

**Burkhard VOLLMERS**

(Universität Hamburg)

**Die Entwicklung eines Messinstruments sozialer Kompetenzen  
in der kaufmännischen Ausbildung als Integration divergenter  
Denkstile im Sinne Ludwik Flecks – Eine Rekonstruktion der  
Erfahrungen in einem berufspädagogischen Praxisprojekt**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe33/vollmers\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/vollmers_bwpat33.pdf)

in

**bwp@** Ausgabe Nr. 33 | Dezember 2017

**Entwicklungsbezogene (Praxis-)Forschung**

Hrsg. v. **Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Gabi Reinmann**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2017

**bwp@**

**www.bwpat.de**



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe33/vollmers\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/vollmers_bwpat33.pdf)

Die Konstruktion von Instrumenten der beruflichen Kompetenzdiagnostik wird in Lehrbüchern als systematisches statistisches Verfahren dargestellt. Demgegenüber vertritt dieser Beitrag die Ansicht, dass solche Messinstrumente das Ergebnis sozialer Interaktions- und Konstruktionsprozesse von Akteursgruppen mit unterschiedlichen Ansichten in einem Praxisfeld sind, insbesondere, wenn das Instrument danach dort eingesetzt werden soll. Der Verfasser war im Modellprojekt VAMB/VAmB federführend an der Entwicklung eines Messinstruments zur Diagnostik sozialer Kompetenzen bei benachteiligten Auszubildenden beteiligt und leitete auch die folgende Datenerhebung. Konkret ging es um ein Rollenspielszenario mit Bewertungen durch geschulte Beobachter/innen.

Rückblickend erscheinen für ein tieferes Verständnis des Messinstruments sozialkonstruktivistische Aspekte wichtiger als methodisch-statistische. Ein früher Ansatz des sozialen Konstruktivismus ist Ludwik Flecks Lehre des Denkstils. Naturwissenschaftliche Erkenntnisse sind im Sinne Flecks Konstruktionen einer wissenschaftlichen Gemeinschaft, dem Denkkollektiv, in dem alle ähnlich denken und agieren. Ähnliches gilt nach Ansicht des Verfassers für die Entwicklung von Messinstrumenten in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dieser Beitrag zeichnet mittels der Terminologie Ludwik Flecks nach, wie divergierende Denkstile in den drei am Modellprojekt VAMB/VAmB beteiligten Institutionen (ein Handelskonzern, Berufsbildungswerke als Fördereinrichtungen sowie die wissenschaftliche Begleitung) zu drei unterschiedlichen Sichtweisen auf das Konstrukt soziale Kompetenzen führten. Das Ergebnis war eine Integration der verschiedenen Sichtweisen in einem handlungsorientierten Szenario.

---

### **Development of a Measuring Instrument for Social Skills in Business Management Training as a Means to Integrate Diverging Ways and Styles of Thinking as Defined by Ludwik Fleck – A Reconstruction of Experiences Gained in a Project on Vocational Education Practice**

---

The construction of instruments for measuring vocational skills is described in textbooks as a systematic and uniform statistical procedure. In contrast, this paper argues that such measuring instruments are the result of social exchange processes by actors having different points of view in a certain practical field of application, especially when the instrument is then intended to be used in this field of application. The author played a lead role in the development of a measuring instrument for the assessment of social skills of disadvantaged trainees for the VAMB pilot project and has also been in charge of the following data collection. In concrete terms, this involved a role-playing scenario with assessments made by trained observers.

In retrospect, social constructivist aspects seem to be more important for a deeper understanding of the measuring instrument than methodological-statistical aspects. An early approach to social constructivism is the style of thinking concept by Ludwik Fleck. According to Fleck, scientific findings are to be understood as constructs of a scientific community, the thought collective, in which all persons think and act in a similar way. From the author's point of view, the same is true for the development of

measuring instruments used in psychology and vocational education. Based on the terminology defined by Ludwik Fleck, this paper traces how the diverging styles of thinking of the three institutions involved in the VAMB pilot project (one business group, vocational training centres as advancement organisations, as well as academic monitoring) can lead to three different points of view concerning the construct of social skills. After long discussions, the result is the integration of different points of view into one diagnostic scenario

## **Die Entwicklung eines Messinstruments sozialer Kompetenzen in der kaufmännischen Ausbildung als Integration divergenter Denkstile im Sinne Ludwik Flecks – Eine Rekonstruktion der Erfahrungen in einem berufspädagogischen Praxisprojekt**

---

### **1 Die Evaluation im Modellversuch VAMB/VAmB**

Das Projekt VAMB/VAmB war ein berufspädagogischer Modellversuch mit wissenschaftlicher Begleitung in der Erstausbildung behinderter und benachteiligter Jugendlicher. VAMB steht für Verzahnte Ausbildung METRO Group und Berufsbildungswerke, VAmB für Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken. Die beiden Hauptkooperationspartner im Modellversuch waren zunächst die METRO Group mit ihren Vertriebslinien des Einzelhandels sowie die Berufsbildungswerke, die in der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (BAGBBW) zusammengeschlossen sind. Durch die verzahnte Ausbildung (ein Teil der Ausbildungszeit verbrachten die Jugendlichen in den Filialen der METRO Group, den anderen in den Berufsbildungswerken) sollten den benachteiligten Jugendlichen bessere Ausbildungs- und Berufschancen ermöglicht werden. Vor dem Modellversuch war die Ausbildung in Berufsbildungswerken ausschließlich eine In-House-Ausbildung.

