

**Videotraining in der betrieblichen Ausbildung -
Ein Beitrag zum Aufbau eines entwicklungsoffenen beruflichen
Selbstbildes?**

Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der
Universität zu Köln

2005

vorgelegt von

Dipl.-Hdl. Ute Pulwey

aus
Aachen

Referent: Prof. Dr. D. Buschfeld

Korreferent: Prof. Dr. M. Twardy

Tag der Promotion: 16. Dezember 2005

Inhaltsverzeichnis

1	AUSGANGSLAGE.....	11
1.1	Problemaufriss und Erkenntnisweg	11
1.2	Hinweise zu Forschungsmethoden.....	19
2	LERNEN, ARBEITEN UND HANDELN	21
2.1	Das Verhältnis von Lernen, Arbeiten und Handeln.	21
2.2	Lern- und Arbeitsprozesse im Kontext der Tätigkeitspsychologie	22
2.3	Die wirtschaftsdidaktische Rezeption der Handlungsregulationstheorie	25
2.4	Erweiterung des Handlungsbegriffes	41
3	ZUR BEDEUTUNG VON SELBSTKONZEPTEN IM BERUFLICHEN KONTEXT	57
3.1	Struktur und Entwicklung von Selbstkonzepten	57
3.2	Determinanten der selbstbezogenen Informationsverarbeitung.....	65
3.3	Determinanten der verbindlichen Setzung von Entwicklungszielen.....	75
4	"KUNDENKONTAKTSCHULUNG" ALS ARBEITSPLATZNAHE AUSBILDUNG	78
4.1	Wirtschaftsdidaktische Fundierung.....	83
4.1.1	Videotraining	83
4.1.2	Rollentheorie und Rollenspiel	86
4.1.3	Feedbackgestaltung.....	92
4.1.4	Selbstkonfrontationseffekt.....	93
4.2	Beschreibung ökonomischer und institutioneller Rahmenbedingungen der begleiteten Kundenkontaktschulung.....	96
4.3	Konzept der Kundenkontaktschulung.....	100
4.3.1	Mini-Benchmarking	103
4.3.2	Telefontraining	105
4.3.3	Rollenspiel im Seminar (RIS)	107
4.3.4	Videotraining im Seminar (VTS).....	109
4.3.5	Videotraining am Arbeitsplatz (VTA)	112
4.4	Beschreibung der Untersuchungsgruppe.....	114
4.4.1	Auszubildende	114
4.4.2	Ausbilder.....	118

5 DER BEITRAG DES FEEDBACK ZUR SELBSTKONZEPTENTWICKLUNG 119

5.1 Untersuchungsansatz.....	119
5.1.1 Kontext der Datenerhebung und -aufbereitung	121
5.1.2 LCM (Linguistic Category Model) als zentrales Auswertungsraster	123
5.1.2.1 Grundmodell	123
5.1.2.2 Modifikation des Grundmodells	127
5.1.3 Auswertungsbeispiele	142
5.2 Untersuchungsergebnisse	152
5.2.1 Analyse des Aussagenpools zur möglichen Selbstbildexploration	152
5.2.1.1 Reflexionstiefe des Aussagenpools	152
5.2.1.2 Stimmigkeit des Aussagenpools	155
5.2.1.3 Relative Verteilung im Aussagenpool	158
5.2.2 Analyse des Aussagenpools zur möglichen Entwicklungsinitiation	161
5.2.2.1 Verwendung der Sprachfunktionen	161
5.2.2.2 Entwicklungsinitiationspotentiale: Machbarkeit und Wünschbarkeit	164

6 DER BEITRAG DES FEEDBACKS ZUR FÖRDERUNG DER FÄHIGKEIT ZUR WAHRNEHMUNG UND BEURTEILUNG BERUFLICHER HANDLUNGSSITUATIONEN 175

6.1 Skizze relevanter Ergebnisse	176
6.1.1 Entwicklung der Beurteilungsbreite der Feedback-Aussagen	176
6.1.2 Entwicklung der Verteilung positiver und negativer Valenzen in den Feedback-Aussagen	179
6.1.3 Vergleich der Ergebnisse mit Befunden zum Selbstwertschutz und zur Selbstwerterhöhung	187
6.2 Begründung von Perspektiven: Längsschnitt und Entwicklung aus Sicht der Auszubildenden.....	190
6.2.1 Mini-Benchmarking und Telefontraining	190
6.2.2 Rollenspiel im Seminar (RIS)	193
6.2.3 Videotrainings im Seminar (VTS).....	197
6.2.4 Videotraining am Arbeitsplatz	203
6.2.5 Diskussion wirtschaftsdidaktischer Konsequenzen.....	206

7 ZUSAMMENFASSENDE RELATIONIERUNG 211

7.1 Konsequenzen für die berufliche Handlungsforschung.....	211
7.2 Konsequenzen für die berufliche Selbstkonzeptforschung	216
7.3 Aussicht auf zukünftige Entwicklungen?	220

Anhänge

- Anhang A: Erweiterung des Anforderungsprofils für Mitarbeiter im Kundenkontakt für Auszubildende
- Anhang B: Kurzbefragung der Azubis vor der Kundenkontaktschulung
- Anhang C: Mini-Benchmarking
- Anhang D: Anforderungsprofil für Auszubildende in Kundenkontaktbereichen / Standardformulierungen
- Anhang E: Rollenkarten des VTS
- Anhang F: Transkribierte Feedbackgespräche
- Anhang G: Auswertungstabellen (Einzelkriterien)
- Anhang H: Selbstbildrelevanter Informationsgehalt der Feedbackgespräche
- Anhang I: Entwicklungsimpulse
- Anhang J: Entwicklungsprotokolle

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Darstellung des Erkenntnisinteresses in Form eines Fragen- und Antwortverbundes	16
Abbildung 2: Untersuchungsaufbau.....	19
Abbildung 3: Die vollständige Lernhandlung in Anlehnung an PETERSEN	29
Abbildung 4: Die vollständige Arbeitshandlung in Anlehnung an HERZ / BAUER.....	31
Abbildung 5: Vier-Phasen-Modell des Selbstregulierten Lernen nach WINNE und HADWIN	34
Abbildung 6: Idealtyp der komplementären Lern- /Arbeitshandlung	38
Abbildung 7: Die unvollständige Handlung als Kontinuum zwischen Verhalten und Vollständiger Handlung	46
Abbildung 8: Bewusstseinssebenen nach Freud.....	51
Abbildung 9: Der mentale Prozess zwischen Informationsverarbeitung und Handlung nach HALLIGAN und OAKLEY	53
Abbildung 10: Beispiel einer hierarchischen Selbstkonzeptstruktur.....	60
Abbildung 11: Wechselbeziehungen zwischen Individuum, einer anderen Person, Fremdbild und Selbstbild	63
Abbildung 12: Selbstbildexploration als Reaktion auf Kräfte des sozialen Kontextes (eigene Darstellung)	64
Abbildung 13: Normatives Zielszenario zur Erreichung einer entwicklungsoffenen Selbsthaltung.....	75
Abbildung 14: Rollenkarten im VTS.....	110
Abbildung 15: Darstellung der Selbstbewertungen in VTS und VTA	161
Abbildung 16: Darstellung der Teilnehmer- und Leitungsbewertung im VTS	163
Abbildung 17: Selbstkonzeptvariation zwischen VTS und VTA (Teilnehmer Ww) ..	217

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1: Spuren von Hackers Handlungsverständnis in didaktischen Konzepten .	28
Tabelle 2: Abgrenzungskriterien zwischen Handlung, unvollständiger Handlung und Verhalten	45
Tabelle 3: Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen.....	77
Tabelle 4: Betreuungsstandards der DAIMLERCHRYSLER Vertriebsorganisation Deutschland	99
Tabelle 5: Verbindliches Anforderungsprofil für Mitarbeiter in Kundenkontaktbereichen der Mercedes-Benz Niederlassung Köln/Leverkusen der DaimlerChrysler AG	101
Tabelle 6: Das Zielsystem der Kundenkontaktschulung	102
Tabelle 7: Stufen der Kundenkontaktschulung	103
Tabelle 8: Ablauf des Mini-Benchmarking	105
Tabelle 9: Ablauf des Telefonschulung.....	107
Tabelle 10: Ablauf des Bausteins 'Rollenspiel im Seminar'	109
Tabelle 11: Ablauf des Bausteins 'Videotraining im Seminar'	112
Tabelle 12: Ablauf des Bausteins 'Videotraining am Arbeitsplatz'	112
Tabelle 13: Ergebnisse der schriftlichen Kurzbefragung vor der Kundenkontaktschulung	117
Tabelle 14: Kognitiv-semantische Implikation der vier Wortklassen des LCM.....	126
Tabelle 15: Codierung nach Sprachfunktionen.....	128
Tabelle 16: Codierung nach Sprachfunktionen.....	129
Tabelle 17: Die Kategorien zur Auswertung der Feedbackaussagen	131
Tabelle 18 : Kognitiv-semantische Implikation der drei Klassen des modifizierten LCM.....	134
Tabelle 19: Beurteilung der Satzklassen hinsichtlich ihrer sprachlich implizierten Entwicklungsinitiationspotentials	135
Tabelle 20: Vor- und Nachteile der jeweiligen Aussagenklasse	138
Tabelle 21: Beurteilung der Satzklassen hinsichtlich ihres sprachlich implizierten Selbstkonzeptbezuges	140
Tabelle 22: Beurteilung der Satzklassen hinsichtlich ihrer Reflexionstiefe	141
Tabelle 23: Auszug aus dem Feedbackgespräch im DS 1 zum Teilnehmer Aw.....	142
Tabelle 24: Auszug aus dem Feedbackgespräch im DS 1 zum Teilnehmer Aw.....	144
Tabelle 25: Auswertung der Gruppe F (Auswertungsbeispiel).....	145
Tabelle 26: Auswertung der Gruppe H (Auswertungsbeispiel)	145
Tabelle 27: Zuteilung einzelner Feedbackaussagen in ein Quantifizierungsschema zur Ermittlung der Entwicklungsimpulsstärken in den Dimensionen Machbarkeit und Wünschbarkeit.....	149
Tabelle 28: Quantifizierungsschema zur Ermittlung der Entwicklungsimpulsstärken in den Dimensionen Machbarkeit und Wünschbarkeit mit zugeteilten Feedbackaussagen	150
Tabelle 29: Quantifizierungsschema zur Ermittlung der Entwicklungsimpulsstärken in den Dimensionen Machbarkeit und Wünschbarkeit mit gewichteten Feedbackaussagen	150
Tabelle 30: Summierte Entwicklungsimpulsstärken in den Dimensionen Machbarkeit und Wünschbarkeit.....	151
Tabelle 31: Verhältnis der Aussagen in % (als Basis dient die Summe der Aussagen innerhalb eines Kriterienbereichs)	152

Tabelle 32: Darstellung der dominant vertretenen Satzklassen, ihrer Verbindung zu anderen Satzklassen sowie des Erreichungsgrades einer vollständigen Tiefenstruktur	153
Tabelle 33: Stimmigkeitsanalyse der Feedbackaussagen.....	156
Tabelle 34: Darstellung der Stimmigkeitsverteilung in VTS und VTA	158
Tabelle 35: Berücksichtigung der Kriterienbereiche in %	159
Tabelle 36: Entwicklungsimpulsstärken unterteilt nach Feedbackgebergruppen im VTS und VTA (Teilnehmer Aw)	165
Tabelle 37: Gesamtsumme der Entwicklungsimpulse pro Feedbackgespräch im VTS	166
Tabelle 38: Gesamtsumme der Entwicklungsimpulse pro Feedbackgespräch im VTA	166
Tabelle 39: Darstellung der Kriterienbereiche in der Reihenfolge ihrer Impulsstärken (abnehmend) VTS	167
Tabelle 40: Darstellung der Kriterienbereiche in der Reihenfolge ihrer Impulsstärken (abnehmend) VTA	168
Tabelle 41: Rubikonbereiche in VTS und VTA unterteilt nach Feedbackgebergruppen	171
Tabelle 42: Darstellung der Kriterienbereiche in der Reihenfolge ihrer Impulsstärken (abnehmend) VTS	172
Tabelle 43: Darstellung der Kriterienbereiche in der Reihenfolge ihrer Impulsstärken (abnehmend) VTS	173
Tabelle 44: Auszug aus dem Feedbackgespräch zu dem Teilnehmer Mm im VTS (Anhang F)	173
Tabelle 45: Auszug aus der Auswertungstabelle Km (Anhang G).....	175
Tabelle 46: Veränderung der Anzahl berücksichtigter Feedbackkriterien pro Feedbackgespräch (Teilnehmerbeurteilung)	177
Tabelle 47: Veränderung der Anzahl der angesprochenen Feedbackkriterien pro Feedbackgespräch (Selbstbeurteilung)	177
Tabelle 48: Häufigste Berücksichtigungen mit positiver Valenz.....	179
Tabelle 49: Häufigste Berücksichtigungen mit negativer Valenz	179
Tabelle 50: Kriterien die überwiegend positiv, als Lob, berücksichtigt wurden	180
Tabelle 51: Kriterien die überwiegend negativ, als Kritik, berücksichtigt wurden....	182
Tabelle 52: Kriterien, die mit einem annähernd ausgewogenen Verhältnis als Lob oder Kritik berücksichtigt wurden.....	183
Tabelle 53: Forcierung bestimmter Kriterien durch die Leitung	185
Tabelle 54: Unterteilung der Aussageeinheiten des VTS nach dem Verhältnis positiver und negativer Valenzen innerhalb.....	186
Tabelle 55: Berücksichtigte Kriterien aller Feedbackgespräche unterteilt nach positiven und negativen Valenzen in DS1 und DS2	194
Tabelle 56: Zahl berücksichtigter Feedbackkriterien pro Feedbackgespräch (Teilnehmerbeurteilung)	196
Tabelle 57: Differenz der Anzahl der angesprochenen Feedbackkriterien pro Feedbackgespräch (Selbstbeurteilung / Teilnehmerbeurteilung)	197
Tabelle 58: Veränderung der Anzahl der angesprochenen Feedbackkriterien pro Feedbackgespräch (Selbstbeurteilung).....	197
Tabelle 59: Unterteilung der Aussageeinheiten des VTS nach dem Verhältnis positiver und negativer Valenzen	198
Tabelle 60: Unterteilung der Aussageeinheiten des VTA nach dem Verhältnis positiver und negativer Valenzen innerhalb.....	204
Tabelle 61: Stufen der modifizierten Kundenkontaktschulung.....	210

Tabelle 62: Auszug aus dem verbindlichen Anforderungsprofil für Auszubildende in Kundenkontaktbereichen der Mercedes-Benz Niederlassung Köln/Leverkusen der DaimlerChrysler AG (Anhang D)	212
Tabelle 63: Auszug aus dem Feedbackgespräch zu dem Teilnehmer Bw im VTS.	212
Tabelle 64: Auszug aus dem Feedbackgespräch zu dem Teilnehmer Bw im VTA.	213
Tabelle 65: Auszug aus dem Feedbackgespräch zu dem Teilnehmer Km im VTS	214
Tabelle 66: Indikatoren für ein positiv-dynamisches berufliches Selbstbild des Teilnehmers Ww im VTA	218

Verzeichnis der benutzten Abkürzungen:

Abkürzung	Bezeichnung
A	Ablaufbeherrschung
A	Aussagen der Auszubildenden
ADJ	Adjektivs
AG	Aktiengesellschaft
s. o.	siehe oben
VI	Verkaufsinformation
S	Subjekt
O	Prädikat
P	Objekt
KD	Kundendienstannahme
KBA	Kaufmännische Berufsausbildung
Aufl.	Auflage
Aw	Abkürzung eines Teilnehmernamens
B- (-)	Beschreibungen mit negativer Valenz
B+ (+)	Beschreibungen mit positiver Valenz
Bd.	Band
Bsp.	Beispiel
bspw.	beispielsweise
Bw	Abkürzung eines Teilnehmernamens
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
DAV	Deskriptive Action Verbs
DIS	Deskriptiv-interpretative Sätze
DLQ	Dienstleistungsqualität
DS	Deskriptive Sätze
DS 1	Demonstrationssimulation 1
DS 2	Demonstrationssimulation 2
DV	Datenverarbeitung
E	Erklärungen
ebd.	ebenda
F	Freundlichkeit
f.	Folgende
FB	Feedbackgespräch
ff.	fortfolgende

Fn.	Fußnote(-n)
ggf.	gegebenenfalls
H	Hektik
h	Stunde
H.	Heft
Hrsg.	Herausgeber
HTML	Hyper Text Mark-up Language
IAV	Interpretative Action Verbs
Jg.	Jahrgang
K	Konklusion
Kap.	Kapitel
Km	Abkürzung eines Teilnehmernamens
L	Leitungsaussagen
LCM	Linguistic Category Model
M	Machbarkeit
m. E.	meines Erachtens
Mm	Abkürzung eines Teilnehmernamens
o.Ä.	oder Ähnliche(-s)
PS	Personale Sätze
RIS	Rollenspiel im Seminar
Rw	Abkürzung eines Teilnehmernamens
S	Selbstbezogene Aussagen
S.	Seite
Sf	Standardformulierungen
sog.	so genannte(-n)
SS	Situative Sätze
Std.	Stunden
SV	State Verbs
Val.	Valenz
usw.	Und so weiter
u. a.	und andere, unter anderem
V	Verbesserungsvorschläge
vgl.	vergleiche
VTA	Videotraining am Arbeitsplatz
VTs	Videotraining im Seminar
W	Wünschbarkeit
Wam	Abkürzung eines Teilnehmernamens
Wm	Abkürzung eines Teilnehmernamens
Ww	Abkürzung eines Teilnehmernamens

WWW	World Wide Web
z.B.	zum Beispiel
zugl.	zugleich

Anmerkung:

In dieser Arbeit wird die neue deutsche Rechtschreibung berücksichtigt, direkte Zitate werden jedoch unverändert im Original wiedergegeben.

Wenn in dieser Arbeit ausschließlich die maskuline Geschlechtsform benutzt wird, geschieht dies lediglich aus Vereinfachungsgründen. Die feminine Form ist ebenfalls angesprochen und immer mitgedacht. Auf die Nutzung sprachlich verwirrender Doppelbezeichnungen möchte ich jedoch verzichten.

Alle in dieser Arbeit angegebenen Internetadressen wurden im Oktober 2005 (erneut) überprüft.

Zeichenerklärung:

Kursiv und **fett** kennzeichnen eigene Hervorhebungen

"..." kennzeichnet ein direktes Zitat, eine zitierte Überschrift oder einen zitierten Werktitel

'...' kennzeichnet eine begriffliche Betonung oder Alltagssprache

(...) kennzeichnet eine Auslassung oder eine Ergänzung innerhalb eines Zitats

1 Ausgangslage

1.1 Problemaufriss und Erkenntnisweg

Auch jenseits anthropologischer Fragen der Pädagogik hat das Begriffspaar "Arbeiten und Lernen" im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine Tradition, nicht nur, aber verstärkt bei Diskussionsbeiträgen, die der Arbeits- und Betriebspädagogik zugerechnet werden können.¹ Geht es um 'Lernen' respektive Qualifizierung in Betrieben, so ist die Besonderheit, dies 'in der Nähe' bzw. im Umfeld des Arbeitsplatzes und mehr oder weniger integriert in Arbeitsprozessen durchführen zu können oder zu wollen.² Die konzeptionelle Verbindung der Prozesse des Lernens und Arbeitens wird über den Prozess der Handlung vollzogen; in wirtschafts- und berufsdidaktischen Argumentationsketten gehören die Lernhandlung und die Arbeitshandlung als zentrale Begriffe zum Repertoire einer modernen handlungsorientierten Berufsbildung.³

In einer weiteren, eher bildungspolitischen Argumentationskette sind 'Arbeiten und Lernen' zentrale Elemente der Forderung nach 'lebenslangem Lernen'. Die hier interessierenden Aspekte sind die des formellen und informellen Lernens mit ihren Bezugspunkten des fremd gesteuerten und selbst gesteuerten Lernens. Lernen in Schulen oder Betrieben wird unter dieser Perspektive in formelles, weil organisiertes und informelles, deswegen aber nicht unorganisiertes Lernen unterschieden.⁴ Während ersteres auf die Vermittlung festgelegter Lernziele und Lerninhalte gerichtet ist, stellt sich beim informellen Lernen ein Lernerfolg ein, ohne dass er ausdrücklich didaktisch angestrebt worden wäre. Formelle Lernprozesse führen demnach vornehmlich zu Theoriewissen, während informelle Lernprozesse zu

¹ Hinzuweisen etwa auf die Beiträge im Beiheft 8 der ZBW Lernen und Arbeiten. Als ein Punkt, auf den Entwicklungslinien hinweisen: RIEDEL, J.: Arbeiten und Lernen. Braunschweig 1962. LIPSMEIER spricht von einem aktuell alten Thema. LIPSMEIER, A.: Lernen und Arbeiten. Berufspädagogische Thesen zu einem alten Thema. In: BONZ, B.: Didaktik der Berufsbildung. Stuttgart 1996, S. 205-219.

² REETZ, L. : Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 98, Heft 1, 2002, S. 8-25, S. 19 f.

³ Für die Nähe von Lern- und Arbeitshandlung vgl. SCHURER, B.: Gegenstand und Struktur der Lernhandlung. Berg. Gladbach 1984; zur Handlungsorientierung in diesem Zusammenhang CZYCHOLL, R.; EBNER, H.G.: Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1996, S. 39-49.

⁴ Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Hrsg. von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn 2001

Erfahrungswissen führen.⁵ Handlungswissen bzw. Handlungsfähigkeit entsteht durch Integration beider Lernformen mittels Reflexivität. Reflexivität ist die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen.⁶

SLOANE beschreibt eine im Zuge der Wissensgesellschaft zunehmende Notwendigkeit zur Integration von Lernprozessen in Arbeitsprozesse: *"In der Wissensgesellschaft verschiebt sich zum anderen das Verhältnis von Lernen zu Arbeiten. Lernen zielt nicht mehr auf die Vorbereitung und Verbesserung von Arbeit, vielmehr wird Lernen selbst zum Gegenstand qualitativ hochwertiger Arbeit."*⁷

SLOANE begründet dies mit dem ständigen Veränderungsdruck auf die Unternehmen und ihre Beschäftigten, der dazu führt, dass Beschäftigte Lernprozesse bewusst selbst initiieren und aktiv verfolgen müssen. DEHNBOSTEL betont ebenfalls die Steigerung des Stellenwertes des arbeitsplatznahen Lernens, sogar die Arbeit selbst sei als Lern- und Bildungsmedium und als didaktischer Bezugspunkt aufgewertet worden. Neue Arbeits- und Organisationsstrukturen erfordern von den Beschäftigten ein selbständiges und verantwortliches Arbeitshandeln, das einerseits auf das Erfahrungswissen der Mitarbeiter zurückgreift, und darüber hinaus einen Kompetenzzuwachs über neue Erfahrungen ermöglicht.⁸

Diese Thesen behaupten, durch selbständige und verantwortliche Arbeitshandlungen sei es möglich, dass ein- und dieselbe Handlung vom Handelnden gleichsam als Arbeits- und Lernhandlung vollzogen werden kann oder durch die Nähe zur Arbeitshandlung die Lernhandlung gefördert oder deren Handlungswirksamkeit erhöht werde. Die Frage, ob dies überhaupt eine tragfähige theoretische Annahme ist und ob gängige didaktische Leitideen, wie etwa die der Handlungsorientierung, ausreichen, um Berufstätige auf diese Handlungsdualität vorzubereiten, ist eine das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit umschreibende Frage. Sie wird über zwei thematische Zugänge exemplarisch angegangen. Es sind – pointiert formuliert – ein

⁵ Vgl. Dehnbostel, P.: Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. S. 37-58, Münster 2002, S. 47 f.

⁶ Vgl. ebd. S. 49.

⁷ SLOANE, P.F.E.: Funktionen im Wandel. Das neue Verhältnis von Arbeiten und Lernen in einer wissensstrukturierten Praxis. In: FRANKE N.; v. BRAUN, C-F. (Hrsg.): Innovationsforschung und Technologiemanagement. Konzepte, Strategien, Fallbeispiele. München 1998, S. 89-104, S. 90

⁸ Vgl. DEHNBOSTEL, P.: Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: ROHS M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen, Münster 2002, S. 38.

didaktisch-methodischer Zugang (Videotrainings)⁹ und ein didaktisch-diagnostischer Zugang (Wahrnehmung von Lernbedarf) aus Arbeitshandlungen heraus.

In einem ersten Problemaufriss sollen diese "Zweifel" erläutert werden. So ist zunächst die Fähigkeit der arbeitenden bzw. lernenden Personen gefragt, eigene berufliche Leistungen bewusst wahrzunehmen und gemessen an den Anforderungen beruflicher Situationen zu bewerten, um einen individuellen Lernbedarf zu sehen. Die Fähigkeit zu einer realistischen Selbstwahrnehmung und -bewertung in beruflichen Handlungssituationen,¹⁰ sprich die Fähigkeit zur Exploration eines realistischen beruflichen Selbstbildes, bildet den Grundstock dafür, dass berufliche Entwicklungsnotwendigkeiten überhaupt erkannt, ernst genommen und aktiv verfolgt werden können. In Videotrainings werden i. d. R. Arbeitshandlungen simuliert, aufgezeichnet und videounterstützt analysiert. Der Prozess der Wahrnehmung und Analyse von Arbeitshandlungen in Kombination mit Selbst- und Situationsanalysen entspricht den zuvor beschriebenen Grundfähigkeiten für die geforderte Verbindung von Lern- und Arbeitshandlungen. Dennoch ist nicht belegt, dass die mit einigem Aufwand betriebenen Videotrainings tatsächlich überhaupt vorhandene Entwicklungspotentiale erschließen. Im Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik habe ich diverse Videotrainings für Lehramtsstudenten, Lehrer, Hochschultutoren, Schüler und Auszubildende durchgeführt. Mit zunehmender Praxis gewann ich den Eindruck, dass vor allem mit Blick auf die Förderung der Selbstwahrnehmung und -bewertung noch nicht alle Lehr-Lernpotentiale, die die Methode bietet, erschöpft sind.¹¹

Die untersuchten Videotrainings beabsichtigen durch Simulation und videogestützte Analyse von Handlungen in Arbeitssituationen Lernpotentiale zu erschließen. Die Methode baut auf der (verbreiteten) Vorstellung auf, dass man nicht nur für die

⁹ Zur begrifflichen Präzisierung der Methode Videotraining vgl. Kap. 4.1.

¹⁰ Den in diesem Zusammenhang gebräuchlicheren Begriff der Selbstreflexion habe ich bewusst durch die Begriffe Selbstwahrnehmung und -bewertung konkretisiert, um der allheilmittelartigen Verwendung dieses Begriffes entgegenzutreten. (Selbst-)Reflexivität ist in vielen methodischen Ansätzen zwar von zentraler Bedeutung, aber eine arbeitsfähige Konkretisierung dieses Begriffes, der über die Beschreibung des Reflexionsgegenstandes hinausgeht, habe ich nicht gefunden.

¹¹ Den gleichen Verdacht hegen auch KITTELBERGER und FREISLEBEN: "Im Verhaltenstraining hat sich Video deshalb als beherrschendes Medium durchgesetzt. (...) Allerdings bedeutet das noch keineswegs, dass die Möglichkeiten von Video in der Weiterbildungspraxis optimal

sondern auch aus der und durch die Arbeitssituation lernen kann.¹² Videotrainings sollen dazu beitragen, dass die Lerner die Lernpotentiale zukünftiger realer Arbeitssituationen besser erkennen und nutzen lernen. Diesem Ansatz liegt ein interaktionistisches Lernverständnis zugrunde, nachdem Personen durch ihr Handeln in (Arbeits-)Situationen Informationen erzeugen, die wiederum ihr Handeln beeinflussen. Damit entsteht ein wechselseitiger Zusammenhang von Information und Handeln: Informationen werden durch Handeln erzeugt und beeinflussen damit (als interne und externe Feedbackinformationen, Anm. d. Verf.) das Handeln einschließlich des damit verbundenen kognitiven, emotionalen und motivationalen Erlebens.¹³

Die Methode Videotraining verlangt den Teilnehmern Analyse und Kommunikation dieser durch Handlungen erzeugten Informationen in jeder Feedbackrunde ab und könnte daher positive Effekte auf die Wahrnehmungs- und Analysefähigkeiten im späteren Berufsleben haben. Die Suche nach Lösungsansätzen bezüglich Methodenkonzeption und zugrunde gelegtem Lehr-Lernverständnis in der Literatur verlief jedoch wenig zufrieden stellend. Videotrainings arbeiten zwar mit dem Effekt einer verbesserten Wahrnehmung, konzentrieren sich aber auf den Verhaltensaufbau und nicht auf den Aufbau kognitiver Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster. Aufkommen und Aufschwung der Methode Videotraining in den 60er und 70er Jahren fielen zwar mit den Anfängen der kognitiven Wende zusammen, dennoch lassen sich in den damaligen Methodenkonzeptionen deutlich Spuren behavioristischer Denktraditionen finden. Sie stehen dem eigenen Anspruch der Handlungsorientierung jedoch entgegen.¹⁴ Umso verwunderlicher ist die Tatsache, dass trotz dieses Erkenntnisrückstands bezüglich der psychischen Wirkweisen von Videotrainings und ihres möglichen Beitrags zum Aufbau und Erhalt

wahrgenommenen und umgesetzt werden.“ KITTELBERGER, R. und FREISLEBEN I.: Lernen mit Video und Film. Weinheim und Basel 1991, S. 44.

¹² Lernen für, aus, in und durch Situationen ist eine bekannte Formulierung von WITTWER, W.: Situations- und handlungsorientierte Konzepte in der Aus- und Weiterbildung von Lehr- und Ausbildungspersonal. In: PÄTZOLD, G.: Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M. 1992, S. 181-206.

¹³ Vgl. STRAKA G. A.; MACKE G.: Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster u.a. 2002, S. 202.

¹⁴ Unter Einfluss der behavioristischen Forschung spielte die Person des Lernalers bei der Erklärung von Lernvorgängen keine wesentliche Rolle. Lernen wurde als automatisch ablaufender Prozess, der durch äußere Reize ausgelöst wird, verstanden. Nach der so genannten 'kognitiven Wende' richtet sich das Augenmerk der Forschung wieder auf den Lerner und seine Kognitionen. Der Lerner wird nicht mehr als passiver Wissensempfänger betrachtet, sondern als aktiver Wissenskonstrukteur. Weitergeführt wird diese Sichtweise durch ganzheitliche Ansätze, nach denen Lernen das Ergebnis kognitiver, emotionaler volitionaler und motivationaler Prozesse ist.

beruflicher Handlungskompetenz, Videotrainings innerhalb des Verhaltenstrainings bis heute eine vorrangige Stellung einnehmen.¹⁵

Das Ziel der Arbeit ist ein Beitrag zur konzeptionellen und empirischen Klärung der Frage, ob durch Videotrainings die Fähigkeit zum Aufbau eines entwicklungsoffenen¹⁶ beruflichen Selbstbildes gefördert werden kann. Dabei interessiert auch der didaktische Mehrwert des Videotrainings. Begründet wird dieses Ziel mit der Relevanz für zwei derzeit 'moderne' Konzepte der Wirtschafts- und Berufspädagogik, nämlich als Voraussetzung für 'handlungsorientiertes Lernen' und 'lebenslanges Lernen'. Ergänzend lässt sich die gewählte Problemstellung durch drei aufeinander aufbauende Fragenkontexte konkretisieren, die zum besseren Verständnis im Verbund mit den in der Arbeit beschrittenen Beantwortungswegen dargestellt werden:

¹⁵ Vgl. KITTELBERGER, R. und FREISLEBEN, I.: Lernen mit Video und Film. Weinheim und Basel 1991, S. 44.

¹⁶ Zur Präzisierung des Begriffs 'entwicklungsoffen' vgl. Abb. 13 in Kap.3.2

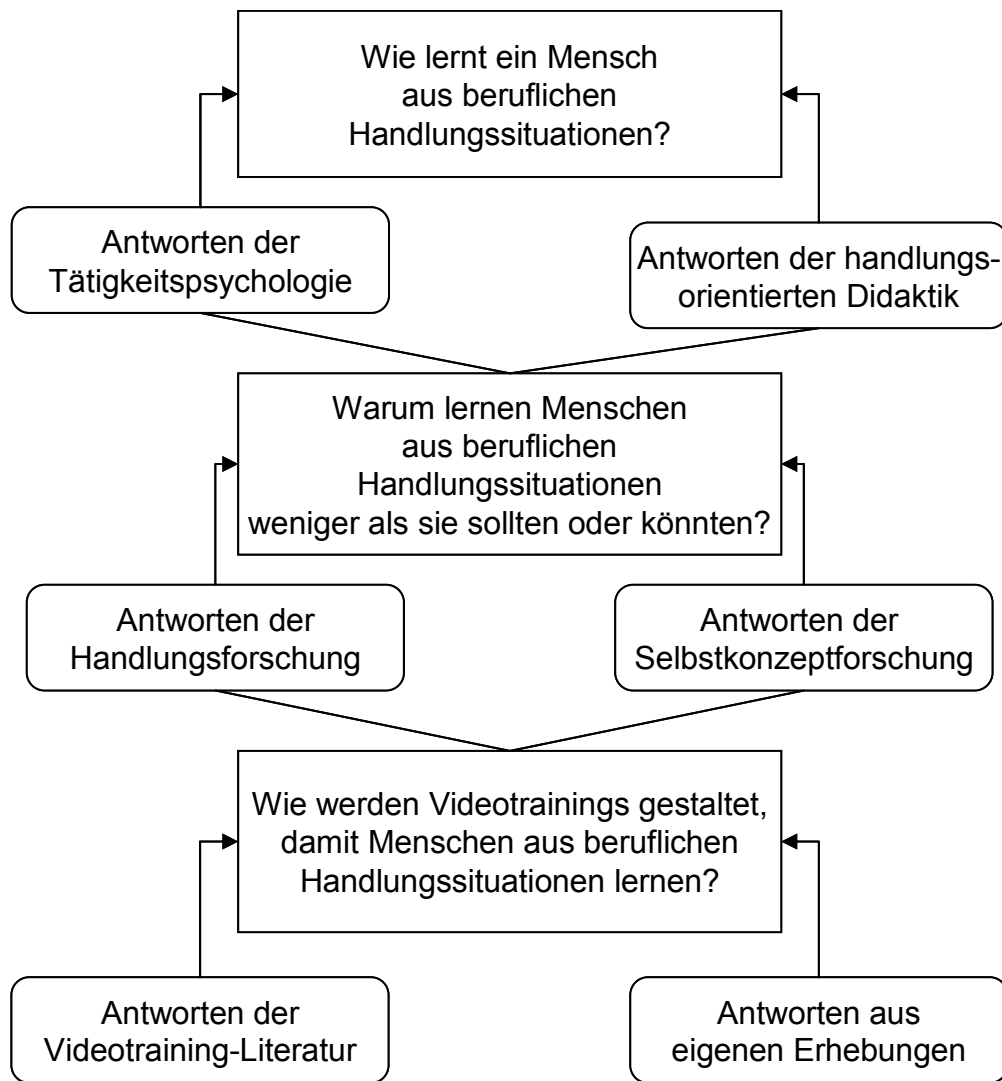


Abbildung 1: Darstellung des Erkenntnisinteresses in Form eines Fragen- und Antwortverbundes

Fragenkontext (1) erkundet, wie Menschen aus beruflichen Handlungssituationen lernen können bzw. sollen. Das verbindende Element dieses Einstiegs ist der Handlungsbegriff, da formal die betrachtete Situation je nach Perspektive Lern- als auch Arbeitshandlungen fokussiert. Zunächst wird das Verhältnis von Lernen und Arbeiten aus dem tätigkeitspsychologischen Verständnis nach HACKER dargestellt (Kap. 2.2). HACKERS Theorie einer hierarchisch sequentiellen Handlungsregulation bildet bis heute eine häufige, wenn nicht sogar die häufigste Grundlage für die theoretische Fundierung handlungsorientierter Didaktikkonzepte. Innerhalb dieser Ansätze (vgl. Kap. 2.3) versprechen sich die Vertreter durch die Anlehnung an HACKERS Handlungsverständnis und der daraus resultierenden Mehrphasigkeit der Lehr-Lernhandlungen optimierte, weil vollständige Lern- und Arbeitsprozesse. Im

Sinne eines Exkurses werden dabei exemplarisch Ideen zum selbst regulierten Lernen aufgegriffen.¹⁷

Der zweite Fragenkontext soll einen Beitrag zur Klärung leisten, woran es liegt, wenn Menschen aus beruflichen Handlungssituationen, also erlebten Situationen am Arbeitsplatz nicht das lernen, was sie sollen und weniger lernen, als sie können. Dabei geht es um die Begründung zweier Ergebnisse:

1. Die 'vollständige' Handlung, die sich insbesondere durch das Vorhandensein der kritischen Attribute Planung, Durchführung, Kontrolle und Bewusstheit auszeichnet, ist ein Idealtyp, der aber realistisch nur einen kleinen Anteil menschlicher Aktivitäten ausmacht. Durch die Konzentration der Didaktik auf vollständige Handlungen werden für die Ausbildung eines beruflichen Selbst wichtige Bereiche der didaktischen Reflexion entzogen und der Beliebigkeit preisgegeben. Handlungsorientierte Didaktiken müssen vor diesem Zusammenhang zwar nicht umdenken, aber ein Stück weiterdenken. (Kapitel 2.4). Dabei ist im Sinne eines Exkurses die Fiktion des vollständig freien Willens für didaktische Möglichkeiten zu erörtern, denn das Unbewusste lenkt menschliche Handlungen und Wahrnehmungen in viel größerem Ausmaß, als es handlungsorientierte Didaktiker in ihrem Bemühen um reflektierte Lern- und Arbeitshandlungen berücksichtigen.
2. Der Entwicklung eines entwicklungsoffenen beruflichen Selbstbildes und insbesondere der Identifikation persönlicher Defizite steht das menschliche Streben nach Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung erheblich im Wege (Kapitel 3.2). Beide Motive gelten als wichtige Determinanten menschlichen Verhaltens, da sie Wahrnehmungen, Bewertungen, soziale Vergleiche, Kritikfähigkeit und Informationssuche beeinflussen.¹⁸ Die Berücksichtigung dieser (unbewussten) positiv verklärten Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster bleibt trotz aller Forderungen nach reflexiver Handlungsfähigkeit nach meinem Kenntnisstand nur marginal. Dabei liegt in der Zurückstellung des Strebens nach

¹⁷ Vgl. BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.R.; ZEIDNER, M.: Self-Regulation An Introductory Overview. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.R. (Hrsg.): Handbook of self-regulation (SS. 1-9). San Diego 2000. S. 1.

¹⁸ Vgl. DAUENHAUER, D.; STAHLBERG, D.; FREY, D.; PETERSEN, L.-E.: Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungsstrategien. Bern 2002, S.159-190, S. 182.

Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung zugunsten des Motivs der Selbsterkennung der entscheidende Schlüssel, um berufliche Selbstentwicklung zu ermöglichen.

Wenn das Lernen am Arbeitsplatz an die Wahrnehmung und Bewertung des Selbstbildes im beruflichen Kontext gebunden ist und die Wahrnehmung oder Bewertung verzerrt erfolgt, so ist geminderte Nutzung der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, wie sie in der Ausgangsfrage beschrieben sind, zu erwarten.

Der dritte Fragekontext greift eine didaktische Lösungsidee auf, in dem das Videotraining als Methode fokussiert wird (Kapitel 4). Ziel der Literaturanalyse zum Thema Videotraining und ergänzend zu meinen eigenen Forschungsbemühungen (Kapitel 5) soll es sein, die Bedingungen für die Möglichkeiten eines Videotrainings zu klären, welches

1. gerade unvollständige Handlungen einer bewussten Reflexion durch das handelnde Individuum zugänglich macht;
2. Menschen in die Lage versetzt, unbewusste Handlungs- und Wahrnehmungsdeterminanten zu erkennen und effektiv zu nutzen. Wie können Menschen das Streben nach Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung bei der Beurteilung eigener beruflicher Leistungen zugunsten des Strebens nach Selbsterkennung überwinden und unter welche Bedingungen können Videotrainings das Motiv der Selbsterkennung stärker aktivieren?

Im Verlauf der Analyse und der praktischen Arbeit mit Videotrainings kristallisierte sich im Zuge der didaktischen Reflexion die hervorgehobene Bedeutung der Feedbacks als konstitutives Element der Videotrainings stärker hervor. Dabei verschob sich – bezogen auf die Fragenkontexte (1) und (2) – der Fokus der Aussagen von dem einen oben beschriebenen Strang auf zwei, jeweils aufeinander zu beziehende, aber doch auch unabhängig zu betrachtende Argumentationslinien im Sinne eines Vierfelder-Schemas. So wird das Feedback als im Videotraining von den Auszubildenden vorzunehmende und zu erlernende 'Handlung' selbst Muster für den Fragekontext (1) und rechtfertigt deshalb eine eigene Analyse anhand der

erhobenen Daten. Zugleich zeigt die Analyse der Feedback-Gespräche, dass die durchgeführten Videotrainings keineswegs als verlässlicher Königsweg zur Förderung eines beruflichen Selbstkonzeptes (Fragenkontext (2 und 3)) gelten können, ohne eingebunden zu sein in eine Vorstellung der Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz. Der Aufbau der Arbeit lässt sich demnach wie folgt darstellen:

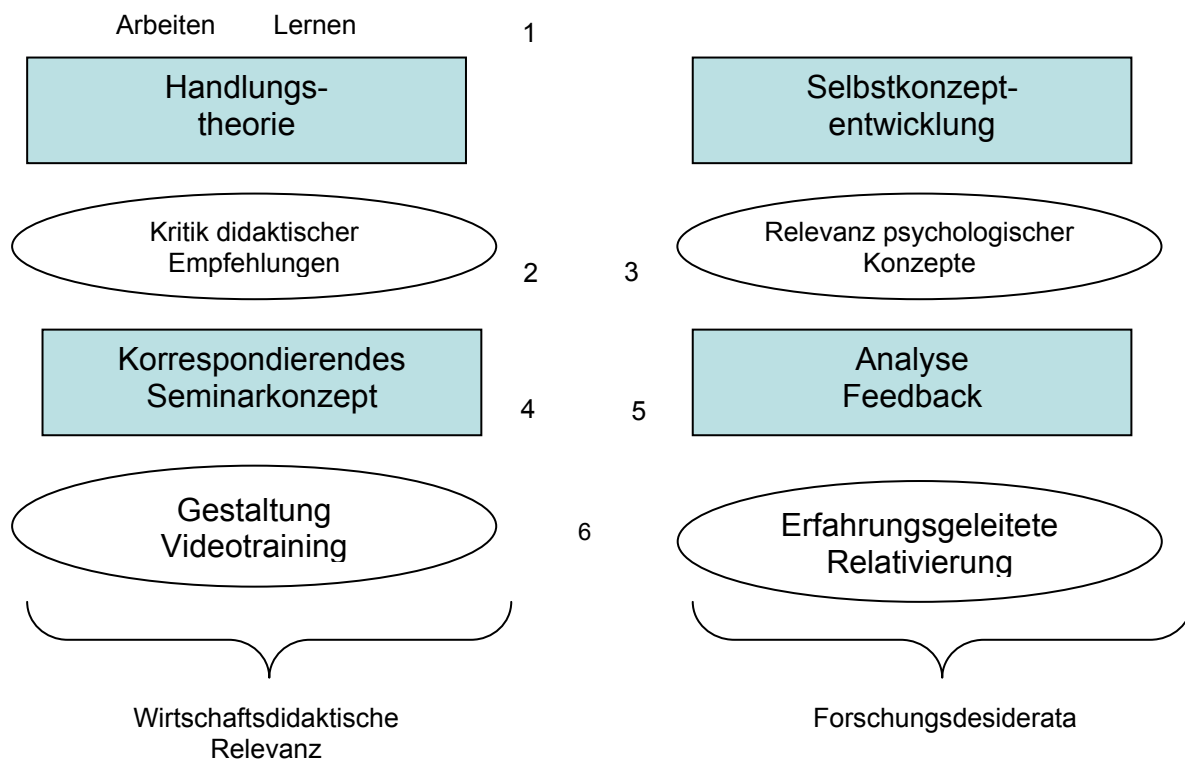


Abbildung 2: Untersuchungsaufbau

1.2 Hinweise zu Forschungsmethoden

Der Problemaufriss hat bereits an vielen Punkten die Schwierigkeiten aufgezeigt, wissenschaftsdisziplinär eindeutige Zuordnungen der Thematik und des Argumentationsganges zwischen Pädagogik und Psychologie zu treffen. Ein denkbarer Rückzug auf die berufs- und wirtschaftspädagogische Rezeption verschiedener Ansätze ist dabei nur scheinbar hilfreich, denn die Ergebnisse sind nicht nur für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik relevant. So bleibt das Bekenntnis auszuweisen, als gelernte Wirtschaftspädagogin zunehmend psychologische Konzepte aufgegriffen zu haben und diese – im Sinne eines interdisziplinären Dialogs – zu prüfen und ggf. auch anzupassen. Die damit verbundenen Risiken sind

der Preis für die damit eröffneten Sichtweisen, in einigen Fällen können sie weder dem psychologischen noch dem didaktischen Diskurs hinreichend erscheinen.

Die zweite – umstrittene und doch vielfach beschrittene – forschungsmethodische Grundentscheidung ist die des Dialogs von Praxis und Theorie. Durchaus im Sinne der in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vieldiskutierten Modellversuchsforschung, allerdings ohne die damit verbundenen Forschungsmittel, geht es auch um die Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes des Videotrainings in der betrieblichen Ausbildung zur Förderung des beruflichen Selbstkonzeptes. Der damit verbundene praktische Aufwand wird hier weitgehend ausgeblendet, weil letztlich die theoretischen Fragen den Blick auf die Auswertung erhobener Daten lenken. Nach SLOANE bzw. BECK scheue ich mich nicht, meine Forschungsarbeit als "Forschung im Modellversuch" zu beschreiben.¹⁹ Damit sind forschungsmethodische Restriktionen verbunden (etwa der Verzicht auf Kontrollgruppen, hinzunehmende Bedingungen bei der Durchführung der Videotrainings u. a.) aber zugleich die Gewissheit, ein authentisches Videotraining und die damit einhergehenden konzeptionellen Absichten betrieblicher Ausbildung zu betrachten. So ist die originäre berufspädagogische Absicht in dem Training sicherlich eine Belastung für eine methodisch sichere Prüfung einer psychologischer Theorie, umgekehrt führt aber die (methodisch verbesserbare) Auseinandersetzung mit psychologischen Theorien zu begründeten Anregungen für Änderungen im berufspädagogischen Konzept betrieblicher Ausbildung.

In den ersten beiden Teilen werden vorwiegend Literaturlauswertungen im konzeptionellen Sinne durchgeführt. Dabei geht es nicht allein um den Stand der Theorie, sondern auch um die Art der Rezeption von Theorien im berufspädagogischen Kontext. Im letzten Teil steht die Auswertung von Beobachtungen, Videosequenzen und Transkriptionen von Gesprächssituationen im Vordergrund. Aufgrund der geringen Fallzahl von Auszubildenden wird die Auswertung im Sinne von qualitativen Studien vorgenommen. Die Reichhaltigkeit von Informationen – etwa die Gesamtzahl der ausgewerteten Feedback-Sätze – erzwingt jedoch in manchen Fällen eine quantitative bzw. prozentuale Darstellung. Sie sollte

¹⁹ SLOANE, P.F.E.: Wissenschaftliche Begleitforschung – zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101 Jg., Heft 3, 2005, S. 321-348, hier S. 322 f.; BECK, K.: Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99 Jg., Heft 2, 2003, S. 232-250.

nicht darüber hinweg täuschen, dass Erfahrung (Empirie) hier als Begründung für eine Argumentation angeführt wird, nicht als empirische Prüfung einer Theorie im Sinne von Falsifikationsversuchen. Weitere Erläuterungen der jeweiligen empirischen Untersuchungsmethoden werden in den entsprechenden Kapiteln gegeben.

2 Lernen, Arbeiten und Handeln

2.1 Das Verhältnis von Lernen, Arbeiten und Handeln.

Bezogen auf ihre etymologische Bedeutung lassen sich die Begriffe Arbeiten und Lernen kaum miteinander vereinen:

- *Arbeiten* ist eine dem Menschen als Subjekt zugeschriebene Fähigkeit und Notwendigkeit der produktiven Tätigkeit; beschreibbar über die Grundkategorien Erwerbsarbeit und Nichterwerbsarbeit.
- *Lernen* ist eine dem Menschen als Subjekt zugeschriebene Fähigkeit und Notwendigkeit der Anpassung an wandelnde Umweltbedingungen (eben auch Arbeitsbedingungen), beschreibbar über die Veränderung von Verhaltensdispositionen bzw. den Aufbau von Kompetenz.²⁰

Sowohl Arbeiten als auch Lernen können im Rahmen menschlicher Vollzüge als Handlungen verstanden werden. In ihrer Ablaufstruktur sind Arbeits- und Lernhandlungen daher mitunter sehr ähnlich und für den außenstehenden Beobachter ist es nicht immer ersichtlich, ob ein Mensch gerade arbeitet oder lernt. Ein Mann, der in einer Montagehalle Maschinenteile zusammenfügt, scheint offensichtlich zu arbeiten. Die gleiche Tätigkeit in einer Lehrwerkstatt ausgeführt gilt allgemein als Lernhandlung. Der Unterschied zwischen den scheinbar gleichen Handlungen liegt in der unterschiedlichen Ausrichtung:

- Wirkrichtung der Arbeitshandlung ist das Arbeitsobjekt (Werkstücke werden verändert, Kunden werden bedient, Schüler werden unterrichtet).
- Wirkrichtung der Lernhandlung ist der Lerner selbst als Lernsubjekt (Ich bilde, verändere, entwickle mich weiter).

Die Vorstellung von dem Verhältnis zwischen Arbeits- und Lernhandlungen reicht von einem unselbständigen Anhängsel bis hin zu einer gleichwertigen Verbindung beider Phänomene; Arbeits- und Lerntätigkeiten an Arbeits- und Lerngegenständen werden zum Referenzpunkt.²¹

2.2 Lern- und Arbeitsprozesse im Kontext der Tätigkeitspsychologie

Im deutschsprachigen Raum stützen sich zentrale Aussagen zum Handlungsverständnis verschiedener handlungsorientierter Didaktikkonzeptionen oft auf die Arbeiten von Winfried HACKER²². HACKERS Modell fokussiert in erster Linie, wie Handlungen organisiert und gesteuert werden. Seine Ausführungen basieren auf der Vorstellung, dass Handlungsprozesse immer hierarchisch organisiert und sequenziell gegliedert sind.²³ Die Vorstellung einer hierarchischen Gliederung impliziert die Existenz mehrerer Regulationsebenen. Die höheren Funktionsebenen überwachen und steuern dabei die niederen. Das Endziel determiniert innerhalb dieser hierarchischen Organisation letztendlich alle Teilziele, Teilpläne und Teilstrategien. Das Merkmal sequenziell drückt aus, dass die einzelnen Teilhandlungen nur nacheinander ausgeführt werden können, so dass eine zeitliche Reihenfolge (Sequenz) entsteht.²⁴

²⁰ Vgl. SLOANE, P. F. E.; TWARDY, M.; BUSCHFELD, D.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik Paderborn 2004, S: 157 f.

²¹ Diese Auffassung ist Grundlage einer von der Kölner Berufs- und Wirtschaftspädagogik vertretenen Position, die mit Wolfgang STRATENWERTH verbunden werden kann, vgl. zusammenfassend STRATENWERTH, W.: Handlung und System in Modellen der Wirtschaftspädagogik – dargestellt am Beispiel eines Strukturmodells der Lernsituation. In: TWARDY, M. (Hrsg.): Handlung und System. Düsseldorf 1988, S. 123-138, vgl. auch DULISCH, F.: Lernen als Form menschlichen Handelns. Berg. Gladbach 1986.

²² Eine entsprechende Auflistung von Autoren findet sich in Tabelle 1 in Kap. 2.3.

²³ Nicht zuletzt diese Grundhaltung veranlasst SCHURER, das arbeitspsychologische Konzept von HACKER unter die "kognitiv orientierten Handlungskonzepte" (S. IV) zu gliedern, um dort auch die Nähe zu dem TOTE-Schema zu erläutern. Vgl. MILLER, G.A.; GALANTER, E.; PRIBRAM, K.H.: Strategien des Handelns. Stuttgart 1973. (Das Original erschien 1960: Plans and the structure of behavior).

²⁴ HACKER, W.: Arbeitspsychologie, Bern 1986; S. 155 ff.
Vgl. hierzu auch HARTMANN, E. A.: Perspektiven und Befunde der Arbeitspsychologie zum Lebenslangen Lernen: Implikationen für die Berufsbildung und ihre pädagogische Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, 2004; S. 353-376, S. 361 f. Nach Hartmann gilt eine Tätigkeit dann als vollständig, wenn einerseits ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Routinetätigkeiten und kognitiv anspruchsvollen Problemlösetätigkeiten vorliegt (hierarchische Vollständigkeit) und andererseits Aspekte des Organisierens, Planens,

HACKER räumt vor diesem Hintergrund im Rahmen seiner Konzeption einer theoriegeleiteten Arbeitspsychologie dem Lernprozess im Verhältnis zum Arbeitsprozess keine gleichwertige, sondern eine rein zweckgebundene Stellung ein. Innerhalb der hierarchischen-sequenziellen Handlungsregulation verfügen Lernprozesse nicht über selbständige Zielkategorien. Lernen im Arbeitsprozess wird als beiläufiges, nicht beabsichtigtes Nebenprodukt des Arbeitsprozesses beschrieben. Lernprozesse treten im Rahmen von Arbeitstätigkeiten zwar in vielfältigen Formen auf, bilden jedoch keine abgegrenzten, eigenständigen Tätigkeiten. Lernprozesse können laut HACKER nur im Rahmen spezieller Berufsausbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen zielgerichtet und absichtsvoll zur Erweiterung der Leistungsvoraussetzungen stattfinden. Damit zählt Lernen im Arbeitsprozess nach dem HACKERSchen Verständnis auch nicht zu den Handlungen, wohl aber zu den Tätigkeiten.²⁵ Beiläufiges, nicht beabsichtigtes Lernen bildet nach HACKER die Hauptform beruflicher Lernprozesse. HACKER unterscheidet zwischen verschiedenen Arten des Lernens im Arbeitsprozess:

- Hinzulernen als durch informationsverarbeitende Vorgänge vermittelter Aufbau von künftig verhaltensregulierendem Gedächtnisbesitz, der eine zweckmäßige Auseinandersetzung mit Anforderungen ermöglicht (Erweitern, Differenzieren und Organisieren von Leistungsvoraussetzungen);
- Erhaltungslernen: Lernaktivität zum Wiederaufbau und zur Festigung von Gedächtnisbesitz in einer potenziell verhaltensregulierenden Form z. B. um Verlernen-/Vergessensprozessen bei fehlender Nutzung entgegenzusteuern;
- Verlernen als passiver Prozess mit der Folge der abnehmenden Verfügbarkeit für die Tätigkeitsregulation, der durch fehlende Nutzung ausgelöst wird oder als aktiver Prozess nach Neuerwerb widersprechender Gedächtnisinhalte.²⁶

Von den jeweiligen Lernanforderungen des Arbeitsprozesses hängt das Verhältnis zwischen realisiertem Hinzulernen, Erhaltungslernen und Verlernen ab.²⁷ Die

Ausführens und Kontrollierens im Aufgabenzuschnitt einer bestimmten Arbeitsperson integriert sind (sequentielle Vollständigkeit).

²⁵ Unter Tätigkeit sind aus arbeitspsychologischer Sicht Vorgänge zu verstehen, "(...) mit denen Menschen ihre Beziehung zu Aufgaben und Umwelt verwirklichen". Handlungen dagegen sind "selbständige oder abgrenzbare Grundbestandteile oder Einheiten einer Tätigkeit". Die Abgrenzung einer Handlung erfolgt durch ein bewusst gesetztes Ziel. Vgl. HACKER W.: Arbeitspsychologie. Bern u. a. 1986, S. 61 ff.

²⁶ Vgl. HACKER W.: Arbeitspsychologie. Bern u. a. 1986, S. 484 f.

Gesamtheit der objektiven Lernanforderungen bildet das Lernpotenzial eines Arbeitsprozesses. Lernpotenziale von Arbeitssituationen sind nach HACKER keine statischen Größen, da sie durch vollzogene Lernprozesse aufgehoben werden.²⁸

HACKERS Skizzierung von beiläufigen nicht beabsichtigten Lernprozessen als häufigster Form des Lernens im Arbeitsprozess lässt eine einseitige Beziehung zwischen Arbeitstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung erkennen, die die Entwicklung der Persönlichkeit (z. B. durch Lernen) nur als abhängige Variable bei der Erreichung intendierter Arbeitsergebnisse als hierarchisches Oberziel einstuft. "Idealerweise sollte die Wirkungsform von Arbeitsprozessen auf Persönlichkeitsmerkmale bestehen in der Persönlichkeitsveränderung als Selbstveränderung vermittelt des zielgerichteten Gestaltens eigener Lebens- und Arbeitsbedingungen durch die Arbeitenden. Das entscheidende Kettenglied in diesem Selbstveränderungsprozess ist die Arbeitstätigkeit der Werktätigen (...)." ²⁹

Es stellt sich nun die Frage nach den internen³⁰ Bedingungen, damit aus dem Lernen als beiläufiges unbeabsichtigtes Anhängsel des Arbeitsprozesses wie Hacker³¹ es beobachtet und beschrieben hat, der den Lern- und Bildungsgehalt der Arbeit nutzende Prozess wird.

²⁷ Vgl. hierzu auch HARTMANN, E. A.: Perspektiven und Befunde der Arbeitspsychologie zum Lebenslangen Lernen: Implikationen für die Berufsbildung und ihre pädagogische Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, 2004; S. 353-376, S. 361 f. Nach HARTMANN zeichnen sich *alle* Arbeitsprozesse auch die 'einfachsten' und 'taylorisiertesten' durch immanente Lern- und Entwicklungsprozesse aus.

²⁸ Vgl. HACKER, W.: Arbeitspsychologie. Bern u. a. 1986, S. 485. Kleine Anmerkung: Von objektiven Lernanforderungen zu sprechen halte ich an dieser Stelle für irreführend. Lernanforderungen sind m. E. nicht losgelöst vom Subjekt zu bestimmen und somit immer subjektiv. Sonst könnten sie sich auch nicht in der von Hacker beschriebenen Art und Weise verändern.

²⁹ HACKER W.: Arbeitspsychologie. Bern u. a. 1986, S. 499. Deutlich wird daran auch der wissenschaftstheoretische Perspektivenwechsel der Vertreter der Handlungsorientierung. Aus einem dialektischen Grundverständnis mit entsprechender politischer Ausrichtung wird ein instrumentelles Verständnis durchaus im Sinne eines unternehmerischen Kontrapunktes.

³⁰ Externe Arbeitsbedingungen wie z. B. die Gestaltung der Arbeitsumgebungen werden mit Blick auf die Zielsetzung der Arbeit an dieser Stelle nicht weiter verfolgt.

³¹ Vgl. HACKER W.: Arbeitspsychologie. Bern u. a. 1986, S. 61 ff.

2.3 Die wirtschaftsdidaktische Rezeption der Handlungsregulationstheorie

Die Handlungspsychologie im deutschsprachigen Raum der 1990er Jahre griff vielfach auf HACKERS Handlungsverständnis³² zurück. Aus dieser tätigkeitspsychologischen Sicht gilt eine Handlung erst dann als vollständig, wenn der Handelnde die Handlung plant, durchführt und kontrolliert, wenn er also alle Sequenzen vollständig durchläuft. Lernhandlungen sind analog zur Sequenzierung der zielgerichteten, vollständigen bewussten Handlung in vergleichbarer Weise strukturiert. Dieser Ansatz einer hierarchisch sequenziellen Handlungsregulation und der Betonung der vollständigen Handlung hat nicht zuletzt auch die didaktische Aufbereitung von Lehr-Lernprozessen maßgeblich beeinflusst. Die didaktische Theoriebildung ist am Idealtyp der zielgerichteten, bewussten vollständigen Handlung ausgerichtet, denn nur dieser Handlungstyp garantiert laut diesem Verständnis optimierte Lernergebnisse. Die folgende Tabelle spiegelt den breiten Konsens, mit dem HACKERS Handlungsverständnis Verwendung in didaktischen Konzeptionen findet, anhand einiger Autoren beispielhaft und mit Bezug auf die berufliche und betriebliche Ausbildung wider.³³

³² Ausgearbeitet in AFF, J.: Handlungsorientierung – Mythos oder (wirtschafts-)didaktische Innovation?. In: SCHNEIDER, W. (Hrsg.): Komplexe Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht. Wien 1993., S.95-271.

³³ Der hier vorgenommenen Überblick stellt lediglich kurze Auszüge der didaktischen Konzeptionen der einzelnen Autoren wider, indem Indikatoren für eine Anlehnung des jeweiligen Handlungsverständnisses an HACKER aufgelistet werden. Der Aussagekraft der einzelnen Positionen kann und soll so allerdings nicht Rechnung getragen werden.

Autor(en)	Zentrale Aussagen zum Handlungsverständnis
ACHTENHAGEN/ TRAMM	Mit dem Begriff Handeln wird vielmehr die Tatsache betont, dass menschliches Tun meist absichtsvoll, zielgerichtet, planvoll und bewusst geschieht und in seiner Ausführung kognitiv reguliert wird (...). ³⁴
ARNOLD/MÜLLER	Unterricht bereitet dann auf Handeln vor, wenn die Elemente, die das planvolle und kooperative Handeln ausmachen, bereits in der Ausbildung erlebt und geübt werden. Wesentliche solche Handlungselemente sind: Ziele definieren, ihre Erreichung strategisch planen, den Prozess der Zielerreichung steuern und den Erfolg der Handlung kontrollieren. ³⁵
BECK	Grundlegende Aussage der Handlungstheorie ist der Zusammenhang von Denken und Handeln und die Aufhebung der Dualität zwischen Denken und Handeln. Das Zusammenspiel von Denken und Handeln lässt sich anhand eines Modells einer vollständigen Handlung nachvollziehen: Handlungsziel→Handlungsplan→Handlungsdurchführung→Handlungsbewertung→Verinnerlichung ³⁶
BÖNSCH	„Handlung“ ist eine sinnbestimmte, für die Beteiligten relevante Bearbeitung einer Thematik, die in Idee, Planung, Durchführung, Ergebnis und Auswertung von einer Gruppe getragen wird, die immer kognitive Elemente enthält, (...). ³⁷

³⁴ Vgl. ACHTENHAGEN, F.; TRAMM, T.: Übungsfirmenarbeit als Beispiel handlungsorientierten Lernens in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: FRIEDE, C.K.; SONNTAG, K. (Hrsg.): Berufliche Kompetenz durch Training. Heidelberg 1993 S.161 ff.

³⁵ Vgl. ARNOLD, R.; MÜLLER, H.-J.: Handlungsorientierung und ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung – 10 Annäherungsversuche. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, Heft 4/1993, S. 323-333, S. 323.

³⁶ Vgl. BECK, H.: Handlungsorientierung des Unterrichts. Darmstadt 1996, S. 14 f.

³⁷ Vgl. BÖNSCH, M.: Handlungsorientierter Unterricht – Bestimmungsmerkmale und Dimensionen. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 6/1995, S.197 ff.

GOLDBACH	Handlungsorientierung erfordert u. a. eigenständiges, selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen im Sinne des Analysierens, Zielbildens, Planens, Durchführens und Kontrollierens auf der Grundlage eines ergebnis- und prozessbezogenen Unterrichts. ³⁸
HALFPAP	Handlungsorientiertes Lernen ist u. a. tätigkeitsstrukturiert. Es verknüpft Denken und Tun und umfasst alle Phasen der Tätigkeit: Planung, Ausführung, Kontrolle/Reflexion. ³⁹
HEEG/MÜNCH	Handlungsorientiertes Lernen stellt das Handeln des Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses. „Handlung“ wird dabei verstanden als eine zielgerichtete, bewusste, zwischen Alternativen entscheidende und Mittel auswählende Tätigkeit. ⁴⁰
REETZ	Handeln bedeutet eigenes, erwartungsgesteuertes, zielgerichtetes Tun. ⁴¹
SCHELTEN	Handlungsorientiert unterrichten heißt, in einem vereinfachten Zugriff, Lernen in vollständigen Handlungen herbeizuführen. Alle zu erarbeitenden Inhalte und deren Abfolge orientieren sich am Nachvollzug der Handlungssystematik im Sinne eines Handlungsregulationsschemas, welches in hierarchisch-sequentielle Teilhandlungen aufgegliedert ist. ⁴²

³⁸ Vgl. GOLDBACH, A.: Grundzüge des didaktischen Konzepts der Handlungsorientierung für den Berufsbereich „Wirtschaft und Verwaltung“ – Begriff, Begründungszusammenhänge, Konstruktionselemente. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 7 -8/1995, S. 252 ff.

³⁹ HALFPAP, K.: Handlungsorientiertes Lernen in der kaufmännischen Berufsausbildung: Wo - Wie - Wann - Warum? In: Berufsbildung, Heft 2/1992, S. 81 - 84.

⁴⁰ Vgl. HEEG, F.J.; MÜNCH, J.: Die Merkmale des handlungsorientierten Lernens. In: HEEG, F.J.; MÜNCH, J. (Hrsg.): Handbuch Personal- und Organisationsentwicklung. Stuttgart und Dresden 1993, S. 210 ff.

⁴¹ Vgl. REETZ, L.: Handlungsorientiertes Lernen in Betrieb und Schule unter dem Aspekt pädagogischer Arbeitsteilung im Dualen Berufsbildungssystem. In: ASCHENBRÜCKER, K.; PLEIß, U. (Hrsg.): Hohengehren 1991, S. 267 ff.

⁴² Vgl. SCHELTEN, A.: Fächerübergreifender und Handlungsorientierter Unterricht in der Berufsschule. In: MATTHES, J. (Hrsg.): Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsschule. Neusäß 1995, S. 8 ff.

SEYD	Das aktive Lernhandeln ist dadurch gekennzeichnet, dass Schüler u. a. Lernziele selbst setzen→(...)→die Vorgehensweise selbst bestimmen→(...)→die Ergebnisse selbst einschätzen→(...) ⁴³
SÖLTENFUß	Für lernrelevante Arbeitshandlungen fordert SÖLTENFUß u. a. folgendes methodisches Merkmal: Gemeinsame Planung der Arbeitshandlung und die Herausarbeitung des Beziehungsgeflechtes, d. h. der Zusammenhänge, die zum Arbeitsergebnis führen; Festlegung und schematische Visualisierung des Handlungsplans; Beurteilung des Planes und des Ergebnisses sowie Rekapitulierung des Handlungsgeschehens (...). ⁴⁴

Tabelle 1: Spuren von Hackers Handlungsverständnis in didaktischen Konzepten

Eine mehr oder weniger explizite Orientierung an HACKERS Handlungsverständnis für das Lernen – und damit eine zumindest als erweiternde Interpretation zu kennzeichnende Orientierung – ist offensichtlich so etwas wie eine didaktische Üblichkeit geworden. Sehr deutlich wird diese Idee an der – mit dem Charakter lexikalischer Gewissheit formulierten - Darstellung handlungsorientierter Lehr-Lernkonzepte von Wilhelm H. PETERSEN⁴⁵.

PETERSEN benennt folgende Merkmale menschlicher Tätigkeiten, die diese unter *pädagogischen* und *didaktischen* Gesichtspunkten als Handlung ausweisen:

- Sie sind *zielgerichtet*, d. h. alles Tun richtet sich von Anfang an auf ein vorher entschiedenes bzw. zu entscheidendes Ziel.
- Sie sind *geplant*, d. h. allem äußeren Tun geht ein maßgeblicher Gedankengang voraus, eine gedankliche Vorwegnahme der Handlung, bei der ein Plan für erforderlich und möglich gehaltene Handlungen – ein Handlungsschema – entworfen wird.

⁴³ Vgl. SEYD, W.: Berufsbildung – handelnd lernen – lernend handeln. Hamburg 1994, S.166 ff.

⁴⁴ Vgl. SÖLTENFUß, G.: Grundprinzipien und Modelle handlungsorientierten Lernens in der kaufmännischen Berufsbildung. In: Handlungsorientierte Ausbildung im kaufmännischen Bereich. Sankt Augustin 1987, S. 19 ff.

⁴⁵ PETERSEN, W. H.: Kleines Methodenlexikon. München 1999

- Sie sind *selbständig*, d. h. Handlungsplan und -durchführung liegen weitestgehend, ja möglichst völlig, in den Händen und in der Verantwortung der Handelnden.
- Sie sind *vollständig*, d. h. sie umfassen die Planung, die Durchführung und die Kontrolle der Handlung; keineswegs kann schon von Handlung gesprochen werden, wenn auf Anweisungen von Außen bloß die Durchführung eigenständig wahrgenommen wird.“⁴⁶

PETERSEN führt an, dass das Lehrziel, eigenes Handeln zum Beispiel am Arbeitsplatz intellektuell regulieren zu können⁴⁷, zwangsläufig handlungsorientiertes Lernen erfordert. Lernende sollen unter dieser Zielsetzung mit möglichst hoher Selbständigkeit vollständige Lernprozesse durchlaufen. Das folgende Modell wurde von PETERSEN im Rahmen einer auf die berufliche Erstausbildung bezogenen Didaktik entwickelt und soll der Integration von Lernhandlungen in Arbeitshandlungen dienen.

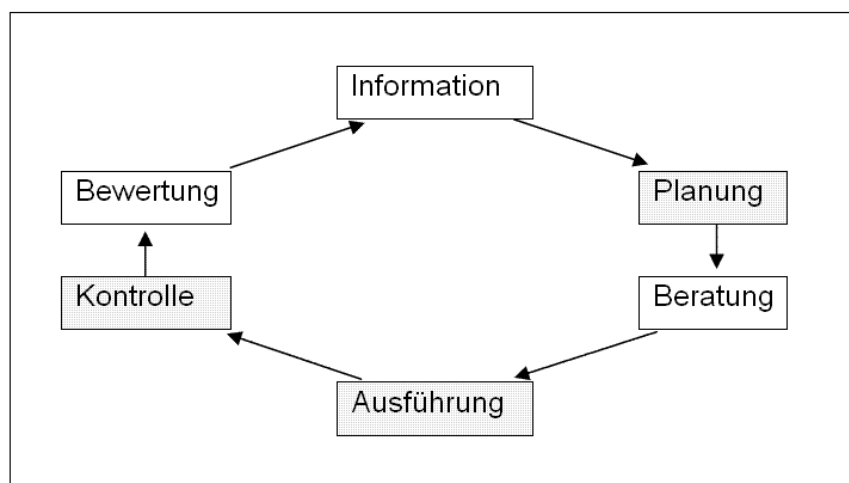


Abbildung 3: Die vollständige Lernhandlung in Anlehnung an PETERSEN

Das in der Abbildung dargestellte didaktische Modell vollständigen Lernhandelns bettet die drei Handlungsphasen (Planen, Durchführen, Kontrollieren) in eine abgestufte didaktische Maßnahmenfolge ein, wobei die Maßnahmen nicht von Lehrern, sondern – soweit wie möglich – von Lernenden zu gestaltende Aktivitäten sein sollen. Lernprozesse sind laut PETERSEN in allen Phasen des Handlungsprozesses, der weitestgehend selbständig ausgeführt werden soll,

⁴⁶ PETERSEN, W. H.: Kleines Methodenlexikon. München 1999; S. 143.

möglich, konzentrieren sich aber vornehmlich auf die Bewertungsphase. In dieser Phase sollen die Schüler zu Einsichten und Überzeugungen geführt werden, die für zukünftige Handlungen entscheidungsleitend sein sollen. Die Abbildung macht deutlich, dass PETERSEN von einem Kreisprozess ausgeht, indem Lern- und Arbeitshandeln zwar nicht identisch, aber wechselseitig in einem geschlossenen Kreisprozess miteinander verbunden sind. Aus dieser Form der Darstellung wird der Einfluss HACKERS deutlich, da der sequenzielle Charakter der einzelnen Teilhandlungen betont wird.

Ebenso wie in der Konzeption PETERSENS messen HERZ und BAUER⁴⁸ der Phase der Rückbesinnung eine besondere Bedeutung bei. Sie schließen mit ähnlicher Argumentation der Kontrollphase noch drei weitere Phasen an, um die vollständige Arbeitshandlung inklusive Lernhandlung abzurunden. Durch diesen nun schon 8-stufigen Prozess einer vollständigen Arbeitshandlung soll sichergestellt werden, dass Arbeit nicht nur zu brauchbaren 'Sachleistungen' führt. Darüber hinaus soll der beruflich Handelnde im Vollzug seiner Tätigkeit Erfahrungs-, Kenntnis- und Gestaltungsfähigkeit entwickeln bzw. weiterentwickeln.⁴⁹

⁴⁷ Das heißt soviel wie 'Erst Denken, dann Handeln'. Die Begrifflichkeiten entstammen der Handlungsregulationstheorie von HACKER.

⁴⁸ HERZ, G.; BAUER H.G.: Die vollständige Arbeitshandlung als berufspädagogische Zielkategorie. In: GEIßLER, H. (Hrsg.) Arbeit, Lernen und Organisation, Weinheim 1996 S.39-58.

⁴⁹ Vgl. HERZ, G.; BAUER H.G.: Die vollständige Arbeitshandlung als berufspädagogische Zielkategorie. In: GEIßLER, H. (Hrsg.) Arbeit, Lernen und Organisation, Weinheim 1996 S.39-58, S.39.

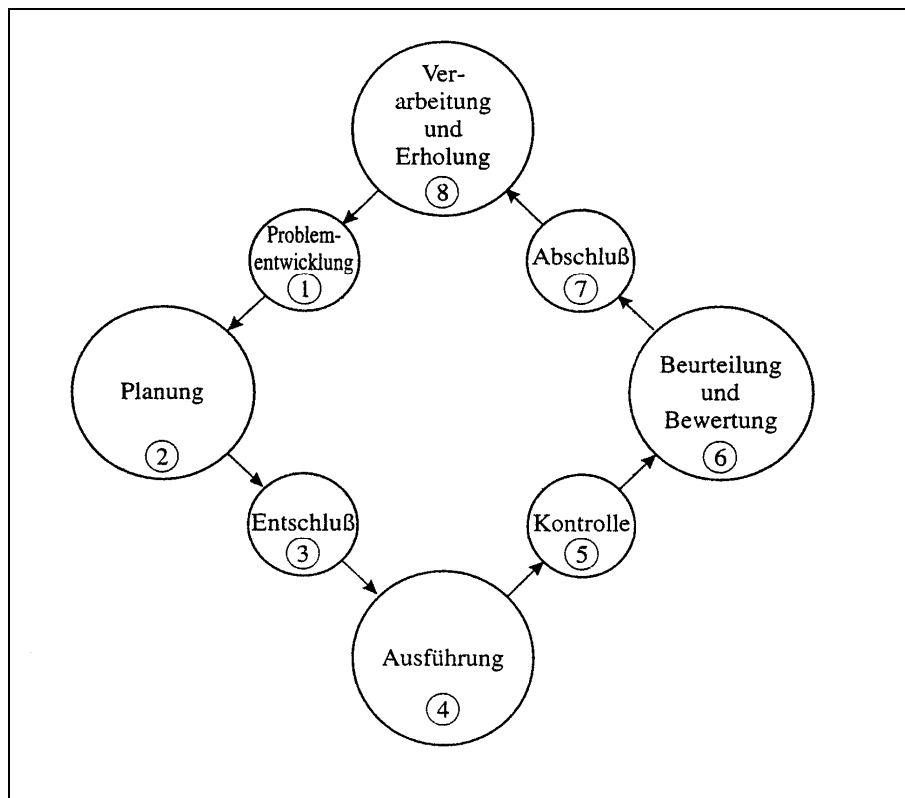


Abbildung 4: Die vollständige Arbeitshandlung in Anlehnung an HERZ / BAUER

PETERSEN würdigt die Handlungsorientierung als das derzeit zu favorisierende Unterrichtsprinzip. Allerdings kritisiert er die oftmals fehlende theoretische Fundierung unterrichtspraktischer Empfehlungen, die zumeist darin münden, Projektlernen und dessen Variationen zu praktizieren. Dabei kann eine hinreichende theoretische Fundierung nach PETERSEN einfach auf den Punkt gebracht werden: *"Wer Handlungsfähigkeit willl muss Handeln lassen! oder Wer Selbstständigkeit will muss Selbstständigkeit gewähren. (...) Ziel ist die Fähigkeit, sein eigenes Handeln intellektuell regulieren zu können, wie dies in der Tätigkeitspsychologie östlicher Prägung bezeichnet wird."*⁵⁰

⁵⁰ Vgl. PETERSEN, W. H.: Kleines Methodenlexikon. München 1999; S. 142.

Ein Exkurs als Kommentar

Dieser Begründungsansatz mutet an wie ein Kochrezept: man nehme einen vollständigen Handlungsprozess, vervollständige seine ohnehin schon bestehende Vollständigkeit durch das Hinzufügen zusätzlicher didaktischer Maßnahmenstufen und herauskommt der einen vollständigen Lernprozess selbständig durchlaufende Schüler. Ich will mich hier nicht zu PETERßENS Vorstellungen von theoretischer Fundierung äußern, sondern vielmehr darüber, dass er wie viele andere Autoren auch für seine theoretischen Fundierungen auf HACKER zurückgreift, nach dessen Verständnis Lernhandlungen doch nicht mehr als ein beiläufiges, nicht beabsichtigtes Nebenprodukt von Arbeitshandlungen sind, die über keine eigenständige Zielkategorie verfügen und daher ins Seminar gehören. PETERßEN sowie HERZ und BAUER und viele andere Autoren versuchen diesen Widerspruch durch die Einführung zusätzlicher Stufen und / oder kritischer Attribute wie Selbständigkeit und Reflexivität zu überwinden. Diese Art der didaktischen Theoriebildung erinnert jedoch ein klein wenig an Hobbyhandwerkermentalitäten (Was nicht passt, wird passend gemacht).

Der theoretische Trick bei der didaktischen Verwendung des Handlungsbegriffes für das Lernen liegt offenbar in der Berücksichtigung der Reflexivität des Lernsubjektes und der Bewusstmachung, gerade zu lernen. Um diesem Weg zu folgen, greife ich Gedanken zum selbst regulierten Lernen auf. Neben der Betonung des Handlungsaspektes ist die Förderung von Selbständigkeit, Selbststeuerung, Selbstregulation etc. ein häufiges Merkmal handlungsorientierter Konzeptionen, wie auch die tabellarische Darstellung schon offen legt. Die Diskussion eines Modells zum Selbstregulationsaspekt des Lernens soll insbesondere die Frage klären, ob derartige Ansätze als Erweiterung der Handlungsorientierung genutzt werden können, indem sie die offensichtliche Kluft zwischen momentaner Aktion (einer Handlung) und künftiger Kognition (einem Lernergebnis) schließen können.

Bei dem ausgewählten Modell von WINNE und HADWIN⁵¹ handelt es sich nicht um ein Modell, das sich explizit mit dem Lernen in Arbeitssituationen auseinandersetzt. Für die Betrachtung von Arbeitshandlungen als Auslöser selbst regulierter Lernprozesse

⁵¹ Vgl. WINNE, P.H.; PERRY, N.E.: Measuring Self-Regulated Learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.R. (Hrsg.): Handbook of self-regulation (SS. 531-566). San Diego 2000. S. 535.

bietet ihr Vier-Phasen-Modell jedoch insofern Anknüpfungspunkte, als das es sich durch zwei zentrale Punkte auszeichnet, die auch für Arbeitsprozesse relevant sind. WINNE und HADWIN verstehen Lernen als Prozess, der durch die Interaktion zwischen Lerner und Situation vorangetrieben wird. Metakognitive Überwachungsprozesse (metacognitive monitoring) werden als Auslöser von Selbstregulationen verstanden, da sie die Anpassung auslösenden Informationen liefern.

Regulation wird im Vier-Phasen-Modell als Anpassung des Prozesses auf der Grundlage kognitiver und situationaler Feedbackinformationen verstanden. Feedbackinformationen können zum einen intern durch kognitive Operationen erzeugt werden, zum anderen als Ergebnis von Handlungen als externe Information in den Anpassungsprozess einfließen.

Dieses Zusammenspiel von intern erzeugten Feedbackinformationen (z. B. durch Selbstkonfrontation) und externen Feedbackinformationen (Beobachterfeedback, Fremdanalyse der Situation im Video) macht man sich auch im Videotraining zunutze, um Lernprozesse auszulösen. Innerhalb des Lernprozesses unterscheiden WINNE und HADWIN zwischen vier Phasen, in denen kognitive und motorische Operationen zu unterschiedlichen **Produkten** führen.⁵² Die einzelnen Phasen werden anhand dieser Produkte identifiziert. Die Einteilung der Phasen stellt allerdings keine zeitliche Sequenzierung dar, sondern orientiert sich an qualitativen Beschreibungsmerkmalen, den Phasenprodukten des Lernprozesses. Sie beschreiben in ihrem Modell kybernetische Prozesse, die eine Anpassung des Lernalters an die situationalen und kognitiven Lernanforderungen ermöglichen. Dies geschieht auf der Grundlage von Feedbackinformationen über Bedingungen, Produkte, Bewertungen und Standards.

⁵² Vgl. ebd. S. 536.

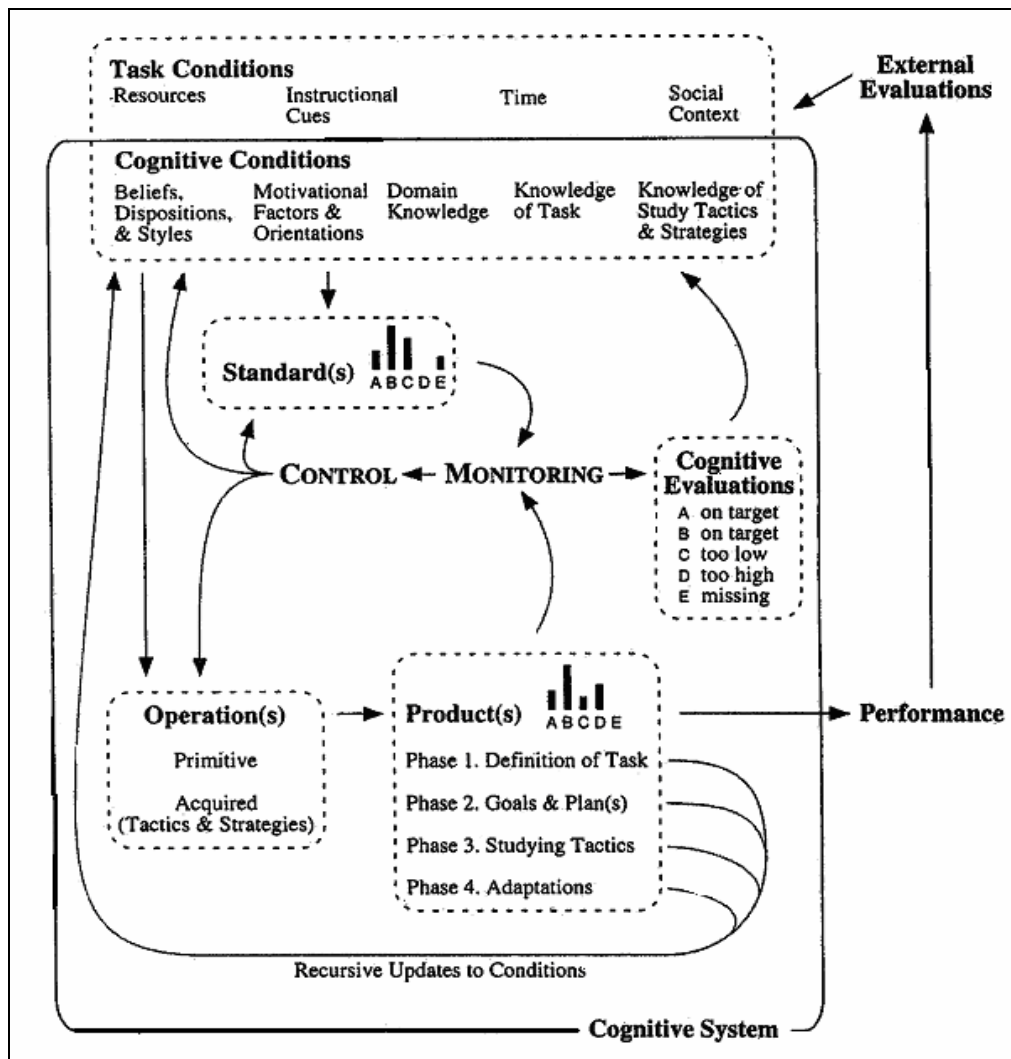


Abbildung 5: Vier-Phasen-Modell des Selbstregulierten Lernen nach WINNE und HADWIN⁵³

Phase 1. Defining the Task – Aufgabendefinition

Die erste Phase, die Phase der Aufgabendefinition, dient zum Aufbau einer ersten Vorstellung von der Lernsituation. Dies geschieht auf Grundlage der wahrgenommenen situationalen Informationen, die durch im Gedächtnis repräsentierte Wissensbestände resultierend aus vergangenen ähnlichen Situationen ergänzt werden. Diese kognitiven Voraussetzungen (cognitive conditions) konstituieren sich in Wissen über Werthaltungen, Neigungen und Stile, Wissen über motivationale Faktoren und Orientierungen, Wissen über den Bereich und die Aufgabe sowie Wissen über Lerntaktiken und Strategien. Das Produktergebnis der ersten Phase ist die Aufgabendefinition. WINNE und HADWIN stellen in ihrem Modell die Hypothese auf, dass die Definition der Aufgabe in zwei Richtungen verläuft, so dass der Lerner am Ende der ersten Phase zwei Produkte generiert hat. Zum einen

⁵³ Vgl. ebd. S. 536.

antizipiert der Lerner das Ergebnis, das unter Zuhilfenahme standardisierter Routinen erreicht werden kann. Zusätzlich wird das Ergebnis für den Fall einer nicht standardisierten Routinebearbeitung antizipiert. Diese Zwei-Produkt-Hypothese ergibt sich nach WINNE und HADWIN als logische Konsequenz, da erst die Wahlmöglichkeit zwischen mindestens zwei Vorgehensweisen eine Selbstregulation nötig und möglich macht.

Phase 2. Goals & Plan(s) – Zielsetzung und Planung

In dieser Phase werden Ziele und Pläne zur Zielerreichung aufgestellt. Diese Produkte werden an Standards gemessen. Sowohl Ziele und Pläne als auch deren Bewertungsstandards werden im Verlauf des Lernprozesses ständig aktualisiert, wobei Ergebnisse aus anderen Phasen fortlaufend mit einbezogen werden.

