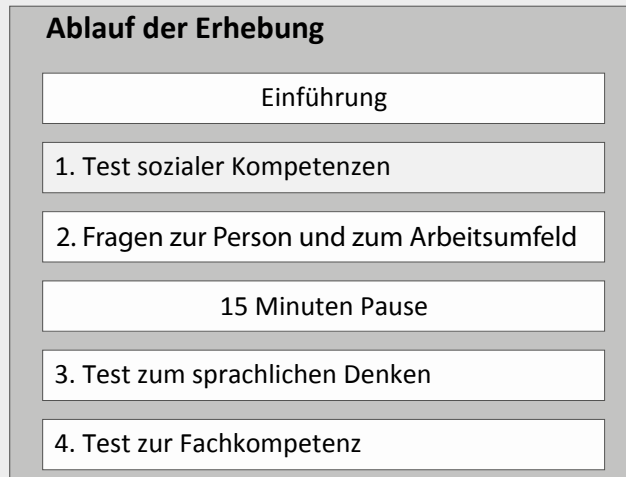
Die Erhebung fand von September bis November 2013 statt. Zu Beginn wurden Ziel und Ablauf der Erhebung vorgestellt, über Anonymität und Freiwilligkeit aufgeklärt und eventu-

elle Fragen beantwortet. Jeder Teilnehmende erhielt ein Blatt mit schriftlichen Informationen zur Untersuchung und Kontaktdaten für spätere Rückfragen. Die Vorderseite des Blatts enthielt einen zufällig generierten sechsstelligen Code aus Ziffern und Buchstaben. Die Teilnehmenden wurden gebeten, diesen Code auf die Vorderseite jedes Testhefts zu übertragen, um eine Zuordnung der Testhefte zu einer Person zu ermöglichen. Mithilfe dieses Codes und eines auf der Rückseite des Blatts angegebenen Passworts aus fünf Ziffern konnten die Auszubildenden nach Ablauf der Auswertung ihre persönlichen Ergebnisse auf einer für diesen Zweck eingerichteten Internetseite abrufen. Zusätzlich wurde angekündigt, dass unter denjenigen, die auf dieser Seite die Ergebnisse ihrer Abschlussprüfungen eintrügen, Gutscheine verlost werden würden. Trotz dieses Anreizes war die Rücklaufquote sehr gering (23 Pbn bzw. 7,5%). Die ursprünglich intendierte Auswertung der Beziehung zwischen Prüfungsnoten und Kompetenzmessungen war aus diesem Grund nicht möglich, weshalb das Thema im Ergebnisteil nicht wieder aufgegriffen wird.

Im Anschluss an diese einführenden Informationen folgten zwei Blöcke, in denen jeweils zwei Testhefte nacheinander ausgeteilt wurden. Der eine Block umfasste den in Kapitel 5.2 vorgestellten Test zu den sozial-kognitiven Kompetenzen sowie ein Testheft, in dem Items aus bewährten Instrumentarien und eigene Fragen kombiniert wurden, um Informationen zu Persönlichkeit und Einstellungen, motivationalen Aspekten und selbstbezogenen Kognitionen sowie zu Ausbildungsbedingungen zu erhalten. Die Platzierung des Tests der sozial-kognitiven Kompetenzen am Beginn der Erhebungsphase trägt seiner Bedeutung im Rahmen der vorliegenden Arbeit Rechnung.

Der zweite Block setzte sich aus einem Testheft zur sprachlichen Intelligenz und einem Test zur Fachkompetenz zusammen. Die beiden Blöcke füllten jeweils eine doppelte Schulstunde von 90 Minuten, zwischen denen eine Pause von 15 Minuten lag. Abschließend wurden den Probanden als Dank für ihre Teilnahme Süßigkeiten verteilt, viel Erfolg für ihre Abschlussprüfungen gewünscht, erneut auf die Möglichkeit zu Rückfragen bezüglich ihrer persönlichen Ergebnisse hingewiesen sowie um die Bereitstellung der Ergebnisse ihrer Abschlussprüfungen gebeten. Der Ablauf der Erhebung ist in Abbildung 28 dargestellt.

Abbildung 28: Ablauf der Haupterhebung



Quelle: eigene Darstellung

5.3.2.2 Erhebungsinstrument für fachliche Kompetenzen

Zur Erhebung der bankwirtschaftlichen Fachkompetenz kam in der vorliegenden Arbeit der in Kapitel 3.3.1 bereits erwähnte, von Fehring im Rahmen des DFG-Projekts „Kompetenzentwicklung in der dualen (Berufs-)Ausbildung“ (KduA) entwickelte Test zum Einsatz (vgl. hierzu FEHRING, ROSENDAHL & STRAKA 2008), unter dessen Einsatz ROSENDAHL und STRAKA (2011a, 2011b) auch die in Kapitel 4.2.1 referierten Befunde zur Kompetenzentwicklung von Bankkauffleuten im Rahmen der Ausbildung generierten.

Der Test ist an den Abschlussprüfungen der IHK sowie den Aufgaben der ULME-Studien orientiert, erhöht die Authentizität durch eine situative Einbettung der Aufgaben in fünf Rahmensituationen im Bereich der Kundenberatung und adressiert in diesen die fünf Themenbereiche Kontoführung und Zahlungsverkehr, Anlageberatung, Erbfall, Kreditantrag und Baufinanzierung. Innerhalb dieser Themenbereiche wurden einige Aufgaben zum Rechnungswesen eingebaut. Ähnlich wie im Test der sozial-kognitiven Kompetenzen beginnt jede Situation mit einer Situationsschilderung, auf die mehrere Fragen folgen. Die Antwortformate umfassen Multiple-Choice-, Zuordnungs-, Mehrfachwahl- und offene Antworten. Als Hilfsmittel bei der Bearbeitung sind Taschenrechner erlaubt.

Ziel der IRT-basierten Konstruktion des Tests ist die Untersuchung von Struktur und Niveaus der bankwirtschaftlichen Fachkompetenz. ROSENDAHL und STRAKA (2011a, 2011b) berichten mit einem Cronbachs alpha von $\alpha = .81$ bzw. einer WLE-Reliabilität von .81 in der Rasch-Skalierung für den Erhebungszeitpunkt am Ende der Ausbildung eine gute Reliabi-

lität des Tests. Inferenzstatistische Werte und das Informationskriterium CAIC stützen die Hypothese der Eindimensionalität bzw. der Rasch-Homogenität des Tests. Verletzungen dieser Annahme bei einzelnen Items betreffen eher allgemeine Komponenten der kognitiven Leistungsfähigkeit als wirtschaftliche Kompetenzen, weshalb die Autoren eine Ausdifferenzierung dieser Items bezüglich der Zielsetzungen des Tests nicht erkenntnissteigernd einschätzen.

Weitere Modellprüfungen zur Dimensionalität der mit dem Test erhobenen Kompetenzen mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen prüfen das eindimensionale gegen ein dreidimensionales Modell mit einer Differenzierung nach Lernfeldern und ein fünfdimensionales Modell mit Differenzierung nach den fünf Fallsituationen (ROSENDAHL & STRAKA 2011b). Die Kennwerte favorisieren mit einer signifikanten Verbesserung der Deviance-Werte das fünfdimensionale Modell. Die Autoren interpretieren diesen Befund als Hinweis auf die Relevanz von Arbeits- und Geschäftsprozessen für die Entwicklung beruflicher Kompetenzen. In Untersuchungen, in denen die Binnenstruktur der Kompetenzen und deren Entwicklung von Interesse sind, empfiehlt sich deshalb die Verwendung des differenzierteren Kompetenzmodells. Die Fit-Werte des eindimensionalen Modells rechtfertigen jedoch auch die Verwendung des Gesamttestwerts als Indikator des Kompetenzstands am Ende der Ausbildung, der im Rahmen der vorliegenden Untersuchung von größerem Interesse ist und auf den aus diesem Grund zurückgegriffen wird.

5.3.2.3 Pilotierung

Alle Instrumente und der skizzierte Ablauf wurden in der Pilotphase im Frühjahr 2013 an zwei Schulklassen mit 48 Auszubildenden getestet. Es zeigte sich, dass alle Testhefte in der geplanten Zeit von den Auszubildenden gut zu bewältigen waren. Besonderes Augenmerk wurde auf Rückmeldungen und Ergebnisse des Tests der sozial-kognitiven Kompetenzen gelegt, da es sich bei diesem Teil der Erhebung um die Neuentwicklung im Rahmen der vorliegenden Arbeit handelt.

Inhaltlich meldeten die Teilnehmenden zurück, dass die Situationen aus dem Test realistische und für sie relevante Anforderungen abbildeten, die sie in dieser oder ähnlicher Form bereits erlebt oder in ihren Ausbildungsbetrieben beobachtet hätten. Einige Auszubildende zeigten an, dass der Test ungewohnt viel Schreibezeit beinhalte. Die Auswertung der schriftlichen Antworten deutete jedoch darauf hin, dass bis auf zwei Ausnahmen alle Probanden den Test gewissenhaft ausgefüllt und verwertbare Antworten produziert hatten.

Bei der Auswertung zeigte sich, dass die theoretisch abgeleiteten Auswertungsraster für die Bewertung der Perspektivenkoordination nicht hinreichend ausdifferenziert waren, da – wie in Kapitel 5.2.2.2.1 ausgeführt – Antworten auftraten, die sich nicht eindeutig zuordnen ließen. Aus diesem Grund wurde eine zusätzliche Differenzierung der Niveaustufen 1, 2 und 3 nach kurzfristigen oberflächlichen Antworten einerseits und langfristigen Antworten mit einer Innenperspektive andererseits eingeführt (vgl. hierzu Kapitel 5.2.2.2.1). Anschließend wurde das gesamte Kriterienraster für die Standardisierung der Bewertung durch Bei-

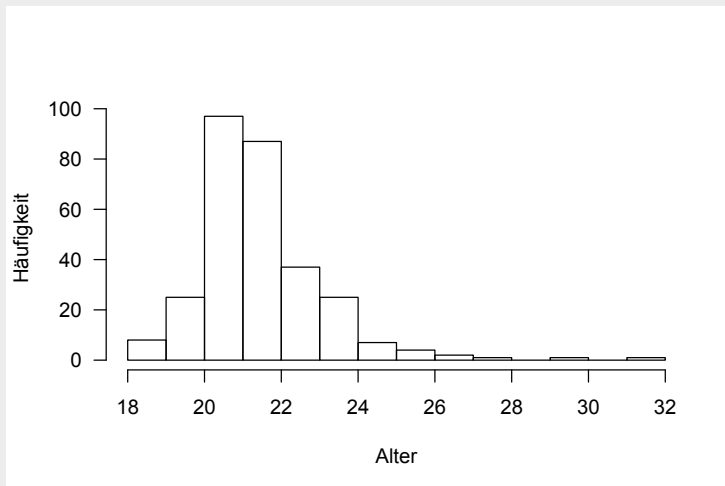
spielantworten aus der Pilotierung angereichert. Alle weiteren Instrumente wurden unverändert in die Haupterhebung übernommen.

5.3.2.4 Stichprobe

In die Haupterhebung wurden insgesamt 15 Klassen aus vier Berufsschulen mit 308 Auszubildenden zum/zur Bankkaufmann/-frau kurz vor dem Ende der Ausbildung einbezogen. Alle Probanden waren für die Abschlussprüfung im November 2013 angemeldet und absolvierten die Ausbildung in 2,5 Jahren. Von den 308 Probanden wurden neun aus dem Datensatz ausgeschlossen, da ihre Antworten nicht verwertbar waren, sodass die endgültige Stichprobe der Haupterhebung 299 Probanden umfasste.

Das durchschnittliche Alter der Probanden zum Zeitpunkt der Erhebung betrug 21,94 Jahre bei einer Standardabweichung von 1,66 Jahren, einem Median von 22 Jahren, einem Minimum von 18 und einem Maximum von 32 Jahren. Das Datenblatt des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (2017) zum Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau listet für die Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im Jahr 2011 ein durchschnittliches Alter von 19,4 Jahren und einen Median von 20 Jahren auf. Subtrahiert man von den Altersangaben der Stichprobe die Ausbildungsdauer von 2,5 Jahren, erhält man vergleichbare Altersangaben wie im Bundesdurchschnitt. Die Altersverteilung der Stichprobe zum Zeitpunkt der Erhebung zeigt Abbildung 29.

Abbildung 29: Altersverteilung der Stichprobe zum Zeitpunkt der Haupterhebung



Quelle: eigene Darstellung

Die Stichprobe setzte sich aus 140 weiblichen und 158 männlichen Probanden zusammen. Dies entspricht einem Anteil von 46,98 Prozent weiblichen und 53,02 Prozent männlichen Teilnehmenden. Der Frauenanteil in der Stichprobe liegt damit um etwa fünf Prozentpunkte niedriger als in der Gesamtgruppe der für das Jahr 2011 in Deutschland gemeldeten Neuabschlüsse mit 52,2 Prozent Frauenanteil und gut 3 Prozentpunkten niedriger als der für das Jahr 2011 für NRW gemeldeten Neuabschlüsse mit 50,36 Prozent Frauenanteil (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2017).

Von den Probanden der Stichprobe gaben 224 (76,45%) als höchsten Schulabschluss das Abitur, 62 (21,16%) die Fachhochschulreife und sieben (2,39%) die mittlere Reife an. Die Datenblätter aggregieren die Abschlüsse Fachabitur und Abitur zur Gruppe Studienberechtigung. 72,94 Prozent der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Jahr 2011 wurden bundesweit mit Absolventen mit Studienberechtigung geschlossen, 26,77 Prozent mit Absolventen mit Realschulabschluss. In der Stichprobe hingegen lag der Anteil der Absolventen mit Studienberechtigung bei über 97 Prozent.

Zieht man als Grundgesamtheit nicht die bundesweiten Vertragsabschlüsse zum Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau, sondern nur die aus Nordrhein-Westfalen heran, fallen die Verteilungen deutlich ähnlicher aus. In NRW wurden 92,24 Prozent der Verträge mit Absolventen mit Studienberechtigung geschlossen und nur 7,24 Prozent mit Absolventen mit mittlerer Reife.

Insgesamt ist die Stichprobe der Haupterhebung bezüglich der demografischen Merkmale Alter und Geschlecht der bundesweiten Grundgesamtheit der Auszubildenden in diesem Ausbildungsberuf im entsprechenden Ausbildungsjahrgang vergleichbar. Bezüglich des höchsten Bildungsabschlusses kann Repräsentativität nur für die Grundgesamtheit in NRW angenommen werden, da der Anteil der Auszubildenden mit Studienberechtigung in der Stichprobe mit gut 97 Prozent fünf Prozentpunkte über dem Anteil in NRW, jedoch 20 Prozentpunkte über dem Anteil der bundesweiten Auszubildenden liegt. Weitere Merkmale der Stichprobe werden in Kapitel 6 dargestellt und diskutiert.

5.3.3 Prüfstrategien der Hypothesen zu Strukturen der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten

Die Prüfung der Modellvorstellungen zu sozial-kognitiven Kompetenzen setzt voraus, dass das verwendete Messinstrument geeignet ist, den intendierten Gegenstand der Messung objektiv, valide und reliabel abzubilden. Zur Beurteilung der Güte des Testverfahrens werden deshalb Gütekriterien für die Qualität von Items und Skalen aus der klassischen Testtheorie herangezogen.

Bezüglich der Objektivität werden im Ergebnisteil Durchführungs- und Auswertungsobjektivität betrachtet. Zudem werden dort Überlegungen zur inhaltlichen bzw. ökologischen Validität des Tests angestellt. Vorab werden die Kriterien der statistischen Prüfung der Reliabilität der Skalen und der Qualität der Items (Kapitel 5.3.1.1) sowie der faktoriellen Validität der Skalen (Kapitel 5.3.3.2) berichtet. Weitere statistische Prüfungen der Konstruktvalidität

erfolgen in Kapitel 6 durch Prüfungen von konvergenter und diskriminanter Validität mit inhaltlich nahen und fernen Konstrukten.

5.3.3.1 Prüfstrategien der Skalen- und Itemqualität

Als Indikatoren der Reliabilität der Skalen dienen Maße der internen Konsistenz (Cronbachs alpha) sowie Maße der mit den Skalen maximal erreichbaren Split-half-Reliabilitäten. Cronbachs alpha liefert eine Maßzahl für die Ähnlichkeit der Items einer Skala, da es anzeigt, wie hoch die Items im Mittel miteinander korrelieren (DÖRING & BORTZ 2015). Die interne Konsistenz stellt deshalb ein besonders geeignetes Maß dar, um zu prüfen, ob mit allen Items ähnliche Inhalte gemessen werden, was wiederum auf Eindimensionalität des gemessenen Konstrukts hinweist. FISSENI (2004) legt für die Reliabilität strenge Kriterien an, indem er Werte unter $\alpha = .80$ als niedrig, zwischen $\alpha = .80$ und $.90$ als mittelhoch und über $\alpha = .90$ als hoch einstuft. Allerdings weisen MOOSBRUGGER und KELAVA (2012) darauf hin, dass bei fehlenden alternativen Maßen der interessierenden Konstrukte auch Messungen mit Reliabilitäten von $\alpha = .70$ akzeptabel sein können, da ansonsten für diesen Bereich überhaupt keine Aussagen getroffen werden könnten. Für die mit Ungenauigkeit behafteten Messwerte sind jedoch in der Folge besonders vorsichtige Interpretationen angezeigt.

Da mit Cronbachs alpha insbesondere bei geringen Itemzahlen und bei unterschiedlicher Varianz der Items die Reliabilität unterschätzt werden kann, werden in der vorliegenden Arbeit zusätzlich die mit den jeweiligen Skalen durchschnittlich und maximal erreichbaren Split-half-Reliabilitäten (λ_4) berichtet. Die dahinterliegende Prozedur berechnet für alle denkbaren Teilungen der Skala die Korrelation der beiden Testteile nach der Formel von GUTTMAN (1945), die rechnerisch eine Spezialform von Cronbachs alpha für zwei Testteile darstellt (SCHERMELLEH-ENGEL & WERNER 2012, S. 130). Abweichungen zwischen den beiden Reliabilitätsindizes deuten auf Heterogenität in den Skalen hin, die zu Unterschätzungen der Reliabilität der Skalen mit Cronbachs alpha führen.

Zur Beurteilung der Qualität der Items werden die folgenden Itemkennwerte dargestellt: Stichprobengröße (N), Standardfehler ($raw.r/std.r$), Korrelationen der Items mit den Gesamtskalen ($r.cor$), Korrelationen der Items mit den Skalen nach Entfernen der Items aus den Skalen ($r.drop$), Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD), Cronbachs alpha nach Entfernen der Items aus den Skalen ($raw \alpha$ if dropped/std. α if dropped) sowie Schiefe und Exzess.

Besonderes Augenmerk wird in der vorliegenden Arbeit auf die Analyse der Kennwerte zu Trennschärfe und Schwierigkeit sowie zu Schiefe und Exzess gelegt. Die Trennschärfe gibt Aufschluss über den Zusammenhang zwischen Item und Skala und beschreibt somit das Ausmaß, in dem das Item zwischen Personen mit hohen und niedrigen Merkmalsausprägungen im Gesamttest differenziert. Zur Beurteilung der Trennschärfen werden die Items in Anlehnung an die Überlegungen bei BÜHNER (2006) zunächst auf Ausreißer untersucht, um artifiziell erhöhte oder erniedrigte Korrelationen zu vermeiden. Anschließend werden die Produkt-Moment-Korrelationen der Items mit den Gesamtskalen sowie die Produkt-

Moment-Korrelation der Items mit den Skalen nach Entfernung der Items aus den Skalen als Maße der Trennschärfe herangezogen. FISSENI (2004) verweist als Mindestmaß der Trennschärfe auf einen Wert von $r = .30$. Werte zwischen $r = .30$ und $r = .50$ kategorisiert er als mittelhoch, Werte über $r = .50$ als hoch. Einen weiteren Hinweis auf die geringe Trennschärfe eines Items liefert auch die Information, ob durch Elimination dieses Items die Homogenität der Skala (Cronbachs alpha) steigt.

Der Schwierigkeitsindex zeigt an, wie viele Personen hohe oder niedrige Ausprägungen des Items erreichen. Bezüglich der Schwierigkeit der Items werden mittlere Schwierigkeiten bei leichten Abweichungen nach oben und unten empfohlen, um bestmöglich Probanden mit hohen und niedrigen Merkmalsausprägungen differenzieren zu können (KELAVA & MOOSBRUGGER 2012). FISSENI (2004) ordnet Schwierigkeitsindizes über $p = .80$ als niedrig, unter $p = .20$ als hoch und dazwischenliegende Werte als mittelhoch ein.

Viele statistische Prozeduren, insbesondere auch die im Rahmen der späteren Analysen verwendeten konfirmatorischen Faktorenanalysen und Strukturgleichungsmodelle, setzen eine Normalverteilung der Antworten voraus. Die Annahme der Normalverteilung wird in der vorliegenden Arbeit über die Kennwerte zu Schiefe und Exzess geprüft. Die Schiefe zeigt an, inwieweit die Antworten der Probanden durch überzufällig viele besonders niedrige oder hohe Punktzahlen gekennzeichnet sind, wodurch die Verteilung eine rechts- oder linksschiefe Form annimmt. Konzentrieren sich hingegen besonders viele oder wenige Antworten auf mittlere Punktzahlen, führt dies beim Merkmal Exzess zu breit- oder schmalgipfligen Verteilungen.

Zusätzlich zu den hier beschriebenen Prüfstrategien der Qualität von Skalen und Items wurden Unterschiede in den Testleistungen zwischen männlichen und weiblichen Auszubildenden untersucht. Hierzu wurde jeweils zunächst mittels Levene-Tests das Vorliegen von Varianzhomogenität zwischen den beiden Gruppen überprüft. Bei Vorliegen von Varianzhomogenität wurden Gruppenunterschiede mit t-Tests auf Signifikanz geprüft, bei fehlender Varianzhomogenität mit t-Tests nach Welch.

5.3.3.2 Prüfstrategien der faktoriellen Validität

Die in Kapitel 5.3.1 beschriebenen Hypothesen zu Strukturen der Beratungskompetenzen werden in der vorliegenden Arbeit mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen (CFA) auf ihren empirischen Gehalt geprüft. Konfirmatorische Faktorenanalysen testen die Übereinstimmung postulierter Messmodelle latenter Variablen mit den Strukturen in empirischen Daten. Zu diesem Zweck vergleichen sie die aus dem Messmodell resultierenden Kovarianzen mit den Kovarianzen in den empirischen Daten.

BÜHNER (2006) benennt für die Durchführung von CFA einen erforderlichen Stichprobenumfang von mindestens 200, besser 250 Probanden, da bei kleineren Stichproben häufiger Schätzprobleme auftreten. Zudem empfiehlt er ein Verhältnis zwischen der Anzahl der Variablen und der Stichprobe von 5:1, besser noch von 10:1. Die 54 Items im Test werden zur Messung von sieben latenten Variablen herangezogen, wobei für jede latente Variable

mindestens 6 Items vorliegen. Beide von BÜHNER (2006) genannten Kriterien für die erforderliche Stichprobengröße für CFA sind demnach erfüllt.

Vor der Durchführung von konfirmatorischen Faktorenanalysen sind verschiedene Voraussetzungen der empirischen Daten zu prüfen, u. a. um die Wahl der angemessenen Schätzverfahren für die Modellparameter zu ermöglichen. Neben den bereits beschriebenen Qualitätsprüfungen der Items sollten Kollinearitäten in den Items identifiziert, der Test auf multivariate Normalverteilung durchgeführt und die Annahme linearer Zusammenhänge zwischen den Items überprüft werden (MOOSBRUGGER & SCHERMELLEH-ENGEL 2012). Die entsprechenden Bedingungen werden in der vorliegenden Arbeit u. a. durch Inspektionen von Histogrammen, Korrelationsmatrizen und Streudiagrammen zwischen jeweils zwei Items geprüft. Die multivariate Normalverteilung wird anhand von Schiefe und Exzess beurteilt und hierfür die von WEST, FINCH und CURRAN (1995) genannten Kriterien einer Schiefe kleiner als 2 und eines Exzesses kleiner als 7 angelegt.

Bei Vorliegen einer multivariaten Normalverteilung, metrischen Variablen und einer Größe der Stichprobe von über 100 Probanden empfiehlt BÜHNER (2006) die Anwendung der Maximum-Likelihood-Methode zur Schätzung der Parameter (ML-Schätzung) als Standard. Einen alternativen Weg der Überprüfung der multivariaten Normalverteilung zeigt BYRNE (2012) auf. Bei gegebener multivariater Normalverteilung zeigen die mit Maximum-Likelihood-Schätzer und robustem Maximum-Likelihood-Schätzer erreichten χ^2 -Werte kaum Abweichungen voneinander, während sie bei Verteilungsverletzungen substantielle Unterschiede aufweisen. Nach BYRNE (2012) kann deshalb der Vergleich zwischen den χ^2 -Werten der beiden Schätzverfahren auch als Test der multivariaten Normalverteilung herangezogen werden.

Zur Beurteilung der Güte der hypothetischen Modelle werden in der Regel verschiedene Indikatoren herangezogen, die auf unterschiedlichen mathematischen Wegen Abweichungen zwischen einem vorab postulierten Messmodell, aus dem sich bestimmte Kovarianzmatrizen ableiten lassen, und der Kovarianzmatrix der empirischen Daten prüfen. Erstes Kriterium zur Beurteilung des Modells ist der χ^2 -Test. Ein signifikanter χ^2 -Test, der als Nullhypothese die Übereinstimmung beider Modelle prüft, zeigt eine schlechte Passung der empirischen Daten zu den Modellannahmen an. Allerdings weist diese Prüfung insbesondere bei großen Stichproben bereits sehr kleine Abweichungen zwischen beobachteter und modellimplizierter Kovarianzmatrix als signifikante Abweichung aus. Aus diesem Grund hat sich etabliert, als Maßstab nicht die Signifikanz des χ^2 -Tests, sondern den durch die Anzahl der Freiheitsgrade geteilten χ^2 -Wert heranzuziehen. Nach CURRAN, WEST und FINCH (1996) müssen Modelle mit einem Verhältnis χ^2/df unter 2 nicht verworfen werden. Auch Werte unter 3 können noch als akzeptable Modellpassung interpretiert werden, Werte über 3 sind jedoch als Hinweis darauf zu werten, dass das hypothetische Modell wegen zu starker Abweichungen von den Daten verworfen werden muss (MOOSBRUGGER & SCHERMELLEH-ENGEL 2012).

Neben dem χ^2 -Test kommen in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Empfehlungen von MOOSBRUGGER & SCHERMELLEH-ENGEL (2012) sowie BÜHNER (2006) die folgenden weiteren Koeffizienten zur Beurteilung der Modellgüte zum Einsatz: der Root-Mean-Square-Error of Approximation (*RMSEA*), das standardisierte Root-Mean-Residual (*SRMR*) und der Comparative-Fit-Index (*CFI*).

Der Root-Mean-Square-Error of Approximation (*RMSEA*) beurteilt die Abweichung der beobachteten von der modellimplizierten Varianz-Kovarianzmatrix (BÜHNER 2006). Der Koeffizient berücksichtigt Stichprobengröße und Freiheitsgrade und fällt für komplexere Modelle größer aus, wobei höhere Werte eine schlechtere Modellgüte anzeigen. Für Stichprobengrößen unter 250 Probanden empfiehlt BÜHNER (ebd.) in Anlehnung an HU und BENTLER (1998, 1999) sowie FAN, THOMPSON und WANG (1999) einen *RMSEA* kleiner oder gleich .08, für Stichprobengrößen über 250 Probanden einen *RMSEA* kleiner oder gleich .06. Moderatere Grenzen schlagen BROWNE und CUDEK (1993) sowie MOOSBRUGGER und SCHERMELLEH-ENGEL (2012) vor, die Werte unter .05 als gut und Werte unter .08 als akzeptabel bezeichnen.

Das standardisierte Root-Mean-Residual (*SRMR*) hingegen unterscheidet nicht zwischen einfachen und komplexen Modellen, sondern betrachtet als Informationskriterium der Modellgüte die mittlere Abweichung der Residualkorrelationsmatrix. Als Zielgröße des *SRMR* schlägt BÜHNER (2006) in Anlehnung an HU und BENTLER (1998, 1999) sowie FAN, THOMPSON und WANG (1999) einen Wert kleiner oder gleich .1 vor. HOMBURG und KLARMANN (2006) bezeichnen Werte unter .05 als gut und unter .1 als akzeptabel.

Der Comparative-Fit-Index (*CFI*) vergleicht das getestete Modell mit einem restriktiven Modell, in dem alle Parameter auf Null fixiert werden und nur die Varianzen der latenten Variablen geschätzt werden. Das Null-Modell unterstellt somit, dass zwischen den Daten keine Zusammenhänge bestehen. Erwünscht ist demnach eine möglichst große Abweichung des spezifizierten Modells mit den postulierten Zusammenhängen vom restriktiven Vergleichsmodell, die sich in einer Annäherung des *CFI*-Werts an den Wert 1 ausdrückt. Als Zielwert des *CFI* gibt BÜHNER (2006) wiederum in Anlehnung an HU und BENTLER (1998, 1999) sowie FAN, THOMPSON und WANG (1999) einen Wert ab .95 an. Liberalere Grenzen verwenden beispielsweise HOMBURG und BAUMGARTNER (1995a, 1995b) sowie ABELE (2014), die bereits einen Wert über .9 als akzeptabel bezeichnen.

Für alle vorgestellten Koeffizienten liegen die berichteten Grenzwerte vor, deren Über- oder Unterschreiten eine Modifikation der Modelle oder ihre Verwerfung nahelegen. Allerdings wird die Strenge, mit der Verletzungen dieser Grenzwerte zu betrachten sind, in der Literatur kontrovers diskutiert. BÜHNER (2006) zeigt auf, dass einerseits Forderungen existieren, nur Modelle mit nicht signifikantem χ^2 -Test anzuerkennen. Zugleich weist er darauf hin, dass dieses Kriterium bei der Analyse von Fragebogen selten erfüllt und zudem auch die oben genannten Cut-off-Werte der anderen Modellgüteparameter häufig nicht erreicht werden. Auch MARSH, HAU und WEN (2004, S. 326) kommen zu dem Schluss, dass die strengen Schwellenwerte wenig praktikabel seien, da sie in der Konsequenz zur Ablehnung der allermeisten Modelle führen. BÜHNER (2006) schlägt vor, einen moderaten Weg unter genauer

Prüfung möglicher Modellverbesserungen einzuschlagen, der gegebenenfalls auch Über- und Unterschreitungen einzelner Cut-off-Werte beinhalten kann. Hierbei sollten jedoch alle Schritte transparent gemacht und kritisch diskutiert werden.

Eine Verbesserung der Modellanpassung kann auch im Anschluss an die Modellprüfung durch die Inspektion der Modifikationsindizes erfolgen. Diese zeigen an, wenn in den Daten korrelierte Fehler, Ladungen oder Kovarianzen bzw. Korrelationen vorhanden sind, die im Modell nicht spezifiziert wurden (BÜHNER 2006). Die nachträgliche Modifikation aufgrund von hohen Modifikationsindizes ist jedoch insofern problematisch, als es sich hierbei um Anpassungen des Modells an die Daten handelt und nicht um vorab theoretisch abgeleitete und postulierte Modellstrukturen. In der vorliegenden Arbeit werden deshalb nur die in Kapitel 5.3.1 beschriebenen, theoretisch abgeleiteten Modelle geprüft und nachträglich keine Modellanpassungen aufgrund von Modifikationsindizes vorgenommen. Die einzigen beiden Ausnahmen von dieser Regel betreffen die beiden Skalen zur Messung der Spezifität von Kundentypologien und Beratungsstrategien, bei denen die Inspektion der Modifikationsindizes eine andere Schneidung von Situationstypen anzeigt, die inhaltlich gut begründet werden kann. Das exakte Vorgehen wird in Kapitel 5.3.4.2.2. beschrieben und hierbei alle nachträglichen Modelländerungen transparent gemacht.

Die in Kapitel 5.3.1.1. und 5.3.1.2. genannten Hypothesen zum Einfluss von Informationsverarbeitungsphasen und Situationen werden getestet, indem jeweils Varianten aller beschriebenen Modelle gebildet und für diese entweder die Residualkorrelationen der Items für die Phasen oder für die Situationen oder für beides freigesetzt werden. Ein Vergleich der Modellanpassung zwischen den jeweils restriktiveren und liberaleren Modellen erlaubt die Prüfung der Hypothesen.

Wenn mehrere alternative Modelle vorliegen, können für die Auswahl des zu präferierenden Modells die informationstheoretischen Maße Aikaike Information Criterion (*AIC*) und Bayes Information Criterion (*BIC*) herangezogen werden (vgl. hierzu z.B. MOOSBRUGGER & SCHERMELLEH-ENGEL 2012). Bei der Beurteilung der Modelle beziehen sie die Modellpassung und die Sparsamkeit des Modells ein, wobei sie sparsame Modelle gegenüber komplexeren Modellen begünstigen. Da die Informationskriterien jedoch keine absolute Aussage zur Modellpassung treffen, sondern nur eine relationale Aussage im Vergleich mit einem Konkurrenzmodell, sind diese Kennwerte nur für die Auswahl unter konkurrierenden Modellen geeignet. Dies setzt voraus, dass der Vergleich der Modelle mit den Daten bereits anhand anderer (beispielsweise der oben genannten) Kriterien erfolgte und hierbei keine falsifizierenden Hinweise für das hypothetische Modell gefunden wurden.

Da es sich um eine Erhebung in Berufsschulen handelt, wäre die Prüfung der Effekte von Schule und Klasse mittels Mehrebenenmodellen wünschenswert gewesen. Die Anzahl von vier Schulen ist hierfür jedoch nicht ausreichend. Zudem weisen die Daten bezüglich der Informationen zur Klasse zu viele fehlende Werte auf. In der Arbeit stehen die Anforderungen im betrieblichen Alltag im Vordergrund. Effekte könnten bezüglich der Ergebnisse im Test fachlicher Kompetenzen auftreten, falls diese in den jeweiligen Schulen und Klassen anders

unterrichtet wurden. Denkbar sind auch Unterschiede bei den sozial-kognitiven Kompetenzen. Bezüglich der Ausbildungsbetriebe sind, anders als bezüglich der Schulen, die Rahmenbedingungen für eine Zufallsstichprobe vermutlich gegeben, da in den Klassen Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Betrieben zusammengefasst sind. Systematische Effekte von Schule und Klasse können aufgrund der vorliegenden Berechnungen jedoch nicht abgeschätzt werden.

Bei den konfirmatorischen Faktorenanalysen wurde bei fehlenden Werten das Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren (FIML) verwendet. Bei diesem Verfahren werden keine Imputationen auf Personenebene vorgenommen, sondern nur die interessierenden Stichprobenparameter durch Maximierung der Likelihood-Funktion geschätzt (LEONHART 2013; LÜDTKE, ROBITZSCH, TRAUTWEIN & KÖLLER 2007). Korrelationen, t-Tests und Regressionen basieren hingegen auf den vollständigen Datensätzen der jeweils berücksichtigten Variablen, wodurch sich leichte Unterschiede in den Stichproben zwischen den Analysen ergeben können. Dieses Vorgehen wird gewählt, um jeweils möglichst viele der vorhandenen Informationen nutzen zu können.

Sämtliche in diesem Kapitel vorgestellten Berechnungen wurden mit der Statistiksoftware R unter Verwendung von RStudio (R CORE TEAM 2017) erstellt. Hierbei kamen die Zusatzpakete psych (REVELLE 2017) und laavan (ROSSEEL 2012) zum Einsatz.

5.3.4 Ergebnisse der Studie zur Messung der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten

Das vorliegende Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Studie zur Messung der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten. Zunächst werden entsprechend der skizzierten Prüfstrategie die Gütekriterien für Test, Skalen und Items nach der klassischen Testtheorie berichtet und hierbei auch die Mittelwerte der Kompetenzstände der Auszubildenden angegeben (Kapitel 5.3.4.1). Es folgen die Ergebnisse der Prüfungen der hypothetischen Messmodelle zu sozial-kognitiven Kompetenzen und zu deren Zusammenhängen mit den Messergebnissen fachlicher Kompetenzen (Kapitel 5.3.4.2).

5.3.4.1 Gütekriterien des Tests für sozial-kognitive Kompetenzen von Bankkaufleuten nach der klassischen Testtheorie

Die Darstellung der Gütekriterien umfasst Angaben zu Objektivität und Inhaltsvalidität des Tests sowie zu den Skalen- und Itemkennwerten für die beiden gemessenen Kompetenzbereiche Perspektivenkoordination und adaptives Beraten.

5.3.4.1.1 Objektivität

Um eine hohe Durchführungsobjektivität zu erzielen, wurden die Daten in Gruppentestungen mit standardisiertem Ablauf und standardisierten, schriftlich fixierten Instruktionen durchgeführt. Um eine eindeutige Bewertung der offenen Antworten zu ermöglichen, wurden für jedes Item situationspezifische Auswertungskriterien festgelegt und den Beschrei-

bungen der Antwortkategorien Beispielantworten aus der Pilotierung hinzugefügt (vgl. hierzu Kapitel 5.2). Zur Absicherung der Auswertungsobjektivität wurden 40 Testhefte von je zwei Personen ausgewertet und eine Interrater-Reliabilität (Spearman's Rangkorrelationskoeffizient (ρ)) von $p=.75$ für die Items der Kompetenz Perspektivenkoordination, von $p=.79$ für die Items zur Qualität der Kundentypologien und von $p=.83$ für die Items zur Qualität der Beratungsstrategien ermittelt. Bei den sonstigen Skalen des adaptiven Beratens gab es keine Abweichungen zwischen den Bewertern, da diese Skalen keine qualitative Zuordnung der Antworten erfordern, sondern durch Zählen von Antworten zustande kommen.

5.3.4.1.2 Inhaltsvalidität

Ökologische Validität des Tests wurde durch die detaillierte Anforderungsanalyse, hier insbesondere durch die Interviews, ermöglicht und durch Befragungen der Pilotierungsstichprobe zu den im Test geschilderten Anforderungen und Situationen noch einmal überprüft. Wie in Kapitel 5.3.2.3 bereits dargestellt, beurteilten die Probanden der Pilotierung die im Test geschilderten Anforderungen als realistisch und im Rahmen der Ausbildung hochrelevant, da sie diese oder vergleichbare Situationen selbst erlebt und/oder in ihren Ausbildungsinstituten beobachtet hätten. Zugleich schätzten sie die Bewältigung der Situationen als herausfordernd ein.

5.3.4.1.3 Skalen- und Itemanalysen und deskriptive Ergebnisse der Messung von Perspektivenkoordination

Alternativ zu einer Gesamtskala Perspektivenkoordination wurden in Kapitel 5.3.1.1 verschiedene Messmodelle für Perspektivenkoordination auf der Basis von Phasen der Informationsverarbeitung oder von Situationen bzw. Situationstypen vorgeschlagen. Für eine erste Prüfung der empirischen Plausibilität dieser Modelle wurden die Reliabilitäten der entsprechenden Subskalen untersucht, um Hinweise darauf zu erhalten, ob die entsprechenden Subdimensionen hinreichend homogene Inhalte erfassen.

Eine aus allen 18 Items zur Messung der Perspektivenkoordination gebildete Gesamtskala erzielt eine interne Konsistenz (Cronbachs alpha) von $\alpha=.79$. Das Konfidenzintervall von 95 Prozent reicht von $\alpha=.75$ bis $\alpha=.82$. Die maximal erreichbare Split-half-Reliabilität nach GUTTMAN (lambda 4) für diese Skala liegt bei .87, die durchschnittliche Split-half-Reliabilität bei .78.

Für die zweite Variante wurden Subskalen aus den je sechs Items zur Messung von Perspektivenkoordination bei Problemsicht, Handlungsauswahl und -begründung sowie Lösungsbeurteilung gebildet. Die Reliabilitäten dieser Subskalen liegen mit internen Konsistenzen von $\alpha=.59$ (Problemsicht), $\alpha=.58$ (Handlungsauswahl und -begründung) und $\alpha=.51$ (Lösungsbeurteilung) nicht in einem zufriedenstellenden Bereich.

Auch für die alternative Untergliederung der Perspektivenkoordination nach Situationen fallen die internen Konsistenzen mit $\alpha=.58$ (Situation 1), $\alpha=.57$ (Situation 2), $\alpha=.45$ (Situation 3), $\alpha=.5$ (Situation 4), $\alpha=.46$ (Situation 5) und $\alpha=.5$ (Situation 6) unbefriedigend aus. Eine Gruppierung der Items nach Situationstypen mit je sechs Items führt für die

Skala „Standardberatungen“ zu einem zufriedenstellenden Homogenitätsindex von $\alpha = .69$, für die beiden anderen Skalen jedoch zu grenzwertigen internen Konsistenzen von $\alpha = .59$ („Schwierigkeiten aufseiten des Kunden“) und $\alpha = .61$ („Schwierigkeiten aufseiten des Unternehmens“). Die unteren 95-prozentigen Konfidenzintervalle dieser beiden Skalen liegen mit 0.52 und .54 jeweils außerhalb des akzeptablen Bereichs. Die für diese drei Skalen maximal erreichbaren Split-half-Reliabilitäten liegen jedoch allesamt im akzeptablen Bereich (.83 für die Skala „Standardberatungen“, .78 für die Skala „Schwierigkeiten aufseiten des Kunden“, .68 für die Skala „Schwierigkeiten aufseiten des Unternehmens“). Auch eine aus den Items 1, 2, 3 und 4 gebildete Skala weist mit $\alpha = .77$ (95% Konfidenzintervall .74 – .81) befriedigende Homogenitätswerte auf.

Zusammengefasst sind von den inhaltlich ableitbaren Skalenvarianten zur Perspektivenkoordination die Reliabilitätsindizes einer Gesamtskala mit allen 18 Items durchweg als gut zu bezeichnen. Mit gewissen Einschränkungen bei den internen Konsistenzen lassen sich darüber hinaus Subskalen mit je sechs Items zu den drei bzw. zwei differenzierten Situationstypen bilden. Für die aufgrund der Reliabilitätsanalysen überzeugendere Lösung einer Gesamtskala zur Messung der Perspektivenkoordination bei der Beratung werden im Folgenden die Ergebnisse der Itemanalysen dargestellt (vgl. Tabelle 5.1).

Tabelle 5.1: Itemkennwerte der Items zur Messung der Perspektivenkoordination

Item	N	raw.r	std.r	r.cor	r.drop	M	SD	raw α if dropped	std. α if dropped	Schiefe	Exzess
P1	298	.57	.55	.52	.46	3.1	1.48	.77	.77	0.20	-0.99
H1	296	.53	.48	.44	.39	3.4	1.45	.77	.77	-0.17	-1.10
L1	295	.46	.43	.38	.33	2.4	1.33	.78	.77	0.69	-0.23
P2	298	.52	.50	.45	.41	2.8	1.44	.77	.77	0.25	-1.13
H2	297	.58	.58	.56	.49	3.0	1.46	.77	.76	0.17	-1.30
L2	291	.54	.52	.48	.42	2.4	1.32	.77	.77	0.48	0.06
P3	297	.48	.47	.42	.37	3.1	1.30	.78	.77	-0.12	-0.99
H3	296	.43	.41	.35	.33	3.5	1.43	.78	.77	-0.65	-0.75
L3	293	.33	.37	.30	.28	2.6	.84	.78	.78	0.28	-0.68
P4	288	.57	.56	.52	.47	2.5	1.33	.77	.76	0.40	-0.50
H4	279	.54	.55	.52	.46	2.4	1.41	.77	.77	0.51	-0.58
L4	260	.40	.42	.35	.31	2.1	1.23	.78	.78	0.71	0.62
P5	253	.42	.42	.36	.31	2.2	1.28	.78	.78	0.56	-0.48
H5	251	.49	.47	.43	.37	2.6	1.45	.78	.77	0.25	-1.22
L5	241	.39	.41	.35	.31	1.7	1.17	.78	.78	0.88	-0.41
P6	241	.33	.33	.26	.22	2.3	1.30	.78	.78	0.54	-0.83
H6	231	.43	.43	.37	.31	2.5	1.45	.78	.78	0.56	-0.83
L6	212	.35	.37	.31	.25	1.7	1.13	.78	.78	1.09	1.01

In Spalte fünf ist als Maß der Trennschärfe die Korrelation des Items mit der Gesamtskala (r_{cor}) angegeben. Insgesamt 16 der 18 Items erreichen eine Trennschärfe über .35, davon neun eine Trennschärfe über .4 und vier eine Trennschärfe über .5. Ein Item erreicht genau die kritische Marke von .3 (Item L3). Nur das Item zur Messung der Perspektivenkoordination bei der Problemsicht in Situation sechs (Item P6) liegt mit .26 unter der geforderten Höhe. Trotzdem führt bei allen Items, auch bei Item P6, ihre Entfernung zu einem leichten Absinken der internen Konsistenz der Gesamtskala.

Die Spannweite der erreichbaren Punkte für die Items zur Perspektivenkoordination reicht von null bis sechs Punkte. Der Mittelwert aller Probanden über alle Situationen liegt bei 2.6 bei einer Standardabweichung von .6, die Mittelwerte je Item zwischen 1.7 und 3.5. Die Items weisen demnach die geforderten mittleren Schwierigkeiten bei gewünschten Abweichungen nach oben und unten auf.

Die niedrigsten Mittelwerte erzielen die Items L5 ($M=1.7$, $SD=1.17$) und L6 ($M=1.7$, $SD=1.13$). Den Auszubildenden fällt demnach die Perspektivenkoordination bei der Beurteilung der Lösung in Situationen mit Schwierigkeiten aufseiten des Unternehmens am schwersten. Die Mittelwerte der Items zur Perspektivenkoordination bei der Handlungsauswahl und -bewertung in den Situationen eins und drei fallen am höchsten aus. In beiden Fällen handelt es sich um Kunden, die Unzufriedenheit mit der aktuellen Dienstleistung des Beraters oder des Unternehmens kommunizieren. Im Vergleich fällt den Auszubildenden im Durchschnitt die Perspektivenkoordination bei dieser Anforderung am leichtesten.

Gruppiert man die Items nach Phasen der Informationsverarbeitung, so liegt der Mittelwert für die Items zur Problembeschreibung bei 2.6 mit einer Standardabweichung von .75, für die Items zur Handlungsauswahl und -begründung bei 2.87 mit einer Standardabweichung von .87 und für die Items zu Lösungsbeurteilung bei 2.09 mit einer Standardabweichung von .65. Gruppiert nach Situationen erzielen die Situationen eins ($M=2.95$, $SD=1.04$) und drei ($M=2.93$, $SD=0.89$) die höchsten Mittelwerte, die Situationen fünf ($M=2.19$, $SD=0.9$) und sechs ($M=2.2$, $SD=0.92$) die niedrigsten. Zwischen diesen beiden rangieren Situation zwei ($M=2.75$, $SD=1.03$) und vier ($M=2.36$, $SD=0.93$).

Gruppiert man die Items nach Situationstypen, so liegen die Mittelwerte für die Perspektivenkoordination in Situationen mit Schwierigkeiten aufseiten des Unternehmens ($M=2.19$, $SD=0.74$) mehr als eine halbe Standardabweichung unter den Mittelwerten der beiden anderen Situationstypen (Standardberatungssituationen: $M=2.87$, $SD=0.87$, Schwierigkeiten aufseiten des Kunden: $M=2.66$, $SD=0.74$).

Die Schiefe der Gesamtskala liegt bei 0.24, der Exzess bei -0.07. Schiefe und Exzess von Items und Skala sind demnach unauffällig ausgeprägt und deuten keine gravierenden Verletzungen der Annahme einer Normalverteilung an. Außer der grenzwertigen Trennschärfe des Items P6 liefert die Itemanalyse somit keine Hinweise auf notwendige Veränderungen der Gesamtskala. Da die sonstigen Qualitätsmerkmale des Items P6 sowie sein Inhalt keine Auffälligkeiten anzeigen, wurde das Item im Test belassen, um für alle sechs Situationen alle drei inhaltlichen Facetten von Perspektivenkoordination abzubilden.

5.3.4.1.4 Skalen- und Itemanalysen und deskriptive Ergebnisse der Messung von adaptivem Beraten

Zur Messung der Kompetenz adaptives Beraten liegt für jede der sechs Situationen jeweils ein Messwert zur Reichhaltigkeit, Qualität und Spezifität der Kundentypologien sowie zur Reichhaltigkeit, Qualität und Spezifität der Beratungsstrategien vor. Wie in Kapitel 5.3.1.2 aufgrund der inhaltlichen Heterogenität der Skalen bereits vermutet, erzielt eine Gesamtskala aus allen Items trotz der hohen Anzahl von 36 Items nur ein Cronbachs alpha von $\alpha = .72$ (95% Konfidenzintervall .66 – .77). Die interne Konsistenz liegt damit nur geringfügig höher als die von zwei potenziellen Subskalen und sogar niedriger als die zweier weiterer potenzieller Subskalen. Zudem sind alle Items zur Messung der Spezifität der Kundentypologien und Beratungsstrategien nur gering oder sogar negativ mit dieser Gesamtskala korreliert.

Die sehr unterschiedlichen bivariaten Korrelationen der sechs Subskalen lassen eine ein-dimensionale Lösung ebenfalls unwahrscheinlich erscheinen (vgl. hierzu Tabelle 5.2).

Tabelle 5.2: Bivariate Korrelationen und interne Konsistenzen der Subdimensionen des adaptiven Beratens

Variablen	N	1	2	3	4	5	6
1 Reichhaltigkeit der Kundentypologien	298	.74	.26***	-.26***	.43***	.17**	n.s.
2 Qualität der Kundentypologien	298		.51	n.s.	.19***	.26***	n.s.
3 Spezifität der Kundentypologien	298			.67	n.s.	n.s.	.12*
4 Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien	297				.69	.22***	-.36***
5 Qualität der Beratungsstrategien	297					.5	n.s.
6 Spezifität der Beratungsstrategien	297						.75

Reichhaltigkeit und Qualität weisen demnach sowohl für Kundentypologien als auch für Beratungsstrategien einen signifikant positiven Zusammenhang auf ($r = .26$, $p \leq .001$ für Kundentypologien; $r = .22$, $p \leq .001$ für Beratungsstrategien), Reichhaltigkeit und Spezifität einen signifikant negativen Zusammenhang ($r = -.26$, $p \leq .001$ für Kundentypologien, $r = -.36$, $p \leq .001$ für Beratungsstrategien) und Qualität und Spezifität in beiden Fällen keinen signifikanten Zusammenhang.

Unter den Skalen zu Kundentypologien und Beratungsstrategien bestehen substanzielle Zusammenhänge zwischen den beiden Skalen zur Reichhaltigkeit ($r = .43$, $p \leq .001$), den beiden Skalen zur Qualität ($r = .26$, $p \leq .001$) und den beiden Skalen zur Spezifität ($r = .12$, $p \leq .05$). Auch Reichhaltigkeit der Merkmale und Qualität der Beratungsstrategien ($r = .17$, $p \leq .01$) sowie Qualität der Merkmale und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien ($r = .19$, $p \leq .001$) weisen signifikante Zusammenhänge auf.

Die internen Konsistenzen der Subskalen zur Messung der Kompetenz adaptives Beraten fallen sehr unterschiedlich aus. Von den drei Skalen zur Charakterisierung der Kundentypo-

logien weisen die Skalen zur Reichhaltigkeit ($\alpha = .74$, 95% Konfidenzintervall .7 – .79) und zur Spezifität ($\alpha = .67$, 95% Konfidenzintervall .61 – .73) gerade noch zufriedenstellende Werte auf, die Skala zur Qualität hingegen nicht ($\alpha = .51$, 95% Konfidenzintervall .43 – .6). Die maximal erreichbaren Split-half-Reliabilitäten nach Gutmann (lambda 4) für diese Skalen liegen bei .78 für die Skala „Reichhaltigkeit“, .83 für die Skala „Spezifität“ und .58 für die Skala „Qualität“.

Auch bei den drei Skalen zur Messung der Beratungsstrategien fallen die internen Konsistenzen zur Skala „Reichhaltigkeit“ ($\alpha = .69$, 95% Konfidenzintervall .64 – .75) und zur Skala „Spezifität“ ($\alpha = .75$, 95% Konfidenzintervall .7 – .79) noch zufriedenstellend aus, zur Skala „Qualität“ wiederum nicht ($\alpha = .5$, 95% Konfidenzintervall .41 – .59). Mit den Items sind maximal Split-half-Reliabilitäten von .74 („Reichhaltigkeit“), .87 („Spezifität“) und .53 („Qualität“) zu erreichen.

Im Folgenden werden sukzessive die Ergebnisse der Itemanalysen für die sechs Subskalen des adaptiven Beratens berichtet. Die folgende Tabelle 5.3 stellt die Ergebnisse der Itemanalysen für die Skala zur Abschätzung der Reichhaltigkeit der Kundentypologien vor.

Tabelle 5.3: Itemkennwerte der Items zur Messung der Reichhaltigkeit der Kundentypologien

Item	N	raw.r	std.r	r.cor	r.drop	M	SD	raw α if dropped	std. α if dropped	Schiefe	Exzess
KR1	298	.67	.64	.52	.45	3.1	1.4	.72	.73	0.68	0.35
KR2	295	.65	.61	.48	.42	3.1	1.4	.73	.74	0.64	0.10
KR3	296	.69	.70	.61	.53	2.9	1.2	.69	.71	0.50	0.22
KR4	287	.64	.63	.51	.43	2.9	1.4	.72	.73	0.57	0.45
KR5	250	.70	.72	.65	.55	2.3	1.1	.69	.70	0.76	0.67
KR6	233	.70	.72	.65	.55	2.2	1.1	.69	.70	1.02	2.24

Die Trennschärfen (*r.cor*) der Items zur Messung der Reichhaltigkeit der Kundentypologien liegen zwischen .48 und .65 und somit im von KELAVA und MOOSBRUGGER (2012, S. 84) als gut bezeichneten Bereich. Entsprechend sinkt durch das Entfernen von Items in allen Fällen die Reliabilität der Gesamtskala leicht ab.

Bei der Anzahl verschiedener genannter Merkmale handelt es sich prinzipiell um eine nach oben offene Skala. Die Probanden erreichten für die Situationen 1 und 2 maximal acht Punkte, für die Situationen 3, 4 und 6 maximal sieben Punkte und für Situation 5 maximal sechs Punkte. Über alle Situationen hinweg produzierten die Probanden im Mittel 2,76 Merkmale mit einer Standardabweichung von .81 zur Beschreibung der Kunden.

Die in Spalte sieben verzeichneten Mittelwerte der Items reichen von 2.2 bis 3.1. Die Items weisen somit alle die geforderte mittlere Schwierigkeit mit leichten Abweichungen nach unten und oben auf. Die höchsten Schwierigkeitsindizes verzeichnen die Items aus den Situationen mit Schwierigkeiten aufseiten des Unternehmens, die niedrigsten Schwierig-

keitsindizes die Items aus den Standardberatungssituationen. Die Schwierigkeitsindizes der Items aus Situationen mit Schwierigkeiten aufseiten des Kunden liegen dazwischen und sind nur geringfügig schwerer als die letztgenannten. In Situationen, in denen mit Schwierigkeiten aufseiten des Unternehmens umgegangen werden muss, beschreiben die Auszubildenden demnach die Kunden mit einer geringeren Anzahl an Merkmalen.

Schiefe und Exzess der Gesamtskala liegen bei 0.6 und 0.54. Die Indikatoren für Schiefe und Exzess geben somit weder auf Item- noch auf Skalenebene Hinweise auf gravierende Verletzungen der Annahme einer Normalverteilung.

Der folgenden Tabelle 5.4 sind die Itemkennwerte der Items zur Messung der Spezifität der Kundentypologien zu entnehmen.

Tabelle 5.4: Itemkennwerte der Items zur Messung der Spezifität der Kundentypologien

Item	N	raw.r	std.r	r.cor	r.drop	M	SD	raw α if dropped	std. α if dropped	Schiefe	Exzess
KS1	298	.61	.63	.52	.43	3.8	.42	.62	.62	-3.11	11.17
KS2	295	.58	.62	.54	.37	3.8	.41	.64	.62	-2.74	7.15
KS3	296	.63	.61	.52	.42	3.8	.49	.62	.63	-1.86	2.64
KS4	287	.49	.51	.38	.25	3.9	.41	.67	.67	-4.90	32.79
KS5	250	.66	.63	.53	.44	3.8	.53	.61	.61	-2.86	11.18
KS6	233	.73	.67	.61	.50	3.6	.59	.59	.60	-1.44	1.65

Item 4 aus der Skala zur Spezifität der Kundentypologien erzielt eine hinreichende Trennschärfe (*r.cor*) von .38. Die Trennschärfen aller übrigen Items liegen zwischen .52 und .61 und sind somit als gut zu bezeichnen. Entsprechend führt das Entfernen von Item 4 zu keinem, das Entfernen aller anderen Items zu einem Absinken der internen Konsistenz der Skala.

Zur Messung der Spezifität der Kundentypologien wurde die Anzahl der zwischen Situationen wiederholten Merkmale umgepolt. Die angezeigten Mittelwerte sind so zu interpretieren, dass ihre Subtraktion von der Zahl 4 die Anzahl der für diese Situation durchschnittlich aufgetretenen Wiederholungen anzeigt. Der Mittelwert aller Probanden über alle Situationen hinweg liegt bei .22 bei einer Standardabweichung von .29 und ist somit sehr niedrig. Die Mittelwerte aller Situationen liegen relativ nah beieinander. In Situation 4 verwendeten die Probanden im Schnitt 0,1 Merkmale zur Charakterisierung der Kunden, die sie auch in anderen Situationen heranzogen. In Situation 6 traten im Schnitt 0,4 Wiederholungen auf, in allen übrigen Situationen im Schnitt 0,2 Wiederholungen. Die geringen Werte zeigen an, dass die Items und die Gesamtskala zur Spezifität eine geringe Schwierigkeit aufweisen. Schiefe und Exzess der Items sowie der Gesamtskala zeigen eine entsprechende Verletzung der Normalverteilungsannahme in Richtung einer linksschiefen und spitzen Testwertverteilung an. Die Schiefe der Gesamtskala liegt bei -1.74. Der Exzess beträgt 3.03. Wäh-

rend diese Werte noch innerhalb der von WEST et al. (1995) empfohlenen Grenzen liegen, treten bei den Items 1, 2, 4 und 5 substantielle Abweichungen bei Schiefe und Exzess auf.

Die Ergebnisse der Itemanalysen zur Skala „Qualität der Kundentypologien“ fasst Tabelle 5.5 zusammen.

Tabelle 5.5: Itemkennwerte der Items zur Messung der Qualität der Kundentypologien

Item	N	raw.r	std.r	r.cor	r.drop	M	SD	raw α if dropped	std. α if dropped	Schiefe	Exzess
KQ1	298	.52	.48	.27	.19	3.6	1.00	.50	.50	-0.51	-0.89
KQ2	295	.52	.52	.33	.23	2.8	.95	.48	.47	0.35	0.28
KQ3	296	.59	.56	.41	.29	3.2	1.03	.45	.44	0.12	-1.31
KQ4	287	.45	.49	.28	.20	2.4	.82	.49	.49	1.36	2.64
KQ5	250	.57	.57	.44	.30	2.7	.98	.44	.44	0.49	-0.07
KQ6	233	.62	.60	.49	.35	2.7	1.05	.42	.42	0.23	-0.04

Für die Situationen 1 und 4 liegen die Trennschärfen der Items knapp unterhalb der geforderten Grenze von .3 ($r.cor = .27$ bzw. $.28$). Die Trennschärfen der übrigen Items liegen zwischen .33 und .49. Trotz der geringen Trennschärfe von zwei Items führt das Entfernen von Items aus der Skala in allen Fällen zu einem Absinken der internen Konsistenz der Gesamtskala.

Das Spektrum der erreichbaren Punktzahl reicht von null bis zu fünf Punkten. Der Mittelwert aller Probanden über alle Situationen hinweg liegt bei 2.88, seine Standardabweichung bei .52. Die in Spalte sieben der Tabelle angezeigten Mittelwerte indizieren mittlere Schwierigkeiten der Items zwischen 2.4 und 3.6. Die höchste Schwierigkeit weist Item 4 auf, die geringsten Schwierigkeiten wiederum – wie bei der Perspektivenkoordination bei Handlungsauswahl und -begründung – die Items 1 und 3. Die Probanden verwenden demnach im Schnitt zur Charakterisierung der Kundin in finanzieller Not weniger aussagekräftige Merkmale als für die beiden Kunden, die die Qualität der Beratung oder der Dienstleistung in Frage stellen. Schiefe und Exzess der Gesamtskala sind minimal ausgeprägt (Schiefe -0.06, Exzess 0.14). Die Angaben zu Schiefe und Exzess auf Item- und Skalenebene sind somit unauffällig.

Tabelle 5.6 listet die Ergebnisse der Itemanalysen der Items zur Messung der Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien auf.

Tabelle 5.6: Itemkennwerte der Items zur Messung der Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien

Item	N	raw.r	std.r	r.cor	r.drop	M	SD	raw α if dropped	std. α if dropped	Schiefe	Exzess
BR1	296	.59	.57	.43	.35	2.7	1.1	.67	.68	0.65	0.17
BR2	297	.69	.68	.60	.50	2.6	1.1	.63	.63	0.94	1.38
BR3	297	.62	.60	.46	.39	2.9	1.2	.66	.66	0.52	0.12
BR4	280	.67	.65	.54	.45	2.7	1.3	.64	.64	0.72	0.60
BR5	251	.60	.61	.49	.40	2.5	1.0	.66	.66	0.47	0.02
BR6	231	.66	.65	.55	.45	2.4	1.1	.64	.64	0.79	0.46

Die Trennschärfen der Items liegen zwischen .43 und .60 und somit im günstigen Bereich. Entsprechend sinkt für alle Items durch deren Ausschluss die interne Konsistenz der Gesamtskala leicht ab.

Auf der nach oben offenen Skala zur Anzahl verschiedener genannter Beratungsstrategien lag das Maximum von drei Items bei sechs Nennungen und von drei Items bei sieben Nennungen. Im Durchschnitt produzierten die Probanden eine Anzahl von 2,6 Strategien mit einer Standardabweichung von 0.7. Die höchste durchschnittliche Punktzahl erzielt Item drei mit 2.87 Punkten und die geringste durchschnittliche Punktzahl Item sechs mit 2.39 Punkten. Insgesamt liegen die Schwierigkeiten der Items somit im gewünschten mittleren Bereich. Auch bei dieser Skala weisen die Items aus den Situationen mit Schwierigkeiten aufseiten des Unternehmens die höchsten Schwierigkeitsindices auf. Für diesen Situations-typ generieren die Auszubildenden demnach im Schnitt weniger Handlungsalternativen als für die anderen beiden Situationstypen. Die Schiefe von 0.62 und der Exzess von 0.54 der Gesamtskala geben keinen Anlass für gravierende Bedenken an der Normalverteilung der Skala. Auch für diese Skala liegen demnach weder auf Item- noch auf Skalenebene Hinweise auf substantielle Verletzungen der Normalverteilungsannahme vor.

Die Itemkennwerte der Items zur Messung der Spezifität der Beratungsstrategien zeigt Tabelle 5.7.

Tabelle 5.7: Itemkennwerte der Items zur Messung der Spezifität der Beratungsstrategien

Item	N	raw.r	std.r	r.cor	r.drop	M	SD	raw α if dropped	std. α if dropped	Schiefe	Exzess
BS1	296	.51	.53	.36	.32	3.8	.40	.75	.75	-2.66	6.70
BS1	297	.62	.63	.56	.45	3.9	.40	.72	.71	-3.23	12.40
BS3	296	.72	.70	.63	.54	3.8	.53	.69	.69	-2.68	9.65
BS4	280	.75	.74	.71	.57	3.8	.55	.68	.67	-2.36	5.68
BS5	251	.61	.63	.53	.45	3.8	.45	.72	.71	-3.29	11.59
BS6	231	.74	.73	.68	.57	3.7	.58	.68	.68	-2.18	4.78

Das erste Item dieser Skala weist mit .36 die geringste Trennschärfe (*r.cor*) auf. Alle übrigen Trennschärfeindizes liegen im Bereich zwischen .53 und .71. Entsprechend führt ein Entfernen des ersten Items zu keiner Veränderung der internen Konsistenz der Gesamtskala, während diese durch Entfernen eines jeden anderen Items leicht absinkt.

Analog zur Skala zur Spezifität der Kundentypologien basiert auch die Messung der Spezifität der Beratungsstrategien auf der umgepolten Anzahl der für eine Situation genannten Beratungsstrategien, die nicht exklusiv für diese Situation, sondern für mindestens eine weitere Situation genannt wurden. Der Mittelwert der Gesamtskala für alle Probanden liegt bei 3.77 ($SD=0.33$), was einer durchschnittlichen Anzahl von 0,23 Wiederholungen entspricht. Die geringe Schwierigkeit aller Items dieser Skala mit durchschnittlich 0,3 Wiederholungen bei Item sechs, 0,1 Wiederholungen bei Item 2 und 0,2 Wiederholungen bei allen anderen Items geht mit einer im Vergleich zur Normalverteilung linksschiefen und spitzen Verteilung aller Items sowie der Gesamtskala einher. Schiefe und Exzess der Gesamtskala liegen bei -1.9 und 3.55. Sie sind somit zwar deutlich ausgeprägt, liegen aber – wie schon bei der Spezifität der Kundentypologien – nicht im von West et al. (1995) als für die Verwendung des ML-Schätzverfahrens kritisch bezeichneten Bereich. Allerdings liegen die Werte aller Einzelitems für die Schiefe über 2 und die Werte für den Exzess bei den Items 2, 3 und 5 über 7 und sind somit als kritisch zu betrachten.

Die sechste und letzte Tabelle zu den Itemanalysen der Subskalen des adaptiven Beratens (Tabelle 5.8) zeigt die Kennwerte der Items aus der Skala "Qualität der Beratungsstrategien".

Tabelle 5.8: Itemkennwerte der Items zur Messung der Qualität der Beratungsstrategien

Item	N	raw.r	std.r	r.cor	r.drop	M	SD	raw α if dropped	std. α if dropped	Schiefe	Exzess
BQ1	296	.61	.56	.42	.30	2.2	.73	.43	.43	1.42	1.58
BQ2	297	.61	.60	.48	.34	2.3	.76	.41	.41	1.37	1.01
BQ3	297	.45	.50	.30	.21	2.0	.60	.47	.47	1.03	3.16
BQ4	280	.60	.61	.49	.34	2.2	.73	.40	.40	1.29	1.88
BQ5	251	.49	.47	.25	.18	2.3	.77	.49	.49	1.51	0.89
BQ6	231	.46	.47	.25	.17	2.0	.72	.50	.49	1.20	2.30

Von den Items zur Messung der Qualität der Beratungsstrategien weisen die beiden letzten eine zu geringe Trennschärfe von .25 auf. Die Trennschärfe eines weiteren Items (Item BQ3) liegt auf der Grenze von .30, die übrigen Trennschärfen liegen zwischen .42 und .49. Die ohnehin geringe interne Konsistenz der Skala verringert sich durch Ausschluss der Items mit geringen Trennschärfen kaum, sinkt jedoch durch den Ausschluss des Items mit der größten Trennschärfe bis auf .40 ab.

Auf der Skala können je Item maximal vier Punkte erreicht werden. Der Mittelwert der Skala über alle Items hinweg liegt bei 2.18 ($SD=0.39$), die Mittelwerte aller Items zwischen 2 und 2.3, sodass die Forderung einer mittleren Schwierigkeit für alle Items erfüllt ist. Die Schiefe der Skala liegt bei 1, der Wert für den Exzess bei 1.47. Die Indikatoren zu Schiefe und Exzess zeigen somit im Vergleich zur Normalverteilungskurve weder für die Skala noch für die Items gravierende Abweichungen an.

Insgesamt fällt die Überprüfung der Güte von Skalen und Items des Tests zur Messung sozial-kognitiver Kompetenzen nach den Gütekriterien der klassischen Testtheorie überwiegend positiv aus. Die kritischen Aspekte werden im Folgenden noch einmal kurz zusammengefasst. Verteilung und Schwierigkeitsindizes der beiden Skalen zur Spezifität deuten auf Deckeneffekte dieser Maße hin. Nur wenige Probanden verwenden die gleichen Merkmale oder Strategien für verschiedene Situationen, sodass die Spezifität der Nennungen beim überwiegenden Teil der Probanden hoch ausgeprägt ist.

Bei insgesamt fünf Items im Test treten geringe Trennschärfen auf. Da die betroffenen Items ansonsten keine Besonderheiten aufweisen und ihr Entfernen in keinem Fall zu einer Verbesserung der internen Konsistenzen beiträgt, wird aus inhaltlichen Gründen zunächst von einer Entfernung dieser Items aus den Skalen abgesehen. Kritisch ist auch die unbefriedigende Messgenauigkeit der Skalen zur Abschätzung der Qualität von Kundentypologien und Beratungsstrategien zu erwähnen. Möglicherweise kann aufgrund der Daten zu sechs Situationen die Qualität der Wissensstrukturen noch nicht hinreichend genau abgeschätzt werden. Um die Ursachen und Effekte der geringen Homogenitäten auf die weiteren Berechnungen besser abschätzen zu können, sind weitere Berechnungen erforderlich. Zur weiteren Prüfung der faktoriellen Validität und somit zu Homogenität und Konsistenz dieser sowie

auch aller übrigen Skalen werden im Folgenden deshalb die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen berichtet.

5.3.4.2 Modellprüfungen für Beratungskompetenzen von Bankkauffleuten

Die hypothetischen Modellvorstellungen zur Ein- oder Mehrdimensionalität der beiden gemessenen Konstrukte Perspektivenkoordination und adaptives Beraten wurden im vorangehenden Abschnitt bereits durch Homogenitätsprüfungen mittels interner Konsistenzanalysen einer ersten empirischen Prüfung unterzogen. Gemäß diesen Indikatoren scheint für die Perspektivenkoordination sowohl ein eindimensionales als auch mit Einschränkungen ein nach zwei oder drei Situationstypen differenziertes mehrdimensionales Modell vertretbar. Die eindimensionale Lösung des adaptiven Beraten erscheint hingegen neben den bereits geäußerten inhaltlichen Zweifeln aufgrund der geringen internen Konsistenz im Vergleich zur mehrdimensionalen Variante auch empirisch wenig wahrscheinlich.

Während interne Konsistenzen nur indirekte Rückschlüsse auf die Dimensionalität des gemessenen Konstrukts erlauben (HARTIG 2007), bieten konfirmatorische Faktorenanalysen die Möglichkeit, die Übereinstimmung zwischen theoretisch abgeleiteten Modellvorstellungen und empirisch ermittelten Zusammenhängen direkt zu prüfen und somit die faktorielle Validität der postulierten Strukturen zu testen. Im Folgenden werden deshalb die theoretisch abgeleiteten Messmodelle mit konfirmatorischen Faktorenanalysen überprüft. Für die Kompetenz Perspektivenkoordination werden in Kapitel 5.3.4.2.1 die fünf in Kapitel 5.3.1.1 beschriebenen Varianten ein- und mehrdimensionaler Modelle gegenübergestellt und anhand der beschriebenen Indikatoren verglichen. Aufgabe der empirischen Modellprüfung für die Kompetenz adaptives Beraten in Kapitel 5.3.4.2.2 ist die Klärung des Binnenverhältnisses der Subdimensionen, deren theoretisch bestimmbare Varianten in Kapitel 5.3.1.2 beschrieben wurden. Auch diese Modelle werden anhand der in Kapitel 5.3.1 beschriebenen Indikatoren miteinander verglichen.

5.3.4.2.1 Modellprüfungen für die Kompetenzdimension Perspektivenkoordination

Die erste in Kapitel 5.3.1.1 beschriebene Modellvariante konzipiert Perspektivenkoordination als eindimensionales Konstrukt mit einem Second-Order-Faktor, bei dem alle Interkorrelationen zwischen Items durch ihre Zugehörigkeit zum Gesamtkonstrukt erklärt werden. Dieses strenge Modell PK1 weist unbefriedigende Fit-Indizes auf (vgl. hierzu Tabelle 5.9).

Zur Prüfung der Hypothese, dass zusätzlich zur Korrelation mit dem Gesamtkonstrukt Perspektivenkoordination Items innerhalb einer Phase der Informationsverarbeitung oder Situation untereinander eine höhere Korrelation aufweisen als mit den Items aus anderen Phasen und Situationen, wurden im Modell PK1rp Korrelationen der Residuen für die Phasen der Informationsverarbeitung freigesetzt, im Modell PK1rs Korrelationen der Residuen für die Situationen und im Modell PK1rps beide Arten von Residualkorrelationen. Die erste beschriebene Modifikation führt zu einer leichten Verbesserung der Anpassungswerte, die

jedoch nicht ausreicht, um die erforderlichen Niveaus zu erreichen. Insbesondere der *CFI* liegt mit .877 deutlich unterhalb der minimal geforderten Höhe von .9. Die Freisetzung der Residualkorrelationen für die Situationen führt hingegen zu einer Verbesserung der Indizes auf ein akzeptables Niveau. Die günstigsten Anpassungswerte weist jedoch das Modell mit gleichzeitiger Freisetzung der Residualkorrelationen für Situationen und Phasen auf. Die Modellgüteparameter aller modellierten Varianten sind in Tabelle 5.9 verzeichnet. Die Schätzkoeffizienten für die Modellanpassung liegen für den ML-Schätzer und für den robusten ML-Schätzer für alle Modelle relativ nah beieinander, sodass auch dieser Informationsquelle keine Anhaltspunkte für gravierende Verletzungen der Normalverteilungsannahme zu entnehmen sind.

Tabelle 5.9: Anpassungsgüte der konkurrierenden eindimensionalen Messmodelle für Perspektivenkoordination

Modell	Schätzer	N	MV	χ^2	df	p-Wert	χ^2/df	RMSEA	95% RMSEA	SRMR	CFI
PK1	ML	299	35	257.598	135	.000	1,91	.055	.045 .065	.063	.814
PK1	Robust	299	35	249.426	135	.000	1,85	.053	.043 .063	.063	.817
PK1rp	ML	299	35	170.742	90	.000	1,90	.055	.042 .067	.053	.877
PK1rp	Robust	299	35	166.789	90	.000	1,85	.053	.041 .066	.053	.877
PK1rs	ML	299	35	179.832	117	.000	1,54	.042	.030 .054	.053	.905
PK1rs	Robust	299	35	176.998	117	.000	1,51	.041	.028 .053	.053	.904
PK1rps	ML	299	35	94.348	72	.000	1,31	.032	.007 .049	.040	.966
PK1rps	Robust	299	35	94.400	72	.000	1,31	.032	.008 .049	.040	.964

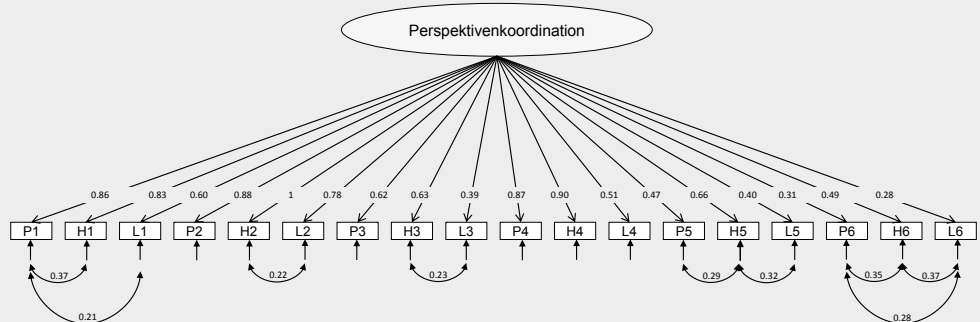
Beim direkten Vergleich der Modelle über die Parameter *AIC* und *BIC*, die neben der Modellpassung auch die Sparsamkeit der Modelle einbeziehen, schneidet hingegen das Modell mit freigesetzten Residualkorrelationen für die Situationen (PK1rs) am besten ab (vgl. hierzu die folgende Tabelle 5.10).

Tabelle 5.10: Informationskriterien der konkurrierenden eindimensionalen Modelle für Perspektivenkoordination

	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>	Sample size adjusted <i>BIC</i>
Modell PK1	16372.556	16572.380	16401.125
Modell PK1rp	16375.701	16742.045	16428.077
Modell PK1rs	16330.791	16597.223	16368.883
Modell PK1rps	16335.307	16768.259	16397.206

Die Parameter dieses im Vergleich am besten passenden eindimensionalen Modells mit freigesetzten Residualkorrelationen für die Situationen des Tests (PK1rs) sind in Abbildung 30 dargestellt. Innerhalb aller Situationen mit Ausnahme von Situation 4 tritt aufgrund der Freisetzung der Residualkorrelationen in dieser Modellvariante mindestens ein signifikanter Zusammenhang auf, der über den Zusammenhang mit der Gesamtskala hinausgeht.

Abbildung 30: Messmodell für Perspektivenkoordination als eindimensionales Konstrukt mit frei geschätzten Residualkorrelationen für die Situationen des Tests



$N=299$, $MV=35$, $\chi^2=179.832$, $df=117$, $\chi^2/df=1,54$, $CFI=.905$, $RMSEA(90\%)=.042(.030-.054)$, $SRMR=.053$; die Ladungen der Items P6 und L6 sind auf dem Zweiprozentniveau signifikant, die Ladungen aller anderen Items auf dem 0.1%-Niveau, zudem sind Residualkorrelationen mit einem p -Wert $<.05$ abgebildet

Quelle: eigene Darstellung

Neben dem eindimensionalen Modell mit seinen Varianten wurden in Kapitel 5.3.1.1 vier hypothetische mehrdimensionale Modelle abgeleitet, die unterhalb des Generalfaktors Perspektivenkoordination im ersten Messmodell Substrukturen für die drei Phasen der Informationsverarbeitung (PKP, vgl. hierzu Abbildung 18), im zweiten Messmodell Substrukturen für die sechs Situationen des Tests (PKS, vgl. hierzu Abbildung 19), im dritten Messmodell Substrukturen für die drei Situationstypen (PKST3, vgl. hierzu Abbildung 20) und im vierten Messmodell Substrukturen für Situationen mit Schwierigkeiten aufseiten des Unterneh-

mens gegen alle anderen Situationen (PKST2, vgl. hierzu Abbildung 21) postulieren. Auch für diese vier Modelle wurden jeweils Varianten geprüft, in denen diejenigen Residualkorrelationen zwischen Items aufgrund gleicher Phasen der Informationsverarbeitung oder Situationen freigesetzt wurden, die jeweils nicht in den Substrukturen berücksichtigt waren. Die Fit-Indizes aller vier Messmodelle mit ihren Varianten sind in Tabelle 5.11 aufgelistet. Aufgelistet sind wiederum jeweils die Werte aus dem Maximum-Likelihood- und dem robusten Maximum-Likelihood-Schätzverfahren.

Tabelle 5.11: Anpassungsgüte der konkurrierenden mehrdimensionalen Messmodelle für Perspektivenkoordination

Modell	Schätzer	N	MV	χ^2	df	p-Wert	χ^2/df	RMSEA	95% RMSEA	SRMR	CFI
PKP	ML	299	35	248.568	132	.000	1,88	.054	.044 .065	.062	.823
PKP	Robust	299	35	241.471	132	.000	1,83	.053	.042 .063	.062	.825
PKPrs	ML	299	35	163.983	114	.000	1,44	.038	.024 .051	.051	.924
PKPrs	Robust	299	35	161.671	114	.00	1,42	.037	.023 .050	.051	.924
PKS	ML	299	35	191.854	129	.000	1,49	.040	.028 .052	.055	.905
PKS	Robust	299	35	186.960	129	.001	1,45	.039	.026 .050	.055	.907
PKSrp	ML	299	35	106.246	84	.051	1,26	.030	.000 .046	.042	.966
PKSrp	Robust	299	35	105.031	84	.060	1,25	.029	.000 .045	.042	.966
PKST3	ML	299	35	199.851	132	.000	1,51	.041	.029 .053	.052	.897
PKST3	Robust	299	35	194.744	132	.000	1,48	.040	.027 .051	.052	.900
PKST3rp	ML	299	35	119.264	87	.012	1,37	.035	.017 .050	.041	.951
PKST3rp	Robust	299	35	117.352	87	.017	1,35	.034	.015 .049	.041	.952
PKST3rs	ML	299	35	156.578	114	.005	1,37	.035	.020 .048	.046	.935
PKST3rs	Robust	299	35	155.104	114	.006	1,36	.035	.019 .048	.046	.934
PKST3rps	ML	299	35	72.309	69	.369	1,05	.013	.000 .037	.033	.995

Tabelle 5.11: Anpassungsgüte der konkurrierenden mehrdimensionalen Messmodelle für Perspektivenkoordination

Modell	Schätzer	N	MV	χ^2	df	p-Wert	χ^2/df	RMSEA	95% RMSEA	SRMR	CFI
PKST3rps	Robust	299	35	72.786	69	.355	1,05	.014	.000 .037	.033	.994
PKST3rls	ML	299	35	117.677	99	.097	1,19	.025	.000 .041	.039	.972
PKST3rls	Robust	299	35	115.883	99	.118	1,17	.024	.000 .040	.039	.973
PKST2	ML	299	35	204.613	133	.000	1.54	.040	.028 .052	.052	.891
PKST2	Robust	299	35	197.022	133	.000	1.48	.039	.020 .050	.052	.898
PKST2rp	ML	299	35	123.849	88	.007	1.41	.037	.020 .051	.042	.946
PKST2rp	Robust	299	35	119.564	88	.014	1.36	.035	.017 .049	.042	.950
PKST2rs	ML	299	35	156.844	115	.006	1.39	.035	.019 .048	.046	.936
PKST2rs	Robust	299	35	153.580	115	.009	1.34	.033	.018 .047	.046	.938
PKST2rps	ML	299	35	72.747	70	.388	1.04	.011	.000 .036	.034	.996
PKST2rps	Robust	299	35	71.727	70	.420	1.02	.009	.000 .035	.034	.997
PKST2rls	ML	299	35	117.787	100	.108	1.18	.024	.000 .041	.039	.973
PKST2rls	Robust	299	35	114.405	100	.154	1.14	.022	.000 .039	.039	.977

Unter den beiden getesteten Varianten des Modells mit Substrukturen für die Phasen der Informationsverarbeitung weist das Modell mit freigesetzten Residualkorrelationen für Items aus gleichen Situationen (PKPrs) bessere Fit-Indizes auf als das Modell ohne diese Freisetzung (PKP). Auch beim Messmodell mit Substrukturen für die Situationen (PKS) führt die zusätzliche Berücksichtigung der Phasen der Informationsverarbeitung in den Residualkorrelationen der Items (PKSrp) zu einer Verbesserung der Anpassungswerte im Vergleich zum restriktiveren Modell.

Die beste Passung mit den empirischen Daten weisen jedoch mehrdimensionale Messmodelle auf, in denen die Items unter dem Second-Order-Faktor Perspektivenkoordination nach Situationstypen gruppiert werden (PKST2 und PKST3). Bei den Modellvarianten von PKST3 sind Situationen nach den Situationstypen „Standardberatung“, „Beratung bei Schwierigkeiten aufseiten des Unternehmens“ und „Beratung bei Schwierigkeiten aufseiten des Kun-

den“ zu Subdimensionen gruppiert. Die Differenzierung von Standardberatungssituationen und Situationen mit Schwierigkeiten aufseiten des Kunden entfällt bei den Modellvarianten von PKST2. Auch für die Messmodelle PKST3 und PKST2 können weitere Verbesserungen der Fit-Indizes durch Freisetzung der Residualkorrelationen zwischen den Items innerhalb von Phasen der Informationsverarbeitung (Modelle PKST3rp und PKST2rp) und Situationen (Modelle PKST3rs und PKST2rs) erzielt werden. Die gleichzeitige Freisetzung der Residualkorrelationen für Phasen der Informationsverarbeitung und Situationen (Modelle PKST3rps und Modelle PKST2rps) führt zu Indizes, die eine ziemlich genaue Beschreibung der Daten durch die Modelle anzeigen. Allerdings liegen von den 63 frei geschätzten Kovarianzen in beiden Modellen nur 16 in einem mindestens auf dem Zehnprozentniveau signifikanten Bereich und von diesen nur neun in einem mindestens auf dem Fünfprozentniveau signifikanten Bereich. Zudem handelt es sich um vergleichsweise komplexe Modelle. Die signifikanten Kovarianzen betreffen in beiden Modellen mehrheitlich die Dimension Lösungsbewertung und nur je zweimal die Dimensionen Problembeschreibung sowie Handlungsauswahl und -bewertung. In den Modellen PKST3rls und PKST2rls wurden deshalb neben den Residualkorrelationen für die Situationen nur noch diejenigen der Phase Lösungsbewertung freigesetzt. Die folgende Tabelle 5.12 listet die Informationskriterien aller beschriebenen mehrdimensionalen Messmodelle für die Kompetenz Perspektivenkoordination auf.

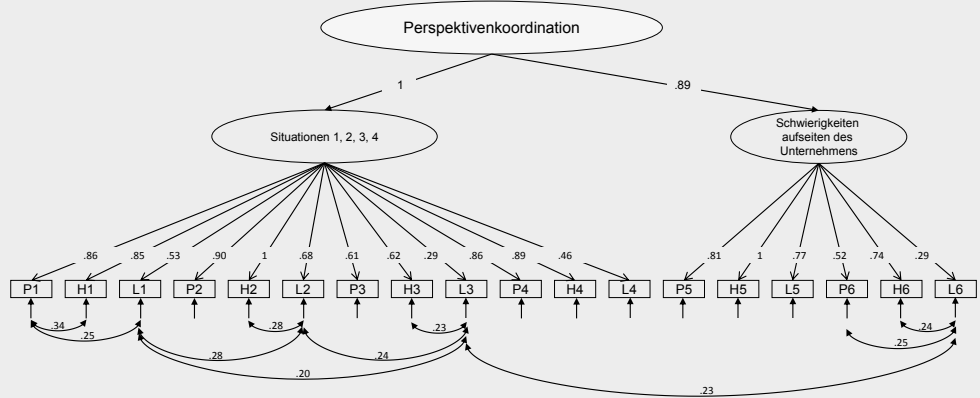
Tabelle 5.12: Informationskriterien der konkurrierenden dreidimensionalen Messmodelle für Perspektivenkoordination

	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>	Sample size adjusted <i>BIC</i>
Modell PKP	16369.526	16580.452	16399.683
Modell PKPrs	16320.941	16598.474	16360.620
Modell PKS	16318.813	16540.839	16350.556
Modell PKSpr	16323.205	16711.751	16378.756
Modell PKST3	16320.809	16531.735	16350.966
Modell PKST3rp	16330.223	16707.668	16384.186
Modell PKST3rs	16313.536	16591.069	16353.215
Modell PKST3rr	16319.268	16763.321	16382.754
Modell PKST3rls	16304.635	16637.675	16352.250
Modell PKST2	16323.572	16530.796	16353.199
Modell PKST2rp	16332.807	16706.552	16386.242
Modell PKST2rs	16311.802	16585.635	16350.952
Modell PKST2rr	16317.706	16758.058	16380.663
Modell PKST2rls	16302.745	16632.085	16349.831

Der direkte Vergleich der Modelle über die Informationskriterien präferiert mit einem *AIC* von 16302.745 unter allen Varianten das letztgenannte Messmodell der Perspektivenkoordi-

nation mit Ausdifferenzierung nach zwei Situationstypen und frei geschätzten Residualkorrelationen zwischen Items aus gleichen Situationen sowie aus der Phase Lösungsbewertung. Auch der an die Stichprobengröße angepasste *BIC* liegt mit 16349.831 für dieses Modell leicht unter dem der anderen Modelle. Struktur und Modellparameter des durch die Informationskriterien präferierten Modells PKST2rls sind in Abbildung 31 dargestellt.

Abbildung 31: Perspektivenkoordination als Second-Order-Faktorenmodell mit Subdimensionen differenziert nach zwei Situationstypen und frei geschätzten Residualkorrelationen für die Situationen des Tests und die Phase Lösungsbewertung



$N=299$, $MV=35$, $\chi^2=17.787$, $df=100$, $p\text{-Wert}=0.108$, $\chi^2/df=1,18$, $CFI=.973$, $RMSEA(90\%)=.024$ (.000-.041), $SRMR=.039$; die Ladung von Item L6 ist auf dem Zehnprozentniveau signifikant, die Ladungen der Items P6, H6, L3 und L4 auf dem Einprozentniveau, die Ladungen aller anderen Items sowie der Subdimensionen auf dem 0.1%-Niveau; zudem sind alle Residualkorrelationen mit einem $p\text{-Wert}<.05$ abgebildet

Quelle: eigene Darstellung

Von allen theoretisch abgeleiteten Messmodellen der Kompetenz Perspektivenkoordination repräsentiert die in Abbildung 31 aufgezeigte Variante die Struktur in den Daten am besten. Sie findet aus diesem Grund Eingang in die weiteren Modellierungen der vorliegenden Arbeit.

5.3.4.2.2 Modellprüfungen für die Kompetenzdimension adaptives Beraten

Aufgrund der geringen internen Konsistenz einer Gesamtskala adaptives Beraten sowie der geringen und zum Teil negativen Korrelationen von Items mit dieser Gesamtskala wurde eine eindimensionale Lösung der Kompetenz adaptives Beraten bereits in Kapitel 5.3.4.1 ausgeschlossen. Für die weitere Prüfung der Binnenstruktur wurden ergänzend zu den Skalen- und Itemanalysen auch für die Kompetenz adaptives Beraten konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt, um die faktorielle Validität der postulierten Strukturen zu prüfen.

Zunächst wurde die Hypothese der Eindimensionalität der sechs Subskalen überprüft. Demnach lassen sich Reichhaltigkeit und Qualität von Kundentypologien und Beratungsstrategien jeweils mit guten bis sehr guten Fit-Indizes eindimensional skalieren, Spezifität von Kundentypologien und Beratungsstrategien hingegen nicht. Die Fit-Indizes aller sechs Modellprüfungen, jeweils aus dem Maximum-Likelihood- und dem robusten Maximum-Likelihood-Schätzverfahren, sind in Tabelle 5.13 dargestellt.

Tabelle 5.13: Anpassungsgüte der eindimensionalen Messmodelle für die sechs Subdimensionen von adaptivem Beraten

Modell	Schätzer	N	MV	χ^2	df	p-Wert	χ^2/df	RMSEA	95% RMSEA	SRMR	CFI
KR1	ML	299	11	8.752	9	.461	0,97	.000	.000 .064	.024	1.000
KR1	Robust	299	11	7.911	9	.543	0,88	.000	.000 .057	.024	1.000
KQ1	ML	299	11	11.934	9	.217	1,33	.033	.000 .077	.035	.956
KQ1	Robust	299	11	12.661	9	.179	1,41	.037	.000 .081	.035	.942
KS1	ML	299	11	144.944	9	.000	16,10	.225	.193 .258	.102	.558
KS1	Robust	299	11	39.932	9	.000	4,43	.107	.090 .125	.102	.656
BR1	ML	299	11	7.916	9	.543	0,88	.000	.000 .059	.024	1.000
BR1	Robust	299	11	7.049	9	.632	0,78	.000	.000 .052	.024	1.000
BQ1	ML	299	11	5.473	9	.791	0,61	.000	.000 .043	.025	1.000
BQ1	Robust	299	11	5.501	9	.789	0,61	.000	.000 .043	.025	1.000
BS1	ML	299	12	142.829	9	.000	15,87	.233	.192 .256	.099	.676
BS1	Robust	299	12	65.211	9	.000	7,25	.145	.123 .167	.099	.596

Die Ergebnisse der Skalen zu Qualität und Spezifität stehen im Widerspruch zu denen der Homogenitätsanalysen, die für die Spezifität jeweils zufriedenstellende Cronbachs alphas von $\alpha = .67$ (Kundentypologien) und $\alpha = .75$ (Beratungsstrategien), für die Qualität hingegen inakzeptable Cronbachs alphas von $\alpha = .51$ (Kundentypologien) und $\alpha = .5$ (Beratungsstrategien) ausweisen (vgl. Tabelle 5.2). Die starken Abweichungen zwischen den ML- und den robusten ML-Schätzern weisen zudem erneut auf die Verletzung der Normalverteilungsannahme bei den beiden Skalen zur Spezifität hin. Insgesamt zeigen die schlechten Fit-Indizes

der eindimensionalen Modelle für die Spezifität von Kundentypologien und Beratungsstrategien an, dass die Modelle in der geprüften Form verworfen werden müssen. Nachträgliche Modifikationen an den Modellen dürfen jedoch, wie in Kapitel 5.3.3.2 beschrieben wurde, nur in Fällen durchgeführt werden, die durch inhaltliche Charakteristika der Items begründbar sind.

Eine Option für die Gruppierung der Items stellt die in Kapitel 5.3.1.1 eingeführte Differenzierung nach Situationstypen dar. Zunächst wurde deshalb für die Spezifität der Kundentypologien ein Modell getestet, das Substrukturen für die drei Situationstypen bildet (KS3). Auch dieses Modell weist keine befriedigenden Fit-Indizes auf. Aus diesem Grund wurden die Situationen einer erneuten inhaltlichen Analyse unterzogen. Diese ergab, dass in den Situationen eins und drei solvente, skeptische Kunden beschrieben werden, während die Situationen zwei und vier Herausforderungen in den finanziellen Situationen junger Kundinnen thematisieren. Die Identifikation dieser Parallelen zwischen den Situationen führt zu der neuen Hypothese, dass bezüglich der Spezifität von Kundentypologien die wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen den dargestellten Personen und ihren finanziellen Situationen ordnungsrelevanter ist als die Unterscheidung nach Eskalationsniveaus in Standard- oder schwierige Situationen. Diese Hypothese scheint insbesondere vor dem Hintergrund plausibel, dass die Spezifität jeweils über die Anzahl der für mehrere Personen verwendeten Merkmale operationalisiert wird.