Bis 2007 war die METRO Group der alleinige Kooperationspartner und es dominierten Ausbildungsberufe im Einzelhandel. Danach kamen weitere klein- und mittelständische Betriebe mit anderen Berufssparten hinzu, sodass die Bezeichnung für den Modellversuch geändert wurde von VAMB zu VAmB. Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs endete 2009. Bis heute wird für junge Erwachsene, die Schwierigkeiten haben einen Ausbildungsplatz im ersten Arbeitsmarkt zu bekommen, die verzahnte Ausbildung von deutschen Berufsbildungswerken angeboten (Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke 2017).

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuches VAMB/VAmB wurde von einem kleinen Team (Leitung Prof. Wolfgang Seyd) am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Hamburg durchgeführt. Zu diesem Team gehörte auch der Verfasser dieses Textes. Wie in berufspädagogischen Modellversuchen üblich, bestand die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung vor allem aus Evaluations- und Moderationsaufgaben. Konzept und Inhalte der Evaluation in VAMB/VAmB wurden an anderer Stelle ausführlich dargestellt (Vollmers 2009a). Im Folgenden geht es um einen Bereich der Evaluation, für den der Verfasser verantwortlich zeichnete, die Messung der beruflichen Handlungskompetenz bei Jugendlichen, die an der verzahnten Ausbildung teilnahmen.

## 1.1 Evaluation der beruflichen Handlungskompetenz

Ein Teil der an VAMB/VAmB teilnehmenden Jugendlichen wurde mittels des Assessment-Center-Verfahrens Profil-AC zweimal untersucht, einmal zu Beginn der verzahnten Ausbildung, das zweite Mal kurz vor deren Abschluss. Die Hypothese war, dass sich die Jugendlichen in zentralen Aspekten der beruflichen Handlungskompetenz (Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen) nachhaltig verbessern würden. Im Wesentlichen wurde diese Hypothese allerdings nicht bestätigt (zu den Ergebnissen Vollmers/Kindervater 2009).

Das Assessment-Center Profil-AC lag zu Beginn des Modellversuchs im Jahr 2005 bereits vor. Es wurde um die Jahrtausendwende entwickelt und richtete sich ursprünglich an leistungsschwächere und benachteiligte Jugendliche im Übergangsfeld Schule und Beruf (Kenn/Ribeiro/Günert 2003). Qualitätsstudien, in denen verschiedene Verfahren der berufsbezogenen Kompetenzdiagnostik im Übergang von Schule zum Beruf bewertet wurden, stellten Profil-AC ein gutes Zeugnis aus (Enggruber/Bleck 2003). Heute wird das Assessment-Center-Verfahren vor allem in Süddeutschland in allgemeinbildenden Schulen in der Mittelstufe zur Berufsfindung eingesetzt. Es wurde in den letzten 10 Jahren deutlich verändert (<https://www.profil-ac.de/>).

Es kamen neben Aufgaben zu den vier Bereichen der beruflichen Handlungskompetenz (Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz) auch berufsspezifische Prüfungen zum Einsatz, die das berufliche Handeln in konkreten Arbeitsumgebungen simulierten. Diese Aufgaben mussten im Modellversuch erst entwickelt werden. Das erste Szenario dieser Art war das Rollenspiel Verkauf (Vollmers 2009b; Vollmers/Kindervater 2010). Es wurde in den Jahren 2005 bis 2006 konstruiert und fungierte als Prototyp für weitere berufliche Simulationsaufgaben zur Diagnostik der sozialen Kompetenzen bei den in VAMB/VAmB später hinzu gekommenen Berufsbildern.

## 1.2 Performanzorientierung bei der Diagnostik sozialer Kompetenzen

In seiner Synopse zur berufspädagogischen und arbeitspsychologischen Kompetenzdiagnostik hat John Erpenbeck (2009) die grundlegende Unterscheidung von Kognitions- und Performanzrichtung bei empirischen Kompetenzfeststellungen vorgeschlagen. Die erste Richtung untersucht mittels Skalen und Fragebögen, die von den zu testenden Personen unter Zeitdruck abgearbeitet werden, auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau die kognitiven Voraussetzungen erfolgreichen Handelns. Die klassische aus dem OECD-Gutachten für die PISA Studien stammende Definition des Psychologen Franz Weinert drückt dies aus: [Kompetenzen] „sind kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Weinert 1999, zit. n. Klieme/Leutner 2006, 7).

Demgegenüber untersucht die Performanzrichtung berufliche Handlungen, dies in der Regel als Simulation von Arbeitsaufgaben. Die Aufgaben ähneln denen aus Assessment-Centern in der Personalauswahl, wobei bei diesen zusätzlich kognitionsorientierte und biografische Einzelaufgaben zur Anwendung kommen (Übersicht in Schuler 1995/2014, 275). An Assess-

ment-Centern wirken geschulte Beobachter mit, die das Verhalten der getesteten Personen an den verschiedenen Teststationen bewerten. Oft gehört ein Vergleich von Beobachtereinschätzungen und Selbsteinschätzungen der Getesteten zum Ergebnis.

Eine passende Definition zu Kompetenzen in der Perspektive der Performanzrichtung geben John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiehl in der Einleitung zu dem von ihnen herausgegebenen Handbuch der Kompetenzmessung: „Danach sind Kompetenzen Dispositionen selbstorganisierten Handelns, sind Selbstorganisationsdispositionen“ (Erpenbeck/v. Rosenstiehl 2007, XIX). Selbstorganisationsdispositionen manifestieren sich im Handeln, das untersucht und beobachtet wird. Zum Untersuchungsfokus gehören sowohl Handlungsverläufe als auch die in der unmittelbaren Umwelt mit den Handlungen erzielten Effekte.