Phase 3. Studying Tactics – Strategieeinsatz und -überprüfung

In der dritten Phase werden die in der vorherigen Phase geplanten 'Taktiken' angewandt und überprüft. Taktiken bestehen aus Gedächtnisbündeln, die Wissen über Handlungsvoraussetzungen und Wissen über Veränderungs- und Konstruktionsprozesse enthalten. Sie kopieren Informationen in das oder konstruieren Informationen im Arbeitsgedächtnis. Dabei werden sowohl kognitive als auch behaviorale Produkte erzeugt, die ihrerseits Feedbackinformationen enthalten. WINNE und HADWIN unterscheiden zwischen internen Feedbackinformationen als Ergebnis rein kognitiver Operationen und externen Feedbackinformationen, die als situationale Information Ergebnis der Handlung sind.

Phase 4. Adaptations – Anpassungen

In der vierten Phase finden optional Anpassungsprozesse statt, mit denen die Komponenten des Lernprozesses, die der Kontrolle des Lerners unterliegen, modifiziert werden. Dies geschieht u. a. auf der Grundlage von Feedbackinformationen. Begleitet wird der gesamte Lernprozess von metakognitiven Überwachungsprozessen, die dazu führen, dass sowohl innerhalb einer Phase als auch phasenübergreifend Anpassungsprozesse stattfinden. Letzteres geschieht, indem Feedbackinformationen einer vorangehenden Phase die kognitiven Operationen einer anderen Phase beeinflussen. Eine externe Evaluation der in der dritten Phase gezeigten Performanz verändert als Feedbackinformation zum einen den sozialen Kontext der wahrgenommenen situationalen Informationen (Task

Conditions), beeinflusst aber auch den phasenbegleitenden metakognitiven Überwachungs- und Steuerungsprozess.

Das Modell von WINNE und HADWIN konkretisiert die kognitiven Prozesse, die während der Person – Umwelt – Interaktion zu Anpassungen, sprich zu Lernergebnissen führen sollen. Damit strukturiert dieser Ansatz die Frage, welche internen Prozesse durch situatives Handeln ausgelöst werden. Die Autoren postulieren grundsätzlich die Möglichkeit, Verhaltenziele und Standards für eine gegebene Situation ausfindig machen zu können. Damit setzen sie bereits ab der ersten Phase ihres Modells auf hohe Wahrnehmungsleistungen seitens der handelnden Individuen. Differenzen in der Wahrnehmung bezüglich der Aufgabenanforderung, der eigenen Voraussetzungen, des Zielerreichungsgrades etc. können aber zu erheblichen Abweichungen innerhalb des selbstregulierten Lernprozesses führen. Die Autoren berücksichtigen zwar den Einfluss von Werthaltungen, Neigungen, Stilen, motivationalen Faktoren und Orientierungen in ihrem Modell. Trotzdem fehlt eine Strukturierung und Konkretisierung dieser Einflüsse z. B. hinsichtlich ihrer Wirkungen auf die Wahrnehmungsleistungen und Interpretationsergebnisse des Handelnden.

Insgesamt bleiben also durch die Erweiterung der Selbstregulation die Annahmen von Bewusstheit, Planung und Kontrolle bei der Ausführung und die Idee eines kybernetischen Kreisprozesses als Kernpunkte der Rezeption der handlungsorientierten wirtschaftsdidaktischen Ansätze stehen. Diese will ich in zwei Punkten erneut kritisch pointieren. Als ersten Kritikpunkt führe ich die Darstellung vollständiger Lern- und Arbeitshandlungen in *einem* Kreisprozess an. So entsteht unweigerlich der Eindruck, dass es sich bei Lernen und Arbeiten um ein und dieselbe Handlung handelt. Vollständige Arbeits- und Lernprozesse sind analog zur Sequenzierung der zielgerichteten, vollständigen bewussten Handlung zwar in vergleichbarer Weise strukturiert. Doch trotz dieser gleichen Struktur sind beide Prozesse bezogen auf ihre Wirkrichtung sehr unterschiedlich. KELL definiert Arbeiten und Lernen als bewusste und zielgerichtete menschliche Vollzüge,⁵⁴ deren Unterscheidung aus der subjektiven Deutung des Tuns durch die Person selbst resultiert. Eine bewusste und zielgerichtete Veränderung der Umwelt

⁵⁴ KELL wählt an dieser Stelle den Begriff des menschlichen Vollzugs. Durch die Adjektive 'bewusst' und 'zielgerichtet' ist er aber nah bei den gängigen Definitionen von Handlung anzusehen.

(Objektorientierung, eig. Anmerkung) wird demnach als Arbeiten verstanden, wohingegen Lernen als bewusste zielgerichtete Veränderung der eigenen Person (Subjektorientierung, eig. Anmerkung) gilt.⁵⁵ Die duale Zielausrichtung von Lern- und Arbeitshandlungen gerät durch die Darstellung in einem Kreisprozess zu sehr aus dem Blickfeld. Eventuelle Wechselwirkungen, Störungen, Dominanzen und Abhängigkeiten zwischen beiden Prozessen können so weder visualisiert noch als didaktische Denkvorlage aufbereitet werden.

Ein Vorschlag von mir wäre dagegen die folgende Grunddarstellung, die jedoch nur im Sinne einer Skizzenvorlage zu verstehen ist. Lernen und Arbeiten werden hier als zwei zusammengehörige aber dennoch verschiedene Möglichkeiten derselben (unvollständigen) Handlung verstanden. Dabei werden Lern- und Arbeitsprozess als Parallelprozesse dargestellt, die sich in den Phasen Situationsanalyse, Durchführung und Anpassung mentaler Modelle treffen.⁵⁶ Seitlich herausgehoben sind dagegen die Phasen, die eine reine Arbeitsobjekt- bzw. Subjektorientierung aufweisen. In der Abbildung wird ein Idealfall dargestellt, in dem beide Prozesse gleichwertig nebeneinander stattfinden. In der praktischen Umsetzung sind diverse Störungen dieses Idealfalles denkbar, die sich durch das Fehlen einzelner Phasen bzw. durch Verschiebungen der Gewichtungverhältnisse zwischen beiden Prozessen äußern. Arbeitsprozesse, die z. B. aufgrund starker Zergliederung und / oder monotoner Verrichtung kaum Lernpotenziale enthalten, können keine parallelen Lernprozesse erzeugen. Ebenso erzeugen Lernprozesse, die in keiner Weise auf eine berufliche Verwertbarkeit gerichtet sind, nur einen individuellen und keinen beruflichen Kompetenzzuwachs. Insbesondere am Beispiel zergliederter monotoner Arbeitsprozesse wird deutlich, dass die Intensität der Verknüpfung zwischen Lern-

⁵⁵ Vgl. KELL, A.: Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: KELL, A.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. Beiheft 8 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1989, S.16.

⁵⁶ Eine ähnliche Sichtweise vertritt DULISCH, der darauf hinweist, dass bei der Analyse von Lerntätigkeiten zwischen zwei Handlungsarten zu unterscheiden ist. Und zwar zwischen der Lerntätigkeit, die als ein zielgerichtetes Verhalten Lernen bewirken will und der Bezugstätigkeit, zu der sich die Person durch ihre Lernbemühungen befähigen will. Zwischen beiden Tätigkeiten bestehen in der Regel vielfältige Überschneidungen. Vgl. DULISCH, F.: Die Selbststeuerung in der berufsbezogenen Lerntätigkeit. <http://www.personalbeurteilung.de/wirtschaft/ausbilder-2.pdf>, 12.01.05. S. 2.

Eine vergleichbare Unterscheidung zwischen Lern- und Bezugstätigkeit findet sich auch bei STRATENWERTH. Vgl. STRATENWERTH, W.: Didaktische Modelle in der Ausbildung. In: Beruf und Bildung, 4, 1978, S. 8-10.

und Arbeitsprozess in der Praxis sehr unterschiedlich sein kann und dass Abweichungen vom Idealtyp der Arbeits- /Lernhandlung durchaus denkbar sind.⁵⁷

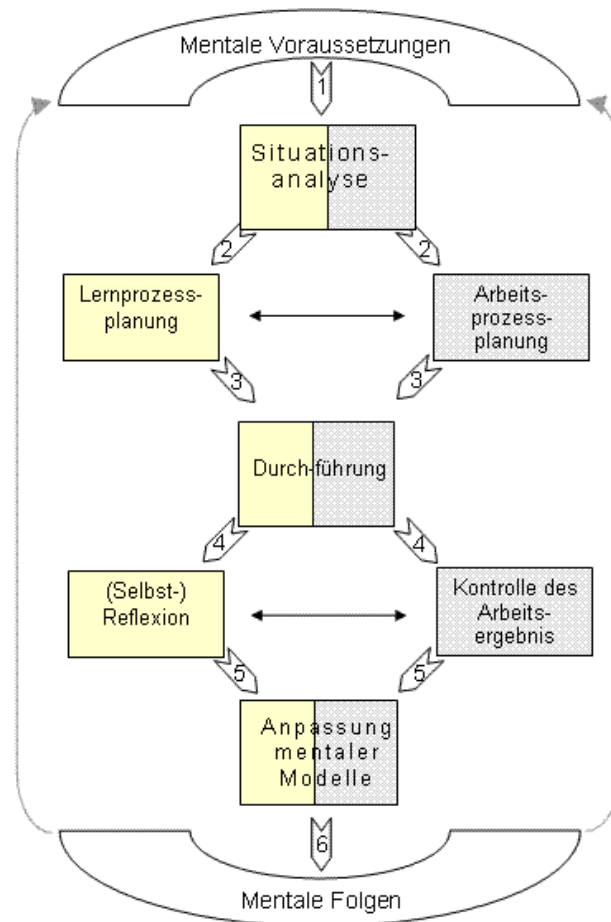


Abbildung 6: Idealtyp der komplementären Lern- /Arbeitshandlung

Ein weiterer Kritikpunkt ist die meines Erachtens die zu starke Orientierung an HACKERS Handlungsverständnis und die anhaltende Nichtbeachtung neuerer Erkenntnisse verschiedener Forschungszweige, die zur Klärung, ob und wie die gleichwertige Verbindung von Arbeits- und Lernhandlungen überhaupt möglich ist, hilfreich sein können (vgl. Kapitel 2.4). HACKERS Theorie einer hierarchisch-sequentiellen Handlungsregulation geht auf die russische Tätigkeitspsychologie zurück. Diese befasste sich ausschließlich mit motorischen Handlungen. Die Abbildung interaktiver Handlungen lässt sich mit diesem Ansatz nicht abbilden, weil die Berücksichtigung interner kognitiver Bedingungen des Handelnden fehlt. Handlungsorientierte Ansätze, die sich auf HACKER beziehen, stehen meines Erachtens noch eindeutig unter dem Einfluss behavioristischer Forschung. Lernen

⁵⁷ Vgl. v. CRANACH, M.: Die Unterscheidung von Handlungstypen – Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Handlungspsychologie. In: BERGMANN B.; RICHTER P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen u. a. 1994, S. 69-86, S.71

wurde in dieser Lerntheorie als automatisch ablaufender Prozess der erfahrungsbedingten Veränderung von Verhaltenswahrscheinlichkeiten beschrieben, der durch äußere Reize ausgelöst und reguliert werden kann. Die äußeren Reize sind zwar u. a. durch die Einbettung von Handlungen in Lernsituationen komplexer geworden – auf einen wie auch immer sich einstellenden Lernautomatismus vertraut man aber nach wie vor. Seine black box hat der Lerner in handlungsorientierten Konzeptionen, wie HERZ / BAUR oder PETERSEN sie vorschlagen, noch nicht ausreichend genug verlassen, da die Überwindung des theoretischen Vakuums zwischen Kognition und Aktion, aufgrund der unzureichenden Erklärung motivationaler, volitionaler, emotionaler und sozialpsychologischer Aspekte nur ansatzweise erfolgt.⁵⁸

An diesem Punkt sei noch einmal ein Zitat von ACHTENHAGEN und TRAMM aufgegriffen, die betonen, dass menschliches Tun *meist* absichtsvoll, zielgerichtet, planvoll und bewusst geschieht und in seiner Ausführung kognitiv reguliert wird.⁵⁹

Dem stelle ich entgegen, dass Menschen zwar in der Lage sind, sich so zu verhalten, dass menschliches Tun aber *meist* unvollständig und unbewusst reflektiert bzw. reguliert wird. Damit meine ich nicht, dass Menschen ständig im Chaos versinken; sie verharren aber auch nicht in Perfektion.

An HACKERS Ausführungen ist es wichtig festzuhalten, dass Lernprozesse lediglich als unvollständige Handlungen vorliegen, dabei allerdings untrennbar mit dem jeweiligen Arbeitsprozess verbunden sind. Doch selbst wenn die dann stattfindenden Veränderungen des Handelnden (Lernen) aufgrund seiner Arbeitserfahrungen nur beiläufig sind, ist es wichtig festzuhalten, dass Lernen immer stattfindet oder noch schärfer ausgedrückt, dass es nicht vermieden werden kann. Wenn Lernprozesse aber für diesen Fall einer bewussten Steuerung und Reflexion des Individuums entzogen sind, bleibt der Umstand ob 'Richtiges' oder 'Falsches' gelernt wird, dem

⁵⁸ Unzureichende Erklärungen bezüglich motivationaler, emotionaler und sozialpsychologischer Aspekte wurden auch häufig an Hackers Handlungstheorie kritisiert. Ihre Anwendung im Bereich der Verhaltensmodifikation wurde pauschal als bloße Anpassung an Verhältnisse, die dem Menschen die Kontrollmöglichkeiten entziehen, abgelehnt. Vgl. hierzu GREIF, S.: Handlungs- und Selbstorganisationstheorien – Kontroversen und Gemeinsamkeiten. In: BERMAN, B.; RICHTER, P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen u. a. 1994, S. 89-111; S. 89 ff.

⁵⁹ Vgl. ACHTENHAGEN, F.; TRAMM, T.: Übungsfirmenarbeit als Beispiel handlungsorientierten Lernens in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: FRIEDE, C.K.; SONNTAG, K. (Hrsg.): Berufliche Kompetenz durch Training. Heidelberg 1993 S.161 ff.

Zufall überlassen. Zufällige Veränderungen durch Arbeitshandlungen lassen sich jedoch nicht mit der Forderung nach mündigen, den Wandel tragenden Berufstätigen vereinbaren und stellen für Unternehmen ein ernstzunehmendes Problem dar.

'Burn-Out' als Folge einer Entwicklungsirritation oder 'Innere Kündigung' als Ergebnis einer Entwicklungsvermeidung sind Beispiele für fehlgeschlagene Veränderungen eines Menschen durch seine Arbeit.⁶⁰ (Vgl. hierzu die Abbildung 12 in Kapitel 3.1).

Es stellt sich nun die Frage nach den didaktischen Fördermöglichkeiten, damit aus dem Lernen als beiläufiges unbeabsichtigtes Anhängsel des Arbeitsprozesses wie HACKER es beobachtet und beschrieben hat, der den Lern- und Bildungsgehalt der Arbeit nutzende Prozess wird, den u. a. SLOANE und DEHNBOSTEL zur Bewältigung der Anforderungen der Wissensgesellschaft einfordern. Für pädagogische Bemühungen auf dem Gebiet des arbeitsbezogenen Lernens bedeutet dies eine Auseinandersetzung mit der Frage, welche Anstöße die Pädagogik setzen kann, um selbsttätige Lernprozesse am Arbeitsplatz 'didaktisch zu provozieren'⁶¹.

Handlungsorientierte Ansätze favorisieren unter dieser Zielsetzung einheitlich die grundsätzliche Befähigung der Beschäftigten (in spe) zu vollständigen Handlungen. Der Dreischritt der vollständigen Handlung (Planung, Durchführung, Kontrolle) kombiniert mit als wichtig erachteten Attributen wie (Selbst-)Reflexivität und Bewusstheit soll gleichsam zu vollständigen Arbeits- als auch Lernprozessen führen. Die kreisförmige Darstellung beider Prozesse ist Ausdruck der Hoffnung, dass die Orientierung an vollständigen Handlungen Lern- und Arbeitsprozesse automatisch zu optimierter Einigkeit führt. Modelle, die den Selbstregulationsaspekt des Lernens fokussieren, tragen zwar dazu bei, dass die kognitiven Bedingungen des unterstellten Automatismus transparenter werden, aber auch sie setzen auf die Lerngewährleistung durch vollständige Handlungen in Kombination mit Bewusstheit und (Selbst-)Reflexivität.

⁶⁰ Eine von der DaimlerChrysler AG im eigenen Konzern durchgeführte Studie ergab, dass über 50% der Mitarbeiter wenig bis keine Bereitschaft zeigen, aktiv an Veränderungsprozessen mitzuwirken. Die Studie war mir nicht zugänglich. Die Information stammt von einem Mitarbeiter. Ich halte sie für so interessant, dass ich sie auch ohne Quellennachweis hier anführen möchte.

⁶¹ Vgl. BENNER, D.: Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Bd. 2: Studie zur Theorie der Erziehung und Bildung. Weinheim, München 1995; S. 58.

2.4 Erweiterung des Handlungsbegriffes

Wie in der kritischen Diskussion der in Kapitel 2.3 vorgestellten Konzepte des Verhältnisses von Arbeits- und Lernprozessen schon angeklungen, soll in diesem Kapitel ein erweiterter Handlungsbegriff für die didaktische Theoriebildung erarbeitet werden, um die Spannbreite handlungsorientierter Didaktiken zu erweitern.

Im bisherigen Gedankengang wurde der Terminus 'Handeln' bereits häufig aber uneinheitlich in Verbindung mit der jeweils vorgestellten Theorie verwendet. Diese Definitionsvielfalt konnte deshalb bis jetzt unkommentiert zugelassen werden, da es sich nur um begriffliche Nuancierungen, nicht aber um gegenläufige Bedeutungen handelt.

Die meisten Handlungsdefinitionen enthalten in verschiedener Mischung und Betonung die Begriffe Ziel, Plan, Entscheidung, Durchführung, Kontrolle, Bewusstsein oder Aufmerksamkeit, Motivation und Bewertung und unterscheiden sich in ihren Kernaussagen kaum voneinander. Dies gilt besonders für die Kernaussagen, dass Handlungen stets auf ein Endziel gerichtet sind und bewusst geplant, durchgeführt und kontrolliert werden. V. CRANACH dokumentiert, dass die gegenwärtige Handlungspsychologie weitgehend eine Psychologie des zielgerichteten Handelns ist.⁶² Er bezeichnet die zielgerichtete Handlung als Prototypen, der allerdings nur eine von mehreren unterschiedlichen Handlungsformen repräsentiert.⁶³

⁶² Dem kann ich nur zustimmen, nachdem im Rahmen dieser Dissertation meine Suche zu dem Begriff 'Spontanhandlung' und später auch nur zu 'Spontaneität' oder 'Intuition' im Bereich der Handlungspsychologie ohne verwertbare Ergebnisse endete. Bittner führt seine magere 'Ausbeute' auf der Suche nach dem Spontaneitätsbegriff in der Entwicklungs- und Motivationspsychologie auf das an die Heisenbergsche Physik angelehnte enge Kausalitätsverständnis der Psychologie an. Dieses Verständnis bildet gegenwärtig den Zugriff, um im Bereich der Humanforschung generalisierende Aussagen treffen zu können. Bis jetzt zeichnen sich nach BITTNER in der Psychologie nur sehr schwache Tendenzen ab, die in der Physik aufgekommene Diskussion über komplexe bzw. schwach wirksame Kausalitäten auf die Humanwissenschaften zu übertragen. Psychologen sind skeptisch hinsichtlich der Anwendbarkeit der Chaos-Modelle im Humanbereich, weil hier die Bedingungen z. B. durch den freien Willen noch komplexer seien und so jegliche Gesetzmäßigkeit und Vorhersehbarkeit zunichte machen. Eine Psychologie, die menschliches Verhalten als ein Komplexes im Sinne der Chaosmodelle ansieht, müsste völlig anders aussehen, als die heute gelehrt und praktiziert wird. Vgl. BITTNER, G.: Spontanphänomene. In: Neue Sammlung, 29. Jahrgang 1989, S. 27-35, S. 29f.

⁶³ Vgl. V. CRANACH, M.: Die Unterscheidung von Handlungstypen – Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Handlungspsychologie. In: BERGMANN B.; RICHTER P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen u. a. 1994, S. 69-86, S.71 ff.

Bevor ich v. CRANACHS Vorschlag zur Weiterentwicklung der Handlungspsychologie in meinen eigenen Strukturierungsversuch einarbeite, möchte ich zunächst auf die Auseinandersetzung mit der Begriffstriade Handeln – Tun – Verhalten, wie sie AEBLI⁶⁴ bereits 1980 ausführlich geleistet hat, eingehen. AEBLI sieht in dem Verhaltensbegriff den umfassendsten Begriff. Er umschließt *"willkürliche und unwillkürliche, bewusste und unbewusste Reaktionen des Menschen"*. Tun und Handeln bilden Teilmengen des Verhaltens. Sie unterscheiden sich durch den Grad des Bewusstseins. Tun wird als absichtsvolles und zielgeleitetes Verhalten definiert. Im Gegensatz zur Handlung zeichnet sich Tun durch einen geringeren Bewusstseinsgrad aus, der dadurch begründet wird, dass z. B. Teil- und Zwischenziele des Tuns und damit die Mechanismen des Verhaltens häufig unbewusst ablaufen. Das Konstruieren von Sätzen beim Sprechen oder das Aufstehen von einem Stuhl nennt AEBLI als prototypische Beispiele des Tuns. Hingegen liegt bei Handlungen ein hohes Maß an Bewusstheit und Zielgerichtetheit vor. Als prototypisches Beispiel nennt AEBLI den Bau eines Hauses. Mehrere Handlungen schließen sich zu einem Handlungsablauf zusammen und lassen sich durch Teilzielsetzungen und bewusst ausgewählte Mittel voneinander abgrenzen.⁶⁵ Zusammengefasst lässt sich sagen, dass AEBLI Handeln (ebenso wie das Tun) als eine Teilmenge des Verhaltens beschreibt, und dass sich Handeln durch einen besonders hohen Grad an Bewusstheit und Zielgerichtetheit abhebt.

Im Gegensatz zu AEBLI geht LENK nicht von Handeln als einer Teilmenge von Verhalten aus, sondern sieht die beiden Begriffe als zwei verschiedene Gegenstandsbereiche. Die Betonung der erlebten Handlung ist nach LENK Hauptunterscheidungsmerkmal zwischen Handeln und Verhalten. Der Mensch nimmt Handeln nicht nur wahr, wie einen außerhalb von ihm ablaufenden Bewegungsprozess, wie eine objektiv feststellbare und intersubjektiv nachprüfbare Ereignisfolge, sondern er erlebt sein Handeln auch als von ihm gesetzte, gewollte

⁶⁴ Vgl. AEBLI, H.: Denken, das Ordnen des Tuns. Stuttgart 1980, S. 189 ff.

⁶⁵ Deutliche Parallelen zu HACKERS Handlungsverständnis sind zu erkennen. Unter Tätigkeit sind aus arbeitspsychologischer Sicht Vorgänge zu verstehen, "(...) mit denen Menschen ihre Beziehung zu Aufgaben und Umwelt verwirklichen". Handlungen dagegen sind "selbständige oder abgrenzbare Grundbestandteile oder Einheiten einer Tätigkeit". Vgl. HACKER, W.: Arbeitspsychologie. Bern u. a. 1986, S. 61 ff.

Allerdings wird der Handlungsbegriff wie ihn HACKER 1978 definierte in neueren Theorieansätzen unter erweiterten Gesichtspunkten diskutiert. Gleiches gilt für seine Vorstellung, dass Handlungen permanent bewusst durch hierarchisch abzuarbeitende Ziele und Aktionsprogramme reguliert werden. Vgl. GREIF, S.: Handlungs- und Selbstorganisationstheorien

und zumeist bewusst initiierte Tätigkeit.⁶⁶ Mit der Betonung auf die erlebte Handlung lenkt LENK das Augenmerk auf ein weiteres Abgrenzungskriterium, dem der innerpsychischen Prozesse. Damit reduziert er den Verhaltensbegriff ganz im Sinne des Behaviorismus auf von außen beobachtbare bzw. erklärbare Verhaltensweisen.

In Anlehnung an diese Argumentation und die Ausgangsüberlegungen von AEBLI soll die Abgrenzung von Handeln und Verhalten in dieser Arbeit wie folgt vorgenommen werden.

- Von *Verhalten* soll nur dann die Rede sein, wenn es von außen beobachtbar und erklärbar ist, d. h. das beobachtete Verhalten kann ohne Zugriff auf innerpsychische Prozesse erklärt werden (Schlafen, Reflexe). Im Bereich des Verhaltens liegt der niedrigste Bewusstseitsgrad vor. Es liegt eine reine Außensteuerung vor, da es dem Individuum dauerhaft nicht möglich ist, Zielgerichtetheit und Bewusstseitsgrad zu beeinflussen. Instinktive Reaktionen, wie etwa Flucht vor Feuer liegen auf der Schnittstelle zwischen Verhalten und Handlung.
- *Vollständige Handlungen* sind mit Ausnahme der vollständigen Denkhandlung teilweise von außen beobachtbar. Zu ihrer Erklärung kommt man ohne Zugriff auf innerpsychische Prozesse (kognitive, emotionale, motivationale Prozesse) nicht aus. Die vollständige Handlung umfasst die Phasen Planung, Durchführung und Kontrolle. Sie ist zielgerichtet und unterliegt einem hohen Bewusstseitsgrad, was sich insbesondere durch die Fähigkeit zur Reflexivität⁶⁷ ausdrückt. Zudem gilt für vollständige Handlungen das Kriterium der Innensteuerung. Dieses ist erfüllt, wenn der Handelnde die Freiheit hat, zwischen mehreren Handlungsalternativen zu entscheiden.

– Kontroversen und Gemeinsamkeiten. In: BERMANN, B.; RICHTER, P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen u. a. 1994, S. 110 f.

⁶⁶ Vgl. LENK H.: Handlung(stheorie). In: SEIFFERT H.; RADNITZKY G. (Hrsg.): Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München 1989, S. 119-127, S.120.

⁶⁷ V. CRANACH versteht unter reflexivem Bewusstsein die Gesamtheit jener Kognitionen, derer wir gewahr werden und über die wir berichten können. Vgl. v. CRANACH, M.: Über die bewusste Repräsentation handlungsbezogener Kognitionen. In: MONTADA, L., u. a. (Hrsg.): Kognition und Handeln. Stuttgart 1983, S.64 -76, S.66.

- *Unvollständige Handlungen* liegen zwischen diesen beiden Gegenstandsbereichen und bilden damit den kontinuierlichen Übergang zwischen vollständiger Handlung und Verhalten. Sie können vollständig innengesteuert sein, müssen es aber nicht. Sie grenzen sich z.B. von der vollständigen Handlung ab, durch einen geringeren Bewusstseitsgrad,⁶⁸ mangelnde Zielausrichtung, fehlende Reflexivität und Unvollständigkeiten in den Sequenzen (Planung, Durchführung, Kontrolle).⁶⁹ Reduzierungen sind über all diese Attribute hinweg vorstellbar, zumal sie einander bedingen (Wenn eine Handlung nicht bewusst wahrgenommen wird, dann kann sie auch nicht kontrolliert werden). Jedoch führt auch die Reduzierung eines Attributs (fehlende Kontrolle) dazu, dass ich vom Typ der unvollständigen Handlung spreche. Unvollständige Handlungen sind mit Ausnahme der unvollständigen Denkhandlung teilweise von außen beobachtbar. Zu ihrer Erklärung kommt man ohne Zugriff auf innerpsychische Prozesse (kognitive, emotionale, motivationale und volitionale Prozesse) nicht aus. Auch im Bereich der Denkhandlungen sind unvollständige Handlungen möglich. So ist zum Beispiel der Umstand, dass jemand seinen Gedanken freien Lauf lässt, ihnen nachhängt oder sie schweifen lässt, weniger zielorientiert, als wenn er seinen Gedankengang mit hoher Konzentration auf die Lösung eines Problems richtet.

Für die Form der unvollständigen Handlung wählt AEBLI den Begriff Tun. Der Handlungsbegriff wird in dieser Arbeit jedoch auch für die unvollständige Handlung bewusst beibehalten. Begründen möchte ich dies mit dem Umstand, dass anders als beim Verhalten, es für ein Individuum prinzipiell möglich ist, unvollständige Handlungen durch willentliche Kontrolle zu vollständigen 'aufzurüsten'. Ein Beispiel hierfür wäre, dass das Aufstehen von einem Stuhl in der Regel zwar nicht bewusstseinspflichtig ist, wohl aber bewusstseinsfähig. Oder dass die unvollständige Handlung 'Aufstehen von einem Stuhl' vielleicht nur die Sequenz der Durchführung beinhaltet, aber durchaus auch geplant und kontrolliert werden kann (diesmal stehe ich vorsichtig von meinem Stuhl auf, damit die Stuhlbeine nicht über das Parkett kratzen). Mit der Stufe der unvollständigen Handlung beginnt auch die Verantwortung, die ein Individuum für seine Handlungen zu tragen hat. Ein

⁶⁸ im Sinne der Unterscheidung von AEBLI zwischen Handeln und Tun.

⁶⁹ Die Kommata sind hierbei als und / oder Optionen zu verstehen. Treten alle Attribute der Unvollständigkeit auf einmal auf, haben wir es wohl mit der Reinform des humanen Chaos zu tun.

Individuum trägt auch dann die Schuld für eine Fehlhandlung, wenn es gering bewusst gehandelt hat, es aber prinzipiell in der Lage gewesen wäre, den Grad der Bewusstheit zu beeinflussen.

	Verhalten	Unvollständige Handlung	Vollständige Handlung
Zielgerichtetheit	nein	ja / nein	ja
Bewusstheit	nein	ja / nein	ja
bewusstseinsfähig	nein	ja	ja
Vollständige Sequenzierung	nein	ja / nein	ja
Freie Alternativenwahl	nein	ja / nein	ja
unter Berücksichtigung innerpsychischer Prozesse erklärbar	nein	ja	ja
Selbstverantwortung / Schuldfähigkeit	nein	ja (mit Einschränkungen)⁷⁰	ja
verbalisierbar	nein	weniger	mehr
zur vollständigen Handlung 'aufrüstbar'	nein	ja	gegeben

Tabelle 2: Abgrenzungskriterien zwischen Handlung, unvollständiger Handlung und Verhalten

⁷⁰ Juristisch besteht der Tatbestand der eingeschränkten Schuldfähigkeit z.B. bei Affekthandlungen. Diese Handlungen sind durch emotionale Überreaktionen in Ausnahmesituationen einer willentlichen Kontrolle weitestgehend entzogen. Für den Gegenstandsbereich dieser Arbeit (berufliche Aus- und Hochschulbildung) kann das Handeln in Ausnahmesituationen jedoch nahezu ausgeschlossen werden. Eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik findet sich bei GROSBÜSCH, G.: Die Affekthandlung. Psychologische Untersuchung der Schuldfähigkeit. Stuttgart 1981.

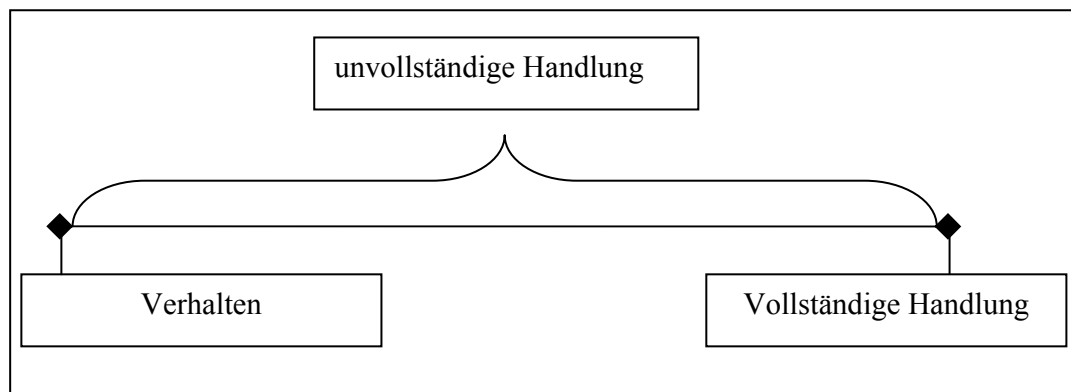


Abbildung 7: Die unvollständige Handlung als Kontinuum zwischen Verhalten und Vollständiger Handlung

EDELMANN kritisiert obige Setzung als inflationären Gebrauch des Handlungsbegriffs. Er unterscheidet nur zwischen Verhalten und Handlung, wobei alles, was nicht alle Attribute einer idealen Handlung aufweist, in den Bereich des Verhaltens gehört.⁷¹ Einzige Ausnahme bildet die planvolle Handlung, die sozusagen quasiideal ist, weil sie sehr nah an die ideale heranreicht. EDELMANN versucht mit der Einführung des Begriffs der planvollen Handlung das Problem zu überbrücken, dass durch die Vielzahl der kritischen Attribute beim (idealen) Handlungsbegriff, die Zahl der menschlichen Aktivitäten, die dann noch als Handlung beschrieben werden können, sehr gering ist,⁷² allerdings wird dadurch die Abgrenzungsproblematik zwischen planvoller (weil fast idealer) Handlung und Verhalten auf obiger Skala letztlich nur ein Stück nach links verlagert. Zudem wird dadurch der Bereich menschlicher Aktivitäten, die durch den Handlungsbegriff beschrieben werden können, für die didaktische Nutzung nicht ausreichend genug vergrößert.

⁷¹ An dieser Stelle entgegne ich, dass EDELMANN den Verhaltensbegriff, der ja ursprünglich aus der Denkrichtung des Behaviorismus stammt, nicht nur inflationär sondern auch sinnentstellend verwendet.

⁷² Vgl. EDELMANN, W.: Lernpsychologie. 6. Aufl.. Weinheim 2000, S. 196.

Für eine weiterführende didaktische Nutzung des Handlungsbegriffs wäre eine differenzierte Unterscheidung von Handlungstypen innerhalb des Raumes unvollständiger Handlungen sehr hilfreich.

Aus wissenschaftlicher Sicht sind die Ausführungen zum Handlungsbegriff, die nun folgen, wenig fundiert. LANTERMANN begründet diesen Umstand damit, dass der Methodenkanon, auf den sich die Psychologie stützt, zu Einschränkungen zwingt. "Nur das, wohin die Methode hinreicht, wird zum potenziellen Gegenstand wissenschaftlicher Analyse. Was sich dem methodischen Zugriff nicht fügt oder anpasst, wird auf bessere Zeiten verschoben oder grundsätzlich ausgeblendet. Nun richtet sich die Wirklichkeit nicht nach dem Methoden. Und bei allen aktuellen Tendenzen über die Entwicklung weniger rigider Verfahren die Grenzen des wissenschaftlich erforschbaren auszudehnen, bleiben der Wissenschaft Psychologie auch heute noch weite Bereiche relevanter Lebensäußerungen verschlossen."⁷³ Zudem fügt er an, dass das stringente Denken im Modell nicht ausreicht, um zu verstehen, was sich jenseits der arrangierten Kunstwelt des Labors abspielt und wirkt.⁷⁴

Grundsätzlich stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob noch nicht ausreichend abgesicherte psychologische Überlegungen Einzug in die didaktische Theoriebildung halten sollten. Eine Antwort findet sich in der Auseinandersetzung mit den Alternativen. Die Nutzung scheinbar abgesicherter psychologischer Erkenntnisse gibt das Gefühl von Sicherheit. Wenn man allerdings bedenkt, dass eine dynamische Wissenschaft auf die Ausbildung neuer Ordnungen und Erkenntnisse angewiesen ist, wird bewusst, dass die Neuordnung und Erweiterung des Bewährten ein der Wissenschaft inhärentes Kriterium darstellt. Ein andauernder Rückgriff auf eingeschriebene Ordnungen verspricht dagegen wenig Erkenntnisgewinn und führt letztendlich dazu, dass diese Themen vollständig ausgereizt sind. Die Anbindung des Neuen an das Bewährte birgt immer die Gefahr von Instabilität und Irritation, kann jedoch auch Impulsgeber auf dem Weg zu neuen erweiterten Ordnungen werden.

⁷³ LANTERMANN, E.-D.: Bildwechsel und Einbildung. Berlin 1992, S. 7.

⁷⁴ Ebd. S. 8.

Das Wechselspiel zwischen Instabilität und Ordnung, zwischen Irritation und Sicherheit ist aber keineswegs ein Phänomen, das sich auf die Wissenschaft beschränkt. Es entspricht der Logik der menschlichen Evolution, dass Menschen in der Lage sind, auf fremdartige und irritierende Verhältnisse emergent zu reagieren, sich in einer Welt des Unvorhersehbaren zu behaupten, indem sie das Neue, Überraschende und Unbekannte gemeinsam mit dem Bewährten, Vertrauten in übergreifende Ordnungsstrukturen einbinden.⁷⁵

Wie bereits dargelegt, steht in der Handlungsforschung die empirische Analyse von Existenz und Quantität verschiedener Handlungstypen noch aus. Dennoch ist davon auszugehen, dass der in dieser Arbeit definierte Bereich der unvollständigen Handlung dem größten Teil menschlicher Handlungen entspricht. V. CRANACH weist darauf hin, dass er es für höchst wahrscheinlich hält, dass es mehr Handlungstypen als nur die vollständige Handlung gibt.⁷⁶ Diese These vertritt auch GREIF, wenn er anführt, dass Menschen zwar in der Lage sind, eigenes Handeln bewusst zu reflektieren, sich Ziele zu setzen und diese diszipliniert und systematisch planend zu verfolgen, allerdings betont er, dass insbesondere die strukturbildenden psychischen Prozesse zu Beginn einer Handlung nicht auf einem intellektuellen Überbau basieren, sondern einer bewussten willentlichen Kontrolle weitestgehend entzogen sind. "Bei der Konfrontation mit Aufgaben, egal ob sie einfach oder komplex, bekannt oder neu, angenehm oder unangenehm sind, aktivieren Menschen unwillkürlich ganzheitlich organisierte Gefühlszustände, Empfindungen, Gedanken und körperlich-motorische Reaktionstendenzen **ohne** bewusst Ziele ins Auge zu fassen, oder genau zu planen." GREIF betont, dass Handlungen weder als permanent bewusst durch Ziele, noch als vollständig durch Emotionen reguliertes Verhalten verstanden werden können.⁷⁷ GREIF bezieht sich dabei auf LANTERMANN, nach dessen Verständnis rationale Kontrolle und spontane Selbstorganisation⁷⁸ in einem wechselseitigen einander ergänzenden Verhältnis stehen. Dabei geht LANTERMANN davon aus, dass solange sich die einströmenden Informationen zu entsprechenden Ordnungen fügen, die Prozesse weitgehend automatisch und unbewusst ohne größere innere

⁷⁵ Vgl. LANTERMANN, E.-D.: Bildwechsel und Einbildung. Berlin 1992, S. 22.

⁷⁶ Vgl. v. CRANACH, M.: Über die bewusste Repräsentation handlungsbezogener Kognitionen. In: MONTADA, L., u. a. (Hrsg.): Kognition und Handeln. Stuttgart 1983, S.64 -76, S.85.

⁷⁷ Vgl. GREIF, S.: Handlungs- und Selbstorganisationstheorien – Kontroversen und Gemeinsamkeiten. In: BERMANN, B.; RICHTER, P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen u.a. 1994, S. 89-111, S. 110.

⁷⁸ Der Begriff der spontanen Selbstorganisation beschreibt die Fähigkeit zu unbewussten, emotional geprägten Reaktionen aus dem Moment heraus.

Beteiligung und Irritationen ablaufen.⁷⁹ Unbekanntes hingegen stört die bestehende Ordnung und löst je nach Naturell des Menschen sehr unterschiedliche Reaktionstendenzen zwischen Rückzug und Erkundung aus. Die Fähigkeit zu unbewussten, emotional geprägten Reaktionen aus dem Moment heraus versteht LANTERMANN als Stärke menschlicher Selbstorganisationskompetenz.⁸⁰ Unter spontanen Selbstorganisationsprozessen sind Prozesse zu verstehen, die innerhalb eines mehr oder weniger breiten Bereichs von Anfangs- und Randbedingungen einen ganz bestimmten geordneten Zustand einnehmen. Dieser wird ohne äußeren Zwang spontan erreicht und resultiert aus den spezifischen Eigenschaften der am Prozess beteiligten Komponenten.⁸¹

GREIF definiert Handlungen als :*"(...) selbstorganisierte Reaktionsmuster auf äußere und innere Aufgaben sowie als komplexe Vernetzungen von Aufgaben, Regeln und ganzheitlichen Reaktionsmustern (unter Einschluss von Empfindungen, Gefühlen, Gedanken und körperlich-motorischen Reaktionstendenzen)"*.⁸²

Das für unvollständige Handlungen gesetzte Abgrenzungskriterium, nachdem sich im Gegensatz zum Verhalten eine unvollständige Handlung potenziell in eine vollständige 'aufrüsten' lässt, findet sich auch in GREIFS Konzeption wieder.

Er betont, dass Handlungen immer mit Zielen verbunden werden können und Menschen prinzipiell in der Lage sind, durch Selbstbeobachtung die eigenen Handlungen zu reflektieren, die innere Gefühlswelt zu beherrschen und sich konsequent zielgerichtet zu verhalten, wenn sie dazu die erforderliche willentliche Selbstkontrolle und Selbstdisziplin aufbringen. Selbstbeobachtung und Selbstreflexion bedingen aber in hohem Maße die Fähigkeit zur Selbstdistanz. Eine rationale Beurteilung der eigenen Handlungen ist jedoch Störfaktoren unterworfen, die dem Wunsch nach einem stabilen Selbstbild (vgl. Kapitel 3.2) entspringen. Selbstexplorationen sind ganz im Verständnis unvollständiger Handlungen oftmals

⁷⁹ Vgl. LANTERMANN, E.-D.: Bildwechsel und Einbildung. Eine Psychologie der Kunst. Berlin 1992, S. 21.

⁸⁰ Vgl. ebd. S. 26.

⁸¹ Vgl. ROTH, G.: Selbstorganisation – Selbsterhaltung – Selbstreferentialität. In: DRESS, A.; HENDRICH, H.; KÜPPERS, G. (Hrsg.): Selbstorganisation, München 1986, S. 149-180; S.154.

⁸² Vgl. GREIF, S.: Handlungs- und Selbstorganisationstheorien – Kontroversen und Gemeinsamkeiten. In: BERMANN, B.; RICHTER, P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen u. a. 1994, S. 89-111; S. 111.

spontan und gefühlsbestimmt.⁸³ GREIF führt hierzu aus: *"Wir verbinden das, was wir erreichen wollen, oft vorschnell mit (sozial) erwünschten Zielen und vermeiden sensible Bereiche, die für unser Selbstkonzept bedrohlich werden könnten oder wehren unerwünschte Eindringlinge aktiv ab, die unsere Schwächen berühren."*⁸⁴

Die Verbindung zu den Hauptansatzpunkten von Videotrainings lassen sich an dieser Stelle der Argumentationsführung leicht herstellen. Die Methode Videotraining soll zu einer verbesserten Selbstwahrnehmung und Bewertung führen und damit die Grundlagen zu einer lebenslangen offenen Lernhaltung legen.

Exkurs: Bewusstheit, des Unbewussten?

Bewusstheit als Abgrenzungskriterium zwischen unvollständiger und vollständiger Handlung ist das zentrale Kriterium, wenn man selbstregulierte Lernprozesse als didaktische Zieldimension betrachtet. Denn nur was im Rahmen unvollständiger Handlungen bewusstseinsfähig ist, kann vom Individuum reflektiert, bewertet und weiterentwickelt werden.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem (Un-)bewussten findet sich bereits bei Sigmund FREUD. Nach FREUD wirken in der menschlichen Psyche drei Kräfte. Das bewusste 'Ich' bildet dabei nur die Spitze eines Eisbergs. Das 'Es' dominiert zum einen das Bewusstsein, es beinhaltet zum anderen aber auch große Teile des 'Über-Ich', das sich aus verinnerlichten kulturellen Normen zusammensetzt. Den Übergang zwischen Bewusstem und Unbewusstem bildet bei Freud das Vorbewusste. Es beinhaltet Erlerntes, das unter bestimmten Umständen wieder abgerufen werden kann, ansonsten aber völlig unbehelligt bleibt. Ein Beispiel hierfür wäre ein Gedicht oder Gebet, dass man zwar nicht aus dem Stehgreif aufsagen, aber durchaus mitsprechen könnte. FREUD vertrat den Ansatz, dass menschliche Handlungen viel stärker durch das 'Es' dominiert werden, als es sich der Mensch selber eingesteht. Er verglich das 'Ich' mit einem Reiter, der die Aktionen des Pferdes, in diesem Falle des 'Es', als 100%iges Ergebnis seiner Hilfengebung deutet. "Wie dem Reiter, will er sich vom Pferd nicht trennen, oft nicht anderes übrig bleibt,

⁸³ Die Feedbackrunden in den Videotrainings begannen in der Regel mit gefühlsbestimmten Allaussagen, etwa in der Form wie: "ich habe mich gut gefühlt, ich bin zufrieden".

⁸⁴ Vgl. GREIF, S.: Handlungs- und Selbstorganisationstheorien – Kontroversen und Gemeinsamkeiten. In: BERMANN, B.; RICHTER, P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen u. a. 1994, S.89-111, S. 111.

als es dahin zu führen, wohin es gehen will, so pflegt auch das Ich den Willen des Es in Handlungen umzusetzen, als ob es der eigene wäre."⁸⁵

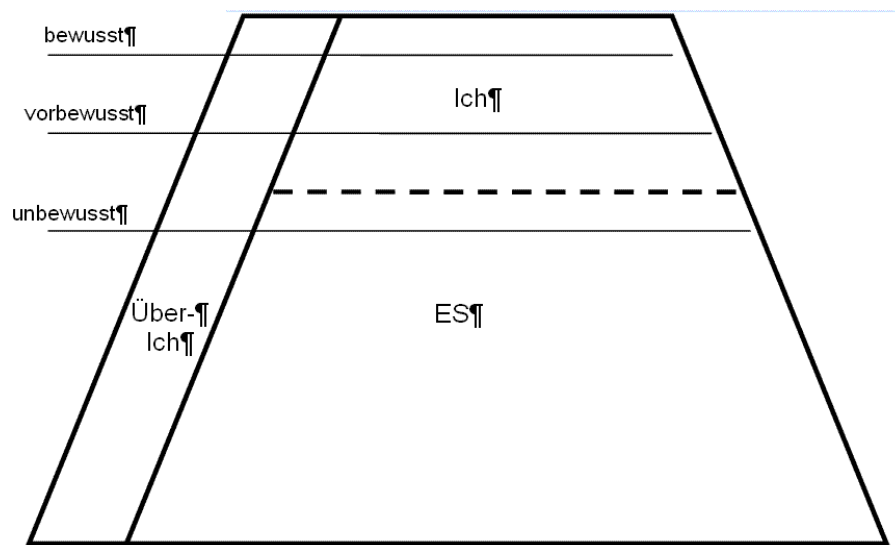


Abbildung 8: Bewusstseins- und Persönlichkeitsstrukturen nach Freud⁸⁶

Auch wenn viele Ansätze FREUDS, wie etwa der Ödipuskomplex und die Überbetonung des Sexualtriebes in der Wissenschaft durch weiterführende Forschungen revidiert wurden, erleben seine Ausführungen zum Unbewussten eine neue Renaissance.

Der *Begriff des Unbewussten* wird in der neurobiologischen Hirnforschung als ein sich 'selbst organisierendes biologisches System' verstanden. Die meisten informationsverarbeitenden Operationen laufen nicht-bewusst ab und nur im Falle intensiver oder komplexer Reize in neuen und bedeutsamen Situationen entsteht Bewusstsein.⁸⁷ Nach SINGER gelangt nur ein Bruchteil der im Gehirn ständig ablaufenden Prozesse ins Bewusstsein. Handlungsbegründungen sind daher immer unvollständig, müssen sie jedoch a posteriori Erklärungen mit einschließen.⁸⁸ Auch

⁸⁵ Vgl. FREUD, S.: Studienausgabe, Frankfurt a. Main 2000: Bd. III: Das Ich und das Es, 1923. Was FREUD hier beschreibt, ist m. E. besser mit dem Motiv des Selbstwertschutzes zu erklären, dem ich mich in den folgenden Kapiteln noch ausführlich widmen werde. Zumindest für das FREUDSche Beispiel kann ich sagen, dass derjenige Reiter, der die Begrenztheit seiner reiterlichen Einwirkung bewusst erkennt und nicht gegen sondern mit dem Tier arbeitet, den von FREUD beschriebenen Irrglauben erfolgreich überwinden kann, indem er das beschriebene Dominanzverhältnis zwischen Ich und Es umdreht. Den Schlüssel hierzu bietet nicht nur beim Reiten die Selbsterkenntnis, bzw. die Erkenntnis des Selbst im handlungsrelevanten Kontext.

⁸⁶ Vgl. FREUD, S.: Abriss der Psychoanalyse; Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt am Main u. Hamburg, 1959 (im Original 1938), S. 6-14.

⁸⁷ Vgl. BIRBAUMER, N.; SCHMIDT, R.F.: Wachen, Aufmerksamkeit und Schlafen. In: SCHMIDT, R.F.; SCHAIBLE, H.-G. (Hrsg.): Neuro- und Sinnesphysiologie. Berlin u. a. 2000, S.411-413, S.412.

⁸⁸ Vgl. SINGER, W.: Der Beobachter im Gehirn, Frankfurt am Main 2002, S. 76.

wenn nach SINGER die Negation des vollständig freien Willens der Menschheit einen noch schwereren Schlag versetzt als es einst die Theorien von DARWIN und KOPERNIKUS taten, so ist diese Erkenntnis für meine Arbeit Fundament und Richtungsweiser zugleich. Sie liefert letztendlich die Begründung, warum Menschen im Fokus vollständiger Handlungen nicht das lernen, was sie sollen und weniger lernen, als sie können und sie lenkt den Blickwinkel der didaktischen Auseinandersetzung auf das Unbewusste und dessen Funktionen bezüglich Wahrnehmungsfiltration, Handlungssteuerung und Handlungsreflexion.

Das Unbewusste hilft das hochkomplexe Gebilde Mensch möglichst effizient agieren zu lassen. Bewusste Handlungen verbrauchen viermal soviel Gehirnenergie wie unbewusste. Deshalb schaltet das Gehirn, sooft es geht, in den Bereich der unvollständigen, weil unbewussten Handlungen. Die Ausbildung von Routinen und Automatismen gehört unter dem Aspekt der optimalen Ausnutzung von verfügbaren Energieressourcen zu einem wichtigen Grundmechanismus des Gehirns.⁸⁹ *"Bewusstsein ist für das Gehirn ein Zustand, der tunlichst zu vermeiden und nur im Notfall einzusetzen ist."*⁹⁰ Davon abzurücken fällt deshalb so schwer, weil die Dominanz des Unbewussten nur mit größter Anstrengung zu überwinden ist.⁹¹

Die britischen Psychologen HALLIGAN und OAKLEY haben die Beziehung zwischen Bewusstheit und Unbewusstheit in einem Modell dargestellt:

Nach Auffassung der Psychologen werden sämtliche Informationen, die ein Mensch aufnimmt, zunächst auf einer unbewussten Ebene verarbeitet und verursachen erst später eine kontinuierliche, bewusste Erfahrung von der Umwelt und vom Selbst. Im Modell haben HALLIGAN und OAKLEY das Unbewusste als Halbkugel dargestellt. Alle auf den mentalen Organismus einströmenden Informationen durchlaufen zunächst die Ebene 2, den Korpus der Kugel. Auf dieser Ebene fungiert eine Art 'zentrale Exekutivstruktur'. Diese identifiziert die jeweils vorrangige Aufgabe, die das Gehirn in jedem Moment zu erfüllen hat und selektiert die Informationen danach vor. Nur diese

⁸⁹ Vgl. ROTH, G.: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt am Main 2003, S. 239.

⁹⁰ Ebd. S.239.

⁹¹ Dieser Effekt zeigte sich auch im Videotraining der Auszubildenden der Daimler-Chrysler AG. Den meisten Auszubildenden gelang es nicht, bereits routinierte Floskeln im telefonischen Kundenkontakt während des Rollenspiels abzuändern. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die Konzentration auf den Inhalt der Telefonate das Bewusstsein beanspruchte, während das Unbewusste die Situation durch routinierte Rahmenfloskeln vereinfachte.

Informationen erreichen die Ebene 1 und verursachen den Strom bewusster Erfahrungen.

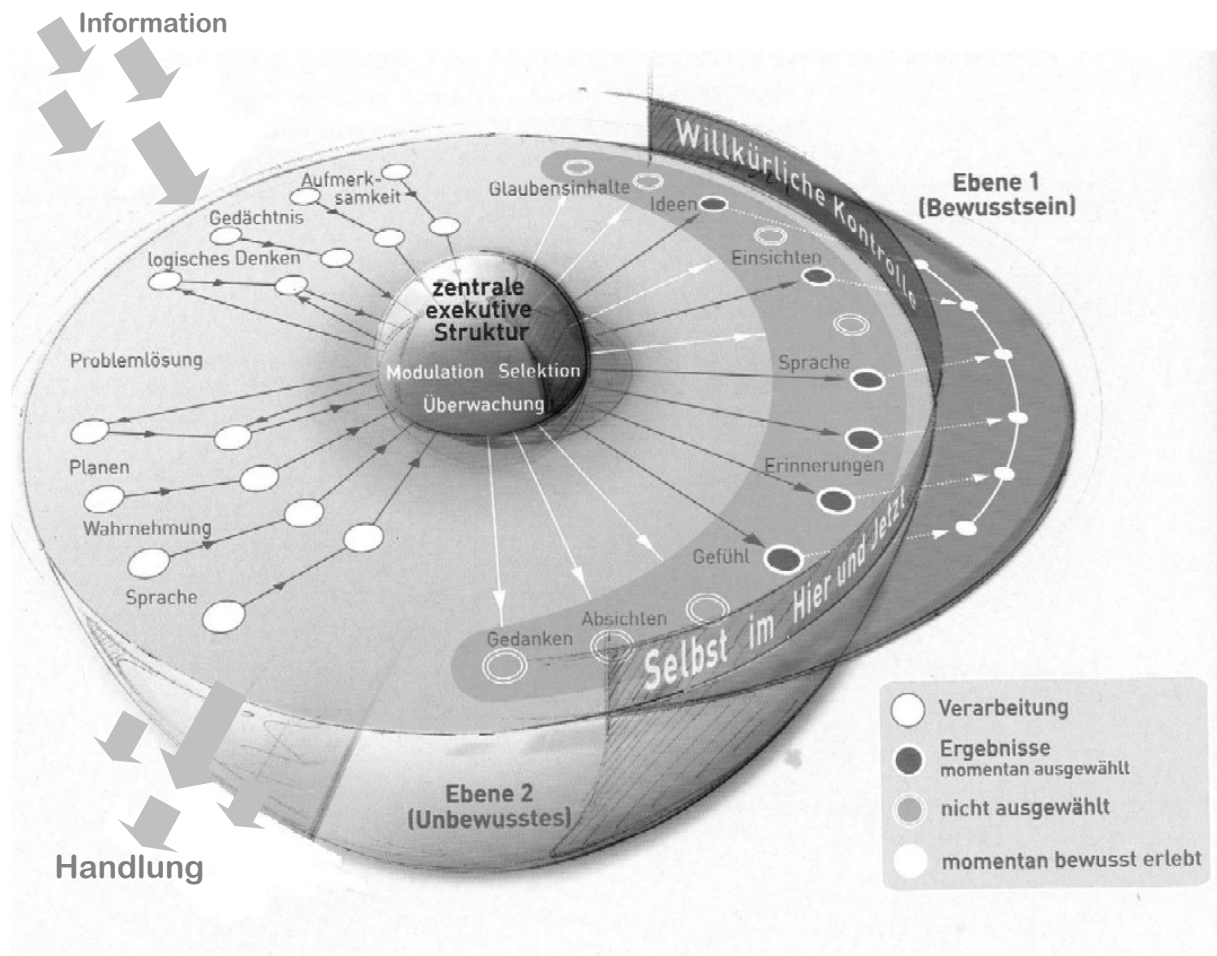


Abbildung 9: Der mentale Prozess zwischen Informationsverarbeitung und Handlung nach HALLIGAN und OAKLEY⁹²

Als Beispiel nennen die Wissenschaftler die Situation, dass jemand auf einem unbequemen Stuhl sitzt und einem Vortrag lauscht. Für den Fall, dass der Vortrag interessant ist, wird man sich der Stimme des Vortragenden bewusst sein, der Inhalte des Vortrags und eventuell der Anordnung des Podiums etc. All diese Informationen wurden im Rahmen der unbewussten Vorselektion unter der Maßgabe 'einen wichtigen Vortrag hören' ausgewählt und durch den Eintritt auf die erste Ebene zur bewussten Erfahrung. Zur selben Zeit nimmt die zweite Ebene Informationen über den harten Stuhl, den Geruch des Raumes und die rückseitig geflüsterte Konversation auf. Da diese jedoch nicht zu der Aufgabe 'Hören eines wichtigen Vortrags' gehören, wählt die zentrale Exekutivstruktur diese nicht für den Eintritt in die erste Ebene aus und sie verbleiben unbewusst.

Wird der Vortrag jedoch zunehmend langweilig, verschieben sich die Prioritäten und der harte Stuhl rückt ins Bewusstsein. Und selbst der spannendste Vortrag wird die Aufmerksamkeit nicht halten können, wenn plötzlich hinter einem der eigene Name geflüstert wird.

Dabei sind es nach Auffassung der Wissenschaftler keine willkürlichen Entscheidungen, die die Aufmerksamkeit auf den harten Stuhl oder die rückseitige Konversation lenkten. Vielmehr ist es die zentrale Exekutivstruktur, die die Informationen 'outet' und zur bewussten Erfahrung werden lässt. "In the process of outing, any thoughts, beliefs, perceptions and acts become 'yours' and become automatically linked to the idea of free will."⁹³ Dem Selbst ein Bewusstsein zuzuschreiben, um sagen zu können, 'Ich denke', 'Ich fühle' und 'Ich handle' ist eine der wichtigsten kreativen Leistungen der Ebene 2 bei der Informationsselektion für Ebene 1. Dabei kommt diesem wenn auch kreativ konstruierten Bewusstsein die Aufgabe zu, durch Handlungen eben dieses Selbst nach außen hin darzustellen. Dies ist eine Fähigkeit, die in komplexen sozialen Gruppen eine Grundvoraussetzung darstellt, um sich integrieren und behaupten zu können. Konsistenz, eine erfahrbare Rationalität und die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung für eigenes Handeln sind notwendig, damit eine derartige Selbstdarstellung überhaupt möglich ist. In diesem Sinne schafft das Unbewusste fortwährend eine stabile Repräsentation des Individuums nach innen und außen: die **Selbstdarstellung** (vgl. Kap. 3.2).⁹⁴

Die Überlegungen von HALLIGAN / OAKLEY und FREUD lassen sich durch neuere neurobiologische Erkenntnisse durchaus stützen. Die im Zusammenhang dieser Arbeit wichtigsten von der Neurobiologie bestätigten Aussagen zum Verhältnis zwischen Bewusstsein und Unbewusstsein sind:

1. Das Unbewusste entsteht zeitlich weit vor den verschiedenen Bewusstseinszuständen und legt die Grundstrukturen der Persönlichkeit fest, aus denen das Ich-Gefühl erwächst.

⁹² Vgl. HALLIGAN, P.; OAKLEY, D.: Greatest myth of all. In: New Scientist, 168(2265) 2000, S. 34-39, S. 35.

⁹³ Vgl. HALLIGAN, P.; OAKLEY, D.: Greatest myth of all. In: New Scientist, 168(2265) 2000, S. 34-39, S. 36.

⁹⁴ Vgl. ebd. S.37

2. Das Unbewusste hat mehr Einfluss auf das Bewusste als umgekehrt. Vorgänge des Ichs sind eingebettet in unbewusste Prozesse des limbischen Systems und werden von ihnen gesteuert.
3. Das bewusste Ich hat wenig, bis keine Einsichten in das, was seinen Wünschen, Plänen und Handlungen wirklich zugrunde liegt. Das Ich legt sich Erklärungen zurecht, mit denen es vor sich selbst und vor anderen bestehen kann (Selbstdarstellung Anm. d. Verf.). Diese haben aber häufig wenig mit den eigentlich bestimmenden Geschehnissen zu tun.⁹⁵

ROTH betont, dass die Ergebnisse der Hirnforschung zur Diskussion um eine grundlegende Änderung des Bildes führen, das der Mensch von sich entworfen hat, nämlich das Bild von einem Wesen, dass sich aufgrund von Geist, Bewusstsein, Vernunft, Moral und freiem Willen weit über alle anderen Lebewesen erhebt.⁹⁶

Als Geisteswissenschaftler kann und will ich einer rein neurobiologischen Erklärung menschlicher Handlungen (neurobiologischer Reduktionismus) nicht folgen. Und insbesondere als Pädagoge halte ich an der Überzeugung fest, dass Menschen in der Lage sind, auch in der Regel unbewusst ablaufende Prozesse zu beeinflussen und die zugrunde liegenden Determinanten von Handlungen, Plänen und Wünschen zu erfassen.⁹⁷ Ignorieren sollte man die Ergebnisse der Hirnforschung deswegen jedoch nicht, sondern vielmehr überlegen, wie man sie zur Unterfütterung didaktischer Theoriebildung nutzen kann.

Das folgende Kapitel schließt an die Überlegungen OAKLEYS und HALLIGANS an, nach denen das Unbewusste im Dienste der Selbstdarstellung fortwährend eine stabile Repräsentation des Individuums nach innen und außen schafft. Die zentrale These der Selbstdarstellungstheorie lautet: Individuen versuchen in sozialen Interaktionen den Eindruck, den sie auf andere Personen machen zu kontrollieren. Die

⁹⁵ Vgl. ROTH, G.: Aus Sicht des Gehirns, Frankfurt am Main 2003, S. 151.

Roth sichert diese Aussagen durch eine Fülle neurobiologischer Erkenntnisse. Eine wissenschaftlich korrekte Zusammenfassung traue ich mir als Nicht-Naturwissenschaftler jedoch nicht zu, weshalb ich die Lektüre des Buches 'Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert.' allen Interessierten dringend empfehle.

⁹⁶ Vgl. ebd. S. 545 ff., S. 562 ff.

⁹⁷ Vgl. zu diesem Standpunkt auch SINGER, W.: Ein neues Menschenbild, Gespräche über Hirnforschung, Frankfurt am Main 2003, S. 122. SINGER räumt zumindest den Hauch einer

Außendarstellung der eigenen Person kann nach MUMMENDEY bewusst und kontrolliert inszeniert werden, läuft aber auch vielfach unbeabsichtigt, unkontrolliert und unbemerkt ab.⁹⁸ Selbstdarstellungen dienen der Kommunikation von Selbstkonzepten nach innen und außen. Daher ist jede Selbstdarstellungstheorie in der Tradition der Selbstkonzeptforschung zu betrachten,⁹⁹ weshalb ich für die weitere Argumentationsführung den übergeordneten Bereich der Selbstkonzeptforschung aufgreife. Zudem zweifle ich an der Darstellung von OAKLEY und HALLIGAN, nach der das Unbewusste dazu dient, eine stabile Repräsentation des Individuums nach innen und außen zu schaffen. Diese Erklärung ist meines Erachtens zu einseitig, da sie nur das Streben nach Selbstkonsistenz heranzieht. Im Rahmen von Selbsttheorien geht man dagegen von mehreren Motiven aus, die miteinander konkurrieren, von denen das Selbstkonsistenzmotiv nur eines ist¹⁰⁰.

Exkurs Ende

Möglichkeit ein, dass Menschen durch konsequente Selbstbeobachtung in der Lage sind, ihr Unbewusstes zu beeinflussen.

⁹⁸ Vgl. MUMMENDEY, H. D.: Selbstdarstellungstheorie. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungsstrategien. Bern 2002, S. 212-233, S. 212 f.

⁹⁹ Vgl. ebd. S. 215.

¹⁰⁰ Vgl. SEDIKIDES, C.; STRUBE, M.J.: Self-evaluation: To thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, ad to thine own self be better. In: ZANNA, M.P. (Hrsg.): Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 29, New York 1997, S. 209-269. Die Forscher vertreten die Annahme, dass sowohl das Selbsterkennungsmotiv als auch das Selbstkonsistenzmotiv langfristig dem Streben nach Selbstwerterhöhung dienen.

3 Zur Bedeutung von Selbstkonzepten im beruflichen Kontext

3.1 Struktur und Entwicklung von Selbstkonzepten

Personen gehen bei der Interpretation von Situationen stets über die Wahrnehmung der aktuellen Situation hinaus und reichern die Situation mit ihrem Vorwissen an. Die im Gedächtnis verankerten allgemeinen Wissensbestände werden in der Literatur mit unterschiedlichen Begriffen beschrieben. Die Art und Weise wie Wissensstrukturen im Gedächtnis repräsentiert werden, wird mal als kognitives Schema, mal als mentales Modell bezeichnet.¹⁰¹ Schemata umfassen das gesamte Wissen, über das eine Person verfügt. Sie können nach dem Gegenstandsbereich, auf den sie sich beziehen, unterteilt werden. So werden u. a. Rollenschemata, Selbstschemata, Personenschemata und Ereignisschemata unterschieden.¹⁰² Mentale Modelle sind relativ isolierte Schemata für abgegrenzte Bereiche. Grundsätzlich meint dieser Begriff, dass Menschen basierend auf eigenen Erfahrungen intern Modelle von Ausschnitten der Realität aufbauen. Mentale Modelle repräsentieren Strukturen und Prozesse eines begrenzten Realitätsbereiches. Die Repräsentation findet ganzheitlich statt und umschließt neben sprachlichem, bildhaftem und handlungsbezogenem Wissen auch emotionale und affektive Komponenten. Die große Anzahl selbstbezogener Informationen, die eine Person im Laufe ihres Lebens im Gedächtnis speichert, ist nicht in einem universalen einheitlichen Schema gespeichert, sondern in multiplen, kontextgebundenen Substrukturen (mental Modellen).¹⁰³

Dem Argumentationsgang folgend, dass unvollständige Handlungen durch Selbstbeobachtung, -reflexion und -erkenntnis und daraus resultierend durch Selbstkontrolle optimiert werden können, ist eine Beschäftigung mit den Forschungsbereichen der Psychologie, in denen die Beziehung eines Individuums zur eigenen Person eine Rolle spielt, unumgänglich.

¹⁰¹ Vgl. BLESS, H.; SCHWARZ, N.: Konzeptgesteuerte Informationsverarbeitung. In: FREY, D.; IRLE, M.: Theorien der Sozialpsychologie. Bd. III. Bern u. a. 2004, S.257-278, S. 259.

¹⁰² Vgl. ebd. S. 260 ff.

¹⁰³ Vgl. Hannover, B.: Das dynamische Selbst. Bern u. a. 1997, S.4.

MUMMENDEY warnt in diesem Zusammenhang davor, den Begriff "Selbst" zu substantionalisieren und gleich einem Organ oder Organismus beschreiben zu wollen. Die Suche nach dem Wesen des "Selbst" führe ähnlich wie der Versuch der Konkretisierung des Begriffs "Seele" zu keinem in der Wissenschaft konsensfähigen Ergebnis. Sinnvoller sei die Konzentration auf emotionale, kognitive und motivationale Prozesse, die sich auf die eigene Person richten sowie auf selbstbezogene Verhaltensweisen, wie zum Beispiel der selbstbezogenen Informationsverarbeitung. Nicht ein wie auch immer geartetes Selbst sollte Gegenstand der Forschung sein, sondern die im Erleben und Verhalten zutage tretenden Beziehungen des Individuum zu seiner eigenen Person, sprich die Selbstkonzepte eines Individuums.¹⁰⁴

MUMMENDEY spricht von Selbstkonzept im weiteren und im engeren Sinne. Im weiteren Sinne kann alles, was am eigenen Verhalten und Erleben Selbstbezug ausweist, unter dem Begriff Selbstkonzept zusammengefasst werden. Im engeren Sinne sind Selbstkonzepte im Laufe der Zeit erworbene, einigermaßen überdauernde und konsistente Beurteilungen, Bewertungen und Intentionen in Bezug auf die eigene Person. Selbstkonzepte im engeren Sinn sind demnach Einstellungen, wobei die eigene Person den Bezugspunkt darstellt. Mit dem Ansatz, Selbstkonzepte letztendlich als Spezialfall von Einstellungen zu verstehen, nimmt MUMMENDEY insbesondere die evaluative und affektive Seite von Selbstkonzepten mit in die Betrachtung auf. Dies begründet er damit, dass Individuen grundsätzlich alles, was sie *situativ* wahrnehmen, speichern und erinnern in jedem Falle auch immer bewerten. Kognitionen und Bewertungen treten in mentalen Modellen miteinander auf, und es ist oft sehr schwierig zwischen beiden zu trennen.¹⁰⁵

Bewertete Selbstbeobachtungen können mit dem Begriff Selbstbild oder Selbstwertgefühl beschrieben werden.¹⁰⁶ Dieser Perspektive der Selbstkonzeptforschung soll im Folgenden nachgegangen werden, weil Aufbau und Erhalt dieser Einstellung zur eigenen Person m. E. zentrale Punkte beim Aufbau

¹⁰⁴ Vgl. MUMMENDEY, H. D.: Psychologie der Selbstschädigung. Göttingen u. a. 2000, S. 20 f.

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 23 (MUMMENDEY).

¹⁰⁶ Begriffe, wie Selbstkonzept und Selbstwertgefühl / Selbstbild werden in der psychologischen Literatur uneinheitlich definiert. In dieser Arbeit soll als Selbstkonzept die Summe der Einschätzungen einer Person über sich selbst verstanden werden ("Ich bin kontaktfreudig"). Als Selbstbild oder Selbstwertgefühl werden Bewertungen dieser Einschätzungen verstanden ("Es ist gut, dass ich kontaktfreudig bin").

beruflicher Handlungskompetenz sind, auf die durch Videotrainings eingewirkt werden kann.

Als mentale Modelle beziehen sich Selbstkonzepte auf abgrenzbare Bereiche des Verhaltens und Erlebens. Als Kategorisierungsgesichtspunkt eignen sich soziale Rollen eines Individuums. Eine Person kann die unterschiedlichsten Rollen gleichzeitig innehaben. Zum Beispiel kann eine Teilnehmerin der begleiteten Videotrainings die Rolle des Studenten / Auszubildenden, der Tochter, der Freundin, der Partnerin, etc. spielen. Daraus können sich bei dieser Frau die unterschiedlichsten Selbstkonzepte ergeben: Ihr Selbstkonzept als Studentin, Sportlerin, Partnerin usw.

Analog zu dieser Kategorisierung sind zur Strukturierung von auf die eigene Person bezogenen Bewertungen hierarchische Modelle geeignet.¹⁰⁷ Hierbei ist es üblich, zwischen verschiedenen bereichsspezifischen Selbstkonzepten zu unterscheiden und diese einem globalen, die verschiedenen Verhaltens- und Erlebensbereiche umfassenden Selbstkonzept begrifflich unterzuordnen. Bereichsspezifische Selbstkonzepte können zum Beispiel sein: ein körperbezogenes, ein leistungsbezogenes, ein emotionales und ein soziales Selbstkonzept.¹⁰⁸ Diese Bereiche können weiter spezifiziert werden. Zum Beispiel kann sich das Bild von der eigenen Leistungsfähigkeit entweder auf die berufliche Leistung, schulische Leistung oder sportliche Leistung beziehen. Das Selbstkonzept der beruflichen Leistung lässt sich seinerseits wieder in Selbstkonzepte bezüglich verschiedener Arten von Anforderungen, etwa 'Umgang mit dem Computer', 'Umgang mit Kunden' aufspalten. Innerhalb des Bereichs 'Umgang mit Kunden' können ferner Selbstkonzepte hinsichtlich der Leistungen wie 'Vertrauen schaffen' oder auch 'fachkompetente Ausstrahlung haben' unterschieden werden. Auf diese Weise ergibt sich ein hierarchisches, hochdifferenziertes Selbstkonzeptmodell, das die folgende Abbildung nur stark vereinfachend wiedergeben kann.

¹⁰⁷ Vgl. MUMMENDEY, H. D.: Psychologie der Selbstschädigung. Göttingen u. a. 2000, S. 24 ff.

¹⁰⁸ Vgl. ebd. S. 27

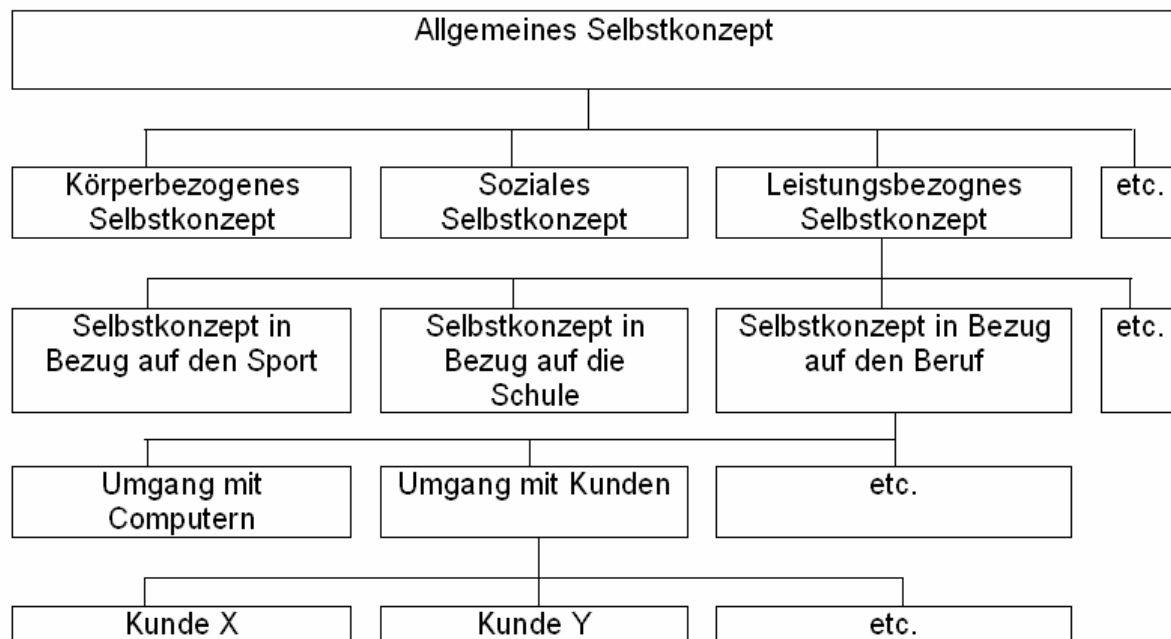


Abbildung 10: Beispiel einer hierarchischen Selbstkonzeptstruktur

Im gegebenen Beispiel wirken in den Bereich des berufsbezogenen Leistungskonzeptes 'Umgang mit Kunden' u. a. auch Bewertungen aus der Kategorie 'Soziales Selbstkonzept'. Letztendlich werden sich für alle Bereiche mehr oder weniger starke Vernetzungen zu anderen Bereichen finden lassen.¹⁰⁹

Zunächst jedoch ein ganz kurzer Blick auf die Genese von Selbstkonzepten:¹¹⁰ Es besteht in der Psychologie Einigkeit darüber, dass sich Selbstkonzepte in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt durch soziale Interaktionen aufbauen und verändern.¹¹¹ Individuen werden im Verlauf ihrer Entwicklung fähig, sich, was die Betrachtung der eigenen Person angeht, in die Lage anderer Menschen hineinzusetzen und sich quasi selbst mit den Augen anderer zu sehen.¹¹² Empathievermögen und die Fähigkeit zu Perspektivwechseln werden

¹⁰⁹ So werden Selbstkonzepte mitunter auch in Netzwerken strukturiert, in denen alle möglichen Kognitionen, die man in Bezug auf die eigene Person hat, so miteinander verbunden sind, dass sich ein Netzwerk von Kognitionen ergibt, dessen Zentrum dann als Selbstkonzept bezeichnet wird. Vgl. hierzu BOWER, G.H.; GILLIGAN, S.G.: Remembering information related to one's self. Journal of Research in Personality, 13, 404-419, 1976.

¹¹⁰ Zur Genese von Selbstkonzepten vgl. FILIPP, S. H.: Selbstkonzeptforschung. Stuttgart 1983.

¹¹¹ Vgl. MUMMENDEY, H. D.: Psychologie der Selbstschädigung. Göttingen u. a. 2000, S. 29.

¹¹² MUMMENDEY weist darauf hin, dass sich gesetzmäßige Phasen der Selbstkonzeptentwicklung jedoch nicht ausmachen lassen, da zuverlässige Längsschnittanalysen methodisch schwierig zu bewerkstelligen sind. Untersuchungen zu retrospektiven Selbstkonzeptentwicklungen haben zumindest ergeben, dass mit zunehmendem Alter Selbstbildänderungen zugunsten von Selbstbildkonstanz abnehmen. Bei jüngeren Erwachsenen dominieren in diesem Kontinuum in der Regel jedoch noch die Selbstbildänderungen. Vgl. hierzu MUMMENDEY, H. D.: Psychologie der Selbstschädigung. Göttingen u. a. 2000, S. 31.

neben sozialinteraktiven Informationen über die eigene Person zu wichtigen Parametern, die das Selbstkonzept eines Menschen beeinflussen.

Mit Blick auf den Inhalt der durchgeführten Videotrainings interessiert insbesondere der Aufbau von beruflichen Selbstkonzepten durch Arbeits- und Lernhandlungen oder genauer gesagt durch die aus Arbeits- und Lernhandlungen resultierenden selbstbezogenen Informationen. Der Darstellung MUMMENDEYS folgend, nach der Selbstkonzepte als Einstellungen zur eigenen Person aufgefasst werden, lassen sich drei Aspekte herauskristallisieren¹¹³, die bei der Entstehung und Veränderung von Selbstkonzepten durch Arbeits- und Lernhandlungen zentral sein dürften und die auch beim Videotraining zum Tragen kommen:

(1) Eigenbewertung / Sozialer Vergleich

Die Ausführung einer Handlung seitens eines Individuums ist nach MUMMENDEY eine wichtige Bedingung für den Aufbau und die Veränderung von Selbstkonzepten. Handlungen und insbesondere Handlungsergebnisse bilden die Basis für die Überprüfung von Selbstkonzepten. Wer sich für einen Computerspezialisten hält, kann dieses Selbstbild bei der Bekämpfung von Viren am Computer festigen oder muss es bei Nichtgelingen eventuell revidieren. Eine reine Eigenbewertung ist m. E. aber nicht möglich, weil (soziale) Normen und Standards, die vom Individuum in metakognitiven handlungsbegleitenden Prozessen und bei der abschließenden Bewertung von Handlungsergebnissen angesetzt sind, in erheblichem Maße auch durch das soziale Umfeld beeinflusst werden (im Sinne von FREUDs Über-Ich). Vergleiche mit anderen Personen stellen eine wichtige Quelle zur Generierung von Selbstwissen dar. FESTINGER konnte empirisch nachweisen, dass sich Personen mit anderen Personen vergleichen, um selbstwertbezogene Informationen zu generieren.¹¹⁴

(2) Antizipierte Fremdbewertung

Menschen sind in der Lage, Erwartungen darüber abzubilden, was wichtige andere Menschen über die eigene Person denken. Menschen schreiben sich unter diesem Aspekt Merkmale zu, von denen sie erwarten, dass sie ihnen auch von ihren

¹¹³ Vgl. MUMMENDEY, H. D.: Selbstdarstellungstheorie. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungsstrategien. Bern 2002, S.212-233, S. 230.

Interaktionspartner zugeschrieben werden. Wenn jemand von sich sagt, dass er ein sympathisches Auftreten hat, so ist es schwer auszumachen, ob hier nur die eigene unabhängige Meinung von sich selbst zum tragen kommt, oder ob nicht auch die Erwartung, was Mitmenschen wohl über ihn sagen würden, eine Rolle spielt.

(3) Tatsächliche Fremdbewertung

Erfahrungen mit dem Einstellungsobjekt 'eigene Person' liegen dann vor, wenn man etwas über sich selbst erfährt. Informationen über sich selbst erlangen Individuen aus sozial-interaktionistischer Perspektive vor allem durch die Reaktionen der Interaktionspartner auf ihre Handlungen. Diese können als direktes Feedback ebenso wirksam werden wie die Interpretation von Reaktionen der Interaktionspartner (vgl. Punkt 2).

Eigenbewertung, antizipierte Fremdbewertung und tatsächliche Fremdbewertung von Handlungen bzw. den handelnden Personen haben je nach Person und Situation einen gemeinsamen, wenn auch unterschiedlichen Einfluss auf das Selbstbild eines Individuums. Ihre Wirkung lässt sich mitunter ganz einfach verstärkungstheoretisch erklären. Wem es gelingt, sich das Rauchen abzugewöhnen, der wird wahrscheinlich das Selbstkonzept 'willensstarker, selbstdisziplinierter Mensch' entwickeln. Ein Selbstkonzept, dass durch die Reaktion von Bekannten in der Regel eine Verstärkung erfährt, zumal Nichtraucher zu sein ein sozial erwünschtes Verhalten ist, dass momentan einen breiten gesellschaftlichen Konsens findet. MUMMENDEY stellt die wechselseitige Beeinflussung von Individuum und sozialer Umgebung wie folgt dar:

¹¹⁴ Vgl. FESTINGER, L.: A theory of social comparison processes. Human relations, 7, New York 1954, S. 117-140.

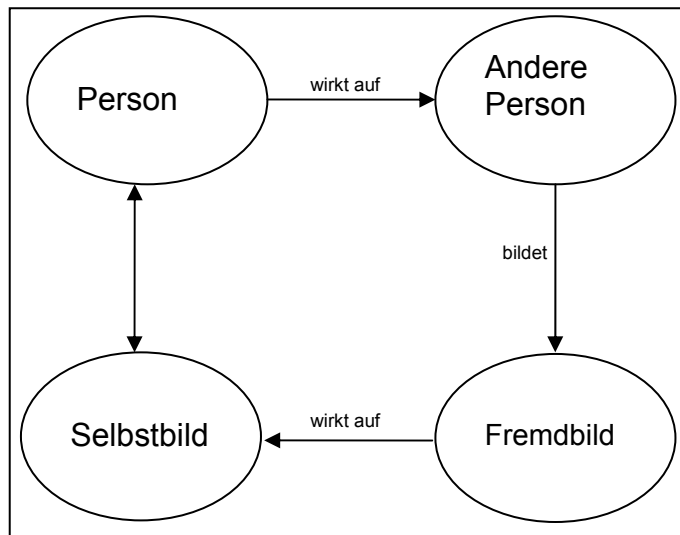


Abbildung 11: Wechselbeziehungen zwischen Individuum, einer anderen Person, Fremdbild und Selbstbild¹¹⁵

Die empirische Selbstkonzeptforschung zeigt, dass Selbstbilder sowohl eine gewisse Stabilität oder Konstanz aufweisen, aber bis zu einem gewissen Grad auch variabel sind.¹¹⁶ Aufbau und Veränderungen von Selbstkonzepten sind im Rahmen dieser Arbeit insbesondere deswegen von Bedeutung, als dass das Erkennen persönlicher beruflicher Entwicklungsnotwendigkeiten ein Mindestmaß an Variabilität beruflicher Selbstkonzepte voraussetzt. Berufstätige müssen in der Lage sein, Informationen über die eigene Person im Arbeitsprozess wahrzunehmen, kritisch zu reflektieren und wenn notwendig, Maßnahmen zur Anpassung der eigenen beruflichen Handlungskompetenz zu ergreifen. Diese können ebenso in der gezielten Wahl von Weiterbildungsveranstaltungen liegen wie in einer arbeitsplatzintegrativen offenen Lernhaltung.

Didaktisch wünschenswert wäre ein Berufstätiger, der auf Basis eines **dynamisch-positiven beruflichen Selbstbildes** in der Lage ist, eine entwicklungsoffene Haltung einzunehmen und (Selbst-)Entwicklungen aktiv zu verfolgen.

Dynamik, auch die Dynamik von Selbstkonzepten, ist eine von Kräften erzeugte Bewegung.¹¹⁷ Die Kräfte, die die Bewegung oder Dynamik des Selbst erzeugen,

¹¹⁵ MUMMENDEY, H. D.: Selbstdarstellungstheorie. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungsstrategien. Bern 2002, S.212-233, S. 231.

¹¹⁶ Vgl. MUMMENDEY, H. D.: Psychologie der Selbstschädigung. Göttingen u. a. 2000, S. 31f.

¹¹⁷ Vgl. HANNOVER, B.: Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens. Bern u. a. 1997, S.3. Bettina HANNOVER prägte den Begriff des 'dynamischen Selbst'. Mit Dynamik brachte sie zum Ausdruck, dass das Selbst von Menschen eine multiple Struktur

werden durch den sozialen Kontext, z. B. die Wahrnehmung beruflicher Anforderungen, konstituiert. Menschen sollten fähig und bereit sein, die Kräfte ihres sozialen Kontextes in Dynamik, sprich Selbstentwicklung im Sinne einer Selbstverbesserung umzusetzen. Ein **positives Selbstbild** drückt sich dadurch aus, dass Menschen Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten haben, sich nicht überfordert oder hilflos fühlen und daher grundsätzlich die Überzeugung haben, beruflichen Anforderungen gewachsen zu sein.

Die folgende Abbildung spiegelt mögliche Selbstbildexplorationen als Reaktion auf die Kräfte des sozialen Kontextes wider. Über der Horizontalen sind diejenigen Selbstbilder verortet, die aus der Sicht der Betroffenen mit Blick auf berufliche Anforderungen überwiegend positiv sind. Unter der Horizontalen sind dementsprechend diejenigen Selbstbilder verortet, die aus Sicht der Betroffenen überwiegend negativ sind. Links der Vertikalen sind diejenigen Selbstbilder verortet, die aus Sicht der Betroffenen statisch sind, d. h. die Betroffenen vertreten die Meinung, dass sie keine Entwicklungen aktiv verfolgen werden. Rechts der Vertikalen sind diejenigen Selbstbilder verortet, die davon ausgehen, dass sie Entwicklungsprozesse durchlaufen werden.



Abbildung 12: Selbstbildexploration als Reaktion auf Kräfte des sozialen Kontextes (eigene Darstellung)

aufweist und zu **einem gegebenen Zeitpunkt** in Abhängigkeit des jeweiligen Kontextes nur eine

Die Verortung des eigenen Selbstbildes in diesem Feld ist das Ergebnis des Abgleichs der eigenen Fähigkeiten mit den beruflichen Anforderungen. Videotrainings und insbesondere die zugehörigen Feedbackgespräche liefern selbstbezogene Informationen, die zu einem derartigen Abgleich genutzt werden könnten. Es stellt sich die Frage, unter welchen Voraussetzungen Menschen zu einem dynamisch-positiven Selbstbild tendieren und welche Kräfte dem eventuell entgegenstehen.