Die Modellvariante mit Substrukturen für die Differenzierung nach Ähnlichkeit der Kunden und finanziellen Themen (KS3b) erzielt deutlich günstigere Fit-Indizes als die Gruppierung nach Situationstypen (KS3). Die Fit-Indizes dieser beiden mehrdimensionalen Messmodelle der Spezifität der Kundentypologien sind in der folgenden Tabelle 5.14 zusammengefasst.

Tabelle 5.14: Anpassungsgüte der alternativen Messmodelle für die Spezifität der Kundentypologien

Modell	Schätzer	N	MV	χ^2	df	p-Wert	χ^2/df	RMSEA	95% RMSEA	SRMR	CFI
KS3	ML	299	11	112.757	6	.000	18,79	.244	.206 .284	.117	.653
KS3	Robust	299	11	NA	6	NA	NA	NA	NA	NA	NA
KS3b	ML	299	11	8.788	4	.067	2,18	.063	.000 .121	.035	.984
KS3b	Robust	299	11	6.089	4	.193	1,52	.042	.000 .094	.035	.977

Die Ausdifferenzierung nach Situationstypen verbessert auch für die Spezifität der Beratungsstrategien die Anpassungswerte des Messmodells (BS3), die jedoch auch für dieses Modell weiterhin in einem inakzeptablen Bereich liegen. Eine Analyse der standardisierten Residuen zeigt auch für diese Items jeweils höhere Zusammenhänge zwischen den Items eins und drei, zwei und vier sowie fünf und sechs an. Auch diese Gruppierung weicht für die

Items eins bis vier von der vorgesehenen Gruppierung in Standardberatungssituationen und Situationen mit Schwierigkeiten aufseiten des Kunden ab. Dies legt die Vermutung nahe, dass auch bei der Generierung von Handlungsoptionen die wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen den Personen und thematischen Belangen relevanter ist als die vorab differenzierten Situationstypen.

Die Modellvariante mit Substrukturen für die Differenzierung nach Ähnlichkeit der Kunden und finanziellen Themen (BS3b) erzielt auch für die Spezifität der Beratungsstrategien deutlich günstigere Fit-Indizes als die Gruppierung nach Situationstypen (BS3). Die Fit-Indizes der mehrdimensionalen Messmodelle der Spezifität der Beratungsstrategien sind in der folgenden Tabelle 5.15 zusammengefasst.

Tabelle 5.15: Anpassungsgüte der alternativen Messmodelle für die Spezifität der Beratungsstrategien

Modell	Schätzer	N	MV	χ^2	df	p-Wert	χ^2/df	RMSEA	95% RMSEA	SRMR	CFI
BS3	ML	299	12	71.903	6	.000	11,98	.192	.153 .233	.084	.840
BS3	Robust	299	12	28.404	6	.000	4,73	.112	.087 .138	.084	.839
BS3b	ML	299	12	7.065	3	.070	2,36	.067	.000 .133	.023	.990
BS3b	Robust	299	12	2.579	3	.461	0,86	.000	.000 .061	.023	1.000

Im nächsten Schritt wurden verschiedene Modellvarianten der Kompetenz adaptives Beraten unter Berücksichtigung sämtlicher Subskalen ebenfalls in konfirmatorischen Faktorenanalysen überprüft. In das Messmodell gehen die Skalen zu Reichhaltigkeit und Qualität jeweils in den eindimensionalen Varianten sowie die Skalen zur Spezifität in den zuletzt dargestellten dreidimensionalen Varianten ein. Zur Prüfung kamen die vier in Kapitel 5.3.1.2 abgeleiteten alternativen Modelle. Im ersten Modell stehen die Subskalen zur Reichhaltigkeit, Qualität und Spezifität von Kundentypologien und Beratungsstrategien nebeneinander (Modell AB6, vgl. hierzu auch Abbildung 22). Das zweite Modell subsummiert die sechs Subskalen in einem hierarchischen Modell unter eine übergeordnete Struktur adaptives Beraten (Modell AB16, vgl. hierzu Abbildung 23). Das dritte Modell gruppiert die Subskalen zu Reichhaltigkeit, Qualität und Spezifität von Kundentypologien unter einer übergeordneten Struktur Kundentypologien und die Subskalen Reichhaltigkeit, Qualität und Spezifität von Beratungsstrategien unter einer übergeordneten Struktur Beratungsstrategien (Modell AB26, vgl. hierzu Abbildung 24). Das vierte Modell kombiniert die hierarchischen Strukturen des zweiten und dritten Modells und postuliert die Strukturen Kundentypologien und Beratungsstrategien als Faktoren zweiter Ordnung unter einer übergeordneten Struktur adaptives Beraten als Faktor dritter Ordnung (Modell AB126, dargestellt in Abbildung 25).

Alle vier Modelle weisen gute und sehr ähnliche Fit-Indizes auf, die in Tabelle 5.16 aufgelistet sind. Im Vergleich der Anpassungswerte schneidet das erste Modell mit nebeneinanderstehenden Subskalen mit einem nicht signifikanten p -Wert und dem höchsten CFI -Wert am besten ab, gefolgt von den hierarchischen Modellen AB16, AB26 und AB126.

Tabelle 5.16: Anpassungsgüte der alternativen Messmodelle für die Kompetenz adaptives Beraten

Modell	Schätzer	N	MV	χ^2	df	p -Wert	χ^2/df	RMSEA	95% RMSEA	SRMR	CFI
AB6	ML	299	24	573.208	522	.060	1,10	.018	.000 .027	.051	.969
AB6	Robust	299	24	582.130	522	.035	1,11	.020	.006 .028	.051	.960
AB16	ML	299	24	584.532	529	.047	1,10	.019	.002 .027	.053	.967
AB16	Robust	299	24	591.141	529	.031	1,12	.020	.006 .028	.053	.959
AB26	ML	299	24	584.301	528	.045	1,10	.019	.003 .027	.053	.960
AB26	Robust	299	24	591.247	528	.029	1,12	.020	.007 .028	.053	.950
AB126	ML	299	24	584.301	527	.042	1,11	.019	.004 .028	.053	.965
AB126	Robust	299	24	590.224	527	.029	1,12	.020	.007 .028	.053	.958

Der direkte Vergleich der Modelle über die Informationskriterien weist jedoch das Modell mit einer übergeordneten formativen Struktur adaptives Beraten (AB16) als etwas günstiger aus, gefolgt von Modell AB26 (vgl. hierzu Tabelle 5.17).

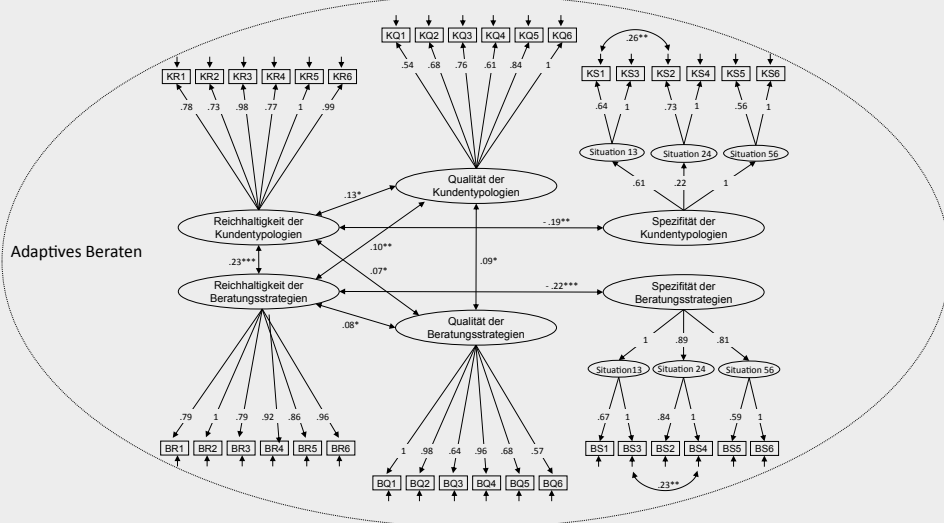
Tabelle 5.17: Informationskriterien der konkurrierenden Messmodelle für adaptives Beraten

	AIC	BIC	Sample size adjusted BIC
Modell AB6	26791.159	27457.239	26886.398
Modell AB16	26788.483	27428.660	26880.010
Modell AB26	26790.252	27434.129	26882.308
Modell AB126	26792.252	27439.830	26884.837

Die bereits für die bivariaten Berechnungen beschriebene negative Korrelation zwischen Reichhaltigkeit und Spezifität der Kundentypologien sowie Reichhaltigkeit und Spezifität der Beratungsstrategien zeigt sich auch in allen multivarianten Berechnungen. Die folgende Abbildung 32 zeigt die Modellparameter des Modells mit adaptivem Beraten als Sammelkonstrukt aus sechs Subskalen (AB6). Reichhaltigkeit und Spezifität von Kundentypologien sind

in diesem Modell negativ verbunden ($r = -.19, p = .005$). Auch Reichhaltigkeit und Spezifität von Beratungsstrategien sind signifikant negativ korreliert ($r = -.22, p < .000$). Signifikant positive Zusammenhänge bestehen jeweils zwischen den beiden Skalen zur Reichhaltigkeit und den beiden Skalen zur Qualität. Zudem sind Reichhaltigkeit und Qualität der Kundentypologien sowie Reichhaltigkeit und Qualität der Beratungsstrategien positiv assoziiert. Auch zwischen Reichhaltigkeit der Kundentypologien und Qualität der Beratungsstrategien sowie zwischen Qualität der Kundentypologien und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien bestehen jeweils positive Zusammenhänge.

Abbildung 32: Adaptives Beraten als Sammelkonstrukt aus sechs Skalen



$N=299$, $MV=24$, $\chi^2=573.208$, $df=522$, $p\text{-Wert}=.060$, $\chi^2/df=1,10$, $CFI=.969$, $RMSEA(90\%)=.018$ (.000-.027), $SRMR=.051$; die Ladung von Item KS2 ist nicht signifikant ($p\text{-Wert}=.138$), die Ladung der Subdimension „Situation 24“ von Spezifität der Kundentypologien ist auf dem Zahnprozentniveau signifikant, die Ladungen aller anderen Items sowie der Subdimensionen sind mindestens auf dem Einprozentniveau signifikant; die signifikanten Residualkorrelationen sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht abgebildet, vgl. hierzu Tabelle 5.18
Quelle: eigene Darstellung

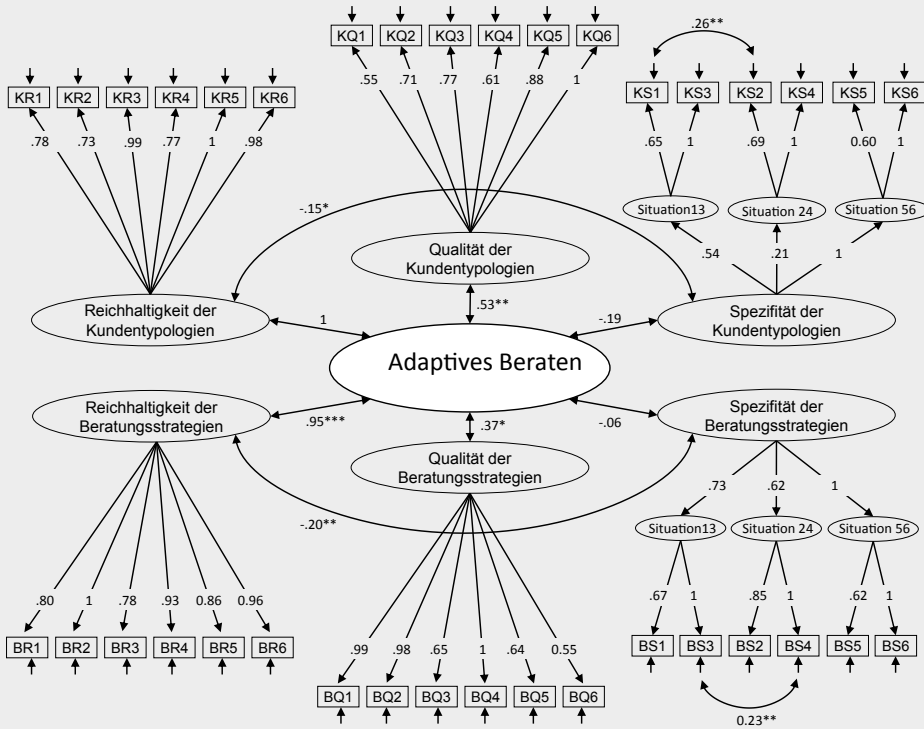
Die 17 mindestens auf dem Fünfprozentniveau signifikanten Residualkorrelationen zwischen Items aus gleichen Situationen sind in der Abbildung aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht abgebildet. Sie sind der folgenden Tabelle 5.18 zu entnehmen.

Tabelle 5.18: Signifikante Residualkorrelationen der Items aus gleichen Situationen des Tests im Modell AB6

Item 1	Item 2	<i>r</i>	<i>p</i> -Wert
KR1	KQ1	.112	.015
KR3	KQ3	.117	.010
KR5	KQ5	.123	.018
KR6	KQ6	.167	.006
KR1	KS1	-.095	.023
BR3	BQ3	.087	.047
BR6	BQ6	.145	.002
BR3	BS3	-.107	.020
BR4	BS4	-.109	.003
BR6	BS6	-.105	.014
BQ4	BS4	.087	.003
BQ5	BS5	.134	.007
KR1	BR1	.111	.026
KR2	BR2	.104	.033
KR3	BR3	.105	.013
KQ2	BQ2	.104	.036
KQ5	BQ5	.197	.003

Abbildung 33 zeigt das am besten passende hierarchische Modell mit einer übergeordneten formativen Struktur adaptives Beraten (AB16). Die Subskalen zur Spezifität von Kundentypologien und Beratungsstrategien weisen in diesem Modell negative Zusammenhänge mit dem übergeordneten Faktor adaptives Beraten auf. Diese fallen jedoch aufgrund ihrer geringen Messgenauigkeit nicht signifikant aus. Zusätzlich sind sie jeweils signifikant negativ mit den entsprechenden Skalen zur Reichhaltigkeit assoziiert.

Abbildung 33: Adaptives Beraten als formative Struktur mit sechs Subdimensionen



$N=299$, $MV=24$, $\chi^2=584.532$, $df=529$, $p\text{-Wert}=.047$, $\chi^2/df=1,10$, $CFI=.967$, $RMSEA(90\%)=.019$ (.002-.027), $SRMR=.053$; die Ladung von Item KS2 ist nicht signifikant ($p\text{-Wert}=.166$), die Ladung der Subdimension „Situation 24“ von Spezifität der Kundentypologien ist auf dem Zahnprozentniveau signifikant, die Ladungen aller anderen Items sowie der Subdimensionen sind mindestens auf dem Einprozentniveau signifikant; die signifikanten Residualkorrelationen sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht abgebildet, vgl. hierzu Tabelle 5.19
Quelle: eigene Darstellung

Auch in dieser Abbildung sind die 17 mindestens auf dem Fünfprozentniveau signifikanten Residualkorrelationen zwischen Items aus gleichen Situationen aus Gründen der Übersichtlichkeit grafisch nicht dargestellt. Es handelt sich um die gleichen Verbindungen wie in Modell AB6. Die entsprechenden Werte sind Tabelle 5.19 zu entnehmen.

Tabelle 5.19: Signifikante Residualkorrelationen der Items aus gleichen Situationen des Tests im Modell AB16

Item 1	Item 2	<i>r</i>	<i>p</i> -Wert
KR1	KQ1	.113	.014
KR3	KQ3	.115	.011
KR5	KQ5	.123	.015
KR6	KQ6	.170	.005
KR1	KS1	-.096	.023
BR3	BQ3	.086	.049
BR6	BQ6	.144	.002
BR3	BS3	-.108	.018
BR4	BS4	-.108	.003
BR6	BS6	-.107	.015
BQ4	BS4	.087	.003
BQ5	BS5	.132	.008
KR1	BR1	.113	.023
KR2	BR2	.105	.031
KR3	BR3	.107	.013
KQ2	BQ2	.112	.022
KQ5	BQ5	.202	.002

Zusammengefasst führen die statistischen Indikatoren nicht zur Ablehnung eines der vier abgeleiteten Messmodelle für adaptives Beraten. Die günstigsten Anpassungswerte weist das Sammelkonstrukt (AB6) auf, im direkten Vergleich schneidet jedoch das hierarchische Modell mit einem übergeordneten Faktor adaptives Beraten (AB16) am besten ab. Aus statistischen Gründen wäre deshalb dem Modell AB16 der Vorzug zu geben. Der erwartungswidrig negative Zusammenhang zwischen Reichhaltigkeit und Spezifität, der sowohl für die Kundentypologien als auch für die Beratungsstrategien auftritt, spricht hingegen für das Sammelkonstrukt (AB6), da in diesem Modell die negativen Zusammenhänge zwischen Subdimensionen und übergeordnetem Faktor transparent bleiben. Aus diesem Grund werden für die weiteren Modellbildungen die Indikatoren dieser beiden Modellvarianten berichtet.

5.3.4.2.3 Modellprüfungen für sozial-kognitive Dimensionen der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten

Bezüglich der Gesamtstruktur der sozial-kognitiven Kompetenzen bei der Beratung wurden in Kapitel 5.3.1.4 insgesamt 32 denkbare Varianten skizziert, von denen die eine Hälfte auf einem Sammelkonstrukt, die andere Hälfte auf einer formativen Struktur basiert. Die empirischen Prüfungen der Messmodelle für Perspektivenkoordination und adaptives Beraten haben die Auswahl auf ein favorisiertes Modell für Perspektivenkoordination und zwei Vari-

anten für adaptives Beraten eingegrenzt, sodass die 32 hypothetischen Modelle sozial-kognitiver Kompetenzen auf vier Modelle eingegrenzt werden können. Die ersten beiden Modelle stellen Varianten des in Abbildung 26 dargestellten Sammelkonstrukts dar. Das erste Modell wird aus dem favorisierten Modell für Perspektivenkoordination und den sechs Subdimensionen adaptiven Beratens gebildet (SK6). Das zweite Modell kombiniert Perspektivenkoordination mit dem formativen Modell adaptiven Beratens (SK16). Die Modelle drei und vier basieren auf der in Abbildung 27 dargestellten Konzeption von sozial-kognitiven Kompetenzen als formativer Struktur mit einem übergeordneten Faktor, unter dem im dritten Modell das favorisierte Modell für Perspektivenkoordination und das Sammelkonstrukt adaptives Beraten (SKF6) angeordnet sind, im vierten Modell das favorisierte Modell für Perspektivenkoordination und das formative Modell adaptives Beraten (SKF16).

Bezüglich des Verhältnisses zwischen Perspektivenkoordination und adaptivem Beraten wurde in Kapitel 5.3.1.3 die Hypothese aufgestellt, dass höhere Zusammenhänge zwischen Items zu Problemsicht und Kundentypologien sowie zwischen Items zu Handlungsauswahl- und -bewertung/Lösungsbeurteilung und Beratungsstrategien auftreten, da sie jeweils ähnliche Phasen der Informationsverarbeitung betreffen. Diese Hypothese wird geprüft, indem in den vier beschriebenen Modellen jeweils für Items aus gleichen Situationen die Residualkorrelationen für die Items zur Messung der Phase Problemsicht aus der Perspektivenkoordination und der Reichhaltigkeit der Kundentypologien aus dem adaptiven Beraten sowie für die Items zur Messung der Phasen Handlung und Lösung der Perspektivenkoordination mit der Reichhaltigkeit und Qualität der Beratungsstrategien aus dem adaptiven Beraten freigesetzt und die Anpassungswerte dieser Modelle mit denen ohne diese Freisetzung verglichen werden.

Die Modelle ohne diese Freisetzen erreichen die in Kapitel 5.3.3 genannten Grenzwerte der Fit-Indizes nicht. Die Freisetzung der beschriebenen Residualkorrelationen zwischen Perspektivenkoordination und adaptivem Beraten bewirkt bei allen vier Modellen eine deutliche Verbesserung der Anpassungswerte, sodass die Modelle mit diesen Freisetzen die statistischen Anforderungen erfüllen. Aus diesem Grund werden in Tabelle 5.20 die Anpassungswerte der vier Modelle mit den Freisetzen dargestellt, wiederum jeweils unter Verwendung des ML- sowie des robusten ML-Schätzverfahrens.

Tabelle 5.20: Anpassungsgüte der konkurrierenden Messmodelle für sozial-kognitive Kompetenzen

Modell	Schätzer	N	MV	χ^2	df	p-Wert	χ^2/df	RMSEA	95% RMSEA	SRMR	CFI
SK6	ML	299	49	1429.695	1240	.000	1.15	.023	.016 .028	.054	.931
SK6	Robust	299	49	1463.420	1240	.000	1.16	.025	.019 .030	.054	.917
SK16	ML	299	49	1465.893	1252	.000	1.17	.024	.018 .029	.055	.923
SK16	Robust	299	49	1496.808	1252	.000	1.20	.026	.020 .030	.055	.909
SKF6	ML	299	49	1501.358	1254	.000	1.20	.026	.020 .030	.058	.911
SKF6	Robust	299	49	1532.436	1254	.000	1.22	.027	.022 .032	.058	.896
SKF16	ML	299	49	1465.893	1250	.000	1.17	.024	.018 .029	.055	.922
SKF16	Robust	299	49	1494.417	1250	.000	1.20	.026	.020 .030	.055	.909

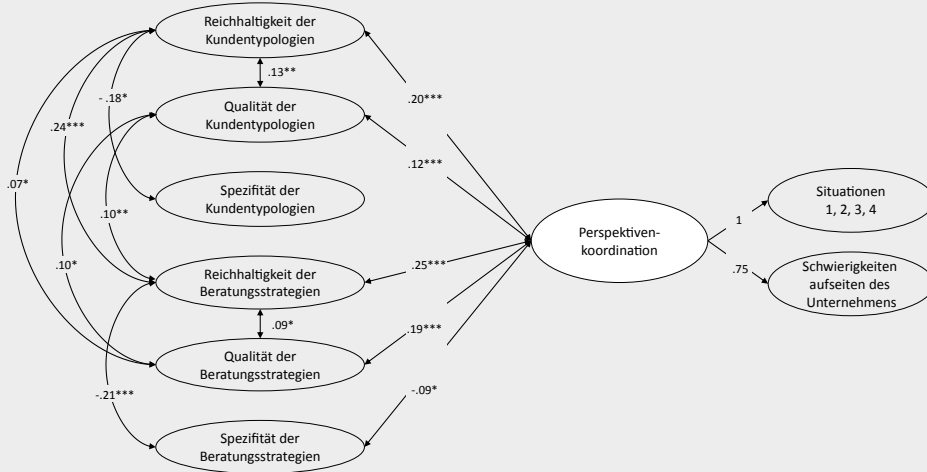
Anders als bei der Prüfung der Modellstruktur des adaptiven Beratens in Kapitel 5.3.4.2.2 weisen die Anpassungswerte in Tabelle 5.20 und die in Tabelle 5.21 aufgeführten Informationskriterien gleichermaßen das Modell SK6 als günstigstes Modell aus. Einzige Ausnahme ist der *BIC*, der für die Modelle SK16 und SKF16 geringfügig niedriger liegt, was jedoch für den an die Stichprobengröße angepassten *BIC* nicht gilt.

Tabelle 5.21: Informationskriterien der konkurrierenden Messmodelle für sozial-kognitive Kompetenzen

	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>	Sample size adjusted <i>BIC</i>
Modell SK6	39918.091	41024.524	40076.279
Modell SK16	39930.288	40992.316	40082.128
Modell SKF6	39961.754	41016.380	40112.535
Modell SKF16	39934.288	41003.717	40087.186

Bei der Abbildung aller gemessenen sozial-kognitiven Kompetenzen in einem gemeinsamen Messmodell schneidet somit das einfachste Modell SK6 mit einem Sammelkonstrukt aus allen gemessenen Teilfacetten am besten ab. Die signifikanten Zusammenhänge zwischen den Subdimensionen dieses Modells sind in Abbildung 34 dargestellt.

Abbildung 34: Messmodell für sozial-kognitive Kompetenzen als Sammelkonstrukt aus Perspektivenkoordination und den Subdimensionen von adaptivem Beraten (SK6)



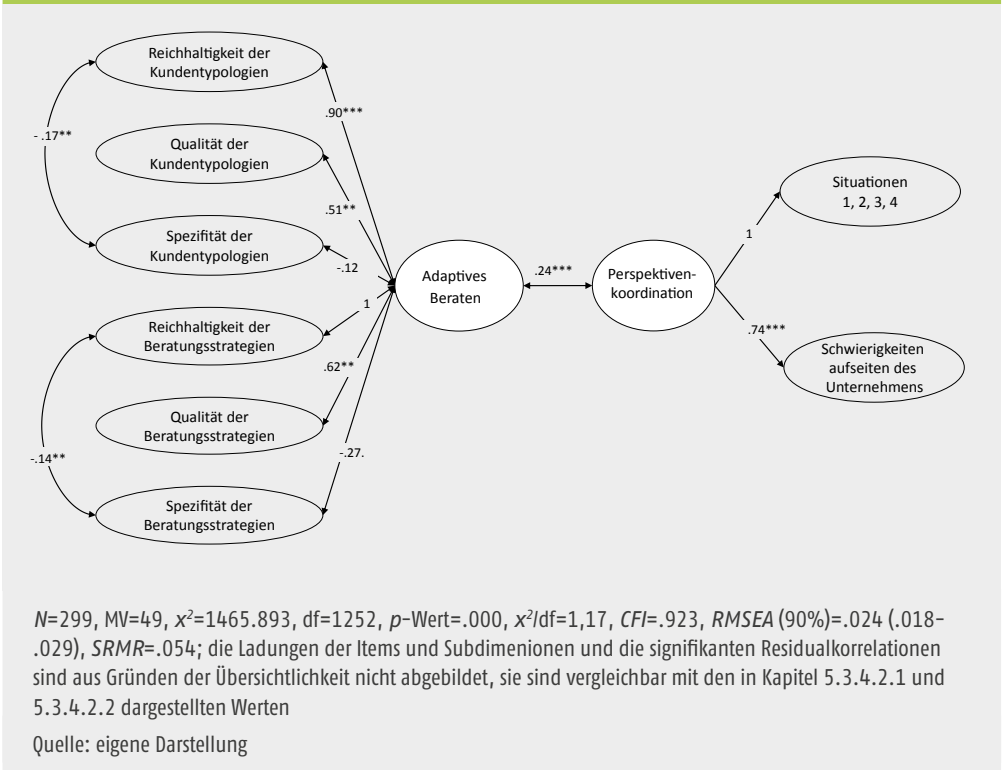
$N=299$, $MV=49$, $\chi^2=1429.695$, $df=1240$, $p\text{-Wert}=.000$, $\chi^2/df=1,15$, $CFI=.931$, $RMSEA(90\%)=.023$ (.016-.028), $SRMR=.054$; die Ladungen der Items und Subdimensionen und die signifikanten Residualkorrelationen sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht abgebildet, sie sind vergleichbar mit den in Kapitel 5.3.4.2.1 und 5.3.4.2.2 dargestellten Werten

Quelle: eigene Darstellung

Die Kompetenz zur Koordination von Perspektiven ist in diesem Modell positiv und hoch signifikant ($p < .000$) mit den Subdimensionen Reichhaltigkeit und Qualität der Kundentypologien sowie Reichhaltigkeit und Qualität der Beratungsstrategien assoziiert, wobei die Verbindungen zur Reichhaltigkeit jeweils größer ausfallen als zur Qualität. Die Spezifität der Beratungsstrategien weist hingegen auch zur Perspektivenkoordination einen signifikant negativen Zusammenhang auf ($r = -.09$, $p = .022$).

Das alternative Modell mit dem günstigsten BIC , welches die Subdimensionen des adaptiven Beraters als formatives Konstrukt zusammenfasst, ist in Abbildung 35 dargestellt. Der Zusammenhang zwischen Perspektivenkoordination und adaptivem Beraten fällt auch in diesem Modell hochsignifikant aus ($r = .24$, $p < .000$).

Abbildung 35: Messmodell für sozial-kognitive Kompetenzen als Sammelkonstrukt aus Perspektivenkoordination und adaptivem Beraten als formativer Struktur (SK16)



5.3.4.2.4 Modellprüfungen für das Verhältnis von sozial-kognitiven und fachlichen Dimensionen der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten

Als letzter Schritt der Modellbildung zu den Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten wird abschließend die Fachkompetenz in die Modelle integriert. Da die beiden Modelle mit einem übergeordneten Faktor für die sozial-kognitiven Kompetenzen im vorangehenden Kapitel schlechter abschnitten, werden im Folgenden nur noch die Anpassungswerte der zwei Modelle ohne diesen übergeordneten Faktor berichtet. Beratungskompetenzen werden in beiden Modellen aus Perspektivenkoordination, adaptivem Beraten und Fachkompetenz gebildet, wobei adaptives Beraten einmal als Sammelkonstrukt (BK6) und einmal als formative Struktur (BK16) modelliert ist. Tabelle 5.22 zeigt die Anpassungswerte der beiden Modelle.

Tabelle 5.22: Anpassungsgüte der konkurrierenden Messmodelle für Beratungskompetenzen

Modell	Schätzer	N	MV	χ^2	df	p-Wert	χ^2/df	RMSEA	95% RMSEA	SRMR	CFI
BK6	ML	306	53	1504.080	1287	.000	1,17	.023	.018 .028	.054	.922
BK6	Robust	306	53	1541.268	1287	.000	1,20	.025	.020 .030	.054	.906
BK16	ML	306	53	1544.122	1287	.000	1,20	.025	.019 .029	.055	.914
BK16	Robust	306	53	1577.431	1287	.000	1,23	.026	.021 .030	.055	.899

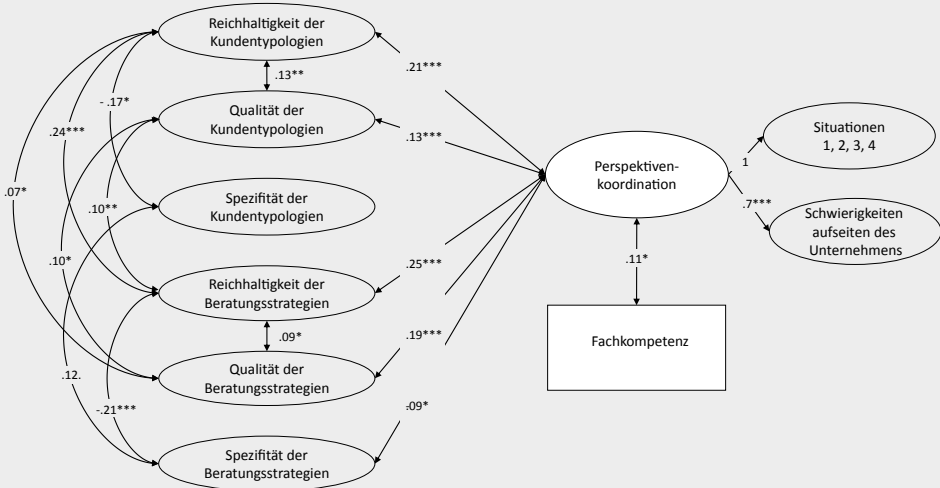
Wiederum favorisieren die Anpassungswerte in Tabelle 5.22 das Modell mit adaptivem Beraten als Sammelkonstrukt (BK6). Von den in Tabelle 5.23 dargestellten Informationskriterien fällt auch der *AIC* für dieses Modell niedriger aus, der *BIC* sowie der an die Stichprobengröße angepasste *BIC* liegen jedoch höher als die des Modells, in dem adaptives Beraten als formative Struktur konzipiert ist (BK16).

Tabelle 5.23: Informationskriterien der konkurrierenden Messmodelle für Beratungskompetenzen

	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>	Sample size adjusted <i>BIC</i>
Modell BK6	40777.330	41924.194	40947.360
Modell BK16	40783.372	41866.935	40944.018

Da die statistischen Kennzahlen keines der beiden geprüften Modelle eindeutig favorisieren, werden im Folgenden beide Modelle grafisch dargestellt. Abbildung 36 zeigt das Modell BK6, welches neben Perspektivenkoordination und Fachkompetenz adaptives Beraten als Sammelkonstrukt umfasst.

Abbildung 36: Messmodell für Beratungskompetenzen mit adaptivem Beraten als Sammelkonstrukt (BK6)

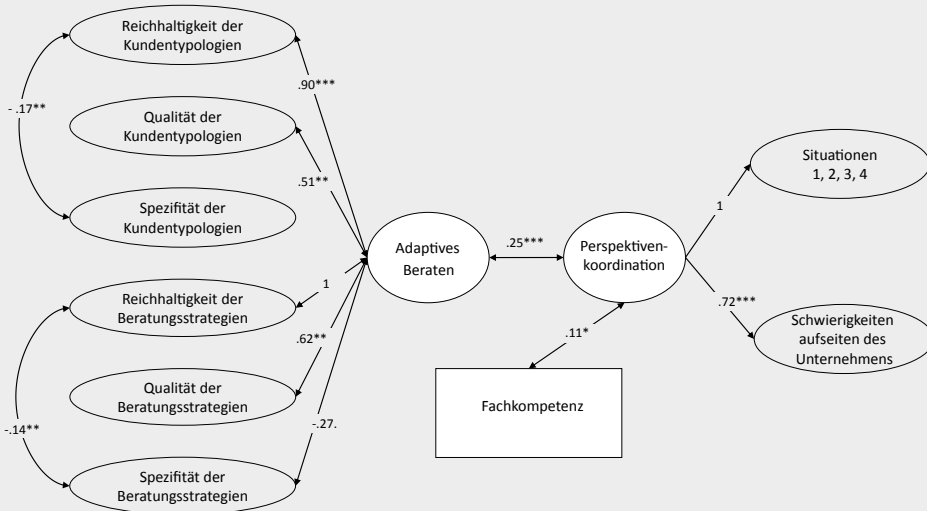


$N=306$, $MV=53$, $\chi^2=1504.080$, $df=1287$, $p\text{-Wert}=.000$, $\chi^2/df=1,17$, $CFI=.922$, $RMSEA(90\%)=.023$ (.018-.028), $SRMR=.054$; die Ladungen der Items und Subdimensionen und die signifikanten Residualkorrelationen sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht abgebildet, sie sind vergleichbar mit den in Kapitel 5.3.4.2.1 bis 5.3.4.2.3 dargestellten Werten

Quelle: eigene Darstellung

In Abbildung 37 ist das alternative Modell BK16 mit adaptivem Beraten als formativer Struktur dargestellt.

Abbildung 37: Messmodell für Beratungskompetenzen mit adaptivem Beraten als formativer Struktur (BK16)



$N=306$, $MV=53$, $\chi^2=1544.122$, $df=1287$, $p\text{-Wert}=.000$, $\chi^2/df=1,20$, $CFI=.914$, $RMSEA(90\%)=.025$ (.019-.029), $SRMR=.055$; die Ladungen der Items und Subdimensionen und die signifikanten Residualkorrelationen sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht abgebildet, sie sind vergleichbar mit den in Kapitel 5.3.4.2.1 bis 5.3.4.2.3 dargestellten Werten

Quelle: eigene Darstellung

Beide Modelle zeigen einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen Perspektivenkoordination und Fachkompetenz auf ($r=.11$, $p=.012$), während sowohl die formative Struktur adaptives Beraten in Modell BK16 als auch alle Subdimensionen von adaptivem Beraten in Modell BK6 keine Zusammenhänge zur Fachkompetenz aufweisen.

In Kapitel 5.3.1.4 wurde zum Binnenverhältnis zwischen sozial-kognitiven und fachlichen Kompetenzen die Hypothese aufgestellt, dass positive Zusammenhänge am ehesten zwischen fachlichen Kompetenzen und den Subdimensionen zu Beratungsstrategien zu erwarten sind. Für alle anderen sozial-kognitiven Kompetenzen wurde die Hypothese der Unabhängigkeit von den fachlichen Kompetenzen postuliert.

Die Modelle BK6 und BK16 erlauben eine erste Prüfung dieser Hypothesen. Alle drei Beziehungen zwischen den Subdimensionen zur Messung der Beratungsstrategien und der Fachkompetenz fallen deutlich nicht signifikant aus, sodass die erste Hypothese aufgrund dieser Berechnungen verworfen werden muss. Da beide Modelle jedoch einen positiven Zusammenhang zwischen Perspektivenkoordination und Fachkompetenz ausweisen, muss auch die Hypothese der Unabhängigkeit zwischen den übrigen sozial-kognitiven Kompeten-

zen und den fachlichen Kompetenzen aufgrund dieser Modellprüfungen verworfen werden. Statt des in den Hypothesen vermuteten Zusammenhangs zwischen fachlichen Kompetenzen und den Beratungsstrategien zeigt sich demnach ein Zusammenhang zwischen fachlichen Kompetenzen und Perspektivenkoordination.

Weitere Überlegungen und statistische Prüfungen zur Validität der gemessenen Konstrukte berichtet das folgende Kapitel 6. Es bettet die Ergebnisse des Tests in ein nomologisches Netz konvergenter und diskriminanter Zusammenhänge mit verschiedenen Prädiktoren ein, für die aufgrund des Forschungsstands begründet entsprechende Zusammenhänge mit den erhobenen Kompetenzen vermutet werden können. Vor der Darstellung dieser dritten Fragestellung erfolgt jedoch abschließend zur zweiten Fragestellung der vorliegenden Arbeit eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Messung sozial-kognitiver Kompetenzen.

5.3.4.3 Diskussion und Ergebnisse der Messung von Beratungskompetenzen

Die Ergebnisse der Betrachtung von Gütekriterien und Prüfungen der faktoriellen Validität des Messinstruments für sozial-kognitive Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten zeigen an, dass das Instrument insgesamt eine zufriedenstellende bis gute Messgenauigkeit aufweist. Die Homogenitätsanalysen deuten auf Einschränkungen der Homogenitäten der beiden Skalen zur Erfassung der Qualität der Kundentypologien und der Qualität der Beratungsstrategien hin. In Modellprüfungen mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen bestätigt sich die Annahme, dass neben den inhaltlichen Facetten der Skalen die Situationen des Tests zu gemeinsamen Varianzen von Items führen. Modelle, in denen diese Varianzen mit geschätzt werden, bilden die Struktur in den Daten hingegen gut ab, sodass die beiden oben genannten Skalen in diesen Modellierungen ebenfalls mit hinreichender Qualität erfasst werden können. Dies gilt ebenfalls für die Skala zur Perspektivenkoordination und die beiden Skalen zur Reichhaltigkeit der Kundentypologien sowie zur Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien.

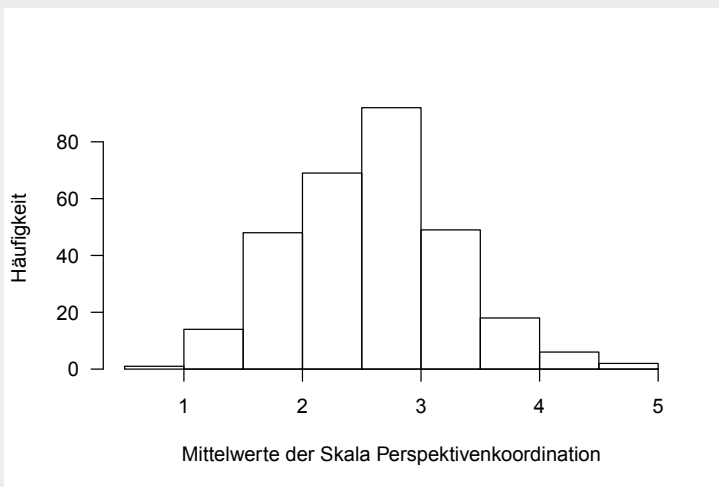
Nicht zufriedenstellend hingegen ist die Messgenauigkeit der beiden Skalen zur Spezifität der Kundentypologien und zur Spezifität der Beratungsstrategien, die beide starke Deckeneffekte aufweisen. Die inhaltliche Validität dieser Skalen bedarf zudem weiterer Prüfungen, da sie mit ihrem übergeordneten Konstrukt adaptives Beraten bzw. mit den anderen Subdimensionen dieses Konstrukts erwartungswidrig nicht oder sogar negativ assoziiert sind. Auszubildende, die mehr Merkmale von Kunden und Handlungsvorschläge benennen, produzieren demnach tendenziell weniger spezifische Merkmale und Handlungsvorschläge. Dieser Befund erscheint einerseits intuitiv plausibel, ist jedoch insofern erstaunlich, als in der Forschungsliteratur ein äquivalentes Vorgehen zur Erfassung von Reichhaltigkeit, Qualität und Spezifität von Kundentypologien und Beratungsstrategien angewendet wurde und diesbezüglich valide Ergebnisse berichtet werden. Allerdings weisen die Forschungsergebnisse hier zum Teil auch widersprüchliche Zusammenhänge aus. Hier sind weitere Forschungsarbeiten erforderlich, in denen beispielsweise mehr Items zur Messung herangezogen werden, um die gemessenen Konstrukte zu validieren und die Beziehungen zwischen

den Subdimensionen von adaptivem Beraten weiter aufzuklären. Bezüglich aller anderen Skalen bestehen aufgrund der hier präsentierten Analysen keine Bedenken bezüglich ihres Einsatzes zur Kompetenzmessung.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Messung von Beratungskompetenzen für alle Subdimensionen noch einmal zusammengefasst. Die Ergebnisse der beiden Skalen zur Spezifität sind aus den genannten Gründen mit größter Vorsicht zu interpretieren. Sie bieten jedoch möglicherweise Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Messung und werden aus diesem Grund hier trotzdem dargestellt.

Wie in Kapitel 5.3.4.2.1 berichtet, erreichten die untersuchten auszubildenden Bankkaufleute auf der Gesamtskala zur Perspektivenkoordination einen Mittelwert von 2.6 ($SD=0.68$). Sie liegen hiermit im Schnitt zwischen der Stufe 1b und 2a der Perspektivenkoordination, auf denen entweder eine Sicht vertiefend (Niveaustufe 1b) oder zwei Perspektiven oberflächlich und ohne Berücksichtigung langfristiger Folgen für die Beziehung (Niveaustufe 2a) betrachtet werden. Von einer regelmäßigen Koordination von verschiedenen Perspektiven (Niveau 2b) und der Betrachtung der Situation aus einer übergeordneten Perspektive (Niveaus 3a und 3b) sind die Auszubildenden demnach im Schnitt noch weit entfernt. Die Verteilung der Mittelwerte der Gesamtskala Perspektivenkoordination in Abbildung 38 zeigt jedoch die deutlichen Unterschiede in den Mittelwerten zwischen den Auszubildenden. Die weiblichen Auszubildenden schnitten mit einem Mittelwert von 2.75 signifikant besser ab als die männlichen Auszubildenden mit einem Mittelwert von 2.48 ($t(294)=3.5486, p<.000$).

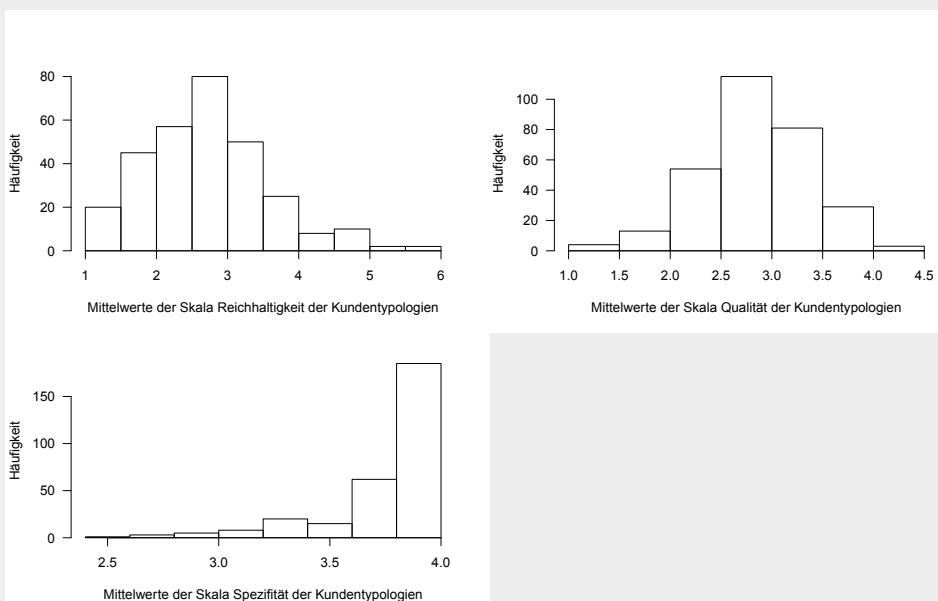
Abbildung 38: Verteilung der Mittelwerte von Perspektivenkoordination in der Stichprobe



Quelle: eigene Darstellung

Auch bei den meisten Subdimensionen des adaptiven Beratens erzielen die weiblichen Auszubildenden bessere Werte als ihre männlichen Kollegen. Im Mittel produzieren alle Auszubildenden 2,8 Merkmale zur Beschreibung der Kunden ($SD=0.88$). Die weiblichen Auszubildenden erreichen einen Mittelwert von 2.93, die männlichen einen Mittelwert von 2.7 Merkmalen ($t(266.86)=2.2711, p=.024$). Der durchschnittliche Mittelwert der Qualität der zur Beschreibung der Kunden verwendeten Merkmale liegt bei 2.92 ($SD=0.54$). Frauen erreichen einen durchschnittlichen Wert von 3.03, Männer von 2.84 ($t(294)=3.1206, p=.002$). Bei der Spezifität der zur Beschreibung der Kunden verwendeten Merkmale zeigen sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede. Der Mittelwert dieser Skala liegt bei 0,2 Wiederholungen mit einer Standardabweichung von 0.29. Die Deckeneffekte dieser Skala und die hiermit verbundenen Probleme ihrer Interpretation wurden bereits in Kapitel 5.3.4.1.4 diskutiert. Die Verteilung der Mittelwerte aller Skalen zu den Kundentypologien zeigt Abbildung 39.

Abbildung 39: Verteilung der Mittelwerte der Subdimensionen zu Kundentypologien in der Stichprobe



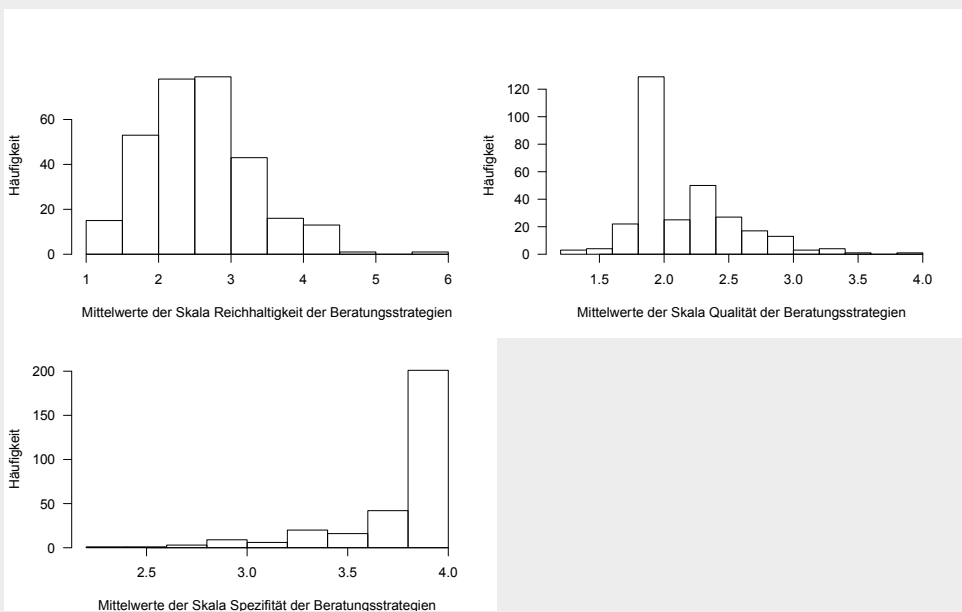
Quelle: eigene Darstellung

Der Mittelwert der Skala Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien liegt für die Gesamtstichprobe bei 2.65 ($SD=0.74$). Die weiblichen Auszubildenden nennen im Schnitt signifikant mehr Beratungsstrategien ($M=2.81$) als ihre männlichen Kollegen, die einen Mittelwert von 2.52 erreichten ($t(294)=3.4614, p<.000$). Auch bei der Qualität der Beratungsstrategien übertreffen die weiblichen Auszubildenden ($M=2.25$) die männlichen ($M=2.13$;

$t(294)=2.5154, p=.013$). Der Mittelwert dieser Skala für die Gesamtgruppe liegt bei 2.18 ($SD=0.39$).

Die geringe Anzahl von Wiederholungen bei den produzierten Beratungsstrategien ($M=0,19, SD=0.32$) führt auch für die Spezifität der Beratungsstrategien zu den bereits thematisierten Deckeneffekten. Von allen Subskalen des adaptiven Beratens ist dies die einzige, bei der weibliche Auszubildende mit durchschnittlich 0,25 Wiederholungen schlechter abschneiden als männliche Auszubildende mit durchschnittlich 0,16 Wiederholungen ($t(260.09)=-2.6685, p=.008$). Die durchschnittlich erreichten Mittelwerte bei den Skalen zu den Beratungsstrategien zeigt Abbildung 40.

Abbildung 40: Verteilung der Mittelwerte der Subdimensionen von Beratungsstrategien in der Stichprobe



Quelle: eigene Darstellung

Für die beiden Skalen zur Reichhaltigkeit und Spezifität der Kundentypologien und Beratungsstrategien liegen jeweils keine Referenzwerte vor, sodass die Güte des Abschneidens der Probanden weitere Untersuchungen an anderen Stichproben erforderlich macht. Den Skalen zur Qualität von Kundentypologien und Beratungsstrategien liegen jedoch qualitative Bewertungsmaßstäbe zugrunde, sodass eine Einordnung der Stichprobenergebnisse im Verhältnis zu diesen Maßstäben möglich ist. Demnach entspricht das im Mittel erreichte Niveau zur Beschreibung der Kunden der Ebene von beobachteten Verhaltensweisen. Auch bei dieser Skala zeigen sich jedoch, wie bereits bei der Skala Perspektivenkoordination, erhebliche Unterschiede zwischen den Auszubildenden. Tabelle 5.24 zeigt die Verteilung der

Häufigkeiten der höchsten Kategorien der Antworten der Auszubildenden. Es wird deutlich, dass beim ersten Item 67 Auszubildende, bei Item KQ4 sogar 184 Probanden maximal Antwortkategorie 2 erreichen, was bedeutet, dass sie maximal zugeschriebene Persönlichkeitseigenschaften verwenden, um die Kunden zu beschreiben. Die beiden höchsten Kategorien 4 und 5, bei denen vermutete Bedürfnisse zur Beschreibung verwendet werden, erreichen bei Item KQ1 immerhin 202 Auszubildende, während dies bei Item KQ4 nur 20 Auszubildenden gelingt. Die Verteilung der höchsten Antwortkategorien bei den anderen Items rangiert zwischen diesen beiden Items.

Tabelle 5.24: Häufigkeiten der maximal erreichten Antwortkategorien bei der Skala Qualität der Kundentypologien

Items	Maximal erreichte Antwortkategorien					
	0	1	2	3	4	5
KQ1	0	0	67	29	157	45
KQ2	4	4	124	102	46	15
KQ3	0	1	106	55	107	27
KQ4	1	10	173	83	6	14
KQ5	1	16	108	77	36	12
KQ6	5	9	102	62	42	12

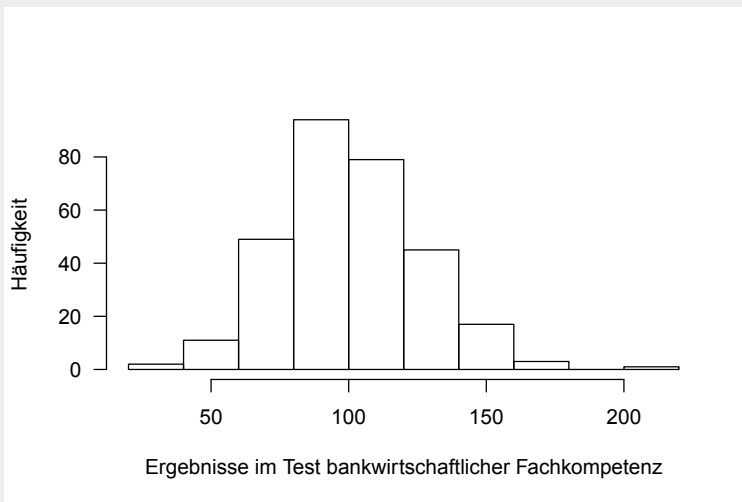
Auch bei der Skala „Qualität der Beratungsstrategien“ zeigen sich Unterschiede zwischen den Antworten der Auszubildenden, die allerdings nicht so deutlich ausfallen wie bei der Qualität der Kundentypologien (vgl. hierzu Tabelle 5.25). Bei allen Items nennt der überwiegende Teil der Auszubildenden maximal konkrete unbegründete Handlungsvorschläge (264 bei Item BQ3, 206 bei Items BQ6). Begründete Handlungsvorschläge sind hingegen insgesamt selten. Am häufigsten werden sie bei Item BQ2 genannt (59-mal), am seltensten bei Item BQ6 (25-mal).

Tabelle 5.25: Häufigkeiten der maximal erreichten Antwortkategorien bei der Skala Qualität der Beratungsstrategien

Items	Maximal erreichte Antwortkategorien				
	0	1	2	3	4
BQ1	0	18	227	16	35
BQ2	0	13	225	18	41
BQ3	0	40	224	22	11
BQ4	1	18	214	17	30
BQ5	0	6	199	5	41
BQ6	0	42	164	8	17

Der mittlere WLE-Schätzer der bankwirtschaftlichen Fachkompetenz liegt bei 100,1 mit einer Standardabweichung von 25. Zwischen männlichen und weiblichen Auszubildenden besteht kein signifikanter Unterschied in der Testleistung. Die Verteilung der WLE-Schätzer zeigt Abbildung 41. Die Mittelwerte und Verteilungskennwerte aller gemessenen Beratungskompetenzen sind in der Tabelle in Anhang 3 noch einmal zusammengefasst.

Abbildung 41: Verteilung der WLE-Schätzer der fachlichen Kompetenzen in der Stichprobe



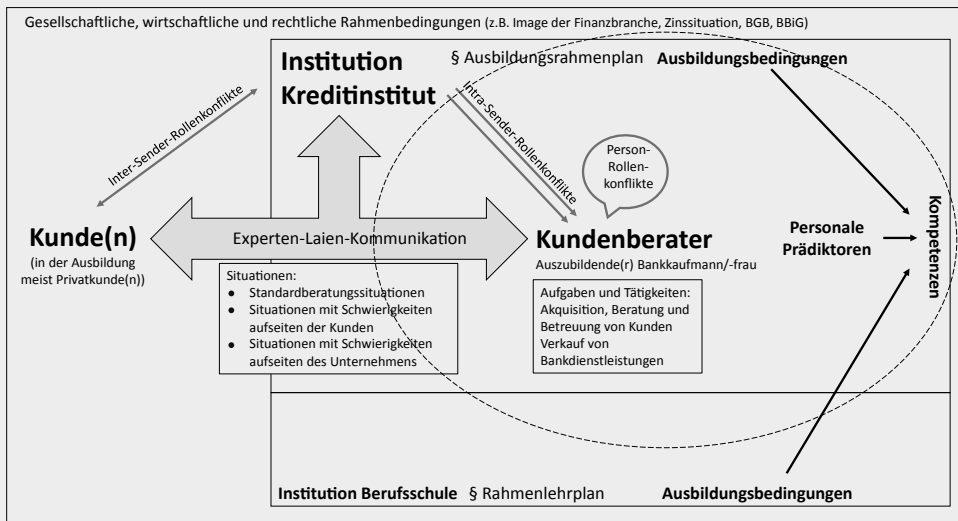
Quelle: eigene Darstellung

Nach der Diskussion und Darstellung der Ergebnisse der Messung von Beratungskompetenzen folgt nun in Kapitel sechs die Betrachtung der dritten und letzten Fragestellung der vorliegenden Arbeit, die nach Zusammenhängen zwischen den hier gemessenen Beratungskompetenzen und individuellen und institutionellen Bedingungen sucht.

► 6 Prädiktoren von Beratungskompetenzen

Empirische Bildungsforschung und pädagogische Psychologie verfolgen neben der Modellierung und Messung von Kompetenzen auch das Ziel, die Entwicklung von Kompetenzen zu beleuchten und Prädiktoren erfolgreicher Lernprozesse bzw. der Entwicklung von Kompetenzen zu ermitteln. Die vorliegende Arbeit greift diese Zielsetzung in der dritten Fragestellung auf, der das vorliegende Kapitel gewidmet ist. Es beschreibt die Untersuchung der Beziehungen zwischen den in den vorangehenden Kapiteln modellierten und gemessenen Kompetenzen und individuellen und institutionellen Bedingungen und trägt hiermit zugleich zur Validierung der gemessenen Konstrukte bei. Abbildung 42 zeigt das Untersuchungsfeld der dritten Fragestellung im gestrichelten Oval noch einmal im Überblick auf.

Abbildung 42: Das Beziehungsgeflecht zwischen Ausbildungsbedingungen, persönlichen Voraussetzungen der Auszubildenden und Beratungskompetenzen



Quelle: eigene Darstellung

Um relevante Konstrukte für die Vorhersage der Entwicklung sozial-kognitiver und fachlicher Kompetenzen bei der Beratung auszuwählen, wird in Kapitel 6.1 zunächst der Forschungsstand zum Einfluss von Prädiktoren auf die Entwicklung schulischer und beruflicher Kompetenzen dargestellt und hieraus Hypothesen für die vorliegende Fragestellung abgeleitet. Kapitel 6.2 beschreibt die Studie zur empirischen Bestimmung des Verhältnisses zwischen den ermittelten Prädiktoren und den gemessenen Kompetenzen. Die Studie untersucht, welche prädiktive Kraft kognitiven Grundvoraussetzungen, Persönlichkeit und Einstellungen, der Motivation, selbstbezogenen Kognitionen sowie betrieblichen Ausbildungsbedingungen im Hinblick auf sozial-kognitive und fachliche Dimensionen von Beratungskompetenzen von Bankkauleuten zukommt.

6.1 Forschungsstand und Hypothesen zu Prädiktoren von Kompetenzentwicklung

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit betrachteten Prädiktoren können zwei großen Gruppen zugeordnet werden. Die erste Gruppe umfasst Merkmale der Auszubildenden (Kapitel 6.1.1), die zweite Gruppe Merkmale der Ausbildungsumgebung (Kapitel 6.1.2). Bezüglich aller Merkmale wird eruiert, inwieweit der Forschungsstand Hypothesen zu den Zusammenhängen zwischen Prädiktoren und den in dieser Arbeit untersuchten Kompetenzen erlaubt.

6.1.1 Personale Prädiktoren von Beratungskompetenzen in der Ausbildung von Bankkauleuten

In vielzähligen Untersuchungen hat sich die Erklärungskraft verschiedener Merkmale für schulisches Lernen immer wieder bestätigt. Zu diesen Merkmalen zählen auf der Ebene des lernenden Individuums u. a. die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit, domänenspezifisches Vorwissen, lernbezogene Einstellungen sowie motivationale und selbstregulative Konstrukte (vgl. hierzu z. B. SEIDEL & SHAVELSON 2007; HATTIE 2009; HELMKE & WEINERT 2009).

Die Vorhersagekraft der identifizierten Merkmale wurde auch in Studien der Kompetenzmessung im beruflichen und hochschulischen Bereich geprüft, wobei die Konstrukte z. T. auf die spezifischen Lehr-/Lernbedingungen der Domänen angepasst wurden. In den bisher vorliegenden Studien zur Kompetenzmessung im beruflichen Bereich ergaben sich dabei zur Entwicklung fachlicher Kompetenzen ebenfalls Hinweise auf die prädiktive Kraft von Eingangsbedingungen wie Basiskompetenzen (beispielsweise mathematisches oder ökonomisches Vorwissen, Lesekompetenz, allgemeine Intelligenz, economic literacy und numeracy oder Motivation; NICKOLAUS 2011; NICKOLAUS et al. 2010).

In der vorliegenden Arbeit steht mit den Beratungskompetenzen ein Konstrukt im Mittelpunkt der Betrachtung, welches fachliche und soziale Kompetenzen integriert. Die Dar-

stellung der Studien zu Prädiktoren von Kompetenzen umfasst deshalb neben Befunden zu fachlichen Kompetenzen auch solche zu sozialen Kompetenzen. Die Befundlage zu sozialen Kompetenzen beruht jedoch zumeist auf Selbst- oder Fremdeinschätzungen sozialer Kompetenzen, die in Beziehung zu verschiedenen Leistungskriterien gesetzt werden. Bezüglich der Vorhersagekraft dieser Befunde sind die mit Einschätzungen verbundenen Validitätsprobleme zu berücksichtigen.

Zudem werden Studien herangezogen, in denen der Versuch unternommen wird, berufliche Leistung in verschiedenen Domänen durch personale und situative Prädiktoren zu erklären. Primäre Bedeutung kommt hierbei Untersuchungen zur Vorhersage von beruflichem Erfolg in Verkaufs- und Dienstleistungstätigkeiten zu. Beispielsweise präsentierten WALKER, FORD und CHURCHILL (1977) ein Modell der Leistung im Verkaufsbereich, welches die Prädiktoren von Verkaufsleistung in die fünf Gruppen (1) personale, organisationale und Umgebungsfaktoren, (2) Motivation, (3) Einstellung, (4) Fähigkeiten und (5) Rollenwahrnehmungen unterteilt. Orientiert an diesem Modell publizierten CHURCHILL et al. (1985) die erste Metaanalyse zu diesem Thema. Ihr folgten weitere von VINCHUR et al. (1998) sowie von VERBEKE et al. (2011).

Im Folgenden werden die Befunde zu personalen Prädiktoren von Beratungskompetenzen zunächst für kognitive Merkmale der Auszubildenden in Form von allgemeiner kognitiver Leistungsfähigkeit und bereichsspezifischem Vorwissen betrachtet. Es folgen Darstellungen zu den Themen Persönlichkeit und Einstellungen, Motivation und selbstbezogene Kognitionen.

6.1.1.1 Kognitive Merkmale

Unter den kognitiven Merkmalen erwähnen die Quellen der Anforderungsanalyse einerseits die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit, andererseits das bereichsspezifische Vorwissen. In diesem Zusammenhang werden schulische Leistungen als Indikatoren der Eignung für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau thematisiert. In den Stellenanzeigen der BA wird unter den formalen Voraussetzungen von Bewerbern für einen Ausbildungsplatz zumeist ein mindestens guter Schulabschluss, bevorzugt das Abitur, verlangt. Für Bewerber für einen Ausbildungsplatz mit mittlerer Reife wird die Bedeutung der Noten in Mathematik und Deutsch betont. Stellenanzeigen für Bankkaufleute und Anlageberater benennen darüber hinaus Anforderungen im fachlichen Vorwissen, zum Teil wird auch der Wunsch nach vorhandenen Fortbildungen geäußert. Auch das BERUFENET listet als notwendige kognitive Fähigkeiten für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau ein gut durchschnittliches allgemeines intellektuelles Leistungsvermögen sowie ein gut durchschnittliches rechnerisches und sprachliches Denken, kaufmännische Befähigung sowie die Befähigung zum Planen und Organisieren auf, wobei sich die Angaben auf Personen mit mittlerem Bildungsabschluss beziehen.

Auch in den Interviews wurden neben kognitiven Grundfertigkeiten schulische Leistungen als intellektuelle Eingangsbedingungen genannt (vgl. hierzu Tabelle 6.1). Stärker noch

als mathematisches Verständnis (7 Nennungen) betonen Ausbilder, aber auch Auszubildende die Bedeutung sprachlicher Ausdrucksfähigkeiten bzw. der Leistungen im Fach Deutsch (9 Nennungen). Die Bedeutung mathematischer Grundkompetenzen wurde zugleich von drei Interviewpartnern deutlich relativiert. Ein Ausbildungsleiter äußerte sogar: „*Ich lade auch mal Leute ein, die eine 5 in Mathe haben.*“ Zudem wurden Interesse an und ein Grundverständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge als positive Grundvoraussetzungen einer erfolgreichen Ausbildung genannt (8 Nennungen).

Tabelle 6.1: Nennungen aus den Interviews zu erforderlichen kognitiven Merkmalen von Bankkaufleuten

Nennungen	Azubis	Ausbilder
Kognitive Fähigkeiten/Intelligenz		3x
Zusammenhänge schnell erkennen	1x	
Notenschnitt		2x
Grundkompetenz Rechnen/Mathe	3x	4x
„Man muss kein Matheprofi sein, absolut nicht“	1x	2x
Bedeutung der Noten hat abgenommen, alle Noten gleich gewichtet		1x
Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit/Deutsch		
Eloquenz/rhetorische Fähigkeiten	4x	5x
Grundinteresse Wirtschaft, Unternehmensführung, Politik	4x	3x
Interesse am Finanzmarkt	1x	
Fremdsprachen: Englisch	3x	1x
Allgemeinbildung		2x

Die Angaben aus Dokumentenanalyse und Interviews stehen im Einklang mit personenbezogen-empirisch gewonnenen Forschungsbefunden für schulischen und beruflichen Erfolg. In schulischen Leistungsstudien hat sich die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit immer wieder als starker Prädiktor des Erfolgs in den Kernfächern (Sprachen, Mathematik, Natur- und Sozialwissenschaften) identifizieren lassen (vgl. hierzu z. B. HELMKE & WEINERT 1997; KÖLLER & BAUMERT 2002; DEARY, STRAND, SMITH & FERNANDES 2007; HELMKE & SCHRADER 2010). Nach SAUER und GAMSJÄGER (2010) klären die mit verschiedenen Intelligenztests gemessenen Merkmale 25-45 Prozent der Schulleistungsvarianz auf, wobei der Zusammenhang bei Kontrolle anderer leistungsrelevanter Merkmale wie Motivation sowie mit zunehmendem Alter der Schüler tendenziell sinkt. Diese Abnahme der Bedeutung von Intelligenz geht einher mit steigender Bedeutung des Vorwissens (KÖLLER & BAUMERT 2002). RENKL (1996) konkretisiert, dass Intelligenz bei unbekanntem Lerninhalten relevanter ist, bei Anlehnung an bereits vorhandenes Wissen die Qualität ebenjenes Vorwissens jedoch die Effekte der Intelligenz überholt.

Auch die Ergebnisse verschiedener Metaanalysen zur prädiktiven Kraft eignungsdiagnostischer Verfahren für beruflichen Erfolg bekräftigen die Bedeutung der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit. SCHMIDT UND HUNTER (1998, S. 265) berichten von einer mittleren korrigierten prädiktiven Kraft allgemeiner kognitiver Fähigkeitstests von .51 für vorwiegend US-amerikanische Stichproben. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen SALGADO, ANDERSON, MOSCOSO, BERTUA, DE FRUYT UND ROLLAND (2003) in ihren Metaanalysen an europäischen Stichproben bzw. SCHMIDT-ATZERT, DETER UND JAECKEL (2004), HÜLSHEGER, MAIER, STUMPP UND MUCK (2006), HÜLSHEGER, MAIER UND STUMPP (2007) sowie HÜLSHEGER UND MAIER (2008) für Berufs- und Ausbildungserfolg für deutsche Stichproben. Die korrigierte Validität liegt dabei für den Ausbildungserfolg in Deutschland mit .47 leicht unter dem für europäische Stichproben (.54, SALGADO et al. 2003) sowie für US-amerikanische Stichproben (.51, SCHMIDT & HUNTER 1998, 2004) berichteten Validitäten für beruflichen Erfolg, was BUCHMANN UND DALTON (2002) u. a. auf den hohen Differenzierungsgrad des deutschen Schulsystems zurückführen. SALGADO et al. (2003) berichten zudem, dass der Zusammenhang von .24 bei Polizisten bis zu .67 bei Managern variiert und deuten dies als steigenden Zusammenhang zwischen beruflicher Leistung und Intelligenz mit zunehmendem kognitivem Anspruchsniveau der Tätigkeiten.

SCHMIDT (1992) beleuchtete die Zusammenhänge zwischen Intelligenz, Arbeitserfahrung, Fachwissen und praktischer Arbeitsleistung sowie der Leistungsbeurteilung durch den Vorgesetzten genauer, indem er Daten einer Studie von SCHMIDT, HUNTER, OUTERBRIDGE und TRATTNER (1986) pfadanalytisch reanalytierte. Der Einfluss der Intelligenz auf das Vorgesetztenurteil war in diesem Modell ebenso wie der Einfluss der Arbeitserfahrung stärker über das Fachwissen vermittelt als über die praktische Leistung. Der Einfluss der Intelligenz auf die praktische Leistung (gemessen mit einer Arbeitsprobe) fiel mit .08 jedoch gering aus, ebenso wie der Einfluss der praktischen Leistung auf die Beurteilung mit .09. Berufliches Wissen scheint demnach teilweise die Beziehung zwischen Intelligenz und Leistung in der Vorgesetztenbeurteilung zu medieren (HÜLSHEGER & MAIER 2008). Auch in einer Studie von BLICKLE und KRAMER (2011) zu Zusammenhängen zwischen Persönlichkeit und Leistung in sozialen Berufen korrelierte Intelligenz mit Einkommen, nicht jedoch mit aufgabenbezogener Leistung.

In den bisher vorliegenden Studien zur Kompetenzmessung im beruflichen Bereich ergaben sich zur Entwicklung fachlicher Kompetenzen ebenfalls Hinweise auf die prädiktive Kraft von allgemeiner Intelligenz und fachlichem Vorwissen (NICKOLAUS 2011; NITZSCHKE et al. 2016; ROSENDAHL & STRAKA 2011a). Auch für Bankkaufleute konstatieren ROSENDAHL und STRAKA (ebd.), dass die Bedeutung von Intelligenz für die Lernergebnisse mehrfach dokumentiert ist (u. a. BACKHAUS, MÜLLER & STEINMANN 1997; BENEDIKT & MITTMANN 2004). In ihrer eigenen Studie (ROSENDAHL & STRAKA 2011a, 2011b) erreichten die standardisierten totalen Effekte der allgemeinen Intelligenz, gemessen mit dem Wonderlic Personal Test (WPT, WONDERLIC 1992), auf bankwirtschaftliche Kompetenz zu allen drei Erhebungszeitpunkten (Beginn, Mitte, Ende der Ausbildung) Werte um .30. Der Kompetenzzuwachs ließ

sich hingegen durch die Intelligenz nicht vorhersagen (FEHRING et al. 2008). Auch das Vorwissen, erhoben mit dem WBT und Aufgaben aus den ULME-Studien, erlangte bei Fehring et al. (ebd.) im selben Strukturgleichungsmodell zur Erklärung des Kompetenzzuwachses zur Mitte der Ausbildung keine Signifikanz, der standardisierte totale Effekt auf die bankwirtschaftliche Kompetenz am Ende der Ausbildung fiel hingegen mit .48 deutlich aus (ROSENDAHL & STRAKA 2011a).

Studien für den Kontext Verkauf berichten einen hohen Zusammenhang zwischen fachlich kompetentem Eindruck und Verkaufserfolg (WOODSIDE & DAVENPORT 1974) sowie zwischen Intelligenz und Verkaufserfolg, allerdings nur für Verkaufserfolg im Vorgesetztenurteil, nicht gemessen anhand harter Kriterien (VINCHUR et al. 1998). In der letztgenannten Studie erlangte das Wissen zu Verkaufstechniken einen Zusammenhang von .37 mit den Verkaufszahlen und von .45 mit dem Vorgesetztenurteil. Die prädiktive Kraft von Intelligenz für berufliche Leistung scheint demnach zumindest zum Teil ein Effekt eines besseren Eindrucks bei den Führungskräften zu sein, der nicht in gleichem Maße bei Kunden auftritt, während sich Wissen auf beide Maße auswirkt. Diese Vermutung stützen auch die Befunde der soeben zitierten Studie von BLICKLE und KRAMER (2011) für soziale Berufe, in der Intelligenz mit einem höheren Einkommen, nicht jedoch mit der aufgabenbezogenen Leistung oder dem Sozialverhalten assoziiert war.

Für das Verhältnis zwischen Intelligenz und sozialen Kompetenzen gibt es insgesamt nur wenige Befunde. Strukturgenetiker in der Tradition Piagets (vgl. hierzu z. B. YOUNISS 1994) postulieren jedoch Beziehungen zwischen der intellektuellen und der sozial-kognitiven Entwicklung von Kindern (WILD et al. 2006), sodass Verbindungen zwischen Intelligenz und sozialen Kompetenzen am ehesten für sozial-kognitive Facetten vermutet werden können.

In Bezug auf die in dieser Arbeit betrachteten Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten lässt sich aufgrund der aufgelisteten Befunde vermuten, dass Intelligenz den Erwerb der in diesem Beruf zum Teil anspruchsvollen fachlichen Kompetenzen begünstigt. Für den Erwerb sozialer Kompetenzen sind moderate Effekte der Intelligenz aufgrund der Konzentration auf sozial-kognitive Dimensionen ebenfalls zu erwarten. Bezugnehmend auf BLICKLE und KRAMER (2011) ist jedoch zu vermuten, dass andere personale Prädiktoren – wie beispielsweise die Verträglichkeit – für die Entwicklung sozialer Kompetenzen insgesamt bedeutsamer sind als die Intelligenz.

Das Erhebungsdesign der Untersuchung als Querschnitt ermöglicht keine Aussagen zum bereits vor oder in den ersten beiden Jahren der Ausbildung erworbenen Vorwissen. Da jedoch auch vorherigen Lernerfolgen prädiktive Kraft für nachfolgende Lernanlässe zukommt (BARON-BOLDT, SCHULER & FUNKE 1988; TRAPMANN, HELL, WEIGAND & SCHULER 2007; SCHULER 2010), werden für die vorliegende Arbeit Zusammenhänge zwischen vorherigen schulischen Leistungen und der Fachkompetenz angenommen. Die Befunde bieten nur wenige Anhaltspunkte zum Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und sozial-kognitiven Kompetenzen. Zwar intendiert schulische Bildung auch die Förderung der sozialen Entwicklung. BECKER (2008) beschreibt den schulischen Auftrag zur Förderung

sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen und analysiert die diesbezüglichen Potenziale verschiedener Lehrmethoden und Unterrichtsformate. Hierbei zeigt er auch förderliche Einflüsse von Unterricht auf die Entwicklung sozial-kognitiver Kompetenzen auf. Einschränkend sei erwähnt, dass БЕСК et al. (1996, 1998, 2001) jedoch kontextspezifisch teilweise Stagnationen oder sogar Rückgänge des Niveaus des moralischen Urteils im Laufe der kaufmännischen Ausbildung identifizierten. Trotz dieses widersprüchlichen Befunds wird die Hypothese aufgestellt, dass mit schulischen Erfolgen auch Lerngelegenheiten für sozial-kognitive Kompetenzen einhergehen und diese deshalb positiv assoziiert sind.

Hypothese 1a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrer Intelligenz.

Hypothese 1b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrer Intelligenz.

Hypothese 1c: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihren vorherigen schulischen Leistungen.

Hypothese 1d: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihren vorherigen schulischen Leistungen.

6.1.1.2 Persönlichkeit und Einstellungen

AMELANG und BARTUSSEK (1997, S. 54) definieren Dispositionseigenschaften bzw. Traits – in Abgrenzung zu zeitlich fluktuierenden Zuständen, die CATTELL (1950) als States bezeichnete – als „*relativ breite und zeitlich stabile Dispositionen zu bestimmten Verhaltensweisen, die konsistent in verschiedenen Situationen auftreten*“. Ein wesentlicher Unterschied zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen besteht somit darin, dass Erstere als zeitlich stabil konzipiert sind und zudem über Situationen generalisiert das Verhalten beeinflussen.

6.1.1.2.1 Big Five

In der Persönlichkeitsforschung hat sich das Modell der Big Five zur Beschreibung des Wesens von Menschen etabliert. Zwar existieren Diskussionen bezüglich einer möglichen weiteren Ausdifferenzierung der fünf zentralen Dimensionen des Modells, die fünffaktorielle Struktur an sich zeigt sich in Studien hingegen einigermaßen robust (SCHULER & HÖFT 2006, S. 117). Demnach kann der menschliche Charakter über die fünf zentralen Eigenschaften Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrung, Verträglichkeit und emotionale Stabilität beschrieben werden (OSTENDORF & ANGLEITNER 2004).

Einige Studien der Schulleistungsforschung und pädagogischen Psychologie untersuchen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitseigenschaften und schulischen Leistungen. Mehr noch wurde die Frage nach der Vorhersagekraft von Persönlichkeitseigenschaften für berufliche Leistung in der wirtschaftspsychologischen Forschung im Kontext der Eignungsdiagnostik sowie in der Marketingforschung untersucht. Bereits in den 50er-Jahren suchten Forscher ideale Persönlichkeitsprofile für bestimmte Tätigkeits- und Anforderungsbereiche. In den 60er-Jahren erlebten Persönlichkeitstests eine Blütezeit im Rahmen der Eignungsdiagnostik (HOSSIEP, PASCHEN & MÜHLHAUS 2000). Zwischenzeitlich gerieten sie als eignungsdiagnostische Instrumente aus verschiedenen Gründen in Verruf (SCHULER & HÖFT 2006, S. 119). Gegen den Einsatz der Verfahren wurden beispielsweise ihre vermutete Anfälligkeit gegenüber Selbstdarstellungen im Sinne vermuteter Erwünschtheit (BLICKLE 2014), Enttäuschungen bezüglich der inkrementellen Validitäten und ethische Bedenken des Eingriffs in Persönlichkeitsrechte (u. a. ANASTASI 1985) ins Feld geführt (HÜLSHEGER & MAIER 2008). In den letzten Jahren erlebten Persönlichkeitstests als eignungsdiagnostische Verfahren jedoch teilweise eine Rehabilitation (BLICKLE 2014), was nach LANG (2009) ganz wesentlich auf die Einwicklung von Persönlichkeitsinventaren auf Basis des Fünf-Faktoren-Modells der Persönlichkeit in den frühen 90er-Jahren und den sprunghaften Anstieg an Metaanalysen zur prädiktiven Kraft von Persönlichkeitsvariablen zurückzuführen ist.

In beiden Forschungskontexten – Untersuchungen zu Prädiktoren schulischer und beruflicher Leistungen – weist die Persönlichkeitseigenschaft Gewissenhaftigkeit zumeist die höchsten Zusammenhänge mit den jeweiligen Leistungsindikatoren auf. Zur Vorhersage schulischer, akademischer sowie intellektueller beruflicher Leistungen tragen darüber hinaus teilweise Extraversion und emotionale Stabilität bei, wobei die Koeffizienten zum Teil nicht signifikant werden. Im beruflichen Bereich bestehen jedoch erhebliche Unterschiede zwischen Tätigkeitsfeldern. Noch 2003 beschrieb NERDINGER die Persönlichkeitseigenschaften Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und emotionale Stabilität als Merkmale kundenorientierter Mitarbeiter. 2011 resümiert er jedoch, dass sich die Leistung für Tätigkeiten in Teamarbeit durch die Big Five besser vorhersagen lässt als für dyadische Dienstleistungstätigkeiten. Dies könnte zumindest zum Teil damit zusammenhängen, dass die in den meisten Studien herangezogenen Erfolgskriterien (z. B. Einkommen, Verkaufszahlen, Vorgesetztenbeurteilungen usw.) in diesem Fall nur einen Teil der Leistung abbilden, während andere Aspekte bislang weniger beleuchtet sind. PENNEY, DAVID und WITT (2011) plädieren deshalb dafür, die Kriterien beruflichen Erfolgs zu erweitern und beispielsweise internes und externes dienstleistungsorientiertes Verhalten stärker zu berücksichtigen.

Im Folgenden werden die im Rahmen der vorliegenden Arbeit relevanten Befunde für die fünf zentralen Persönlichkeitseigenschaften getrennt dargestellt und jeweils ein Fazit zu ihrer vermuteten Bedeutung für die Entwicklung sozial-kognitiver und fachlicher Kompetenzen von Bankkauffleuten gezogen.

6.1.1.2.1.1 Extraversion vs. Introversion

Die Persönlichkeitsdimension Extraversion – Introversion, die bereits 1921 von C.G. JUNG beschrieben und von EYSENCK (1947) weiter ausgearbeitet und untersucht wurde, bildet die Orientierung eines Menschen nach innen oder außen ab. Extravertierte Menschen werden als gesellig, herzlich, aktiv, gesprächig, aber auch durchsetzungsfähig beschrieben, während Introvertierte stärker in sich gekehrt und ruhig sind und sich gerne zurückziehen (OSTENDORF & ANGLEITNER 2004). SATOW (2012) berichtet von positiven Zusammenhängen mit Offenheit für Erfahrungen und Verträglichkeit sowie negativen Zusammenhängen mit Neurotizismus.

In mehreren Quellen der Anforderungsanalyse wird auf die Bedeutung von Kontaktfreude für den Beruf Bankkaufmann/-frau hingewiesen. Die Beschreibungen deuten auf Ähnlichkeiten mit dem Konstrukt Extraversion hin. Beispielsweise werden in den Stellenausschreibungen Anforderungen wie „Aufgeschlossenheit“, „mit Freude aktiv auf Menschen zugehen können“ oder „Spaß am Umgang mit Menschen haben“ genannt. Ähnliche Nennungen finden sich in den Interviews, in denen unter Verwendung unterschiedlicher Begriffe 21-mal das Thema Kontaktfreude als persönliche Voraussetzung für den Beruf des Bankberaters adressiert wurde (vgl. hierzu Tabelle 6.2).

Tabelle 6.2: Nennungen aus den Interviews zu erforderlichen Merkmalen von Bankkaufleuten im Zusammenhang mit Extraversion

Nennungen	Azubis	Ausbilder
Offene Art/auf Leute zugehen können	5x	5x
Spaß/Interesse am Umgang mit Menschen	2x	5x
Sich in der beratenden Funktion wohlfühlen		1x
Spaß am Verkauf		3x

Auch das BERUFENET listet unter den Anforderungen an Bankkaufleute Kontaktbereitschaft auf und beschreibt diese als „*Befähigung und Bereitschaft, leicht soziale Kontakte am Arbeitsplatz zu knüpfen und zu pflegen*“. In einem zusätzlichen Hinweis wird darauf verwiesen, dass Verträglichkeit, prosoziale Einstellung, Freude an sozialen Kontakten, Kontaktfähigkeit und Kontaktfreude mit Kontaktbereitschaft verwandte Begriffe darstellen. Zwar wird auf die Persönlichkeitseigenschaft Verträglichkeit hingewiesen, die Definition enthält mit der Freude an sozialen Kontakten jedoch auch Elemente, die stärker dem Merkmal Extraversion als der Verträglichkeit zugeordnet sind.

Nur wenige Studien untersuchen den Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und Persönlichkeitseigenschaften. LAIDRA, PULLMANN und ALLIK (2007) prüften Zusammenhänge zwischen Intelligenz, Persönlichkeit und schulischen Leistungen. An einer Stichprobe von insgesamt 3618 estnischen Schülern, die sie in zwei Gruppen nach Schulklassen von Jahrgang zwei bis vier und von sechs bis zwölf teilten, fanden sie keine relevanten Zusam-

menhänge zwischen selbst eingeschätzter Extraversion und durchschnittlicher Schulnote in den zwei Gruppen. BRATKO, CHAMARRO-PREMUZIC und SAKS (2006) ermittelten hingegen signifikante negative Zusammenhänge von $-.19$ zwischen Extraversion und Schulleistung an 255 kroatischen Schülern in der Selbsteinschätzung, nicht jedoch in der Fremdeinschätzung durch Mitschüler. Schülerinnen und Schüler mit besseren Durchschnittsnoten beschrieben sich selbst demnach als introvertierter, wurden von den Mitschülern jedoch nicht so wahrgenommen. In einer hierarchischen Regression zusammen mit allen anderen Variablen war auch für die Selbsteinschätzung keine Signifikanz mehr gegeben. Da in dieser Studie zugleich die Intelligenz geprüft wurde, konnte durch Ausparitionalisierungen gezeigt werden, dass die Zusammenhänge zwischen Persönlichkeit und schulischer Leistung nicht von der Intelligenz abhingen.

Die Befundlage zum Zusammenhang zwischen dem Merkmal Extraversion und beruflichem Erfolg ist widersprüchlich. Einige Studien deuten auf einen positiven Zusammenhang zwischen Extraversion und Arbeitsleistung und -zufriedenheit hin (SCHMIDT & HUNTER 1992; JUDGE, HELLER & MOUNT 2002; LIM & PLOYHART 2004). Bei NG et al. (2005) fiel dieser Zusammenhang für das subjektive Kriterium Karrierezufriedenheit mit $.38$ deutlich höher als für die objektiven Kriterien Gehalt ($.10$) und Beförderungen ($.18$), wobei alle drei Kriterien in ihrer Metaanalyse Signifikanz erreichten.

BARRICK und MOUNT (1991) differenzierten in ihrer Metaanalyse verschiedene Berufsgruppen und ermittelten beispielsweise Zusammenhänge zwischen Erfolg und Extraversion für Führungskräfte von $.18$, für Polizisten von $.09$ und für Vertriebsmitarbeiter von $.15$. Speziell für den Tätigkeitsbereich Verkauf identifizierten auch VINCHUR et al. (1998) in ihrer Metaanalyse Zusammenhänge zwischen Verkaufserfolg und Extraversion. Sie erfassten mit Einfluss und Geselligkeit zwei Unterfacetten von Extraversion, von denen insbesondere Einfluss positiv mit dem Vorgesetztenrating des Verkaufserfolgs ($.28$) und mit den Verkaufszahlen ($.26$) assoziiert war. Die Korrelationen zur Facette Geselligkeit fielen ebenfalls positiv, aber deutlich niedriger aus ($.12$ mit dem Vorgesetztenurteil, $.15$ mit den Verkaufszahlen). Negativ mit Verkaufserfolg korrelierte hingegen Introversion im Sinne von Schüchternheit und Hemmungen im persönlichen Kontakt. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit denen von BOUDREAU, BOSWELL und JUDGE (2001) sowie HÜLSHEGER, SPECHT und SPINATH (2006), die Zusammenhänge zwischen dem subjektiven Erfolg in der Selbsteinschätzung und Extraversion berichten.

Die Befunde von VINCHUR et al. (1998) ließen sich jedoch in der Metaanalyse von MOUNT, BARRICK und STEWART (1998) nicht bestätigen. Auch sie analysierten Studien zum Zusammenhang zwischen Persönlichkeitseigenschaften und beruflichem Erfolg differenziert nach verschiedenen Tätigkeitsbereichen, wobei in den meisten Studien als Kriterium des Erfolgs die Vorgesetztenbeurteilung herangezogen wurde. Für Personen in dyadischen Dienstleistungstätigkeiten zeigte sich in diesen Studien nur ein geringer Zusammenhang von $.07$ zwischen Erfolg und Extraversion. Auch in einer weiteren Metaanalyse zweiter Ordnung von BARRICK, MOUNT und JUDGE (2001) zur kriteriumsbezogenen Validität der Big Five für spe-

zielle Berufsgruppen lag der Koeffizient für Extraversion für den Bereich Verkauf bei .09. In der Metaanalyse von HURTZ und DONAVAN (2000) lag er für den Bereich Verkauf bei .15 und für den Bereich Kundenservice bei .11. In der letztgenannten Metaanalyse differenzierten die Autoren zudem nach den Leistungskriterien aufgabenbezogene Leistung, Arbeitseinsatz und Sozialverhalten. Sie fanden für das Kriterium Sozialverhalten Validitäten von .10 für Extraversion, für die aufgabenbezogene Leistung von .06 und für den Arbeitseinsatz von .05.

Die widersprüchlichen Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Extraversion und beruflicher Leistung und insbesondere die zum Teil niedrigen bis nicht vorhandenen Zusammenhänge im Tätigkeitsbereich Verkauf veranlassten zu einer Suche nach Moderatorvariablen (NERDINGER 2001). STEWART (1996) beispielsweise verglich die Leistung von Mitarbeitern in Unternehmen, in denen entweder Neukundengewinnung oder Pflege der Beziehung zu bestehenden Kunden belohnt wurden. Er identifizierte Einflüsse des Belohnungssystems des Arbeitgebers auf den Zusammenhang zwischen Extraversion und Verkaufsleistung, d. h. Extravertierte zeigten im jeweils belohnten Bereich bessere Leistungen, während dieser Zusammenhang für introvertierte Personen nicht nachweisbar war. WIHLER, MEURS, WIESMANN, TROLL und BLICKLE (2017) fanden zur Erklärung adaptiven Verhaltens in einer Stichprobe von Krankenschwestern eine dreifache Interaktion mit Extraversion, sozialen Kompetenzen (operationalisiert über die Facette „soziale Fertigkeiten“ des Instruments zum Self-Monitoring von NOWACK & KAMMER 1987) und Klima für Engagement. Demnach stieg die Verbindung von Extraversion und adaptivem Verhalten, wenn zugleich soziale Kompetenzen und Klima für Engagement hoch ausgeprägt waren.

Zusammenhänge zwischen Persönlichkeit und sozialen Kompetenzen untersuchte LANG (2009). In einer Studie an drei schweizerischen Stichproben von Auszubildenden in der kaufmännischen Grundausbildung erhob sie diese mittels Selbstauskunftsfragebogen und verwendete hierzu ausgewählte Skalen des Beurteilungsbogens smk (FREY & BALZER 2003, 2005) sowie Kurzskalen der MRS-Skalen von Ostendorf (SCHALLBERGER & VENETZ, 1999). Zur Persönlichkeitseigenschaft Extraversion prüfte sie Zusammenhänge zu den Skalen soziale Verantwortung, Kommunikations- und Führungsfähigkeiten. Von diesen wies nur die Skala Führungsfähigkeiten mit einem Beta-Koeffizienten von .088 signifikante Zusammenhänge zur Extraversion auf.

Zusammengefasst wurde in allen schriftlichen Quellen sowie den Interviews Kontaktfreude als wichtiges Merkmal von Bankkaufleuten benannt. In den Studien zum Erfolg in Verkaufs- und Dienstleistungstätigkeiten bildet sich diese Bedeutung hingegen nicht ab. Zwar zeigen sich teilweise positive Zusammenhänge mit der Leistung in entsprechenden Berufen, die jedoch insbesondere für die Facette Geselligkeit moderat bis niedrig ausfallen. Möglicherweise treten Zusammenhänge für soziale Kompetenzen erst bei stark negativen Werten, d. h. bei ausgeprägter Introversion oder auch bei extremen Werten insgesamt auf, während andere Ausprägungen von Extraversion keine Zusammenhänge aufweisen. Für die Plausibilität nichtlinearer Beziehungen zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Leistung argumentieren auch WIHLER et al. (2017a) sowie WIHLER, MEURS, WIESMANN, TROLL und

BLICKLE (2017b). Aus diesen Befunden und Überlegungen wird die Hypothese abgeleitet, dass zwischen Extraversion und sozial-kognitiven Kompetenzen ein negativer kurvilinearere Zusammenhang besteht.

Die stärksten für fachliche Kompetenzen relevanten Zusammenhänge fanden sich in der Studie von BRATKO et. al (2006), in der die Schülerinnen und Schüler, die sich selbst als introvertierter einschätzten, bessere schulische Leistungen zeigten. Allerdings handelt es sich um einen Einzelbefund, der in einer anderen Studie nicht repliziert werden konnte (LAIDRA et al. 2007) und dessen Übertragbarkeit zudem aufgrund des unterschiedlichen Kontexts kritisch betrachtet werden kann. Aufgrund dieser Studie ließe sich jedoch tendenziell eher ein negativer Zusammenhang zwischen Extraversion und fachlichen Kompetenzen prognostizieren. Die Hypothesen zum Zusammenhang zwischen Extraversion und Kompetenzen werden im Folgenden aufgelistet.

Hypothese 2a: Es besteht ein negativer kurvilinearere Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrer Extraversion.

Hypothese 2b: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrer Extraversion.

6.1.1.2.1.2 Gewissenhaftigkeit

Das Merkmal Gewissenhaftigkeit umfasst nach OSTENDORF und ANGLEITNER (2004) bei hoher Ausprägung eine Tendenz zu Beständigkeit, Organisation und Gründlichkeit, aber auch zu Zielstrebigkeit und Willensstärke. Wenig gewissenhafte Personen werden hingegen eher als unordentlich, unstrukturiert sowie weniger pflichtbewusst und leistungsstrebend beschrieben. Gewissenhaftigkeit wird entsprechend in die zwei Unterfacetten Verlässlichkeit und Leistungsorientierung untergliedert. Nach SATOW (2012) ist Gewissenhaftigkeit positiv mit Verträglichkeit verbunden.

In den Interviews wurde mit den Begriffen „Zuverlässigkeit“, „Organisation/Ordnung“, „Kopfnote“ sowie „Fehltag im Zeugnis“ insgesamt sechsmal auf Aspekte hingewiesen, die sich der Unterfacette Verlässlichkeit zuordnen lassen (vgl. hierzu Tabelle 6.3). Die Unterfacette Leistungsorientierung thematisieren mit „Zielstrebigkeit/Motivation/Wollen“, „Durchhaltevermögen“ und „Lernbereitschaft“ insgesamt sieben Nennungen. Von allen Nennungen zum Themenbereich Gewissenhaftigkeit stammen zehn von den Ausbildern und nur drei von den Auszubildenden.

