

**Tanja Wißler**

**Ermittlung und Training von für Qualitätsauditoren  
relevanten Aspekten der Sozialkompetenz**

**Ermittlung und Training von für Qualitätsauditoren  
relevanten Aspekten der Sozialkompetenz**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades  
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

der

Erziehungswissenschaftlichen Fakultät  
der Pädagogischen Hochschule Erfurt

vorgelegt von

Tanja Wißler

Erfurt 1999

Erster Gutachter: Univ.-Prof. Dr. D. Leutner (PH Erfurt)

Zweiter Gutachter: Privatdozent Dr. A. Fuchs (PH Erfurt)

Dritter Gutachter: Univ.-Prof. Dr.-Ing. Dipl.-Wirt.-Ing. H. Luczak (RWTH Aachen)

Tag des Rigorosums: 02.12.1999

Tag der Disputation: 15.12.1999

Datum der Promotion: 15.12.1999

## **VORWORT**

Die vorliegende Dissertation entstand im Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl und Institut für Arbeitswissenschaft (IAW) der RWTH Aachen. Ich bearbeitete dort u. a. den Themenschwerpunkt „Überprüfung und Verbesserung des Qualitätssicherungssystems“ innerhalb des Verbundprojektes 1 „Methoden und Hilfsmittel zur Umsetzung der DIN ISO 9000 ff. zur Einführung von Qualitätssicherungssystemen“ im Programm „Qualitätssicherung 1992-1996“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF).

Herrn Univ.-Prof. Dr. D. Leutner möchte ich für die wertvolle Unterstützung bei der Erstellung dieser Arbeit danken. Herrn Privatdozent Dr. A. Fuchs und Herrn Univ.-Prof. Dr.-Ing. Dipl.-Wirt.-Ing. H. Luczak danke ich für die Übernahme der Korreferate.

Besondere Anerkennung gilt meinen Kollegen, Mitarbeitern und Freunden Herrn Dipl.-Ing. Dipl.-Wirt.-Ing. Marcus Dransfeld, Herrn Dipl.-Ing. Heinz Falter, Herrn Dr.-Ing. Uwe Flachsenberg und Herrn Dipl.-Ing. Armin Wenge, die mich während meiner Tätigkeit am Lehrstuhl begleiteten und damit auch zur Entstehung dieser Dissertation beitrugen.

Mein herzlicher Dank gilt meinen Eltern Karin und Henry Triebe für ihre Förderung und Unterstützung während meines gesamten Studiums und für ihre Ratschläge während der Erstellung dieser Arbeit sowie insbesondere meinem Mann Frank, der mich immer wieder zur Weiterarbeit ermutigte und Verständnis dafür zeigte, daß diese Dissertation unsere damalige Wochenendbeziehung zu einer Alle-Zwei-Wochenendbeziehung werden ließ.

Stuttgart, im April 1999

Tanja Wißler

## **ZUSAMMENFASSUNG**

In der Literatur gibt es eine Vielzahl von Definitionen zum Begriff der Sozialkompetenz. Diese Definitionen beinhalten nach Schuler und Barthelme (1995) vier zentrale Elemente: Interaktionskontext, Situationsspezifität, Zielrealisierung und Zweckrationalität. Zusätzlich spielen die Personenabhängigkeit, das Finden eines akzeptablen Kompromisses zwischen persönlichen Bedürfnissen und sozialer Anpassung sowie das günstige Verhältnis zwischen positiven und negativen Konsequenzen eine bedeutende Rolle.

Bei der in dieser Arbeit behandelten Themenstellung des Qualitätsaudits, das Voraussetzung für die Zertifizierung eines Unternehmens nach DIN EN ISO 9000 ff. ist, wird in der zentralen Auditphase ein Gespräch geführt, in dem die Abweichungen der wirklichen Durchführung einer bestimmten Tätigkeit von der Dokumentation dieser Tätigkeit festgestellt werden sollen. Bei der Ermittlung dieser Abweichungen ist die Sozialkompetenz des Auditors von Bedeutung.

Übertragen auf das Qualitätsaudit wird Sozialkompetenz in dieser Arbeit definiert als Fähigkeit einer Person (Auditor), in einer spezifischen sozialen Interaktionssituation (Gespräch) durch die Umsetzung zweckmäßiger Verhaltensweisen ihre Ziele (Informationsgewinnung) zu erreichen, ohne die Beziehung zum Interaktionspartner zu beeinträchtigen.

Ziel der vorliegenden Untersuchung war herauszufinden, welche sozialkompetenten Verhaltensweisen für ein erfolgreiches Audit von Bedeutung sind und inwieweit diese Verhaltensweisen trainierbar sind. In einer Voruntersuchung wurden anhand einer Expertenbefragung einige Verhaltensweisen ausgewählt und dann innerhalb einer Schulungsmaßnahme zunächst trainiert. Im Rahmen des Trainings wurde die Hauptuntersuchung zur Ermittlung der Bedeutung der einzelnen Verhaltensweisen durchgeführt.