3.2 Determinanten der selbstbezogenen Informationsverarbeitung

GREIF umschreibt im folgenden Zitat zwei Phänomene: *"Wir verbinden das, was wir erreichen wollen oft vorschnell mit (sozial) erwünschten Zielen und vermeiden sensible Bereiche, die für unser Selbstkonzept bedrohlich werden könnten oder wehren unerwünschte Eindringlinge aktiv ab, die unsere Schwächen berühren."*¹¹⁸

Gemeint sind die in der psychologischen Literatur als 'Streben nach positiver Selbstbeurteilung' sowie 'Schutz des eigenen Selbstwertgefühls' ausführlich erforscht und beschriebenen Phänomene. Mitunter stehen die Theorien zum Selbstwertschutz und zur Selbstwerterhöhung in Konkurrenz zur Theorie der Selbstkonsistenz. Die Selbstkonsistenztheorie basiert auf dem Konsistenzprinzip, dessen zentrale Annahme lautet, dass Personen motiviert sind, Konsistenz zwischen ihrem Selbstbild und neuen selbstrelevanten Informationen herzustellen.¹¹⁹ Die Zielgruppe der beobachteten Videotrainings befindet sich im ersten Lehrjahr der Berufsausbildung bzw. in der ersten Phase der Lehrerbildung. Für diesen frühen Abschnitt der beruflichen Ausbildung kann gesagt werden, dass der Elaborationsgrad des Selbstkonzeptes in Bezug auf den Beruf noch niedrig ist. Im Falle eines geringen Elaborationsgrades wirkt das Streben nach Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung aktiver auf die Aufnahme und Verarbeitung selbstrelevanter Informationen als das Streben nach Selbstkonsistenz, eben weil ein stabiles

¹¹⁸ Teilmenge dieser Substrukturen verfügbar ist. Vgl. ebd. S. 4.
Vgl. GREIF, S.: Handlungs- und Selbstorganisationstheorien – Kontroversen und Gemeinsamkeiten. In: BERMANN, B.; RICHTER, P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen u. a. 1994, S. 111.

¹¹⁹ Zum Konsistenzprinzip vgl. FESTINGER, L.: A theory of cognitive dissonance. In: Stanford University Press. Stanford 1957.

Selbstbild für diesen neuen Bereich noch nicht ausgeprägt ist.¹²⁰ Bei DAUENHAUER, STAHLBERG, FREY und PETERSEN findet sich eine ausführliche Aufstellung von Forschungsbefunden zum Streben nach Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung. Demnach gibt es experimentalpsychologische Befunde zu folgenden Fragestellungen:¹²¹

- welche Informationen (bzgl. der eigenen beruflichen Handlungskompetenz) Personen aktiv suchen bzw. vermeiden,
- wie Personen affektiv und kognitiv auf Rückmeldungen reagieren,
- wie Personen eigene Leistungen erklären,
- wie Personen sich selbst und andere Personen wahrnehmen und beurteilen und mit welchen Personen sie sich vergleichen.

Für die Problemstellung der Arbeit gilt die Forderung, dass Menschen ein Leben lang gefordert sind, zur Bewältigung sich wandelnder beruflicher Anforderungen eigene Kompetenzdefizite zu erkennen und deren Ausgleich aktiv zu verfolgen. Zwar gibt es viele Psychologen und eine große Menge populärwissenschaftlicher Literatur, die selbstwertdienliche Strategien als Allheilmittel gegen persönliche und soziale Probleme ansehen.¹²² Ein verklärt positiver Blick auf die beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen behindert nicht nur das Erkennen von Entwicklungsnotwendigkeiten, sondern ist eine häufige Ursache von Handlungsfehlern. V. D. WETH beschreibt als psychologische Ursachen für Handlungsfehler in komplexen Situationen so genannte Kompetenzschutzmechanismen, die bewirken, dass man sich kompetent fühlt, ohne es wirklich zu sein. Sie finden darin ihren Ausdruck, dass

- unangenehme Informationen, die das Kompetenzzempfinden beeinträchtigen, nicht zur Kenntnis genommen werden,
- Situationen und Personen gemieden werden, die solche unangenehmen Informationen bereit halten,

¹²⁰ Zum Verhältnis von Selbstkonsistenztheorie und Selbstwerterhöhungstheorie vgl. DAUENHAUER, D.; STAHLBERG, D.; FREY D.; PETERSEN, L.-E.: Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungsstrategien. Bern 2002, S.159-190, S. 179 ff.

¹²¹ Vgl. DAUENHAUER, D.; STAHLBERG, D.; FREY D.; PETERSEN, L.-E.: Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungsstrategien. Bern 2002, S.159-190.

¹²² Vgl. ebd.: S. 181.

- vermieden wird, den Erfolg der eigenen Leistung zu überprüfen,
- wenig über 'Risiken und Nebenwirkungen' des eigenen Tuns nachgedacht wird.¹²³

V. D. WETH weist zudem darauf hin, dass alle Fehler, die der Einzelne hinsichtlich der Verarbeitung selbstrelevanter Informationen machen kann, auch für ganze Gruppen gelten können: "Informationen, die die (scheinbare) Kompetenz der Gruppe in Frage stellen, werden gemieden. Personen die 'gefährliche Informationen' verbreiten, werden ausgegrenzt. Entscheidungen der Gruppe werden nicht überprüft. Misserfolge und Fehler werden nicht sachlich analysiert, sondern einzelnen Personen angekreidet."¹²⁴ V. D. WETH beschreibt zudem einen verhängnisvollen Zusammenhang: Kompetenzschutzmechanismen können z. B. zu Selbstüberschätzung und daraufhin zu Handlungsfehlern führen. Gleichzeitig verhindern sie das Erkennen gemachter Fehler. Wiederholte Handlungsfehler können aber zu einer nachhaltigen Verschlechterung der Handlungssituation beitragen, was dazu führt, dass entsprechende Kompetenzschutzmechanismen umso stärker aktiviert werden. Denk- und Handlungsfehler werden dann solange beibehalten, bis die Situation so katastrophal geworden ist, dass sie nicht mehr ignoriert werden kann.¹²⁵

Die von V. D. WETH beschriebenen Kompetenzschutzmechanismen lassen sich in die Befundlage zum Streben nach Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung einordnen bzw. durch diese erweitern. Neben der Darstellung dieser Befunde werde ich zusätzlich versuchen, deren Auswirkungen auf berufliche Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft zu übertragen. Eine Übertragung der Befunde auf den beruflichen Wirkungsraum ist deswegen unerlässlich, weil die Frage, ob das Streben nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz mehr positive oder negative Konsequenzen hat, ohne Rückgriff der geforderten Konsequenz nicht beantwortet werden kann.¹²⁶

¹²³ V. D. WETH, R.: Für das Bundesinstitut für Berufsbildung: Psychologische Ursachen für Handlungsfehler. In: FRANKE, G.; SELKA, R. (Hrsg.): Strategische Handlungsflexibilität, Bd. 2: Komplexität erkennen und bewältigen – Training für komplexe berufliche Handlungssituationen. Bonn 2003, S. 45-55, S. 47.

¹²⁴ Vgl. ebd. S. 50.

¹²⁵ Vgl. ebd. S.49.

¹²⁶ Vgl. DAUENHAUER, D.; STAHLBERG, D.; FREY, D.; PETERSEN, L.-E.: Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der

- Individuen suchen selektiv nach für die eigene Person günstigen Informationen.
- Individuen vermeiden die Aufnahme von für die eigene Person ungünstigen Informationen.¹²⁷
- Für den beruflichen Wirkungsraum bedeutet dies, dass Menschen dazu neigen, selbstwertdienliche Informationen bezüglich der eigenen beruflichen Handlungskompetenz aktiver zu suchen. Vorstellbar wäre beispielsweise ein Szenario, in dem sich Mitarbeiter lieber mit Kollegen über die Arbeit unterhalten, von denen sie eine positive Bewertung der eigenen Kompetenz erwarten, als mit Mitarbeitern, von denen sie wissen, dass sie ihnen gegenüber eher kritisch eingestellt sind. Wichtige Selbstinformationen, um Ansatzpunkte für eine Selbstregulation der beruflichen Handlungskompetenz zu finden, gingen durch dieses Verhalten verloren. Darüber hinaus ist es denkbar, dass Personen Situationen meiden, von denen sie wissen, dass daraus selbstwertbedrohliche Informationen resultieren könnten. Es werden von der Person dann gerade diejenigen Situationen möglichst vermieden, in denen der größte Entwicklungsbedarf besteht.
- Individuen reagieren auf für die eigene Person günstige Informationen emotional positiv und kognitiv zustimmend.
- Individuen reagieren auf für die eigene Person ungünstige Informationen emotional negativ und kognitiv ablehnend.
- Die Wirkung günstiger und ungünstiger Rückmeldung über den Selbstwert hängt u. a. davon ab, wie glaubwürdig die Person, die die Informationen übermittelt, wahrgenommen und beurteilt wird.¹²⁸

Sozialpsychologie Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungsstrategien. Bern 2002, S.159-190, S. 182.

¹²⁷ Exemplarisch für diese Beobachtung soll an dieser Stelle kurz eine Studie von FREY vorgestellt werden. Er konnte nachweisen, dass Versuchspersonen, die nach Absolvieren eines Intelligenztestes ein Ergebnis gemeldet bekamen, dass unter ihren Erwartungen lag, aus einem Stapel Fachliteratur vornehmlich diejenigen Artikel aussuchten, die die Validität von Intelligenztests anzweifeln. Damit vermieden sie genau diejenigen Artikel, die für sie selbstwertbedrohliche Informationen enthielten. Vgl. FREY, D.: The effect of negative feedback about oneself and cost of information on preferences for information about the source of this feedback. Journal of Experimental Social Psychology, 17, 1981, S. 42-50.

¹²⁸ Die Wirkung günstiger und ungünstiger Rückmeldung über den Selbstwert hängt davon ab, wie sicher sich ein Individuum in Bezug auf sein Selbstwertgefühl ist. Daher gelten diese Aussagen nur für Personen, die über ein hohes allgemeines Selbstwertgefühl verfügen. Bei Personen mit geringem Selbstwertgefühl widerspricht die Selbstwerterhöhungstheorie der Selbstkonsistenztheorie, welche postuliert, dass Personen mit geringem Selbstwertgefühl negativem Feedback zustimmen, weil dieses mit ihrem negativen Selbstbild übereinstimmt. Eine Überprüfung des Niveaus des allgemeinen Selbstwertgefühls ist daher unerlässlich, um für Videotrainings Gestaltungsempfehlungen abzuleiten. Zum Verhältnis von Selbstkonsistenztheorie und Selbstwerterhöhungstheorie sowie zu den unter diesen Punkt dargestellten Untersuchungen vgl. DAUENHAUER, D.; STAHLBERG, D.; FREY D.; PETERSEN L.-E.: Die Theorie des

Aus emotionaler Sicht werden Personen / Personengruppen, die ein positives Feedback vermitteln vom Feedbackempfänger attraktiver eingestuft als solche, die negative Rückmeldungen über dessen Person äußern. Diese Reaktionen ließen sich auch auf kognitiver Ebene nachweisen, nachdem die Glaubwürdigkeit negativer Informationen eher angezweifelt wurde, als die positiver. Insbesondere bei negativen Rückmeldungen ist daher die empfundene Objektivität und Kompetenz der Person des Feedbackgebers ausschlaggebend dafür, ob diese überhaupt als relevant eingestuft werden.

Übertragen auf den beruflichen Wirkungsraum, indem Menschen mitunter in Teams zusammenarbeiten, hieße dies, dass Personen, die offen negative Äußerungen über die Arbeitsleistung ihrer Kollegen machen, damit rechnen müssen, emotional-negative Reaktionen der Betroffenen zu erhalten und als nicht glaubwürdig hingestellt zu werden. Es ist leicht nachvollziehbar, dass das Bemühen um ein gutes Betriebsklima einer offenen Äußerung möglicher Kritik eklatant im Wege steht. Diese Feedbackscham führt dazu, dass die Informationsquelle Fremdbeurteilung durch Kollegen weitestgehend unwirksam bleibt.

Hier zeigt sich ein generelles Problem: Einerseits bedarf es einer intakten Beziehung zwischen Feedbackgeber und Feedbacknehmer am Arbeitsplatz, damit auch negative Rückmeldungen ernst genommen werden, andererseits lösen gerade diese negativen Rückmeldungen emotional negative Reaktionen aus.

- Individuen neigen dazu, das Ausmaß positiver Eigenschaften bei sich selbst im Vergleich zu anderen Personen zu überschätzen / das Ausmaß negativer Eigenschaften bei sich selbst im Vergleich zu anderen Personen zu unterschätzen.

Die Tendenz, die eigenen Person als überdurchschnittlich wahrzunehmen, wird als 'above-average'-Effekt bezeichnet. Der 'above-average'-Effekt konnte in zahlreichen Studien selbst für Personen mit schlechten Leistungen bestätigt

Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungsstrategien. Bern 2002, S.159-190, S. 173 ff.

werden.¹²⁹ KRUGER und DENNING konnten nachweisen, dass bei Menschen mit schlechten Leistungen Defizite in der Metakognition vorlagen. Sie waren gar nicht in der Lage, geeignete Kriterien auszuwählen, um die Qualität ihrer Leistung richtig einzuschätzen. Durch Training der metakognitiven Fähigkeiten konnte der 'above-average'-Effekt bei diesen Menschen verringert werden.¹³⁰

Für den beruflichen Wirkungsraum liegt der Schluss nahe, dass der 'above-average'-Effekt dazu führen kann, dass selbst schlechte Mitarbeiter ihre Leistungsfähigkeit höher einschätzen als die Leistungsfähigkeit ihrer Kollegen. Dies wird insbesondere dann der Fall sein, wenn Leistungen nicht an eindeutigen Kriterien (verkaufte Stückzahlen), sondern an interpretationsbedürftigen Kriterien (Kundenzufriedenheit) gemessen werden.

- Individuen schreiben die Ursachen persönlicher Erfolge eher der eigenen Person, die Ursachen für Misserfolg dagegen eher anderen Personen oder äußeren Umständen zu.¹³¹

Ein Mensch, der Misserfolge eher in den äußeren Rahmenbedingungen sucht, als bei sich selbst, ist von der eingangs geforderten offenen Lernhaltung weit entfernt. Tatsächlich stellte das Anführen von Fremdattributionen seitens der Betroffenen im Rahmen der begleiteten Kundenkontaktschulungen aus Trainersicht ein dauerhaftes Problem dar, da es sich bei manchen Teilnehmern als sehr stabiles Verhaltensmuster erwies.

- Individuen überschätzen die Wichtigkeit von Beurteilungsdimensionen, auf denen sie selbst gut abschneiden.
- Entsprechend neigen Individuen dazu, andere Personen auf solchen Dimensionen zu beurteilen, die für sie selbst wichtig und zufrieden stellend sind.¹³²

¹²⁹ Vgl. DAUENHAUER, D.; STAHLBERG, D.; FREY, D.; PETERSEN, L.-E.: Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungsstrategien. Bern 2002, S.159-190, S. 160.

¹³⁰ Vgl. KRUGER, J.; DUNNING, D.: Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's incompetence lead to inflated self assessments. In: Journal of Personality and Social Psychology, 77, 1999 S.1121-1134.

¹³¹ Diese Tendenz konnte für Personen mit einem positiven allgemeinen Selbstbild in Studien zuverlässig nachgewiesen werden. Vgl. z. B. FORSYTH, D.R.: An attributional analysis of student's reactions to success and failure. In: FELDMANN, R. (Hrsg.): The social psychology of education, New York 1986, S. 17-38.

Für Personen mit geringem Selbstwertgefühl konnte in empirischen Studien ein entgegengesetztes Attributionsmuster nachgewiesen werden, da sich z. B. externe Attributionen von erzielten Erfolgen erwartungskonsistent zum vorherrschenden Selbstkonzept verhalten. Vgl. hierzu: SCHWARZER, R.; JERUSALEM, M.: Selbstwertdienliche Attributionen nach Leistungsrückmeldungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 14, 1982, S. 47-57.

- Individuen nehmen andere Personen so wahr und beurteilen sie so, dass ein Vergleich mit ihnen zu ihren eigenen Gunsten ausfällt und ihr Selbstwertgefühl erhöht werden kann. In diesem Sinne wählen Personen nach einer Bedrohung des Selbstwertgefühls häufig Vergleichspersonen aus, die schlechter abschneiden als sie selbst oder sie werten die Vergleichsperson ab oder sie versuchen, den Vergleich zu vermeiden, wenn sie befürchten, er würde für sie persönlich negativ ausfallen.¹³³

Diese Tendenz kann im beruflichen Wirkungsraum dazu führen, dass nur Bereiche fokussiert werden, in denen tatsächlich ein geringer Entwicklungsbedarf besteht, während kritische Bereiche ins Abseits der Wahrnehmung und kritischen Auseinandersetzung geraten. In gleichem Sinne führt der soziale Vergleich mit vermeintlichen Schwächen der Vergleichspartner nur dazu, dass eigene selbstwertschädigende Irritationen minimiert werden.

Als zentrales Ergebnis der Selbstwerterhöhungstheorie lässt sich festhalten, dass Personen aktiv stärker nach selbstwertdienlichen Informationen über die eigene Person suchen als nach selbstwertbedrohlichen. Aus dieser Tendenz resultieren in punkto 'Ausbildung einer selbstkritischen offenen Lernhaltung' negative Effekte, da Wahrnehmungen, Bewertungen, soziale Vergleiche, Kritikfähigkeit und Informationssuche unbewusst verzerrt werden.

Die begleiteten Videotrainings zeigten, dass die Art der Feedback-Gestaltung¹³⁴ die Selbstwertschutzmechanismen der Teilnehmer derart aktivierte, dass die selbstkritische offene Lernhaltung sich nicht frei entfalten konnte, sondern von Strategien der Eindrucksteuerung überlagert wurde (vgl. Kap. 5.2.2.1). Pädagogische Bemühungen sollten daher auf die Überwindung derartiger Selbstwertschutzmechanismen ausgerichtet sein.

Die bis hier diskutierten Befunde untersuchen die Gründe menschlichen Verhaltens jeweils aus einem speziell gewählten Blickwinkel. Zu einer umfassenden Erklärung

¹³² Vgl. ROST, W.; FREY, D.; ROST-SCHAUDE, E.: Der Einfluss von Erfolg und Misserfolg auf Attraktivitätsurteile in der Schule. In: TACK, W. (Hrsg.): Bericht über den 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg, Göttingen 1975, S. 321-323.

¹³³ Vgl. FREY D.; DAUENHAUER, D.; PARGE, O.; HAISCH, J.: Die Theorie sozialer Vergleichsprozesse. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Band I: Kognitive Theorien. Bern 2002, S.81-122.

¹³⁴ Die Teilnehmerbeurteilungen folgten direkt auf die Selbstbeurteilungen.

menschlichen Verhaltens reichen sie jedoch nicht, da menschliches Handeln durch verschiedene Informationsverarbeitungsstrategien und Motive gesteuert wird und selten monokausal bedingt ist.¹³⁵ Zur Erklärung des Umgangs mit selbstbezogenen Informationen werden neben dem Selbstwerterhöhungsmotiv auch das Selbstkonsistenzmotiv und das Selbsterkennungsmotiv herangezogen. Die Selbsterkennungstheorie stellt einen alternativen theoretischen Ansatz für die Erklärung selbstbezogener Informationsverarbeitung dar. Nach der Selbsterkennungstheorie sind Personen bestrebt, realistische Einschätzungen über ihre Fähigkeiten zu erwerben.¹³⁶ FESTINGER wies nach, dass Personen, die über eine akkurate Selbsteinschätzung verfügen, besser in der Lage sind, Handlungen und Ziele auszuwählen, die ihren Fähigkeiten entsprechen.¹³⁷

Die Existenz des Selbsterkennungsmotivs konnte TROPE nachweisen, indem er Versuchspersonen zwischen zwei Tests wählen ließ, die angeblich ihre visomotorische Koordinationsfähigkeit messen sollten. Ein Test zeichnete sich angeblich durch eine genaue Möglichkeit zur Diagnostik sowohl hoher als auch niedriger Fähigkeiten aus, während der andere nur bei Erfolg eine hohe Diagnostizität versprach. Die Versuchspersonen präferierten überwiegend den Test mit hoher Diagnostizität für Erfolg und Misserfolg.¹³⁸ KRUGER und DUNNING konnten allerdings nachweisen, dass Personen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl genau umgekehrt entschieden, was wiederum für eine Dominanz des Selbstwerterhöhungsmotivs spricht.¹³⁹ Das Verhältnis zwischen Selbstwert-erhöhungsmotiv und Selbsterkennungsmotiv betreffend, fand DUNNING in einer Studie heraus, dass die wahrgenommene Veränderbarkeit einer Fähigkeit dieses beeinflusst. Bei geringer vermuteter Veränderbarkeit wurde die Informationssuche durch das Selbstwerterhöhungsmotiv dominiert, bei hoher vermuteter

¹³⁵ Vgl. DAUENHAUER, D.; STAHLBERG, D.; FREY, D.; PETERSEN, L.-E.: Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungsstrategien. Bern 2002, S.159-190, S. 183.

¹³⁶ Zur Selbsterkennungstheorie vgl. TROPE, Y.: Self-enhancement and Self-assessment in achievement behaviour. In: SORENTINO, R.M.; HIGGINS, E.T. (Hrsg.): Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour, 1, New York 1986, S. 350-378.

¹³⁷ FESTINGER, L.: A theory of social comparison processes. In: Human Relations, 7, 1954, S. 117-140.

¹³⁸ TROPE, Y. (1980): Self-assessment, self-enhancement, and task preference. Journal of Experimental Social Psychology, 16, 116-129.

¹³⁹ KRUGER, J., & DUNNING, D.: Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. In: Journal of Personality and Social Psychology, 77, 1999, S. 1121-1134.

Veränderbarkeit dominierte das Selbsterkennungsmotiv.¹⁴⁰ Für die Verbindung von Lern- und Arbeitshandlungen am Arbeitsplatz hieße dies, dass Entwicklungsdefizite, deren Ausgleich nur mit hoher Anstrengung durch den Berufstätigen erreicht werden können, Gefahr laufen positiv verklärt bewertet¹⁴¹ und aufgrund dessen erst gar nicht in Angriff genommen zu werden.

Letztendlich zeigen diese Einzelergebnisse, dass es von vielen situativen und personalen Faktoren abhängt, in welchem Verhältnis Selbsterkennungs-, Selbsterhöhungs- und Selbstkonsistenzmotiv zueinander stehen.

Es gibt in der Psychologie Bestrebungen, Modelle zu entwickeln, die die zuvor genannten Motive in eine hierarchische Ordnung bringen. SEDIKIDES und STRUBE gehen z. B. davon aus, dass sowohl das Selbsterkennungsmotiv als auch das Selbstkonsistenzmotiv langfristig dem Streben nach Selbstwerterhöhung dienen.¹⁴² Trotz zahlreicher Einzelbefunde ist die empirische Absicherung eines solchen Modells jedoch bis jetzt noch nicht gelungen, weshalb ich mich abschließend auf die Zusammenfassung einzelner gesicherter Zusammenhänge zwischen den Motiven beschränke:

1. Die Existenz und Relevanz der Motive Selbstwerterhöhung / Selbstwertschutz, Selbstkonsistenz und Selbsterkennung bei der selbstbezogenen Informationssuche konnte in den zuvor genannten Studien empirisch nachgewiesen werden. Dies gilt nicht für den Versuch, die Motive in einem integrativen Modell abzubilden.
2. Für selbstkonzeptrelevante Bereiche, die durch einen geringen Elaborationsgrad gekennzeichnet sind, kann gesagt werden, dass das Selbstwerterhöhungsmotiv das Selbstkonsistenzmotiv dominiert. Eine Ausnahme dieser Regel bilden Menschen mit einem geringen Selbstwertgefühl, weil negativ bewertete Leistungen sich mit ihrem konsistent schlechten Selbstbild decken.

¹⁴⁰ DUNNING, D.: Trait importance and modifiability as factors influencing self-assessment and self-enhancement motives. In: Journal of Personality and Social Psychology, 21, 1995, S. 1297-1306.

¹⁴¹ Argumente die zu einer positiven Verklärung beitragen wären beispielsweise: Das ist ja auch nicht so wichtig; ich kann das immer noch besser als die anderen; das ist eben meine Art ...

¹⁴² Vgl. SEDIKIDES, C.; STRUBE, M.J.: Self-evaluation: To thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, ad to thine own self be better. In: ZANNA, M.P. (Hrsg.): Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 29, New York 1997, S. 209-269.

3. Eine hohe vermutete Veränderbarkeit einer Fähigkeit führt dazu, dass das Selbsterkennungsmotiv das Selbstwerterhöhungsmotiv dominiert und umgekehrt.
4. Welches der beschriebenen Motive in der konkreten Handlungssituation dominant wirkt, woran dies liegt und ob hieraus mehr positive oder negative Konsequenzen entstehen, kann ohne Blick auf den situativen und personalen Zusammenhang nicht beantwortet werden. (Ziel der Beobachtung der begleiteten Videotrainings muss es daher u. a. sein, Indikatoren für das Verhältnis der drei Motive zu sichten).

Grundsätzlich kann in Bezug auf die drei Motive folgendes normatives Zielszenario für Videotrainings skizziert werden, dass an das integrative Selbstevaluationsmodell von SEDIKIDES und STRUBE angelehnt ist und eine mögliche entwicklungsfördernde Konstellation dieser drei Motive darstellt.¹⁴³

¹⁴³ Vgl. SEDIKIDES, C.; STRUBE, M.J.: Self-evaluation: To thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, ad to thine own self be better. In: ZANNA, M.P. (Hrsg.): Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 29, New York 1997, S. 209-269.

Das Streben nach Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung sollte nicht in einer positiv verklärten Wahrnehmung der eigenen Person seinen Ausdruck finden, sondern in dem Bemühen durch lebenslange Lernprozesse den eigenen (berufsspezifischen) Selbstwert zu schützen und zu erhöhen.

Das Streben nach Selbstkonsistenz sollte seinen Ausdruck darin finden, dass eine selbstkritische offene Lernhaltung und die Überzeugung zu beruflicher Entwicklungen fähig und bereit zu sein, konsistenter Bestandteil des beruflichen Selbstbildes sind.

Das Streben nach Selbsterkennung fördert die didaktisch gewünschte Umsetzung der beiden zuvor erwähnten Motive, indem es das Maß an Bewusstheit sichert, um unbewusste positive Verklärungen und konsistente Entwicklungsresistenzen aufzudecken.

Als Ergebnis einer derartigen Motivkonstellation stünde eine entwicklungsoffene Selbsthaltung auf Basis eines **dynamisch-positiven Selbstbildes**.

Abbildung 13: Normatives Zielszenario zur Erreichung einer entwicklungsoffenen Selbsthaltung

3.3 Determinanten der verbindlichen Setzung von Entwicklungszielen

Die Fähigkeit zu einer realistischen Selbstwahrnehmung und -bewertung in beruflichen Handlungssituationen, sprich die Fähigkeit zur Exploration eines realistischen beruflichen Selbstbildes, bildet den Grundstock dafür, dass berufliche Entwicklungsnotwendigkeiten überhaupt erkannt werden. Erkannte Entwicklungsnotwendigkeiten führen aber nicht zwangsläufig dazu, dass Entwicklungen auch bewusst verfolgt werden. Vielmehr resultieren daraus mehrere unter Umständen miteinander konkurrierende Entwicklungswünsche. Unter einem Entwicklungswunsch ist in diesem Zusammenhang das Abwägen einer Veränderung durch bewusstes Beachten des Entwicklungsziels (z. B. langsamer sprechen) am Arbeitsplatz zu verstehen. Im Verständnis des 'Rubikonmodells der Handlungsphasen'¹⁴⁴ wäre ein

¹⁴⁴ Vgl. zum Rubikonmodell HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln. 2. Aufl., Berlin 1989, Kapitel 6.

Entwicklungswunsch dann erfolgreich initiiert, wenn der Übergang vom Wünschen (Motivationsphase) zum Wollen (präaktionale Volitionsphase) durch den Teilnehmer vollzogen wurde und ein ursprünglicher Entwicklungswunsch in eine verbindliches Handlungsziel überführt wird. Das Rubikonmodell geht von der gleichzeitigen Existenz einer Vielzahl von Wünschen aus, deren Herkunft im Modell nicht weiter abgebildet wird.¹⁴⁵ Videoaufnahmen und Feedbackgespräche, die wie im vorliegenden Fall der Kundenkontaktschulung nicht nur als Beurteilungs- sondern vorrangig als Entwicklungsinstrument¹⁴⁶ eingesetzt werden, können als Ursache von Entwicklungswünschen betrachtet werden.

Heckhausen geht im Rubikonmodell davon aus, dass nur ein kleiner Teil der ständig produzierten Wünsche in die erste Phase des Modells, die Motivationsphase eintritt. In dieser Phase wird ein Wunsch, z. B. ein Entwicklungswunsch, hinsichtlich der **Wünschbarkeit des Realisierungsergebnisses** und der **Machbarkeit der Realisation** geprüft. Eine Prüfung hinsichtlich Wünschbarkeit und Machbarkeit ist notwendig, da menschliche Handlungsmöglichkeiten grundsätzlich Zeit- und Ressourcenrestriktionen unterworfen sind.¹⁴⁷ Das Durchlaufen einer als wünschenswert eingestuften Entwicklung wird erst dann zum verbindlich gewollten Handlungsziel, wenn sie einer Auswahlprüfung anhand der Kriterien 'Wünschbarkeit' und 'Machbarkeit' standhalten. Wünsche mit hoher 'Wünschbarkeit' und 'Machbarkeit' werden am ehesten in verbindliche Ziele überführt. Nach der Entscheidung für die Realisation eines Wunsches ist das Vorhandensein einer passenden Gelegenheit notwendige Bedingung für den Eintritt in die aktionale Volitionsphase.¹⁴⁸ Die folgende Abbildung zeigt die phasenmäßige Verortung des Entwicklungsinitiationspotenzials¹⁴⁹ von Feedbackaussagen. Sie bezieht sich auf die erste Phase des Rubikonmodells, die in die Entscheidung für die Realisation eines Entwicklungsziels, also zur Überschreitung des Rubikons, mündet.

¹⁴⁵ Vgl. RHEINBERG, F.: Motivation, Stuttgart 2002, S. 184.

¹⁴⁶ Die Funktionsunterscheidung von Feedbackaussagen in Beurteilungs- und Entwicklungsinstrumente findet sich bei BASTIAN, J.; COMBE, A.; LANGER, R.: Feedback-Methoden, Weinheim u.a. 2003, S. 15.

¹⁴⁷ Vgl. HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln. 2. Aufl., Berlin 1989, S. 203.

Für die Verfolgung von Entwicklungszielen am Arbeitsplatz ist dies gut nachzuvollziehen, da neben der angestrebten Entwicklung der Arbeitsprozess das Bewusstsein beansprucht.

¹⁴⁸ Vgl. RHEINBERG, F.: Motivation, Stuttgart 2002, S. 184f.

¹⁴⁹ **Der Begriff 'Entwicklungsinitiationspotenzial'** beschreibt das Ausmaß mit dem Feedbackaussagen und Videoaufzeichnungen in der Lage sind, Entwicklungen zu initiieren.

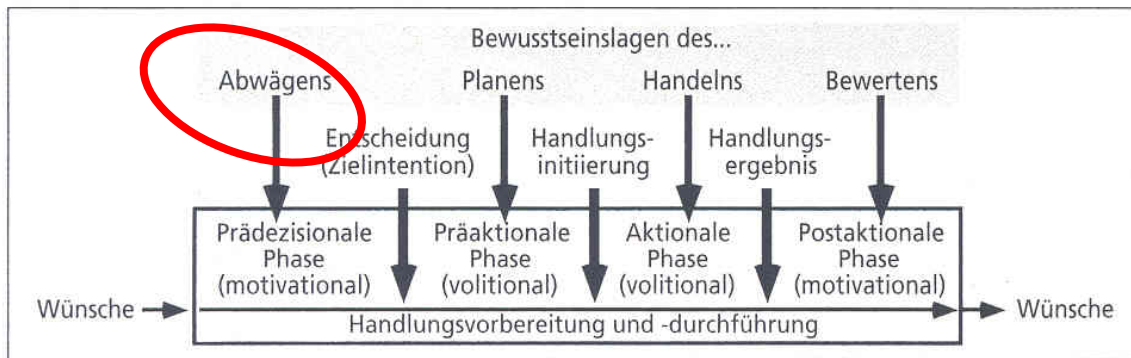


Tabelle 3: Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen¹⁵⁰

Um Aussagen das Entwicklungsinitiationspotenzial von Feedbackaussagen treffen zu können, werden die semantischen Merkmale der Feedbackaussagen auf die Dimensionen 'Wünschbarkeit des Realisierungsergebnisses' und 'Machbarkeit der Realisation' hin beurteilt. Je mehr eine Feedbackaussage geeignet ist einen volitionalen, also bewusst anzugehenden Entwicklungswunsch seitens des Feedbacknehmers zu initiieren, desto höher ist das sprachlich implizierte Entwicklungsinitiationspotential der Feedbackaussage. Die Methodik, wie semantische Merkmale mit Blick auf Entwicklungsinitiationen bewertet werden können, wird in Kapitel 5.2.2 ausführlich dargestellt.

¹⁵⁰ Die Abbildung ist entnommen aus: GREVE, W.: Lern- und Handlungstheorien. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Band II: Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien. Bern 2002, S.300-325, S. 308.

4 "Kundenkontaktschulung" als arbeitsplatznahe Ausbildung

Zur Förderung von Sozialkompetenzen werden zahlreiche Methodenkonzepte angeboten. Viele Ansätze können im Kern darauf reduziert werden, dass im Sinne eines Erfahrungslernens reale oder simulierte berufliche Situationen zum Ausgangspunkt von (Selbst- und Fremd-)Reflexionen sowie der Erprobung von Handlungsmöglichkeiten werden. Systematisiert werden können diese Ansätze in 'on-the-job', 'off-the-job' und 'near-the-job' Ansätze. Aufgrund des vielfach bemängelten Anwendungstransfers findet in jüngerer Zeit eine Verschiebung hin zu 'on-the-job' Ansätzen statt.¹⁵¹

Video-Training ist seit einem ersten Boom in den siebziger Jahren eine von Ausbildern vielfach eingesetzte Methode zur Auslösung verhaltens- und einstellungsorientierter Lernprozesse.¹⁵² Es wird vor allem eingesetzt, um Verhalten in kommunikativen Situationen zu üben und zu entwickeln (z. B. Kommunikation in Verkaufs- und Beratungsgesprächen).¹⁵³ Damit sind Videotrainings vornehmlich auf die (Weiter)Entwicklung von Sozialkompetenzen ausgerichtet. Der Förderung dieser Kompetenzen wird im Aus- und Weiterbildungsbereich eine bedeutende Stellung beigemessen.¹⁵⁴ Die Begründung hierfür liegt darin, dass Sozialkompetenzen zu 'Kundenorientierung' und 'Teamorientierung' befähigen und daher zentrale strategische Faktoren des ökonomischen Erfolges einer Unternehmung darstellen. Allerdings können Sozialkompetenzen, obwohl sie immer gefragter werden, nicht mehr selbstverständlich als Ergebnis gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse

¹⁵¹ Vgl. EULER, D.: Anbindung an den Erkenntnisstand: Sozialkompetenzen zwischen theoretischer Fundierung und praktischer Umsetzung. In: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung (Hrsg.): DUMPERT, M; EULER, D.; HANKE, B.; REEMTSMA-THEIS, M.: Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung. Bonn 2002, S. 15-31, S. 25.

¹⁵² Die Vorzüge einer scheinbar objektiven Situationsdokumentation, die nach ihrer Aufzeichnung beliebig oft zur Verfügung steht und somit u. a. situative Komplexität und Wahrnehmungsunterschiede der Beteiligten zu überwinden hilft, schienen offensichtlich. Zudem hat die flächendeckende Verfügbarkeit der für Videotrainings notwendigen Technik rasant zugenommen. Kameras werden immer kleiner, preisgünstiger und einfacher in der Bedienung und gehören inzwischen zum Standardrepertoire beruflicher Bildungsstätten. Die Begeisterung für das Medium gepaart mit der Erleichterung der technischen Voraussetzungen hat bis heute zu einem vielfältigen Einsatz nicht zuletzt in der beruflichen Aus- und Weiterbildung geführt.

¹⁵³ Vgl. KITTELBERGER, R.; FREISLEBEN, I.: Lernen mit Video und Film. Weinheim und Basel 1991, S. 46.

¹⁵⁴ Zum Stellenwert der Kundenorientierung in der Aus- und Weiterbildung vgl. DUMPERT, M.: Zum Verständnis von Kundenorientierung. In: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung (Hrsg.): DUMPERT, M; EULER, D.; HANKE, B.; REEMTSMA-THEIS, M.: Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung. Bonn 2002, S. 45-59.

vorausgesetzt werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass zumindest bei einem Teil der Menschen beim Eintritt in die Berufsausbildung ein Sozialverhalten entwickelt ist, dass im Hinblick auf berufliche Anforderungen, wie zum Beispiel Kundenorientierung, nicht funktional ist.¹⁵⁵

EULER und REEMTSMA-THEIS haben eine semantische Präzisierung von Sozialkompetenzen als didaktische Kategorie vorgenommen.¹⁵⁶ In ihrem Ansatz sind Sozialkompetenzen eine Teilklasse von Handlungskompetenzen.¹⁵⁷ Sie ermöglichen sozialkommunikatives Handeln über unterschiedliche Inhalte in spezifischen Situationen.¹⁵⁸ Sozialkommunikatives Handeln umfasst jene spezielle Bezugnahme des Handelns, das auf andere Personen ausgerichtet ist. Analog zu den strukturellen Merkmalen von Handlungskompetenzen lassen sich auch Sozialkompetenzen über eine Verhalts-, eine Inhalts- und eine Situationskomponente präzisieren:

- *Verhaltenskomponente*

Hierunter ist die Art von Aktivität zu verstehen, die durch die Kompetenz ermöglicht wird; nämlich die Artikulation und Interpretation von kommunikativen Botschaften.

- *Inhaltskomponente*

Hierunter ist der Gegenstand zu verstehen, auf den sich die in der Verhaltenskomponente ausgedrückte Aktivität bezieht (z. B. Darstellung von Sachzusammenhängen, Interpretation von Gefühlsäußerungen).

- *Situationskomponente*

Hierunter sind die Rahmenbedingungen, genauer der Situationstyp, zu verstehen, innerhalb derer die Handlungskompetenzen zum Ausdruck kommen (Konfliktsituation, Beratungssituation).¹⁵⁹

¹⁵⁵ Vgl. EULER, D.: Anbindung an den Erkenntnisstand: Sozialkompetenzen zwischen theoretischer Fundierung und praktischer Umsetzung. In: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung (Hrsg.): DUMPERT, M; EULER, D.; HANKE, B.; REEMTSMA-THEIS, M.: Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung. Bonn 2002, S. 15-31, S. 19.

¹⁵⁶ Vgl. EULER, D.; REEMTSMA-THEIS, M.: Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95. Heft 2, 1999, S. 168-198.

¹⁵⁷ Nach der Definition von EULER, REEMTSMA-THEIS stellen Handlungskompetenzen die Grundlage für Handlungsmöglichkeiten eines Menschen dar, die über einen längeren Zeitraum als stabil angenommen werden und damit dem Handeln eine gewisse Kontinuität verleihen.

¹⁵⁸ Vgl. EULER, D.; REEMTSMA-THEIS, M.: Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95. Heft 2, 1999, S. 171.

Soziales Handeln kann über zwei Schwerpunkte bestimmt werden:

- Wenn die Kommunikation störungsfrei verläuft, steht das unmittelbare kommunikative Geschehen im Vordergrund, ohne dass einer der Beteiligten die soeben erlebte Situation näher analysieren und interpretieren muss. In diesem Fall wird das sozial-kommunikative Handeln mit einem **agentiven Schwerpunkt** geführt. Gefragt ist hier die Fähigkeit zur Artikulation und Interpretation, jeweils verbaler und nonverbaler Äußerungen auf der Sach-, Beziehungs-, Selbstkundgabe- und Absichtsebene,¹⁶⁰ sowie die Fähigkeit zur Metakommunikation. Metakommunikation besteht darin, die Kommunikation aus einer übergeordneten Perspektive zu führen. Beispielsweise können Sachpositionen, Gefühle, Werte oder Absichten der Kommunikationspartner thematisiert werden.¹⁶¹
- Dagegen führen Störungen zu einem sozialkommunikativen Handeln mit **reflexivem Schwerpunkt**. Die Handelnden versuchen für sich zu klären, welche situativen und personalen Bedingungen das sozial-kommunikative Handeln beeinträchtigen und ob diese zu beeinflussen sind. Unterschieden wird zwischen situativen und personalen Bedingungen. Die Zusammensetzung einer Gruppe, gegenseitige Erwartungshaltungen sowie zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen bilden u. a. den situativen Kontext. Zu den personalen Bedingungen zählen Gefühle, Werte, Wissen, Selbstkonzept und Ziele der handelnden Personen.¹⁶²

Der Begriff 'Schwerpunkt' beschreibt den Umstand, dass zwischen agentivem und reflexivem Handeln ein fließender Übergang bestehen kann. Für die beiden Schwerpunkte sind Sozialkompetenzen durch die Formulierung von Teilkompetenzen präzisierbar. Dazu tritt noch ein dritter Bereich, der die Fähigkeit

¹⁵⁹ Vgl. ebd. S. 173.

¹⁶⁰ Aufgrund des hohen Bekanntheitsgrades der von SCHULZ VON THUN unterschiedenen 'Vier Seiten einer Nachricht' wird auf eine detaillierte Erläuterung an dieser Stelle verzichtet und stattdessen auf die Originalquelle verwiesen: SCHULZ VON THUN, F.: Miteinander Reden, Störungen und Klärungen. Band 1, Augsburg 2000.

¹⁶¹ Vgl. REEMTSMA-THEIS, M.: Das Grundmodell sozial-kommunikativen Handelns nach EULER / REEMTSMA-THEIS als Ausgangspunkt der curricularen Entwicklung im Modellversuch. In: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung (Hrsg.): DUMPERT, M; EULER, D.; HANKE, B.; REEMTSMA-THEIS, M.: Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung. Bonn 2002, S. 33-44, S. 34.

zur Bewegung zwischen Reflexion und Aktion abbildet. Hierunter werden Kompetenzen verstanden, die es ermöglichen, aus der Reflexion zurück auf die agentive Ebene zu wechseln, um Handlungsabsichten, die mit Umsetzungsschwierigkeiten verbunden sind, dennoch in die Tat umzusetzen. Hierunter fallen Fähigkeiten wie die der Handlungskontrolle und der Handlungsteuerung.¹⁶³ Für den didaktischen Kontext wichtig ist die Tatsache, dass Sozialkompetenzen nicht universell erworben werden, sondern jeweils nur für spezifische Situationstypen aufgebaut und angewendet werden können.¹⁶⁴ Als 'Situationstyp' nennen die Autoren z. B.: "Verkaufsgespräche in einem Einzelhandelsgeschäft situationsorientiert führen". Situationsspezifisch relevante Sozialkompetenzen können nach EULER / REEMTSMA-THEIS über einen Fragebogenkatalog ermittelt werden, der insbesondere folgende Aspekte abprüft:

- Situationstyp (z.B. Verkaufs-, Beratung-, Konfliktgespräch),
- Situationsanforderungen (z.B. Kundenorientierung).¹⁶⁵

Die Präzisierung von Sozialkompetenzen durch Teilkompetenzen haben die Autoren anhand des Situationstyps 'Verkaufsgespräch in einem Einzelhandelsgeschäft kundenorientiert führen' vorgenommen. Das gewählte Beispiel wird im Folgenden auszugsweise aufgegriffen. Einige Punkte weisen deutliche Parallelen zu den Betreuungsstandards im Anforderungsprofil für Auszubildende in Kundenkontaktbereichen auf.

¹⁶² Vgl. EULER, D.; REEMTSMA-THEIS, M.: Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95. Heft 2, 1999, S. 174.

¹⁶³ Vgl. REEMTSMA-THEIS, M.: Das Grundmodell sozial-kommunikativen Handelns nach EULER / REEMTSMA-THEIS als Ausgangspunkt der curricularen Entwicklung im Modellversuch. In: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung (Hrsg.): DUMPERT, M; EULER, D.; HANKE, B.; REEMTSMA-THEIS, M.: Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung. Bonn 2002, S. 33-44, S. 34, S. 41f.

¹⁶⁴ Vgl. ebd. S. 176.

¹⁶⁵ Vgl. ebd. S. 193 f.

Teilkompetenzen im agentiven Schwerpunkt:

- Kompetenz zur Paraphrasierung der Kundenwünsche (Sachebene).
- Kompetenz zur (nonverbalen) Signalisierung von Zuwendung und Hilfsbereitschaft (Beziehungsebene).
- Kompetenz zur nutzenorientierten, an den Wünschen des Kunden orientierten Klärung (Absichtsebene).
- Kompetenz zur Interpretation der Beziehungssignale des Kunden(z. B. gleichberechtigter Partner mit höherer Sachkenntnis oder Helfer in der Not).
- (...)

Teilkompetenzen im reflexiven Schwerpunkt (situative Bedingungen):

- Kompetenz zur Reflexion von Zeitdruck und Wartezeiten auf die Kommunikation mit Kunden.
- Kompetenz zur Reflexion der Wirkungen einer räumlich bedingten fehlenden Diskretion auf die Kommunikation mit dem Kunden.
- (...)

Teilkompetenzen im reflexiven Schwerpunkt (personale Bedingungen):

- Kompetenz zur Klärung der eigenen emotionalen Befindlichkeit: Registrieren der langsam wachsenden Ungeduld und der Angst, dass gerade während der Beratung eines 'schwierigen Kunden' der Vorgesetzte durch die Abteilung läuft.
- (...)
- Kompetenz zur Reflexion des eigenen Selbstkonzeptes, z. B. des angestrebten Selbstkonzeptes des guten Verkäufers, der mit jeder Situation fertig wird; des selbstsicheren Menschen, der sich nicht durch Vorgesetzte einschüchtern lässt.

Teilkompetenzen im Hinblick auf die Bewegung zwischen Aktion und Reflexion:

- Kompetenz zur Identifikation von Kommunikationsstörungen, zum Beispiel die Wahrnehmung ein bestimmtes Kundenverhalten nicht mehr akzeptieren oder sich in bestimmten Situationen nicht mehr auf den Kunden konzentrieren zu können.
- Kompetenz zur Umsetzung veränderter Verhaltensweisen in der Kundenkommunikation, z. B. 'unverschämten Kunden' energischer entgegenzutreten oder auf abschätzig empfundene Kundenäußerungen nicht impulsiv zu reagieren.

Betrachtet man die für Mitarbeiter und Auszubildende der Mercedes-Benz Niederlassung Köln/Leverkusen der DaimlerChrysler AG schriftlich fixierten Betreuungsstandards, so fällt auf, dass diese überwiegend dem agentiven Schwerpunkt zuzuordnen sind. Dies liegt meines Erachtens an dem Appellcharakter der institutionell vorgeschriebenen Standards sowie an dem Versuch, diese situationsübergreifend für alle denkbaren Kundenkontakte zu formulieren. Folgt man

dem Präzisierungsraster der Sozialkompetenzen von EULER / REEMTSMA-THEIS, so wird offensichtlich, dass damit wesentliche Teilkompetenzen der Kategorie Sozialkompetenz nicht erfasst sind. Eine wie auch immer konzipierte Kundenkontaktschulung müsste daher, um eine umfassende (Weiter)Entwicklung von Sozialkompetenzen sicherzustellen, einen Ausgleich dieses Mankos herstellen, dürfte also keinesfalls nur auf die instruktive Einübung von Verhaltensstandards mit agentivem Schwerpunkt beschränkt bleiben. Für Videotrainings bedeutet dies, dass in den Feedbackgesprächen nicht nur Beurteilungen von Teilkompetenzen im agentivem Schwerpunkt geäußert werden sollten, sondern dass auch die Reflexion personaler und situativer Bedingungen sowie die Fähigkeit zur Bewegung zwischen Reflexion und Aktion Gegenstand der Gespräche sein sollten.

4.1 Wirtschaftsdidaktische Fundierung

4.1.1 Videotraining

Eine neuere Begriffsbestimmung von Video-Training findet sich bei MÜLLER und SEITZ.¹⁶⁶ Demnach ist Video-Training eine Form des handlungsorientierten Lernens, in der Teilnehmerübungen auf Video aufgezeichnet werden, so dass diese mit einer spezifischen Form der videounterstützten Rückmeldung kombiniert werden können. Der Wortbestandteil "Training" drückt dabei das aktive Üben der Teilnehmer aus. Durch das Zusammenspiel von Übung und Rückmeldung erhält der Teilnehmer Gelegenheit, sich seiner individuellen Stärken und Schwächen bewusst zu werden und Verhaltensspielräume auszuloten. Das Selbst des lernenden Individuums ist Bezugspunkt des Lernprozesses und stellt auch die Instanz dar, die die Lernergebnisse bewertet. Nach diesem Verständnis ist Video-Training eine Methode für selbstreflexives, auf Selbsterfahrung und -entwicklung zielendes eigenverantwortliches Lernen.¹⁶⁷ Diese Begriffsklärung von MÜLLER und SEITZ ist geprägt von derzeit aktuellen normativen Bestrebungen, die den Selbstverantwortungs- und Selbststeuerungsaspekt des Lernens hervorheben. Verantwortlich für den hohen Stellenwert selbstständigen Lernens sind neben gesellschaftlichen Aspekten (technologischer Wandel etc.) neuere

¹⁶⁶ Vgl. MÜLLER, U.; SEITZ, K.: Videotraining. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Systemstelle 7.40.13, 1999.

Forschungserkenntnisse im Bereich der Lerntheorie, welche den Lernenden im Lernprozess eine aktivere Rolle zuweisen, als dies früher der Fall war.¹⁶⁸

Zur Zeit des Aufkommens der Methode Videotraining in den 70igern hätte die Klärung des Begriffs noch ganz anders geklungen, wie die Methodenbeschreibung von ALLEN, dem Mitbegründer des Microteaching, zeigt. Demnach ist Microteaching eine Methode, in der erwünschte Verhaltenszüge (Lehrerfertigkeiten) zunächst demonstriert und dann von den Trainierenden ausgeführt werden, wobei erwünschtes Verhalten in den sich anschließenden videogestützten Analysesequenzen durch Zustimmung verstärkt werden sollen. Trainiert werden aufeinander aufbauende Fertigkeiten, wobei pro Sequenz immer nur eine Fertigkeit ausgewählt wird.¹⁶⁹ ALLENS Methodenbeschreibung liegt ein behavioristisches Lernverständnis zu Grunde. Ausgelöst durch die kognitive Wende in den 70ern, betonen Weiterentwicklungen des Microteaching kognitive und motivationale Prozesse beim Erlernen komplexer Verhaltensweisen.¹⁷⁰

Den vorgestellten Methodenbeschreibungen gemein ist, dass Teilnehmerübungen aufgezeichnet und anschließend videounterstützt reflektiert werden. Bezüglich der Komplexitätsreduktion der Übungen, der Freiheitsgrade der Teilnehmer und der Bandbreite des aufzubauenden Verhaltens bestehen jedoch große Unterschiede. Die beiden Extrempunkte, Selbständiges Lernen vs. behavioristischer Verhaltensaufbau, zeigen, dass sich trotz methodischer Gemeinsamkeiten sehr unterschiedliche lerntheoretische Grundannahmen und didaktische Umsetzungen hinter der Methode Video-Training verbergen können.

Kritik an der Methode Videotraining muss daher immer vor dem Hintergrund dieser Spannweite bewertet werden. TOELSTEDE und GAMBER bestätigen zwar eine zunehmende Beliebtheit der Methode etwa im Verkaufs-, Kommunikations- oder Führungskräfte-Training und bemängeln gleichzeitig die anhaltende Unsicherheit insbesondere in der Feedbackgestaltung. Der unreflektierte Einsatz der Methode führt laut den Autoren zu Frustrationen, Aggressionen und Resignationen unter den

¹⁶⁷ Vgl. MÜLLER, U.; SEITZ, K.: Videotraining. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Systemstelle 7.40.13, 1999, S.1.

¹⁶⁸ Vgl. NÜESCH, C.: Selbständiges Lernen und Lernstrategieeinsatz. Paderborn 2001, S. 3.

¹⁶⁹ Vgl. ALLEN, D. W.; RYAN, K. A.: Microteaching. Weinheim und Basel 1972, S. 10.

¹⁷⁰ Vgl. BAUMGART, F. (Hrsg.): Entwicklungs- und Lerntheorien. Bad Heilbrunn 1998, S. 115.

Teilnehmern.¹⁷¹ *"Beim herkömmlichen Video-Feedback besteht (...) die Gefahr, dass das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der Lernenden verletzt wird."*¹⁷² Auch KITTELBERGER und FREISLEBEN, nach denen Videotrainings im Bereich des Verhaltenstrainings das beherrschende Medium darstellen, warnen davor, dass das oberlehrerhafte Aufzeigen von Schwächen verbunden mit der anschließenden kommentarlosen Abspielung der Videoaufnahmen, Selbstzweifel und Frustrationen bei den Teilnehmern auslöst und sie damit für weitere Trainingsmaßnahmen verschließt.¹⁷³ Schmitt räumt zudem ein, dass Rollenspieltraining, insbesondere solches mit Videoaufnahmen, von Schulungsteilnehmern wie von Schulungsleitern im Rahmen kommunikativer Verkaufsschulungen als Methode besonders geschätzt wird, Rollenspiele aber problematisch seien, da sie als künstliche Situationen die Teilnehmeraufmerksamkeit auf Probleme lenken, die nicht der kundenkommunikativen Realsituation entsprechen.¹⁷⁴ Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch WITTMANN, die die Realitätsnähe und Problemorientierung der im Rollenspiel nachgestellten 'Ernstsituation' anzweifelt. Dieser Umstand sei mit dafür verantwortlich, dass Verkaufsschulungen lediglich einen ergänzenden Charakter haben, weil ihr Einfluss auf die Identifikation mit der Tätigkeit und den Unternehmenszielen beschränkt ist.¹⁷⁵ Die hier angeführte Kritik stellt nur einen exemplarischen Auszug dar, spiegelt jedoch die Hauptansatzpunkte möglicher Methodenkritik hinreichend wider:

- Rollenspielgestaltung.
- Umgang mit dem Medium (Produktion und Verwendung der Video-Aufzeichnung).
- Feedbackgestaltung.

¹⁷¹ Vgl. TOELSTEDT, B. G.; GAMBER, P.: Video-Training und Feedback. Weinheim 1993; S. 14.

¹⁷² Vgl. ebd. S. 50.

¹⁷³ Vgl. KITTELBERGER, R.; FREISLEBEN, I.: Lernen mit Video und Film. Weinheim und Basel 1991, S. 47.

¹⁷⁴ Vgl. SCHMITT, R.: Rollenspiele als authentische Gespräche. Überlegungen zu deren Produktivität im Trainingszusammenhang. In: BRÜNER, G.; FIEHLER, R.; KINDT, W. (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Bd.2: Methoden und Anwendungsbereiche. Opladen, Wiesbaden 1999, S. 81-99.

¹⁷⁵ WITTMANN, E.: Kompetente Kundenkommunikation von Auszubildenden in der Bank. Berlin 2000, S.269.

4.1.2 Rollentheorie und Rollenspiel

Innerhalb der soziologischen Rollentheorie wird Rolle gemeinhin verstanden als Bündel von Verhaltenserwartungen, die an eine Position gerichtet sind.¹⁷⁶ "Unter Rollen sind folglich sozial definierte und institutionell abgesicherte Verhaltenserwartungen zu verstehen, die komplementäres Handeln von Interaktionspartnern ermöglichen."¹⁷⁷ Die Rollenpartner lehnen sich dabei an Normen an, deren Bedeutung über den einzelnen Interaktionsprozess hinausgeht. Rollenpartner teilen gemeinsame Bedeutungssysteme darüber, was in einer Rolle für relevant gehalten wird. Rollen zu lernen bedeutet demnach, die Klassifikationsregeln der Bedeutungssysteme einer Rolle zu lernen. In Abhängigkeit von der jeweiligen Interaktionssituation ist die Ausgestaltung einer Rolle Ergebnis einer Interpretation durch das Individuum. Die Ich-Identität des Individuums liefert für diesen Interpretationsprozess das notwendige Potenzial, das Rollenverständnis liefert den dazugehörigen Orientierungsrahmen.¹⁷⁸

Den Grundstein zur Entwicklung der Rollentheorie bilden die Ausführungen MEADS. MEAD untersuchte menschliche Kommunikationsstrukturen und deren Einflussnahme auf die Identitätsentwicklung. Er definierte den Begriff der Rolle als " (...) Verhaltenserwartung an die Interaktionspartner". Rollenübernahme ist demzufolge " (...) die Antizipation des situationsspezifischen Verhaltens des anderen".¹⁷⁹ Die Rollenübernahme ist nach MEAD das direkte Ergebnis der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt und stellt die anthropologische Grundlage zur Entwicklung der eigenen Identität dar. Die entscheidende Voraussetzung zur vollen Entwicklung der Identität des Einzelnen ist die Einnahme der 'Haltungen' der organisierten gesellschaftlichen Gruppe, zu der er gehört. Und zwar nicht nur deren Haltungen gegen sich selbst sowie untereinander, sondern auch deren Haltung gegenüber der organisierten, auf Zusammenarbeit beruhenden gesellschaftlichen Tätigkeiten.¹⁸⁰ Die Einnahme der Haltungen der organisierten gesellschaftlichen

¹⁷⁶ Vgl. DAHRENDORF, R.: Pfade aus Utopia, 3. Aufl., München 1974, S. 104.

¹⁷⁷ KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimension der Identität. Stuttgart 1971, S. 98.

¹⁷⁸ Vgl. ebenda, S. 98 f.

¹⁷⁹ MEAD, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main 1973, S.15.

¹⁸⁰ Vgl. ebenda, S. 15 f.

Für die Organisation dieser Haltungen entwickelte MEAD den Begriff 'Me', dass als bewusster Teil der Identität dem unbewussten 'I', als Reaktion des Organismus auf die Haltungen anderer gegenübersteht. Das MEADSche 'Me' ist die eigene Vorstellung von dem Bild, das andere von einem selbst haben, bzw. die Verinnerlichung der Erwartungen des Interaktionspartners. Das 'Me' repräsentiert also eine Bezugsperson in einem selbst. Um ein konstantes Verhalten bei der

Gruppe beschreibt MEAD als reziproken Prozess zwischen Entwicklung des Individuums und des gesellschaftlichen Ganzen. Das sich verändernde Individuum ist Folge und Auslöser einer sich verändernden Gemeinschaft oder Gesellschaft: "Dank der Beziehung zu anderen in dieser Gemeinschaft, dank den rationalen gesellschaftlichen Prozessen, die in dieser Gemeinschaft ablaufen, existiert man als Bürger. Andererseits reagiert der Einzelne ständig auf die gesellschaftlichen Haltungen und ändert in diesem kooperativen Prozess eben jene Gemeinschaft."¹⁸¹

Dieser dynamischen Vorstellung des Rollenbegriffs folgt auch das interaktionistische Rollenkonzept von KRAPPMANN. Nach KRAPPMANN ist die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Rollenhandeln das Bemühen des Individuums seine Ich-Identität in jedem Interaktionsprozess einzubringen und aufrechtzuerhalten. Unter Rollenhandeln versteht Krappmann kommunikatives Handeln zwischen Interaktionspartnern, die sich an Normen¹⁸² orientieren, welche unabhängig von einem gerade aktuellen Interaktionsprozess bestehen. Rollenspiele und Videotrainings im beruflichen Bildungskontext dienen der Persönlichkeitsbildung¹⁸³ bei der Ausübung beruflicher Rollen.¹⁸⁴ Die Auseinandersetzung mit der Aufrechterhaltung der Ich-Identität ist somit auch aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht von Interesse.¹⁸⁵

Die Eckpunkte des Interaktionistischen Rollenkonzeptes von KRAPPMANN lassen sich zusammengefasst wie folgt darstellen:

- Rollennormen vermitteln in der Regel keine eindeutig definierten Erwartungen, sondern sie lassen Raum für individuelle Interpretationen.
- Eine Person kann in der Interaktion mit anderen zum Ausdruck bringen, dass sie nicht nur eine, sondern mehrere Rollen innehat, bzw. innehatte.

internen Präsenz mehrerer Bezugspersonen zu gewährleisten, müssen die verschiedenen 'Me's' in einem identitätsstiftenden Prozess in das Selbst integriert werden.

¹⁸¹ MEAD 1973, S. 243.

¹⁸² Rollennormen sind ein in der Rollentheorie relativ fest gefügtes und akzeptiertes Bezugssystem, das Wahrnehmung, Beurteilung und Handeln beeinflusst.

¹⁸³ Die Begriffe Selbst, Selbstkonzept, Persönlichkeit und Identität sind nahverwandte Begriffe, die häufig sogar synonym verwendet werden. Vgl. MUMMENDEY, H. D.: Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen 1995; S. 53 f.

¹⁸⁴ Vgl. KAISER, F.-J.: Der Beitrag aktiver partizipativer Methoden – Fallstudie, Rollenspiel und Planspiel zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: KEIM, H. (Hg.) Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden, Köln, 1992, S. 62-121, S. 62.

¹⁸⁵ Zur Stärkung der wirtschaftspädagogischen Perspektive vgl. SCHAUMANN, U.: Identität – eine wirtschafts- und sozialpädagogische Studie. Köln 1999, S. 13 ff.

- Zur Aufrechterhaltung der Interaktion reicht häufig ein vorläufiger und kompromisshafter Konsens der Interaktionspartner bezüglich ihrer Rolleninterpretation aus.
- Die Normen der Gesellschaft entsprechen nicht voll den individuellen Bedürfnissen.
- Zur Sicherung der Interaktion müssen die Rollenhandelnden fähig sein, auf unterschiedliche Bedürfnisse einzugehen und diese anzuerkennen.
- Nur solche Institutionen sind stabil, die den Individuen innerhalb des von Normen offengelassenen Interpretationsspielraumes Möglichkeiten zur Bedürfnisbefriedigung einräumen.¹⁸⁶

Für ein gelingendes Rollenhandeln, das eine Balance zwischen fremden Erwartungen und eigenen Bedürfnissen darstellt und damit einen entscheidenden Beitrag zum Aufbau und zur Bewahrung einer stabilen Ich-Identität hat, tragen nach KRAPPMANN folgende identitätsfördernde Fähigkeiten bei:

- Rollendistanz
- Empathie
- Ambiguitätstoleranz
- Identitätsdarstellung.

Rollendistanz

Unter Rollendistanz versteht man die Fähigkeit des Individuums, sich Normen gegenüber reflektierend und interpretierend zu verhalten. Normen werden vom Individuum nur in der Art und Weise verinnerlicht, die es ihm ermöglicht, sie zu hinterfragen und einer kritischen Würdigung zu hinterziehen. Der Rollenhandelnde adaptiert nicht endgültige Verhaltensmuster, sondern bleibt in der Lage sich über die Anforderungen von Rollen zu erheben, um auszuwählen, negieren, modifizieren und interpretieren zu können. Das Bemühen um Ich-Identität bildet in diesem Prozess den Bezugspunkt, von dem aus die Anforderungen einer Rolle reflektiert werden können, um sie gegebenenfalls zu modifizieren. Krappmann bezeichnet Rollendistanz daher als Korrelat der Bemühung um Ich-Identität.¹⁸⁷

¹⁸⁶ Vgl. KRAPPMANN, L.: Lernen durch Rollenspiel. In: KOCHAN, B. (Hrsg.): Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens, Königstein 1981, 173-192, S.177.

Empathie

Empathie beschreibt die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen, d. h. die Erwartungen des Interaktionspartners zu antizipieren. In der MEADSchen Tradition ist Empathie eine rein kognitive Fähigkeit, die als Element im Kommunikationsprozess hilft, Interaktionen zu kontrollieren. KRAPPMANN betont dagegen die große Bedeutung affektiv-motivationaler Strukturen innerhalb identitätsbildender Prozesse. Empathie ist im Rahmen der Identitätsbildung sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis von Ich-Identität. Ohne die Fähigkeit, die Erwartungen der anderen zu antizipieren, ist die Ausbalancierung der Ich-Identität nicht möglich. Die Ich-Identität legt dabei die Grenzen fest, über die hinweg einer Person das Entsprechen, der an sie gestellten Erwartungen, schwer fällt. Aus diesem Zusammenhang lässt sich erklären, dass Personen, denen es nur mühsam gelingt ihre Identitätsbalance aufrechtzuerhalten, eher dazu verleitet sind, die Bedürfnisdispositionen anderer zu vernachlässigen, um ihr mühsam errungenes Gleichgewicht nicht durch neue Informationen zu gefährden.¹⁸⁸

Ambiguitätstoleranz

Mit Ambiguitätstoleranz wird die Fähigkeit bezeichnet, divergierende Erwartungs- und Bedürfnislagen zu tolerieren, d. h. das Individuum erträgt widersprüchliche Rolleninterpretationen und Bedürfnisstrukturen und ist dabei in der Lage, einen Handlungskonsens herbeizuführen. Je weniger festgeschrieben die Rollen sind, in denen sich das Individuum bewegt, desto wichtiger wird die Fähigkeit der Ambiguitätstoleranz, da ein größeres Interpretationsspektrum verinnerlichter Normen ein höheres Maß an abweichenden Erwartungen und Bedürfnissen mit sich bringen kann.¹⁸⁹

Identitätsdarstellung

Neben der Fähigkeit zur Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz ist es für das Individuum unerlässlich, die aufrechtzuerhaltende Ich-Identität im Interaktionsprozess zu kommunizieren und damit wirksam werden zu lassen. Das Individuum versucht im Rahmen der Identitätsbehauptung auf Basis zunächst übernommener Erwartungen die eigene Position deutlich zu machen.¹⁹⁰

¹⁸⁷ Vgl. KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimension der Identität. Stuttgart 1971, S. 133 ff.

¹⁸⁸ Vgl. ebenda, S. 142 ff.

¹⁸⁹ Vgl. KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimension der Identität. Stuttgart 1971, S. 150 ff.

¹⁹⁰ Vgl. KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimension der Identität. Stuttgart 1971, S. 168 ff.

Das Rollenspiel ist eine Methode, die in den verschiedensten Wissenschaften und Praxisbereichen vielfältige Anwendung findet. So gilt die Methode als zentrale Anwendungsform in der Psychodramatherapie, kommt aber auch in vielen anderen psychologischen Therapien zur Anwendung. Die psychologische Nutzung des Rollenspiels dient der Behandlung und Prävention psychosomatischer Störungen und der Aufdeckung innerpsychischer Konflikte, etwa zur Steigerung des psychischen Wohlbefindens. Pädagogisch ausgerichtet verfolgt der Einsatz von Rollenspielen die Zielsetzung des Verhaltenstrainings, der Verhaltensänderung, der Persönlichkeitsentwicklung sowie der Vermittlung von fachbezogenem Wissen in unterschiedlichsten Bereichen.¹⁹¹

Im Zuge der pädagogischen Anwendung kommt die Rollenspielmethode insbesondere im Rahmen der Persönlichkeitsbildung zum Einsatz.¹⁹² Sie kann in Anlehnung an KOCHAN¹⁹³ als Verfahren verstanden werden, bei dem sich realitätswirksame Prozesse durch stellvertretendes Agieren in Als-Ob-Situationen ereignen oder zumindest anbahnen sollen. Die Einübung sozialer, insbesondere kommunikativer Verhaltensweisen kann durch die Rollenspielmethode besonders effektiv gestaltet werden.¹⁹⁴ Die im Rahmen meiner Untersuchung begleiteten Rollenspiele werden bzgl. ihrer Anwendungsform als Rollentraining bezeichnet. Die durchgespielten Szenen sollen möglichst realitätsnah sein, um die Teilnehmer auf bevorstehende (berufliche) Situationen vorzubereiten.¹⁹⁵

Projektarbeit, Praktika und Erkundungen zählen ebenso zu den lernaktivierenden Methoden wie Fallstudien und Planspiele. Anders als traditionelle Unterrichtsverfahren (Frontalunterricht, Demonstration, etc.), die vor allem eine rezeptiv passive Lernorganisation der Lerner zur Folge haben, sollen lernaktivierende Verfahren zu eigenem Tun, zu Kreativität, Spontaneität und Problemlösungs- und Entscheidungsübungen anregen. Planspiele, Fallstudien und Rollenspiele zählen zu den Simulationsspielen. Die Spielteilnehmer handeln nicht in

¹⁹¹ Vgl. SCHALLER, R.: Das große Rollenspiel-Buch, Weinheim und Basel 2001, S. 62.

¹⁹² Vgl. KAISER, F.-J.: Der Beitrag aktiver partizipativer Methoden – Fallstudie, Rollenspiel und Planspiel zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: KEIM, H. (Hg.) Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden, Köln, 1992, S: 62-121, S.62.

¹⁹³ KOCHAN, B.: Rollenspiel als Methode sozialen Lernens, Königstein 1981, S. 8.

¹⁹⁴ Vgl. KAISER, F.-J.: Entscheidungstraining, 2. erw. und verbesserte Auflage. Bad Heilbrunn 1976, S. 54 f.

¹⁹⁵ Vgl. SCHALLER, R.: Das große Rollenspiel-Buch, Weinheim und Basel 2001, S. 73 ff.

der Realität, sondern in einer mehr oder weniger vereinfachten Nachbildung. Ein solches Lernarrangement wird durch die Reduktion von Komplexität und Kompliziertheit inhaltlich und zeitlich begrenzt. Die Zielsetzungen in Simulationsspielen beziehen sich in der Regel auf Einübung und Verbesserung von Kommunikations-, Verhandlungs-, Problemlösungs- und Entscheidungsprozessen.¹⁹⁶

Rollenspiele können bezüglich ihres Themas und ihres Ablaufs unterschiedlich stark reglementiert sein. Bei geschlossenen Rollenspielen sind Thema und Ablauf vorgegeben, wohingegen bei der offenen Variante eine solche Festlegung ganz oder teilweise fehlt.¹⁹⁷ Die Rollenspiele im Rahmen der Kundenkontaktschulung für Auszubildende zum Automobilkaufmann können folglich als geschlossen gelten, da Thema und Ablauf strukturiert geplant sind (Rollenkarten, vorheriges Einüben der Handlungsabläufe).

"Der Rollenspieler trägt eine thematisch umrissene Rolle und verhält sich in der Spielsituation so, wie er meint, dass die betreffende Person sich in der Wirklichkeit verhalten würde. Das Rollenspiel eignet sich daher vornehmlich dazu, dem Spieler und den Zuschauern zu verdeutlichen, wie sich bestimmte Personen in bestimmten Situationen verhalten können (...)."¹⁹⁸ Aus KAISERS Ausführungen ist zu schließen, dass die Spieler versuchen sollen, Interpretations- und Gestaltungsspielräume, die eine Rolle bietet, aufzudecken und für das eigene Rollenhandeln nutzbar zu machen. KAISERS Sichtweise entspricht dem interaktionistischen Rollenverständnis von KRAPPMANN. Rollenhandeln ist demnach nicht durch feststehende Normen vollständig reglementiert, sondern ist das Ergebnis der Vermittlung zwischen Normen, eigenen Bedürfnissen und fremden Erwartungen. Die Teilnehmer sollen Rollen im Sinne der interaktionistischen Rollentheorie übernehmen. Nach KRAPPMANN ist nur so erfolgreiches Rollenhandeln, das die Balance zwischen eigenen Bedürfnissen und fremden Erwartungen hält sowie zur Wahrung der Ich-Identität beiträgt, möglich.

¹⁹⁶ Vgl. PORTELE, G.: Zur Theorie des Simulationsspiels. In: LEHMANN, J. (Hrsg.): Simulations- und Planspiele in der Schule. Bad Heilbrunn 1977, S. 14 f.

¹⁹⁷ Vgl. CONEN, M.-L.: Rollenspiel als Methode – Analyse der unterschiedlichen Rollenspielkonzeptionen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 26 (1978), S. 43 – 47, S. 44.

¹⁹⁸ Vgl. KAISER, F.-J.: Entscheidungstraining, 2. erw. und verbesserte Auflage. Bad Heilbrunn 1976, S. 72.

4.1.3 Feedbackgestaltung

Menschliche Interaktionsbeziehungen lassen sich formal in einem Regelkreis beschreiben. Von einem Sender geht eine Aktion aus, die von einem Empfänger aufgenommen wird. Die Reaktion des Empfängers geht als 'Feedback' (oder Rückmeldung) an den Sender zurück und wird vom Sender als Information zur Regulation seines weiteren Verhaltens genutzt.¹⁹⁹ Feedback ist also allgemein als Information über das Verhalten eines Systems zu verstehen, die zukünftige Aktivitäten steuert. Die Praxis menschliches Verhalten aufzuzeichnen und anschließend, häufig in Gruppen, anzusehen und zu beurteilen, hat Feedbackcharakter.²⁰⁰

Informationen über das eigene Verhalten erhält der Teilnehmer von Videotrainings durch die Video-Aufzeichnung und verbales Feedback durch die anderen Teilnehmer und den Trainer. Gestaltungsempfehlungen für die Durchführung von Videotrainings schreiben oftmals eine feste Abfolge dieser drei Feedbackquellen vor. Eigenen Erfahrungen zufolge wird dabei meist auf die Standardvariante:

- Ansehen der Videoaufzeichnung
- Eigenfeedback
- Teilnehmerfeedback
- Trainerfeedback

zurückgegriffen. Die nun vorgestellte Durchführungsempfehlung von MÜLLER / SEITZ stellt bereits eine Variation der oben genannten Standardvariante dar: "Bevor das Fremd-Feedback erfolgt, sollte sich der Übende zunächst selbst zu seinen Erfahrungen äußern. Durch geeignete Fragestellungen kann der Trainer dabei Unterstützung geben. Anschließend geben die anderen Teilnehmer ihr Feedback. Nach dem verbalen Feedback sehen Sie sich die Video-Aufzeichnung an."²⁰¹ Daneben betonen MÜLLER / SEITZ die Wichtigkeit des Aspekts des sprachlichen Ausdrucks von Feedbackaussagen, da hiervon entscheidend abhängt, ob Feedback hilfreich ist oder schadet. Die Einigung auf und Visualisierung von so genannten

¹⁹⁹ Vgl. BODIN, A. M.: Die Rolle des Video-Geräts in der Ausbildung von Familien-Therapeuten. In: WATZLAWICK, P.; WEAKLAND, J.N. (Hrsg.): Interaktion. Bern u. a. 1980, 189-202, S. 193.

²⁰⁰ Vgl. WUNDER, K.: Teamentwicklung und Feedback, Zürich 1999, S. 11.

²⁰¹ Vgl. MÜLLER, U.; SEITZ, K.: Videotraining. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Systemstelle 7.40.13, 1999.

Feedbackregeln soll den sprachlich korrekten Ausdruck von Feedbackaussagen sicherstellen.

1. Machen Sie "Ich-Aussagen":
"Ich habe es als hilfreich empfunden, dass ..."
2. Nennen Sie kurz und konkret, wodurch Ihr Erleben ausgelöst wird.
3. Teilen Sie Wahrnehmungen als Wahrnehmungen, Vermutungen als Vermutungen und Gefühle als Gefühle mit.
4. Beschreiben Sie das Verhalten.
5. Vermeiden Sie Bewertungen und psychologisierende Interpretationen.
6. Beziehen Sie sich auf begrenztes Verhalten.
7. Vermeiden Sie Generalisierungen.
8. Zeigen Sie Konsequenzen für die aktuelle oder weitere Situationen.
9. Ihr Feedback sollte auch und gerade positive Gefühle und Wahrnehmungen umfassen.
10. Hören Sie beim Feedback-Nehmen erst einmal ruhig zu – gehen Sie nicht gleich in Abwehrstellung.²⁰²

4.1.4 Selbstkonfrontationseffekt

Informationen über die in der aufgezeichneten Videosequenz gezeigten Leistungen und Wirkungen der eigenen Person erhält der Aufgezeichnete nicht nur im Feedbackgespräch, sondern auch durch die Betrachtung der Aufzeichnung. Die durch die Konfrontation mit der eigenen Person im Video auftretenden Wirkungen werden mit dem Begriff Selbstkonfrontationseffekte beschrieben.

ZIFREUND sah diese Selbstkonfrontationseffekte als so problematisch an, dass dem Gefilmten nicht zugemutet werden sollte, das eigene Band in Anwesenheit anderer zu betrachten. Ein derartiges Vorgehen sollte verhindern, dass die gefilmten Studenten in einen Rechtfertigungszwang für Ihr Verhalten geraten und somit die Offenheit für Verhaltensänderungen verlieren. Ohne den Druck der Gruppe, so vermutete ZIFREUND, sei der Betreffende eher in der Lage, die für die Selbstkritik

²⁰² Vgl. ALSHEIMER, M.; MÜLLER, U.; PAPENKORT, U.: (1996): Spielend Kurse planen. Die Methodenkartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. München 1996, Lesekarte Feedback.

notwendige Distanz zur eigenen Person aufzubauen und so den Außenaspekt seines Verhaltens sensibler wahrnehmen zu können.²⁰³

*"Die einsame Konfrontation meiner mit mir selbst ermöglicht nämlich erst das Zustandekommen eines Rollentausches: (...), mein Ungenügen wird mir ja sozusagen von mir selbst vorgeführt. Niemand will mir dabei etwas ans Zeug flicken, sondern unter Zuhilfenahme einer technischen Objektivation meines eigenen Verhaltens wird es mir ermöglicht, die Grenzen meiner Existenz für Akte der Selbstdistanzierung einige Zeit virtuell zu überspringen und eine Betrachtung und Selbstbeurteilung meiner 'von außen' zu realisieren, als ob ich ein anderer wäre."*²⁰⁴

Meines Erachtens ist zu bezweifeln, ob Menschen, nur weil sie sich im Video sehen, wirklich in der Lage sind, sich wie ein Außenstehender zu betrachten. Im Rahmen psychologischer Forschung werden Videoaufnahmen vielmehr dazu genutzt, die Aufgezeichneten mittels der Technik des 'videounterstützten Erinnerns' in die Lage zu versetzen, Gedanken und Gefühle, die während der aufgezeichneten Situation präsent waren, rekonstruieren zu können.²⁰⁵ Das alleinige Ansehen von Videoaufzeichnungen führt also nicht zwangsläufig zu größerer Selbstdistanz, vielmehr vergibt der Trainer die Chance, dem Gefilmten aus einer das Selbstwertgefühl destabilisierenden Situation, wenn diese denn tatsächlich eintritt, herauszuhelfen. ANSORGE thematisiert interne Konflikte bei der Selbstkonfrontation in Anlehnung an frühere Überlegungen von W. SCHULTE²⁰⁶:

"Die Aufzeichnung hält eine ganz bestimmte Situation fest, die nicht mehr beeinflussbar und damit auch nicht mehr korrigierbar ist. Der Aufgezeichnete wird damit auf eine vergangene Situation festgelegt, (...), in die er nicht mehr eingreifen kann.

Von dieser Situation wird nur das Äußerliche festgehalten, und nicht, was in der aufgezeichneten Person (...) tatsächlich vorgegangen ist. Es wird nicht festgehalten

²⁰³ VGL. ZIFREUND, W.: Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen in Kleingruppenseminaren. Westberlin, 1966. S. 41.

²⁰⁴ VGL. ZIFREUND, W.: KONZEPT FÜR EIN TRAINING DES LEHRVERHALTENS MIT FERNSEH-AUFZEICHNUNGEN IN KLEINGRUPPENSEMINAREN. WESTBERLIN, 1966. S. 41.

²⁰⁵ VGL. ASENDORPF J.B.: Psychologie der Persönlichkeit. Berlin u. a. 1996, S. 75.

²⁰⁶ Vgl. SCHULTE, W.: Das Unbehagen beim Erleben der eigenen Person In: Praxis der Psychotherapie 5, 1960, S. 132-136.

warum und wie es aufgrund der inneren Verfassung des Lehrers gerade zu diesem äußerlichen Erscheinungsbild kam."²⁰⁷

Obwohl ANSORGE Problemfelder der Methode erfasst hat, versucht er sie nicht konzeptionell anzugehen. Ebenso wie ZIFREUND umgeht er die Auseinandersetzung mit den internen Kognitionen seiner Teilnehmer, indem er ihnen die Möglichkeit gibt, die Aufzeichnung zuerst alleine anzusehen und gegebenenfalls für die Diskussion in der Gruppe zu sperren.

In vielen Beschreibungen zur Selbstkonfrontationswirkung wurde auf die affektive Belastung hingewiesen, die zumindest bei einem Teil der Personen entsteht, die sich noch nie auf einem Video gesehen haben. Sie achten mehr auf Äußerlichkeiten und neigen eher zu einem negativen Eindruck bei der Bewertung ihres Verhaltens.²⁰⁸ STOLLER²⁰⁹ wies allerdings nach, dass durch Lenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Verhaltensaspekte solch negative Affekte reduziert werden können. Er prägte hierfür den Begriff des 'fokussierten Feedback'. Eine vorangehende Instruktion, worauf zu achten sei, ist demnach für die Selbstkonfrontation unerlässlich. HEHR²¹⁰ unterstrich diese Erkenntnis, indem er in einem Experiment mit 60 Lehramtsstudenten einen vergleichbaren Effekt nachwies; allerdings erst bei einer Videoselbstkonfrontation, die min. 12 Minuten andauerte. Bei kürzeren Sequenzen (3 bzw. 6 min) überwog trotz vorangehender Instruktion noch der Focus auf Äußerlichkeiten.

Inwieweit durch reine (fokussierte) Selbstkonfrontation Anstöße zur Verhaltensregulation gegeben werden können, ist wissenschaftlich bisher unzureichend erforscht.

²⁰⁷ Vgl. ANSORGE, V.: Der Ablauf der Unterrichtsversuchsreihen (Trainingsdesign) im Rahmen der Microteaching-Kurse am Zentrum für neue Lernverfahren der Universität Tübingen als ein Beispiel für Gruppensupervision (Stand März 1972). In: ZIFREUND, W.: Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Weinheim 1976, S. 216-249, S. 232:

²⁰⁸ Vgl. MITTENECKER, E.: Video in der Psychologie. Bern 1987. S. 75.

²⁰⁹ Vgl. STOLLER, F. H.: Group psychotherapie on television. American psychologist, 22, 1967. Zit. n.: MITTENECKER, E.: Video in der Psychologie. Bern 1987. S. 76.

²¹⁰ Vgl. HEHR, W.: Fokussiertes Videofeedback und der Selbstwahrnehmungsprozess. In: Zeitschrift für angewandte und experimentelle Psychologie, 28, 1981. Zit. n.: MITTENECKER, E.: Video in der Psychologie. Bern 1987. S. 77.

4.2 Beschreibung ökonomischer und institutioneller Rahmenbedingungen der begleiteten Kundenkontaktschulung

Als informelles Motto für die Kundenkontaktschulung und zur Verdeutlichung des Stellenwertes der Kundenzufriedenheit kann folgendes Zitat von Philipp KOTLER²¹¹ gelten:

„Die Gewährung höchster Kundenzufriedenheit zur Sicherung des Kundenstammes ist der Schlüssel zum Erfolg (...). Kundenzufriedenheit muss Messgröße für Qualität sein und nicht der vielfach hervorgehobene technische Qualitätsaspekt.“

Für Kunden stellt es heute kein großes Risiko mehr dar, ein Unternehmen oder eine Marke zu wechseln, da Güter und Dienstleistungen austauschbar geworden sind.²¹² Speziell im Automobilsektor sind seit der Gruppenfreistellungsverordnung gleiche Produkte mit ähnlichen Produktserviceleistungen auch jenseits des etablierten Händlernetzes zu haben. In Zeiten lahmender Konjunktur begründen ein verschärfter Wettbewerb und ein steigendes Anspruchsdenken der Kunden die zunehmende Bedeutung eines stabilen Kundenstamms. Mercedes-Benz produziert und vermarktet Fahrzeuge von der gehobenen Mittelklasse bis hin zur Oberklasse. Die Marke Mercedes genießt ein solides Herstellerimage.²¹³ An die hohen Produktansprüche²¹⁴ (z. B. lange Lebensdauer, Prestigeobjekt, technischer Vorsprung), die Kunden mit dieser Marke verbinden, sind gleichsam hohe Ansprüche verbunden, wie man als Kunde eines der renommiertesten deutschen Automobilhersteller behandelt werden möchte. Nirgendwo hat ein Hersteller so direkt die Möglichkeit, einem Kunden zu bestätigen, dass er mit der Produktwahl 'Mercedes-Benz' seine Selbstdarstellungsansprüche²¹⁵ angemessen befriedigen kann, als durch die Qualität der Betreuung in der eigenen Vertriebsniederlassung. Der Aufbau und die Sicherung eines stabilen Kundenstamms durch Kundenpflege²¹⁶ bilden die Grundlage für wirtschaftlichen Erfolg und langfristiges Wachstum. Heutige Verkaufsanstrengungen sind daher nicht mehr auf einmalige Austauschprozesse gerichtet, sondern zielen auch immer auf

²¹¹ KOTLER, P.: Marketing-Management: Analyse, Planung und Kontrolle. 4.Auflage, Stuttgart 1989, S.44.

²¹² Vgl. SCHARNBACHER, K.; KIEFER G.: Kundenzufriedenheit. München und Wien 2001, S. 1.

²¹³ Vgl. KOPPELMANN, U.: Produktmarketing. 5 Auflage, Berlin u. a. 1997, S. 268.

²¹⁴ KOPPELMANN definiert den Begriff 'Anspruch' als evidenten gegenstandsgerichteten Wunsch.

Vgl. KOPPELMANN, U.: Produktmarketing. 5 Auflage, Berlin u. a. 1997, S. 128.

²¹⁵ Zu Selbstdarstellungsansprüchen vgl. KOPPELMANN, U.: Produktmarketing. 5 Auflage, Berlin u. a. 1997, S. 159.

den Aufbau langfristiger Geschäftsbeziehungen durch die Gewährleistung zufriedener Kunden.²¹⁷ Kundenzufriedenheit muss nach MEFFERT in allen Phasen des Konsumprozesses, das heißt der Vorkauf-, Kauf-, Verwendungs- und Entsorgungsphase des Produktes erzeugt werden, um Kunden langfristig an das Unternehmen zu binden.²¹⁸ Kundenbeziehungsmanagement sollte nach SCHARNBACHER als operatives Ziel unternehmerische Entscheidungen begleiten und zum beruflichen Selbstverständnis aller in Kundenkontaktbereichen tätigen Mitarbeiter werden. Neben der Optimierung von Abläufen und Prozessen und der internen Kommunikation des Ziels 'Kundenzufriedenheit' stellt insbesondere die Schulung von Mitarbeitern ein geeignetes Mittel zur Unterstützung kundenorientierter Unternehmensziele dar.²¹⁹

Das in dieser Untersuchung begleitete Videotraining für kaufmännische Auszubildende der Mercedes-Benz Niederlassung Köln/Leverkusen der DaimlerChrysler AG fand im Rahmen eines bundesweiten Projektes zur Verbesserung der Dienstleistungsqualität (im weiteren Projekt DLQ) innerhalb der eigenen Vertriebsorganisation statt. Die Ziele des Projektes DLQ sind dem folgenden Zitat zu entnehmen: *"Wir werden langfristig die Umsätze in Vertrieb und Service steigern können, denn die Weiterentwicklung unserer Dienstleistungsmentalität führt zu einer für den Kunden spürbaren Verbesserung der Begegnungsqualität – das Kontakterlebnis gewinnt, Ihre Sympathiewerte steigen und die Kundenbindung nimmt zu."*²²⁰

Das Projekt DLQ setzte im Jahr 2003 auf folgende vier Maßnahmen, die in den Folgejahren noch weiter ausgebaut werden sollten:²²¹

1. Sonderschulungen für Führungskräfte

Die Führungskräfte sollen in die Lage versetzt werden, zum einen zur Optimierung der Abläufe im Kundenkontaktbereichen beizutragen, zum anderen ihre Mitarbeiter durch Förderung, Orientierung und Entwicklung zur Kundenorientierung zu

²¹⁶ Zur Bedeutung des Aspektes der Kundenpflege zur Intensivierung der Kundenbindung vgl. KOPPELMANN, U.: Produktmarketing. 5 Auflage, Berlin u. a. 1997, S. 481.