Tabelle 6.3: Nennungen aus den Interviews zu erforderlichen Merkmalen von Bankkaufleuten im Zusammenhang mit Gewissenhaftigkeit

Nennungen	Azubis	Ausbilder
Zielstrebigkeit/Motivation/Wollen		2x
Durchhaltevermögen auch bei Themen, die weniger interessieren		1x
Lernbereitschaft u. Lernwilligkeit	2x	2x
Zuverlässigkeit		1x
Organisation/Ordnung	1x	1x
Kopfnoten der Schulzeugnisse: Verhalten, Mitarbeit		2x
Fehltage im Zeugnis		1x

Auch das BERUFENET verweist auf Anforderungen an Bankkaufleute, die sich der Persönlichkeitsdimension Gewissenhaftigkeit zuordnen lassen. Unter „Arbeits- und Sozialverhalten“ werden zunächst einige berufsübergreifende Anforderungen genannt, denen Relevanz für eine erfolgreiche Ausbildung in allen Berufen zugeschrieben wird und zu denen Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und Ehrlichkeit zählen. Sie werden durch berufsspezifische Anforderungen für Bankkaufleute ergänzt, von denen Leistungs- und Einsatzbereitschaft, Sorgfalt, Verantwortungsbewusstsein und -bereitschaft, selbstständige Arbeitsweise, Lernbereitschaft und Verschwiegenheit thematisch der Gewissenhaftigkeit zuzuordnen sind oder dieser nahe stehen. Als Beispiel wird aufgeführt, die eigene Arbeit möglichst genau und fehlerfrei durchzuführen und die Arbeitsqualität stetig zu überprüfen. Das O*NET greift mit Achievement/Effort, definiert als „*Job requires establishing and maintaining personally challenging achievement goals and exerting effort toward mastering tasks*“, jedoch nur die leistungsthematische Facette der Gewissenhaftigkeit als Anforderung der Tätigkeit auf. In mehreren Quellen (Stellenanzeigen, BERUFENET, Interviews) wird zudem die Bedeutung eines korrekten äußeren Erscheinungsbildes und guter Umgangsformen betont, die sich ebenfalls als Merkmale von Gewissenhaftigkeit deuten lassen.

Die empirischen Befunde stützen die Bedeutung der Persönlichkeitsdimension Gewissenhaftigkeit für schulische und berufliche Leistungen. Für schulische Leistungen hat sich die Gewissenhaftigkeit als validester Prädiktor unter den Big Five herauskristallisiert. Bei BRATKO et al. (2006) wies Gewissenhaftigkeit als einzige Variable sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdwahrnehmung die höchsten Koeffizienten auf (.38 bzw. .54). Auch in der hierarchischen Regression zusammen mit allen anderen Variablen wiesen die selbst- und fremdeingeschätzte Gewissenhaftigkeit neben der Intelligenz und der fremdeingeschätzten Autonomie die einzigen signifikanten Koeffizienten auf. Bei LAIDRA et al. (2007) hingegen erreichte die Gewissenhaftigkeit nur in der älteren Gruppe einen substanziellen Wert von .21.

Auch zur Prognose beruflichen Erfolgs stellt die Gewissenhaftigkeit über Berufe und Tätigkeiten hinweg das Merkmal mit der höchsten prädiktiven Validität dar (HÜLSHEGER & MAIER 2008). In der Metaanalyse zweiter Ordnung von BARRICK et al. (2001) beispielsweise

erreichte sie insgesamt mit .23 den höchsten Koeffizienten. Für Verkaufstätigkeiten lag der Koeffizient in der letztgenannten Analyse bei .21 und erreichte auch hier im Vergleich zu den anderen Persönlichkeitseigenschaften die höchste Vorhersagekraft. MOUNT et al. (1998) berichten von einem ähnlich hohen Zusammenhang von .29 für dyadische Servicetätigkeiten, wobei sie hinter Gewissenhaftigkeit Zuverlässigkeit und Engagement als relevante Einflussgrößen vermuten. Diese Vermutung stützen Befunde von BORMAN, WHITE, PULAKOS und OPPLER (1991), nach deren Ergebnissen Gewissenhaftigkeit mit einem höheren beruflichen Wissensniveau korreliert (vgl. hierzu auch BARRICK, MOUNT & STRAUSS 1993; SCHMIDT & HUNTER, 1992). ONES, DILCHERT, VISWESVARAN und JUDGE (2007) werteten Ergebnisse metaanalytischer Studien zu Validitäten von Gewissenhaftigkeit als Prädiktor für verschiedene Facetten beruflicher Leistung aus und bekräftigen auf dieser Basis die berufs- und tätigkeitsübergreifende Bedeutung dieses Merkmals. In den Studien wurden teilweise auch Indikatoren des Sozialverhaltens herangezogen, deren operationale Validitäten in der Größenordnung von .20 lagen (beispielsweise .21 mit dem Kriterium „getting along“ bei HOGAN & HOLLAND 2003; .23 mit dem Kriterium „individual team work“ bei BARRICK et al. 2001; .16 mit dem Kriterium „interpersonal facilitation“ bei HURTZ & DONAVAN 2000).

In ihrer Metaanalyse zum Tätigkeitsbereich Verkauf erhoben VINCHUR et al. (1998) die zwei Unterfacetten von Gewissenhaftigkeit Verlässlichkeit und Leistungsorientierung getrennt und ermittelten positive Zusammenhänge zwischen Leistungsorientierung und Verkaufszahlen (.41), aber auch zwischen Leistungsorientierung und Vorgesetztenurteil (.26). Die Verlässlichkeit wies in diesen Studien einen Zusammenhang von .18 mit beiden Indikatoren auf. Den stärkeren Zusammenhang des Verkaufserfolgs zur Unterfacette Leistungsstreben im Vergleich zur Verlässlichkeit bestätigen auch die Studien von WARR, BARTRAM und MARTIN (2005), HÜLSHEGER et al. (2006) sowie von DUDLEY, ORVIS, LEBIECKI und CORTINA (2006). In der Metaanalyse von HURTZ und DONAVAN (2000) lag der Zusammenhang für Gewissenhaftigkeit allgemein für den Bereich Verkauf bei .26, für das Kriterium „interpersonal facilitation“ bei .16. Ähnliche Zahlen liegen für den Tätigkeitsbereich Kundenservice aus den Studien von HURTZ und DONAVAN (2000) sowie von DUDLEY et al. (2006) vor. Bei HURTZ und DONAVAN (2000) lag der Koeffizient für den Zusammenhang zwischen Erfolg und Gewissenhaftigkeit insgesamt bei .25., bei DUDLEY et al. (2006) für die Facette Leistungsorientierung bei .20 und für die Verlässlichkeit bei .11. Bei BLICKLE und KRAMER (2011) zeigte sich für in sozialen Berufen tätige Personen ein signifikanter Zusammenhang zwischen Gewissenhaftigkeit und Arbeitseinsatz sowie aufgabenbezogener Leistung, der positive Zusammenhang mit dem Sozialverhalten war hingegen nicht signifikant.

In der bereits erwähnten Studie von LANG (2009) zeigte sich ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen der selbst eingeschätzten sozialen Kompetenz zu situationsgerechtem Auftreten und Gewissenhaftigkeit ($\beta = .386$). Weitere signifikante Zusammenhänge bestanden in dieser Studie zwischen Gewissenhaftigkeit und Selbstständigkeit ($\beta = .374$), Kooperationsfähigkeit ($\beta = .159$) sowie sozialer Verantwortung ($\beta = .083$). In der Studie von SPICHAL (2001) hingegen korrelierte das Merkmal Gewissenhaftigkeit, operationalisiert

über die Unterskalen Regelbewusstsein und Perfektionismus aus dem 16 PF (SCHNEEWIND und GRAF 1998), nicht mit der selbst eingeschätzten Sozialkompetenz der Vermögensberater, allerdings mit den Variablen Commitment, Kontraproduktivität (negativ) und Gesamterfolgswert.

Die Wirkung von Moderatorvariablen wird auch bezüglich des Merkmals Gewissenhaftigkeit diskutiert. Bei WIHLER, MEURS, MOMM et al. (2017) moderierte die Komplexität der Aufgabe den Zusammenhang zwischen Gewissenhaftigkeit und Leistung dergestalt, dass hohe Ausmaße dieses Merkmals bei hoher Komplexität stärker mit Leistungskriterien zusammenhängen als bei niedriger Komplexität. Bei BROWN, CRON und SLOCUM (1998) setzten Personen mit hoch ausgeprägter Wettbewerbsorientierung anspruchsvollere Ziele, wenn sie das Klima ihres Unternehmens ebenfalls als wettbewerbsorientiert wahrnahmen, während wenig wettbewerbsorientierte Personen unabhängig von der Wahrnehmung der Wettbewerbsorientierung des Unternehmens niedrige Ziele setzten. Zudem identifizierten verschiedene Studien (LE, OH, ROBBINS, ILIES, HOLLAND & WESTRICK 2011; WIHLER, MEURS, MOMM et al. 2017) teilweise kurvilineare Zusammenhänge zwischen Gewissenhaftigkeit und verschiedenen Kriterien beruflichen Erfolgs.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse der Anforderungsanalyse dafür, dass Gewissenhaftigkeit für die Ausübung des Berufs Bankkaufmann/-frau ein bedeutsames Merkmal darstellt, das die Entwicklung fachlicher Kompetenzen begünstigt. Eine denkbare Erklärung wäre, dass Gewissenhaftigkeit zum Aufbau eines größeren fachlichen Wissens beiträgt und sich dieses positiv auf die berufliche Leistung auswirkt. Hierfür sprechen beispielsweise die Ergebnisse von SCHMIDT und HUNTER (1992), nach denen Gewissenhaftigkeit mit einem höheren beruflichen Wissensniveau korreliert (vgl. hierzu auch BARRICK et al.; 1993; BORMAN et al. 1991) sowie die oben genannten Befunde zur Bedeutung von Vorwissen. Bei Gültigkeit dieser Erklärung wäre ein stärkerer Zusammenhang zwischen Gewissenhaftigkeit und fachlichen Kompetenzen zu erwarten. Eine alternative Erklärungsmöglichkeit zeigt LANG (2009) auf, die vermutet, dass sich Gewissenhaftigkeit über die Tendenz zur Loyalität und Einhaltung von (auch sozialen) Regeln direkt auf den sozialen Umgang, d. h. auf die sozialen Kompetenzen, und hierdurch auch auf die berufliche Leistung auswirkt. Dies würde zumindest zum Teil erklären, warum die Zusammenhänge mit dem Kriterium Vorgesetztenurteil sogar höher ausfallen als mit objektiven Leistungskriterien. Allerdings deuten alle vorliegenden Befunde darauf hin, dass Gewissenhaftigkeit für den Erwerb fachlicher, nicht jedoch sozialer Kompetenzen eine tragende Rolle zukommt. Die beiden aus diesen Vermutungen resultierenden Hypothesen werden im Folgenden aufgeführt.

Hypothese 3a: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrer Gewissenhaftigkeit.

Hypothese 3b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrer Gewissenhaftigkeit.

6.1.1.2.1.3 Offenheit für Erfahrung

Die Persönlichkeitsdimension Offenheit bezieht sich nach OSTENDORF und ANGLEITNER (2004) auf das Interesse an und Aufsuchen von neuen und auch ungewöhnlichen Erfahrungen. Hiermit gehen Phantasie und eher unkonventionelle und tolerante Wertvorstellungen einher. Wenig offene Personen bevorzugen hingegen das Vertraute und die Wiederholung sowie berechenbare Umstände. Zu den Persönlichkeitseigenschaften Extraversion und Verträglichkeit bestehen positive Verbindungen, zu Neurotizismus negative Verbindungen (SATOW 2012).

Den Quellen der Anforderungsanalyse lassen sich wenige Hinweise auf eine besondere Bedeutung der Persönlichkeitsdimension Offenheit für Erfahrung für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau entnehmen. Lediglich NERDINGER (2011) vermutet, dass der Kontakt mit ständig neuen Menschen eine gewisse Offenheit für neue Erfahrungen voraussetzt. Insgesamt liegen jedoch wenige Befunde zu einer besonderen Bedeutung im Zusammenhang mit schulischen oder beruflichen Leistungen vor. Lediglich in der Metaanalyse von MOUNT et al. (1998) wies der Zusammenhang zwischen Offenheit für Erfahrung und Leistung in dyadischen Servicetätigkeiten mit .17 den zweithöchsten Koeffizienten auf. BARRICK et al. (2001) konnten hingegen keinen Zusammenhang nachweisen. Bei VINCHUR et al. (1998) lag der Zusammenhang zwischen Vorgesetztenurteil und Offenheit bei .11, zwischen Verkaufszahlen und Offenheit bei .06. HURTZ und DONAVAN (2000) berichten etwas höhere Zusammenhänge von .15 für den Tätigkeitsbereich Kundenservice. Zur Vorhersage des Kriteriums Sozialverhalten trug die Offenheit hingegen auch in dieser Metaanalyse nicht bei.

LANG (2009) erfasste die Persönlichkeitseigenschaft Offenheit für Erfahrungen unter dem Begriff „Kultur“ und setzte somit OSTENDORF (1990) folgend den Schwerpunkt auf Kreativität und Offenheit. Für dieses Konstrukt ermittelte sie in der Selbsteinschätzung schwache Zusammenhänge zu den sozialen Kompetenzen Selbstständigkeit ($\beta = .110$) und Führungsfähigkeit ($\beta = .081$).

Insgesamt ist aufgrund der Ergebnisse der Anforderungsanalyse nicht von einer besonderen Bedeutung des Merkmals Offenheit für Erfahrung für den Erwerb von fachlichen oder sozial-kognitiven Kompetenzen von Bankkaufleuten auszugehen. Aus diesem Grund wird sowohl für sozial-kommunikative Kompetenzen als auch für fachliche Kompetenzen die Annahme der Unabhängigkeit geprüft.

Hypothese 4a: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrer Offenheit für Erfahrungen.

Hypothese 4b: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrer Offenheit für Erfahrungen.

6.1.1.2.1.4 Verträglichkeit

OSTENDORF und ANGLEITNER (2004) beschreiben verträgliche Personen als hilfsbereit, entgegenkommend, gutherzig und bescheiden, während weniger verträgliche Personen ein höheres Ausmaß an Egozentrismus, Misstrauen und Wettbewerbsorientierung aufweisen. Nach SATOW (2012) korreliert Verträglichkeit positiv mit Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Erfahrungen, während zum Merkmal Neurotizismus negative Verbindungen bestehen.

In den Quellen der Anforderungsanalyse finden sich verschiedene Beiträge, die auf die Relevanz von Verträglichkeit als Merkmal von Bankkaufleuten hinweisen. Beispielsweise erwähnen Nennungen in den Stellenanzeigen der BA sowie in den Interviews Freundlichkeit bzw. ein freundliches Auftreten als relevante Attribute von Bewerbern. Die Bezüge des im BERUFENET aufgelisteten Merkmals Kontaktfreude zur Eigenschaft Verträglichkeit wurden bereits unter dem Merkmal Extraversion aufgezeigt. Zusätzlich benennt das BERUFENET die Anforderung „*freundlich-gewinnendes Wesen*“ als „*Befähigung und Bereitschaft, anderen Menschen zugewandt, offen, anerkennend und liebenswürdig zu begegnen sowie sie aufzumuntern und zu überzeugen.*“ Auch diese Definition enthält mit „zugewandt“ und „liebenswürdig zu begegnen“ Aspekte der Persönlichkeitsdimension Verträglichkeit. Das O*NET listet mit „Concern for Others“ (Fürsorge), „Cooperation“ (Kooperation) und „Social Orientation“ (soziale Orientierung) unter den Arbeitsstilen gleich drei Anforderungen auf, die der Persönlichkeitseigenschaft Verträglichkeit unmittelbar zuzuordnen sind oder ihr nahestehen. Die Beschreibungen des O*NET zu diesen Arbeitsstilen umfassen die Anforderungen, bei der Arbeit freundlich, verständnisvoll und hilfsbereit zu sein, eine gutmütige und kooperative Einstellung zu zeigen sowie bei der Arbeit gerne mit anderen persönlich verbunden zu sein.

In den bereits zitierten Studien zum Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und schulischen Leistungen fanden BRATKO et al. (2006) weder in der Selbst- noch in der Fremdeinschätzung Zusammenhänge zur Dimension Verträglichkeit. Anders fielen die Ergebnisse von LAIDRA et al. (2007) aus. In ihrer Studie erreichten von den insgesamt zehn geprüften Zusammenhängen (fünf Persönlichkeitseigenschaften in zwei Altersgruppen) nur zwei einen Wert über .09. Neben dem Zusammenhang zwischen Gewissenhaftigkeit und Durchschnittsnote in der älteren Gruppe war dies ein Zusammenhang von .15 zwischen Verträglichkeit und Durchschnittsnote in der jüngeren Gruppe (Klassen 2 bis 4).

Nach SATOW (2012) bestehen keine Zusammenhänge zwischen Ausprägungen der Dimension Verträglichkeit und Indikatoren beruflicher Leistung. Andere Autoren argumentieren, dass Verträglichkeit keine generelle Vorhersagekraft besitze, bei Tätigkeiten, in denen interpersonelle Kontakte eine wichtige Rolle spielen hingegen zum wichtigsten Prädiktor der Leistung avancieren könne (BARRICK et al. 2001). HÜLSHEGER UND MAIER (2008) berichten beispielsweise von Zusammenhängen für den Tätigkeitsbereich Teamarbeit. In der Metaanalyse von MOUNT et al. (1998) lag der Zusammenhang zwischen beruflicher Leistung und Verträglichkeit für Teamtätigkeiten bei .33, für dyadische Servicetätigkeiten konnten Zusammenhänge von .13 gefunden werden. Für den Bereich Kundenservice berichten HURTZ UND DONAVAN (2000) von einem Zusammenhang von .17. Unter den fünf Persönlichkeitsdimensionen erreichte in dieser Metaanalyse die Verträglichkeit mit .17 für das Kriterium „interpersonal facilitation“ sogar den höchsten Wert, was auf ihre Bedeutung im Kontext von Interaktionen hinweist.

In der Metaanalyse zweiter Ordnung von BARRICK et al. (2001) hingegen lag der Zusammenhang für das Kriterium Teamarbeit mit .27 in ähnlicher Höhe, während in dieser Analyse für den Tätigkeitsbereich Verkauf kein Zusammenhang (.01) zwischen beruflicher Leistung und Verträglichkeit nachzuweisen war. Auch bei VINCHUR et al. (1998) waren für den Tätigkeitsbereich Verkauf keine Zusammenhänge zwischen Verträglichkeit und beruflicher Leistung nachweisbar, und zwar weder für das Kriterium Vorgesetztenurteil (.06) noch für das Kriterium Verkaufszahlen (-.03). Die Befunde zum geringen Zusammenhang zwischen Verträglichkeit und Erfolg könnten mit der Operationalisierung von Erfolg zusammenhängen, der häufig über Verkaufszahlen gemessen wird. Es ist zu vermuten, dass Verträglichkeit weniger mit kurzfristigen Verkaufszahlen als mit langfristigen Indikatoren des beruflichen Erfolgs in Zusammenhang steht. BLICKLE UND KRAMER (2011) verwendeten in ihrer Studie zum Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Leistung in sozialen Berufen die von SCHMITT, CORTINA, INGERICK UND WIECHMANN (2003) beschriebene Differenzierung von aufgabenbezogener Leistung, Arbeitseinsatz und Sozialverhalten als Indikatoren beruflicher Leistung. In ihrer Erhebung standen die beiden Indikatoren Sozialverhalten sowie Arbeitseinsatz in positiver Beziehung zur Persönlichkeitseigenschaft Verträglichkeit, welches sich zur Vorhersage des Sozialverhalten sogar als bester Prädiktor erwies.

Neuere Befunde deuten zudem darauf hin, dass Zusammenhänge zwischen Verträglichkeit und beruflicher Leistung in Tätigkeiten mit Außen- bzw. Kundenkontakt in Abhängigkeit von situativen moderierenden Variablen variieren könnten (WARR et al. 2005). SRISUTHISARAD (2014) konnte beispielsweise an einer Stichprobe von thailändischen Regierungsangestellten zeigen, dass in Abhängigkeit von der Komplexität der Tätigkeit Mitarbeiter mit höheren Verträglichkeitswerten bei Aufgaben mit einem größeren Ausmaß an Außenkontakten bessere berufliche Leistungen zeigten als weniger verträgliche Mitarbeiter und zudem ein geringeres Ausmaß an emotionaler Erschöpfung erlebten. Weniger verträgliche Mitarbeiter zeigten insbesondere bei komplexen Aufgaben im Außenkontakt schlechtere Leistungen und ein höheres Maß an emotionaler Erschöpfung.

LANG (2009) leitete aus vorliegenden Befunden zum Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und Indikatoren sozialer Kompetenzen die Hypothese ab, dass Verträglichkeit mit der Tendenz zu sozialer Verantwortung und mit Konfliktfähigkeit einhergehe. Hypothesenkonforme Zusammenhänge fand sie in ihrer Studie zwischen Verträglichkeit und den Selbsteinschätzungen der sozialen Kompetenzen Kooperationsfähigkeit ($\beta = .323$), Konfliktfähigkeit ($\beta = .293$), Kommunikationsfähigkeit ($\beta = .515$), soziale Verantwortung ($\beta = .466$) sowie Führungsfähigkeit ($\beta = .338$). Unter den fünf Persönlichkeitseigenschaften war Verträglichkeit in ihrer Studie somit dasjenige mit den höchsten Zusammenhängen zu den Selbsteinschätzungen sozialer Kompetenzen. Probanden, die sich selbst als verträglicher wahrnahmen, schätzten sich zugleich als sozial kompetenter ein.

Insgesamt kann aus den Ergebnissen der Anforderungsanalyse geschlossen werden, dass die Persönlichkeitseigenschaft Verträglichkeit den Erwerb sozial-kognitiver Kompetenzen begünstigen sollte, während für den Erwerb fachlicher Kompetenzen keine besondere Bedeutung von Verträglichkeit abgeleitet werden kann.

Hypothese 5a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrer Verträglichkeit.

Hypothese 5b: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrer Verträglichkeit.

6.1.1.2.1.5 Emotionale Stabilität

Emotionale Stabilität geht als Persönlichkeitseigenschaft ebenso wie Extraversion auf die ARBEITEN VON EYSENCK (1947) zurück, der sie unter dem Begriff des Gegenpols Neurotizismus als eines der drei zentralen Merkmale der menschlichen Persönlichkeit konzipierte und erforschte. Nach OSTENDORF und ANGLEITNER (2004) zeichnen sich emotional stabile Personen durch Ausgeglichenheit und Selbstvertrauen aus, während emotionale labile Personen häufiger ängstlich, depressiv und reizbar sind und stärker zum Grübeln und Zweifeln neigen. Nach LANG (2009) ist mit emotionaler Labilität die Tendenz verbunden, mehr negative Emotionen zu empfinden und ein pessimistischeres Weltbild zu entwickeln. Zudem berichtet SATOW (2012) von negativen Verbindungen von Neurotizismus mit anderen Merkmalen der Big Five, die für Extraversion am stärksten ausfallen, gefolgt von Offenheit für Erfahrungen und Verträglichkeit.

In den Quellen der Anforderungsanalyse finden sich lediglich in den Interviews Beiträge, die das Thema Selbstvertrauen adressieren und sich somit der Persönlichkeitseigenschaft emotionale Stabilität zuordnen lassen. Fünf Personen (drei Auszubildende, zwei Ausbilder) betonten die Bedeutung von Selbstvertrauen als relevantem Merkmal für die Ausbildung, das beispielsweise erforderlich sei, um sich eine aktive Kundenansprache zuzutrauen.

Die Befunde zum Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und Neurotizismus sind uneinheitlich. Teilweise zeigt sich ein moderater negativer Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Neurotizismus, d. h. emotional labile Schüler schneiden tendenziell etwas schlechter ab als ihre stabileren Mitschüler (DE RAAD & SCHOUWENBURG 1996). Als mögliche Ursachen hierfür werden beispielsweise Schüchternheit und Testangst diskutiert (MITROFANA & IONA 2013). In der Studie von LAIDRA et al. (2007) ließ sich dieser Zusammenhang jedoch weder für die jüngeren noch für die älteren Kinder nachweisen. Auch bei BRATKO et al. (2006) erreichte emotionale Stabilität nur in der Selbsteinschätzung, nicht jedoch in der Fremdeinschätzung einen signifikanten Wert, der zudem mit $-.13$ relativ schwach ausfiel.

Für Kriterien beruflichen Erfolgs sind Zusammenhänge mit emotionaler Stabilität dokumentiert, die nach HÜLSHEGER und MAIER (2008) ebenso wie beim Merkmal Gewissenhaftigkeit stabil über verschiedene Berufe und Situationen nachzuweisen sind. Allerdings fallen diese generalisierten Koeffizienten zumeist niedriger aus als bei der Gewissenhaftigkeit. Bei MOUNT et al. (1998) etwa lag der Koeffizient bei $.18$, wobei Teamtätigkeiten mit $.25$ einen höheren Zusammenhang aufwiesen als dyadische Servicetätigkeiten mit $.14$. In der Metaanalyse zweiter Ordnung von BARRICK et al. (2001) lag die korrigierte Validität insgesamt bei $.12$, für Teamtätigkeiten bei $.20$. Auch JUDGE, HIGGINS, THORESEN und BARRICK (1999) sowie SEIBERT und KRAIMER (2001) identifizierten positive Zusammenhänge mit externen Erfolgskriterien. Bei HÜLSHEGER und MAIER (2008) fielen die Zusammenhänge sogar recht deutlich aus und lagen im Vergleich über den Werten aller anderen vier Persönlichkeitsdimensionen (für das Bruttoeinkommen beispielsweise bei $.43$, für den subjektiven Berufserfolg bei $.41$).

In den Analysen für den Tätigkeitsbereich Verkauf ergaben sich teilweise keine, teilweise geringe Zusammenhänge zwischen emotionaler Stabilität und beruflicher Leistung. Bei BARRICK et al. (2001) lag der Koeffizient bei $.05$. Bei VINCHUR et al. (1998) wiesen die Koeffizienten für die verschiedenen Leistungskriterien unterschiedliche Vorzeichen auf. Emotionale Stabilität war demnach schwach positiv mit dem Vorgesetztenurteil assoziiert ($.10$), jedoch schwach negativ mit den Verkaufszahlen ($-.12$). Emotional labilere Personen zeigten demnach leicht höhere Verkaufszahlen, wurden von ihren Vorgesetzten in ihrer Leistung jedoch trotzdem tendenziell schlechter eingeschätzt. Ebenfalls für Tätigkeiten im Verkauf berichten HURZ und DONAVAN (2000) Zusammenhänge von $.13$, für Tätigkeiten im Kundenservice Zusammenhänge von $.12$ mit emotionaler Stabilität. In der letztgenannten Studie wurden zudem Zusammenhänge von emotionaler Stabilität mit dem Sozialverhalten von $.16$ und mit der aufgabenbezogenen Leistung und Arbeitseinsatz jeweils von $.13$ ermittelt. In der Untersuchung von LANG (2009) war emotionale Stabilität signifikant mit den sozialen Kompetenzen Selbstständigkeit ($\beta = .207$) und Konfliktfähigkeit ($\beta = .204$) assoziiert.

Die bisher vorliegenden Zahlen deuten auf eine vorhandene, aber nicht zentrale Bedeutung des Merkmals emotionale Stabilität für den Tätigkeitsbereich Bankberatung hin. Der bereits für Gewissenhaftigkeit berichtete kurvilineare Zusammenhang mit verschiedenen Leistungskriterien zeigte sich bei LE et al. (2011) auch für das Merkmal emotionale Stabilität. Am ehesten deuten die vorliegenden Befunde deshalb auf leichte Vorteile mittlerer

Ausprägungen von emotionaler Stabilität. Der Kenntnisstand rechtfertigt jedoch keine differenzierten Vorhersagen für die beiden hier untersuchten Kompetenzbereiche. Negative Auswirkungen von besonders niedriger, aber auch von besonders hoher Stabilität können sowohl für sozial-kognitive als auch für fachliche Kompetenzen vermutet werden, da sowohl extreme Unterschätzung als auch Überschätzung der persönlichen Möglichkeiten vermutlich sowohl beim Aufbau fachlichen Wissens als auch im sozialen Umgang hinderlich sind. Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Hypothesen:

Hypothese 6a: Es besteht ein negativer kurvilinear Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrer emotionalen Stabilität.

Hypothese 6b: Es besteht ein negativer kurvilinear Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrer emotionalen Stabilität.

Abschließend werden die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Persönlichkeitseigenschaften und verschiedenen Leistungskriterien noch einmal zusammengefasst und ein Fazit gezogen.

6.1.1.2.1.6 Fazit zu den Big Five

Nach ONES et al. (2007) hat sich für Verkaufstätigkeiten nur die Persönlichkeitsdimension Gewissenhaftigkeit als valider Prädiktor bestätigen lassen, während für den Kundenservice alle fünf Persönlichkeitsdimensionen der Big Five einen Beitrag leisten, wobei dieser für die Dimensionen Extraversion und emotionale Stabilität am geringsten ausfällt. Geeignete Personen für Tätigkeiten im Kundenservice wären demnach vorrangig als verträglich, gewissenhaft, sowie offen für neue Erfahrungen zu beschreiben. Zu einem etwas anderen Fazit kommt NERDINGER (2011, S. 34), der für Dienstleistungstätigkeiten den Merkmalen Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und emotionale Stabilität die höchste Bedeutung beimisst.

Insgesamt liegen die Koeffizienten zu Zusammenhängen zwischen verschiedenen Persönlichkeitseigenschaften und schulischen und beruflichen Leistungen höchstens im mittleren, zumeist eher im niedrigen Bereich. BARRICK und MOUNT (2005) schlussfolgern jedoch aufgrund der Ergebnisse einer Längsschnittstudie von JUDGE et al. (1999), in der die multiple Korrelation aller Big-Five-Merkmale im Kindesalter mit objektiven und subjektiven Kriterien beruflichen Erfolgs bei .42 und .54 lag, dass die Effekte der Persönlichkeit auf die Leistung im Laufe der Zeit kumulieren und zu einem substanziellen Effekt führen. Zudem liegen nach der Metaanalyse von SCHMIDT und HUNTER (1998) inkrementelle Validitäten von Persönlichkeitsmessungen über Intelligenztests hinaus bei .18.

Die zumeist moderaten Zusammenhänge im beruflichen Bereich könnten zumindest teilweise damit zusammenhängen, dass in den Analysen die ausgeübten Tätigkeiten entweder nicht oder nur sehr grob unterschieden werden. Die Anforderungen verschiedener

Dienstleistungs- und Verkaufstätigkeiten können sich jedoch beispielsweise bezüglich der Produkte, der organisationalen Rahmenbedingungen sowie der Kunden maßgeblich unterscheiden. Um Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen Persönlichkeitseigenschaften von Bankangestellten und ihren Beratungskompetenzen besser begründen zu können, wären deshalb Studien speziell zu Bankkaufleuten unter Kontrolle betrieblicher Bedingungen besonders aufschlussreich. Diese liegen jedoch bislang nicht vor. Auf Basis der vorliegenden Erkenntnisse kann am ehesten auf die Bedeutung von Gewissenhaftigkeit für den Erwerb fachlicher Kompetenzen und des Merkmals Verträglichkeit für den Erwerb sozial-kognitiver Kompetenzen geschlossen werden. Zwischen Extraversion und fachlichen Kompetenzen sind negative Zusammenhänge zu vermuten. Zudem deuten die Befunde darauf hin, dass sich für Extraversion in Bezug auf sozial-kommunikative Kompetenzen und für emotionale Stabilität insgesamt extreme Ausprägungen als kritisch erweisen könnten, während mittlere Werte günstig sind.

Unklar bleibt, wie die Zusammenhänge zwischen den Indikatoren schulischer und beruflicher Leistung und den Persönlichkeitsdimensionen zu erklären sind. Prinzipiell sind verschiedene Wege denkbar, was am Beispiel des Merkmals Gewissenhaftigkeit aufgezeigt wurde.

HURLEY (1998a, 1998b) stellte die Hypothese auf, dass der Einfluss der Persönlichkeit eines Mitarbeiters auf seine Leistung bei Dienstleistungen nicht immer gleich groß ist, sondern von situativen Bedingungen der Dienstleistung abhängt. Er konnte zeigen, dass die Persönlichkeit des Mitarbeiters die Beurteilung der Dienstleistungsqualität insbesondere dann beeinflusste, wenn für den Erfolg eine positive Beziehung zum Kunden entscheidend war, der Mitarbeiter aufgrund nicht zu strenger Rollenfestschreibungen persönlich sichtbar werden konnte und die Kosten des Unternehmenswechsels für den Kunden gering waren. Zumindest die erste und letzte Bedingung scheinen im Fall der Bankberatung erfüllt zu sein. Die Bedeutung der Person des Kundenberaters für die Zufriedenheit der Kunden mit der Dienstleistung in einer Bank unterstreichen die Ergebnisse von MÜLLER (1999), der als Gründe für eine Abwanderung ausschließlich Faktoren ermittelte, die direkt oder indirekt mit der Person des Mitarbeiters und seinem Verhalten zusammenhängen (z. B. mangelndes Vertrauen, geringe Beratungsqualität, ungenügende Betreuung, Unfreundlichkeit, geringes Entgegenkommen). Zudem sind die Kosten eines Unternehmenswechsels für Kunden im Fall eines Kreditinstituts zumeist niedrig.

Der Ermittlung von Wirkrichtungen widmen sich auch die bereits erwähnten Studien zu motivationalen und situativen Moderatoren zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Kriterien schulischer und beruflicher Leistung, die zum Teil deutlich höhere Koeffizienten identifizieren als Studien ohne Moderatoren. Moderierende Einflüsse sind beispielsweise bereits bezüglich der kognitiven Komplexität der Aufgaben (SRISUTHISA-Ard 2014), Lern- vs. Leistungszielorientierung (STEINMAYR, BIPP & SPINATH 2011) sowie des Belohnungssystems des Arbeitgebers (STEWART 1996) und der Wettbewerbsorientierung des Arbeitgebers (BROWN et al. 1998) dokumentiert. Verschiedene Autoren fordern deshalb eine stärkere Berücksichti-

gung von Moderatorvariablen (HÜLSHEGER & MAIER 2008; PENNEY et al. 2011; TETT & BURNETT 2003; WARR et al. 2005). Neben der Untersuchung homogenerer Tätigkeitsbereiche könnten Studien in diese Richtung möglicherweise dazu beitragen, die zum Teil erheblichen Diskrepanzen in den vorliegenden Ergebnissen weiter zu beleuchten. Auch die Prüfung alternativer, beispielsweise nichtlinearer Zusammenhänge, könnte ein aufschlussreicher Weg sein, der zum Teil auch in der vorliegenden Arbeit gegangen wird.

Einen alternativen Gedankengang verfolgen HOGAN, HOGAN und ROBERTS (1996), HOUGH und SCHNEIDER (1996) sowie SCHNEIDER und HOUGH (1995). Sie argumentieren, dass die Big Five möglicherweise zu grob seien, um die Leistung in Dienstleistungstätigkeiten vorherzusagen. Aussichtsreicher schätzen sie die Verwendung von Persönlichkeits- und Einstellungskonstrukten ein, die inhaltlich näher an den spezifischen Anforderungen von Dienstleistungstätigkeiten liegen. Im Folgenden werden zwei Konzepte vorgestellt, die unter den Begriffen Dienstleistungsdisposition und Dienstleistungs- bzw. Kundenorientierung diskutiert werden und die zum Untersuchungsgegenstand Beratungskompetenzen einen höheren inhaltlichen Bezug aufweisen.

6.1.1.2.2 Dienstleistungsdisposition und Kundenorientierung

In verschiedenen Quellen der Anforderungsanalyse wird auf die Notwendigkeit von Kundenorientierung verwiesen. Hierbei werden in den Stellenanzeigen und Interviews beispielsweise die Begriffe Kunden- und Serviceorientierung oder Dienstleistungsorientierung, -verständnis oder -disposition verwendet. Das BERUFENET definiert den Begriff der Kunden- und Serviceorientierung als „*Befähigung und Bereitschaft, eine grundsätzlich offene, interessierte und aktive Haltung gegenüber den Kunden, ihren Bedürfnissen und Eigenschaften einzunehmen und entsprechend zu handeln*“. Das O*NET hingegen präsentiert eine stärker an Verhalten orientierte Definition, die Dienstleistungsorientierung als aktive Suche nach Wegen, Leuten zu helfen beschreibt.

Inhaltlich weisen die Konstrukte Dienstleistungsdisposition und Kundenorientierung erhebliche Überschneidungen auf, da sie die personalen Grundlagen einer Eignung für Tätigkeiten in Dienstleistungs- und Verkaufsberufen beschreiben. Alle oben genannten Begriffe werden zum Teil auch synonym verwendet. Unter den Konzeptionen sind jedoch zwei grundlegende Verständnisse zu unterscheiden. In der Regel ist Dienstleistungsdisposition (service disposition) konzeptuell eher als anforderungsspezifische Persönlichkeitseigenschaft definiert, während sich die Kundenorientierung eher den Einstellungen zuordnen lässt. Beide werden im Folgenden vorgestellt.

Nach FREI und McDANIEL (1998) wurden im Kontext von Untersuchungen zur altruistischen Persönlichkeit und den personalen Voraussetzungen von prosozialem Verhalten Hinweise auf stabile persönliche Merkmale gefunden, die über Situationen hinweg dienstleistungsorientiertes Verhalten vorhersagen könnten. Diese wurden in der Folge zu einem Persönlichkeitscluster namens Dienstleistungsdisposition (teilweise auch als Dienstleistungsorientierung bezeichnet) zusammengefasst, welches typischerweise eine Mischung

aus Persönlichkeitseigenschaften wie beispielsweise Freundlichkeit, Zuverlässigkeit und Ansprechbarkeit umfasst.

In der Annahme, dass die Erfassung des Konstrukts Dienstleistungsdisposition für die Leistungen in Dienstleistungstätigkeiten eine höhere Vorhersagekraft implizieren sollte als allgemeine Persönlichkeitsinventare wurden verschiedene einschlägige Verfahren entwickelt. Ausgehend von Tätigkeitsanalysen und empirisch ermittelten Zusammenhängen zwischen Persönlichkeitsmaßen und Leistungsindikatoren aggregierten beispielsweise HOGAN, HOGAN und BUSCH (1984) im HPI Service Orientation Index Unterskalen aus den Skalen Anpassung, Liebenswürdigkeit und Besonnenheit des Hogan Personality Inventory (HOGAN & HOGAN 1986) zur Erfassung von Dienstleistungsorientierung. Ein ähnliches Ziel verfolgt das Customer Service Skills Inventory (SANCHEZ, FRASER, FERNANDEZ & DE LA TORRE 1993). Ein Inventar zur Erfassung der Eignung für Verkaufsberufe, das Sales Potential Inventory (SPI, HOGAN, HOGAN & GREGORY 1992), umfasst basierend auf der berufseignungspsychologischen Theorie von HOLLAND (1966, 1984) sowie auf empirisch ermittelten Korrelationen zwischen Unterskalen verschiedener Persönlichkeits- und Leistungstests und subjektiven und objektiven Kriterien von verkäuferischen Leistungen die Merkmale Freundlichkeit, Vertrauenswürdigkeit, Zuverlässigkeit, Wettbewerbsorientierung, Aktivität und gutes Gedächtnis.

Die verschiedenen Inventare wurden u. a. in Studien eingesetzt, in denen zugleich Kriterien der Leistung in Dienstleistungs- oder Verkaufstätigkeiten erfasst wurden, um die Vorhersagekraft der Cluster zu überprüfen. HOGAN et al. (1992) berichten von Zusammenhängen von .19 bis .34 ihres Sales Potential Inventory (SPI) mit verschiedenen Vorgesetztenbeurteilungen sowie von .53 mit den Verkaufszahlen der Mitarbeiter. MUCHINSKY (1986) unternahm den Versuch, in die Vorgesetztenbeurteilung neben Verkaufszahlen als Kriterien mit „communication skills“ (Kommunikationsfähigkeiten) und „cooperation with others“ (Kooperation mit anderen) auch Facetten der sozialen Kompetenzen der Mitarbeiter zu integrieren und erzielte ebenfalls Korrelationen mit dem SPI von .32 bzw. .33.

Nach einer Metaanalyse von FREI und MCDANIEL (1998) korreliert das Cluster Dienstleistungsdisposition zu .50 mit verschiedenen Maßen des Vorgesetztenurteils zur Leistung in Dienstleistungstätigkeiten. ONES und VISWESVARAN (2001a, 2001b) fanden einen operationalen Zusammenhang von .39. Auch die Ergebnisse der Metaanalyse von ONES, VISWESVARAN und DILCHERT (2005) sprechen dafür, dass kriteriumsbezogene berufliche Persönlichkeitsverfahren (COPS, Criterion Focused Occupational Personality Scales) für die Leistungen in Dienstleistungstätigkeiten substantielle Validitäten erzielen (HÜLSHEGER & MAIER 2008). Zusammenhänge zwischen einer als Persönlichkeitscluster verstandenen Dienstleistungsdisposition und verschiedenen Leistungskriterien zeigen auch die Arbeiten von BROWN, MOWEN, DONAVAN und LICATA (2002) sowie von DONAVAN, BROWN und MOWEN (2004) auf.

Die unterschiedliche Zusammensetzung von Inventaren zur Dienstleistungsdisposition und zur Verkaufseignung macht nach FREI und MCDANIEL (1998) einen entscheidenden Unterschied zwischen den beiden Konzepten deutlich. Das Cluster Verkaufseignung enthält mit Wettbewerbsorientierung und Aktivität auch etwas aggressivere Tendenzen, während

Dienstleistungsdisposition verträglicher konzipiert ist. Passend zu dieser konzeptionellen Unterscheidung korreliert die Unterfacette Leistungsstreben der Persönlichkeitsdimension Extraversion deutlich höher mit den Verkaufszahlen als mit dem Vorgesetztenurteil und auch höher als in den Studien zu Dienstleistungstätigkeiten.

FREI und McDANIEL (1998) prüften zudem zur Konstruktvalidierung Zusammenhänge zwischen Dienstleistungsdisposition und verschiedenen anderen Merkmalen. Diese weist demnach die höchsten Zusammenhänge mit den Persönlichkeitseigenschaften Verträglichkeit/Liebenswürdigkeit, emotionale Stabilität und Gewissenhaftigkeit sowie moderate Zusammenhänge zur Verkaufsorientierung auf, während die Zusammenhänge mit Extraversion, Offenheit und Intelligenz niedrig ausfallen. Ähnliche Befunde bezüglich der Zusammenhänge zwischen Dienstleistungsdisposition, den Big Five und Intelligenz berichten auch ONES und VISWESVARAN (2001a, 2001b). Unter den beruflichen Interessen nach HOLLAND (1984) fielen die Zusammenhänge mit Dienstleistungsdisposition bei FREI und McDANIEL (1998) hypothesenkonform zur Skala soziales Interesse am höchsten aus, während alle anderen fünf Interessensbereiche gering korrelierten.

In Abgrenzung zum dispositionalen Konstrukt Dienstleistungsdisposition bzw. -orientierung hebt NERDINGER (2003) die Bedeutung der Komponente Einstellung für das Konzept der Kundenorientierung (customer orientation) hervor. Einstellungen setzen sich aus emotionalen, kognitiven sowie Verhaltensanteilen zusammen (EAGLY & CHAIKEN 2005). Eine kundenorientierte Einstellung umfasst nach NERDINGER (2003) positive Gefühle gegenüber dem Kunden, wie z. B. Freude über den Kontakt, eine positive Meinung über Kunden, wie z. B. die Überzeugung, dass Kunden Anspruch auf guten Service haben sowie die Bereitschaft, sich positiv gegenüber Kunden zu verhalten. Der Begriff der Kundenorientierung wird zum Teil nicht nur auf die individuelle Einstellung des Mitarbeiters, sondern auch auf die des Unternehmens bezogen. Die nachfolgende Darstellung fokussiert jedoch auf die individuelle Einstellung.

SAXE und WEITZ (1982) definieren Kundenorientierung als Einstellung, die zu dem Bestreben führt, die Bedürfnisse und Erwartungen von Kunden zu erkennen und sich zu bemühen, diese zu erfüllen und die demnach auf die langfristige Zufriedenheit der Kunden zielt. Die von ihnen konzipierte Einstellung der Verkaufsorientierung hingegen ist durch das Interesse an kurzfristigem Verkaufserfolg gekennzeichnet. SAXE und WEITZ (1982) operationalisierten beide Konzepte in der SOCO-Skala (service orientation customer orientation scale), zu der auch Kurzformen vorliegen (THOMAS, SOUTAR & RYAN 2001; PERIATT, LEMAY & CHAKRABARTY 2004).

SINGH und KOSHY (2011) differenzieren nach umfassenden Literaturanalysen das Einstellungskonstrukt Kundenorientierung weiter aus und benennen die folgenden sechs Bestandteile: (1) dem Kunden Informationen anbieten, (2) Identifikation und (3) Erfüllung von Kundenbedürfnissen, (4) Wert für den Kunden schaffen und diesen vermitteln sowie (5) Kunden zufriedenstellen und (6) langfristig und beidseitig befriedigende Beziehungen zum

Kunden aufbauen. Sie fokussieren mit diesen sechs Bestandteilen stark auf Verhaltensaspekte, in denen sich die Einstellung der Kundenorientierung manifestiert.

Das Einstellungskonstrukt Kundenorientierung könnte zumindest teilweise dazu beitragen, die widersprüchlichen Befunde zu den Zusammenhängen zwischen Persönlichkeit und Leistung in Dienstleistungs- und Verkaufstätigkeiten zu erklären, wenn man annimmt, dass die Einstellung vermittelnd zwischen Persönlichkeit und Leistung steht. Bei Betrachtung der Leistungskriterien in den oben zitierten Studien liegt die Schlussfolgerung nahe, dass diese eher Verkaufs- als Kundenorientierung erfassen, zumindest wenn als Kriterium die Verkaufszahlen zugrunde gelegt werden. Aber auch beim Kriterium Vorgesetztenbeurteilung ist eine solche Ausrichtung denkbar, sofern sich diese bei ihrer Beurteilung maßgeblich am kurzfristigen monetären Erfolg ihrer Mitarbeiter orientieren. Weichere Kriterien, wie die Zufriedenheit der Kunden oder die Dauer der Kundenbindung, die eher in Richtung Kundenorientierung gingen, werden hingegen in den oben zitierten Studien kaum erfasst. Bei MOUNT et al. (1998) waren als Kriterien zwar auch Vorgesetztenurteile zur Interaktion mit dem Kunden inkludiert, deren Validität ROGELBERG, BARNES-FARRELL und CREAMER (1999) wegen häufig fehlender Beobachtungsmöglichkeiten jedoch in Frage stellen. Eine Ausnahme stellt die Studie von ONES und VISWESVARAN (2001a, 2001b) dar, die als Leistungskriterien zumindest auch Einschätzungen der Mitarbeiter berücksichtigten, wie die Kunden aus ihrer Sicht die Qualität ihrer Dienstleistung eingeschätzt hätten. Für diese Einschätzungen ermittelten sie Zusammenhänge von .34 mit der Kundenorientierung der Mitarbeiter. Mitarbeiter, die sich selbst als kundenorientierter beschrieben, vermuteten demnach tendenziell höhere Qualitätsurteile über ihre Dienstleistung bei den Kunden. SCHNEIDER und BOWEN (1985) konnten zudem Zusammenhänge von .65 zwischen der von Mitarbeitern in Banken und von ihren Kunden eingeschätzten Dienstleistungsqualität aufzeigen. Einschränkend zu diesen Befunden weisen jedoch die Ergebnisse der in Kapitel 5.1.1.4 vorgestellten Studie von BRUHN und MURMANN (1999) darauf hin, dass Dienstleister die Zufriedenheit ihrer Kunden nicht immer zutreffend einschätzen.

HAAS (2008, 2009) kommt in seiner Sichtung vorliegender Befunde zu dem Schluss, dass Kundenorientierung und Verkaufserfolg nicht unbedingt positiv korreliert sein müssen, sondern dass bei Interesse an kurzfristigen Verkaufszahlen Kundenorientierung auch nachteilig sein kann. Als mögliche Erklärung führt er an, dass manche Facetten eines kundenorientierten Verkäuferverhaltens, wie die Entscheidungsunterstützung oder der Aufbau eines angenehmen Gesprächsklimas, sich zwar vermutlich positiv auf die Kaufentscheidung auswirken, kundenorientierte Verkäufer in der Abschlussphase des Verkaufs jedoch auch weniger Druck ausüben, dieser sich jedoch ebenfalls positiv auf die Kaufentscheidung des Kunden auswirken würde.

Die präsentierten Konzepte und Befunde lassen sich wie folgt zusammenfassen. Während dispositionale Ansätze eher nach stabilen persönlichen Eigenschaften suchen, operationalisieren einstellungsorientierte Konzeptionen stärker in Richtung konkreten Verhaltens, in dem sich die Einstellung der Kundenorientierung ausdrückt. Die Ergebnisse der eigenschafts-

orientierten Ansätze legen nahe, dass Dienstleistungsdisposition Aspekte von Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit umfasst und zugleich mit einem stärkeren sozialen Interesse einhergeht. Eine Disposition zum (kurzfristigen) Verkauf hingegen wäre demnach stärker auch durch aktive, extravertierte und leistungsorientierte Eigenschaften gekennzeichnet.

Eine plausible Annahme, wie sich Persönlichkeitsunterschiede auf die Leistung in Dienstleistungs- und Verkaufstätigkeiten auswirken könnten, lässt sich aus dem einstellungsorientierten Konzept von Kunden- vs. Verkaufsorientierung ableiten. Die dienstleistungsorientierte Persönlichkeit sollte demnach die Ausbildung einer kundenorientierten Einstellung wahrscheinlicher machen als die verkäuferische Persönlichkeit, die hingegen stärker zu einer verkaufsorientierten Einstellung neigen sollte.

Der angenommene Zusammenhang zwischen dienstleistungsorientierter Persönlichkeit und kundenorientierter Einstellung könnte zumindest teilweise mit einer stärkeren Aktualisierung sozial-kognitiver Kompetenzen zusammenhängen. PARKER et al. (2008) vermuten Zusammenhänge zwischen der Rollenorientierung sowie dem Selbstverständnis der Mitarbeiter und dem Einsatz von Perspektivenübernahme. Ein entsprechender Befund liegt von AXTELL et al. (2007) vor, bei denen eine kundenfokussierte Rollenorientierung zu einer verstärkten Übernahme der Perspektive der Kunden führte.

Die Entwicklung von kundenorientierten Einstellungen, die sich in konkretem Verhalten manifestieren, ist jedoch von weiteren Faktoren, insbesondere von situativen Gegebenheiten abhängig (vgl. hierzu z. B. HURLEY 1998; TETT & BURNETT 2003). Die entsprechenden Faktoren werden in Kapitel 6.1.2.3 diskutiert.

Hypothesen zu den für Dienstleistungsdisposition besonders relevanten Persönlichkeitseigenschaften wurden bereits in Abschnitt 6.1.1.2.1 aufgezeigt. Bezüglich des Einstellungskonstrukts Kunden- oder Dienstleistungsorientierung lassen sich aus den hier diskutierten Befunden darüber hinaus die folgenden Hypothesen ableiten:

Hypothese 7a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der dienstleistungsorientierten Einstellung von Bankkaufleuten und ihrem am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen.

Hypothese 7b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der dienstleistungsorientierten Einstellung von Bankkaufleuten und ihrer Verträglichkeit.

6.1.1.3 Motivation

Nach KRAPP, GEYER und LEWALTER (2014) wird der Begriff Motivation verwendet, wenn nach dem „Warum“ menschlichen Verhaltens gefragt wird. MIESSLER (1976) beschreibt Motivation als „*Erklärungsbegriff für innerpsychische Ursachen, Beweggründe und Bedingungen von Verhalten*“ (ebd., S. 12). Zumeist wird zwischen Motiv (bzw. Bedürfnis) und Motivation unterschieden, wobei ein Motiv die tief in der Person verankerten Antriebe bezeichnet, die „*in Form überdauernder und relativ konstanter Wertdispositionen vorliegen*“ (HECKHAUSEN

1989, S. 9) und Motivation die in Interaktion mit der Situation entstehenden Verhaltensantriebe. Motive weisen somit eine größere Nähe zu den Persönlichkeitseigenschaften („trait“) auf, während sich der Begriff Motivation auf die situativ aktualisierten Verhaltenstendenzen („state“) bezieht.

Für die Vorhersage schulischer und beruflicher Leistung haben sich neben kognitiven, Einstellungs- und Persönlichkeitsvariablen auch verschiedene Motiv- und Motivationskonzepte immer wieder als bedeutsam erwiesen (vgl. hierzu z. B. KUNTER et al. 2002; NICKOLAUS et al. 2010). Insbesondere Einflüsse von Lernmotivation und Interesse sowie von Leistungsmotivation auf verschiedene Indikatoren von Leistung sind untersucht und dokumentiert (HELMKE & SCHRADER 2010; NERDINGER 2011). Die Befunde zu Lernmotivation und Interesse aggregiert Kapitel 6.1.1.3.1, die Befunde zu Leistungsmotivation und Zielorientierungen Kapitel 6.1.1.3.2. Anschließend fasst Kapitel 6.1.1.3.3 den Erkenntnisstand zu motivationalen Orientierungen in der kaufmännischen und bankkaufmännischen Ausbildung zusammen.

6.1.1.3.1 Lernmotivation

Die Quellen der Anforderungsanalyse benennen Interesse und Lernmotivation als relevante Anforderungen für den Beruf Bankkaufmann/-frau. Im BERUFENET wird in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit von Freude am Verkaufen und am Umgang mit Kunden hingewiesen. Unter den erforderlichen Interessen wird das Interesse an sozial-beratenden Tätigkeiten als günstige Voraussetzung benannt, das mit den Beispielen *„einfühlsames und geduldiges Beraten von Kunden“* und *„serviceorientierter Umgang mit Kunden bei jedem Kundenkontakt zur Kundenbindung“* spezifiziert wird. Unter den 33 Nennungen zu personalen Eingangsbedingungen in den qualitativen Interviews betreffen 18 Nennungen Aspekte von Motivation, Eigeninitiative, Lernbereitschaft und Interesse (7 Nennungen der Auszubildenden, 11 Nennungen der Ausbilder, vgl. hierzu Tabelle 6.4). Sie überschneiden sich teilweise mit den Nennungen, die beim Thema Gewissenhaftigkeit aufgelistet sind (vgl. hierzu Tabelle 6.3)

Tabelle 6.4: Nennungen aus den Interviews zu erforderlichen Merkmalen von Bankkaufleuten im Zusammenhang mit Lernmotivation

Nennungen	Azubis	Ausbilder
Eigeninitiative/Selbstständigkeit	4x	3x
Zielstrebigkeit/Motivation/Wollen		2x
Durchhaltevermögen auch bei Themen, die weniger interessieren		1x
Interesse/Auseinandersetzung mit dem Berufsbild	1x	3x
Lernbereitschaft u. Lernwilligkeit	2x	2x

KRAPP et al. (2014) definieren Lernmotivation als die Bereitschaft eines Lernenden, sich aktiv, dauerhaft und wirkungsvoll mit bestimmten Themengebieten auseinanderzusetzen, um neues Wissen zu erwerben bzw. das eigene Fähigkeitsniveau zu verbessern. Zur Erklärung von intra- und interindividuellen Unterschieden in der Lernmotivation werden verschiedene theoretische Ansätze herangezogen. ACHTENHAGEN (1997) weist darauf hin, dass die SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG DER DFG (1990) einen Bildungsbegriff zugrunde legt, der auf Selbstbestimmung, Authentizität, persönliche Identität, Individualität und Verantwortung abzielt. PRENZEL, DREHSEL und KRAMER (1998) schlussfolgern hieraus, dass Untersuchungen zur Lernmotivation in der kaufmännischen Ausbildung auf Theorien zurückgreifen müssen, „mit denen Motivationsausprägungen und ihre Lernwirkungen nach Gesichtspunkten wie Selbstbestimmung, Authentizität und Identitätsrelevanz klassifiziert werden können.“ (ebd., S. 169).

Entsprechende theoretische Einbettungen nehmen beispielsweise PEKRUN und SCHIEFELE (1996), SCHIEFELE (1996), SCHIEFELE und WILD (2000) sowie SCHIEFELE und KÖLLER (2001) vor, die die Unterscheidung von extrinsischer und intrinsischer Motivation auf den Kontext Lernen übertragen, verschiedene Anreize diesen Motivationsarten zuordnen und hierbei insbesondere den Aspekt des selbstregulierten Lernens fokussieren. Als intrinsisch motiviert gelten demnach Lernhandlungen, die um ihrer selbst willen ausgeführt werden, während extrinsisch motivierte Handlungen wegen angestrebter Folgen ausgeübt werden, die außerhalb der Lernhandlung liegen.

PRENZEL, KRISTEN, DENGLER, ETTLE und BÄR (1996) kombinierten die Unterscheidung von intrinsisch und extrinsisch motiviertem Lernen mit der Interessentheorie (PRENZEL, KRAPP & SCHIEFELE 1986; KRAPP & PRENZEL 1992; KRAPP 2005a, 2005b) sowie der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (DECI & RYAN 1993, 1995, 2000, 2008) und differenzierten auf dieser Basis sechs motivationale Zustände, die sie als Varianten motivierten Lernens bezeichnen: amotiviert, external, introjiziert, identifiziert, intrinsisch und interessiert. Während im amotivierten Zustand die Lernmotivation fehlt und dieser durch Desinteresse und Apathie gekennzeichnet ist, liegen die motivierenden Faktoren bei der external, introjiziert und identifiziert motivierten Variante außerhalb des Lerngegenstandes. Der external motivierte Zustand ist durch Streben nach externen Handlungsfolgen wie Zuwendung, Belohnung, Anerkennung oder Vermeidung von Strafe gekennzeichnet. Den inneren Antrieb bei der introjizierten Form stellt ein verinnerlichter Zwang dar, dem auch ohne äußere Kontrolle nachgegangen wird. Bei der identifizierten Form erkennt der Lerner den Wert des Lerngegenstandes für die Erreichung weiterer innerer selbstgesteckter Ziele, ohne dass dieser an sich besonders positiv oder negativ aufgeladen ist. Insgesamt sind diese drei Motivationsvarianten durch ein zunehmendes Ausmaß an Selbstbestimmung gekennzeichnet. Erst intrinsisch motiviertes und interessantes Lernen erfolgen nach diesem Verständnis weitgehend selbstgesteuert und aufgrund innerer Anreize, wobei diese im Fall des interessierten Lernens ausschließlich im Lerngegenstand selbst liegen. Interesse wird dabei nach PRENZEL (1988) als stabiler Person-Gegenstand-Bezug verstanden, der durch kognitive, affektive und wert-

bezogene Attribute eines Gegenstandsbereichs für eine Person gekennzeichnet ist (KRAPP 1998).

Die introjizierte Variante wurde ursprünglich wegen der mit ihr verbundenen Reaktion auf von außen herangetragene Anforderungen als wenig selbstbestimmt eingeordnet. Empirisch zeigen sich jedoch meist negative Zusammenhänge mit der amotivierten und external motivierten Form sowie positive Zusammenhänge mit allen drei darüber liegenden Varianten. KNÖLL, GSCHWENDTNER, NICKOLAUS und ZIEGLER (2007) interpretieren dies als Hinweis darauf, dass das in der Variante enthaltene innere Antriebsmoment gewichtiger ist als seine externe Veranlassung und plädieren deshalb dafür, die introjizierte Form stärker an die selbstbestimmten Varianten anzubinden.

Bezüglich der Varianten motivierten Lernens liegen vielzählige Studien vor, die eine zunehmende Erwünschtheit der Motivationsformen für pädagogische Prozesse von unten nach oben nahelegen. Insbesondere die drei letztgenannten Motivationsformen wurden mit zahlreichen pädagogisch wünschenswerten Merkmalen in Verbindung gebracht (PRENZEL, KRAMER & DRECHSEL 2001; THOMAS & MÜLLER 2015), wie z. B. mit einer tieferen Verarbeitung von Wissen (SCHIEFELE 1996), einer höheren Berufszufriedenheit (HOLLAND 1984), besseren Noten (CORPUS, McCLINTIC-GILBERT & HAYENGA 2009) sowie einer größeren Anstrengungsbereitschaft (GUAY, RATELLE & CHANAL 2008). In einer Metaanalyse von KRAPP, SCHIEFELE und SCHREYER (1993), die 21 Studien und 127 unabhängige Stichproben aus allgemeinbildenden Schulen berücksichtigte, lag die mittlere Korrelation zwischen Lernleistung und Interesse bei $r = .30$, wobei die Zusammenhänge für Mädchen stärker ausfielen als für Jungen.

Die Bedeutung von Interesse bzw. intrinsischer Motivation wird auch für Dienstleistungs- und Verkaufstätigkeiten als Prädiktor des Erfolgs diskutiert. NERDINGER (2011) beschreibt für diesen Kontext intrinsische Motivation als Freude, mit dem Kunden zu interagieren und ihn zufriedenzustellen, eine Beschreibung, die Bezüge zu und Ähnlichkeiten mit dem Konstrukt der kundenorientierten Einstellung aufweist. Für die Bedeutung des Interesses für den Erfolg im Verkauf sprechen beispielsweise die Ergebnisse der bereits mehrfach zitierten Metaanalyse von VINCHUR et al. (1998), in der das Interesse an Verkaufstätigkeiten mit $.50$ im Vergleich den höchsten Zusammenhang mit dem Verkaufserfolg aufwies. GWINNER et al. (2005) untersuchten an einer Stichprobe von $N=239$ Servicemitarbeitern einer Telekommunikationsfirma den Zusammenhang zwischen verschiedenen personalen Merkmalen der Dienstleister und ihrer Fähigkeit, in der persönlichen Interaktion mit dem Kunden sowie in den fachlichen Angeboten adaptives Verhalten zu zeigen, d. h. sich an die situativen Erfordernisse anzupassen (zum Konzept des adaptiven Verkaufens vgl. auch Kapitel 5.1.2). Unter den erhobenen personalen Merkmalen Self-Monitoring, Kundenwissen, Kundenorientierung, Ambiguitätstoleranz und intrinsische Motivation wies Letztere einen hochsignifikanten Zusammenhang von $r = -.43$ mit dem angebotsbezogenen adaptiven Verhalten und damit unter den erhobenen Variablen den höchsten Koeffizienten auf. Auch in der Studie von SPIRO und WEITZ (1990) korrelierte das Ausmaß adaptiven Verkaufens in der

Selbsteinschätzung der Verkäufer neben Selbstüberwachung, Empathie und Sensibilität für andere Menschen mit intrinsischer Motivation zum Verkauf.

Aufgrund der vorliegenden Befunde können positive Effekte der introjizierten, identifizierten und intrinsischen sowie der interessierten Motivationsformen sowohl für die Entwicklung fachlicher als auch sozial-kognitiver Kompetenzen vermutet werden, während durch amotivierte und external motivierte Varianten negative Auswirkungen auf beide Kompetenzbereiche zu erwarten sind. Hieraus ergeben sich die folgenden Hypothesen:

Hypothese 8a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen introjizierten, identifizierten, intrinsischen sowie interessierten Motivationsformen von Bankkaufleuten und ihrem am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen.

Hypothese 8b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen introjizierten, identifizierten, intrinsischen sowie interessierten Motivationsformen von Bankkaufleuten und ihrem am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen.

Hypothese 8c: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen amotivierten und externalen Motivationsformen von Bankkaufleuten und ihrem am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen.

Hypothese 8d: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen amotivierten und externalen Motivationsformen von Bankkaufleuten und ihrem am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen.

6.1.1.3.2 Leistungsmotivation und Zielorientierungen

Bereits MURRAY (1938) berücksichtigte im ersten Ansatz zur Systematisierung von menschlichen Grundbedürfnissen ein Leistungsmotiv (need for achievement), welches u. a. von McCLELLAND, ATKINSON, CLARK und LOWELL (1953) sowie von ATKINSON (1957) und WEINER (1972, 1974, 1985) theoretisch weiter beschrieben und erforscht wurde. Nach einer gängigen Definition von HECKHAUSEN (1965, S. 604) beschreibt Leistungsmotivation „...das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann.“

Das Leistungsmotiv als stabiles Personenmerkmal wurde bereits in Kapitel 6.1.1.2.1.2 als Unterfacette von Gewissenhaftigkeit eingeführt und die diesbezüglich vorliegenden Befunde vorgestellt. Der Unterfacette Leistungsmotiv der Persönlichkeitseigenschaft Gewissenhaftigkeit wird demnach zumeist eine positive Bedeutung für schulischen und für beruflichen Erfolg allgemein sowie auch für Erfolg in Verkaufs- und Kundenservicetätigkeiten beigemessen. PEKRUN und SCHIEFELE (1996) sowie PEKRUN, ELLIOT und MAIER (2009) berichten beispielsweise von positiven Zusammenhängen zwischen Leistungsmotivation in der

Selbsteinschätzung und Lernleistungen im institutionellen Kontext der allgemeinbildenden Schule. Als mögliche Ursachen von besseren Leistungen werden u. a. eine größere Abwehr gegen irrelevante Reize bei Lerntätigkeiten, umfangreichere Lernaktivitäten, größere Persistenz bei schwierigen Aufgaben sowie eine stärker ausgeprägte Fähigkeit, Freizeitbedürfnisse aufzuschieben diskutiert (vgl. hierzu z. B. FEND 1971; KELLER 1993).

Gleichzeitig liegen zum Teil widersprüchliche Befunde vor, die darauf hindeuten, dass sich Leistungsmotivation nicht in jedem Fall günstig auf Leistungen auswirkt. Grund für die widersprüchlichen Befunde könnte die Mehrdimensionalität des Konstrukts Leistungsmotivation und die sich daran anschließende unterschiedliche Operationalisierung des Konstrukts in empirischen Untersuchungen sein. Grundlegend werden basierend auf Arbeiten von ATKINSON (1957) mindestens eine aufsuchende („Hoffnung auf Erfolg“) und eine vermeidende Tendenz („Furcht vor Misserfolg“) unterschieden (BRUNSTEIN & HECKHAUSEN 2010). Das Leistungsmotivationsinventar von SCHULER und PROCHASKA (2001, 2006, 2007) umfasst beispielsweise insgesamt 17 Dimensionen von Leistungsmotivation, darunter neben den bereits genannten u. a. Beharrlichkeit, Dominanz, Engagement, Flow und Leistungsstolz. Denkbar ist, dass einige dieser Facetten positiv mit Leistungen assoziiert sind, während andere Facetten diesbezüglich keine Wirkung haben oder sich eher negativ auswirken. BRUNSTEIN und HECKHAUSEN (2010) beispielsweise beschreiben negative Effekte der vermeidenden Subdimensionen von Leistungsmotivation. Darüber hinaus wären differentielle Effekte für verschiedene Lern- und Leistungsgegenstände denkbar. Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten fachlichen und sozialen Aspekte von Beratungskompetenzen beispielsweise könnten durchaus unterschiedlich von Facetten der Leistungsmotivation beeinflusst werden.

Eine im Rahmen der vorliegenden Arbeit interessante Differenzierung des Konstrukts Leistungsmotivation führten DWECK (1986, 1991) sowie NICHOLLS (1984, 1989) mit der Unterscheidung von Lern- und Leistungszielorientierung ein, da diese Differenzierung den Bogen zur zuvor beschriebenen Lernmotivation schlägt. NICHOLLS (1984) beschrieb die Unterschiede der beiden Konstrukte als Orientierung an einer individuellen oder einer sozialen Bezugsnorm, die dazu führt, dass jeweils Unterschiedliches als Erfolg betrachtet wird: Für den individuell Orientierten ein Zuwachs an Kompetenzen, für den sozial Orientierten ein Übertreffen anderer. Eine ähnliche Konzeption präsentierte DWECK (1986), wobei ihr Fokus auf den Auswirkungen beider Orientierungen auf das Lernverhalten sowie den Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen lag. Nach DWECK und LEGGETT (1988) führt eine hohe Lernzielorientierung dazu, dass Lernsituationen als Chance zum Erwerb von Kompetenzen betrachtet werden und bei Misserfolgen mit bewältigendem Verhalten reagiert wird. Eine hohe Leistungszielorientierung äußert sich hingegen darin, dass Erfolge nach außen kommuniziert und Misserfolge versteckt werden. Bewältigendes Verhalten tritt bei hoher Leistungszielorientierung nur bei einer positiven Einschätzung der eigenen Fähigkeiten ein. Die beiden Zielorientierungen weisen einige Parallelen zur Unterscheidung von intrinsisch und extrinsisch motiviertem Lernen auf. Leistungszielorientierung wäre demnach als extrinsisch

motiviert einzuordnen, während Lernzielorientierung eine größere Nähe zur intrinsischen Motivation aufweist, allerdings auch extrinsisch motiviert sein kann, wobei für die Zuordnung Informationen zu den Hintergründen des Lernantriebs erforderlich sind (SPINATH, STIENSMEIER-PELSTER, SCHÖNE & DICKHÄUSER 2002).

Auch DECI und RYAN (1993, 2000, 2002, 2008) berücksichtigen die Differenzierung von Lern- und Leistungszielorientierung in ihrer Selbstbestimmungstheorie. Nach dieser wird menschliches Verhalten im Wesentlichen durch die Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit bestimmt. Bezüge zur Leistungsmotivation bzw. den Zielorientierungen weist insbesondere das Bedürfnis nach Kompetenz auf, welches sich nach DECI und RYAN (ebd.) in zwei unterschiedlichen Tendenzen manifestieren kann: in Kompetenz erweiternden oder Kompetenz demonstrierenden Verhaltenszielen, die als Lern- vs. Leistungszielorientierung interpretiert werden können.

Zu den Zielorientierungen liegen vielzählige Befunde aus dem Kontext der allgemeinbildenden Schule vor, die Vorteile einer Lernzielorientierung gegenüber der Leistungszielorientierung implizieren (SPINATH & SCHÖNE 2003a, 2003b). Eine negative Wirkung scheint insbesondere mit einer vermeidenden Form der Leistungszielorientierung (im Sinne einer Furcht vor Misserfolg) verbunden zu sein, in geringerem Ausmaß auch mit einer aufsuchenden Form (im Sinne einer Hoffnung auf Erfolg), für die zum Teil auch positive Zusammenhänge mit dem Lernergebnis vorliegen. Für die Lernzielorientierung ist zudem ein Zusammenhang mit höheren Zielsetzungen, mehr Anstrengung und detaillierterer Planung dokumentiert (vgl. z. B. FORD, SMITH, WEISSBEIN, GULLY & SALAS 1998; GRANT & DWECK 2003; LAU & NIE 2008 sowie KRAPP et al. 2014 für weitere Befunde).

NERDINGER (2001) referiert Befunde zu ähnlichen Zusammenhängen für den beruflichen Kontext von Dienstleistung und Verkauf. Beispielsweise berichtet er von einer Längsschnittstudie von VANDEWALLE, BROWN, CRON und SLOCUM (1999) mit $N=167$ Verkäufern medizinischer Produkte, in der eine Korrelation zwischen Lernzielorientierung und Verkaufsleistung bestand, nicht jedoch zwischen Leistungszielorientierung und Leistung. Auch HARRIS, MOWEN und BROWN (2005) untersuchten an einer Stichprobe von $N=190$ Immobilienmaklern die Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitseigenschaften, motivationalen Orientierungen und Arbeitszufriedenheit und fanden Zusammenhänge zwischen Lernzielorientierung und Kundenorientierung einerseits sowie Leistungszielorientierung und Verkaufsorientierung andererseits.

SUJAN, WEITZ und KUMAR (1994) berichten von signifikanten Zusammenhängen zwischen Lernzielorientierung und dem in Kapitel 5.1.2 beschriebenen Konstrukt adaptives Verkaufen (adaptive selling behaviour, vgl. hierzu auch WEITZ 1978, 1981). In ihrer Studie hing dieser Zusammenhang nicht von Selbstwirksamkeit und Vertrauen in die eigenen Verkaufsfähigkeiten ab. Demnach können auch Personen mit einem geringen Vertrauen in die eigenen Verkaufsfähigkeiten adaptiv verkaufen, sofern sie eher an Lern- als an Leistungszielen orientiert sind (NERDINGER 2007).

Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass Lernzielorientierung eine positive Entwicklungsbedingung sowohl für sozial-kognitive als auch für fachliche Kompetenzen darstellt. In der vorliegenden Arbeit werden die in den Hypothese 8a und 8b adressierten Motivationsvarianten als Operationalisierungen von Lernzielorientierung interpretiert, sodass zu diesem Motivationsbereich keine weiteren Hypothesen aufgestellt werden.

In Bezug auf den Erwerb sozial-kommunikativer Kompetenzen ist ein negativer Einfluss einer hohen Leistungszielorientierung anzunehmen, da das Motiv andere zu übertreffen zum Bemühen um Ausgleich in sozialen Interaktionen im Widerspruch steht. Auch auf den Erwerb fachlicher Kompetenzen könnte sich Leistungszielorientierung negativ auswirken. Zwar kann diese die Anstrengungsbereitschaft erhöhen, durch den Wunsch andere zu übertreffen jedoch zugleich die Tendenz stärken, eigene Unwissenheit zu überspielen, statt nachzufragen, wodurch Lerngelegenheiten versäumt werden können. Bevor jedoch diese Überlegungen in Hypothesen überführt werden, folgt zunächst noch die Darstellung der empirischen Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen Motivation und fachlichen Kompetenzen von Bankkaufleuten.

6.1.1.3.3 Ergebnisse zu motivationalen Orientierungen im Kontext der kaufmännischen und bankkaufmännischen Ausbildung

Der Einfluss motivationaler Orientierungen auf das Lernen und den Ausbildungserfolg wurde auch in Studien für Ausbildungsberufe in unterschiedlichen Domänen untersucht (vgl. hierzu z. B. SEMBILL, WOLF, WUTTKE, SANTJER & SCHUMACHER 1998; SEIFRIED & SEMBILL 2010; NICKOLAUS et al. 2010; LEHMANN & SEEGER 2007), wobei häufig adaptierte Versionen der Varianten motivierten Lernens nach der Konzeption von PRENZEL et al. (1996) zum Einsatz kamen. In den Studien zeigt sich zumeist eine im Vergleich zu kognitiven Variablen (Vorwissen, Basiskompetenzen und fachspezifisches Vorwissen) geringere prädiktive Kraft der Lernmotivation.

Ergebnisse zur Bedeutung motivationaler Orientierungen für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau liegen aus dem Forschungsprojekt „Kompetenzentwicklung in der dualen (Berufs-) Ausbildung“ (KduA) vor (vgl. hierzu Kapitel 3.3.1 bzw. ROSENDAHL & STRAKA 2007, 2011a, 2011b; NICKOLAUS et al. 2010). ROSENDAHL und STRAKA (2007) untersuchten in einer Pilotstudie an $N=61$ Auszubildenden am Ende der Ausbildung den Einfluss von motivationalen Orientierungen auf die Entwicklung bankwirtschaftlicher Fachkompetenz. Die Fachkompetenz wurde in dieser Erhebung, wie bereits in Kapitel 3.3.1 beschrieben, mit dem Bankwirtschaftlichen Kompetenztest (BKT, BÖHNER 2005) erhoben, zudem erfassten sie die drei motivationalen Konzepte „Interesse“, „Formen selbstbestimmter Motivation“ und „Leistungsmotivation“. Die Leistungsmotivation wurde in Anlehnung an NENNINGER, STRAKA, BINDER, HAGMANN und SPEVACEK (1998) über ein Erwartungs-x-Wert-Modell operationalisiert. Die Auszubildenden sollten hierbei einschätzen, wie wichtig ihnen der Ausbildungserfolg sei und für wie realistisch sie ihn hielten. In der Partialkorrelation leistete von den drei Motivationskonzepten nur die Leistungsmotivation einen Beitrag zur Varianzaufklärung der Fachkompetenz, der mit 24 Prozent immerhin fast bei einem Viertel der Varianz lag.

ROSENDAHL UND STRAKA (2007) diskutieren mögliche Ursachen für den erwartungswidrigen Befund, dass die Leistungsmotivation als extrinsische Motivation eine substanzielle Varianzaufklärung zur Fachkompetenz leistete, während das Interesse als intrinsische Motivation in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Fachkompetenz stand. Sie erwägen, ob der Zeitpunkt kurz vor der Abschlussprüfung die Motivation eines erfolgreichen Abschlusses verstärkt in das Bewusstsein der Teilnehmenden gerückt haben könnte und verweisen auf die Notwendigkeit von Längsschnittuntersuchungen, um dieser Frage nachzugehen. Möglicherweise könnte die Operationalisierung des Konstrukts Leistungsmotivation diesen Effekt getriggert haben, da explizit nach dem Ausbildungserfolg gefragt wurde, der mental vermutlich eng mit der Abschlussprüfung assoziiert ist.

Die weiteren Ergebnisse aus dem Projekt KduA beziehen sich auf die der Pilotstudie folgende Längsschnittstudie von 2006 bis 2009 an $N=452$ Auszubildenden, bei der an zwei Zeitpunkten im Verlauf der Ausbildung Daten zu motivationalen Orientierungen erhoben wurden. Hierzu wurden die Varianten motivierten Lernens nach der Konzeption von PRENZEL et al. (1996) in der Version von KRAMER (2002) sowie das Ausbildungsinteresse erfasst. Letzteres wurde über eine Adaptation des Fragebogens zum Studieninteresse (FSI, SCHIEFELE, WILD, KRAPP & WINTELER 1993) operationalisiert. Statt der gesonderten Erhebung der Leistungsmotivation verweisen die Autoren darauf, dass die introjizierte und identifizierte Variante motivierten Lernens als Leistungszielorientierungen betrachtet werden können, wobei der Gütemaßstab bei der introjizierten Variante fremd bestimmt und bei der identifizierten Variante selbst bestimmt gewählt wird (ROSENDAHL & STRAKA 2011a, S. 25 bzw. S. 30f.). Intrinsisch motiviertes Lernen könnte demnach als Lernzielorientierung aufgefasst werden.

In einer Auswertung der Daten zu motivationalen Orientierungen (NICKOLAUS et al. 2010; ROSENDAHL & STRAKA 2011a, 2011b) zeigte sich, dass von den Bankkaufleuten unter den Varianten motivierten Lernens die identifizierte und die introjizierte Variante am häufigsten angegeben wurden, gefolgt von der interessierten und der intrinsischen Variante, und dies sowohl von den Auszubildenden mit Realschulabschluss als auch von den Abiturienten. Die niedrigsten Werte erreichten in beiden Gruppen die beiden Motivationsvarianten amotiviert und external motiviert. Diese Reihenfolgen zeigten sich sowohl in der Mitte der Ausbildung als auch am Ende und dies an beiden Ausbildungsorten. Allerdings sanken die Häufigkeiten der oberen vier Motivationsvarianten von der Mitte zum Ende hin ab (Ausnahme war die introjizierte Variante in der Schule, deren Häufigkeit stagnierte), während die externale und amotivierte Variante jeweils zunahmen.

Die beiden Motivationsvarianten intrinsisch und interessiert wiesen einen Zusammenhang zum Interesse auf, trugen selbst jedoch nicht direkt zur Aufklärung der Fachkompetenz bei. Das Interesse wiederum erreichte im Strukturgleichungsmodell zur Erklärung der Fachkompetenz einen Koeffizienten von .19 und lag damit vor der kognitiven Grundfähigkeit (.15), dem Leseverständnis (.13) und den mathematischen Grundkompetenzen (n.s.). Nur

das Vorwissen erreichte in diesem Modell mit .32 eine höhere Vorhersagekraft. Insgesamt klärten die Prädiktoren 26 Prozent der Varianz der Fachkompetenz auf.

Die Autoren weisen darauf hin, dass geringe negative Zusammenhänge zwischen kognitiver Leistungsfähigkeit und Motivation zu beobachten sind – intelligentere Probanden geben demnach an, geringfügig weniger motiviert zu sein – und demzufolge Zusammenhänge zwischen Motivation und Kompetenz bei Kontrolle der Intelligenz steigen (ROSENDAHL & STRAKA 2011a). Zudem berichten die Autoren den bereits anderenorts beschriebenen Befund einer Abnahme der Motivation im Verlauf der Ausbildung (vgl. hierzu z. B. VELTEN & SCHNITZLER 2013; WILD 2000), die negativ mit der Kompetenzentwicklung assoziiert ist. Auch nahm der positive Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und Kompetenz vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt ab, während die beiden als Leistungsmotivation interpretierten Motivationsformen in der Häufigkeit zunahmten und zugleich zunehmend positiv mit der bankwirtschaftlichen Kompetenz assoziiert waren. Den höchsten Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung wies jedoch im zweiten Ausbildungsabschnitt die interessierte Motivationsvariante auf. Für das allgemeine Ausbildungsinteresse ließen sich hingegen keine Zusammenhänge nachweisen. ROSENDAHL und STRAKA (2007) betonen vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse die Bedeutung der Konzeption und Operationalisierung von Interesse.

In Übereinstimmung mit Vorbefunden und unter Berücksichtigung der Ergebnisse aller Erhebungszeitpunkte kommen ROSENDAHL und STRAKA (2011a) zu dem Schluss, dass die Bedeutung motivationaler Orientierungen für die Entwicklung von Fachkompetenz geringer ist als die Effekte kognitiver Einflussvariablen, dass aber gleichwohl ein bedeutsamer Einfluss von Motivation auf die Entwicklung fachlicher Kompetenzen anzunehmen ist. Hierbei scheinen die motivationalen Orientierungen an Leistungszielen insbesondere in zeitlicher Nähe zur Abschlussprüfung positiv mit dem Stand der Fachkompetenz assoziiert zu sein. Möglicherweise übersteigen zu diesem Zeitpunkt die positiven Effekte der höheren Anstrengungsbereitschaft die negativen Effekte versäumter Lerngelegenheiten. Noch günstiger auf das Lernergebnis wirkt sich jedoch scheinbar ein großes Interesse an den Inhalten an sich aus. Aus den hier dargestellten Befunden und den Erwägungen aus den Kapiteln 6.1.1.3.1. und 6.1.1.3.2 ergeben sich ergänzend zu den Hypothesen zur Lernmotivation aus Kapitel 6.1.1.3.1 die folgenden Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen Motivation und Kompetenzen.

Hypothese 9a: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung von Bankkaufleuten und ihrem am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen.

Hypothese 9b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung von Bankkaufleuten und ihrem am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen.

Hypothese 9c: Von den positiven Zusammenhängen zwischen der introjizierten, identifizierten, intrinsischen sowie interessierten Motivationsform von Bankkaufleuten und ihrem am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen fällt der Zusammenhang mit der interessierten Motivationsform am größten aus.

6.1.1.4 Selbstbezogene Kognitionen

Neben kognitiven, persönlichkeitsbezogenen und motivationalen Variablen hat sich eine weitere Gruppe personenbezogener Merkmale als relevant für die Erklärung von Lernen und Kompetenzentwicklung herausgestellt. Es handelt sich hierbei um Vorstellungen über und Einschätzungen der eigenen Person. MOSCHNER (2001) bezeichnete die mentalen Modelle, die die Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen der Person von sich selbst bzw. zu spezifischen Facetten der eigenen Person betreffen als Selbstkonzept. Konzeptionelle Vorstellungen zum Selbstkonzept unterscheiden zumeist einerseits zwischen kognitiven Komponenten des Selbstkonzepts mit dem Wissen über die eigene Person und affektiven Komponenten, zu denen Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zählen (ebd.). Zudem werden allgemeine und bereichsspezifische Selbstkonzepte unterschieden. Im Zusammenhang mit schulischen Leistungen wurde insbesondere das akademische Selbstkonzept untersucht. Zusammenfassungen zu diesem Thema finden sich u. a. bei MÖLLER und TRAUTWEIN (2015) oder bei MOSCHNER und DICKHÄUSER (2010).

Zu den selbstbezogenen Kognitionen und Bewertungen, die im Kontext schulischer und beruflicher Leistungen vielfältig untersucht wurden, zählen die beiden Konstrukte Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollüberzeugungen, die im Folgenden dargestellt werden (Kapitel 6.1.1.4.1 und 6.1.1.4.2). Sie sind im Vergleich zum akademischen Selbstkonzept stärker auf die Bewältigung von Handlungssituationen und Aufgaben ausgerichtet (KÖLLER & MÖLLER 2010). Anschließend präsentiert Kapitel 6.1.1.4.3 das Konzept der zentralen Selbstbewertungen (Core Self Evaluations, CSE), welches neben diesen beiden Konstrukten das Selbstwertgefühl und die emotionale Stabilität integriert und sich in den letzten Jahren insbesondere im beruflichen Kontext als valider Erfolgsprädiktor etabliert hat.

6.1.1.4.1 Selbstwirksamkeitserwartungen

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen wurde von BANDURA (1977, 1989, 1997, 2001) im Rahmen seiner sozial-kognitiven Lerntheorie entwickelt. Es bezieht sich auf die subjektive Wahrscheinlichkeit, neue oder schwierige Situationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können, wobei sich diese Erwartungen auf konkrete Anforderungssituationen beziehen und nicht auf allgemeine Fähigkeiten. BAGOZZI (1980) bezeichnete Selbstwirksamkeit auch als aufgabenspezifisches Selbstvertrauen.

Nach den Vorstellungen Banduras basieren die Erwartungen zumeist auf Erfahrungen mit dem konkreten Aufgabentyp bzw. auf stellvertretenden Erfahrungen beim Modeller-

nen, seltener auch auf Rückmeldungen Dritter oder interpretierten internen Zuständen. MÖLLER und TRAUTWEIN (2015) beschreiben Selbstwirksamkeitserwartungen entsprechend als Urteile über eigene Fähigkeiten in spezifischen zukünftigen Situationen. Diese haben sich in verschiedenen Studien als valide Prädiktoren der schulischen Leistung herausgestellt (BANDURA 1997; MITTAG, KLEINE & JERUSALEM 2002; LIEM, LAU & NIE 2008), wobei spezifische Maße zumeist eine höhere Vorhersagekraft besitzen als allgemeine (KÖLLER & MÖLLER 2010).

Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen spielen nach SCHWARZER und JERUSALEM (2002) mit ihrer Wirkung auf die Selbststeuerung insbesondere dann eine wichtige Rolle, wenn besondere Ausdauer und Anstrengung erforderlich sind. SCHUNK und PAJARES (2009) konnten zeigen, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen mit einer größeren Anstrengungsbereitschaft und Persistenz bei schwierigen Aufgaben einhergehen. Zudem betonen SCHWARZER und JERUSALEM (2002) die positiven Auswirkungen von hohen Selbstwirksamkeitserwartungen auf Motivation und Leistungen sowie Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit.

Die positiven Auswirkungen hoher Selbstwirksamkeitserwartungen wurden über den schulischen und akademischen Kontext hinaus auch für den beruflichen Kontext untersucht und bestätigt. WOOD und BANDURA (1989) übertrugen das Konzept der Selbstwirksamkeit auf den beruflichen Kontext. Sie postulierten selbstverstärkende Mechanismen hoher und niedriger Selbstwirksamkeitserwartungen, da sie annahmen, dass die Erwartungen vermittelt über eine unterschiedliche Selbststeuerung weitere Erfolge oder Misserfolge begünstigen, die wiederum die jeweiligen Erwartungen verfestigen. Nach WEINERT (2004) sowie GIST und MITCHELL (1992) gehen höhere Selbstwirksamkeitserwartungen mit besseren beruflichen Leistungen einher. Auch STAJKOVIC und LUTHANS (1998) fanden in ihrer Metaanalyse Hinweise auf diesen Zusammenhang.

NERDINGER (2011) beschreibt Selbstwirksamkeit für den Kontext Dienstleistung als realistisches Selbstvertrauen und Überzeugung, Kunden in der Interaktion zufriedenstellen zu können. Zudem schreibt er Selbstwirksamkeitserwartungen eine bedeutende Rolle bei der Umsetzung einer kundenorientierten Einstellung in entsprechendes Verhalten zu (ebd., S. 37). Kongruent zu dieser Annahme bestätigen Studien den positiven Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Leistung bei Verkaufstätigkeiten. Bei Brown et al. (1998) beispielsweise zeigten sich signifikante direkte und indirekte Effekte von Selbstwirksamkeit auf die Höhe der Zielsetzung und auf die Verkaufsleistung. KRISHNAN, NETEMEYER und BOLES (2002) untersuchten an zwei Stichproben von Verkäufern ($N=91$, $N=182$) die Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit, Wettbewerbsorientierung, Anstrengung und Verkaufsleistung, wobei sie alle Variablen über Selbstauskünfte erfassten. Auch in dieser Studie zeigten sich in beiden Stichproben signifikante direkte und indirekte Effekte der Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Leistung, wobei die indirekten Effekte über Anstrengung vermittelt waren. Die Wirkung der Wettbewerbsorientierung auf die Leistung war in beiden Studien ebenfalls über Anstrengung vermittelt.

AHEARNE, MATHIEU UND RAPP (2005) untersuchten den Zusammenhang zwischen erlebter Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Kundenbedienung, der Fähigkeit, sich in der Interaktion mit dem Kunden an die situativen Gegebenheiten anzupassen sowie der Kundenzufriedenheit. Sie konnten zeigen, dass sich Selbstwirksamkeit auf die Anpassungsfähigkeit auswirkt und diese wiederum auf die Kundenzufriedenheit.

Nach MOSCHNER und DICKHÄUSER (2010) können Selbstwirksamkeitserwartungen als Überzeugung einer Person, das zur Erlangung eines Handlungsergebnisses erforderliche Verhalten erfolgreich ausführen zu können, auch als Kompetenzüberzeugungen verstanden werden. Die Befunde zu Zusammenhängen zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Indikatoren schulischer und beruflicher Leistung sowie die im Vergleich zum breiter und umfassender angelegten akademischen Selbstkonzept (KÖLLER & MÖLLER 2010) größere Nähe zum Kompetenzkonstrukt begründen die Auswahl der Selbstwirksamkeitserwartungen als relevantes Konstrukt für die vorliegende Arbeit. Aufgrund der vorliegenden Befunde können positive Zusammenhänge sowohl mit fachlichen als auch mit sozial-kognitiven Kompetenzen vermutet werden.

6.1.1.4.2 Kontrollüberzeugungen

Kontrollüberzeugungen stehen als weiteres Konstrukt selbstbezogener Kognitionen und Bewertungen mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Verbindung, fokussieren jedoch den Aspekt des Erlebens von Verursachung. PREISER und SANN (2010, S. 388) beschreiben Kontrollkognitionen als „...erfahrungsabhängige subjektive Vorstellungen über den Prozess der Ausübung von Kontrolle, über dessen Bedingungen und Auswirkungen.“

Das Konzept der Kontrollüberzeugungen geht ursprünglich auf ROTTER (1954, 1966) sowie HEIDER (1958) zurück. ROTTER (1966) beschrieb im Rahmen seiner sozial-kognitiven Lerntheorie in einem Erwartungs-x-Wert-Modell Handlungstendenzen und ihr Zustandekommen. Wahrscheinlichkeitseinschätzungen der inneren oder äußeren Veranlassung von Ereignissen beeinflussen in diesem Modell die Erwartung, mit einer Handlung zu einem Ergebnis beitragen zu können. Die Tendenz, Ereignisse als intern oder extern verursacht wahrzunehmen, bezeichnete Rotter als internen oder externen „locus of control“. Zu der Unterscheidung des Orts der Verursachung als intern oder extern wurden von WEINER (1974, 1985) die Dimensionen der zeitlichen Stabilität und der Kontrollierbarkeit durch die Person als relevante Merkmale von Ursachen hinzugefügt. HOFF, LEMPERT UND LAPPE (1991) führten eine weitere Unterscheidung in deterministische und interaktionistische Formen von Kontrollüberzeugungen ein. Deterministische Formen sind durch die Annahme einer monokausalen Verursachung des eigenen Verhaltens durch entweder interne oder externe Ursachen gekennzeichnet. Die interaktionistische Form ist hingegen durch die Vorstellung geprägt, dass sich interne und externe Faktoren als Ursachen eigenen Verhaltens ständig wechselseitig beeinflussen. Weitere Ausdifferenzierungen des Konzepts der Kontrollüberzeugungen sowie empirische Ergebnisse berichten beispielsweise KRAMPEN (1994) sowie

PREISER (1988). Insgesamt hat sich gezeigt, dass auf konkrete Bereiche bezogene interne Kontrollüberzeugungen engagiertes Handeln begünstigen (PREISER & SANN 2010).

Für pädagogische Prozesse haben sich unter den Kontrollüberzeugungen insbesondere Ursachenzuschreibungen, bei denen positive Ergebnisse von Lernprozessen auf interne und variable Ursachen wie z. B. Anstrengung attribuiert werden, als förderlich erwiesen. Schülerinnen und Schüler hingegen, die zur Erklärung auf externe Ursachen zurückgreifen (wie z. B. Leichtigkeit der Aufgaben, voreingenommene Lehrpersonen oder Glück), zeigen im Schnitt schlechtere schulische Leistungen (SAUER & GAMSJÄGER 2010, S. 656).

Auch im Zusammenhang mit beruflichen Leistungen werden interne Kontrollüberzeugungen als Erfolgsfaktoren diskutiert. NERDINGER (2001, S. 119-127) referiert verschiedene Studien, in denen positive Zusammenhänge zwischen internalen Kontrollüberzeugungen und Leistungen, Emotionen sowie zukünftigem Verhalten identifiziert wurden.