Die Konstruktionswege für beide Testformen sind unterschiedlich. Die Kognitionsrichtung nimmt Definitionen und Konstrukte als Ausgangspunkt der Testentwicklung. Sie konstruiert Aufgaben, die mit numerischen Verfahren (Wahrscheinlichkeitsmodelle, Itemanalysen, Schwierigkeitsindices, Reliabilitäts- und Validitätskoeffizienten) statistisch perfektioniert werden. Der Konstruktionsweg ist weitgehend standardisiert. Zudem sind die Entwicklungsschritte in unzähligen Methodenbüchern sehr gut dokumentiert. Seit der ersten systematischen deutschsprachigen Darstellung zur Testkonstruktion, verfasst vom Mediziner und Psychologen Gustav Adolf Lienert (1961/1998), sind die Schritte der Testkonstruktion für psychologische und pädagogische Tests im Wesentlichen die gleichen geblieben (Bühner 2011). Neu aufgenommen wurden in den quantitativen Methodenkanon der Testkonstruktion durch die PISA Studien nach dem Jahr 2000 die statistischen Verfahren der Item-Response-Theorie, die zu neuen Formen der Modellierung von Leistungsniveaus geführt haben (Moosbrugger 2011; Rauch/Hartig 2011).

Demgegenüber geht die Performanzrichtung vom Handeln in der beruflichen Praxis aus. In psychologischen und berufspädagogischen Lehrbüchern der Diagnostik werden Assessment-Center-Verfahren und handlungsorientierte Verfahren der Diagnostik zwar angesprochen (Lissmann 2013, 118f.), ohne aber im Detail auf die Konstruktionsschritte von Testaufgaben einzugehen. In den wenigen Lehrbüchern zu Assessment-Centern wird die Konstruktion des gesamten Assessment-Centers grob umrissen. Dabei wird von wirtschaftlichen Anwendungen (Aufträge zur Personalauswahl oder zur Personalbeurteilung) ausgegangen (Eck/Jöri/Vogt 2016; Obermann 2013). Die Konstruktionswege sind für die verschiedenen Aufgaben, verglichen mit der Kognitionsrichtung, weitaus vielfältiger und weniger standardisiert.

Bei den publizierten empirischen Studien in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie in der allgemeinen Erziehungswissenschaft dominiert zahlenmäßig mit großem Vorsprung die Kognitionsorientierung, auch bei der Untersuchung sozialer Kompetenzen (vgl. die Übersicht in Vollmers 2015, 241). Die Gründe dafür sind sowohl wissenschaftsinterner wie praktisch-ökonomischer Art. In der Erziehungswissenschaft haben sich seit PISA bei Kompetenzuntersuchungen die Large-Scale-Formate durchgesetzt. Deren namhafte Vertreter sprechen der Performanzrichtung zum Teil sogar die wissenschaftliche Seriosität ab (Klieme/Hartig 2007, 43), da diese als nicht standardisierte Verfahren deutlich niedrigere Werte in den klassischen

Testgütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) erreichen. Ob diese Maßstäbe für die Performanzrichtung überhaupt Geltung beanspruchen können und nicht andere bei handlungsorientierten Testaufgaben sinnvoller sind – ein Beispiel ist die in der Psychologiegeschichte viel diskutierte ökologische Validität (Vollmers 2015, 244) – wird außer Acht gelassen. Ein praktisch-ökonomischer Grund, warum handlungsorientierte Testaufgaben und Assessment-Center bei Kompetenzfeststellungen von Nachteil sind, ist der hohe Personalaufwand. Schuler (1995/2014, 277) gibt als Erfahrungswert an, dass mit einem Verhältnis von 1 zu 2 bei der Anzahl geschulter Beobachter und getesteter Personen für empirische Untersuchungen mit Assessment-Centern kalkuliert werden muss.

### **1.3 Konstruktionsschritte des Rollenspiels Verkauf**

In VAMB/VAmB wurde 2005 zunächst eine neue praktische Testaufgabe für das Assessment-Center Profil-AC entwickelt, die soziale Kompetenzen von Auszubildenden im Einzelhandel untersuchte und quantifizierende Bewertungen der Leistungen von Einzelpersonen ermöglichen sollte. Im Rückblick ergeben sich grob zusammengefasst die folgenden Entwicklungsschritte:

1. Experteninterviews zur Anforderungsanalyse mit der Hauptforschungsfrage: Welche beruflichen Situationen sind typisch für soziale Kompetenzen im Einzelhandel und zudem genau beschreibbar und in Simulationsaufgaben testbar?
2. Entwicklung eines Rollenspielszenarios mit Instruktionen für Rollenspieler,
3. Probeweises Durchspielen und Festlegung von Beobachtungskriterien,
4. Konstruktion eines Beobachtungsbogens (und parallelen Selbstbeobachtungsbogens),
5. Durchführung von Beobachterschulungen im Praxisfeld (pädagogische Mitarbeiter/innen der Berufsbildungswerke, Ausbilder/innen in den Filialen der METRO Group),
6. Erstellung der Endformen des Rollenspiels mit Instruktionen für die Rollenspieler und der Fremd- und Selbstbeobachtungsbögen.

Im Ergebnis entstand ein Rollenspielszenario, das einen Konflikt zwischen einem Kunden, gespielt von einem Mitarbeiter eines Berufsbildungswerkes und einem/r Verkäufer/in, gespielt von dem/der zu bewertenden Auszubildenden, simulierte. Der/die Kunde/in verlangt nach einem Sonderangebot, von dem er/sie durch eine Anzeige erfahren hat. Dieses Sonderangebot ist jedoch nicht mehr vorrätig. Der/die Verkäufer/in soll den/die Kunden/in überzeugen, ein ähnliches aber teureres Produkt zu kaufen.