²¹⁷ Vgl. ebd. S.2

²¹⁸ Vgl. MEFFERT, H.: MARKETING. 8. Auflage. Wiesbaden 1998, S.356.

²¹⁹ Vgl. SCHARNBACHER, K.; KIEFER G.: Kundenzufriedenheit. München und Wien 2001, S. 2.

²²⁰ Vgl. DAIMLERCHRYSLER Vertriebsorganisation Deutschland: Dienst. Leistung. Qualität. Grundlagen. Internes DLQ-Grundlagenpapier. Berlin 2003, S. 2.

²²¹ Vgl. ebd. S. 3ff.

befähigen. Zu diesem Zweck werden für Führungskräfte Schulungen mit dem Schwerpunkt 'Teamentwicklung und Coaching' durchgeführt sowie Workshops zur 'Zusammenarbeit an Kundenkontaktstellen'.

2. Bereitstellung eines DV-gestützten Diagnosesystems zur Ermittlung der Kundenkontaktkompetenz zur Erleichterung der Entscheidung bei Personalneueinstellungen

Bewerber für Arbeitsplätze in Kundenkontaktbereichen sollen zusätzlich zu den herkömmlichen Auswahlverfahren einen interaktiven 60-min-Test am Bildschirm durchführen. Anhand 10 relevanter Kriterien wird ein Kunden-Nähe-Index bestimmt, der mit in die Personalentscheidungen einfließen soll.

3. Einrichtung einer Dienstleistungsdatenbank

Eine erweiterte Dienstleistungsdatenbank hält den Gesamtkatalog aller verfügbaren Mercedes-Benz Dienstleistungen bereit (u. a. Produktpalette, verfügbare Sonderausstattungen, Lieferzeiten, Kulanzregelungen, Notfallhilfe bei Autopannen im Ausland etc.) und soll den Mitarbeitern als aktuelle Beratungs- und Verkaufsunterlage dienen.

4. Schriftliche Formulierung von Betreuungsstandards

Die Vorgaben decken die Bereiche 'Persönliche Begegnung', 'Verhalten am Telefon' und 'Schriftverkehr' ab und basieren auf sieben als wichtig erachteten Werten und Grundhaltungen im Umgang mit Kunden und Mitarbeitern (Freundlichkeit, Respekt, Begeisterung, Einfühlungsvermögen, Kompetenz, Verantwortung und Zuverlässigkeit).²²²

Eine auf die besondere Situation von Auszubildenden zugeschnittene Erweiterung und Einübung der Betreuungsstandards im telefonischen und persönlichen Kundenkontakt waren zentrale Anliegen der Kundenkontaktschulung für Auszubildende. Das während der Schulung entstandene erweiterte Anforderungsprofil für Auszubildende in Kundenkontaktbereichen findet sich im Anhang D. Es folgen Auszüge aus der Originalvorlage des Projektes DLQ:

²²² Vgl. DAIMLERCHRYSLER Vertriebsorganisation Deutschland: Dienst. Leistung. Qualität. Grundlagen. Internes DLQ-Grundlagenpapier. Berlin 2003, S. 3 ff.

Betreuungsstandard 1:

Das Verhalten am Telefon

Jeder Anrufer erwartet einen persönlichen Ansprechpartner am Ende der Leitung. Deshalb sind wir für unsere Anrufer immer erreichbar. Und weil man sich am Hörer nicht in die Augen sehen kann, sind ein offenes Ohr und eine freundliche Ansprache umso wichtiger:

- Ihr Telefon sollte nicht mehr als dreimal klingeln.
- Der Meldetext lautet: "(Marke) (ggf. Betriebsname), Ort; Vor- und Nachname, regionale Begrüßung.
- Vereinbaren Sie einen termingerechten Rückruf, wenn Sie eine Anfrage nicht sofort bearbeiten können. Halten Sie den Rückruftermin bitte genau ein.
- Bedanken Sie sich für den Anruf und verabschieden Sie sich.
- In Kundenkontaktbereichen und anderen frequentierten Plätzen benutzen Sie bitte die Freisprecheinrichtung grundsätzlich nicht; ansonsten bitte nur mit Zustimmung des Anrufers.
- Möchten Sie weiterverbinden, nennen Sie den Namen des nächsten Gesprächspartners. Diesen informieren Sie vor der Herstellung der Verbindung kurz über Namen und Anliegen des Anrufers.
- Je nach Situation ist die Rufumleitung zur Sicherstellung einer Verbindung für jeden Anruf zu nutzen.

Betreuungsstandard 2:

Persönliche Begegnung

Wir begegnen anderen herzlich und mit ehrlichem Interesse. Wir sind gerne Dienstleister – höflich, aufmerksam und wertschätzend. Jeder Gesprächspartner wird wie ein persönlicher Gast empfangen und behandelt. Denn Begeisterung steckt an:

- Tragen Sie ihr Namensschild!
- Nehmen Sie gleich nach Eintreten interessierten Blickkontakt auf. Kommt man nicht auf Sie zu, sprechen Sie den Kunden oder Besucher (nach Möglichkeit mit Namen) nach etwa 3 Minuten an – z. B. mit "Was kann ich für Sie tun?"
- Möchten Sie zu anderen Gesprächspartnern weiterleiten, begleiten Sie den Besucher persönlich dorthin oder, wenn nötig, in einen entsprechenden Wartebereich. Stellen Sie die Gesprächspartner einander vor und schildern Sie das Anliegen des Besuchers. Danach verabschieden Sie sich freundlich.

Betreuungsstandard 3:

Schriftverkehr

(...)

**Tabelle 4: Betreuungsstandards der DAIMLERCHRYSLER
Vertriebsorganisation Deutschland²²³**

²²³ DAIMLERCHRYSLER Vertriebsorganisation Deutschland: Dienst. Leistung. Qualität. Grundlagen. Internes DLQ-Grundlagenpapier. Berlin 2003, S. 3 ff.

Flankiert werden die Maßnahmen des Projektes DLQ durch die Setzung extrinsischer Anreize. Externe Marktforschungsinstitute ermitteln durch Fragebögen und telefonischen Nachfassungen einen Kundenzufriedenheitsindex, der zum festen Margenbaustein für die einzelne Vertriebsniederlassung wird. Zudem wird durch so genannte mystery calls und mystery shoppings der Stand der Umsetzung der Betreuungsstandards überprüft. Die meisten Mitarbeiter, mit Ausnahme der Neuwagenverkäufer, bei denen ein ermittelter Kundenzufriedenheitsindex einen Gehaltsbaustein darstellt, sind von dieser Systematik allerdings nur mittelbar betroffen. Die Umsetzung des Projektes DLQ stellt die Vertriebsniederlassungen vor neue Herausforderungen: *"DLQ kann weder delegiert noch verordnet werden. Häufig steht am Anfang ein konsequentes Umdenken und eine Neuordnung persönlicher Prioritäten – obwohl doch meist kein offensichtliches Fehlverhalten erkennbar ist."*²²⁴ Entsprechende Mitarbeiterschulungen sollen dazu beitragen, alle Mitarbeiter in den kundenorientierten Weiterentwicklungsprozess einzubeziehen.

Die Mercedes-Benz Niederlassung Köln/Leverkusen der DaimlerChrysler AG setzt im Rahmen der niederlassungsinternen Umsetzung des Projektes DLQ Videotrainings zur Schulung von in Kundenkontaktbereichen tätigen Mitarbeitern ein. Planung und Durchführung dieser Schulungen obliegt der Abteilung "Bildungswesen".

4.3 Konzept der Kundenkontaktschulung

Im Zuge der Umsetzung des Projektes DLQ wurden die von der DaimlerChrysler Vertriebsorganisation Deutschland vorgegebenen Betreuungsstandards von der Abteilung Bildungswesen der Mercedes-Benz Niederlassung Köln/Leverkusen der DaimlerChrysler AG im Rahmen von Kundenkontaktschulungen für Mitarbeiter und Führungskräfte erweitert. Das Ergebnis dieser Bemühungen ist ein für alle Mitarbeiter verbindliches 'Anforderungsprofil für Mitarbeiter in Kundenkontaktbereichen'. Dieses wurde allen Mitarbeitern inklusive den neuen Auszubildenden ausgehändigt.

²²⁴ Vgl. DAIMLERCHRYSLER Vertriebsorganisation Deutschland: Dienst. Leistung. Qualität. Grundlagen. Internes DLQ-Grundlagenpapier. Berlin 2003, S. 5

Anforderungen...

...persönlich und über elektronische Medien

- Ich spreche die Kunden persönlich mit Namen an.
- Mein Tonfall ist freundlich, langsam, deutlich, ruhig.
- Ich lasse meinen Gesprächspartner ausreden und höre aktiv zu.
- Ich versetze mich in die Rolle des Kunden und stelle mich auf die Verfassung des Kunden emotional ein.
- Ich zeige Verständnis für sein Anliegen, greife es aktiv auf und biete Hilfe an.
- Ich halte mich verbindlich an getroffene Vereinbarungen.
- Ich beende das Gespräch mit einer kurzen Zusammenfassung, frage nach weiteren Wünschen und bedanke mich beim Kunden.
- Ich spreche jeden Kunden unverzüglich an.
- Ich beachte die Umgangsformen, wie z. B. Aufstehen, Platz anbieten, freundliche Begrüßung und Verabschiedung (Ich biete bei Wartezeit dem Kunden ein Getränk an).
- Ich vermeide unbedingt Störungen und Unterbrechungen von Kundengesprächen durch andere Mitarbeiter.
- Ich wende die Orientierungsrichtlinien an (u. a. Service-Standards, Verhaltensrichtlinien, Arbeitsordnung).
- Ich antworte auf jede Anfrage innerhalb von 24 Stunden (bei komplexen Nachfragen gebe ich einen Zwischenbescheid).

...telefonisch

- Ich reagiere in angemessener Geschwindigkeit auf eingehende Anrufe (innerhalb 3X Klingeln).
- Ich melde mich am Telefon mit "Mercedes-Benz in Köln – mein Name ist (Vorname) (Nachname)".
- Ich kündige einen Kunden bei Weiterleitung am Telefon mit seinem Namen und dem Gesprächsthema an.

...äußeres Erscheinungsbild

- Ich trage angemessene Kleidung (z. B. Hemd, Krawatte, Sakko).
- Ich trage ein Namenschild.
- Ich habe ein gepflegtes angemessenes Aussehen.

...Arbeitsplatz/-umgebung/-gestaltung

- Ich Sorge für Ordnung und Sauberkeit an meinem Arbeitsplatz und an dessen Umfeld.
- Ich esse, trinke und rauche nicht im direkten Kundenkontaktbereich.

**Tabelle 5: Verbindliches Anforderungsprofil für Mitarbeiter in
Kundenkontaktbereichen der Mercedes-Benz
Niederlassung Köln/Leverkusen der DaimlerChrysler AG²²⁵**

²²⁵ MERCEDES-BENZ NIEDERLASSUNG KÖLN/LEVERKUSEN DER DAIMLERCHRYSLER AG, Abteilung Bildungswesen: "Gemeinsam für den Kunden" Was jeder Kunde von mir verlangen kann.... (Flyer) Köln Leverkusen 2003.

Vorrangige institutionelle Zielsetzung war es, den Auszubildenden eine Grundhaltung zu vermitteln, die sie veranlasst, Kundenorientierung als festen Bestandteil ihres beruflichen Selbstverständnisses anzusehen. Ein weiteres Ziel war es, die Auszubildenden mit den im Projekt DLQ formulierten Betreuungsstandards vertraut zu machen und diese auf die besondere Situation von Auszubildenden zugeschnitten zu vertiefen und zu erweitern. In diesen Prozess wurden die Auszubildenden aktiv mit einbezogen, was die Akzeptanz der Betreuungsstandards und die Motivation, diese im Berufsalltag anzuwenden, sichern sollte. Durch Simulation beruflicher Handlungssituationen (Kundendienstannahme, Information im Neuwagenverkauf) mit anschließendem (videounterstützten) Gruppenreflexionen erhielten die Auszubildenden die Möglichkeit, Betreuungsstandards zu erproben und einzuüben. Insbesondere die Gruppenreflexionen sollten die Fähigkeit zur Entwicklung eines reflektierten beruflichen Selbstbildes im Kundenkontakt unterstützen, damit jeder einzelne befähigt wird, individuelle Ansatzpunkte zur Verbesserung des eigenen Kundenkontaktverhaltens selbstständig zu erkennen und gesetzte Entwicklungsziele am Arbeitsplatz selbstständig weiter zu verfolgen. Die folgende Abbildung fasst das Zielsystem der Kundenkontaktschulung überblickartig zusammen:

- Integration einer kundenorientierten Grundeinstellung in das berufliche Selbstverständnis

- Kenntnisse der Betreuungsstandards des Projektes DLQ
- Erweiterung der Betreuungsstandards für Auszubildende in Kundenkontaktbereichen
- Akzeptanz der Betreuungsstandards und Motivation diese anzuwenden

- Fähigkeit zur Anwendung der Betreuungsstandards in verschiedenen Handlungssituationen

- Fähigkeit zur Entwicklung eines reflektierten beruflichen Selbstbildes in Kundenkontaktsituationen
- Fähigkeit zur selbständigen Ermittlung individueller Entwicklungsnotwendigkeiten
- Förderung der Selbststeuerung bei der Verfolgung der individuellen Entwicklungsziele
- Fähigkeit zur Nutzung von Arbeitssituationen als Lernsituationen

Tabelle 6: Das Zielsystem der Kundenkontaktschulung²²⁶

²²⁶ LANGOHR, J., PULWEY, U.: Kundenkontaktschulung für Auszubildende im ersten Lehrjahr. Internes Arbeitspapier der Abteilung Bildungswesen. Köln 2004, S.2.

Zur Erreichung dieser Ziele wurde ein mehrstufiges Schulungsmodell konzipiert, das insgesamt 4 Schulungstage in Anspruch nahm. Die folgende Abbildung stellt die Stufen der Kundenkontaktschulung überblicksartig dar und gibt Auskunft über den Zeitbedarf sowie den innerbetrieblichen Innovationsgrad der einzelnen Stufen.

Stufe / Baustein	Innovationsgrad	Dauer
1. ‚Mini-Benchmarking‘	neuer Konzeptbaustein	1 Seminartag
2. Telefontraining	bereits als fester Bestandteil in die Ausbildung integriert	1/2 Seminartag
3. Rollenspiel im Seminar (RIS)	bereits als fester Bestandteil in die Ausbildung integriert	1/2 Seminartag
4. Videotraining im Seminar (VTS)	Erfahrungen mit dieser Methode lagen aus dem Bereich 'Mitarbeiterschulung' vor; in der Ausbildung bisher jedoch noch nicht eingesetzt.	1 Seminartag
5. Videotraining am Arbeitsplatz (VTA)	neuer Konzeptbaustein	1 Seminartag
6. mystery calls, mystery shoppings	Erfahrungen mit dieser Methode liegen aus anderen Bereichen vor, allerdings gab es noch keine Aktionen, die unter der Verantwortung der Abteilung Bildungswesen durchgeführt wurden.	punktuell, 6 Monate später ²²⁷

Tabelle 7: Stufen der Kundenkontaktschulung²²⁸

4.3.1 Mini-Benchmarking

Die erste Stufe der Kundenkontaktschulung stellt das so genannte 'Mini-Benchmarking' dar. In der Wirtschaft bezeichnet man Benchmarking als das systematische Vergleichen von Dienstleistungen, Prozessen, Methoden und Praktiken zur Auffindung von Stärken und Schwächen. Es handelt sich um ein wettbewerbswirtschaftliches Analyseinstrument.²²⁹ Der Zusatz Mini zielt darauf ab, dass durch die Auszubildenden zwar ein Vergleich der Betreuungsqualität verschiedener Dienstleister im Bereich des Einzelhandels vorgenommen wurde, übliche Durchführungsschritte eines Benchmarking-Prozesses jedoch nicht weiter verfolgt wurden (z. B. Spitzenunternehmen identifizieren, best-practise ermitteln). Die Auszubildenden sollten vielmehr in der Stufe 'Mini-Benchmarking' Kundenbedürfnisse und deren Beziehung zum Produkt- und Markenimage sowie den

²²⁷ Zum Abschluss meiner Untersuchung war die rechtliche und organisatorische Vorbereitung der 6. Stufe noch nicht abgeschlossen.

²²⁸ LANGOHR, J., PULWEY, U.: Kundenkontaktschulung für Auszubildende im ersten Lehrjahr. Internes Arbeitspapier der Abteilung Bildungswesen. Köln 2004, S.3.

²²⁹ Vgl. SIEBERT, G.; KEMPF, S.: Benchmarking. München 2002, S. 3.

Zusammenhang zwischen Erwartungshaltung und Bedürfnisbefriedigung kennen lernen.

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für gelungene Kundenkontaktsituationen ist die Entwicklung von Empathievermögen. Dienstleistungsqualität entsteht, wenn der Kunde spürt, dass er und sein Anliegen ernst genommen und verstanden werden. Die Auszubildenden sollen in die Lage versetzt werden, sich in die Kunden, die sie betreuen, hineinzusetzen. Nur so sind sie in der Lage, Kundenerwartungen gerecht zu werden. Zu diesem Zweck wurden die Auszubildenden aufgefordert, in die 'Rolle des Kunden' zu schlüpfen. Der Beginn der Kundenkontaktschulung fiel zeitlich in die Vorweihnachtszeit. Die Auszubildenden waren aufgefordert im Rahmen ihrer Weihnachtseinkäufe Dienstleistungsqualität aus ihrer eigenen Sicht, nämlich der eines Kunden, zu bewerten und auf einem von der Seminarleitung erstellten Beobachtungsbogen (s. Anhang C) festzuhalten.

Die Ergebnisse wurden dann im Seminar vorgestellt und diskutiert. Anschließend wurden die Ergebnisse auf den eigenen Ausbildungsbetrieb übertragen, wobei insbesondere das Anspruchsniveau eines 'Mercedes-Benz-Kunden' thematisiert wurde. Bei einer abschließenden Gruppenarbeit waren die Auszubildenden aufgefordert, zusammenzustellen was im eigenen Ausbildungsbetrieb zu unzufriedenen Kunden führt (z. B. Wartezeiten, falsche Absprachen etc.) und welchen Beitrag Auszubildende zur Erhöhung der Kundenzufriedenheit leisten können. Die Ergebnisse wurden gesammelt und mit dem Anforderungsprofil für Mitarbeiter im Kundenkontakt abgeglichen. So entstand ein vorläufiges "Anforderungsprofil für Auszubildende im Kundenkontaktbereich"²³⁰. Das vorläufige Anforderungsprofil sollte in den folgenden Stufen der Kundenkontaktschulung (Telefontraining und Rollenspiel) weiter ausgebaut werden, damit vor der Stufe VTS ein möglichst konkretes Bild 'idealer' Kundenkontaktsituationen vorlag. Die folgende Abbildung fasst den Ablauf der Stufe 'Mini-Benchmarking' zusammen:

²³⁰ Vgl. Anhang D

1. (Dienstleistungs-) Branchenvergleich: Die 'Rolle des Kunden' einnehmen

- Ausfüllen von Beobachtungsbögen im Rahmen der Weihnachtseinkäufe
- Branchenübergreifende Beurteilung von Dienstleistungsqualität

2. Gruppendiskussion: Was ist Dienstleistungsqualität?

- Zusammenhang zwischen Kundenerwartungen und Kundenzufriedenheit
- Welches Anspruchsniveau hat ein 'Mercedes-Benz-Kunde'?

3. Gruppenarbeit: Der Beitrag der Auszubildenden zur Kundenzufriedenheit

- Was führt im eigenen Betrieb zu (un-)zufriedenen Kunden?
- Welchen Beitrag können Auszubildende zur Zufriedenheit der Kunden leisten?

4. Entwicklung des 'Anforderungsprofils für Auszubildende in Kundenkontaktbereichen'

- Erste Grundlagen für ein 'Anforderungsprofil für Auszubildende im Kundenkontaktbereich' sammeln
- Abgleich des vorläufig entwickelten Anforderungsprofils mit den Betreuungsstandards der Mercedes-Benz Niederlassung Köln/Leverkusen der DaimlerChrysler AG

Tabelle 8: Ablauf des Mini-Benchmarking²³¹

4.3.2 Telefontraining

Häufig findet die erste Kontaktaufnahme des Kunden zum Unternehmen über das Telefon statt. Terminabsprachen für Werkstattbesuche und Verkaufsgespräche sowie Prospektanforderungen gehören somit auch zu den Kerntätigkeiten, die Auszubildende im Umgang mit Kunden zu erfüllen haben. Die Betreuungsstandards sind für diese telefonischen Kundenkontakte nur kurz gefasst. Neben einer vorgeschriebenen Meldeformel²³² ist nur der Hinweis enthalten, auf eingehende Anrufe zügig zu reagieren und bei Anrufweiterleitungen den Kunden mit Namen und Gesprächsthema anzukündigen.²³³

Ziel des angesetzten Telefontrainings war es, sicheres Verhalten am Telefon einzuüben und telefonische Gesprächssituationen mit den Auszubildenden zu reflektieren. Am Ende sollte die bereits in der vorherigen Stufe (mini-benchmarking) begonnene Checkliste um das Anforderungsprofil für den telefonischen Kundenkontakt erweitert werden. Als Besonderheit ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass neben der vorgegebenen Meldeformel noch weitere feste Standardformulierungen gefunden und eingeübt werden sollten. Die Konzentration auf die mit einer Berufsrolle verbundenen Sprachwahl resultiert auf Erfahrungen des

²³¹ LANGOHR, J., Pulwey, U.: Kundenkontaktschulung für Auszubildende im ersten Lehrjahr. Internes Arbeitspapier der Abteilung Bildungswesen. Köln 2004, S.4.

²³² Mercedes-Benz in Köln – mein Name ist (Vornahme) (Nachnahme)

²³³ Vgl. Anhang D

Leiters der Abteilung Bildungswesen, wonach unpassende, Alltagssprachliche und abgehackte Formulierungsroutinen sowie mangelnde Kommunikation des aktuellen Situationsstatus, etwa am Ende eines Gespräches oder beim Weiterverbinden, ein durchgängiges Problem bei allen Mitarbeiterschulungen darstellt. Da das Telefontraining bereits als fester Baustein der innerbetrieblichen Ausbildung etabliert war, wurde es konzeptionell weitgehend unverändert in die nun mehrstufige Kundenkontaktschulung integriert.²³⁴ Das Telefontraining weist in zwei Teilaspekten, nämlich Simulation von (telefonischen) Kundenkontaktsituationen im Rollenspiel und einem sich anschließenden Gruppenfeedback, methodische Parallelen zu dem Videotraining im Seminar auf. Das Telefontraining bietet somit bereits die Möglichkeit, die Auszubildenden mit Besonderheiten der Methoden Rollenspiel und Feedback vertraut zu machen:

1. *"Die Rollenspielsituation ist nicht echt": Es fällt ungeübten Teilnehmern schwer zu spielen.*
2. *"Die gesamte Gruppe beobachtet mich": Handeln auf dem Präsentierteller führt zu Unsicherheiten, ein Phänomen, das durch Übung und Spielfreude überwunden werden soll.*
3. *"Die gesamte Gruppe beurteilt mich".*
4. *"Ich muss andere beurteilen".*

Die Punkte 3 und 4 zielen darauf ab, dass Auszubildende in der Regel noch ungeübt in der Erhaltung und Erteilung von Feedback sind. Die Feedbackrunden im Rahmen des Telefontrainings sind ein guter Einstieg beim Erlernen dieser Methode. Die Beurteilungskriterien (Soll-Formulierungen im telefonischen Kundenkontakt) sind genau festgelegt und zahlenmäßig überschaubarer als die des späteren Videotraining im Seminar. Diese Konstellation verbunden mit der Tatsache, dass im Telefontraining nur auditiv wahrnehmbares Verhalten der Teilnehmer zur Diskussion in der Gruppe steht, reduziert den Beurteilungsradius im Feedback ganz erheblich, so dass auch feedbackungeübte Teilnehmer gut den Überblick behalten können. In der letzten Stufe der Kundenkontaktschulung, dem Videotraining am Arbeitsplatz, fallen telefonischer und direkter Kundenkontakt zusammen. Im Seminar werden die Verhaltensanforderungen in diesen Bereichen jedoch in getrennten Stufen trainiert,

²³⁴ Als einzige Veränderung wurde auf meine Anregung hin die hauseigene Telefonanlage benutzt, damit nur die Gespräche, nicht aber die Telefonate simuliert werden mussten. Der 'Anrufer'

um die Fasslichkeit der neuen Inhalte zu erhöhen. Das Telefontraining endet mit der Erweiterung des vorläufigen 'Anforderungsprofils für Auszubildende im Kundenkontaktbereich', um Betreuungsstandards für den telefonischen Kontakt zu sichern. Die folgende Abbildung fasst den Ablauf der Stufe 'Rollenspiel im Seminar' zusammen:

○ Einstieg - Technische Unterweisung: Funktionsweise der Telefonanlage - Austausch bisheriger Erfahrungen im telefonischen Kundenkontakt - Formulierung von Erwartungen an das Seminar
○ Erarbeitung - Durchführung und Reflexion von Gesprächssimulationen zur Erarbeitung von Betreuungsstandards und Formulierungen für die Phasen: Gesprächsannahmen, Gesprächsweiterleitung, Gesprächsausstieg - Checklistenenerweiterung in Gruppenarbeit mit anschließender Zusammenführung der Ergebnisse
○ Festigung - Erprobung der Checkliste im Rollenspiel mit anschließendem Feedback - Neue Ergebnisse werden parallel auf der Checkliste festgehalten
○ Ausstieg - Diskussion möglicher Schwierigkeiten beim Transfer der Ergebnisse in den Berufsalltag

Tabelle 9: Ablauf des Telefonschulung²³⁵

4.3.3 Rollenspiel im Seminar (RIS)

Das vorläufige 'Anforderungsprofil für Auszubildende im Kundenkontakt' ist in den beiden vorherigen Stufen bereits begonnen worden und soll in der Stufe 'Rollenspiel im Seminar' in Kleingruppenarbeit mit anschließender Ergebniszusammenführung abgeschlossen werden. Vor der Kleingruppenarbeit simulieren Auszubildende aus dem zweiten Lehrjahr 'den idealen Normalfall' für die Arbeitsplätze 'Kundendienstannahme' und 'Verkaufsinfopoint'. Die sich an diesen Arbeitsplätzen ergebenden Interaktionsvorgänge sind in der Regel fest strukturierte kurze Abläufe, die sich beispielsweise für die Situation 'Kunde bringt termingerecht sein Fahrzeug zum 1. Pflegedienst' in drei Phasen mit ca. 15 Einzelhandlungen zerlegen lässt:

²³⁵ befand sich im Nebenraum, das Telefon des 'Mitarbeiters' wurde laut gestellt.
 LANGOHR, J; PULWEY, U.: Kundenkontaktschulung für Auszubildende im ersten Lehrjahr. Internes Arbeitspapier der Abteilung Bildungswesen, Köln 2004, S.5.

1. Begrüßungsphase (Blickkontakt aufnehmen, Begrüßen, Kundenanliegen erfragen, Terminliche Vorabsprachen erfragen)
2. Betreuungsphase (Kennzeichen erfragen, Standplatz des Fahrzeugs erfragen, telefonische Erreichbarkeit ermitteln, Auftrag ausdrucken und unterschreiben lassen, Torpass ausdrucken und aushändigen, Ablauf kommunizieren)
3. Verabschiedungsphase (Erfragung weiterer Wünsche, Sitzplatz anbieten, Wartezeit ausweisen, Getränk anbieten, Verabschiedung)

In einer sich anschließenden Rollenspielrunde ahmen die Auszubildenden das Idealverhalten in der nachgestellten Normalfallsituation nach und erhalten daraufhin ein Feedback durch den Seminarleiter und von einzelnen Teilnehmern (keine komplette Runde). In der sich anschließenden Gruppenarbeit analysieren die Auszubildenden das Idealverhalten und ergänzen das vorläufige Anforderungsprofil um weitere Standardformulierungen, Abläufe und Betreuungsstandards für den direkten Kundenkontakt.

Das Anforderungsprofil für Auszubildende im Kundenkontakt (Anhang D) dient gleichzeitig als Bewertungskatalog für die nächste Stufe, das VTS. Die Rollenspiele wurden auf Video aufgezeichnet, um die Teilnehmer mit der Kamerapräsenz vertraut zu machen. Eine videounterstützte Auswertung fand nicht statt, allerdings hatten die Auszubildenden die Gelegenheit die Rollenspiele in den Pausen anzusehen.

Die folgende Abbildung fasst den Ablauf der Stufe 'Rollenspiel im Seminar' zusammen:

○ Einstieg - Ablaufunterweisung für typische Kundenkontaktsituationen (Kundendienstannahme, Verkaufsinfopoint) - Demonstration des 'idealen Normalfall' durch Auszubildende aus dem zweiten Lehrjahr
○ Erarbeitung - Reflexion des 'idealen Normalfall' zur Erarbeitung von Betreuungsstandards und Standardformulierungen für die Phasen: Gesprächsannahmen, Gesprächsweiterleitung, Gesprächsausstieg - Erweiterung des vorläufigen Anforderungsprofils in Kleingruppenarbeit mit anschließender Zusammenführung der Ergebnisse
○ Festigung - Rollenspiele mit anschließendem Feedback
○ Ausstieg - Diskussion möglicher Schwierigkeiten beim Transfer der Ergebnisse in den Berufsalltag

Tabelle 10: Ablauf des Bausteins 'Rollenspiel im Seminar'²³⁶

Wie bereits die Stufe 'Telefontraining' konnte auch diese Stufe genutzt werden, um die Rollenspiel- und Feedbackpraxis der Auszubildenden weiter zu entwickeln.

4.3.4 Videotraining im Seminar (VTS)

Den vierten Konzeptbaustein der Kundenkontaktschulung stellt das Videotraining im Seminar dar. Erfahrungen mit Videotrainings in Seminarform lagen in der Abteilung Bildungswesen bereits für die Schulung von in Kundenkontaktbereichen tätigen Mitarbeitern vor. Im Rahmen der Berufsausbildung kam die Methode noch nicht zum Einsatz. Das Videotraining wird anhand didaktisch/methodischer Grundsatzentscheidungen beschrieben, die vor jedem Videotraining geklärt werden müssen:

▪ In welchem Umfang werden die Grundlagen / Beurteilungskriterien vermittelt?

Zum Zeitpunkt der Kundenkontaktschulung befanden sich die Auszubildenden am Anfang ihrer betrieblichen Ausbildung, so dass die meisten noch nicht in der Kundendienstannahme oder am Verkaufsinfopoint eingesetzt waren. Vor diesem Hintergrund wurde besonderer Wert darauf gelegt, den Auszubildenden zunächst die

²³⁶ LANGOHR, J., PULWEY, U.: Kundenkontaktschulung für Auszubildende im ersten Lehrjahr. Internes Arbeitspapier der Abteilung Bildungswesen, Köln 2004, S.5.

Wichtigkeit einer kundenorientierten Grundhaltung zu vermitteln (mini-benchmarking), sowie Standardabläufe, Betreuungsstandards und Standardformulierungen zu entwickeln und einzuüben (Telefontraining, Rollenspiel im Seminar). Mit dem parallel entwickelten Anforderungsprofil für Auszubildende im Kundenkontakt lag vor dem VTS ein für alle Auszubildenden verbindlicher Orientierungs- und Bewertungsrahmen vor.

▪ **Was / Wie wird aufgezeichnet?**

Gegenstand der Aufzeichnung sind Rollenspiele. Die Rollen werden auf Situationsrollenkarten beschrieben und lassen eine Rollenspielsituation entstehen, die in einigen Punkten Variationen zum Ablauf des Normalfalles aufweisen (z. B. Termin kann nicht gehalten werden, Kunde hat Zusatzwünsche, für die eine andere Abteilung zuständig ist). Aufgrund dessen ist ein höheres Maß an Kommunikation zwischen Kunde und Mitarbeiter vonnöten.

KD Simulationsgespräch 1 MitarbeiterIn Es ist Montagmorgen. Der Auftragseingang ist wie üblich sehr groß. Der Teammeister hat Sie angewiesen, für heute möglichst nichts mehr anzunehmen.	KD Simulationsgespräch 1 Kundin • Sie bringen Ihr Fahrzeug zum ersten Pflegedienst. • Sie haben keinen Termin und möchten warten. • Während der Wartezeit möchten Sie gerne noch mal mit Ihrem Verkäufer sprechen, weil Ihr Navigationssystem nicht funktioniert. (Sie tippen auf Fehlbedienung).
---	---

Abbildung 14: Rollenkarten im VTS

Der Arbeitsplatz des Mitarbeiters wurde mit den wesentlichen Ausstattungsgegenständen (Telefon, Torpässe, Verkaufsprospekte) im Seminarraum nachgestellt. Die Kamera wird seitlich positioniert, so dass Kunde und Mitarbeiter im Profil zu sehen sind. Von der Möglichkeit des Zoomens oder des Wechsels der Kameraposition wird kein Gebrauch gemacht, da die Aufzeichnung dezent im Hintergrund stattfinden soll. Gegenstand der Aufzeichnung ist der gesamte Interaktionsvorgang zwischen Kunde und Mitarbeiter von der Begrüßung bis zur

Verabschiedung. Aufgrund des klar strukturierten Ablaufs dauern die Interaktionssequenzen nicht länger als 5 Minuten.

▪ **Wie ist das Feedback aufgebaut? / Zu welchem Zweck wird die Videoaufzeichnung verwendet?**

Während der einzelnen Rollenspiele und kurz danach halten die Teilnehmer ihre wichtigsten Eindrücke schriftlich fest. Die Videoaufzeichnungen der Rollenspiele werden dann vor der gesamten Gruppe abgespielt. Kurze Pausen zwischen den einzelnen Videosequenzen sollen dazu genutzt werden, die eigenen schriftlichen Aufzeichnungen zu ergänzen. Im Anschluss stellen die Teilnehmer aufgeteilt in zwei Gruppen zusammen, was im Feedback angesprochen werden soll. Der Teilnehmer, dessen Rollenspiel gerade in der Gruppe thematisiert wird, löst sich aus der Gruppe heraus und erarbeitet ein individuelles Stärken/Schwächenprofil.

Die Ergebnisse der Einzel- / Gruppenanalyse werden beginnend mit den Selbstaussagen in der Feedbackrunde vorgetragen und durch ein Leitungsfeedback ergänzt bzw. abgerundet.

▪ **Wie werden die Ergebnisse gesichert?**

Nach den Feedbackgesprächen gibt es eine abschließende Einzelarbeit, in der jeder Teilnehmer noch einmal schriftlich formuliert, wo er seine Stärken und Schwächen sieht und welche individuellen Entwicklungsziele er anstrebt. Die Ergebnisse der Analyse durch die Beobachtergruppe und die Seminarleitung sollen jetzt mit eingearbeitet werden.

Am Ende dieses Seminartages liegen zwei Ergebnisse vor: Zum einem das endgültig fertig gestellte Anforderungsprofil für Auszubildende im Kundenkontakt. Zum anderen für jeden Teilnehmer ein individuelles Entwicklungsprofil. Die folgende Abbildung fasst den Ablauf der Stufe 'Rollenspiel im Seminar' zusammen:

○ Rollenspiel auf Basis von Situationskarten (mit Videoaufzeichnung)
○ Einspielung der Videoaufzeichnung ○ Einzel- und Gruppenreflexionsphase (Vorbereitung des individuellen Stärken/Schwächenprofil) ○ Feedbackgespräch in der Reihenfolge: Selbst, Teilnehmer, Leitung
○ Fertigstellung des Anforderungsprofil für Auszubildende im Kundenkontakt ○ Überarbeitung des individuellen Stärken/Schwächenprofil und Setzung individueller Entwicklungsziele (Einzelarbeit)

Tabelle 11: Ablauf des Bausteins ‚Videotraining im Seminar‘²³⁷

Zu den wichtigsten konzeptionellen Veränderungen des VTS im Vergleich zum RIS

4.3.5 Videotraining am Arbeitsplatz (VTA)

Das Videotraining am Arbeitsplatz rundet die Kundenkontaktschulung ab. Es bietet die Möglichkeit zu kontrollieren, in welchem Umfang die bisherigen Ergebnisse in den Berufsalltag transferiert werden können und zur Weiterentwicklung der individuellen Entwicklungsziele. Zu diesem Zweck werden die Auszubildenden an ihren realen Arbeitsplätzen (mit echten Kunden) von der Kamera begleitet. Die Seminarleitung wertet die Aufzeichnungen mit den jeweiligen Auszubildenden einzeln aus und erweitert / variiert in anschließenden Einzelgesprächen die individuellen Entwicklungsziele. Basis für die Auswertung bilden die im Anforderungsprofil zusammengestellten Betreuungsstandards, Arbeitsabläufe und Standardformulierungen.

○ Videoaufzeichnung von realen Arbeitssituationen
○ Einzelauswertung der Aufzeichnung durch die Leitung und die jeweils aufgezeichneten Auszubildenden ○ gemeinsame Vervollständigung eines individuellen Entwicklungsprofils

Tabelle 12: Ablauf des Baustein 'Videotraining am Arbeitsplatz'

▪ Wie werden die Grundlagen / Beurteilungskriterien vermittelt?

Die erweiterte Checkliste zur Erstellung eines Anforderungsprofils für Auszubildende im Kundenkontakt ist in den vorherigen Stufen fertig gestellt worden und liegt vor. Zudem haben die Auszubildenden als Ergebnis des Telefontrainings und

²³⁷ LANGOHR, J., PULWEY, U.: Kundenkontaktschulung für Auszubildende im ersten Lehrjahr. Internes Arbeitspapier der Abteilung Bildungswesen, Köln 2004, S.2.

Videotrainings im Seminar ihre selbst formulierten individuellen Entwicklungsziele vorliegen.

▪ **Was / Wie wird aufgezeichnet?**

Gegenstand der Aufzeichnung sind reale Kundenbetreuungssituationen. Die Auszubildenden wurden an den Arbeitsplätzen Kundendienstannahme oder Verkaufsinfopoint so lange mit der Kamera begleitet, bis ca. 30 Minuten Filmmaterial (6-10 Bedienvorgänge) vorlagen. Um den Kundenbedienvorgang möglichst wenig zu stören und die Kamera nicht direkt auf die Kunden zu halten, wurde diese in 'gebührendem Abstand' seitlich hinten positioniert. Diese Einstellung ist aus Aufnahmeperspektiven nicht optimal, da z. B. mimische Reaktionen der Kunden nicht aufgezeichnet werden konnten, ließ sich aber aus Rücksichtnahme vor den Kunden nicht anders darstellen.

▪ **Wie ist das Feedback aufgebaut / Zu welchem Zweck wird die Videoaufzeichnung verwendet?**

Die Videoaufzeichnungen wurden durch die Leitung vorgesichtet. Bevor die Auszubildenden Gelegenheit erhielten, sich ihre Aufzeichnung alleine anzuschauen, wurden sie gebeten, sich an die Situationen zu erinnern und ihre Leistung darin einzuschätzen.²³⁸ Danach wurden die Auszubildenden aufgefordert, anhand des schon vielfach zum Feedback genutzten Anforderungsprofils (Standardformulierungen, Abläufe und Betreuungsstandards für den direkten und telefonischen Kundenkontakt) die eigene Aufzeichnung zu analysieren. Nach einer gemeinsamen Sichtung (Auszubildender + Leitung) einer kurzen Sequenz der Aufzeichnung folgte das Einzelfeedbackgespräch, indem der Auszubildende zunächst die Ergebnisse seiner Analyse vorstellte und abschließend ein Leitungsfeedback erhielt. Das Leitungsfeedback stütze sich dabei nicht nur auf die nachträgliche Beschreibung und Bewertung des aufgezeichneten Verhaltens, sondern sollte auch

²³⁸ Die Aussagen waren über alle Auszubildenden hinweg rein auf Außenaspekte gerichtet, die sich mit der Aufzeichnungssituation auseinandersetzten (z. B. "es war sehr ruhig an dem Tag, es gab kaum etwas zu filmen"; "ich war nervös wegen der Kamera"). In welchem Maße die Auszubildenden in der Lage waren, die Ergebnisse aus den vorangegangenen Stufen der Kundenkontaktschulung umzusetzen, war ihnen im Nachhinein nicht mehr bewusst. Als Grund hierfür wurde der zeitliche Abstand (einige Tage + Wochenende) zwischen Aufnahme und Feedbackgespräch angeführt. Um die Fähigkeit zur Selbstreflexivität zu diesem Zeitpunkt der Kundenkontaktschulung zu erfassen, hätte daher direkt nach den Filmaufnahmen eine Bestandsaufnahme in dieser Richtung z. B. in Form eines Feedbackbogens stattfinden sollen.

Entwicklungsimpulse ("darauf müssen Sie in Zukunft achten") für den späteren Einsatz in den entsprechenden Abteilungen beinhalten.

▪ **Wie werden die Ergebnisse gesichert?**

Auch auf dieser letzten Stufe der Kundenkontaktschulung wurde jeder Teilnehmer aufgefordert schriftlich zu formulieren, wo er seine Stärken und Schwächen sieht und welche individuellen Entwicklungsziele er anstrebt (Anhang J). Das individuelle Entwicklungsprofil wurde der Abteilung Bildungswesen nach der Schulung per e-mail zugesandt, um für geplante mystery-call/shopping Aktionen als Gesprächsgrundlage zu dienen. Aus auswertungstechnischen Gründen wurden die Auszubildenden erst mit einer Woche Verzögerung gebeten, ihr persönliches Entwicklungsprofil zu erstellen. Durch diese Vorgehensweise sollte ermittelt werden, welche Entwicklungsziele nachhaltig übernommen wurden. Eine sofortige schriftliche Rekonstruktion des Feedbackgesprächs hätte mit Sicherheit zu hohen Übereinstimmungswerten mit dem gerade Gesagten geführt. Tatsächlich geplante Entwicklungen hätten so nicht erfasst werden können. Allerdings müssen auch die verspätet entstandenen Entwicklungsprofile vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass die Auszubildenden vornehmlich das angeben werden, von dem sie glauben, dass es von ihrem Ausbildungsleiter im Sinne einer 'Sozialen Erwünschtheit' gefordert ist. Erfasst werden kann daher nur die Soll-Selbst-Zielsetzung der Auszubildenden.

4.4 Beschreibung der Untersuchungsgruppe

4.4.1 Auszubildende

Die während der Kundenkontaktschulung begleitete Auszubildendengruppe befindet sich im ersten Lehrjahr und hatte zu Beginn der Kundenkontaktschulung gerade erst mit der Ausbildung begonnen. Die Gruppe besteht aus acht Auszubildenden, von denen sechs eine Ausbildung zum Automobilkaufmann und zwei eine Ausbildung zum Informatikkaufmann absolvieren. Die Verteilung der Geschlechter innerhalb der jeweiligen Ausbildungsberufe ist gleichmäßig.

Die Auszubildenden haben sich bei der Ausbildungsplatzsuche gegen eine große Anzahl von Mitbewerbern durchgesetzt. Jährlich bewerben sich bei der Mercedes-

Benz Niederlassung Köln/Leverkusen an die 1000 Schulabgänger auf die zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätze. Neben Schulnoten, Einstellungstest und Assessment-Center entscheidet der Eindruck im persönlichen Gespräch über die Einstellung. Unter anderem ist hier auch die Eignung für den Einsatz in Kundenkontaktbereichen wichtiges Entscheidungskriterium. So wird beispielsweise auf eine sympathische offene Ausstrahlung ebenso geachtet, wie auf die Beherrschung von Umgangsformen und ein gepflegtes äußeres Erscheinungsbild.

In einem Eingangsgespräch gaben alle Auszubildenden an, ihren persönlichen Wunschausbildungsplatz erreicht zu haben. Bis auf einen männlichen Auszubildenden, der erwägt zu studieren, äußerten alle Auszubildenden die Hoffnung auf eine Übernahme nach Beendigung der Ausbildung. Obwohl die Ausbildung gerade erst begonnen hatte, vermittelten die Auszubildenden das Bild einer gewachsenen Gruppe, deren Zusammenhalt nicht nur durch den gemeinsamen beruflichen Hintergrund bestimmt ist, sondern auch durchaus freundschaftliche Strukturen aufweist.

Bis auf einen Auszubildenden zum Informatikkaufmann hatten bereits alle Auszubildenden erste Erfahrungen in Kundenkontaktbereichen gemacht, obwohl sie laut Ausbildungsplan ihren Haupteinsatz in den entsprechenden Abteilungen noch vor sich haben. Dies liegt daran, dass die Arbeitsplätze in Kundenkontaktbereichen in Krankheitsfällen auf jeden Fall vertreten werden müssen und dabei aus organisatorischen Gründen auch Auszubildende eingesetzt werden. Die Auszubildenden gaben diesbezüglich an, dass die Einweisung in den Umgang mit Kunden größtenteils aus 'Zusehen' und 'Nachahmen' besteht, dass es darüber hinaus aber auch in 4 Fällen Verhaltensregeln (Kaffee anbieten, Sitzplatz anbieten) gab.

Auf Basis dieser Hintergrundinformationen lassen sich erste Vorannahmen über schulungsrelevante Voraussetzungen der Zielgruppe ableiten:

1. Die Auszubildenden sind hoch motiviert. Fast alle Auszubildenden hoffen, nach Beendigung ihrer Ausbildung übernommen zu werden. Eine innerbetriebliche Schulung bietet sich vor diesem Gesichtspunkt auch als Plattform an, bei der Ausbildungsleitung einen positiven Eindruck zu hinterlassen. Eine rege

Beteiligung an innerbetrieblichen Schulungen ist daher, unabhängig von der eingesetzten Methode und der gewählten Inhalte, zu erwarten. Es ist davon auszugehen, dass dieser Effekt durch die wissenschaftliche Begleitung der Kundenkontaktschulung noch verstärkt wird. Zudem kommt ein zu Beginn der Ausbildung generell zu unterstellendes Bedürfnis, den neuen Lebensabschnitt 'Berufsausbildung' engagiert zu verfolgen.

2. Die Auszubildenden verfügen über ein hohes Selbstbewusstsein, da ihnen bewusst ist, dass sie sich gegen eine hohe Bewerberzahl (ca. 1000) durchsetzen konnten.²³⁹ Dieser Umstand gepaart mit den geringen Erfahrungen in der Betreuung von Kunden (geringer Elaborationsgrad des beruflichen Selbstkonzeptes) führt zu der Annahme, dass das Selbstwerterhöhungsmotiv das Selbstkonsistenzmotiv dominiert. Ob wiederum das Selbstwerterhöhungsmotiv durch das Selbsterkennungsmotiv dominiert wird, hängt vom Grad der vermuteten Veränderbarkeit einer Leistung ab und kann daher nicht vorhergesagt werden.
3. Da die Eignung für die Betreuung von Kunden u. a. Einstellungskriterium war, überrascht es nicht, dass die Auszubildenden viele persönliche Eigenschaften mitbringen, die für den Einsatz in Kundenkontaktbereichen förderlich sind. So treffen Attribute wie eine offene sympathische Ausstrahlung, korrekte Umgangsformen und ein gepflegtes äußeres Erscheinungsbild auf alle Auszubildenden zu.
4. Die Auszubildenden stehen in diesem frühen Ausbildungsabschnitt in keinem Konkurrenzverhältnis zueinander. Zwar ist es nicht sicher, ob alle Auszubildenden nach Abschluss ihrer Ausbildung übernommen werden können, allerdings kann davon ausgegangen werden, dass dieses Bewusstsein zu Beginn des ersten Lehrjahres, wenn überhaupt, nur sehr schwach ausgeprägt ist. Vielmehr erscheint die Gruppe der Auszubildenden durch freundschaftliche Strukturen miteinander verbunden zu sein, was insbesondere in 'Pausengesprächen' deutlich wird, die mehr Privates als Berufliches zum Gegenstand haben.

5. Die Vorstellungen von den institutionellen Anforderungen in Kundenkontaktbereichen, die die neue Berufsrolle mit sich bringt, sind zu Beginn der Kundenkontaktschulung nur in Ansätzen ausgebildet. Die Auszubildenden gaben überwiegend an, trotz eines großen Entwicklungsbedarfs, zuversichtlich im Hinblick auf die Entwicklung zu einem guten 'Kundenkontakter' zu sein und die persönlichen Voraussetzungen hierfür mitzubringen (vgl. Anhang B). Diese Aussagen entstammen einer schriftlichen Kurzbefragung zu Beginn der Kundenkontaktschulung. Die Auszubildenden wurden in dieser Befragung darüber hinaus gebeten, Angaben darüber zu machen, wie ihrer Meinung nach der ideale Kundenkontakter sein sollte und worin sie ihre persönlichen Stärken und Schwächen in diesem Bereich sehen. Es ergab sich folgendes Bild:

	Häufigste Nennungen durch die Auszubildenden
Wichtige Eigenschaften eines idealen Kundenkontakters	freundlich (8) kompetent (4) ²⁴⁰ hilfsbereit (4) offen (3)
Persönliche Stärken	Freundlichkeit, Sympathie, Höflichkeit (5) Offenheit (2)
Persönliche Schwächen	mangelnde fachliche Kompetenz (3) ²⁴¹ Unsicherheit (3) ²⁴²

Tabelle 13: Ergebnisse der schriftlichen Kurzbefragung vor der Kundenkontaktschulung

Die Aussagen der Auszubildenden sind knapp und auf einem sehr abstrakten Niveau. Die Ergebnisse dieser Vorabbefragung zeigen, dass vor der Kundenkontaktschulung das Bild der Auszubildenden über Soll-Ideale und eigene Stärken-/Schwächenprofile durch abstrakte Persönlichkeitsmerkmale (Freundlichkeit), bzw. Kompetenzen (Fachkompetenz) umrissen wird, in denen jegliche Spezifizierung und eine institutionelle Prägung noch fehlt.

²³⁹ Ich habe diesen Punkt beim Ausbildungsleiter angesprochen und er gab an, dass ihm die Auszubildenden manchmal sogar zu selbstbewusst erscheinen; sodass es bisweilen nötig sei, sie in diesem Punkt ein bisschen zu bremsen.

²⁴⁰ Nachfragen zu diesem Punkt haben ergeben, dass die Auszubildenden hiermit zum Ausdruck bringen wollen, dass ein Mitarbeiter die Abläufe sicher beherrscht und über entsprechende Fachkenntnisse aus seinem Bereich verfügt.

²⁴¹ s. o.

²⁴² s. o. Unsicherheiten resultieren nach Meinung der Auszubildenden aus einer mangelnden Kenntnis der Abläufe in den Abteilungen.

4.4.2 Ausbilder

Durchgeführt wurde die im Rahmen dieser Arbeit begleitete Kundenkontaktschulung für Auszubildende von dem Leiter der Abteilung Personalentwicklung/Bildungswesen der Mercedes-Benz Niederlassung Köln/Leverkusen der DaimlerChrysler AG.

Nach Abschluss seines Studiums der Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Köln, war der Leiter zunächst einige Jahre als Lehrgangsleiter für Kaufmännische Umschulungsmaßnahmen für die Deutsche Angestellten-Akademie tätig, bevor er im Jahr 1989 in die 'Nachwuchsgruppe Führungskräfte' der damaligen Mercedes-Benz AG wechselte. Seit 1991 leitet er die Abteilung Personalentwicklung/Bildungswesen. Zu seinen Aufgabenschwerpunkten zählen neben Organisation und Innovation der betrieblichen Aus- und Weiterbildung am Standort Köln/Leverkusen, u. a. die Entwicklung und Durchführung von Schulungsprogrammen im Bereich des Verhaltenstrainings. Die Abteilung Personalentwicklung/Bildungswesen ist ein selbständiges Profitcenter, das seine Leistungen vornehmlich anderen Mercedes-Benz Niederlassungen der DaimlerChrysler AG anbietet.

Videotrainings²⁴³ als Verhaltenstrainings wurden vom Leiter der Abteilung Bildungswesen – u. a. aufgrund eigener positiver Erfahrungen als Teilnehmer der Nachwuchsgruppe – seit Aufnahme seiner Tätigkeit in Köln regelmäßig durchgeführt; allerdings noch nicht im Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung, sondern im Rahmen der Ausbildung von Nachwuchsverkäufern sowie der Weiterbildung von in Kundenkontaktbereichen tätigen Mitarbeitern (Verkäufer, Kundendienstberater, Kassenmitarbeiter etc.). Der Leiter kann aufgrund seiner universitären Ausbildung und langjährigen beruflichen Erfahrung als professioneller Verhaltenstrainer, insbesondere auch mit Blick auf die Führung von Feedbackgesprächen, eingestuft werden.

²⁴³ Eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Methode Videotraining erfolgte in Kap. 4.1. Bis dahin soll unter Videotraining vereinfacht eine handlungsorientierte Methode verstanden werden, bei der Rollenhandeln (simuliert oder real) auf Video aufgezeichnet wird, um in einem anschließenden Feedbackgespräch als Analyseinstrument zur Verfügung zu stehen.

5 Der Beitrag des Feedback zur Selbstkonzeptentwicklung

5.1 Untersuchungsansatz

Die erkenntnisleitenden Fragen dieser Arbeit richteten sich vorrangig darauf, welchen Beitrag Videotrainings zum Aufbau eines beruflichen Selbstbildes leisten können und welche Entwicklungsprozesse durch Videotrainings initiiert werden. Beide Fragenkomplexe sind inhaltlich miteinander vernetzt, da ein berufliches Selbstbild die Grundvoraussetzung dafür bildet, individuelle Entwicklungsnotwendigkeiten bewusst zu erkennen. In den Kapiteln 2.4 und 3.2 wurde herausgestellt, dass der Prozess der Selbstwahrnehmung und -bewertung und damit auch der Selbstentwicklung von mehreren Störgrößen beeinflusst wird. 'Unvollständige Handlungen' sowie das 'Streben nach Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung' wurden im theoretischen Zugriff als die relevanten Störgrößen bei der Verarbeitung selbstbezogener Informationen herausgearbeitet. Die Klärung der erkenntnisleitenden Fragen wird deshalb um diesen Themenkomplex ergänzt.

- (1) Welchen Beitrag können Videotrainings zum Aufbau eines entwicklungsoffenen beruflichen Selbstbildes leisten?
- (2) Können durch Videotrainings Entwicklungsvorhaben bei den Teilnehmern initiiert werden?
- (3) Können Videotrainings zur Überwindung von Störgrößen bei der Verarbeitung selbstbezogener Informationen beitragen, indem sie
 - auch unvollständige Handlungen einer bewussten Reflexion durch das handelnde Individuum zugänglich machen
 - die Teilnehmer dabei unterstützen, das entwicklungshemmende Streben nach Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung zugunsten des entwicklungsfördernden Strebens nach Selbsterkennung zu überwinden.

Zusammengefasst beziehen sich diese Fragenkomplexe auf den Prozess und das Ergebnis menschlicher Informationsverarbeitung. Sie sind damit weder direkt beobachtbar noch messbar. Ausgehend von dieser Problematik wurde ein Analysezugang gewählt, der über die Betrachtung aussagefähiger Indikatoren einen

zumindest mittelbaren Zugriff auf interne kognitive Prozesse gewährleistet. Die Untersuchung konzentriert sich vor dem Hintergrund dieser Überlegungen auf die Feedbackgespräche, insbesondere auf den Informationsgehalt der Feedbackaussagen. Mit dieser Schwerpunktsetzung werden die internen Informationsverarbeitungsprozesse der Teilnehmer nicht abgebildet, sondern die sprachlich transformierte Darstellung und Bewertung relevanter Informationen im sozialen Kontext. Eine gesonderte Analyse der Rollenspiele bzw. der aufgezeichneten Videosequenzen zur Erfassung des jeweiligen Leistungsstands erfolgt nicht. Individuelle Entwicklungsschritte der Teilnehmer können indirekt aus dem Leitungsfeedback entnommen werden. Vor dem Hintergrund erfassen zu wollen, welches berufliche Selbstbild bzw. welche Entwicklungsziele aus den Feedbackaussagen resultieren könnten, interessiert vorrangig wie die Teilnehmer ihre Wahrnehmungen, Erfahrungen und Wertungen in Sprache fassen. Damit wird der Vorstellung Rechnung getragen, dass zwischen Bewusstsein, logischem Denken und Sprache ein enger Zusammenhang besteht und dass kognitive Leistungen im Wesentlichen Denkvorgänge in Form von Aussageeinheiten sind.²⁴⁴

Untersucht wird daher der Informationsgehalt der Aussageeinheiten der Feedbackgespräche und zwar hinsichtlich der zeitlichen und inhaltlichen Entwicklung des Beurteilungsspektrums sowie der sprachlich transformierten Selbstbildexploration und Entwicklungsinitiation der Feedbackaussagen. Zu diesem Zweck wurde ein Analyseraster entwickelt, um die transkribierten Feedbackgespräche auszuwerten. Die Berücksichtigung nonverbaler Informationen wie etwa Körperhaltungen, Gestik, Mimik, Tonlage und Gesprächspausen werden nicht berücksichtigt.

Videoaufzeichnungen bieten im Vergleich zu Tonbandaufzeichnungen zwar prinzipiell die Möglichkeit, derartige nonverbale Informationen zu analysieren. Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass Spekulation und Intuition bei den Interpretationen zu einer wachsenden Anzahl plausibel erscheinender Alternativerklärungen der Ergebnisse führen und damit die Gefahr von Fehlschlüssen droht.²⁴⁵ Wenn ein Teilnehmer nach 4 Stunden Videotraining beim Betrachten der eigenen

²⁴⁴ Vgl. ROTH, G.: Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt a. M., 2003, S. 413.

²⁴⁵ Zu der Problematik von Fehlschlüssen in der qualitativen Forschung vgl. Lenk, H.; MARING, M.: Zur Reichweite der interpretatorischen Erkenntnis. In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hrsg.):

Videosequenz den Blick zu Boden senkt, kann dies Ausdruck einer allgemein einsetzenden Erschöpfung sein, es kann aber auch ein beschämtes zu Boden sehen anlässlich einer unerfreulichen Selbstkonfrontation sein. Eine Gesprächspause kann darauf hindeuten, dass ein Teilnehmer Erinnerungsdefizite hat, es kann aber auch sein, dass er sich scheut, Negatives zu äußern. Zwar drängen sich recht schnell subjektive Interpretationen zur Erklärung derartiger nonverbaler Äußerungen auf, allerdings sind sie das Ergebnis einer persönlichen Allgemeineinschätzung und damit beliebig. Eine zweifelsfreie Interpretation ist unter alleiniger Zuhilfenahme der Videoaufzeichnungen der Feedbackgespräche nicht möglich. Eine Möglichkeit zur Verbesserung der Interpretationsleistung nonverbaler Äußerungen wäre die Methode des videogestützten Erinnerns, bei dem die Teilnehmer beim Betrachten der Feedbackaufzeichnungen gebeten werden, ihre nonverbalen Signale im Nachhinein zu erklären. Dazu wäre jedoch eine umfangreiche Sichtung des Videomaterials durch jeden einzelnen Teilnehmer notwendig. Das so gewinnbare Mehr an verwertbaren Aussagen erschien mir jedoch nicht umfangreich genug, um einen derartigen Arbeitsaufwand zu rechtfertigen, so dass einer regelgeleiteten, systematischen Textanalyse der transkribierten Feedbackgespräche der Vorzug gegeben wurde.

5.1.1 Kontext der Datenerhebung und -aufbereitung

Die Grundlage der Auswertungen dieser Arbeit bilden Feedbackgespräche, die im Zuge einer mehrtägigen Kundenkontaktschulung für Auszubildende im ersten Lehrjahr der Mercedes-Benz Niederlassung Köln/Leverkusen der DaimlerChrysler AG entstanden sind. Zum Zeitpunkt meiner Anfrage bei der Abteilung Bildungswesen, ob bei zukünftigen Mitarbeiterschulungen Videotrainings geplant seien, die ich begleiten könnte, bestand bereits das Vorhaben, das Projekt DLQ mittels eines Videotrainings im Seminar in die Ausbildung einfließen zu lassen. Zudem sollte ein Telefontraining im Seminar stattfinden und es wurden Ideen diskutiert, wie die Auszubildenden an die Thematik Kundenorientierung und Betreuungsstandards herangeführt werden konnten. Zum Zeitpunkt dieser Planungen standen die einzelnen Bausteine der Kundenkontaktschulung noch relativ unverbunden nebeneinander. In einem ersten Strategiegelgespräch mit dem Leiter der Abteilung Bildungswesen wurde sich darauf geeinigt, die einzelnen Bausteine zu

einer zusammenhängenden Schulungseinheit zusammenzufassen. Mein Wunsch, das Videotraining im Seminar durch ein Videotraining am Arbeitsplatz mit realen Kunden zu ergänzen, stieß zunächst auf datenschutzrechtliche Bedenken. Es wurde sich jedoch darauf geeinigt, dass alle aufgezeichneten Bänder in der Abteilung Bildungswesen verbleiben.

Damit die Auszubildenden die Anwesenheit einer wissenschaftlichen Begleitung möglichst wenig als Störfaktor empfinden, habe ich über der Beteiligung an didaktischen Vorarbeiten hinaus die organisatorische Durchführung der Schulung übernommen. Hierunter fallen vor allem Zeitmanagement, Einweisungen in den Tagesablauf, Erklärung des Rollenspielablaufs und technischer Aufbau. An den einzelnen Feedbackrunden habe ich nicht teilgenommen, sondern diese per Video aufgezeichnet. Eine Beeinflussung der Schulungsabläufe durch das Vorhandensein einer wissenschaftlichen Begleitung ist nicht auszuschließen. Sowohl Ausbildungsleitung als auch Teilnehmer waren stets sehr engagiert und um eine positive Außendarstellung bemüht. Den Grad der Beeinflussung durch die Anwesenheit der Kamera während der Feedbackgespräche schätze ich als gering ein, da die Kamera ab dem Baustein 'Rollenspiel im Seminar' zum Einsatz kam und zum Zeitpunkt der ersten Feedbackgespräche eine Gewöhnung an die Kamerapräsenz unterstellt werden kann. Um die Authentizität der Feedbackgespräche nicht zu gefährden, wurden weder Teilnehmer noch Ausbildungsleitung explizit informiert, dass vorrangig die Qualität der Feedbackgespräche Gegenstand späterer Analysen sein sollte. Feedbackregeln wurde nicht aufgestellt.

Die aufgezeichneten Feedbackgespräche wurden zunächst transkribiert. Verschriftete Gespräche zeichnen sich durch unvollständige Sätze, 'verschluckte Silben', umgangssprachliche Wendungen und Füllwörter aus und wirken daher oft sehr holprig und schlecht formuliert. Da es bei der Auswertung um die Inhalte der jeweiligen Aussagen geht, wurde das Transkriptionsverfahren an das Verfahren der 'Orthographisch korrigierten Transkription' angelehnt. Umgangssprachliche und dialektale Sprachwendungen werden bei diesem Verfahren zur Verbesserung der Lesbarkeit der Standardorthographie angepasst. Auf die Darstellung paraverbaler

und nonverbaler Ereignisse wird überwiegend verzichtet, es sei denn hieraus entstehen Sinnverzerrungen.²⁴⁶

5.1.2 LCM (Linguistic Category Model) als zentrales Auswertungsraster

5.1.2.1 Grundmodell

Als Grundlage für die Entwicklung eines Auswertungsschemas für die in den Feedbackgesprächen gewählte Sprache dient das Linguistische Kategorienmodell (Linguistic Category Model), das von 1988 SEMIN und FIEDLER erstmalig veröffentlicht wurde.²⁴⁷ Das Modell kategorisiert Verben und Adjektive, die als Bezeichnung von Verhaltensweisen und Personenattributen dienen, also als Prädikate in der interpersonalen Sprache auftreten. Im LCM werden Wortbedeutungen analysiert, indem die semantischen Unterschiede zwischen einzelnen Wortklassen und ihre jeweiligen kognitiven Implementationen erfasst werden. Aus dem LCM lassen sich auch kommunikative Regeln schließen, da bestimmte Wortklassen in bestimmten Situationen und von bestimmten Personen eher angewendet werden als andere.

Zum besseren Verständnis sollen folgende Beispielsätze dienen, die aus den Feedbackgesprächen der Kundenkontaktschulung entnommen sind und den vier Wortklassen des LCM zugeordnet werden:

Kategorie 1 Deskriptive Action Verbs (DAV)

*"Ich habe dem Ehepaar mehrere Prospekte an die Hand gegeben."*²⁴⁸

'Geben' ist ein deskriptives Handlungsverb, dessen Bedeutung wenig Wertung und Interpretationen enthält. Mit der Kategorisierung des Verbs als DAV sind gleichzeitig Aussagen über die semantischen Merkmale dieser Kategorie möglich. Beispielsweise sagt das Verb 'geben' wenig über die Persönlichkeit des Subjektes aus, die Handlung ist durch das Subjekt gut kontrollierbar, bei geringer zeitlicher Stabilität und einem hohen Maß an situativer Einbindung. Die Beschreibung der

²⁴⁶ Vgl. hierzu BRINKER, K.; SAGER, S. F.: Linguistische Gesprächsanalyse. 2. Aufl. Berlin 1996, S. 47.

²⁴⁷ Vgl. SEMIN, G. R.; FIEDLER, K.: The Cognitive Functions of Linguistic Categories in Describing Persons: Social Cognition and Language. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 54, No. 4, 1988, 558-568.

semantischen Merkmale ist hier nicht vollständig und dient nur als Beispiel. Für den Zuschnitt des LCM-Ansatzes auf die Möglichkeit der Auswertung von Feedbackgesprächen werden die semantischen Merkmale entsprechend ihrer Aussagefähigkeit zur Selbstbildrelevanz und Entwicklungsinitiativität ausgewählt und beschrieben.

Kategorie 2 Interpretative Action Verbs (IAV)

*"Ich habe dem Kunden weitergeholfen."*²⁴⁹

'Helfen' ist ein interpretatives Handlungsverb, das wie auch die Deskriptiven Handlungsverben eine einzelne abgeschlossene Handlung beschreibt. Dabei bleibt es jedoch nicht deskriptiv, sondern enthält bereits ein hohes Maß an Interpretation. Anders als 'geben' enthält das Wort 'helfen' eine eindeutige positive Bewertung. IAVs sagen somit mehr über die Person des Subjekts aus als DAVs (hilfsbereit), ihre Bedeutung ist weniger an eine bestimmte Situation gebunden und abstrahiert bereits in gewissem Maße von einer bestimmten Art der Handlungsausführung. Helfen kann man beispielsweise mit Taten oder mit Worten. IAVs beschreiben also keine konkreten einzelnen Verhaltensweisen, sondern semantischen Klassen von Verhaltensweisen, die bereits eine Interpretation darstellen.

Kategorie 3 State Verbs (SV)

*"Ja ich hab mich insgesamt sehr wohl gefühlt mit meiner Tätigkeit."*²⁵⁰

Das Verb 'Wohlfühlen' gehört in die Kategorie der Zustandsverben (SV). Sie abstrahieren nicht nur wie die IAVs von der konkreten Handlungsausführung, sondern beziehen sich auch nicht mehr auf eine bestimmte Handlungsepisode. 'Wohlfühlen' beschreibt einen anhaltenden Zustand. SVs beschreiben emotionale oder mentale Zustände, die von Außenstehenden in der Regel nicht direkt erschlossen werden können. Äußerungen mit SVs sind daher eher bestreitbar als Äußerungen mit Handlungsverben. Sie implizieren ein geringeres Maß an willentlicher Kontrolle und Absicht. Zwar kann man sich vornehmen, sich 'wohl zu fühlen', auf den Ausgang dieses Vorhaben hat man dann aber mitunter wenig Einfluss.

²⁴⁸ VTS FB Wm (Anhang F)

²⁴⁹ VTS FB Wm (Anhang F)

Kategorie 4 Adjektivs (ADJ)

*"Du bist immer sehr **souverän**."*

Adjektive (ADJ) bilden die höchste Stufe der Abstraktheit, auf der soziales Verhalten ausgedrückt werden kann. Das Adjektiv 'souverän' stellt eine überdauernde Eigenschaft des Subjektes dar, welches situationsübergreifend generalisiert werden kann. Adjektive haben die höchste Aussagekraft über die Persönlichkeit des Subjektes, die Möglichkeiten zur Kontrolle sind dabei am geringsten.

Das LCM ist nicht nur ein Ordnungssystem oder ein Verfahren zur Textanalyse, sondern auch Basis zur Erklärung psychologischer Phänomene, insbesondere von Attributionsphänomenen und -fehlern. Das LCM stützt sich dabei auf die Attributionstheorien diverser Autoren.²⁵¹ Die semantischen Merkmale der Wortklassen, die im LCM unterschieden werden, schließen die wichtigsten Determinanten von Verhaltensattributionen mit ein, so dass innerhalb dieser Wortklassen Aussagen etwa zur Dispositionalität²⁵² oder zum Locus der Kausalität möglich sind. SEMIN und FIEDLER haben die kognitiv-semantischen Implikationen der vier Wortklassen untersucht, indem sie Probanden gebeten haben, anhand der nachfolgend aufgeführten Fragen elementare Sätze wie etwa 'S beneidet O' (IAV) oder 'S ist neidisch' (ADJ) zu beurteilen:

- Wie aussagekräftig ist der Satz hinsichtlich der Persönlichkeit des Subjektes.
- Wie situationsabhängig ist die soziale Bedeutung des Satzes.
- Wie zeitlich stabil ist das beschriebene soziale Verhalten bzw. Attribut.
- Welchen Grad der willentlichen Kontrolle drückt der Satz aus.
- Liegt die Ursache für das Verhalten eher beim Subjekt oder beim Objekt.
- Lässt der Satz auf eine Emotion beim Subjekt und oder Objekt schließen.
- Ist der Inhalt des Satzes klar verifizierbar bzw. falsifizierbar?
- Wie leicht kann ein solcher Satz Gegenstand von Meinungsverschiedenheiten sein.

²⁵⁰ VTA FB Bw (Anhang F)

²⁵¹ Die Ableitung semantischer Merkmale basierte vor allem auf: KELLEY, H. H.: Attribution theory in social psychology. In: LEVINE (Hrsg.): Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 15, Lincoln 1967, pp 192-238.

WEINER, B.: An attributional theory of motivation and emotion. New York 1986.

JONES, E.E.; DAVIS, K.E.: From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In: BERKOWITZ, L. (Hrsg.): Advances of experimental social psychology. Vol. 2, New York 1965.

²⁵² Dispositionalität beschreibt das Ausmaß, mit dem das verwendete Prädikat auf eine stabile Eigenschaft (Disposition) innerhalb des Subjekts schließen lässt. So lässt sich Dispositionalität beispielsweise durch die semantischen Merkmale 'Aussagekraft für das Subjekt', 'zeitliche Stabilität', 'geringe Verifizierbarkeit' und 'Meinungsverschiedenheiten' konkretisieren.

Die vier Wortklassen des LCM weisen hinsichtlich der gewählten semantischen Merkmale ausgeprägte und regelmäßige Unterschiede auf. Annähernd 90 % aller zufällig aus dem Lexikon ausgewählten interpersonalen Verben und Adjektive können der richtigen LCM-Kategorie zugeordnet werden. Die folgende Abbildung stellt die Kognitiv-semantischen Implikationen der vier Wortklassen des LCM im Überblick dar.

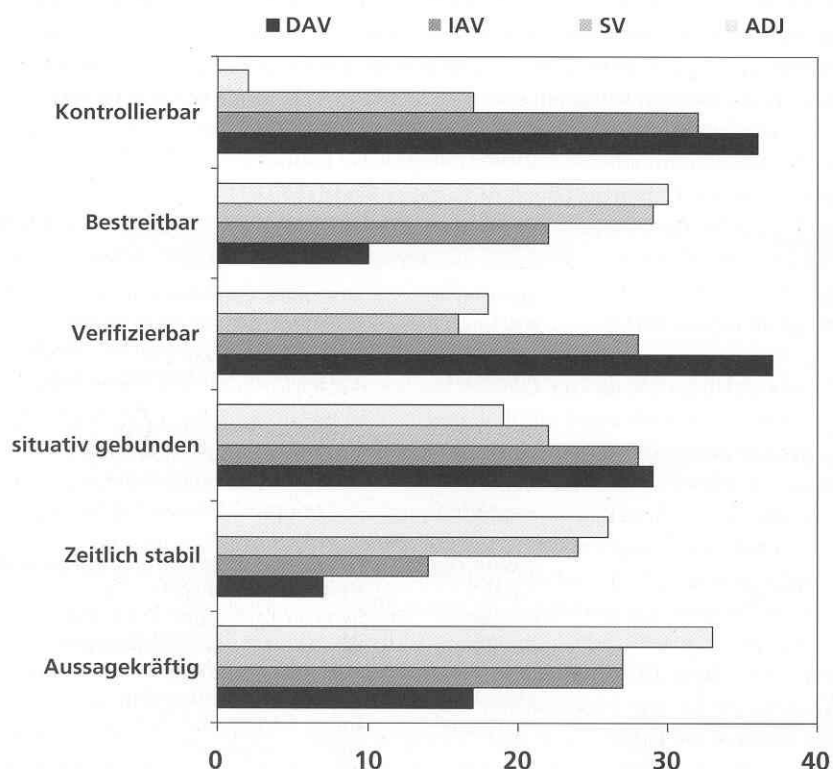


Tabelle 14: Kognitiv-semantische Implikation der vier Wortklassen des LCM²⁵³

Wie aus der Abbildung ersichtlich, nimmt die 'Aussagekraft bezüglich der Subjekt-Person', die 'zeitliche Stabilität' und die 'Möglichkeit von Meinungsverschiedenheiten' von der konkretesten Wortklasse (DAV) zur abstraktesten Wortklasse (ADJ) zu. Abnehmend in dem Kontinuum von konkreten zu abstrakten Wortklassen sind dagegen die 'Situationsgebundenheit', die 'Verifizierbarkeit' und die 'willentliche Kontrolle'. Das Codierschema des LCM beschränkt sich auf wenige, auf der Wort- und Satzebene codierbare Aspekte. Da ein Codierer kaum subjektive Entscheidungen treffen muss, zeichnet er sich durch einen hohen Objektivitätsgrad aus. Trotzdem hat das LCM den Anspruch, durch die Konzentration auf wenige

²⁵³ Vgl. FIEDLER, K.; SEMIN G. R.: Das Linguistische Kategorienmodell. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungsstrategien. Bern 2002, S.334-351, S. 338.

sensible Aspekte sprachlicher Kommunikation, möglichst viele Erklärungsansätze für ein gezeigtes Verhalten zu liefern.

Dadurch unterscheidet sich das Codierschema des LCM ganz wesentlich von anderen Verfahren der Textanalyse wie zum Beispiel der Diskursanalyse. Befürworter dieses Verfahrens gehen davon aus, dass eine alleinige lexikalische Analyse der gewählten Sprache dem Wesen der Sprache nicht in ausreichendem Maße gerecht werden kann. Es sei daher erforderlich, die Perspektive und Absichten von Sprechern und die tiefere Bedeutung von Sprachhandlungen mit zu erfassen. KELLER umschreibt mit Bezug auf BRÜNNER und GRAEFEN²⁵⁴ die Diskursanalyse als ein Verfahren, dass die Vorgeformtheit sprachlichen Handelns durch gesellschaftliche Zwecke und institutionelle Bedingungen betont und darauf abzielt, dass Wozu, die Zweckgerichtetheit des sprachlichen Handelns, zu rekonstruieren.²⁵⁵ Die Auswertung von Feedbackgesprächen im Rahmen einer Kundenkontaktschulung ermöglicht es meines Erachtens nicht, die Absichten von Sprechern oder die tiefere Bedeutung von Sprachhandlungen zweifelsfrei zu erfassen, zumal mir neben den Aufzeichnungen keine weiteren Informationen über die Teilnehmer vorlagen, die ein tieferes Verständnis ihrer persönlichen Motive ermöglichen. Mit dem Ziel, die Auswertung möglichst frei von Spekulationen und Intuitionen zu halten, war ich daher bestrebt, die Grundidee des LCM, nämlich möglichst viele Ansatzpunkte zur Verhaltensklärung auf Basis eines einfachen und objektiven Codierschema zu gewinnen, beizubehalten.

5.1.2.2 Modifikation des Grundmodells

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden das LCM auf die konkrete Aufgabenstellung hin modifiziert. Analysiert werden sollten im Gegensatz zum LCM nicht nur Verben und Adjektive der interpersonalen Sprache, die zur Bezeichnung von Verhaltensweisen und Personenattributen benutzt werden, sondern einzelne Aussageeinheiten der Feedbacksätze. Der Satz *"Ich hab ihn als sehr ruhig empfunden, trotz der Kamera, weil man hat zwar ein bisschen die Stimme zittern hören, aber das ist ja normal in dieser Situation und ich finde, er hat sich sehr*

²⁵⁴ Vgl. BRÜNNER, G.; GRAEFEN, G.: Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Opladen 1994, S.13

²⁵⁵ Vgl. KELLER, R.: Diskursforschung. 2. Aufl., Wiesbaden 2004, S. 22.

bemüht, mir als Kunde weiterzuhelfen."²⁵⁶ setzt sich aus mehreren Aussageeinheiten zusammen:

- Ich hab ihn als sehr ruhig empfunden,
- trotz der Kamera,
- weil man hat zwar ein bisschen die Stimme zittern hören,
- aber das ist ja normal in dieser Situation und
- ich finde, er hat sich sehr bemüht, mir als Kunde weiterzuhelfen.“

Nachdem ein Satz in seine einzelnen Aussageeinheiten zerlegt wurde, muss zunächst geklärt werden, welche vordringliche Funktion die einzelne Aussageeinheit hat. Unterschieden wurden die Funktionen:

Funktionen		
Verhaltensbeschreibung(B)	Verhaltensklärungen(E) Situationskonkretisierungen	Verbesserungsvorschläge(V)
❖ Ich hab ihn als sehr ruhig empfunden ❖ man hat zwar ein bisschen die Stimme zittern hören ❖ er hat sich sehr bemüht, mir als Kunde weiterzuhelfen	❖ trotz der Kamera ❖ aber das ist ja normal in dieser Situation	❖ z. B. Du hättest lauter sprechen müssen

Tabelle 15: Codierung nach Sprachfunktionen

Das LCM untersuchte Verben und Adjektive als Prädikate in ihrer Subjekt – Prädikat – Objekt Beziehung. Für die Sinneinheit "Ich hab ihn als sehr ruhig empfunden" läge die Konzentration auf "Ich(S) hab ihn(O) ... empfunden(P)". Dies ist hier anders. Bezugspunkt der Auswertung ist stets der in der Videosequenz Handelnde und die sprachliche Darstellung seines Verhaltens. Bezugspunkt der Auswertung ist hier also die Äußerung 'sehr ruhig'.

Innerhalb der Funktion 'Verhaltensbeschreibung' wurde die Valenz der Aussagen unterschieden. Selbst bei schlichten Handlungsdeskriptionen wie z. B. "*Du bist aufgestanden*", die zunächst von der reinen Semantik her eine positive oder negative Bewertung nicht erkennen lassen, war eine Zuordnung immer zweifelsfrei möglich. Zum einen enthielten viele Einzelaussagen Vorbewertungen wie z. B. "Ich fand gut,

²⁵⁶ VTS FB Km (Anhang F)

dass Du ...", zum anderen hatte sich in der Kundenkontaktschulung durch die Ausarbeitung des Anforderungsprofils für Auszubildende in Kundenkontaktbereichen ein konkretes Idealbild gelungener Kundenkontaktsituationen entwickelt.

Für den Funktionsbereich Verhaltenserklärungen wurde zunächst überlegt, ob zwischen Verhaltenserklärungen (Warum habe ich das getan) und Situationsklärungen (Was musste getan werden) unterschieden werden sollte. Allerdings ließen sich diese beiden Bereiche nicht immer eindeutig voneinander trennen, so dass innerhalb des Funktionsbereiches Verhaltenserklärungen auf Differenzierungen verzichtet wurde. Für den Funktionsbereich der Verbesserungsvorschläge wurden ebenfalls keine weiteren Unterteilungen getroffen.

Funktionen		
Verhaltensbeschreibung	Verhaltenserklärungen	Verhaltensverbesserungen
- Positiv - Negativ		

Tabelle 16: Codierung nach Sprachfunktionen

Im nächsten Schritt waren für die Auswertung Kategorien zu bilden, die zwar auf die besondere Untersuchungskonstellation zugeschnitten sind, die Übertragbarkeit der LCM-Methodik zur Erklärung attributionstheoretischer Phänomene jedoch nicht aufgeben. Die gebildeten Kategorien gliedern sich wie folgt:

Kategorie 1 Deskriptive Sätze (DS) (und Deskriptiv-interpretative Sätze (DIS))

Deskriptionen ermöglichen eine zunächst wertfreie Beschreibung der in den simulierten Interaktionssequenzen gezeigten Handlungen und bilden im Rahmen von Videotrainings die Basis für weitere Analysen. Sie dienen dem Zweck, die Realität in ihrer objektiv-physikalischen Dimension konkret zu beschreiben.

Der Satz "Du bist aufgestanden" ist ein deskriptiver Satz, der eine einzelne abgeschlossene Handlung in einer bestimmten Situationen beschreibt. Videoaufzeichnungen haben für die Verifikation deskriptiver Sätze eine wichtige Funktion, da sie den Beweis der Korrektheit derartiger Aussagen ermöglichen. Wahrnehmungsdefizite und -differenzen in der Betrachtergruppe können durch wiederholte Betrachtungen ausgeglichen werden. Deskriptive Sätze beinhalten keine positive oder negative Bewertung. Je nach Situation kann 'Aufstehen' beispielsweise

eine sehr mutige, in einem anderen Zusammenhang aber auch eine sehr feige Handlung sein.

Ebenso wie deskriptive Sätze beziehen sich auch deskriptiv-interpretative Sätze auf einzelne abgeschlossene Handlungen. Der Satz "aber du hast ihn dann einfach weggelabert"²⁵⁷ ist ein deskriptiv-interpretativer Satz. Auch dieser Satz beschreibt zunächst nur eine Handlung, allerdings impliziert das Verb 'weglabern' im Gegensatz zu 'aufstehen' eine eindeutig negative Bewertung. Die negative Bedeutung von 'weglabern' sagt weniger über die genaue Ausführung der Handlung aus, verrät aber mehr als der deskriptive Satz "Du bist aufgestanden" über das handelnde Subjekt.

Im LCM wurde zwischen Deskriptive und Interpretative Action Verbs unterschieden, eben weil sie Unterschiede in den Punkten 'Aussagekraft über die Persönlichkeit des Subjektes' und 'Situationsgebundenheit ihrer Bedeutung' aufweisen.

Für die Analyse der Feedbackgespräche wurde auf eine derartige Unterscheidung verzichtet und stattdessen die beide Aspekte vereinende Kategorie 'Deskriptive Sätze' gebildet. Dies resultiert vornehmlich aus der Tatsache, dass ich es bei der Auswertung meistens mit Zwischenformen wie etwa "Ich finde es gut, dass du aufgestanden bist" zu tun hatte, also mit Deskriptiven Sätzen, die mit einer Bewertung ergänzt wurden, die ich nicht außer acht lassen wollte, aber auch nicht als einzelne Aussageeinheit auswerten konnte. Rein Deskriptive Sätze waren in den Feedbackgesprächen kaum zu finden und selbst wenn, war durch den vorgegebenen Rahmen der Kundenkontaktschulung die Valenz der Aussage zweifelsfrei bestimmbar.

Situative Sätze (SS)

Situative Sätze beziehen sich als Zustandsbeschreibungen auf die mit Video aufgezeichneten beruflichen Handlungssituationen. Im Gegensatz zu Deskriptiven Sätzen erweitern Situative Sätze den Betrachtungsraum, da sie sich nicht auf einzelne Handlungen beziehen. Situative Sätze abstrahieren als Zustandsbeschreibungen von einzelnen Handlungen und sind daher auf einem höheren Abstraktionsniveau als Deskriptive Sätze.

Der Satz "Du hast den Kunden X freundlich bedient" ist ein Situativer Satz, der eine eindeutige positive Bewertung beinhaltet.

Personale Sätze (PS)

Personale Sätze beschreiben ebenfalls einen Zustand, allerdings haben sie einen Gültigkeitsbereich, der über die aufgezeichneten Situationen hinausreicht. Das Abstraktionsniveau ist noch höher als bei Situativen Sätzen, da eine Hinwendung vom Situationsbezug zum Bezug auf Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen erfolgt. Die Sätze "Du bist souverän" und "Ich beherrsche jetzt die Abläufe" sind Personale Sätze. 'Souverän sein' verweist auf ein situationsübergreifendes Persönlichkeitsmerkmal des Subjekts, während 'Ablaufbeherrschung' auf eine personengebundene Kompetenz verweist.

Der Unterschied zwischen PS und SS liegt oftmals nur in der gewählten Zeit der Sprache. "Als ich nicht weiterwusste, wurde ich nervös" bezieht sich auf eine reale Situation in der Vergangenheit und ist damit ein SS, während "Wenn ich nicht weiter weiß, werde ich nervös" ein situationsüberdauerndes Merkmal und darstellt und damit in die Kategorie der PS gehört. Die folgende Tabelle stellt die definierten Wortklassen zusammen mit einigen Beispielen im Überblick dar:

Beispiel	Funktion	Kategorie
- Da hätten Sie noch mal nachfragen müssen - Wenn Sie da sitzen bleiben, wirkt das unhöflich - Sie ist aufgestanden	Verbesserung Erklärung Darstellung	Deskriptive Sätze
- Du hast den Kunden freundlich bedient - Da hätten sie sich dem Kunden mehr widmen müssen - Durch die vielen wartenden Kunden wurden sie hektisch	Darstellung Verbesserung Erklärung	Situative Sätze
- Ich denke, die Kunden empfinden mich als freundlich - Wenn ich etwas nicht weiß, werde ich nervös - Sie müssen sich besser in die Abläufe einarbeiten	Darstellung Erklärung Verbesserung	Personale Sätze

Tabelle 17: Die Kategorien zur Auswertung der Feedbackaussagen

In der Auswertung wurde zwischen Selbstaussagen (S), Aussagen der anderen Teilnehmer (A) und Aussagen der Leitung des Videotrainings (L) unterschieden.