Mit dem Konzept der interpersonalen Kontrolle („interpersonal control“) wurden Kontrollüberzeugungen auf den Bereich der Interaktion übertragen. Sie bezeichnen die Überzeugung, zum Fluss von Interaktionen aktiv beitragen zu können (PAULHUS 1983; PAULHUS & MARTIN 1988). VERBEKE (1994) prüfte Annahmen von SPIRO und WEITZ (1990), nach deren Vorstellungen adaptives Verkaufen (vgl. hierzu Kapitel 5.1.2) neben Self-Monitoring und intrinsischer Motivation u. a. auch positiv mit internen Kontrollüberzeugungen bezüglich der Steuerung von Interaktionen assoziiert ist. In ihrer Studie waren Maße zu interpersonalen Kontrollüberzeugungen bei der Gruppe der erfolgreichen Verkäufer hochsignifikant mit der Selbstauskunft, adaptiv zu verkaufen assoziiert, in der nicht erfolgreichen Gruppe hingegen nicht. Unter den Erklärungsvariablen für den Verkaufserfolg erreichten die Maße zum Self-Monitoring die höchste Erklärungskraft, die wiederum nur in der erfolgreichen Gruppe mit den internalen interpersonalen Kontrollüberzeugungen signifikant assoziiert waren.

Die Auswirkung wahrgenommener interpersonaler Kontrolle auf die Einschätzung durch den Interaktionspartner untersuchten SILVESTER, PATTERSON, KOCZWARA und FERGUSON (2007) an einer Stichprobe von Ärztinnen und Ärzten in der Weiterbildung, wobei sie einen mediierenden Einfluss verschiedener Kommunikationsstile vermuteten. In simulierten Gesprächen mit Assessoren nutzen Ärzte, die sich selbst größere Kontrolle über die Interaktion zuschrieben, häufiger einen offenen und seltener einen kontrollierenden Kommunikationsstil. Zugleich wurden offene und beruhigende Kommunikationsstile als empathischer eingeschätzt. Ärzte, die weniger Kontrolle erlebten, nutzten hingegen häufiger einen kontrollierenden Kommunikationsstil.

Zusammengefasst wird aus den vorliegenden Befunden ebenso wie bei den im vorangehenden Abschnitt diskutierten Selbstwirksamkeitserwartungen abgeleitet, dass interne Kontrollüberzeugungen sich positiv auf die Entwicklung fachlicher und sozial-kognitiver Kompetenzen auswirken.

6.1.1.4.3 Zentrale Selbstbewertungen

Die inhaltliche Nähe der verschiedenen Konstrukte selbstbezogener Kognitionen und Bewertungen, insbesondere von Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollüberzeugungen zeigt sich u. a. in hohen Interkorrelationen. DIXON und SCHERTZER (2013) etwa prüften für eine Stichprobe von $N=296$ Verkäufern von Finanzdienstleistungen die Hypothesen, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen mit Kontrollüberzeugungen einhergehen, die Misserfolge eher auf variable sowie interne Ursachen wie mangelnde Anstrengung oder die falsche Strategie attribuieren. Beide Hypothesen konnten nicht falsifiziert werden.

In der Theorie geplanten Verhaltens subsumierte AJZEN (2002) die beiden Konstrukte unter ein Oberkonstrukt Verhaltenskontrolle und wies dieser eine tragende Rolle für die Entwicklung von Verhaltensabsichten sowie für die Umsetzung der Absichten zu (AJZEN 1985). JUDGE, LOCKE und DURHAM (1997) gingen noch einen Schritt weiter und verschmolzen die beiden Konzepte Selbstwirksamkeit und internale Kontrollüberzeugungen mit dem Selbstwertgefühl und der unter 6.1.1.2.1.5 beschriebenen Persönlichkeitseigenschaft emotionale Stabilität zum übergeordneten Konstrukt der zentralen Selbstbewertungen (Core Self Evaluations, CSE). Für dieses integrierte Persönlichkeitsmerkmal, das sich als grundlegende Tendenz zur positiven Selbstwahrnehmung beschreiben lässt (HÜLSHEGER & MAIER 2008), wiesen EREZ und JUDGE (2001) einen gemeinsamen Faktor höherer Ordnung nach.

Die Konzeption der CSE als übergeordnetes Konstrukt blieb nicht unumstritten. JOHNSON, ROSEN und LEVY (2008) beispielsweise argumentierten für eine aggregierte Struktur ohne übergeordneten Faktor höherer Ordnung. Auch bleibt noch umstritten, ob das Konstrukt nur als Ganzes trägt oder bei der Auswertung wiederum eine Ausdifferenzierung nach den vier inkludierten Teilbereichen sinnvoll und zulässig ist (JUDGE & BONO 2001).

Die Relevanz des Konstrukts für beruflichen Erfolg jedoch wurde vielfach geprüft. Beispielsweise referieren BONO und JUDGE (2003), JUDGE, EREZ, BONO und THORESEN (2003) sowie STUMPP, HÜLSHEGER, MUCK und MAIER (2009) positive Zusammenhänge mit subjektiven und objektiven Kriterien beruflichen Erfolgs. Die Metaanalyse von CHANG, FERRIS, JOHNSON, ROSEN und TAN (2012), die 149 Studien berücksichtigt, ergab substantielle mittlere Zusammenhänge für berufliche (.36) und allgemeine Lebenszufriedenheit (.54), für die Motivationsvariablen Zielniveau (.22), Zielbindung (.43) und intrinsische Motivation (.33), sowie für die Leistungsindikatoren Aufgabenerfüllung (.19), Einkommensniveau (.33) und Organisational Citizenship Behavior (.23). JUDGE und BONO (2001) zeigten auch für alle vier Teilbereiche der CSE substantielle Zusammenhänge mit Indikatoren von Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung auf.

Obwohl die Frage nach der Struktur des Konstrukts nicht endgültig geklärt ist, sprechen die Ergebnisse dafür, dass sich das Verhältnis, welches eine Person zu sich selbst hat, auf vielfältige Weise auf Erleben und Verhalten auswirkt und somit auch in Zusammenhang mit verschiedenen Facetten beruflicher Leistung steht. Aus diesem Grund wird vermutet, dass es gleichermaßen für die Entwicklung fachlicher und sozial-kognitiver Kompetenzen bedeutsam ist. Mit Verweis auf die Argumentation zu den Auswirkungen von emotionaler Stabilität

auf Kompetenzen in Kapitel 6.1.1.2.1.5 werden negative kurvilineare Zusammenhänge vermutet. Personen, die entweder eine stark ausgeprägte negative oder eine stark ausgeprägte positive Meinung von sich selbst haben, sollten demnach geringere Kompetenzausprägungen aufweisen, als Personen mit einem mittleren Wert der zentralen Selbstbewertungen.

Hypothese 10a: Es besteht ein negativer kurvilinearere Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihren zentralen Selbstbewertungen.

Hypothese 10b: Es besteht ein negativer kurvilinearere Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihren zentralen Selbstbewertungen.

Alle Befunde zu den hier dargestellten personalen Prädiktoren von Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten wurden zu Hypothesen verdichtet. Vor der Prüfung dieser Hypothesen erfolgt jedoch im folgenden Kapitel die Darstellung relevanter Konstrukte und Befunde zur Bedeutung von Ausbildungsbedingungen für die Entwicklung fachlicher und sozial-kognitiver Kompetenzen in der Ausbildung von Bankkaufleuten.

6.1.2 Ausbildungsbedingungen als Prädiktoren von Beratungskompetenzen in der Ausbildung von Bankkaufleuten

Verschiedene Autoren (vgl. hierzu z. B. HELMKE & WEINERT 1997; SEIDEL & SHAVELSON 2007; HELMKE 2012; LIPOWSKY 2015) referieren Merkmale des Unterrichts für den Kontext Schule, die sich als wichtig und günstig für die kognitive und motivationale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern herauskristallisiert haben. Zu diesen zählen u. a. Merkmale der Qualität der Lehre, Beziehungsaspekte zwischen Lehrenden und Lernenden sowie Rahmenbedingungen des Lernens. Insbesondere wurden Effekte des subjektiven Erlebens verschiedener Prozessqualitäten, wie der Relevanz der Lerninhalte, der Instruktionklarheit, einer bedarfsgerechten Unterstützung und Adaptivität bezüglich des individuellen Fähigkeitsniveaus sowie des wahrgenommenen Interesses der Lehrenden auf das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Einbindung vermutet und empirisch bestätigt. Kompetenz, Autonomie und soziale Einbindung werden im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie (RYAN & DECI 2000; DECI & RYAN 1993, 2008) wiederum als zentral u. a. für die Lernmotivation erachtet. Auch die Einflüsse dieses Erlebens auf die kognitiven und motivationalen Bedingungen der Schülerinnen und Schüler wurden vielfältig untersucht (vgl. hierzu z. B. PRENZEL et al. 1998; PRENZEL et al. 2001). Wenngleich die Frage nach effektiven Bedingungen für Lernprozesse eine zentrale Frage der Erziehungswissenschaften und der pädagogischen Psychologie darstellt, haben sich in empirischen Untersuchungen die Effektstärken der Merkmale von Lehr-/Lernprozessen jedoch zumeist als geringer als diejenigen der Lerner erwiesen (HELMKE & SCHRADER 2010). Auch HATTIE (2009) resümiert, dass die Entwicklung der Lernenden insgesamt in einem stärkeren Maße von deren spezifischen Voraussetzungen bestimmt ist.

Ein ähnliches Bild ergibt sich für die berufliche Bildung. Unter den insgesamt noch wenigen Studien, in denen empirisch der Zusammenhang zwischen Kontextfaktoren und beruflichen Kompetenzen ermittelt wurde, zeigen sich selten direkte Effekte (ROSENDAHL & STRAKA 2011a, 2011b; vgl. hierzu auch die Ergebnisse der ULME-Studien, LEHMANN & SEEBER 2007, bzw. NICKOLAUS et al. 2008; GEISSEL, GSCHWENDTNER & NICKOLAUS 2009). Insbesondere die ermittelten Effekte methodischer Grundentscheidungen zwischen tradierten fachsystematisiert ausgerichteten oder stärker an Arbeitsprozessen orientierten Lernformen auf das Niveau erworbener Kompetenzen haben sich zumeist als gering oder widersprüchlich erwiesen (NICKOLAUS et al. 2010). Zugleich wurde auch für berufliche Bildungsprozesse vermutet, dass das subjektive Erleben der oben genannten Prozessqualitäten positive Auswirkungen auf das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Einbindung und über dieses Erleben vermittelt indirekte positive Einflüsse auf Motivation und Kompetenzentwicklung in der Ausbildung haben sollte. Die Vermutung bezüglich der Motivation stützen Ergebnisse von HÄFEL, KRAFT UND SCHALLBERGER (1988), in deren Studie betriebliche Ausbildungsmerkmale mit Einstellungen zur Arbeit und dem Selbstkonzept korrespondierten. Beispielsweise ergaben sich signifikante Zusammenhänge zwischen Handlungsspielräumen bei der Arbeit, qualifizierten Vorgesetzten und einer positiven Einstellung der Jugendlichen gegenüber dem Beruf. In weiteren empirischen Studien konnten Effekte der Ausbildungsbedingungen auf Motivation und Kompetenzen teilweise aufgezeigt werden, die Effektstärken blieben jedoch auch hier hinter denen der personalen Merkmale der Lerner, und hier insbesondere hinter dem Vorwissen und der Intelligenz, zurück (NICKOLAUS et al. 2010, 2015; VELTEN & SCHNITZLER 2013).

Die grundlegenden Rahmenbedingungen der Ausbildung wurden bereits in Kapitel 4.1.3 dargelegt. Im Folgenden werden ergänzend hierzu zunächst die Ergebnisse der in Kapitel 3.3.1 vorgestellten Studien zu den Effekten schulischer und betrieblicher Ausbildungsbedingungen bei Bankkaufleuten (6.1.2.1) referiert. Aufgrund der geringen Varianzaufklärungen, die mit den bisher verwendeten Maßen in der Regel erzielt werden konnten, wurden für die vorliegende Arbeit alternative Indikatoren für die Lernförderlichkeit der Ausbildungsbedingungen gesucht. Hierbei wurden Lerngelegenheiten für Beratung (6.1.2.2), der kundenorientierte Handlungsspielraum (6.1.2.3) sowie die wahrgenommene Sicherheit (Psychological Safety, 6.1.2.4) als vielversprechende Konstrukte identifiziert.

6.1.2.1 Effekte betrieblicher und schulischer Ausbildungsbedingungen bei Bankkaufleuten

Insgesamt scheinen Bankkaufleute in der Ausbildung die Ausbildungsbedingungen tendenziell positiver zu bewerten als Auszubildende vieler anderer Berufe. In den ULME-Studien beispielsweise zeigten sich Bankkaufleute insgesamt eher zufrieden mit ihrer Ausbildung, waren in hohem Maße an den Berufs- und Ausbildungsinhalten interessiert und schätzten insbesondere die Lerngelegenheiten im Betrieb positiv ein (LEHMANN & SEEBER 2007). In einigen gewerblich-technischen Berufen fallen die Bewertungen jedoch noch besser aus, so z. B. bei Industriemechanikern, die in vergleichenden Qualitätseinschätzungen regel-

mäßig einen Spitzenplatz einnehmen (EBBINGHAUS et al. 2011). Auch bei NICKOLAUS et al. (2010) schätzten die Kfz-Mechatroniker die schulischen Ausbildungsbedingungen noch positiver ein als die Bankkaufleute. Zudem beurteilen Bankkaufleute die betrieblichen Bedingungen leicht besser als die schulischen (ROSENDAHL & STRAKA 2007) und leistungsstärkere Auszubildende schätzen die Ausbildungsbedingungen schlechter ein als leistungsschwächere (ROSENDAHL & STRAKA 2011a), was die Autoren als mögliche Unterforderung deuten.

Bei ROSENDAHL und STRAKA (ebd.) zeigten sich bezüglich einiger objektiver Kriterien unter Kontrolle von Intelligenz, Eingangskompetenzen und Schulabschluss Vorteile, und zwar für Blockunterricht gegenüber wöchentlichem Unterricht sowie für Auszubildende von Privatbanken und Sparkassen gegenüber Auszubildenden aus Volks- und Raiffeisenbanken, während die Klassengröße keine Rolle spielte. Die Autoren weisen bezüglich dieser Ergebnisse jedoch auf statistische Unsicherheiten aufgrund geringer Zellenbesetzungen hin.

ROSENDAHL und STRAKA (ebd.) erfassten zudem subjektiv erlebte betriebliche und schulische Ausbildungsbedingungen mithilfe des Mannheimer Inventars zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA, ZIMMERMANN, WILD & MÜLLER 1999) sowie mit Skalen von PRENZEL et al. (1996) bzw. deren Überarbeitungen von KRAMER (2002) zu schulischen Kontextbedingungen. Die Einschätzungen der betrieblichen Ausbildungsbedingungen von der Mitte der Ausbildung zum Ende hin blieben im Mittel nahezu konstant, ähnliches galt für die schulischen Bedingungen. Ausnahme bildete die Variable Klima, die für den Betrieb (Arbeitsklima) von 4,1 auf 4,5 anstieg, für die Schule hingegen von 4,6 auf 4,3 absank (Skalen von 1-6).

Die Ergebnisse zum Zusammenhang der subjektiven Einschätzung verschiedener Ausbildungsbedingungen mit den erreichten Kompetenzniveaus in der Mitte und am Ende der Ausbildung stellen sich auch für die Bankkaufleute widersprüchlich dar (ROSENDAHL & STRAKA 2011a). Während die schulischen Bedingungen insbesondere in der Erhebung am Ausbildungsende einige positive Korrelationen aufweisen (insbesondere die Instruktionsqualität und das Interesse der Lehrkraft), fallen die wenigen signifikanten Koeffizienten für die betrieblichen Bedingungen gering aus, zudem befinden sich erwartungswidrig negative darunter (beispielsweise zwischen Arbeitsklima und Fachkompetenz in der Mitte und am Ende der Ausbildung, ebd., S. 23).

Bei einem Vergleich der Daten von ROSENDAHL und STRAKA (ebd.) mit denen für zwei gewerblich-technische Ausbildungsberufe fielen die Zusammenhänge zwischen den schulischen Ausbildungsbedingungen und den motivationalen Orientierungen für die gewerblich-technische Domäne höher aus als für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau (NICKOLAUS et al. 2010). Bei Letzteren erreichte in schrittweisen Regressionen nur die erlebte Relevanz der Inhalte eine nennenswerte Vorhersagekraft für die identifizierte und intrinsische Motivation (11,6% bzw. 9%) und die insgesamt aufgeklärte Varianz erreichte maximal 15,8 Prozent, während im gewerblich-technischen Bereich zum Teil deutliche höhere Varianzaufklärungen der Motivation durch die Prozessmerkmale von über 40 Prozent erreicht werden konnten. Entsprechend blieben die Koeffizienten zur Erklärung von Inte-

resse und Motivation in einem Mediationsmodell für die Bankkaufleute deutlich niedriger als für Elektroniker und Kfz-Mechatroniker (ebd., S. 81). Die Autoren führen als mögliche Erklärung an, dass die Motivation der Bankkaufleute insgesamt weniger von den Kontextfaktoren beeinflusst sein könnte. Auch die aufgeklärte Varianz der Fachkompetenz lag bei den Bankkaufleuten mit 26 Prozent deutlich niedriger als bei den Elektronikern (42%) und den Kfz-Mechatronikern (52%).

Ein etwas anderes Bild ergab sich in der Studie zu den Bankkaufleuten, als anstelle der absolut erreichten Kompetenzniveaus der Kompetenzzuwachs von der Mitte der Ausbildung zum Ende betrachtet wurde (ROSENDAHL & STRAKA 2011a). In einem Strukturgleichungsmodell konnte für diese Variable ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen den Beurteilungen schulischer Ausbildungsqualität und dem Zuwachs an Kompetenzen von der Mitte zum Ende der Ausbildung hin (.78) nachgewiesen werden. Auch zwischen der Beurteilung schulischer und betrieblicher Ausbildungsqualität bestand ein Zusammenhang von .47, nicht jedoch zwischen betrieblicher Ausbildungsqualität und Kompetenzentwicklung. Ein Einfluss allgemeiner und berufsspezifischer Eingangsbedingungen auf das Ausmaß der Kompetenzentwicklung ließ sich ebenfalls nicht nachweisen. Der hier ermittelte deutliche Zusammenhang zwischen schulischer Ausbildungsqualität und Kompetenzentwicklung steht im Widerspruch zu den niedrigen Koeffizienten, die sich in anderen Studien für die Zusammenhänge zwischen erreichtem Kompetenzniveau und schulischer Ausbildungsqualität finden (vgl. hierzu z. B. die Ergebnisse aus dem ebenfalls längsschnittlich angelegten Projekt Aqua.Kom, in dem die Entwicklung fachlicher Kompetenzen von Mechatronikern und Fachinformatikern untersucht wurde; NICKOLAUS et al. 2015; NITZSCHKE et al. 2016). Möglicherweise stellt der von ROSENDAHL und STRAKA (2011a) verwendete Indikator des Kompetenzgewinns ein Maß dar, in dem sich Ausbildungsqualität eher niederschlägt als in absolut erreichten Kompetenzniveaus.

VELTEN und SCHNITZLER (2013) untersuchten die Bedeutung der Lernumgebung für die intrinsische Motivation an zwei Stichproben von Mechatronikern im ersten und zweiten Ausbildungsjahr und fanden ebenfalls deutliche Zusammenhänge zwischen betrieblichen und schulischen Ausbildungsbedingungen und der intrinsischen Motivation der Auszubildenden, die jedoch vom ersten zum zweiten Ausbildungsjahr für die meisten Indikatoren schwächer wurden. Unter den betrieblichen Merkmalen waren zu beiden Messzeitpunkten Aufgabenvielfalt und Anforderungspassung, Handlungsspielraum sowie ein positives Verhältnis zu Kollegen und Ausbildern mit hoher intrinsischer Motivation assoziiert, wobei diese Merkmale im ersten Ausbildungsjahr rund 37 Prozent der Varianz der Motivation aufklärten, im zweiten Jahr rund 22 Prozent.

Vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1993, 2000) prüften auch ROSENDAHL und STRAKA (2011a), ob zwischen Ausbildungsbedingungen und Kompetenzen möglicherweise indirekte Effekte wirken. Sie identifizierten Zusammenhänge zwischen Ausbildungsbedingungen und den Erlebnisqualitäten der Selbstbestimmungstheorie Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung, zwischen diesen Erlebnisqualitäten und

der Motivation der Auszubildenden sowie zwischen der Motivation und der Kompetenzentwicklung und interpretieren diese als Beleg für die vermuteten indirekten Effekte.

Bisher fehlen jedoch insgesamt empirische Maße, in denen sich Einflüsse differenzierter Facetten der betrieblichen Ausbildungsqualität auf die Kompetenzentwicklung direkt nachweisen lassen. Zudem beziehen sich die bisher referierten Befunde ausschließlich auf den Bereich kognitiver bzw. fachlicher Lernergebnisse und Kompetenzen. In der vorliegenden Arbeit liegt jedoch ein besonderes Gewicht auf der Frage der Entwicklung sozial-kognitiver Kompetenzen von Bankkaufleuten, für deren Beeinflussung durch Kontextvariablen aus den bisher vorliegenden empirischen Befunden zu Bankkaufleuten keine Hypothesen abgeleitet werden können.

In der vorliegenden Arbeit wird zur Untersuchung des Einflusses von Kontextvariablen deshalb ein anderer Weg beschritten als in den bisher referierten Studien. Anstelle differenzierter Skalen zu verschiedenen Facetten potenziell motivations- und kompetenzförderlicher Ausbildungsbedingungen wird ein einfaches Globalmaß der Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz und dem Ausbildungsberuf abgefragt. Zwar existieren auch für das Konstrukt Zufriedenheit wiederum differenzierte Konzepte, die verschiedene Varianten unterscheiden. Das Modell von BRUGGEMANN (1974, 1976, vgl. hierzu auch BRUGGEMANN, GROS-KURTH & ULLICH 1975; ZIEGLER & SCHLETT 2013) unterscheidet beispielsweise eine stabilisierte, progressive und resignative Variante von Zufriedenheit sowie konstruktive und fixierte Unzufriedenheit. Von der Verwendung dieser differenzierten Maße wurde in der vorliegenden Arbeit jedoch abgesehen. Hierbei war die Überlegung leitend, dass bereits die Varianten motivierten Lernens und die selbstbezogenen Kognitionen differenziert erfasst werden und diese jeweils Bezüge zu den Zufriedenheitsvarianten aufweisen. Zudem sollte an dieser Stelle methodisch ein alternativer Weg beschritten werden, um zu untersuchen, ob ein einfaches subjektives Globalmaß der Zufriedenheit höhere Erklärungskraft besitzt als die bereits mehrfach untersuchten differenzierten Arbeits- und Ausbildungsbedingungen.

PARKER et al. (2008) beschreiben, dass positive Affekte und Zufriedenheit mit einer höheren Bereitschaft zur Übernahme von Perspektiven einhergehen. Für die vorliegende Arbeit wird deshalb vermutet, dass die Zufriedenheit mit Ausbildungsplatz und -beruf in einem positiven Zusammenhang mit sozial-kognitiven Beratungskompetenzen steht. Auch für fachliche Kompetenzen können positive Zusammenhänge mit der Zufriedenheit angenommen werden.

Hypothese 11a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrer Zufriedenheit mit Ausbildungsplatz.

Hypothese 11b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrer Zufriedenheit mit Ausbildungsberuf.

Hypothese 11c: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrer Zufriedenheit mit Ausbildungsplatz.

Hypothese 11d: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrer Zufriedenheit mit Ausbildungsberuf.

Da Globalmaße wiederum keinen Aufschluss auf die sie bedingenden Variablen zulassen, werden orientiert an den Befunden von VELTEN und SCHNITZLER (2013) zusätzlich neue subjektive Indikatoren gesucht, für die eine Relevanz für die Entwicklung von Beratungskompetenzen begründet vermutet werden kann. Dies sind neben konkreten Lern- und Reflexionsgelegenheiten für Beratung das von DORMANN, SPETHMANN, WESER und ZAPF (2003) beschriebene Konzept des kundenorientierten Handlungsspielraums sowie das maßgeblich von EDMONDSON (1999, 2002) erforschte Konzept der wahrgenommenen Sicherheit („psychological safety“).

6.1.2.2 Lern- und Reflexionsgelegenheiten zur Entwicklung von Beratungskompetenzen

Programme und Trainings sozialer Kompetenzen setzen in den meisten Fällen methodisch eine Mischung aus Wissensvermittlung, Übungs- und Reflexionsgelegenheiten ein (TSCHÖPE & MONNIER 2016). HERTEL und SCHMITZ (2010, S. 69) stellen Überlegungen zu günstigen Rahmenbedingungen für den Erwerb von Beratungskompetenzen an. In einer Auflistung nennen sie Fortbildungen/Schulungen/Übungssituationen, das Hospitieren bei anderen und Gespräche in Begleitung erfahrener Kollegen, zu denen im Anschluss ein Feedback gegeben wird. Zudem nennen sie den offenen Austausch mit Kollegen, Anregung zur Selbstreflexion über eigenes Verhalten, Stärken und Schwächen in Beratungssituationen sowie den Einsatz von Selbstreflexionsbogen. Unter den genannten Rahmenbedingungen lassen sich zwei Schwerpunkte identifizieren, von denen der eine als Einräumung von Lern- und Erfahrungsgelegenheiten, der andere als Schaffung von Gelegenheiten zur Reflexion dieser Erfahrungen charakterisiert werden können.

In den Interviews, die im Rahmen der Anforderungsanalyse durchgeführt wurden, nannten die Auszubildenden und Ausbilder entsprechende Lern- und Reflexionsgelegenheiten für die Beratungstätigkeit in der Ausbildung der Bankkaufleute. Auszubildende absolvieren demnach neben dem schulischen und betrieblichen Unterricht zu fachlichen bankwirtschaftlichen Inhalten häufig an beiden Lernorten auch Seminare und Unterrichtsstunden

zur Durchführung von Beratungsgesprächen, in denen auch soziale Kompetenzen thematisiert und – beispielsweise in Form von Rollenspielen – geübt werden (Beispielsituationen für die Vorbereitung auf das Prüfungsfach Kundenberatung finden sich beispielsweise bei BACKHAUS & KÖSTER 2010). Zusätzlich räumen Betriebe den Auszubildenden in unterschiedlichem Maße Lern- und Reflexionsgelegenheiten in realen Beratungssituationen ein: Hospitation bei erfahrenen Kollegen, Durchführung von Gesprächen unter Beobachtung mit anschließendem Feedback sowie selbstständige Durchführung von Beratungsgesprächen und der Option bei offenen Fragen einen Kollegen hinzuzuholen oder Fragen im Anschluss an das Gespräch zu klären. In Kapitel 4.1.3 wurde bereits aufgezeigt, dass das Ausmaß an Lern- und Reflexionsgelegenheiten zwischen Ausbildungsinstituten und Auszubildenden erheblich variiert. PARKER et al. (2008, S. 44) argumentieren, dass häufigere Interaktionen die Zugänglichkeit zu den Perspektiven anderer Personen erhöhen und leiten hieraus die Empfehlung ab, zur Förderung der Perspektivenübernahme die Anzahl der Interaktionsgelegenheiten zu erhöhen (ebd., S. 49). Auch für die Entwicklung eines tieferen Verständnisses beraterrelevanter Fachinhalte sollte beispielsweise die eigenständige Erläuterung von Produkten und Rahmenbedingungen in realen oder simulierten Kundengesprächen sowie deren Reflexion einen Mehrwert gegenüber anderen Lehr-/Lernsituationen bieten. Für die vorliegende Arbeit wird deshalb die Hypothese aufgestellt, dass das Vorhandensein entsprechender Lern- und Reflexionsgelegenheiten positiv mit fachlichen und sozial-kognitiven Facetten von Beratungskompetenzen assoziiert ist.

Hypothese 12a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrem erlebten Ausmaß an Lern- und Reflexionsgelegenheiten für die Kundenberatung.

Hypothese 12b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrem erlebten Ausmaß an Lern- und Reflexionsgelegenheiten für die Kundenberatung.

Mit dem Vorhandensein von Lern- und Reflexionsgelegenheiten ist jedoch noch keine Aussage über deren Qualität getroffen. Die im Folgenden vorgestellten Konzepte des kundenorientierten Handlungsspielraums und der wahrgenommenen Sicherheit ergänzen deshalb quantitative Indikatoren des Vorhandenseins von Lern- und Erfahrungsgelegenheiten in qualitativer Hinsicht.

6.1.2.3 Dienstleistungsorientierte Arbeitsgestaltung: Kundenorientierter Handlungsspielraum

HACKER (1998) befasste sich, zunächst fokussiert auf monologische Tätigkeiten, ausführlich mit der Frage der Gestaltung von Arbeitstätigkeiten und wies immer wieder auf die Bedeutung von Partizipationsmöglichkeiten und Handlungsspielräumen für verschiedene Maße

von Leistung, Gesundheit und Zufriedenheit hin. Später erweiterte er seine Erkenntnisse auf den Bereich dialogisch-interaktiver Tätigkeiten (HACKER 2009) und kam dabei zu dem Schluss, dass die Berücksichtigung der Besonderheiten dieser Tätigkeitsformen essenziell ist. Beispielsweise wies er darauf hin, dass der Tätigkeitsspielraum in diesem Fall auch den Interaktionsspielraum und den emotionalen Spielraum (ZAPF, ISIC, FISCHBACH & DORMANN 2003) umfasst.

Auch DORMANN und ZAPF (2007) befassen sich mit Kriterien einer dienstleistungsorientierten Arbeitsgestaltung und betonen dabei ebenfalls die Relevanz von Handlungsspielräumen, die durch verschiedene Studien gestützt ist. ROGELBERG et al. (1999) prüften den Zusammenhang zwischen Dienstleistungsorientierung, Arbeitsbedingungen und serviceorientiertem Verhalten (customer service behavior, CSB) an $N=123$ internen Servicemitarbeitern in der Personalarbeit. Die Arbeitsbedingungen klärten Varianz des Verhaltens über die Einstellung der Mitarbeiter hinaus auf und dies galt in besonderem Maße für den Handlungsspielraum, der neben der materiellen Ausstattung und der zeitlichen Belastung erfasst worden war.

Auch im Job Demands-Resources Model von BAKKER und DEMEROUTI (2007) zählt der Handlungsspielraum neben sozialer Unterstützung und Feedback zu den zentralen Ressourcen, die zum einen das Stressempfinden der Mitarbeiter modulieren, aber auch die berufsbezogene Lernmotivation und die Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz positiv beeinflussen (DEMEROUTI, BAKKER, NACHREINER & SCHAUFELI 2001; SALANOVA, AGUT & PEIRÓ 2005; TARIS & FEIJ 2004). Erste Studien zeigen zudem einen direkten positiven Zusammenhang zwischen Handlungsspielraum und Kundenzufriedenheit (DORMANN & KAISER 2002) oder einen über die Zufriedenheit der Mitarbeiter vermittelten Zusammenhang (SNIPES, OSWALD, LATOUR & ARMENAKIS 2005) auf.

Die Ergebnisse veranlassten DORMANN et al. (2003), das Konzept des Handlungsspielraums auf den Kontext Dienstleistung zu übertragen. Sie konzipierten einen kundenorientierten Handlungsspielraum, über den der Dienstleister in Bezug auf sein Verhalten und seine Entscheidungen gegenüber dem Kunden verfügen kann. Er weist substanzielle Zusammenhänge mit Arbeitszufriedenheit auf, die die prädiktive Kraft des allgemeinen Handlungsspielraums übersteigen (HESKETT, SASSER & SCHLESINGER 1997). Zudem konnte ein positiver Zusammenhang mit der Dienstleistungsorientierung der Mitarbeiter (DORMANN et al. 2003) sowie mit der Kundenzufriedenheit (DESJARDINS & ZAPF 2003) aufgezeigt werden. PARKER et al. (2008) beschreiben zudem, dass größere Handlungsspielräume und damit einhergehende Kontrolle über zeitliche Ressourcen im Umgang mit dem Kunden sich positiv auf Entwicklung und Einsatz von Perspektivenübernahme auswirken, während unter Zeitdruck reduzierte Fähigkeiten oder Bereitschaften zur Perspektivenübernahme zu beobachten sind.

Die geschilderten Ergebnisse der Interviews (vgl. hierzu 4.1.3) deuten darauf hin, dass den Auszubildenden bezüglich ihres Umgangs mit Kunden ein unterschiedlich großer Handlungsspielraum zugestanden wird. Bezüglich einiger Produkte ist dieser rechtlich geregelt. Darüber hinaus scheint jedoch ein erheblicher Unterschied zu bestehen, welche Befugnisse

Auszubildenden gegenüber Kunden eingeräumt werden. Während einige Auszubildende mit Ausnahme der rechtlich ausgeschlossenen Themen bereits selbstständig gegenüber Kunden handeln dürfen, bleiben die Handlungsspielräume anderer Auszubildender auf einfachste Tätigkeiten wie das Erläutern einer Überweisung oder der Funktion des Geldautomaten beschränkt. Aufgrund der dargestellten Befunde kann vermutet werden, dass ein größerer kundenorientierter Handlungsspielraum sich insbesondere auf die Entwicklung sozial-kognitiver Facetten von Beratungskompetenzen positiv auswirkt. Aber auch für die Entwicklung fachlicher Beratungskompetenzen können positive Effekte eines größeren kundenorientierten Handlungsspielraums plausibel vermutet werden.

Hypothese 13a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und dem ihnen im ausbildenden Unternehmen eingeräumten kundenorientierten Handlungsspielraum.

Hypothese 13b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und dem ihnen im ausbildenden Unternehmen eingeräumten kundenorientierten Handlungsspielraum.

6.1.2.4 Wahrgenommene Sicherheit

DORMANN und ZAPF (2007) benennen neben dem kundenorientierten Handlungsspielraum weitere positive und negative Merkmale, die die Arbeit in Dienstleistungstätigkeiten erleichtern oder erschweren können. Als positive Merkmale erwähnen sie neben einer angemessenen Ausstattung insbesondere die soziale Unterstützung durch Kollegen und Vorgesetzte, wobei subjektive Einstellungen und Werte innerhalb der Gruppen bzw. des Unternehmens besonders relevant seien. Innerhalb eines verkäuferischen Kontexts mache es beispielsweise einen entscheidenden Unterschied, ob Erfolg eher an kurz- oder langfristigen Zielen festgemacht werde, bzw. ob eher eine Kunden- oder Verkaufsorientierung vorliege.

Ein speziell für den Kontext Lernen relevantes subjektives Maß der interpersonellen Beziehungen und sicheren Einbettung bei der Arbeit untersuchte EDMONDSON (1999, 2002) mit dem Konzept der „psychological safety“, die als wahrgenommene Sicherheit übersetzt werden kann (GARTMEIER, HETZNER, GRUBER & HEID 2009). Diese bezeichnet den Glauben von Beschäftigten, innerhalb ihrer Arbeitsgruppe Risiken eingehen zu können und Fehler machen zu dürfen, ohne Ablehnung bzw. negative Konsequenzen für Selbstbild, Status oder Karriere zu befürchten (KAHN 1990; EDMONDSON 1999, 2002, GARTMEIER et al. 2009). EDMONDSON (2004) grenzt das Konstrukt von interpersonellem Vertrauen ab, welches sie spezifiziert als Vertrauen, dass zukünftige Handlungen anderer im Einklang mit den eigenen Interessen stehen, während wahrgenommene Sicherheit impliziert, sich wohlfühlen und authentisch sein zu können, ohne negative Konsequenzen zu befürchten. Für den umgekehrten

Fall einer empfundenen interpersonellen Bedrohung proklamierte ARGYRIS (1990) hingegen eine höhere Wahrscheinlichkeit des Einsatzes von Schutzstrategien, die dem eigenen und dem organisationalen Lernen im Weg stehen.

Die mit der wahrgenommenen Sicherheit einhergehende Möglichkeit, Fehler machen zu dürfen, bedingt nach EDMONDSON (2004) die Bedeutung dieses Konstrukts für das Lernverhalten. Unter Bezug auf verschiedene eigene Studien benennt sie fünf Konsequenzen von wahrgenommener Sicherheit, denen sie positive Auswirkungen auf Lernen zuschreibt. Demnach bewirkt ein wahrgenommenes Klima der Sicherheit, dass sich Mitarbeiter bei Unsicherheiten eher Hilfe holen, eher Feedback einholen, offener über Fehler und Bedenken kommunizieren, mehr neue und innovative Ideen und Verhaltensweisen sowie weniger Widerstand gegen Veränderungen zeigen. Sie pflegen zudem sowohl innerhalb als auch außerhalb ihrer Teams einen regeren Austausch. Die wahrgenommene Sicherheit stellt nach dieser Argumentation sowie den vorliegenden Befunden einen sinnvollen Indikator für die Lernförderlichkeit der Arbeitsbedingungen dar. EDMONDSON (ebd.) konstatiert zudem, dass wahrgenommene Sicherheit ein subjektives Konstrukt sei, welches zwischen Personen und organisationalen Einheiten erheblich differieren kann. Hieraus folgert sie, dass diese nicht für eine Organisation als Ganzes, sondern für Personen bzw. Gruppen, die face-to-face miteinander arbeiten, gesondert erfasst werden muss.

Das Thema Lernen aus Fehlern ist bereits vielfältig untersucht (vgl. hierzu OSER 2014; SEIFRIED, BAUMGARTNER, DUSSLER, SCHUMANN & DRESEL 2015). Eine für die weiteren Überlegungen relevante Erkenntnis zu diesem Thema besteht darin, dass die Qualität der Beziehungen, innerhalb derer Lernende Fehler machen und die Art und Weise, wie mit Fehlern der Lernenden umgegangen wird, einen Effekt darauf haben, ob aus Fehlern gelernt wird oder nicht (BAUMGARTNER 2014; BAUMGARTNER & SEIFRIED 2012; SEIFRIED & WUTTKE 2010; YERUSHALMI & POLINGHER 2006).

Hinweise auf die Lernförderlichkeit von wahrgenommener Sicherheit gegenüber Kollegen und Vorgesetzten legen GARTMEIER et al. (2009) vor, die den Zusammenhang zwischen Fehlerorientierung und Eigeninitiative an einer Stichprobe von $N=84$ Privatkundenberatern einer Bank untersuchten. Sie fanden einen mediiierenden Effekt der wahrgenommenen Sicherheit, der sich darin äußerte, dass der identifizierte Zusammenhang zwischen Fehlerorientierung und Eigeninitiative zusätzlich signifikant anstieg, wenn die wahrgenommene Sicherheit gegenüber Kollegen und Vorgesetzten hoch war. Dieser Mediatoreffekt fiel für die wahrgenommene Sicherheit gegenüber Kollegen deutlicher aus und betraf mehr Facetten von Fehlerorientierung als für die wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten.

In Kapitel 6.1.1.3.2 wurde das Konzept der motivationalen Orientierungen an Lern- oder Leistungszielen eingeführt. Die hier beschriebene Lernförderlichkeit von wahrgenommener Sicherheit könnte unter anderem auch darin bestehen, eine Orientierung der Mitarbeiter an Lernzielen zu begünstigen, während geringe wahrgenommene Sicherheit die Orientierung an Leistungszielen mit der damit einhergehenden Verdeckung von Fehlern wahrscheinlicher macht. Gemäß den Ergebnissen von KOHLI, SHERVANI und CHALLAGALLA (1998) scheinen

Zielorientierungen der Mitarbeiter zumindest teilweise durch Zielorientierungen der Vorgesetzten und ihr daraus resultierendes Feedbackverhalten beeinflussbar zu sein. Feedback zu alltäglichen geschäftlichen Zielen verstärkt demnach eine Leistungszielorientierung der Mitarbeiter, während Feedback zu langfristigen Zielen und Entwicklungsmöglichkeiten eine Orientierung an Lernzielen fördert. Lernzielorientierung kann nach NERDINGER (2001) zudem durch die Förderung der Kooperation zwischen Kollegen, die Ermutigung zu experimentellem Verhalten sowie durch auf individuelle Entwicklung zielende Beurteilungssysteme und Belohnung kundenorientierten Verhaltens stimuliert werden.

Auf Basis der bisher vorliegenden Kenntnisse lassen sich keine Aussagen dazu treffen, wie hoch die wahrgenommene Sicherheit der Auszubildenden ausgeprägt sein könnte und in welchem Ausmaß diese zwischen den Auszubildenden variiert. Ein Auszubildender verwies jedoch in den Interviews auf die positiven Effekte von Fehlern auf das Lernen (*„Nach ein, zweimal selber machen, und wenn dann auch Fehler vorkommen, die behält man sich.“*). Darüber hinaus bieten allenfalls die Ergebnisse zur allgemeinen Zufriedenheit mit den Ausbildungsbedingungen sowie zum Klima in Schule und Betrieb eine erste Orientierung. Diese scheinen für Bankkaufleute im Mittel recht günstig auszufallen und die Wahrnehmung des Betriebsklimas zudem tendenziell im Verlauf der Ausbildung anzusteigen. In welchem Zusammenhang die allgemeinen Zufriedenheits- und Klimamaße jedoch zur vermutlich stärker mit Lernen assoziierten wahrgenommenen Sicherheit stehen und welchen Effekt Letztere wiederum auf den Erwerb sozial-kognitiver und fachlicher Kompetenzen bei der Beratung hat, ist eine offene Frage, der im Rahmen der empirischen Erhebung nachgegangen wird. Aus der Anlage des Konstrukts und den vorliegenden Befunden zur Beziehung zwischen Fehlerkultur und Lernen sowie wahrgenommener Sicherheit und Lernen wird abgeleitet, dass wahrgenommene Sicherheit in einem positiven Zusammenhang mit sozial-kognitiven und fachlichen Beratungskompetenzen steht.

Hypothese 14a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und der von ihnen in Bezug auf ihre Vorgesetzten wahrgenommenen Sicherheit.

Hypothese 14b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und der von ihnen in Bezug auf ihre Kollegen wahrgenommenen Sicherheit.

Hypothese 14c: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und der von ihnen in Bezug auf ihre Vorgesetzten wahrgenommenen Sicherheit.

Hypothese 14d: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und der von ihnen in Bezug auf ihre Kollegen wahrgenommenen Sicherheit.

6.2 Empirische Prüfungen der Zusammenhänge zwischen Prädiktoren und Beratungskompetenzen

Das vorliegende Kapitel ist der empirischen Testung der Hypothesen zu den Beziehungen zwischen Prädiktoren und Beratungskompetenzen gewidmet. In der im Jahr 2013 durchgeführten Pilotierung und der Haupterhebung an 308 Auszubildenden zu Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung wurden neben den Tests zu sozial-kognitiven und fachlichen Kompetenzen auch Skalen und Einzelfragen zu allen in Kapitel 6.1 beschriebenen personalen und auf die Ausbildungsbedingungen bezogenen Prädiktoren eingesetzt. Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Datenerhebungen und die Stichprobe wurden bereits in Kapitel 5.3.2 dargestellt. Im Folgenden werden nun die Erhebungsinstrumente zu den Prädiktoren vorgestellt (Kapitel 6.2.1). Es folgen die Beschreibung der Prüfstrategien für die in Kapitel 6.1 abgeleiteten Hypothesen (Kapitel 6.2.2) und die Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 6.2.3).

6.2.1 Erhebungsinstrumente zur Messung der Prädiktoren

Die Darstellung der Erhebungsinstrumente für die Prädiktoren erfolgt sukzessive für kognitive Merkmale der Auszubildenden (Kapitel 6.2.1.1), Persönlichkeit und Einstellungen (Kapitel 6.2.1.2), Motivation (Kapitel 6.2.1.3), selbstbezogene Kognitionen (Kapitel 6.2.1.4) und ausbildungsplatzbezogene Prädiktoren (Kapitel 6.2.1.5). Es werden jeweils Angaben zum Ursprung der Skalen und Items, den erfassten Konstrukten sowie zu den Gütekriterien der Verfahren präsentiert. Alle Instrumente und Fragen sind im Überblick in Anhang 2 noch einmal zusammengefasst.

6.2.1.1 Erhebung kognitiver Merkmale

Von den in Kapitel 6.1.1.1 diskutierten kognitiven Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden wurden aufgrund des querschnittlichen Designs anstelle des Vorwissens der Schulabschluss und Notendurchschnitt des Abschlusszeugnisses sowie die Noten in Mathematik, Deutsch und Englisch erfasst. Diese Angaben dienen als Referenzpunkte für vorherige Lernerfolge, denen ebenso wie dem Vorwissen prädiktive Kraft für nachfolgende Lernanlässe zukommt. Hierbei ist zu beachten, dass die Stichprobe Probanden mit unterschiedlichen Schulabschlüssen umfasst und Noten aus verschiedenen Schulformen nicht direkt vergleichbar

sind. ABELE (2011) empfiehlt deshalb gruppenspezifische Effekte hinsichtlich der Noten zu berücksichtigen.

Ergänzend kam das Modul 1 „Sprachliches Denken“ aus dem Wilde-Intelligenz-Test 2 (WIT2, KERSTING, ALTHOFF & JÄGER 2008) zum Einsatz. Die Fokussierung auf sprachliche Teilleistungen der Intelligenz geschah mit der Intention, Assoziationen des Testergebnisses sozial-kognitiver Kompetenzen mit sprachlicher Intelligenz aufzudecken.

Der WIT2 basiert konzeptuell auf einer modernisierten und erweiterten Variante des Intelligenzmodells von THURSTONE (1938, 1940), dem modifizierten Modell der Primary Mental Abilities (MPPMA). Dieses Modell unterscheidet auf einer übergeordneten Ebene – im Modell als Stratum III bezeichnet – eine fluide von einer kristallisierten Intelligenz. Der darunterliegenden Ebene (Stratum II) ordnet das Modell verschiedene Teilleistungen der Intelligenz wie z. B. Merkfähigkeit und Flüssigkeit sprachlicher Einfälle sowie rechnerisches, schlussfolgerndes und räumliches Denken zu.

Das in der Erhebung eingesetzte Modul „sprachliches Denken“ bildet eine auf dieser Ebene angesiedelte sprachliche Teilleistung ab, die der fluiden Intelligenz zugeordnet ist. Laut Manual erfasst dieses Modul *„die Fähigkeit, mit sprachlichen Konzepten umzugehen, wobei Wortschatz, Sprachverständnis und sprachlogisches Denken eine Rolle spielen“* (ebd., S. 29). Das Modul umfasst die beiden Subtests „Analogien“ und „Gleiche Wortbedeutungen“, die aus je 20 Items bestehen, für deren Lösung eine begrenzte Zeit zur Verfügung steht. Die Gesamtbearbeitungszeit für das Modul inklusive Instruktion beträgt laut Angaben im Manual ca. 27 Minuten. Um Abschreiben bei der Testbearbeitung zu unterbinden, kamen zwei verschiedene Testhefte zum Einsatz. Die Auswertung erfolgte anhand der zum Testverfahren gehörenden Auswertungsschablonen.

Überprüfungen der Faktorenstruktur des WIT2 mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen sowie der internen Konsistenzen und der Retest-Reliabilität nach neun Monaten stützen die Hypothese, dass das Modul „sprachliches Denken“ die beschriebenen Fähigkeiten reliabel und valide abbildet (ebd., S. 59 sowie 72–74). Das Manual referiert zudem hochsignifikante Zusammenhänge mit der Durchschnitts- und Deutschnote des Abschlusszeugnisses sowie geringere, aber immer noch signifikante Zusammenhänge mit der Mathematiknote (ebd., S. 66). Normen liegen für eine bildungsrepräsentative Gesamtstichprobe sowie für nach Alter und Bildungsgrad differenzierte Substichproben vor. Für die eigene Auswertung wurde die bildungsrepräsentative Gesamtstichprobe herangezogen, um die Rohwerte in Standardwerte umzurechnen, da die eigene Stichprobe bezüglich der Bildungsabschlüsse und des Alters der Auszubildenden heterogen ist. Die Standardwerte sind auf einen Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 10 normiert.

6.2.1.2 Erhebung von Persönlichkeit und Einstellungen

Für Erfassungen zum Themenbereich Persönlichkeit und Einstellungen kamen Skalen aus insgesamt drei Quellen zum Einsatz: aus dem Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T, SATOW

2012), dem Inventar sozialer Kompetenzen (ISK, KANNING 2009) und eine Skala zur Erfassung der persönlichen Dienstleistungsorientierung (DORMANN et al. 2003).

Der Big-Five-Persönlichkeitstest (SATOW 2012) erfasst die in Kapitel 6.1.1.2.1 beschriebenen fünf grundlegenden Persönlichkeitsdimensionen Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrung, Verträglichkeit und Neurotizismus entsprechend der Konzeption von COSTA und McCRAE (1992; bzw. in Deutsch OSTENDORF & ANGLEITNER 2004). Die Skala zum Neurotizismus erfasst das Ausmaß der emotionalen Labilität, die den Gegenpol zur emotionalen Stabilität darstellt. Die Skalen mit je zehn Items weisen gute bis sehr gute interne Konsistenzen auf (Cronbachs alpha von $\alpha = .76$ bis $\alpha = .90$) und die propagierte fünf-faktorielle Struktur ließ sich faktorenanalytisch abbilden (SATOW 2012). Die vierstufige Antwortskala reicht von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft sehr zu“. Zur Kriteriumsvalidität berichtet der Autor hypothesenkonforme Zusammenhänge mit Alter, Geschlecht, verschiedenen beruflichen Tätigkeiten und Einkommen (ebd.). Der Test steht für Forschungszwecke kostenlos zu Verfügung.

Anders als der Kompetenztest der vorliegenden Arbeit, der Kompetenzen als kontextspezifische Leistungsdispositionen betrachtet, verfolgt das Inventar sozialer Kompetenzen (ISK, KANNING 2009) das Ziel, allgemeine soziale Kompetenzen zu erfassen, die auf das Verhalten in unterschiedlichen Situationen wirken und demnach als Persönlichkeitseigenschaften betrachtet werden können (KANNING 2009, S. 11). Diese konzeptionelle Vorstellung weist Parallelen zu den persönlichkeitsorientierten Konzeptionen von Dienstleistungsdisposition auf, die in Kapitel 6.1.1.2.2 vorgestellt wurden. Zwischen einer grundlegenden persönlichen Disposition zu sozial kompetentem Verhalten und dem Erwerb sozialer Kompetenzen für umschriebene Kontexte ist ein positiver Zusammenhang zu vermuten, der gemäß der Argumentation von FREI und McDANIEL (1998) auch höher ausfallen sollte als der Zusammenhang mit den Big Five.

Das ISK differenziert 17 Skalen, die faktorenanalytisch zu den vier Sekundärskalen Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung und Reflexibilität zusammengefasst werden. Bei der Kurzform des ISK wurden zu jeder Sekundärskala aus den dazugehörigen Primärskalen die beiden Items mit der höchsten Faktorladung in der Faktorenanalyse zusammengefasst. Jede der vier Sekundärskalen beinhaltet sieben bis zehn Items, die mit einer vierstufigen Antwortskala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft sehr zu“ beantwortet werden. Die Korrelationen zwischen den mit der Lang- und der Kurzfassung erfassten Sekundärskalen liegen alle über $r = .9$, sodass eine valide Erfassung der Sekundärskalen mit je nur sieben bis zehn Items möglich scheint.

Inhaltlich erfasst die Sekundärskala soziale Orientierung das Ausmaß, in dem eine Person anderen Menschen offen und mit positiver Grundhaltung gegenübertritt, anderen gut zuhören und die Welt aus anderen Perspektiven sehen kann. Zudem thematisiert sie, wie tolerant sich eine Person in Bezug auf unterschiedliche Normen und Wertvorstellungen positioniert und ob sie bei Konflikten aktiv die Interessen der anderen berücksichtigt. Inhaltlich

weist diese Sekundärskala die engsten Bezüge zur Persönlichkeitseigenschaft Verträglichkeit auf.

Die Items zur Erfassung der Offensivität erfragen die Fähigkeit, aus sich herauszugehen und im Kontakt mit anderen Menschen eigene Interessen aktiv verwirklichen zu können. Auch Entscheidungsfreude und die Bereitschaft, sich Konflikten zu stellen, ohne diese absichtlich herbeizuführen, sind dieser Sekundärskala zugeordnet. Einige Items dieser Sekundärskala haben inhaltliche Überschneidungen mit der Persönlichkeitseigenschaft Extraversion.

Die Sekundärskala Selbststeuerung erfasst das Ausmaß, in dem eine Person sich selbst bewusst als wichtige Ursache für Ereignisse in der eigenen Umwelt und für ihr eigenes Verhalten auffasst. Andere Subskalen thematisieren emotionale Ausgeglichenheit und die Fähigkeit, in belastenden Situationen ruhig und kontrolliert handeln und flexibel auf sich wandelnde Bedingungen reagieren zu können. Die in der Sekundärskala Selbststeuerung zusammengefassten Konzepte weisen Überschneidungen mit der Persönlichkeitseigenschaft emotionale Stabilität, mit den selbstbezogenen Kognitionen Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugungen sowie mit der sozial-emotionalen Kompetenz der Emotionsregulation auf.

Inhalt der Sekundärskala Reflexivität ist das Ausmaß, in dem sich eine Person mit sich und ihren Interaktionspartnern aktiv auseinandersetzt. Die Items erfragen auch, inwiefern eine Person um eine vorteilhafte Selbstdarstellung bemüht ist und ob sie sich mit den Bedürfnissen und Verhaltensweisen des Gegenübers auseinandersetzt. Die Skala weist einige Parallelen zum Konstrukt Self-Monitoring (SNYDER 1974, 1987; GANGESTAD & SNYDER 2000) auf, welches die Tendenz beschreibt, das eigene Verhalten an den vermuteten Erwartungen des Gegenübers auszurichten.

Die psychometrische Güte des ISK ist durchweg als gut zu bezeichnen. Allerdings fallen für die Kurzform die Werte der internen Konsistenzen und der Split-half Reliabilitäten etwas niedriger aus (Crohnbachs alpha $\alpha = .69$ bis $\alpha = .75$, Split-half-Reliabilitäten $.64$ bis $.74$). Als Ursachen hierfür können die geringen Itemzahlen, aber auch die größere Heterogenität der Sekundärskalen vermutet werden, da diese jeweils nur zwei Items aus vier bis fünf verschiedenen Primärskalen enthalten. Die Retest-Reliabilität liegt hingegen auch für die Kurzform für alle Sekundärskalen über $.8$.

Umfangreiche Arbeiten zur Validierung des Instruments bestätigen die Faktorenstruktur des ISK und die hypothesenkonforme konvergente und diskriminante Validität der Skalen mit anderen Persönlichkeitstests. Zur Kriteriumsvalidierung werden u. a. erwartungsgemäße Zusammenhänge mit Arbeitszufriedenheit, Arbeitsleistung, Lebensqualität und Beanspruchung referiert. Normen liegen für eine Gesamtstichprobe sowie getrennt für Schüler und Auszubildende, Studierende und Berufstätige vor.

Während die Konzeption sozialer Kompetenzen im ISK Parallelen zur eigenschaftsbasierten Konzeption von Dienstleistungsdisposition aufweist, erfasst die Skala von DORMANN et al. (2003) persönliche Dienstleistungsorientierung als Einstellung, die in stärkerem Maße durch situative Gegebenheiten beeinflusst wird. DORMANN und Kollegen (ebd.) verwen-

ten Items einer Skala von BANAT (2000), in der Items aus der SOCO-Skala von SAXE und WEITZ (1982, vgl. hierzu Punkt 4.3.2.2) zu kundenorientiertem Verkaufsverhalten für den Dienstleistungskontext adaptiert sind. Die von DORMANN et al. (2003) verwendete Skala zur Erfassung der persönlichen Dienstleistungsorientierung umfasst vier Items mit einer fünfstufigen Antwortskala (1 = "trifft nicht zu", 5 = "trifft vollkommen zu") und weist in ihrer Studie mit $N=351$ medizinischen Fachangestellten ein Cronbachs alpha von $\alpha=.67$ auf. Die Autoren berichten zudem von diskriminanter Validität mit der organisationalen Dienstleistungsorientierung.

6.2.1.3 Erhebung von Motivation

In Kapitel 6.1.1.3 wurden Lern- und Leistungsmotivation als im Rahmen der vorliegenden Arbeit relevante Motivationskonzepte vorgestellt. Zur Erfassung dieser beiden Konzepte kamen in der Erhebung Skalen zu den Varianten motivierten Lernens (6.2.1.3.1) sowie zur Leistungsmotivation (6.2.1.3.2) zum Einsatz.

Zur Erfassung der Varianten motivierten Lernens wurde ein Fragebogen von KRAMER (2002) verwendet. Er bildet in Anlehnung an PRENZEL et al. (1996) mit je drei Items die sechs Varianten motivierten Lernens ab und adaptiert die Formulierungen für den Einsatz in der beruflichen Ausbildung. Die fünfstufige Antwortskala reicht von 1="nie" bis 5="sehr häufig". Trotz der geringen Itemanzahl je Skala fallen die internen Konsistenzen verhältnismäßig gut aus. Bei ROSENDAHL und STRAKA (2011a) etwa lagen die Maße für Cronbachs alpha aller Varianten mit Ausnahme der introjizierten Motivationsvariante im Betrieb ($\alpha=.64$) deutlich über $\alpha=.7$, die Hälfte sogar über $\alpha=.8$.

In Kapitel 6.1.1.3.2 wurde Leistungsmotivation als mehrdimensionales Konstrukt charakterisiert. Die Operationalisierung von SATOW (2012) erfasst das Grundbedürfnis nach Anerkennung und Leistung, welches auch als Wettbewerbsorientierung bezeichnet werden kann und in der vorliegenden Arbeit zur Erfassung von Leistungszielorientierung herangezogen wird. Die Skala besteht aus sechs Items mit einer 4-stufigen Antwortskala (1 = "trifft gar nicht zu", 4 = "trifft sehr zu"), für die das Manual ein Cronbachs alpha von $\alpha=.82$ berichtet. Mit den Persönlichkeitseigenschaften Offenheit für Erfahrung, Neurotizismus und Extraversion bestehen positive Zusammenhänge, mit der Persönlichkeitseigenschaft Verträglichkeit negative Zusammenhänge (SATOW 2012, S. 24).

Das Inventar von SATOW (2012) enthält auch eine Skala zur Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung. Die Items thematisieren Verhaltensweisen, die typischerweise negativ konnotiert sind, bei ehrlicher Beantwortung aber von den meisten Personen bejaht werden müssten, da es sich um weitverbreitetes Verhalten handelt (z. B. gelegentlich über andere schlecht zu denken). Verneinungen dieser Verhaltensweise werden als Indikator für die Tendenz zur sozialen Erwünschtheit gewertet, die die Glaubwürdigkeit aller sonstigen Testantworten reduzieren kann. Die vierstufige Antwortskala reicht von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft sehr zu“. Bei SATOW (2012) erzielt die Skala mit vier Items ein Cronbachs alpha von $\alpha=.66$, was der Autor in Anbetracht der Kürze der Skala als gut bezeichnet.

6.2.1.4 Erhebung selbstbezogener Kognitionen

Die Bezüge zwischen den selbstbezogenen Kognitionen Selbstwirksamkeit und interne Kontrollüberzeugungen und der Sekundärskala Selbststeuerung im Inventar von KANNING (2009) wurden bereits in Kapitel 6.2.1.1.2 aufgezeigt. Selbstbezogene Kognitionen wurden darüber hinaus in der Erhebung mit der deutschen Version der Skala zu den zentralen Selbstbeurteilungen (core self-evaluations, CSE, STUMPP, MUCK, HÜLSHEGER, JUDGE & MAIER 2010; Originalversion von JUDGE et al. 2003) erhoben.

Die Skala umfasst zwölf Items, von denen je drei die inkludierten Konstrukte Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen, emotionale Stabilität und Selbstwert adressieren und die bei STUMPP et al. (2010) gemeinsam ein Cronbachs alpha von $\alpha = .83$ erreichen. Die fünfstufige Antwortskala reicht von 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft vollkommen zu“. STUMPP et al. (ebd.) referieren Befunde zur Eindimensionalität der Skala sowie zur Kriteriums- und inkrementellen Validität. In ihren drei untersuchten Stichproben korrelierten die zentralen Selbsteinschätzungen demnach positiv mit Arbeits- und Lebenszufriedenheit und organisationalem Commitment und klärten Varianz dieser Kriterien über die Big Five hinaus auf. Sie waren zudem auch mit objektiven und subjektiven Kriterien beruflichen Erfolgs assoziiert.

6.2.1.5 Erhebung von Ausbildungsbedingungen

Bezüglich der Ausbildungsbedingungen enthielt der Fragebogen zu Person und Arbeitsumfeld zunächst einige Fragen zu objektiven Ausbildungsbedingungen wie Ausbildungsinstitut (Privatbank versus Sparkasse/Volks- und Raiffeisenbank), Anzahl der im Rahmen der Ausbildung durchlaufenden Filialen (ohne Fachabteilungen wie Marketing, Rechnungswesen usw.) und Mitarbeiteranzahl der größten und kleinsten durchlaufenen Filiale. Abgeleitet aus den Ergebnissen der Anforderungsanalyse in Kapitel 6.1.2 wurden zudem die Zufriedenheit mit der Ausbildung, Lern- und Reflexionsgelegenheiten, der kundenorientierte Handlungsspielraum sowie die wahrgenommene Sicherheit als Indikatoren der Ausbildungsbedingungen erhoben.

Zur Erfassung der allgemeinen subjektiven Zufriedenheit mit der Ausbildung kamen zwei Variationen des KUNIN-ITEMS (KUNIN 1955) zum Einsatz. Die Fragen thematisieren, wie zufrieden die Auszubildenden insgesamt mit ihrem Ausbildungsberuf bzw. mit ihrem Ausbildungsplatz sind. Die fünf Antwortoptionen reichen von „sehr zufrieden“ bis „nicht zufrieden“.

Als Lerngelegenheiten wurden in Kapitel 6.1.2.2 Situationen bezeichnet, in denen Auszubildende durch Beobachtung, Feedback oder eigene Ausführung Erfahrungen in der Kundenberatung sammeln können. Diese wurden im Fragebogen zur Person und zum Arbeitsumfeld durch vier selbst konstruierte Fragen erfasst, die die Häufigkeit abfragen, mit der Auszubildende am Schalter Kunden bedient haben, einer Kollegin oder einem Kollegen bei einem Beratungsgespräch zugeschaut haben, eine Kundin oder einen Kunden in Begleitung einer Kollegin oder eines Kollegen selbst beraten oder eine Kundin oder einen Kunden allei-

ne und selbstständig beraten und nur bei Fragen Hilfe geholt haben. Die fünf Antwortmöglichkeiten beginnen bei „nie“ und enden bei „mehr als 20-mal“.

Im Fragebogen wird zudem erfragt, ob und an wie vielen Tagen die Auszubildenden an hausinternen oder -übergreifenden Schulungen zum Thema „Umgang mit dem Kunden“ teilgenommen haben und ob und in wie vielen Schulstunden dieses Thema in der Schule behandelt wurde.

In Kapitel 6.1.2.3 wurde das Konzept des kundenorientierten Handlungsspielraums als eine in Berufen mit Dienstleistungsanteil oder Kundenkontakt besonders relevante Variante von Autonomie und Handlungsspielraum vorgestellt. Die von DORMANN et al. (2003) entwickelte Skala zur Erfassung des kundenorientierten Handlungsspielraums setzt sich aus fünf Items zusammen und erzielt ein Cronbachs alpha von $\alpha = .84$. Da die Skala für eine Studie im medizinischen Bereich (Pbn: medizinische Fachangestellte) konzipiert war, wurde für die eigene Verwendung in allen Items der Begriff „Patient“ durch „Kunde“ ersetzt. Die fünfstufige Antwortskala reicht von 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft vollkommen zu“.

Die zur Erfassung von wahrgenommener Sicherheit verwendeten Skalen sind einer Studie von GARTMEIER et al. (2009) entnommen. Diese adaptierten und übersetzten Items aus verschiedenen bestehenden Instrumenten (EDMONDSON 1999; STANGENBERG 2005; TJOSVOLD 2004; VAN DYCK, FRESE, BAER & SONNENTAG 2005; BAUER 2008) und aggregierten sie in zwei Skalen zur wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten und Kollegen. Beide Skalen erzielten mit je vier Items gute Maße der internen Konsistenz (Cronbach alpha Vorgesetzte $\alpha = .73$ -.81, Kollegen $\alpha = .72$ -.78). Die sechsstufige Antwortskala reicht von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft vollkommen zu“.

6.2.2 Prüfstrategien der Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen Prädiktoren und Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten

Um die in Kapitel 6.1 abgeleiteten Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen Beratungskompetenzen und Prädiktoren testen zu können, wird zunächst die Qualität der Daten zu den Prädiktoren geprüft. Hierzu werden Verteilungswerte (Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimum, Maximum, Schiefe und Exzess) der erfassten Variablen inspiziert, grafisch anhand von Histogrammen und Kerndichtediagrammen nach eventuellen Ausreißern gesucht sowie jeweils die Normalverteilungsannahme geprüft. Zudem wird für alle Skalen als Indikator der Homogenität Cronbachs alpha bestimmt.

Von den beiden in Kapitel 5 diskutierten Modellen zur Abbildung der Beratungskompetenzen wird für die hier berichteten Berechnungen nur das Modell mit adaptivem Beraten als Sammelkonstrukt verwendet (BK6, vgl. hierzu Abbildung 36). Zwar weist auch das Modell mit einer formativen Struktur zufriedenstellende und im direkten Vergleich teilweise bessere Kennwerte auf. Allerdings spricht die empirische Binnenstruktur dieses Konstrukts gegen die Verwendung des übergeordneten Indikators. Wie bereits dargestellt und diskutiert wurde, sind die beiden Subdimensionen Spezifität der Kundentypologien und Spezifität der Beratungsstrategien jeweils negativ mit dem übergeordneten Faktor assoziiert. Zudem ist

die Messqualität dieser beiden Skalen nicht zufriedenstellend. Das Sammelkonstrukt bietet in diesem Fall den Vorteil, dass die Einzelbeziehungen aller Subskalen mit den Prädiktoren abgebildet werden. Dieses Vorgehen liefert deshalb mehr Informationen zur Konstruktvalidierung der Subdimensionen. Darüber hinaus sind die Messungen der anderen Dimensionen durch die geringe Messqualität der beiden Skalen zur Spezifität nicht mit beeinträchtigt.

Die Prüfung von Zusammenhängen zwischen Kompetenzen und Prädiktoren vollzieht sich in mehreren Schritten. Zunächst werden Streudiagramme mit Lowess-Kurven und Regressionsgeraden erstellt, um erste Hinweise auf Form (linear, quadratisch), Art (positiv, negativ) und Stärke von Zusammenhängen zu erhalten und erneut nach Ausreißern zu suchen. Anschließend werden jeweils für metrische Variablen bivariate Korrelationen zwischen den Mittelwerten der Kompetenzen und Prädiktoren sowie zwischen den Prädiktoren berechnet. Zusammenhänge zwischen der kategorialen Variable Geschlecht und Kompetenzen sowie Prädiktoren werden durch t-Tests ermittelt. Vor deren Durchführung wird jeweils mittels Levene-Tests die Hypothese der Varianzhomogenität zwischen den Gruppen getestet, die eine Voraussetzung des t-Tests darstellt. Muss diese Hypothese verworfen werden, kommt alternativ der t-Test nach Welch zum Einsatz, der gegenüber Verletzungen dieser Hypothese robuster ist (LUHMANN 2015).

Die erste Prüfung der Hypothesen zu kurvilinearen Zusammenhängen erfolgt durch nichtlineare Regressionsanalysen, in denen je Prädiktor sowohl der einfache als auch der quadrierte Term in die Regressionsgleichung aufgenommen wird. Um das Problem der Multikollinearität bei diesem Vorgehen zu reduzieren, werden alle Prädiktoren vorab standardisiert (vgl. hierzu COHEN, COHEN, WEST & AIKEN 2003; CORTINA 1993; LUHMANN 2015). Die Prüfungen erfolgen jeweils für die in den Hypothesen vermuteten sowie zusätzlich für die in den Streudiagrammen mit Lowesskurven und Regressionsgeraden identifizierten kurvilinearen Zusammenhänge.

Im Ergebnisteil werden jeweils alle ermittelten linearen und kurvilinearen bivariaten Zusammenhänge berichtet, für die die Zufallswahrscheinlichkeit unter fünf Prozent liegt ($p \leq .05$). Tabellen im Anhang listen zudem alle Zusammenhangsmaße und ggf. deren Signifikanzniveaus auf. Bivariate Korrelationen zwischen den Prädiktoren zeigt die Tabelle in Anhang 5, bivariate Korrelationen zwischen den gemessenen Beratungskompetenzen und den Prädiktoren die Tabelle in Anhang 6. Alle Berechnungen von bivariaten Zusammenhängen sind insofern als vorläufig zu betrachten, als sie Beziehungen, die zwischen den beiden betrachteten Variablen und anderen Variablen bei der Berechnung unberücksichtigt lassen. Zudem basieren sie auf den Mittelwerten der Skalen, obwohl sich für die Messung der Beratungskompetenzen in Kapitel 5.3 andere Messmodelle als valider erwiesen haben.

Im nächsten Schritt werden Zusammenhänge der einzelnen Kompetenzen mit den Prädiktoren in multiplen Regressionsanalysen ermittelt, wobei simultan alle Prädiktoren aus den Hypothesen berücksichtigt werden. Die Variable Geschlecht wird zu diesem Zweck ebenfalls als metrische Variable kodiert, obwohl es sich um eine kategoriale Variable handelt. Dieses Vorgehen bietet den Vorteil, dass das Merkmal mit in die Regression aufgenommen werden

kann, die ein metrisches Skalenniveau voraussetzt. Bei der Interpretation ist jedoch darauf zu achten, dass die Beschreibungen „mehr“ oder „weniger“ bezüglich dieser Variablen keine sinnvolle Aussage darstellen. Auch für diese Berechnungen werden wegen der unterschiedlichen Metriken der Variablen die standardisierten Werte verwendet.

Dieser Schritt dient zudem der Konkretisierung der später in den Strukturgleichungsmodellen zu spezifizierenden postulierten Zusammenhängen. Von einem hypothetischen Strukturgleichungsmodell, das alle in den Hypothesen formulierten Zusammenhänge ohne weitere Anpassungen modelliert, sind schlechte Anpassungswerte zu erwarten, da die Hypothesen die Beziehungen zwischen den Prädiktoren ausblenden. Die Annahme, dass diese Beziehungen das Modell nicht beeinflussen, ist jedoch äußerst unwahrscheinlich. Vielmehr ist zu erwarten, dass beispielsweise bei gleichzeitiger Berücksichtigung von untereinander korrelierten Prädiktoren die Vorhersagekraft einiger Prädiktoren für einige Kompetenzen sinkt oder sogar entfällt.

Im nächsten und letzten Analyseschritt werden die Zusammenhänge zwischen allen Kompetenzen und Prädiktoren in einem gemeinsamen Modell abgebildet. Zur simultanen Prüfung von Zusammenhängen zwischen mehreren Prädiktoren und mehreren latent modellierten abhängigen Variablen stellen Strukturgleichungsmodelle die Methode der Wahl dar (STEINMETZ 2014). Anders als multiple Regressionen können lineare Strukturgleichungsmodelle mehrere abhängige Variablen gleichzeitig berücksichtigen, latente Variablen verwenden und auch die Beziehungen zwischen den unabhängigen Variablen schätzen. Zudem können Variablen zugleich unabhängige und abhängige Variablen darstellen (LUHMANN 2015).

Statistisch handelt es sich bei Strukturgleichungsmodellen um eine Kombination aus konfirmatorischen Faktorenanalysen und regressionsanalytischen Ansätzen, da zugleich Struktur- und Messmodelle berücksichtigt werden (vgl. hierzu z. B. STEINMETZ 2014). Die Strukturmodelle spezifizieren die vermutete Vorhersagekraft der definierten unabhängigen Variablen für die abhängigen Variablen und folgen hierbei dem Prinzip von Regressionsanalysen. Die Messmodelle spezifizieren, wie die im Modell berücksichtigten Konstrukte gemessen werden. In der vorliegenden Arbeit werden die sozial-kognitiven Kompetenzen latent gemessen, die fachlichen Kompetenzen als manifeste Variablen über den WLE-Schätzer aus der IRT-Skalierung und die Prädiktoren als manifeste Variablen über Skalenmittelwerten oder Einzelfragen. Dieses Vorgehen wurde gewählt, da aufgrund von Beziehungen zwischen den Items zur Messung unterschiedlicher Prädiktoren Modelle mit ausschließlich latenten Variablen keine akzeptablen Anpassungswerte erzielten. Die Grundprinzipien der latenten Messung von Konstrukten sind identisch mit denen von konfirmatorischen Faktorenanalysen, welche bereits in Kapitel 5.3.3.2 erläutert wurden. Da in das Modell keine latenten unabhängigen Variablen eingehen, kann die oben beschriebene regressionsanalytische Prozedur zur Schätzung nichtlinearer Effekte auch in diesem Modell angewendet werden, während die Schätzung nichtlinearer Effekte bei latenten unabhängigen Variablen andere Schätzverfahren erforderlich macht (vgl. hierzu z. B. SCHUMACKER 2017).

Nachdem Mess- und Strukturmodelle spezifiziert sind, folgt die Prüfung der Wahrscheinlichkeit, mit der das beschriebene Modell für die erhobenen Daten Gültigkeit besitzt. Das Prinzip dieser Prüfung entspricht ebenfalls dem in Kapitel 5.3.3.2 beschriebenen Prinzip bei konfirmatorischen Faktorenanalysen. Auch für lineare Strukturgleichungsmodelle wird bei der Modellschätzung die Übereinstimmung zwischen den postulierten Mess- und Strukturmodellen mit den Strukturen in den empirischen Daten geprüft. Hierbei kommen ebenfalls die in Kapitel 5.3.3.2 beschriebenen Indikatoren zur Beurteilung der Modellgüte zum Einsatz.

Da es sich, wie bereits in Kapitel 5 beschrieben wurde, um eine Erhebung in Berufsschulen handelt, wäre auch hier die Prüfung der Effekte von Schule und Klasse mittels Mehrebenenmodellen prinzipiell wünschenswert gewesen. Die Effekte von Schule und Klasse können deshalb in den Berechnungen nicht systematisch extrahiert werden. Bezüglich der in dieser Arbeit berücksichtigten personalen Prädiktoren sind in den meisten Fällen keine systematischen Effekte von Schule oder Klasse zu erwarten. Bei den Ausbildungsbedingungen stehen betriebliche Merkmale im Vordergrund, für die ebenfalls keine systematischen Effekte von Schule oder Klasse zu erwarten sind. Lediglich die Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf könnte in der Wahrnehmung der Auszubildenden auch die Schule mit einbeziehen. Bezüglich der Ausbildungsbetriebe ist von einer Zufallsstichprobe auszugehen, da in den Klassen Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Betrieben zusammengefasst sind. Grundsätzlich sollten bei der Interpretation der Ergebnisse jedoch ökologische Fehlschlüsse in Betracht gezogen werden, bei denen Effekte von Schule oder Klasse fälschlicherweise den anderen Prädiktoren zugeordnet werden.

Die für Strukturgleichungsmodelle empfohlene Stichprobengröße zur latenten Schätzung aller Variablen ist in der Erhebung nicht gegeben. KLINE (2016) weist darauf hin, dass allgemeine Empfehlungen für die erforderliche Stichprobengröße zwar schwierig sind, da diese von vielen Faktoren abhängt (beispielsweise von der Art und Verteilung der Variablen, der Reliabilität der gemessenen Konstrukte und der Anzahl an Indikatoren je latenter Variable), tendenziell jedoch ein Umfang von 20 Probanden je zu schätzendem Parameter anzustreben ist, mindestens jedoch von 10 Probanden je Parameter. Bei der gegebenen Anzahl an Variablen in der vorliegenden Arbeit wäre nach dieser Berechnung für eine latente Schätzung aller Variablen eine größere Stichprobe erforderlich gewesen. Aus diesem Grund wurden als Indikatoren der Prädiktorvariablen Mittelwerte statt der latenten Schätzungen verwendet. Die Ergebnisse aus den simultanen Schätzungen der Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und Prädiktoren sind jedoch trotzdem mit Vorsicht zu interpretieren und müssen im Zusammenhang mit allen anderen Berechnungen betrachtet und auf Plausibilität geprüft werden.

Ebenso wie die Berechnungen aus Kapitel 5 wurden alle in diesem Kapitel vorgestellten Berechnungen mit der Statistiksoftware R unter Verwendung von RStudio erstellt (R CORE TEAM 2017). Hierbei kamen die Zusatzpakete psych (REVELLE 2017), car (FOX & WEISBERG 2011) und laavan (ROSSEEL 2012) zum Einsatz.

6.2.3 Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen Prädiktoren und Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den empirisch ermittelten Zusammenhängen zwischen Beratungskompetenzen und Prädiktoren präsentiert. Die Frage nach diesem Beziehungsgeflecht setzt eine adäquate Erfassung der Variablen voraus. Die Qualität der Messung der Kompetenzen wurde bereits in Kapitel 5 diskutiert. Die Darstellung der Ergebnisse dieses Kapitels beginnt deshalb mit Befunden zu den gemessenen Prädiktoren von Beratungskompetenzen (Kapitel 6.2.3.1). Die Ergebnisse der Analysen von bi- und multivariaten Zusammenhängen zwischen Prädiktoren und Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten beschreibt Kapitel 6.2.3.2.

6.2.3.1 Ergebnisse zu Prädiktoren von Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten

Das Kapitel beginnt mit einer Einschätzung der Qualität der Prädiktormessung (Kapitel 6.2.3.1.1). Es folgen deskriptive Ergebnisse sowie Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen den Prädiktoren (Kapitel 6.2.3.1.2).

6.2.3.1.1 Qualität der Messung der Prädiktoren

Die Inspektion von Verteilungsparametern und Homogenitätsindices der eingesetzten Skalen ergibt, dass die Prädiktoren mehrheitlich mit einer akzeptablen bis guten Qualität erfasst werden. Gravierende Verletzungen der Normalverteilungsannahme liegen lediglich bei einer Einzelfrage vor, die die Häufigkeit abfragt, mit der die Auszubildenden im Rahmen der Ausbildung Kunden am Schalter bedient haben. Über 90 Prozent der Auszubildenden wählten hierbei die höchste Kategorie („mehr als 20-mal“), sodass davon auszugehen ist, dass diese Frage nicht geeignet ist, Unterschiede in Lern- und Reflexionsgelegenheiten zwischen Auszubildenden aufzuzeigen.

Die Angaben zur Stichprobengröße zeigen an, dass die Auszubildenden die Fragen zu den Prädiktoren mehrheitlich vollständig ausgefüllt haben. Die größten Ausfälle sind bei den Angaben zu Schulnoten und Schulabschluss zu verzeichnen (fehlende Angaben zur Mathe-note 27-mal, zur Deutschnote 25-mal, zur Durchschnittsnote 21-mal, zum Schulabschluss 15-mal). Angaben zu Alter und sprachlicher Intelligenz fehlen je 13-mal. Für alle anderen Prädiktoren liegt die Anzahl fehlender Angaben zwischen sieben und elf.

Insgesamt sechs Skalen weisen kritische Homogenitätsindices (Cronbachs alpha) unter .7 auf. Dies betrifft zweimal die Selbsteinschätzungen sozialer Kompetenzen (Skala „Offensivität“ mit $\alpha = .64$, Skala „Reflexibilität“ mit $\alpha = .62$), dreimal die Varianten motivierten Lernens (Skala „external motiviert“ mit $\alpha = .63$, Skala „introjiziert motiviert“ mit $\alpha = .56$, Skala „interessiert“ mit $\alpha = .61$) sowie die Skala zur Erfassung der Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung mit $\alpha = .65$. Die mit diesen Skalen erzielten Ergebnisse müssen besonders vorsichtig interpretiert werden. Zudem ist zu beachten, dass aufgrund der hohen Ungenauigkeit eine Unterschätzung vorhandener Zusammenhänge dieser Skalen mit anderen Variablen auftreten kann. Die Reliabilitäten aller Skalen im Überblick zeigt die Tabelle in Anhang 5.

Zusammengefasst scheinen die verwendeten Fragen und Skalen unter Verweis auf die in Kapitel 6.1 beschriebenen Untersuchungen zu deren Validität zur Erfassung der Prädiktoren geeignet. Abgesehen von den genannten Einschränkungen ergeben sich keine Bedenken bezüglich ihrer Verwendung in multivariaten Analyseverfahren.

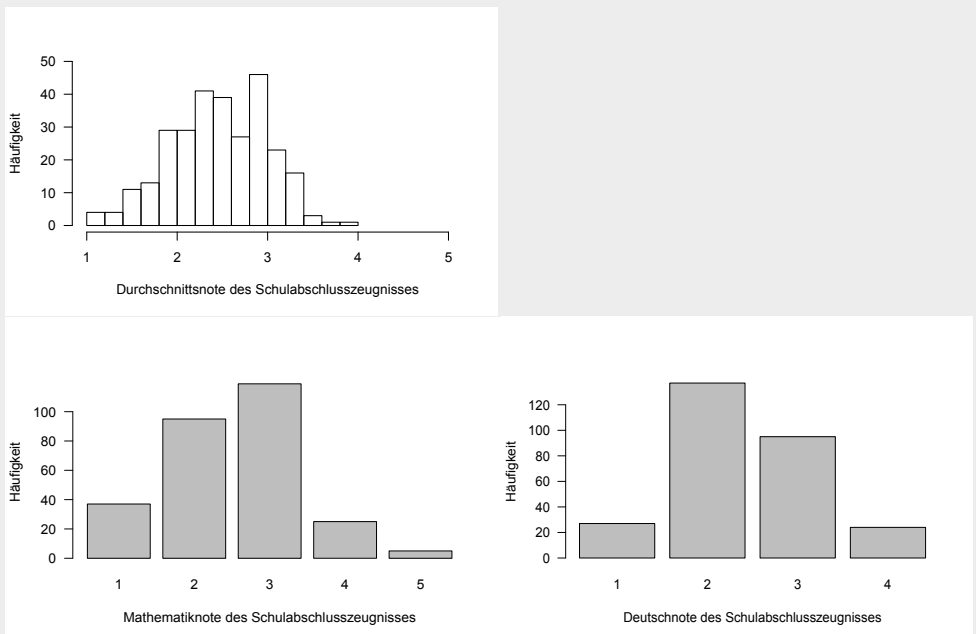
6.2.3.1.2 Deskriptive Ergebnisse der Prädiktormessung

Vorbereitend für die Betrachtung von Zusammenhängen zwischen Prädiktoren und Kompetenzen werden im Folgenden je Prädiktor die wichtigsten deskriptiven Ergebnisse sowie seine bivariaten Zusammenhänge mit den anderen Prädiktoren vorgestellt. Die Gliederung folgt der Darstellung der Forschungsergebnisse und Hypothesen in Kapitel 6.1. Demnach werden zunächst die Ergebnisse zu kognitiven Variablen präsentiert (Kapitel 6.3.3.1.2.1), gefolgt von Ergebnissen zu Persönlichkeit und Einstellungen (Kapitel 6.3.3.1.2.2), Motivation (Kapitel 6.3.3.1.2.3) und selbstbezogenen Kognitionen (Kapitel 6.3.3.1.2.4). Den Abschluss bilden Ergebnisse zu Ausbildungsbedingungen (Kapitel 6.3.3.1.2.5). Alle deskriptiven Merkmale und Verteilungsindikatoren der Prädiktoren sind in der Tabelle in Anhang 4 zusammengefasst, die Interkorrelationen und Homogenitäten aller Prädiktoren in der Tabelle in Anhang 5.

6.2.3.1.2.1 Ergebnisse zu kognitiven Merkmalen der Auszubildenden

Die Auszubildenden aus der Stichprobe erreichten im Mittel in ihrem Abschlusszeugnis eine Durchschnittsnote von 2,51 bei einer Standardabweichung von 0,54. Die durchschnittliche Mathenote lag bei 2,52 ($SD=0,89$), die durchschnittliche Deutschnote bei 2,41 ($SD=0,78$). Abbildung 43 zeigt die Verteilung von Durchschnittsnoten, Mathematik- und Deutschnoten.

Abbildung 43: Verteilung von Noten im Abschlusszeugnis in der Stichprobe



Quelle: eigene Darstellung

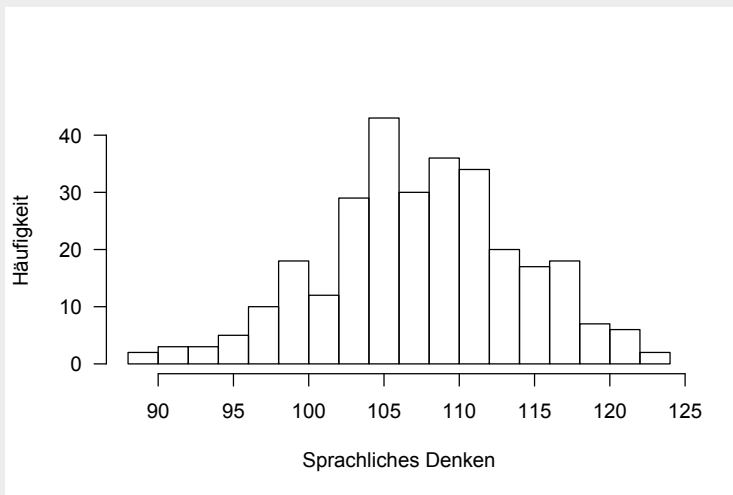
Die Durchschnittsnote ist in der Stichprobe mit allen Noten hochsignifikant korreliert (zwischen $r=.52$ und $r=.60$), die Noten in Mathematik korrelieren zu $r=.21$ mit der Note in Deutsch und zu $r=.23$ mit der Note in Englisch, die Noten in Deutsch und Englisch untereinander mit $r=.41$. Die Geschlechtsunterschiede mit leicht besseren Durchschnitts- und Mathenoten der Probandinnen gegenüber den Probanden sind statistisch nicht bedeutsam. Lediglich die Unterschiede in den durchschnittlichen Deutschnoten (Frauen 2,32, Männer 2,5) erreichen im t-Test nach Welsh ein Signifikanzniveau von unter fünf Prozent ($t(278.97) = -2.013, p = .04507$).

Die Durchschnittsnote korreliert darüber hinaus signifikant positiv mit Gewissenhaftigkeit ($r=.17$), emotionaler Stabilität ($r=.15$), den zentralen Selbstbewertungen ($r=.14$) und Offensivität ($r=.12$) und signifikant negativ mit externaler Lernmotivation in der Ausbildung ($r=-.19$). Auch mit dem Alter ($r=-.28$) und dem höchsten Schulabschluss ($r=-.32$) bestehen negative Zusammenhänge, d. h. jüngere Auszubildende mit einem niedrigeren Schulabschluss berichten bessere Durchschnittsnoten in den Abschlusszeugnissen. Dieser Befund könnte damit zusammenhängen, dass Kreditinstitute bei Bewerbern ohne Abitur einen besseren Notendurchschnitt als Zugangsvoraussetzung erwarten.

Während die Note in Mathematik neben den berichteten Zusammenhängen keine weiteren signifikanten Zusammenhänge aufweist, ist die durchschnittliche Note in Deutsch positiv mit Gewissenhaftigkeit ($r=.18$), Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r=.16$) und Offensivität ($r=.14$) korreliert. Die signifikant negative Korrelation mit externaler Lernmotivation in der Ausbildung ($r=-.19$) ist auch bei der Deutschnote zu verzeichnen. Zudem sind bessere Deutschnoten im Schnitt mit einer geringeren Leistungszielorientierung ($r=-.14$) assoziiert.

Im Test der sprachlichen Intelligenz erreichen die Auszubildenden im Mittel einen IQ von 107,72 bei einer Standardabweichung von 6,61 Punkten (zur Verteilung der sprachlichen Intelligenz in der Stichprobe vgl. die folgende Abbildung 44). Der Geschlechtsunterschied von durchschnittlich 106,21 IQ-Punkten der Probandinnen und 109,02 der Probanden ist im t-Test signifikant ($t(290) = -3.6876, p < .000$). Auch mit dem Alter ist der Testwert positiv korreliert ($r=.14$).

Abbildung 44: Verteilung von sprachlicher Intelligenz in der Stichprobe



Quelle: eigene Darstellung

Die leichten positiven Zusammenhänge zwischen sprachlicher Intelligenz und Durchschnittsnote sowie Deutschnote sind erwartungswidrig nicht signifikant, der Zusammenhang zwischen sprachlicher Intelligenz und Mathenote ($r=.12$) erreicht exakt das Signifikanzniveau von fünf Prozent. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es sich um Schulnoten aus unterschiedlichen Schulformen handelt, auch wenn der Anteil an Gymnasiasten in der Stichprobe etwa 97 Prozent beträgt.

Bessere Leistungen im Test sprachlicher Intelligenz korrelieren in der Stichprobe zudem positiv mit einem höheren Schulabschluss ($r=.33$), Offenheit für Erfahrungen ($r=.20$), den zentralen Selbstbewertungen ($r=.18$), Offensivität ($r=.17$) und Selbststeuerung ($r=.16$). Negative Verbindungen zeigen sich in der Stichprobe mit Dienstleistungsorientierung ($r=-.21$), Verträglichkeit ($r=-.19$), Neurotizismus ($r=-.15$), der Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r=-.14$), Extraversion ($r=-.13$) und sozialer Orientierung ($r=-.12$). Auszubildende mit höheren Werten im Test sprachlicher Intelligenz gaben darüber hinaus an, dass sie häufiger selbstständig Beratungsgespräche geführt ($r=.08$) und seltener in Begleitung beraten ($r=-.09$) oder bei Beratungsgesprächen zugeschaut hätten ($r=-.17$). Von diesen drei Zusammenhängen erreicht jedoch nur der zuletzt berichtete Signifikanz.

6.2.3.1.2.2 Ergebnisse zu Persönlichkeit und Einstellungen der Auszubildenden

Ergebnisse zu Persönlichkeit und Einstellungen der Auszubildenden liegen aus den Erhebungen der Big Five, der Selbsteinschätzungen sozialer Kompetenzen sowie aus der Erfassung von Dienstleistungsorientierung vor.

Der Mittelwert des Merkmals Extraversion in der Stichprobe liegt bei 3,11 mit einer Standardabweichung von 0,45. Der Wert liegt mehr als eine halbe Standardabweichung höher als in der Normierungsstichprobe, die im Mittel 2,67 Punkte erzielte ($SD=0,67$). Zwischen männlichen und weiblichen Auszubildenden besteht kein signifikanter Unterschied.

Die Ausprägungen des Merkmals Gewissenhaftigkeit liegen mit einem Mittelwert von 2,83 ($SD=0,42$) in der Stichprobe der Auszubildenden knapp eine halbe Standardabweichung höher als in der Normierungsstichprobe, die im Mittel 2,66 Punkte erzielte ($SD=0,46$). Auch für die Gewissenhaftigkeit ließen sich bei den Auszubildenden keine Geschlechtsunterschiede nachweisen.

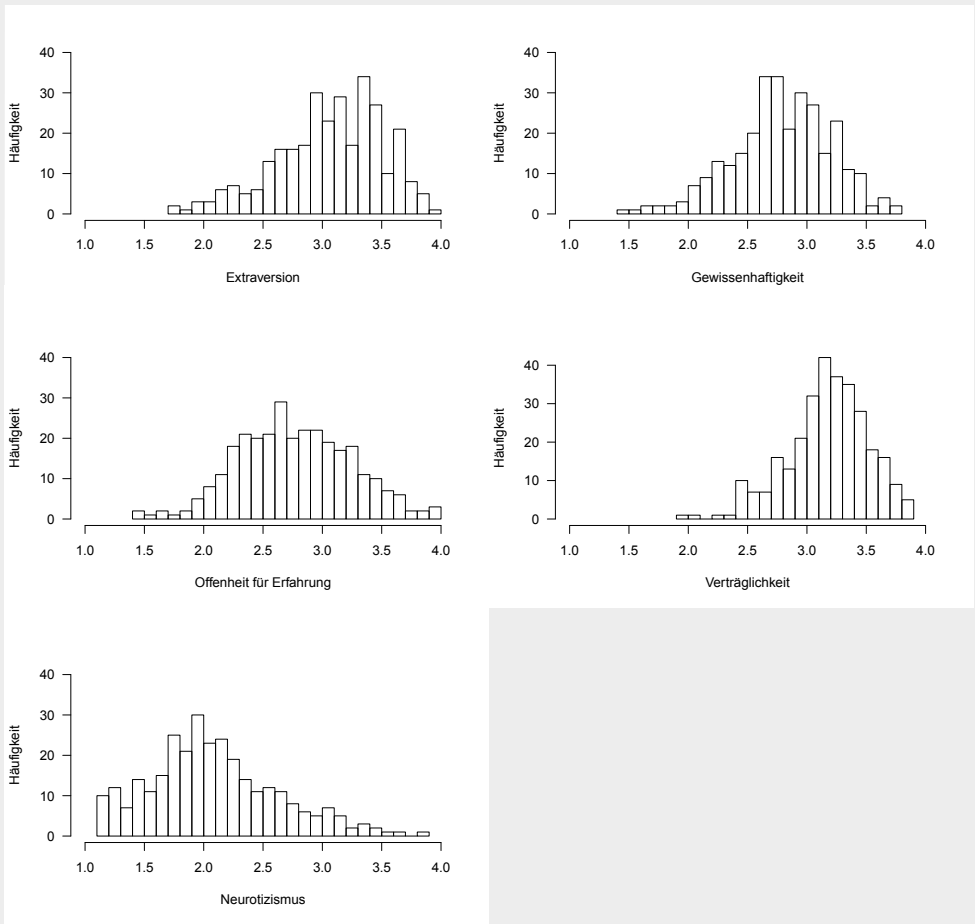
Das Merkmal Offenheit für Erfahrungen ist in der Stichprobe der Auszubildenden ($M=2,82$, $SD=0,48$) ähnlich ausgeprägt wie in der Normierungsstichprobe ($M=2,98$, $SD=0,46$). Männliche Auszubildende ($M=2,9$) schätzten sich offener ein als weibliche Auszubildende ($M=2,73$), wobei der Unterschied im t-Test nach Welch auf dem Einprozentniveau signifikant ist ($t(291.97)=-3.1253$, $p=.002$).