Diese knappe Darstellung der sechs Konstruktionsschritte täuscht über den langen Weg bis zum endgültigen Rollenspielszenario hinweg. Umfangreiche Auswertungs-, Diskussions- und Abstimmungsprozesse zwischen den Projektbeteiligten waren vonnöten, bis das Testszenario, das Rollenspiel Verkauf (Vollmers 2009b), in einer für den gesamten Modellversuch anwendbaren Form vorlag, die von allen Projektbeteiligten akzeptiert wurde. Hintergrund war, dass die drei Hauptprojektpartner (METRO Group, Berufsbildungswerke und die wissenschaft-

liche Begleitung) sehr unterschiedliche Vorstellungen von sozialen Kompetenzen von Auszubildenden im Einzelhandel hatten. Diese Unterschiede basierten im Wesentlichen auf ihrer jeweiligen Berufspraxis. Die unterschiedlichen Vorstellungen waren durch die Normen und Werte der drei beteiligten Partner geprägt.

## **2 Sozialer Konstruktivismus und Denkstile nach Ludwik Fleck**

Die Soziologin Karin Knorr-Cetina hat in ihrem Überblicksartikel zu den „Spielarten des Konstruktivismus“ (Knorr-Cetina 1989) den sozialen Konstruktivismus als diejenige Form des Konstruktivismus herausgestellt, die wissenschaftliche Erkenntnisse als „gesellschaftlich gemacht“ (89), mithin als sozial konstruiert, betrachtet. Als klassische sozialkonstruktivistische Arbeit gilt das zunächst in den USA in den sechziger Jahren erschienene Buch „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ der beiden amerikanischen Soziologen Peter Berger und Thomas Luckmann (1972). Deren Hauptannahme war, dass die Wissensformen und Wissensbestände von Menschen ein Produkt ihrer gemeinsamen gesellschaftlichen Praxis sind. Diese Praxis besteht aus sozialen Austauschprozessen, aus Interaktions- und Kommunikationsmustern. Der soziale Konstruktivismus wird auch als Wissenssoziologie bezeichnet. Deren Grundthese, dass das menschliche Wissen Ausdruck historisch sich wandelnder sozialer und kultureller Praxisformen ist, kann in der deutschen Geistesgeschichte von Alfred Schütz über Karl Mannheim und Max Scheler bis hin zu Karl Marx zurückverfolgt werden, um nur einige prominente deutschsprachige Soziologen zu nennen.

Der polnische Mediziner Ludwik Fleck (1896-1961) entstammte einer anderen Geistesstradition (vgl. Löwy 1990). Seit der Neuerscheinung seines erstmals 1935 publizierten Buches „Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv“ im Jahr 1980 gilt er als ein Mitbegründer des sozialen Konstruktivismus (zu dieser Einordnung Egloff 2011; Sabisch 2017). In seinem Buch, das sich gegen naiv positivistische Auffassungen in den Naturwissenschaften wandte, äußerte er folgende Grundannahmen über Entstehung und Wirkungsweise kollektiver Denkstile (zit. n. Egloff 2011, 67f.; Sabisch 2017, Abschnitte 1-2)

1. Wissenschaftliche Begriffe und Untersuchungsformen beruhen auf tradierten, nicht-wissenschaftlichen Alltagsvorstellungen.
2. Wissenschaftliche Begriffe und Untersuchungsformen entwickeln sich durch fachliche Auseinandersetzungen unter Wissenschaftlern, vornehmlich in Publikationen. Die Wissenschaftler können sich verständigen, soweit sie sich auf eine gemeinsame epistemische Basis in ihrer Gemeinschaft, ihrem Denkkollektiv, beziehen.
3. Denkkollektive sind Träger der geschichtlichen Entwicklung eines Fachgebietes und damit eines bestimmten Wissensbestandes, also eines Denkstiles.
4. Eine wissenschaftliche Tatsache ist nicht eine subjektunabhängige Entität, sondern das, was im Denkkollektiv „nicht anders gedacht werden kann“ (Fleck 1980, 130)

bzw. die epistemologische Voraussetzung für das Bewerten und Verstehen der untersuchten Wirklichkeit.

Ludwik Fleck hat seine Lehre vom Denkstil und vom Denkkollektiv auf Diskurse in den Naturwissenschaften bezogen. Eine Anwendung dieser Begriffe auf den hier behandelten Konstruktionsweg des diagnostischen Szenarios zu den sozialen Kompetenzen der Auszubildenden in VAMB/VAmB soll dessen sozialkonstruktivistische Basis verdeutlichen. Zudem zeigt sich, wie die verschiedenen Denkstile dreier Denkkollektive in eine Kompromissformel münden. Vereinfacht gesagt trafen sich drei verschiedene Denkstile und damit drei verschiedene Verständnisse von sozialen Kompetenzen: Das Verständnis der Fach- und Führungskräfte der METRO Group, das der pädagogischen Fachkräfte aus den Berufsbildungswerken sowie das der wissenschaftlichen Begleitung. Letzteres war im Wesentlichen das des Verfassers.