Trotz der vorgenommenen Modifikationen zeichnet sich das so entwickelte Codierschema durch seine Einfachheit und Objektivität aus. Es lässt sich problemlos auf alle Texte anwenden, die die Beschreibung und Bewertung von Personen und ihren Handlungen zum Inhalt haben. Einfachheit und Objektivität wurden geprüft, indem gleiche Feedbacktranskriptionen mehreren Personen nach einer kurzen Einweisung zur Codierung vorgelegt wurden. Die Funktionsbestimmung der Feedbackaussagen sowie die Zuordnung zu den entsprechenden Unterkategorien bereitete keinerlei Probleme. Die Unterscheidung zwischen DS und SS lieferte ebenfalls auf Anhieb hohe Übereinstimmungswerte. Bei der Unterscheidung zwischen SS und PS bereitet die Unterscheidung scheinbar gleicher Sätze zunächst Probleme: "Du bedienst die Kunden immer freundlich" ist ein PS während "Du hast den Kunden freundlich bedient" in die Kategorie der SS fällt. Eine nachträgliche Unterweisung über die Bedeutung der verwendeten Zeit in den Feedbackaussagen führte dann auch in diesem Bereich zu hohen Übereinstimmungswerten, so dass nach entsprechender Einweisung eine generell hohe Inter-Codier-Übereinstimmung für das modifizierte Codierschema bestätigt werden kann.

Im LCM wurde die Auswertung der kognitiv-semantischen Implikationen hinsichtlich attributionstheoretischer Phänomene vorgenommen.²⁵⁸ So untersuchten SCHMID und FIEDLER unter Einsatz des LCM die Plädoyers von Anklägern und Verteidigern in realen oder simulierten Gerichtsverhandlungen. Sie ermittelten typische sprachliche Strategien, die die Verteidiger anwandten, um eine etwas wohlwollendere Bewertung der Angeklagten zu suggerieren. Positive Eigenschaften der Angeklagten werden mit dieser Zielsetzung auf abstraktem Niveau (ADJ) formuliert, während die Tat, die zur Anklage führte, mit konkreten DAVs beschrieben wird. Auf diese Weise soll dem Zuhörer über die Sprachwahl suggeriert werden, dass der Straftäter im Grunde genommen ein Mensch mit langfristig stabilen positiven Persönlichkeitsmerkmalen ist, der eine situationsbedingte einmalige Straftat ausgeübt hat.²⁵⁹ SCHMID und FIEDLER konnten in einer Untersuchung nachweisen, dass eine Beeinflussung von Juroren durch diesen subtilen Sprachgebrauch möglich ist.²⁶⁰

²⁵⁸ Vgl. FIEDLER, K.; SEMIN, G. R.: Das Linguistische Kategorienmodell. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungsstrategien. Bern 2002, S.334-351, S. 339 ff.

²⁵⁹ Vgl. ebd. S. 341 f.

²⁶⁰ Vgl. SCHMID, J.; FIEDLER, K.: The backbone of closing speeches: The impact of prosecution versus defense language on juridical attributions. In: Journal of Applied Social Psychology, 28, 1998, 1140-1172.

Im Rahmen der Qualitativen Sprachanalyse der Feedbackgespräche soll geklärt werden, ob sich auch hier ähnliche Sprachverwendungsmuster finden lassen, wie SEMIN und FIEDLER sie in den Verteidigerplädoyers nachweisen konnten. Zu diesem Zweck wurden die kognitiv-semantischen Implikationen des LCM auf die modifizierten Satzklassen (PS, SS, DS) übertragen. Die Übertragung ist deshalb möglich, weil sich kognitiv-semantische Implikationen aus dem jeweiligen Abstraktionsniveau ableiten.

Die folgende Abbildung bildet in der ersten Zeile das Abstraktionsniveau der gebildeten Klassen ab. Deskriptive Sätze beziehen sich konkret auf einzelne Handlungen, während Situative Sätze als Zustandsbeschreibungen von einzelnen Handlungsausführungen abstrahieren. Personale Sätze befinden sich auf dem höchsten Abstraktionsniveau, da eine Hinwendung vom Situationsbezug zum Bezug auf Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen erfolgt. Analog zum LCM nimmt die 'Aussagekraft bezüglich der Person', die 'zeitliche Stabilität' der Aussage und die 'Möglichkeit von Meinungsverschiedenheiten' über die Aussage von der konkretesten Klasse (DS) zur abstraktesten Klasse (PS) zu. Abnehmend von der konkretesten zur abstraktesten Klasse sind dagegen die 'Situationsgebundenheit', die 'Verifizierbarkeit' und die 'Kontrolle'.

		DS	SS	PS
	gering		mittel	hoch
Abstraktionsniveau				
Aussagefähigkeit über den aufgezeichneten Teilnehmer (Persönlichkeitsmerkmale, Kompetenzen)				
Zeitliche Stabilität				
Möglichkeit von Meinungsverschiedenheiten unter den Teilnehmern / Möglichkeit der Ablehnung der Aussage durch den Feedbackempfänger				
Gebundenheit der Aussage an die aufgezeichnete Situation				
Verifizierbarkeit durch die Videoaufnahme				
Kontrolle über die Vermeidung / Veränderbarkeit einer Leistung				

Tabelle 18 : Kognitiv-semantische Implikation der drei Klassen des modifizierten LCM

Um Aussagen über die sprachlich suggerierte Entwicklungsanstoßkraft und damit das Entwicklungsinitiationspotential der Feedbackaussagen ²⁶¹ treffen zu können, werden die semantischen Merkmale auf zwei Dimensionen hin angewendet, die aus der Motivationsforschung, genauer gesagt aus dem Rubikonmodell der Handlungsphasen, stammen: Wünschbarkeit des Realisierungsergebnisses und Machbarkeit der Realisation. Je mehr eine Feedbackaussage geeignet ist einen volitionalen, also bewusst anzugehenden Entwicklungswunsch seitens des Feedbacknehmers zu initiieren, desto höher ist das sprachlich implizierte Entwicklungsinitiationspotential der Feedbackaussage.

²⁶¹ Die Dimension 'Entwicklungsinitiationspotential' beschreibt das Ausmaß, mit dem Feedbackaussagen und Videoaufzeichnungen in der Lage sind, Entwicklungen zu initiieren.

Die mittels des modifizierten LCM unterschiedenen Satzklassen implizieren sprachlich ein unterschiedliches Maß an Machbarkeit und Wünschbarkeit und unterscheiden sich daher grundsätzlich hinsichtlich ihres Entwicklungsinitiationspotenzials:

	Machbarkeit	Wünschbarkeit
PS	niedrig	hoch
SS		
DS	hoch	niedrig

Tabelle 19: Beurteilung der Satzklassen hinsichtlich ihrer sprachlich implizierten Entwicklungsinitiationspotentials

Die sprachlich implizierte **Machbarkeit eines Entwicklungswunsches** nimmt von der konkretesten zur abstraktesten Klasse ab und kann über die semantischen Merkmale 'zeitliche Stabilität', 'situative Einbindung' und 'Kontrolle über die Veränderbarkeit einer Leistung'²⁶² beschrieben werden. Konkrete Einzelhandlungen sind durch ihre hohe situative Einbindung und zeitliche Instabilität in der nahen Zukunft schneller zu vermeiden oder zu verändern als abstrakte Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen. Der Unterschied wird durch die Gegenüberstellung konkreter und abstrakter Verbesserungsvorschläge deutlich: "Bleiben Sie nicht sitzen, wenn ein Kunde auf Sie zu tritt" ist 'machbarer' als "In den Abläufen müssen sie sicherer sein". Richtete sich die Auswahl von Wünschen nur nach der Machbarkeit, so könnte davon ausgegangen werden, dass das Entwicklungsinitiationspotential einer Feedbackaussage von der konkretesten zur abstraktesten Klasse abnimmt.

Die sprachlich implizierte **Wünschbarkeit eines Entwicklungswunsches** richtet sich auf die Wünschbarkeit des Realisierungsergebnisses. Im Rahmen beruflicher Entwicklung kann davon ausgegangen werden, dass die Wünschbarkeit eines Entwicklungsziels umso höher ist, je größer der zukünftige Anwendungsbezug der erlernten Fähigkeit ist. Das Realisierungsergebnis 'Ich bin höflich' ist daher

²⁶² Das LCM arbeitete mit dem semantischen Merkmal 'willentliche Kontrolle'. Durch dieses Merkmal kann nachträglich beschrieben werden, inwiefern jemand in der Lage war, sein Handeln willentlich zu steuern. Das semantische Merkmal 'Kontrolle über die Veränderbarkeit einer Fähigkeit' verhält sich analog zum LCM. Handlungen, die sich rückblickend durch ein hohes Maß an willentlicher Kontrolle auszeichneten, sind in der Vorausschau durch ein entsprechend hohes Maß an willentlicher Kontrolle vermeidbar oder ersetzbar.

erstrebenswerter als das Realisierungsergebnis 'Ich hebe dem Kunden den Stift auf, wenn er fällt'. Die Wünschbarkeit eines Entwicklungsziels nimmt daher von der konkretesten zur abstraktesten Klasse zu und drückt sich über die semantischen Merkmale 'zeitliche Stabilität', 'situative Einbindung' und 'Aussagefähigkeit über die aufgezeichnete Person' aus.

Bezogen auf die Dimensionen Machbarkeit und Wünschbarkeit von Feedbackaussagen hat jede Aussagenklasse ihre spezifischen Vor- und Nachteile:

Je kleiner die kognitiv implizierte zeitliche Stabilität und personale Abhängigkeit einer angesprochenen Fehlleistung ist, desto weniger wird sie geeignet sein, einen Entwicklungswunsch, im Sinne einer bewussten Beachtung dieses Punktes, beim Feedbackempfänger zu initiieren. Dieser Umstand lässt sich motivationstheoretisch durch die 'Situations-Ergebnis-Erwartung' nach HECKHAUSEN erklären. Diese Erwartung ist das Ergebnis der Abwägung, wie zu zukünftige Situationen aussähen, wenn man nicht handelnd eingreift.²⁶³ Die Wahrscheinlichkeit, dass eine als einmalig erlebte situative Fehlleistung in Zukunft wieder auftritt, ist geringer als bei zeitlich stabilen personengebundenen Fehlleistungen. Fehlleistungen auf der Handlungsebene zeichnen insbesondere aufgrund des semantische Merkmals 'Kontrollierbarkeit' durch einen hohen Grad an 'Machbarkeit' aus, so dass für deren Vermeidung keine Entwicklung nötig zu sein scheint. Dieser mögliche Nachteil von Aussagen auf der Handlungsebene wird in Tabelle 20 als **Machbarkeitsautomatismus** beschrieben.

Mit den semantischen Merkmalen 'zeitliche Stabilität', 'situative Einbindung' und 'Aussagefähigkeit über die aufgezeichnete Person' wird die Verbindung der Dimension Wünschbarkeit von Entwicklungszielen zum Selbstkonzept deutlich. Nach der Definition MUMMENDEYS sind Selbstkonzepte einigermaßen überdauernde und konsistente Beurteilungen, Bewertungen und Intentionen in Bezug auf die eigene Person.²⁶⁴ Je selbstbezogener Feedbackaussagen sind, desto höher ist auch die Wünschbarkeit des Realisierungsergebnisses. Abweichungen von diesem Zusammenhang sind jedoch zu erwarten und damit zu begründen, dass die Aussage mit dem bestehenden Selbstkonzept unvereinbar ist oder die Zustimmung durch

²⁶³ Vgl. HECKHAUSEN H.; RHEINBERG, F.: Lernmotivation im Unterricht, neu betrachten. In: Unterrichtswissenschaft, 1980, 8, 7-47, S. 16.

selbstwertdienliche Informationsverarbeitungen verzerrt wird. Hier zeigt sich ein Nachteil von Feedbackaussagen auf hohem Abstraktionsniveau. Mit zunehmendem Abstraktionsniveau nimmt die Verifizierbarkeit der Aussagen z. B. durch Videoaufnahmen ab, was dazu führt, dass abstrakte Aussagen bestreitbarer sind als konkrete und daher eher durch den Feedbackempfänger abgelehnt werden können. Eine derartige Ablehnung wird in Tabelle 20 unter dem Punkt **'Wünschbarkeitsablehnung'** aufgeführt. Bestreitbarkeit und geringe Verifizierbarkeit haben dazu geführt, dass Feedbackregeln konkreten Feedbackaussagen den Vorzug geben.²⁶⁵ "Eine Rückmeldung sollte **konkret** (auf begrenztes Verhalten bezogen) und **nicht allgemein** (auf die ganze Person bezogen) sein."²⁶⁶ In diesem Zusammenhang muss jedoch bedacht werden, dass Meinungsverschiedenheiten unter den Teilnehmern Diskussionen auslösen und damit zu einer tieferen Auseinandersetzung mit strittigen Punkten führen können.

Ein weiterer Vorteil von Feedbackaussagen mit hohem Selbstbezug lässt sich aus dem in Kap. 2.4 dargestellten Modell der Bewusstseinssebenen von HALLIGAN und OAKLEY ableiten, nachdem selbstbezogene Aussagen von der zentralen Exekutivstruktur selbst dann in den Strom bewusster Informationsverarbeitung (Level 1) aufgenommen werden, wenn dies gar nicht bewusst intendiert ist. Ich verweise auf das von HALLIGAN und OAKLEY herangezogene Vortragsbeispiel: "(...) *even during the most engaging talk, if your name is whispered, you suddenly become aware of the conversation behind you and lose the thread of the lecture completely.*"²⁶⁷ Die Autoren sind der Auffassung, dass die Aufmerksamkeitslenkung nicht das Ergebnis bewusster Prozesse ist, sondern einer unbewussten Vorselektion.

Mit diesem Ansatz könnte sich eine Ergänzung zum Rubikonmodell ergeben, der klärt, welche Wünsche überhaupt die erste Motivationsphase erreichen, um Gegenstand einer bewussten Abwägung zu werden.²⁶⁸

²⁶⁴ Vgl. MUMMENDEY, H. D.: Psychologie der Selbstschädigung. Göttingen u. a. 2000, S. 20 f.

²⁶⁵ Vgl. Schulz v. Thun, F.: Miteinander Reden. Band 1. Hamburg 2003, S. 256.

²⁶⁶ Vgl. STANGEL-TALLER, W.: Gutes Feedback. Regeln für eine wirksame Rückmeldung. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/Feedback.shtml>. 03.05.05.

²⁶⁷ HALLIGAN, P.; OAKLEY, D.: Greatest myth of all. In: New Scientist, 168(2265) 2000, S. 34-39, S. 36

²⁶⁸ Zur grundsätzlichen Integration unbewusster Prozesse in das Rubikonmodell vgl. GOSCHKE, T.: Wille und Kognition: Zur funktionalen Architektur der intentionalen Handlungssteuerung. In: KÜHL, J.; HECKHAUSEN, H. (Hrsg.): Motivation, Volition und Handlung (Enzyklopädie der Psychologie, Motivation und Emotion, C, IV, 4; Göttingen 1996, S. 583-663).

Die folgende Tabelle fasst die Vorteile und möglichen Nachteile der jeweiligen Aussagenklassen zusammen:

	Vorteil	Möglicher Nachteil
PS	- Höchstes Niveau an Wünschbarkeit - durch hohen Selbstbezug eher Gegenstand einer bewussten Abwägung in der Motivationsphase²⁶⁹ - regen zur Klärung an	- <u>Wünschbarkeitsablehnung</u> Widersprüche zum Selbstkonzept und selbstwertdienliche Informationsverarbeitungen können in Verbindung mit der geringen Verifizierbarkeit zur Ablehnung durch den Teilnehmer führen.
SS	- regen zur Klärung an	- erklärungsbedürftig
DS	- höchstes Niveau an Machbarkeit - hohe Verifizierbarkeit	- <u>Machbarkeitsautomatismus</u> 'einmalige' Fehlleistungen implizieren keine Entwicklungsnotwendigkeit

Tabelle 20: Vor- und Nachteile der jeweiligen Aussagenklasse

Betrachtet man die Dimensionen des Entwicklungsinitiationspotenzials 'Machbarkeit' und 'Wünschbarkeit' gemeinsam, so kann gesagt werden, dass weder PS noch DS eine gleichgerichtete sprachliche Implikationswirkung auf die Setzung von Entwicklungszielen haben, weil sie entweder Schwächen bezüglich der 'Machbarkeit' oder der 'Wünschbarkeit' aufweisen. Situative Sätze sind zwischen den beiden Endpolen (PS/ DS) positioniert. Eine eindeutige Vorherbestimmung ihrer sprachlichen Implikation ist pauschal nicht möglich. Ein situativer Zustand (Du wirktest unfreundlich,...) kann durch die Summation verschiedener Einzelhandlungen entstanden sein (... , weil du weder aufgestanden bist, noch den Kundennamen genannt hast...) oder durch personale Merkmale erklärt werden (... , weil du grundsätzlich ein arrogantes Auftreten hast). Situative Sätze können also sowohl eher deskriptiven als auch eher personalen Charakter haben. Zur besseren Bestimmung sind sie erklärungsbedürftig.

Die einzelnen Funktionsbereiche der Aussageneinheiten (Beschreibung, Erklärung, Verbesserung) implizieren unterschiedliche Entwicklungsnotwendigkeiten.

BRANDSTÄDTER, J.; GREVE, W.: Intentionale und nicht intentionale Aspekte des Handelns. In: STRAUB, J.; WERBIK, H. (Hrsg.): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im internationalen Diskurs, Frankfurt 1999, S. 185-212.

GREVE, W.: Handlungstheorien. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Band II: Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien. Bern 2002, S.300-325, S. 309.

²⁶⁹ Vgl. hierzu: HALLIGAN, P.; OAKLEY, D.: Greatest myth of all. In: New Scientist, 168(2265) 2000, S. 34-39, S. 36.

➤ **Beschreibungen mit negativer Valenz (B-)**

weisen grundsätzlich auf einen Missstand hin, den es zu verändern gilt. In der einschlägigen Feedbackliteratur wird von dieser Form der Feedbackaussagen abgeraten.²⁷⁰

➤ **Beschreibungen mit positiver Valenz (B+)**

weisen auf einen Punkt hin, den es beizubehalten, wenn nicht sogar zu verstärken gilt. Wenn positive Beschreibungen für sich alleine stehen, geht von ihnen keine Entwicklungsnotwendigkeit aus. In Verbindung mit Kritik können sie ein Wegweiser in die richtige Richtung zur Verbesserung von Missständen sein. Auf personaler Ebene formuliert können sie jedoch hemmend auf das Entwicklungsinitiationspotential insbesondere von Feedbackaussagen auf der Handlungsebene wirken.

➤ **Verbesserungsvorschläge (V)**

resultieren oft aus der Wahrnehmung eines Missstandes und weisen anders als Beschreibungen mit negativen Valenzen eine konkrete Richtung auf, die zu einer Verbesserung der Handlungs-/Situations- bzw. personalen Ebene führen. Verbesserungsvorschlägen wird daher in der einschlägigen Feedbackliteratur unter dem Stichwort 'konstruktive Kritik' oftmals der Vorzug vor wertenden Beschreibungen gegeben.²⁷¹

➤ **Erklärungen (E)**

dienen dazu, die Argumentation der Feedbackgebenden zu stützen, indem sie die handlungsrelevante Situation und ihre handlungsleitende Interpretation näher spezifizieren. Sie geben m. E. einen wichtigen Einblick in die internen Informationsverarbeitungsprozesse der Teilnehmer und führen daher zu einer problemorientierten Auseinandersetzung mit den angesprochenen Punkten. Empfehlungen an Feedbackempfänger in der Form von "nicht Argumentieren, Verteidigen oder Rechtfertigen"²⁷² werden vor diesem Hintergrund nicht geteilt.

²⁷⁰ Vgl. Schulz v. Thun, F.: Miteinander Reden. Band 1. Hamburg 2003, S. 256.

²⁷¹ Vgl. Schulz v. Thun, F.: Miteinander Reden. Band 1. Hamburg 2003, S. 256.
Vgl. HAGEHÜLSMANN, U.; HAGEHÜLSMANN, H.: Der Mensch im Spannungsfeld seiner Organisation. Paderborn, 1998. S. 96 f..

²⁷² Vgl. HAGEHÜLSMANN, U.; HAGEHÜLSMANN, H.: Der Mensch im Spannungsfeld seiner Organisation. Paderborn, 1998. S. 96 f.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass von Beschreibungen mit negativen Valenzen und Verbesserungsvorschlägen ein höheres Entwicklungsinitiationspotenzial ausgeht, als von Erklärungen und erst recht von Beschreibungen mit positiver Valenz. Endgültige Aussagen lassen sich aber nur unter zu Hilfenahme des gesamten Gesprächskontextes treffen, indem analysiert wird, auf welcher Ebene (DS/SS/PS) die jeweiligen Funktionen Verwendung finden und wie sie miteinander kombiniert sind.

Selbstbildexploration

Nach der Definition MUMMENDEYS sind Selbstkonzepte einigermaßen überdauernde und konsistente Beurteilungen, Bewertungen und Intentionen in Bezug auf die eigene Person.²⁷³ Der Selbstbezug einer Feedbackaussage nimmt von der konkretesten Klasse zur abstraktesten Klasse zu und kann über die semantischen Merkmale 'Aussagekraft über die aufgezeichnete Person', 'Situationsunabhängigkeit' und 'zeitliche Stabilität' konkretisiert werden.

	Bezug zur Person
PS	hoch
SS	
DS	niedrig



Tabelle 21: Beurteilung der Satzklassen hinsichtlich ihres sprachlich implizierten Selbstkonzeptbezuges

Selbstkonzepte sind das Ergebnis der Verarbeitung selbstbezogener Informationen. Zum Aufbau eines reflektierten beruflichen Selbstkonzeptes ist die bewusste Wahrnehmung, Bewertung und Integration relevanter Informationen von hoher Bedeutung.²⁷⁴ Reflektierte Selbstkonzepte sollten sich daher durch eine hierarchische Tiefenstruktur auszeichnen, d. h. sie finden eine detaillierte Konkretisierung auf der Situations- und der Handlungsebene.

²⁷³ Vgl. MUMMENDEY, H. D.: Psychologie der Selbstschädigung. Göttingen u. a. 2000, S. 20 f.

²⁷⁴ Vgl. GREIF, S.: Handlungs- und Selbstorganisationstheorien – Kontroversen und Gemeinsamkeiten. In: BERMAN, B.; RICHTER, P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen u. a. 1994, S. 89-111; S. 111.

	Reflexionstiefe von Selbstkonzepten
PS	niedrig
SS	
DS	hoch

Tabelle 22: Beurteilung der Satzklassen hinsichtlich ihrer Reflexionstiefe

Selbstbezogene Informationen werden zum Teil unbewusst in das bestehende Selbstkonzept integriert. Feedbackaussagen, die den Selbstwert gefährden, sind besonders anfällig für eine verzerrte Selbstbildintegration und sollten daher über die Satzklassen und Funktionsbereiche hinweg stimmig zueinander sein.

Bezüglich der Förderung eines dynamisch-positiven Selbstbildes (vgl. Kap.3.1) als Grundlage für eine entwicklungsoffene Lernhaltung am Arbeitsplatz müssten Feedbackgespräche folgenden Anforderungen gerecht werden:

- Möglichst alle Auswertungsbereiche werden annähernd gleichwertig berücksichtigt, um eine hinreichende Breite des Selbstbildaufbaus zu gewährleisten
- Innerhalb der einzelnen Auswertungsbereiche wird eine vollständige Tiefenstruktur erreicht (PS+SS+DS), um einen hohen Reflexionsgrad beim Selbstbildaufbau zu gewährleisten.
- Die Aussagen innerhalb eines Funktionsbereiches sollten stimmig zueinander sein, weil gegenläufige Aussagen den Selbstbildaufbau erschweren und insbesondere bei selbstwertgefährdeten Aussagen eine selbstwertdienliche Informationsverarbeitung begünstigen.
- Innerhalb des Funktionsbereiches Verhaltensbeschreibungen stehen Aussagen mit positiver und negativer Valenz in einem 'realistischen' Verhältnis zueinander,

d. h. die Wertung ist weder von einer Überbetonung des Negativen noch des Positiven bestimmt.²⁷⁵

- Der Funktionsbereich der Verbesserungsvorschläge wird in den Feedbackgesprächen genutzt. Hierdurch kommt eine auf die Zukunft gerichtete Perspektive der Selbstentwicklung zum Ausdruck.
- Erklärungen dienen der Bewusstwerdung, Ausweisung und Korrektur interner Informationsverarbeitungsprozesse. Erklärungen im Zuge von Kritik und Verbesserungsvorschlägen auf personaler und situativer Ebene sind positiv zu bewerten, weil sie zeigen, dass die Betroffenen sich mit ihren handlungsleitenden Kognitionen und Emotionen auseinandersetzen.

5.1.3 Auswertungsbeispiele

Die Vorgehensweise zur Auswertung der Feedbackgespräche nach dem modifizierten LCM soll am Beispiel eines Feedbackauszuges des Bausteins 'Rollenspiel im Seminar'²⁷⁶ demonstriert werden:

Im ersten Schritt werden die transkribierten Feedbacksätze in ihre Aussageeinheiten zerlegt und den Funktionsbereichen und Klassen des modifizierten LCM zugeordnet.

A	Also vor allem muss man sagen ²⁷⁷ , dass Du immer sehr freundlich wirkst. Du hast gelächelt, den Kunden angesehen, bist mit dem Kunden zu dem Verkäufer gegangen. Das war alles gut.	BPS+ BSS+ BSS+ BDS+ BSS+
L	Gut, Frau XX ist, dass Sie den Kunden begleitet haben; Sie waren nur ein Stück zu schnell. Das wirkt unhöflich. Blickkontakt halten, zu Ende sprechen und dann gehen, nicht im Weggehen sprechen.	BDS+ BSS- ESS VSS VDS VDS VDS

Tabelle 23: Auszug aus dem Feedbackgespräch im DS 1 zum Teilnehmer Aw

²⁷⁵ Sollte der Fall eintreten, dass bei einer realistischen Analyse des eigenen Leistungspotenzials **keine** positiven Ansatzpunkte gefunden werden können, so ist die Erreichung eines positiv-dynamischen Selbstbildes unmöglich. Die Betroffenen sind dem Feld der Entwicklungsirritation bzw. Entwicklungsvermeidung zuzuordnen. Unter diesen Umständen bedarf es einer intensiven Lernberatung.

²⁷⁶ DS 1 FB Aw

²⁷⁷ Grau markierte Bereiche werden in der Auswertung nicht berücksichtigt.

Die Beurteilungskriterien des Anforderungsprofils für Auszubildende in Kundenkontaktbereichen sind inhaltlich nicht trennscharf. Aus diesem Grund werden für die nun folgenden Auswertungsschritte die Kriterien zu Gruppen zusammengefasst. Die Unterteilung der Gruppen wurde anhand der am häufigsten berücksichtigten Einzelkriterien vorgenommen und spiegelt damit die dominanten Themen der Kundenkontaktschulung wider:

1. Gruppe F:

Die erste Auswertungsgruppe beinhaltet alle Feedbackaussagen, die unter dem Satz **'Mein Auftritt ist freundlich, sympathisch, höflich'** subsumiert werden können. In den Auswertungsdiagrammen wird diese Gruppe mit dem Buchstaben F (Freundlichkeit) abgekürzt.

2. Gruppe H:

Die zweite Auswertungsgruppe beinhaltet alle Feedbackaussagen, die unter dem Satz **'Die Gestaltung der Interaktion ist nicht hektisch, sondern ruhig und zugewandt'** subsumiert werden können. Diese Auswertungsgruppe beinhaltet Feedbackaussagen, die zum Ausdruck bringen, ob es dem Teilnehmer gelungen ist, seine Aufmerksamkeit von der Gestaltung der Abläufe weg hin zum Kunden zu lenken. In den Auswertungsdiagrammen wird diese Gruppe mit dem Buchstaben H (Hektik) abgekürzt.

3. Gruppe Sf:

Der **'reflektierte Einsatz von Standardformulierungen'** im persönlichen und telefonischen Kundenkontakt bildet eine eigenständige Auswertungsgruppe. In den Auswertungsdiagrammen wird diese Gruppe mit dem Buchstaben Sf (Standardformulierungen) abgekürzt.

4. Gruppe A:

Die vierte Auswertungsgruppe beinhaltet alle Feedbackaussagen, die unter dem Satz **'Die Abläufe werden sicher und strukturiert gestaltet'** subsumiert werden können. In den Auswertungsdiagrammen wird diese Gruppe mit dem Buchstaben A (Ablaufbeherrschung) abgekürzt.

Die Zuordnung zu diesen Gruppen erfolgt unter einem integrativen Aspekt, um möglichst viele Aussagen erfassen zu können. So wird beispielsweise die Aussage "Du hast so ein seriöses Auftreten, wie die Kunden das bei Mercedes erwarten" der Gruppe F (Freundlichkeit) zugeordnet, auch wenn es sich hier um eine inhaltliche Variante dieser Begriffe handelt.

Die Aussage "Du wirkst unsicher" kann dagegen nur unter Zuhilfenahme des Gesprächskontextes zugeordnet werden. Wird gerade über die Ablaufbeherrschung gesprochen, so wird die Aussage der Gruppe A (Ablaufbeherrschung) zugeordnet, wohingegen Unsicherheiten in der Interaktionsgestaltung zum Kunden der Gruppe H (Hektik) zugeordnet werden. Ein interpretatives Vorgehen konnte in dieser Hinsicht nicht verhindert werden, da eine streng standardisierte Zuordnung dem Sinngehalt der Feedbackaussagen mitunter nicht gerecht geworden wäre.

Für das Auswertungsbeispiel ergibt sich folgende Zuordnung:

Feedback- geber	Transkribierter Text	Satzklasse des modifizierten LCM	Beurteilungs- kriterien- gruppe
A	Also vor allem muss man sagen, dass Du immer sehr freundlich wirkst. Du hast gelächelt, den Kunden angesehen, bist mit dem Kunden zu dem Verkäufer gegangen. Das war alles gut.	BPS+ BSS+ BSS+ BDS+ BSS+	F F F F F
L	Gut, Frau XX ist, dass Sie den Kunden begleitet haben; Sie waren nur ein Stück zu schnell. Das wirkt unhöflich. Blickkontakt halten, zu Ende sprechen und dann gehen, nicht im Weggehen sprechen.	BDS+ BSS- EPS VSS VDS VDS	F H H H H H

Tabelle 24: Auszug aus dem Feedbackgespräch im DS 1 zum Teilnehmer Aw

Die Ergebnisse wurden unterteilt und nach den einzelnen Kriteriengruppen in Tabellen zusammengefasst. Für das Auswertungsbeispiel ergibt sich für die angesprochenen Gruppen F und H folgendes Ergebnis:

Gruppe F			Auswertungsbeispiel	
			A	L
PS	Beschreibung	+	I	
		-		
	Erklärung	S		
		V		
	Verbesserung			
SS	Beschreibung	+	III	
		-		
	Erklärung	S		
		V		
	Verbesserung			
DS	Beschreibung	+	I	I
		-		
	Erklärung	S		
		V		
	Verbesserung			

Tabelle 25: Auswertung der Gruppe F (Auswertungsbeispiel)

Gruppe H			Auswertungsbeispiel	
			A	L
PS	Beschreibung	+		
		-		
	Erklärung	S		
		V		I
	Verbesserung			
SS	Beschreibung	+		
		-		I
	Erklärung	S		
		V		
	Verbesserung			I
DS	Beschreibung	+		
		-		
	Erklärung	S		
		V		
	Verbesserung			II

Tabelle 26. Auswertung der Gruppe H (Auswertungsbeispiel)

Die Tabellen bilden die Kategorien des modifizierten LCM ab. Unterschieden wird nach Satzklassen (PS, DS, SS) und Sprachfunktionen (Beschreibung, Erklärung, Verbesserung). Im Sprachfunktionsbereich Beschreibungen werden positive (+) negative (-) Valenzen unterschieden.

Selbstbildexploration

Zur Analyse des Aussagenpools, welcher innerhalb eines Feedbackgesprächs entsteht und dem Teilnehmer damit zur Selbstbildexploration zur Verfügung steht, wurden die Aussagen der einzelnen Feedbackgebergruppen (S, A, L) zusammengefasst und in ein Auswertungsdiagramm übertragen. Durch diese Zusammenfassung soll der Aussagenpool in seiner Gesamtheit abgebildet werden, der einem Feedbackempfänger zur Selbstbildexploration zur Verfügung steht. Für das Auswertungsbeispiel ergibt sich folgendes Bild:

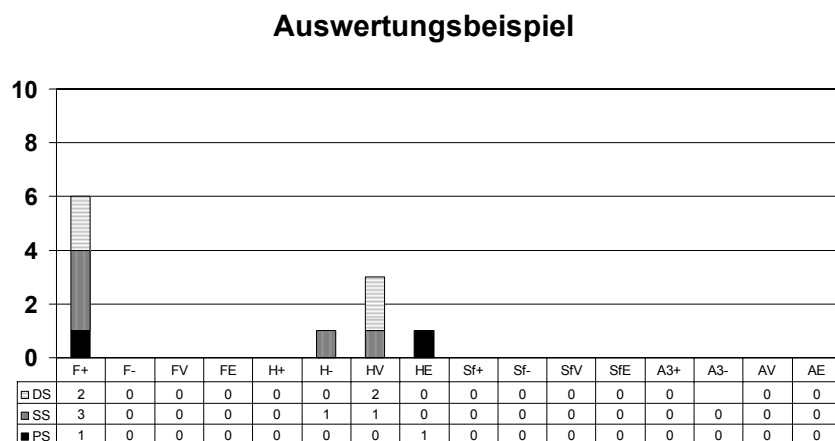


Diagramm 1: Aussagenpool (Auswertungsbeispiel)

Auf der Horizontalen sind die einzelnen Sprachfunktionsbereiche für die vier gebildeten Auswertungsgruppen aufgelistet:

- F+: Verhaltensdarstellung mit positiver Valenz innerhalb der Auswertungsgruppe F (Freundlichkeit)
- F-: Verhaltensdarstellung mit negativer Valenz innerhalb der Auswertungsgruppe F (Freundlichkeit)
- FV: Verbesserungsvorschläge innerhalb der Auswertungsgruppe F (Freundlichkeit)
- FE: Erklärungen innerhalb der Auswertungsgruppe F (Freundlichkeit)

Es folgen die Auswertungsgruppen H (Hektik), Sf (Standardformulierungen) und A (Ablaufbeherrschung) mit jeweils analoger Aufteilung der Sprachfunktionsbereiche. Unter dem Diagramm befindet sich eine Datentabelle, der entnommen werden kann, wie oft und mit welcher Aussagenklasse (DS, SS, PS) der jeweilige

Sprachfunktionsbereich angesprochen wurde. So finden sich beispielsweise innerhalb der Auswertungsgruppe F sechs Verhaltensdarstellungen mit positiven Valenzen, davon 2 DS, 3 SS und 1 PS.

Hinsichtlich des Selbstbildexplorationspotentials von Feedbackaussagen wurde in Kapitel 5.1.2.2 gefordert, dass in Feedbackgesprächen

- möglichst alle Auswertungsbereiche annähernd gleichwertig berücksichtigt werden, um eine ausreichende Breite des Selbstbildaufbaus zu gewährleisten
- innerhalb der einzelnen Auswertungsbereiche eine vollständige Tiefenstruktur erreicht wird (PS+SS+DS), um einen reflektierten Selbstbildaufbau zu gewährleisten.
- die Aussagen innerhalb eines Funktionsbereiches stimmig zueinander sein sollten, weil gegenläufige Aussagen den Selbstbildaufbau erschweren und insbesondere bei selbstwertgefährdeten Aussagen eine selbstwertdienliche Informationsverarbeitung begünstigen.

Der in den Auswertungsdiagrammen zusammengefasste Aussagenpool wird vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ausgewertet. Analysiert werden die Verteilung der Feedbackaussagen auf die unterschiedenen vier Kriterienbereiche (F, H, Sf, A). Für das gewählte Beispiel ergibt sich folgende Auswertung:

Die Ansprache der Kriterienbereiche ist unvollständig, da weder auf den reflektierten Einsatz von Standardformulierungen noch auf die Ablaufbeherrschung eingegangen wird. Eine ausreichende Breite für den Selbstbildaufbau ist nicht gegeben.

Innerhalb des Kriterienbereichs (F) ergibt sich ein stimmiges Bild mit eindeutig positiver Valenz (↑). Personale Bezüge werden durch entsprechende Konkretisierungen auf der Situations- und Handlungsebene gestützt. Der Selbstbildexplorationsgrad ist im angesprochenen Kriterienbereich durch den Bezug zur personalen Ebene mit entsprechenden Konkretisierungen auf der situativen und der Handlungsebene als hoch und detailliert zu bezeichnen. Innerhalb des Kriterienbereichs H (Hektik) sind die Aussagen ebenfalls stimmig mit eindeutig negativer Valenz (↓). Personale Bezüge fehlen, wodurch eine selbstbezogene Informationsverarbeitung gehemmt wird.

Entwicklungsinitiationspotenzial

Hinsichtlich des Entwicklungsinitiationspotenzials von Feedbackaussagen wurde in Kapitel 3.3 herausgearbeitet, dass nach dem Verständnis des Rubikon-Modells das Durchlaufen einer als wünschenswert eingestuften Entwicklung erst dann zum verbindlich gewollten Handlungsziel wird, wenn sie einer Auswahlprüfung anhand der Kriterien 'Wünschbarkeit' und 'Machbarkeit' standhalten. Entwicklungswünsche mit hoher 'Wünschbarkeit' und 'Machbarkeit' werden am ehesten in verbindliche Ziele überführt. Als einen Entwicklungswunsch auslösend, gelten nur Verhaltensbeschreibungen mit negativer Valenz und Verbesserungsvorschläge. Ob ein Entwicklungsziel in hohem Maße wünschbar und machbar erscheint, kann im konkreten Fall nur durch den Vergleich mit konkurrierenden Wünschen ermittelt werden. Vor diesem Hintergrund wird versucht, die innerhalb eines Kriterienbereiches durch die jeweiligen Feedbackgebergruppen getätigten Feedbackaussagen hinsichtlich ihrer Entwicklungsimpulsstärken in den Dimensionen Machbarkeit und Wünschbarkeit zu quantifizieren und **damit vergleichbar** zu machen.

Die Quantifizierungen errechnen sich wie folgt:

Schritt 1:

Die einzelnen Feedbackaussagen werden entsprechend ihrer Sprachfunktionsbereiche und verwendeten Satzklassen wie folgt in Tabelle 27 zugeteilt:

Positive Verhaltensbeschreibungen	keine Zuteilung, da kein Entwicklungsinitiationspotential
Erklärungen	keine Zuteilung, da kein Entwicklungsinitiationspotential
Negative Verhaltensbeschreibungen	
- PS	Machbarkeit gering / Wünschbarkeit hoch
- SS	Machbarkeit und Wünschbarkeit mittel
- DS	Machbarkeit hoch / Wünschbarkeit gering
Verbesserungsvorschläge	- DV und SV werden zugeteilt wie DS und SS PV werden zugeteilt wie PS, aber in der Gewichtung der Dimension Machbarkeit nicht genullt, sondern mit dem Faktor 0,5 bedacht.²⁷⁸

Tabelle 27: Zuteilung einzelner Feedbackaussagen in ein Quantifizierungsschema zur Ermittlung der Entwicklungsimpulsstärken in den Dimensionen Machbarkeit und Wünschbarkeit

Man stelle sich innerhalb des Kriterienbereichs 'H' folgende Konstellation der Feedbackaussagen vor²⁷⁹:

1PS+, 2PS-, 1PV,
2SS-, 1SV,
1DV

²⁷⁸ Hiermit soll zum Ausdruck kommen, dass trotz aller Schwächen eines Personalen Satzes in punkto Machbarkeit, ein personaler Satz zumindest eine Entwicklungsmöglichkeit impliziert.

²⁷⁹ Diese Verteilung entspricht nicht mehr dem eingangs gewählten Auswertungsbeispiel, sondern enthält zu Demonstrationszwecken mehrere verschiedene Satzklassen und Sprachfunktionsbereiche.

Schritt 2:

Dann erfolgt folgende Zuordnung (jede Aussage wird zweimal, einmal für Wünschbarkeit, einmal für Machbarkeit, zugeteilt):

	Hektik	
Gewichtung	Machbarkeit	Wünschbarkeit
Hoch doppelt gewichtet (Faktor 2)	1DV	2(PS) 1PV
Mittel einfach gewichtet (Faktor 1)	2(SS) 1SV	2(SS) 1SV
Gering genullt (Faktor 0; außer PV Faktor 0,5)	2(PS) 1PV	1DV

Tabelle 28: Quantifizierungsschema zur Ermittlung der Entwicklungsimpulsstärken in den Dimensionen Machbarkeit und Wünschbarkeit mit zugeteilten Feedbackaussagen

Schritt 3: Gewichtung

	Hektik	
	Machbarkeit	Wünschbarkeit
Hoch doppelt gewichtet	2	6
Mittel einfach gewichtet	3	3
Gering genullt (außer PV, hier 0,5)	0 0,5	0

Tabelle 29: Quantifizierungsschema zur Ermittlung der Entwicklungsimpulsstärken in den Dimensionen Machbarkeit und Wünschbarkeit mit gewichteten Feedbackaussagen

Schritt 4: Summierung der Spalten

Hektik	
Machbarkeit	Wünschbarkeit
5,5	9

Tabelle 30: Summierte Entwicklungsimpulsstärken in den Dimensionen Machbarkeit und Wünschbarkeit

Für das gewählte Beispiel wird für den Kriterienbereich H innerhalb der Dimension Machbarkeit eine Entwicklungsimpulsstärke von 5,5 erreicht und in der Dimension Wünschbarkeit eine Entwicklungsimpulsstärke von 9. Aussagekräftig sind diese Zahlen nur im direkten Vergleich zu den erreichten Entwicklungsimpulsstärken in den anderen Kriterienbereichen und im direkten Vergleich mit den erreichten Impulsstärken in den Feedbackgesprächen zu anderen Teilnehmern. Ein entsprechender Vergleich wird in Kapitel 5.2.2 vorgenommen. Weitere Erklärungen zu den Vergleichsprozessen finden sich dann auch in diesem Kapitel, weil sie im Kontext der tatsächlichen Analysen besser zu verstehen sind.

5.2 Untersuchungsergebnisse

5.2.1 Analyse des Aussagenpools zur möglichen Selbstbildexploration

5.2.1.1 Reflexionstiefe des Aussagenpools

Die Reflexionstiefe des Aussagenpools bestimmt sich durch die Verbindung von PS/SS/DS innerhalb der jeweiligen Kriterienbereiche (F/H/Sf/A). Durch die nachfolgenden Auswertungen soll der Frage nachgegangen werden, ob und wie durch die Sprachwahl analytische Konkretisierungen der Handlungsebene mit interpretativen Generalisierungen auf der personalen Ebene verbunden werden. Damit wird der Vorstellung Rechnung getragen, dass Selbstkonzepte, als mentale Modelle, sowohl in ihrer Oberflächen als auch ihrer Tiefenstruktur hierarchisch strukturiert sind.²⁸⁰

		VTS				VTA			
		F	H	Sf	A	F	H	Sf	A
Aw	H	17,6	66,7		26,7	46,7	60	52,9	0
	S	64,7	33,3		60	23,3	0	23,5	80
	P	17,6	0		13,3	30	40	23,5	20
Bw	H	12,5	10	50	36,8	25	0	28,6	
	S	79,2	90	50	42,1	33,3	42,8	0	
	P	8,3	0	0	21,1	41,6	57,1	71,4	
Km	H	30	9,3	7,7	22,5	16,7	22,7	42,9	63,6
	S	60	37,2	26,9	57,5	16,7	27,3	0	9,1
	P	10	53,5	65,4	20	66,7	50	57,1	27,3
Mm	H	18,1	18,2	100		0	0	45	0
	S	45,5	77,3	0		0	0	0	0
	P	36,4	4,5	0		100	100	55	100
Rw	H	40	36	88,9	40	42,9	25	45	0
	S	44	52		44	0	0	15	0
	P	16	32	11,1	16	57,1	75	40	100
Wm	H	38,5	0	66,6	35,7				
	S	53,8	100	33,3	64,3				
	P	7,7	0	0	0				
Wam	H	9,1	7,7	0	40	0	35,3	16,6	0
	S	54,5	46,2	60	50	28,6	23,5	33,3	36,4
	P	36,4	46,2	40	10	71,4	41,2	50	63,6
Ww	H	30	15,4	0	18,2	0	16,7	9,1	25,9
	S	30	38,5	33,3	39,4	25	16,7	27,3	22,2
	P	40	46,2	66,6	42,4	75	66,7	63,6	51,9

Tabelle 31: Verhältnis der Aussagen in %
(als Basis dient die Summe der Aussagen innerhalb eines Kriterienbereichs)

²⁸⁰ Vgl. MUMMENDEY, H. D.: Psychologie der Selbstschädigung. Göttingen u. a. 2000, S. 28 f.
Zur hierarchischen Vernetzung mentaler Modelle vergleiche EDELMANN, W.: Lernpsychologie. 6. Aufl. Weinheim 2000, S. 160 ff.

	VTS (32 Aussageeinheiten)	VTA (27 Aussageeinheiten)
Dominante Satzklasse	SS 20 (ca. 62,5%)	PS 21 (77,8%)
- Verbindung mit weiteren Satzklassen	- 15 (75% +PS + DS) - 2 (10%+ DS) - 2 (10%+ PS) - 1 (5% keine Verbindung)	- 8 (38,1% + SS+ DS²⁸¹) - 5 (23,8% +DS) - 4 (19,0% + SS) - 4 (19,0% keine Verbindung)
vollständige Tiefenstruktur (PS + SS+ DS)	21 (65,6%)	12 (44,4%)

Tabelle 32: Darstellung der dominant vertretenen Satzklassen, ihrer Verbindung zu anderen Satzklassen sowie des Erreichungsgrades einer vollständigen Tiefenstruktur²⁸²

Innerhalb des VTS wurde ermittelt, dass in 65,6% der Aussageeinheiten sowohl die personale als auch die Situations- und Handlungsebene sprachlich abgebildet und damit eine vollständige Tiefenstruktur erreicht wird. Aussagen auf der situativen Ebene treten in den meisten Aussageeinheiten dominant auf. Die Kombination (PS/SS/DS) überwiegt auch hier deutlich.

Dominanzen auf der Personalen Ebene treten im VTS deutlich seltener auf (7) und wurden dann auch ganz bewusst und überlegt angesprochen. So z. B im Falle des Teilnehmers Wam, der in den Handlungssituationen durchweg die besten Leistungen zeigte: *"Du bist immer sehr souverän und hast so ein Auftreten, wie die Leute, das bei Mercedes erwarten. Die Formulierungen sind top, (...) da gibt's nicht viel besser zu machen."*²⁸³ Oder im Fall des Teilnehmers Ww, auf den vier Personale Dominanzen entfallen, weil er im Rahmen der Selbstbeurteilungen ausschließlich auf der personalen Ebene argumentierte, so dass der weitere Verlauf des Feedbackgesprächs nachhaltig in diese Richtung beeinflusst wurde: *"Also ich bin permanent unsicher. Ich bin ja eigentlich selbstbewusst und auch sicher, aber nicht*

²⁸¹ Dieser Wert gibt an, dass 38,1 % der personalen Aussagen eine vollständige Tiefenstruktur aufweisen. Die Basis dieser Berechnungen sind die 21 PS.

²⁸² Die prozentualen Angaben der Verbindung der dominanten Satzklasse mit weiteren Satzklasse addieren sich nicht genau auf 100, da auf eine Stelle nach dem Komma gerundet wurde.

²⁸³ VTS FB Wam.

*im Kundenkontakt. Das ist ganz komisch. Ich hab halt immer Angst, das falsche zu sagen.*²⁸⁴

Dominanzen auf der Handlungsebene treten im VTS noch seltener auf (5) und konzentrieren sich hier auf den Kriterienbereich 'Reflektierter Einsatz von Standardformulierungen', weil sich Kritik und Verbesserung einzelner Sätze durch den dezidierten Anhang im Anforderungsprofil eher anbot.

Im VTA zeigt sich ein anderes Bild. Nur noch ca. 44,4% der Aussageneinheiten zeichnen sich durch eine vollständige Tiefenstruktur aus. Aussagen auf der personalen Ebene treten in den meisten Aussageneinheiten (21) dominant auf. Innerhalb dieser Klasse erreichen die Aussagen mit vollständiger Tiefenstruktur einen Anteil von 38,1%.

Zusammenfassend kann aus dem Vergleich von VTS und VTA geschlossen werden, dass bei der Beurteilung einer Einzelsituation (VTS) eine vollständigere Tiefenstruktur eher zu erwarten ist als bei der Bewertung mehrerer Situationen (VTA). Zudem ist eine deutliche Verschiebung von der Dominanz des Situationsbezugs im VTS hin zum Personenbezug im VTA zu erkennen. Die Gründe hierfür liegen meines Erachtens in den Prozessen der Informationswahrnehmung, -verarbeitung und -interpretation, die je nach Bewertungsanforderungen verschieden ablaufen. Beim Betrachten der Videosequenzen gilt es zunächst relevante Informationen von irrelevanten zu trennen und anschließend die relevanten Informationen zu einem Beurteilungsbild zusammenzufügen.

Je mehr Informationen auf diese Weise ausgewertet werden müssen, desto fehleranfälliger und stoffwechselphysiologisch teurer wird dieser Prozess. Zeitliche und inhaltliche Begrenztheiten des Arbeitsgedächtnisses sowie die Begrenztheit des Aufmerksamkeitssystems zwingen zu einer effektiveren und schnelleren Informationsverarbeitung.²⁸⁵ Der Schlüssel liegt in der Komprimierung komplexer Informationsströme zu ganzheitlicheren Strukturen.²⁸⁶ Diese Prozesse unterliegen zwar keiner bewussten Steuerung, verlaufen aber dennoch geordnet und regelhaft.²⁸⁷

²⁸⁴ VTS FB Ww.

²⁸⁵ ROTH, G.: Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt am Main 2001, S.186f.

²⁸⁶ Vgl. LANTERMANN, E.-D.: Bildwechsel und Einbildung. Berlin 1992, S. 15.

²⁸⁷ Vgl. ebd. S. 17.

So bietet bei der Auswertung von Einzelsituationen die Situation als solche die Ordnungsstruktur zur Analyse, während bei der Auswertung von mehreren Situationen die Person den Bezugspunkt der Analyse bietet.

Ein gesonderter Blick auf die personalen Bezüge in den Feedbackgesprächen zeigt, dass personale Bezüge insgesamt in 50 von 59 möglichen Fällen hergestellt wurden. Im VTA finden sich durchgängig personale Bezüge, aber auch im VTS wurde überwiegend auf die personale Ebene abstrahiert. Das hohe Aufkommen personaler Sätze bereits im VTS (23 von 32 möglichen Fällen) zeigt, dass Menschen dazu neigen, selbst auf der Grundlage von nur einer Situation Einzelhandlungen und situative Zustände auf abstraktem Niveau zu Persönlichkeitsmerkmalen zu generalisieren (*"Ansonsten bist du immer super nett, aber hektisch."*²⁸⁸)

Ausschließlich negative personale Bezüge treten im VTA deutlich öfter auf, als im VTS, was ein erstes Indiz dafür ist, dass abstrakte Generalisierungen nicht zwangsläufig mit positiven Verklärungen einhergehen, sondern auch das Ergebnis einer reflektierten Informationsverarbeitung sein können.

5.2.1.2 Stimmigkeit des Aussagenpools

KRAPPMANN bezeichnet im Rahmen seiner Identitätstheorie die Fähigkeit divergierende Erwartungs- und Bedürfnislagen zu tolerieren, als Ambiguitätstoleranz. Das Individuum erträgt widersprüchliche Rolleninterpretationen und Bedürfnisstrukturen und ist dabei in der Lage einen Handlungskonsens herbeizuführen. Je weniger festgeschrieben die Rollen sind, in denen sich das Individuum bewegt, desto wichtiger wird die Fähigkeit der Ambiguitätstoleranz, da ein größeres Interpretationsspektrum verinnerlichter Normen ein höheres Maß an abweichenden Erwartungen und Bedürfnissen mit sich bringen kann.²⁸⁹

Diese von KRAPPMANN beschriebene Fähigkeit ist in ähnlicher Form auch für den Aufbau von Selbstbildern unerlässlich. Auch hier ist das Individuum gefordert, mitunter divergierende selbstbezogene Informationen zu einem Selbstbild zusammenzufügen. Unstimmigkeiten werden vor dem Hintergrund betrachtet, dass

²⁸⁸ vgl. VTS Rw.

²⁸⁹ Vgl. KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimension der Identität. Stuttgart 1971, S. 150 ff.

Menschen beim Aufbau von Selbstbildern einerseits übergeordnete Generalisierungen (ich bin freundlich) andererseits aber auch episodische Erinnerungen abspeichern.²⁹⁰ Widersprüche führen zu einer Verfälschung des Selbstbildaufbaus, weil sie z. B. das Wegerklären von Inkonsistenzen und die Fokussierung auf einige zentrale Eigenschaften zur Folge haben²⁹¹.

	VTS				VTA			
	F	H	Sf	A	F	H	Sf	A
Aw	↔	↓	°	↔↑	↔	↓	↓	↔↑
Bw	↔	↓	↓	↔↑	↔	↔↓	↔↑	°
Km	↔↑	↔↓	↔↓	↔↓	↔↓	↔↓	↔↓	↓
Mm	↔↑	↔	↓	°	↔↑	↔	↓	↑
Rw	↔↑	↔↓	↔	↔↑	↔↑	↔↓	↔↓	↑
Wm	↔↑	↔↓	↔↑	↓	°			
Wam	↔↑	↔	↔↑	↑	↑	↔↑	↔↑	↑
Ww	↑	↔↑	↔	↔↓	↔↑	↔↓	↔↓	↔↑

Tabelle 33: Stimmigkeitsanalyse der Feedbackaussagen

Für die Stimmigkeitsanalyse wurden die unterschiedenen Satzklassen (PS/SS/DS) verschieden bewertet, was am Beispiel des Verhältnisses von PS zu DS verdeutlicht werden soll. Eine positive personale Verhaltensdarstellung in Kombination mit einem Verbesserungsvorschlag auf der Handlungsebene führt noch nicht zu einer grundsätzlichen Unstimmigkeit der Aussagen. Vielmehr bedarf es mehrerer Gegengewichte auf der Handlungsebene, um personale Aussagen zu entkräften. Unterschieden wurden daher drei Ausprägungen:

↓ / ↑ *Alle Feedbackaussagen haben die gleiche Valenz, so dass sich die selbstbezogenen Informationen widerspruchsfrei zu einem Gesamtbild im jeweiligen Bewertungsbereich zusammenfügen.*²⁹²

²⁹⁰ Vgl. MARKUS, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. Journal of Personality and Social Psychology, 35, 63-78.

²⁹¹ Vgl. HANNOVER, B.: Das dynamische Selbst. Bern 1997, 81 ff.

²⁹² Beispiel (VTA Wam): "Ich bin zufrieden mit meiner Leistung. Ich habe die Kunden zügig angesprochen, mir für die Kunden Zeit genommen, Kontakte zu den Verkäufern hergestellt. Ich habe mich bemüht, den Kunden immer auf dem Laufenden zu halten, also Rückmeldung gegeben, wenn ich gerade mit dem Verkäufer telefoniert habe."

↔↑ / ↔↓

Die Feedbackaussagen beinhalten sowohl positive Verhaltensdarstellungen als auch negative Verhaltensdarstellungen bzw. Verbesserungsvorschläge. Für den Selbstbildaufbau zeichnet sich jedoch eine eindeutige Tendenz ab²⁹³

↔

Die Feedbackaussagen beinhalten sowohl positive als auch negative Valenzen bzw. Verbesserungsvorschläge. Diese stehen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Gewichtung der Satzklassen in einem annähernd gleichwertigen Verhältnis zueinander. Eine eindeutige Tendenz zu Lob oder Kritik ist nicht auf Anhieb²⁹⁴ auszumachen, so dass der Selbstbildaufbau in diesem Kriterienbereich nicht ohne ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz vollzogen werden kann.²⁹⁵

*Die farbig unterlegten Felder erleichtern den Vergleich zwischen VTS und VTA. Diejenigen Felder, die sowohl im VTS als auch im VTA das gleiche Bild widerspiegeln sind **dunkelgrau** unterlegt. **Hellgrau** unterlegt sind diejenigen Felder, die in der Tendenz gleich sind. Tendenzumkehrungen sind **rot** (bei einer Umkehr nach unten) bzw. **grün** (bei einer Umkehr nach oben) unterlegt.*

Je höher das Maß an divergierenden Aussagen innerhalb eines Kriterienbereiches ist, desto wichtiger ist die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz beim Selbstbildaufbau. Divergierende Aussagen können innerhalb eines Kriterienbereiches zu Unstimmigkeiten führen, im konkreten Fall der Schulung können Divergenzen aber auch durch die Abfolge VTS und VTA entstehen.

Der Vergleich zwischen VTS und VTA anhand der farbig unterlegten Felder zeigt zunächst, dass die sprachlich abgebildete Stimmigkeit der Feedbackaussagen ein hohes Maß an Übereinstimmung erreicht. In 12 Feldern ergibt der VTS / VTA - Vergleich ein gleiches Stimmigkeitsbild, in weiteren 5 Feldern ergeben sich gleiche

²⁹³ Beispiel (VTS Aw): "Ein echtes Bemühen um den Kunden ist deutlich geworden, durch die Taxi-Alternative. Wir haben es auch als freundlich empfunden, bis auf das eine mal: 'Ihr Auto ist aber nicht fertig'. Das war so ein bisschen zynisch, aber das ist ja dem Kunden selber nicht aufgefallen; daher nur ein bisschen. Rein ablauftechnisch hätten Sie in der Werkstatt noch einmal nachhören können, bevor Sie das Taxi anbieten."

²⁹⁴ Auf eine rechnerische Gewichtung und Gegenüberstellung der Satzklassen habe ich bewusst verzichtet, weil dies der Funktionsweise menschlicher Informationsverarbeitung unter Zeitdruck entgegenliefe. 'Meßmethode' war meine eigene Wahrnehmung bei der Betrachtung der Balkendiagramme (Anhang H) und Lesen der Feedbackgespräche (Anhang F).

Tendenzen. Tendenzumkehrungen treten 7mal auf, drei davon zum Positiven, vier zum Negativen.

Innerhalb der einzelnen Feldbereiche wird ebenfalls ein hohes Maß an Stimmigkeit erreicht. Die nachfolgende Tabelle stellt die Verteilung dar:

	VTS	VTA	
↓ / ↑	7	8	(15) 25%
↔↑ / ↔↓	17	16	(33) 55%
↔	6	3	(9) 15%
nicht angesprochen	2	1	(3) 5%
Gesamtzahl der ausgewerteten Felder	32	28	(60) 100 %

Tabelle 34: Darstellung der Stimmigkeitsverteilung in VTS und VTA

Der überwiegende Teil der Feedbackaussagen innerhalb eines Kriterienbereichs ist durch ein hohes Maß an Stimmigkeit geprägt. Aussagenbündel, die völlig widerspruchsfrei sind, erreichen zusammen mit den Aussagenbündeln, die eine eindeutige Tendenz enthalten, einen Anteil von 81%. 14% der Aussagenbündel sind widersprüchlich. 3 der 6 Widersprüche des VTS werden im späteren VTA kompensiert. In drei weiteren Fällen (Aw, Bw, Mm) treten jedoch Widersprüche sowohl im VTS als auch im VTA in den gleichen Kriteriengruppen auf, so dass von diesen Teilnehmern eine größere Fähigkeit zu einem kohärenten Selbstbildaufbau innerhalb dieser Kriterienbereiche gefordert ist.

5.2.1.3 Relative Verteilung im Aussagenpool

Die Verteilung der Feedbackaussagen auf die unterschiedenen Kriteriengruppen drückt die Oberflächenstruktur der sprachlich abgebildeten Informationen zum Selbstbildaufbau aus. Bei einer gleichmäßigen Berücksichtigung aller Kriteriengruppen würden jeweils 25 % der Aussagen auf einen der vier Bereiche entfallen. Geprüft wird eine annähernd gleiche Berücksichtigung, so dass nur Abweichungen, die über 10% liegen als Über- oder Unterberücksichtigung gewertet

²⁹⁵ Beispiel (VTA Ww): "Einmal haben sie einen Kunden, der so ein bisschen hilflos in der Annahme stand von sich aus angesprochen, dass war spitze, aber ein anderes mal sind sie erst einmal weggelaufen als der Kunde kam."

werden. Unterberücksichtigungen sind in folgender Tabelle rot eingefärbt, Überberücksichtigungen türkis.

	VTS				VTA			
	F	H	Sf	A	F	H	Sf	A
Aw	61,8↔	10,9↓	0	27,3	52,6↔	8,8↓	29,8↓	8,8↔↑
Bw	31,2	38,9↓	5,2↓	24,7	46,2↔	26,9	26,9	0
Km	15,6	33,6	20,3	30,5	10↔↓	36,7-	35	18,3
Mm	29,7	59,5↔	10,8↓	0	17,9	7,1↔	71,4↓	3,6↑
Rw	29,8	29,8	10,7↔	29,8	28,8	24,5	40,8↔↓	6,1↑
Wm	30,2	16,3	20,9	32,6				
Wam	44↔↑	26	10↔↑	20	17,1	41,5↔↑	14,6↔↑	26,8
Ww	16,9	22,0	5,1↔	55,9↔↓	11,4↔↑	34,3	15,7	38,6↔↑

Tabelle 35: Berücksichtigung der Kriterienbereiche in %

Sowohl im VTS als auch im VTA kommt es in den meisten Feedbackgesprächen²⁹⁶ zu Überberücksichtigungen eines Kriterienbereichs, die fast immer²⁹⁷ eine Unterberücksichtigung in einem andern nach sich zieht. Unterberücksichtigungen eines Bereichs sind mit Blick auf die Ausbildung einer entwicklungsoffenen Selbsthaltung nur dann vertretbar, wenn dem Teilnehmer in diesem Bereich eine stimmige zufrieden stellende Leistung attestiert wird, so dass der Teilnehmer diesen Bereich unter der Rubrik 'Hier liegen meine Stärken' in seinem Selbstbild verankern kann. Ist dem nicht so, besteht die Gefahr, dass die Feedbackempfänger im Rahmen einer selbstwertdienlichen Orientierung dazu tendieren, selbstwertbedrohliche Feedbackaussagen als nicht repräsentativ einzustufen.²⁹⁸ Im VTS fand sich nur bei zwei Teilnehmern (Km, Ww) eine annähernd gleichmäßige Berücksichtigung aller Kriterienbereiche. Die häufigsten Unterberücksichtigungen im VTS treten im Kriterienbereich 'Standardformulierungen' auf, im VTA im Bereich 'Ablaufbeherrschung'. Während die Unterberücksichtigungen der Ablaufbeherrschung im VTA eindeutig auf die guten Leistungen der Teilnehmer zurückzuführen und damit unproblematisch sind, kann dieser Umstand für die

²⁹⁶ Bei den Teilnehmern KM und Wm blieb die Berücksichtigung der einzelnen Kriterienbereiche im VTS innerhalb der von mir gesetzten Toleranzgrenzen.

²⁹⁷ Diese Aussage gilt mit Ausnahme der Feedbacks zum Teilnehmer Rw im VTS und KM im VTA.

²⁹⁸ Zur Frage der Akzeptanz negativer selbstbezogener Informationen vgl. HANNOVER, B.: Das dynamische Selbst. Bern u. a. 1997, S 88.

Unterberücksichtigungen des Kriterienbereichs 'Standardformulierungen' im VTS nicht geltend gemacht werden. Nur der Teilnehmer Wam erzielte in diesem Kriterienbereich eine positive Tendenz. Ansonsten waren die Aussagen widersprüchlich bis eindeutig negativ, was eine intensivere Beschäftigung mit dem Bereich Standardformulierungen notwendig gemacht hätte. Allerdings wurde der Kriterienbereich 'Sf' bei vier Teilnehmern im VTS zunächst unterberücksichtigt, im VTA aber ausreichend und stimmig aufgegriffen.

Besonders ungünstig für den Aufbau einer entwicklungsoffenen Selbsthaltung sind Unterberücksichtigungen in Kriterienbereichen, die Anlass für eindeutige Kritik waren und auch im VTA nicht ausgeglichen wurden. Der Teilnehmer Aw bekam sowohl im VTS als auch im VTA Mängel in der ruhigen Interaktionsgestaltung (Gruppe H) benannt, eine intensivere Beachtung dieses Bereichs fehlt jedoch. Vielmehr steht dieser Bereich hinter den anderen Kriteriengruppen zurück und scheint daher rein quantitativ betrachtet nicht so wichtig zu sein, was eine selbstwertdienliche Verarbeitung der wenigen Kritikpunkte begünstigt. Diese ungünstige Konstellation trat allerdings nur einmal auf (Aw, Gruppe H).

Bei drei Teilnehmern (Km, Ww, Gruppe F / Mm Gruppe H) treten im VTA Unterberücksichtigungen auf, die in sich nicht stimmig sind und auch im VTS widersprüchlich angesprochen wurden. Diese Konstellation ist ungünstig, weil gegenläufige Aussagen grundsätzlich den Selbstbildaufbau erschweren und eine selbstwertdienliche Informationsverarbeitung durch die geringe Berücksichtigung des Bereichs begünstigt wird.

Ungünstige Konstellationen bei Überberücksichtigungen hätten sich daraus ergeben, dass ein Kriterienbereich, der nur positiv angesprochen, quantitativ im Vordergrund gestanden und damit Kriterienbereiche mit Entwicklungsbedarf dominiert hätte. Diese Konstellation ist jedoch nicht aufgetreten. Überberücksichtigungen fanden sich dagegen in Kriterienbereichen, in denen nur Kritik geübt wurde und in unstimmigen Bereichen, in denen viel Kritik geübt wurde. Der hieraus entstandene Gesprächsbedarf ist nachvollziehbar, muss aber auch vor dem Hintergrund der begrenzten Zeit- und Konzentrationsressourcen gesehen werden, unter denen Videotrainings ablaufen.

5.2.2 Analyse des Aussagenpools zur möglichen Entwicklungsinitiation

5.2.2.1 Verwendung der Sprachfunktionen

Bereits die Wahl der Sprachfunktion hat unterschiedliche Auswirkungen auf das Entwicklungsinitiationspotenzial von Feedbackaussagen:

Ein Entwicklungsinitiationspotenzial geht in erster Linie von Aussagen mit negativen Valenzen sowie von Verbesserungsvorschlägen aus. Aussagen mit positiven Valenzen können aus verhaltenstheoretischer Sicht als positive Verstärker gewertet werden. Von der positiven Einzelaussage geht jedoch aufgrund des hohen sprachlich suggerierten Zielerreichungsgrades kein Entwicklungsinitiationspotential aus. Aussagen mit Erklärungsfunktion sind ebenfalls nur mittelbar entwicklungspotenzialrelevant. Zu ihnen zählen insbesondere Handlungsbegründungen und Situationsanalysen. Sie stellen eine nachträgliche Offenlegung handlungsleitender Kognitionen dar und gewähren darüber hinaus Einblicke in die Verarbeitung selbstbezogener Informationen. Ein hoher Erklärungsanteil weist auf Irritationen bei der Einschätzung der vergangenen Situation oder der Akzeptanz der Beurteilung hin. Eine Auseinandersetzung mit derartigen Irritationen ist zwar zeitintensiv aber dennoch sinnvoll. Nur so kann einer eventuell verzerrten Integration irritierender selbstbezogener Informationen entgegengewirkt werden.

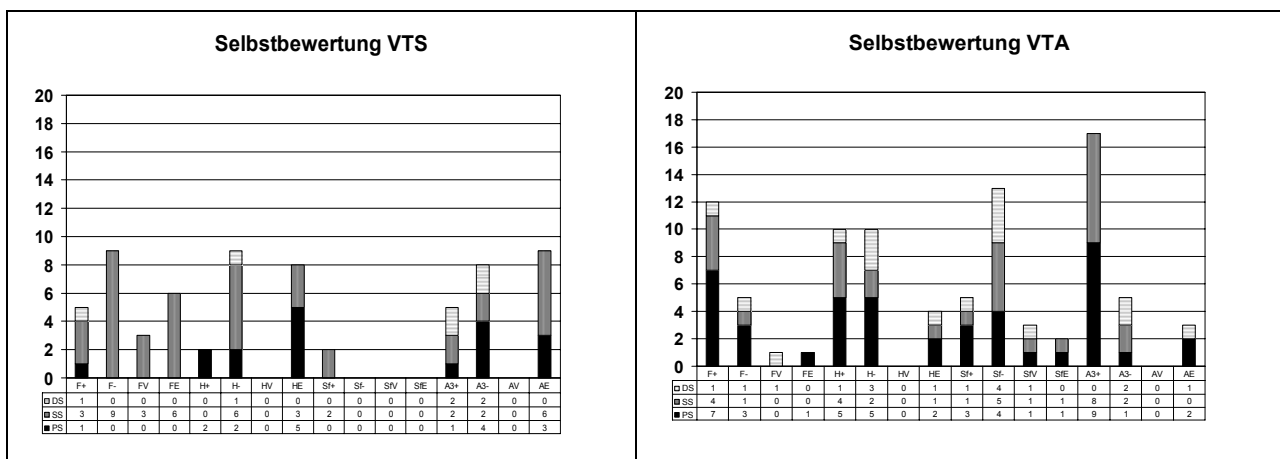


Abbildung 15: Darstellung der Selbstbewertungen in VTS und VTA

Für die zusammengefassten Selbstbeurteilungen soll herausgestellt werden, dass der Anteil der Verbesserungsvorschläge sowohl im VTS als auch im VTA verschwindend gering ist. Die Teilnehmer konzentrieren sich im Rahmen der

Selbstbeurteilungen vornehmlich auf eine retrospektive Beschreibung der gesichteten Videosequenzen. Der Transfer auf die Positivvariante wird kaum geleistet. Negative Verhaltensbeschreibungen auf der Personalen Ebene sind mit Blick auf eine Entwicklungsinitiation besonders kritisch, da sie sprachlich eine hohe zeitliche Stabilität bei geringer Kontrollierbarkeit suggerieren und damit in der Dimension 'Machbarkeit' sehr schlecht abschneiden. Verbesserungsvorschläge auf personaler Ebene können dieses Manko zumindest teilweise kompensieren, weil der Feedbackgeber implizit zum Ausdruck bringt, dass er Veränderungen für möglich hält. Das folgende Beispiel macht diesen Unterschied deutlich...*"Also, da brauchst Du dich nicht verantwortlich fühlen, für Dinge, die dann ein anderer machen muss"*(PV). *"Da sieht man, dass du dich immer zu schnell verunsichern lässt* (PB-)."²⁹⁹

Auffallend ist zudem, dass der Anteil der Aussagen mit Erklärungsfunktion im VTA im Vergleich zum VTS deutlich zurückgeht.

Während im VTS die Aussagen mit negativer Valenz noch deutlich über den Aussagen mit positiver Valenz liegen (vgl. Kap. 6.1.2), ist dieses Verhältnis im VTA bis auf den Kriterienbereich 'Standardformulierungen' umgedreht. Als Begründung hierfür wurde bereits angeführt, dass es sich hierbei um ein Phänomen handelt, dass sich mit Hilfe der Impressionsmanagementtheorie erklären lässt. Mit Blick auf das Entwicklungspotential einer Feedbackaussage lässt sich sagen, dass Aussagen mit negativen Valenzen, die vornehmlich der Eindrucksteuerung dienen, nur bedingt das Ergebnis einer reflektierten Analyse sind und daher die Initiation realer Entwicklungswünsche zumindest behindert wird. Im VTA fanden die Feedbackgespräche in Einzelgesprächen mit der Leitung statt. Der 'Strategiewechsel' im Rahmen der Selbstbeurteilungen ist deutlich zu erkennen. Nur noch im Kriterienbereich 'Standardformulierungen' dominieren (berechtigterweise³⁰⁰) die negativen Verhaltensbeschreibungen. Das Bestreben der Auszubildenden in den Augen der Leitung bei aller Selbstkritik auch in einem positiven Licht zu erscheinen, ist ansonsten deutlich zu erkennen. Letztendlich führt diese Strategie zu einer realistischeren Auseinandersetzung mit dem eigenen Kundenkontaktverhalten. Verhaltensbeschreibungen mit negativen Valenzen werden im Rahmen eines

²⁹⁹ Vgl. VTS FB Ww.

³⁰⁰ In diesem Kriterienbereich haben fast alle Auszubildenden den höchsten Entwicklungsbedarf.

ansonsten positiven Selbstkonzeptes ausgesprochen und sind damit unter Selbstschutzgesichtspunkten eher anzunehmen, weil sie auf Selbstverbesserung abzielen und nicht aus Selbstschutzgründen verzerrt nach außen dargestellt werden.

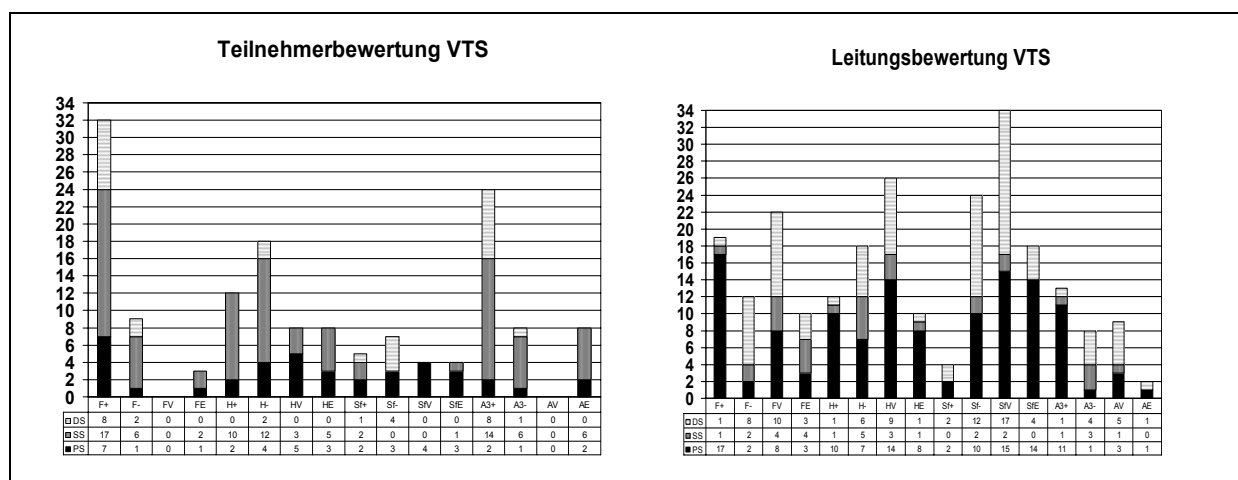


Abbildung 16: Darstellung der Teilnehmer- und Leitungsbewertung im VTS

Der auffälligste Unterschied zwischen Leitungs- und Teilnehmeraussagen besteht in der Verwendung der Sprachfunktion der Verbesserungsvorschläge. Ähnlich wie bei den Selbstbeurteilungen wird dieser Sprachfunktionsbereich bei den Fremdbeurteilungen durch die Teilnehmer kaum genutzt. Bei der Leitung liegen die Verbesserungsvorschläge zahlenmäßig in allen Kriterienbereichen über den Verhaltensbeschreibungen mit negativen Valenzen. Mit Ausnahme des Kriterienbereichs Ablaufbeherrschung sogar über denen mit positiven Valenzen.

Ein weiterer Unterschied zwischen Leitungs- und Teilnehmeraussagen liegt in dem Verhältnis von Verhaltensbeschreibungen mit positiven und negativen Valenzen. Bei den Teilnehmerbeurteilungen überwiegen die Aussagen mit positiven Valenzen deutlich in Kriterienbereichen F und A, während in den Kriterienbereichen H und Sf nur in geringem Umfang mehr Kritik als Lob geäußert wird. Die Leitungsbeurteilungen spiegeln zunächst ein ähnliches Bild wider (mehr Lob in den Kriterienbereich F und A und mehr Kritik in Kriterienbereichen Sf und H). Allerdings fällt der Überschuss an Aussagen mit positiven Valenzen geringer aus, als bei den Teilnehmern, während der Überschuss an Aussagen mit negativen Valenzen vergleichsweise höher liegt. Eine vergleichbare Verteilung innerhalb der Leitungsaussagen zeigt sich auch im VTA. Berücksichtigt man zudem die deutlich höhere Zahl von Verbesserungsvorschlägen durch die Leitung, werden die

unterschiedlichen Tendenzen noch deutlicher. Insbesondere in den Kriterienbereichen 'Freundlichkeit' und 'Ablaufbeherrschung' zeigt sich, dass die Strategie der Eindrucksteuerung mittels negativer Selbstbeurteilungen aufgeht, indem sie bei den Teilnehmern einen deutlichen Überhang positiver Gegenargumente hervorruft. Dagegen spiegeln die Leitungsaussagen ein ausgewogeneres Bild wider.

5.2.2.2 Entwicklungsinitiationspotentiale: Machbarkeit und Wünschbarkeit

Die Dimensionen Machbarkeit und Wünschbarkeit zählen nach GOLLWITZER und OETTINGEN zu den bedeutsamsten personenseitigen Variablen der Zielauswahl. Ziele, die sich durch ein hohes Maß an Wünschbarkeit und Machbarkeit auszeichnen, werden am ehesten ausgewählt.³⁰¹ Gemäß der Systematik des modifizierten LCM werden im Folgenden die Feedbackaussagen unterteilt nach Kriterienbereichen und Feedbackgebergruppen quantitativ dargestellt. Mit der quantitativen Darstellung der Entwicklungsimpulsstärken lässt sich keine Vorhersage darüber machen, mit welcher Wahrscheinlichkeit Entwicklungen in der Zukunft tatsächlich vollzogen werden. Nach dem Rubikonmodell bedarf es, selbst wenn ein Entwicklungswunsch als verbindliches Entwicklungsziel gesetzt wird, einer passenden Gelegenheit, um Ziele zu verwirklichen. Die Umsetzung von Entwicklungszielen ist also beispielsweise auch eine Frage der Arbeitsplatzgestaltung oder des Arbeitsaufkommens. Rein physikalisch betrachtet sagt die Stärke eines Impulses noch nichts über tatsächliche Bewegung des Körpers aus, wenn über die Masse des Körpers nichts bekannt ist. Die ermittelte Impulsstärke der Feedbackaussagen innerhalb eines Kriterienbereichs zeigt lediglich an, ob es dem Feedbackgeber gelungen ist, sein sprachliches Entwicklungsinitiationspotenzial so auszuschöpfen, dass ein Entwicklungsziel in hohem Maße wünschenswert und machbar erscheint. Der sprachlich mit den höchsten Impulsstärken ausgedrückte Kriterienbereich wird in den folgenden Ausführungen als der 'Rubikon-Bereich' bezeichnet, da in diesem Bereich eine Auswahl verbindlicher Entwicklungsziele am ehesten zu erwarten ist.

³⁰¹ Vgl. GOLLWITZER, P. M.; OETTINGEN, G.: Theorien der modernen Zielpsychologie. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungsstrategien. Bern 2002, S.51-73, S. 53.

Die folgende Tabelle listet die Entwicklungsimpulsstärken in den Dimensionen Wünschbarkeit und Machbarkeit in den jeweiligen Kriterienbereichen für den Teilnehmer AW auf. Die Tabellen befinden sich im Anhang I.

VTS		Eigenfeedback		Teilnehmerfeedback		Leistungsfeedback	
AW		Machbarkeit	Wünschbark.	Machbarkeit	Wünschbark.	Machbarkeit	Wünschbark.
	Sf	0	0	0	0	0	0
	H	0	0	0	0	2	2
	F	4	4	0	0	7	3
	A	0	0	1	1	7	1

VTA		Eigenfeedback				Leistungsfeedback	
AW		M	W			M	W
	Sf	2	2			13	3
	H	0	0			7	4
	F	0	0			32	15
	A	0	0			1	1

Tabelle 36: Entwicklungsimpulsstärken unterteilt nach Feedbackgebergruppen im VTS und VTA (Teilnehmer Aw)

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass der Teilnehmer AW im VTS Entwicklungsimpulse im Bereich der Kriteriengruppe F sowohl innerhalb der Dimension Wünschbarkeit als auch innerhalb der Dimension Machbarkeit gesetzt hat und zwar jeweils mit der Stärke 4. Die Teilnehmerbeurteilungen setzten ebenfalls nur in einem Kriterienbereich (A) Entwicklungsimpulse, und zwar jeweils mit der Stärke 1. Das Leistungsfeedback setzt Entwicklungsimpulse in drei Kriterienbereichen (H, F, A); die stärksten Impulse werden im Bereich F gesetzt (7M/3W).

Im VTA setzt der Teilnehmer im Rahmen der Selbstbeurteilungen nur Entwicklungsimpulse (jeweils Stärke 2) innerhalb der Kriteriengruppe Standardformulierungen. Im Vergleich zum VTS hat sich das Impulsniveau damit von 8 auf 4 halbiert. Zusätzlich hat sich der Bereich mit den höchsten Entwicklungsimpulsen von F nach Sf verschoben. Das Leistungsfeedback setzt Entwicklungsimpulse in allen vier Kriterienbereichen. Der Kriterienbereich F bleibt mit einer Impulsstärke von 32M/15W stärkster Bereich. Fasst man die Entwicklungsimpulsstärken aus VTS und VTA innerhalb der einzelnen Kriterienbereiche zusammen, so kristallisiert sich der Kriterienbereich 'F' als 'Rubikon-Bereich' heraus.

Die Auflistung der Entwicklungsimpulsstärken der einzelnen Teilnehmer befinden sich im Anhang I. In den folgenden Tabellen sind die Ergebnisse zur Erhöhung der

Vergleichbarkeit zusammengefasst. Die beiden nachfolgenden Tabellen stellen die insgesamt in den Dimensionen Wünschbarkeit und Machbarkeit erreichten Impulsstärken pro Feedbackgespräch unterteilt nach VTS und VTA dar:

	Eigenfeedback		Teilnehmerfeedback		Leitungsfeedback	
	Machbarkeit	Wünschbarkeit	Machbarkeit	Wünschbarkeit	Machbarkeit	Wünschbarkeit
Aw	4	4	1	1	16	6
Bw	2	2	12	12	40,5	27
Km	9	7	15,5	43	46	51
Mm	2	2	5	3	15	3
Rw	1	5	13	5	24,5	14
Wm	2	2	1	1	21	3
WAm	0	0	4	0	7,5	14
Ww	5	9	2	2	12,5	12
Σ	25	31	53,5	67	183	130

Tabelle 37: Gesamtsumme der Entwicklungsimpulse pro Feedbackgespräch im VTS

	Eigenfeedback		Leitungsfeedback	
	Machbarkeit	Wünschbarkeit	Machbarkeit	Wünschbarkeit
Aw	2	2	53	23
Bw	0	0	10,5	13
Km	9	21	36,5	38
Mm	3	6	18	16
Rw	12,5	8	30,5	23
Wm	Keine Teilnahme am VTA			
WAm	4	0	13	5
Ww	8	8	26	32
Σ	38,5	45	187,5	150

Tabelle 38: Gesamtsumme der Entwicklungsimpulse pro Feedbackgespräch im VTA

Die Gesamtbetrachtung des VTS zeigt, dass im Rahmen der Teilnehmerbeurteilungen insgesamt gut doppelt so hohe Entwicklungsimpulse gesetzt wurden wie im Rahmen der Eigenbeurteilungen. Der Vergleich mit der erreichten Entwicklungsimpulsstärke der Leitung zeigt eine noch größere Abweichung. In der Dimension Machbarkeit wird im Vergleich mit den Selbstbeurteilungen die 7fache Impulsstärke erreicht; in der Dimension Wünschbarkeit die 4fache. Im VTA zeigt sich ein ähnliches Bild. Die Leitungsbewertungen erreichen im Vergleich zu den Eigenbewertungen in der Dimension Machbarkeit annähernd die 5fache Impulsstärke; in der Dimension Wünschbarkeit ungefähr die 3fache. Im VTA werden insgesamt sowohl für die Eigen- als auch für die Leitungsbewertungen mehr Impulse gesetzt als im VTS. Eine durchgängige Zunahme der Impulsstärken in den Selbstbeurteilungen ist jedoch nicht gegeben, da bei zwei Teilnehmern (Aw, Bw) die Impulsstärken zum VTA hin rückläufig sind.

Tabelle 38 ordnet die Kriterienbereiche abnehmend nach der in ihnen erreichten Entwicklungsimpulsstärke. Werden in einem Kriterienbereich höhere Impulsstärken erreicht als im Nächsten, wird dies durch das > Zeichen dargestellt, bei gleichen Impulsstärken wird dies durch das = Zeichen ausgedrückt. Zusätzlich wurden die Kriterienbereiche wie folgt farblich markiert:

- **GRÜN** dargestellt sind diejenigen Kriterienbereiche, die in der Zusammenfassung der Entwicklungsimpulsstärken in den Dimensionen Wünschbarkeit und Machbarkeit einen Wert erreichen, der **unter 11** liegt, und in denen damit insgesamt **geringe** Entwicklungsimpulse gesetzt wurden.
- **SCHWARZ** dargestellt sind diejenigen Kriterienbereiche, die in der Zusammenfassung der Entwicklungsimpulsstärken in den Dimensionen Wünschbarkeit und Machbarkeit einen Wert erreichen, der **zwischen 11 und 20** liegt, und in denen damit insgesamt **mittlere** Entwicklungsimpulse gesetzt wurden.
- **ROT** dargestellt sind diejenigen Kriterienbereiche, die in der Zusammenfassung der Entwicklungsimpulsstärken in den Dimensionen Wünschbarkeit und Machbarkeit einen Wert erreichen der **über 20** liegt und in denen damit insgesamt **starke** Entwicklungsimpulse gesetzt wurden.