Die Ausprägungen des Merkmals Verträglichkeit liegen bei den Auszubildenden im Mittel bei 3,22 ($SD=0,34$) und somit ebenfalls in ähnlicher Höhe wie in der Normierungsstichprobe ($M=3,1$, $SD=0,39$). Der Geschlechtsunterschied mit einem Mittelwert von 3,29 bei den weiblichen und 3,16 bei den männlichen Auszubildenden ist im t-Test nach Welch hochsignifikant ($t(293.27)=3.5536$, $p<.000$).

Der Mittelwert des Merkmals Neurotizismus liegt in der Stichprobe der Auszubildenden mit 2,13 ($SD=0,55$) etwa eine halbe Standardabweichung niedriger als in der Normierungsstichprobe ($M=2,5$, $SD=0,68$). Die weiblichen Auszubildenden schätzen mit einem Mittelwert von 2,29 ihren Neurotizismus signifikant höher ein als die männlichen Auszubildenden mit einem Mittelwert von 1,99 ($t(267.07)=4.86$, $p<.000$), liegen mit diesem Wert jedoch immer noch unter dem der Normierungsstichprobe.

Zusammengefasst präsentieren sich die auszubildenden Bankkaufleute in der Selbstausskunft etwas extravertierter, gewissenhafter und emotional stabiler als die Normierungsstichprobe. Zudem erreichen weibliche Auszubildende im Mittel signifikant höhere Werte bei den Merkmalen Verträglichkeit und Neurotizismus, während die Offenheit für Erfahrungen bei den männlichen Auszubildenden in der Selbstausskunft höher ausgeprägt ist. Die Verteilungen der Selbsteinschätzungen der Big Five in der Stichprobe sind in Abbildung 45 dargestellt.

Abbildung 45: Verteilung der Big Five in der Stichprobe



Quelle: eigene Darstellung

Die Selbstausskunft zur Extraversion korreliert bei den auszubildenden Bankkaufleuten positiv mit Offensivität ($r=.37$), Verträglichkeit ($r=.29$), Dienstleistungsorientierung ($r=.28$),

Offenheit für Erfahrungen ($r=.26$), Leistungszielorientierung ($r=.20$), den zentralen Selbstbewertungen ($r=.18$), sozialer Orientierung ($r=.16$) und Reflexibilität ($r=.15$). Mit der sprachlichen Intelligenz ($r=-.13$) und mit Neurotizismus ($r=-.13$) bestehen hingegen negative Zusammenhänge. Zudem geben Extravertierte signifikant häufiger an identifiziert ($r=.22$), interessiert ($r=.20$), intrinsisch ($r=.19$) und introjiziert ($r=.13$) motiviert zu sein, während sie die externale ($r=-.13$) Motivationsvariante seltener wählen.

Unter den Ausbildungsbedingungen berichten Extravertierte von einem größeren kundenorientierten Handlungsspielraum ($r=.25$), einer stärker ausgeprägten wahrgenommenen Sicherheit gegenüber den Vorgesetzten ($r=.13$) sowie von mehr Gelegenheiten bei Beratungsgesprächen zu hospitieren ($r=.15$) oder diese in Begleitung selbst zu führen ($r=.14$). Insgesamt zeigen sie sich mit ihrem gewählten Ausbildungsberuf ($r=.13$) und mit dem Ausbildungsplatz ($r=.18$) zufriedener.

Gewissenhaftigkeit ist in der Stichprobe positiv mit einer besseren Durchschnitts- ($r=.17$) und Deutschnote ($r=.18$) korreliert. Zudem bestehen positive Verbindungen mit der Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r=.30$), Dienstleistungsorientierung ($r=.23$), Verträglichkeit ($r=.19$), den zentralen Selbstbewertungen ($r=.17$), Reflexibilität ($r=.15$), sozialer Orientierung ($r=.13$) und Selbststeuerung ($r=.12$). Ebenso wie die extravertierteren geben die gewissenhafteren Probanden häufiger an introjiziert ($r=.36$), identifiziert ($r=.27$), intrinsisch ($r=.25$) und interessiert ($r=.24$) motiviert zu sein, während sie seltener amotiviert ($r=-.30$) und external ($r=-.18$) motiviert sind. Sie berichten zudem ebenfalls eine höhere Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf ($r=.22$) und Ausbildungsplatz ($r=.12$), obwohl bezüglich der Einschätzungen der Ausbildungsbedingungen keine Unterschiede zu den weniger gewissenhaften Probanden bestehen.

Das Merkmal Offenheit für Erfahrungen steht in der Stichprobe in positivem Zusammenhang mit Offensivität ($r=.45$), Leistungszielorientierung ($r=.30$), Reflexibilität ($r=.27$), Extraversion ($r=.26$), sprachlicher Intelligenz ($r=.20$) und den zentralen Selbstbewertungen ($r=.14$). Zugleich geht Offenheit für Erfahrungen mit einer geringeren Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung einher ($r=-.13$). Die Selbstauskunft, offener für Erfahrungen zu sein, korreliert hochsignifikant mit der interessierten Motivationsvariante ($r=.41$) und mit einem deutlich geringeren Koeffizienten mit der identifizierten Motivationsvariante ($r=.16$). Mit den differenzierten Ausbildungsbedingungen bestehen keine Zusammenhänge, trotzdem schätzen die offeneren Auszubildenden ihre allgemeine Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz negativer ein ($r=-.12$).

Das Merkmal Verträglichkeit weist erwartungsgemäß die höchsten Verbindungen mit sozialer Orientierung ($r=.52$) und Dienstleistungsorientierung ($r=.48$) auf. Signifikante positive Zusammenhänge bestehen zudem mit Extraversion ($r=.29$), Reflexibilität ($r=.22$) und Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r=.20$). Mit sprachlicher Intelligenz ($r=-.19$), Offensivität ($r=-.18$) und Leistungszielorientierung ($r=-.17$) ist Verträglichkeit negativ korreliert. Unter den erhobenen Varianten motivierten Lernens bestehen positive Zusammenhänge mit der introjizierten ($r=.25$), identifizierten ($r=.17$) und intrinsischen Motivations-

form ($r=.16$) sowie negative Zusammenhänge mit der amotivierten Motivationsform ($r=-.19$). Verträglichere Auszubildende berichten auch von einem größeren kundenorientierten Handlungsspielraum ($r=.13$), einer größeren wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten ($r=.16$) und Kollegen ($r=.21$) und von einer größeren Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf ($r=.14$) und Ausbildungsplatz ($r=.13$).

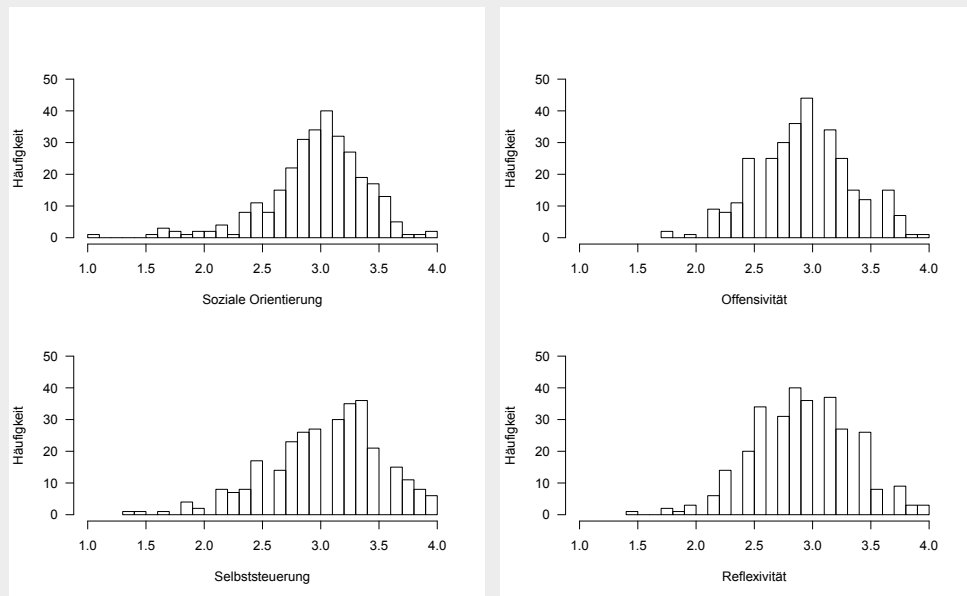
Neurotizismus weist in der untersuchten Stichprobe sehr hohe negative Zusammenhänge mit den zentralen Selbstbewertungen ($r=-.69$), Selbststeuerung ($r=-.65$) und Offensivität ($r=-.40$) auf, während mit Reflexibilität ($r=.25$) positive Zusammenhänge bestehen. Auszubildende, die sich selbst als neurotischer einschätzen, erzielen zudem im Schnitt eine geringere Durchschnittsnote ($r=-.15$), schneiden im Test sprachlicher Intelligenz schlechter ab ($r=-.15$) und schreiben sich häufiger die amotivierte ($r=.21$), externale ($r=.21$) und introjizierte ($r=.15$) und seltener die intrinsische ($r=-.20$) und identifizierte ($r=-.14$) Motivationsvariante zu.

Auszubildende mit höheren Ausprägungen in Neurotizismus schätzen ihren kundenorientierten Handlungsspielraum ($r=-.14$) und die wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten ($r=-.20$) und Kollegen ($r=-.18$) negativer ein und sind insgesamt weniger zufrieden mit ihrem Ausbildungsberuf ($r=-.25$) und ihrem Ausbildungsplatz ($r=-.26$).

Die Mittelwerte aller selbsteingeschätzten sozialen Kompetenzen liegen in der Nähe des Werts drei (soziale Orientierung $M=3,02$, $SD=0,42$; Offensivität $M=2,94$, $SD=0,41$; Selbststeuerung $M=3,05$, $SD=0,49$; Reflexibilität $M=2,92$, $SD=0,43$). Die Werte für soziale Orientierung und Reflexibilität liegen in vergleichbarer Höhe wie die Werte der Normierungsstichprobe (soziale Orientierung $M=2,95$, $SD=0,38$; Reflexibilität $M=2,89$, $SD=0,42$). Die Selbsteinschätzungen von Offensivität und Selbststeuerung weichen jeweils mehr als eine halbe Standardabweichung nach oben von den Werten der Normierungsstichprobe ab (Offensivität $M=2,65$, $SD=0,44$; Selbststeuerung $M=2,66$, $SD=0,49$). Die untersuchten Bankkaufleute beschreiben sich demnach im Schnitt als offensiver und stärker selbstgesteuert.

Zwischen männlichen und weiblichen Auszubildenden bestehen signifikante Unterschiede bei den Selbsteinschätzungen von sozialer Orientierung (Frauen $M=3,11$, Männer $M=2,92$; $t(267.51)=4.1169$, $p < .000$, Welsh), Offensivität (Frauen $M=2,81$; Männer $M=3,05$; $t(295.18) = -5.3$, $p < .000$, Welsh) und Selbststeuerung (Frauen $M=2,91$, Männer $M=3,19$; $t(296) = -5.0583$, $p < .000$). Die weiblichen Auszubildenden schreiben sich demnach im Mittel eine stärkere soziale Orientierung und eine geringere Offensivität und Selbststeuerung zu. Die Verteilung aller selbsteingeschätzten sozialen Kompetenzen zeigt die folgende Abbildung 46.

Abbildung 46: Verteilung der Selbsteinschätzungen sozialer Kompetenzen in der Stichprobe



Quelle: eigene Darstellung

Auszubildende, die sich selbst eine größere soziale Orientierung zusprechen, geben zugleich eine deutlich größere Verträglichkeit ($r = .52$) und Dienstleistungsorientierung ($r = .41$) an. Positive Verbindungen bestehen darüber hinaus zur Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r = .27$), Extraversion ($r = .16$), Gewissenhaftigkeit ($r = .13$) und Reflexibilität ($r = .15$), während zur sprachlichen Intelligenz ($r = -.12$), zur Leistungszielorientierung ($r = -.27$) sowie zur amotivierten ($r = -.27$) und externalen Motivationsform ($r = -.19$) negative Verbindungen bestehen. Mit der identifizierten ($r = .32$), der intrinsischen ($r = .22$), der introjizierten ($r = .21$) und interessierten Variante ($r = .16$) bestehen hingegen positive Verbindungen.

Soziale Orientierung geht mit einem berichteten größeren kundenorientierten Handlungsspielraum ($r = .22$), einer größeren wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten ($r = .18$) und Kollegen ($r = .25$) und häufigeren Gelegenheiten bei Beratungsgesprächen zu hospitieren ($r = .16$) einher. Zugleich sind Auszubildende, die sich als stärker sozial orientiert beschreiben, sowohl mit dem Ausbildungsberuf ($r = .17$) als auch mit dem Ausbildungsplatz ($r = .18$) im Schnitt zufriedener.

Die Skala Offensivität aus den Selbsteinschätzungen sozialer Kompetenzen korreliert positiv mit sprachlicher Intelligenz ($r = .17$), Deutschnote ($r = .14$) und Durchschnittsnote ($r = .12$). Auch mit Offenheit für Erfahrungen ($r = .45$), den zentralen Selbsteinschätzun-

gen ($r=.40$), Extraversion ($r=.37$), Selbststeuerung ($r=.34$) und Leistungszielorientierung ($r=.30$) bestehen positive Verbindungen. Offensivere Auszubildende sind seltener external motiviert ($r=-.13$) und häufiger interessiert ($r=.30$), identifiziert ($r=.23$) und intrinsisch ($r=.15$) motiviert. Sie berichten zudem von häufigeren Gelegenheiten, in Begleitung ($r=.13$) oder alleine ($r=.14$) Beratungsgespräche zu führen und sind insgesamt mit ihrem Ausbildungsberuf ($r=.13$) und dem Ausbildungsplatz ($r=.12$) zufriedener.

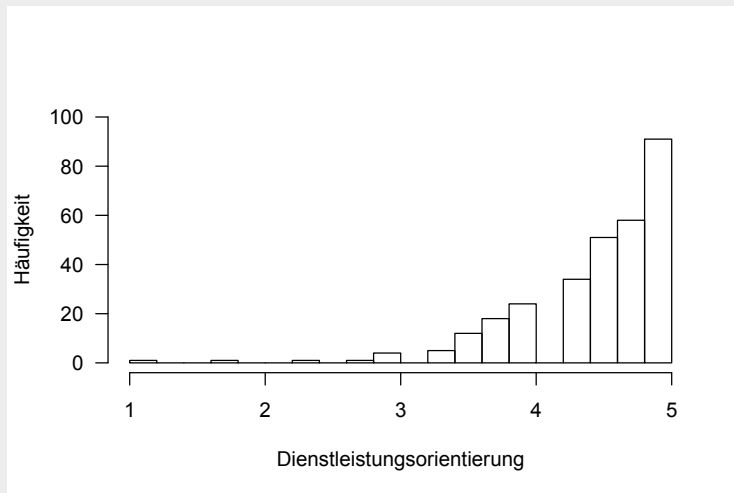
Selbststeuerung ist in der Stichprobe deutlich positiv mit den zentralen Selbstbewertungen ($r=.67$) und deutlich negativ mit Neurotizismus assoziiert ($r=-.65$). Darüber hinaus bestehen signifikante positive Verbindungen mit Dienstleistungsorientierung ($r=.41$), Offensivität ($r=.34$), sprachlicher Intelligenz ($r=.16$), Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r=.13$), Gewissenhaftigkeit ($r=.12$) und sozialer Orientierung ($r=.12$). Die Verbindung zur Reflexibilität ($r=-.14$) ist negativ. Auszubildende mit einer hohen Selbststeuerung geben seltener an amotiviert ($r=-.23$) und external ($r=-.22$) motiviert zu sein und häufiger intrinsisch ($r=.19$) und interessiert ($r=.19$) sowie identifiziert ($r=.17$) motiviert zu sein. Die Selbstauskunft einer hohen Selbststeuerung geht zudem mit einer höheren wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten ($r=.21$) und Kollegen ($r=.23$) sowie mit einer höheren Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf ($r=.13$) und Ausbildungsplatz ($r=.20$) einher.

Die Angaben zur sozialen Kompetenz Reflexibilität korrelieren in der Stichprobe positiv mit allen Big Five (Offenheit $r=.27$, Neurotizismus $r=.25$, Verträglichkeit $r=.22$, Extraversion $r=.15$, Gewissenhaftigkeit $r=.15$). Auch mit Leistungszielorientierung ($r=.31$), Dienstleistungsorientierung ($r=.20$) und sozialer Orientierung ($r=.15$) bestehen positive Verbindungen. Mit den zentralen Selbsteinschätzungen ($r=-.16$) und mit Selbststeuerung ($r=-.14$) ist Reflexibilität hingegen negativ verbunden.

Auszubildende mit einer höheren Reflexibilität sind häufiger external ($r=.13$) und introjiziert ($r=.12$) motiviert. Mit kognitiven Variablen und Ausbildungsbedingungen bestehen keine signifikanten Verbindungen.

Auf der Skala zur Erfassung der persönlichen Dienstleistungsorientierung erreichten die Auszubildenden im Mittel einen Wert von 4,47 Punkten ($SD=0,58$) und lagen hiermit etwa eine halbe Standardabweichung unter dem Mittelwert von 4,65 ($SD=0,40$) der Stichprobe der medizinischen Fachangestellten bei Dormann et al. (2003). Der Geschlechtsunterschied zugunsten der weiblichen Auszubildenden (Frauen $M=4,55$; Männer $M=4,41$) ist im t-Test nach Welch auf dem Fünfprozentniveau signifikant ($t(278.8)=2.2145, p=.028$). Die Verteilung der Skalenwerte zeigt Abbildung 47.

Abbildung 47: Verteilung der persönlichen Dienstleistungsorientierung in der Stichprobe



Quelle: eigene Darstellung

Die Selbstauskunft zur persönlichen Dienstleistungsorientierung weist positive Verbindungen mit Verträglichkeit ($r=.48$) und sozialer Orientierung ($r=.41$) sowie mit Extraversion ($r=.28$), Gewissenhaftigkeit ($r=.23$), Reflexibilität ($r=.20$), den zentralen Selbstbewertungen ($r=.17$) und Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r=.16$) auf. Die Verbindung zur sprachlichen Intelligenz ist negativ ($r=-.21$).

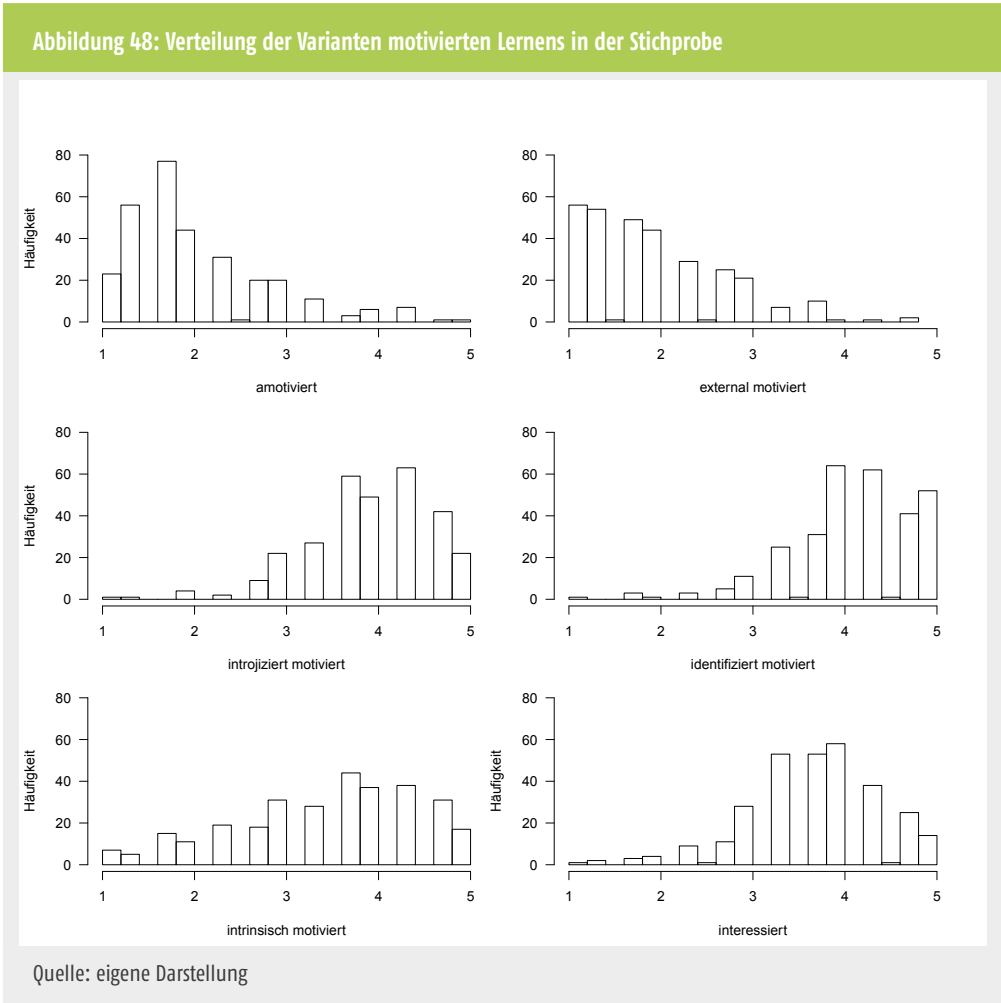
Dienstleistungsorientierte Auszubildende sind seltener amotiviert ($r=-.35$) und external motiviert ($r=-.17$) und stattdessen stärker introjiziert ($r=.42$), identifiziert ($r=.40$), intrinsisch ($r=.35$) und interessiert ($r=.25$) motiviert. Sie schätzen zudem ihren kundenorientierten Handlungsspielraum ($r=.28$), die wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten ($r=.20$) und Kollegen ($r=.30$) und die Häufigkeit ihrer Beratungsgespräche in Begleitung ($r=.12$) größer ein. Insgesamt zeigen sie sich zufriedener mit Ausbildungsberuf ($r=.26$) und Ausbildungsplatz ($r=.27$).

6.2.3.1.2.3 Ergebnisse zur Motivation der Auszubildenden

Die auszubildenden Bankkaufleute in der Stichprobe erreichten auf der Skala der identifizierten Motivationsvariante den höchsten Mittelwert ($M=4,13$, $SD=0,69$), gefolgt von der introjizierten ($M=3,94$, $SD=0,69$), der interessierten ($M=3,7$, $SD=0,73$) und der intrinsischen Motivationsvariante ($M=3,47$, $SD=1,01$). Deutlich niedrigere Mittelwerte erzielen die Skalen zur amotivierten ($M=2,04$, $SD=0,81$) und external motivierten Variante ($M=1,92$, $SD=0,78$). Die Rangfolge der Mittelwerte entspricht der für Bankkaufleute bei

Rosendahl und Straka (2011a) berichteten. Die Verteilungen der Mittelwerte der sechs Varianten motivierten Lernens zeigt Abbildung 48.

Signifikante Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Auszubildenden zeigten sich bei den Skalen zur externalen und zur interessierten Motivationsvariante. Weibliche Auszubildende erzielten auf beiden Skalen im Schnitt geringere Mittelwerte (Skala „external motiviert“: Frauen $M=1,81$, Männer $M=2,01$, $t(295.88)=-2.1639$, $p=.031$, Welch; Skala „interessiert“: Frauen $M=3,6$, Männer $M=3,79$, $t(296)=2.1933$, $p=.03$).



Die identifizierte, introjizierte, interessierte und intrinsische Motivationsvariante sind untereinander jeweils positiv korreliert ($r=.39$ bis $r=.61$) sowie jeweils negativ mit der amotivier-

ten und externalen Motivationsvariante ($r = -.36$ bis $-.72$). Amotivierte und externalen Motivationsvariante sind untereinander wiederum positiv korreliert ($r = .56$).

Die identifizierte Motivationsvariante weist darüber hinaus positive Korrelationen mit Dienstleistungsorientierung ($r = .40$), sozialer Orientierung ($r = .32$), Gewissenhaftigkeit ($r = .27$), den zentralen Selbstbewertungen ($r = .27$), Offensivität ($r = .23$), Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r = .22$), Extraversion ($r = .22$), Verträglichkeit ($r = .17$), Selbststeuerung ($r = .17$), Offenheit für Erfahrungen ($r = .16$) und der Abschlussnote im Fach Deutsch ($r = .13$) auf. Nur mit Neurotizismus ist die Skala negativ korreliert ($r = -.14$).

Unter den Ausbildungsbedingungen bestehen deutliche positive Verbindungen zum kundenorientierten Handlungsspielraum ($r = .27$) und zur wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten ($r = .33$) und Kollegen ($r = .34$). Auch die Gesamteinschätzungen der Zufriedenheit mit Ausbildungsberuf ($r = .45$) und Ausbildungsplatz ($r = .43$) sind deutlich positiv mit der identifizierten Motivationsvariante korreliert.

Die introjizierte Motivationsvariante weist die höchsten Zusammenhänge mit Dienstleistungsorientierung ($r = .42$) und Gewissenhaftigkeit ($r = .36$) auf. Weitere positive Verbindungen bestehen mit Verträglichkeit ($r = .25$), sozialer Orientierung ($r = .21$), Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r = .17$), Neurotizismus ($r = .15$), Extraversion ($r = .13$) und Reflexibilität ($r = .12$). Die Verbindungen zum kundenorientierten Handlungsspielraum ($r = .17$), zur wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten ($r = .24$) und Kollegen ($r = .21$) sowie zur allgemeinen Zufriedenheit mit Ausbildungsberuf ($r = .27$) und Ausbildungsplatz ($r = .27$) weisen in die gleiche positive Richtung wie die der introjizierten Motivationsvariante, fallen jedoch jeweils geringer aus. Zudem berichten Auszubildende mit höheren Werten der introjizierten Motivationsvariante weniger Gelegenheiten, selbstständig Kunden zu beraten ($r = -.19$).

Auszubildende, die auf der Skala der interessierten Motivationsvariante höhere Werte erzielen, erreichen im Schnitt auch bei Offenheit für Erfahrungen ($r = .41$), Offensivität ($r = .30$), den zentralen Selbstbewertungen ($r = .26$), Dienstleistungsorientierung ($r = .25$), Gewissenhaftigkeit ($r = .24$), Extraversion ($r = .20$), Selbststeuerung ($r = .19$), sozialer Orientierung ($r = .16$), Leistungszielorientierung ($r = .14$) und Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r = .14$) höhere Werte. Zudem erleben Sie eine größere Sicherheit gegenüber Vorgesetzten ($r = .22$) und Kollegen ($r = .26$) und schätzen Ausbildungsberuf ($r = .38$) und Ausbildungsplatz ($r = .28$) im Schnitt positiver ein.

Die Skala zur intrinsischen Motivation beim Lernen korreliert positiv mit Dienstleistungsorientierung ($r = .35$), den zentralen Selbstbewertungen ($r = .27$), Gewissenhaftigkeit ($r = .25$), sozialer Orientierung ($r = .22$), Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r = .20$), Extraversion ($r = .19$), Selbststeuerung ($r = .19$), Verträglichkeit ($r = .16$) und Offensivität ($r = .15$). Negative Verbindungen bestehen mit Neurotizismus ($r = -.20$) und dem höchsten Schulabschluss ($r = -.15$).

Zu den Ausbildungsbedingungen kundenorientierter Handlungsspielraum ($r = .28$) und wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten ($r = .32$) und Kollegen ($r = .40$) beste-

hen ebenso deutliche positive Verbindungen wie mit der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf ($r=.61$) und dem Ausbildungsplatz ($r=.58$).

Die Zusammenhänge der amotivierten und external motivierten Variante mit den anderen Prädiktoren weisen jeweils in die gleiche Richtung, fallen jedoch unterschiedlich deutlich aus.

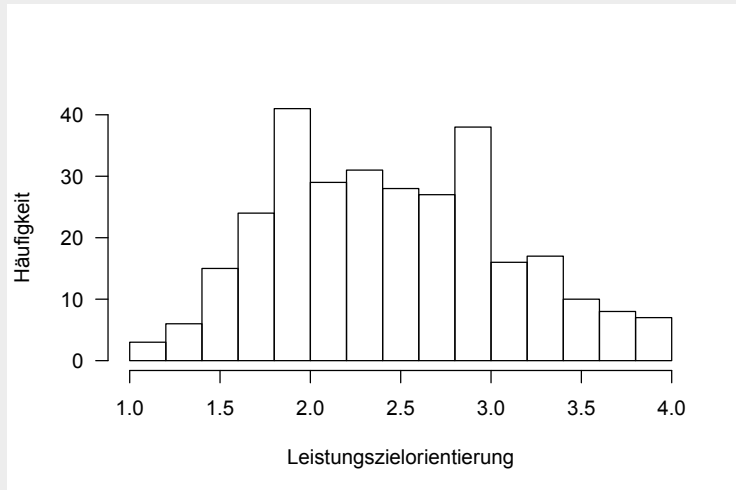
Die Skala „amotiviert“ weist die stärksten negativen Verbindungen zur Dienstleistungsorientierung ($r=-.35$), Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r=-.34$) und Gewissenhaftigkeit ($r=-.30$) auf, gefolgt von sozialer Orientierung ($r=-.27$), den zentralen Selbstbewertungen ($r=-.26$), Selbststeuerung ($r=-.23$) und Verträglichkeit ($r=-.19$). Auch mit dem erlebten kundenorientierten Handlungsspielraum ($r=-.23$), der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten ($r=-.33$) und Kollegen ($r=-.42$) sowie der allgemeinen Zufriedenheit mit Ausbildungsberuf ($r=-.52$) und Ausbildungsplatz ($r=-.53$) bestehen negative Zusammenhänge. Lediglich mit Neurotizismus ist die amotivierte Variante der Lernmotivation ($r=.21$) positiv assoziiert.

Auszubildende mit höheren Werten auf der Skala „external motiviert“ erzielen im Schnitt niedrigere Werte bei den zentralen Selbstbewertungen ($r=-.32$), Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r=-.23$), bei allen vier selbsteingeschätzten sozialen Kompetenzen (Selbststeuerung $r=-.22$, soziale Orientierung $r=-.19$, Offensivität $r=-.13$ und Reflexibilität $r=-.13$) sowie bei Gewissenhaftigkeit ($r=-.18$), Dienstleistungsorientierung ($r=-.17$) und Extraversion ($r=-.13$). Sie berichten zudem im Schnitt schlechtere Durchschnittsnoten ($r=-.19$) und Deutschnoten im Abschlusszeugnis ($r=-.35$). Ebenso wie bei der amotivierten Motivationsvariante besteht eine positive Korrelation mit dem Merkmal Neurotizismus ($r=.21$). Hinzu kommt ein positiver Zusammenhang mit Leistungszielorientierung ($r=.21$).

Auch ihre Einschätzungen der Ausbildungsbedingungen kundenorientierter Handlungsspielraum ($r=-.14$), wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten ($r=-.22$) und Kollegen ($r=-.25$) fallen negativer aus. Insgesamt sind sie weniger zufrieden mit ihrem Ausbildungsberuf ($r=-.37$) und Ausbildungsplatz ($r=-.37$), obwohl sie von mehr Gelegenheiten berichten, in Begleitung ($r=.11$) oder selbstständig ($r=.13$) Kunden zu beraten.

Der Mittelwert der in der Untersuchung als Leistungszielorientierung interpretierten Leistungsmotivation in der Stichprobe der auszubildenden Bankkaufleute liegt mit 2,47 ($SD=0,64$) in ähnlicher Höhe wie der Mittelwert der Normierungsstichprobe von 2,4 ($SD=0,64$). Der Unterschied zwischen weiblichen ($M=2.21$) und männlichen ($M=2.69$) Auszubildenden ist hochsignifikant ($t(295)=-6.9464$, $p < .000$). Die Verteilung der Leistungszielorientierung in der Stichprobe zeigt Abbildung 49.

Abbildung 49: Verteilung der Leistungszielorientierung in der Stichprobe



Quelle: eigene Darstellung

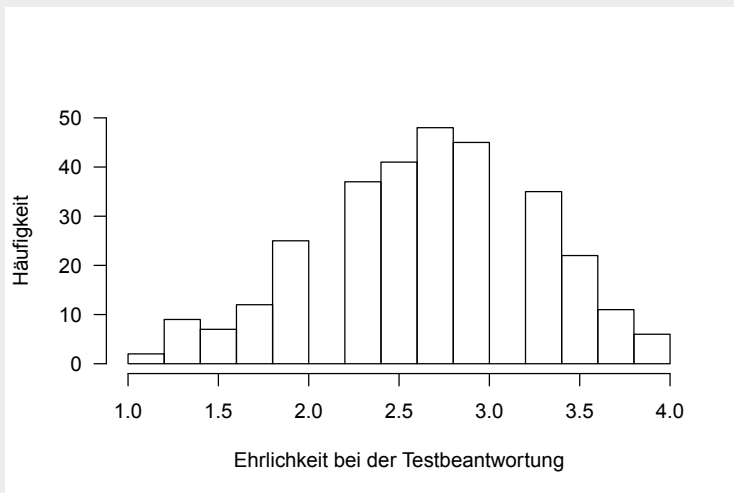
Leistungszielorientierung ist in der Stichprobe positiv mit Reflexibilität ($r = .31$), Offenheit für Erfahrungen ($r = .30$), Offensivität ($r = .27$) und Extraversion ($r = .20$) sowie negativ mit Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r = -.26$), sozialer Orientierung ($r = -.24$) und Verträglichkeit ($r = -.17$) assoziiert. Unter den Varianten motivierten Lernens ist Leistungszielorientierung positiv mit der externalen ($r = .21$) und interessierten ($r = .14$) Variante korreliert. Zudem erreichen leistungszielorientierte Auszubildende tendenziell einen höheren Schulabschluss ($r = .14$), aber schlechtere Deutschnoten im Abschlusszeugnis ($r = -.14$).

Leistungszielorientierte Auszubildende berichten von häufigeren Gelegenheiten selbstständig Kunden zu beraten ($r = .14$). Die wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten ($r = -.11$) und Kollegen ($r = -.13$) sind negativ mit der Leistungszielorientierung assoziiert, wobei die wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten knapp das Signifikanzniveau von fünf Prozent verfehlt ($p = .057$).

Die auszubildenden Bankkaufleute in der Stichprobe erreichen auf der Skala zur Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung einen Mittelwert von 2,68 ($SD = 0,63$) und liegen hiermit etwa eine halbe Standardabweichung über dem Mittelwert der Normierungsstichprobe ($M = 2,37$, $SD = 0,63$). Bei den weiblichen Auszubildenden fällt der Mittelwert ($M = 2,87$) im t-Test nach Welsh noch einmal signifikant höher aus als bei den männlichen Auszubildenden ($M = 2,51$, $t(290.3) = 5.1735$, $p < .000$), die aber immer noch über dem Mittelwert der Normierungsstichprobe liegen. Dies deutet darauf hin, dass die Mehrheit der auszubildenden Bankkauf-

leute im Test glaubwürdige Antworten produziert hat. Die Verteilung des Merkmals in der Stichprobe der Auszubildenden zeigt Abbildung 50.

Abbildung 50: Verteilung der Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung in der Stichprobe



Quelle: eigene Darstellung

Die Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ist in der Stichprobe negativ mit dem Alter ($r = -.14$) und mit dem Testwert zur sprachlichen Intelligenz ($r = -.14$) korreliert, während zur Deutschnote im Abschlusszeugnis positive Verbindungen bestehen ($r = .16$).

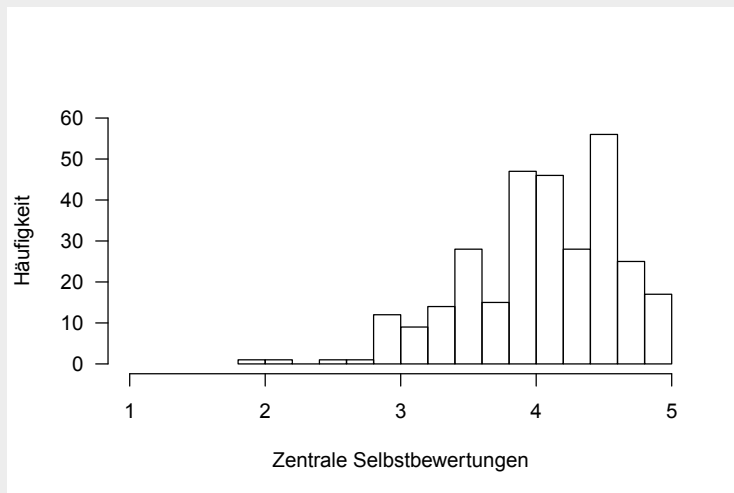
Darüber hinaus bestehen positive Zusammenhänge mit Gewissenhaftigkeit ($r = .30$), sozialer Orientierung ($r = .27$), Verträglichkeit ($r = .20$), den zentralen Selbstbewertungen ($r = .16$), Dienstleistungsorientierung ($r = .16$) und Selbststeuerung ($r = .13$). Mit Leistungszielorientierung ($r = -.14$) und Offenheit für Erfahrungen ($r = -.13$) bestehen negative Zusammenhänge. Unter den Varianten motivierten Lernens erzielen Auszubildende mit einer höheren Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung bei der amotivierten ($r = -.34$) und external motivierten Variante ($r = -.23$) im Schnitt niedrigere Werte, bei der identifizierten ($r = .22$), intrinsischen ($r = .20$), introjizierten ($r = .17$) und interessierten Variante ($r = .14$) im Schnitt höhere Werte.

Bezüglich ihrer Ausbildungsbedingungen berichten ehrlichere Probanden von selteneren Gelegenheiten bei Beratungsgesprächen zuzuschauen ($r = -.13$). Sie erleben eine stärkere wahrgenommene Sicherheit gegenüber den Kollegen ($r = .14$) und sind mit Ausbildungsberuf ($r = .14$) und Ausbildungsplatz ($r = .17$) zufriedener.

6.2.3.1.2.4 Ergebnisse zu selbstbezogenen Kognitionen der Auszubildenden

Der Mittelwert der zentralen Selbstbewertungen (CSE) liegt in der Stichprobe bei 4,05 mit einer Standardabweichung von 0,55. Die Mittelwerte der auszubildenden Bankkauffrauen ($M=3,94$) und Bankkaufmänner ($M= 4,16$) unterscheiden sich im t-Test hochsignifikant ($t(296)=-3.631, p<.000$). Die Verteilung der zentralen Selbstbewertungen in der Stichprobe zeigt Abbildung 51.

Abbildung 51: Verteilung der zentralen Selbstbewertungen (CSE) in der Stichprobe



Quelle: eigene Darstellung

Höhere Werte bei den zentralen Selbstbewertungen korrelieren positiv mit sprachlicher Intelligenz ($r=.18$) und der Durchschnittsnote im Abschlusszeugnis ($r=.14$). Auch mit Selbststeuerung ($r=.67$), Offensivität ($r=.40$), Extraversion ($r=.18$), Gewissenhaftigkeit ($r=.17$), Dienstleistungsorientierung ($r=.17$), Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r=.16$) und Offenheit für Erfahrungen ($r=.14$) bestehen positive Zusammenhänge. Mit Neurotizismus ($r=-.69$) und Reflexibilität ($r=-.16$) hingegen sind die zentralen Selbstbewertungen negativ verbunden.

Mit den Varianten motivierten Lernens „external motiviert“ ($r=-.32$) und „amotiviert“ ($r=-.26$) bestehen negative Korrelationen, mit der identifizierten ($r=.27$), intrinsischen ($r=.27$) und interessierten Variante ($r=.26$) hingegen positive Korrelationen. Auch der kundenorientierte Handlungsspielraum ($r=.18$) und die wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten ($r=.25$) und Kollegen ($r=.21$) werden von Auszubildenden mit positi-

veren zentralen Selbstbewertungen besser eingeschätzt und sie sind insgesamt mit ihrem Ausbildungsberuf ($r = .30$) und mit dem Ausbildungsplatz ($r = .27$) zufriedener.

6.2.3.1.2.5 Ergebnisse zu Ausbildungsbedingungen der Auszubildenden

Die auszubildenden Bankkaufleute aus der Stichprobe durchliefen im Rahmen ihrer Ausbildung im Mittel 4,48 Filialen, wobei die hohe Standardabweichung von 2,83 die deutlichen Unterschiede zwischen den Ausbildungsinstituten aufzeigt. Das Minimum liegt bei einer durchlaufenen Filiale, das erste Quartil bei drei, der Median bei vier, das dritte Quartil bei fünf und das Maximum bei 21 durchlaufenen Filialen.

Auch bezüglich der Größe der durchlaufenden Filialen bestehen deutliche Unterschiede in der Stichprobe. So hatte die kleinste Ausbildungsfiliale der Probanden im Mittel 6,95 Mitarbeiter ($SD = 14,86$). Das Minimum liegt bei einem Mitarbeiter, das erste Quartil bei drei, der Median bei fünf, das dritte Quartil bei acht und das Maximum bei 240 Mitarbeitern. Die größte durchlaufene Ausbildungsfiliale lag im Mittel bei 24,14 ($SD = 27,12$). Das Minimum dieser Verteilung liegt bei drei Mitarbeitern, das erste Quartil bei 12,75, der Median bei 18, das dritte Quartil bei 25 und das Maximum bei 256 Mitarbeitern.

Auszubildende, die im Rahmen der Ausbildung mehr Filialen durchliefen, erhielten seltener die Gelegenheit, selbstständig Beratungsgespräche zu führen ($r = -.35$). Sie waren trotzdem tendenziell zufriedener mit dem gewählten Ausbildungsberuf ($r = .12$) und waren seltener external ($r = -.15$). und häufiger intrinsisch ($r = .14$). motiviert. Sie berichteten zudem von besseren Deutschnoten im Abschlusszeugnis ($r = .15$) und waren im Schnitt weniger leistungszielorientiert ($r = -.12$) und weniger neurotisch ($r = -.11$).

Zudem waren Auszubildende, deren kleinste durchlaufende Filiale kleiner war, im Schnitt weniger intrinsisch ($r = -.17$) und interessiert motiviert ($r = -.12$) und schätzten sich selbst als leistungszielorientierter ($r = .12$) ein. Auszubildende, deren größte durchlaufene Filiale größer war, beschrieben sich ebenfalls als weniger interessiert motiviert ($r = -.12$). Zudem erreichten sie im Schnitt niedrigere Werte bei der Persönlichkeitseigenschaft Gewissenhaftigkeit ($r = -.13$).

Fast alle Auszubildende der Stichprobe (93,5%) gaben an, im Rahmen ihrer Ausbildung in ihren Ausbildungsinstituten interne Schulungen zum Thema „Umgang mit dem Kunden“ erhalten zu haben. Im Durchschnitt berichtete die Subgruppe der Auszubildenden mit internen Schulungen von 7,38 Schulungstagen ($SD = 5,76$), einem Minimum von einem und einem Maximum von 35 Tagen. Das erste Quartil liegt bei drei Tagen, der Median bei sechs Tagen und das dritte Quartil bei zehn Tagen.

Die Frage nach der Behandlung des Themas „Umgang mit dem Kunden“ in der Berufsschule wurde in der Stichprobe nur von weniger als der Hälfte der Probanden (47,08%) positiv beantwortet. Diejenigen Auszubildenden, die das Thema in der Schule behandelten, berichteten im Mittel von 8,24 Schulstunden ($SD = 11,42$) mit einem Minimum von einer Stunde und einem Maximum von 95 Schulstunden. Das erste Quartil liegt bei drei Schulstunden, der Median bei fünf und das dritte Quartil bei zehn Schulstunden.

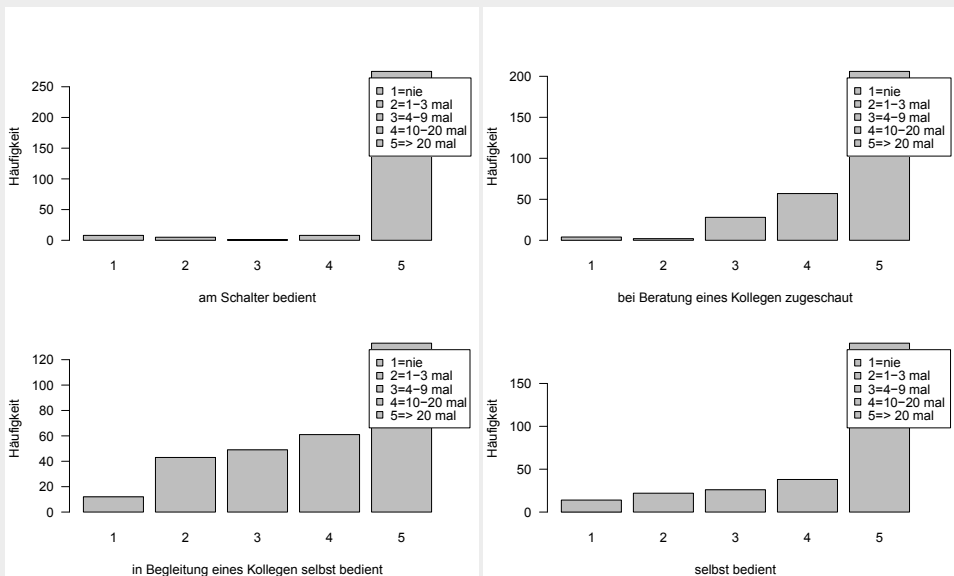
Wie bereits in Kapitel 6.3.1.1 erwähnt, tendieren die Antworten zur Beratungserfahrung zu einer linksschiefen Verteilung. Insbesondere die Frage zu der Häufigkeit, mit der Auszubildende Kunden am Schalter bedient haben, weist deutliche Deckeneffekte auf, da 92,6 Prozent der Auszubildenden die höchste Antwortkategorie (mehr als 20-mal) gewählt haben. Der Mittelwert der Antworten liegt bei 4,81 ($SD=0,77$), der Median bei fünf.

Auch auf die Frage, wie häufig sie bei Kundengesprächen von Kollegen hospitiert hätten, wählten 69 Prozent der Auszubildenden die höchste Kategorie. Für diese Einschätzung liegt der Mittelwert bei 4,55 ($SD=0,8$) und der Median bei fünf. Zudem besteht bei dieser Angabe im t-Test nach Welch ein signifikanter Geschlechtsunterschied. Frauen hospitierten nach eigenen Angaben signifikant häufiger ($M=4,66$) als Männer ($M=4,45$; $t(289)=2.3037$, $p=.022$).

Die Frage danach, wie häufig Auszubildende im Rahmen der Ausbildung Kunden in Begleitung eines erfahrenen Kollegen beraten haben, erzielt von den vier Fragen zur Beratungserfahrung den geringsten Mittelwert ($M=3,87$, $SD=1,24$). Nur 44,6 Prozent der Auszubildenden wählen bei dieser Frage die höchste Kategorie.

Die Frage zur selbstständigen Beratung von Kunden erzielt einen Mittelwert von 4,29 ($SD=1,18$). 66,3 Prozent der Auszubildenden wählten hier die höchste Antwortkategorie. Die Verteilung der Antworten zur Beratungserfahrung der Auszubildenden fasst Abbildung 52 zusammen.

Abbildung 52: Verteilung der Beratungserfahrungen in der Stichprobe

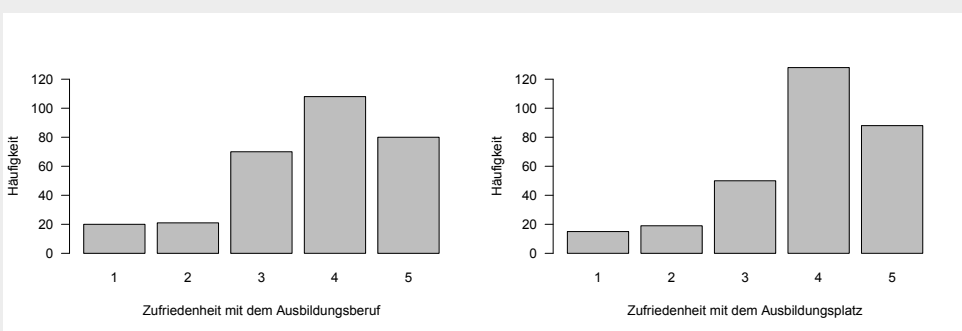


Quelle: eigene Darstellung

Untereinander korrelieren die Fragen zur Beratungserfahrung zu $r = .28$ („am Schalter beraten“ mit „in Begleitung beraten“) bis $r = .60$ („bei Beratungsgesprächen zugeschaut“ mit „in Begleitung beraten“). Die Angaben zur Beratungserfahrung weisen ansonsten nur wenige signifikante Korrelationen mit anderen Prädiktoren auf. Neben dem Zusammenhang mit dem Geschlecht korreliert die Häufigkeit von Hospitationen positiv mit sozialer Orientierung ($r = .16$) und Extraversion ($r = .15$) sowie negativ mit der Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r = -.13$). Auszubildende, die berichten häufiger in Begleitung eines Kollegen beraten zu haben, beschreiben sich tendenziell ebenfalls als extravertierter ($r = .14$) sowie als offensiver ($r = .13$) und stärker external motiviert ($r = .11$). Mit Dienstleistungsorientierung besteht ein negativer Zusammenhang ($r = -.12$). Die Antworten zur Frage nach selbstständiger Beratung von Kunden korrelieren positiv mit Offensivität ($r = .14$), Leistungszielorientierung ($r = .14$) und externaler Motivation ($r = .13$) sowie negativ mit der introjizierten Motivationsvariante ($r = -.19$).

Der Mittelwert der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf liegt in der Stichprobe der auszubildenden Bankkaufleute bei 3,69 ($SD = 1,14$). Die allgemeine Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz liegt mit einem Mittelwert von 3,85 ($SD = 1,07$) nur geringfügig darüber. Beide Zufriedenheiten korrelieren untereinander zu $r = .66$. Zwischen Männern und Frauen bestehen keine Unterschiede in der Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz. Die Zufriedenheit der Männer mit dem Ausbildungsberuf fällt jedoch mit einem Mittelwert von 3,85 im t-Test nach Welch signifikant größer aus als die Zufriedenheit der Frauen ($M = 3,53$; $t(277,49) = -2,4388$, $p = .015$). Die Verteilung der Zufriedenheit mit Ausbildungsberuf und Ausbildungsplatz in der Stichprobe ist in Abbildung 53 dargestellt.

Abbildung 53: Verteilung der Zufriedenheit mit Ausbildungsberuf und Ausbildungsplatz in der Stichprobe



Quelle: eigene Darstellung

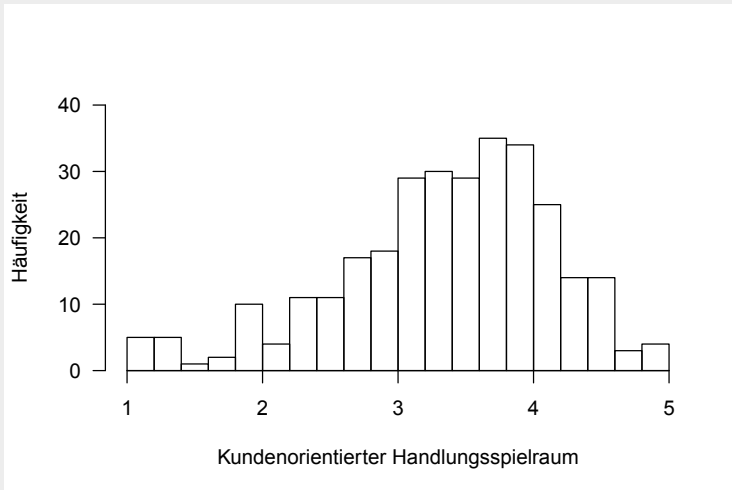
Die zufriedeneren Auszubildenden erzielen im Schnitt höhere Werte bei den zentralen Selbstbewertungen (Ausbildungsberuf $r = .30$, Ausbildungsplatz $r = .27$), Dienstleistungs-

orientierung (Ausbildungsberuf $r=.26$, Ausbildungsplatz $r=.27$), sozialer Orientierung (Ausbildungsberuf $r=.17$, Ausbildungsplatz $r=.18$), Gewissenhaftigkeit (Ausbildungsberuf $r=.22$, Ausbildungsplatz $r=.12$), Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung (Ausbildungsberuf $r=.14$, Ausbildungsplatz $r=.17$), Verträglichkeit (Ausbildungsberuf $r=.14$, Ausbildungsplatz $r=.13$), Extraversion (Ausbildungsberuf $r=.13$, Ausbildungsplatz $r=.18$), Offensivität (Ausbildungsberuf $r=.13$, Ausbildungsplatz $r=.12$) und Selbststeuerung (Ausbildungsberuf $r=.13$, Ausbildungsplatz $r=.21$). Zugleich sind sie im Schnitt weniger neurotisch als die unzufriedeneren Probanden (Ausbildungsberuf $r=-.25$, Ausbildungsplatz $r=-.26$). Die Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz korreliert negativ mit Offensivität ($r=-.12$). Darüber hinaus bestehen deutliche negative Verbindungen mit der amotivierten (Ausbildungsberuf $r=-.52$, Ausbildungsplatz $r=-.53$) und external motivierten Lernmotivation (Ausbildungsberuf $r=-.37$, Ausbildungsplatz $r=-.37$) und deutliche positive Korrelationen mit der intrinsischen (Ausbildungsberuf $r=.61$, Ausbildungsplatz $r=.58$), identifizierten (Ausbildungsberuf $r=.45$, Ausbildungsplatz $r=.43$), interessierten (Ausbildungsberuf $r=.38$, Ausbildungsplatz $r=.28$) und introjizierten Lernmotivation (Ausbildungsberuf $r=.27$, Ausbildungsplatz $r=.27$).

Zufriedenere Auszubildende beschreiben einen größeren kundenorientierten Handlungsspielraum (Ausbildungsberuf $r=.25$, Ausbildungsplatz $r=.37$) und eine größere wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten (Ausbildungsberuf $r=.29$, Ausbildungsplatz $r=.36$) und Kollegen (Ausbildungsberuf $r=.29$, Ausbildungsplatz $r=.41$). Die Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz und mit dem Ausbildungsberuf korrelieren demnach jeweils in vergleichbarer Höhe mit persönlichen Merkmalen der Auszubildenden. Die Korrelationskoeffizienten mit Merkmalen der Ausbildung fallen jedoch für die Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz durchweg höher aus als für die Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf.

Der von der Stichprobe der auszubildenden Bankkaufleute erzielte Mittelwert des kundenorientierten Handlungsspielraums liegt mit 3,44 ($SD=0,81$) in ähnlicher Höhe wie der der Referenzstichprobe medizinischer Fachangestellter aus der Studie von DORMANN et al. (2003), der bei 3,63 lag ($SD=0,78$). Zwischen männlichen und weiblichen Auszubildenden besteht kein Unterschied. Die Verteilung der Mittelwerte in der Stichprobe zeigt Abbildung 54.

Abbildung 54: Verteilung des kundenorientierten Handlungsspielraums in der Stichprobe



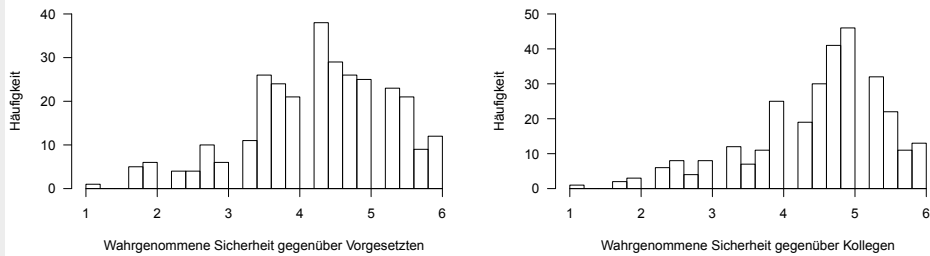
Quelle: eigene Darstellung

Die Einschätzung eines größeren kundenorientierten Handlungsspielraums korreliert positiv mit den Skalen zu Dienstleistungsorientierung ($r=.28$), Extraversion ($r=.25$), sozialer Orientierung ($r=.22$), den zentralen Selbstbewertungen ($r=.18$) und Verträglichkeit ($r=.13$), während die Korrelation mit Neurotizismus negativ ausfällt ($r=-.14$). Auszubildende mit einem größeren kundenorientierten Handlungsspielraum sind zudem seltener amotiviert ($r=-.23$) und external motiviert ($r=-.14$) und häufiger interessiert ($r=.28$), identifiziert ($r=.27$) und introjiziert motiviert ($r=.17$).

Auszubildende mit einem größeren kundenorientierten Handlungsspielraum beurteilen auch alle anderen Ausbildungsbedingungen im Schnitt positiver. Der Zusammenhang mit der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten ($r=.32$) und Kollegen ($r=.31$) fällt höher aus, sie berichten von häufigeren Gelegenheiten, Kunden am Schalder zu bedienen ($r=.22$), selbstständig zu beraten ($r=.22$) und bei Beratungsgesprächen von Kollegen zu hospitieren ($r=.14$). Insgesamt sind sie zufriedener mit Ausbildungsberuf ($r=.25$) und Ausbildungsplatz ($r=.37$).

Auf der jeweils sechsstufigen Antwortskala zur wahrgenommenen Sicherheit liegt der Mittelwert der auszubildenden Bankkaufleute gegenüber den Vorgesetzten bei 4,28 ($SD=1$) und gegenüber den Kollegen bei 4,5 ($SD=0,96$). Bei beiden Skalen bestehen keine Geschlechtsunterschiede. Die Verteilung der Mittelwerte beider Skalen zeigt die folgende Abbildung 55.

Abbildung 55: Verteilung der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten und Kollegen in der Stichprobe



Quelle: eigene Darstellung

Die wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten und Kollegen korrelieren untereinander zu $r = .62$. Zudem weisen sie ein ähnliches Korrelationsmuster mit den anderen Prädiktoren auf. Beide korrelieren positiv mit den zentralen Selbstbewertungen (Vorgesetzte $r = .25$, Kollegen $r = .21$), Selbststeuerung (Vorgesetzte $r = .21$, Kollegen $r = .23$), Dienstleistungsorientierung (Vorgesetzte $r = .20$, Kollegen $r = .30$), sozialer Orientierung (Vorgesetzte $r = .18$, Kollegen $r = .25$) und Verträglichkeit (Vorgesetzte $r = .16$, Kollegen $r = .21$). Negative Verbindungen bestehen bei beiden zu Neurotizismus (Vorgesetzte $r = -.20$, Kollegen $r = -.18$) und Leistungszielorientierung (Vorgesetzte $r = -.11$, Kollegen $r = -.13$). Über diese gemeinsamen Verbindungen hinaus korreliert die wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten zu $r = .13$ mit Extraversion und die wahrgenommene Sicherheit gegenüber Kollegen zu $r = .14$ mit der Ehrlichkeit der Testbeantwortung. Die Zusammenhänge mit den Varianten motivierten Lernens weisen in die gleichen Richtungen wie beim kundenorientierten Handlungsspielraum. Zusätzlich zu den negativen Korrelationen mit der amotivierten (Vorgesetzte $r = -.33$, Kollegen $r = -.42$) und external motivierten Variante (Vorgesetzte $r = -.22$, Kollegen $r = -.25$) und den positiven Korrelationen mit der introjizierten (Vorgesetzte $r = .24$, Kollegen $r = .21$), identifizierten (Vorgesetzte $r = .33$, Kollegen $r = .34$) und intrinsischen Variante (Vorgesetzte $r = .32$, Kollegen $r = .40$) fallen für diese Prädiktoren auch die Verbindungen zur interessierten Variante signifikant positiv aus (Vorgesetzte $r = .22$, Kollegen $r = .26$).

Auszubildende mit einer größeren wahrgenommenen Sicherheit erleben zugleich einen größeren kundenorientierten Handlungsspielraum (Vorgesetzte $r = .32$, Kollegen $r = .31$) und sind insgesamt mit dem Ausbildungsberuf (Vorgesetzte $r = .29$, Kollegen $r = .29$) und noch deutlicher mit dem Ausbildungsplatz (Vorgesetzte $r = .36$, Kollegen $r = .41$) zufriedener. Eine geringere wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten geht zudem mit der

subjektiven Wahrnehmung von weniger Hospitationsgelegenheiten bei Beratungsgesprächen einher ($r = -.15$).

6.2.3.2 Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen Prädiktoren und Beratungskompetenzen

Im Folgenden werden je Kompetenz die Zusammenhänge mit den erhobenen Prädiktoren berichtet. Jede Darstellung beginnt mit den Ergebnissen der bivariaten Korrelationsanalysen und t-Tests. Es folgen jeweils die Ergebnisse aus den Regressionsanalysen und aus dem Strukturgleichungsmodell. Hierbei werden zugleich die Unterschiede in den Ergebnissen zwischen den verschiedenen Analyseverfahren aufgezeigt. Eingangs werden Informationen zum verwendeten Strukturgleichungsmodell präsentiert (Kapitel 6.2.3.2.1). Es folgen die Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen Prädiktoren und Perspektivenkoordination (Kapitel 6.2.3.2.2), adaptivem Beraten (Kapitel 6.2.3.2.3) und fachlichen Kompetenzen (Kapitel 6.2.3.2.4). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse der Hypothesentests (Kapitel 6.2.3.2.5).

6.2.3.2.1 Strukturgleichungsmodell zur Darstellung der Beziehungen zwischen Beratungskompetenzen und Prädiktoren

Das Strukturgleichungsmodell, das alle in der vorliegenden Arbeit betrachteten Beratungskompetenzen und ihre Prädiktoren berücksichtigt, umfasst als abhängige Variablen acht Dimensionen von Beratungskompetenzen. Perspektivenkoordination geht als latentes Konstrukt in das Modell ein, ebenso adaptives Beraten mit seinen sechs Subdimensionen. Als Indikator der fachlichen Facette der Beratungskompetenzen dient der WLE-Schätzer der Gesamtleistung im Test der bankwirtschaftlichen Fachkompetenz. Die Prädiktoren gehen als manifeste Konstrukte (Skalenmittelwerte oder Einzelfragen) in die Berechnung ein. Von den Merkmalen Offenheit für Erfahrungen, zentrale Selbstbewertungen (CSE) sowie wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten (PSV) und Kollegen (PSK) fließen sowohl lineare als auch quadrierte Terme in die Berechnung ein, da die Streudiagramme mit Lösskurven und Regressionsgeraden auf kurvilineare Zusammenhänge hindeuten und sich diese in den nichtlinearen und den multiplen Regressionen als signifikant erweisen.

Das umschriebene Modell erzielt in Anbetracht seiner Komplexität und der Stichprobengröße gute Anpassungswerte ($N=298$, $MV=70$, $\chi^2=3901.321$, $df=3299$, $\chi^2/df=1,18$, $CFI=.921$, $RMSEA(90\%)=.024(.021-.027)$, $SRMR=.052$). Die Ladungen der Items auf den latenten Konstrukten sind, wie bereits in den in Kapitel 5 beschriebenen Modellen, mit Ausnahme des Items KS2 alle mindestens auf dem Fünfprozentniveau, mit wenigen Ausnahmen sogar auf dem Einprozent- oder 0,1%-Niveau signifikant. Die signifikanten Residualkorrelationen entsprechen denen des in Abbildung 31 dargestellten Modells von Perspektivenkoordination und des in Abbildung 32 dargestellten Modells adaptiven Beratens sowie den in Kapitel 5.3.4.2.3 beschriebenen Residualkorrelationen zwischen Perspektivenkoordination und adaptivem Beraten.

Durch die Integration der Prädiktoren in das Strukturgleichungsmodell geht im Vergleich zum in Abbildung 36 dargestellten Modell der Beratungskompetenzen ohne Prädiktoren die signifikante Beziehung zwischen der Kompetenz Perspektivenkoordination und dem Ergebnis im Test fachlicher Kompetenzen verloren. Offenbar klären die Prädiktoren einen Teil der gemeinsamen Varianz dieser Dimensionen auf. Denkbar sind beispielsweise Varianzaufklärungen durch kognitive Merkmale, die mit besseren Leistungen in beiden Kompetenzbereichen einhergehen.

Die anderen Verbindungen zwischen den gemessenen Kompetenzen zeigen sich gegenüber dem Modell ohne Prädiktoren stabil, allerdings sinken auch hier jeweils die Koeffizienten leicht ab, was auf gemeinsame Varianzanteile mit den Prädiktoren hindeutet. Die negative Beziehung zwischen Perspektivenkoordination und der Spezifität der Beratungsstrategien verliert durch das Absinken des Koeffizienten die Signifikanz ($r = -.05$, $p = .108$).

Die Interkorrelationen der Prädiktoren sind in den folgenden Abbildungen aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt. Die Beziehungen wurden bereits in Kapitel 6.2.3.1.2 im Detail beschrieben. Sie sind in Anhang 5 einzusehen. Die für die Interpretation der Ergebnisse relevanten Beziehungen zwischen den Prädiktoren werden jedoch in die Diskussion der Ergebnisse der Hypothesentests in Kapitel 6.2.3.2.5 einbezogen.

6.2.3.2.2 Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen Perspektivenkoordination und Prädiktoren

In Kapitel 5.3 wurde bereits berichtet, dass im t-Test weibliche Auszubildende im Schnitt höhere Werte auf der Skala zur Messung von Perspektivenkoordination erzielen. Auch die bivariate Korrelation zwischen Perspektivenkoordination und dem höchsten Schulabschluss ($r = .21$) sowie der sprachlichen Intelligenz ($r = .15$) fällt jeweils positiv aus.

Auszubildende mit höheren Werten auf der Skala Perspektivenkoordination erreichen darüber hinaus im Schnitt höhere Werte bei sozialer Orientierung ($r = .20$), Dienstleistungsorientierung ($r = .17$), Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung ($r = .14$) und Verträglichkeit ($r = .12$) sowie niedrigere Werte bei Leistungszielorientierung ($r = -.12$). Sie berichten häufiger von identifizierter ($r = .23$), introjizierter ($r = .21$), interessierter ($r = .14$) und intrinsischer Lernmotivation ($r = .11$), während sie seltener external motiviert ($r = -.20$) und amotiviert ($r = -.13$) sind. Außerdem zeigen sich jeweils in Regressionsanalysen für die Merkmale zentrale Selbstbewertungen (CSE, $\beta = -.36$, $p < .000$) und Offenheit für Erfahrungen ($\beta = -.27$, $p = .03$) negative quadratische Zusammenhänge mit Perspektivenkoordination. Probanden mit mittleren Ausprägungen dieser Merkmale erzielen demnach höhere Werte bei Perspektivenkoordination als Probanden mit hohen und niedrigen Ausprägungen.

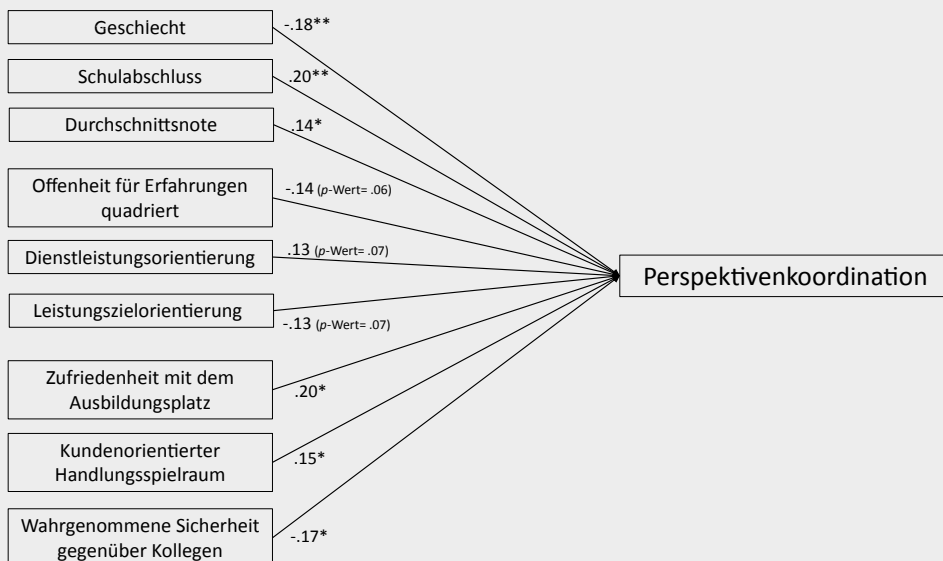
Von den erhobenen Ausbildungsbedingungen erreicht in den bivariaten Berechnungen lediglich der Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz ein Signifikanzniveau von unter fünf Prozent ($r = .15$). Die Anzahl durchlaufener Filialen im Rahmen der Ausbildung und der kundenorientierte Handlungsspielraum verfehlen jeweils bei einem Korrelationskoeffizienten von $r = .11$ dieses Signifikanzniveau knapp ($p = .06$).

In der multiplen Regression erreichen von den kognitiven Variablen der höchste Schulabschluss und die Durchschnittsnote im Abschlusszeugnis weiterhin Signifikanz, während die sprachliche Intelligenz darüber hinaus nicht weiter zur Varianzaufklärung beiträgt. Von den Prädiktoren zu Persönlichkeit und Einstellungen kommt Dienstleistungsorientierung und der quadrierten Offenheit für Erfahrungen in der negativen Variante weiterhin Erklärungskraft zu, sozialer Orientierung und Verträglichkeit hingegen nicht mehr.

Von den Prädiktoren zur Motivation bleibt lediglich der negative Zusammenhang mit Leistungszielorientierung bestehen, während alle Varianten motivierten Lernens und die Ehrlichkeit der Testbeantwortung nicht weiter zur Varianzaufklärung beitragen. Auch die quadrierten zentralen Selbstbewertungen leisten in der multiplen Regression keinen Beitrag mehr zur Aufklärung von Perspektivenkoordination.

Von den Ausbildungsbedingungen sind der kundenorientierte Handlungsspielraum und die allgemeine Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz weiterhin relevant. Neu hinzu kommt eine negative Verbindung mit der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber den Kollegen. Die Ergebnisse der multiplen Regression zur Erklärung von Perspektivenkoordination zeigt Abbildung 56. Der Determinationskoeffizient dieser Regression liegt bei $R^2=0.2935$ ($R=0.5418$), dies entspricht einem Anteil aufgeklärter Varianz von etwa 29 Prozent.

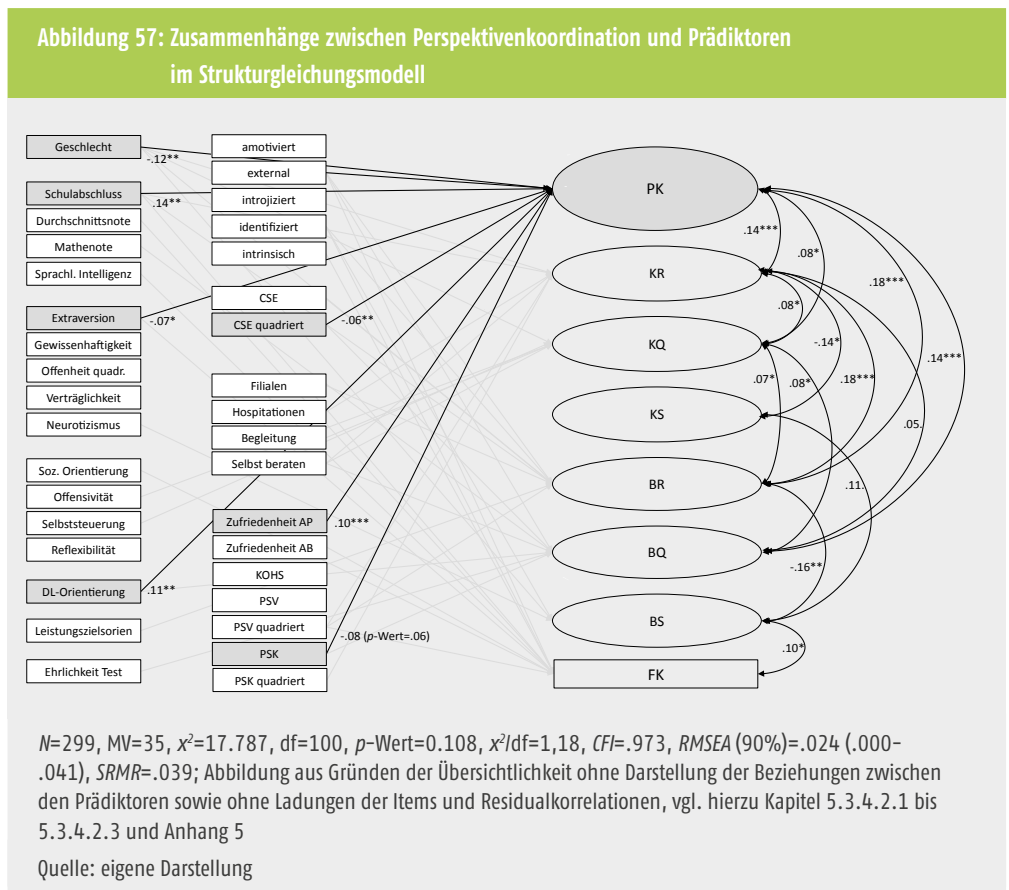
Abbildung 56: Multiple Regression zu Zusammenhängen zwischen Perspektivenkoordination und Prädiktoren



Multiple $R^2=.2935$, Adjusted $R^2=.2454$; $F(10, 147)=6.107$, p -Wert<.000

Quelle: eigene Darstellung

Ebenso wie in der multiplen Regression zeigen sich im Strukturgleichungsmodell signifikante positive Beziehungen zwischen Perspektivenkoordination und dem weiblichen Geschlecht, einem höheren Schulabschluss, einer höheren Dienstleistungsorientierung und Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz und einer geringer ausgeprägten wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Kollegen (PSK). Mit den in der Regressionsanalyse zusätzlich varianzaufklärenden Prädiktoren Durchschnittsnote, quadrierte Offenheit für Erfahrungen, Leistungszielorientierung und kundenorientierter Handlungsspielraum weist das Strukturgleichungsmodell hingegen keine signifikanten Beziehungen mehr aus. Stattdessen werden in diesem Modell die negative Beziehung zum Merkmal Extraversion und die negative kurvilineare Beziehung zu den zentralen Selbstbewertungen (CSE), die bereits in der bivariaten Berechnung bedeutsam war, signifikant. Abbildung 57 zeigt die signifikanten Beziehungen zwischen Perspektivenkoordination und den Prädiktoren im Strukturgleichungsmodell.



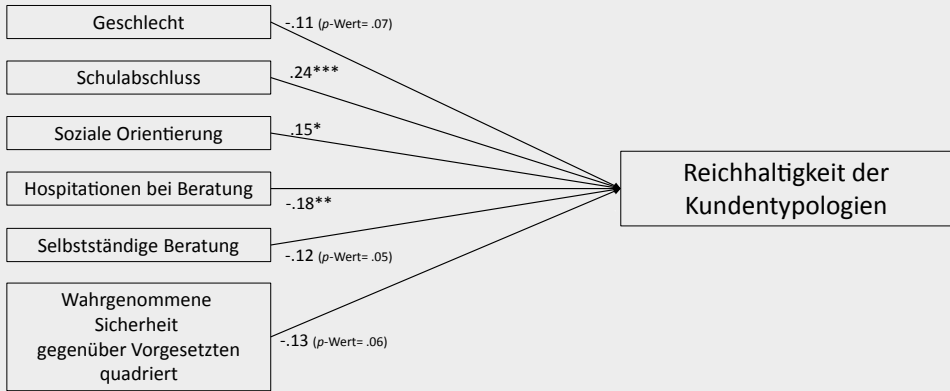
6.2.3.2.3 Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen adaptivem Beraten und Prädiktoren

Bei den auszubildenden Bankkaufleuten der Stichprobe weisen die Subskalen der Kompetenz adaptives Beraten insgesamt weniger signifikante Korrelationen mit Prädiktoren auf als die Skala Perspektivenkoordination. In Kapitel 5.3.4.3 wurde bereits beschrieben, dass weibliche Auszubildende in den bivariaten Berechnungen bei vier Subdimensionen des adaptiven Beratens bessere Ergebnisse erzielen. Lediglich bei der Spezifität der Kundentypologien zeigt sich kein Unterschied bezüglich des Merkmals Geschlecht und bei der Spezifität der Beratungsstrategien schneiden männliche Auszubildende besser ab. Die weiteren signifikanten Bezüge zwischen Prädiktoren und Subdimensionen des adaptiven Beratens werden im Folgenden sukzessive für die sechs Subdimensionen aufgezeigt.

Auszubildende, die mehr Merkmale zur Beschreibung der Kunden verwenden (Skala Reichhaltigkeit der Kundentypologien), weisen in der bivariaten Berechnung neben dem bereits berichteten Geschlechtsunterschied zugunsten der weiblichen Auszubildenden (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4.3) im Schnitt häufiger einen höheren Schulabschluss auf ($r=.26$) und sind häufiger introjiziert motiviert ($r=.12$). Sie geben zudem an, seltener bei Beratungsgesprächen von Kollegen zu hospitieren ($r=-.13$), in deren Begleitung ($r=-.19$) oder alleine ($r=-.12$) zu beraten. Der negative kurvilineare Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten und der Skala Reichhaltigkeit der Kundentypologien verfehlt das Signifikanzniveau von fünf Prozent nur knapp ($\beta=-.07$, $p=.06$). Auszubildende, die mittlere Ausprägungen dieser spezifischen Form von Vertrauen aufweisen, produzieren demnach tendenziell mehr Merkmale als solche mit einer niedrigen oder hohen wahrgenommenen Sicherheit.

In der multiplen Regression verfehlt die Variable Geschlecht das Signifikanzniveau von fünf Prozent knapp ($p=.07$). Der positive Zusammenhang mit dem höchsten Schulabschluss ist signifikant, ebenso die negativen Zusammenhänge mit der Anzahl an Hospitationen und selbstständigen Beratungen. Auch die negative kurvilineare Verbindung mit der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten klärt Varianz der Reichhaltigkeit der Kundentypologien auf. Neu hinzu kommt eine signifikante Verbindung mit sozialer Orientierung, während die negative Verbindung zur Anzahl an Beratungsgesprächen in Begleitung eines Kollegen in der multivariaten Berechnung nicht signifikant ist. Der Determinationskoeffizient der Regression liegt bei $R^2=0.1710$ ($R=0.4136$), sodass der Anteil aufgeklärter Varianz dieser Subdimension bei etwa 17 Prozent liegt. Alle signifikanten Verbindungen in der multiplen Regression zeigt Abbildung 58.

Abbildung 58: Multiple Regression zu Zusammenhängen zwischen Reichhaltigkeit der Kundentypologien und Prädiktoren

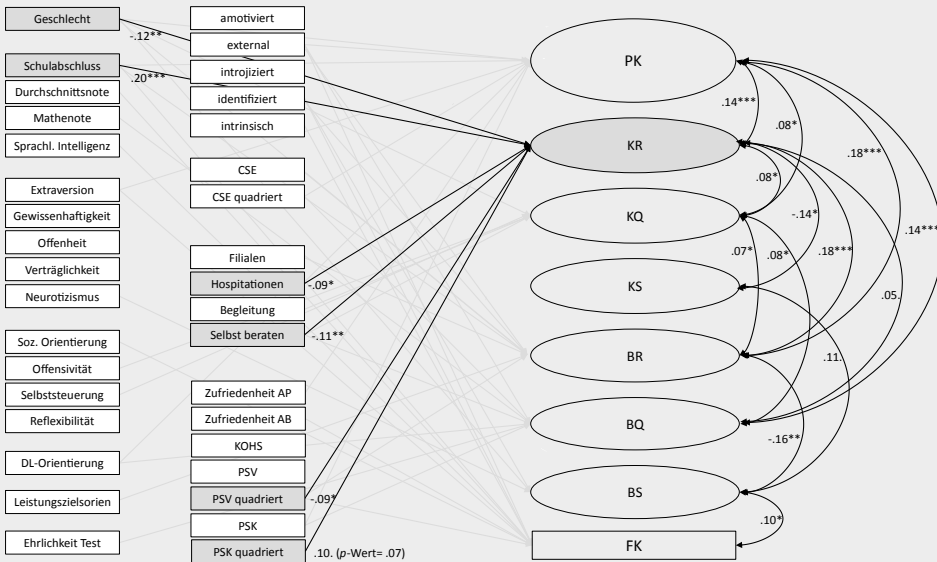


Multiple R^2 = .0.171, Adjusted R^2 = .1398; $F(9, 239) = 5.48$, p -Wert < .000

Quelle: eigene Darstellung

Zur Varianzaufklärung der Kompetenz Reichhaltigkeit der Kundentypologien tragen im Strukturgleichungsmodell ähnliche Prädiktoren bei wie in der multiplen Regression. Auch in diesem Modell erweisen sich das weibliche Geschlecht, ein höherer Schulabschluss, eine berichtete geringere Häufigkeit von Hospitationen und selbstständigen Beratungen sowie die mittlere Ausprägung der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten (PSV) als bedeutsam für die Varianzaufklärung. Der Beitrag der positiven Ausprägung des Merkmals soziale Orientierung geht verloren, neu hinzu kommt eine positive kurvilineare Beziehung mit der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Kollegen (PSK). Alle signifikanten Bezüge zwischen Reichhaltigkeit der Kundentypologien und Prädiktoren sind in Abbildung 59 veranschaulicht.

Abbildung 59: Zusammenhänge zwischen Reichhaltigkeit der Kundentypologien und Prädiktoren im Strukturgleichungsmodell

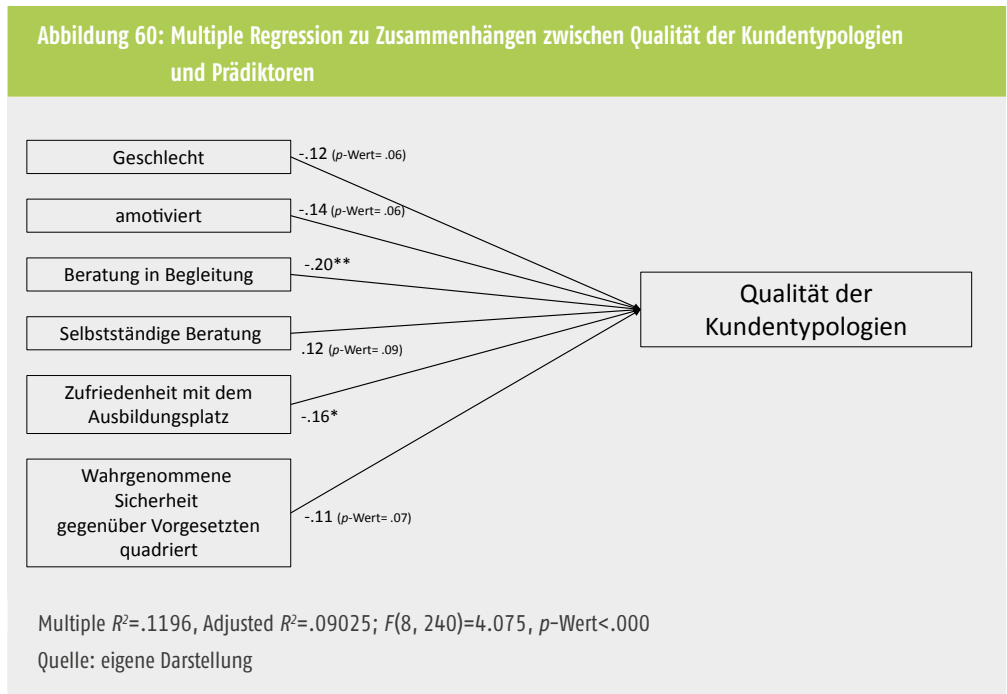


$N=298$, $MV=70$, $\chi^2=3901.321$, $df=3299$, $\chi^2/df=1,18$, $CFI=.921$, $RMSEA(90\%)=.024$ (.021-.027), $SRMR=.052$; Abbildung aus Gründen der Übersichtlichkeit ohne Darstellung der Beziehungen zwischen den Prädiktoren sowie ohne Ladungen der Items und Residualkorrelationen, vgl. hierzu Kapitel 5.3.4.2.1 bis 5.3.4.2.3 und Anhang 5
Quelle: eigene Darstellung

Die Skala Qualität der Kundentypologien korreliert neben dem Geschlechtsunterschied zugunsten der weiblichen Auszubildenden (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4.3) positiv mit Dienstleistungsorientierung ($r=.11$) sowie negativ mit Offensivität ($r=-.10$) und der amotivierten Lernmotivation ($r=-.12$). Darüber hinaus liegen einige Zusammenhänge vor, die knapp das Signifikanzniveau von fünf Prozent verfehlen (Beratungsgelegenheiten in Begleitung eines Kollegen $r=-.11$, $p=.06$; soziale Orientierung $r=.11$, $p=.07$; introjierte Lernmotivation $r=.11$, $p=.07$; Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung $r=.10$, $p=.08$). Auch mit der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten verfehlt der negative kurvilineare Zusammenhang knapp dieses Signifikanzniveau ($\beta=-.04$, $p=.06$).

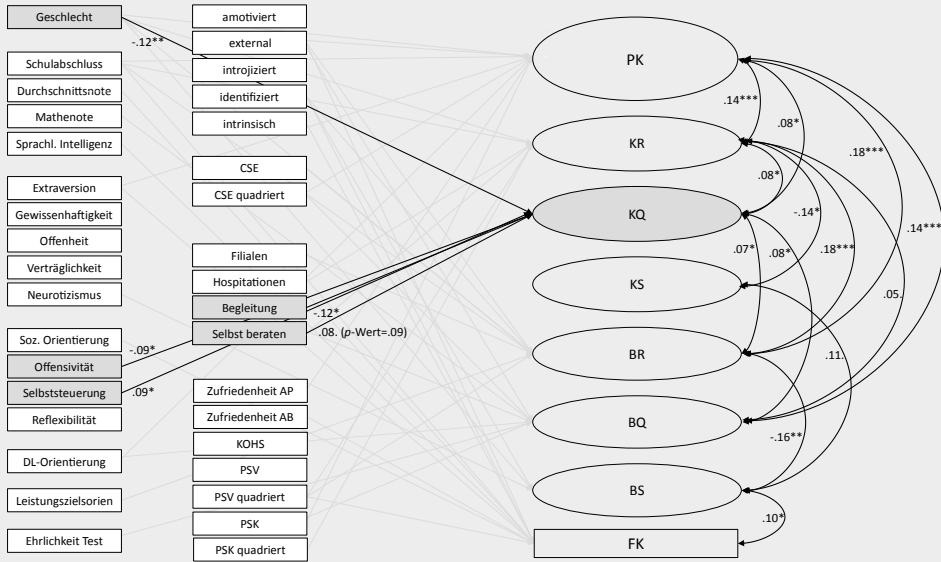
In der multiplen Regression erreicht außer dem Geschlecht von den personalen Merkmalen nur noch die negative Verbindung mit der amotivierten Lernmotivation ein Signifikanzniveau von knapp über fünf Prozent. Beratungsgelegenheiten in Begleitung eines Kollegen sind auch in dieser Berechnung negativ mit der Qualität der Kundentypologien verbunden, ebenso wie die Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz und die quadrierte wahrgenommene Sicherheit gegenüber den Vorgesetzten ($p=.07$). Hinzu kommt eine positive Verbindung

mit der berichteten Anzahl selbstständig durchgeführter Beratungen ($p = .09$). Die Prädiktoren klären allerdings gemeinsam nur etwa zwölf Prozent der Varianz der Qualität der Kundentypologien auf ($R^2 = .1196$, $R = .3458$). Die signifikanten Bezüge zwischen Prädiktoren und Qualität der Kundentypologien zeigt Abbildung 60.



Im Strukturgleichungsmodell weist die Kompetenz Qualität der Kundentypologien signifikante Bezüge zum weiblichen Geschlecht, zu geringeren Ausprägungen von Offensivität und Hospitationen bei der Beratung sowie zu höherer Ausprägung von Selbststeuerung und selbstständigen Beratungen auf. In der multiplen Regression fanden sich zusätzlich negative Bezüge zur Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz, zur amotivierten Variante von Lernmotivation und Zusammenhänge mit dem negativen quadrierten Term der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten, deren Koeffizienten im Strukturgleichungsmodell nicht länger signifikant sind. Die signifikanten Bezüge zwischen Prädiktoren und Qualität der Kundentypologien zeigt Abbildung 61.

Abbildung 61: Zusammenhänge zwischen der Qualität der Kundentypologien und Prädiktoren im Strukturgleichungsmodell



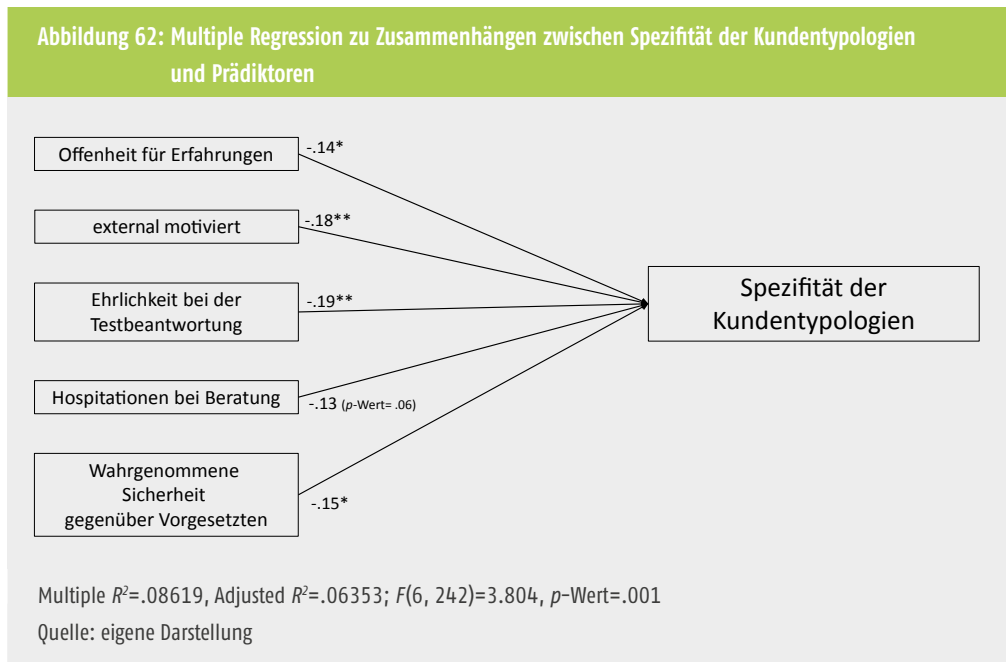
$N=298$, $MV=70$, $\chi^2=3901.321$, $df=3299$, $\chi^2/df=1,18$, $CFI=.921$, $RMSEA(90\%)=.024$ (.021-.027), $SRMR=.052$;
 Abbildung aus Gründen der Übersichtlichkeit ohne Darstellung der Beziehungen zwischen den Prädiktoren sowie ohne Ladungen der Items und Residualkorrelationen, vgl. hierzu Kapitel 5.3.4.2.1 bis 5.3.4.2.3 und Anhang 5
 Quelle: eigene Darstellung

Die Subdimensionen Spezifität der Kundentypologien weist in den bivariaten Berechnungen lediglich eine signifikante negative Korrelation mit der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten auf ($r=-.11$). Zudem liegt das Signifikanzniveau für Verträglichkeit knapp oberhalb der Grenze einer Irrtumswahrscheinlichkeit von fünf Prozent ($r=.11$, $p=.07$). Demnach sind Auszubildende, die spezifischere Merkmale zur Charakterisierung von Kunden verwenden, tendenziell verträglicher und erleben eine geringer ausgeprägte wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten.

In der multiplen Regression erreicht die Spezifität der Kundentypologien die geringste Varianzaufklärung aller Skalen ($R^2=.0862$, $R=.2936$). Zu dieser tragen negative Zusammenhänge mit Offenheit für Erfahrung, Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung, externaler Motivation, Anzahl an berichteten Hospitationen bei Beratungen von Kollegen und wahrgenommener Sicherheit gegenüber Vorgesetzten bei.

Auf die geringe Messgenauigkeit der beiden Skalen zur Spezifität und die hiermit verbundenen Probleme der Zusammenhangsschätzung wurde bereits in Kapitel 5.3 hingewie-

sen. Zusammenhänge lassen sich bei hohen Ungenauigkeiten bei der Konstruktmessung nur schwer abschätzen. Die in Abbildung 62 dargestellten Ergebnisse der multiplen Regression für die Spezifität der Kundentypologien müssen deshalb mit Vorsicht betrachtet werden. Im Strukturgleichungsmodell erreicht keiner der Prädiktoren für die Varianzaufklärung dieser Skala Signifikanz, was vermutlich ebenfalls auf die hohe Messungenauigkeit des latenten Konstrukts zurückzuführen ist.