### **3 Drei Denkstile zu sozialen Kompetenzen von Auszubildenden im Modellversuch VAMB/VAmB**

Rainer Egloff (2011, 68) schreibt zu der Fleckschen Kategorie des Denkstils: „Der Denkstil ist selektiv, einerseits bezüglich möglicher Probleme, die ein Denkkollektiv interessieren, andererseits bezüglich der kognitiven und praktischen Verarbeitung dieser Probleme. Er selektiert legitime Urteile, Methoden und Wissensstile. Der Denkstil übt – durch seine Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft sozial verstärkt – Zwang aus auf das Individuum, bestimmt was nicht anders gedacht werden kann“ (Egloff 2011, 68). Die Fachkräfte der METRO Group und die pädagogischen Fachkräfte der Berufsbildungswerke waren jeweils relativ homogene Praxisgemeinschaften mit spezifischen Normen und Werten. Ihr jeweiliger Blick auf soziale Kompetenzen war dadurch selektiv. Gleiches gilt für die wissenschaftliche Begleitung, wenn auch deren Blick, durch die Kenntnis etlicher Fachpublikationen und empirischer Studien zu sozialen Kompetenzen, breiter war.

Die Sichtweise der pädagogischen Fachkräfte auf die Auszubildenden war bestimmt durch ihre Arbeitsweise und den Kontakt mit den Jugendlichen in den Berufsbildungswerken. Diese Organisationen der beruflichen Rehabilitation für Jugendliche verstehen sich in erster Linie als pädagogische Förderer und psychosoziale Unterstützer der Jugendlichen. Die integrative Förderung der Jugendlichen zielt sowohl auf die Entwicklung der Persönlichkeit wie auch auf deren berufliche Handlungskompetenzen ab. Thematisiert werden in den Förderplänen berufsübergreifende Kompetenzen. Berufsspezifische Kompetenzen spielen eine untergeordnete Rolle. Die zu fördernden Sozialkompetenzen werden in erster Linie als Teil der Persönlichkeit der Jugendlichen betrachtet. Es sind Aspekte wie Selbstbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit und Empathie für andere (vgl. Vollmers/Schulz 2010).

Dagegen war die Sichtweise der Fach- und Führungskräfte der METRO Group geprägt durch das Selbstverständnis, Mitarbeiter eines globalen Handelskonzerns zu sein. Im Einzelhandel, in dessen Filialen für Tätigkeiten des Verkaufens ausgebildet wird, ist der Blick auf die zu entwickelnden sozialen Kompetenzen durch die im Sinne des Unternehmens erfolgreichen

Kompetenzen von Verkäufern bestimmt. Der Verkäufer vertritt die Interessen des Unternehmens. Damit die Waren verkauft werden, muss er gegenüber den Kunden überzeugend auftreten. Der amerikanische Psychologe Robert Cialdini hat in seinem populärwissenschaftlichen Buch „Psychologie des Überzeugens“ (Cialidini 1996/2017) beschrieben, wie sich erfolgreiche Verkäufer im Wirtschaftsleben verhalten. Dazu gehören u. a. folgende Aspekte: Einfluss ausüben zu wollen, Sympathie auszustrahlen, rhetorisches Geschick und bei den Produkten auf bewährte Qualitäten zu verweisen.

Die dritte Sichtweise auf soziale Kompetenzen war die des Wissenschaftlers als Experten für dieses Fachgebiet. Diese Perspektive war zugleich definitorisch und lexikalisch. Die Schwierigkeiten und Unsicherheiten bei den wissenschaftlichen Definitionen von sozialen Kompetenzen im Schnittfeld von Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie Psychologie werden von den wissenschaftlichen Experten zwar immer wieder beklagt (vgl. ausführlich Monnier 2015). Dennoch hat sich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein gemeinsamer inhaltlicher Kern herauskristallisiert, wenn es darum geht, soziale Kompetenzen für curriculare Zwecke und Lehr-Lernziele zu beschreiben (Euler/Bauer-Klebl 2008). Letztlich geht es vordringlich um die individuellen Fähigkeiten und Verhaltensweisen, damit die Kooperation und Kommunikation am Arbeitsplatz gut gelingt.

Einen Katalog sozialer Kompetenzen für diagnostische Zwecke hat der Psychologe Uwe Kanning (2003, 21) vorgelegt. Dazu hat er über mehrere Jahre hinweg alle deutschsprachigen Publikationen ausgewertet, die das Thema soziale Kompetenzen behandelten, einschließlich aller verfügbaren Tests und Fragebögen (Kanning 2002). Im Ergebnis entstand ein integrativer Katalog von 15 Dimensionen allgemeiner sozialer Kompetenzen.

<b>Perzeptiv-kognitiver Bereich</b>	<b>Motivational-emotionaler Bereich</b>
1. Selbstaufmerksamkeit - direkt - indirekt 2. Personenwahrnehmung 3. Perspektivenübernahme 4. Kontrollüberzeugung - internal - external 5. Entscheidungsfreudigkeit 6. Wissen	7. Emotionale Stabilität 8. Prosozialität 9. Wertepluralität
<b>Behavioraler Bereich</b>	
10. Extraversion 11. Durchsetzungsfähigkeit 12. Handlungsflexibilität 13. Kommunikationsstil - Unterstützung - Bewertung - Einflussnahme - Expressivität - Zuhören 14. Konfliktverhalten - Verwirklichung eigener Interessen - Berücksichtigung der Interessen anderer 15. Selbststeuerung - Verhaltenskontrolle im soz. Kontext - Selbstdarstellung	

Abbildung 1: Integrativer Katalog sozialer Kompetenzen (Kanning 2003, 21).