	VTS		
	Eigenfeedback	Teilnehmerfeedback	Leistungsfeedback
Aw	F	A	F>A>H
Bw	H=F	H>F	H>F>A>Sf
Km	F>A	H>Sf>A	H>A>Sf>F
Mm	H=F	Sf=F	H>F
Rw	H	H>F>Sf	H>F>Sf
Wm	H	H	A>F>Sf
WAm		Sf=F	H>F
Ww	A>H	A	A>H>Sf

Tabelle 39: Darstellung der Kriterienbereiche in der Reihenfolge ihrer Impulsstärken (abnehmend) VTS

	VTA	
	Eigenfeedback	Leistungsfeedback
Aw	Sf	F>Sf>H>A
Bw		F>H>Sf
Km	H=A>F>Sf	Sf>H>A
Mm	Sf>H	Sf>F
Rw	Sf>F>H	Sf>H>F
Wm	Keine Teilnahme am VTA	
WAm	Sf=H	H>Sf>A
Ww	A>Sf=H>F	A>H>Sf

Tabelle 40: Darstellung der Kriterienbereiche in der Reihenfolge ihrer Impulsstärken (abnehmend) VTA

Die Zahl der Kriterienbereiche, die in den Feedbackgesprächen des VTS entwicklungsinitiativ angesprochen werden, reicht im Rahmen der Selbstbeurteilungen von 0-2, im Rahmen der Teilnehmerbeurteilungen von 1-3 und bei den Leistungsbeurteilungen von 3-4. Während in 5 Fällen die Anzahl der Kriterienbereiche, die von den Teilnehmern mit Entwicklungsimpulsen angesprochen wurden, mit der entsprechenden Anzahl in den Selbstbeurteilungen übereinstimmte, lag die Anzahl im Rahmen der Leistungsbeurteilungen immer höher. Dieser Trend setzte sich im VTA nicht fort. Nur noch bei drei Teilnehmern sprach die Leitung mehr Kriterienbereiche mit Entwicklungsimpuls an, als die Beurteilten selber. Die Spanne reichte im Rahmen der Selbstbeurteilungen von 0-4, bei den Leitungsaussagen von 2-4. Verglichen mit dem VTS setzen 4 Teilnehmer in mehr Kriterienbereichen Entwicklungsimpulse, bei zwei Teilnehmern waren es weniger Kriterienbereiche, bei einem Teilnehmer blieb die Zahl gleich.

Im VTS werden im Rahmen der Selbstbeurteilungen überwiegend geringe Entwicklungsimpulse in, verglichen mit den Leistungsbeurteilungen, weniger Kriterienbereichen gesetzt. Allerdings finden sich zwischen Selbst- und Leistungsbeurteilungen hohe Übereinstimmungswerte bezüglich des 'Rubikon-Bereichs'. So stimmt bei 5 Teilnehmern der mit dem stärksten Entwicklungsimpuls angesprochene Kriterienbereich mit dem der Leitung überein. Bei dreien dieser 5 Teilnehmer gilt dies auch für den nachfolgenden Kriterienbereich. Drei Teilnehmer setzten keinen / bzw. in einem anderen Bereich den stärksten Entwicklungsimpuls (Km, Wam, Wm³⁰²). Diese Abweichungen sind besonders interessant, weil es sich bei

³⁰² Der Teilnehmer Wm nahm nur am VTS teil und absolviert eine Ausbildung zum Informatikkaufmann. Außerhalb des telefonischen Kontaktes wird er in der Regel direkt mit Kunden in Kontakt treten. Die Abweichung seiner Selbsteinschätzung von der

dem Teilnehmer Wam um den besten und bei dem Teilnehmer Km um den schlechtesten Teilnehmer handelte.³⁰³ Die Wahrnehmung vorrangiger Entwicklungsnotwendigkeiten scheint also bei sehr guten Teilnehmern ebenso schwierig zu sein, wie bei sehr schlechten.³⁰⁴

Vergleicht man die Teilnehmerbeurteilungen mit den Leitungsbeurteilungen im VTS, so finden sich bezüglich des 'Rubikon-Bereichs' ebenfalls viele Übereinstimmungen. In 5 von 8 Feedbackgesprächen kristallisieren sich übereinstimmende Kriterienbereiche heraus, die jeweils die höchsten Entwicklungsimpulse zu verzeichnen hatten. Ähnlich wie bei den Selbstbeurteilungen setzten die Teilnehmer überwiegend geringe Entwicklungsimpulse. Eine auffallende Ausnahme findet sich im Rahmen der Beurteilungen des Teilnehmers Km, der in gleich zwei Kriterienbereichen starke Entwicklungsimpulse auslöste, dessen Leistung aber auch wie bereits erwähnt mit Abstand die schlechteste war.

Im VTA sind die Entwicklungsimpulsstärken in den einzelnen Kriterienbereichen mit einer Ausnahme(Rw/Sf) bei den Selbstbeurteilungen gering. Dagegen setzt die Leitung, außer bei den Teilnehmern Bw und Wam, die im VTA die besten Leistungen zeigten, ausschließlich hohe Entwicklungsimpulse.

Im VTA sprechen 4 der 7 Teilnehmer den gleichen 'Rubikon-Bereich' an wie die Leitung. Die drei Abweichungen treten bei den Teilnehmern Aw, Bw und Km auf und werden im Folgenden auf ihre Ursachen hin näher analysiert.

Der Teilnehmer Aw konzentrierte sich ausschließlich auf den Kriterienbereich 'Sf', wohingegen die Leitung den Kriterienbereich 'F' mit starken Entwicklungsimpulsen ansprach. Ein Blick in das entsprechende Feedbackgespräch zeigt, dass die Leitung hier vorrangig Dinge kritisierte, die im Seminar so nicht simuliert werden konnten und daher der Auszubildenden auch nicht auffielen: *"Das ist genauso, wenn sie ein*

Leitungsbeurteilung erklärt sich daraus, dass der Teilnehmer in keinster Weise mit den Abläufen in der Kundendienstannahme (weder durch Hospitationen im Rahmen der Einführungswoche noch durch Vertretungen) vertraut war und daher Fehler in den Abläufen auch nicht erkennen konnte.

³⁰³ Diese Aussage lässt sich treffen, wenn man die Entwicklungsimpulse, die die Teilnehmer im VTS und VTA insgesamt bekommen haben, zusammen betrachtet.

³⁰⁴ Im VTA sprach der Teilnehmer BW keinen Kriterienbereich mit Entwicklungsimpuls an und liefert damit ein weiteres Indiz dafür, dass es sehr guten Teilnehmern schwer fällt Entwicklungsbereiche

Getränk anbieten, gehen sie um den Tresen rum und fragen sie 'Wo darf ich das Glas für sie hinstellen' und begleiten den Kunden dann zu seinem Platz, nicht einfach nur rüberreichen. Wir haben übrigens nicht nur Kaffee; auch da können sie zuvorkommender sein: 'Darf ich ihnen ein Getränk anbieten. Einen Kaffee oder ein Kaltgetränk?'".³⁰⁵ An diesem Beispiel zeigt sich, wie wichtig eine möglichst realitätsgetreue Simulation der Arbeitsumgebung im Seminar für die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit beruflicher Anforderungen ist. Zu starke Reduktionen der Wirklichkeit (Kaffee ausschenken wurde nur pantomimisch angedeutet) in VTS und VTA führen dazu, dass bestimmte Leitungsmängel im Rollenspiel nicht sichtbar werden.

Die zweite Abweichung tritt bei dem Teilnehmer Bw auf, der die eigene Leistung ausschließlich positiv bewertete und damit, wie das Leitungsfeedback zeigt, auch ganz richtig lag: *"Ja, das mal vorweg gesagt. Ich finde es sehr gut, dass sie bewusst auf die Dinge geachtet haben, die wir hier erarbeitet haben, auch was wir speziell zu ihnen gesagt hatten mit dem Namen z. B. Das haben leider nicht alle so umsetzen können. Fällt ihnen aber auch sicherlich leichter, weil sie sicher und selbstbewusst die Abläufe erkennen. Standardformulierungen haben sie auch sehr gut eingebracht. Grundsätzlich alles sehr positiv und sympathisch."*

Die dritte Abweichung tritt bei dem Teilnehmer Km auf. Dieser Teilnehmer zeigt die schlechteste Leistung und hat großen Entwicklungsbedarf in allen Bereichen, was die Abweichungen in der Reihenfolge erklären könnte. Doch gerade bei diesem Teilnehmer zeigen sich meines Erachtens die Schwächen des Einsatzes von videobasierten Feedbackgesprächen als Entwicklungsinstrument. Die Leitung kritisierte, wie folgender Auszug zeigt, vorrangig den Kriterienbereich 'Sf': *"Aber sie müssen lauter sprechen und dabei nicht nach unten sehen. (...) Halten sie den Blickkontakt und blättern sie erst in den Unterlagen, wenn sie fertig gesprochen haben, vor allem weil sie manchmal sehr leise reden. Der größte Knackpunkt sind aber auch hier ihre Formulierungen. Sie müssen da einen Weg finden, dass sie spontaner, freier und natürlicher sprechen können. Sie wirken im Kundengespräch immer zu konzentriert und wenig spontan."* Der Teilnehmer Km sprach hingegen die Kriterienbereiche H und A mit den höchsten Entwicklungsimpulsen an (in beiden

³⁰⁵ herauszukristallisieren. Der Teilnehmer Km zeigte eine deutlich schlechtere Leistung als die anderen Teilnehmer, so dass ein vergleichbares Ergebnis nicht ermittelt werden konnte.
VTA Aw Leitungsfeedback.

Fällen übrigens mit einer höheren Wünschbarkeit als Machbarkeit) und führte den Bereich 'Sf' eher nachrangig aus. Betrachtet man die innere Vernetzung der Kriterienbereiche beim Aufbau von Handlungsfähigkeit so wird offensichtlich, dass die Beherrschung des einen die Sicherheit (Selbstbildpositivität) für die Entwicklung (Dynamik) des anderen bedingt. Nur wer die Abläufe sicher beherrscht (vgl. obigen Auszug aus dem Feedbackgespräch Bw), kann seine Konzentration von den Ablaufhandlungen (Kriterienbereich A) auf die Kundenzugewandtheit (Kriterienbereich H) verlagern. Mangelnde Sicherheit in der Ablaufbeherrschung, gepaart mit dem Versuch auf seine Formulierungen zu achten, kann nur, wie im Fall Km, dazu führen, dass die Aufmerksamkeitskapazitäten versagen. Die Selbstbeurteilung des Teilnehmers geht somit mehr auf die Entwicklungshindernisse ein als die Leitungsbeurteilung, die in diesem Fall zwar richtig die kritikwürdigsten Symptome aufgreift, aber bei der Problembehebung (*"Sie müssen da einen Weg finden, dass sie spontaner, freier und natürlicher sprechen können."*) meines Erachtens falsch ansetzt.

Zusammenfassend kann sowohl für das VTS als auch für das VTA gesagt werden, dass die Teilnehmer sowohl im Rahmen der Eigen- als auch der Fremdbeurteilung verglichen mit den Leitungsbeurteilungen zwar geringere Entwicklungsimpulse setzen, aber bei der sprachlichen Herausbildung des 'Rubikon-Bereichs' hohe Übereinstimmungswerte mit der Leitung erzielten. Die folgende Abbildung stellt die in den Feedbackgesprächen je nach Feedbackgebergruppe gesetzten Rubikonbereiche noch einmal einzeln heraus. Farblich markiert sind diejenigen Rubikonbereiche, die sowohl im VTS als auch im VTA zu finden sind³⁰⁶:

	VTS			VTA	
	S	T	L	S	L
Aw	F	A	F	Sf	F
Bw	H=F	H	H		F
Km	F	H	H	H=A	Sf
Mm	H=F	Sf	H	Sf	Sf
Rw	H	H	H	Sf	Sf
WAm		Sf=F	H	Sf=H	H
Ww	A	A	A	A	A

Tabelle 41: Rubikonbereiche in VTS und VTA unterteilt nach Feedbackgebergruppen

³⁰⁶ Das Ergebnis des Teilnehmers Wm wird aufgrund der Nichtteilnahme am VTA nicht mit aufgelistet.

Mit Ausnahme des Teilnehmers Rw zeigen sich bei allen Teilnehmern hinsichtlich des Rubikonbereichs Verbindungen zwischen VTS und VTA. Allerdings sind diese Verbindungen mit Ausnahme des Teilnehmers Ww, für den in allen Feedbackgesprächen der Kriterienbereich 'A' den Rubikonbereich stellte, nicht durchgängig.

In Kapitel 3.3 wurde herausgearbeitet, dass die volitionale Setzung von Entwicklungswünschen das Ergebnis des Abwägens der Wünschbarkeit des Realisationsergebnisses und der Machbarkeit der Realisation ist. Entwicklungswünsche mit hoher Machbarkeit und Wünschbarkeit werden daher am ehesten in verbindliche Entwicklungsziele überführt. Klaffen die erreichten Impulsstärken in den Bereichen Wünschbarkeit und Machbarkeit zu stark auseinander, so besteht die Gefahr der Wünschbarkeitsillusion ($W > M$) bzw. des Machbarkeitsautomatismus ($M > W$). Die in den Feedbackgesprächen gesetzten Entwicklungsimpulse werden daher abschließend auf diese Gefahren hin untersucht. Aufgrund der sprachlich ausgedrückten zeitlichen Stabilität, des hohen Abstraktionsniveaus und der hohen Aussagekraft einzelner Personaler Sätze wird die Gefahr eines Machbarkeitsautomatismus nur angesetzt, wenn die Entwicklungsimpulsstärke in der Dimension 'Wünschbarkeit' gleich null ist. Dagegen wird von einer 'Wünschbarkeitsfalle' bereits ausgegangen, wenn die Wünschbarkeit die Machbarkeit um das dreifache³⁰⁷ übersteigt. Kriterienbereiche, in denen die Gefahr einer Wünschbarkeitsillusion besteht, sind in der folgenden Tabelle **rot** markiert. Drohende Machbarkeitsautomatismen sind **blau** markiert.

	VTS		
	Eigenfeedback	Teilnehmerfeedback	Leitungsfeedback
Aw	F	A	F>A>H
Bw	H=F	H>F	H>F>A>Sf
Km	F>A	H>Sf>A	H>A>Sf>F
Mm	H=F	Sf=F	H>F
Rw	H	H>F>Sf	H>F>Sf
Wm	H	H	A>F>Sf
WAm		Sf=F	H>F
Ww	A>H	A	A>H>Sf

Tabelle 42: Darstellung der Kriterienbereiche in der Reihenfolge ihrer Impulsstärken (abnehmend) VTS

³⁰⁷ Die Zahl ist rein willkürlich gesetzt, da mir das tatsächliche Verhältnis, wann eine Wünschbarkeitsillusion vermehrt auftreten könnte, nicht bekannt ist. Bei einer Abweichung der Dimension Wünschbarkeit um mehr als das Dreifache von der Dimension Machbarkeit, liegt jedoch ein deutliches Auseinanderklaffen beider Dimensionen vor.

	VTA	
	Eigenfeedback	Leistungsfeedback
Aw	Sf	F>Sf>H>A
Bw		F>H>Sf
Km	H=A>F>Sf	Sf>H>A
Mm	Sf>H	Sf>F
Rw	Sf>F>H	Sf>H>F
Wm	Keine Teilnahme am VTA	
WAm	Sf=H	H>Sf>A
Ww	A>Sf=H>F	A>H>Sf

Tabelle 43: Darstellung der Kriterienbereiche in der Reihenfolge ihrer Impulsstärken (abnehmend) VTS

Die Auswertungen zeigen, dass Machbarkeitsautomatismen in den Feedbackgesprächen bei allen Feedbackgebergruppen nur in Kriterienbereichen auftreten, in denen geringe Entwicklungsimpulse gesetzt wurden. Damit treten Machbarkeitsautomatismen innerhalb der Feedbackgespräche ausschließlich in Kriterienbereichen mit geringem Entwicklungsbedarf auf, so dass die drohende Nichtbeachtung dieser Punkte im späteren Arbeitsprozess wenig nachteilige Konsequenzen für die zukünftige berufliche Leistungserbringung haben wird. Der folgende Auszug aus dem Feedbackgespräch zu dem Teilnehmer Mm im VTS zeigt einen typischen Machbarkeitsautomatismus im Kriterienbereich 'Sf'. Mögliche Reaktionen des Selbst auf Feedbackaussagen mit Machbarkeitsautomatismen sind im Feldbereich der 'Entwicklungsreduktion' zu verordnen (vgl. Kap. 3.1), weil eine Entwicklung trotz Kritik in diesem Bereich nicht nötig zu sein scheint.

A	'Ich hoffe, dass das keine weiteren Konsequenzen für Sie hat.' Ich kann mit dem Satz nichts anfangen.
S	Ich auch nicht.
L	Wieso das war doch gut, vielleicht hab ich das falsch verstanden?
S	Ja es war so gemeint, wie Sie es verstanden haben
L	Ja klar, jetzt hören Sie aber auf.
A	Ich hätte da gesagt: "Ich hoffe, dass Sie keinen weiteren Ärger mit dem Wagen haben."
A	Das sagst Du jetzt, aber wenn man da vorne steht.
A	Ist doch egal, ob man Ärger, Konsequenzen oder sonst was sagt, das ist doch gleich.
A	Dann hab ich das falsch verstanden
L	Nö, vielleicht haben Sie es richtig verstanden und wir haben es falsch verstanden. Wichtig ist doch, dass wir hier sehen, wie unterschiedlich ein und derselbe Satz interpretiert werden kann.

Tabelle 44: Auszug aus dem Feedbackgespräch zu dem Teilnehmer Mm im VTS (Anhang F)

Wünschbarkeitsillusionen sind selbst dann kritisch zu betrachten, wenn sie in Kriterienbereichen mit geringen Entwicklungsimpulsen auftreten, weil ihr hoher

personaler Bezug immer auf ein langfristiges Leistungsdefizit hinweist. Der folgende Auszug aus dem Feedbackgespräch zu dem Teilnehmer Rw zeigt eine typische Wünschbarkeitsillusion im Kriterienbereich 'H', an deren Beispiel der mit Wünschbarkeitsillusionen einhergehende Kontrollverlust besonders deutlich wird: *"Ich weiß nicht, ich war nervös und dann red ich auch zum Teil sehr schnell und das kann ich dann auch gar nicht kontrollieren. Das kommt dann alles so rausgesprudelt. Das war eigentlich das einzige, die Nervosität"*.³⁰⁸

Im Gegensatz zu Machbarkeitsautomatismen traten Wünschbarkeitsillusionen auch in Kriterienbereichen mit hohen Entwicklungsimpulsen auf (vgl. Teilnehmerfeedback Km, VTS). Wünschbarkeitsillusionen können aufgrund ihres geringen Konkretisierungsgrades und ihrer zeitlichen Stabilität dazu führen, dass die entsprechenden Kriterienbereiche trotz des hohen Entwicklungsbedarfes nachrangig beachtet werden. So wurde der Kriterienbereich 'Sf' beim Teilnehmer Km sowohl durch die Teilnehmer als auch durch die Leitung im VTS mit mittleren bis starken Entwicklungsimpulsen, aber eben auch wünschbarkeitsilludisch angesprochen. Die Eigenbeurteilungen im VTA zeigen dann auch, dass der Punkt 'Sf' die geringste Entwicklungsimpulsstärke aufweist und daher eher nicht als verbindliches Entwicklungsziel im Sinne des Rubikonmodells ausgesucht werden wird. Mögliche Reaktionen des Selbst auf Feedbackaussagen mit Wünschbarkeitsillusion sind im Feldbereich der 'Entwicklungsirritation' zu verordnen (vgl. Kap. 3.1), weil eine Entwicklung trotz Kritik in diesem Bereich nicht möglich zu sein scheint.

Mit Ausnahme der Teilnehmerbeurteilungen zu dem Teilnehmer Km und den Eigenbeurteilungen des Teilnehmer Rw im VTS treten Wünschbarkeitsillusionen nie im Rubikonbereich auf. Machbarkeitsautomatismen treten ebenfalls nur zweimal im VTS im Rubikonbereich auf. Aufgrund dessen kann zusammenfassend zu diesem Punkt gesagt werden, dass Wünschbarkeitsillusionen und Machbarkeitsautomatismen selten auftraten und daher die große Mehrheit der Kriterienbereiche mit einem ausgewogenen Verhältnis von Wünschbarkeit und Machbarkeit angesprochen wurde.

³⁰⁸ Rw VTS

6 Der Beitrag des Feedbacks zur Förderung der Fähigkeit zur Wahrnehmung und Beurteilung beruflicher Handlungssituationen

Die transkribierten Feedbackgespräche werden mit zwei unterschiedlichen Ausrichtungen ausgewertet. In der ersten Auswertungsstufe erfolgt eine Analyse des Beurteilungsspektrums. Analysiert wird zum einen die inhaltliche und zeitliche Entwicklung (Welches Kriterium wurde zu welchem Zeitpunkt der Kundenkontaktschulung berücksichtigt), zum anderen die Entwicklung der Berücksichtigungsbreite (Wie viele verschiedene Kriterien wurden berücksichtigt). Als Grundlage zur Beurteilung der Arbeitsplatzsimulationen in den Feedbackgesprächen diente das in den ersten drei Stufen der Kundenkontaktschulung von den Auszubildenden erstellte 'Anforderungsprofil für Auszubildende in Kundenkontaktbereichen' (vgl. Anhang D). Das Anforderungsprofil listet 34 Kriterien auf, die nach persönlichem und telefonischem Kundenkontakt differenziert sind. Für jedes Feedbackgespräch wurden die Einzelaussagen sinngemäß den jeweiligen Kriterien zugeordnet und in einer Auswertungstabelle vermerkt. Die folgende Tabelle zeigt einen Auszug aus der Auswertungstabelle des Teilnehmers Km.

Stufen der Kundenkontaktschulung Beurteilungskriterien		RIS				VTS			VTA	
		DS1		DS2						
		A	L	A	L	S	A	L	S	L
10. Standardformulierungen einsetzen	reflektiert		+/-		-		-	-	-	-

Tabelle 45: Auszug aus der Auswertungstabelle Km (Anhang G)

Im konkreten Beispiel wurden beim Teilnehmer Km der unreflektierte Einsatz von Standardformulierungen ab dem 2. Demorollenspiel seitens der Leitung bemängelt. Diese Tendenz setzte sich bis ins VTA fort. Durch die Auszubildendengruppe wurde dieser Punkt erst ab dem VTS bemängelt. Der betroffene Teilnehmer griff den Punkt erst im VTA auf. Die Auswertungstabellen der einzelnen Teilnehmer befinden sich im Anhang G. Für die Auswertungen wurden alle im Anforderungsprofil aufgelisteten Kriterien als Beurteilungskriterien übernommen und durch die Punkte 'Gesamteindruck' und 'Sonstiges' ergänzt. Die von den Auszubildenden formulierten

Anforderungen sind nicht immer trennscharf. Auf Anpassungen wurde jedoch verzichtet, weil vorrangig von Interesse war, ob, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Breite das von den Auszubildenden entwickelte Sprachgerüst genutzt wurde, um Verhalten zu beschreiben.

Analysiert wurde jeweils, welche der aufgelisteten Kriterien mit welcher Valenz zur Beschreibung von Verhalten pro Feedbackgespräch berücksichtigt wurden. Gesondert erfasst wurden die Aussagen der Auszubildendengruppe (A), die Selbstaussagen (S) sowie die Leitungsaussagen (L). Zur Darstellung der jeweiligen Valenz der Aussage wurde ein: '+' für positive Valenzen, '-' für negative Valenzen und '+/-' für rein deskriptive Verhaltensbeschreibungen oder sich widersprechenden Valenzen in die Auswertungstabelle eingefügt. Die Auswertungstabellen erstrecken sich über die Stufen RIS (bestehend aus DS1 und DS2), VTS und VTA.³⁰⁹ Sie geben unter anderem Aufschluss darüber, wie sich die Valenz unter Berücksichtigung eines Kriteriums über die verschiedenen Stufen der Kundenkontaktschulung entwickelt hat.

6.1 Skizze relevanter Ergebnisse

6.1.1 Entwicklung der Beurteilungsbreite der Feedback-Aussagen

Die Beurteilungsbreite beschreibt die Anzahl der berücksichtigten Kriterien pro Feedbackgespräch. Die folgende Tabelle spiegelt die Entwicklung der Beurteilungsbreite innerhalb der Aussageeinheiten der Teilnehmergruppe wider. Verglichen wurden die Beurteilungsbreite in der ersten Demosimulationen des Bausteins 'Rollenspiel im Seminar' mit der erreichten Beurteilungsbreite im VTS. Die Zahlen erschließen sich aus der letzten Zeile der Einzelauswertungstabellen (Anhang G).

³⁰⁹ Legende:
RIS: Rollenspiel im Seminar; DS1/2 Demosimulation ½
VTS: Videotraining im Seminar.
VTA: Videotraining am Arbeitsplatz.

	Aw	Bw	Km	Mm	Rw	Wam	Wm	Ww
DS1	4	3	5	³¹⁰	5	5	1	1
DS2	kein DS2	1	5	kein DS2	1	³¹¹	³¹²	3
VTs	7	9	9	11	7	8	4	7
Veränderung VTs-DS1	+3	+6	+4		+2	+3	+3	+6

Tabelle 46: Veränderung der Anzahl berücksichtigter Feedbackkriterien pro Feedbackgespräch (Teilnehmerbeurteilung)

Die Beurteilungsbreite, ausgedrückt durch die Anzahl der pro Feedbackgespräch berücksichtigten Kriterien, liegt im Rahmen der Teilnehmerbeurteilungen im DS1 und DS2 zwischen 1 und 5 und im VTs zwischen 4 und 11.

Für 7 Gruppenfeedbacks kann vom DS1 hin zum VTs ein positiver Zuwachs festgestellt werden, der je nach Feedbackempfänger zwischen 3 und 6 zusätzlichen Kriterien liegt. Die Feedbackdaten des DS2 werden zu diesem Vergleich nicht herangezogen, da aus Zeitgründen einige Teilnehmer nur ein Leitungsfeedback erhielten bzw. keine zweite Demosimulation durchführten. Die verfügbaren Daten aus dem DS 2 zeigen, dass für zwei Teilnehmer (Bw/Rw) ein Rückgang der Beurteilungsbreite zu verzeichnen ist; diese sich nur bei einem Teilnehmer erhöhte und für einen Teilnehmer (Km) gleich blieb.

Die nachfolgende Tabelle bezieht sich auf die Entwicklung der Beurteilungsbreite der der Selbstbeurteilungen zwischen VTs und VTA.

	Aw	Bw	Km	Mm	Rw	Wam	Wm	Ww
VTs	4	2	6	2	3	6	4	4
VTA	8	10	9	4	11	14	6	13
Veränderung	+4	+6	+3	+2	+8	+8	(+2 ³¹³)	+9

Tabelle 47: Veränderung der Anzahl der angesprochenen Feedbackkriterien pro Feedbackgespräch (Selbstbeurteilung)

³¹⁰ Der Teilnehmer Mm erhielt aus Zeitgründen nur ein Leitungsfeedback.

³¹¹ Der Teilnehmer Wam erhielt aus Zeitgründen nur ein Leitungsfeedback.

³¹² Der Teilnehmer Wm erhielt aus Zeitgründen nur ein Leitungsfeedback.

³¹³ Der Auszubildende macht eine Ausbildung zum Informatikkaufmann und arbeitet nicht in Kundenkontaktbereichen. Aus diesem Grund wurde an seinem Arbeitsplatz nur der telefonische Kontakt gefilmt, ansonsten wäre der Zuwachs an verwendeten Beurteilungskriterien wohl noch deutlicher gewesen.

Alle Auszubildenden haben einen Zuwachs in der Anzahl der berücksichtigten Feedbackkriterien. 4 Auszubildende erreichten mit über 6 zusätzlichen Punkten einen deutlichen Zuwachs. Nur zwei Auszubildende erreichten einen Zuwachs der unter 3 lag.

Als Muster für die Entwicklung der Beurteilungsbreite kann festgehalten werden, dass sich die Beurteilungsbreite über die Stufen RIS, VTS und VTA sowohl für die Gruppe der Auszubildenden als auch im Rahmen der Selbstbeurteilungen erhöht hat.

Hierfür gibt es zwei Erklärungsansätze:

1. Während im DS1 ein standardisierter Normalfall simuliert wurde, zeichneten sich die Simulationen im VTS durch leichte Variationen dieses Normalfalles aus, was ein höheres Maß an Kommunikation und Interaktion von den Rollenspielern verlangte. Hieraus ergaben sich mehr Ansatzpunkte zur Beurteilung, weil die Rollenspieler nicht nur wie im DS1 ein Idealverhalten nachahmten, sondern freier agieren mussten. Die Erhöhung der Beurteilungsbreite im VTA erklärt sich dadurch, dass zum einen mehrere Situationen gefilmt wurden, zum anderen in realen Situationen auch Dinge erfasst werden konnten, die im Seminar nicht simuliert wurden (Mitarbeiter stört ein Kundengespräch, das Telefon klingelt während des Bedienvorganges etc.).
2. Der zweite Erklärungsansatz richtet sich auf die Forcierung der Beachtung von Kriterien der Klasse 2 seitens der Leitung, die dazu führte, dass diese Kriterien im Rahmen der Fremdbeurteilung durch die Gruppe der Auszubildenden ab dem VTA und im Rahmen der Selbstbeurteilung ab dem VTS vermehrt berücksichtigt wurden. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass sich die Wahrnehmung der Teilnehmer bezüglich der zur Beurteilung einer Leistung relevanten Kriterien durch entsprechende Übung verbessert hat, so dass detaillierte Feedbacks abgegeben werden konnten.

6.1.2 Entwicklung der Verteilung positiver und negativer Valenzen in den Feedback-Aussagen

Ziel des ersten Auswertungsschrittes ist es, die zeitliche und inhaltliche Entwicklung des Beurteilungsspektrums darzustellen. Die nachfolgenden Tabellen stellen die am häufigsten genannten Kriterien, unterteilt nach positiver und negativer Valenz, zusammen. In die Tabellen der häufigsten Berücksichtigungen mit positiver / negativer Valenz aufgenommen wurden alle Kriterien, die mindestens 10-mal positiv bzw. negativ in den Feedbackgesprächen berücksichtigt wurden. Die Ergebnisse geben Einblick in die dominanten Themen der Feedbackgespräche.

	positive Valenz (negative Val.)
1. Mein Auftritt ist freundlich, sympathisch, höflich	33+ (1-)
2. Gesamteindruck	29+ (5-)
3. Blickkontakt halten	20+ (8-)
4. Sicherheit in der Gestaltung und Durchführung der Abläufe	16+ (12-)
5. Ich spreche den Kunden persönlich mit Namen an	16+ (11-)
6. Ich beachte die Umgangsformen, wie z. B. Begrüßung, Aufstehen, Platz anbieten, Begleiten, Getränk anbieten, Verabschiedung	15+ (5-)
7. Ich bringe zum Ausdruck, dass ich persönlich um den Kunden bemüht bin.	14+ (2-)
8. Strukturierte Abwicklung der einzelnen Arbeitsschritte	13+(10-)

Tabelle 48: Häufigste Berücksichtigungen mit positiver Valenz

	negative Valenz (positive Val.)
1. Standardformulierungen reflektiert einsetzen	23- (6+)
2. Eigene Handlungen dürfen zügig sein, aber nicht hektisch, unruhig, nervös	13- (4+)
3. Sicherheit in der Gestaltung und Durchführung der Abläufe	12- (16+)
4. Direkte Kundenansprachen sind ruhig und zugewandt	12- (4+)
5. Mein Tonfall ist langsam, freundlich, deutlich, ruhig	11- (2+)
6. Ich spreche den Kunden persönlich mit Namen an	11- (16+)
7. Strukturierte Abwicklung der einzelnen Arbeitsschritte	10- (13+)
8. Ich beende das Gespräch mit einer kurzen Zusammenfassung, frage nach weiteren Wünschen und bedanke mich beim Kunden	10- (4+)

Tabelle 49: Häufigste Berücksichtigungen mit negativer Valenz

Unterscheiden lassen sich innerhalb der häufigsten Berücksichtigungen 3 verschiedene Ausprägungen:

Klasse 1: Kriterien, die überwiegend positiv, als Lob, berücksichtigt werden.

Klasse 2: Kriterien, die überwiegend negativ, als Kritik, berücksichtigt werden.

Klasse 3: Kriterien, die in einem annähernd ausgewogenen Verhältnis von Lob und Kritik berücksichtigt werden.

Klasse 1: Kriterien die überwiegend positiv, als Lob, berücksichtigt werden

Dieser Klasse wurden diejenigen Kriterien zugeordnet, die mehr als 10 positive Berücksichtigungen aufweisen, in der Klasse der am häufigsten mit negativer Valenz berücksichtigten Kriterien aber nicht vertreten sind. Zu dieser Klasse zählen ein freundlicher, sympathischer Auftritt, der Gesamteindruck, die Umgangsformen, der Blickkontakt sowie die persönliche Bemühtheit um den Kunden. Die folgende Tabelle stellt einen Auszug aus der Zusammenfassung der einzelnen Auswertungstabellen bezüglich dieser Kriterien dar. Rot markiert wurden diejenigen Kriterien, die gar nicht oder nur in einem Feedbackgespräch, also nicht gesprächsübergreifend, berücksichtigt wurden.

Anforderungen für den persönlichen Kundenkontakt	DS1		DS2		VTS			VTA	
	A	L	A	L	S	A	L	S	L
Mein Auftritt ist freundlich, sympathisch, höflich 33+ (1-)	3 +	5 +	2 +	2 +	2 + 1 -	5 + 1 +-	4 + 1 +-	4 +	6 +
Gesamteindruck 29+ (5-)	2 +	4 + 1 +-	2 +	4 +	2 + 1 +- 3 -	3 +	4 + 1 +-	3 + 2 -	5 +
Blickkontakt halten 20+ (8-)	2 + 1 -	2 + 2 -	1 +	3 + 1 -	1 -	2 +	3 + 1 -	4 + 1 -	3 + 1 -
Ich beachte die Umgangsformen, wie z. B. Begrüßung, Aufstehen, Platz anbieten, Begleiten, Getränk anbieten, Verabschiedung 15+ (5-)	1 + 1 +- 1 -	2 + 1 -		1 + 1 -	2 +	3 +	3 +	2 +	1 + 2 -
Ich bringe zum Ausdruck, dass ich persönlich um den Kunden bemüht bin. 14+ (2-)	1 +	1 -	1 -			4 + 1 +-	2 + 1 +-	3 +	4 +

Tabelle 50: Kriterien die überwiegend positiv, als Lob, berücksichtigt wurden

Das Kriterium 'freundlicher, sympathischer, höflicher Auftritt' ist mit 33 positiven Berücksichtigungen das am häufigsten mit positiver Valenz berücksichtigte Kriterium und wurde ab dem DS1 durchgängig von allen Feedbackgebergruppen berücksichtigt. Eine negative Valenz nimmt dieser Punkt nur im Rahmen einer Selbstbeurteilung an. Das gleiche Bild zeichnet sich für die Schilderung des Gesamteindrucks ab.

Die Berücksichtigung des Blickkontaktes wurde seitens der Auszubildendengruppe bereits im DS1 und im VTS berücksichtigt, allerdings nicht im DS2. Im Rahmen der Selbstbeurteilungen fand eine Berücksichtigung erst im VTA statt. Die Leitung berücksichtigte den Punkt Blickkontakt durchgängig.

Die Beachtung der Umgangsformen wurde ab dem DS 1 von allen Feedbackgebergruppen, mit Ausnahme des DS2 durch Auszubildenden, durchgängig berücksichtigt.

Das Kriterium persönliches Bemühen um den Kunden wurde von den Auszubildenden und der Leitung erst ab dem VTS, im Rahmen der Selbstbeurteilungen erst im VTA stärker berücksichtigt (allerdings ausschließlich mit positiver Valenz). Damit schert dieses Kriterium aus dem Bild ab, das sich ansonsten abzeichnet, nämlich einer Neigung aller Feedbackgeber Kriterien mit positiven Valenzen von Beginn an stärker zu berücksichtigen. Eine Erklärung hierfür bietet sich an, dass DS1 und DS2 vom Situationsarrangement nicht komplex genug waren, um diesen Punkt abbilden zu können, da es sich um standardisierte Normalfälle handelte.

Als gemeinsames Muster für diese Kriterienklasse möchte ich festhalten: **Feedbackgeber (A, L, S) neigen im Falle mehrerer Feedbackrunden dazu, Kriterien, die mit positiver Valenz berücksichtigt werden können, von Beginn an vermehrt zu berücksichtigen.**

Klasse 2: Kriterien die überwiegend negativ, als Kritik, berücksichtigt wurden.

Dieser Klasse wurden diejenigen Kriterien zugeordnet, die mehr als 10 negative Berücksichtigungen aufweisen, in der Klasse der am häufigsten mit positiver Valenz berücksichtigten Kriterien aber nicht vertreten sind. Zu dieser Klasse zählen der

unreflektierte Einsatz von Standardformulierungen im persönlichen und telefonischen Kundenkontakt, hektische, unruhige Handlungen, abgewandte, unruhige Kundenansprachen, ein nicht anforderungsgemäßer Tonfall und eine unvollständige Gesprächsbeendigung. Die folgende Tabelle stellt ein Auszug aus der Zusammenfassung der einzelnen Auswertungstabellen bezüglich dieser Kriterien dar. Rot markiert wurden diejenigen Kriterien, die gar nicht oder nur in einem Feedbackgespräch, also nicht gesprächsübergreifend, berücksichtigt wurden.

Anforderungen für den persönlichen Kundenkontakt	DS1		DS2		VTS			VTA	
	A	L	A	L	S	A	L	S	L
Standardformulierungen reflektiert einsetzen 23- (6+)	1 -	1 + 2 +- 4 -		1 + 1 +- 4 -		1 + 1 +- 2 -	2 + 2 +- 2 -	5 -	1 + 1 +- 5 -
Eigene Handlungen dürfen zügig sein, aber nicht hektisch, unruhig, nervös 13- (4+)	1 -	1 -		2 -		1 - 2 +	3 -	1 + 1 -	1 + 4 -
Direkte Kundenansprachen sind ruhig und zugewandt 12- (4+)	1 +	4 -		1 -	1 +	1 + 1 -	1 +- 2 -	1 +	4 -
Mein Tonfall ist freundlich, langsam, deutlich, ruhig 11- (2+)		1 -		1 -	1 -	1 + 2 -	1 + 1 -	2 -	3 -
Ich beende das Gespräch mit einer kurzen Zusammenfassung, frage nach weiteren Wünschen und bedanke mich beim Kunden 10- (4+)	1 -	1 + 2 -	1 -	1 -		1 +	2 + 2 -	1 -	1 +- 2 -

Tabelle 51: Kriterien die überwiegend negativ, als Kritik, berücksichtigt wurden

Die in Tabelle 50 aufgeführten Kriterien wurden von der Gruppe der Auszubildenden, mit Ausnahme des Punktes Gesprächsbeendigung, erst ab dem VTS berücksichtigt. Im Rahmen der Selbstbeurteilungen fand eine Berücksichtigung dieser Kriterienklasse, mit Ausnahme der Punkte Gesprächsbeendigung und Kundenzugewandtheit, erst im VTA statt.

Eine Berücksichtigung aller Kriterien durch die Leitung findet sich im VTS und im VTA. Die Beachtung des Kriteriums Formulierungen wurde von der Leitung ab dem DS1 mit jeweils mindestens 6 Berücksichtigungen über die Feedbackrunden hinweg stark betont. Das Kriterium 'Tonfall' wurde im DS1 und DS2 gar nicht angesprochen.

Die Kriterien Kundenansprache, Gesprächsbeendigung und Handlungsvollzug entweder nur im DS1 oder im DS2.

Als gemeinsames Muster für diese Kriterienklasse kann herausgestellt werden: **Feedbackgeber aus der Teilnehmergruppe (A, S) neigen im Falle mehrerer Feedbackrunden dazu, Kriterien, die mit negativen Valenz berücksichtigt werden können, erst in späteren Runden vermehrt zu berücksichtigen.**

Ausnahme 1: (Wird nach den folgenden Ausführungen noch ergänzt)

Klasse 3: Kriterien die in einem annähernd ausgewogenen Verhältnis von Lob und Kritik berücksichtigt werden.

Dieser Klasse wurden diejenigen Kriterien zugeordnet, die in einem annähernd ausgewogenen Verhältnis von Lob und Kritik berücksichtigt werden, also sowohl mindestens 10 positive als auch mindestens 10 negative Valenzen aufweisen. Zu dieser Klasse gehören die strukturierte Abwicklung, die sichere Abwicklung und die namentliche Ansprache des Kunden. Die folgende Tabelle stellt einen Auszug aus der Zusammenfassung der einzelnen Auswertungstabellen bezüglich dieser Kriterien dar. Rot markiert wurden diejenigen Kriterien, die gar nicht oder nur in einem Feedbackgespräch, also nicht gesprächsübergreifend, berücksichtigt wurden.

Anforderungen für den persönlichen Kundenkontakt	DS1		DS2		VTS			VTA	
	A	L	A	L	S	A	L	S	L.
Abwicklung, Struktur 13+ / 10-	3 + 1 -	1 + 1 +- 3 -		1 + 1 -	1 -	2 + 1 -	1 + 1 +- 2 -	2 + 1 -	3 +
Sicherheit in der Gestaltung und Durchführung der Abläufe 16+ / 12-	1 + 2 -	2 + 3 -	1 +	2 +	1 + 1 -	3 + 1 +- 1 -	2 + 1 +- 2 -	1 + 1 +- 2 -	3 + 1 +- 1 -
Ich spreche den Kunden persönlich mit Namen an 16+ 11-		1 + 5 -	1 +	2 +		3 +	4 + 1 +- 1 -	3 + 3 -	2 + 2 -

Tabelle 52: Kriterien, die mit einem annähernd ausgewogenen Verhältnis als Lob oder Kritik berücksichtigt wurden

Ein Blick in die zusammenfassende Auswertungstabelle zeigt, dass die Punkte Struktur und Sicherheit in der Abwicklung ab dem DS1 von den Auszubildenden

vermehrt berücksichtigt wurden.³¹⁴ Die namentliche Kundenansprache wird von den Auszubildenden erst ab dem VTS vermehrt berücksichtigt, in den Selbstbeurteilungen erst im VTA. Dagegen bestand eine Berücksichtigung der namentlichen Ansprache seitens der Leitung von Beginn an. Eine zusammenfassende Aussage für diese Kriterienklasse lässt sich vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse nicht ableiten.

Dagegen wundert es, dass die Kriterien Sicherheit und Strukturiertheit in den Abläufen bereits von Anfang an auch von den Auszubildenden und im Rahmen der Selbstbeurteilungen mit negativen Valenzen berücksichtigt werden. Dies scheint der zusammenfassenden Aussage zu den Kriterien der Klasse 2 zu widersprechen. Ein Blick in die Kurzbefragung der Auszubildenden vor der Kundenkontaktschulung liefert jedoch eine Erklärung. Mangelnde Fachkompetenz und dadurch ausgelöste Unsicherheit waren die von den Auszubildenden am häufigsten benannten Schwächen. Gleichzeitig war dieser Punkt aber als besonders wichtige Eigenschaft eines idealen Kundenkontakters benannt worden. Für die vermehrte Verwendung dieser Kriterien auch mit negativer Valenz von Beginn an, bieten sich daher 2 Erklärungsansätze an:

- (1) Die Kriterien wurden von Anfang an vermehrt berücksichtigt, weil sie aus Sicht der Auszubildenden besonders wichtig sind und daher vermehrt wahrgenommen werden.
- (2) Die Kriterien wurden von Anfang an auch mit negativer Valenz berücksichtigt, weil sich Schwächen in diesem Bereich durch die Rolle 'Auszubildender im 1. Lehrjahr' mit kaum nennenswerten Erfahrungen in den simulierten Abteilungen erklären lassen. Kritik in diesem Bereich richtet sich demnach nicht direkt auf die Person, sondern auf die Rolle. Sie gefährdet nicht den Selbstschutz, kann in ihrer Wirkung als selbstwertneutral bezeichnet werden und unter diesem Aspekt sogar selbstwertdienlich genutzt werden: *"Ich war mir nicht im klaren, weil ich nicht wusste, wie der Ablauf in der KBA ist, inwieweit ich jetzt*

³¹⁴ Die Nichtberücksichtigung im DS2 widerspricht diesem Ergebnis nicht, da hier der Arbeitsplatz 'Verkaufsinformation' simuliert wurde. Dieser Arbeitsplatz zeichnet sich im Vergleich zur Kundendienstannahme durch sehr kurze, einfache Abläufe aus, so dass es bei der Simulation eines Idealfalles fast keine Ablaufschwierigkeiten geben kann.

*entscheiden kann, da steht, das jetzt Montag morgen war und das Kundenaufkommen sehr groß war, ob ich sagen kann ja oder nein.*³¹⁵

Das ermittelte Muster für die Kriterienklasse 2 wird daher um eine weitere Ausnahme ergänzt:

Feedbackgeber aus der Teilnehmergruppe (A, S) neigen im Falle mehrerer Feedbackrunden dazu, Kriterien, die mit negativen Valenz berücksichtigt werden können, erst in späteren Runden vermehrt zu berücksichtigen.

Ausnahme 1: Dies gilt nicht für Kriterien, von denen im Vorfeld bekannt ist, dass sie wichtig sind oder deren Erfüllung noch nicht erwartet werden kann (mangels Erfahrung, Ausbildung) und deren Kritik damit als selbstwertneutral bezeichnet werden kann.

Kriterienklassenunabhängige Zusatzergebnisse

Bei den Kriterien Standardformulierungen und namentliche Kundenansprache ist unabhängig von den Klassen noch ein Muster aufgefallen, das ich herausstellen möchte:

Anforderungen für den persönlichen Kundenkontakt	DS1		DS2		VTS			VTA	
	A	L	A	L	S	A	L	S	L
Standardformulierungen reflektiert einsetzen 23- 6+	1 -	1 + 2 +- 4 -		1 + 1 +- 4 -		1 + 1 +- 2 -	2 + 2 +- 2 -	5 -	1 + 1 +- 5 -
Ich spreche den Kunden persönlich mit Namen an 16+ 11-		1 + 5 -	1 +	2 +		3 +	4 + 1 +- 1 -	3 + 3 -	2 + 2 -

Tabelle 53: Forcierung bestimmter Kriterien durch die Leitung

Beiden Kriterien ist gemein, dass sie von den Auszubildenden im DS1 und DS 2 und im Rahmen der Selbstbeurteilung im VTS nicht berücksichtigt wurden. Dagegen fand seitens der Leitung von Beginn an eine starke Betonung dieser Punkte statt. Dieses schlägt sich in der durchgängigen Beachtung dieser Punkte im VTS durch die Auszubildendengruppe und im VTA im Rahmen der Selbstbeurteilungen nieder.

³¹⁵ VTS FB Km.

Dieser Effekt ließ sich so deutlich nur bei diesen zwei Kriterien nachweisen. Nicht alle Kriterien, die sich im Verlauf der Schulung als durchgängiges Problem abzeichneten, wurden von Anfang an von der Leitung so forciert.

Als gemeinsames Muster unabhängig von der Kriterienklasse kann festgehalten werden:

- **Feedbackgeber aus der Teilnehmergruppe (A, S) neigen im Falle mehrerer Feedbackrunden dazu, Kriterien, die von ihnen zunächst nicht berücksichtigt, von der Leitung aber forciert betrachtet werden, in späteren Feedbackrunden vermehrt mit in ihr Beurteilungsspektrum aufzunehmen.**
- **Die Berücksichtigung dieser Kriterien im Rahmen der Selbstbeurteilung setzt zeitlich zu einem späteren Zeitpunkt ein, als die Berücksichtigung dieser Kriterien zur Fremdbeurteilung.**

Ein weiteres Muster, dass ich hervorheben möchte, bezieht sich auf das Verhältnis positiver und negativer Valenzen der Feedbackgespräche im VTS:

	VTS		
	S	A	L
Anzahl der Feedbackgespräche	8	8	8
Anzahl der Feedbackgespräche, die überwiegend positive Berücksichtigungen enthalten ³¹⁶	0	5	3
Anzahl der Feedbackgespräche, die überwiegend negative Berücksichtigungen enthalten	6	0	3
Anzahl der Feedbackgespräche, bei denen das Verhältnis zwischen positiven und negativen Berücksichtigungen annähernd ausgeglichen ist	2	3	2

Tabelle 54: Unterteilung der Aussageeinheiten des VTS nach dem Verhältnis positiver und negativer Valenzen innerhalb

Auffallend ist die gegenläufige Verteilung negativer und positiver Valenzen beim direkten Vergleich der Selbstbeurteilungen mit den Beurteilungen durch die Gruppe der Auszubildenden. Während im Rahmen der Selbstbeurteilungen keine Aussageeinheit durch die Dominanz positiver Valenzen geprägt ist, und stattdessen 6 Aussageeinheiten eine Dominanz negativer Valenzen aufweisen, zeigt sich bei den Beurteilungen durch die Gruppe der Auszubildenden ein gegenteiliges Bild. Keine

³¹⁶ Von einer überwiegenden Berücksichtigung soll dann die Rede sein, wenn der Anteil der Berücksichtigungen > 60% ist.

Aussageeinheit ist durch die Dominanz negativer Valenzen geprägt, wohingegen 5 Aussageeinheiten die Dominanz positiver Valenzen aufweisen.

Als Muster für die Dominanz positiver oder negativer Valenzen innerhalb der Aussageeinheiten der Teilnehmergruppe (S/A) kann festgehalten werden:

- Im Rahmen der Selbstbeurteilungen tendieren die Teilnehmer dazu, eigene Leistungen überwiegend negativ zu bewerten.
- Im Rahmen der Fremdbeurteilungen tendieren die Teilnehmer dazu, die Fremdleistungen überwiegend positiv zu bewerten.

Eingrenzung: Diese Beobachtung gilt nur für das VTS, ist also an die Rahmenbedingung geknüpft, dass Selbst- und Fremdbeurteilungen im direkten Wechsel aufeinander folgen.

6.1.3 Vergleich der Ergebnisse mit Befunden zum Selbstwertschutz und zur Selbstwerterhöhung

Abschließend sollen die ermittelten Muster mit den in Kapitel 6.1.2 vorgestellten Befunden zum Selbstwertschutz und zur Selbstwerterhöhung in sozialen Vergleichsprozessen verglichen werden:

- Individuen überschätzen die Wichtigkeit von Beurteilungsdimensionen, auf denen sie selbst gut abschneiden. Entsprechend neigen Individuen dazu, andere Personen auf solchen Dimensionen zu beurteilen, die für sie selbst wichtig und zufrieden stellend sind.³¹⁷

Für die Klasse der am häufigsten mit positiver Valenz berücksichtigten Kriterien (Klasse 1) wurde ermittelt, dass sie von Anfang an vermehrt beachtet wurden. Dieses Muster deckt sich mit obigem Befund, weil sich diese Kriterien weitestgehend mit dem Idealbild eines Kundenkontakters (Wichtigkeit) und den Persönlichen Stärken (eigenes gutes Abschneiden) aus Sicht der Auszubildenden decken.

- Individuen unterschätzen die Wichtigkeit von Beurteilungsdimensionen, auf denen sie selbst schlecht abschneiden. Entsprechend neigen Individuen dazu, andere Personen auf solchen Dimensionen nicht zu beurteilen, die für sie selbst unwichtig und nicht zufrieden stellend sind.³¹⁸

Obiger Befund konnte für die Kriterien Ablaufsicherheit und -strukturiertheit (Klasse 3) nicht bestätigt werden. Es zeigte sich, dass die Auszubildenden die Wichtigkeit dieser Beurteilungsdimension hoch ansetzten, obwohl sie sie nicht zufrieden stellend lösen können. Allerdings wurde dies auch nicht erwartet, so dass (Selbst-) Kritik in diesen Punkten selbstwertneutral war.

Für die Klasse der am häufigsten mit negativer Valenz berücksichtigten Kriterien (Klasse2) wurde ermittelt, dass sie von Anfang an nur seitens der Leitung berücksichtigt wurden. Ansonsten waren sie in den ersten Feedbackrunden nicht Gegenstand der Berücksichtigung durch die Gruppe der Auszubildenden. Das Muster dieser Kriterienklasse deckt sich zunächst mit obigem Befund. Keines der Kriterien findet sich in der Vorabeinschätzung von wichtigen Eigenschaften eines idealen Kundenkontakters, noch bei der Einschätzung persönlicher Stärken und Schwächen. Vor diesem Hintergrund sind die Kriterien für die Auszubildenden eher unwichtig, was sich durch die mangelnde Berücksichtigung zeigte.

Dies änderte sich durch die forcierte Betonung dieser Kriterien durch die Leitung, die dazu führte, dass diese Punkte ab dem VTS durch die Auszubildenden und im VTA in der Selbstbeurteilung angesprochen wurden. Der obige Befund zum Selbstwertschutz und zur Selbstwerterhöhung konnte zunächst bestätigt werden, allerdings zeigte sich, dass diesem Effekt bei wiederholten Feedbacks zum gleichen Thema seitens der Leitung erfolgreich entgegengesteuert werden kann, indem die forcierte Betonung dieser Kriterien dazu führt, dass sie nachhaltig als wichtig eingestuft werden.

- Individuen neigen dazu, das Ausmaß positiver Eigenschaften bei sich selbst im Vergleich zu anderen Personen zu überschätzen / das Ausmaß negativer

³¹⁷ Vgl. ROST, W.; FREY, D.; ROST-SCHAUDE, E.: Der Einfluss von Erfolg und Misserfolg auf Attraktivitätsurteile in der Schule. In: TACK, W. (Hrsg.): Bericht über den 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg, Göttingen 1975, S. 321-323, S. 322.

³¹⁸ Vgl. ebd. S. 322 (Der zentrale Befund wurde von mir sprachlich gespiegelt).

Eigenschaften bei sich selbst im Vergleich zu anderen Personen zu unterschätzen. Diese Tendenz, sich als überdurchschnittlich wahrzunehmen, wird als 'above-average'-Effekt bezeichnet.³¹⁹

Der ‚above-average‘-Effekt konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden. Vielmehr zeigte sich ein Gegenteiliges Bild, nachdem die Teilnehmer, wenn Selbst- und Fremdbeurteilungen im direkten Wechsel aufeinander folgen, dazu tendierten, Negatives bei sich selbst und Positives bei anderen hervorzuheben. Dieser Umstand kann mit Rückgriff auf Erkenntnisse der Impressions-Mangement-Theorie erklärt werden. Stark vereinfacht besagt die Impressions-Mangement-Theorie: "Individuen kontrollieren (beeinflussen, steuern, manipulieren etc.) in sozialen Interaktionen den Eindruck, den sie auf andere Personen machen".³²⁰ Mit dieser Technik lassen sich erwünschte Reaktionsweisen der Interaktionspartner provozieren.³²¹ Im konkreten Fall ruft die negative Selbstbewertung eine positive Korrektur der restlichen Teilnehmer geradezu hervor. Positive Fremdbewertungen schützen einerseits vor negativen Reaktionen der Bewerteten, andererseits geben sie auch indirekt die Art und Weise vor, wie 'hart' man selbst von den anderen Teilnehmern bewertet werden möchte ganz im Sinne von "was Du nicht willst, was man Dir tut,...".

Sich in selbsttherabsetzender Weise, in Form eines Understatement, zu präsentieren, während man andere aufwertet kann somit als indirekte Technik positiver Eigenwerbung und damit als selbstwertdienliches Verhalten interpretiert werden.³²²

³¹⁹ Vgl. DAUENHAUER, D.; STAHLBERG, D.; FREY D.; PETERSEN L.-E. : Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungsstrategien. Bern 2002, S.159-190, S. 160.

³²⁰ Mummendey, H. D.: Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen u. a. 1995, S. 111.

³²¹ Vgl. ebd. S. 164.

³²² Vgl. hierzu auch: ebd. S. 165.

6.2 Begründung von Perspektiven: Längsschnitt und Entwicklung aus Sicht der Auszubildenden

Bei der Darstellung der bisherigen Ergebnisse hat sich bereits deutlich herauskristallisiert, dass das Feedbackverhalten (Selbst- und Fremdbeurteilungen) in Abhängigkeit von der Stufe der Kundenkontaktschulung mitunter erhebliche Variationen aufweist. Die Entwicklungsschritte der Teilnehmer sollen im folgendem im Längsschnitt noch einmal herausgestellt werden. Besondere Berücksichtigung findet dabei die Frage, inwieweit Variationen des Feedbackverhaltens auch auf die konzeptionellen Besonderheiten der jeweiligen Stufen zurückzuführen sind.

6.2.1 Mini-Benchmarking und Telefontraining

Die Konzentration der qualitativen Untersuchung liegt auf den letzten beiden Stufen (VTS und VTA) der Kundenkontaktschulung, da diese mit Videounterstützung durchgeführt wurden. Darüber hinaus wurden, wenn auch im geringeren Umfang, Feedbackdaten aus dem Rollenspiel im Seminar (RIS) ausgewertet. Zum besseren Gesamtverständnis der durchgeführten Untersuchung ist es aber sinnvoll, zentrale Ergebnisse aus den ersten Stufen der Kundenkontaktschulung zu kennen, weshalb diese im Folgenden zusammenfassend vorgestellt werden.

Den Einstieg der Kundenkontaktschulung stellte der Baustein **„Mini-Benchmarking“** dar. Die erreichten Lernergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

Die Auszubildenden waren selbständig in der Lage, ihre Erfahrungen systematisch zusammenzutragen und in der sich anschließenden Gruppenarbeit den Zusammenhang von Anspruchsdenken, Bedürfnisbefriedigung und Kundenbindung herzustellen. Die Fähigkeit, sich in den Interaktionspartner 'Mercedes-Benz Kunde' im Sinne eines übergeordneten Empathievermögens hineinzusetzen und damit für alle Kundenkontaktsituationen geltenden Normen zu erkennen und zu akzeptieren, war bei allen Auszubildenden im Sinne der institutionalen Zielsetzung zufrieden stellend ausgeprägt.

Zudem war es wichtig, dass die Auszubildenden erkennen, welchen Handlungsspielraum die Mitarbeiter in Kundenkontaktsituationen haben und nutzen

sollten, um mit zur Erreichung von Kundenzufriedenheit beizutragen. Auffällig war, dass aus Sicht der Auszubildenden neben personalen Eigenschaften, wie Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft, insbesondere eine fundierte Fachkompetenz für gelungene Kundenkontakte notwendig ist. Diese Erkenntnis wurde auf die spezielle Situation der Auszubildendenrolle übertragen. Hier zeigten sich erste Unsicherheiten bei den Auszubildenden, die ihrer Rolle zugewiesenen Handlungsspielräume zu erkennen und auf Erwartungen, die sie nicht erfüllen können, angemessen zu reagieren. Den Auszubildenden war nicht auf Anhieb klar, dass sie, auch wenn sie nicht in der Lage sind Fahrzeugschäden zu diagnostizieren oder Reparaturkosten im Vorfeld abzuschätzen, in der Lage sind, Kunden zufrieden stellend zu betreuen.

Angesichts der antizipierten Kundenerwartungen fühlten sich die Auszubildenden unfähig, den Normen ihrer Rolle in vollem Umfang gerecht zu werden. Letztendlich zeigt sich, dass die Auszubildenden die Normen 'Freundlichkeit' und 'Hilfsbereitschaft' zwar als wichtig erkannt und akzeptiert haben, aber für die Umsetzbarkeit dieser Normen noch keine ausreichende Orientierung besitzen.³²³ Die an diesem Punkt einsetzende Diskussion wurde von der Leitung als Anknüpfungspunkt für die Erklärung des Begriffs 'Betreuungsstandard' und der damit verbundenen institutionalen Zielsetzung genutzt. Auf der Grundlage dieser Diskussion sowie der Erkenntnisse aus dem Mini-Benchmarking waren die Auszubildenden selbständig in der Lage, ein vorläufiges Anforderungsprofil für Auszubildende in Kundenkontaktbereichen zu entwickeln. Dieses zeichnete sich im Vergleich zu Mitarbeiterschulungen aus der Vergangenheit durch hohe Übereinstimmungswerte hinsichtlich der erarbeiteten Betreuungs- und Ablaufsstandards aus.

Bei der Durchführung des **Telefontrainings** zeigten sich zwei Tendenzen, die auch für die folgenden Stufen der Kundenkontaktschulung relevant waren.

³²³ Deutlich wurde dieser Tatbestand vor allem bei der Diskussion eines Erfahrungsberichts eines Auszubildenden: 'Ein Kunde möchte einen Verkäufer sprechen. Der Auszubildende bittet ihn zu warten und versucht den Verkäufer zu kontaktieren. Er erhält von der Sekretärin des Verkaufsbüros die Information, der Verkäufer befinde sich auf Probefahrt, komme aber *wahrscheinlich* bald zurück. Der Kunde wartet, wird zusehends unruhiger; der Auszubildende wartet auch und wird zusehends unsicherer, weil er den Kundenwunsch nicht erfüllen kann.' Mit der alleinigen Erkenntnis 'ich muss freundlich und höflich sein' kann der Auszubildende die Situation nicht zufrieden stellend auflösen. Die Situation bedarf einer näheren Interpretation, die der betroffene Auszubildende so noch nicht leisten konnte.

Zum einen waren die Ergebnisse vergangener Telefontrainings (Erweiterung des Anforderungsprofils für den telefonischen Kundenkontakt) weitestgehend identisch mit dem durch die Auszubildenden entwickelten Anforderungsprofil. Es lässt sich beobachten, dass über die Mitarbeiter des Unternehmens hinweg einheitliche Bewertungsmaßstäbe darüber vorliegen, wie telefonische Kontakte angemessen gestaltet werden können. Ergebnisse wie etwa ein freundlicher Tonfall, persönliche Namensansprache und entsprechende Verabschiedungsformulierungen finden problemlos Akzeptanz unter den jeweiligen Seminarteilnehmern.

Zum anderen zeigte sich, dass die Umsetzung gemeinsam erarbeiteter Standards unterschiedlich gut gelang. Während das Erlernen von Abläufen und Verhaltensregeln (Aufstehen, Getränk anbieten etc.) wenig Probleme bereitete, gelang eine Anpassung der sprachlichen Ausdrucksweise hinein bei vielen Teilnehmern nur unzureichend. Dieser Umstand führte dazu, dass über die Formulierung von Betreuungsstandards im telefonischen Kundenkontakt hinaus exemplarische Formulierungshilfen gesammelt wurden, die dem Anforderungsprofil als Anhang beigelegt wurden.

In den Telefonsimulationen ließ sich beobachten, woran die Umsetzung der erarbeiteten Formulierungen am Arbeitsplatz zu scheitern droht. Die Übernahme der zuvor in der Gruppe erarbeiteten Standardformulierungen in das eigene Handlungsrepertoire gelingt nur mit höchster Konzentration. Es zeigt sich, dass sich schon bei Auszubildenden im ersten Lehrjahr und damit wenig Telefonerfahrung am Arbeitsplatz sehr stabile Formulierungsroutinen gebildet haben, die nur noch schwer zu variieren sind. So gelang es dem überwiegenden Teil der Teilnehmer nicht auf die Kundenanfrage *„Hier Meyer – ich habe ein technisches Problem, können sie mich bitte verbinden?“* die Formulierung *„Augenblick bitte, ich verbinde“* zu ersetzen durch die Formulierung *„Ja gerne, ich leite Ihren Anruf jetzt in die Kundendienstannahme weiter. Auf Wiederhören Herr Meyer“*.³²⁴

Zum Zeitpunkt des Telefontrainings zeichnete sich das Problembewusstsein, wie intensiv und bewusst man daran arbeiten muss, einen berufsrollenadäquaten

³²⁴ Während im Seminar eine Verletzung der Standards sofort von einer Rückmeldung durch die Gruppe begleitet wird, bleibt sie am Arbeitsplatz ohne Folgen. Aus behavioristischer Sicht fehlt am Arbeitsplatz der Lernen auslösende Folgereiz auf ein Fehlverhalten. Damit die im Seminar

Sprachstil zu entwickeln, aus meiner Sicht nur unzureichend ab. Formulierungsfehler in den simulierten Telefonsequenzen wurden zwar im direkten Feedback selbständig wahrgenommen, die Fähigkeit zur bewussten Handlungssteuerung reichte in den meisten Fällen über die korrekte Meldeformel nicht hinaus. Allerdings belief sich die Problemlösung auf die Ursachensuche. So fanden die Auszubildenden zwar Argumente, warum sie die neuen Formulierungen nicht anwenden (*„ich habe mir das schon falsch angewöhnt; in der Abteilung sagen das alle so, ich war zu sehr auf den Inhalt des Gesprächs konzentriert etc.“*), konkrete Vorschläge zur Überwindung dieses Problems wurden jedoch nur in Ansätzen diskutiert.

6.2.2 Rollenspiel im Seminar (RIS)

Den nächsten Baustein der Kundenkontaktschulung stellte das **'Rollenspiel im Seminar'** dar, indem der persönliche Kundenkontakt in Standardsituationen eingeübt werden sollte. In der ersten Demosimulationsrunde wurden standardisierte Kundenkontakte der Abteilung 'Kundendienstannahme' simuliert. Die zweite Demosimulationsrunde bezog sich auf die Abteilung Verkaufsinformation. Beide Standardsituationen wurden von Auszubildenden des zweiten Lehrjahres vorgestellt. Die Aufgabe der Teilnehmer war es, dieses Modellverhalten möglichst exakt nachzuahmen. In den sich anschließenden Feedbackrunden gab es keine Selbstbeurteilungen, sondern eine offene Beurteilung durch die Teilnehmer, dass durch ein Leitungsfeedback abgeschlossen wurde.

Bezüglich des Entwicklungsstandes der Auszubildenden ist zu diesem Zeitpunkt der Kundenkontaktschulung hervorzuheben, dass die Betreuungskriterien, die einen Orientierungsrahmen zur Beurteilung liefern sollen, selbstständig erarbeitet und intensiv diskutiert wurden und daher allen Auszubildenden hinlänglich bekannt waren. Feedbackgespräche auf Basis dieser Betreuungskriterien wurden im Baustein Telefontraining bereits geführt.

Die folgende Tabelle stellt die berücksichtigten Kriterien aller Feedbackgespräche, unterteilt nach positiven und negativen Valenzen der beiden Demosimulationen DS1 (Kundendienstannahme) und (DS2) Verkaufsinformationspunkt, dar:

gegebenen Anstöße zu einer echten Verhaltensmodifikation am Arbeitsplatz führen, bedarf es eines hohen Maßes an Entwicklungskompetenz.

Anforderungen für den persönlichen Kundenkontakt	DS1		DS2	
	A	L	A	L
1. Gesamteindruck	2 +	4 + 1 +-	2 +	4 +
2. Abwicklung, Struktur	3 + 1 -	1 + 1 +- 3 -		1 + 1 -
3. Sicherheit in der Gestaltung und Durchführung der Abläufe	1 + 2 -	2 + 3 -	1 +	2 +
4. Abklären des aktuellen Situationsstatus				
5. Ich erkenne eigene Kompetenzgrenzen und ziehe einen Kollegen hinzu		1 +		
6. Aufgabenbereich selbständig erkennen, Initiative ergreifen				
7. Ich beachte die Umgangsformen, wie z.B. Begrüßung, Aufstehen, Platz anbieten, Begleiten, Getränk anbieten, Verabschiedung	1 + 1 +- 1 -	2 + 1 -		1 + 1 -
8. Mein Auftritt ist freundlich, sympathisch, höflich	3 +	5 +	2 +	2 +
9. Mein Tonfall ist freundlich, langsam, deutlich, ruhig		1 -		1 -
10. Standardformulierungen reflektiert einsetzen	1 -	1 + 2 +- 4 -		1 + 1 +- 4 -
11. Ich greife das Anliegen des Kunden aktiv auf und biete (Alternativ)-Lösungen an				1 -
12. Eigene Handlungen dürfen zügig sein, aber nicht hektisch, unruhig, nervös	1 -	1 -		2 -
13. Kommunikation des Situationsstatus			1 +	
14. Eigenes Handeln kommunizieren „Ich gehe jetzt Ihre Rechnung holen ...“				
15. Wartende Kunden nochmals informieren, dass ihr Anliegen in Arbeit ist				
16. Einen freundlichen Umgangston auch hinter den Kulissen (mit anderen Mitarbeitern) pflegen		1 +		
17. Kontakt zwischen Kunde und Verkäufer herstellen				1 -
18. Wartende Kunden mit Anliegen und Namen an andere Mitarbeiter weiterleiten		1 -		1 -
19. Ich beende das Gespräch mit einer kurzen Zusammenfassung, frage nach weiteren Wünschen und bedanke mich beim Kunden	1 -	1 + 2 -	1 -	1 -
20. Ich spreche den Kunden persönlich mit Namen an		1 + 5 -	1 +	2 +
21. Blickkontakt halten	2 + 1 -	2 + 2 -	1 +	3 + 1 -
22. Ich trete dem Kunden sicher gegenüber	1 +	1 +		1 -
23. Ich lasse meinen Gesprächspartner ausreden und höre aktiv zu				
24. Direkte Kundenansprachen sind ruhig und zugewandt	1 +	4 -		1 -
25. Ich bringe zum Ausdruck, dass ich persönlich um den Kunden bemüht bin.	1 +	1 -	1 -	
26. Ich versetze mich in die Rolle des Kunden und stelle mich auf die Verfassung des Kunden emotional ein				
27. Aufgebrachte Kunden ausreden lassen, keine voreilige Rechtfertigungsposition einnehmen, sondern nach Lösungen suchen				
28. Auf Kundenäußerungen aktiv eingehen, auch wenn sie über das eigentliche Geschäft hinausgehen (menscheln)				
29. Sonstiges				1 -
Σ	15+ 8- 1+-	22+ 28- 4+-	8+ 2-	16+ 17- 1+-

Tabelle 55: Berücksichtigte Kriterien aller Feedbackgespräche unterteilt nach positiven und negativen Valenzen in DS1 und DS2

Auffallend ist, dass 8 Kriterien (u. a. "Ich versetze mich in die Rolle des Kunden und stelle mich auf die Verfassung des Kunden emotional ein") weder durch die Auszubildenden noch durch die Leitung angesprochen wurden. Dieser Umstand ist darauf zurückzuführen, dass die simulierten Situationen standardisierte Normalfälle darstellten und daher nicht die Möglichkeit boten, dass im Anforderungsprofil geforderte Verhalten zu zeigen.

Im DS1 kristallisieren sich bereits die Kriterien heraus, die seitens der Auszubildenden über die gesamte Schulung hinweg vermehrt berücksichtigt wurden (sichere und strukturierte Abwicklung, freundliches Auftreten, Umgangformen und Blickkontakt). Die Beurteilungskriterien wurden zwar auch von der Leitung vermehrt berücksichtigt, allerdings ist die Breite der vermehrt berücksichtigten Kriterien durch die Leitung deutlich höher (Standardformulierungen, Kunden mit Namen ansprechen, ruhige zugewandte Kundeninteraktion). Diese Kriterien wurden seitens der Leitung überwiegend kritisiert, von den Auszubildenden aber gar nicht oder nur wenig beachtet. Damit beachten die Auszubildenden vornehmlich die Kriterien, die ihnen bereits vor der Schulung (vgl. Ergebnis der kurzen Vorabbefragung im Anhang B) als besonders bedeutsam erschienen. So wurden auch nur die Punkte durch die Auszubildenden kritisiert, die ihnen bereits im Vorfeld der Schulung als Schwachpunkte erschienen (Ablaufbeherrschung). Das Ergebnis zeigt, dass eine selbstgesteuerte und zeitaufwendige Erarbeitung eines Beurteilungskatalogs noch nicht ausreicht, um die Wahrnehmungsfähigkeit der Teilnehmer zufrieden stellend zu erweitern. Gleiches gilt für die Bewertungsfähigkeit. Die Auszubildenden berücksichtigen vermehrt Punkte, von denen sie schon im Vorfeld annahmen, dass hier ihre Stärken liegen. Die Feedbackgespräche führten in diesem Zusammenhang lediglich dazu, bestehende Selbstkonzepte durch die Fremdbeurteilungen zu bestätigen. Die Motive Selbstkonsistenz und Selbstwerterhöhung bei der Informationsbearbeitung sind deutlich zu erkennen und dominieren das Motiv zur Selbsterkennung. Ohne die Abrundung durch das Leitungsfeedback wären diese Feedbackgespräche in punkto Aufbau eines realistischen Selbstbildes und Aufzeigen von Entwicklungsnotwendigkeiten nahezu wirkungslos geblieben.

Diese Effekte ließen sich im DS2 nur sehr schwach nachweisen. Zum einen fand dieses gegen Ende des Schulungstages unter einem gewissen Zeitdruck statt, so dass nicht alle Teilnehmer das DS2 durchliefen oder nur ein Leitungsfeedback

erhielten. Hinzukommt, dass sich die Kundenbetreuung an der Verkaufsinformation auf das Aushändigen von Prospekten und die Kontaktherstellung zu Verkäufern beschränkt und weit weniger komplex ist, als die Tätigkeit in der Kundendienstanbahn. Daher fiel es den Auszubildenden hier auch leichter, das gezeigte Musterverhalten eins zu eins nachzuahmen. Das Muster der überwiegenden Berücksichtigung von Kriterien mit positiven Valenzen unter Auslassung der Kriterien, die negativ hätten berücksichtigt werden können (z. B. Standardformulierungen), zeigt sich aber auch hier.

Die folgende Tabelle zeigt die Beurteilungsbreite in den Bausteinen DS1, DS2; VTS.

		Aw	Bw	Km	Mm	Rw	Wam	Wm	Ww
RIS	DS1	4	3	5	0 ³²⁵	5	5	1	1
	DS2	kein DS2	1	5	kein DS2	1	0 ³²⁶	0 ³²⁷	3
VTS		7	9	9	11	7	8	4	7

Tabelle 56: Zahl berücksichtigter Feedbackkriterien pro Feedbackgespräch (Teilnehmerbeurteilung)

Auffallend ist hier der deutliche Zuwachs der Berücksichtigungsbreite vom RIS zum VTS. Hierfür gibt es zwei Erklärungsansätze:

1. Während im DS1 ein standardisierter Normalfall simuliert wurde, zeichneten sich die Simulationen im VTS durch leichte Variationen dieses Normalfalles aus, was ein höheres Maß an Kommunikation und Problemlösungsfähigkeit von den Rollenspielern verlangte. Hieraus ergaben sich mehr Ansatzpunkte zur Beurteilung, weil die Rollenspieler nicht nur wie im DS1 ein Idealverhalten nachahmten, sondern freier agieren mussten.
2. Der zweite Erklärungsansatz richtet sich auf die Forcierung der Beachtung von Kriterien der Klasse 2 seitens der Leitung, die dazu führte, dass diese Kriterien im Rahmen der Fremdbeurteilung durch die Gruppe der Auszubildenden ab dem VTS vermehrt berücksichtigt wurden. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass sich die Wahrnehmung der Teilnehmer bezüglich der zur Beurteilung einer Leistung relevanten Kriterien durch entsprechende Übung verbessert hat, so dass detaillierte Feedbacks abgegeben werden konnten.

³²⁵ Der Teilnehmer Mm erhielt aus Zeitgründen nur ein Leitungsfeedback.

³²⁶ Der Teilnehmer Wam erhielt aus Zeitgründen nur ein Leitungsfeedback.

³²⁷ Der Teilnehmer Wm erhielt aus Zeitgründen nur ein Leitungsfeedback.

6.2.3 Videotrainings im Seminar (VTS)

Konzeptionell änderten sich im VTS drei Aspekte. Die standardisierten Situationen des RIS wurden auf Basis von Rollenspielkarten variiert, um den Rollenspielern ein höheres Maß an Kommunikation und Problemlösung abzuverlangen. Die Rollenspiele wurden aufgezeichnet. Die Videoaufzeichnungen wurden zu Beginn der Feedbackgespräche gemeinsam gesichtet. Zusätzlich wurde eine feste Feedbackreihenfolge eingeführt, die die Reihenfolge Selbstbeurteilung, Teilnehmerbeurteilung und Leitungsbeurteilung vorgab.

Die nachfolgende Tabelle zeigt, dass die Zahl der berücksichtigten Kriterien im VTS bei den Teilnehmerbeurteilungen deutlich höher liegt, als bei den Selbstbeurteilungen.

	Aw	Bw	Km	Mm	Rw	Wam	Wm	Ww
VTS Selbstbeurteilung	4	2	6	2	3	6	4	4
VTS Teilnehmerbeurteilung	7	9	9	11	7	8	4	7
Differenz T - S	+3	+7	+3	+9	+4	+2	0	+3

Tabelle 57: Differenz der Anzahl der angesprochenen Feedbackkriterien pro Feedbackgespräch (Selbstbeurteilung / Teilnehmerbeurteilung)

Eine Erhöhung der berücksichtigten Kriterien auf ein vergleichbares Maß zeigte sich im Rahmen der Selbstbeurteilungen erst im VTA:

	Aw	Bw	Km	Mm	Rw	Wam	Wm	Ww
VTS	4	2	6	2	3	6	4	4
VTA	8	10	9	4	11	14	6	13
Veränderung	+4	+6	+3	+2	+8	+8	(+2 ³²⁸)	+9

Tabelle 58: Veränderung der Anzahl der angesprochenen Feedbackkriterien pro Feedbackgespräch (Selbstbeurteilung)

Der Anstieg der berücksichtigten Kriterien im Rahmen der Selbstbeurteilungen vom VTS hin zum VTA zeigt Parallelen zu dem Anstieg der Teilnehmerberücksichtigungen vom RIS hin zum VTS. Anhand der insgesamt am häufigsten berücksichtigten Kriterien konnten in Kapitel 6.1.2 folgende Muster nachgewiesen

³²⁸ Der Auszubildende macht eine Ausbildung zum Informatikkaufmann und arbeitet nicht in Kundenkontaktbereichen. Aus diesem Grund wurde an seinem Arbeitsplatz nur der telefonische Kontakt gefilmt, ansonsten wäre der Zuwachs an verwendeten Beurteilungskriterien wohl noch deutlicher gewesen.

werden: Während Kriterien, die mit positiver Valenz berücksichtigt werden können (z. B. Freundlichkeit), von Beginn an durch alle Feedbackgebergruppen (S,A,L) berücksichtigt wurden, neigen Feedbackgeber aus der Teilnehmergruppe (A, S) im Falle mehrerer Feedbackrunden dazu, Kriterien, die mit negativen Valenz berücksichtigt werden können, erst in späteren Runden vermehrt zu berücksichtigen. So fand eine vermehrte Berücksichtigung dieser Kriterien seitens der Teilnehmer ab dem VTS und im Rahmen der Selbstbeurteilungen erst im VTA statt. Dies gilt nicht für Kriterien, von denen im Vorfeld bekannt ist, dass sie wichtig sind oder deren Erfüllung noch nicht erwartet werden kann (mangels Erfahrung, Ausbildung). Kritik in diesem Bereich wirkt weniger selbstwertgefährdend und kann deshalb als selbstwertneutral bezeichnet werden.

Ein Anstieg der Berücksichtigungen lässt sich zudem noch auf folgendes Muster zurückführen, nach dem Feedbackgeber aus der Teilnehmergruppe (A, S) im Falle mehrerer Feedbackrunden dazu neigen, Kriterien, die von ihnen zunächst nicht berücksichtigt, von der Leitung aber forciert betrachtet werden, in späteren Feedbackrunden vermehrt mit in ihr Beurteilungsspektrum aufzunehmen. Auch hier setzt die Berücksichtigung dieser Kriterien im Rahmen der Selbstbeurteilung zeitlich zu einem späteren Zeitpunkt (VTA) ein, als die Berücksichtigung dieser Kriterien zur Fremdbeurteilung.

Die Verteilung positiver und negativer Valenzen im VTS wurde stark durch den Effekt bestimmt, dass Selbst- und Fremdaussagen direkt aufeinander folgen. Die folgende Tabelle zeigt, dass die Teilnehmer im Rahmen der Selbstaussagen dazu tendierten, eigene Leistungen überwiegend negativ zu bewerten. Hingegen tendierten die Teilnehmer dazu, fremde Leistungen überwiegend positiv zu bewerten.

	VTS		
	S	A	L
Anzahl der Feedbackgespräche	8	8	8
Anzahl der Feedbackgespräche, die überwiegend positive Berücksichtigungen enthalten³²⁹	0	5	3
Anzahl der Feedbackgespräche, die überwiegend negative Berücksichtigungen enthalten	6	0	3
Anzahl der Feedbackgespräche, bei denen das Verhältnis zwischen positiven und negativen Berücksichtigungen annähernd ausgeglichen ist	2	3	2

Tabelle 59: Unterteilung der Aussageeinheiten des VTS nach dem Verhältnis positiver und negativer Valenzen

³²⁹ Von einer überwiegenden Berücksichtigung soll dann die Rede sein, wenn der Anteil der positiven Berücksichtigungen > 60% ist.

Zur Qualität der Selbstbeurteilungen im VTS kann gesagt werden, dass die Teilnehmer dazu neigen, zu wenige Beurteilungskriterien zu selbstkritisch zu betrachten. Im Rahmen der Teilnehmerbeurteilungen ist die Beurteilungsbreite zwar im Vergleich zum RIS angestiegen, allerdings zeigt die auffallend positive Bewertung, dass die Teilnehmerbeurteilungen nicht auf Entwicklung der zu beurteilenden Person ausgerichtet sind, sondern darauf, die negativen Selbsteinschätzungen durch positive Gegenargumente zu entkräften. Den hieraus resultierenden Beurteilungen fehlt es an Analyseschärfe. Wenn man unterstellt, dass den Teilnehmern ihre Strategien (Selbstwertherabsetzung, Fremdwerterhöhung) auch nur in Ansätzen bewusst sind, wird das Feedbackgespräch, das eigentlich die Möglichkeit zu intensiven Reflexionen bieten sollte, zum realitätsfernen Schonraum. Ohne die Abrundung durch ein Leitungsfeedback, dass sich durch eine vergleichsweise hohe Beurteilungsbreite und ein ausgewogenes Verhältnis an positiven und negativen Valenzen auszeichnet, wäre das VTS in punkto Aufbau eines realistischen Selbstbildes und Aufzeigen von Entwicklungsnotwendigkeiten zwar wirkungsvoller als das RIS, aber immer noch unbefriedigend.

Zur Analyse des möglichen Selbstbildaufbaus wurde bei der Auswertung der Feedbackgespräche des VTS das Analyseraster des modifizierten LCM eingesetzt. In den theoretischen Vorüberlegungen zum Aufbau eines realistischen beruflichen Selbstbildes wurden folgende Kriterien als selbstbildaufbauförderlich herausgearbeitet:

- Die Feedbackaussagen sollten sich durch eine vollständige Tiefenstruktur auszeichnen.
- Die Feedbackaussagen sollten untereinander stimmig sein.
- Die einzelnen Kriterienbereiche sollten ausreichend berücksichtigt sein

Bezüglich der Reflexionstiefe des Aussagenpools im VTS zeigte sich, dass in 65,6% der Aussageeinheiten sowohl die Personale als auch die Situations- und Handlungsebene sprachlich abgebildet und damit eine vollständige Tiefenstruktur erreicht wird. Aussagen auf der situativen Ebene treten in 62,5% der Aussageeinheiten dominant auf, eine vollständige Tiefenstruktur (PS/SS/DS) überwiegt auch hier deutlich.

Die Stimmigkeitsanalyse des VTS zeigt, dass der überwiegende Teil (75%) Aussageeinheiten innerhalb eines Kriterienbereichs so stimmig ist, dass ein widerspruchsfreier Selbstbildaufbau möglich ist. 18,8% der Aussagenbündel sind eindeutig widersprüchlich.

Die Analyse der relativen Verteilung der Aussageeinheiten innerhalb eines Feedbackgesprächs ergab, dass bei vier Teilnehmern ein Kriterienbereich unterberücksichtigt war, bei zwei Teilnehmern sogar zwei. Innerhalb dieser Fälle kann im Nachhinein nur bei zwei Teilnehmern eine Unterberücksichtigung hinsichtlich einer notwendigen Entwicklungsinitiation als problemlos angesehen werden, weil der Abgleich mit dem VTA ergibt, dass die Teilnehmer in diesen Punkten auch kaum Entwicklungsbedarf haben. Für die übrigen vier Teilnehmer kann gesagt werden, dass wichtige Kriterienbereiche im VTS nicht problemadäquat berücksichtigt wurden. Die Teilnehmer haben Entwicklungsbedarf in diesen Kriterienbereichen, diese werden aber zu wenig angesprochen.

Zusammenfassend kann zu dem durch die Feedbackaussagen sprachlich abgebildeten Selbstbild im VTS gesagt werden, dass in der überwiegenden Zahl der Fälle, ausgehend von der situativen Reflexion, sowohl Konkretisierung auf der Handlungsebene als auch Generalisierungen auf der personalen Ebene innerhalb eines Kriterienbereichs vorgenommen werden und dass die Aussageeinheiten größtenteils stimmig sind. Allerdings zeigte sich, dass immerhin bei der Hälfte der Feedbackgespräche ein Kriterienbereich fälschlicherweise unterberücksichtigt wird, so dass die Auszubildenden in diesen kritischen Bereichen zu wenige Informationen für einen umfassenden Selbstbildaufbau erhalten.

Bezüglich der Entwicklungsinitiation der Feedbackaussagen wurde in den Auswertungen zuerst die Verwendung der Sprachfunktionen analysiert. Der Anteil der Feedbackaussagen mit Erklärungsfunktion liegt bei den Selbstbeurteilungen des VTS deutlich höher als im VTA. Dies kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass im Verlauf der Schulung die Interpretationsspielräume zur Bewertung von Kundenkontaktsituationen kleiner geworden sind, andererseits aber auch darauf, dass bei der Bewertung mehrerer Realsituationen in Folge bewertungsrelevante Merkmale situationsunabhängiger hervortreten und damit der Raum für situative Erklärungsmuster und Ausflüchte kleiner wird. Auf jeden Fall löst das

Feedbackgespräch im VTA weniger diskussionswürdige Irritationen auf, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die relevanten Informationen der gesichteten Situationen störungsfreier verarbeitet werden können als noch im VTS.

Des Weiteren fiel auf, dass der Sprachfunktionsbereich der Verbesserungsvorschläge durch die Leitung sehr intensiv, im Rahmen der Selbst- und Teilnehmerbeurteilungen aber kaum genutzt wurde. Aus dieser Sprachpraxis lässt sich einerseits der pädagogische Anspruch der Leitung ableiten, auf der Basis des jeweils beobachteten Kundenkontaktverhaltens möglichst viele individuelle Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Andererseits ist davon auszugehen, dass aufgrund der langen Schulungserfahrung und intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema 'Kundenkontakt' die Idealvorstellung von Kundenkontaktsituationen ausgeprägter ist als bei den Teilnehmern und Verbesserungsvorschläge deshalb auch dazu genutzt werden, allen Teilnehmern dieses Idealverhalten vorzutragen, wie das folgende Beispiel zeigt: *„Auch am Telefon bitte drauf achten, nicht einfach nur ‚Auf Wiederhören‘ und weg, sondern für den Anruf bedanken, Namen des Kunden verwenden, ja das habe ich zu fast allen gesagt, aber da müssen sie bewusst dran arbeiten,*³³⁰

Ob die Strategie der Verwendung von Verbesserungsvorschlägen seitens der Leitung auch genutzt wurde, um Kritik weicher und annehmbarer anzubringen, ist anzunehmen, da das Bestreben, die Teilnehmer zumindest mittels Sprachwahl zu schonen, an vielen Stellen der Feedbackgespräche zu finden ist, wie das folgende Beispiel besonders eindrucksvoll zeigt: *„Also, ganz so schlecht ist es nun auch wieder nicht. Sie haben nur noch nicht soviel umgesetzt von dem, was wir erarbeitet haben.“*³³¹

Darüber hinaus lässt sich die unterschiedliche Verwendung des Sprachfunktionsbereichs der Verbesserungsvorschläge auch zielspsychologisch erklären. Nach HIGGINS unterscheiden sich Personen in ihrer Zielsetzung darin, ob sie ihr Selbst als Ideal begreifen, dass sie erreichen wollen oder als etwas, dass sie erreichen müssen. Während das Ideal-Selbst auf das Erreichen von Fortschritten abzielt, ist das Soll-Selbst auf die Vermeidung von Fehlern ausgerichtet. Eine Ideal-

³³⁰ VTS FB Mm.