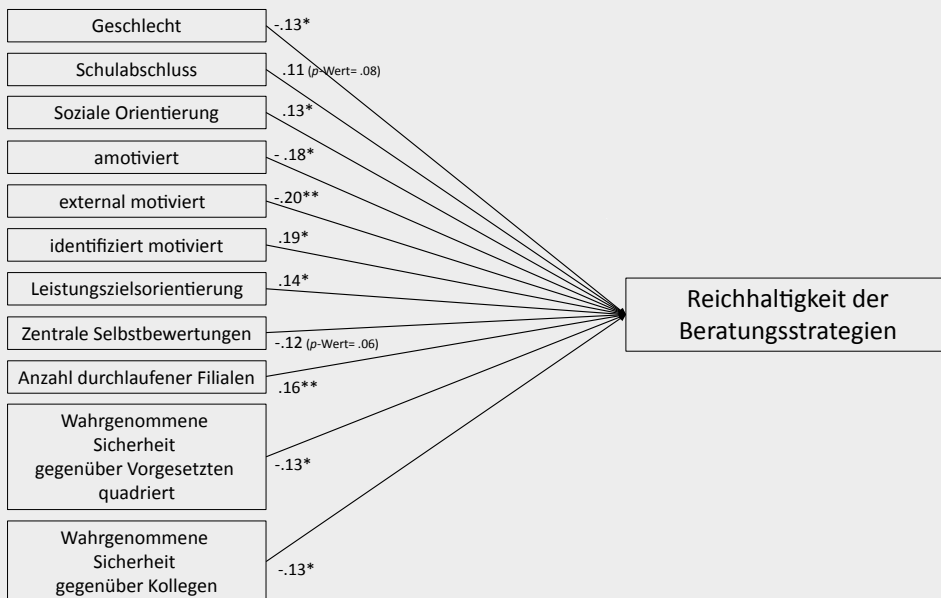


Weibliche Auszubildende schneiden auf der Skala Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien im Schnitt besser ab als ihre männlichen Kollegen (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4.3). Auszubildende, die auf der Skala Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien besser abschneiden, weisen in den bivariaten Berechnungen zudem einen höheren Schulabschluss auf ($r = .19$). Sie sind im Schnitt extravertierter ($r = .12$), seltener external motiviert ($r = -.15$) und häufiger identifiziert ($r = .19$) und introjiziert ($r = .13$) motiviert. Während ihrer Ausbildungszeit haben sie zudem mehr Filialen durchlaufen ($r = .13$). Mit dem Merkmal Offenheit für Erfahrungen besteht ein negativer kurvilinearere Zusammenhang ($\beta = -.34$, $p = .01$), sodass auch bei diesem Merkmal mittlere Ausprägungen stärker korrelieren als hohe oder niedrige Ausprägungen. Drei weitere lineare Zusammenhänge verfehlen wiederum knapp das Signifikanzniveau von fünf Prozent (soziale Orientierung $r = .11$, $p = .06$; Reflexibilität $r = .11$, $p = .06$; kundenorientierter Handlungsspielraum $r = .10$, $p = .07$). Auch die quadrierten Terme der zentralen Selbstbewertungen (CSE, $\beta = -.19$) und der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorge-

setzten ($\beta = -.06$) liegen jeweils mit einem p -Wert von .06 knapp oberhalb der Irrtumswahrscheinlichkeit von fünf Prozent.

Auch in der multiplen Regression hängt die Skala Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien mit dem Geschlecht, einem höheren Schulabschluss, sozialer Orientierung und der identifizierten Lernmotivation zusammen. Auszubildende mit höheren Werten sind auch nach dieser Berechnung seltener external motiviert und haben im Schnitt mehr Filialen im Laufe ihrer Ausbildung durchlaufen. Auch die negative Verbindung zum quadrierten Term der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten bleibt bestehen. Statt des quadrierten Terms der zentralen Selbstbewertungen ist der lineare Term negativ verbunden. Die Verbindungen zu Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Reflexibilität, introjizierter Motivationsvariante und kundenorientiertem Handlungsspielraum sind hingegen nicht signifikant. Stattdessen bestehen Zusammenhänge mit Leistungszielorientierung in positiver Ausprägung sowie der amotivierten Motivationsvariante und der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Kollegen in negativer Ausprägung. Die Prädiktoren klären gemeinsam etwa 19 Prozent der Varianz von Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien auf ($R^2 = .1896$, $R = .4356$). Die Zusammenhangsmaße zeigt Abbildung 63.

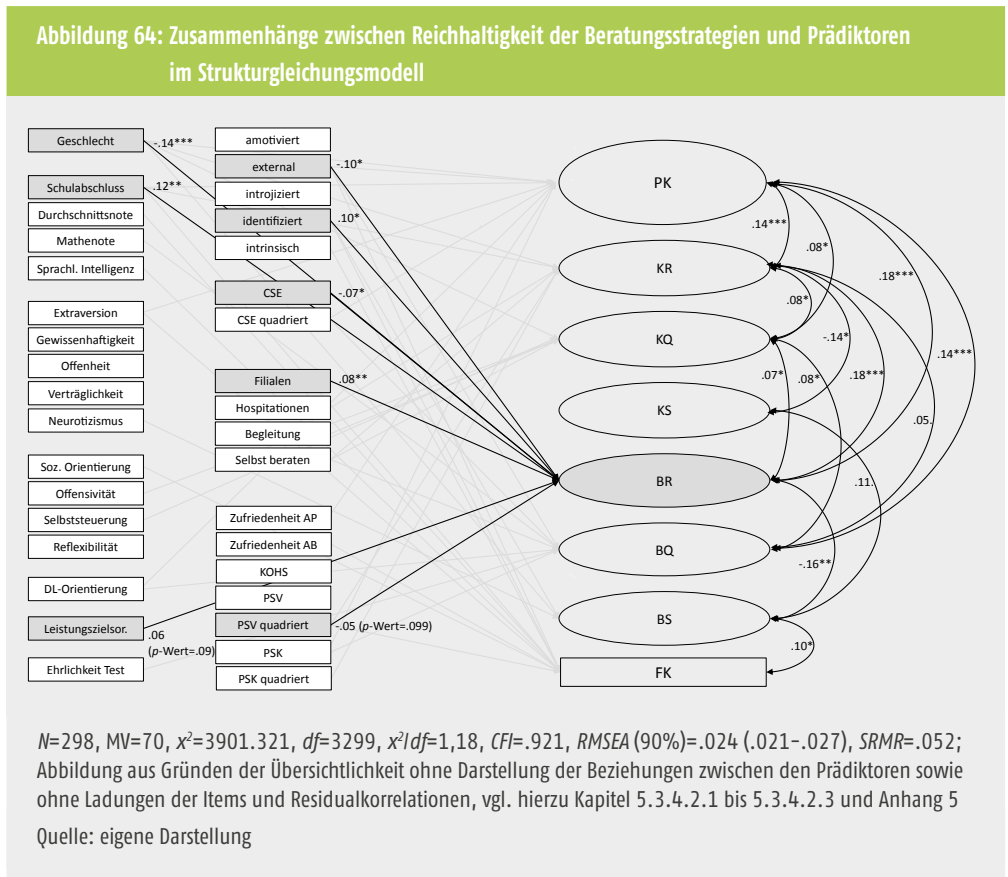
Abbildung 63: Multiple Regression zu Zusammenhängen zwischen Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien und Prädiktoren



Multiple $R^2 = .1896$, Adjusted $R^2 = .152$; $F(11, 237) = 5.042$, p -Wert = .001

Quelle: eigene Darstellung

Für die Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien tragen im Strukturgleichungsmodell dieselben Prädiktoren zur Varianzaufklärung bei wie in der multiplen Regression. Es zeigen sich wiederum positive Verbindungen mit dem weiblichen Geschlecht, einem höheren Schulabschluss, einer höheren Leistungszielorientierung, der identifizierten Motivationsvariante, einer höheren Anzahl durchlaufener Filialen im Rahmen der Ausbildung und einer mittleren Ausprägung der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten. Negative Vorzeichen tragen die Zusammenhänge mit der externalen Motivationsvariante und mit den zentralen Selbstbewertungen. Die in der multiplen Regression zusätzlich enthaltenen Verbindungen zur sozialen Orientierung und der amotivierten Motivationsvariante sowie zur wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Kollegen tragen hingegen in diesem Modell nicht zur Varianzaufklärung bei. Die signifikanten Bezüge zwischen Prädiktoren und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien im Strukturgleichungsmodell zeigt Abbildung 64.

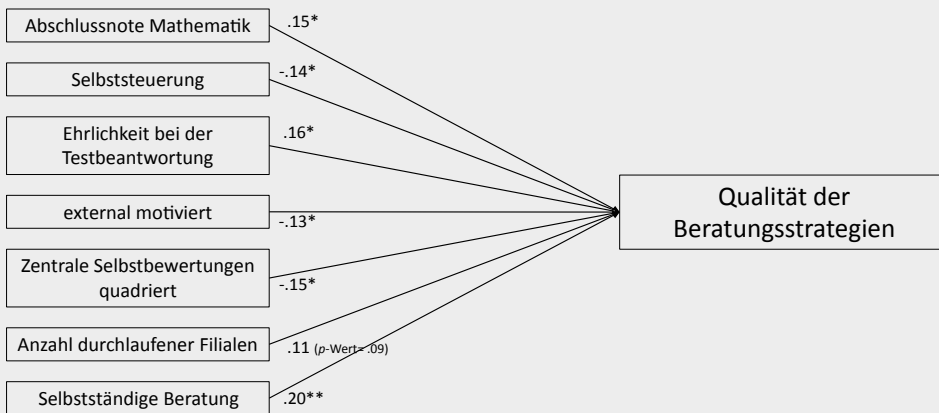


Die Skala Qualität der Beratungsstrategien hängt in den bivariaten Berechnungen positiv mit dem weiblichen Geschlecht (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4.3) und den Abschlussnoten in

Deutsch ($r=.15$) und Mathematik ($r=.14$) zusammen. Auszubildende, die höhere Werte auf dieser Skala erzielen, erreichen höhere Werte bei der Ehrlichkeit der Testbeantwortung ($r=.16$), sind seltener external motiviert ($r=-.16$) und amotiviert ($r=-.13$) sowie häufiger identifiziert ($r=.16$) und intrinsisch motiviert ($r=.14$). Sie berichten auch von häufigeren Gelegenheiten Kunden selbstständig zu beraten ($r=.14$) und geben im Schnitt als kleinste durchlaufene Filiale eine kleinere Filiale an ($r=-.12$). Der negative kurvilineare Zusammenhang ($\beta=-.10, p=.075$) mit den zentralen Selbstbewertungen verfehlt das Signifikanzniveau von fünf Prozent.

Gegenüber den bivariaten Zusammenhängen verlieren in der multiplen Regression die Deutschnote und die drei Motivationsvarianten amotiviert, identifiziert und intrinsisch motiviert ihre Erklärungskraft für die Qualität der Beratungsstrategien, während die negative Verbindung zum Merkmal Selbststeuerung signifikant wird. Der Anteil aufgeklärter Varianz durch die Prädiktoren beträgt für diese Skala knapp 15 Prozent ($R^2=.1467, R=.3829$). Die signifikanten Zusammenhänge zeigt Abbildung 65.

Abbildung 65: Multiple Regression zu Zusammenhängen zwischen Qualität der Beratungsstrategien und Prädiktoren



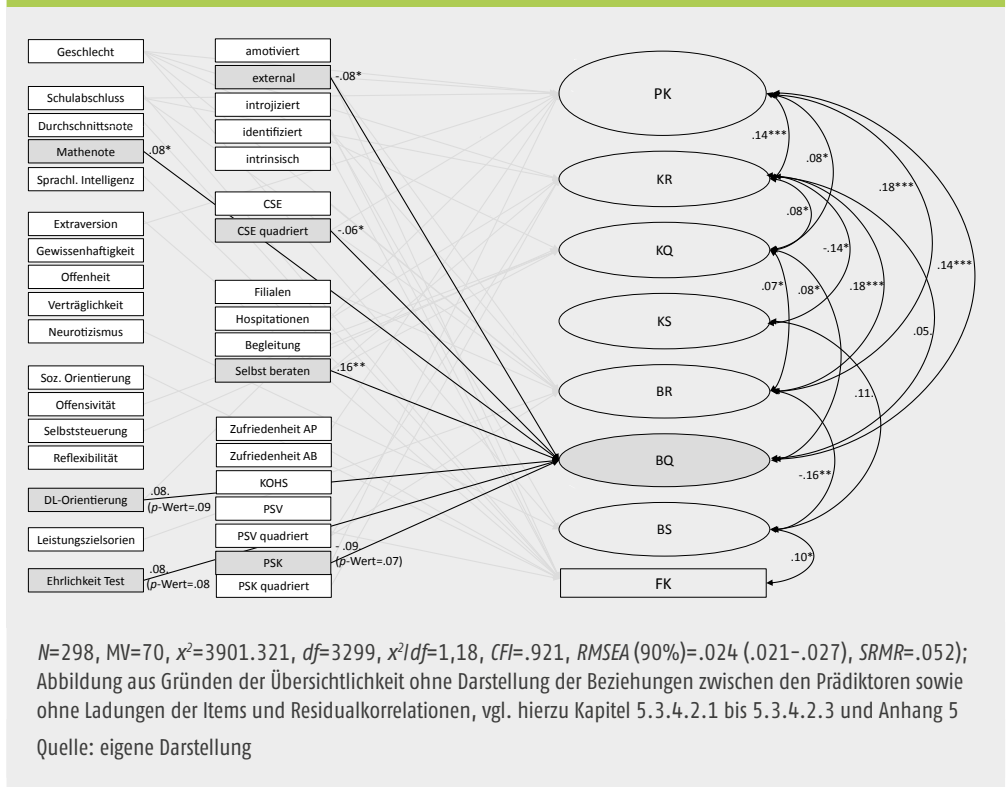
Multiple $R^2=.1467$, Adjusted $R^2=.1182$; $F(8, 240)=5.156$, p -Wert=.000

Quelle: eigene Darstellung

Die Qualität der Beratungsstrategien ist im Strukturgleichungsmodell positiv mit der Abschlussnote im Fach Mathematik, Dienstleistungsorientierung, Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung, einer mittleren Ausprägung der zentralen Selbstbewertungen und der Anzahl selbstständig durchgeführter Beratungen verbunden. Negativ ist sie mit der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Kollegen assoziiert. Das Merkmal Selbststeuerung und die Anzahl

durchlaufener Filialen im Rahmen der Ausbildung, die beide in der multiplen Regression zusätzlich zur Varianzaufklärung beitragen, sind im Strukturgleichungsmodell für die Aufklärung der Varianz der Qualität der Beratungsstrategien nicht bedeutsam. Die relevanten Bezüge zwischen Prädiktoren und der Qualität der Beratungsstrategien zeigt Abbildung 66.

Abbildung 66: Zusammenhänge zwischen Qualität der Beratungsstrategien und Prädiktoren im Strukturgleichungsmodell

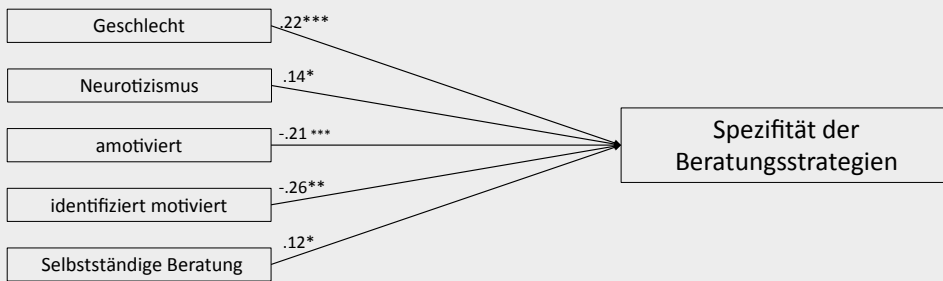


Die Skala Spezifität der Beratungsstrategien weist in den bivariaten Berechnungen neben dem Geschlechtsunterschied, der für diese Skala zugunsten der männlichen Probanden ausfällt (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4.3), lediglich eine signifikante negative Korrelation mit der identifizierten Variante motivierten Lernens auf ($r=-.15$).

In der multiplen Regression kommen signifikante positive Zusammenhänge mit Neurotizismus und der berichteten Häufigkeit selbst durchgeführter Beratungsgespräche sowie eine signifikante negative Verbindung mit der amotivierten Lernmotivation hinzu. Die Merkmale klären gemeinsam gut zehn Prozent ($R^2=.1066$, $R=.3265$) der Varianz der Spezifität der Beratungsstrategien auf, wobei die in Abbildung 67 dargestellten Ergebnisse wegen der

hohen Messungenaugigkeit ebenso wie bei der Skala Spezifität der Kundentypologien mit Vorsicht zu betrachten sind.

Abbildung 67: Multiple Regression zu Zusammenhängen zwischen Spezifität der Beratungsstrategien und Prädiktoren

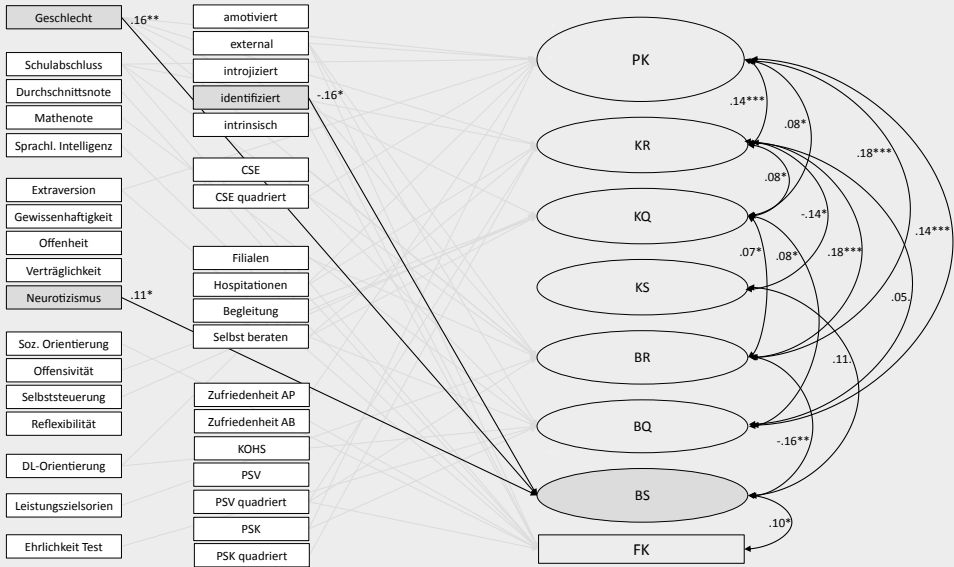


Multiple $R^2 = .1066$, Adjusted $R^2 = .08824$; $F(5, 243) = 5.8$, p -Wert = .000

Quelle: eigene Darstellung

Im Strukturgleichungsmodell zeigen sich ebenso wie in der multiplen Regression positive Verbindungen zwischen der Spezifität der Beratungsstrategien und dem männlichen Geschlecht sowie negative Verbindungen zwischen der Spezifität der Beratungsstrategien und der emotionalen Stabilität sowie der identifizierten Motivationsvariante. Die negative Verbindung zur amotivierten Motivationsvariante ($r = -.12$, $p = .197$) und die positive Verbindung zu einer größeren Anzahl selbstständig durchgeführter Beratungen ($r = .08$, $p = .10$) erreichen im Strukturgleichungsmodell hingegen keine Signifikanz. Abbildung 68 zeigt die Stärke der signifikanten Beziehungen zwischen den drei Prädiktoren und der Spezifität der Kundentypologien.

Abbildung 68: Zusammenhänge zwischen Spezifität der Beratungsstrategien und Prädiktoren im Strukturgleichungsmodell



$N=298$, $MV=70$, $\chi^2=3901.321$, $df=3299$, $\chi^2/df=1,18$, $CFI=.921$, $RMSEA(90\%)=.024$ (.021-.027), $SRMR=.052$; Abbildung aus Gründen der Übersichtlichkeit ohne Darstellung der Beziehungen zwischen den Prädiktoren sowie ohne Ladungen der Items und Residualkorrelationen, vgl. hierzu Kapitel 5.3.4.2.1 bis 5.3.4.2.3 und Anhang 5 Quelle: eigene Darstellung

6.2.3.2.4 Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen Fachkompetenzen und Prädiktoren

Das Ergebnis im Test fachlicher Kompetenzen korreliert in der Stichprobe der auszubildenden Bankkaufleute in den bivariaten Berechnungen positiv mit der sprachlichen Intelligenz ($r=.27$), dem höchsten Schulabschluss ($r=.23$) sowie der Durchschnittsnote ($r=.15$) und der Mathenote ($r=.13$) auf dem Abschlusszeugnis.

Signifikante bivariate positive Zusammenhänge bestehen zudem mit den zentralen Selbstbewertungen ($r=.16$), Introversion ($r=.15$), Gewissenhaftigkeit ($r=.12$) und Selbststeuerung ($r=.11$). Die negativen Zusammenhänge mit Neurotizismus ($r=-.11$, $p=.06$) und sozialer Orientierung ($r=-.11$, $p=.07$) verfehlen nur knapp das Signifikanzniveau von fünf Prozent.

Fachlich kompetentere Auszubildende sind in den bivariaten Berechnungen weniger external ($r=-.21$) und stärker identifiziert motiviert ($r=.17$). Mit den ausgewählten Indikatoren der Ausbildungsbedingungen bestehen keine signifikanten Zusammenhänge, jedoch

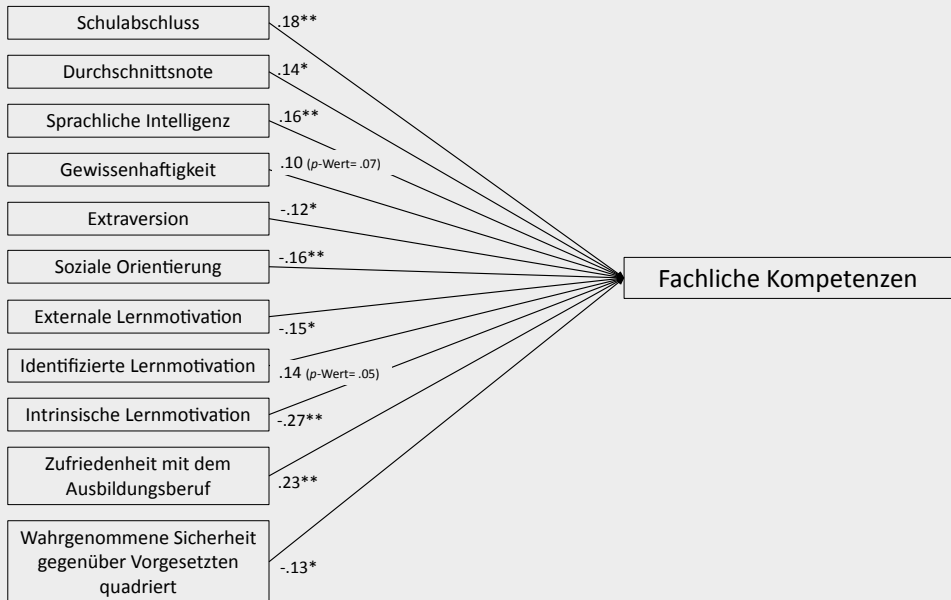
mit der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf ($r=.13$). Allerdings erreicht auch die negative quadrierte wahrgenommene Sicherheit gegenüber dem Vorgesetzten annähernd das Signifikanzniveau von fünf Prozent ($\beta=-1.88$, $p=.08$). Dies gilt auch für den bivariaten Zusammenhang von $r=.11$ mit der interessierten Motivationsvariante ($p=.07$).

In der multiplen Regression bleiben die signifikanten Bezüge zum höchsten Schulabschluss, zur Durchschnittsnote und zur sprachlichen Intelligenz bestehen, die zur Mathenote hingegen nicht. Im Bereich Persönlichkeit und Einstellungen tragen Gewissenhaftigkeit und in negativer Form Extraversion und soziale Orientierung weiterhin zur Varianzaufklärung bei, während die Erklärungskraft von Neurotizismus und Selbststeuerung verloren geht.

Unter den Prädiktoren zur Motivation bleibt in der multiplen Regression die negative Verbindung zur externalen Motivationsvariante erhalten, ebenso die positive Verbindung zur identifizierten Motivationsvariante. Hinzu kommt eine negative Verbindung mit der intrinsischen Lernmotivation. Die wahrgenommene Sicherheit gegenüber dem Vorgesetzten in der quadrierten negativen Form und die Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf tragen weiterhin zur Varianzaufklärung bei. Der Zusammenhang mit den zentralen Selbstbewertungen ist hingegen nicht weiter signifikant.

Alle Bezüge der multiplen Regression zeigt Abbildung 69. Die Prädiktoren klären bei einem Determinationskoeffizienten von $R^2=.2774$ ($R=.5267$) gemeinsam etwa 28 Prozent der Varianz der fachlichen Kompetenzen auf.

Abbildung 69: Multiple Regression zu Zusammenhängen zwischen fachlichen Kompetenzen und Prädiktoren

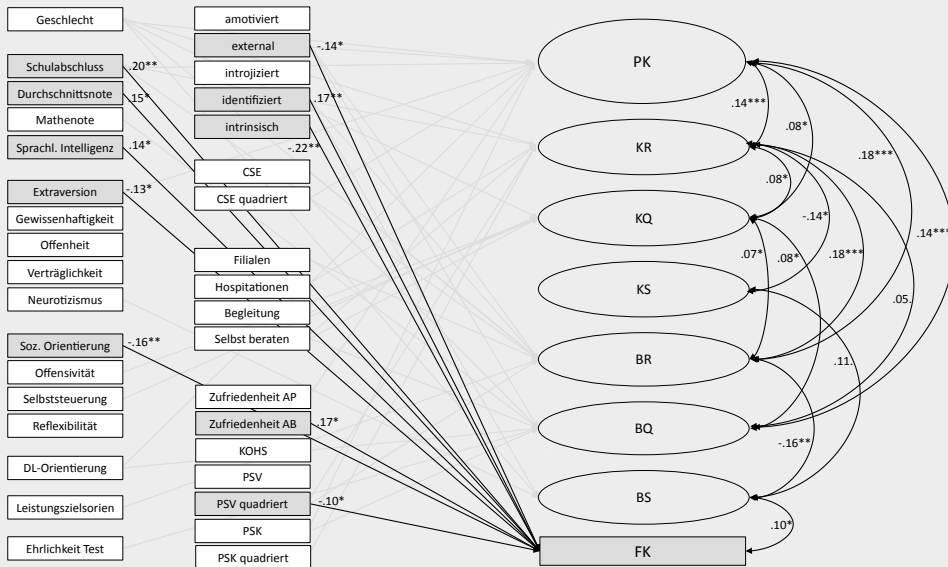


Multiple R^2 = .2774, Adjusted R^2 = .241; $F(12, 238) = 7.61$, p -Wert = .000

Quelle: eigene Darstellung

Die varianzaufklärenden Prädiktoren der fachlichen Kompetenzen im Strukturgleichungsmodell entsprechen mit einer Ausnahme denen der multiplen Regression. Lediglich die Verbindung zum Merkmal Gewissenhaftigkeit ist im Modell nicht signifikant. Die signifikanten Bezüge zwischen Prädiktoren und fachlichen Kompetenzen im Strukturgleichungsmodell zeigt Abbildung 70.

Abbildung 70: Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen und Prädiktoren im Strukturgleichungsmodell



$N=298$, $MV=70$, $\chi^2=3901.321$, $df=3299$, $\chi^2/df=1,18$, $CFI=.921$, $RMSEA(90\%)=.024$ (.021-.027), $SRMR=.052$; Abbildung aus Gründen der Übersichtlichkeit ohne Darstellung der Beziehungen zwischen den Prädiktoren sowie ohne Ladungen der Items und Residualkorrelationen, vgl. hierzu Kapitel 5.3.4.2.1 bis 5.3.4.2.3 und Anhang 5
Quelle: eigene Darstellung

6.2.3.2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen Beratungskompetenzen und Prädiktoren

Das vorliegende Kapitel interpretiert die Ergebnisse der statistischen Tests im Hinblick auf die in Kapitel 6.1 aufgestellten Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen Beratungskompetenzen und Prädiktoren. Zunächst werden die Ergebnisse in Bezug auf Hypothesen zu sozial-kognitiven Beratungskompetenzen dargestellt. Es folgen die Ergebnisse der Hypothesentests zu fachlichen Beratungskompetenzen.

Die Ergebnisse der Hypothesentests zu Zusammenhängen zwischen sozial-kognitiven Kompetenzen und Prädiktoren machen in fast allen Fällen eine differenzierte Betrachtung erforderlich, da die Ergebnisse für die verschiedenen Kompetenzbereiche häufig unterschiedlich ausfallen.

Bezüglich der Zusammenhänge zwischen kognitiven Merkmalen der Auszubildenden und sozial-kognitiven Kompetenzen postuliert Hypothese 1a, dass sozial-kognitive Kompetenzen mit der Intelligenz der Auszubildenden zusammenhängen. Dieser Zusammenhang

konnte in den empirischen Daten jedoch lediglich für die Kompetenz Perspektivenkoordination identifiziert werden, und dies auch nur in der bivariaten Berechnung. Hypothese 1c vermutet einen Zusammenhang zwischen sozial-kognitiven Kompetenzen und schulischen Leistungen. In den empirischen Daten zeigt sich, dass der höchste Schulabschluss positiv mit Perspektivenkoordination, Reichhaltigkeit der Kundentypologien und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien assoziiert ist. Zudem weisen die Abschlussnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik in manchen Berechnungen positive Verbindungen zur Qualität der Beratungsstrategien auf. Die Ergebnisse weisen demnach eher auf Verbindungen von sozial-kognitiven Kompetenzen mit schulischen Leistungen als mit der Intelligenz hin. Allerdings zeigen sich diese Verbindungen nicht stabil über alle Kompetenzfacetten und Berechnungen hinweg, sodass die Hypothesen beide als teilweise falsifiziert eingeordnet werden.

Mit wenigen Ausnahmen müssen die Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen der Persönlichkeit der Auszubildenden und ihrem Stand sozial-kognitiver Kompetenzen verworfen werden. Der in Hypothese 2a vermutete negative kurvilineare Zusammenhang mit Extraversion zeigte sich nicht, stattdessen waren Extraversion und Perspektivenkoordination im Strukturgleichungsmodell negativ verbunden und Extraversion und Reichhaltigkeit der Kundentypologien in der bivariaten Berechnung positiv.

Hypothesenkonform zeigten sich keine Zusammenhänge zwischen Gewissenhaftigkeit und sozial-kognitiven Kompetenzen (Hypothese 3a). Auch für das Merkmal Offenheit für Erfahrungen wurden keine Zusammenhänge vermutet (Hypothese 4a). In manchen Berechnungen zeigte sich jedoch ein negativer kurvilinearere Zusammenhang mit Perspektivenkoordination und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien.

Auch der Zusammenhang mit Verträglichkeit zeigte sich konform zu Hypothese 5a für Perspektivenkoordination und Spezifität der Kundentypologien in den bivariaten Berechnungen, in den multivariaten Berechnungen hingegen nicht. Für die anderen Kompetenzfacetten waren keine Zusammenhänge nachzuweisen. Der einzige signifikante Befund zu Zusammenhängen zwischen emotionaler Stabilität und sozial-kognitiven Kompetenzen betrifft eine negative Verbindung zur Spezifität der Beratungsstrategien, sodass auch Hypothese 6a verworfen werden muss.

Der vermutete positive Zusammenhang zwischen Dienstleistungsorientierung und sozial-kognitiven Kompetenzen (Hypothese 7a) zeigt sich für Perspektivenkoordination in allen Berechnungen, für adaptives Beraten jedoch nur für die Subdimension Qualität der Kundentypologien in der bivariaten Korrelation. Der in Hypothese 7b postulierte Zusammenhang zwischen Dienstleistungsorientierung und Verträglichkeit liegt bei $r = .47$, sodass diese Hypothese nicht verworfen werden muss. Auch mit den in den Hypothesen nicht enthaltenen Selbsteinschätzungen der sozialen Orientierung korreliert Dienstleistungsorientierung in substanzieller Höhe ($r = .41$). Soziale Orientierung und Verträglichkeit sind untereinander wiederum zu $r = .52$ assoziiert.

Zusätzlich zu den bereits genannten signifikanten Verbindungen von sozial-kognitiven Kompetenzen mit Verträglichkeit und Dienstleistungsorientierung besteht ein positiver Zu-

sammenhang zwischen sozialer Orientierung und Reichhaltigkeit der Kundentypologien sowie Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien in den multivariaten Modellen. In den bivariaten Berechnungen korrelieren zusätzlich Qualität der Kundentypologien und soziale Orientierung. In den empirischen Analysen hängen demnach die gemessenen Kompetenzfacetten häufig entweder mit Verträglichkeit, sozialer Orientierung oder Dienstleistungsorientierung zusammen. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist stets auch die enge Verbindung der drei Konstrukten untereinander zu berücksichtigen.

In den Analysen zu Zusammenhängen zwischen den Varianten motivierten Lernens der Auszubildenden und den sozial-kognitiven Kompetenzen (Hypothesen 8a und 8c) zeigen sich vielfach die vermuteten negativen Zusammenhänge mit der amotivierten und externalen Variante und die positiven Zusammenhänge mit der introjizierten, identifizierten, intrinsischen und interessierten Variante. Trotzdem müssen auch diese Hypothesen als teilweise falsifiziert klassifiziert werden. Grund hierfür ist der unerwartete negative Zusammenhang zwischen der identifizierten Motivationsvariante und der Spezifität der Beratungsstrategien in der bivariaten Berechnung. Hinzu kommt, dass viele der Verbindungen im Strukturgleichungsmodell nicht signifikant sind. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Varianten motivierten Lernens deutliche Verbindungen zu anderen Prädiktoren aufweisen, die im Strukturgleichungsmodell ebenfalls erfasst sind. Beispielsweise bestehen deutliche Bezüge zwischen den bereits thematisierten Merkmalen Verträglichkeit, soziale Orientierung und Dienstleistungsorientierung und den Motivationsvarianten. Auch mit der Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz und Ausbildungsberuf sowie mit den erfassten Ausbildungsbedingungen hängen die Motivationsvarianten zum Teil substantziell zusammen. Die entsprechenden Bezüge wurden bereits in Kapitel 6.2.3.1.2 beschrieben.

Der in Hypothese 9a vermutete negative Zusammenhang mit Leistungszielorientierung zeigt sich empirisch lediglich für die Kompetenzdimension Perspektivenkoordination, und dies auch nur in der bivariaten Korrelation und in der multiplen Regression. Leistungszielorientierung ist zudem positiv mit der Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien verbunden. Aus diesem Grund muss auch Hypothese 9a zumindest teilweise verworfen werden.

Verworfen werden muss auch Hypothese 10a, die einen negativen kurvilinearen Zusammenhang zwischen den zentralen Selbstbewertungen und sozial-kognitiven Kompetenzen vermutet. Zwar zeigte sich der postulierte Zusammenhang in drei Berechnungen für die Qualität der Beratungsstrategien, in zwei Berechnungen für die Perspektivenkoordination und in einer Berechnung für die Reichhaltigkeit der Kundentypologien, sodass auf diesen Skalen Auszubildende mit mittleren Ausprägungen der zentralen Selbstbewertungen im Schnitt mehr Punkte erzielen. Mit der Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien zeigen sich jedoch in manchen Berechnungen negative Zusammenhänge. Auszubildende mit niedrigeren Werten auf der Skala zur Erfassung der zentralen Selbstbewertungen produzierten demnach mehr Strategien als Auszubildende mit hohen Werten.

Auch die Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen sozial-kognitiven Kompetenzen und der Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz (Hypothese 11a) sowie der Zufriedenheit

mit dem Ausbildungsberuf (Hypothese 11b) können in der generalisierten Form nicht bestätigt werden. Zwar zeigen sich Auszubildende mit höheren Werten bei Perspektivenkoordination in allen Analysen im Schnitt zufriedener mit ihrem Ausbildungsplatz. Zugleich ist die Qualität der Kundentypologien in der multiplen Regression jedoch negativ mit der Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz assoziiert. Für die anderen Subdimensionen sozial-kognitiver Kompetenzen sowie für die Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf ließen sich keine Zusammenhänge identifizieren.

Auch für die Hypothesen 12a, 13a, 14a und 14b, die sich auf weitere Konstrukte zur Erfassung der betrieblichen Ausbildungsbedingungen beziehen, können für die Daten dieser Erhebung höchstens in Teilen kongruente Ergebnisse berichtet werden. Zwar zeigen sich einige hypothesenkonforme Verbindungen zwischen Lern- und Reflexionsgelegenheiten (Hypothese 12a) und den Subdimensionen von Beratungsstrategien, beispielsweise zwischen der Anzahl selbstständig durchgeführter Beratungen und der Qualität und Spezifität der Beratungsstrategien. Zugleich treten aber auch für die Dimensionen Reichhaltigkeit, Qualität und Spezifität der Kundentypologien negative Verbindungen auf, die im Widerspruch zu Hypothese 12a stehen. Zwischen Lern- und Reflexionsgelegenheiten und Perspektivenkoordination zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge.

Für den in Hypothese 13a vermuteten positiven Zusammenhang zwischen kundenorientiertem Handlungsspielraum und sozial-kognitiven Kompetenzen liegen hypothesenkonforme Zusammenhangsmaße zur Perspektivenkoordination und zur Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien aus bivariaten Berechnungen und multipler Regression vor, die jedoch jeweils im Strukturgleichungsmodell nicht signifikant sind.

Für keine Kompetenzdimension zeigen sich die in den Hypothese 14a und 14b postulierten positiven Zusammenhänge mit der wahrgenommenen Sicherheit. Stattdessen ist die wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten negativ mit der Spezifität der Kundentypologien assoziiert und die wahrgenommene Sicherheit gegenüber Kollegen teilweise negativ mit Perspektivenkoordination sowie Reichhaltigkeit und Qualität der Beratungsstrategien. Bei den darüber hinaus entdeckten negativen kurvilinearen Zusammenhängen handelt es sich um Zufallsbefunde, die weiterer Untersuchungen bedürfen.

Alle Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen sozial-kognitiven Kompetenzen und Prädiktoren sowie die in den Analysen identifizierten Zusammenhänge sind in Anhang 7 noch einmal zusammengefasst.

Die Hypothesen 1b und 1d postulieren positive Zusammenhänge zwischen kognitiven Merkmalen und fachlichen Kompetenzen. In den statistischen Analysen zeigen sich in allen Berechnungen positive Zusammenhänge zwischen dem Ergebnis im Test bankwirtschaftlicher Fachkompetenz und dem Schulabschluss, der Abschlussnote sowie der sprachlichen Intelligenz. In den bivariaten Berechnungen besteht zusätzlich ein Zusammenhang mit der Abschlussnote im Fach Mathematik. Die Ergebnisse stehen somit im Einklang mit den Hypothesen 1a und 1c und bieten keinen Anlass, diese zu verwerfen.

Bezüglich der Zusammenhänge zwischen Persönlichkeit und fachlichen Kompetenzen werden in den Hypothesen 2b, 3b, 4b, 5b und 6b differenzielle Effekte der Big Five vermutet. Konform zu Hypothese 2b zeigen sich negative Zusammenhänge mit Extraversion, konform zu Hypothese 4b keine Zusammenhänge mit Offenheit für Erfahrung und konform zu Hypothese 5b keine Zusammenhänge mit Verträglichkeit. Der in Hypothese 3b vermutete positive Zusammenhang zwischen Gewissenhaftigkeit und fachlichen Kompetenzen zeigt sich zwar in der bivariaten Korrelation und der multiplen Regression, ist jedoch im Strukturgleichungsmodell nicht signifikant. Dies lässt darauf schließen, dass bedeutsame Zusammenhänge zwischen Gewissenhaftigkeit und weiteren Prädiktoren bestehen und Gewissenhaftigkeit im Strukturgleichungsmodell deswegen keine inkrementelle Validität zur Erklärung fachlicher Kompetenzen über diese Prädiktoren hinaus besitzt. Die Interkorrelationstabelle in Anhang 5 zeigt beispielsweise substanzielle Bezüge zwischen Gewissenhaftigkeit und Abschlussnote, externaler, identifizierter und intrinsischer Lernmotivation sowie der Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf, die jeweils im Zusammenhang mit der Leistung im Test fachlicher Kompetenzen stehen. Der in Hypothese 6b postulierte negative kurvilineare Zusammenhang zwischen emotionaler Stabilität und fachlichen Kompetenzen lässt sich in den empirischen Daten nicht identifizieren.

Annahmen zu Beziehungen zwischen fachlichen Kompetenzen und verschiedenen Varianten von Lern- und Leistungsmotivation der Auszubildenden treffen die Hypothesen 8b, 8d und 9c. In den statistischen Analysen zeigen sich neben den kognitiven Variablen für die Variablen zur Motivation der Auszubildenden die deutlichsten Zusammenhänge mit dem Stand fachlicher Kompetenzen am Ende der Ausbildung. Konform zu Hypothese 8b zeigt sich ein positiver Zusammenhang mit der identifizierten Motivationsvariante und konform zu Hypothese 8d ein negativer Zusammenhang mit der externalen Motivationsvariante. Zugleich lässt sich der in Hypothese 8d vermutete negative Zusammenhang mit der amotivierten Motivationsform in den Daten nicht nachweisen. Dies trifft auch auf den in Hypothese 8b vermuteten positiven Zusammenhang mit der interessierten Motivationsform zu, wodurch zugleich Hypothese 9c falsifiziert wird. Die intrinsische Motivationsvariante ist zudem empirisch negativ mit dem Ergebnis im Fachleistungstest assoziiert, was im Widerspruch zu Hypothese 8b steht. Der in Hypothese 9b vermutete positive Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung und fachlichen Kompetenzen ließ sich in der Studie ebenfalls nicht identifizieren.

Hypothese 10b postuliert einen negativen kurvilinearen Zusammenhang zwischen den zentralen Selbstbewertungen der Auszubildenden und dem Stand fachlicher Kompetenzen am Ende der Ausbildung. Stattdessen zeigt sich ein positiver linearer Zusammenhang in der bivariaten Korrelation zwischen beiden Variablen, der jedoch in den multivariaten Berechnungen nicht signifikant ist. Allerdings sind die zentralen Selbstbewertungen wiederum positiv mit Durchschnittsnote, sprachlicher Intelligenz, Gewissenhaftigkeit, identifizierter Motivationsvariante und Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf sowie negativ mit der

externalen Motivationsvariante assoziiert, die jeweils zur Varianzaufklärung der fachlichen Kompetenzen beitragen.

Die Hypothesen 11c, 11d, 12b, 13b, 14a und 14b beziehen sich auf vermutete Zusammenhänge zwischen Ausbildungsbedingungen und dem Stand fachlicher Kompetenzen am Ende der Ausbildung. In den empirischen Daten ist von allen in den Hypothesen formulierten Zusammenhänge lediglich ein positiver Zusammenhang zwischen dem Ergebnis im Test fachlicher Kompetenzen und der Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf zu identifizieren. In Kapitel 6.2.3.1.2.5.3 wurde jedoch bereits aufgezeigt, dass die Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf mit dem kundenorientierten Handlungsspielraum, der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten und Kollegen und mit der Anzahl durchlaufener Filialen und selbstständig durchgeführter Beratungsgespräche korreliert.

Anstelle des in Hypothese 14c vermuteten positiven Zusammenhangs zwischen fachlichen Kompetenzen und der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten zeigt sich bei der Inspektion des Streudiagramms mit integrierter Regressionsgeraden ein negativer kurvilinearere Zusammenhang, dessen Prüfung auf statistische Signifikanz in der Regression und im Strukturgleichungsmodell positiv ausfällt. Auszubildende, die in einem mittleren Ausmaß darauf vertrauen, gegenüber ihren Vorgesetzten Fehler offen thematisieren zu dürfen, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen, schneiden demnach im Test fachlicher Kompetenzen besser ab, als Auszubildende, deren wahrgenommene Sicherheit gegenüber den Vorgesetzten entweder besonders hoch oder besonders niedrig ausgeprägt ist. Da es sich bei diesem Befund, wie bereits erläutert wurde, nicht um eine vorab formulierte Hypothese, sondern um einen Zufallsbefund handelt, bedarf es weiterer Untersuchungen zu diesem Ergebnis.

Alle Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen fachlichen Beratungskompetenzen und Prädiktoren sowie die Ergebnisse der Hypothesentests sind in Anhang 8 noch einmal im Überblick dargestellt.

► 7 Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegende Arbeit widmete sich drei aufeinander aufbauenden Zielen. Das erste Ziel bestand darin, das Tätigkeitsfeld Beratung in der Ausbildung von angehenden Bankkaufleuten zu analysieren und auf dieser Basis die für die Tätigkeit erforderlichen Kompetenzen zu identifizieren, zu modellieren und zu beschreiben. Zweitens sollte ein Testverfahren für die Messung von sozial-kognitiven Beratungskompetenzen von angehenden Bankkaufleuten entwickelt und seine Güte abgeschätzt werden. Die dritte Fragestellung betraf die Untersuchung der Beziehungen zwischen Beratungskompetenzen von angehenden Bankkaufleuten und verschiedenen individuellen und institutionellen Bedingungen in einer empirischen Studie.

Das vorliegende Kapitel reflektiert, inwiefern diese drei Ziele erreicht wurden und welche Implikationen sich hieraus ergeben. Die Ergebnisse der Arbeit zu den drei Zielen wurden jeweils am Ende der Kapitel 4, 5 und 6 ausführlich dargestellt, weshalb sie hier nur noch kurz zusammengefasst werden. Anschließend werden jeweils das methodische Vorgehen diskutiert, die Ergebnisse interpretiert und ihre Aussagekraft reflektiert sowie offene Fragen benannt.

7.1 Zusammenfassung und Diskussion zur Kompetenzmodellierung

Zu Beginn der Arbeit wurden in Kapitel 2 die für den Kontext relevanten Definitionen von Kompetenzen und sozialen Kompetenzen vorgestellt und hieraus Arbeitsdefinitionen von sozialen und sozial-kognitiven Kompetenzen abgeleitet. Als konstituierende Merkmale von Kompetenzen wurden die in der empirischen Bildungsforschung konsensfähigen Merkmale Kontextspezifität, Mehrdimensionalität, Performanzbezug, Lern- und Erfahrungsabhängigkeit sowie Wissensbasierung für diese Arbeitsdefinitionen übernommen. Zugleich wurde aufgezeigt, dass die in der Allgemeinbildung übliche Fokussierung auf kognitive bzw. fachliche Kompetenzen für die berufliche Bildung zu kurz greift, da diese ein umfassendes handlungsorientiertes Bildungsziel verfolgt, welches im Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit seinen Ausdruck findet und neben fachlichen auch soziale und personale Kompetenzen integriert. Dies gilt in besonderem Maße auch für das für die Arbeit ausgewählte Tätigkeitsfeld der Kundenberatung in einem Kreditinstitut. Da soziale Kompetenzen in der Kompetenzforschung bislang weniger untersucht sind, standen für die Kompetenzmodellierung der vorliegenden Arbeit die sozialen Kompetenzen bei der Kundenberatung im Mittelpunkt. Inhaltlich wurden soziale Kompetenzen als Fähigkeiten bestimmt, die in sozialen Interaktionen einen Ab- und Ausgleich von eigenen und fremden Interessen ermöglichen, um zugleich eigene

Ziele verwirklichen, in positiver Beziehung mit anderen Menschen stehen und die Anforderungen des sozialen Kontexts berücksichtigen zu können.

Methodischer Ausgangspunkt der Arbeit war eine umfassende Anforderungsanalyse des Tätigkeitsfelds Kundenberatung in der Ausbildung von Bankkauffleuten. Die Anforderungsanalyse, die in Kapitel 3 beschrieben wurde, umfasste neben umfassenden Dokumentenanalysen und einer Sichtung des Forschungsstandes 22 qualitative Interviews mit Auszubildenden und Ausbildern. In Kapitel 4 wurden die aus der Anforderungsanalyse abgeleiteten Ergebnisse in Anlehnung an BECK (1996) nach den Kategorien Aufgaben und Tätigkeiten, Akteure, Erwartungen und Rollen, Ausbildungsbedingungen, zeitliche Abläufe und Prozesse sowie kritische Situationen differenziert und Anforderungen an fachliche und soziale Kompetenzen herausgearbeitet. Auf Basis dieser Auswertungen wurde ein Modell für die Beratungskompetenzen von angehenden Bankkauffleuten abgeleitet (vgl. hierzu Abbildung 6).

Das Modell beinhaltet vier fachliche Kompetenzbereiche, von denen drei die Gebiete der Bankbetriebslehre „Kontoführung und Zahlungsverkehr“, „Geld- und Vermögensanlage“ und „Kreditgeschäft“ betreffen und der vierte Bereich Hintergrundthemen wie allgemeine Wirtschaftslehre, Rechnungswesen und Datenschutz umfasst. Der im Rahmen der vorliegenden Arbeit zentrale und bislang deutlich weniger systematisierte Bereich des Modells betrifft die für die Kundenberatung relevanten sozialen Kompetenzen. Diese wurden im Modell in Anlehnung an HENNIG-THURAU und THURAU (1999) in die vier Bereiche „verbale und non-verbale Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion“, „sozial sensible Wahrnehmung und Einschätzung“, „mentale Planung und Steuerung der Interaktion“ und „Emotionsregulation“ unterteilt. Die Ergebnisse der Anforderungsanalyse wurden genutzt, um alle vier Kompetenzbereiche inhaltlich für den Kontext der Beratung in einem Kreditinstitut auszudifferenzieren und Vorschläge für ihre Operationalisierung abzuleiten. Es zeigte sich, dass die vier Kompetenzbereiche in den herangezogenen Quellen in sehr unterschiedlichem Maße Berücksichtigung fanden. Ein deutlicher Schwerpunkt lag auf den verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion, die in nahezu allen Quellen als relevante Bestandteile der sozialen Kompetenzen bei der Beratung thematisiert wurden. Deutlich seltener, jedoch immer noch regelmäßig, fand der Kompetenzbereich der sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung Berücksichtigung. Zur mentalen Planung und Steuerung der Interaktion sowie zur Emotionsregulation finden sich in den Quellen hingegen nur vereinzelte Hinweise. Dies deutet darauf hin, dass manche Facetten sozialer Kompetenzen in der allgemeinen Wahrnehmung stärker hervortreten als andere. Gleichwohl setzt nach den Ergebnissen der Anforderungsanalyse sozial kompetentes Verhalten im untersuchten Tätigkeitsfeld ein Zusammenspiel aller vier identifizierten Kompetenzbereiche voraus.

Die Ergebnisse der Kompetenzmodellierung können dazu beitragen, ein differenziertes Bild der für die Kundenberatung von angehenden Bankkauffleuten erforderlichen sozialen Kompetenzen zu zeichnen. Aus der Perspektive von Politik und Praxis können die Ergebnisse beispielsweise genutzt werden, um Bildungsziele für die Ausbildung von Bankkauffleuten kompetenzorientiert zu formulieren und hierbei auch soziale und emotionale Kompetenzen

differenziert beschreiben zu können. Darüber hinaus bieten die Ergebnisse Ansatzpunkte für eine Operationalisierung dieser Kompetenzen, beispielsweise im Rahmen von Kompetenzerfassung, Prüfung und Lehre. Da es insgesamt nur wenige Arbeiten gibt, in denen soziale Kompetenzen für den Kontext der Berufsbildung systematisch modelliert und operationalisiert werden, kann das Kompetenzmodell auch als Ausgangspunkt für die Modellierung weiterer beruflicher Tätigkeiten genutzt werden. Zu denken ist hierbei zunächst an inhaltlich verwandte Berufe, wie beispielsweise den/die Kaufmann/-frau für Versicherungen oder weitere kaufmännische Berufe mit beratenden Tätigkeiten. Aber auch für andere Berufe kann die Arbeit Anregungen dafür bieten, wie ausgehend von einer Anforderungsanalyse eine fundierte Modellierung sozialer Kompetenzen gestaltet werden kann. Insbesondere die Analyse der Praxis bei gleichzeitiger Sichtung theoretischer Modelle und Befunde hat sich in der Arbeit als geeignetes methodisches Vorgehen erwiesen, um zu praxisrelevanten und zugleich fundierten Ergebnissen zu gelangen. Der hiermit verbundene Aufwand verringert sich zudem bei der Modellierung weiterer Berufe und Berufsfelder sukzessive, da jeweils bereits vorliegende Erkenntnisse berücksichtigt, übertragen und angepasst werden können. Viele der von HENNIG-THURAU und THURAU (1999) beschriebenen und in der vorliegenden Arbeit angepassten und konkretisierten Kompetenzbereiche sind vermutlich in ähnlicher Form in vielen Berufen bedeutsam und könnten somit einen Ausgangspunkt für die Modellierung sozialer Kompetenzen in Berufen allgemein darstellen.

Die in der Arbeit vollzogene strikte Trennung von stabilen Personenmerkmalen und Kompetenzen als erlernbaren Fähigkeiten kann darüber hinaus dazu beitragen, ein Verständnis von sozialen Kompetenzen als Bildungszielen zu etablieren, welche einer systematischen Förderung im Rahmen von (Aus-) Bildung bedürfen. Hiermit kann dem gängigen Vorurteil begegnet werden, demgemäß soziale Kompetenzen lediglich Gegenstand der Personalauswahl sind, da man sie entweder mitbringt oder nicht, und sie in Folge dessen in Ausbildung und Personalentwicklung kein relevantes Thema darstellen. Das hier erarbeitete Modell der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten bildet hingegen ausschließlich Fähigkeiten ab, die erlernbar sind und somit im Rahmen der Ausbildung systematisch adressiert und verbessert werden können.

Auch für die Messung sozialer Kompetenzen bietet das erarbeitete Kompetenzmodell zahlreiche Anregungen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden nur einzelne Aspekte des Modells für die Testentwicklung ausgewählt. Hiermit wird dem Umstand Rechnung getragen werden, dass für die ausgewählten Kompetenzbereiche praktisch keine Messverfahren vorliegen. Gleichwohl sind auch die hier nicht erfassten Dimensionen sozialer Kompetenzen bedeutsame Bestandteile und die Frage ihrer Messung ist keineswegs endgültig befriedigend beantwortet. Auf die mit den häufig eingesetzten Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren verbundenen Validitätsprobleme sowie auf den häufig fehlenden Kontextbezug vorliegender Verfahren wurde mehrfach hingewiesen. KUNTER und KLUSMANN (2010) schlagen situative Methoden als Alternative zu Selbsteinschätzungen zur Messung von Lehrerkompetenzen vor. Situative Verfahren wie Rollenspiele und Präsentationen kommen beispielsweise auch

im Rahmen der Prüfungen im dualen System der Berufsbildung und in Assessment-Centern häufig zum Einsatz. Wenngleich diese Methoden für die Abbildung behavioraler Facetten sozialer Kompetenzen grundsätzlich ein geeignetes Instrument darstellen, hängt die Qualität der Kompetenzerfassung jedoch von der Operationalisierung der Kompetenzen in der Verhaltensbeobachtung ab. Bestehende Verfahren nehmen häufig eine Abstufung von Kompetenzen über die Verwendung quantifizierender Begriffe (z. B. „kaum“, „teilweise“, „umfassend“) vor, ohne jedoch die zu beobachtenden Verhaltenskategorien an sich genau zu beschreiben. In Kapitel 4.2.3 wurden für alle Elemente der verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zur Gestaltung der Interaktion differenzierte Beschreibungen gegeben, die zur Konstruktion fundierter Beobachtungskriterien für die Verhaltensbeobachtung genutzt werden können. Beispielsweise könnte der Kompetenzbereich „Überzeugend argumentieren“ über die an GRUNDLER (2011) angelehnten Kriterien Komplexität, Kooperativität und Sachlichkeit operationalisiert werden und so für den Beobachter transparent werden, worauf er bei der Beobachtung achten soll und welche konkreten Verhaltensweisen welchen Niveaustufen zuzuordnen sind. Eine überzeugende Argumentation würde sich demnach u. a. anhand der beobachtbaren Kriterien der Nutzung weniger guter (anstelle vieler schwacher) Argumente, des proaktiven Aufgreifens möglicher Gegenargumente sowie der Nutzung sachlicher Informationen (anstelle emotionaler Botschaften) zeigen.

Mit der gewählten Form der Anforderungsanalyse wurde ein hoher Aufwand betrieben, um die für die Kundenberatung von Bankkaufleuten erforderlichen sozialen Kompetenzen so vollständig wie möglich abbilden zu können. Trotzdem ist nicht auszuschließen, dass unter Verwendung weiterer Quellen zusätzliche Kompetenzbereiche identifiziert werden können. Von den einbezogenen Quellen birgt in dieser Hinsicht am ehesten die Auswahl der Interviewpartner ein gewisses Risiko. Es ist zu vermuten, dass sowohl die teilnehmenden Institute als auch die für die Interviews ausgewählten Auszubildenden eine Positivauswahl darstellen, die besonders engagiert ausbilden bzw. in ihrer Ausbildung besonders erfolgreich sind. Gleichwohl konnten alle Interviewpartner vielfältige Herausforderungen und kritische Situationen benennen, die sie im Rahmen der Ausbildung erlebt oder beobachtet haben. In Rückfragen in zwei Berufsschulklassen wurden die extrahierten Herausforderungen von allen anwesenden Schülerinnen und Schülern als realistisch und relevant eingeschätzt, sodass davon auszugehen ist, dass die hier beschriebenen Anforderungen gleichermaßen für Auszubildende mit unterschiedlichen Leistungsniveaus gelten. Durch eine ergänzende Befragung von Auszubildenden, die in der Ausbildung größere Hürden erleben, hätten eventuell weitere Herausforderungen und kritische Situationen identifiziert werden können, die nur von einigen Auszubildenden als schwierig angesehen werden. Da bei der Ableitung der erforderlichen Kompetenzen über die Interviews hinaus jedoch sowohl themenrelevante Dokumente aus der Praxis als auch vorliegende theoretische Modellierungen und empirische Befunde berücksichtigt wurden, ist nicht davon auszugehen, dass auf diesem Wege weitere erforderliche Kompetenzen identifiziert worden wären, sondern vielmehr Situationen mit einem anderen Schwierigkeitsgrad, zu deren Bewältigung gleichwohl die im Modell beschriebenen

Kompetenzen erforderlich sind. Durch ergänzende Interviews mit weniger leistungsstarken Auszubildenden könnte diese Annahme noch einmal überprüft werden. Sollten hierbei wider Erwarten weitere erforderliche Kompetenzen identifiziert werden, wäre das Modell entsprechend zu erweitern. Sollten hingegen lediglich kritische Situationen mit einem anderen Schwierigkeitsgrad identifiziert werden, wäre dies insbesondere für die Messung der Kompetenzen relevant. In diesem Fall wäre zu prüfen, ob im unteren Leistungsbereich eine größere Ausdifferenzierung der Schwierigkeitsniveaus erforderlich ist.

Aus der Perspektive der Forschung schließt das Kompetenzmodell eine Lücke zwischen den vorliegenden theoretischen Konzeptionen sozialer Kompetenzen einerseits (vgl. hierzu z. B. GREENE & BURLESON 2003; HARGIE & DICKSON 2004; KANNING 2005; NANGLE, GROVER et al. 2010; ROSE-KRASNOR 1997) und den Beschreibungen aus der bzw. für die Praxis andererseits (vgl. hierzu z. B. BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ 1998a, BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2018, US DEPARTMENT OF LABOR/EMPLOYMENT AND TRAINING ADMINISTRATION (USDOL/ETA), 2017). Indem die in der Forschung beschriebenen Theorien und Annahmen auf einen konkreten Kontext bezogen und für diesen aufbereitet werden, eröffnen sich Wege, die in den Theorien enthaltenen Annahmen zu überprüfen und die Theorien weiterzuentwickeln.

Da in der vorliegenden Arbeit nur Teile des Modells der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten empirisch überprüft wurden, handelt es sich bei dem in Abbildung 6 dargestellten Modell zunächst um ein konzeptionelles Modell. Mit der Bereitstellung empirisch abgeleiteter und theoretisch fundierter Kompetenzbeschreibungen bietet es zahlreiche Anregungen, wie soziale Kompetenzen modelliert, operationalisiert, gemessen und gefördert werden können. Eine empirische Überprüfung der gesamten Modellstruktur ist aufgrund der Daten der vorliegenden Arbeit jedoch nicht möglich. Dies ist eine offene Frage für die anschließende Forschung. Besonders aufschlussreich wäre es, einerseits verschiedene Facetten des Modells jeweils mit den gleichen Methoden oder die gleichen Facetten mit verschiedenen Methoden zu messen und die Ergebnisse zueinander in Beziehung zu setzen. Einen Startpunkt in dieser Richtung setzt die im Folgenden beschriebene zweite Fragestellung der vorliegenden Arbeit.

7.2 Zusammenfassung und Diskussion zur Kompetenzmessung

Das zweite Ziel der Arbeit bestand darin, die im Modell der Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten beschriebenen Kompetenzen zu messen und somit empirisch zugänglich zu machen. Da eine vollständige Abbildung des Kompetenzmodells in einem einzigen Verfahren aufgrund von Umfang und Komplexität des Modells sowie der unterschiedlichen Eigenschaften seiner Komponenten nicht möglich war, wurde an dieser Stelle eine Engführung auf zwei der insgesamt vier Kompetenzbereiche des Modells vorgenommen. Die Entscheidung fiel auf die beiden sozial-kognitiven Kompetenzbereiche „sozial sensible Wahrnehmung und Einschätzung“ sowie „mentale Planung und Steuerung der Interaktion“, da diese sowohl in den vorhandenen inhaltlichen Beschreibungen als auch in den vorliegenden Messinstrumen-

ten bislang deutlich unterrepräsentiert sind, der Forschungsstand jedoch die wichtige Bedeutung auch dieser Teilbereiche sozialer Kompetenzen aufzeigt.

Die zur Abbildung sozialer Kompetenzen häufig eingesetzten Beobachtungsverfahren stellen keine geeignete Methode zur Abschätzung sozial-kognitiver Kompetenzen dar. Selbsteinschätzungen sind prinzipiell geeignet, wichen jedoch in der Studie von GÜZEL et al. (2016) von der Leistungsmessung deutlich ab, weshalb die Validität angezweifelt werden muss. Mit der Auswahl der sozial-kognitiven Facetten als Gegenstand der Messung wurde deshalb eine methodische Herausforderung angegangen, für die kaum Vorbilder vorlagen. Die Messung sollte neben einer quantitativen Abschätzung der sozial-kognitiven Kompetenzen der Auszubildenden zusätzlich eine inhaltliche Klärung der untersuchten Kompetenzen ermöglichen. Zudem sollten die Leistungen gemessen und nicht eingeschätzt werden. Zur Umsetzung dieses Anspruchs wurden die Kompetenzen auf der Basis von theoretischen Modellen operationalisiert, die eine Ableitung von Niveaustufen ermöglichen, anhand derer sich der Aufbau der Kompetenzen vollzieht.

Für die beiden ausgewählten Kompetenzbereiche wurden zunächst theoretische Modelle zu sozial-kognitiven Kompetenzen beispielsweise aus der Entwicklungspsychologie, kognitiven Psychologie, pädagogischen Psychologie, Sozialpsychologie, Arbeits- und Organisationspsychologie, den Kommunikationswissenschaften und der Marketing- und Sozialforschung gesichtet. Alle Modelle wurden auf ihren Erklärungsgehalt für den Aufbau und die Entwicklung der beiden Zielkompetenzen überprüft.

Für die Operationalisierung der Kompetenzdimension „sozial sensible Wahrnehmung und Einschätzung“ wurde das Modell der sozialen Perspektivenkoordination ausgewählt, welches SELMAN und Kollegen (vgl. hierzu SELMAN 1980, 1984, 2003) entwickelten. Es beschreibt die Fähigkeit, soziale Situationen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und diese Perspektiven miteinander zu koordinieren. Das Modell unterscheidet verschiedene Niveaustufen bei der Koordination und bezieht diese zusätzlich auf verschiedene Phasen, wie die Einschätzung einer Situation, die Entwicklung und Auswahl von Handlungsalternativen und die Beurteilung von Lösungen.

Die Kompetenz zur mentalen Planung und Steuerung der Interaktion wird in der Arbeit über das Konzept des adaptiven Verkaufens theoretisch fundiert. Das auf WEITZ (1978, 1981; WEITZ et al. 1986; SPIRO & WEITZ 1990) zurückgehende Modell fokussiert insbesondere die Frage, wie es gelingen kann, Handlungen flexibel und situationsangemessen auszuwählen und gegebenenfalls anzupassen. Auch dieses Modell unterscheidet verschiedene Phasen wie Hypothesenbildung, Handlungsauswahl, Bewertung und Anpassung.

Für beide theoretische Modelle liegen vielzählige empirische Befunde vor, die sowohl die theoretischen Konzeptionen stützen, als auch hypothesenkonforme Zusammenhänge der Konstrukte mit relevanten Bezugsgrößen der vorliegenden Arbeit aufzeigen. Beispielsweise werden für beide Konstrukte positive Zusammenhänge mit der Qualität von Beziehungen, Kundenzufriedenheit und Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit berichtet (vgl. hierzu die Kapitel 5.1.1 und 5.1.2). Die theoretischen Modellvorstellungen und die in der Literatur

dargestellten Methoden zur Erfassung der Konstrukte dienten deshalb als Vorbilder für die Testentwicklung der vorliegenden Arbeit.

Für das Testverfahren wurden in Kapitel 5.2 eingangs die folgenden fünf Anforderungen formuliert: Es sollte den Zugang zu den internen Repräsentationen der Probanden ermöglichen, die Kompetenzen kontextspezifisch und möglichst realitätsnah abbilden, an die ausgewählten theoretischen Modelle rückgebunden sein, um eine inhaltliche Interpretation von Testergebnissen zu ermöglichen, an größeren Stichproben mit vertretbarem Aufwand einsetzbar sein und die Kompetenzen objektiv, reliabel und valide messen.

Als methodisches Format wurde der Situational Judgment Test (SJT) ausgewählt, da er am ehesten geeignet ist, diese Anforderungen zu erfüllen. Da ein klassischer SJT jedoch keine theoretische Verankerung erfährt, wurde die Methode in diesem Punkt verändert und hiermit zugleich einem zentralen Kritikpunkt an der Methode begegnet. Zwar erzielen SJT zufriedenstellende bis gute prognostische Validitäten für zukünftiges Verhalten, klären hierbei jedoch nicht auf, was sie genau messen, sodass die mit ihnen erfassten Konstrukte unklar sind und sie keine Aussagen zu den zugrunde liegenden Kompetenzen erlauben. In der vorliegenden Arbeit wurde das methodische Vorgehen dahingehend verändert, dass anstelle der klassischen Fragen nach dem eigenen oder günstigsten Verhalten in den dargestellten Situationen Fragen zu den Kompetenzen gestellt wurden. Die Bewertung der Antworten basiert nicht, wie in SJT sonst üblich, auf vorab eingeholten Einschätzungen von Experten, sondern auf den für die Operationalisierung der Kompetenzen ausgewählten theoretischen Modellen. Dieses Vorgehen bietet zwei Vorteile. Zum einen hängt die Bewertung der Qualität der Antworten nicht von personen- oder unternehmensspezifischen Einschätzungen ab, sondern ist theoretisch rückgebunden und besitzt somit, sofern die Annahmen der Theorie geteilt werden, Gültigkeit über eine einzelne Konstruktion hinaus. Klassische SJT hingegen weisen in der Regel nur für denjenigen Geltungsbereich prognostische Validität auf, für den sie konstruiert wurden. Zum anderen kann durch die theoretische Verankerung der Bewertungskriterien inhaltlich beschrieben werden, was der Test genau misst.

Aus Gründen der Praktikabilität wurde der Test als Paper-Pencil-Test konzipiert. Um die Realitätsnähe zu erhöhen, wurden ergänzend zu den Situationsschilderungen Bilder der Kundinnen und Kunden integriert. Zudem wurde ein offenes Antwortformat gewählt, um möglichst aussagekräftige Antworten zu erhalten, die eine valide Abschätzung der Niveaus der Antworten ermöglichen. Bei geschlossenen Antwortformaten besteht die Gefahr, dass Probanden in der Lage sind, bessere Antworten zu erkennen, ohne sie jedoch selbst produzieren zu können, was zu Verzerrungen der Kompetenzmessungen führen kann. Auf den Vorteil einer ökonomischeren Auswertung geschlossener Antworten wurde in diesem Fall zugunsten der höheren Aussagekraft offener Antworten verzichtet. SELMAN et al. (1986) gingen noch einen Schritt weiter und verwendeten zur Abschätzung der Niveaus der Perspektivenkoordination Interviews statt offener schriftlicher Antworten. Durch die Möglichkeit zu eventuellen Rückfragen bezüglich der Antworten kann dieses Vorgehen zusätzlich die Validität verbessern, geht jedoch zugleich mit einem deutlich erhöhten Aufwand in der Durch-

führung einher, da es Gruppentestungen ausschließt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit stellen die verwendeten offenen schriftlichen Antworten den gewählten Mittelweg dar, um im Rahmen einer vertretbaren Ökonomie bei Durchführung und Auswertung die größtmögliche Validität der Antworten zu erzielen.

Der für die vorliegende Arbeit entwickelte SJT umfasst sechs Situationsschilderungen, auf die jeweils sieben Fragen zur Messung der Kompetenzen folgen. Für die Bewertung der offenen Antworten wurden auf Basis der zugrunde liegenden theoretischen Modelle Kriterienraster entwickelt. Die Bearbeitung des Tests und die Auswertung der offenen Antworten nehmen jeweils etwa eine Stunde Zeit in Anspruch.

Der Test wurde in zwei Schulklassen pilotiert, überarbeitet und die theoretisch fundierten Auswertungskriterien anhand von Beispielantworten aus der Pilotierung angereichert, um die Auswertungsobjektivität zu erhöhen. Anschließend wurde der Test in Gruppentestungen in der Berufsschule mit 308 Auszubildenden aus vier Schulen und 15 Schulklassen durchgeführt. Nach Ausschluss der nicht brauchbaren Tests verblieben 299 Probanden in der Stichprobe, deren Testantworten zur Abschätzung der Qualität des Tests und für die empirische Prüfung des Kompetenzmodells herangezogen wurden. Die Stichprobe wies bezüglich der Kriterien Alter und Geschlecht vergleichbare Verteilungen wie die Grundgesamtheit des entsprechenden Ausbildungsjahrgangs von Bankkaufleuten in Deutschland auf. Die Verteilung der Schulabschlüsse ist mit der Verteilung in NRW besser vergleichbar als mit der Verteilung in Deutschland allgemein, da im bundesweiten Vergleich weniger Auszubildende eine Hochschulreife aufwiesen (ca. 73%) als in der Stichprobe (ca. 97%). Der Anteil in NRW lag bei 93 Prozent. Die in Kapitel 5 berichteten Kompetenzstände der Auszubildenden können deswegen ohne weitere Prüfungen nicht auf Auszubildende aus anderen Bundesländern bzw. mit anderen Bildungsabschlüssen übertragen werden. Für die Bereitstellung von Normen für verschiedene Gruppen sind Erhebungen an weiteren Stichproben notwendig.

Bezüglich der in Kapitel 5 berichteten Auswertungen und Prüfungen der Güte des Tests anhand von Item-, Skalen- und Testkennwerten und konfirmatorischen Faktorenanalysen handelt es sich um eine hinreichende Stichprobengröße. Für eine Berechnung der Effekte von Schule und Klasse über Mehrebenenmodelle wäre jedoch eine größere Anzahl an Schulen erforderlich gewesen. Dies konnte im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht umgesetzt werden, da das verwendete Erhebungs- und Auswertungsdesign sehr aufwendig ist.

Mit wenigen Ausnahmen fielen die Qualitätsprüfungen anhand der Kriterien der klassischen Testtheorie zu Objektivität, Itemkennwerten, Reliabilität und faktorieller Validität zufriedenstellend bis positiv aus. Die kritischen Reliabilitätswerte der Skalen zur Qualität der Kundentypologien und der Qualität der Beratungsstrategien konnten in Modellprüfungen mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen auf gemeinsame Varianzen von Items aus gleichen Situationen des Tests zurückgeführt werden und die Messgenauigkeit durch eine Integration dieser Varianzen in die Modelle deutlich verbessert werden. Effekte der Messmethode, nach denen Items aus gleichen Situationen untereinander stärker zusammenhängen, sind bekannt und wurden deshalb bereits vorab als Hypothese formuliert. Unter Berücksich-

tigung dieser Effekte können mit dem entwickelten Instrument die sozial-kognitiven Kompetenzen zur Perspektivenkoordination, zu Qualität und Reichhaltigkeit der Kundentypologien sowie zu Qualität und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien zuverlässig abgeschätzt werden.

Als kritisch erwies sich hingegen die Messung der Spezifität von Kundentypologien und Beratungsstrategien, da beide Skalen Deckeneffekte aufweisen und somit nur eine geringe Differenzierung der Fähigkeiten der Probanden ermöglichen. Auch die erwartungswidrig negativen Verbindungen dieser beiden Skalen zu anderen Dimensionen von adaptivem Beraten stellen eine Herausforderung für die Interpretation dar. Ohne weitere Untersuchungen kann nicht abgeschätzt werden, ob dieser Befund auf die geringe Messgenauigkeit der Skalen und damit verbundene Schätzprobleme zurückzuführen ist, oder ob die hier gemessenen Kompetenzen grundsätzlich etwas anderes als den intendierten Gegenstand erfassen. Die negative Verbindung zwischen Spezifität und Reichhaltigkeit ist insofern nicht trivial, als bei der Bewertung von Reichhaltigkeit jeweils alle innerhalb der Situationen mehrfach verwendeten Attribute abgezogen wurden. In den zitierten Studien zur Messung der Wissensstrukturen traten entsprechende Effekte teilweise auch auf. Sollte es sich deshalb in der vorliegenden Studie nicht um ein Schätzproblem handeln, so bleibt zu klären, wodurch diese unterschiedlichen Ergebnisse zustande kommen. Es ist unklar, warum Personen, die mehr Attribute zur Beschreibung von Personen verwenden oder mehr Handlungsalternativen generieren, diese Nennungen in der vorliegenden Untersuchung zwischen Situationen häufiger wiederholen. Ein erster Schritt zur näheren Untersuchung wäre eine Studie mit einer größeren Anzahl an Situationen, um zu bestimmen, ob auf diesem Weg die Messgenauigkeit erhöht werden kann. Sollten sich weiterhin negative Verbindungen zwischen Spezifität und Reichhaltigkeit zeigen, so wären alternative Wege zur Messung von Spezifität erforderlich.

Es wurde bereits aufgezeigt, dass die im Test adressierten Kompetenzfacetten als sozial-kognitive Kompetenzen für die Messung einen introspektiven Zugang erforderlich machen. Allerdings erlaubt das Design der vorliegenden Arbeit keinen Vergleich der Testleistung mit dem Verhalten der Probanden. Zudem konnte mit dem Paper-Pencil-Test keine Interaktivität simuliert werden. Insbesondere für das Konzept des adaptiven Beratens wäre es jedoch interessant gewesen zu überprüfen, inwiefern sich aufgrund von im Verlauf der Interaktion hinzukommenden Informationen Beschreibungen von Kunden verändern und auf dieser Basis andere Handlungsalternativen in Erwägung gezogen werden. Interaktive schriftliche Verfahren sind prinzipiell am Computer möglich, implizieren jedoch einen erheblichen Konstruktionsaufwand, da für alle möglichen Reaktionen des Probanden passende Reaktionen des simulierten Interaktionspartners abgebildet werden müssen. Dieser Aufwand potenziert sich mit jedem weiteren Interaktionsschritt. Eine Alternative für einen introspektiven und zugleich interaktiven Zugang könnten situative Verfahren in Kombination mit lautem Denken darstellen. Abgesehen davon, dass dieses Vorgehen mit einem hohen Aufwand für Durchführung und Auswertung bei größeren Stichproben verbunden ist, dürfte die parallele Leistung von Interaktion und Introspektion jedoch enorme Anforderungen an die Probanden

stellen. Aufgrund dieser Einschränkungen und Bedenken wurde in der vorliegenden Arbeit kein interaktives Design umgesetzt. Das in der vorliegenden Arbeit gewählte Design bildet mit den Operationalisierungen von Kundentypologien und Beratungsstrategien jedoch die Voraussetzungen dafür ab, flexibel reagieren zu können, indem Güte und Umfang des hierfür erforderlichen Repertoires an Personenmerkmalen und Handlungsalternativen abgeschätzt werden. Der Entwicklung eines Designs, das für hinreichend große Stichproben mit vertretbarem Aufwand durchgeführt werden kann und zugleich Interaktivität einfängt, ist eine offene Forschungsfrage für die Zukunft.

Ein Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, die mit dem Test abgebildeten Teile des Kompetenzmodells empirisch zu überprüfen. In Kapitel 5 wurden deshalb aus den theoretischen Grundlagen verschiedene Messmodelle für die Kompetenzen abgeleitet und unter Einsatz von konfirmatorischen Faktorenanalysen auf ihren empirischen Gehalt überprüft. Es zeigte sich, dass Perspektivenkoordination am besten durch ein Second-Order-Faktorenmodell mit zwei Subdimensionen abgebildet wird (vgl. hierzu Abbildung 31), wobei die eine Subdimension die Fähigkeit zur Perspektivenkoordination in Situationen mit Schwierigkeiten aufseiten des Unternehmens abbildet, während die andere Subdimension die Fähigkeit zur Perspektivenkoordination in allen anderen Situationen beinhaltet. Demnach stellt die Bewältigung von Situationen, in denen eigene Fehler oder Schwierigkeiten auftreten und ggf. wieder gut gemacht werden müssen, andere Anforderungen an die Koordination der Perspektiven als alle anderen simulierten kritischen Situationen. Aus dem Rückbezug dieser Befunde auf das in Abbildung 6 dargestellte konzeptionelle Modell der Beratungskompetenzen ergibt sich eine Änderung des Kompetenzmodells. Für die Ausdifferenzierung von sozial sensibler Wahrnehmung und Einschätzung scheinen demnach neben den drei bereits unterschiedenen Wahrnehmungsgegenständen Kunde, Berater und Gesamtsituation zusätzlich Situationsmerkmale bedeutsam zu sein.

Für die Kompetenz zum adaptiven Beraten erwiesen sich das in Abbildung 32 dargestellte Sammelkonstrukt und die formative Struktur aus Abbildung 33 als nahezu gleich günstig, wobei die Anpassungswerte das Sammelkonstrukt favorisierten und der direkte Vergleich das hierarchische Konstrukt. Statistisch wäre in diesem Fall dem hierarchischen Konstrukt der Vorzug zu geben gewesen. Aufgrund der bereits diskutierten Messprobleme mit zwei der inkludierten Skalen wurde für die weiteren Berechnungen der vorliegenden Arbeit jedoch trotzdem auch das Sammelkonstrukt weiter geprüft. Es bietet den Vorteil, dass die negativen Beziehungen zwischen den problematischen Skalen zu Spezifität von Kundentypologien und Beratungsstrategien und den anderen Subdimensionen transparent bleiben. Zudem können bei diesem Vorgehen die Beziehungen zwischen den Subdimensionen von adaptivem Beraten und allen weiteren Kompetenzfacetten getrennt geschätzt werden, was aufgrund der Heterogenität des Konstrukts sinnvoll erscheint. Die hier berichteten Befunde können herangezogen werden, um die in Abbildung 6 eindimensional modellierte Kompetenz zur mentalen Planung und Steuerung der Interaktion weiter auszudifferenzieren.

Bei der Zusammenführung von Perspektivenkoordination und adaptivem Beraten in einem Modell und auch bei der Integration der Fachkompetenzen in das Modell wiesen dann auch einheitlich sowohl die Anpassungswerte als auch der direkte Vergleich die Modelle mit adaptivem Beraten als Sammelkonstrukt als günstiger aus. Die Modelle zeigen hochsignifikante positive Beziehungen zwischen Perspektivenkoordination und den vier Subdimensionen Reichhaltigkeit und Qualität der Kundentypologien sowie Reichhaltigkeit und Qualität der Beratungsstrategien auf, wobei die Verbindungen zu den Skalen zur Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien am größten ausfallen, gefolgt von Reichhaltigkeit der Kundentypologien und Qualität der Beratungsstrategien sowie von Qualität der Kundentypologien. Die Fähigkeit zur Koordination von Perspektiven ist zudem positiv mit der Fachkompetenz assoziiert, während zwischen adaptivem Beraten und Fachkompetenz keine Verbindung besteht.

Das hier vorgestellte Messinstrument stellt inhaltlich und methodisch eine Erweiterung zu bereits vorhandenen Instrumenten zur Erfassung sozialer Kompetenzen von Auszubildenden dar und ist aus dieser Sicht auch für die Praxis relevant. Über das im vorangehenden Abschnitt vorgestellte Kompetenzmodell hinaus kann es dazu beitragen, neben den behavioralen auch den kognitiven Facetten sozialer Kompetenzen die ihnen gebührende Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und sie zu einem Gegenstand der Betrachtung, Erfassung und auch Förderung werden zu lassen.

Die Ergebnisse der Kompetenzmessungen deuten darauf hin, dass zwischen den Auszubildenden in den beiden hier betrachteten Kompetenzbereichen deutliche Unterschiede bestehen und weibliche Auszubildende in allen reliabel gemessenen Kompetenzbereichen besser abschneiden als ihre männlichen Kollegen. Im Mittel liegen die Ergebnisse in allen Kompetenzbereichen in Bezug zu den theoretisch abgeleiteten Kriterien nur in einem mittleren Bereich. Die in Kapitel 5 aufgelisteten Beispielantworten zeigen auf, dass sich die sozialen Kognitionen teilweise auf einem sehr niedrigen Niveau bewegen. Hieraus ergeben sich verschiedene Anknüpfungspunkte für die Praxis. Aus einer Analyse der Leistungsstände lassen sich Schlussfolgerungen für Fördermaßnahmen ableiten. Es zeigt sich beispielsweise, dass die niedrigsten Testwerte bei der Beurteilung von Lösungen sowie in Situationen mit Schwierigkeiten aufseiten des Unternehmens auftreten. Gelingt es Auszubildenden nicht, diese Situation differenziert intern zu repräsentieren, so können hieraus vermehrte Irritationen in der Interaktion mit Kunden resultieren. Es hat sich beispielsweise gezeigt, dass Reklamationen sowie Fehler und Schwierigkeiten auf der eigenen Seite eine gute Gelegenheit darstellen, Kunden von der Qualität der eigenen Dienstleistung zu überzeugen, wenn mit diesen professionell umgegangen wird (BROCK 2009). Dies setzt jedoch voraus, dass die beteiligten Personen die Situationen gut einschätzen können und flexibel und angemessen auf diese reagieren können. Trainings für sozial-kognitive Kompetenzen von auszubildenden Bankkaufleuten könnten demnach gezielt diese sozial-kognitiven Kompetenzen in den Blick nehmen.

Die hier präsentierten Ergebnisse sind über die genannten Implikationen für die Praxis auch für die Forschung bedeutsam. Die in der vorliegenden Arbeit identifizierte erwartungswidrig negative Verbindung der Skalen zur Spezifität mit ihren übergeordneten Konstrukten

wirft über ihre methodische Relevanz hinaus Fragen für die Theoriebildung und -erweiterung auf. Die dem Modell des adaptiven Verkaufens zugrunde liegenden Wissensstrukturen (Kundentypologien und Beratungsstrategien) erfuhren in den in Kapitel 5 zitierten Studien eine Operationalisierung über Maße der Qualität und Quantität der Strukturen, die in der vorliegenden Arbeit übernommen wurden. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werfen die Frage auf, ob die gewählte Operationalisierung von Spezifität methodisch problematisch ist oder das Konstrukt an sich eine differenziertere Betrachtung erforderlich macht. Möglicherweise kann die Übertragung von Personenmerkmalen und Handlungsoptionen auf andere Situationen nicht grundsätzlich als negativ bewertet werden, sondern nur in Verbindung mit einer Bewertung der Ähnlichkeiten zwischen Situationen. Im Fall großer Ähnlichkeiten könnte die Übertragung sogar ein Ausdruck kognitiver Ergonomie sein, statt, wie bisher vermutet, ein Ausdruck fehlender Spezifität.

Auch für den Kompetenzbereich der sozial sensiblen Wahrnehmung und Einschätzung können die Ergebnisse zur Weiterentwicklung der Theorie beitragen. Das Modell der Perspektivenkoordination von Selman sieht in der Tradition Piagets eine stufenförmige Entwicklung der sozial-kognitiven Kompetenzen vor, die nicht unumstritten ist (MONTADA 2002b). Auch in der empirischen Erhebung der vorliegenden Arbeit wurden Antworten produziert, die sich dem Stufenmodell nicht zuordnen ließen, da teilweise zwei Perspektiven benannt wurden, die sich jedoch auf einem sehr oberflächlichen Niveau befanden, oder nur eine Perspektive geschildert wurde, die in dieser jedoch eine sehr differenzierte Sicht zeigte. Das Bewertungsraster des Tests wurde deshalb dahingehend erweitert, dass Anzahl der Perspektiven und Tiefe der Betrachtung jeweils beide erfasst wurden. Die Befunde können dazu beitragen, den empirischen Gehalt des Modells der Perspektivenkoordination zu überprüfen und auf dieser Basis gegebenenfalls Veränderungen vorzunehmen. Sollte sich in weiteren Erhebungen zeigen, dass Anzahl der Perspektiven und Tiefe der Betrachtung bei einigen Personen unabhängig voneinander wachsen, stellt sich die Frage, ob und wie dieser Befund im Rahmen des vorliegenden Modells interpretiert werden kann oder ob das Modell entsprechend angepasst werden muss.

Ein weiterer für Forschung und Praxis relevanter Anwendungskontext des Testverfahrens besteht in der Untersuchung von Beziehungen zwischen den mit dem Test erhobenen Kompetenzen und verschiedenen individuellen und institutionellen Bedingungen. Ohne entsprechende Messinstrumente verbleiben postulierte Beziehungen zwischen Entstehungsbedingungen und Kompetenzen stets hypothetisch. Das Testverfahren hingegen eröffnet die Möglichkeit zur empirischen Überprüfung entsprechender Hypothesen, was zugleich zur Validierung des Testverfahrens beiträgt. Das im Folgenden beschriebene dritte Teilziel der vorliegenden Arbeit nutzte diese Anwendungsmöglichkeit des Testverfahrens.

7.3 Zusammenfassung und Diskussion zu Prädiktoren von Beratungskompetenzen

Das dritte Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, Beziehungen zwischen Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten einerseits und verschiedenen individuellen und institutionellen Bedingungen andererseits zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden das Testverfahren der sozial-kognitiven Kompetenzen und ein Fachkompetenztest in der Studie zusammen mit standardisierten Instrumenten und einigen Einzelfragen zu individuellen und institutionellen Merkmalen eingesetzt und die Beziehungen untereinander bestimmt.

Die Auswahl der erhobenen Merkmale basierte auf der Beschreibung des Tätigkeitsfelds als Ergebnis der Anforderungsanalyse sowie auf einer Sichtung des Forschungsstandes zu individuellen und institutionellen Bedingungen von Leistung in Lern- und Arbeitskontexten. Neben Studien aus dem Bereich der allgemeinen und Berufsbildung wurden Studien zur Erklärung von Erfolg in Verkaufs-, Beratungs- und Dienstleistungstätigkeiten herangezogen. Mit den sozial-kognitiven und fachlichen Beratungskompetenzen standen zwei unterschiedliche zu erklärende Gegenstände im Fokus der Betrachtung. Für beide können zumindest teilweise unterschiedliche erklärende Variablen angenommen werden und der hierzu vorliegende Forschungsstand ist unterschiedlich umfangreich. Die in den Studien verwendeten Erfolgskriterien sind zudem für das Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit unterschiedlich anschlussfähig.

In Studien zu schulischem Erfolg werden zumeist Schulnoten als Kriterien herangezogen. Bereits für dieses Kriterium ist sein Zusammenhang mit individuellen und institutionellen Bedingungen trotz vielzähliger Untersuchungen erst zum Teil aufgeklärt. Immerhin haben sich für diesen Kontext einige Merkmale relativ stabil als erklärungs mächtig identifizieren lassen. Zu diesen zählen beispielsweise auf der Seite des Individuums kognitive Fähigkeiten, Vorwissen, das Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit, ein stabiler Bezug zur eigenen Person und den eigenen Fähigkeiten sowie verschiedene motivationale Konstrukte. Unter den Lernbedingungen erweisen sich über verschiedene Studien hinweg neben der Fachkompetenz der Lehrpersonen u. a. die Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden und verschiedene Rahmenbedingungen als bedeutsam. Ähnliche Konstrukte haben sich in den bislang vorliegenden Studien auch für fachliche Kompetenzen und Leistung in beruflichen Tätigkeiten als relevant erwiesen, wobei die Bedeutung erklärender Variablen für Leistung in beruflichen Tätigkeiten bei der Unterscheidung verschiedener Tätigkeitsfelder zum Teil erheblich differieren kann. Hinzu kommt, dass berufliche Leistung in den Studien sehr unterschiedlich operationalisiert wird und zu vermuten ist, dass die verwendeten Indikatoren Unterschiedliches abbilden. In Studien zu Verkaufstätigkeiten werden beispielsweise häufig Verkaufszahlen sowie Selbst- und Fremdeinschätzungen durch Vorgesetzte als Indikatoren beruflichen Erfolgs verwendet. Sie weisen zum Teil deutlich unterschiedliche Korrelationsmuster mit verschiedenen Prädiktoren auf. Insbesondere für die häufig verwendeten Verkaufszahlen kann angezweifelt werden, ob sie Beratungskompetenzen im Sinne

der Definition sozialer Kompetenzen der vorliegenden Arbeit angemessen vorhersagen können. Während Verkaufszahlen vermutlich ein valider Indikator kurzfristiger Erfolge sind, adressiert die Definition sozialer Kompetenzen der vorliegenden Arbeit mit dem Ab- und Ausgleich von eigenen und fremden Interessen langfristige Effekte der Kundenbindung, die sich vermutlich durch Verkaufszahlen deutlich schlechter vorhersagen lassen.

Während bei der Identifikation erklärender Variablen für fachliche Kompetenzen die Herausforderung in der Auswahl der relevanten Studien, der Inspektion der verwendeten Indikatoren und der Interpretation der Übertragbarkeit auf fachliche Kompetenzen von Bankkaufleute bestand, konnte bei der Suche nach erklärenden Variablen für die Entwicklung sozialer Kompetenzen auf deutlich weniger einschlägige Befunde zurückgegriffen werden. Nur wenige Studien verwenden Kriterien beruflichen Erfolgs, die soziale Kompetenzen direkt adressieren. Aus diesem Grund musste die Relevanz der vorliegenden Befunde für die vorliegende Fragestellung interpretiert und Hypothesen häufig auf der Basis von Plausibilitätsannahmen abgeleitet werden. Hierbei wurde überlegt, ob für die für fachliche Kompetenzen identifizierten Prädiktoren ein Einfluss auf soziale Kompetenzen ebenfalls begründet vermutet werden kann. Ergänzend wurden Überlegungen angestellt, welche zusätzlichen Prädiktoren möglicherweise für die Erklärung sozialer Kompetenzen bedeutsam sein könnten.

Auf Basis der beschriebenen Sichtung des Forschungsstands wurden 22 Personenmerkmale und 12 Merkmale zur Erfassung von Ausbildungsbedingungen ausgewählt und ihr vermuteter Zusammenhang mit dem Stand sozial-kognitiver und fachlicher Kompetenzen von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung in Form von Hypothesen formuliert. Die ausgewählten kognitiven Personenmerkmale umfassen die sprachliche Intelligenz, den Schulabschluss sowie die Durchschnittsnote, Mathenote und Deutschnote auf dem Schulabgangszeugnis. Unter den Persönlichkeitsmerkmalen und Einstellungen wurden die Big Five und die persönliche Dienstleistungsorientierung als relevante Konstrukte identifiziert. Die erhobenen motivationalen Orientierungen berücksichtigen sechs Varianten von Lernmotivation sowie die Leistungszielorientierung. Darüber hinaus wurden als Indikator von selbstbezogenen Kognitionen die zentralen Selbstbewertungen herangezogen, die neben Selbstwertgefühl und emotionaler Stabilität die beiden Konstrukte Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollüberzeugungen einschließen. Zudem wurden Selbsteinschätzungen sozialer Kompetenzen, Alter und Geschlecht sowie die Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung erhoben.

Bei den bisher in Studien verwendeten Merkmalen der Ausbildungsqualität zeigten sich zumeist nur geringe oder indirekte Effekte. ROSENDAHL und STRAKA (2011a) schlugen deshalb vor, die Suche nach Kontextfaktoren fortzusetzen, mit denen bessere Varianzaufklärungen zu erreichen sind. In der vorliegenden Arbeit wurden aus diesem Grund neue Merkmale ausgewählt, für die aufgrund des Forschungsstandes Zusammenhänge mit den am Ende der Ausbildung erreichten Ständen fachlicher und sozialer Kompetenzen begründet vermutet werden konnten. Die ausgewählten Indikatoren der Ausbildungsbedingungen umfassen neben der mit zwei Einzelfragen erfassten allgemeinen Zufriedenheit mit Ausbildungsberuf

und Ausbildungsplatz Lern- und Reflexionsgelegenheiten zu beratenden Tätigkeiten, den kundenorientierten Handlungsspielraum und die wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten und Kollegen.

Alle genannten Merkmale wurden über etablierte standardisierte Verfahren oder Einzelfragen in der empirischen Erhebung zusammen mit den Tests zu sozial-kognitiven und fachlichen Kompetenzen eingesetzt. Die Homogenitätsindices und Verteilungen der Antworten bei der Erhebung der Prädiktoren deuten darauf hin, dass diese mit wenigen Ausnahmen mit einer hinreichenden Qualität erfasst wurden. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass nur sechs der eingesetzten Skalen einen Homogenitätsindex über .8 aufweisen und die zu erwartenden Varianzaufklärungen der Prädiktoren deshalb geringer ausfallen als bei homogenen Messungen.

Die Beziehungen zwischen den ausgewählten Merkmalen und den Beratungskompetenzen der auszubildenden Bankkaufleute am Ende ihrer Ausbildung wurden über bivariate Berechnungen (Korrelationen und t-Tests), Regressionsanalysen und Strukturgleichungsmodelle überprüft, wobei neben den linearen zum Teil auch kurvilineare Beziehungen untersucht wurden. Die Stichprobengröße der Erhebung von 299 verwertbaren Probanden erwies sich für die bivariaten Berechnungen und Regressionsanalysen als hinreichend. Für die Berechnung des Strukturgleichungsmodells wäre unter Berücksichtigung der großen Anzahl an simultan einbezogenen Indikatoren hingegen eine größere Stichprobe günstiger gewesen. Vor diesem Hintergrund sind die zufriedenstellenden Anpassungswerte des Modells zunächst erstaunlich. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass in dieses Modell die Prädiktoren nicht latent, sondern manifest in Form von Einzelwerten, Mittelwerten bzw. WLE-Schätzern eingehen. Lediglich die in der vorliegenden Arbeit im Fokus stehenden sozialen Kompetenzen sind im Gesamtmodell über latente Messmodelle abgebildet. Ein Versuch, auch die Prädiktoren über latente Messmodelle zu integrieren, scheiterte aufgrund der Komplexität dieses Modells und der hierfür nicht ausreichenden Stichprobengröße. Da in der vorliegenden Arbeit jedoch die Binnenstruktur der Prädiktoren nicht im Fokus des Interesses steht und es sich zudem bei allen Operationalisierungen um etablierte Instrumente handelt, die für eine Verwendung der Mittelwerte konzipiert und normiert sind, ist die Reduktion der Varianz an dieser Stelle gut zu vertreten.