Dieser Katalog war der wissenschaftlichen Begleitung zum Zeitpunkt der Konstruktion des Rollenspiels Verkauf bekannt. Der Katalog kann als semantischer Raum aufgefasst werden, der alle sinnvollen Diskurse über soziale Kompetenzen in unserer Kultur vorstrukturiert. Damit bestimmt der Katalog ebenfalls, welche Aspekte potentiell in diagnostischen Szenarien zu sozialen Kompetenzen bei Auszubildenden beobachtet und bewertet werden können. Dieser Katalog ist, wie bei diagnostischen Fragebögen in der Psychologie üblich, übersituativ verfasst. Es werden keine konkreten Zusammenhänge zu menschlichen Handlungen beschrieben. Ebenso wenig wird auf berufliche Tätigkeiten eingegangen. Bei der Konstruktion eines handlungsorientierten Szenarios zur Diagnostik sozialer Kompetenzen kann der Katalog als ein nachträgliches Korrektiv wirken. Die „Passung“ des erstellten Beobachtungsinstruments in das Gesamt aller möglichen sozialen Kompetenzen kann abgeschätzt werden.

## 4 Die Beobachtungsdimensionen im Rollenspiel Verkauf

Der schließlich zur Anwendung gekommene Beobachtungsbogen enthielt insgesamt 16 Aussagen. Im Folgenden werde diese aufgelistet, bezogen auf die Kategorien aus dem Katalog von Uwe Kanning. Hinzu kommen Kategorien, die der Katalog nicht enthält, da sie nicht zum wissenschaftlichen Diskurs über Sozialkompetenzen gehören (Verkaufskompetenzen und Kulturtechniken).

Aussage im Beobachtungsbogen	Kategorie sozialer Kompetenz
Beachtet Höflichkeitsregeln und Umgangsformen.	Kommunikationsstil
Geht auf realistische Kundenwünsche ein.	Verkaufskompetenzen
Bleibt bei Verhandlungen über das Angebot freundlich.	Kommunikationsstil
Vertritt eigenen Standpunkt und hat den Kunden überzeugt.	Durchsetzungsfähigkeit oder Konfliktverhalten
Tritt im Gespräch als Verkäufer sicher auf.	Selbststeuerung
Bleibt in hektischen oder Stresssituationen ruhig und gelassen.	Selbststeuerung.
Lässt sich auch von schwierigen Kundenwünschen nicht aus der Ruhe bringen.	Selbststeuerung
Kann sich verständlich ausdrücken.	Kulturtechniken
Berät Kunden in Bezug auf ein Produkt sachgerecht.	Verkaufskompetenzen
Bleibt solange im Gespräch bis Ware verkauft ist	Verkaufskompetenzen
Versteht schriftliche Anweisungen für das Rollenspiel.	Kulturtechniken
Zeigt Interesse an der Beratung von Kunden.	Extraversion oder Kommunikationsstil
Präsentiert die Waren ansprechend.	Verkaufskompetenzen
Das äußere Erscheinungsbild ist sauber und gepflegt.	Sonstiges

Abbildung 2: Beobachtungsaussagen im Rollenspiel Verkauf

Aus dem behavioralen Bereich des Kataloges werden fünf der sechs Dimensionen angesprochen, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung. Insgesamt beziehen sich 9 der 16 Aussagen darauf. Insofern ist die wissenschaftliche Perspektive in diesem Szenario am stärksten vertreten. Die beiden anderen Akteursgruppen im Modellversuch kommen auch zu Wort. Die Kategorie „Verkaufskompetenzen“ ist in vier Aussagen enthalten. Die beiden Aussagen zu den Kulturtechniken, sowie auch das ganz unten stehende Item zum äußeren Erscheinungsbild, repräsentieren die Förderperspektive der Berufsbildungswerke.

Zu bedenken ist, dass jedes Rollenspiel eine spezifische Interaktions- und Kommunikationsdynamik entfaltet, trotz identischer Instruktion für alle Beteiligten (vgl. ausführlich dazu Sader 1986). Deshalb waren in der Regel nicht alle 16 Aspekte beobachtbar und bewertbar. Während der konkreten Kompetenzuntersuchung wurde im Modellversuch so verfahren, dass die Beobachter – mindestens zwei waren es bei jedem Testszenario - sich unmittelbar nach der Beobachtungsphase darüber austauschten, welche Aspekte beobachtet wurden. Bei ihren Beobachtungen mussten sie sich bei jeder Aussage auf einen einheitlichen Wert auf einer 5-stufigen Ratingskala einigen.

Der perzeptiv-kognitive Bereich und der motivational-emotionale Bereich aus Kannings Katalog konnten nicht beobachtet werden. Der perzeptiv-kognitive Bereich umfasst grundlegende Voreinstellungen in der Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung anderer Personen, wie etwa die Tendenz zu Vorurteilen oder Stereotypen gegenüber Fremden. Der motivational-emotionale Bereich umfasst die persönlichen Werte und Motive eines Menschen, die im sozialen Kontakt mit anderen wirken. Der Verfasser hat vorgeschlagen, als zusätzliche Datenquelle ein Post-Rollenspiel-Interview mit den Jugendlichen durchzuführen (Vollmers/Kuhlmeier 2014). Aus Gründen der Arbeitsökonomie wurden derartige qualitativ-retrospektive Interviews im Modellprojekt VAMB/VAmB allerdings nicht realisiert.

## 5 Schlussbetrachtung

Die Entwicklung von Instrumenten der empirischen Untersuchung und Diagnostik sind fundamentale Lernerfahrungen für Wissenschaftler, insbesondere wenn die Entwicklung im direkten Kontakt mit einem pädagogischen Feld stattfindet. In berufspädagogischen Modellversuchen ist dies eher die Regel als die Ausnahme. Die eingesetzten Fragebögen und Tests müssen die Zustimmung und Akzeptanz unter allen Projektbeteiligten finden. Zwei grundlegende Lernerfahrungen, die sich für den Verfasser in diesem Zusammenhang ergaben, seien kurz genannt.