³³¹ VTA FB Km.

Selbstausrichtung führt laut HIGGINS eher dazu, sich positiv formulierte Ziele zusetzen. Die Fokussierung der Auszubildenden auf gemachte Fehlleistungen ohne die Formulierung positiver Ziele, in Form von Verbesserungsvorschlägen, deutet auf eine Soll-Selbstausrichtung der Auszubildenden hin. Daran zeigt sich, dass die Bemühungen in den ersten Stufen der Kundenkontaktschulung, durch Beteiligung der Teilnehmer an der Entwicklung der Betreuungsstandards, eine Akzeptanz im Sinne einer Idealorientierung herzustellen, fehlgeschlagen ist. Ob dieses Manko durch die bewusste Einforderung positiver Zielformulierungen behoben werden kann, wie es in den Forderungen nach konstruktiver Kritik in Feedbackratgebern³³² empfohlen wird, ist zweifelhaft. Hierdurch verändern sich nur die Sprachmuster, nicht die innere Haltung, die dahinter steht.

Bezüglich der Verwendung der Sprachfunktion 'Verhaltensbeschreibung' wurde bereits herausgestellt, dass Teilnehmer- und Selbstbeurteilungen eher nicht darauf ausgerichtet sind, die gesichtete Leistung möglichst realitätsnah zu beschreiben, sondern dass hier Strategien der Selbstwertherabsetzung bzw. der Fremdwerterhöhung wirksam werden. Letztendlich zeigt sich auch aus dieser Perspektive, dass die Teilnehmer nicht Ideal-Selbst orientiert handeln, sondern mit der Wahrnehmung und Bewertung eines noch nicht erreichten Soll-Selbst taktieren. Die Motivlage bei der Verarbeitung selbst- und fremdbezogener Informationen ist mehr durch die Motive Selbstwertschutz bestimmt, als durch die Motive Selbsterkennung und Selbstverbesserung.

Betrachtet man die Entwicklungsimpulsstärken der Selbst- und Teilnehmeraussagen im VTS, so zeigt sich, dass die Auszubildenden insgesamt im VTS in weniger Kriterienbereichen deutlich geringere Entwicklungsimpulse setzten als die Leitung. In der Dimension Machbarkeit erreichen die Leitungsaussagen im Vergleich zu den Selbstbeurteilungen die 7fache Impulsstärke; in der Dimension Wünschbarkeit die 4fache.

Der Rubikonbereich stimmt dagegen bei der überwiegenden Zahl der Auszubildenden mit dem Rubikonbereich der Leitungsaussagen überein. Abweichungen hiervon ergaben sich sowohl bei dem besten Teilnehmer (Wam) als

³³² Vgl. HAGEHÜLSMANN, U.; HAGEHÜLSMANN, H.: Der Mensch im Spannungsfeld seiner Organisation. Paderborn, 1998. S. 96 f.

auch bei dem schlechtesten (Km). Dieser Umstand wurde als Indikator dafür gewertet, dass die Herauskristallisierung des Rubikonbereichs diesen beiden Teilnehmertypen schwer fällt, ansonsten aber recht treffsicher gelingt.

6.2.4 Videotraining am Arbeitsplatz

Konzeptionell änderten sich im VTA vor allem zwei Aspekte. Aufgezeichnet wurden mehrere reale Arbeitssituationen in den Abteilungen Kundendienstannahme oder Verkaufsinformation. Die anschließenden Feedbackgespräche fanden als Einzelgespräche statt, deren Auftakt eine kurze Sichtung des Videomaterials bildete. Sowohl die Auszubildenden als auch die Leitung hatten im Vorfeld des Gesprächs die gesamte Aufzeichnung getrennt voneinander gesichtet und sich mit entsprechenden Notizen vorbereitet.

Bereits im vorangegangenen Kapitel wurde ausgewiesen, dass sich die Beurteilungsbreite im Rahmen der Selbstbeurteilungen im VTA deutlich erhöht hat. Die Gründe hierfür verhalten sich weitestgehend analog zu den gefundenen Begründungen für die Erhöhung der Berücksichtigungsbreite seitens der Teilnehmer vom RIS hin zum VTS:

- Erhöhung der Anknüpfungspunkte möglicher Beurteilungen durch die Aufzeichnung mehrerer Situationen. Zudem sind reale Arbeitssituationen, wie das folgende Beispiel zeigt, zum teil mit Handlungsanforderungen verbunden, die im Seminar so nicht simuliert wurden: *„Sie bleiben immer ziemlich statisch an ihrer Theke stehen; wer da nicht zu ihnen kommt, wird auch nicht angesprochen. Das geht aber nicht. Kunden im Verkaufsraum müssen nach 3 min angesprochen werden, auch wenn sie sich selbst nicht melden. Das kann immer sein, dass die Kunden einen Termin haben und sich deshalb nicht an die Information wenden. Da müssen sie nachhaken, ob der Verkäufer bescheid weiß, dass der Kunde wartet, ob er etwas zu trinken haben will.“*³³³
- Aufnahme von Kriterien in das eigene Beurteilungsspektrum, die zuvor seitens der Leitung forciert berücksichtigt wurden. Diese Kriterien haben dadurch an

³³³ VTA Aw.

Wichtigkeit gewonnen, was dazu führte, dass sie beachtet werden, obwohl ihre Erfüllung aus eigener Sicht noch nicht zufrieden stellend ist.

Während im VTS kein einziges Eigenfeedback einen Überhang positiver Valenzen auswies, ist diese Zahl im VTA auf 5 angestiegen.

	VTA	
	S	L
Anzahl der Feedbackgespräche	7	7
Anzahl der Feedbackgespräche, die überwiegend positive Berücksichtigungen enthalten ³³⁴	5	4
Anzahl der Feedbackgespräche, die überwiegend negative Berücksichtigungen enthalten	2	2
Anzahl der Feedbackgespräche, bei denen das Verhältnis zwischen positiven und negativen Berücksichtigungen annähernd ausgeglichen ist	0	1

Tabelle 60: Unterteilung der Aussageeinheiten des VTA nach dem Verhältnis positiver und negativer Valenzen innerhalb

Zur Erklärung bieten sich mehrere Gründe an:

- Auf die Selbstbeurteilungen folgen keine Teilnehmerbeurteilungen. Strategien zur Selbstwertherabsetzung sind dementsprechend nicht nötig, insbesondere da die Leitung im VTS mehrfach bewiesen hatte, dass ihre Beurteilungen durch derartige Strategien wenig beeinflusst werden.
- Ein noch viel wichtigerer Aspekt scheint mir jedoch die Tatsache zu sein, dass das VTA den vorläufig letzten Baustein einer sehr zeitaufwendigen Schulung darstellte. Der Überhang positiver Valenzen in 5 Feedbackgesprächen des VTA könnte als Strategiewechsel gewertet werden. Die Auszubildenden wollen an diesem Punkt zeigen, dass sie etwas gelernt haben. Sie wollen auf die positiven Aspekte ihres Kundenkontaktverhaltens explizit aufmerksam machen, bevor sie ihre Schwachpunkte ansprechen. Entwicklungsimpulse werden von diesen Teilnehmern auf Basis eines überwiegend positiven Selbstbildes ausgesprochen. Das Ziel der Förderung eines entwicklungsoffenen positiven Selbstbildes kann für diese Teilnehmer als erreicht gelten.

Möglichkeiten des Selbstbildaufbaus sowie Entwicklungsinitiation wurden auch für das VTA mit Hilfe des modifizierten LCM bestimmt. Nur noch ca. 44,4% der Aussageneinheiten zeichnen sich durch eine vollständige Tiefenstruktur aus. Aussagen auf der personalen Ebene treten in den meisten Aussageneinheiten (77,8%), davon 38,1 mit vollständiger Tiefenstruktur, dominant auf.

Die Stimmigkeitsanalyse des VTS ergab bei sechs Teilnehmern widersprüchliche Aussagen innerhalb eines Kriterienbereichs. Diese Zahl geht im VTA auf drei zurück. Allerdings traten bei diesen drei Teilnehmern die gleichen Widersprüche bereits im VTS auf. Ansonsten ist auch das VTA durch ein hohes Maß an Stimmigkeit geprägt. Aussagenbündel, die völlig widerspruchsfrei sind, erreichen mit Aussagenbündeln, die eine eindeutige Tendenz enthalten, einen Anteil von 88,8%.

Bezüglich der relativen Verteilung der Aussagen auf die einzelnen Kriterienbereiche kommt es im VTA zu einer vergleichbaren Zahl von Unterberücksichtigungen wie im VTS. Allerdings resultieren nun die meisten Unterberücksichtigungen aus der Tatsache heraus, dass die Teilnehmer in diesen Kriterienbereichen kaum Entwicklungsbedarf haben und sind daher sinnvoll.

Zusammenfassend kann zu dem durch die Feedbackaussagen sprachlich abgebildeten Selbstbild im VTA gesagt werden, dass die einzelnen Kriterienbereiche größtenteils stimmig abgebildet und gemessen an dem tatsächlichen Entwicklungsbedarf der Teilnehmer auch ausreichend berücksichtigt wurden. Bei der Analyse der Tiefenstruktur zeigt sich eine deutliche Verschiebung zu dominant auftretenden personalen Generalisierungen innerhalb der einzelnen Kriterienbereiche, was sich nachteilig auf die vollständige sprachliche Reflexion der Handlungs- und Situationsebene auswirkt.

Die Analyse der Verwendung der Sprachfunktionen im Rahmen der Selbstbeurteilungen zeigt, dass zum einen der Anteil der Feedbackaussagen mit Erklärungsfunktion im Vergleich zum VTS deutlich zurückgeht, dass nach wie vor der Anteil der Verbesserungsvorschläge verschwindend gering ist und bei den

³³⁴ Von einer überwiegenden Berücksichtigung soll dann die Rede sein, wenn der Anteil der Berücksichtigungen > 60% ist.

Verhaltensbeschreibungen mit Ausnahme des Kriterienbereichs 'Standardformulierungen' mehr Positives als Negatives geäußert wird.

Die Analyse der Entwicklungsimpulsstärken zeigte keine gravierenden Unterschiede zwischen VTS und VTA. Auch im VTA setzten die Teilnehmer in ihren Selbstbeurteilungen geringere Impulsstärken als die Leitung, erwiesen sich aber treffsicher in Bezug auf einen mit den Leitungsaussagen übereinstimmenden Rubikonbereich. Sowohl für das VTS als auch für das VTA muss allerdings gesagt werden, dass der Rubikonbereich das Ergebnis einer rückblickenden Leistungsanalyse ist. Die innere Vernetzung der Kriterienbereiche beim Kompetenzaufbau wird dabei kaum berücksichtigt. So besteht zumindest bei schwächeren Teilnehmern grundsätzlich die Gefahr, dass ein beobachtetes Leistungsdefizit eher symptomatischer Natur ist, während die Wurzel des Problems in einem anderen Kriterienbereich liegt.

6.2.5 Diskussion wirtschaftsdidaktischer Konsequenzen

In einer abschließenden Betrachtung kann zu der begleiteten videounterstützten Kundenkontaktschulung gesagt werden, dass sie mit Blick auf normative Forderung der Förderung eines entwicklungsoffenen beruflichen Selbstbildes erfolgreich war. Hinsichtlich zukünftiger Lernprozesse am Arbeitsplatz hätte die Schulung noch um einen Baustein ergänzt werden müssen, der vorrangig die Förderung der Methodik zur Selbstentwicklung zum Gegenstand hat. Dieser Aspekt hat die gesamte Schulung zwar unterschwellig begleitet, aber es fehlte der Raum zu einer expliziten Methodikentwicklung. Dies zeigt sich insbesondere in den Entwicklungsprotokollen, die die Auszubildenden eine Woche nach der Schulung angefertigt haben (Anhang J). In diesen Entwicklungsprotokollen findet sich bei allen Teilnehmern eine fast identische Wiedergabe der Feedbackergebnisse des VTA. Angaben zu dem Prozess **wie** gesetzte Entwicklungsziele erreicht werden können sind, wie das folgende Beispiel zeigt, sind jedoch nur in Ansätzen vertreten: *(Vor allen Dingen wurden mir geraten, mir standardisierte Sätze einzuprägen. In diesem Zusammenhang habe ich zehn Standardformulierungen überlegt.)*³³⁵

³³⁵ Entwicklungsprotokoll Ww, Anhang J. Wenn man die großen Probleme bedenkt, die die meisten Auszubildenden mit dem Einsatz von Standardformulierungen hatten, bleibt es mehr als fraglich,

Die in Kap. 4.3 vorgestellte institutionelle Zielsetzung wurde daher nicht in allen Punkten vollständig erreicht. Diese Kritik darf jedoch nicht davon ablenken, dass mit Blick auf die Förderung des Aufbaus eines entwicklungsoffenen Selbstbildes und damit dem Fokus dieser Arbeit die videounterstützte Seminarkonzeption sehr effektiv war.

Mit der Forderung nach einem zusätzlichen Baustein (Entwicklungsmethodik) wird ein Nachteil der Kundenkontaktschulung deutlich, nämlich dass sie sehr zeitintensiv (4 Seminartage) war. Insbesondere bei der Anwendung des Konzeptes im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung werden derartige Zeitkontingente zur Erreichung intendierter Lernziele nicht zur Verfügung stehen, so dass es unerlässlich ist, die zur Verfügung stehende Bildungspräsenzzeit möglichst effektiv zu nutzen. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden didaktische Modifikationen, abgeleitet aus den Resultaten der Analysen dieser Arbeit, der Kundenkontaktschulung vorgeschlagen.

Resultat 1: Die selbständige Entwicklung von Betreuungsstandards reichte nicht aus, um eine zufrieden stellende Wahrnehmungs- und Beurteilungsbreite im RIS zu erzielen.

Die Entwicklung einer ausreichenden Wahrnehmungs- und Beurteilungsbreite zog sich bis ins VTA. Um diesen Lernprozess zu optimieren, hielt ich es bei weiteren Schulungen für angebracht, Beurteilungskriterien nicht in einer vorgelagerten Stufe und losgelöst von den tatsächlichen Handlungsausführungen, sondern durch die **gemeinsame Analyse von Fremdvideos realer Arbeitssituationen** zu entwickeln. Damit wäre ein besserer Transfer des in Sprache transformierten Standards auf dessen reale Ausprägung im Rahmen beruflicher Handlungen gewährleistet. Die Abrundung der Teilnehmerbeurteilungen durch ein Leitungsfeedback ist dabei unerlässlich, weil in der begleiteten Schulung nur die forcierte Beachtung einzelner Punkte durch die Leitung dazu führte, dass wichtige Punkte berücksichtigt wurden. Je komplexer die zu beurteilenden Handlungsverläufe sind, desto mehr empfiehlt sich auch eine zunächst nach Kriterienbereichen getrennte Analyse.

ob im Auswendiglernen dieser Sätze wirklich der Schlüssel zum Erfolg in diesem Kriterienbereich liegt.

Resultat 2: Selbstwertschutz- und Selbstwerterhöhungsmotive, sowie Strategien zur Eindruckssteuerung haben in den Feedbackgesprächen des VTS eine zu dominante Rolle gespielt.

In diesen Bausteinen ist es einzig und allein den Leitungsaussagen zu verdanken, dass die Feedbackgespräche nicht in einem Wechselspiel aus Selbstwertherabsetzung zur Erzielung einer Fremdwarterhöhung endeten. Zwar zeigt die Entwicklungspotenzialanalyse des VTS, dass im Rahmen dieser Strategien zwar durchaus richtige Entwicklungsinitiationen ausgesprochen werden, aber sie werden eben nicht auf der Basis einer realistischen Leistungsbeurteilung ausgesprochen. Innerhalb der begleiteten Schulung ist das VTS jedoch als Übungsraum für die Wahrnehmung und Beurteilung beruflicher Leistungen unerlässlich gewesen. Bei der Beurteilung von Fremdvideos sind diese Fähigkeiten jedoch genauso gut erlernbar. Durch den Wegfall des Wechsels zwischen Eigenbewertung und anschließender Bewertung durch eine große Teilnehmergruppe könnten Strategien des Impressions-Managements sowie die Wirkungen der Motive Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung umgangen werden.

Resultat 3: Während sich im VTS die Feedbackgespräche durch eine vollständige Tiefenstruktur auszeichneten, ging diese Reflexionstiefe im VTA zugunsten personaler Generalisierungen verloren.

Bezüglich der verbindlichen Auswahl von Entwicklungszielen (vgl. Kap. 3.3) sind personale Bezüge wichtig, allerdings bergen sie auch die Gefahr der vorschnellen Abstraktion ohne ausreichende Konkretisierungen. Mängel in der Reflexionstiefe zeigten sich im VTA auch durch den Rückgang der Aussagen mit Erklärungsfunktion. Bei einer Wiederholung der Kundenkontaktschulung wäre es daher ratsam, zwar mehrere reale Arbeitssituationen zu filmen und zu sichten, als Grundlage des Einzelfeedbackgesprächs **jedoch nur eine exemplarische Situation** auszuwählen. Aufgrund des situationalen Bewertungsansatzes wäre dann auch für das VTA eine verbesserte Reflexionstiefe zu erwarten. Da Entwicklungen am Arbeitsplatz auch Zeit brauchen, sollte der Baustein nach Ablauf einer gewissen Entwicklungszeit (z. B. im

zweiten Ausbildungsjahr) wiederholt werden, um Entwicklungsverlauf und -stand nachzuvollziehen und gegebenenfalls die Entwicklungsmethodik anzupassen.

Resultat 4: Die Fremdbeurteilungen der Teilnehmer waren verglichen mit den Leitungsbeurteilungen unvollständig, geschönt und enthielten ein geringeres Entwicklungsinitiationspotenzial

Der Ausbildungsleiter hatte einen erheblichen Einfluss auf den Erfolg der Schulung und hat dabei eine stark führende Rolle eingenommen. Das VTS zeigt, dass die Teilnehmer untereinander mit der Beurteilungs- und Entwicklungsaufgabe überfordert waren. Inwieweit eine Methode konzipiert sein müsste, damit Teilnehmer sich gegenseitig sinnvoll entwickeln können, ohne sich in Selbstwertschutzstrategien zu verheddern, wäre eine interessante Forschungsfrage, die auf Basis meiner Analysen jedoch nicht beantwortet werden kann.

Für die begleitete Kundenkontaktschulung kann gesagt werden, dass die Einbeziehung der Teilnehmer in die Feedbackgespräche keinen didaktischen Mehrwert für den Aufbau eines entwicklungsoffenen Selbstbildes hatte und daher verzichtbar ist. Dagegen ist didaktische Kompetenz der Leitung bei der Durchführung persönlichkeitsbildender Maßnahmen umso wichtiger, weshalb bei der Ausbildung betrieblicher Video-Trainer besonderer Wert auf die Auseinandersetzung mit den Determinanten selbstbezogener Informationsverarbeitung beim Selbstbildaufbau und den Determinanten der verbindlichen Setzung von Entwicklungszielen gelegt werden sollte. Nur so kann gewährleistet werden, dass Feedbackgespräche Beurteilungs- und Entwicklungsinstrumente und damit nachhaltig in ihren Wirkungen sind.

Das didaktische Rahmengerüst der modifizierten Kundenkontaktschulung sähe wie folgt aus.

Stufe / Baustein	Zielsetzung	Teilnehmer	Dauer³³⁶
1. Analyse von Fremdvideos	- Erarbeitung von Beurteilungskriterien	Gesamtgruppe	1/2 Seminartag
2. Analyse von Fremdvideos	- Schulung der Wahrnehmungs- und Beurteilungsfähigkeiten der Teilnehmer	Gesamtgruppe	1/2 Seminartag
3. Videotraining am Arbeitsplatz 1	- Selbstbildaufbau und Entwicklungsinitiation	Einzelgespräch	1,5 h je Teilnehmer
4. Entwicklungsmethodik	- Förderung der Fähigkeit zur Optimierung unvollständiger und vollständiger Handlungen	Gesamtgruppe	1 Seminartag
5. Videotraining am Arbeitsplatz 2	- Selbstbildausbau und Entwicklungsinitiation - Entwicklungsverlaufs- und Lernstandskontrolle - Anpassung der individuellen Entwicklungsmethodik	Einzelgespräch	1,5 h je Teilnehmer

Tabelle 61: Stufen der modifizierten Kundenkontaktschulung

Die empirische Evaluation dieser Schulungskonzeption mittels des modifizierten LCM steht noch aus.

³³⁶ Der angesetzte Zeitbedarf wäre im konkreten Fall der Vorbildung der zu trainierenden Mitarbeiter anzupassen. Auszubildende haben in den ersten beiden Stufen der modifizierten Kundenkontaktschulung einen höheren Zeitbedarf als Mitarbeiter, die bereits langjährig in den Abteilungen eingesetzt sind.

7 Zusammenfassende Relationierung

7.1 Konsequenzen für die berufliche Handlungsforschung

Bei der Diskussion wirtschaftsdidaktischer Konsequenzen im vorherigen Kapitel wurde angeregt, die Schulung um den Baustein 'Selbstentwicklungsmethodik' zu ergänzen. Techniken zur Optimierung des eigenen Kunden-kontaktverhaltens wurden zwar während der gesamten Schulung immer mal wieder angesprochen, umfassendere Anregungen fehlten aber. Dies ist jedoch nicht auf eine fehlerhafte didaktische Planung der Kundenkontaktschulung zurückzuführen, vielmehr zeigt sich in diesem Punkt ein Defizit in der beruflichen Handlungsforschung. Die Optimierung von Handlungen im direkten Kundenkontakt stellt Anforderungen an die Fähigkeit zur Optimierung unvollständiger Handlungen. Keine der in Kundenkontaktbereichen von den Auszubildenden geforderten Handlungen, kein Betreuungsstandard entspricht dem Typ der vollständigen Handlung. Sie grenzen sich von der vollständigen Handlung z. B. durch einen geringeren Bewusstseitsgrad, durch eine anders gelagerte Zielausrichtung, fehlende Reflexivität und Unvollständigkeiten in den Sequenzen (Planung, Durchführung, Kontrolle) ab. Eine Optimierung unvollständiger Handlungen durch 'Vervollständigung' wäre alles andere als zielführend.

Das empathische Einlassen auf den Kunden, die schnelle Erfassung und Lösung seiner Probleme und die Herstellung einer freundlichen Atmosphäre sind auf die Fähigkeit der Mitarbeiter zu unbewussten, emotional geprägten Reaktionen aus dem Moment heraus zwingend angewiesen. LANTERMANN beschreibt diese Fähigkeit als Stärke menschlicher Selbstorganisationskompetenz.³³⁷ Ohne diese Fähigkeiten wären die folgenden institutionell geforderten Betreuungsstandards nicht leistbar:

³³⁷ Vgl. GREIF, S.: Handlungs- und Selbstorganisationstheorien – Kontroversen und Gemeinsamkeiten. In: BERMANN, B.; RICHTER, P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen u. a. 1994, S. 89-111; S. 111.

22. Ich lasse meinen Gesprächspartner ausreden und höre aktiv zu
23. Direkte Kundenansprachen sind ruhig und zugewandt
24. Ich bringe zum Ausdruck, dass ich persönlich um den Kunden bemüht bin.
25. Ich versetze mich in die Rolle des Kunden und stelle mich auf die Verfassung des Kunden emotional ein

Tabelle 62: Auszug aus dem verbindlichen Anforderungsprofil für Auszubildende in Kundenkontaktbereichen der Mercedes-Benz Niederlassung Köln/Leverkusen der DaimlerChrysler AG (Anhang D)

Wenn LANTERMANN in diesem Zusammenhang von einer menschlichen Stärke spricht, so kann dem richtig entnommen werden, dass es glücklicherweise dem menschlichen Naturell entspricht, zu spontanen Selbstorganisationen fähig zu sein. Die Umsetzung z. B. einer verbesserten Kundenzugewandtheit lässt sich aber nicht zufrieden stellend über die Art der Planung erreichen, die wir aus dem Umgang mit vollständigen Handlungen kennen:

S	Ja, ich fand das eigentlich alles so ziemlich gut geplant . Sagen wir mal so – also ich hatte mir das eigentlich alles vorher schon genau überlegt, wie ich das sage und so – und genauso habe ich das dann auch gemacht und hab sie irgendwie nicht so ganz zu Wort kommen lassen, was ich dabei allerdings nicht so gemerkt habe .
A	Also ich fand, dass sie sehr gut strukturiert und sehr gut organisiert war. Ich finde, dass sie auf der Sachebene sehr gut war; ich finde nur, dass sie irgendwie die Kundin nicht so ganz wahrgenommen hat .

Tabelle 63: Auszug aus dem Feedbackgespräch zu dem Teilnehmer Bw im VTS

Das Beispiel zeigt, dass der Teilnehmer in der Lage war, die anstehenden Handlungen im VTS zu planen und dementsprechend durchzuführen. Verfechter einer an vollständigen Handlungen ausgerichteten Didaktik mögen jetzt anführen, dass diese Planung in punkto Kundenzugewandtheit eben unvollständig waren. Ich führe dagegen an, dass die Planung vor dem Hintergrund einer falschen Zielausrichtung stattfand und dass die Konzentration auf die Umsetzung der Planung die Aufmerksamkeitskapazitäten des Teilnehmers derart in Anspruch nahm, dass eine bewusste Hinwendung zum Kunden nicht mehr möglich war. Mit falscher Zielausrichtung meine ich an dieser Stelle, dass vollständige Handlungen auf ein Endziel ausgerichtet sind, dessen Erreichungsgrad kognitiv kontrollierbar ist (Das Anliegen des Kunden wird bearbeitet). Unvollständige Handlungen konstituieren dagegen situationale Zustände, sie sind prozess- und eben nicht zielorientiert (Kunde

fühlt sich mit seinem Anliegen ernst genommen). Die Nuancen sind fein, aber sie entscheiden, ob Kunden sich abgefertigt oder betreut fühlen. Ein **echtes Bemühen** um den Kunden äußert sich in vielen kleinen Punkten, wie etwa dem stetigen Blickkontakt, einem Lächeln, der namentlichen Ansprache, einem zustimmenden Nicken oder einer interessierten Nachfrage. Über die Setzung von Betreuungsstandards und den Einsatz von Videoaufzeichnungen zur Unterstützung eines dezidierten Feedbacks wird die Optimierung dieser Aspekte unvollständiger Handlungen **ausschließlich über die sprachliche Strukturierung und Konkretisierung des gezeigten Verhaltens verfolgt**. Die Analysen im Rahmen dieser Arbeit zeigen, dass dieser Ansatz durchaus zu Lernergebnissen führt. So konnten im Rahmen der Selbst- und Fremdbeurteilungen der Auszubildenden Selbstbildexploration und Entwicklungsinitiation nachweislich verbessert werden und doch stieß diese Methode selbst bei den besten Teilnehmern, wie das folgende Beispiel zeigt, an ihre Grenzen:

Selbstbeurteilung Bw	Leitungsbeurteilung Bw
Ja ich hab mich insgesamt sehr wohl gefühlt mit meiner Tätigkeit. Ich war ziemlich sicher, auch im Auftreten. Zu den Verkäufern hatte ich einen guten Draht, die haben mir auch zum Teil gesagt, dass ich das sehr gut mache. Ich habe fast allen Kunden schnell weiterhelfen können (...). Ich hatte mir die Standardformulierungen vorgenommen und auch viele eingesetzt, von dem was wir gesagt haben, auch am Telefon. Ich habe die Kunden angesehen, mit Namen angesprochen, was ich mir auch vorgenommen hatte.	Ja, das mal vorweg gesagt. Ich finde es sehr gut, dass sie bewusst auf die Dinge geachtet haben, die wir hier erarbeitet haben, auch was wir speziell zu ihnen gesagt hatten mit dem Namen z. B. Das haben leider nicht alle so umsetzen können. Fällt ihnen aber auch sicherlich leichter, weil sie sicher und selbstbewusst die Abläufe erkennen (...). Noch mal zurück zum Thema Schnelligkeit. Das ist richtig, es ist gut, wenn die Kunden merken, dass ihr Anliegen zügig bearbeitet wird, aber wenn Sie mit dem Kunden sprechen, gönnen Sie sich mehr Ruhe und wenden Sie sich ihm mehr zu (...).

Tabelle 64: Auszug aus dem Feedbackgespräch zu dem Teilnehmer Bw im VTA

Das Beispiel zeigt, dass dieser Teilnehmer die Fähigkeit besitzt, bewusst Aspekte seines Verhaltens zu steuern (Kunden ansehen, namentliche Ansprache, Standardformulierungen), und doch beinhaltet das sehr positive Feedback der Leitung immer noch die Forderung *'Wenden Sie sich dem Kunden mehr zu'*. So sehr dieser Teilnehmer auch auf die bewusste Beachtung verschiedener Verhaltensaspekte bedacht war, der Ausdruck einer echten Kundenbemühtheit blieb unzureichend. Diesem Teilnehmer fehlt die Fähigkeit, bewusstseinspflichtige Kernhandlungen, bewusstseinsfähige Begleithandlungen und unbewusste, spontane Selbstorganisationen in ein optimiertes Verhältnis zueinander zu bringen. Insbesondere die bewusste Aufmerksamkeit muss von den Abläufen, die zu tun sind, weg hin zum Kunden, der zu betreuen ist, gelenkt werden. Dies hieße u. a. die strukturbildenden Prozesse zu Beginn einer Handlung zu beeinflussen, Prozesse die laut GREIF einer willentlichen bewussten Kontrolle weitestgehend entzogen sind.³³⁸ In der begleiteten Kundenkontaktschulung wurde die Methodik verfolgt, Handlungen in ihre Einzelteile zu zerlegen und mit Soll-Standards zu versehen. Konzepte zur anschließenden Zusammenführung dieser Einzelteile zu einem authentischen Ganzen fehlen.

Für den bisherigen Gang der Argumentation habe ich bewusst als Beispiel einen sehr guten Teilnehmer ausgewählt. Bei schlechteren Teilnehmern zeigten sich die Grenzen einer Methodik, die die bewusste Beachtung von Einzelaspekten unvollständiger Handlungen einfordert, noch deutlicher:

Teilnehmerbeurteilung Km
Er hat sehr langsam gesprochen, er musste immer sehr viel nachdenken, daran sieht man auch, dass er gar nicht so lange drin ist in den Abläufen der Kundendienstanbahnung, dann musste er immer so viel nachdenken, dann hat er solange Pausen gemacht,(...).
Da gibt's viel besser zu machen, aber – flüssiger reden, dass er natürlicher rüberkommt.

Tabelle 65: Auszug aus dem Feedbackgespräch zu dem Teilnehmer Km im VTS

Der Teilnehmer Km versuchte bewusst, seine Sprache zu kontrollieren und stieß dabei derart an die Grenzen seiner Aufmerksamkeits- und

³³⁸ Vgl. GREIF, S.: Handlungs- und Selbstorganisationstheorien – Kontroversen und Gemeinsamkeiten. In: BERMANN, B.; RICHTER, P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen u. a. 1994, S.89-111, S. 111.

Konzentrationskapazitäten, dass er in ganz vielen Punkten der geforderten Handlungsausführung scheiterte.

Die an dieser Stelle ausgewählten Beispiele zeigen, dass sich die Auszubildenden hinsichtlich der Fähigkeit zur Umsetzung von Entwicklungszielen ganz erheblich unterscheiden. Während manche geforderte Einzelheiten geradezu mühelos in ihr Handlungsrepertoire einbauen konnten, hatten andere kaum Steuerungsmöglichkeiten. Im Kriterienbereich Standardformulierungen zeigte sich dieses Phänomen bei sehr vielen Teilnehmern. Ich vermute, dass sich gewisse Sprachroutinen deshalb so hartnäckig hielten, weil die Konzentration auf die Gesprächsinhalte das Bewusstsein der Teilnehmer beanspruchte, während das Unbewusste die Handlungssituation durch routinierte Rahmenfloskeln vereinfachte.³³⁹ Gerade bei Teilnehmern mit Problemen in mehreren Kriterienbereichen fehlten in der Schulung konkrete Hilfestellungen, wie die drei Handlungsstränge (Ablaufbeherrschung, Kundenzugewandtheit und Sprachkontrolle) sinnvoll aufgebaut werden können.

Um solche Hilfestellungen im Rahmen einer Entwicklungsmethodik setzen zu können, müsste die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Theorien und Methoden zur Optimierung unvollständiger Handlungen in folgenden Punkten intensiviert werden:

- Generierung und empirische Absicherung von Handlungstypen im Rahmen beruflicher Aktivitäten (z. B. bewusstseinspflichtige Kernhandlung, bewusstseinsfähige Parallelhandlung, Routinehandlung, spontane Selbstorganisationen, ...) ³⁴⁰
- Analyse möglicher Interdependenzen unterscheidbarer Handlungstypen und Handlungsstränge bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten
- Analyse des Zusammenspiels von Bewusstsein und Unterbewusstsein beim Aufbau unvollständiger Handlungen, insbesondere vor dem Hintergrund begrenzter Energieressourcen bei der Aufmerksamkeitssteuerung

³³⁹ Vgl. ROTH, G.: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt am Main 2003, S. 239 f.

³⁴⁰ Wichtig! Spontane Selbstorganisationen sind **keine** Routinehandlungen. Die Differenzierung liegt hier in dem Wort spontan. Ich möchte an dieser Stelle einen ersten Präzisierungsversuch des Begriffes vorschlagen, der über die von LANTERMANN, dem Urheber dieses Begriffes; hinausgeht: Spontane Selbstorganisationen sind ganzheitlich (emotional, motivational, volitional und kognitiv) geprägte Reaktionen aus dem Moment heraus.

- Analyse der Möglichkeiten, die Wirkung unbewusster Strukturbildungs- und Steuerungsprozesse zu beeinflussen (etwa im Bereich der Problemlösung, der Intuition, Spontaneität und Kreativität).

7.2 Konsequenzen für die berufliche Selbstkonzeptforschung

Im Kapitel 3.1 wurde über die Entwicklung von Selbstkonzepten angeführt, dass Selbstbilder sowohl eine gewisse Stabilität oder Konstanz aufweisen, aber bis zu einem gewissen Grad auch variabel sind.³⁴¹ Hier wurden anhand der Abgrenzungskriterien 'Valenz des beruflichen Selbstbildes' und 'Dynamik der Selbstentwicklung' eine Vier-Felder-Matrix entwickelt, die unterschiedliche Reaktionstendenzen beruflicher Selbstbilder auf die Anforderungen des sozialen beruflichen Kontext widerspiegeln.

Die Analysen dieser Arbeit konzentrierten sich auf das Selbstbildexplorations- und Entwicklungsinitiationspotential von Feedbackaussagen und nicht auf die konkrete Erfassung der beruflichen Selbstbilder der Teilnehmer. Dennoch kann zumindest für den Teilnehmer Ww die Variation seines Selbstbildes zwischen VTS und VTA nachvollzogen werden, weil er der einzige war, der sowohl im VTS als auch im VTA mit hohem Selbstbezug in Form von personalen Sätzen argumentierte und dadurch die Zuordnung in die Vier-Felder-Matrix und einen Vergleich möglich machte. Zum besseren Verständnis sind die ausschlaggebenden Selbstaussagen für die Zuordnung angeführt:

*"Also ich bin permanent unsicher. Ich bin ja eigentlich selbstbewusst und auch sicher, aber nicht im Kundenkontakt. Das ist ganz komisch. Ich hab halt immer Angst, das Falsche zu sagen. (...) Dann lauf ich direkt zu dem nächsten Mitarbeiter und schicke den zu dem Kunden. Ich entziehe mich meistens diesem direkten Kundenkontakt."*³⁴²

Die Selbstbeurteilungen des Teilnehmers im VTS zeigen, dass er sichtlich **irritiert** ist, die eigene Unsicherheit wird als **komisch** empfunden, weil sie sich mit dem bestehenden Selbstkonzept, *eigentlich* selbstbewusst zu sein, nicht vereinbaren lässt. In der Konsequenz wird die berufliche Handlungssituation **vermieden** und

³⁴¹ Vgl. MUMMENDEY, H. D.: Psychologie der Selbstschädigung. Göttingen u. a. 2000, S. 31f.

³⁴² Ww VTS Anhang

damit die Möglichkeit zum beruflichen Kompetenzaufbau vertan. In der in Kapitel 3.1 entwickelten Vier-Felder-Matrix kann das berufliche Selbstbild des Teilnehmers zum Zeitpunkt des VTS daher in der unteren Hälfte (Dominanz negativer Valenzen) zwischen den Feldern Entwicklungsvermeidung und Entwicklungsirritation verortet werden.

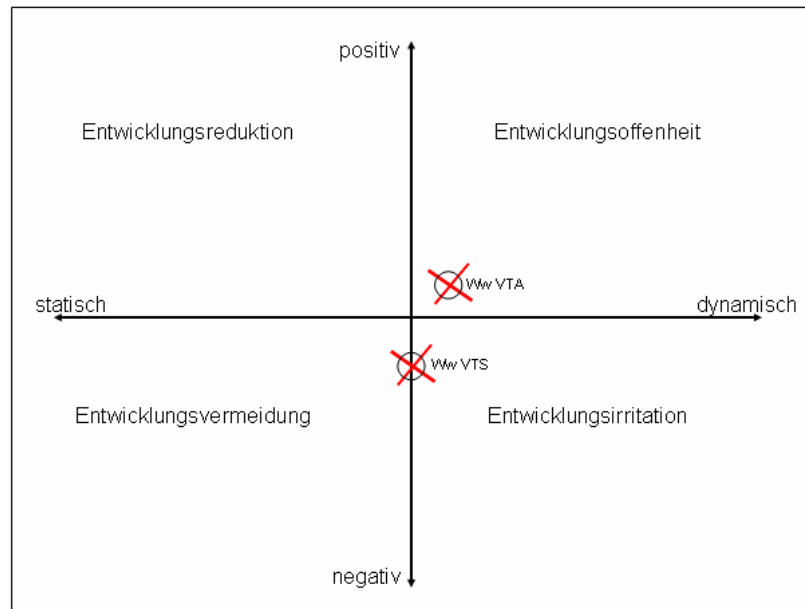


Abbildung 17: Selbstkonzeptvariation zwischen VTS und VTA (Teilnehmer Ww)

Der Auftakt der Selbstbeurteilungen im VTA zeigt, dass die berufliche Selbstwahrnehmung dieses Teilnehmers trotz fortbestehender Unsicherheiten im Vergleich zum VTS weniger irritiert ist und sich deutlich in Richtung eines positiv-dynamischen Selbst verschoben hat:

"Ich habe mich noch nie so intensiv im Video gesehen. Mir sind 1000 negative Dinge aufgefallen. Meine Gestik ist ruhig, obwohl ich manchmal hilflos war. Den Blickkontakt, der hätte besser sein müssen. Die Meldeformel am Telefon war gut, aber ich weiß nie ob ich dran gehen soll, wenn ich im Kundengespräch bin, das macht mich total nervös. Ich wollte auch keine Füllwörter mehr benutzen, habe ich aber doch; Formulierungen waren auch nicht immer gut. Die Kundennamen benutze ich, am Telefon nicht so, aber wenn der Kunde vor mir steht schon. Ich bin mit der Zeit sicherer geworden. Zu sehen, dass ich den Kunden ja weiterhelfen muss und auch weiterhelfen kann in der Regel hat mich sicherer gemacht. Ich werde auch nicht mehr so hektisch, dann frage ich einen Kollegen und hab auch kein Problem mehr zu sagen, dass ich jetzt nicht weiter weiß. Schwäche zeigen macht doch auch

sympathisch. Die Abläufe beherrsche ich inzwischen, das ging recht schnell und alles in allem ist mein Auftreten glaub ich schon sehr freundlich."

Positivität drückt sich vor allem dadurch aus, dass der Teilnehmer eine ganze Reihe von positiven Aspekten seines beruflichen Selbstkonzeptes benennen kann. Hervorzuheben sind dabei insbesondere Aussagen auf der personalen Ebene (Die Abläufe beherrsche ich inzwischen.), weil hierdurch langfristig verfügbare personengebundene Handlungsressourcen zum Ausdruck kommen.

Dynamik drückt sich in den Selbstaussagen mehr durch die rückblickende Betrachtung auf vollzogene Entwicklungen aus. Inwieweit der Teilnehmer an den Fortbestand dieser dynamischen Entwicklung, bezüglich der *1000 negativen Dinge* die ihm aufgefallen sind, glaubt, ist den Selbstaussagen nicht zweifelsfrei zu entnehmen.

Positivität	(retrospektive) Dynamik
- Ruhige Gestik - Richtige Meldeformel am Telefon - Sichereres, weniger hektisches Auftreten - Ablaufbeherrschung - Schwäche zeigen macht sympathisch - Freundliches Auftreten	- Ich bin mit der Zeit sicherer geworden - Ich werde auch nicht mehr so hektisch - Die Abläufe beherrsche ich inzwischen

Tabelle 66: Indikatoren für ein positiv-dynamisches berufliches Selbstbild des Teilnehmers Ww im VTA

Diese Entwicklung ist meines Erachtens in erster Linie darauf zurückzuführen, dass der Teilnehmer eine sprachlich sehr differenzierte Ausdrucksweise und ein erkennendes Bewusstsein für das gefunden hat, was zu Beginn der Berufsausübung nur mit den Begriffen 'nicht selbstbewusst' und 'komisch' ausgedrückt und bewertet werden konnte. Durch diese Bewusstseinerhöhung und Fähigkeit zur (sprachlichen) Präzisierung war der Teilnehmer im Rahmen weiterer beruflicher Erfahrungen in der entsprechenden Abteilung dann in der Lage, auch die positiven Aspekte seines Verhaltens wahrzunehmen und negative Aspekte zu konkretisieren. Irritationen und eine zu starke Negativorientierung in der Verarbeitung selbstbezogener Informationen konnten durch das Videotraining abgebaut werden, so dass im

Ergebnis eine Verschiebung hin zu einem positiv-dynamischen Selbstbild erreicht werden konnte.

Wie bereits angemerkt, war der Teilnehmer Ww der einzige, der bereits im VTS mit starken personalen Bezügen argumentierte. Eine zweifelsfreie Zuordnung der anderen Teilnehmer im VTS ist aufgrund der teilweise dürftigen und dann vorwiegend mit situativem Schwerpunkt getätigten Selbstbeurteilungen unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten nicht zweifelsfrei möglich. Aufgrund meiner Beobachtungen und einigen Gesprächen mit dem Ausbildungsleiter hatte ich den Eindruck, dass ein großer Teil der Auszubildenden zu Beginn der Schulung zwar sehr motiviert war das eigene Kundenkontaktverhalten zu optimieren, aber in puncto Kundenzugewandtheit oder etwa den Standardformulierungen kein Problembewusstsein hatten. Aufgrund dessen wären ihre beruflichen Selbstbilder vor dem VTS im Feldbereich der Entwicklungsreduktion zu verorten gewesen, weil wichtige Entwicklungsnotwendigkeiten gar nicht erst erkannt wurden.

Nach Kenntnis des umfangreichen Anforderungskatalogs und ersten Dämpfen durch die doch recht kritischen Leitungsfeedbacks fand dann im VTA eine Verschiebung in den Feldbereich positiv-dynamisch statt. Indikatoren für diese Verschiebung sind die erweiterten Entwicklungsinitiationen, die im Rahmen überwiegend positiver Selbstaussagen im VTA gesetzt wurden. Für zwei Teilnehmer gilt dies allerdings nicht. So setzte der Teilnehmer Bw im Rahmen der Selbstaussagen im VTA keinerlei Entwicklungsimpulse, weshalb von einem Verbleib seines Selbstbildes im Feldbereich Entwicklungsreduktion ausgegangen werden kann. Beim Teilnehmer Km überwogen die negativen Selbstaussagen im VTA derart, dass auf jeden Fall eine Verortung in der unteren Hälfte der Vier-Felder-Matrix zu verzeichnen ist.

Abschließend kann zu der videounterstützten Kundenkontaktschulung gesagt werden, dass sie mit Blick auf den Aufbau eines entwicklungsoffenen beruflichen Selbstbildes bei dem überwiegenden Teil der Teilnehmer erfolgreich war.

Mit Blick nach vorn stellt sich die Frage nach der **Stabilität** eines positiv-dynamischen Selbstbildes. Zumindest bei dem Teilnehmer Bw zeigte sich, dass das dynamisch-positive Selbstbild, das **nach** dem VTS bestand, zu der Umsetzung einer ganzen Reihe von Entwicklungszielen führte (vgl. Tabelle 63 in Kap. 7.1). Die

Zufriedenheit über die erreichten Entwicklungen war dann aber so groß, dass weitere Entwicklungsziele nicht ins Auge gefasst wurden und das berufliche Selbstbild des Teilnehmers in das Feld der Entwicklungsreduktion zurückrutschte. Dieses Beispiel zeigt, dass ein einmal ausgebildetes dynamisch-positives Selbstbild noch lange nicht dessen stabile Aufrechterhaltung bedeutet. Im Beispiel des Teilnehmers Bw führte die aus seiner Sicht wahrgenommene Zielerreichung zu einer erneuten Variation des beruflichen Selbstbildes. Denkbar wäre beispielsweise, dass jede Veränderung der Arbeitsbedingungen und -anforderungen die Aufrechterhaltung eines positiv-dynamischen Selbstbildes beeinflusst. Weitere Faktoren könnten die Dauer der Betriebszugehörigkeit, Karriereaussichten, das Verhältnis zu Vorgesetzten aber auch Alter und Geschlecht sein.

In Kapitel 3.2 wurde angeführt, dass Aufbau und Entwicklung beruflicher Selbstbilder durch verschiedene Motive der selbstbezogenen Informationsverarbeitung beeinflusst werden. Verwiesen wurde auf die Motive Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung, Selbstkonsistenz und Selbsterkennung. Werden diese drei Motive in der am Ende des Kapitels 3.2 geforderten Weise wirksam, so ist eine stabile Aufrechterhaltung eines dynamisch-positiven beruflichen Selbstbildes wahrscheinlich. Welche Richtung die Wirkung der genannten Motive annimmt, hängt jedoch von vielen situationalen und personalen Faktoren ab. Meine Analysen haben dahingeführt, dass man die Dominanz einzelner Motive durch die Gestaltung des didaktischen Rahmens mit hoher Wahrscheinlichkeit beeinflussen kann (vgl. Kap. 6.2.5). Für eine Weiterentwicklung dieses Ansatzes im Rahmen der betrieblichen Bildung wäre jedoch ein empirisch abgesichertes Modell über mögliche Ordnungen der Motive (Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung, Selbstkonsistenz und Selbsterkennung) sowie Einflussfaktoren auf die Stabilität dieser Ordnungen sehr hilfreich. Weiterentwicklungen der Psychologie auf diesem Gebiet sollten daher frühzeitig Einzug in die wirtschaftspädagogische Diskussion halten, um ihre pädagogische Verwertbarkeit zu prüfen und zu nutzen.

7.3 Aussicht auf zukünftige Entwicklungen?

Kurz vor Abgabe dieser Arbeit berichten die Medien, dass DaimlerChrysler in Deutschland 8500 Stellen sozialverträglich abbauen wird und das auch der Vertrieb

davon betroffen sein wird.³⁴³ *"Unsere Kapazitäten und unsere Kosten in allen Teilen der Wertschöpfungskette sind angesichts der aktuellen Marktlage zu hoch. Verschärft wird die Situation noch durch den wachsenden Wettbewerbsdruck"*, heißt es in einem internen Brief der Geschäftsleitung der DaimlerChrysler Vertriebsorganisation Deutschland an ihre Mitarbeiter.³⁴⁴ Die auf ständiges Wachstum ausgerichteten Großkonzerne sind derzeit fühlbar schmerzlich an ihre Grenzen gestoßen, Kostensenkungs- und Rationalisierungsdruck kosten nicht nur Arbeitsplätze, für die verbleibenden Mitarbeiter bedeuten sie, dass zur Erhaltung geforderter Standards, z.B. auch der Kundenzufriedenheit, **weniger** Mitarbeiter unter **schwierigeren** Bedingungen **mehr** leisten müssen. Es ist kaum vorstellbar, dass die Arbeitsbedingungen der Zukunft die günstigsten Entwicklungsbedingungen bieten werden. Den Erhalt von Überkapazitäten kann sich derzeit kein Konzern leisten, aber Rationalisierungen versprechen nicht nur wirtschaftliche Gesundung, sondern bergen auch Gefahren. Gehen sie bis an die Leistungsgrenzen der verbleibenden Mitarbeiter, werden langfristig nicht nur individuelle sondern auch betriebswirtschaftliche Schäden die Folge sein. Es steht außer Frage, dass wer seinen Arbeitsplatz sichern will und damit letztendlich auch zum Fortbestand seines Unternehmens beiträgt, gezwungen sein wird, mit vollem persönlichem Einsatz seinen Verantwortungsbereich zu gestalten. Die Bereitschaft dazu wird in hohem Maße davon abhängen, wie sehr es einem Unternehmen auch in schwierigen Zeiten gelingen wird, ein positiv-dynamisches berufliches Selbstbild seiner Mitarbeiter zu fordern und zu fördern. Der Schlüssel zum Erfolg wird aber nicht nur in der Einforderung selbstgesteuerter arbeitsplatzintegrativer, wenn nötig e-gestützter Lernprozesse liegen, vielmehr werden verstärkte Bildungsanstrengungen von Nöten sein, bei denen auch zukünftig der direkte Kontakt zum Mitarbeiter im Vordergrund stehen sollte.

³⁴³ Vgl. WINTZENBURG, J. B.; NÜBEL, R.: Alles muß vom Hof. In: Stern, Nr.41 / 2005, S. 202-208.

³⁴⁴ Vgl. Geschäftsleitung der DaimlerChrysler Vertriebsorganisation Deutschland: Infobrief für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Mercedes Car Group und der DaimlerChrysler Vertriebsorganisation Deutschland, Berlin 28.09.2005

1 Erweiterung des Anforderungsprofils für Mitarbeiter im Kundenkontakt für Auszubildende

- Standardformulierungen reflektiert einsetzen
- Blickkontakt halten
- Handlungssituationen strukturiert abwickeln; eins nach dem anderen; Chaos vermeiden
- Eigenes Handeln kommunizieren "Ich gehe jetzt Ihre Rechnung holen ..."
- Auf Kundenäußerungen aktiv eingehen, auch wenn sie über das eigentliche Geschäft hinausgehen (menscheln)
- Aufgebrachte Kunden ausreden lassen, keine voreilige Rechtfertigungsposition einnehmen, sondern nach Lösungen suchen
- Einen freundlichen Umgangston auch hinter den Kulissen (mit anderen Mitarbeitern) pflegen
- Wartende Kunden nochmals informieren, dass ihr Anliegen in Arbeit ist
- Kompetenzgrenzen rechtzeitig erkennen und einen Kollegen zu Rate ziehen

2 Kurzbefragung der Azubis vor der Kundenkontaktschulung

Fragebogen für kfm. Auszubildende der DaimlerChrysler AG
Mercedes Benz Niederlassung Köln Februar 2004

Allgemeine Angaben

1. Angaben zum Geschlecht

4	weiblich	4	männlich
---	----------	---	----------

2. Angaben zu Ihrem jetzigen Ausbildungsberuf

6	Automobilkffr./m.	2	Informatikkffr./m.	☐	Fachkraft für Lagerwirtschaft
---	-------------------	---	--------------------	-----------------------	-------------------------------

Einschätzung der eigenen Kundenkontaktqualität

3. Wurden Sie während Ihrer Ausbildung bereits im direkten Kundenkontaktbereich eingesetzt?

7	ja, in der Verkaufsinformation 3 Kundendienstannahme 3 Ersatzteilverkauf 1	1	nein
---	---	---	------

4. Wie wurden Sie in den Abteilungen in den Umgang mit Kunden eingewiesen? (Mehrere Kreuze sind möglich)

6	Zusehen und Nachahmen	4	Es gibt Verhaltensregeln
---	--------------------------	---	--------------------------

5. Wie sollte der ideale Kundenkontakt Ihrer Meinung nach sein? (Nennen Sie wichtige Eigenschaften)

Freundlich 8
Kompetent ¹ 4
Hilfsbereit 4
Offen 3

6. Worin sehen Sie Ihre persönlichen Stärken beim Umgang mit Kunden?

Freundlichkeit 3
Sympathie 1
Höflichkeit 1
Offenheit 2

¹ Nachfragen zu diesem Punkt haben ergeben, dass die Auszubildenden hiermit zum Ausdruck bringen wollen, dass ein Mitarbeiter die Abläufe sicher beherrscht und über entsprechende Fachkenntnisse aus seinem Bereich verfügt.

Kurzbefragung der Azubis vor der Kundenkontaktschulung

7. Worin sehen Sie Ihrer persönlichen Schwächen beim Umgang mit Kunden?

mangelnde fachliche Kompetenz (3) ²
Unsicherheit (3) ³

8. Bitte nehmen Sie Stellung zu folgenden Aussagen:
(Bitte machen Sie ein Kreuz in jeder Zeile!)

	Stimme zu	Stimme eher zu	teils / teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Mit Blick auf die Anforderungen im direkten Kundenkontakt ist mein Entwicklungsbedarf noch sehr groß.	2	3	2	1	○
Ich bringe die persönlichen Voraussetzungen mit diesen Anforderungen gerecht zu werden.	4	3	1	○	○
Ich bin zuversichtlich, dass ich mich zu einem guten Kundenbetreuer entwickeln werde.	4	3	1	○	○

²

s.o.

³

s.o. Unsicherheiten resultieren nach Meinung der Auszubildenden aus einer mangelnden Kenntnis der Abläufe in den Abteilungen.

3 Mini-Benchmarking

- Beobachtungsbogen für das Mini-Benchmarking

Beobachtungsbogen für das Benchmarking

Bitte benutzen sie folgenden Bogen zum Festhalten Ihrer Beobachtungen:

1. Angaben zum Vergleichsgeschäft / zur Vergleichsbranche

2. Angaben zum Produkt / zur Dienstleistung

3. Welche Erwartungen hatten Sie bzgl. der Kundenkontaktqualität?

"Meiner Einschätzung nach, ist es in dieser Branche / in diesem Geschäft besonders wichtig (...)"

(Bitte nennen Sie Ihre drei wichtigsten Erwartungen.)

(geringe Wartezeiten, hohe Beratungsintensität, hohe Betreuungsintensität, großer Preisspielraum, freundliche Atmosphäre etc.)

4. Wie beurteilen Sie pauschal die Befriedigung Ihrer Bedürfnisse? (Gefühl!!!!) (Bitte wählen sie eine Möglichkeit aus)

Ich war mehr als zufrieden.

☐ Ja

Ich war zufrieden.

☐ Ja

Ich war eher zufrieden.

☐ Ja

Ich war eher unzufrieden.

☐ Ja

Ich war enttäuscht.

☐ Ja

Da gehe ich nie wieder hin!

☐ Ja

5. Was ist Ihnen positiv aufgefallen?

6. Was ist Ihnen negativ aufgefallen?

7. Worin sehen Sie die Hauptursachen für Ihre negativen / positiven Eindrücke?

(Person, Organisation, Situation, Fachkompetenz der Mitarbeiter, Sozialkompetenz der Mitarbeiter)

So, viel Spaß bei den Weihnachtseinkäufen und viel Erfolg dabei, die (Dienstleistungs-) Welt mit schärferen Augen zu sehen.

- Gruppenarbeit**Arbeitsaufgabe:**

Der ADAC-AutoMarxX bewertet von Monat zu Monat die Stärken einzelner Automarken und bringt sie in eine Rangfolge. Neu aufgenommen in diese Bewertung wurde diesen Monat die Rubrik „Kundenzufriedenheit“, die Mercedes-Benz den ersten Platz kostete und Toyota auf Platz fünf erstmals vor VW platzierte.

Schritt 1)

Analysieren Sie in Ihrer Gruppe auf Basis Ihrer Ergebnisse aus dem MINI-BENCHMARKING und Ihrer im Betrieb gemachten Erfahrungen die Ursachen für das Abschneiden von Mercedes-Benz in dieser Rubrik.

Orientieren Sie sich dabei an folgenden Leitfragen:

1. Welches Anspruchsdenken hat ein Mercedes-Benz Kunde?
2. Gilt dieses Anspruchsdenken generell in der Automobilbranche? Hat also ein Kia Kunde die gleichen Ansprüche wie ein Mercedes-Benz Kunde?
3. Eruiieren Sie auf Basis Ihrer im Kundenkontaktbereich gemachten Erfahrungen, welche Umstände in Ihrem Betrieb zu (un-) zufriedenen Kunden führen.

Schritt 2)

Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe, wie Auszubildende dazu beitragen können, dass Kunden, die die Niederlassung besuchen sie auch wieder zufrieden verlassen.

Schritt 3)

Visualisieren Sie Ihrer Ergebnisse mit Hilfe von Karten.

4 Anforderungsprofil für Auszubildende in Kundenkontaktbereichen / Standardformulierungen

Anforderungen für den persönlichen Kundenkontakt	
Ablaufanforderungen	
1.	Strukturierte Abwicklung der einzelnen Arbeitsschritte
2.	Sicherheit in der Gestaltung und Durchführung der Abläufe
3.	Abklären des aktuellen Situationsstatus
4.	Ich erkenne eigene Kompetenzgrenzen und ziehe einen Kollegen hinzu
5.	Aufgabenbereich selbständig erkennen, Initiative ergreifen
Betreuungsanforderungen	
6.	Ich beachte die Umgangsformen, wie z.B. Begrüßung, Aufstehen, Platz anbieten, Begleiten, Getränk anbieten, Verabschiedung
7.	Mein Auftritt ist freundlich, sympathisch, höflich
8.	Mein Tonfall ist freundlich, langsam, deutlich, ruhig
9.	Standardformulierungen reflektiert einsetzen
10.	Ich greife das Anliegen des Kunden aktiv auf und biete (Alternativ-)Lösungen an
11.	Eigene Handlungen dürfen zügig sein, aber nicht hektisch, unruhig, nervös
12.	Kommunikation des Situationsstatus
13.	Eigenes Handeln kommunizieren „Ich gehe jetzt Ihre Rechnung holen ...“
14.	Wartende Kunden nochmals informieren, dass ihr Anliegen in Arbeit ist
15.	Einen freundlichen Umgangston auch hinter den Kulissen (mit anderen Mitarbeitern) pflegen
16.	Kontakt zwischen Kunde und Verkäufer herstellen
17.	Wartende Kunden mit Anliegen und Namen an andere Mitarbeiter weiterleiten
18.	Ich beende das Gespräch mit einer kurzen Zusammenfassung, frage nach weiteren Wünschen und bedanke mich beim Kunden
19.	Ich spreche den Kunden persönlich mit Namen an
20.	Blickkontakt halten
21.	Ich trete dem Kunden sicher gegenüber
22.	Ich lasse meinen Gesprächspartner ausreden und höre aktiv zu
23.	Direkte Kundenansprachen sind ruhig und zugewandt
24.	Ich bringe zum Ausdruck, dass ich persönlich um den Kunden bemüht bin.
25.	Ich versetze mich in die Rolle des Kunden und stelle mich auf die Verfassung des Kunden emotional ein
26.	Aufgebrachte Kunden ausreden lassen, keine voreilige Rechtfertigungsposition einnehmen, sondern nach Lösungen suchen
27.	Auf Kundenäußerungen aktiv eingehen, auch wenn sie über das eigentliche Geschäft hinausgehen (menscheln)
Anforderungen für den telefonischen Kundenkontakt	
28.	Auf eingehende Anrufe zügig reagieren
29.	Meldeformel
30.	Kundennamen einbinden
31.	Formulierungen reflektiert einsetzen
32.	Alternativen anbieten
33.	Mit Namen und Anliegen weiterleiten
34.	Für den Anruf bedanken bei der Verabschiedung

Mögliche Formulierungen am Telefon

- **Mercedes-Benz in Köln, mein Name ist 'Vorname Nachname'**
- **Herr X, Herr Meyer ist im Moment nicht zu erreichen. Möchten Sie es ab 14 Uhr noch mal versuchen oder soll ich Herrn Meyer informieren, dass er Sie zurückruft? (unbedingt als Alternative anbieten)**
- **(statt: worum geht's): Soll ich eine Nachricht für Herrn Meyer notieren?; Möchten Sie Herrn Meyer eine kurze Nachricht hinterlassen?**
- **Unter welcher Telefonnummer sind Sie zu erreichen?**
- **Sagen Sie mir bitte noch mal Ihren Namen.**
- **Gerne, ich verbinde Sie mit der Kundendienstannahme.**
- **Wir können Ihnen die Prospekte auch gerne nach Hause schicken. Möchten Sie, dass sich auch Ihr Gebietsverkäufer mit Ihnen in Verbindung setzt.**
- **Vielen Dank für Ihren Anruf, schönen Tag noch.**

Bei den Formulierungen Namen einfließen lassen, (auch am Telefon) lächeln, "für Sie", "für mich", "gerne"...

Bei Anrufweiterleitungen: Kunden mit Namen und Anliegen weiterleiten

Mögliche Formulierungen im KuKo-Bereich

KDA

- **Was kann ich für Sie tun? Wie kann ich Ihnen weiterhelfen?**
- **Wo steht Ihr Fahrzeug? Auf welchem Platz steht Ihr Fzg.? Wo haben Sie geparkt?**
- **Wie viele km ist Ihr Fzg. gelaufen? Können Sie mir den km-Stand Ihres Fzgs. nennen?**
- **Sagen Sie mir bitte Ihr Kennzeichen?! Wie lautet das Kennzeichen Ihres Fzgs.?**
- **Bitte unterschreiben Sie mir den Rep.Auftrag. Wenn Sie hier noch den Rep.Auftrag unterschreiben würden (damit wir die oben aufgeführten Aufgaben durchführen können).**
- **Dann brauche ich noch Ihren Schlüssel. Geben Sie mir bitte noch Ihren Schlüssel?**
- **Wir rufen Sie an, wenn Ihr Fzg. fertig ist. Um xx.xx Uhr können Sie Ihr Fzg. abholen. Sind sie unter der Nummer 0123/456789 zu erreichen?**
- **Das ist der Abholschein – damit können Sie Ihr Fzg. abholen.**

- **Dann brauche ich von Ihnen noch einige Informationen:...**
- Kann ich sonst noch etwas für Sie tun? Möchten Sie noch mal mit Ihrem Annehmer sprechen?
- Nehmen Sie bitte kurz Platz, Ihr Annehmer/(Team)meister kommt dann auf Sie zu.
- Darf ich Ihnen etwas zu trinken anbieten?
- Vielen Dank für den Auftrag, schönen Tag noch.

Bei den Formulierungen Namen einfließen lassen, lächeln, "für Sie", "für mich", "gerne"...

Verkaufsinfo

- Guten Tag, was kann ich für Sie tun?
- Wenn Sie einen Moment warten möchten, ich stelle Ihnen gerne ein paar Prospekte über die X-Klasse zusammen. Wenn Sie bitte mitkommen wollen...
- Das ist der Prospekt und hier haben wir die Preisliste. Im Prospekt finden Sie auch die Farben, Polsterungen und Ausstattungslinien.
- Wenn Sie noch Fragen haben rufe ich gerne einen Verkäufer für Sie! Haben Sie noch Fragen? Ich rufe gerne einen Verkäufer für Sie.
- Haben Sie schon einen Ansprechpartner bei uns im Haus?
- Kann ich sonst noch etwas für Sie tun?
- Vielen Dank für Ihr Interesse, auf Wiedersehen und einen schönen Tag noch.

5 Rollensituationskarten des VTS

Vorgegebene Rollensituationskarten gab es im VTS nur für den Arbeitsplatz Kundendienstannahme. Der Arbeitsplatz Verkaufsinformation wurde aufgrund der einfacheren Abläufe auf Wunsch der Auszubildenden frei simuliert.

KD Simulationsgespräch 1 Frau • Sie bringen Ihr Fahrzeug zum ersten Pflegedienst. • Sie haben keinen Termin und möchten warten. • Während der Wartezeit möchten Sie gerne noch mal mit Ihrem Verkäufer sprechen, weil Ihr Navigationssystem nicht funktioniert. (Sie tippen auf Fehlbedienung).	KD Simulationsgespräch 1 MitarbeiterIn • Es ist Montagmorgen. Der Auftragseingang ist wie üblich sehr groß. Der Teammeister hat Sie angewiesen für heute möglichst nichts mehr anzunehmen.
KD Simulationsgespräch 2 Herr • Sie möchten Ihr Fahrzeug vereinbarungsgemäß abholen. (Unfallreparatur) • Sie möchten gerne noch mit Ihrem Kundendienstberater besprechen, ob denn jetzt alles in Ordnung ist. • Der Unfallhergang regt Sie noch immer sehr auf; Sie haben ein großes Mitteilungsbedürfnis.	KD Simulationsgespräch 2 MitarbeiterIn • Ein Kundendienstberater hat Sie darauf hingewiesen, dass das Unfallfahrzeug von Herrn fertig ist. Es gab keinerlei Besonderheiten - alles lief wie vorher abgesprochen. • Der Kundendienstberater ist zur Zeit der Abholung nicht mehr im Haus.
KD Simulationsgespräch 3 Herr • Sie möchten Ihr Fahrzeug zum vereinbarten Termin (16.00 Uhr) abholen. • Sie haben es ein bisschen eilig, weil Sie noch bis 17.00 an der Universität etwas abholen müssen. Aber das klappt ja selbst dann noch, wenn Sie um 16.40 bei Mercedes wegfahren.	KD Simulationsgespräch 3 MitarbeiterIn • Ein Kundendienstberater hat Sie darauf hingewiesen, dass Herr sein Fahrzeug erst ein halbe Stunde später als vereinbart abholen kann (16.30 statt 16 Uhr). • Er konnte ihn telefonisch nicht erreichen, aber eine halbe Stunde ist ja auch nicht viel. • Sie sollen ihm die Wartezeit mit einem Kaffee versüßen.

KD Simulationsgespräch 4 Frau

- Sie möchten Ihren neuen E 220 CDI zum vereinbarten Termin abholen, weil er zum wiederholten Mal mit elektronischen Defekten in der Werkstatt war. Sie fragen sich langsam, ob nur sie so ein Pech haben, oder ob etwa die ganze Modellreihe diese Probleme hat.
- Es geht Ihnen ganz schön auf den Geist, ständig zu Mercedes zu müssen. Hoffentlich ist jetzt Schluss damit.

KD Simulationsgespräch 4 MitarbeiterIn

- Ein Kundendienstberater hat Sie darauf hingewiesen, dass Frau Ihren E 220 CDI abholen kann.
- Er hat Sie gebeten besonders höflich zu Frau zu sein, weil sie durch immer wiederkehrende Defekte ziemlich verstimmt war. Jetzt ist aber alles in Ordnung.
- Außerdem sollen Sie Frau darauf hinweisen, dass der erste Pflegedienst in 2.000 km fällig ist und schon mal einen Termin vereinbaren.

6 Transkribierte Feedbackgespräche

6.1 Aw

VTS FB Aw 1.46

S	Ja, also ich bin automatisch erst mal auf Abwehrhaltung gegangen, als der da so ankam. "Dr. B.", da war ich schon automatisch bereit, mich zu verteidigen. Ich wusste zwar noch gar nicht wofür. Freundlich fand ich es eigentlich gar nicht, also ich fand nicht, dass ich freundlich war. Ich war so abwehrend. Und ich hab wieder krumm gestanden, dass sieht ziemlich blöde aus.	S-B SE ^{°4} SE [^] SE [^] S-B S-B S-B S-B
A	Also selbst, wenn Du Deiner Meinung nach unfreundlich bist, ist es bei Dir geradezu unmöglich, dass du unfreundlich bist, weil Du immer freundlich wirkst. An der einen oder anderen Stelle wirkst Du unsicher, nämlich wenn Du nach einer Lösung suchst. Aber Du hast ja dann das Taxi angerufen, das war sehr gut. Da hatte er dann seine Alternative und hat gemerkt, die versuchen wenigstens noch mir zu helfen. Insgesamt sehr gut	P+B PE [^] S-B SE [^] D+B SE [°] S+B
A	Ich fand Sie auch gar nicht unfreundlich, sie hat sich doch wirklich um mich bemüht, mit der Taxi-Idee und so. Das ist eine Stärke: spontan und mit Einfallsvermögen. Das war ja eine gute Lösung, weil Sie doch gar nicht mehr tun konnte. Und dann hat sie ihn zum Kaffee begleitet. Das war auch gut.	S++B D+B P++B S+B SE [°] D+B
A	Sehr gut war, dass sie direkt einen Ausweg wusste, so dass der Kunde sich nicht an seinem Anliegen festbeißen konnte: ich will jetzt mein Auto. Sie war sehr bestimmt und sehr freundlich.	S+B SE [°] S++B
A	Ich hatte den Eindruck, dass Du die Situation zu jeder Zeit im Griff hattest.	S+B
L	Sicheres Auftreten, Sie haben die Situation kontrolliert. Ein echtes Bemühen um den Kunden ist deutlich geworden, durch die Taxi-Alternative. Wir haben es auch als freundlich empfunden, bis auf das eine mal: "Ihr Auto ist aber nicht fertig". Das war so ein bisschen zynisch, aber das ist ja dem Kunden selber nicht aufgefallen; daher nur ein bisschen. Rein ablauftechnisch hätten Sie in der Werkstatt noch einmal nachhören können, bevor Sie das Taxi anbieten. Alternativen als Optionen anbieten, um deren Nützlichkeit und die Situation zu klären, also nicht ganz so spontan: Taxi - weg. Und was noch ganz wichtig ist, in dem Moment, wo sich der Kunde entscheidet zu warten: Rufen Sie noch mal in der Werkstatt an, geben Sie durch, dass ein Kunde bereits da ist und lassen Sie dies den Kunden ruhig mithören. Ansonsten laufen Sie Gefahr, dass sich das ganze noch mal verzögert und dann ist der Kunde richtig verärgert. Also da die Situation im Hintergrund mehr klären und organisieren.	P+B S+B S+B,D+B S+B D-B DE [^] SV DV SE [°] ;DV PV SE [°] DVDV DV SE [°] SV SV
L	Beim zweiten Mal hab ich so ein paar Dinge gespürt. Ich glaube, Sie fanden den Dr. Beutner nicht gerade sympathisch. Also als er sagte: "Jetzt sind es 16.00 Uhr, ich Dr. B. bin hier" da haben Sie sehr süffisant reagiert: "16.00 Uhr. Das stimmt".	SE [^] D-B, DE [^]

⁴ °^ sind auswertungsrelevante Markierungen des Sprachfunktionsbereichs Erklärungen. ° gibt an, dass eine Erklärung situationsorientiert war. ^ gibt an, dass eine Erklärung personenorientiert war.

Transkribierte Feedbackgespräche

	Ein Stück Ironie war da drin und das hat eigentlich den ganzen Bedienungsvorgang geprägt. Deshalb haben Sie sich auch nicht als sonderlich freundlich empfunden, weil das absolute Bemühen um den Kunden „Oh, das ist aber ein lieber, netter Kunde“ nicht da war. Den fanden Sie nicht sonderlich sympathisch und dass er jetzt ein halbes Stündchen warten muss; na ja, ist er ja selber schuld, wenn er nicht zu erreichen ist. <u>Das ist jetzt natürlich Spekulation, aber so hab ich das gespürt.</u>	S-BSE [^] SE [^] S-B S-B SE [^]
S	Nickt	
	Da müssen Sie einfach professioneller agieren und auch einem Herrn B., DR. B., so helfen, dass er zufrieden ist; und gegen persönliche Antipathien, selbst wenn die nur latent vorhanden sind, dagegen müssen Sie angehen.	PV PV
S	Ja, ja das ist das, was ich eben sagte, ich hab mich direkt so angegriffen gefühlt, dass ich gar nicht mehr so auf ihn zugehen konnte. Der hat nur gesagt 'Dr. B.', da hab ich schon gedacht 'Oh Hilfe'	SE [^] SE [^]
L	Ja, der schaute sinnbildlich die ganz Zeit von oben auf sie herab und Sie arme Hostess konnten so gar nichts tun – aber so ganz unrecht, war es Ihnen ja auch nicht.	SE [°] SE [^]

VTA FB Aw

S	Also die Arbeit am Verkaufsinfopoint hat mir Spaß gemacht; ich habe mich von den Abläufen her schnell eingefunden und konnte den Kunden auch immer gut weiterhelfen und bin auch, wenn mal was nicht sofort klappt, beispielsweise wenn ich den Verkäufer nicht erreichen konnte oder so, freundlich und bemühe mich dann auch weiter, was der Kunde auch merkt. Dann sieht man schon, dass die Kunden zufrieden sind, auch wenn sie warten müssen. Insgesamt bin ich zufrieden bis auf den Kundennamen, den benutze ich zu selten, selbst wenn ich danach gefragt habe, Blickkontakt war gut. Ich habe immer ein Getränk angeboten, wenn die Kunden warten mussten. Ja und ich stehe immer krumm, das sieht blöd aus.	SE [^] S++B S++B S+B SE [°] P+B D-B D+B;S+B S-B
L	<u>Und Ihre Formulierungen</u>	
S	Och, ja am Telefon ‚Einen Moment ich verbinde‘ das kriege ich irgendwie nicht weg. Ich finde das hört sich auch doof an, wenn der Kunde sagt: Ich möchte gerne Herrn X sprechen‘ Und ich erwidere dann 'Ich verbinde Sie gerne mit Herrn X' Das bekomme ich nicht so hin, das hört sich auch unnatürlich an.	P-B SE [°] P-B
L	Da müssen Sie mehr kommunizieren, anstatt nur: 'ich versuche zu verbinden' wiederholen Sie den Verkäufernamen, das Kundenanliegen, fragen Sie nach dem Namen: „Sie möchten Herrn X sprechen, sagen Sie mir bitte Ihren Namen. Ja Herr XY ich verbinde Sie gerne.“ Dann können Sie den Kunden auch gleich mit Namen weiterleiten. Sie müssen da ein paar Formulierungen aktiv ausprobieren und sich so zurecht legen, wie Sie Ihnen passen, aber nicht so schnell aufgeben.	PV;DV DV DV DV DE [°] PV PV
L	Auch sonst sind Ihre Formulierungen noch nicht immer sauber: 'Was kann ich für Sie tun' klingt nicht so gut wie 'Wie darf ich Ihnen helfen' oder 'Kann ich Ihnen weiterhelfen'; wenn Sie nach dem Namen fragen, unbedingt 'bitte' einfügen; also nicht "Sagen Sie mir Ihren Namen", sondern, "Wie ist denn bitte Ihr Name?" <u>Und dann sind da noch ein paar grundsätzliche Dinge:</u> Sie bleiben immer ziemlich statisch an Ihrer Theke stehen; wer da nicht zu Ihnen kommt, wird auch nicht angesprochen. Das geht aber nicht. Kunden im Verkaufsraum müssen nach 3 min angesprochen werden, auch wenn sie sich selbst nicht melden. Das kann immer sein, dass die Kunden einen Termin haben und sich deshalb nicht an die Information wenden. Da müssen sie nachhaken, ob der Verkäufer Bescheid weiß, dass der Kunde wartet, ob er etwas zu trinken haben will. Da müssen Sie einfach noch motivierter sein, dem Kunden zu helfen. Ansonsten ist das gut: Sie sind immer sehr freundlich und bemüht, aber Sie könnten da noch mehr Einsatz zeigen.	P-B,D-B DE [^] DV DV S-B S-B SE [°] DV DV PV P++B PV

	Das ist genauso, wenn Sie ein Getränk anbieten, gehen Sie um den Tresen rum und fragen Sie ‚Wo darf ich das Glas für Sie hinstellen‘ und begleiten den Kunden dann zu seinem Platz, nicht einfach nur überreichen. Wir haben übrigens nicht nur Kaffee; auch da können Sie zuvorkommender sein: ‚Darf ich Ihnen ein Getränk anbieten. Einen Kaffee oder ein Kaltgetränk?‘	SV DV*** D-B DV
	Grundsätzlich können Sie sich noch etwas mehr Zeit gönnen mit dem Kunden, wenn Sie ihn irgendwo hin begleiten, sprechen Sie erst zu Ende, warten einen Moment und gehen dann los. Nicht im Sprechen schon losrennen und der Kunde hastet dann hinter Ihnen her. Das war's, nein doch nicht.	PV DV, DV DV
	Wenn Sie telefoniert haben, sitzen Sie; dann aber trotzdem aufstehen, wenn Sie sich dem Kunden zuwenden, nicht sitzen bleiben, das ist höflicher. Also abschließend, ich fasse das noch mal ganz kurz zusammen:	D-B DE^DV
	Sie machen das schon sehr gut, vor allem sind Sie selbstsicher in allen Abläufen und auch immer hilfsbereit und freundlich,	P++++B
	aber da aufpassen, dass sich da nicht eine gewisse Abwicklungsroutine einschleicht, sondern motiviert und zuvorkommend bleiben.	PV**
	Benutzen Sie den Kundennamen, wenn Sie ihn kennen und legen Sie sich noch mal ein paar elegantere Formulierungen zurecht.	DV PV

6.2 Bw

Bw VTS FB

S	Ja, ich fand das eigentlich alles so ziemlich gut geplant sagen wir mal so - also ich hatte mir das eigentlich alles vorher schon genau überlegt, wie ich das sage und so - und genauso habe ich das dann auch gemacht und hab Sie irgendwie nicht so ganz zu Wort kommen lassen, was ich dabei allerdings nicht so gemerkt habe	S+B SE^ S+B S-B SE^
A	Also ich fand das sie sehr gut strukturiert und sehr gut organisiert war. Ich finde, dass sie auf der Sachebene sehr gut war; ich finde nur, dass sie irgendwie die Kundin nicht so ganz wahrgenommen hat - das kann man jetzt positiv oder negativ bewerten: auf der einen Seite positiv finde ich, dass die Kundin kompetent beraten worden ist. Sie hat ihr die Visitenkarte von dem Servicemeister gegeben, damit sie Rücksprache halten kann, hat ihr gesagt, wo das Fahrzeug steht und der Abfluss des Kunden hat gut geklappt also der nächste Kunde kann kommen Schlecht ist, dass der Kunde sich ein wenig übertölpelt fühlen konnte und wenig ernst genommen. Kommt auf den Kunden an, der eine Kunde mag empfinden "oh, die hat sich ja gar nicht richtig damit befusst, was da eigentlich passiert ist mit dem Unfall" der andere Kunde wird denken "O.K. die war halt in Zeitdruck."	S++B S+B S-B S+B D+B D+B S+B SE° S--B SE° S-B
A	Also ich denke, dass ist erst mal eigentlich nicht ihr Job sich mit dem Unfallhergang zu befassen; sie ist diejenige, die Schlüssel rausgibt und solche Sachen, also, das ist nicht wirklich ihr Job. Aber ich denke, sie muss dem Anschein nach schon so tun, als wäre es so. Ich denke schon, sie hätte da besser zuhören müssen und schon drauf eingehen müssen und besser fühlen, wenn der was loswerden möchte, wenn da nicht gerade 20 Leute hinter ihm warten,	SE° SE° SV SV, SV SV, SE°

Transkribierte Feedbackgespräche

	aber wenn man die Zeit ein bisschen hat, dass man sich das anhört, auch wenn es eigentlich nicht ihr Job ist, etwas über den Unfallhergang zu hören oder darüber zu wissen	PV SE°
L	Wir finden halt, dass Du eine gute Begrüßung gemacht hast, Du warst auch sehr freundlich; Du warst auch die ganze Zeit sehr freundlich aber trotzdem bestimmt. Du hast halt immer gewusst, was jetzt kommt und hast das auch vermittelt. Du warst auch sehr selbstsicher, hast ihr den Platz genannt und auch erklärt, wie sie dahin kommt. Verabschiedung war halt sehr gut, das einzige war, das Du halt nicht drauf eingegangen bist.	D+B S+B S++B S++B S+B D+++B S-B
L	Also wir haben für uns festgehalten, dass Sie eine sehr sympathische präsente Ausstrahlung haben und damit schon vom Habitus her sehr viel mitbringen, um so ein Gespräch doch angenehm zu gestalten. Aufgefallen ist uns natürlich auch, dass Sie mehr auf den Kunden eingehen sollten, ihn ausreden lassen und zwar nicht nur als es um den Unfall ging, sondern spätestens als es um den Rückruf ging und er sagte 'ja morgen früh ist schlecht – mmh'; dass man da mehr auf den Kunden eingegangen wäre, vielleicht vorgeschlagen hätte 'können wir sie denn vielleicht zurückrufen, kann ich irgendwas notieren, was haben Sie denn für eine Frage' irgend so was in der Richtung, dass man dem Kunden an dieser Stelle mal aktiv ernst nimmt und zu Wort kommen lässt. Ruhe haben wir noch notiert, die ganze Aktion was langsamer, etwas ruhiger. Vor allem mir erscheint das immer zu hektisch 'Schlüssel, Torpass, hm, hm, hm' das geht alles sehr flott. Und selbst wenn Sie den Kunden etwas fragen, ist das immer noch mehr eine Abfertigung oder wie kam Ihnen das vor (an die Kundin)	P+B P+B SV DV SE° SV DV SV SV, SV P-B, S--B S-B D-B, De^
A	Ja das stimmt, ich hatte mir schon überlegt, ich sage etwas zu meinem Unfall, aber ich kam nicht wirklich dazu.	SE^
L	Was entscheidend war, es ist nicht richtig, dass Sie gesagt haben, dass wäre nicht Ihr Job (an Frau Arandt)	SE°
A	Nein, damit meinte ich im Vorfeld, dass sie sich nicht mit dem Unfall vorher beschäftigt hat	DE
L	Ach so, dann habe ich das falsch verstanden, Ihr Job an dieser Stelle wäre einfach gewesen, der Kundin einfach ein Stück Raum zu geben und sich die Zeit zu nehmen. Naja, jeder Kundendienstannehmer und jeder Teammeister wird sagen, dazu habe ich gar nicht die Zeit, da müssen Sie in dem Augenblick die Zeit sich schaffen. Also mit dem Gefühl wegzugehen, ich konnte nicht sagen, was ich sagen möchte, ich glaube da können sie sich auch reinversetzen, das ist eine ganz schlimme Situation. Gerade an der Stelle, wo ich ein Ohr bekommen kann, nämlich bei Mercedes, die mein Auto reparieren, wenn ich da mal 5 Sätze drüber verlieren möchte und ich komme gar nicht zum Zug - dann gehe ich auch mit einem schlechten Gefühl weg. Und das ist eine Situation, wo ich sage, dass können wir uns gar nicht leisten, wir müssen es eher dann leisten, dass die Zeit genommenen wird, zu sagen ja, wie auch immer ein Stück Verständnis für den Kunden aufzubringen und sich immer wieder die Situation vor Augen zu setzen, wie würde es mir gehen. Haben Sie ein eigenes Auto? Nein, dann stellen Sie sich vor, Sie wären mit dem Auto ihres Vaters irgendwo gegen gefahren, würden dann in der Werkstatt stehen und Sie wären immer noch sehr gefangen von dem Erlebnis, waren es auch noch selber Schuld wie auch immer, und gerade bei dem, der das Fahrzeug repariert zumindest mal irgendwas loswerden zu wollen; und wenn dann da jemand steht, der weder ein Auge noch ein Ohr dafür hat, sondern Ihnen nur den Schlüssel aushändigt und Sie nach Hause schickt. Sie haben die Kundin auch nicht mit Namen angesprochen, das gehört auch zu den Punkten, ausreden lassen,	SV, SV SE° SV SE° SE° SE SE° SV PV Se° SV

Transkribierte Feedbackgespräche

	aktiv zuhören, emotional hineinversetzen. Abschließend kann man sagen: professionelle Abwicklung sitzt, also von der Prozessstruktur her topp, so dass Sie sich hier ruhig mehr Zeit nehmen können, aber daneben wirklich mehr ein Gespür dafür entwickeln, nicht nur professionell abzuwickeln, sondern sich auch professionell in den Kunden reinzuversetzen. Also da fällt mir noch ein, was auch schon vorhin gesagt worden ist. Wenn es da noch Probleme gibt, suchen Sie nach Lösungen und Alternativen, also hier: Ich unterrichte den Teammeister, damit er Sie so schnell wie möglich anruft.	Sv SV P+B P+B SV PV SV DV
--	---	--

Bw VTA FB

L	Frau B., zuerst sind Sie dran. Was ist Ihnen aufgefallen, was glauben Sie, wo liegen Ihre Stärken und Schwächen. Sie brauchen das nicht an einzelnen Szenen festzumachen, sondern formulieren Sie es ganz allgemein.	
S	Ja ich hab mich insgesamt sehr wohl gefühlt mit meiner Tätigkeit. Ich war ziemlich sicher, auch im Auftreten. Zu den Verkäufern hatte ich einen guten Draht, die haben mir auch zum Teil gesagt, dass ich das sehr gut mache. Ich habe fast allen Kunden schnell weiterhelfen können. Bis auf den, wo der Verkäufer sich nicht abgemeldet hatte, konnte ich aber nicht wissen.	P+B P+B S+B P+B S-B SV°
L	Ja, mit dem sicheren Auftreten haben Sie recht und was ist zum persönlichen Kontakt zu sagen?	P+B
S	Ich denke schon, dass die Kunden mich freundlich empfinden. Mir hat das auch Spaß gemacht, den Kunden zu helfen. Ich hatte mir die Standardformulierungen vorgenommen und auch viele eingesetzt, von dem was wir gesagt haben, auch am Telefon. Ich habe die Kunden angesehen, mit Namen angesprochen, was ich mir auch vorgenommen hatte. Immer einen Kaffee angeboten und allen schnell weitergeholfen, also mit Prospekten versorgen und Verkäufer holen. Adressen habe ich nicht gesammelt, aber immer gefragt, ob sie einen Verkäufer sprechen wollen und auch bei dem mit dem Hut da erklärt, dass er das machen kann, auch wenn er sich nur informieren will. Wollte er aber nicht, soll ich da nachhaken?	P+B PE^ P+B P+B S+B D+B D+B,S+B D++B D-B D++B
L	Nein, das haben Sie richtig gemacht. Haben Sie sonst noch was notiert?	SE°
S	Nein, ich denke ich habe das ganz gut alles umgesetzt, was ich mir vorgenommen hatte.	S+B
L	Ja, das mal vorweg gesagt. Ich finde es sehr gut, dass Sie bewusst auf die Dinge geachtet haben, die wir hier erarbeitet haben, auch was wir speziell zu Ihnen gesagt hatten mit dem Namen z.B. Das haben leider nicht alle so umsetzen können. Fällt Ihnen aber auch sicherlich leichter, weil Sie sicher und selbstbewusst die Abläufe erkennen. Standardformulierungen haben Sie auch sehr gut eingebracht. Grundsätzlich alles sehr positiv und sympathisch. Wenn Sie den Namen nicht verstanden haben trauen Sie sich ruhig nachzufragen, z.B. ('Entschuldigung, ich habe Ihren Namen nicht verstanden' oder 'ich sage Herrn X Bescheid, dass Sie warten. Wie ist Ihr Name bitte?') Sie reden sehr schnell, ich denke aber das ist Ihr Typ und mit den Standardformulierungen dann auch nicht dramatisch. Zweimal haben Sie einen Kunden zum Kaffee-Tresen gebracht und dann kam direkt der Verkäufer und die Kunden mussten dann den Kaffee stehen lassen. Also da bitte erst nachhören, ob der Kunde wirklich warten muss, sonst wirkt das wie	P+B P+B P+B P+B DV (P-B) PE^ D-B DV, DE^

	eine Abschiebung. Erst mal weg mit dem Kunden und dann für Ihn agieren ist nicht immer der beste Weg. Wenn sie die Wartezeit mit dem Verkäufer abklären, kann der Kunde ruhig noch bei Ihnen stehen bleiben. Dann bekommt er auch mit, was Sie für Ihn tun, wenn Sie dann auch die Abläufe kommunizieren. Noch mal zurück zum Thema Schnelligkeit. Das ist richtig, es ist gut, wenn die Kunden merken, dass ihr Anliegen zügig bearbeitet wird, aber wenn Sie mit dem Kunden sprechen, gönnen Sie sich mehr Ruhe und wenden Sie sich ihm mehr zu. Kein Zack, Zack, Zack im direkten Gespräch sondern nur hinter den Kulissen. Die Verabschiedung ist von der Formulierung her gelungen, aber achten Sie darauf, dass Sie das Gespräch noch mal kurz zusammenfassen, also 'Ich gebe Herrn xy Bescheid, dass Sie Ihn heute sprechen wollten und bitte Ihn, Sie morgen anzurufen' und dann erst 'auf wieder sehen Herr Müller'. Das waren eigentlich die wesentlichen Punkte. Achten Sie darauf. Sie haben schon sehr viel umgesetzt das waren nur noch ein paar Feinheiten. Dann ist es perfekt.	DV, SE° DV SE° SV,SV SV D+B DV P+B P+B
--	---	---