Die Hypothesentests des dritten Ziels der Arbeit prüfen jeweils 18 Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen den ausgewählten Prädiktoren und dem Stand sozial-kognitiver Kompetenzen am Ende der Ausbildung sowie dem Stand fachlicher Kompetenzen am Ende der Ausbildung. In einigen Fällen wurden für inhaltlich eng verwandte Prädiktoren (beispielsweise für die vier motivationalen Zustände der introjizierten, identifizierten, intrinsischen und interessierten Lernmotivation) gleichgerichtete Zusammenhänge vermutet und diese in einer Hypothese zusammengefasst, sodass faktisch mehr Hypothesen geprüft wurden.

In den Analysen zu Zusammenhängen zwischen Perspektivenkoordination und Personenmerkmalen zeigten sich jeweils in verschiedenen Analysen Vorteile der weiblichen Auszubildenden gegenüber ihren männlichen Kollegen sowie hypothesenkonforme positive

Verbindungen mit sprachlicher Intelligenz, einem höheren Schulabschluss, einer besseren Durchschnittsnote, Verträglichkeit, Dienstleistungsorientierung, der introjizierten, identifizierten, intrinsischen und interessierten Motivationsvariante und einer mittleren Ausprägung der zentralen Selbstbewertungen. Hypothesenkonforme negative Verbindungen bestehen zur amotivierten und externalen Motivationsvariante sowie zu Leistungszielorientierung. Von den Indikatoren der Ausbildungsbedingungen bestehen hypothesenkonforme positive Verbindungen mit der Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz und dem kundenorientierten Handlungsspielraum.

Für die Subdimensionen von adaptivem Beraten zeigen sich ebenfalls meist Vorteile der weiblichen Auszubildenden und eines höheren Schulabschlusses. Darüber hinaus zeigen sich jeweils für einzelne Subdimensionen positive hypothesenkonforme Verbindungen mit Verträglichkeit, sozialer Orientierung und Dienstleistungsorientierung, einer mittleren Ausprägung der zentralen Selbstbewertungen, der identifizierten und intrinsischen Motivationsvariante, der Anzahl selbstständig durchgeführter Beratungen und dem kundenorientierten Handlungsspielraum. Hypothesenkonforme negative Verbindungen bestehen mit der amotivierten und externalen Lernmotivation.

Die fachlichen Kompetenzen weisen hypothesenkonforme positive Zusammenhänge mit der sprachlichen Intelligenz, dem höchsten Schulabschluss und der Durchschnittsnote auf dem Abschlusszeugnis auf. Auch mit Introversion und Gewissenhaftigkeit bestehen jeweils mindestens in einigen Berechnungen positive Zusammenhänge, während hypothesenkonform zu Offenheit für Erfahrungen und Verträglichkeit keine Beziehungen bestehen. Hypothesenkonform sind auch der positive Zusammenhang mit der identifizierten sowie der negative Zusammenhang mit der externalen Motivationsvariante. Von den Prädiktoren der Ausbildungsbedingungen weist nur die allgemeine Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf den postulierten positiven Zusammenhang auf.

Aufgrund der Ergebnisse der Hypothesentests müssen auch einige der Hypothesen verworfen werden oder bedürfen zumindest einer Modifikation. Dies trifft auf Hypothesen zu institutionellen Bedingungen häufiger zu als auf Hypothesen zu individuellen Bedingungen und auf Hypothesen zu sozialen Kompetenzen in stärkerem Ausmaß als für Hypothesen zu fachlichen Kompetenzen. Zu unterscheiden sind hierbei drei Arten von Abweichungen zwischen Hypothesen und empirischen Ergebnissen.

Zum einen zeigen sich für manche der aggregierten Hypothesen, in denen für mehrere Variablen die gleichen Zusammenhänge postuliert wurden, diese Zusammenhänge in den empirischen Daten nur für manche der Prädiktorvariablen. Bei den Hypothesen zu sozial-kognitiven Kompetenzen wurden zudem keine differenziellen Hypothesen für ihre sieben Subdimensionen getroffen, was ebenfalls zu Abweichungen führt, wenn die postulierten Zusammenhänge sich nur für einige Subdimensionen der sozial-kognitiven Kompetenzen zeigen. Entsprechende Abweichungen ergaben sich bei den Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen sozial-kognitiven Kompetenzen und Intelligenz, schulischen Leistungen, Verträglichkeit, Dienstleistungsorientierung, Lern- und Leistungszielorientierung, Zufriedenheit mit

dem Ausbildungsplatz, Lern- und Reflexionsgelegenheiten und kundenorientiertem Handlungsspielraum. Bei den Analysen der Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen und Prädiktoren zeigten sich die postulierten Zusammenhänge mit den Lernzielorientierungen ebenfalls nur für einzelne Facetten der Prädiktoren.

Zweitens zeigen sich für manche Hypothesen die postulierten Zusammenhänge nur in einigen Berechnungen, während die Zusammenhänge in anderen Berechnungen nicht signifikant sind. Dies kann zum einen darauf zurückzuführen sein, dass die Berechnungen zum Teil auf leicht unterschiedlichen Stichproben basieren, da die verwendeten Verfahren unterschiedlich restriktive Anforderungen an die Daten stellen, zugleich aber jeweils so viel Information wie möglich herangezogen wurde. Vor allem sind hierbei jedoch die Interkorrelationen der Prädiktoren bedeutsam, die bei simultaner Berücksichtigung dazu führen können, dass Prädiktoren an Erklärungskraft verlieren. Diese Form der Abweichung zeigte sich teilweise bei den Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen sozial-kognitiven Kompetenzen und Intelligenz, schulischen Leistungen, Lern- und Leistungszielorientierung, Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz, Lern- und Reflexionsgelegenheiten und kundenorientiertem Handlungsspielraum. Unter den inhaltlich verwandten Skalen zu Verträglichkeit, sozialer Orientierung und Dienstleistungsorientierung zeigte sich hypothesenkonform in den multivariaten Berechnungen eine höhere Erklärungskraft der inhaltlich näher an den zu erklärenden Kompetenzen liegenden Dienstleistungsorientierung, während die allgemeiner konzipierte Persönlichkeitseigenschaft Verträglichkeit nicht weiter Varianz aufklärte. In den Analysen der Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen und Prädiktoren trat dieser Effekt nur bei der Hypothese zur Gewissenhaftigkeit auf, die nur in der bivariaten Berechnungen positiv mit den fachlichen Kompetenzen assoziiert war, in den anderen Berechnungen hingegen nicht.

Die dritte Variante von Abweichungen betrifft Fälle, in denen die in den Hypothesen postulierten Zusammenhänge nicht auftraten oder sogar das falsche Vorzeichen aufwiesen. Insbesondere die letztgenannten Abweichungen stellen gravierende Abweichungen zwischen Vorhersagen und empirischen Ergebnissen dar, weshalb sie hier im Detail aufgeführt werden. In der Analyse der Zusammenhänge zwischen sozial-kognitiven Kompetenzen und Prädiktoren wichen die ermittelten Zusammenhänge mit Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, emotionaler Stabilität, der identifizierten Motivationsvariante, Leistungszielorientierung, den zentralen Selbstbewertungen, Zufriedenheit mit Ausbildungsplatz und Ausbildungsberuf, einigen Facetten der Lern- und Reflexionsgelegenheiten sowie der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten und Kollegen zumindest für einige Subdimensionen auf diese Weise von den Hypothesen ab. Demnach erwiesen sich entgegen den Hypothesen Auszubildende mit höheren Ausprägungen von Perspektivenkoordination zumindest in einzelnen Berechnungen als introvertierter, in mittlerem Ausmaß offen für Erfahrungen und emotional labiler. Mit der Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf und den Lern- und Reflexionsgelegenheiten für Beratung zeigte sich erwartungswidrig kein Zusam-

menhang mit Perspektivenkoordination, mit der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Kollegen erwartungswidrig sogar ein negativer Zusammenhang.

Die Zusammenhänge zwischen den Subdimensionen von adaptivem Beraten und den Prädiktoren wichen in folgenden Punkten von den Vorhersagen ab. Zwischen Extraversion und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien sowie Leistungszielorientierung und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien bestand jeweils in mindestens einer Berechnung erwartungswidrig ein positiver Zusammenhang. Zwischen den zentralen Selbstbewertungen und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien zeigten sich in zwei Berechnungen negative Zusammenhänge. Mit der Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf zeigten sich keine Zusammenhänge, zwischen der Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz und der Qualität der Kundentypologien in einer Berechnung sogar ein negativer Zusammenhang. Auch mit den Lern- und Reflexionsgelegenheiten sowie mit der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Vorgesetzten und Kollegen wiesen die identifizierten Zusammenhänge zum Teil erwartungswidrig negative Zusammenhänge auf.

Der Zusammenhang zwischen den Ergebnissen des Fachkompetenztests und den Prädiktoren wich in folgenden Punkten von den Vorhersagen ab. Auszubildende mit besseren Leistungen im Fachkompetenztest erwiesen sich nicht als stärker leistungszielorientiert. Stattdessen war die intrinsische Motivationsvariante bei ihnen geringer ausgeprägt, während zur amotivierten Motivationsvariante sowie zur Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz keine Verbindungen bestanden. Die aufgefundene Verbindung mit den zentralen Selbstbewertungen deutet eher auf einen linearen positiven als auf den vermuteten negativen kurvilinearen Zusammenhang hin, während zur wahrgenommenen Sicherheit gegenüber den Vorgesetzten eher ein negativer kurvilinearere als der vermutete positive Zusammenhang zu bestehen scheint. Mit dem Ausmaß an Lern- und Reflexionsgelegenheiten für Beratung, dem kundenorientierten Handlungsspielraum und der wahrgenommenen Sicherheit gegenüber Kollegen zeigten sich erwartungswidrig keine Zusammenhänge.

Insbesondere die Interpretation der fehlenden und zum Teil sogar erwartungswidrig negativen Zusammenhänge zwischen einzelnen Kompetenzdimensionen und Lern- und Reflexionsgelegenheiten sowie wahrgenommener Sicherheit stellen in Anbetracht des dargestellten Forschungsstands eine Herausforderung dar. Möglicherweise deuten die zum Teil schlechteren Leistungen der Auszubildenden mit häufigeren Lern- und Reflexionsgelegenheiten auf den drei Skalen zu den Kundentypologien auf das in Kapitel 2.3.1 beschriebene Problem hin, dass Routine mit Tendenzen zur Stereotypisierung und Automatisierung einhergehen kann, die sich auf Prozesse der sozialen Informationsverarbeitung auch negativ auswirken können. Darüber hinaus kann vermutet werden, dass positive Effekte der Indikatoren nicht generell, sondern jeweils nur spezifisch zwischen manchen Indikatoren und manchen Kompetenzen auftreten. Beispielsweise zeigte sich, dass der Indikatoren „selbstständig beraten“ positiv mit der Reichhaltigkeit und Qualität der Beratungsstrategien verbunden war. Die fehlenden Zusammenhänge mit den anderen Kompetenzbereichen könnten auch auf differenzielle Effekte für verschiedene Auszubildende hindeuten. Möglicherweise

profitieren einige Auszubildende von selbstständig durchgeführten Beratungen, während andere sich überfordert fühlen. Die verwendeten Maße bilden Lern- und Reflexionsgelegenheiten zudem nur quantitativ ab, ohne qualitative Aspekte zu berücksichtigen. Die Effekte könnten jedoch von der Art der Umsetzung in den Betrieben abhängen (beispielsweise von gemeinsamen Nachbereitungen und Feedback), die hier nicht abgefragt wurden.

Die Literatur zum Konzept der wahrgenommenen Sicherheit liefert hingegen keine Anhaltspunkte, warum eine geringer ausgeprägte wahrgenommene Sicherheit gegenüber Kollegen zum Teil auch mit besseren Lernergebnissen verbunden sein könnte. In Anbetracht der theoretischen Konzeption des Konstrukts und der vorliegenden Befunde war dieses Ergebnis nicht zu erwarten. Auch die in der vorliegenden Arbeit identifizierten negativen kurvilinearen Beziehungen zwischen sozialen und fachlichen Kompetenzen und wahrgenommener Sicherheit sind bislang nicht Gegenstand der Diskussion. Hier könnte jedoch argumentiert werden, dass ein mittleres Maß an Sicherheit besonders lernförderlich ist, während sich bei großer Unsicherheit die Angst vor Fehlern als lernhinderlich auswirken könnte und bei zu großer Sicherheit Lernerfolge keine Wertschätzung mehr erfahren könnten. Die hier genannten Erklärungsmöglichkeiten bedürfen jedoch weiterer Untersuchungen.

Die Abweichungen zwischen den postulierten und den empirisch identifizierten Zusammenhängen weisen darauf hin, dass es sich insgesamt um ein komplexes Untersuchungsfeld handelt und die analysierten Zusammenhänge – wie bereits in vielen vorliegenden Studien – schwer vorherzusagen sind. Die Hoffnung, mit den neu ausgewählten Indikatoren der Ausbildungsbedingungen bessere Varianzaufklärungen zu erreichen, hat sich in der Untersuchung nur in Ansätzen erfüllt. Die höchste Erklärungskraft erzielen für sozial-kognitive Kompetenzen der kundenorientierte Handlungsspielraum, ein mittleres Maß an wahrgenommener Sicherheit gegenüber den Vorgesetzten und die allgemeine Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz und für fachliche Kompetenzen ein mittleres Ausmaß an wahrgenommener Sicherheit gegenüber Vorgesetzten sowie die allgemeine Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf. Die Indikatoren der Lern- und Reflexionsgelegenheiten können hingegen auf Grund ihrer teilweise erwartungswidrigen Zusammenhangsmuster als Prädiktoren für beide Kompetenzbereiche ohne weitere Untersuchungen nicht empfohlen werden. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass beide Zufriedenheitsmaße und auch die Indikatoren der Lernmotivation jeweils hypothesenkonform und in substanzieller Höhe mit den erhobenen Ausbildungsmerkmalen kundenorientierter Handlungsspielraum und wahrgenommene Sicherheit gegenüber Vorgesetzten und Kollegen zusammenhängen.

Zur Vorhersage der sozial-kognitiven Kompetenzen haben sich darüber hinaus das Geschlecht, die kognitiven Variablen Schulabschluss und Durchschnittsnote, Dienstleistungsorientierung, soziale Orientierung und Verträglichkeit sowie eine mittlere Ausprägung der zentralen Selbstbewertungen als geeignete Prädiktoren herausgestellt, wobei jeweils die unterschiedliche Vorhersagekraft für verschiedene Facetten von sozial-kognitiven Kompetenzen zu berücksichtigen ist. Die höchsten Varianzaufklärungen der fachlichen Kompetenzen erzielen in Übereinstimmung mit bereits vorliegenden Befunden die kognitiven Variablen,

sowie in geringerem Umfang Introversion, Gewissenhaftigkeit und die zentralen Selbstbewertungen. Für die Varianten motivierten Lernens zeigen sich zudem mehrheitlich hypothesenkonforme Zusammenhänge sowohl mit sozial-kognitiven als auch mit fachlichen Kompetenzen, wobei die negative Verbindung zur externalen und die positive Verbindung zur identifizierten Variante meist am stärksten ausfallen.

Bezüglich aller identifizierten Zusammenhängen ist zu beachten, dass ihre Wirkrichtungen noch unklar sind. Beispielsweise zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen einigen sozial-kognitiven Kompetenzen und dem kundenorientierten Handlungsspielraum, die als Hinweis auf die positive Wirkung von Handlungsspielräumen auf die Kompetenzentwicklung gedeutet werden könnten. Eine alternative Erklärungsmöglichkeit wäre hingegen, dass als kompetenter eingeschätzten Auszubildenden größere kundenorientierte Handlungsspielräume zugestanden werden. Um entsprechende Wirkungszusammenhänge weiter aufklären zu können, sind Längsschnittuntersuchungen erforderlich, in denen Kompetenzstände und Prädiktoren mindestens zu Beginn und am Ende der Ausbildung, besser noch zu mehreren Zeitpunkten, erhoben werden.

Von den untersuchten Kompetenzbereichen ließen sich die Kompetenz der Perspektivenkoordination und die fachlichen Kompetenzen mit den ausgewählten Prädiktoren mit einer Varianzaufklärung von jeweils annähernd 30 Prozent besser vorhersagen als die Subdimensionen von adaptivem Beraten. Die Varianzaufklärungen dieser Subdimensionen lagen zwischen etwa 19 Prozent und neun Prozent, wobei die beiden Skalen zur Reichhaltigkeit am besten vorhergesagt werden konnten, gefolgt von den Skalen zur Qualität. Die geringsten Varianzaufklärungen ergaben sich bei den beiden Skalen zur Spezifität, was vermutlich auf die dargestellten Messprobleme dieser Skalen zurückzuführen ist. Für latente Konstrukte lassen sich in Abhängigkeit von der Messgenauigkeit besser oder schlechter Zusammenhänge aufzeigen. Darüber hinaus weisen die widersprüchlichen Korrelationsmuster dieser Skalen erneut darauf hin, dass der mit ihnen gemessene Gegenstand nicht hinreichend klar ist und hier weitere Arbeiten erforderlich sind.

Mit den präsentierten Ergebnissen sind erste Schritte einer Validierung des Testinstruments gegangen, denen weitere Schritte folgen sollten, da sich neben hypothesenkonformen Zusammenhängen auch unerwartete Beziehungen gezeigt haben. Dies gilt insbesondere für den Kompetenzbereich der mentalen Planung und Steuerung, für den mit den ausgewählten Indikatoren die geringsten Varianzaufklärungen erzielt werden konnten. Moderations- und Mediationsanalysen sowie weitere Untersuchungen nichtlinearer Effekte können dazu beitragen, die Zusammenhangsmuster weiter aufzuklären. Ein Vergleich der Testergebnisse mit den Ergebnissen der Abschlussprüfungen war im Rahmen der vorliegenden Arbeit wegen der geringen Rücklaufquoten nicht möglich, sollte jedoch in nachfolgenden Untersuchungen erneut angestrebt werden. Weitere Möglichkeiten der Validierung stellen die bereits thematisierten Vergleiche mit Kompetenzmessungen aus anderen Verfahren dar. Nicht zuletzt sollte die Suche nach erklärenden Variablen für Kompetenzentwicklung, Motivation und Zufriedenheit von Auszubildenden weiter fortgesetzt werden. Ausgangspunkte hierfür könnten die

Maße des kundenorientierten Handlungsspielraums und der wahrgenommenen Sicherheit sein, die mit Motivation und Zufriedenheit zusammenhängen und jeweils zumindest für einige Kompetenzbereiche Erklärungskraft aufweisen.

Eine zentrale Schlussfolgerung aus den Ergebnissen des dritten Ziels der Arbeit für die Praxis lautet, dass für soziale und fachliche Kompetenzen bei der Beratung zumindest zum Teil unterschiedliche individuelle und institutionelle Bedingungen relevant sind. Von den Personenmerkmalen erweisen sich beispielweise Gewissenhaftigkeit, Introversion und die zentralen Selbstbewertungen für fachliche Kompetenzen bedeutsam, während für soziale Kompetenzen Verträglichkeit und stärker noch die mit Verträglichkeit verwandten Konstrukte soziale Orientierung und Dienstleistungsorientierung relevant sind. Es zeigt sich auch, dass manche als wünschenswert angenommenen Konstrukte mit sozialen Kompetenzen zum Teil sogar negativ verbunden sind. Dies trifft beispielsweise auf Leistungszielorientierung zu.

Unter den Merkmalen der Ausbildungsbedingungen weist der kundenorientierte Handlungsspielraum Verbindungen zu sozialen Kompetenzen auf und ein mittleres Maß an wahrgenommener Sicherheit gegenüber den Vorgesetzten Verbindungen zu fachlichen und sozialen Kompetenzen. Zusammenhänge zeigen sich auch zwischen Kompetenzen und allgemeinen Zufriedenheitsmaßen, wobei für fachliche Kompetenzen die Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf bedeutsam ist, für soziale Kompetenzen die Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz. Beide Zufriedenheiten hängen wiederum maßgeblich mit dem kundenorientierten Handlungsspielraum und der wahrgenommenen Sicherheit zusammen, sodass diesen Merkmalen auch aus diesem Grund vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

► Literaturverzeichnis

- ABELE, S. (2011). Hängt die prognostische Validität eignungsdiagnostischer Verfahren von der Operationalisierung des Ausbildungserfolgs ab? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 25*, 13–35.
- ABELE, S. (2014). *Modellierung und Entwicklung berufsfachlicher Kompetenz in der gewerblich-technischen Ausbildung*. Stuttgart: Steiner.
- ABELSON, R. P. (1976). Script processing in attitude formation and decision making. In J. S. CARROLL & J. W. PAYNE (Hrsg.), *Cognition and social behavior*. Oxford: Lawrence Erlbaum.
- ACHTENHAGEN, F. (1997). Berufliche Bildung. In F. E. WEINERT (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Enzyklopädie der Psychologie, Band D/I/3 (S. 603–657). Göttingen: Hogrefe.
- ACHTENHAGEN, F. & WINTHER, E. (2008). Wirtschaftspädagogische Forschung zur beruflichen Kompetenzentwicklung. In BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden*. Bildungsreform-Reihe des BMBF, Band 26 (S.117–140). Bonn: BMBF.
- ADAMS, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422–436.
- ADALBJARNARDÓTTIR, S. (1993). Promoting children's social growth in the schools: an intervention study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(4), 461–484.
- ADALBJANARDÓTTIR, S. & SELMAN, R. L. (1989). How children propose to deal with the criticism of their teachers and classmates: developmental and stylistic variations. *Child Development*, 60(3), 539–550.
- AGGARWAL, P., CASTLEBERRY, S. B., RIDNOUR, R. & SHEPHERD, C. D. (2005). Salesperson empathy and listening: impact on relationship outcomes. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 13(3), 16–31.
- AHEARNE, M., MATHIEU, J. & RAPP, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 945–955.
- AJZEN, I. (1985). From intentions to actions: a theory of planned behavior. In J. KUHL & J. BECKMANN (Hrsg.), *Action-control: from cognition to behavior* (S. 11–39). Heidelberg: Springer.

- AJZEN, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665–683.
- AMELANG, M. & BARTUSSEK, D. (1997). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION & NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- ANASTASI, A. (1985a). The use of personality assessment in industry: methodological and interpretative problems. In H. J. BERNADIN & D. A. BOWNAS (Hrsg.), *Personality assessment in organizations* (S. 1–20). New York: Praeger.
- ANDERSON, L. W. & KRATHWOHL, D. R. (Hrsg.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR) (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)*. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Im Internet verfügbar unter https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- ARGO, J. J., ZHU, R. & DAHL, D. W. (2008). Fact or fiction: an investigation of empathy differences in response to emotional melodramatic entertainment. *Journal of Consumer Research*, 34(5), 614–623.
- ARGYLE, M. (1967). *The psychology of interpersonal behaviour*. London: Penguin Books.
- ARGYLE, M. (1969). *Social interaction*. London: Methuen.
- ARGYLE, M. (1983). *The psychology of interpersonal behaviour* (4. Aufl.). London: Penguin Books.
- ARGYRIS, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: facilitating organizational learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- ASENDORPF, B. J. (2012). Verhaltens- und molekulargenetische Grundlagen. In W. SCHNEIDER & U. LINDENBERGER (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl.) (S. 81–96). Weinheim: Beltz.
- ATKINSON, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359–372.
- AXTELL, C. M., PARKER, S. K., HOLMAN, D. & TOTTERDELL, P. (2007). Enhancing customer service: perspective taking in a call centre. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(2), 141–168.
- BABIN, B. J. & BOLES, J. S. (1998). Employee behavior in a service environment: a model and test of potential differences between men and women. *The Journal of Marketing*, 62(2), 77–91.
- BACKHAUS, J. & KÖSTER, L. (2010). *Prüfungsfach Kundenberatung. Hilfen für Prüfer und Prüflinge* (8. Aufl.). Stuttgart: Deutscher Sparkassen Verlag.

- BACKHAUS, J., MÜLLER, S. & STEINMANN, V. (1997). Zur Prognose des Berufserfolgs durch den Eignungstest „Bankkaufmann“. *Sparkasse*, 114(7), 338–343.
- BADDELEY, A., EYSENCK, M. W. & ANDERSON, M. C. (2009). *Memory*. Hove: Psychology Press.
- BADER, R. & MÜLLER, M. (2002). Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. *Die berufsbildende Schule*, 54(6), 176–182.
- BAETHGE, M., ACHTENHAGEN, F., ARENDS, L., BABIC, E., BAETHGE-KINSKY, V. & WEBER, S. (2006). *Berufsbildungs-PISA – Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Steiner.
- BAGOZZI, R. P. (1980). The nature and causes of self-esteem, performance, and satisfaction in the sales force: a structural equation approach. *Journal of Business*, 53(3), 315–331.
- BAKKER, A. B. & DEMEROUTI, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- BANAT, J. (2000). *Der Einfluss von interaktionsbezogenen Arbeitsmerkmalen und Kundenorientierung auf Burnout in indirekt personbezogenen Dienstleistungstätigkeiten*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Goethe-Universität Frankfurt, FB Psychologie und Sportwissenschaften.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- BANDURA, A. (1979). Psychological mechanisms of aggression. In M. von Cranach, K. Foppa, W. Le Penies & D. Ploog (Hrsg.), *Human ethology: claims and limits of a new discipline*. Cambridge University Press.
- BANDURA, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184.
- BANDURA, A. (1997). Self-efficacy. *The exercise of control*. New York: Freeman.
- BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- BÄNSCH, A. (2013). *Verkaufpsychologie und Verkaufstechnik* (9. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- BARON-BOLDT, J., SCHULER, H. & FUNKE, U. (1988). Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten: Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2(2), 79–90.
- BARRICK, M. R. & MOUNT, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1–26.
- BARRICK, M. R. & MOUNT, M. K. (2005). Yes, personality matters: moving on to more important matters. *Human Performance*, 18(4), 359–372.
- BARRICK, M. R., MOUNT, M. K. & JUDGE, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: what do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1–2), 9–30.
- BARRICK, M. R., MOUNT, M. K. & STRAUSS, J. P. (1993). Conscientiousness and performance of sales representatives: test of the mediating effects of goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 78(5), 715–722.

- BATSON, C. D. (1987). Prosocial motivation: is it ever truly altruistic? *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 65–122.
- BATSON, C. D. (1990). How social is an animal? The human capacity for caring. *American Psychologist*, 45(3), 336–346.
- BATSON, C. D. (1991). *The altruism question: toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BATSON, C. D., DYCK, J. L., BRANDT, J. R., BATSON, J. G., POWELL, A. L., MCMASTER, M. R. & GRIFFITT, C. (1988). Five studies testing two new egoistic alternatives to the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 52–77.
- BAUER, J. (2008). *Learning from errors at work. Studies on nurses' engagement in error-related learning activities*. Dissertation, Universität Regensburg.
- BAUMGARTNER, A. (2014). *Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehlersituationen: Eine empirische Untersuchung im Hotel- und Gastgewerbe*. Heidelberg: Springer.
- BAUMGARTNER, A. & SEIFRIED, J. (2012). Professional handling of errors in the workplace. In E. WUTTKE & J. SEIFRIED (Hrsg.), *Learning from errors at school and at work* (S. 127–142). Opladen: Barbara Budrich.
- BEARDSLEE, W. R., SCHULTZ, L. H. & SELMAN, R. L. (1987). Interpersonal negotiation strategies, adaptive functioning, and DSM-III diagnoses in adolescent offspring of parents with affective disorders: implications for the development of mutuality in relationships. *Developmental Psychology*, 23(6), 807–815.
- BEATON, A. E. & ALLEN, N. L. (1992). Interpreting scales through scale anchoring. *Journal of Educational Statistics*, 17(2), 191–204.
- BECK, K. (1996). Die „Situation“ als Bezugspunkt didaktischer Argumentationen. Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In W. SEYD & R. WITT (Hrsg.), *Situation-Handlung-Persönlichkeit. Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens*. Festschrift für Lothar Reetz (S. 87–98). Hamburg: Feldhaus.
- BECK, K., BIENENGRÄBER, T., HEINRICHS, K., LANG, B., LÜDECKE-PLÜMER, S., MINNAMEIER, G., PARCHE-KAWIK, K. & ZIRKEL, A. (1998). Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14*, 188–210.
- BECK, K., BIENENGRÄBER, T., MITULLA, C. & PARCHE-KAWIK, K. (2001). Progression, Stagnation, Regression – Zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz während der kaufmännischen Berufsausbildung. In K. BECK & V. KRUMM (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung* (S. 139–161). Opladen: Leske + Budrich.
- BECK, K., BRÜTTING, B., LÜDECKE-PLÜMER, S., MINNAMEIER, G., SCHIRMER, U. & SCHMID, S. N. (1996). Zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – empirische Befunde und praktische Probleme. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13*, 187–206.

- BECK, K., KRUMM, V. & DUBS, R. (1998). *Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test*. Göttingen: Hogrefe.
- BECK, K., LANDENBERGER, M. & OSER, F. (2016). *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Resultate aus dem Forschungsprogramm ASCOT*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- BECK, K. & PARCHE-KAWIK, K. (2004). Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 244–265.
- BECKER, G. (2008). *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- BEHRMAN, M. (2007). Situational Judgment Tests. In H. SCHULER & K. SONNTAG (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 483–489). Göttingen: Hogrefe.
- BENEDIKT, H. P. & MITTMANN, S. (2004). Wissenschafts-Praxis-Forum: Evaluierung des Auswahlverfahrens für Auszubildende in einer ostdeutschen Sparkasse. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3(3), 128–134.
- BENGTSSON, H. & ARVIDSSON, Å. (2011). The impact of developing social perspective-taking skills on emotionality in middle and late childhood. *Social Development*, 20(2), 353–375.
- BERK, L. E. (2005). Die emotionale und soziale Entwicklung in der frühen Kindheit. In L. E. BERK (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (3. Aufl.) (S. 330–372). München: Pearson Studium.
- BERKING, M. & WHITLEY, B. (2014). *Affect regulation training*. New York: Springer.
- BERKOWITZ, M. W. & OSER, F. (Hrsg.). (1985). *Moral education: theory and practice*. New York: Routledge.
- BIEBER, C., LOH, A., RINGEL, N., EICH, W. & HÄRTER, M. (2007). *Patientenbeteiligung bei medizinischen Entscheidungen: Manual zur Partizipativen Entscheidungsfindung*. Heidelberg: Universitätsklinikum Heidelberg.
- BITNER, M. J., BOOMS, B. H. & MOOR, L. A. (1994). Critical service encounters: the employee's viewpoint. *Journal of Marketing*, 58(4), 95–104.
- BITNER, M. J., BOOMS, B. H. & TETREAU, M. S. (1990). The service encounter: diagnosing favorable and unfavorable incidents. *The Journal of Marketing*, 54(1), 71–84.
- BLICKLE, G. (1996). Wen interessieren schon die besseren Argumente? Skalenentwicklung und -validierung zu Durchsetzungs- und Konsensmotiven in Argumentationen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 17(2), 109–118.
- BLICKLE, G. (2004). Organisationale Interaktion und Kommunikation. Rekonstruktion von fünfzig Jahren empirischer Forschung im Lichte grundlegender Paradigmen. In H. SCHULER (Hrsg.), *Organisationspsychologie 2 – Gruppe und Organisation*. Enzyklopädie der Psychologie, Band D/III/4 (S. 55–128). Göttingen: Hogrefe.
- BLICKLE, G. (2011). Anforderungsanalyse. In F. NERDINGER, G. BLICKLE & N. SCHAPER (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (2. Aufl.) (S. 195–208). Heidelberg: Springer.

- BLICKLE, G. (2014). Persönlichkeit aus sozioanalytischer Perspektive. In H. SCHULER & U. P. KANNING (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3. Aufl.) (S. 301–323). Göttingen: Hogrefe.
- BLICKLE, G. & KRAMER, J. (2011). Intelligenz, Persönlichkeit, Einkommen und Fremdbeurteilungen der Leistung in sozialen Berufen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 56(1), 14–23.
- BLÖMEKE, S., GUSTAFSSON, J. E. & SHAVELSON, R. J. (2015). *Approaches to competence measurement in higher education*. Göttingen: Hogrefe.
- BLOOM, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.
- BLOOM, B. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Beltz Studienbuch, Band 35. Weinheim: Beltz.
- BLUT, M., TÖLLNER, A., KES, I., SCHULTE, V. & ULRICH, J. (2011). *Preliminary development of a scale of interaction competence: results of a qualitative study*. Working Paper No. 2 TU Dortmund. Im Internet verfügbar unter http://interdrive.org/wp-content/uploads/2012/05/WP2_Interdrive.pdf (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- BÖHNER, M. M. (2005). *Bankwirtschaftliche Kompetenz. Theoretische Grundlegung, Entwicklung und Validierung eines standardisierten Erfassungsinstrumentes*. Hamburg: Dr. Kovač.
- BONO, J. E. & JUDGE, T. A. (2003). Core self-evaluations: a review of the trait and its role in job satisfaction and job performance. *European Journal of Personality*, 17(1), 5–18.
- BORKENAU, P. & OSTENDORF, F. (1993). *Das NEO Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- BORMAN, W. C., WHITE, L. A., PULAKOS, E. D. & OPPLER, S. H. (1991). Models of supervisory job performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 863–872.
- BOUDREAU, J. W., BOSWELL, W. R. & JUDGE, T. A. (2001). Effects of personality on executive career success in the United States and Europe. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 53–81.
- BRAND, W., HOFMEISTER, W. & TRAMM, T. (2005). Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 8, Juli 2005. Im Internet verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_etal_bwpat8.pdf (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L. & COCKING, R. R. (Hrsg.). (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- BRATKO, D., CHAMORRO-PREMUZIC, T. & SAKS, Z. (2006). Personality and school performance: incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41(1), 131–142.
- BROCK, C. (2009). *Beschwerdeverhalten und Kundenbindung: Erfolgswirkungen und Management der Kundenbeschwerde*. Heidelberg: Springer.
- BRONS-ALBERT, R. (1995). *Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten*. Tübingen: Gunter Narr.

- BROWN, R. (2000). *Group processes* (2. Aufl.). Oxford: Blackwell.
- BROWN, S. P., CRON, W. L. & SLOCUM JR, J. W. (1999). Effects of trait competitiveness and perceived intraorganizational competition on salesperson goal setting and performance. *Journal of Marketing*, 62(4), 88–98.
- BROWN, T. J., MOWEN, J. C., DONAVAN, D. T. & LICATA, J. W. (2002). The customer orientation of service workers: personality trait effects on self- and supervisor performance ratings. *Journal of Marketing Research*, 39(1), 110–119.
- BROWN, S. P. & PETERSON, R. A. (1993). Antecedents and consequences of salesperson job satisfaction: meta-analysis and assessment of causal effects. *Journal of Marketing Research*, 30(1), 63–77.
- BROWNE, M. W. & CUDECK, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. BOLLEN & S. J. LONG (Hrsg.), *Testing structural equation models* (S. 136–154). Newbury Parks: Sage.
- BRUDER, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. Dissertation, Technische Universität Darmstadt. Im Internet verfügbar unter http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2432/1/Dissertation_Bruder_Lernberatung_070311.pdf (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- BRUDER, S., KELLER, S., KLUG, J. & SCHMITZ, B. (2011). Ein Vergleich situativer Methoden zur Erfassung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 39(2), 121–135.
- BRUDER, S., KLUG, J., HERTEL, S. & SCHMITZ, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. In E. KLIEME & D. LEUTNER (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Forschungsansatzes* (S. 274–285). Weinheim: Beltz.
- BRUGGEMANN, A. (1974). Zur Unterscheidung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit. *Arbeit und Leistung*, 28, 281–284.
- BRUGGEMANN, A. (1976). Zur empirischen Untersuchung verschiedener Formen der Arbeitszufriedenheit. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 30(2), 71–74.
- BRUGGEMANN, A., GROSKURTH, P. & ULICH, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber.
- BRUHN, M. & MURMANN, B. (1999). Perspektivenwechsel bei Dienstleistungsunternehmen mit multiplen Kundenkontakten. *Marketing: Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 21(4), 284–296.
- BRÜNNER, G. (1994). „Würden Sie von diesem Mann einen Gebrauchtwagen kaufen?“ Interaktive Anforderungen und Selbstdarstellung in Verkaufsgesprächen. In G. BRÜNNER & G. GRAEFEN (Hrsg.), *Texte und Diskurse* (S. 328–350). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BRÜNNER, G. (2007). Mündliche Kommunikation im Beruf. Zur Vermittlung professioneller Gesprächskompetenz. *Der Deutschunterricht*, 59(1), 39–48.
- BRUNSTEIN, J. & HECKHAUSEN, H. (2010). Leistungsmotivation. In J. HECKHAUSEN & H. HECKHAUSEN (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl.) (S. 145–193). Heidelberg: Springer.

- BÜHNER, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). München: Pearson Studium.
- BUCHMANN, C. & DALTON, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: the importance of institutional context. *Sociology of education*, 75(2), 99–122.
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2010). *Klassifikation der Berufe 2010 (KLDB 2010) – Band I: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen*. Im Internet verfügbar unter https://statistik.arbeitsagentur.de/nn_10414/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Printausgabe-KldB-2010/Printausgabe-KldB-2010.html (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2018). *BERUFENET*. Im Internet verfügbar unter <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null> (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2017). *BIBB – DATENBLATT 7211 Bankkaufmann/-kauffrau (ggf. mit Sparkassenkaufmann/-kauffrau)*. Im Internet verfügbar unter <https://www.bibb.de/tools/dazubi/data/Z/B/30/1055.pdf> (Zugriffsdatum 17.01.2019)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2018). *BIBB-Erhebung „Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09.“* Im Internet verfügbar unter <https://www.bibb.de/de/2918.php> (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ (1998a). *Bekanntmachung der Verordnung über die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau nebst Rahmenlehrplan vom 23. Januar 1998*. Bonn: Bundesanzeiger.
- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ (1998b). *Handwerksordnung in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. September 1998 im Bundesgesetzblatt (BGBl. I, S. 3074)*, zuletzt geändert durch Artikel 104 des Gesetzes vom 29. März 2017 (BGBl. I, S. 626). Bonn: Bundesanzeiger.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.). (2005). *Berufsbildungsgesetz*. Bonn: Bundesanzeiger.
- BURACK, J. A., FLANAGAN, T., PELED, T., SUTTON, H. M., ZYGMUNTOWICZ, C. & MANLY, J. T. (2006). Social perspective-taking skills in maltreated children and adolescents. *Developmental Psychology*, 42(2), 207–217.
- BUTLER, E. A., EGLOFF, B., WILHELM, F. H., SMITH, N. C., ERICKSON, E. A. & GROSS, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3(1), 48–67.
- BYRNE, B. M. (2012). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. New York: Springer.
- CANTOR, N. & MISCHEL, W. (1979). Prototypes in person perception. *Advances in Experimental Social Psychology*, 12, 3–52.
- CATTELL, R. B. (1950). *Personality: a systematic theoretical and factual study*. New York: McGraw-Hill.
- CAMPANA, S. (2005). *Perspektivwechsel – Zur Förderung des sozialen Verstehens durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Lizentiatsarbeit, Universität Bern, Schweiz. Im Internet

- verfügbar unter http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/Lizarbeit_SabineCampana.pdf (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- CHANDLER, M. J. (1982). Social cognition and social structure. In F. SERAFICA (Hrsg.), *Social-cognitive development in context* (S. 222–239). New York: Guilford.
- CHANG, C. H., FERRIS, D. L., JOHNSON, R. E., ROSEN, C. C. & TAN, J. A. (2012). Core self-evaluations: a review and evaluation of the literature. *Journal of Management*, 38(1), 81–128.
- CHASE, R. B. & DASU, S. (2001). Want to perfect your company's service? Use behavioral science. *Harvard Business Review*, 79(6), 78–84.
- CHOMSKY, N. (1964). The development of grammar in child language: discussion. *Mono-graphs of the Society for Research in Child Development*, 29(1), 35–42.
- CHOMSKY, N. (1973). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- CHRISTIAN, M. S., EDWARDS, B. D. & BRADLEY, J. C. (2010). Situational judgment tests: constructs assessed and a meta-analysis of their criterion-related validities. *Personnel Psychology*, 63(1), 83–117.
- CHURCHILL JR, G. A., FORD, N. M., HARTLEY, S. W. & WALKER JR, O. C. (1985). The determinants of salesperson performance: a meta-analysis. *Journal of Marketing Research*, 22(2), 103–118.
- CLARK, H. H. & BRENNAN, S. E. (1991). Grounding in communication. In L. B. RESNICK, J. M. LEVINE & S. D. TEASLEY (Hrsg.), *Perspectives on socially shared cognition* (S. 127–149). Washington, DC: APA Books.
- CLEVENGER, J., PEREIRA, G. M., WIECHMANN, D., SCHMITT, N. & HARVEY, V. S. (2001). Incremental validity of situational judgment tests. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 410–417.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- COHEN, J., COHEN, P., WEST, S. G. & AIKEN, L. S. (2003). Outliers and multicollinearity: diagnosing and solving regression problems. In D. RIEGERT (Hrsg.), *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral science* (2. Aufl.) (S. 391–430). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- COMER, L. B. & DROLLINGER, T. (1999). Active empathetic listening and selling success: a conceptual framework. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 19(1), 15–29.
- CORPUS, J. H., MCCLINTIC-GILBERT, M. S. & HAYENGA, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 154–166.
- CORTINA, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104.
- COSTA JR, P. T. & MCCRAE, R. R. (1992). *Neo personality inventory-revised (neo-pi-r) and neo five-factor inventory (neo-ffi) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- CURRAN, P. J., WEST, S. G. & FINCH, J. F. (1996). The robustness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16–29.
- DEARY, I. J., STRAND, S., SMITH, P. & FERNANDES, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13–21.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1995). Human autonomy – the basis for true self-esteem. In M. H. KERNIS (Hrsg.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (S. 31–49). New York: Plenum.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (2000). The “what“ and “why“ of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- DEMEROUTI, E., BAKKER, A. B., NACHREINER, F. & SCHAUFELI, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- DENHAM, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: contextual validation. *Child development*, 57(1), 194–201.
- DE RAAD, B. & SCHOUWENBURG, H. C. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality*, 10(5), 303–336.
- DESJARDINS, C. & ZAPF, D. (2003). *Designing customer-oriented job control and increasing customer satisfaction in the service sector*. Unveröffentlichtes Manuskript, Goethe-Universität, Frankfurt a. M.
- DETTE, D. E., ABELE, A. E. & RENNER, O. (2004). Zur Definition und Messung von Berufserfolg: Theoretische Überlegungen und metaanalytische Befunde zum Zusammenhang von externen und internen Laufbahnerfolgsmaßen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3(4), 170–183.
- DEVOLDRE, I., DAVIS, M. H., VERHOFSTADT, L. L. & BUYSSE, A. (2010). Empathy and social support provision in couples: social support and the need to study the underlying processes. *The Journal of Psychology*, 144(3), 259–284.
- DICKSON, D. & MCCARTAN, P. (2005). Communication, skill and health care delivery. In D. SINES, F. APPLEBY & M. FROST (Hrsg.), *Community Health Care Nursing* (3. Aufl.) (S. 41–69). Oxford: Blackwell Science.
- DIETZEN, A., MONNIER, M., SRBENY, C., TSCHÖPE, T. & KLEINHANS, J. (2016). Entwicklung eines berufsspezifischen Ansatzes zur Modellierung und Messung sozial-kommunikativer Kompetenzen bei Medizinischen Fachangestellten. In A. DIETZEN, R. NICKOLAUS, B. RAMMSTEDT & R. WEISS (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen* (S. 99–115). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- DIETZEN, A., MONNIER, M. & TSCHÖPE, T. (2012). Soziale Kompetenzen von Medizinischen Fachangestellten messen – Entwicklung eines Verfahrens im Projekt CoSMed. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 41(6), 24–28.

- DIETZEN, A., TSCHÖPE, T., MONNIER, M. & SRBENY, C. (2016). Berufsspezifische Messung sozialer Kompetenzen auf der Basis eines Situational Judgment Tests bei Medizinischen Fachangestellten (CoSMed). In K. BECK, M. LANDENBERGER & F. OSER (Hrsg.), *Technologiebasierte Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT* (S. 225–241). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- DIXON, A. L. & SCHERTZER, S. M. (2005). Bouncing back: how salesperson optimism and self-efficacy influence attributions and behaviors following failure. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 25(4), 361–369.
- DÖBERT, R. & NUNNER-WINKLER, G. (1975). *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung: Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters in modernen Gesellschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- DODGE, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51(1), 162–170.
- DODGE, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. PERLMUTTER (Hrsg.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (S. 77–126). New York: Psychology Press.
- DODGE, K. A. & FRAME, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53(3), 620–635.
- DODGE, K. A., LAIRD, R., LOCHMAN, J. E. & ZELLI, A. (2002). Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns: correlations with aggressive behavior problems. *Psychological Assessment*, 14(1), 60–73.
- DÖPFNER, M. (1989). Soziale Informationsverarbeitung – ein Beitrag zur Differenzierung sozialer Inkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3(1), 1–8.
- DÖRING, N. & BORTZ, J. (2013). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- DÖRING, O., WITTMANN, E., WEYLAND, U., NAUERTH, A., HARTIG, J., KASPAR, R., MÖLLERS, M., RECHENBACH, S., SIMON, J., WOROFKA, I. & KRAUS, K. (2016). Technologiebasierte Messung von beruflichen Kompetenzen für die Pflege älterer Menschen: Berufsfachliche Kompetenzen, allgemeine Kompetenzen und Kontextfaktoren (TEMA). In K. BECK, M. LANDENBERGER & F. OSER (Hrsg.), *Technologiebasierte Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT* (S. 243–264). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- DORMANN, C. & KAISER, D. M. (2002). Job conditions and customer satisfaction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(3), 257–283.
- DORMANN, C. & ZAPF, D. (2007). Kundenorientierung und Kundenzufriedenheit. In L. VON ROSENSTIEL & D. FREY (Hrsg.), *Marktpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie*, Band D/III/5 (S. 751–835). Göttingen: Hogrefe.
- DORMANN, C., SPETHMANN, K., WESER, D. & ZAPF, D. (2003). Organisationale und persönliche Dienstleistungsorientierung und das Konzept des kundenorientierten Handlungsspielraums. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47(4), 194–207.

- DÖRNER, D. (1989). *Die Logik des Mislingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek: Rowohlt.
- DUCKWORTH, A. L., QUINN, P. D., LYNAM, D. R., LOEBER, R. & STOUTHAMER-LOEBER, M. (2011). Role of test motivation in intelligence testing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(19), 7716–7720.
- DUDENRÉDAKTION (2014). *Duden – Die deutsche Rechtschreibung: Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Regeln*, Band 1 (26. Aufl.). Berlin: Bibliographisches Institut.
- DUDLEY, N. M., ORVIS, K. A., LEBIECKI, J. E. & CORTINA, J. M. (2006). A meta-analytic investigation of conscientiousness in the prediction of job performance: examining the intercorrelations and the incremental validity of narrow traits. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 40–57.
- DUNN, J., CUTTING, A. L. & DEMETRIOU, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 159–177.
- DWECK, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- DWECK, C. S. (1991). Self-theories and goals: their role in motivation, personality, and development. In R. A. DIENSTBIER (Hrsg.), *Current theory and research in motivation, Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 38, Perspectives on motivation* (S. 199–235). Lincoln: University of Nebraska Press.
- DWECK, C. S. & LEGGETT, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- EAGLY, A. H. & CHAIKEN, S. (2005). Attitude research in the 21st century: the current state of knowledge. In D. ALBARRACÍN, B. T. JOHNSON & M. P. ZANNA (Hrsg.), *The handbook of attitudes* (S. 743–767). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- EBBINGHAUS, M., TSCHÖPE, T. & VELTEN, S. (2011). Qualität betrieblicher Ausbildung – Forschungsstand und Perspektiven. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 25*, 199–210.
- ECKARDT, H. H. & SCHULER, H. (1992). Berufseignungsdiagnostik. In R. S. JÄGER & F. PETERMANN (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (2. Aufl.) (S. 533–551). Weinheim: Beltz.
- EDMONDSON, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- EDMONDSON, A. C. (2002). *Managing the risk of learning: psychological safety in work teams*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- EDMONDSON, A. C. (2004). Psychological safety, trust, and learning in organizations: a group-level lens. In R. M. KRAMER & K. S. COOK (Hrsg.), *Trust and distrust in organizations: dilemmas and approaches* (S. 239–272). New York: Russel Sage Foundation.

- ELSNER, B. & PAUEN, S. (2012). Vorgeburtliche Zeit und frühe Kindheit. In W. SCHNEIDER & U. LINDENBERGER (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl.) (S. 159–185). Weinheim: Beltz.
- EMBRETSON, S. E. (1998). A cognitive design system approach to generating valid tests: application to abstract reasoning. *Psychological Methods*, 3(3), 380–396.
- ERDLEY, C. A., RIVERA, M. S., SHEPHERD, E. J. & HOLLEB, L. J. (2010). Social-cognitive models and skills. In D. W. NANGLE, D. J. HANSEN, C. A. ERDLEY & P. J. NORTON (Hrsg.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (S. 21–35). New York: Springer.
- EREZ, A. & JUDGE, T. A. (2001). Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1270–1279.
- ERPENBECK, J. & VON ROSENSTIEL, L. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- EULER, D. (Hrsg.). (2009). *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung: Didaktische Förderung und Prüfung*. München: Haupt.
- EULER, D. & BAUER-KLEBL, A. (2008). Bestimmung und Präzisierung von Sozialkompetenzen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(1), 16–47.
- EULER, D. & REEMTSMA-THEIS, M. (1999). Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95(2), 168–198.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2008). *Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Im Internet verfügbar unter https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/brochexp_de.pdf (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- EVANS, K. R., KLEINE, R. E., LANDRY, T. D. & CROSBY, L. A. (2000). How first impressions of a customer impact effectiveness in an initial sales encounter. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 28(4), 512–526.
- EYSENCK, H. J. (1947). *Dimensions of Personality*. London: Routledge & Kegan Paul.
- FAN, X., THOMPSON, B. & WANG, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 56–83.
- FEHRING, G., ROSENDAHL, J. & STRAKA, G. A. (2008). Lernförderliche Kontextbedingungen für die berufliche Fachkompetenz am Beispiel angehender Bankkaufleute. In ARBEITSGRUPPE FÜR EMPIRISCHE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG & LEIBNITZ-INSTITUT FÜR DIE PÄDAGOGIK DER NATURWISSENSCHAFTEN (Hrsg.), *Tagungsband der 71. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung in Kiel. Kompetenz. Modellierung, Diagnostik, Entwicklung, Förderung* (S. 152). Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- FEND, H. (1971). *Konformität und Selbstbestimmung. Mündigkeit und Leistungsmotivation in sozialisationstheoretischer Sicht*. Weinheim: Beltz.
- FESTINGER, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

- FISSENI, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- FLANAGAN, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358.
- FLAVELL, J. H. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: John Wiley and Sons.
- FLAVELL, J. H. (1992a). Cognitive development: past, present, and future. *Developmental Psychology*, 28(6), 998–1005.
- FLAVELL, J. H. (1992b). Perspectives on perspective-taking. In H. BEILIN (Hrsg.), *Piaget's theory: prospects and possibilities* (S. 107–139). Hilldale: Erlbaum.
- FLAVELL, J. H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 21–45.
- FLAVELL, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15–23.
- FLAVELL, J. H., MILLER, P. A. & MILLER, S. A. (2001). *Cognitive Development* (4. Aufl.). London: Pearson.
- FORD, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18(3), 323–340.
- FORD, J. K., SMITH, E. M., WEISSBEIN, D. A., GULLY, S. M. & SALAS, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 218–233.
- FOX, J. & WEISBERG, S. (2011). *An {R} companion to applied regression* (2. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage. Im Internet verfügbar unter <http://socserv.socsci.mcmaster.ca/jfox/Books/Companion> (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- FRANK, I., HACKEL, M., HELMRICH, R. & KREKEL, E. (2014). *Entwicklungen und Perspektiven von Qualifikation und Beschäftigung im Bankensektor. Eine Sonderanalyse des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)*. Wissenschaftliches Diskussionspapier, Heft-Nr. 151. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- FRANKE, G. (2005). *Facetten der Kompetenzentwicklung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- FRANKE, G. R. & PARK, J. E. (2006). Salesperson adaptive selling behavior and customer orientation: a meta-analysis. *Journal of Marketing Research*, 43(4), 693–702.
- FREI, R. L. & MCDANIEL, M. A. (1998). Validity of customer service measures in personnel selection: a review of criterion and construct evidence. *Human Performance*, 11(1), 1–27.
- FREY, A. & BALZER, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 17(2), 148–175.
- FREY, A. & BALZER, L. (2005). Der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten. In R. JÄGER & U. RENOLD (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 31–56). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- FUNKE, J. (2003). *Problemlösendes Denken*. Stuttgart: Kohlhammer.

- GANGESTAD, S. W. & SNYDER, M. (2000). Self-monitoring: appraisal and reappraisal. *Psychological Bulletin*, 126(4), 530–555.
- GARTMEIER, M., BAUER, J., FISCHER, M. R., HOPPE-SEYLER, T., KARSTEN, G., KISSLING, C., MÖLLER, G. E., WIESBECK, A. & PRENZEL, M. (2015). Fostering professional communication skills of future physicians and teachers: effects of e-learning with video cases and role-play. *Instructional Science*, 43(4), 443–462.
- GARTMEIER, M., BAUER, J., FISCHER, M. R., KARSTEN, G. & PRENZEL, M. (2011). Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In O. ZLATIKIN-TROITSCHANSKAIA (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 412–426). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GARTMEIER, M., HETZNER, S., GRUBER, H. & HEID, H. (2009). Fehlerorientierung und Eigeninitiative im Bankensektor. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 53(4), 149–162.
- GAUPP, N. (2008). Computerbasierte Erfassung sozialer Kompetenzen mit Video-Vignetten. In N. JUDE, J. HARTIG & E. KLIEME (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 73–80). Reihe Bildungsforschung, Band 26. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- GEISSEL, B. (2008). Ein Kompetenzmodell für die elektrotechnische Grundbildung: Kriteriumsorientierte Interpretation von Leistungsdaten. In H. SCHANZ & R. NICKOLAUS (Hrsg.), *Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung* (S. 121–142). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- GEISSEL, B., GSCHWENDTNER, T. & NICKOLAUS, R. (2009). Kompetenzniveaumodelle gewerblich-technischer Grundbildung: Gemeinsamkeiten, Unterschiede und zentrale Schwierigkeitsmerkmale fachspezifischer Aufgaben im Kfz- und Elektrobereich. In D. MÜNK, T. DEISSINGER & R. TENBERG (Hrsg.), *Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 130–139). Opladen: Barbara Budrich.
- GENGLER, C. E., HOWARD, D. J. & ZOLNER, K. (1995). A personal construct analysis of adaptive selling and sales experience. *Psychology and Marketing*, 12(4), 287–304.
- GERICH, M., BRUDER, S., HERTEL, S., TRITTEL, M. & SCHMITZ, B. (2015). What skills and abilities are essential for counseling on learning difficulties and learning strategies? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(2), 62–71.
- GIACOBBE, R. W., JACKSON JR, D. W., CROSBY, L. A. & BRIDGES, C. M. (2006). A contingency approach to adaptive selling behavior and sales performance: selling situations and salesperson characteristics. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 26(2), 115–142.
- GIGERENZER, G. (2007). *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. Bielefeld: Bertelsmann.
- GIGERENZER, G. & GAISSMAIER, W. (2011). Heuristic decision making. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 451–482.

- GIST, M. E. & MITCHELL, T. R. (1992). Self-efficacy: a theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183–211.
- GOFFMAN, E. (1969). *Strategic interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- GOLEMAN, D. P. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam.
- GOLEMAN, D. P. (1999). Emotionale Intelligenz – zum Führen unerlässlich. *Harvard Business Manager*, 21(3), 27–36.
- GORDON, T. (1970). *Parent effectiveness training: the proven program for raising responsible children*. New York: David McKay/Random House.
- GORDON, T. (1974). *Teacher effectiveness training. The program proven to help teachers to bring out the best in students of all ages*. New York: David McKay/Random House.
- GRABOWSKI, U. (2008). *Berufliche Sozialisation von Bankkaufleuten: Eine berufs- und eignungspsychologische Studie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- GRANT, H. & DWECK, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541–553.
- GREENE, J. O. & BURLESON, B. R. (2003). *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- GROSS, J. J. (2009). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- GRUNDLER, E. (2011). *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.
- GÜNTHER, S. (1995). Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse „kommunikativer Gattungen“ als Textsorten mündlicher Kommunikation. *Deutsche Sprache*, 23, 193–218.
- GUTTMAN, L. (1945). A basis for analyzing test-retest reliability. *Psychometrika*, 10(4), 255–282.
- GUAY, F., RATELLE, C. F. & CHANAL, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: the role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233–240.
- GÜZEL, E., NICKOLAUS, R., ZINN, B., WÜRMLIN, J. & SARI, D. (2016). Soziale Kompetenzen von angehenden Servicetechnikern – Relevanz, Förderung und Ausprägungen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112(4), 555–583.
- GWINNER, K. P., BITNER, M. J., BROWN, S. W. & KUMAR, A. (2005). Service customization through employee adaptiveness. *Journal of Service Research*, 8(2), 131–148.
- HAAS, A. (2008). Kundenorientierung von Mitarbeitern: Forschungsstand und -perspektiven. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 78(10), 1061–1100.
- HAAS, A. (2009). Kann zu viel Kundenorientierung nachteilig sein? Eine Analyse der Wirkung der Kundenorientierung von Verkäufern auf die Kaufentscheidung. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 79(1), 7–30.
- HABERMAS, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- HABERMAS, T. & DÖLL-HENTSCHKER, S. (2007). Psychoanalytische Grundlagen der Entwicklungspsychologie. In M. HASSELHORN & W. SCHNEIDER (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 62–70). Göttingen: Hogrefe.
- HACKER, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern: Huber.
- HACKER, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie – Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- HACKER, W. (2009). *Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit*. Lengerich: Pabst.
- HÄFELI, K., KRAFT, U. & SCHALLBERGER, U. (1988). *Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Bern: Huber.
- HANNOVER, B. & GREVE, W. (2012). Selbst und Persönlichkeit. In W. SCHNEIDER & U. LINDENBERGER (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl.) (S. 543–561). Weinheim: Beltz.
- HARGIE, O. & DICKSON, D. (2004). *Skilled interpersonal communication. Research, theory and practice* (4. Aufl.). London: Routledge.
- HARGIE, O. (2011). *Skilled interpersonal communication. Research, theory and practice* (5. Aufl.). London: Routledge.
- HARRIS, E. G., MOWEN, J. C. & BROWN, T. J. (2005). Re-examining salesperson goal orientations: personality influencers, customer orientation, and work satisfaction. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 33(1), 19–35.
- HARTIG, J. (2007). Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. In B. BECK & E. KLIEME (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie* (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International) (S. 83–99). Weinheim: Beltz.
- HARTIG, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. JUDE, J. HARTIG & E. KLIEME (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 15–26). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- HARTMANN, U. (2008). *Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens*. Dissertation, Universität Göttingen: Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek.
- HATTIE, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- HAVIGHURST, L. C., FIELDS, L. E. & FIELDS, C. L. (2003). High versus low fidelity simulations: does the type of format affect candidates performance or perceptions. In *Proceedings from the 27th annual IPMAAC Conference on Personnel Assessment*. Baltimore: International Personnel Assessment Council. Im Internet verfügbar unter <http://annex.ipacweb.org/library/conf/03/havighurst.pdf> (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- HEBER, E., LEHR, D., RIPER, H. & BERKING, M. (2014). Emotionsregulation: Überblick und kritische Reflexion des aktuellen Forschungsstandes. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 43(3), 147–161.

- HECKHAUSEN, H. (1965). *Leistungsmotivation*. In H. THOMAE (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie*, Band II (S. 602–702). Göttingen: Hogrefe.
- HECKHAUSEN, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley and Sons.
- HELMKE, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- HELMKE, A. & SCHRADER, F. W. (2010). Determinanten der Schulleistung. In D. H. ROST (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.) (S. 90–102). Weinheim: Beltz.
- HELMKE, A. & WEINERT, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F. E. WEINERT (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Enzyklopädie der Psychologie, Band D/1/3 (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- HENNIG-THURAU T. & THURAU, C. (1999). Sozialkompetenz als vernachlässigter Untersuchungsgegenstand des (Dienstleistungs-) Marketing. Einsatzmöglichkeiten und Konzeptualisierung. *Marketing – Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 4, 297–311.
- HERRMANN, M., HOPPMANN, M., STÖLZGEN, K. & TARAMAN, J. (2012). *Schlüsselkompetenz Argumentation* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- HERTEL, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- HERTEL, S., BRUDER, S. & SCHMITZ, B. (2009). Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften. In K. BECK, O. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, R. H. MULDER, R. NICKOLAUS & D. SEMBILL (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 117–129). Weinheim: Beltz.
- HERTEL, S. & SCHMITZ, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- HESKETT, J., SASSER, W. E. J. & SCHLESINGER, L. A. (1997). *The service profit chain. How leading companies link profit and growth to loyalty, satisfaction, and value*. New York: Simon & Schuster.
- HOCHSCHILD, A. R. (1983). *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- HOFF, E. H., LEMPERT, W. & LAPPE, L. (1991). *Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien*. Bern: Huber.
- HOFMEISTER, W. (2005). Erläuterung der Klassifikationsmatrix zum ULME-Kompetenzstufenmodell. *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 8, Juli 2005. Im Internet verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/hofmeister_bwpat8.pdf (Zugriffdatum 15.03.2019)
- HOGAN, R. & HOGAN, J. (1985). *Hogan personality inventory manual*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.
- HOGAN, J., HOGAN, R. & BUSCH, C. M. (1984). How to measure service orientation. *Journal of Applied Psychology*, 69(1), 167–173.

- HOGAN, J., HOGAN, R. & GREGORY, S. (1992). Validation of a sales representative selection inventory. *Journal of Business and Psychology*, 7(2), 161–171.
- HOGAN, R., HOGAN, J. & ROBERTS, B. W. (1996). Personality measurement and employment decisions: questions and answers. *American Psychologist*, 51(5), 469–477.
- HOGAN, J. & HOLLAND, B. (2003). Using theory to evaluate personality and job-performance relations: a socioanalytic perspective. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 100–112.
- HOLLAND, J. L. (1966). *The psychology of vocational choice: a theory of personality types and model environments*. Oxford: Blaisdell.
- HOLLAND, J. L. (1984). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (2. Aufl.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- HOLZ-EBELING, F. & STEINMETZ, M. (1994). Entwicklung eines situationsbezogenen Empathiefragebogens mittels experimenteller Konstruktionsprinzipien. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25(2), 155–169.
- HOLZ-EBELING, F. & STEINMETZ, M. (1995). Wie brauchbar sind die vorliegenden Fragebogen zur Messung von Empathie? Kritische Analysen unter Berücksichtigung der Iteminhalte. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 16(1), 11–32.
- HOMBURG, C. & BAUMGARTNER, H. (1995a). Die Kausalanalyse als Instrument der Marketingforschung: Eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 65(10), 1091–1108.
- HOMBURG, C. & BAUMGARTNER, H. (1995b). Beurteilung von Kausalmodellen – Bestandsaufnahme und Anwendungsempfehlungen. *Marketing – Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 17, 162–176.
- HOMBURG, C. & KLARMANN, M. (2006). Die Kausalanalyse in der empirischen betriebswirtschaftlichen Forschung – Problemfelder und Anwendungsempfehlungen. *Die Betriebswirtschaftslehre*, 66(6), 727–748.
- HOMBURG, C., WIESEKE, J. & BORNEMANN, T. (2009). Implementing the marketing concept at the employee-customer interface: the role of customer need knowledge. *Journal of Marketing*, 73(4), 64–81.
- HORTON, W. S. & KEYSAR, B. (1996). When do speakers take into account common ground? *Cognition*, 59(1), 91–117.
- HOSSIEP, R., PASCHEN, M. & MÜHLHAUS, O. (2000). *Persönlichkeitstests im Personalmanagement: Grundlagen, Instrumente und Anwendungen*. Göttingen: Hogrefe.
- HOUGH, L. M. & SCHNEIDER, R. J. (1996). Personality traits, taxonomies, and applications in organizations. In K. R. MURPHY (Hrsg.), *Individual differences and behavior in organizations* (S. 31–88). San Francisco: Jossey-Bass.
- HU, L. T. & BENTLER, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- HÜLSHEGER, U. R. & MAIER, G. W. (2008). Persönlichkeitseigenschaften, Intelligenz und Erfolg im Beruf: Eine Bestandsaufnahme internationaler und nationaler Forschung. *Psychologische Rundschau*, 59(2), 108–122.

- HÜLSHEGER, U. R., MAIER, G. W. & STUMPP, T. (2007). Validity of general mental ability for the prediction of job performance and training success in Germany: a meta-analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, 15(1), 3–18.
- HÜLSHEGER, U. R., MAIER, G. W., STUMPP, T. & MUCK, P. M. (2006). Vergleich kriteriumsbezogener Validitäten verschiedener Intelligenztests zur Vorhersage von Ausbildungserfolg in Deutschland: Ergebnisse einer Metaanalyse. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 5(4), 145–162.
- HÜLSHEGER, U. R., SPECHT, E. & SPINATH, F. M. (2006). Validität des BIP und des NEO-PI-R: Wie geeignet sind ein berufsbezogener und ein nicht explizit berufsbezogener Persönlichkeitstest zur Erklärung von Berufserfolg? *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50(3), 135–147.
- HUMPHREY, R. H. & ASHFORTH, B. E. (1994). Cognitive scripts and prototypes in service encounters. *Advances in Services Marketing and Management*, 3, 175–199.
- HURLEY, R. F. (1998a). Customer service behavior in retail settings: a study of the effect of service provider personality. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 26(2), 115–127.
- HURLEY, R. F. (1998b). Service disposition and personality: a review and a classification scheme for understanding where service disposition has an effect on customers. *Advances in Services Marketing and Management*, 7, 159–191.
- HURTH, J. (2006). *Angewandte Handelspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- HURTH, J. (2007). Angewandte Handelspsychologie – So erleben die Kunden den Einzelhandel. *Handelsforschung*, 21, 401–415.
- HURTZ, G. M. & DONOVAN, J. J. (2000). Personality and job performance: the Big Five revisited. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 869–879.
- HUSSY, W. (1986). *Denkpsychologie. Ein Lehrbuch, Band 2: Schlussfolgern, Urteilen, Kreativität, Sprache, Entwicklung, Aufmerksamkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- INHELDER, B. & PIAGET, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: an essay on the construction of formal operational structures*. New York: Basic Books.
- JÄGER, A. O., SÜSS, H. M. & BEAUDUCEL, A. (1997). *Test für das Berliner Intelligenzstrukturmodell (BIS)*. Göttingen: Hogrefe.
- JARAMILLO, F., LOCANDER, W. B., SPECTOR, P. E. & HARRIS, E. G. (2007). Getting the job done: the moderating role of initiative on the relationship between intrinsic motivation and adaptive selling. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 27(1), 59–74.
- JOHNSON, R. E., ROSEN, C. C. & LEVY, P. E. (2008). Getting to the core of core self-evaluation: a review and recommendations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 29(3), 391–413.
- JUDGE, T. A. & BONO, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92.

- JUDGE, T. A., EREZ, A., BONO, J. E. & THORESEN, C. J. (2003). The core self-evaluations scale: development of a measure. *Personnel Psychology*, 56(2), 303–331.
- JUDGE, T. A., HELLER, D. & MOUNT, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530–541.
- JUDGE, T. A., HIGGINS, C. A., THORESEN, C. J. & BARRICK, M. R. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52(3), 621–652.
- JUDGE, T. A., LOCKE, E. A. & DURHAM, C. C. (1997). THE DISPOSITIONAL CAUSES OF JOB SATISFACTION: a core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151–188.
- KAHN, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
- KAHNEMAN, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. London: Allen Lane Paperback.
- KAHNEMAN, D., SLOVIC, P. & TVERSKY, A. (Hrsg.). (1982). *Judgment under uncertainty: heuristics and biases*. Cambridge University Press.
- KAMMER, D. & NOWACK, W. (1983). *Self-monitoring: construction and validation of a German two factor scale*. In H. D. MUMMENDEY (Hrsg.), *Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie*, 104, Universität Bielefeld.
- KANG, S.-M., DAY, J. D. & MEARA, N. M. (2005). Social and emotional intelligence: starting a conversation about their similarities and differences. In R. SCHULZE & R. D. ROBERTS (Hrsg.), *Emotional intelligence. An international handbook* (S. 91–105). Cambridge/Göttingen: Hogrefe & Huber.
- KANNING, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- KANNING, U. P. (2005). *Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung*. Göttingen: Hogrefe.
- KANNING, U. P. (2009). *ISK – Inventar Sozialer Kompetenzen. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- KANNING, U. P. & BERGMANN, N. (2006). Bedeutung sozialer Kompetenzen für die Kundenzufriedenheit: Zwei Studien. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50(3), 148–154.
- KANNING, U. P. & SCHULER, H. (2014). Simulationsorientierte Verfahren der Personalauswahl. In H. SCHULER & U. P. KANNING (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3. Aufl.) (S. 215–256). Göttingen: Hogrefe.
- KELAVA, A. & MOOSBRUGGER, H. (2012). Deskriptivstatistische Evaluation von Items (Itemanalyse) und Testwertverteilungen. In H. MOOSBRUGGER & A. KELAVA (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.) (S. 75–102). Heidelberg: Springer.
- KELLER, G. (1993). Das Lern- und Arbeitsverhalten leistungsstarker und leistungsschwacher Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 40, 125–129.
- KELLER M. (2015) The development of intersubjectivity: cognitive, affective and action aspects. In C. PSALTIS, A. GILLESPIE & A. N. PERRET-CLERMONT (Hrsg.), *Social relations in human and societal development*. London: Palgrave Macmillan.

- KELLER, M. & REUSS, S. (1984). An action-theoretical reconstruction of the development of social-cognitive competence. *Human Development*, 27(3–4), 211–220.
- KEMP, K. E. & SMITH, W. P. (1994). Information exchange, toughness, and integrative bargaining: the roles of explicit cues and perspective-taking. *International Journal of Conflict Management*, 5(1), 5–21.
- KERSTING, M., ALTHOFF, K. & JÄGER, A. O. (2008). *WIT-2. Wilde-Intelligenz-Test 2. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- KIRCHLER, E. M. (2011). *Wirtschaftspsychologie – Grundlagen und Anwendungsfelder der Ökonomischen Psychologie* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- KLIEME, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56(6), 10–13.
- KLIEME, E., ARTELT, C. & STANAT, P. (2002). Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In F. E. WEINERT (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 203–218). Weinheim: Beltz.
- KLIEME, E. & HARTIG, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*, 11–29.
- KLIEME, E. & LEUTNER, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- KLINE, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling: methodology in the social sciences* (4. Aufl.). New York: The Guilford Press.
- KNÖLL, B., GSCHWENDTNER, T., NICKOLAUS, R. & ZIEGLER, B. (2007). Motivation in der elektrotechnischen Grundbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(3), 397–415.
- KOHLBERG, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. GOSLIN (Hrsg.), *Handbook of socialization theory and research* (S. 347–480). New York: Rand McNally.
- KOHLBERG, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. *New directions for child and adolescent development*, 1(2), 83–87.
- KOHLBERG, L. (1984). *Essays on moral development, Volume II: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- KOHLI, A. K., SHERVANI, T. A. & CHALLAGALLA, G. N. (1998). Learning and performance orientation of salespeople: the role of supervisors. *Journal of Marketing Research*, 35(2), 263–274.
- KÖGLER, K. & RAUSCH, A. (eingereicht). Sources and effects of test motivation in a low-stakes assessment of domain-specific problem-solving competence. *Empirical Research in Vocational Education and Training*.

- KÖLLER, O. & BAUMERT, J. (2002). Schulische Leistungen und ihre Messung. In W. SCHNEIDER & U. LINDENBERGER (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl.) (S. 645–661). Weinheim: Beltz.
- KÖLLER, O. & MÖLLER, J. (2010). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.) (S. 767–774). Weinheim: Beltz.
- KRAMER, K. (2002). *Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht – Ansatzpunkte und Barrieren*. Dissertation, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Im Internet verfügbar unter https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00000752/d752.pdf (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- KRAPPEN, G. (1994). Kontrollüberzeugungen in der Erziehung und Sozialisation. In K. A. SCHNEEWIND (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Enzyklopädie der Psychologie, Band D/1/1 (S. 375–402). Göttingen: Hogrefe.
- KRAPPEN, G. (2002). Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung. In R. OERTER & L. MONTADA (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 675–710). Weinheim: Beltz.
- KRAPP, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44(3), 185–201.
- KRAPP, A. (2005a). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 626–641.
- KRAPP, A. (2005b). Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerungen. In R. VOLLMEYER & J. BRUNSTEIN (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 23–38). Stuttgart: Kohlhammer.
- KRAPP, A., Geyer, C. & Lewalter, D. (2014). Motivation und Emotion. In T. SEIDEL & A. KRAPP (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl.) (S. 193–222). Weinheim: Beltz.
- KRAPP, A. & Prenzel, M. (1992). *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff.
- KRAPP, A., SCHIEFELE, U. & SCHREYER, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 10(2), 120–148.
- KRAUSS, R. M. & FUSSELL, S. R. (1991). Perspective-taking in communication: representations of others' knowledge in reference. *Social Cognition*, 9(1), 2–24.
- KRAY, J. & SCHAEFER, S. (2012). Mittlere und späte Kindheit (6–11 Jahre). In W. SCHNEIDER & U. LINDENBERGER (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl.) (S. 211–233). Weinheim: Beltz.
- KRISHNAN, B. C., NETEMEYER, R. G. & BOLES, J. S. (2002). Self-efficacy, competitiveness, and effort as antecedents of salesperson performance. *The Journal of Personal Selling and Sales Management*, 22(4), 285–295.
- KRUMM, S., MERTIN, I. & DRIES, C. (2012). *Kompetenzmodelle*. Göttingen: Hogrefe.
- KUHN, C., ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O., PANT, H. & HANNOVER, B. (2016). Valide Erfassung der Kompetenzen von Studierenden in der Hochschulbildung. Eine kritische Betrachtung.

- tung des nationalen Forschungsstandes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 16(1), 1–24.
- KUHN, D. & UDELL, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74(5), 1245–1260.
- KUHN, D. & UDELL, W. (2007). Coordinating own and other perspectives in argument. *Thinking & Reasoning*, 13(2), 90–104.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (1996). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (1997). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.01.1997*. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2017). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe* (aktualisierte Aufl.). Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- KUNIN, T. (1955). The construction of a new type of attitude measure. *Personnel Psychology*, 8(1), 65–77.
- KUNTER, M. & KLUSMANN, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 68–86.
- KUNTER, M., SCHÜMER, G., ARTELT, C., BAUMERT, J., KLIEME, E., NEUBRAND, M., PRENZEL, M., SCHIEFELE, U., SCHNEIDER, W., STANAT, P., TILLMANN K.-J. & WEISS, M. (2002). *Pisa 2000 – Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- LAIDRA, K., PULLMANN, H. & ALLIK, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: a cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441–451.
- LAMBERT, D. M., MARMORSTEIN, H. & SHARMA, A. (1990). The accuracy of salespersons' perceptions of their customers: conceptual examination and an empirical study. *The Journal of Personal Selling and Sales Management*, 10(1), 1–9.
- LANG, D. (2009). *Soziale Kompetenz und Persönlichkeit. Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen*. Psychologie, Band 61. Landau: Verlag für Empirische Pädagogik.
- LANGER, I. VON, SCHULZ VON THUN, F. & TAUSCH, R. (2011). *Sich verständlich ausdrücken* (9. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- LARISCH, H. (1997). *Ein Trainingsprogramm zur sozialen Perspektivenübernahme im Jugendalter. Zur Vereinbarkeit von rigiden Wertvorstellungen bei der Personenwahrnehmung*. Studien zur Kindheits- und Jugendforschung, Band 16. Hamburg: Dr. Kovač.

- LAU, S. & NIE, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: a multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 15–29.
- LAZARUS, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- LE, H., OH, I. S., ROBBINS, S. B., ILIES, R., HOLLAND, E. & WESTRICK, P. (2011). Too much of a good thing: curvilinear relationships between personality traits and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 96(1), 113–133.
- LEE, N. & CADOGAN, J. W. (2013). Problems with formative and higher-order reflective variables. *Journal of Business Research*, 66(2), 242–247.
- LEHMANN, R. & SEEBER, S. (Hrsg.). (2007). *ULME III. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- LEIGH, T. W., DECARLO, T. E., ALLBRIGHT, D. & LOLLAR, J. (2014). Salesperson knowledge distinctions and sales performance. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 34(2), 123–140.
- LEIGH, T. W. & MCGRAW, P. F. (1989). Mapping the procedural knowledge of industrial sales personnel: a script-theoretic investigation. *The Journal of Marketing*, 53(1), 16–34.
- LEMPERT, W. (1988a). *Moralisches Denken: Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II*. Essen: Verlag Neue Deutsche Schule.
- LEMPERT, W. (1988b). Soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40(1), 62–92.
- LEMPERT, W. (2006). *Berufliche Sozialisation: Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- LENHART, L. A. & RABINER, D. L. (1995). An integrative approach to the study of social competence in adolescence. *Development and Psychopathology*, 7(3), 543–561.
- LEONG, S. M., BUSCH, P. S. & JOHN, D. R. (1989). Knowledge bases and salesperson effectiveness: a script-theoretic analysis. *Journal of Marketing Research*, 26(2), 164–178.
- LEONHART, R. (2013). *Lehrbuch Statistik: Einstieg und Vertiefung*. Bern: Huber.
- LIEM, A. D., LAU, S. & NIE, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486–512.
- LIEVENS, F. & CHAN, D. (2010). Practical intelligence, emotional intelligence, and social intelligence. In J. J. FARR & N. T. TIPPINS (Hrsg.), *Handbook of employee selection* (S. 339–359). New York: Routledge.
- LIEVENS, F., PEETERS, H. & SCHOLLAERT, E. (2008). Situational judgment tests: a review of recent research. *Personnel Review*, 37(4), 426–441.
- LIEVENS, F. & SACKETT, P. R. (2006). Video-based versus written situational judgment tests: a comparison in terms of predictive validity. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1181.

- LIM, B. C. & PLOYHART, R. E. (2004). Transformational leadership: relations to the five-factor model and team performance in typical and maximum contexts. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 610–621.
- LIND, G. (1978). Der ‚Moralisches-Urteil-Test‘ (MUT). Anleitung zur Anwendung und Weiterentwicklung des Tests. In G. PORTELE (Hrsg.), *Sozialisation und Moral* (S. 171–201). Weinheim: Beltz.
- LIND, G. (1993). *Moral und Bildung: Zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung*. Kröning: Asanger.
- LIND, G. & WAKENHUT, R. (2010). Testing for moral judgment competence. In G. LIND, H. A. HARTMANN & R. WAKENHUT (Hrsg.), *Moral Judgment and Social Education. Studies in the Psychology and Philosophy of Moral Judgment and Education* (S. 79–105). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- LIPOWSKY, F. (2015). Unterricht. In E. WILD & J. MÖLLER (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69–105). Berlin: Springer.
- LORD, R. G. & MAHER, K. J. (1990). Alternative information-processing models and their implications for theory, research, and practice. *Academy of Management Review*, 15(1), 9–28.
- LORIG, B., BRETSCHNEIDER, M., GUTSCHOW, K., MPANGARA, M. & WEBER-HÖLLER, R. (2014). *Kompetenzorientierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven. Abschlussbericht*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- LÜDTKE, O., ROBITZSCH, A., TRAUTWEIN, U. & KÖLLER, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117.
- LUHMANN, M. (2015). *R für Einsteiger. Einführung in die Statistiksoftware für die Sozialwissenschaften* (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- LURIGIO, A. J. & CARROLL, J. S. (1985). Probation officers' schemata of offenders: content, development, and impact on treatment decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(5), 1112–1126.
- MACRAE, C. N. & BODENHAUSEN, G. V. (2000). Social cognition: thinking categorically about others. *Annual Review of Psychology*, 51, 93–120.
- MARKS, R., VORHIES, D. W. & BADOVICK, G. J. (1996). Methods in sales research: a psychometric evaluation of the ADAPTS scale: a critique and recommendations. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 16(4), 53–65.
- MARSH, H. W., HAU, K. T. & WEN, Z. (2004). In search of golden rules: comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320–341.
- MARTON, I., WIENER, J., ROGERS, M., MOORE, C. & TANNOCK, R. (2009). Empathy and social perspective taking in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(1), 107–118.

- MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
- MAYRING, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- MCBANE, D. A. (1995). Empathy and the salesperson: a multidimensional perspective. *Psychology & Marketing*, 12(4), 349–370.
- MCCLELLAND, D. C., ATKINSON, J. W., CLARK, R. A. & LOWELL, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- MCDANIEL, M. A., HARTMAN, N. S., WHETZEL, D. L. & GRUBB, W. (2007). Situational judgment tests, response instructions, and validity: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 60(1), 63–91.
- McFALL, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1–33.
- MCPHERSON, F. C. & JANOFF-BULMAN, R. (2000). Considering both sides: the limits of perspective taking. *Basic and Applied Social Psychology*, 22(1), 31–42.
- MEAD, G. H. (1934). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- MERTENS, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7(1), 36–43.
- MISSLER, M. (1979). *Leistungsmotivation und Zeitperspektive*. München: Oldenburg.
- MISCHO, C. (2003). Wie valide sind Selbsteinschätzungen der Empathie? *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 34(2), 187–202.
- MISCHO, C. (2004). Fördert Gruppendiskussion die Perspektiven-Koordination? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(1), 30–37.
- MISLEVY, R. J., ALMOND, R. G. & LUKAS, J. F. (2003). *A brief introduction to evidence-centered design*. ETS Research Report Series RR-03–16. Princeton: Educational Testing Service.
- MISLEVY, R. J. & HAERTEL, G. D. (2006). Implications of evidence-centered design for educational testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 25(4), 6–20.
- MISLEVY, R. J. & RICONSCENTE, M. M. (2004). Evidence-centered assessment design. In S. M. DOWNING & T. M. HALADYNA (Hrsg.), *Handbook of test development* (S. 61–90). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MITROFANA, N. & IONA, A. (2013). Predictors of academic performance. The relation between the big five factors and academic performance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 125–129.
- MITTAG, W., KLEINE, D. & JERUSALEM, M. (2002). Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, 145–173.
- MÖLLER, J. & TRAUTWEIN, U. (2015). Selbstkonzept. In E. WILD & J. MÖLLER (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 177–200). Berlin: Springer.

- MONNIER, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills – a theoretical analysis and structural suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 59–84.
- MONNIER, M., TSCHÖPE, T., DIETZEN, A. & TSCHAN, F. (in Vorbereitung). Emotion regulation, a key-element of occupational intelligence, competences and skills – The influence of cognition, emotion and situation-specificities on measurement outcomes.
- MONNIER, M., TSCHÖPE, T., SRBENY, C. & DIETZEN, A. (2016). Occupation-specific social competences in vocational education and training (VET). The example of a technology-based assessment. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(1), 10.
- MOOSBRUGGER, H. & KELAVA, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. MOOSBRUGGER & A. KELAVA (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.) (S. 7–26). Heidelberg: Springer.
- MOOSBRUGGER, H. & SCHERMELLEH-ENGEL, K. (2012). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. MOOSBRUGGER & A. KELAVA (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.) (S. 325–344). Heidelberg: Springer.
- MONTADA, L. (2002a). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. OERTER & L. MONTADA (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 33–53). Weinheim: Beltz.
- MONTADA, L. (2002b). Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In R. OERTER & L. MONTADA (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 418–442). Weinheim: Beltz.
- MOSCHNER, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. ROST (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.) (S. 629–634). Weinheim: Beltz.
- MOSCHNER, B. & DICKHÄUSER, O. (2010). Selbstkonzept. In D. H. ROST (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.) (S. 760–767). Weinheim: Beltz.
- MOSER, K. (1996). *Commitment in Organisationen*. Bern: Huber.
- MOSER, K. & HERTEL, G. (1998). Ethisches Verhalten in Organisationen: Möglichkeiten psychologischer Eignungsdiagnostik. In G. BLICKLE (Hrsg.), *Ethik in Organisationen* (S. 169–184). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- MOSS, F. A. & HUNT, T. (1927). Are you socially intelligent? *Scientific American*, 137(2), 108–110.
- MOSS, F. A., HUNT, T., OMWAKE, K. T., JEX, G. W., RONNING, M. M. & WOODWARD, L. G. (1925). *George Washington Social Intelligence Test*. Washington, DC: George Washington University, Center for Psychological Service.
- MOTOWIDLO, S. J., DUNNETTE, M. D. & CARTER, G. W. (1990). An alternative selection procedure: the low-fidelity simulation. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 640–647.
- MOUNT, M. K., BARRICK, M. R. & STEWART, G. L. (1998). Five-factor model of personality and job performance in jobs involving interpersonal interactions. *Human Performance*, 11(2–3), 145–165.
- MUCHINSKY, P. M. (1986). Personnel selection methods. In C. L. COOPER & I. T. ROBERTSON (Hrsg.), *International review of industrial and organizational psychology* (S. 37–70). New York: Wiley.

- MULDER, M. (2007). Kompetenz – Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der Erstausbildung und Weiterbildung. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 40(1), 5–24.
- MÜLLER, M. (2009). *Effektives Verhalten von Vertriebsmitarbeitern im Kundenkontakt*. Wiesbaden: Gabler.
- MÜLLER, S. (1999). Soziale Kompetenz bei Finanzdienstleistern – die Gewinnung von Mitarbeitern mit verkäuferischem Potential. In L. FISCHER, T. KUTSCH & E. STEPHAN (Hrsg.), *Finanzpsychologie* (S. 407–428). München: Oldenbourg.
- MURRAY, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford University Press.
- NANGLE, D. W., ERDLEY, C. A., ADRIAN, M. & FALES, J. (2010). A conceptual basis in social learning theory. In D. W. NANGLE, D. J. HANSEN, C. A. ERDLEY & P. J. NORTON (Hrsg.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (S. 37–48). New York: Springer.
- NANGLE, D. W., GROVER, R. L., HOLLEB, L. J., CASSANO, M. & FALES, J. (2010). Defining competence and identifying target skills. In D. W. NANGLE, D. J. HANSEN, C. A. ERDLEY & P. J. NORTON (Hrsg.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (S. 3–19). New York: Springer.
- NANGLE, D. W., HANSEN, D. J., ERDLEY, C. A. & NORTON, P. J. (Hrsg.). (2010). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. New York: Springer.
- NENNINGER, P., STRAKA, G. A., BINDER, R., HAGMANN, S. & SPEVACEK, G. (1998). MOSLISB – ein Instrument zur Erfassung motivierten selbstgesteuerten Lernens. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14*, 118–130.
- NERDINGER, F. W. (1994). *Zur Psychologie der Dienstleistung. Theoretische und empirische Studien zu einem wirtschaftspsychologischen Forschungsgebiet*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- NERDINGER, F. W. (1997). Konflikte in Dienstleistungstätigkeiten – das Beispiel der Firmenkundenbetreuer. In V. HEYSE (Hrsg.), *Kundenbetreuung im Banken- und Finanzwesen: Praxisbeiträge zur Kompetenzentwicklung* (S. 107–121). Münster: Waxmann.
- NERDINGER, F. W. (2001). *Psychologie des persönlichen Verkaufs*. München: Oldenbourg.
- NERDINGER, F. W. (2003). *Kundenorientierung*. Göttingen: Hogrefe.
- NERDINGER, F. W. (2007). Verkäufer-Käufer-Interaktion. In L. VON ROSENSTIEL & D. FREY (Hrsg.), *Marktpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie*, Band D/III/5 (S. 671–708). Göttingen: Hogrefe.
- NERDINGER, F. W. (2011). *Psychologie der Dienstleistung*. Göttingen: Hogrefe.
- NEWBERGER, C. M. (1980). The cognitive structure of parenthood: designing a descriptive measure. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 3(7), 45–67.
- NG, T. W., EBY, L. T., SORENSEN, K. L. & FELDMAN, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58(2), 367–408.
- NICHOLLS, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.
- NICHOLLS, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.

- NICKOLAUS, R. (2008). Vorstellungen zur Modellierung beruflicher Handlungskompetenz und erste Versuche zu ihrer empirischen Prüfung. In H. SCHANZ & R. NICKOLAUS (Hrsg.), *Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung* (S. 87–102). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- NICKOLAUS, R. (2011). Die Erfassung fachlicher Kompetenzen und ihrer Entwicklungen in der beruflichen Bildung – Forschungsstand und Perspektiven. In O. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 331–351). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NICKOLAUS, R. (2018). Kompetenzmodellierungen in der beruflichen Bildung – eine Zwischenbilanz. In J. SCHLICHT & U. MOSCHNER (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik* (S. 255–282). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NICKOLAUS, R., ABELE, S., GSCHWENDTNER, T., NITZSCHKE, A. & GREIF, S. (2012). Fachspezifische Problemlösefähigkeit in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen – Modellierung, erreichte Niveaus und relevante Einflussfaktoren. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(2), 243–272.
- NICKOLAUS, R., GSCHWENDTNER, T. & GEISSEL, B. (2008). Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(1), 48–73.
- NICKOLAUS, R., NITZSCHKE, A., MAIER, A., SCHNITZLER, A., VELTEN, S. & DIETZEN, A. (2015). Einflüsse schulischer und betrieblicher Ausbildungsqualitäten auf die Entwicklung des Fachwissens und die fachspezifische Problemlösekompetenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111(3), 334–358.
- NICKOLAUS, R., ROSENDAHL, J., GSCHWENDTNER, T., GEISSEL, B. & STRAKA, G. A. (2010). Erklärungsmodelle zur Kompetenz- und Motivationsentwicklung bei Bankkauffleuten, Kfz-Mechatronikern und Elektronikern. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 23*, 73–87.
- NICKOLAUS, R. & SEEBER, S. (2013). Berufliche Kompetenzen: Modellierung und diagnostische Verfahren. In A. FREY, U. LISSMANN & B. SCHWARZ (Hrsg.), *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik* (S. 166–195). Weinheim: Beltz.
- NITZSCHKE, A., NICKOLAUS, R., VELTEN, S., MAIER, A., SCHNITZLER, A. & DIETZEN, A. (2016). Kompetenzstrukturen im Ausbildungsberuf Fachinformatiker/-in. In A. DIETZEN, R. NICKOLAUS, B. RAMMSTEDT & R. WEISS (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen* (S. 189–208). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- NORWIG, K., PETSCH, C. & NICKOLAUS, R. (2017). Professional competencies of building trade apprentices after their first year of training. In D. LEUTNER, J. FLEISCHER, J. GRÜNKORN & E. KLIEME (Hrsg.), *Competence Assessment in Education. Research, Models and Instruments* (S. 203–220). Cham: Springer.
- NOWACK, W. & KAMMER, D. (1987). Self-presentation: social skills and inconsistency as independent facets of self-monitoring. *European Journal of Personality*, 1(2), 61–77.

- OERTER, R. (2002). Kindheit. In R. OERTER & L. MONTADA (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 209–257). Weinheim: Beltz.
- OLSHAVSKY, R. W. (1973). Customer: salesman interaction in appliance retailing. *Journal of Marketing Research*, 10(2), 208–212.
- ONES, D. S., DILCHERT, S., VISWESVARAN, C. & JUDGE, T. A. (2007). In support of personality assessment in organizational settings. *Personnel Psychology*, 60(4), 995–1027.
- ONES, D. S. & VISWESVARAN, C. (2001a). Integrity tests and other criterion-focused occupational personality scales (COPS) used in personnel selection. *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1–2), 31–39.
- ONES, D. S. & VISWESVARAN, C. (2001b). Personality at work: criterion-focused occupational personality scales used in personnel selection. In B. W. ROBERTS & R. HOGAN (Hrsg.), *Personality psychology in the workplace* (S. 63–92). Washington, DC: American Psychological Association.
- ONES, D. S., VISWESVARAN, C. & DILCHERT, S. (2005). Personality at work: raising awareness and correcting misconceptions. *Human Performance*, 18(4), 389–404.
- ORLIK, P. (1978). Soziale Intelligenz. In K. J. KLAUSER & H. J. AHRENS (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik* (S. 341–354). Düsseldorf: Schwann.
- OSER, F. (1997). Sozio-moralisches Lernen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Enzyklopädie der Psychologie, Band D/1/3 (S. 461–502). Göttingen: Hogrefe.
- OSER, F. (2014). Aus Fehlern lernen. In M. GÖHLICH, C. WULF & J. ZIRFAS (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (2. Aufl.) (S. 203–212). Weinheim: Beltz.
- OSER, F. & SCHLÄFLI, A. (1984). *Und sie bewegt sich doch: Zur Schwierigkeit der stufenmäßigen Veränderung des moralischen Urteils am Beispiel von Schweizer Banklehrlingen*. Pädagogisches Institut der Universität Fribourg.
- OSTENDORF, F. (1990). *Sprache und Persönlichkeitsstruktur: Zur Validität des Fünf-Faktoren-Modells der Persönlichkeit*. Regensburg: Roderer.
- OSTENDORF, F. & ANGLEITNER, A. (2004). *Neo-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae: Neo-PI-R. Manual* (revidierte Form). Göttingen: Hogrefe.
- O' SULLIVAN, M. & GUILFORD, J. P. (1966). *Six factor tests of social intelligence: manual of instructions and interpretations*. Beverly Hills, CA: Sheridan Psychological Services.
- PARK, J. E. & HOLLOWAY, B. B. (2003). Adaptive selling behavior revisited: an empirical examination of learning orientation, sales performance, and job satisfaction. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 23(3), 239–251.
- PARKER, S. K., ATKINS, P. W. & AXTELL, C. M. (2008). Building better workplaces through individual perspective taking: a fresh look at a fundamental human process. In G. HODGKINSON & K. FORD (Hrsg.), *International review of industrial and organizational psychology* (S. 149–196). Chichester: Wiley.
- PARKER, S. K. & AXTELL, C. M. (2001). Seeing another viewpoint: antecedents and outcomes of employee perspective taking. *Academy of Management Journal*, 44(6), 1085–1100.