Bei handlungsorientierten Verfahren zur Diagnostik sozialer Kompetenzen scheinen simulierte Krisen und Konflikte unter den Interaktionspartnern die optimale Strategie zu sein, um die Manifestation sozialer Kompetenzen bei den Untersuchungspersonen gut beobachten zu können. Routinehafte Interaktionen ohne besondere Vorkommnisse sind dagegen weniger geeignet. Sie fordern die sozialen Kompetenzen im behavioralen Bereich (Extraversion, Durchsetzungsfähigkeit, Kommunikationsstil, Konfliktverhalten Selbststeuerung) nicht genug heraus. Diese Auffassung setzte sich in der Entwicklungsgruppe in VAMB/VAmB erst allmählich durch. Offenbar sind andere Projekte zur Diagnostik sozialer Kompetenzen zu der gleichen Einsicht gelangt. Ein Beispiel sind die konflikthaftern Untersuchungsszenarien im Projekt COSMED (Dietzen/Tschöpe/Monnier 2012; Dietzen et al. 2015).

Die gemeinschaftliche Konstruktion solcher Instrumente kann diskursbildend in berufspädagogischen Modellversuchen wirken. Wie im weiteren Verlauf des Modellversuchs unter den Projektpartnern über die sozialen Kompetenzen der Auszubildenden geredet wurde, das wurde nachhaltig von der gemeinsamen Konstruktionsarbeit sowie von der anschließenden

empirischen Erhebung beeinflusst. Die drei Hauptprojektpartner (METRO Group, Berufsbildungswerke und wissenschaftliche Begleitung) kannten sich vor Projekt nicht und hatten sehr unterschiedliche Berufs- und Arbeitsethiken. Anfangs war es in den Gremiensitzungen schwer, überhaupt eine gemeinsame Sprache zu finden. Im Rückblick erscheint die Entwicklung des hier präsentierten Szenarios wie ein, wenn auch nur kleiner, Beitrag zur Konstruktion einer gemeinsamen sozialen Wirklichkeit der Projektpartner im Modellversuch VAMB/VAmB.

## Literatur

Berger, P./ Luckmann, T. (1972): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 3. Aufl. Frankfurt a. M.

Bühner, M. (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 3., aktual. Aufl. München.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (2017): VAmB – im Überblick „Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken“.

Online: <http://www.bagbbw.de/w/files/vamb/17-03-kurzinformationen-vamb.pdf> (10.09.2017).

Dietzen, A. et al. (2015): Soziale Kompetenz Medizinischer Fachangestellter: Was genau ist das und wie kann man sie messen? In: bwp@ Spezial 10 – Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich, hrsg. v. Weyland, U./Kaufhold, M./Nauerth, A./Rosowski, E., 1-18. Online: [http://www.bwpat.de/spezial10/dietzen\\_et\\_al\\_gesundheitsbereich-2015.pdf](http://www.bwpat.de/spezial10/dietzen_et_al_gesundheitsbereich-2015.pdf) (12.09.2017).

Dietzen, A./Monnier, M./Tschöpe, T. (2012): Soziale Kompetenzen von medizinischen Fachangestellten messen. Entwicklung eines Verfahrens im Projekt CoSMed. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41, H. 6, 24-28.

Eck, C.D./Jöri, H./Vogt, M (2016): Assessment Center – Entwicklung und Anwendung, mit 57 AC-Übungen und Checklisten. 3. Aufl. Berlin/Heidelberg.

Egloff, R. (2011). Evolution des Erkennens. Über Ludwik Flecks Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. In: Pörksen, B. (Hrsg.): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden, 60-77.

Enggruber, R./Bleck, C. (2005): Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. Gemeinschaftsinitiative EQUAL, Entwicklungspartnerschaft Arbeitsplätze für junge Menschen in der Gemeinwirtschaft. Dresden. Online: [http://www.equal-sachsen-sozialwirtschaft.de/download/Modelle\\_gesamt.pdf](http://www.equal-sachsen-sozialwirtschaft.de/download/Modelle_gesamt.pdf) (11.09.2017).

Erpenbeck, J. (2009): Kompetente Kompetenzerfassung in Beruf und Betrieb. In: Münk, D./Severing, E. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Bielefeld, 17-44.

Erpenbeck, L./von Rosenstiel, Lutz (2007): Einleitung. In dies. (Hrsg.): Handbuch der Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. überarb. und erweiterte Aufl. Stuttgart, XVII-XXII.

Euler, D./Bauer-Klebl, A. (2008): Bestimmung und Präzisierung von Sozialkompetenzen. Theoretische Fundierung und Anwendung für die Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, H. 1, 16-47.

Fleck, Ludwik (1935/1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. Frankfurt a. M.

Kanning, U.P. (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie, H. 210, 154-163.

Kanning, U.P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen.

Kenn, K./Ribeiro, C./Günert, C. (2003): Handbuch und Arbeitsmaterialien für das System Profil-AC. CJD. Offenburg/Berufsbildungswerk Waiblingen.

Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, Sonderheft 8, 11-29.

Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. Zeitschrift für Pädagogik, 52, H. 6, 876-903. Online: [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4493/pdf/ZfPaed\\_2006\\_Klieme\\_Leutner\\_Kompetenzmodelle\\_Erfassung\\_Lernergebnisse\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4493/pdf/ZfPaed_2006_Klieme_Leutner_Kompetenzmodelle_Erfassung_Lernergebnisse_D_A.pdf) (11.09.2017).