6.3 Km

VTs FB Km 1.20

S	Ähm - Ich glaube, ich bin nicht ganz zufrieden mit der Situation. Ähm, ja ich glaube, ich habe vernünftig begrüßt und ich glaube, der Kontakt ist ein bisschen zu kurz gekommen- der Blickkontakt, hatte ich den Eindruck, hätte ich besser machen können. Ich war mir nicht im klaren, weil ich nicht wusste, wie der Ablauf in der KBA ist, inwieweit ich jetzt entscheiden kann, da steht das jetzt Montag morgen war und das Kundenaufkommen sehr groß war, ob ich sagen kann ja oder nein, habe ich die Kundendienstberaterin die Frau S. angerufen. Frau S. hat auch einen Termin gehabt. Ich bin insgesamt nicht so zufrieden mit mir in der Situation	S-B D+B S-B SV SE°SE^ DE°SE° S-B
L	Aber so im Moment nur so ein allgemeines Gefühl und konkret?	
S	Konkret: Ich hätte den Blickkontakt stärker halten müssen Ich hätte mehr ein bisschen mehr Nähe reinbringen sollen Ich hab schnell weiter verwiesen an die Frau S., die ich für die Kundin angerufen habe Ich war ganz erstaunt, dass jemand 1½ Stunden warten möchte, bis der Termin überhaupt stattfindet Ich habe nicht angeboten, einen Termin für die folgenden Tage anzubieten, das lag aber auch daran, dass der Kunde das auch heute machen wollte	SV SV DE° DE^ D-B SE°
L	Aber im Moment nur so ein allgemeines Gefühl	
A	Er hat sehr langsam gesprochen, er musste immer sehr viel nachdenken, daran sieht man auch, dass er gar nicht so lang drin ist in den Abläufen der Kundendienstannahme, dann musste er immer so viel nachdenken, dann hat er solange Pausen gemacht, - das ist sehr schwer; ich weiß nicht wie ich das sagen soll.	S—B SE^ S--B
L	Was empfehlen Sie ihm generell?	
	Da gibt's viel besser zu machen, aber flüssiger reden, dass er natürlicher rüberkommt	PV PVPV
A	Ich find gut, dass er einen Teammeister angerufen hat, das hat er gut gemacht Was mich ein bisschen gestört hat, ist immer dieses ehmm. Das war eben schon. Bei XXX kommt das sehr extrem rüber. Das machen wir ja wahrscheinlich alle,	D+B P-B PE^ PE°
A	Ja eben	PE°
	Aber bei ihm ist das sehr extrem.	P-B
L	Ansonsten	

Transkribierte Feedbackgespräche

A	Ich hab ihn als sehr ruhig empfunden, trotz der Kamera, man hat zwar ein bisschen die Stimme zittern hören, aber das ist ja normal in dieser Situation und ich finde, er hat sich sehr bemüht, mir als Kunde weiterzuhelfen.	S+B, SE° S-B SE^ S+B
A	Ich finde, das war alles ein bisschen durcheinander, ist ja klar wenn er da noch nie war, aber das hat man gemerkt. Die Abläufe gingen so hin und her ohne Struktur.	S-B SE^ S-B
A	Begrüßung war sehr gut, ist immer freundlich geblieben, war auch immer ruhig und überlegt. Grundsätzlich ist Überlegen ja was positives, aber Du solltest das ein bisschen spontaner machen.	D+B S+++B SE^ PV
A	Begrüßung war sehr freundlich, er hat sich selbst mit Namen vorgestellt, Blickkontakt hast Du gut gehalten, zum Schluss wurdest Du nervöser und bist durcheinander gekommen. Du überlegst zuviel, Du versuchst zu sehr darauf zu achten, was wir gesagt haben. Da musst Du freier sprechen und Dich von dem Schema lösen. Das ist kein Problem, sondern eine Schwäche.	D++B S+B S—B P—B PVPV PE^
A	Ja er war ja noch nie an der Kundendienstannahme, was soll er anderes machen, als sich zu strukturieren.	SE^
A	Ja das Problem ist ja auch, das hier ist nicht die Kundendienstannahme. Die Situation hier ist ja völlig anders. Da macht man ja auch Fehler, die man sonst nicht macht. Also selbst wenn man schon in der Annahme war.	SE°; SE°
L	Da brauchen wir nicht drüber zu diskutieren, dass Sie hier nicht in der Annahme sitzen und in der Annahme schauen auch nicht 10-15 Leute zu. Trotzdem denke ich, dass wir auf die Art und Weise eine Annäherung hinbekommen. Es hat etwas mit der Situation zu tun. Und es bringt ihm jetzt relativ wenig, wenn wir sagen: „Ja wenn Du öfter da gewesen wärest, oder wenn das hier die Annahme wäre.“ Wir nehmen das, was jetzt da ist und geben da konkret die Rückmeldung; ich finde das hilft sicherlich auch.	
L	Was wir hier erleben, ist auch, wie ich mich in für mich neuen Situationen verhalte und wie ich auch Problem löse, die ich habe, weil ich noch nicht lang genug in der Abteilung war, weil ich noch nicht alle Abläufe kenne, weil ich einen Spezialfall habe und nicht genau weiß, wie es jetzt weitergeht. Das wird Ihnen immer wieder begegnen. Und die Möglichkeit habe ja alle, die hier vorne sitzen, zu sagen 'Ich frage kurz nach, einen Moment bitte ...' und dann können sie das auflösen. Deswegen ist dieses Argument, er war ja noch nicht in der KDA nicht so mmm. Ich glaube, die Fehler, die wir heute sehen, sind Fehler, die in der Kundendienstannahme auch genauso auftreten könnten. Das ist schon realistisch. Dann haben wir hier zum Teil schwierigere Situationen, vieles ist aber auch einfacher. Sie haben keine drei Kunden, die noch dahinter stehen, Sie haben kein Telefon, das zwischendurch klingelt, keine Mitarbeiter, die Ihnen reinreden, d.h. wir haben hier auch sehr vieles wieder vereinfacht, was in der Realität schwieriger wäre. Richten Sie sich so ein, dass Sie sich sicher fühlen und sicher nach außen agieren können. Fragen Sie rechtzeitig nach, wenn Sie nicht weiter wissen. Bauen Sie die Dinge, die wir hier sagen, nur so in ihr Verhaltensrepertoire ein, das man immer noch echt und authentisch da vorne wirkt. Wenn ich merke, ich werde sehr unnatürlich, ich werde sehr stockend, wenn ich an alles auf einmal denke, dann überlegen Sie: Was ist zunächst das wichtigste. Das Allerwichtigste haben Sie erfüllt, Sie sind höflich, Sie sind freundlich und an den Rest arbeiten Sie sich nach und nach ran. Was und wie möchte ich das sagen. Dann wirkt das auch weniger konfus. Alles andere ist jetzt schon gesagt worden.	PV DV PV PV, DV P++B SV, SV PE^
L	Ja, Herr K., von meiner Seite hat mir sehr gut gefallen, wie Sie in das Gespräch eingestiegen sind, Sie haben sich mit Vor- und Nachnamen auch vorgestellt. Sie haben den Kunden regelmäßig mit Namen angesprochen, Sie haben die Situation sehr deutlich gemacht, dass Sie keinen Termin mehr anbieten können, dass Sie sich aber trotzdem bemühen.	D+B D+B D+B D+B S+B

	Sie waren dann verunsichert statt einfach der Kundin mit Nachdruck zu sagen: „Heute kann ich Ihnen keinen Termin mehr anbieten, aber morgen oder übermorgen“. (... weitere Vorschläge) und als der Kunde dann noch einen Verkäufer sprechen wollte, da sind Sie durcheinander gekommen. Das waren dann zwei Dinge auf einmal (... weitere Vorschläge) Da müssen Sie sich die Dinge einfach besser strukturieren, Sie hatten den Verkäufer, den Sie noch anrufen müssen im Hinterkopf, haben da keine Ruhe mehr gefunden, das hat Sie die ganze Zeit auch immer ein Stück beschäftigt. Also, da muss ich Ihnen empfehlen, bei Arbeiten, die Sie tun, klar und deutlich von einander unterscheiden und strukturiert eins nach dem anderen abzuwickeln. Die Fragen, die Sie dann gestellt haben, waren alles Halbsätze, das müssen Sie trainieren, das ist kein Thema, das bekommen Sie auch hin. Bevor Sie irgendeinen Verkäufer holen, bitte fragen: „Haben Sie einen Ansprechpartner?“ Wenn er das Auto hier gekauft hat, dann hat er nämlich einen. <u>Ich will das mal zusammenfassen:</u> Sie treten zu Beginn sehr sauber auf, sehr selbstbewusst, beim Abarbeiten der Dinge sollten Sie für sich die Dinge besser strukturieren, damit Sie nicht durcheinander kommen. Sie können nicht zwei Dinge auf einmal tun. Wenn Sie dann die Bedienungsvorgänge der KDA sauber abschließen, das haben Sie ja auch drauf, das haben wir ja auch ein paar mal jetzt durchgespielt und dann erst sich um die Verkäuferfrage kümmern das ist leichter. Wenn Sie denken und dann kommen diese Füllwörter ah, öh, dann ist das sicherlich, Sie brauchen die Zeit um nachzudenken, dann sagen Sie es einfach: 'Ich muss mal kurz nachdenken, wie ich das jetzt für Sie regeln kann.' So können sie dann die Situation, wo sie äh und ah sagen vielleicht auch ein Stück weit überbrücken. Der Ausstieg war dann nicht o.K.; das gilt ganz allgemein, dass die Leute froh sind, dass die Situation vorbei ist und dann kommt halb weggedreht noch ein "Auf Wiedersehen". Das ist nicht o. k. Also gerade, wenn Sie das Gefühl haben, dass etwas in die Hose gegangen ist, dann machen sie zumindest einen sauberen Ausstieg. Dieses „zum Glück ist er jetzt weg“, spürt der Kunde nämlich auch.	S-B DV DV SE° S-B SE° SV PV SE^ S-B SE^ PV PV D-B PV P+B DV SE° S++B PV SE^ P-B P+B SV P-B PE^ DV PE^ S-B SE^ D-B SV SE°
--	---	--

VTA FB Km

L	Herr K, was haben Sie sich notiert? Wir sprechen jetzt nicht alle einzelnen Szenen durch, sondern konzentrieren uns auf das, was durchgängig auffällig ist.	
S	Das finde ich alles ziemlich schrecklich, ich bin gar nicht zufrieden mit mir, das ist enttäuschend alles.	P---B
L	<u>Sagen Sie mal ganz konkret, was Sie genau meinen.</u>	
	Also ich wirke nervös und unruhig. Meine Formulierungen sind holprig und nicht so wie wir es gesagt haben. Wenn das Telefon klingelt und ich gerade einen Kunden bediene, weiß ich nicht, was ich zuerst tun soll. Ich wollte dann schnell weiterbedienen und bin dann doch dran gegangen. Und zu dem einem Kunden habe ich gesagt: 'Herr Morawe kommt erst um 10.00' und als der Kunde sagte '10.00 Uhr ist längst durch', da war ich dann sehr durcheinander.	P—B P-B S-B DE^ D-B S-B
L	<u>Vielleicht noch zum telefonischen Kontakt</u>	
S	Die Meldeformel wende ich an,	D+B

Transkribierte Feedbackgespräche

	ich sage nicht so oft den Namen, aber das passt auch nicht immer beim Weiterverbinden. Bei Rückruf habe ich die Nummer und den Namen immer noch mal wiederholt und die ja das war's eigentlich.	D-B SE° D+B
L	Also, ganz so schlecht ist es nun auch wieder nicht. Sie haben nur noch nicht soviel umgesetzt von dem was wir erarbeitet haben. Also erst mal zu Ihrem äußeren Erscheinungsbild, Sie sind immer sehr gut gekleidet und beim Einstieg in die Gesprächsphasen wirken Sie auch seriös und sicher. Am Telefon beherrschen Sie die Meldeformel aber die Formulierungen sind nicht schön. 'Ich verbinde Sie mit <i>dem</i>'; er spricht gerade, ich kann Sie nicht verbinden; ich muss eben in der Liste nach der Nummer sehen; einen Moment ich verbinde' das sind alles Formulierungen, die Sie verbessern müssen, damit das eleganter klingt und Sie nicht nur Floskeln verwenden. Wenn Sie weiterleiten, dann bitte mit Namen und Anliegen des Kunden, also zumindest den Namen müssen Sie vorher noch mal erfragen: 'Ich verbinde Sie mit Herrn XY, sagen Sie mir bitte noch Ihren Namen.' Und wenn Sie auflegen, vergessen Sie nicht, sich für den Anruf zu bedanken. Im persönlichen Kontakt merkt man, dass Sie sehr bemüht sind. Also gerade mit dem Verkäufer, der um 11.00 noch nicht da war, da haben Sie gesagt: 'er steht wohl im Stau; ich kümmere mich darum' das war sehr gut. Aber Sie müssen lauter sprechen und dabei nicht nach unten sehen. Halten Sie den Blickkontakt und blättern Sie erst in den Unterlagen, wenn Sie fertig gesprochen haben, vor allem weil Sie manchmal sehr leise reden. Schieben Sie die Kunden nicht immer direkt ab an die Kaffeetheke, das hat sonst so einen Tennisballeffekt. Kunde kommt, schnell zurückschlagen und dann das Problem lösen. Arbeiten Sie mehr mit dem Kunden zusammen, bieten Sie deutlich mehr Alternativen an. "Also möchten Sie warten, Herr Hausberg kommt in einer halben Stunde oder möchten Sie lieber, dass Herr Hausberg sich telefonisch bei Ihnen meldet." Da war einmal die Situation, da haben Sie den Kunden weggeschickt, dann den Verkäufer angerufen und mussten dann doch den Kunden fragen. Den Namen des Kunden verwenden Sie nicht häufig genug. Der größte Knackpunkt sind aber auch hier Ihre Formulierungen. Sie müssen da einen Weg finden, dass Sie spontaner, freier und natürlicher sprechen können. Sie wirken im Kundengespräch immer zu konzentriert und wenig spontan. Sie bedanken sich für alles Mögliche beim Kunden; aber bauen Sie öfter mal ein, dass Sie <i>gerne</i> etwas <i>für</i> den Kunden tun, also statt 'Ich schau eben mal nach' 'Da sehe ich gerne für Sie nach'. Da müssen Sie sich Formulierungen zurechtlegen, mit denen Sie sich wohl fühlen und die Floskeln ersetzen.	(P-B) S-B P+B P++B D+B P-B DV PV DVDV DV P+B D+B SV SV SV,DV S-B P-B PE^ SVDV DV D-B D-B P-B PV*** P—B DV, DV PV

6.4 Mm

VTSFB Mm

S	Also ich muss sagen. Direkt als es los ging, also ganz am Anfang, wusste ich schon nicht mehr, was abgeht. Und ich hab mich über das ganze Gespräch nicht wirklich fangen können. Ich hatte mir draußen überlegt, was ich sagen will und das hab ich dann alles vergessen. Das war ein Fehler. Ich wollte das geradebiegen und hab die Kundin dann aber gar nicht aussprechen lassen. Das ist mir im Gespräch schon aufgefallen.	SE^ SE^ SE^ SE^ S-B ES^
---	---	--

Transkribierte Feedbackgespräche

	Doll fand ich das nicht.	S-B
A	Ich fand sehr gut, wie er sich so spontan herausgeredet hat, als die Kundin fragte, ob dies öfter passiert. Hat er doch sehr gut gemacht. Und diese Unsicherheit hat man gar nicht gemerkt. Aussprechen lassen hat er sie auch.	D+B S+B S+B S+B
A	Wir haben aufgeschrieben: Freundlichkeit, kundenorientiert und ruhig. Er ist ja sehr ruhig geblieben. Du hast mich eigentlich ausreden lassen, auf jeden Fall. Er hat versucht zu erklären, obwohl er es ja gar nicht erklären kann, er weiß ja nicht woran es liegt. Eine Schwäche ist auf jeden Fall das Durchsetzungsvermögen, man hat ja schon gemerkt, dass ich die ganze Zeit geredet habe und auch viel dominanter gewesen bin. Und das mit den Konsequenzen, was war das?	P++B S+B S+B S+BSE° P-B SE°
A	'Ich hoffe, dass das keine weiteren Konsequenzen für Sie hat.' Ich kann mit dem Satz nichts anfangen.	D-B
S	Ich auch nicht.	D-B
L	Wieso das war doch gut, vielleicht hab ich das falsch verstanden?	D+B
S	Ja es war so gemeint, wie Sie es verstanden haben	
L	Ja klar, jetzt hören Sie aber auf.	
A	Ich hätte da gesagt: "Ich hoffe, dass Sie keinen weiteren Ärger mit dem Wagen haben."	DV
A	Das sagst Du jetzt, aber wenn man da vorne steht.	SE°
A	Ist doch egal, ob man Ärger, Konsequenzen oder sonst was sagt, das ist doch gleich.	DE°
A	Dann hab ich das falsch verstanden	
L	Nö, vielleicht haben Sie es richtig verstanden und wir haben es falsch verstanden. Wichtig ist doch, dass wir hier sehen, wie unterschiedlich ein und derselbe Satz interpretiert werden kann.	DE^
A	Du hast ja irgendwann recht bestimmt gesagt: "So, hier ist Ihr Schlüssel" und damit die Situation wieder in den Griff gekriegt. Den Namen, hast Du sehr oft gesagt und wir fanden den Satz mit den Konsequenzen auch sehr gut, weil du dem Kunden schon das Gefühl vermittelst, dass Dir das doch irgendwo wichtig ist - egal, ob das wirklich so ist. Und diese Alternative, die Du nachher vorgeschlagen hast, wie es zu dem Inspektionstermin kommen soll, die war sehr gut. Als Schwäche vielleicht auch, dass Du zu nett bist. Die Frau von Zitzewitz konnte sagen, was sie wollte und konnte noch so böse werden, da hat ein etwas bestimmender Ton irgendwie noch so ein bisschen gefehlt. Ohne ihr dabei zu nahe zu treten natürlich. Du warst zu nett.	D+B SE° D+B D+B S+B D+B P-B SE° SV S-B
A	Mit dem Inspektionstermin, das hätte ich in dem Moment gar nicht mehr gesagt. Da hätte ich in zwei Monaten mal angerufen. Die hätte sich doch besser erst mal ein paar Wochen beruhigt.	DV SE°
(...)	Dönekes	
L	Sie hätten die Situation entschärfen können, indem Sie einfach die Kundin hätten ausgaloppieren lassen. Sie war ja sehr geladen und Sie haben immer wieder gesagt: "Wissen wir, stimmt". Sie sind zu oft darauf eingegangen, was sie gesagt hat. Wir haben überlegt mit einem Nicken hätten Sie einfach mal stehen lassen können, was sie sagt. Weil sie ja eigentlich gar keine richtige Diskussion anfangen wollte, sondern nur ihrem Ärger ein bisschen Luft machen. Daran hat man auch gemerkt, dass Sie mit der Situation, mit dieser aufgescheuchten, ein bisschen aggressiven Kundin nicht ganz klar kamen. Positiv: Umgangsformen, hohe Konzentrationsfähigkeit, Sie waren natürlich - ohne es bei dem Redeschwall zu müssen - sehr wach und sehr aufmerksam bei der Sache.	SV SE° D-B DV SE° S-B P++B S+++B
L	Weniger ist manchmal mehr, Sie haben die Situation so begriffen, dass Sie die steuern müssen. Deshalb haben Sie auch immer wieder eingehakt.	SV° SE^ D-B

	Das war auch körperlich zu sehen. Sie haben den Auftrag immer wieder hingelegt, wieder genommen, aber weder verbal noch mit Gestik und Mimik waren Sie in der Lage, einen Fuß in die Türe zu bekommen; die Dame hat's einfach nicht zugelassen und Sie haben sich Schritt für Schritt unwohler gefühlt. Hohe Professionalität hätte sich tatsächlich dadurch ausgezeichnet, an dieser Stelle der Kundin nur zuzuhören, dazustehen und gar nichts zu sagen und irgendwann ist sie dann tatsächlich fertig; und geben Sie ihr recht, versetzen Sie sich in sie rein: "Also klar Frau von Zitzewitz, da wäre ich auch sauer(...)"	DE° S-BSE° S-B SV SE° SV DV
--	---	---

VTA FB Mm

L	Herr M., Sie zuerst.	
S	Ich hab ja in den Sequenzen jetzt doch sehr viel telefoniert. Die Meldeformel ist mir aufgefallen, da spreche ich zu schnell, also vor allem vor meinem Namen fehlt die Pause. Mir ist sogar einmal passiert, dass die Kundin verstanden hat 'Autohaus Müller'. Ja ansonsten sehe ich eigentlich so nichts Gravierendes. Den Kundennamen muss ich öfter benutzen, aber sonst fand ich es gut. Ja und 'bräuchte' hab ich gesagt.	SE° P—B P+B DV S+B D-B
L	Ja Herr M., da haben sie recht, da gibt es wirklich nicht viel zu beanstanden. Kontaktsituationen sind sehr gut, freundlich, immer Blickkontakt, aufrechte Haltung, sehr gute Umgangsformen, alles super, Spitzenklasse. Das müssen sie nur noch durch ihre Formulierungen mehr unterstreichen: Also 'Ich hole ihnen den Annehmer' oder 'Hier wartet ein Kunde auf sie' und '13.00 können Sie den abholen'. Das ist alles nicht elegant genug, da müssen Sie noch ordentlich dran arbeiten. Ganze Sätze, Formulierungen zurecht legen und 'bitte', 'gerne', 'danke', für sie einfließen lassen. "Sagen Sie mir bitte Ihren Namen", "Gerne, ich hole den Herrn Meyer für Sie" und ähnliches. Also da müssen Sie bewusst drauf achten, dann ist das alles top. Auch am Telefon bitte drauf achten, nicht einfach nur 'Auf Wiederhören' und weg, sondern für den Anruf bedanken, Namen des Kunden verwenden, ja das habe ich zu fast allen gesagt, aber da müssen Sie bewusst dran arbeiten, sonst schleicht sich da so ein Sprachschlendrian ein, der Ihnen dann auch viel Höflichkeit wegnimmt.	P+B P+++++B PV D—B DE^, PV PVPVPV DVDV PV PV D-B DV, DV PV PE^

6.5 Rw

Rw VTFB

S	Ich weiß nicht, ich war nervös und dann red ich auch zum Teil sehr schnell und das kann ich dann auch gar nicht kontrollieren. Das kommt dann alles so rausgesprudelt. Das war eigentlich das einzige, die Nervosität. Alles andere, ja das würde ich dann in einer richtigen Situation schon schaffen	SE^ P-B PE^ PE^ S-B P+B
L	Sie waren nervös wegen der Kamera und weil Sie hier auf der Bühne stehen	SE°
S	Ja genau, wenn mich dann alle angucken, dann rede ich schnell	PE^, P-B
A	Ich fand gar nicht so schnell. Vielleicht nachher als du dann zur Cafe-Theke gebeten hast: „Wollen sie Cafe trinken oder eine Zeitung oder..) das war vielleicht ein bisschen hektisch. Aber ansonsten ging's eigentlich.	S+B D-B S-B

Transkribierte Feedbackgespräche

	Ich fand das auch sehr souverän, Mit dem Anrufen: „Ja hier wartet der Herr Hekmann“.	S+B D+B
A	Sie hat sich sehr gut gekümmert, immer ganz freundlich, lieb, nett	S++++B
A	Das Negative kommt wie immer von mir. XXX, Du warst sehr erleichtert, als der Kunde dann abgeflossen ist	S-B
A	XXX das ist kein Klo, das ist ein Kunde. Der geht	
A	Der stand doch und dann hat sie ihn abgeschoben an den Cafe-Tresen	SE° D-B
S	Ja, aber doch in einer ganz freundlichen Art und Weise	S+B
A	Der hat sich doch dann umgedreht, Hauptsache der Kunde sieht nicht, dass sie erleichtert ist.	SE°
A	Sehr gut war, dass Du den Kunden ein paar mal mit Namen angesprochen hast. Ansonsten bist Du immer super nett, aber hektisch. Ich hatte das Gefühl, dass es durchgehend hektisch war. Ich hatte zuerst nicht das Gefühl, dass du ihn loskriegst, aber Du hast ihn dann einfach weggelabert, das war voll der Redeschwall.	D+B P+-B S+-B SE° S-B
L	Ja, das war insgesamt gut, freundlich gelächelt, auf den Kunden eingegangen, noch mal für ihn angerufen, das war alles gut. Was mir aufgefallen ist, Sie waren bei der Formulierung „ich frag für Sie nach, eine Sekunde“ schon im weggehen, das ist eher unhöflich. Haben wir schon gesagt: zu Ende formulieren, Blickkontakt halten und dann erst losgehen, sonst bringen Sie eine Hektik ins Spiel, die nicht sein muss. Und dann auch bei Ihnen, was wir schon zu den Formulierungen gesagt haben: "Guten Tag, was kann ich für Sie tun" und "nennen Sie mir bitte ihren Namen" war sehr gut. Aber "Ich hab hier den Kunden" ist ungalant und nach der ersten Frage, ob er einen Kaffee trinken will, haben Sie ihn gar nicht ausreden lassen. Da merkt man, dass Sie in Gedanken schon bei dem Telefonat mit Frau S. sind. Bei der können Sie sich am Telefon übrigens auch mit Namen vorstellen. Der Abgang war dann sehr hektisch "Also trinken Sie grad mal den Kaffee" kann man so nicht sagen, als wär es ein Befehl und dann zum Schluss "Alles klar, gut, danke schön" ist ein bisschen so wie Klappe zu, Affe tot - da hatte der Herr K. schon recht. Also bitte auf die Formulierungen achten und mehr Zeit für den Kunden nehmen und die Sätze mit Blickkontakt zu Ende sprechen. Ansonsten haben Sie eine freundliche, sichere Ausstrahlung, das müssen Sie nur ausbauen.	S+++B S+B D+B S+B D-B DE^ SV SV SE^ D++B DE^ D-B ES^ SE^ S-BDV D-BDE^ PV PV PV P++B PV
L	Die Nervosität ist mir nicht aufgefallen, die Hektik schon. Mir ist vielmehr positiv aufgefallen, wie man eine richtige Gesprächsbeziehung mit dem Kunden aufbaut, indem man die Abläufe kommuniziert. "Können Sie einen Moment warten, ich rufe jetzt an." Wenn, dann hat ja auch der Kunde eine Menge Hektik ins Spiel gebracht, weil er ja nicht warten wollte. Als Sie mit dem Verkäufer telefoniert haben, ist mir gefallen, dass Sie gesagt haben "Vielen Dank". Das hat der Kunde ja auch gehört und dann merkt: es herrscht auch ein freundlicher Umgangston unter den Mitarbeitern. Das macht auch viel aus zu dem Thema: Wie fühle ich mich als Kunde generell da. Sie haben den Kunden mit Namen angesprochen und was wir da gesehen haben, wie wichtig es ist, wenn wir jemanden in die Warteschleife gesetzt haben, dass man da noch mal hinget und sagt: „Ich habe gerade angerufen, das läuft jetzt.“	S-B S+B SE° D+B SE° D+B DE^ SE° D+B SE^ D+B

VTA FB Rw

L	Ja, Frau R., was haben Sie sich notiert? Wir sprechen jetzt nicht mehr alle Szenen im Einzelnen durch, das wäre zu lang.	
S	Also mir ist aufgefallen, dass man gar nicht so sieht, wenn ich unsicher oder nervös bin. Alles im allem glaube ich schon, dass sich die Kunden freundlich bedient fühlen und vor allem auch schnell weitergeholfen wird. Ich hab einen guten Blickkontakt und spreche die Kunden auch mit Namen an. Dann hab ich mir aufgeschrieben, dass ich immer noch schnell rede. Die Standardformulierungen habe ich nicht immer benutzt, das ist auch schwer, weil Sachen wie 'bräuchte' und 'einen Moment bitte' irgendwie drin sind. Wenn man da nicht drauf achtet, sagt man das halt wie immer. Was ich ganz schlimm fand ist dieses Tschühhüus zum Schluss. Das war öfter und 'Bedanken' und 'Auf Wiedersehen' ist da besser. Ja und sonst, ne das war alles.	P+B P+B P+B P+B P+B P-B S-B PE^ D-B DV
L	Vielleicht noch zum telefonischen Kontakt	
S	Ja die Meldeformel benutze ich und ich bin auch immer schnell genug ans Telefon gegangen. Beim Verbinden hab ich dann doch immer 'Einen Moment bitte' gesagt. Da muss man einfach sich noch mehr drauf konzentrieren oder mal aufschreiben und den Zettel vor sich hinlegen, dass man da auch dann dran denkt. Ja.	P+B, S+B D-B PV SV
L	In Ordnung, da müssen Sie einfach einen Weg finden wie Sie sich auch ein Stück weit selbst erziehen. Zettel hinlegen ist sicherlich ein Weg oder kurz vor dem Gespräch noch einmal klingeln lassen, durchatmen, konzentrieren und dann bewusst drauf achten. Das geht nicht immer, wenn viel zu tun ist, aber einfach öfter am Tag dran denken. Aber ich geh noch mal an den Anfang zurück. Sie machen das alles insgesamt sehr gut. Die Abläufe sitzen auch wenn es mal ein kleines Problem gibt. Sie sagten nervös, unsicher das wirkt aber eher sympathisch. Insgesamt haben Sie eine sehr positive präsente Ausstrahlung, guten Blickkontakt, mit Namen ansprechen, alles sehr gut, haben wir schon gesagt. Das schnelle Reden ist noch nicht mal das Problem, man kann Sie ja immer gut verstehen, aber dennoch müssen Sie aufpassen, dass Sie auch wirklich innerlich beim Kunden bleiben. Sie sind ein paar Mal schon losgeflitzt, bevor Sie den Satz zu Ende gesprochen hatten. Da bitte mehr Ruhe und beim Kunden bleiben und vor allem nach der Verabschiedung bitte erst weggehen, wenn der Kunde gegangen ist. Das war auch ein paar mal. Standardformulierungen haben wir ja gesammelt und die bitte auch unbedingt einüben und Varianten ausprobieren. 'Ihren Namen bitte', 'ich bräuchte den Standplatz' hab ich mir hier notiert. Also da in ganzen Sätzen sprechen. Sie sagen das immer sehr freundlich, aber das geht noch besser. Tschühüs ist ihnen ja selbst aufgefallen, ist sehr nett aber dann doch unangemessen. Da bitte eleganter 'Vielen Dank für Ihren Auftrag. Auf Wiedersehen' oder so etwas. Müssen sie Ausprobieren, was Ihnen gut über die Lippen kommt. Auch am Telefon und da vor allem beim Verbinden Name und Anliegen des Kunden dem Meister dann mitteilen. Ja, das war jetzt viel, aber insgesamt sind Sie auf einem guten Weg, Sie zeigen sicherlich schon eine der besten Leistungen, obwohl sie ja noch gar nicht solange in der Abteilung waren.	PV DV/SV SE°/SV P+B P+B PE^ P+B P+B P+B PE^ PV D-B PVPV DV D-B PV DV PV P+BPV D-B DE°DV PV DV P+B P+B SE^
S	War ich noch gar nicht, nur 2 Tage jetzt fürs Filmen.	SE^
L	Ach so, ja dann erst recht. Also achten Sie auf die Dinge die wir hier gesagt haben, Standardformulierungen und mehr beim Kunden bleiben, dann ist das alles sehr gut.	PV PV PV

6.6 Wam

Wam VTS FB 2.29

S	Ich bin ganz zufrieden mit der Situation. Das war eine freundliche Gesprächsatmosphäre. Ich habe dem Ehepaar mehrere Prospekte an die Hand gegeben, Verkäufertermin gemacht. Ich denke, es war gut erklärt, warum das heute nicht mehr geht, das war dann auch kein Problem. Der Kaffee zum Schluss war gar nicht mehr nötig, die mussten ja gar nicht warten, aber das kommt ja dann trotzdem gut an.	S+B S+B D+B D+B S+B SE°
A	Du bist immer sehr souverän und hast so ein Auftreten, wie die Leute, das bei Mercedes erwarten. Die Formulierungen sind topp, einmal hast du auch gesagt "wen darf ich melden", das ist vielleicht wirklich zu förmlich. Aber ansonsten, gibt's da nicht viel besser zu machen.	P++B F+B D-B S+B
A	Ja, mehr haben wir auch nicht. Name, Blickkontakt, Formulierungen super. Situation souverän gelöst, ja das ist es alles.	D+B S+B P+B S+B
L	Herr W., stimmt, das war wirklich Spitzenklasse. 'Ich hole die Prospekte gerne für Sie. Interessieren Sie sich speziell für die E-Klasse oder möchten sie auch Prospekte zur C-Klasse.' Super. Den Namen haben Sie sobald Sie ihn wussten oft benutzt, immer den Blickkontakt gehalten, auch bei der Verabschiedung, den Termin wiederholt, super. Aber - und verstehen sie das jetzt nur als kleine Anmerkung - Sie könnten es ein bisschen mehr menscheln lassen. Also da ist die Frau schwanger, sah man ja auch, Frau B. stand Ihnen übrigens gut (<i>Fr. B. hatte eine Jacke unter dem Pullover</i>) und die interessieren sich für einen Kombi. Da kann man mal nachfragen: "Wann kommt denn das Baby" oder so was in der Art. Muss nicht sein, das war alles sehr höflich und freundlich; aber dann bekommen Sie noch mehr Nähe zu Kunden.	S+B D++B D+B S+B D+B PV SE° D V S++B SE^
L	Und schwangeren Frauen bietet man natürlich auch keinen Kaffee an. Baby Koffeinschock bei Mercedes. Nein alles super. Ein bisschen mehr Nähe aufbauen finde ich auch, gerade weil sie so souverän und perfekt sind, müssen sie darauf achten, dass sie dabei menschlich bleiben. Zu große Perfektion schafft automatisch etwas Distanz, die müssen Sie überbrücken.	SE° S+B,PV P++B PV PE^ PV

VTA FB Wam Verkaufsinfopoint 03

L	Herr W., wir beginnen das Gespräch mit Ihren Eindrücken. Wir sprechen die Szenen nicht im Einzelnen durch. Ich habe mir die Videos vorher auch schon angesehen und mir Notizen gemacht, aber sie beginnen.	
S	Ich bin zufrieden mit meiner Leistung. Ich habe die Kunden zügig angesprochen, mir für die Kunden Zeit genommen, Kontakte zu den Verkäufern hergestellt. Ich habe mich bemüht, den Kunden immer auf dem Laufenden zu halten, also Rückmeldung gegeben, wenn ich gerade mit dem Verkäufer telefoniert habe.	P+E D+B S+B S+B S+B S+B

	Ja, dann habe ich mir noch ein paar Sachen notiert in Bezug auf unsere Liste: Also insgesamt freundlich, Blickkontakt gehalten, ruhig agiert, den Kundenamen hätte ich öfter einfließen lassen sollen, und dann hab ich wieder gesagt: 'Wen darf ich bitte melden', das hatten wir ja schon gesagt, dass die Formulierung nicht so gut ist.	D+B P+B S+B S+B DV D-B
L	Und im telefonischen Kontakt?	
S	Ja, Meldeformel wende ich an, dann habe ich den Kunden Alternativen angeboten, wenn der Verkäufer nicht zu sprechen war, die Kunden auch mit Namen und Anliegen weitergeleitet, Formulierungen hatte ich mir noch mal hingeschrieben und unter die Theke gelegt, habe ich aber schnell nicht mehr gebraucht.	D+B D+B D+B SE^ P+B
L	Ja Herr W., mit ihrem Eindruck liegen sie goldrichtig. Ihre Leistung zählt zu den besten, die ich gesehen habe. Einfach weil Sie da von Ihrer Persönlichkeit auch sehr viel mitbringen. Also Ihr Auftritt ist sehr seriös und souverän. Sie treten dem Kunden sehr aufrecht gegenüber, haben ständigen Blickkontakt. Sind deutlich bemüht, dem Kunden optimal weiterzuhelfen, wickeln alles zügig aber doch mit einer gewissen Ruhe ab. Das gefällt mir sehr gut. Sie kommunizieren sehr gut den aktuellen Situationsstatus und wie Sie weiter verfahren werden. Das ist alles super spitzenklasse. Den Kundennamen, das haben sie ja schon selbst gesagt bitte öfter mit einfließen lassen, dass schafft mehr Nähe zum Kunden. Ihre Formulierungen sind direkt formuliert, eigentlich so wie wir es gesagt haben. Manchmal leidet aber der Gesprächsfluss darunter, da müssen Sie noch darauf achten, dass Sie das flüssiger in den Gesprächsfluss einbauen. Also nicht nur 'Wen darf ich melden' durch 'Nennen Sie mir bitte Ihren Namen ersetzen' sondern da mehr sprechen: "Wenn Sie mir Ihren Namen sagen, werde ich Herrn Müller Bescheid sagen, dass Sie da sind". Dann noch, das war aber nur die eine Situation, wirklich alle Kundenanliegen zügig bedienen. Da war ein Kunde, der wollte wissen, ob die neue C-Klasse schon im Verkaufsraum steht. Da haben Sie einen Verkäufer für den Kunden geholt, hätten aber noch besser selbst nachsehen oder nachfragen können, wo das Fahrzeug steht, den Kunden begleiten und dann fragen, ob er überhaupt auch einen Verkäufer sprechen möchte. Ja, die Telefonate gefielen mir auch von den Formulierungen her sehr gut, bis auf die Verabschiedung. Da bitte noch drauf achten, sich für den Anruf zu bedanken. Aber das sind wirklich nur Kleinigkeiten, das ist alles schon sehr gut, machen Sie weiter so.	P+B P+B P++B P+B S+B P+B P+B P+B P++B P+B DV DE^ P+B S-B P-V PV DV (S-B) S-B DV P+B S-B DV P+B

6.7 Wm

VTS FB

S	Ja, ich konnte ja nicht viel tun. Der Verkäufer war nicht da. Ich war froh, dass der Kunde mit dem Termin morgen einverstanden war. Ich hab mich bemüht, freundlich zu sein, auch wenn das ja eine für den Kunden eher schlechte Nachricht war. Meine Hände, ja auf meine Hände habe ich mehr geachtet. Ruhiger waren die aber nicht.	SE [°] SE [^] S+BSE [°] D+B S+B S-B
A	Ich hab da auch geschrieben, dass er sehr freundlich ist, diese ganzen Formulierungen, Standardsachen die waren auch gut. Mit den Händen, das hab ich auch.	P+B S+B S-B
A	Ich hab schon sehr gemerkt, dass er jetzt darauf achtet, wo er die Hände lässt, die waren dann ja omnipräsent.	SE [^] S-B
L	Zuerst ein paar Formulierungen. Auf die Frage "ist Herr xy da?" kam 'Nee'. Das ist nicht so glücklich. Und dann haben sie so direkt nachgefragt: "Hatten sie denn einen Termin?" Da haben Sie den Kunden schon in Bedrängnis gebracht. Es gilt ja hier nicht die Schuld zu klären, sondern die Situation für den Kunden zu verbessern. Wenn der einen Termin gehabt hätte, dann hätte er das schon gesagt. Sie haben vergessen herauszufinden, ob ein anderer Verkäufer nicht auch weiterhelfen kann, sondern gleich auf morgen verwiesen.	D-BDE [^] D-B DE [^] SE [°] S-B D-B
S	Wieso, dass wusste ich doch. Auf dem Zettel stand doch Herr xy wird vertreten durch Herrn sowieso.	DE [^]
L	Ja, aber Sie haben es dem Kunden ja nicht angeboten, dass er auch mit Herrn Sowieso sprechen kann. Sie haben ja gleich gesagt, dass er morgen oder übermorgen wiederkommen soll. Die Alternative hat gefehlt, oder vertue ich mich da	D-B D-B S-B
S	Ne	
L	Ja und mit dem Termin, dass war natürlich auch gewagt, einen Termin ohne Rücksprache mit dem Verkäufer zu machen. Ansonsten bis auf das anfängliche 'Ne', waren die Formulierungen gut. Sie waren freundlich, haben das Gesprächsergebnis zusammengefasst: "Auf Wiedersehen, trotzdem einen schönen Tag noch." Das war gut.	D-B D-BS+B S+B D++B S+B
L	Ja Herr W. Das war zwar vom Ablauf nicht sauber, aber ansonsten spitze. Aufgestanden, mit Namen angesprochen, Gespräch zusammengefasst, sehr freundlich höflich. Immer Blickkontakt gehalten, auch als es ein bisschen unangenehm wurde. Und die Formulierungen, die Sie jetzt ausprobiert haben, waren auch sauber, mal abgesehen von 'ne'. Aber da war schon der Punkt, wo Sie hätten einhaken können: "Herr Hausberg ist heute nicht im Haus, ich kann aber gerne seiner Vertretung, dem Herrn xy Bescheid sagen. Der kann Ihnen vielleicht auch weiterhelfen...". Also die Alternative hatten Sie ja sogar auf der Rollenkarte stehen. Mit der Terminverschiebung auf morgen haben Sie sich selber das Leben schwer gemacht. Ihre Hände, diesmal haben Sie drauf geachtet, was ich gut finde und das sah auch schon viel besser aus. Ist vielleicht auch gar nicht das Problem, weil Sie ja in der Realität nicht mit einem Kunden sprechen und sitzen vor so einem kleinen Tisch wie hier. Jetzt haben Sie ja sowieso nicht mit Kunden zu tun, aber ich denke, dass war trotzdem auch für Sie interessant auch mit Blick auf Sonderveranstaltungen und ähnliches. Da sind Sie ja dann auch mit dabei.	S-B S+B D+++B S+++B S+B D-B DV SE [°] SE [°] D-B S+B SE [°] PE [°]

6.8 Ww

VTSTFB Ww

S	Also ich bin permanent unsicher. Ich bin ja eigentlich selbstbewusst und auch sicher, aber nicht im Kundenkontakt. <u>Das ist ganz komisch.</u> Ich hab halt immer Angst, das Falsche zu sagen.	P-B P+B P-B PE^
A	<u>Ist das denn immer so, oder ist das nur hier so. Bei mir ist das nur hier so.</u>	
S	<u>Nein, dass ist auch im richtigen Kundenkontakt so,</u> nur hier kann ich natürlich schon mal sagen, wenn ich nicht weiter weiß, "hier ist doch alles Scheiße." Das kann ich natürlich draußen nicht machen und mach das auch nicht. Ich mein. Ist ja klar. Dann lauf ich direkt zu dem nächsten Mitarbeiter und schicke den zu dem Kunden. Ich entziehe mich meistens diesem direkten Kundenkontakt.	S-E SE° D-B P-B
A	<u>Versteh ich eigentlich nicht.</u> Du warst die ganze Zeit freundlich, hast total lieb gelächelt, hast dir Zeit genommen, dich total gut gekümmert. Bis auf das eine Kurze "Ich kann das hier nicht", ja das war das einzig Negative, was ich gesehen hab.	S++++B D-B
A	Ja, das war alles total super. Du hättest jetzt noch zum Schluss sagen können, "Kleinen Moment, der Kollege kommt sofort", <u>aber ansonsten hat doch alles gepasst.</u>	S+B DV S+B
S	Ja aber ich hab alles immer im Kopf: Sie hat gesagt, sie schickt einen; vielleicht schickt sie ja doch keinen und ich weiß ja nicht, wen sie schickt und ob das wirklich nur fünf Minuten dauert. Dann spult sich so ein Film ab in meinem Kopf. Was alles so passieren könnte, was nicht passieren sollte und ich bin dafür verantwortlich und dann <u>denke ich 'Scheiße'</u> , dass ist immer so, ich fühle mich dafür verantwortlich.	SE^ P-B P-E
A	Ja wieso, das brauchst Du doch gar nicht. Dann ruf doch noch mal an, wenn er dann nicht kommt, da kannst Du doch dann nichts dafür. Das ist doch dann nicht Deine Schuld. Also, da brauchst Du dich nicht verantwortlich fühlen, für Dinge, die dann ein anderer machen muss. Du hast Bescheid gesagt, dass war dann Dein Part und Ende.	PV DV SE° PV D+B SE°
A	Also wir haben z. B. auch notiert: super freundlich, einmal hast Du sogar gesagt, "ich kümmere mich noch mal darum", das zeigt doch, dass Du - da sieht man, dass Du dich immer zu schnell verunsichern lässt.	P+B D+B P-B
S	<u>Ja, ja, das stimmt schon</u>	
A	Aber Du hast immer gesagt "gerne".	D+B
L	Was ich ganz wichtig finde ist, "in welcher Rolle bin ich?": Da ist ein Kunde, der ist offensichtlich orientierungslos, der hat sich verlaufen, der ist an der falschen Stelle und ich hab zwei Ziele: der muss jetzt sofort den richtigen Ansprechpartner genannt bekommen und auch finden. Sehr gut fand ich, dass Sie gesagt haben, dass ist ein Fall für die Kundendienstannahme. Jetzt war die Kundin hartnäckig, dass ist natürlich schwierig, andere hätten da schneller aufgegeben. Bei so einer Kundin wäre es vielleicht ganz gut gewesen, ihr zu sagen: "ich bringe Sie rüber, ich bringe Sie hin." Weil letztendlich musste die Sache ja geklärt werden. Kann sie nicht weiterfahren, ist es irrelevant, ob sie Zeit hat oder nicht, dann muss das Auto dableiben und entscheiden, ob sie sofort wieder fahren kann, das können Sie nicht.	PV SE° DV D+B SE° DV SE° SE^
S	Das wäre ja gemein, dann hätte ich mir die Kundin einfach geschnappt und das Videotraining wäre vorbei.	SE^
L	<u>Richtig, aber wir hätten schon noch die Möglichkeit gehabt zu filmen, wie Sie in der</u>	

Transkribierte Feedbackgespräche

	KDA anrufen, wie Sie ihr erklären, wie sie rüber kommt oder sie bitten mitzukommen. Mehr wollen wir hier doch nicht sehen. Und Ihre Lösung, versetzen Sie sich mal in die KDA: Niemals würde ein Annehmer in den Verkaufsraum kommen, um da die Kundin abzuholen, da haben die gar keine Zeit zu.	S-B SE°
S	Ja	
L	Da gibt es nur einen Ausweg, die muss rüber. Ob ich jetzt mitgehe oder nicht. Hier hätte man vielleicht wirklich mitgehen müssen, weil die Frau ja so ein Tresenkleber war. Und eins ist auch noch wichtig, wenn Sie etwas nicht beantworten können, weil es nicht in ihren Kompetenzbereich fällt, dann brauchen sie nicht sagen, tut mir leid, das braucht Ihnen nicht leid tun. Das ist ganz wichtig, ziehen Sie sich nicht alles an.	SE° DV SE° SV PV PV
S	Ja, ja, aber es tut mir trotzdem leid, dass ich ihr in diesem Moment nicht helfen kann.	SE^
L	<i>Schilderung eines besseren Ablaufs</i>	SV
S	Ja, im Nachhinein, würde mir das alles einfallen, aber ich hab ja nicht mehr als 5 sec. Zeit, um wirklich nachzudenken.	PE° PE^
L	Nein, das war nicht Ihr Problem. Sie hatten ja einen total sicheren Einstieg: "Mit dem Anliegen kann man Ihnen in der KDA weiterhelfen" und dann wollten Sie gerade da anrufen und dann haben Sie sich verunsichern lassen und den Weg, den Sie gewählt haben nicht weiter verfolgt. Sie wussten ja ganz richtig, was jetzt zu tun ist.	SE^ S+B D+B D+B S--B S+B
L	Ja, insgesamt muss ich sagen, machen Sie einen sehr freundlichen, höflichen, bemühten Gesamteindruck. Man muss die Kontaktsituation, glaube ich, in zwei Phasen sehen. Da war der Einstieg. Sie sind aufgestanden, sehr höflich Guten Tag, kann ich ihnen weiterhelfen, Blickkontakt aufgenommen, Namen wiederholt. Alles sehr gut. Dann haben Sie auch die richtige Idee gehabt, in der KDA anrufen, Kundin erklären, wo sie hin soll. <u>Alles top</u> . Und dann ist die Kundin nicht gleich gegangen und dann sind Sie nervös geworden. Ab da war es hektisch, Sie haben nur noch in Halbsätzen gesprochen, Namen kein einziges Mal verwand. <u>Aber das haben wir ja geklärt, wo das herkommt und das spielt für das Training hier jetzt auch nicht die Rolle.</u> Ich denke, dass mit ein bisschen Übung und Erfahrung, Sie ganz von alleine sicherer werden und dann diese Dinge auch abstellen können. Wichtig ist festzuhalten, dass Sie von den Grundzügen her schon beherrschen, was wir hier erarbeiten wollten, der Rest wie gesagt, Sicherheit, Überblick kommt von alleine.	P+++B SE° D++++B S+B D++BS+ B SE° S--B D--B PV P+B PE°

VTAFB Ww

L	Frau W., wir fangen mit Ihnen an. Sie haben sich ja jetzt eine ganze Weile die Videos angesehen, was ist Ihnen aufgefallen.	
S	<u>Ich habe mich noch nie so intensiv im Video gesehen.</u> Mir sind 1000 negative Dinge aufgefallen. Meine Gestik ist ruhig, obwohl ich manchmal hilflos war. Den Blickkontakt der hätte besser sein müssen. Die Meldeformel am Telefon war gut, aber ich weiß nie ob ich dran gehen soll, wenn ich im Kundengespräch bin, das macht mich total nervös. Ich wollte auch keine Füllwörter mehr benutzen, habe ich aber doch; Formulierungen waren auch nicht immer gut. Die Kundennamen benutze ich.	S-B P+B S-B S-B D+B D-B P-B P E^ D-B D-B D+B

Transkribierte Feedbackgespräche

	Am Telefon nicht so, aber wenn der Kunde vor mir steht schon. Ich bin mit der Zeit sicherer geworden. Zu sehen, dass ich den Kunden ja weiterhelfen muss und auch weiterhelfen kann in der Regel hat mich sicherer gemacht. Ich werde auch nicht mehr so hektisch, dann frage ich einen Kollegen und hab auch kein Problem mehr zu sagen, dass ich jetzt nicht weiter weiß. Schwäche zeigen macht doch auch sympathisch. Die Abläufe beherrsche ich inzwischen, das ging recht schnell und alles in allem ist mein Auftreten glaub ich schon sehr freundlich.	D-B D+B P+B PE°,PE^ P++B D+B P+B P+B S+B SE^ P+B
L	Die Unsicherheit in der Stimme war Ihnen deutlich anzumerken, Sie sind aber wirklich im Verlauf deutlich ruhiger geworden. Da waren Ihnen dann auch die Abläufe vertrauter. Wiederholen Sie das Kennzeichen, dass Ihnen der Kunde angibt, da gab es zweimal Missverständnisse. Und auch für Sie, das habe ich fast allen gesagt: Legen Sie sich bewusst noch mal Formulierungen zu Recht. Ihre Ansagen sind oft schroff. Da merkt man, dass Sie hektisch sind. Das gilt auch für die Füllwörter: Nicht 'schnell', nicht 'kurz', 'einfach' sondern ersetzen durch elegantere Formulierungen. Sie haben einmal gesagt: "Oh, Neuaufnahme, dass habe ich noch nie gemacht" das war gut, schließlich sind Sie Auszubildende und lernen noch. Die Aufmerksamkeit für die Kunden ist sehr unterschiedlich: Einmal haben Sie einen Kunden, der so ein bisschen hilflos in der Annahme stand von sich aus angesprochen, dass war spitze, aber ein anderes mal sind Sie erst einmal weggelaufen als der Kunde kam.	S-B S+B PE^ D V PV P-B P-B D-B PV D+B SE° P-B D+B D-B
S	Ja, da musste ich einen Annehmer haben, weil ich was nicht wusste.	D-E^
L	Trotzdem wäre es da sinnvoller gewesen, dem Kunden zu signalisieren, dass Sie ihn gesehen haben. ‚Einen Moment bitte, ich bin gleich wieder bei Ihnen‘ oder so was in der Art. Am Telefon bitte öfter den Namen verwenden und auch beim Weiterleiten den Kunden mit Namen und Anliegen ankündigen, auch hier alle Formulierungen noch mal überprüfen. Wenn der gewünschte Gesprächspartner nicht zu sprechen ist, unbedingt Alternativen anbieten, nicht nur am Telefon, das tun Sie auch im persönlichen Kontakt zu selten. Und grundsätzlich auch dem Kunden aktiver zuhören. Ich fasse das noch mal zusammen: Ihr Auftreten ist freundlich und bemüht, wenn Sie etwas nicht können, sagen sie das ruhig, dass wirkt sympathisch und werden sie nicht hektisch. Hetzen Sie sich nicht selber, bleiben Sie ruhig, wiederholen Sie zentrale Gesprächspunkte und vor allem Formulierungen einüben.	D V DV DV PV DV DV DV D-B P V P++B SV SE^ PV PV PV DV PV

Aw

Anforderungen für den persönlichen Kundenkontakt		DS1		Aufz. O. Ton		VTS		VTA		
		FAz	FLtg			EF	FAz	FLtg	EF	FLtg.
1.	Gesamteindruck	+				-	+			+
Organisations-, Ablauf-, Strukturkriterien										
2.	Abwicklung, Struktur							-		
3.	Sicherheit in der Gestaltung und Durchführung der Abläufe						+ (-)	+	+	+
4.	Abklären des aktuellen Situationsstatus							-		-
5.	Ich erkenne eigene Kompetenzgrenzen und ziehe einen Kollegen hinzu									
6.	Aufgabenbereich selbständig erkennen, Initiative ergreifen						+			-
Betreuungskriterien										
7.	Ich beachte die Umgangsformen, wie z.B. Aufstehen, Platz anbieten, Begleiten, Getränk anbieten	+	+				+		+	-
8.	Mein Auftritt ist freundlich, sympathisch, höflich	+				-		+ (-)	+	+
9.	Mein Tonfall ist freundlich, langsam, deutlich, ruhig									
10.	Standardformulierungen reflektiert einsetzen									-
11.	Ich greife das Anliegen des Kunden aktiv auf und biete (Alternativ-)Lösungen an						+	(-)		
12.	Eigene Handlungen dürfen zügig sein, aber nicht hektisch, unruhig, nervös									-
13.	Kommunikation des Situationsstatus									
14.	Eigenes Handeln kommunizieren "Ich gehe jetzt Ihre Rechnung holen ..."									
15.	Wartende Kunden nochmals informieren, dass ihr Anliegen in Arbeit ist							-		

[illegible]

Anzahl der angesprochenen Kriterien	4	5	-	7	8	13
36. Sonstiges: Krumme Haltung						

Bw

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Mm

Anforderungen für den persönlichen Kundenkontakt							
	DS1		DS2		VTS		VTA
	FAz	FLtg	FAz	FLtg	EF	FAz	FLtg. EF
1. Gesamteindruck		+			-	+	+
Organisations-, Ablauf-, Strukturkriterien							
2. Abwicklung, Struktur							
3. Sicherheit in der Gestaltung und Durchführung der Abläufe		+					-
4. Abklären des aktuellen Situationsstatus							
5. Ich erkenne eigene Kompetenzgrenzen und ziehe einen Kollegen hinzu		+					
6. Aufgabenbereich selbständig erkennen, Initiative ergreifen							
Betreuungskriterien							
7. Ich beachte die Umgangsformen, wie z.B. Begrüßung, Aufstehen, Platz anbieten, Begleiten, Getränk anbieten, Verabschiedung							+
8. Mein Auftritt ist freundlich, sympathisch, höflich		+				+ (-)	+
9. Mein Tonfall ist freundlich, langsam, deutlich, ruhig							
10. Standardformulierungen reflektiert einsetzen		-				-	-
11. Ich greife das Anliegen des Kunden aktiv auf und biete (Alternativ-)Lösungen an						+	
12. Eigene Handlungen dürfen zügig sein, aber nicht hektisch, unruhig, nervös		-				+	
13. Kommunikation des Situationsstatus						+	

[illegible]

[illegible]

RW

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible] W_m [illegible]

[illegible]

[illegible]

Ww

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Seminarbaustein (Sb) Feedbackgeber	DS1		VTS			VTA	
	A	L	S	A	L	S	L
Feedbackempfänger (Fbe)							
(Aw)	4	5	4	7	7	8	13
(Bw)	3	5	2	9	12	10	12
(Km)	5	6	6	9	11	9	17
(Mm)		9	3	11	6	4	7
(Rw)	5	7	3	7	14	11	14
(Wam)	5	8	6	8	9	14	14
(Wm)	1	9	4	3	10	6	6
(Ww)	1	5	4	7	14	13	15

Tabelle 1: Anzahl der von den Feedbackgebern angesprochenen Kriterien pro Feedbackgespräch

	DS1		DS2		VTS			VTA	
	A	L	A	L	S	A	L	S	L
Σ	15+ 8- 1+-	22+ 28- 4+-	8+ 2- 1+-	16+ 17- 1+-	11+ 19- 1+-	42+ 15- 5+-	37+ 34- 12+-	42+ 32- 1+-	40+ 52- 4+-
Aw	3+ 1-	1+ 4-			4-	6+ 1+-	1+ 4- 2+-	5+ 3-	4+ 9-
Bw	1+ 1- 1+-	2+ 1- 2+-	1+ 1- 1+-	1- 1+-	1- 1+-	7+ 2- 1+-	5+ 7- 3+-	8+ 2- 1+-	6+ 5- 1+-
Km	4+ 1-	5- 1+-	4+ 1-	3+ 4-	2+ 4-	5+ 4-	4+ 7- 1+-	1+ 7- 1+-	5+ 12- 1+-
Mm		6+ 3-			3-	8+ 1- 2+-	2+ 4- 3-	1+ 3- 3-	4+ 3- 3-
Rw	2+ 3-	2+ 4- 1+-	1- 5- 2-	4+ 5- 2-	1+ 2- 1+-	3+ 3- 1+-	7+ 4- 3+-	7+ 4- 4-	6+ 8- 1+-
Wam	5+ 2-	6+ 2-		3+ 2-	6+ 1- 1+-	6+ 1- 1+-	7+ 2- 1+-	12+ 2- 1+-	9+ 4- 1+-
Wm	1- 5-	4+ 5-		2+ 3-	3+ 1-	2+ 1- 1+-	7+ 3- 1+-	2+ 4- 1+-	2+ 4- 1+-
Ww	1- 4-	1+ 4-	3+ 2-	4+ 2-	4- 3-	4+ 3- 6+-	4+ 4- 1+-	6+ 6- 1+-	4+ 9- 2+-

Tabelle 2: Verhältnis positiver und negativer Valenzen innerhalb der Feedbackgespräche

Auswertungstabellen (Einzelkriterien)

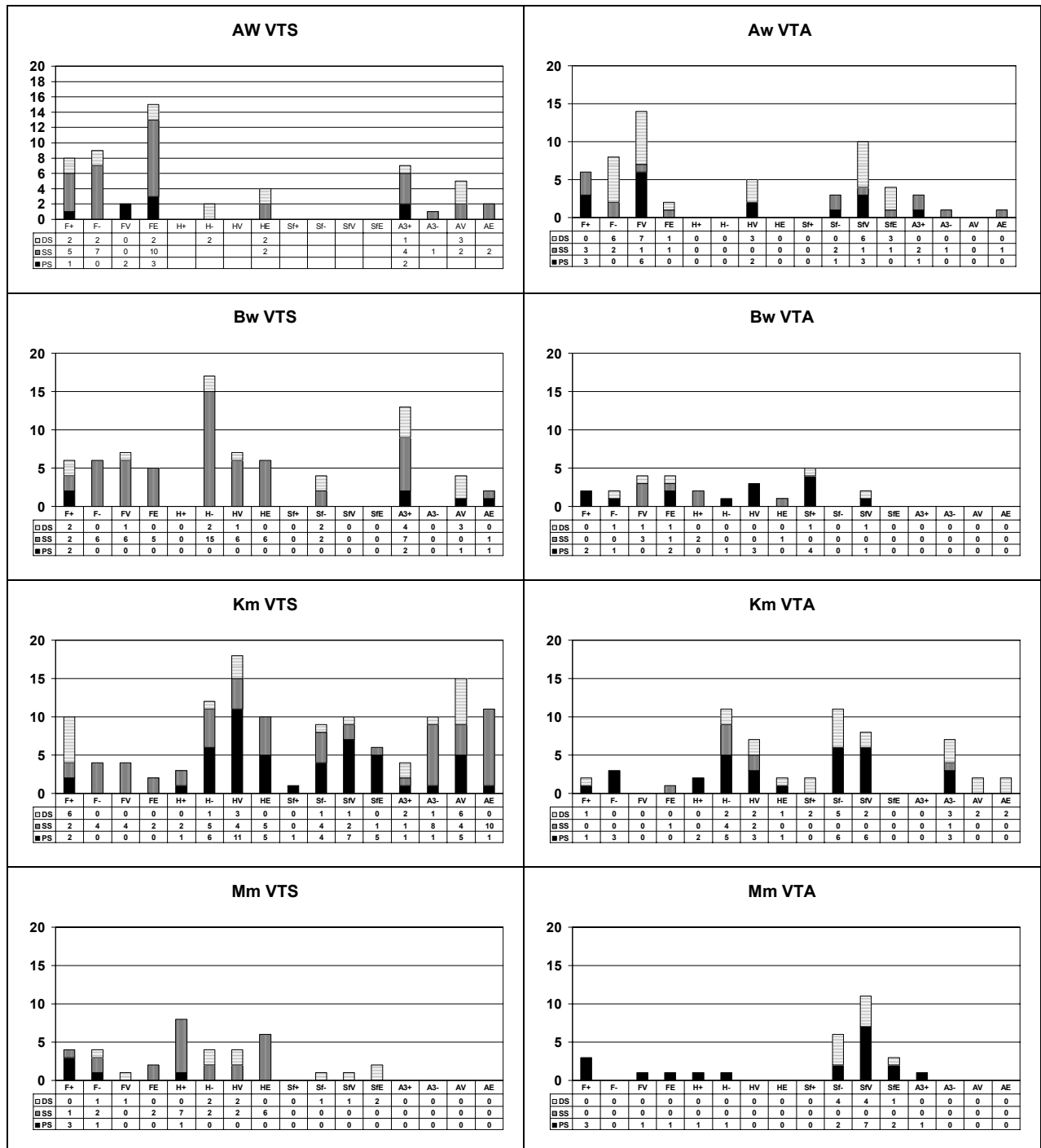
	DS1		DS2		VTS			VTA	
	A	L	A	L	S	A	L	S	L
Anzahl der Feedbackgespräche	7	8	4	6	8	8	8	8	8
Anzahl der Feedbackgespräche, die überwiegend positive Berücksichtigungen enthalten ⁵	3	3	3	1		5	3	4	1
Anzahl der Feedbackgespräche, die überwiegend negative Berücksichtigungen enthalten	2	3	1	1	6		3	3	4
Anzahl der Feedbackgespräche, bei denen das Verhältnis zwischen positiven und negativen Berücksichtigungen annähernd ausgeglichen ist	2	2		4	2	3	2	1	3

Tabelle 3: Unterscheidung der Feedbackgespräche nach dem Verhältnis von negativen und positiven Valenzen.

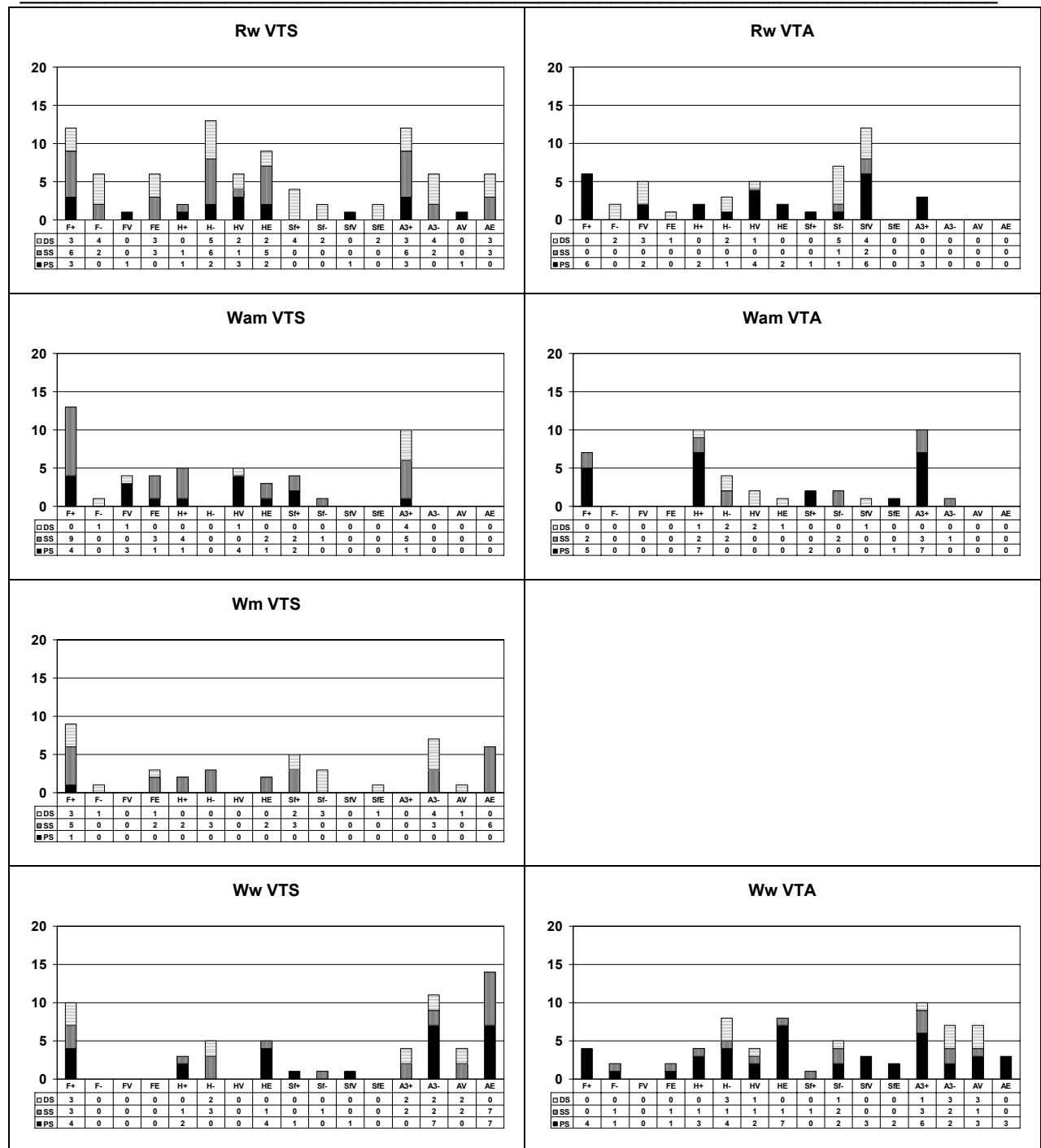
⁵ Von einer überwiegenden Berücksichtigung soll dann die Rede sein, wenn der Anteil der Berücksichtigungen > 60% ist.

8 Selbstbildrelevanter Informationsgehalt der Feedbackgespräche

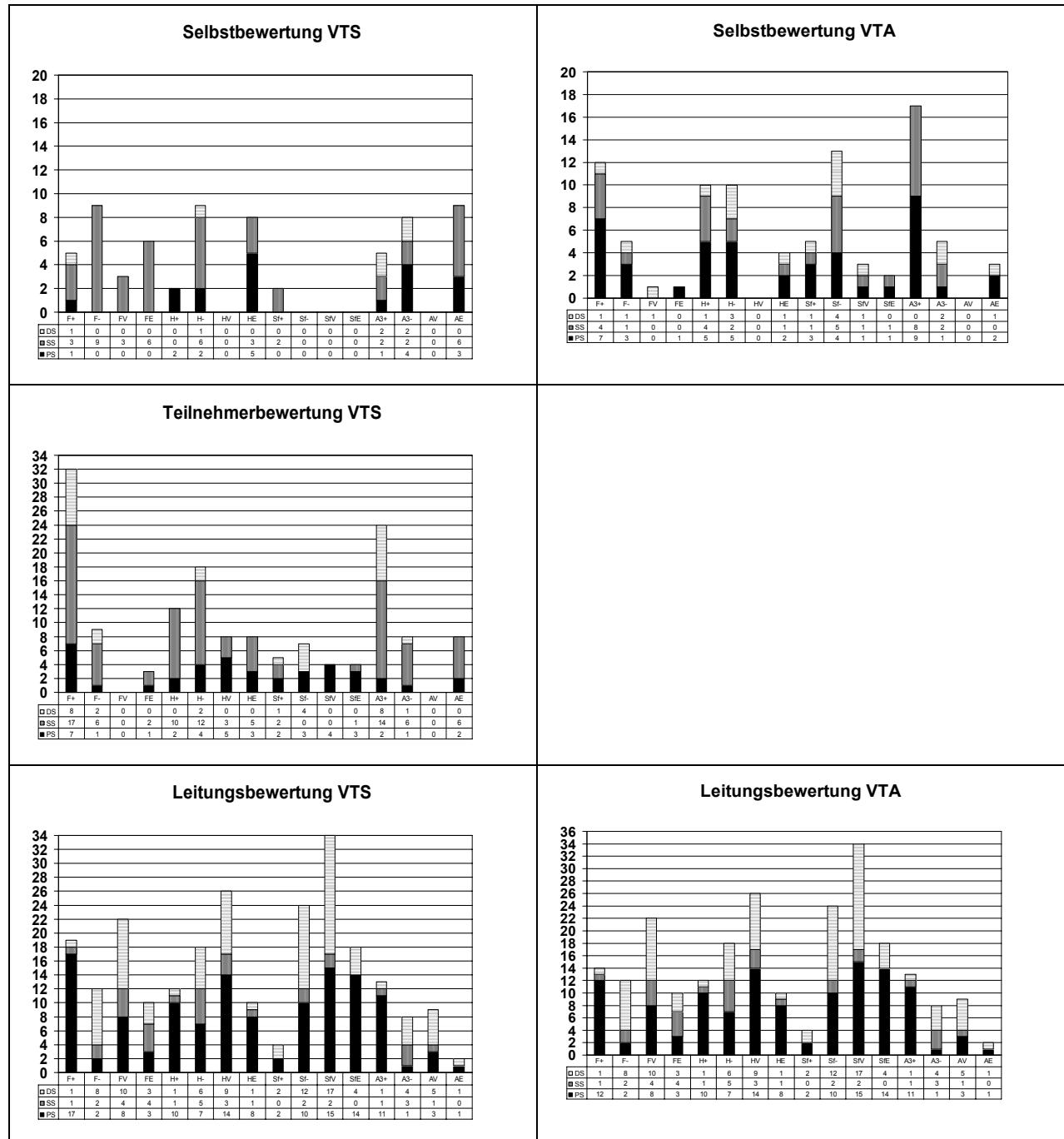
8.1 Selbstbildrelevanter Informationsgehalt der Feedbackgespräche zu den einzelnen Teilnehmern in VTS und VTA



Selbstbildrelevanter Informationsgehalt der Feedbackgespräche



8.2 Selbstbildrelevanter Informationsgehalt der Feedbackgespräche zu den einzelnen Teilnehmern in VTS und VTA unterteilt nach Feedbackgebergruppen



9 Entwicklungsimpulse

VTS		Eigenfeedback		Teilnehmerfeedback		Leitungsfeedback	
AW		Machbarkeit	Wünschbark.	Machbarkeit	Wünschbark.	Machbarkeit	Wünschbark.
	Sf	0	0	0	0	0	0
	H	0	0	0	0	2	2
	F	4	4	0	0	7	3
	A	0	0	1	1	7	1

VTA		Eigenfeedback				Leitungsfeedback	
AW		M	W			M	W
	Sf	2	2			13	3
	H	0	0			7	4
	F	0	0			32	15
	A	0	0			1	1

VTS		Eigenfeedback		Teilnehmerfeedback		Leitungsfeedback	
BW		M	W	M	W	M	W
	Sf	0	0	0	0	6	2
	H	1	1	8	8	19	16
	F	1	1	4	4	9	7
	A	0	0	0	0	6,5	2

VTA		Eigenfeedback				Leitungsfeedback	
BW		M	W			M	W
	Sf	0	0			2	0
	H	0	0			1,5	8
	F	0	0			7	5
	A	0	0			0	0

VTS		Eigenfeedback		Teilnehmerfeedback		Leitungsfeedback	
KM		M	W	M	W	M	W
	Sf	0	0	6	18	3,5	10
	H	0	0	4,5	20	18	23
	F	6	6	0	0	2	2
	A	3	1	5	5	22,5	16

VTA		Eigenfeedback				Leitungsfeedback	
KM		M	W	M	W	M	W
	Sf	2	2			17	22
	H	4	6			11,5	16
	F	0	6			0	0
	A	3	7			8	0

VTs		Eigenfeedback		Teilnehmerfeedback		Leitungsfeedback	
MM		M	W	M	W	M	W
	Sf	0	0	4	0	0	0
	H	1	1	0	0	11	3
	F	1	1	1	3	4	0
	A	0	0	0	0	0	0

VTA		Eigenfeedback				Leitungsfeedback	
MM		M	W			M	W
	Sf	3	4			17,5	14
	H	0	2			0	0
	F	0	0			0,5	2
	A	0	0			0	0

VTs		Eigenfeedback		Teilnehmerfeedback		Leitungsfeedback	
RW		M	W	M	W	M	W
	Sf	0	0	2	0	2,5	2
	H	1	5	8	4	14,5	9
	F	0	0	3	1	7,5	3
	A	0	0	0	0	0	0

VTA		Eigenfeedback				Leitungsfeedback	
RW		M	W			M	W
	Sf	8,5	6			15,5	11
	H	0	2			8	8
	F	4	0			7	4
	A	0	0			0	0

VTs		Eigenfeedback		Teilnehmerfeedback		Leitungsfeedback	
WM		M	W	M	W	M	W
	Sf	0	0	0	0	6	0
	H	2	2	1	1	0	0
	F	0	0	0	0	2	0
	A	0	0	0	0	13	3

VTs		Eigenfeedback		Teilnehmerfeedback		Leitungsfeedback	
WAM		M	W	M	W	M	W
	Sf	0	0	2	0	0	0
	H	0	0	0	0	4	8
	F	0	0	2	0	3,5	6
	A	0	0	0	0	0	1

VTA		Eigenfeedback				Leitungsfeedback	
WAM		M	W			M	W
	Sf	2	0			4	2
	H	2	0			8	2
	F	0	0			0	0
	A	0	0			0	1

Entwicklungsimpulse

VTs		Eigenfeedback		Teilnehmerfeedback		Leistungsfeedback	
WW		M	W	M	W	M	W
	Sf	0	0	0	0	1,5	3
	H	2	0	0	0	4	2
	F	0	0	0	0	0	0
	A	3	9	2	2	7	7

VTA		Eigenfeedback		Leistungsfeedback	
WW		M	W	M	W
	Sf	2	2	3,5	10
	H	2	2	9	12
	F	1	1	0	0
	A	3	3	13,5	10

10 Entwicklungsprotokolle

10.1 Aw

Hallo Herr Langohr,

hier kommt meine Auflistung der Dinge, die ich zukünftig im Kundenkontakt beibehalten bzw. verbessern möchte:

Ich bin weiterhin motiviert und bemüht auf den Kunden einzugehen und ihm zu helfen. Ich werde mich freundlich, hilfsbereit und zuvorkommend zeigen.

Einige Formulierungen versuche ich, mir abzugewöhnen:

"Was kann ich für Sie tun?" anstatt "Wie kann ich Ihnen helfen?"

"Sagen Sie mir bitte Ihren Namen!" anstatt "Wie ist Ihr Name?"

"Ich verbinde Sie gerne" anstatt "ich versuche Sie zu verbinden"

Ich biete "etwas zu trinken" an, anstatt nur "Kaffee"

Ich bemühe mich den Namen meines Gesprächspartners auch zu benutzen, wenn ich ihn weiß.

Ich achte darauf, Gläser nicht über die Theke zu reichen, sondern den Kunden, falls er nicht von alleine um die Theke herum kommt, zu fragen, wo ich ihm das Glas hinstellen kann.

Wenn ich einen Kunden irgendwo hin bringe, nehme ich mir die Zeit ihm zu sagen "Ich bringe Sie gerne" und einen kurzen Moment abzuwarten, bevor ich um die Theke gehe.

Im Verkaufshaus muss ich immer darauf achten, dass der Kunde nach spätestens 3 Minuten angesprochen wird.

Ich werde den Gegebenheiten und der Situation entsprechend darauf achten, ob ich stehe oder sitze.

Mit freundlichen Grüßen

XXXXX

10.2 Bw

Guten Tag Herr Langohr

Für meine zukünftige Entwicklung bei der Ausgestaltung von Kundenkontaktsituationen sollte ich folgendes beachten:

Meine Stärken sind das ich den Überblick über mein Arbeitsfeld am Verkaufsinfopoint sehr schnell aufbaue (Wo ist welcher Verkäufer, wann ist er zurück, wie kann ich ihn erreichen, welche Prospekte sind da). Aus dieser Sicherheit sollte ich mir dann auch mehr Zeit für den einzelnen Kunden nehmen. Insbesondere die Trennung von ‚zügig für den Kunden agieren‘ aber ‚ruhig und zugewandt‘ mit dem Kunden umgehen gelingt mir nicht immer, obwohl ich versucht habe darauf zu achten. Ich rede sehr schnell, was meinem Typ entspricht, aber daher ist es umso wichtiger, dass ich in

ganzen Sätzen rede und dem Kunden auch mitteile, was ich jetzt tue anstatt nur schnell zu agieren.

Eine weitere Stärke von mir ist, wie die Videoauswertung am Arbeitsplatz ergeben hat, dass ich mich bemühe die Ergebnisse aus der Kundenkontaktschulung umzusetzen. Die von uns erarbeiteten Standardformulierungen setze ich oft ein und spreche den Kunden auch mit Namen an, wenn ich ihn verstanden habe. Hier muss ich mich trauen nachzufragen, wenn nicht (Entschuldigung ich habe Ihren Namen nicht verstanden oder ich sage Herrn X bescheid, dass sie warten. Wie ist ihr Name bitte).

Ich biete den Kunden manchmal zu schnell einen Kaffee an und sollte besser erst klären, ob wirklich eine längere Wartezeit entsteht. Sonst wirkt diese Geste nicht freundlich, sondern wie eine Abschiebung. Wartenden Kunden habe ich die weiteren Abläufe (Bestätigung der Wartezeit etc.) nicht immer mitgeteilt. Die Verabschiedung ist von der Formulierung her gut, aber die Zusammenfassung wichtiger Gesprächsergebnisse fehlte. Der Telefonische Kundenkontakt war bis auf die fehlenden Zusammenfassungen gut.

Mit freundlichen Grüßen

XXXXXXX

10.3 Km

Meine Stärken und Schwächen im Kundenkontakt:

Stärken:

Guter Einstieg ins Gespräch
Wiederholen des Kundennamens
Freundlichkeit
Gepflegtes Erscheinungsbild
Frage nach der Telefonnummer des Kunden
Wiederholung der Telefonnummer des Kunden

Schwächen:

Wenig elegante Formulierungen beim anbieten von Kaffee oder im Telefonat
Keine guten Standardformulierungen, stattdessen Floskeln
Das Wort **gerne** benutze ich zu selten
Das Wort **danke** benutze ich zu häufig
Ich kündige den Kunden nicht mit Namen und Anliegen an beim Weiterverbinden
Ich blättere schon in den Unterlagen während ich noch mit dem Kunden spreche
Ich bin beim Gespräch mit dem Kunden zu konzentriert und zu wenig spontan
Ich verabschiede mich am Telefon nicht mit „Vielen Dank für Ihren Anruf“
Ich verwende den Namen des Kunden nicht häufig genug
Ich halte den Kontakt zum Kunden nicht ausreichend
Ich biete kaum/ keine Alternativen an

10.4 Mm**Auswertung Videotraining**

XXXXXX

- Standardformulierungen für häufiger vorkommende Situationen entwerfen und gebrauchen.
- Meldeformel bewusst klar, langsam und deutlich aussprechen.
- Namen des Kunden bewusst verwenden und ihn damit ansprechen. Speziell den Namen mit Bedankung am Ende eines Telefongespräches nutzen.

10.5 Rw

Feedback Video-Training

Guten Tag Herr Langohr,

11.05.2004

in dem persönlichen und telefonischen Kundenkontakt haben sich durch das Video-Training meine Stärken und Schwächen herausgestellt.

Zu meinen Stärken gehören der Auswertung zur Folge, dass ich in angemessener Geschwindigkeit auf die eingehenden Anrufe reagiere und die vorgegebene Meldeformel beherrsche. Nach der Begrüßung des Kunden spreche ich ihn sowohl im telefonischen als auch im persönlichen Kontakt mit seinem Namen an und leite ihn an den entsprechenden Gesprächspartner weiter. Dort liegt auch meine Schwäche. Ich sollte den Kunden mit Namen und Gesprächsthema an den entsprechenden Ansprechpartner weiterleiten und Floskeln wie! "Einen Moment bitte..." vermeiden. Des Weiteren muss ich mich im persönlichen Kundenkontakt interessierter dem Kunden gegenüber verhalten, dieses zeige ich durch stetigen Blickkontakt und indem ich mich erst von dem Kunden abwende, nachdem er gegangen ist. Im persönlichen wie auch im telefonischen Kundenkontakt sollte ich darauf achten, langsam, verständlich und in ganzen Sätzen zu sprechen und Ausdrücke wie "Ihren Namen bitte..." vermeiden.

Meine noch immer bestehende Unsicherheit und Nervosität wirkten eher sympathisch als unangenehm.

Insbesondere im telefonischen Kundenkontakt sollte ich mich nach Abschluss des Gesprächs bedanken und im Anschluss mich mit "Auf Wiedersehen, ich wünsche Ihnen noch einen schönen Tag." verabschieden und somit in Zukunft Verabschiedungen, die "Tschühhhhß" lauten vermeiden.

Vielen Dank für das Feedback.
XXXX

10.6 Wam

XXXXX

Stärken- und Schwächenprofil

Stärken:

- Seriöses und souveränes Auftreten gegenüber Kunden
- Stetiger Blickkontakt
- Eingehen auf die Wünsche der Kunden
- Rückmeldung über den Situationsstatus und den weiteren Handlungsablauf

Schwächen/Verbesserungsbedarf:

Persönlicher Kundenkontakt:

- Namen aufgreifen und im weiteren Gesprächsverlauf intensiv nutzen
- Gesprächsverlauf durch einstudierte und flüssigere Redewendungen verbessern:
„Wenn Sie mir Ihren Namen sagen, werde ich Herrn ...
Bescheid sagen, dass Sie da sind“
- Alle Probleme, die der Kunde hat unverzüglich lösen
(Bsp. "Ist die neue C-Klasse schon im Verkaufsraum zu sehen")

Telephonischer Kundenkontakt:

- Ich bedanke mich beim Kunden für das Gespräch

10.7 Ww

Guten Tag Herr Langohr,

im Videotraining haben sich bei mir folgende Stärken und Schwächen gezeigt:

Mein Auftreten ist insgesamt freundlich und bemüht. Meine Gestik ist ruhiger

geworden und ich halte Blickkontakt mit dem Kunden.

Die Tatsache, dass ich zu meiner Unsicherheit stehe, wirkt sympathisch.

Meine Schwächen belaufen sich darauf, dass ich oft hilflos und hektisch wirke und vermehrt Füllwörter benutze.

Als Empfehlungen habe ich genannt bekommen, Dinge, insbesondere den Namen des Kunden, zu wiederholen und mich nicht hetzen zu lassen. Wenn ich mir immer wieder sage, dass ich trotz allem noch sicherer bin als der Kunde, bin ich vielleicht nicht mehr so aufgeregt.

Vor allen Dingen wurden mir geraten, mir standardisierte Sätze einzuprägen. In diesem Zusammenhange habe ich zehn Standardformulierungen überlegt:

- "Guten Tag, was kann ich für Sie tun?"
- "Wenn Sie bitte Platz nehmen möchten"
- "Ich verbinde Sie gerne!"
- "Können Sie mir bitte sagen, wo Sie Ihr Fahrzeug abgestellt haben?!"
- "Würden Sie mir bitte Ihren Namen nennen?"
- "Kann ich Ihnen etwas zu trinken anbieten?"
- "Wenn sie bitte hier unten den Auftrag unterschreiben möchten?!"
- "Entschuldigung, da habe ich Sie falsch verstanden."
- "Vielen Dank. Einen schönen Tag wünsche Ihnen!"
- "Möchten Sie zurück gerufen werden oder möchten Sie es später selbst noch einmal probieren?"

Ich werde mich bemühen, die besprochenen Dinge in die Tat umzusetzen und danke für das Gespräch.

Mit freundlichen Grüßen,

XXXXX

Anhänge

- Anhang A: Erweiterung des Anforderungsprofils für Mitarbeiter im Kundenkontakt für Auszubildende
- Anhang B: Kurzbefragung der Azubis vor der Kundenkontaktschulung
- Anhang C: Mini-Benchmarking
- Anhang D: Anforderungsprofil für Auszubildende in Kundenkontaktbereichen / Standardformulierungen
- Anhang E: Rollenkarten des VTS
- Anhang F: Transkribierte Feedbackgespräche
- Anhang G: Auswertungstabellen (Einzelkriterien)
- Anhang H: Selbstbildrelevanter Informationsgehalt der Feedbackgespräche
- Anhang I: Entwicklungsimpulse
- Anhang J: Entwicklungsprotokolle