- PÄTZOLD, G. (2009). Kommunikative Kompetenz im Beruf: Formen des Sprachgebrauchs und Berufstätigkeit. *Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 120, 4–7.
- PAULHUS, D. (1983). Sphere-specific measures of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(6), 1253–1265.
- PAULHUS, D. L. & MARTIN, C. L. (1988). Functional flexibility: a new conception of interpersonal flexibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 88–101.
- PEKRUN, R., ELLIOT, A. J. & MAIER, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135.
- PEKRUN, R. & SCHIEFELE, U. (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In F. E. WEINERT (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Enzyklopädie der Psychologie, Band D/I/2 (S. 153–180). Göttingen: Hogrefe.
- PELLEGRINO, J. W., CHUDOWSKY, N. & GLASER, R. (Hrsg.). (2001). *Knowing what students know: the science and design of educational assessment*. National Research Council Division of Behavioral and Social Sciences and Education Committee on the Foundations of Assessment. Washington, DC: National Academy Press.
- PENDRY, L. (2014). Soziale Kognition. In K. JONAS, W. STROEBE & M. HEWSTONE (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6. Aufl.) (S. 111–145). Berlin: Springer.
- PENNEY, L. M., DAVID, E. & WITT, L. A. (2011). A review of personality and performance: identifying boundaries, contingencies, and future research directions. *Human Resource Management Review*, 21(4), 297–310.
- PERIATT, J. A., LEMAY, S. A., CHAKRABARTY, S. (2004). The selling orientation – customer orientation (SOCO) scale: cross-validation of the revised version. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 24(1), 49–54.
- PETERSON, N. G., MUMFORD, M. D., BORMAN, W. C., JEANNERET, P. & FLEISHMAN, E. A. (1999). *An occupational information system for the 21st century: the development of O*NET*. American Psychological Association.
- PETERSON, N. G., MUMFORD, M. D., BORMAN, W. C., JEANNERET, P. R., FLEISHMAN, E. A., LEVIN, K. Y., CAMPION, M. A., MAYFIELD, M. S., MORGESON, F. P., PEARLMAN, K., GOWING, M. K., LANCASTER, A. R., SILVER, M. B. & DYE, D. M. (2001). Understanding work using the Occupational Information Network (O*NET): implications for practice and research. *Personnel Psychology*, 54(2), 451–492.
- PETTIJOHN, C. E., PETTIJOHN, L. S., KEILLOR, B. D. & TAYLOR, A. J. (2011). Adaptive selling and sales performance: an empirical examination. *Journal of Applied Business Research*, 16(1), 91–111.
- PETTY, R. E. & CACIOPPO, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19(1), 123–205.
- PHILIPPS, E. (1978). *The social skills basis of psychopathology*. New York: Grune and Stratton.
- PIAGET, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- PIAGET, J. (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim: Beltz.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1977a). *Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden: Essay über die Ausformung der formalen operativen Strukturen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1977b). *The psychology of the child*. London: Routledge.
- PILLING, B. K. & EROGLU, S. (1994). An empirical examination of the impact of salesperson empathy and professionalism and merchandise salability on retail buyers' evaluations. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 14(1), 45–58.
- PLOYHART, R. E. & EHRHART, M. G. (2003). Be careful what you ask for: effects of response instructions on the construct validity and reliability of situational judgment tests. *International Journal of Selection and Assessment*, 11(1), 1–16.
- PLOYHART, R. E. & MACKENZIE JR, W. I. (2011). Situational judgment tests: a critical review and agenda for the future. In S. ZEDECK (Hrsg.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol 2: Selecting and developing members for the organization* (S. 237–252). Washington, DC: American Psychological Association.
- PRATT, J. W. & ZECKHAUSER, R. J. (1995). *Principals and agents: the structure of business*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- PREISER, S. (1988). *Kontrolle und engagiertes Handeln. Entstehungs-, Veränderungs- und Wirkungsbedingungen von Kontrollkognitionen und Engagement*. Göttingen: Hogrefe.
- PREISER, S. & SANN, U. (2010). In D. H. ROST (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.) (S. 387–393). Weinheim: Beltz.
- PRENZEL, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse: Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell*. Opladen: Westdt. Verlag.
- PRENZEL, M., DRECHSEL, B. & KRAMER, K. (1998). Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht von Auszubildenden und Lehrkräften. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14*, 169–187.
- PRENZEL, M., KRAMER, K. & DRECHSEL, B. (2001). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In K. BECK & V. KRUMM (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung* (S. 37–61). Opladen: Leske + Budrich.
- PRENZEL, M., KRAPP, A. & SCHIEFELE, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), 163–173.
- PRENZEL, M., KRISTEN, A., DENGLER, P., ETTLE, R. & BEER, T. (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13*, 108–127.
- PROBST, P. (1982). Empirische Untersuchung zum Konstrukt der "sozialen" Intelligenz. In K. PAWLIK (Hrsg.), *Multivariate Persönlichkeitsforschung* (S. 201–226). Bern: Huber.
- R CORE TEAM (2017). R: a language and environment for statistical computing. Wien: R Foundation for Statistical Computing. Im Internet verfügbar unter <https://www.R-project.org/> (Zugriffsdatum 15.03.2019)

- RAPP, C. (2002). *Aristoteles. Rhetorik. Aristoteles Werke in deutscher Übersetzung* (4. Jhrg.). Berlin: De Gruyter.
- RAUH, H. (2002). Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In R. OERTER & L. MONTADA (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 131–208). Weinheim: Beltz.
- RAUSCH, A., SEIFRIED, J., WUTTKE, E., KÖGLER, K., EGLOFFSTEIN, M., WARWAS, J. & WOLF, K. (2015). „Und wo bleiben die Emotionen?“ – Zur Berücksichtigung nichtkognitiver Faktoren bei der Förderung und Diagnose von Problemlösekompetenz. In A. RAUSCH (Hrsg.), *Konzepte und Ergebnisse ausgewählter Forschungsfelder der beruflichen Bildung: Festschrift für Detlef Sembill* (S. 211–233). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- REINDERS, H. (2008). Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen – Forschungsstand. In N. JUDE, J. HARTIG & E. KLIEME (Hrsg.), *Kompetenz erfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 27–45). Reihe Bildungsforschung, Band 26. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- REINKENSMEIER, S. (2001). *Problemlösendes Handeln in der Ausbildung von Bankkaufleuten. Lehr- und Lern-Arrangement zum Bankcontrolling*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- RENKL, A. (1996). Vorwissen und Schulleistung. In J. MÖLLER & O. KÖLLER (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 175–190). Weinheim: Beltz.
- REST, J. R. (1983). Morality. In J. H. FLAVELL & E. M. MARKMANN (Hrsg.), *Cognitive Development. Handbook of child psychology* (3. Aufl.) (S. 556–629). New York: Wiley.
- REVELLE, W. (2017) *psych: procedures for personality and psychological research*. Northwestern University, Evanston, Illinois, USA. Im Internet verfügbar unter <https://cran.r-project.org/web/packages/psych/index.html> Version = 1.7.8. (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- RICHARDSON, D. R., GREEN, L. R. & LAGO, T. (1998). The relationship between perspective-taking and nonaggressive responding in the face of an attack. *Journal of Personality*, 66(2), 235–256.
- RIEMANN, R. (1996). Konstruktion und Validierung eines Inventars zur Erfassung von Persönlichkeits-Fähigkeiten. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 17(4), 222–235.
- ROGELBERG, S. G., BARNES-FARRELL, J. L. & CREAMER, V. (1999). Customer service behavior: the interaction of service predisposition and job characteristics. *Journal of Business and Psychology*, 13(3), 421–435.
- ROGERS, C. R. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie – Client-Centered Therapy*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- ROGERS, C. R. & FARSON, R. E. (1979). Active listening. In D. KOLB, I. RUBIN & J. MACINTYRE (1979), *Organizational Psychology* (3. Aufl.) (S. 168–180). Upper Saddle River: Prentice Hall.

- ROHRBACH-SCHMIDT, D. & HALL, A. (2013). *BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012, BIBB-FDZ Daten- und Methodenberichte Nr. 1/2013. Version 4.0*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- ROMÁN, S. & IACOBUCCI, D. (2010). Antecedents and consequences of adaptive selling confidence and behavior: a dyadic analysis of salespeople. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 38(3), 363–382.
- ROSCH, E. (1978). Principles of categorization. In E. ROSCH & B. B. LLOYD (Hrsg.), *Cognition and categorization* (S. 27–48). Hillsdale: Erlbaum.
- ROSE-KRASNOR, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135.
- ROSENDAHL, J. & STRAKA, G. A. (2007). Effekte betrieblicher und schulischer Bedingungen auf motivationale Orientierungen und bankwirtschaftliche Kompetenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(2), 213–224.
- ROSENDAHL, J. & STRAKA, G. A. (2011a). *Effekte personaler, schulischer und betrieblicher Bedingungen auf berufliche Kompetenzen von Bankkaufleuten während der dualen Ausbildung. Ergebnisse einer dreijährigen Längsschnittstudie*. Bremen: Institut Technik und Bildung.
- ROSENDAHL, J. & STRAKA, G. A. (2011b). Kompetenzmodellierungen zur wirtschaftlichen Fachkompetenz angehender Bankkaufleute. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107(2), 190–217.
- ROSSEEL, Y. (2012). lavaan: an R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. Im Internet verfügbar unter <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/> (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- ROTH, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2. Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.
- ROTTER, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- ROTTER, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1–28.
- RUBIN, K. H. & KRASNOR, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (18. Aufl.) (S. 1–68). Hillsdale: Erlbaum.
- RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- SALANOVA, M., AGUT, S. & PEIRÓ, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: the mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1217–1227.
- SALGADO, J. F., ANDERSON, N., MOSCOSO, S., BERTUA, C., DE FRUYT, F. & ROLLAND, J. P. (2003). A meta-analytic study of general mental ability validity for different occupations in the European community. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 1068–1081.

- SANCHEZ, J., FRASER, S., FERNANDEZ, D. & DE LA TORRE, P. (1993). *Development and validation of the customer service skills inventory*. San Francisco: Annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology.
- SATOW, L. (2012). *Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T): Test- und Skalendokumentation*. Im Internet verfügbar unter <http://www.drstatow.de> (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- SAUER, J. & GAMSJÄGER, E. (2010). Prognose von Schulerfolg. In D. H. ROST (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.) (S. 651–663). Weinheim: Beltz.
- SAXE, R. & WEITZ, B. (1982). The SOCO scale: a measure of the customer orientation of sales people. *Journal of Marketing Research*, 19(4), 343–351.
- SCHALLBERGER, U. & VENETZ, M. (1999). *Kurzversionen des MRS-Inventars von Ostendorf (1990) zur Erfassung der fünf „grossen“ Persönlichkeitsfaktoren*. Berichte aus der Abteilung Angewandte Psychologie, 30. Universität Zürich.
- SCHANK, R. C. & ABELSON, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- SCHERMELLEH-ENGEL, K. & SCHWEIZER, K. (2003). Diskriminante Validität. In K. D. KUBINGER & R. S. JÄGER (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 103–110). Weinheim: Beltz.
- SCHERMELLEH-ENGEL, K. & WERNER, C. S. (2012). Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In H. MOOSBRUGGER & A. KELAVA (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.) (S. 119–142). Heidelberg: Springer.
- SCHIEFELE, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary educational psychology*, 21(1), 3–18.
- SCHIEFELE, U. & KÖLLER, O. (2001). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. ROST (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.) (S. 304–310). Weinheim: Beltz.
- SCHIEFELE, U., KRAPP, A., WILD, K. P. & WINTELER, A. (1993). Der“ Fragebogen zum Studieninteresse“(FSI). *Diagnostica*, 39(4), 335–351.
- SCHIEFELE, U. & WILD, K. P. (2000). *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zur Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster: Waxmann.
- SCHMIDT, F. L. (1992). What do data really mean: research findings, metaanalysis, and cumulative knowledge in psychology. *American Psychologist*, 47(10), 1173–1181.
- SCHMIDT, F. L. & HUNTER, J. E. (1992). Development of a causal model of processes determining job performance. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 89–92.
- SCHMIDT, F. L. & HUNTER, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262–274.
- SCHMIDT, F. L., & HUNTER, J. (2004). General mental ability in the world of work: occupational attainment and job performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 162–173.

- SCHMIDT, F. L., HUNTER, J. E., OUTERBRIDGE, A. N. & TRATTNER, M. H. (1986). The economic impact of job selection methods on size, productivity, and payroll costs of the federal work force: An empirically based demonstration. *Personnel Psychology*, 39(1), 1–29.
- SCHMIDT-ATZERT, L., DETER, B. & JAECKEL, S. (2004). Prädiktion von Ausbildungserfolg: Allgemeine Intelligenz (g) oder spezifische kognitive Fähigkeiten? *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3(4), 147–158.
- SCHMITT, N., CORTINA, J. M., INGERICK, M. J. & WIECHMANN, D. (2003). Personnel selection and employee performance. In W. C. BORMAN, D. R. ILGEN & R. J. KLIMOSKI, (Hrsg.), *Handbook of Psychology, Vol. 12: Industrial and Organizational Psychology* (S. 77–105). Hoboken: Wiley.
- SCHNEEWIND, K. A. & GRAF, J. (1998). *Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test, revidierte Fassung* (16 PF-R). Bern: Huber.
- SCHNEIDER, B. & BOWEN, D. E. (1985). Employee and customer perceptions of service in banks: replication and extension. *Journal of Applied Psychology*, 70(3), 423–433.
- SCHNEIDER, R. J. & HOUGH, L. M. (1995). Personality and industrial/organizational psychology. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 10, 75–130.
- SCHNEIDER, W. & SHIFFRIN, R. M. (1977). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 84(1), 1–66.
- SCHOBER, M. F. (1998). Different kinds of conversational perspective taking. In S. R. FUSSELL & R. J. KREUZ (Hrsg.), *Social and cognitive approaches to interpersonal communication* (S. 145–174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SCHULER, H. (2006). Arbeits- und Anforderungsanalyse. In H. SCHULER (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (2. Aufl.) (S. 45–68). Göttingen: Hogrefe.
- SCHULER, H. (2010). Noten als Prädiktoren von Studien- und Berufserfolg. In D. H. ROST (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.) (S. 599–605). Weinheim: Beltz.
- SCHULER, H. (2014). Arbeits- und Anforderungsanalyse. In H. SCHULER & U. KANNING (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3. Aufl.) (S. 61–97). Göttingen: Hogrefe.
- SCHULER, H. & DIEMAND, A. (1991). Anforderungsanalyse für teilstandardisierte Einstellungsgespräche mit Bewerbern als Bankkaufmann/-frau. *Sparkasse*, 108(2), 90–94.
- SCHULER, H., DIEMAND, A. & MOSER, K. (1993). Filmszenen. Entwicklung und Konstruktvalidierung eines neuen eignungsdiagnostischen Verfahrens. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37(1), 3–9.
- SCHULER, H. & HÖFT, S. (2006). Konstruktorientierte Verfahren der Personalauswahl. In H. SCHULER (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 101–144). Göttingen: Hogrefe.
- SCHULER, H. & PROCHASKA, M. (2001). *Leistungsmotivationsinventar. Dimensionen berufsbezogener Leistungsmotivation. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- SCHULER, H. & PROCHASKA, M. (2006). Das Leistungsmotivationsinventar – LMI. In M. KAUFHOLD (Hrsg.), *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung* (S. 207–214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- SCHULTE, V. (2015). *Interaktionskompetenz im Vertrieb. Konzeptualisierung und Erfolgswirkung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- SCHULZ VON THUN, F. (2011). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (49. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- SCHULTZ, L. H., SELMAN, R. L. & LARUSSO, M. D. (2003). The assessment of psychosocial maturity in children and adolescents: implications for the evaluation of school-based character education programs. *Journal of Research in Character Education*, 1(2), 67–87.
- SCHULTZ, L. H., YEATES, K. O. & SELMAN, R. L. (1989). *The interpersonal negotiation strategies (INS) interview: a scoring manual*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education, The Group for the Study of Interpersonal Development.
- SCHUMACKER, R. E. (2017). *Interaction and nonlinear effects in structural equation modeling*. New York: Routledge.
- SCHUMANN, S. (2008). Förderung von Sozialkompetenzen im Unterricht – aber wie? Die Bedeutung und Wirkungsweisen kooperativer Lernformen. *Netzwerk – Zeitschrift der Wirtschaftsbildung Schweiz*, 102(2), 10–23.
- SCHUNK, D. H. & PAJARES, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. WENTZEL & A. WIGFIELD (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 35–53). New York: Routledge.
- SCHWARZER, C. & BUCHWALD, P. (2001). Beratung. In A. KRAPP & B. WEIDENMANN (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 565–600). Weinheim: Beltz.
- SCHWARZER, R. & JERUSALEM, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. JERUSALEM & D. HOPF (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, 28–53.
- SEEBER, S. (2008). Ansätze zur Modellierung beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(1), 74–97.
- SEEBER, S. & NICKOLAUS, R. (2010). Kompetenz, Kompetenzmodelle und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In R. NICKOLAUS, G. PÄTZOLD, H. REINISCH & T. TRAMM (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 247–257). Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.
- SEEBER, S. & WITTMANN, E. (2017). Social competence research: a review. In M. MULDER (Hrsg.), *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. (S. 1029–1050). Cham: Springer.
- SEIBERT, S. E. & KRAIMER, M. L. (2001). The five-factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 1–21.
- SEIDEL, T. & SHAVELSON, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- SEIFRIED, J. & SEMBILL, D. (2010). Empirische Erkenntnisse zum handlungsorientierten Lernen in der kaufmännischen Bildung. *lernen & lehren*, 28(1), 61–67.
- SEIFRIED, J. & WUTTKE, E. (2010). Student errors: how teachers diagnose and respond to them. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(2), 147–162.

- SEIFRIED, J., BAUMGARTNER, A., DUSSLER, J., SCHUMANN, S. & DRESEL, M. (2015). Fehlerklima und individueller Umgang mit Fehlern im Ausbildungsbetrieb – Ergebnisse einer Studie in Deutschland und der Schweiz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111(3), 379–397.
- SELMAN, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- SELMAN, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- SELMAN, R. L. (2003). *Promotion of social awareness: powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.
- SELMAN, R. L., BEARDSLEE, W., SCHULTZ, L., KRUPA, M. & PODOREFSKY, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22(4), 450–459.
- SELMAN, R. L. & SCHULTZ, L. H. (1990). *Making a friend in youth: developmental theory and pair therapy*. University of Chicago Press.
- SEMBILL, D., WOLF, K. D., WUTTKE, E., SANTJER, I. & SCHUMACHER, L. (1998). Prozessanalysen selbstorganisierten Lernens. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14*, 57–79.
- SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG DER DFG (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim: VCH.
- SESSA, V. I. (1996). Using perspective taking to manage conflict and affect in teams. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32(1), 101–115.
- SHAMIR, B. (1980). Between service and servility: role conflict in subordinate service roles. *Human Relations*, 33(10), 741–756.
- SHARMA, A. & LEVY, M. (1995). Categorization of customers by retail salespeople. *Journal of Retailing*, 71(1), 71–81.
- SHARMA, A., LEVY, M. & EVANSCHITZKY, H. (2007). The variance in sales performance explained by the knowledge structures of salespeople. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 27(2), 169–181.
- SHARMA, A., LEVY, M. & KUMAR, A. (2000). Knowledge structures and retail sales performance: an empirical examination. *Journal of Retailing*, 76(1), 53–69.
- SHIFFRIN, R. M. & SCHNEIDER, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84(2), 127–190.
- SILBEREISEN, R. K. (1995). Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. OERTER & L. MONTADA (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (3. Aufl.) (S. 823–861). Weinheim: Beltz.
- SILBEREISEN, R. K. & AHNERT, L. (2002). Soziale Kognition. Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. OERTER & L. MONTADA (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 590–618). Weinheim: Beltz.

- SILVESTER, J., PATTERSON, F., KOCZWARA, A. & FERGUSON, E. (2007). „Trust me...“: psychological and behavioral predictors of perceived physician empathy. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 519–527.
- SINGH, R. & KOSHY, A. (2011). Does salesperson's customer orientation create value in B2B relationships? Empirical evidence from India. *Industrial Marketing Management*, 40(1), 78–85.
- SLOANE, P. F. E. & DILGER, B. (2005). The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 8, Juli 2005. Im Internet verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- SNIPES, R. L., OSWALD, S. L., LATOUR, M. & ARMENAKIS, A. A. (2005). The effects of specific job satisfaction facets on customer perceptions of service quality: an employee-level analysis. *Journal of Business Research*, 58(10), 1330–1339.
- SNYDER, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 526–537.
- SNYDER, M. (1987). *Public appearances, private realities: the psychology of self-monitoring*. New York: Freeman.
- SNYDER, M. & GANGESTAD, S. (1986). On the nature of self-monitoring: matters of assessment, matters of validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(1), 125–139.
- SODIAN, B. (2012). Denken. In W. SCHNEIDER & U. LINDENBERGER (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Auflage) (S. 385–411). Weinheim: Beltz.
- SODIAN, B. & THOERMER, C. (2006). Theory of Mind. In W. SCHNEIDER & B. SODIAN (Hrsg.), *Kognitive Entwicklung*. Enzyklopädie der Psychologie, Band C/V/3 (S. 495–608). Göttingen: Hogrefe.
- SOLOMON, M. R., SURPRENANT, C., CZEPIEL, J. A. & GUTMAN, E. G. (1985). A role theory perspective on dyadic interactions: the service encounter. *The Journal of Marketing*, 49(1), 99–111.
- SPECHT, N. & FICHTEL, S. (2006). Anstrengung und Fähigkeiten des Kundenkontaktmitarbeiters im Service Encounter als zentrale Determinanten der Kundenzufriedenheit: Eine empirische Analyse aus Kundensicht. In M. KLEINALTENKAMP (Hrsg.), *Innovatives Dienstleistungsmarketing in Theorie und Praxis* (S. 121–151). Wiesbaden: DUV.
- SPENCE, M. (1976). Informational aspects of market structure: an introduction. *The Quarterly Journal of Economics*, 90(4), 591–597.
- SPICHAL, Martina (2001). *Soziale Kompetenzen von Vermögensberatern – eine Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der ethischen Kompetenzen*. Berlin: Logos.
- SPINATH, B. & SCHÖNE, C. (2003a). Subjektive Überzeugungen zu Bedingungen von Erfolg in Lern- und Leistungskontexten und deren Erfassung. In J. STIENSMEIER-PELSTER & F. RHEINBERG (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Band 2 Tests und Trends* (S. 15–27). Göttingen: Hogrefe.

- SPINATH, B. & SCHÖNE, C. (2003b). Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Band 2 Tests und Trends* (S. 29–40). Göttingen: Hogrefe.
- SPINATH, B., STIENSMEIER-PELSTER, J., SCHÖNE, C. & DICKHÄUSER, O. (2002). *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. Göttingen: Hogrefe.
- SPIRO, R. L. & WEITZ, B. A. (1990). Adaptive selling: conceptualization, measurement, and nomological validity. *Journal of Marketing Research*, 27(1), 61–69.
- SPIVACK, G. & SHURE, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SPURK, D., VOLMER, J. & ABELE, A. E. (2013). Prognose von Berufserfolg: Überblick und aktuelle Trends. In J.-P. PAHL & V. HERKNER (Hrsg.), *Handbuch Berufsforschung* (S. 434–440). Bielefeld: Bertelsmann.
- SRISUTHISA-ARD, A. (2014). The impact of interaction with the public on work outcomes: role of agreeableness and job complexity. *Academy of Management Proceedings 2014*.
- STANGENBERG, C. (2005). *Entwicklung eines Fragebogens zur Erhebung des organisationalen Klimas für Lernen aus Fehlern bei der Arbeit*. Diplomarbeit, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen.
- STAJKOVIC, A. D. & LUTHANS, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261.
- STEINBERG, L. D., GREENBERGER, E., JACOBI, M. & GARDUQUE, L. (1981). Early work experience: a partial antidote for juvenile egocentrism. *Journal of Youth and Adolescence*, 10(2), 141–157.
- STEINMAYR, R., BIPP, T. & SPINATH, B. (2011). Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 196–200.
- STEINMETZ, H. (2014). *Lineare Strukturgleichungsmodelle: Eine Einführung mit R*. München: Rainer Hampp.
- STEINS, G. (1998). Diagnostik von Empathie und Perspektivenübernahme: Eine Überprüfung des Zusammenhangs beider Konstrukte und Implikationen für die Messung. *Diagnostica*, 44(3), 117–129.
- STEINS, G. & WICKLUND, R. A. (1993). Zum Konzept der Perspektivenübernahme. *Psychologische Rundschau*, 44(4), 226–239.
- STEWART, G. L. (1996). Reward structure as a moderator of the relationship between extraversion and sales performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(6), 619–627.
- STRAKA, G. (2005). Die KMK-Handreichung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen – eine kritische Reflexion zum 10. Jahrestag. *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 8, Juli 2005. Im Internet verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/straka_bwpat8.pdf (Zugriffsdatum 15.03.2019)

- STRASSER, J. & GRUBER, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung: Eine kritische Analyse des Forschungsstands. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50(4), 381–399.
- STUMPP, T., HÜLSHEGER, U. R., MUCK, P. M. & MAIER, G. W. (2009). Expanding the link between core self-evaluations and affective job attitudes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(2), 148–166.
- STUMPP, T., MUCK, P. M., HÜLSHEGER, U. R., JUDGE, T. A. & MAIER, G. W. (2010). Core self-evaluations in Germany: validation of a German measure and its relationships with career success. *Applied Psychology*, 59(4), 674–700.
- SUJAN, H., SUJAN, M. & BETTMAN, J. R. (1988). Knowledge structure differences between more effective and less effective salespeople. *Journal of Marketing Research*, 25(1), 81–86.
- SUJAN, H., SUJAN, M. & BETTMAN, J. R. (1991). The practical know-how of selling: differences in knowledge content between more-effective and less-effective performers. *Marketing Letters*, 2(4), 367–378.
- SUJAN, H., WEITZ, B. A. & KUMAR, N. (1994). Learning orientation, working smart, and effective selling. *The Journal of Marketing*, 58(3), 39–52.
- SUTTON, J., SMITH, P. K. & SWETTENHAM, J. (1999a). Bullying and ‘theory of mind’: a critique of the ‘social skills deficit’ view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–127.
- SUTTON, J., SMITH, P. K. & SWETTENHAM, J. (1999b). Socially undesirable need not be incompetent: a response to Crick and Dodge. *Social Development* 8(1), 132–134.
- SUTTON, J., SMITH, P. K. & SWETTENHAM, J. (1999c). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435–450.
- SZYMANSKI, D. M. (1988). Determinants of selling effectiveness: the importance of declarative knowledge to the personal selling concept. *The Journal of Marketing*, 52(1), 64–77.
- SZYMANSKI, D. M. & CHURCHILL JR, G. A. (1990). Client evaluation cues: a comparison of successful and unsuccessful salespeople. *Journal of Marketing Research*, 27(2), 163–174.
- TARIS, T. W. & FELJ, J. A. (2004). Learning and strain among newcomers: a three-wave study on the effects of job demands and job control. *The Journal of Psychology*, 138(6), 543–563.
- TAVKAR, P., BRUHN, S. & WILSON, K. (2010). Adolescent interview. In D. NANGLE, D. HANSEN, C. ERDLEY & P. NORTON (Hrsg.). *Practitioner’s guide to empirically based measures of social skills* (S. 331–336). Heidelberg: Springer.
- TEBBE, C. (2000). *Erfolgsfaktoren des persönlichen Verkaufsgesprächs. Adaptives Verkaufen im Kundenkontakt*. Frankfurt a. M.: Europäische Hochschulschriften. Reihe 5, Volks- und Betriebswirtschaft.
- TETT, R. P. & BURNETT, D. D. (2003). A personality trait-based interactionist model of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 500–517.

- THOMAS, A. E. & MÜLLER, F. H. (2015). Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen. *Diagnostica*, 62(2), 74–84.
- THOMAS, J., JÄNSCH, A. & NIEDERMAIER, A. (2006). Förderdiagnostik sozialer Kompetenzen bei benachteiligten Jugendlichen – Entwicklung eines videobasierten Diagnoseinstruments. *Jugend, Beruf, Gesellschaft*, 57(3), 180–189.
- THOMAS, R. W., SOUTAR, G. N. & RYAN, M. M. (2001). The selling orientation-customer orientation (SOCO) scale: a proposed short form. *The Journal of Personal Selling and Sales Management*, 21(1), 63–69.
- THORNDIKE, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- THURSTONE, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. University of Chicago Press.
- THURSTONE, L. L. (1940). Experimental study of simple structure. *Psychometrika*, 5(2), 153–168.
- TJOSVOLD, D. (1998). Cooperative and competitive goal approach to conflict: accomplishments and challenges. *Applied Psychology*, 47(3), 285–313.
- TÖBBE, F. (1992). *Sozialkompetenz im Betrieb und politische Bildung in der Berufsschule*. Dissertation, Universität Hannover.
- TRAMM, T. (2007). Bildungsstandards in der Lehrerbildung – Reform der Berufsschullehrerbildung zwischen Kerncurriculum und Modularisierung. In E. M. HERTLE & P. F. E. SLOANE (Hrsg.), *Portfolio-Kompetenzen-Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen* (S. 133–151). Paderborn: Eusl.
- TRAPMANN, S., HELL, B., WEIGAND, S. & SCHULER, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 11–27.
- TROMMSDORFF, V. (1997). Kundenorientierung verhaltenswissenschaftlich gesehen. In M. BRUHN & H. STEFFENHAGEN (Hrsg.), *Marktorientierte Unternehmensführung: Reflexionen – Denkanstöße – Perspektiven. Heribert Meffert zum 60. Geburtstag* (S. 275–293). Wiesbaden: Gabler.
- TRÖTSCHEL, R., HÜFFMEIER, J., LOSCHELDER, D. D., SCHWARTZ, K. & GOLLWITZER, P. M. (2011). Perspective taking as a means to overcome motivational barriers in negotiations: when putting oneself into the opponent's shoes helps to walk toward agreements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(4), 771–790.
- TSCHÖPE, T. (2015). Wissen und Sozialkompetenz aus Sicht der kognitiven Psychologie. In A. DIETZEN, J. J. W. POWELL, A. BAHL & L. LASSNIG (Hrsg.), *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung* (S. 89–103). Bildungssoziologische Beiträge. Weinheim: Beltz Juventa.
- TSCHÖPE, T., DIETZEN, A. & MONNIER, M. (2016). Modellierung und Messung sozialer Kompetenzen – Zugänge aus der Berufsbildungsforschung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 45(2), 45–49.
- TSCHÖPE, T. & MONNIER, M. (2016). Modellierung, Messung und Förderung sozial-kommunikativer Kompetenzen von Medizinischen Fachangestellten in der Ausbildung:

- Ableitungen aus dem Projekt CoSMed. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112(4), 525–554.
- TURIEL, E. (1982). Die Entwicklung sozial-konventionaler und moralischer Konzepte. In W. EDELSTEIN & M. KELLER (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (S. 146–187). Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- UNDERWOOD, B. & MOORE, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91(1), 143–173.
- US DEPARTMENT OF LABOR/EMPLOYMENT AND TRAINING ADMINISTRATION (USDOL/ETA 2017). *Occupational Information Network (O*NET)*. Im Internet verfügbar unter <https://www.onetcenter.org/overview.html> (Zugriffsdatum 15.03.2019)
- VANDEWALLE, D., BROWN, S. P., CRON, W. L. & SLOCUM JR, J. W. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: a longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology*, 84(2), 249–259.
- VAN DYCK, C., FRESE, M., BAER, M. & SONNENTAG, S. (2005). Organizational error management culture and its impact on performance: a two-study replication. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1228–1240.
- VELTEN, S. & SCHNITZLER, A. (2013). Welche Bedeutung hat die Lernumgebung für die intrinsische Motivation? In M. STOCK, A. DIETZEN, L. LASSNIGG, J. MARKOWITSCH & D. MOSER (Hrsg.), *Neue Lernwelten als Chance für alle: Beiträge zur Berufsbildungsforschung* (S. 242–255). Innsbruck: Studienverlag.
- VERBEKE, W. (1994). Personality characteristics that predict effective performance of sales people. *Scandinavian Journal of Management*, 10(1), 49–57.
- VERBEKE, W., DIETZ, B. & VERWAAL, E. (2011). Drivers of sales performance: a contemporary meta-analysis. Have salespeople become knowledge brokers? *Journal of the Academy of Marketing Science*, 39(3), 407–428.
- VERNBERG, E. M., EWELL, K. K., BEERY, S. H. & ABWENDER, D. A. (1994). Sophistication of adolescents' interpersonal negotiation strategies and friendship formation after relocation: a naturally occurring experiment. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 5–19.
- VINCHUR, A. J., SCHIPPMANN, J. S., SWITZER, F. S. & ROTH, P. L. (1998). A meta-analytic review of predictors of job performance for salespeople. *Journal of Applied Psychology*, 83(4), 586–597.
- VOGT, R. (2002). *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik*. Tübingen: Niemeyer.
- VOLPERT, W. (1983). Das Modell der hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation. In W. HACKER, W. VOLPERT & M. VON CRANACH (Hrsg.), *Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung* (S. 38–58). Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- VONKEN, W. (2005). *Handlung und Kompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- VROOM, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

- WAEHLER, C. A. & LENOX, R. A. (2011). A concurrent (versus stage) model for conceptualizing and representing the counseling process. *Journal of Counseling and Development*, 73(1), 17–22.
- WALKER JR, O. C., CHURCHILL JR, G. A. & FORD, N. M. (1977). Motivation and performance in industrial selling: present knowledge and needed research. *Journal of Marketing Research*, 14(2), 156–168.
- WARR, P., BARTRAM, D. & MARTIN, T. (2005). Personality and sales performance: situational variation and interactions between traits. *International Journal of Selection and Assessment*, 13(1), 87–91.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H. & JACKSON, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton & Company.
- WEEKLEY, J. A. & PLOYHART, R. E. (Hrsg.). (2006) *Situational judgment tests – theory, measurement, and applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- WEINER, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203–215.
- WEINER, B. (Hrsg.). (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown: General Learning Press.
- WEINER, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- WEINERT, A. B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- WEINERT, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- WEINERT, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. WEINERT (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- WEITZ, B. A. (1978). The relationship between salesperson performance and understanding of customer decision making. *Journal of Marketing Research*, 15(4), 501–516.
- WEITZ, B. A. (1981). Effectiveness in sales interactions: a contingency framework. *The Journal of Marketing*, 45(1), 85–103.
- WEITZ, B. A., SUJAN, H. & SUJAN, M. (1986). Knowledge, motivation, and adaptive behavior: a framework for improving selling effectiveness. *The Journal of Marketing*, 50(4), 174–191.
- WEST, J. F. & CANNON, G. S. (1988). Essential collaborative consultation competencies for regular and special educators. *Journal of Learning Disabilities*, 21(1), 56–63.
- WEST, S. G., FINCH, J. F. & CURRAN, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: problems and remedies. In R. H. HOYLE (Hrsg.), *Structural equation modeling: concepts, issues and applications* (S. 56–75). Thousand Oaks: Sage Publications.
- WIEMANN, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3(3), 195–213.

- WIEMANN, J. M. & BACKLUND, P. (1980). Current theory and research in communicative competence. *Review of Educational Research*, 50(1), 185–199.
- WIEMANN, J. M. & KELLY, C. W. (1981). Pragmatics of interpersonal competence. In C. WILDER-MOTT & J. H. WEAKLAND (Hrsg.), *Rigor and imagination: essays from the legacy of Gregory Bateson* (S. 283–297). New York: Praeger.
- WIESEKE, J., GEIGENMÜLLER, A. & KRAUS, F. (2012). On the role of empathy in customer-employee interactions. *Journal of Service Research*, 15(3), 316–331.
- WIHLER, A., MEURS, J. A., MOMM, T. D., JOHN, J. & BLICKLE, G. (2017). Conscientiousness, extraversion, and field sales performance: combining narrow personality, social skill, emotional stability, and nonlinearity. *Personality and Individual Differences*, 104, 291–296.
- WIHLER, A., MEURS, J. A., WIESMANN, D., TROLL, L. & BLICKLE, G. (2017). Extraversion and adaptive performance: integrating trait activation and socioanalytic personality theories at work. *Personality and Individual Differences*, 116, 133–138.
- WILD, E., HOFER, M. & PEKRUN, R. (2006). Psychologie des Lerners. In A. KRAPP & B. WEIDENMANN (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.) (S. 203–268). Weinheim: Beltz.
- WILD, K. P. (2000). Die Bedeutung betrieblicher Lernumgebungen für die langfristige Entwicklung intrinsischer und extrinsischer motivationaler Lernorientierungen. In U. SCHIEFELE & K.-P. WILD (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 73–93). Münster: Waxmann.
- WILLENBERG, H., GAILBERGER, S. & KRELLE, M. (2007). Argumentation. In E. KLIEME & B. BECK (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung*. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) (S. 118–129). Weinheim: Beltz.
- WINTHER, E. (2010). *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- WINTHER, E. & ACHTENHAGEN, F. (2008). Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(4), 511–538.
- WINTHER, E. & ACHTENHAGEN, F. (2009). Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105(4), 521–556.
- WITHEY, J. J. & PANITZ, E. (1995). Face-to-face selling: making it more effective. *Industrial Marketing Management*, 24(4), 239–246.
- WITTMANN, E. (2001). *Kompetente Kundenkommunikation von Auszubildenden in der Bank*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- WITTMANN, E. (2003). Kommunikative Kompetenz in der persönlichen Kundenberatung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99(3), 417–434.
- WONDERLIC, E. F. (1992). *Wonderlic Personnel Test and scholastic level exam user's manual*. Libertyville, IL: Wonderlic Personnel Test Inc.
- WOOD, R. & BANDURA, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361–384.
- WOODSIDE, A. G. & DAVENPORT, J. W. (1974). The effect of salesman similarity and expertise on consumer purchasing behavior. *Journal of Marketig Research*, 11(2), 198–202.

- YEATES, K. O., SCHULTZ, L. H. & SELMAN, R. L. (1991). The development of interpersonal negotiation strategies in thought and action: a social-cognitive link to behavioral adjustment and social status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37(3), 369–405.
- YEATES, K. O. & SELMAN, R. L. (1989). Social competence in the schools: toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9(1), 64–100.
- YERUSHALMI, E. & POLINGHER, C. (2006). Guiding students to learn from mistakes. *Physics Education*, 41(6), 532–538.
- YOUNISS, J. (1980). *Parents and peers in social development: a Sullivan-Piaget perspective*. University of Chicago Press.
- YOUNISS, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- ZAPF, D., ISIC, A., FISCHBACH, A. & DORMANN, C. (2003). Emotionsarbeit in Dienstleistungsberufen. Das Konzept und seine Implikationen für die Personal- und Organisationsentwicklung. In K.-C. HAMBORG & H. HOLLING (Hrsg.), *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 266–288). Göttingen: Hogrefe.
- ZIEGLER, R. & SCHLETT, C. (2013). Formen der Arbeitszufriedenheit. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 57(2), 51–76.
- ZIMMERMANN, M., WILD, K.-P. & MÜLLER, W. (1999). Das „Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen“ (MIZEBA). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95(3), 373–402.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O., PANT, H. A., KUHN, C., TOEPPER, M. & LAUTENBACH, C. (2016a). *Messung akademisch vermittelter Kompetenzen von Studierenden und Hochschulabsolventen: Ein Überblick zum nationalen und internationalen Forschungsstand*. Wiesbaden: Springer.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O., PANT, H. A., KUHN, C., TOEPPER, M. & LAUTENBACH, C. (2016b). Assessment practices in higher education & results of the German research program Modeling and Measuring Competencies in Higher Education (KoKoHs). *Research & Practice in Assessment*, 11, 46–54.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O., PANT, H. A., TOEPPER, M., LAUTENBACH, C., & MOLEROV, D. (2017). Valid competency assessment in higher education: framework, results, and further perspectives of the German Research Program KoKoHs. *AERA Open*, 3(1), 1–12.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. & SEIDEL, J. (2011). Kompetenz und ihre Erfassung – das neue „Theorie-Empirie-Problem“ der empirischen Bildungsforschung? In O. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 218–233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ZNOJ, H. & ABEGGLEN, S. (2011). Training emotionaler Regulationskompetenz. *Praxis Klinische Verhaltensmedizin und Rehabilitation*, 88, 55–64.

► Anhang I: Situationen des Tests zur Messung sozial-kognitiver Kompetenzen von Bankkaufleuten

Situation 1: Beratungstermin mit Herrn Albers, 53 Jahre, Verwaltungsfachwirt

Herr Albers hat 53.000 € geerbt. Sie haben ihm einen Vorschlag unterbreitet, wie er sein Geld anlegen könnte und ihm ein Produkt vorgeschlagen, welches aus Ihrer Sicht zu seiner Situation passt. Herr Albers sieht dies jedoch anders, die Geldanlage ist ihm zu lange festgelegt. Er wird nicht von Ihrer Begeisterung angesteckt.

Situation 2: Beratungstermin mit Frau Sieler, 26 Jahre, Laborassistentin in einem chemischen Institut

Frau Sieler hat vor vier Wochen eine neue Wohnung bezogen. Sie möchte einen Kredit aufnehmen, um die Wohnung einzurichten. Im Gespräch stellt sich heraus, dass Sie diesen Kredit ablehnen müssen, da Frau Sieler erst seit zwei Monaten bei ihrem Arbeitgeber arbeitet und zudem noch Verpflichtungen aus früheren Ratenkäufen in einem Versandhaus hat.

Situation 3: Gespräch mit Herrn Walter, 67 Jahre, gut situierter Rentner

Herr Walter kommt zu Ihnen an den Schalter, um sich die Zinsen des Vorjahres im Sparbuch nachtragen zu lassen. Er beschwert sich lautstark: „Euch geht es gut, aber ich bekomme überhaupt keine Zinsen mehr. Anderswo sind die Zinsen viel höher.“ Dies geschieht vor anderen Kunden.

Situation 4: Beratungstermin mit Frau Merzen, 34 Jahre, Bibliothekarin mit Teilzeitstelle in der Stadtbibliothek, alleinerziehende Mutter mit zwei Kindern

Frau Merzen hat ihr Konto bereits seit vier Monaten über den Dispositionskredit hinaus überzogen. Sie wurde bereits zweimal angeschrieben und um Ausgleich des Kontos oder einen Gesprächstermin gebeten. Sie hat sich weder gemeldet noch das Konto ausgeglichen. Daraufhin wurde jede weitere Abbuchung gestoppt. Es gingen jedoch weiterhin Lastschriften ein. Diese wurden zurückgebucht. Die Kundin kann nun kein Geld mehr abheben und hat

bereits mehrere Briefe erhalten, in denen ihr die Gebühren für die Rückbuchungen zur Last gestellt werden. Die Kundin beginnt zu weinen, weil sie kein Geld mehr abheben kann und auch die Forderungen nicht begleichen kann.

**Situation 5: Beratungstermin mit Herrn Jelter, 27 Jahre,
hat vor drei Monaten sein Biologiestudium beendet, bisher noch
keine Anstellung**

Bei Herrn Jelter ist das Jugendkonto ausgelaufen. Er wurde versehentlich nicht angeschrieben und auf die Möglichkeit des Online-Bankings hingewiesen. Sein Konto wurde auf das gebührenpflichtige Standardmodell umgestellt. Er selbst hat die Abbuchung der Gebühren erst nach drei Monaten bemerkt und möchte die Gebühren jetzt erstattet bekommen.

Situation 6: Frau Esch, 63 Jahre, vermögende Witwe

Frau Esch beschwert sich bei Ihnen, dass ihr Geld falsch angelegt wurde. Sie habe im letzten Beratungsgespräch eigentlich eine andere Wahl für die Anlage des Geldes getroffen. Ihr seien deshalb Zinsen verloren gegangen. Beim Blick in die Unterlagen können Sie nicht feststellen, auf wessen Seite der Irrtum liegt.

► Anhang II: Instrumente der Haupterhebung

Test	Zielkonstrukt	Testart	Skalen/Untertests	Durchführungszeit	Itemzahl
WIT-2 (Wilde Intelligenztest 2, KERSTING, ALTHOFF & JÄGER 2008)	Sprachliche Intelligenz	Leistungstest	Modul „sprachliches Denken“	ca. 27 Min.	40 Items
Unterscheidung von Varianten motivierten Lernens (PRENZEL et al. 1996)	Interesse/Lern-motivation	Fragebogen Selbstauskunft	Amotiviert, external, introjiziert, identifiziert, intrinsisch, interessiert motiviert	ca. 5 Min.	18 Items
CSE (Core self-evaluations, STUMPP et al. 2010)	Einstellungen gegenüber der eigenen Person	Fragebogen Selbstauskunft	Neurotizismus, Kontroll-überzeugungen, Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl	< 5 Min.	12 Items
B5T (Big-Five-Persönlichkeitstest, SATOW 2012)	Persönlichkeit Big Five	Fragebogen Selbstauskunft	Neurotizismus, Extra-version, Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit	ca. 10 Min.	50 Items
	Leistungsziel-orientierung	Fragebogen Selbstauskunft	Bedürfnis nach Anerkennung und Leistung		6 Items
	Testverfälschung	Fragebogen Selbstauskunft	Ehrlichkeit bei der Testbeantwortung		4 Items
ISK (Inventar Sozialer Kompetenzen, KANNING 2009) Kurzform	Soziale Kompetenzen	Fragebogen Selbstauskunft	Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung, Reflexibilität	ca. 10 Min.	33 Items
Skalen zur psychological safety (GARTMEIER et al. 2009)	Wahrgenommene Sicherheit	Fragebogen Selbstauskunft	Skalen für Kollegen und Vorgesetzte	ca. 3 Min.	8 Items
Handlungsspielraum (DORMANN et al. 2003)	Kundenorientierter Handlungsspielraum	Fragebogen Selbstauskunft	Kundenorientierter Handlungsspielraum	ca. 2 Min.	5 Items

Test	Zielkonstrukt	Testart	Skalen/Untertests	Durchführungszeit	Itemzahl
Dienstleistungsorientierung (DORMANN et al. 2003)	Persönliche Dienstleistungsorientierung	Fragebogen Selbstauskunft	Persönliche Dienstleistungsorientierung	ca. 2 Min.	4 Items
Eigene Fragen	Basiskompetenzen	Einzelfragen	Höchster Schulabschluss Durchschnittsnote Noten in Deutsch, Mathematik und Englisch	ca. 2 Min.	5 Fragen
Eigene Fragen	Beratungserfahrung	Einzelfragen	Am Schalter/nur als Beobachter/in Begleitung/ alleine selbstständig beraten Hausinterne/hausübergreifende Schulungen Übungsmöglichkeiten in der Schule	ca. 2 Min.	6 Fragen
Eigene Fragen	Ausbildung	Einzelfragen	Anzahl durchlaufener Filialen, Anzahl Mitarbeiter größte/kleinste Filiale	ca. 2 Min.	3 Fragen
Eigene Fragen	Zufriedenheit	Einzelfragen	Zufriedenheit Ausbildungsplatz/Ausbildungsberuf	ca. 1 Min.	2 Fragen

► Anhang III: Deskriptive Merkmale und Verteilungsindikatoren der Kompetenzen

Skala	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Median	Minimum	Maximum	Range	Schiefe	Exzess
Perspektiven- koordination	299	2.60	0.68	2.61	0.89	4.77	3.88	0.24	-0.07
Reichhaltigkeit der Kudentypologien	299	2.80	0.88	2.67	1.00	6.00	5.00	0.62	0.64
Qualität der Kudentypologien	299	2.92	0.54	2.83	1.33	4.50	3.17	-0.04	0.10
Spezifität der Kudentypologien	299	3.80	0.29	4.00	2.50	4.00	1.50	-1.64	2.66
Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien	299	2.65	0.74	2.60	1.17	5.75	4.58	0.62	0.59
Qualität der Beratungsstrategien	299	2.18	0.39	2.00	1.25	3.83	2.58	1.01	1.45
Spezifität der Beratungsstrategien	299	3.81	0.32	4.00	2.33	4.00	1.67	-1.86	3.30
Fachliche Kompetenzen	301	100.10	25.00	97.40	25.86	205.12	179.26	0.32	0.59

► Anhang IV: Deskriptive Merkmale und Verteilungsindikatoren der Prädiktoren

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Median	Min.	Max.	Schiefe	Exzess
Alter	295	21.94	1.66	22.00	18.00	32.00	1.59	6.37
Abschluss	293	2.74	0.49	3.00	1.00	3.00	-1.68	1.94
Dnote	287	2.51	0.54	2.50	1.00	4.00	-0.21	-0.37
Mathe	281	2.52	0.89	3.00	1.00	5.00	0.12	-0.11
Deutsch	283	2.41	0.78	2.00	1.00	4.00	0.23	-0.34
WIT2	295	107.72	6.61	108.00	88.00	124.00	-0.22	-0.07
zufrAB	299	3.69	1.14	4.00	1.00	5.00	-0.76	-0.06
zufrAP	300	3.85	1.07	4.00	1.00	5.00	-0.99	0.54
KOHS	301	3.44	0.81	3.60	1.00	5.00	-0.75	0.51
PSV	301	4.28	1.00	4.25	1.00	6.00	-0.52	0.01
PSK	301	4.50	0.96	4.75	1.00	6.00	-0.90	0.51
Schalter	297	4.81	0.77	5.00	1.00	5.00	-4.19	16.55
geschaut	297	4.55	0.80	5.00	1.00	5.00	-2.00	4.30
Begleitung	298	3.87	1.24	4.00	1.00	5.00	-0.72	-0.75
selbst	297	4.29	1.18	5.00	1.00	5.00	-1.52	1.08
Extraversion	299	3.11	0.45	3.20	1.70	4.00	-0.56	-0.05
Gewissenhaftigk.	299	2.83	0.42	2.80	1.40	3.80	-0.37	0.17
Verträglichkeit	299	3.22	0.34	3.20	1.90	3.90	-0.55	0.46
Neurotizismus	299	2.13	0.55	2.10	1.10	3.90	0.50	0.04
Offenheit	299	2.82	0.48	2.80	1.40	4.00	0.02	-0.20
Offensivität	299	2.94	0.41	3.00	1.75	4.00	-0.06	-0.17
Reflexibilität	299	2.92	0.43	2.86	1.43	4.00	-0.13	0.10
soziale Orientier.	299	3.02	0.42	3.10	1.00	4.00	-1.03	2.43
Selbststeuerung	299	3.05	0.49	3.12	1.38	4.00	-0.52	0.22
DLO	299	4.47	0.58	4.50	1.00	5.00	-1.80	5.40
amotiviert	299	2.04	0.81	1.67	1.00	5.00	1.17	1.11
external	299	1.92	0.78	1.67	1.00	4.67	0.86	0.33
introjiziert	299	3.94	0.69	4.00	1.00	5.00	-0.82	1.18
identifiziert	299	4.13	0.69	4.33	1.00	5.00	-1.07	1.89
intrinsisch	299	3.47	1.01	3.67	1.00	5.00	-0.54	-0.47
interessiert	299	3.70	0.73	3.67	1.00	5.00	-0.61	0.69
Leistungszielor.	299	2.47	0.64	2.50	1.00	4.00	0.22	-0.57
Ehrlichkeit Test	299	2.68	0.63	2.75	1.00	4.00	-0.27	-0.23
CSE	299	4.05	0.55	4.08	1.92	5.00	-0.71	0.40

► Anhang V: Interkorrelationen und Reliabilitäten der Prädiktoren

	Alter	Abschluss	Dnote	Mathe	Deutsch	WIT2	zufraB	zufraP	KOHS
Alter	1.00	.26***	-.28***	-.13*	-.08	.13*	.09	.07	-.09
Abschluss	.26***	1.00	-.32***	-.14*	-.12.	.33***	-.11.	-.06	-.01
Dnote	-.28***	-.32***	1.00	.56***	.60***	.07	-.05	-.01	-.07
Mathe	-.13*	-.14*	.56***	1.00	.21***	.12.	-.02	-.01	-.07
Deutsch	-.08	-.12.	.60***	.21***	1.00	.10	.05	.03	-.05
WIT2	.13*	.33***	.07	.12.	.10		-.07	-.01	-.08
zufraB	.09	-.11.	.05	-.02	.05	-.07	1.00	.66***	.25***
zufraP	.07	-.06	.01	-.01	.03	-.01	.66***	1.00	.37***
KOHS	-.09	-.01	-.07	-.07	-.05	-.08	.25***	.37***	.81
PSV	-.04	.07	-.10.	-.08	-.01	-.08	.29***	.36***	.32***
PSK	-.07	-.02	-.10.	-.08	-.06	-.10.	.29***	.41***	.31***
Schalter	.02	.06	.00	-.04	-.01	-.01	-.10.	-.04	.22***
geschaut	-.02	-.03	-.03	.00	-.02	-.17**	-.01	-.06	.14*
Begleitung	.08	-.07	-.03	.00	.00	-.09	-.03	-.07	.07
selbst	.10.	.11.	.04	.05	.04	.08	-.09	-.02	.22***
Extraversion	-.05	-.01	-.08	-.03	.00	-.13*	.13*	.18**	.25***
Gewissenh.	-.09	.00	.17**	.07	.18**	-.08	.22***	.12*	.08
Verträglichk.	.01	.01	-.07	-.04	-.03	-.19**	.14*	.13*	.13*
Neurotizism.	-.01	.01	-.15*	-.07	-.09	-.15**	-.25***	-.26***	-.14*
Offenheit	.10.	.10.	.07	.05	.10.	.20***	-.04	-.12*	.04
Offensivität	.07	.00	.12*	.06	.14*	.17**	.13*	.12*	.06
Reflexibilität	.00	.03	-.05	-.06	-.02	.01	-.03	-.04	.07
Soziale Or.	-.03	.02	.00	.00	.09	-.12*	.17**	.18**	.22***
Selbststeu.	.08	.09	.05	.00	.02	.16**	.13*	.20***	.06
DLO	-.07	-.03	-.06	-.08	-.02	-.21***	.26***	.27***	.28***
amotiviert	.08	.05	-.08	-.03	-.11.	.08	-.52***	-.53***	-.23***
external	.08	-.02	-.19**	-.08	-.19**	-.11.	-.37***	-.37***	-.14*
introjiziert	-.05	.00	.04	-.02	.04	-.05	.27***	.27***	.17**
identifiziert	-.05	.01	.08	-.01	.13*	.02	.45***	.43***	.27***
intrinsisch	.00	-.15**	.09	-.02	.09	-.04	.61***	.58***	.28***
interessiert	-.03	-.01	.07	-.04	.07	.08	.38***	.28***	.11.
Leistungsziel	.09	.12*	.01	.05	-.14*	.11.	.07	.00	.05
Ehrlichkeit	-.14*	-.09	.11.	.08	.16**	-.14*	.14*	.17**	.05
CSE	-.01	.01	.14*	.07	.11.	.18**	.30***	.27***	.18**

	PSV	PSK	Schalter	geschaut	Beglei- tung	selbst	Extra- version	Gewis- senhaft.	Verträg- lichkeit
Alter	-.04	-.07	.02	-.02	.08	.10.	-.05	-.09	.01
Abschluss	.07	-.02	.06	-.03	-.07	.11.	-.01	.00	.01
Dnote	-.10.	-.10.	.00	-.03	-.03	-.04	-.08	.17**	-.07
Mathe	-.08	-.08	-.04	.00	.00	.05	-.03	.07	-.04
Deutsch	-.01	-.06	-.01	-.02	.00	.04	.00	.18**	-.03
WIT2	-.08	-.10.	-.01	-.17**	-.09	.08	-.13*	-.08	-.19**
zufrAB	.29***	.29***	-.10.	-.01	-.03	-.09	.13*	.22**	.14*
zufrAP	.36***	.41***	-.04	-.06	-.07	-.02	.18**	.12*	.13*
KOHS	.32***	.31***	.22***	.14*	.07	.22**	.25**	.08	.13*
PSV	.74	.62***	.04	-.15**	-.06	-.02	.13*	.06	.16**
PSK	.62***	.78	.04	-.02	-.03	-.02	.06	.11.	.21***
Schalter	.04	.04	1.00	.42***	.28***	.36***	-.01	-.02	.07
geschaut	-.15**	-.02	.42***	1.00	.60***	.30***	.15**	-.01	.05
Begleitung	-.06	-.03	.28***	.60***	1.00	.50***	.14*	-.03	-.02
selbst	-.02	-.02	.36***	.30***	.50***	1.00	.07	-.05	-.05
Extraversion	.13*	.06	-.01	.15**	.14*	.07	.78	.03	.29***
Gewissenh.	.06	.11.	-.02	-.01	-.03	-.05	.03	.7	.19**
Verträglichk.	.16**	.21***	.07	.05	-.02	-.05	.29***	.19**	.71
Neurotizism.	-.20***	-.18**	-.01	.00	-.03	-.07	-.13*	.01	.06
Offenheit	-.01	-.07	.01	-.02	.10.	.09	.26***	.02	.00
Offensivität	.11.	.03	.01	.01	.13*	.14*	.37***	.00	-.18**
Reflexibilität	.02	.01	-.04	.04	.05	-.01	.15**	.15**	.22***
Soziale Or.	.18**	.25***	.06	.16**	.06	.05	.16**	.13*	.52***
Selbststeu.	.21***	.23***	.03	-.04	.07	.06	.05	.12*	.03
DLO	.20***	.30***	-.07	-.05	-.12*	-.11.	.28***	.23***	.48***
amotiviert	-.33***	-.42***	.06	-.01	.09	.09	-.10.	-.30***	-.19**
external	-.22***	-.25***	.02	.04	.11*	.13*	-.13*	-.18**	-.08
introjiziert	.24***	.21***	-.05	.00	-.09	-.19**	.13*	.36***	.25***
identifiziert	.33***	.34***	-.02	.02	.01	.02	.22***	.27***	.17**
intrinsisch	.32***	.40***	-.06	.01	.05	-.05	.19***	.25***	.16**
interessiert	.22***	.26***	-.06	-.02	.11.	-.03	.20***	.24***	.07
Leistungsziel	-.11.	-.13*	-.05	.05	.08	.14*	.20***	.10.	-.17**
Ehrlichkeit	.07	.14*	-.03	-.13*	-.08	-.06	-.01	.30***	.20***
CSE	.25***	.21***	-.04	-.07	.02	.07	.18**	.17**	.00

	Neuroti- zismus	Offenheit	Offen- sivität	Reflexi- bilität	Soziale Orient.	Selbst- steuer.	DLO	amotiviert
Alter	-.01	.10.	.07	.00	-.03	.08	-.07	.08
Abschluss	.01	.10.	.00	.03	.02	.09	-.03	.05
Dnote	-.15*	.07	.12*	-.05	.00	.05	-.06	-.08
Mathe	-.07	.05	.06	-.06	.00	.00	-.08	-.03
Deutsch	-.09	.10.	.14*	-.02	.09	.02	-.02	-.11.
WIT2	-.15**	.20***	.17*	.01	-.12*	.16**	-.21***	.08
zufraB	-.25**	-.04	.13*	-.03	.17**	.13*	.26**	-.52***
zufraP	-.26***	-.12*	.12*	-.04	.18**	.20***	.27***	-.53***
KOHS	-.14*	.04	.06	.07	.22***	.06	.28***	-.23***
PSV	-.20***	-.01	.11.	.02	.18**	.21.***	.20***	-.33***
PSK	-.18***	-.07	.03	.01	.25***	.23***	.30***	-.42***
Schalter	-.01	.01	.01	-.04	.06	.03	-.07	.06
geschaut	.00	-.02	.01	.04	.16**	-.04	-.05	-.01
Begleitung	-.03	.10.	.13*	.05	.06	.07	-.12*	.09
selbst	-.07	.09	.14*	-.01	.05	.06	-.11.	.09
Extraversion	-.13*	.26***	.37***	.15**	.16**	.05	.28***	-.10.
Gewissenh.	.01	.02	.00	.15**	.13*	.12*	.23**	-.30***
Verträglichk.	.06	.00	-.18**	.22***	.52***	.03	.48***	-.19**
Neurotizism.	.85	-.05	-.40***	.25***	-.04	-.65***	-.04	.21***
Offenheit	-.05	.74	.45***	.27**	.01	.04	.10.	.02
Offensivität	-.40***	.45***	.64	.05	-.05	.34***	.03	-.07
Reflexibilität	.25***	.27***	.05	.62	.15**	-.14*	.20***	.10.
Soziale Or.	-.04	.01	-.05	.15**	.75	.12*	.41***	-.27***
Selbststeu.	-.65***	.04	.34***	-.14*	.12*	.76	.11.	-.23***
DLO	-.04	.10.	.03	.20***	.41***	.11.	.8	-.35***
amotiviert	.21***	.02	-.07	.10.	-.27***	-.23***	-.35***	.75
external	.21***	-.08	-.13*	.13*	-.19***	-.22***	-.17**	.56***
introjiziert	.15**	-.01	-.02	.12*	.21***	-.04	.42***	-.49***
identifiziert	-.14*	.16**	.23***	.08	.32***	.17**	.40***	-.62***
intrinsisch	-.20***	.08	.15**	-.01	.22***	.19**	.35***	-.72***
interessiert	-.11.	.41***	.30***	.10.	.16**	.19***	.25***	-.46***
Leistungsziel	.04	.30***	.27***	.31***	-.24***	-.01	-.01	.10.
Ehrlichkeit	-.07	-.13*	-.07	-.05	.27***	.13*	.16**	-.34***
CSE	-.69***	.14*	.40***	-.16**	.10.	.67***	.17**	-.26***

	external	intro- jiziert	identi- fiziert	intrinsisch	interes- siert	Leis- tungs- z.	Ehrlich- keit	CSE
Alter	.08	-.05	-.05	.00	-.03	.09	-.14*	-.01
Abschluss	-.02	.00	.01	-.15**	-.01	.12*	-.09	.01
Dnote	-.19**	.04	.08	.09	.07	-.01	.11.	.14*
Mathe	-.08	-.02	-.01	.02	-.04	.05	.08	.07
Deutsch	-.19**	.04	.13*	.09	.07	-.14*	.16*	.11.
WIT2	-.11.	-.05	.02	-.04	.08	.11.	-.14*	.18**
zufrAB	-.37***	.27***	.45***	.61***	.38***	.07	.14*	.30***
zufrAP	-.37***	.27***	.43***	.58***	.28***	.00	.17**	.27***
KOHS	-.14*	.17**	.27***	.28***	.11.	.05	.05	.18**
PSV	-.22***	.24***	.33***	.32***	.22***	-.11.	.07	.25***
PSK	-.25***	.21***	.34***	.40***	.26***	-.13*	.14*	.21***
Schalter	.02	-.05	-.02	-.06	-.06	-.05	-.03	-.04
geschaut	.04	.00	.02	.01	-.02	.05	-.13*	-.07
Begleitung	.11*	-.09	.01	.05	.11.	.08	-.08	.02
selbst	.13*	-.19**	.02	-.05	-.03	.14*	-.06	.07
Extraversion	-.13*	.13*	.22**	.19***	.20***	.20***	-.01	.18**
Gewissenh.	-.18**	.36***	.27***	.25***	.24***	.10.	.30***	.17**
Verträglichk.	-.08	.25***	.17**	.16**	.07	-.17**	.20***	.00
Neurotizism.	.21***	.15**	-.14*	-.20***	-.11.	.04	-.07	-.69***
Offenheit	-.08	-.01	.16**	.08	.41***	.30***	-.13*	.14*
Offensivität	-.13*	-.02	.23***	.15**	.30***	.27***	-.07	.40***
Reflexibilität	.13*	.12*	.08	-.01	.10.	.31***	-.05	-.16**
Soziale Or.	-.19***	.21***	.32***	.22***	.16**	-.24***	.27***	.10.
Selbststeu.	-.22***	-.04	.17**	.19**	.19***	-.01	.13*	.67***
DLO	-.17**	.42***	.40***	.35***	.25**	-.01	.16**	.17**
amotiviert	.56***	-.49***	-.62***	-.72***	-.46***	.10.	-.34***	-.26***
external	.63	-.36***	-.50***	-.50***	-.40***	.21***	-.23***	-.32***
introjiziert	-.36***	.56	.58***	.46***	.39***	.02	.17**	.01
identifiziert	-.50***	.58***	.73	.60***	.61***	.05	.22***	.27***
intrinsisch	-.50***	.46***	.60***	.85	.56***	-.05	.20***	.27***
interessiert	-.40***	.39***	.61***	.56***	.61	.14*	.14*	.26***
Leistungsziel	.21***	.02	.05	-.05	.14*	.81	-.26***	-.02
Ehrlichkeit	-.23***	.17**	.22***	.20***	.14*	-.26***	.65	.16**
CSE	-.32***	.01	.27***	.27***	.26***	-.02	.16**	.86

$\alpha > 0.05$ bis 0.10 (5-10%) .

$\alpha > 0.01$ bis 0.05 (1 bis 5%) *

$\alpha > 0.001$ bis 0.01 (0.1 bis 1%) **

$\alpha \leq 0.001$ ($\leq 0.1\%$) ***

► Anhang VI: Bivariate Korrelationen zwischen Beratungskompetenzen und Prädiktoren

	PK	p-Wert	KR	p-Wert	KQ	p-Wert	KS	p-Wert
PK								
KR	.42	.00						
KQ	.25	.00	.26	.00				
KS	.03	.61	-.26	.00	.01	.87		
BR	.57	.00	.43	.00	.19	.00	-.06	.30
BQ	.42	.00	.17	.00	.26	.00	.03	.59
BS	-.12	.04	-.06	.33	.04	.46	.12	.02
FK	.16	.01	.04	.54	.06	.34	.05	.41
Alter	-.03	.62	-.01	.84	-.09	.13	.02	.74
Abschluss	.21	.00	.26	.00	.08	.20	-.05	.37
Filialen	.11	.06	.07	.26	-.04	.48	.02	.73
größte	-.01	.85	-.04	.55	-.02	.72	.07	.21
kleinste	.00	.99	.01	.83	-.06	.33	.05	.44
Tage	.04	.56	.02	.71	-.10	.15	-.07	.28
Stunden	-.12	.22	-.12	.24	-.16	.10	.05	.62
Dnote	.01	.84	.08	.19	.01	.88	-.01	.88
Mathe	-.04	.55	.08	.21	-.01	.87	-.03	.62
Deutsch	-.10	.11	-.01	.91	.02	.76	-.04	.48
WIT2	.15	.01	.06	.33	.01	.90	.07	.23
zufraB	.09	.11	-.03	.58	-.01	.88	-.01	.87
zufraP	.15	.01	-.01	.87	-.04	.46	.01	.87
KOHS	.11	.06	-.04	.48	.08	.15	.02	.73
PSV	.04	.50	.07	.24	.02	.72	-.11	.05
PSK	.01	.92	-.04	.52	.05	.43	-.04	.49

	BR	p-Wert	BQ	p-Wert	BS	p-Wert	FK	p-Wert
PK								
KR								
KQ								
KS								
BR								
BQ	.22	.00						
BS	-.36	.00	.04	.47				
FK	.06	.29	.06	.31	.08	.20		
Alter	-.03	.56	-.04	.53	.04	.46	.06	.34
Abschluss	.19	.00	.08	.19	-.03	.57	.23	.00
Filialen	.13	.03	.08	.20	-.05	.38	.09	.11
größte	.00	.98	-.07	.23	.07	.24	.05	.43
kleinste	-.06	.30	-.11	.05	.02	.68	.06	.30
Tage	-.03	.65	-.10	.13	.07	.32	.07	.33
Stunden	.03	.77	-.07	.51	.04	.71	-.02	.86
Dnote	.00	.95	-.04	.55	-.01	.91	-.15	.01
Mathe	-.07	.23	-.14	.02	.00	.98	-.13	.04
Deutsch	-.09	.11	-.15	.01	.09	.13	-.07	.25
WIT2	.06	.34	.08	.17	.02	.68	.27	.00
zufrAB	.03	.65	.03	.66	-.05	.38	.13	.02
zufrAP	.05	.42	.06	.29	-.06	.29	.08	.18
KOHS	.10	.07	.09	.14	-.01	.89	-.02	.72
PSV	.01	.83	.00	.98	-.06	.27	.06	.30
PSK	-.01	.83	-.03	.61	-.08	.20	-.03	.62

422 Anhang VI: Bivariate Korrelationen zwischen Beratungskompetenzen und Prädiktoren

	PK	p-Wert	KR	p-Wert	KQ	p-Wert	KS	p-Wert
Schalter	.08	.16	.00	.95	.07	.23	-.04	.53
geschaut	-.01	.82	-.13	.02	-.01	.82	-.03	.59
Begleit.	-.11	.07	-.19	.00	-.11	.06	-.05	.37
selbst	-.03	.56	-.12	.05	.03	.66	-.07	.25
Extravers.	.00	.94	.00	.95	-.07	.24	-.01	.92
Gewiss.	.04	.50	.04	.53	.01	.82	-.06	.31
Verträgl.	.12	.04	-.02	.74	.09	.13	.11	.07
Neurotiz.	.09	.14	.04	.54	.06	.29	.04	.48
Offenheit	.03	.63	.09	.12	.01	.93	-.04	.50
Offensiv.	-.06	.26	-.04	.46	-.11	.05	-.04	.52
Reflexib.	.09	.13	.03	.60	-.01	.82	-.04	.53
Soz. Or.	.20	.00	.06	.33	.11	.07	-.01	.88
Selbstst.	-.07	.24	-.05	.38	.03	.60	-.02	.78
DLO	.17	.00	.06	.27	.12	.05	.04	.51
amotiv.	-.13	.03	-.07	.20	-.12	.03	.01	.81
extrins.	-.20	.00	-.07	.24	-.09	.12	-.06	.28
introjiz.	.21	.00	.12	.04	.11	.07	-.02	.70
identifiz.	.23	.00	.05	.43	.05	.42	-.05	.39
intrinisch	.11	.05	.01	.89	.03	.64	-.02	.74
interess.	.14	.01	-.01	.92	.00	.96	-.05	.42
Leistung.	-.12	.04	-.03	.65	-.06	.27	-.08	.14
Ehrlichk.	.14	.01	.08	.17	.10	.08	-.08	.15
CSE	-.03	.66	-.02	.76	-.03	.63	-.01	.92
PSK	.01	.92	-.04	.52	.05	.43	-.04	.49

	BR	p-Wert	BQ	p-Wert	BS	p-Wert	FK	p-Wert
Schalter	.10	.09	.10	.08	.05	.36	.07	.23
geschaut	.08	.18	.10	.10	.01	.89	-.07	.21
Begleit.	-.05	.38	.04	.48	.02	.71	-.10	.10
selbst	-.02	.68	.14	.02	.07	.25	.00	.96
Extravers.	.12	.04	.06	.29	-.07	.23	-.15	.01
Gewiss.	.02	.72	.07	.24	-.07	.22	.12	.04
Verträgl.	.06	.27	.02	.76	-.05	.41	-.06	.28
Neurotiz.	.06	.33	-.03	.66	.10	.09	-.11	.06
Offenheit	.07	.24	.08	.15	.01	.82	-.01	.80
Offensiv.	-.04	.50	-.01	.85	.00	.96	.08	.18
Reflexib.	.11	.06	-.04	.52	.02	.78	-.10	.08
Soz. Or.	.11	.06	.08	.17	-.04	.54	-.11	.07
Selbstst.	-.09	.13	-.01	.89	-.07	.20	.11	.05
DLO	.06	.33	.10	.08	-.04	.47	-.03	.61
amotiv.	-.05	.42	-.13	.03	.04	.44	-.08	.18
extrins.	-.15	.01	-.16	.00	.08	.15	-.21	.00
introjiz.	.13	.02	.02	.72	-.01	.80	.09	.11
identifiz.	.19	.00	.16	.00	-.15	.01	.17	.00
intrinisch	.05	.38	.14	.02	-.10	.09	.01	.83
interess.	.06	.28	.09	.11	-.06	.29	.11	.07
Leistung.	.03	.65	-.05	.36	.05	.40	.03	.58
Ehrlichk.	.06	.29	.16	.01	-.08	.17	.00	.99
CSE	-.10	.09	.10	.09	-.05	.34	.16	.01
PSK	-.01	.83	-.03	.61	-.08	.20	-.03	.62

► Anhang VII: Ergebnisse der Hypothesentests zu Zusammenhängen zwischen sozial-kognitiven Beratungskompetenzen und Prädiktoren

Hypothese	Identifizierte Zusammenhänge	Bewertung
Hypothese 1a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozialkognitiver Kompetenzen und ihrer Intelligenz.	Positiver Zusammenhang zwischen sprachlicher Intelligenz und Perspektivenkoordination in der bivariaten Korrelation	Der Zusammenhang ist hypothesenkonform, wurde jedoch nur für einen Indikator in einer Berechnung identifiziert. ► teilweise falsifiziert
Hypothese 1c: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihren vorherigen schulischen Leistungen.	Positive bi- und multivariate Zusammenhänge zwischen Schulabschluss und Perspektivenkoordination, Reichhaltigkeit der Kundentypologien und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien sowie zwischen Mathenote im Abschlusszeugnis und Qualität der Beratungsstrategien Positiver Zusammenhang zwischen Deutschnote und Qualität der Beratungsstrategien in der bivariaten Korrelation	Die Zusammenhänge sind hypothesenkonform, wurden jedoch nur für einige Indikatoren in einigen Berechnungen identifiziert. ► teilweise falsifiziert
Hypothese 2a: Es besteht ein negativer kurvilinearere Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrer Extraversion.	Keine kurvilinearen Zusammenhänge Negativer Zusammenhang zwischen Extraversion und Perspektivenkoordination im Strukturgleichungsmodell Positiver Zusammenhang zwischen Extraversion und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien in der bivariaten Korrelation	Falsifiziert
Hypothese 3a: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrer Gewissenhaftigkeit.	Keine Zusammenhänge	Hypothesenkonform

Hypothese	Identifizierte Zusammenhänge	Bewertung
Hypothese 4a: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrer Offenheit für Erfahrungen.	Negativer kurvilinearere Zusammenhang zwischen Offenheit für Erfahrungen und Perspektivenkoordination in der bivariaten und multiplen Regression Negativer kurvilinearere Zusammenhang zwischen Offenheit für Erfahrungen und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien in der bivariaten Regression	Falsifiziert
Hypothese 5a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrer Verträglichkeit.	Positiver Zusammenhang zwischen Verträglichkeit und Perspektivenkoordination in der bivariaten Korrelation Positiver Zusammenhang zwischen Verträglichkeit und Spezifität der Kundentypologien in der bivariaten Korrelation	Die Zusammenhänge sind hypothesenkonform, wurden jedoch nur für einige Indikatoren in einigen Berechnungen identifiziert. ► teilweise falsifiziert
Hypothese 6a: Es besteht ein negativer kurvilinearere Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrer emotionalen Stabilität.	Negativer linearer Zusammenhang zwischen emotionaler Stabilität und Spezifität der Beratungsstrategien in der multiplen Regression und im Strukturgleichungsmodell	Falsifiziert
Hypothese 7a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der dienstleistungsorientierten Einstellung von Bankkaufleuten und ihrem am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen.	Positiver Zusammenhang zwischen Dienstleistungsorientierung und Perspektivenkoordination in allen Berechnungen Positiver Zusammenhang zwischen Dienstleistungsorientierung und Qualität der Kundentypologien in der bivariaten Korrelation	Die Zusammenhänge sind hypothesenkonform, wurden jedoch nur für einige Indikatoren in einigen Berechnungen identifiziert. ► teilweise falsifiziert
Hypothese 7b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der dienstleistungsorientierten Einstellung von Bankkaufleuten und ihrer Verträglichkeit.	Positiver Zusammenhang zwischen Dienstleistungsorientierung und Verträglichkeit	Hypothesenkonform

Hypothese	Identifizierte Zusammenhänge	Bewertung
<p>Hypothese 8a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der introjizierten, identifizierten, intrinsischen sowie interessierten Motivationsvariante von Bankkaufleuten und ihrem am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen.</p>	<p>Positiver Zusammenhang zwischen introjizierter, identifizierter, intrinsischer und interessierter Motivationsvariante und Perspektivenkoordination in der bivariaten Korrelation</p> <p>Positiver Zusammenhang zwischen introjizierter Motivationsvariante und Reichhaltigkeit der Kundentypologien, Qualität der Kundentypologien ($p=.07$) und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien in der bivariaten Korrelation</p> <p>Positiver Zusammenhang zwischen identifizierter Motivationsvariante und Reichhaltigkeit der Kundentypologien sowie Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien in der bivariaten Korrelation</p> <p>Positiver Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivationsvariante und Qualität der Beratungsstrategien in der bivariaten Korrelation</p> <p>Negativer Zusammenhang zwischen identifizierter Motivationsvariante und Spezifität der Beratungsstrategien in der bivariaten Korrelation</p>	<p>Der identifizierte negative Zusammenhang ist nicht hypothesenkonform.</p> <p>Die anderen Zusammenhänge sind hypothesenkonform, wurden jedoch nur für einige Indikatoren in einigen Berechnungen identifiziert.</p> <p>► teilweise falsifiziert</p>

Hypothese	Identifizierte Zusammenhänge	Bewertung
<p>Hypothese 8c: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen amotivierter und externaler Motivationsvariante von Bankkaufleuten und ihrem am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen.</p>	<p>Negativer Zusammenhang zwischen amotivierter und externaler Motivationsvariante und Perspektivenkoordination in der bivariaten Korrelation</p> <p>Negativer Zusammenhang zwischen amotivierter Motivationsvariante und Qualität der Kundentypologien in der bivariaten Korrelation und in der multiplen Regression</p> <p>Negativer Zusammenhang zwischen amotivierter Motivationsvariante und Qualität der Beratungsstrategien in der bivariaten Korrelation</p> <p>Negativer Zusammenhang zwischen amotivierter Motivationsvariante und Spezifität der Beratungsstrategien in der multiplen Regression</p> <p>Negativer Zusammenhang zwischen externaler Motivationsvariante und Spezifität der Kundentypologien in der multiplen Regression</p> <p>Negativer Zusammenhang zwischen externaler Motivationsvariante und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien sowie Qualität der Beratungsstrategien in allen Berechnungen</p>	<p>Die Zusammenhänge sind hypothesenkonform, wurden jedoch nur für einige Indikatoren in einigen Berechnungen identifiziert.</p> <p>► teilweise falsifiziert</p>
<p>Hypothese 9a: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung von Bankkaufleuten und ihrem am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen.</p>	<p>Negative Verbindung zwischen Leistungszielorientierung und Perspektivenkoordination in der bivariaten Korrelation und in der multiplen Regression</p> <p>Positive Verbindung zwischen Leistungszielorientierung und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien in der multiplen Regression und im Strukturgleichungsmodell</p>	<p>Der identifizierte positive Zusammenhang ist nicht hypothesenkonform.</p> <p>Der identifizierte negative Zusammenhang ist hypothesenkonform, jedoch wurde er nur für einen Indikator in zwei Berechnung identifiziert.</p> <p>► teilweise falsifiziert</p>

Hypothese	Identifizierte Zusammenhänge	Bewertung
Hypothese 10a: Es besteht ein negativer kurvilinearere Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihren zentralen Selbstbewertungen.	<p>Negativer Zusammenhang zwischen zentralen Selbstbewertungen und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien in allen Berechnungen</p> <p>Negativer kurvilinearere Zusammenhang zwischen zentralen Selbstbewertungen und Perspektivenkoordination in der bivariaten Korrelation und im Strukturgleichungsmodell sowie mit Qualität der Beratungsstrategien in allen Berechnungen</p>	<p>Die identifizierten negativen Zusammenhänge sind nicht hypothesenkonform.</p> <p>Die identifizierten negativen kurvilinearen Zusammenhänge sind hypothesenkonform.</p> <p>► teilweise falsifiziert</p>
Hypothese 11a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrer Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz.	<p>Positiver Zusammenhang zwischen Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz und Perspektivenkoordination in allen Berechnungen,</p> <p>Negativer Zusammenhang zwischen Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz und Qualität der Kundentypologien in der multiplen Regression</p>	<p>Der identifizierte negative Zusammenhang ist nicht hypothesenkonform.</p> <p>Der identifizierte positive Zusammenhang ist hypothesenkonform, zeigt sich jedoch nur für Perspektivenkoordination.</p> <p>► teilweise falsifiziert</p>
Hypothese 11b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrer Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf.	Keine Zusammenhänge	Falsifiziert

Hypothese	Identifizierte Zusammenhänge	Bewertung
<p>Hypothese 12a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und ihrem erlebten Ausmaß an Lern- und Reflexionsgelegenheiten für die Kundenberatung.</p>	<p>Negativer Zusammenhang zwischen Reichhaltigkeit der Kundentypologien und Häufigkeit von Hospitationen sowie selbstständigen Beratungsgesprächen in der multiplen Regression und im Strukturgleichungsmodell, in der bivariaten Korrelation zusätzlich mit Beratungsgesprächen in Begleitung</p> <p>Negativer Zusammenhang zwischen Qualität der Kundentypologien und Häufigkeit von Beratungsgesprächen in Begleitung eines Kollegen in allen Berechnungen</p> <p>Positiver Zusammenhang zwischen Qualität der Kundentypologien und Häufigkeit von selbstständigen Beratungen in der multiplen Regression und im Strukturgleichungsmodell</p> <p>Positiver Zusammenhang zwischen Qualität der Beratungsstrategien und Häufigkeit von selbstständigen Beratungsgesprächen in der bivariaten Korrelation</p> <p>Negativer Zusammenhang zwischen Spezifität der Kundentypologien und der Häufigkeit von Hospitation bei der Beratung in der multiplen Regression</p> <p>Positiver Zusammenhang zwischen Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien und Anzahl durchlaufener Filialen in allen Berechnungen</p> <p>Positiver Zusammenhang zwischen Qualität der Beratungsstrategien und Anzahl durchlaufener Filialen in der multiplen Regression</p> <p>Positiver Zusammenhang zwischen Qualität der Beratungsstrategien und der Häufigkeit selbstständiger Beratungsgespräche in der multiplen Regression und im Strukturgleichungsmodell</p> <p>Positiver Zusammenhang zwischen Spezifität der Beratungsstrategien und der Häufigkeit selbstständiger Beratungsgespräche in der multiplen Regression</p>	<p>Die identifizierten negativen Zusammenhänge für die Subdimensionen von Kundentypologien sind nicht hypothesenkonform.</p> <p>Die identifizierten positiven Zusammenhänge sind hypothesenkonform, betreffen jedoch vorrangig die Subdimensionen von Beratungsstrategien.</p> <p>Keine Zusammenhänge mit Perspektivenkoordination.</p> <p>► teilweise falsifiziert</p>

Hypothese	Identifizierte Zusammenhänge	Bewertung
Hypothese 13a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und dem ihnen im ausbildenden Unternehmen eingeräumten kundenorientierten Handlungsspielraum.	<p>Positiver Zusammenhang zwischen kundenorientiertem Handlungsspielraum und Perspektivenkoordination in der bivariaten Korrelation und multiplen Regression</p> <p>Positiver Zusammenhang zwischen kundenorientierten Handlungsspielraum und Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien in der bivariaten Korrelation</p>	<p>Die Zusammenhänge sind hypothesenkonform, wurden jedoch nur für einige Indikatoren in einigen Berechnungen identifiziert.</p> <p>► teilweise falsifiziert</p>
Hypothese 14a: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und der von ihnen in Bezug auf ihre Vorgesetzten wahrgenommenen Sicherheit (PSV).	<p>Negativer kurvilinearere Zusammenhang zwischen PSV und Reichhaltigkeit der Kundentypologien sowie Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien in allen Berechnungen</p> <p>Negativer kurvilinearere Zusammenhang zwischen PSV und Qualität der Kundentypologien in der multiplen Regression</p> <p>Negativer Zusammenhang zwischen PSV und Spezifität der Kundentypologien in der bivariaten Korrelation und der multiplen Regression</p>	Falsifiziert
Hypothese 14b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und der von ihnen in Bezug auf ihre Kollegen wahrgenommenen Sicherheit (PSK).	<p>Negativer Zusammenhang zwischen PSK und Perspektivenkoordination in der multiplen Regression und im Strukturgleichungsmodell, Reichhaltigkeit der Beratungsstrategien in der multiplen Regression sowie Qualität der Beratungsstrategien im Strukturgleichungsmodell</p> <p>Positiver kurvilinearere Zusammenhang zwischen PSK und Reichhaltigkeit der Kundentypologien im Strukturgleichungsmodell</p>	Falsifiziert

► Anhang VIII: Ergebnisse der Hypothesentests zu Zusammenhängen zwischen fachlichen Beratungskompetenzen und Prädiktoren

Hypothese	Identifizierte Zusammenhänge	Bewertung
Hypothese 1b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrer Intelligenz.	Positiver Zusammenhang mit sprachlicher Intelligenz	Hypothesenkonform
Hypothese 1d: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihren vorherigen schulischen Leistungen.	Positive Zusammenhänge mit Schulabschluss und Durchschnittsnote	Hypothesenkonform
Hypothese 2b: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrer Extraversion.	Negativer Zusammenhang mit Extraversion	Hypothesenkonform
Hypothese 3b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrer Gewissenhaftigkeit.	Positiver bivariater Zusammenhang; in den multivariaten Analysen kein Zusammenhang	Zusammenhang hypothesenkonform, jedoch wurde nur in einer Berechnung ein Zusammenhang identifiziert. ► teilweise falsifiziert
Hypothese 4b: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrer Offenheit für Erfahrungen.	Kein Zusammenhang	Hypothesenkonform
Hypothese 5b: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrer Verträglichkeit.	Kein Zusammenhang	Hypothesenkonform

Hypothese	Identifizierte Zusammenhänge	Bewertung
Hypothese 6b: Es besteht ein negativer kurvilinearere Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrer emotionalen Stabilität.	Negativer Zusammenhang in der bivarianten Korrelation ($p=.06$), ansonsten kein Zusammenhang	Falsifiziert
Hypothese 8b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen introjizierten, identifizierten, intrinsischen sowie interessierten Motivationsformen von Bankkaufleuten und ihrem am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen.	Positiver Zusammenhang mit der identifizierten Motivationsvariante, negativer Zusammenhang mit der intrinsischen Motivationsvariante, kein Zusammenhang mit der introjizierten und interessierten Motivationsvariante	Nur der Zusammenhang mit der identifizierten Variante ist hypothesenkonform ► teilweise falsifiziert
Hypothese 8d: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen amotivierten und externalen Motivationsvarianten von Bankkaufleuten und ihrem am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen.	Negativer Zusammenhang mit der externalen Motivationsvariante, kein Zusammenhang mit der amotivierten Motivationsvariante	Nur der Zusammenhang mit der externalen Variante ist hypothesenkonform ► teilweise falsifiziert
Hypothese 9b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung von Bankkaufleuten und ihrem am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen.	Kein Zusammenhang	Falsifiziert
Hypothese 9c: Von den in Hypothese 8b postulierten positiven Zusammenhängen zwischen introjizierten, identifizierten, intrinsischen sowie interessierten Motivationsvarianten von Bankkaufleuten und ihrem am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen fällt der Zusammenhang mit der interessierten Motivationsform am größten aus.	Kein Zusammenhang mit der interessierten Motivationsform	Falsifiziert
Hypothese 10b: Es besteht ein negativer kurvilinearere Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihren zentralen Selbstbewertungen.	Kein kurvilinearere Zusammenhang Positive bivariate Korrelation, kein Zusammenhang in multivariaten Berechnungen	Falsifiziert
Hypothese 11c: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrer Zufriedenheit mit Ausbildungsplatz.	Positiver Zusammenhang zwischen Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz und Perspektivenkoordination in allen Berechnungen, Negativer Zusammenhang zwischen Zufriedenheit mit dem Ausbildungsplatz und Qualität der Kundentypologien in der multiplen Regression	Falsifiziert

Hypothese	Identifizierte Zusammenhänge	Bewertung
Hypothese 11d: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrer Zufriedenheit mit Ausbildungsberuf.	Keine Zusammenhänge	Hypothesenkonform
Hypothese 12b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und ihrem erlebten Ausmaß an Lern- und Reflexionsgelegenheiten für die Kundenberatung.	Keine Zusammenhänge	Falsifiziert
Hypothese 13b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und dem ihnen im ausbildenden Unternehmen eingeräumten kundenorientierten Handlungsspielraum.	Kein Zusammenhang	Falsifiziert
Hypothese 14c: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand fachlicher Kompetenzen und der von ihnen in Bezug auf ihre Vorgesetzten wahrgenommenen Sicherheit.	Kein linearer Zusammenhang, jedoch negativer kurvilinearere Zusammenhang	Falsifiziert
Hypothese 14d: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem von Bankkaufleuten am Ende der Ausbildung erreichten Stand sozial-kognitiver Kompetenzen und der von ihnen in Bezug auf ihre Kollegen wahrgenommenen Sicherheit.	Kein Zusammenhang	Falsifiziert

► Zusammenfassung


Das übergeordnete Ziel der Dissertation besteht darin, einen Beitrag zur empirischen Kompetenzmodellierung und -messung in der beruflichen Bildung zu leisten. Als Untersuchungsfeld sind die Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten ausgewählt. Ein besonderer Fokus liegt auf der Beleuchtung sozialer Kompetenzen, die in vielen Berufen eine bedeutende Rolle spielen, in empirischen Studien derzeit jedoch noch deutlich unterrepräsentiert sind.

Die Arbeit ist in drei aufeinander aufbauende Teile unterteilt. Zunächst wird in einer Anforderungsanalyse das Tätigkeitsfeld Kundenberatung in der Ausbildung von angehenden Bankkaufleuten untersucht. In Dokumentenanalysen, Experteninterviews und einer Sichtung des Forschungsstands wird insbesondere auf den betrieblichen Teil der Ausbildung und die dort zu bewältigenden Aufgaben und Tätigkeiten fokussiert. Auf dieser Basis werden die für die Beratung erforderlichen Kompetenzen identifiziert, modelliert und beschrieben. Zweitens wird ein Situational Judgment Test zur Messung von sozial-kognitiven Beratungskompetenzen von angehenden Bankkaufleuten entwickelt und seine Güte anhand der Kriterien der klassischen Testtheorie und konfirmatorischer Faktorenanalysen abgeschätzt. Drittens wird der entwickelte Test in einer Studie mit 300 Auszubildenden gegen Ende der Ausbildung durchgeführt. Neben dem Situational Judgment Test werden ein Fachleistungstest und etablierte Instrumente zu potenziellen Einflussfaktoren von Beratungskompetenzen eingesetzt. Die Beziehungen zwischen allen erhobenen Variablen werden mit bivariaten Analysen, multiplen Regressionen und Strukturgleichungsmodellen bestimmt. Die Ergebnisse zu den Beratungskompetenzen werden im Sinne einer kompetenzförderlichen Gestaltung der Ausbildung interpretiert.

► Abstract

The primary aim pursued by this dissertation is to contribute to empirical competence modeling and measurement in vocational education and training. The field of investigation is the advisory competence of bank clerks with a special focus on their social competences. Social competences play a significant role in many vocational fields but are still underrepresented in empirical research.

The study is subdivided in three parts. First, a requirements analysis inspects the field of client advisory in the vocational training of bank clerks. Analyses of documents, interviews with experts and sighting of the relevant literature are used to examine the main tasks and activities in customer service. Particular attention is directed to the in-company part of the training provided and the tasks and activities that trainees have to perform during this training. On this basis, a competence model for the advisory competences of trainee bank clerks who are almost finished with their vocational training is developed. Second, a situational Judgment test for the assessment of social cognitive competences of bank clerks is designed. The quality of the instrument is estimated based on classical test theory and confirmatory factor analysis. Third, the situational Judgment test is applied in a study covering 300 apprentices at the end of their training. Additional data on professional competences and potential predictors of advisory competences is collected with standardised surveys. Relationships are analysed using bivariate measures, multiple regression and structural equation modeling. The results are interpreted concerning their relevance for the development and training of advisory competences of bank clerks.



Welche sozialen Kompetenzen benötigen Bankkaufleute bei der Beratung von Kunden? Soziale Kompetenzen spielen in vielen Berufen eine bedeutende Rolle, so auch bei der Kundenberatung im Kreditinstitut. In empirischen Studien sind sie jedoch noch deutlich unterrepräsentiert. Ausgehend von einer Anforderungsanalyse entwickelt die Autorin in ihrer Dissertation ein Kompetenzmodell für Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten und einen Situational Judgment Test zur Messung von sozial-kognitiven Beratungskompetenzen. In einer Studie mit 300 Auszubildenden am Ende der Ausbildung werden die Beziehungen zwischen den Beratungskompetenzen und personalen und institutionellen Merkmalen untersucht. Die Ergebnisse werden im Sinne einer kompetenzförderlichen Gestaltung der Ausbildung interpretiert.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (02 28) 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-8474-2957-9