Knorr-Cetina, K. (1989): Spielarten des Konstruktivismus: Einige Notizen und Anmerkungen. In: Soziale Welt, 40, H. 1/2, 86-96. Online: <http://www.univie.ac.at/constructivism/archive/fulltexts/2776.html> (12.09.2017).

Lienert, G.A. (1961/1998): Testaufbau und Testanalyse. 6. Aufl. Weinheim.

Lissmann, U. (2013): Forschungs- und Erhebungsmethoden. In: Frey, A., Lissmann, U./Schwarz, B. (Hrsg.): Handbuch Berufspädagogische Diagnostik. Weinheim, 87-124.

Löwy, I. (1990): The Polish school of philosophy of medicine. From Tytus Chalubinski (1820-1889) to Ludwik Fleck (1896-1961). Dordrecht.

Monnier, M. (2015): Difficulties in Defining Social-Emotional Intelligence, Competences and Skills – a Theoretical Analysis and Structural Suggestion. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 2, H. 1, 59-84. Online: <http://www.ijrvet.net/index.php/IJRVET/article/view/55/21> (12.09.2017).

Moosbrugger, H. (2011): Item-Response-Theorie. In: Mosbrugger, H./Kelava, A. (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. 2. aktual. und überarb. Aufl.. Heidelberg, 228-252.

Obermann, C. (2013): Assessment Center – Entwicklung, Durchführung, Trends, mit originalen AC-Aufgaben. 5. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden.

Rauch, D./Hartig, J. (2011): Interpretation von Testwerten in der I-R-T. In: Mosbrugger, H./Kelava, A. (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. 2. aktual. und überarb. Aufl. Heidelberg, 253-262.

Sabisch, K. (2017): Die Denkstilanalyse nach Ludwik Fleck als Methode der qualitativen Sozialforschung – Theorie und Anwendung [34 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 18(2), Art. 5. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs170258> (12.09.2017).

Sader, M (1986): Rollenspiel als Forschungsmethode. Opladen.

Schuler, H. (1996/2014): Psychologische Personalauswahl. Einführung in die Berufseignungsdiagnostik. 4. vollständig überarb. und erweiterte Aufl. Göttingen.

Vollmers, B. (2009a): Die Arbeitsschwerpunkte der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt VAmB. In: Seyd, W. et al. (Hrsg): Durch Kooperation zum Erfolg. Erkenntnisse und Perspektiven für die verzahnte Ausbildung. Norderstedt, 50-61.

Vollmers, B. (2009b): Ein Instrument der pädagogischen Diagnostik sozialer Kompetenzen - Das Rollenspiel Verkauf aus dem Modellversuch VAmB. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 61, H. 10, 18-23.

Vollmers, B. (2015): The Challenge of Assessing Social Competencies in VET. A Review of all Actual Research Practices in German-speaking Countries. In: Gessler, M./Freund, L. (Eds.): Crossing Boundaries in Vocational Education and Training: Innovative Concepts for the 21<sup>st</sup> Century. Conference Proceedings. Evaluate Europe Handbook Series. Institute of Technology and Education, University of Bremen, 240-245. Online: [https://vetnetsite.files.wordpress.com/2015/10/crossing\\_boundaries\\_2015.pdf](https://vetnetsite.files.wordpress.com/2015/10/crossing_boundaries_2015.pdf) (11.09.2017).

Vollmers, B./Kindervater, A. (2009): Evaluation der betrieblichen Praxis im Modellversuch VAmB: Kompetenzmessungen bei Auszubildenden mit Lernschwierigkeiten. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-23. Online: [www.bwpat.de/ausgabe17/vollmers\\_kindervater\\_bwpat17.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe17/vollmers_kindervater_bwpat17.pdf) (12.09.2017).

Vollmers, B./Kindervater, A. (2010): Sozialkompetenzen in simulierten Berufssituationen von Auszubildenden mit Lernschwierigkeiten: Ein empirischer Vergleich von Beobachterurteilen und Selbsteinschätzungen im Modellversuch VAmB. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 106, H. 4, 517-533.

Vollmers, B./Kuhlmeier, W. (2014): Activity Orientation And Tacit Knowing As Guiding Principles In Order To Test Social Skills – Outline Of A Methodological Concept. Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER), 1 to 5 Sept 2014, Porto.

Vollmers, B./ Schulz, K. (2010): Individuelle Förderplanung an Berufsbildungswerken im Rahmen der Verzahnten Ausbildung - Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung im Projekt VAmB. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 55, H. 1, 47-60.

Weinert, F. (1999): Konzepte der Kompetenz. OECD. Paris.

**Schlüsselwörter:** *Wissenssoziologie, berufspädagogische Kompetenzdiagnostik, Praxisforschung, soziale Kompetenzen, VAMB*

## Zitieren dieses Beitrages

---

Vollmers, B. (2017): Die Entwicklung eines Messinstruments sozialer Kompetenzen in der kaufmännischen Ausbildung als Integration divergenter Denkstile im Sinne Ludwik Flecks – Eine Rekonstruktion der Erfahrungen in einem berufspädagogischen Praxisprojekt . In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 33, 1-14. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe33/vollmers\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/vollmers_bwpat33.pdf) (14-12-2017).

## Der Autor

---



### **PD Dr. BURKHARD VOLLMERS**

Universität Hamburg

Sedanstraße 19, 20146 Hamburg

[burkhard.vollmers@uni-hamburg.de](mailto:burkhard.vollmers@uni-hamburg.de)

[www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/vollmers.html](http://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/vollmers.html)