Die Grundhypothese lautete hierbei: „Wenn Auditoren bei der Gesprächsführung folgende sozialkompetente Verhaltensweisen (unabhängige Variablen) anwenden, können sie bessere Informationen (abhängige Variable) erheben.“

Es handelte sich hier um folgende, innerhalb der Voruntersuchung ausgewählte und -aufbauend auf dem Kommunikationsmodell - zu Gruppen zusammengefaßte Verhaltensweisen, die die unabhängigen Variablen darstellen: „Einfache Sprache sprechen“ und „Sich auf Vorbildung einstellen“ wird zugeordnet zu „Finden eines verständlichen Sprachcodes“; „Gut

zuhören“ und „Bei Unklarheiten nachfragen“ wird zugeordnet zu „Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten“; „Strukturiert vorgehen“ und „Roten Faden beibehalten“ wird zugeordnet zu „Strukturieren des Gesprächstextes“; „Offene Fragen stellen“, „Keine Suggestivfragen stellen“ und „Sich positiv ausdrücken“ wird zugeordnet zu „Schaffen einer positiven kommunikativen Beziehung“.

Zum Training dieser Verhaltensweisen wurde ein Schulungskonzept für interne Qualitätsauditoren entwickelt. Zentraler Bestandteil war der speziell für diese Schulung erarbeitete Videofilm „Meyer macht's - Das interne Qualitätsaudit“ mit fachlichen Informationsteilen und Lernteilen zu Sozialkompetenz, an den immer wieder angeknüpft wurde.

Die während der Schulungsmaßnahme durchgeführten Rollenspiele bildeten den Rahmen der Hauptuntersuchung, die innerhalb von zwölf Schulungen mit 122 Teilnehmern stattfand. Die Rollenspiele beinhalteten die Durchführung eines Qualitätsaudits, wobei die Teilnehmer in Auditoren und Auditerte eingeteilt wurden und unterschiedliche Rollenanweisungen erhielten. Die Aufgabe der Auditoren bestand darin, die Abweichungen der wirklichen Durchführung von der Dokumentation herauszufinden und zu notieren. Diese ermittelten Informationen wurden dann ausgewertet.

Das Training basierte auf der Sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (1979, 1986) und dem darin enthaltenen zentralen Lernprinzip des Modelllernens. Durch das Modell des Hauptdarstellers im eingesetzten Videofilm sowie durch eigene Leistungen und die Leistungen anderer in den durchgeführten Rollenspielen konnten die Teilnehmer Kausalzusammenhänge zwischen der Art und den Folgen der Handlungen herstellen. Sie erlernten damit den Zusammenhang zwischen der Anwendung bestimmter Verhaltensweisen im Audit und dem Erhalt von Informationen, der für sie eine Verstärkung darstellte.

Die Ergebnisse bestätigten die zu jeder Gruppe gehörende Grundhypothese, daß bei Anwendung bestimmter sozialkompetenter Verhaltensweisen bessere Informationen erhoben werden können, und zwar sowohl bezogen auf mehr richtig als auch auf weniger falsch erkannte Abweichungen der wirklichen Durchführung von der Dokumentation. Innerhalb dieser Arbeit konnte nachgewiesen werden, daß die oben genannten Verhaltensweisen für die erfolgreiche Auditdurchführung von Bedeutung sind und daß sie auch innerhalb einer Schulungsmaßnahme trainierbar sind.

Der wissenschaftliche Fortschritt dieser Arbeit besteht in der Operationalisierung des in der Literatur umstrittenen Konstruktes der Sozialkompetenz anhand konkret umsetzbarer sozialkompetenter Verhaltensweisen. Es konnten sowohl die Bedeutung der oben genannten sozialkompetenten Verhaltensweisen für die erfolgreiche Auditdurchführung als auch die Trainierbarkeit innerhalb der Schulungsmaßnahme nachgewiesen werden. Die Verhaltensweisen sollten in Trainingsprogrammen zur Vermittlung von Sozialkompetenz konkret eingeübt werden und in der täglichen Anwendung im Qualitätsmanagementbereich sowie in ähnlichen Gesprächssituationen einen höheren Stellenwert einnehmen.

## **INHALTSVERZEICHNIS**

<b>1 EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN .....</b>	<b>4</b>
<b>2.1 Qualitätsaudits.....</b>	<b>4</b>
<b>2.2 Sozialkompetenz .....</b>	<b>7</b>
2.2.1 Sozialkompetenz in spezifischen Themenfeldern .....	8
2.2.2 Definitionen des Begriffes Sozialkompetenz .....	17
2.2.3 Definition der Sozialkompetenz im Kontext dieser Arbeit .....	21
<b>3 VORUNTERSUCHUNG.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Fragestellung.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Methode .....</b>	<b>27</b>
<b>3.3 Ergebnisse .....</b>	<b>29</b>
<b>3.4 Diskussion .....</b>	<b>33</b>
<b>4 BILDUNG DER HYPOTHESEN .....</b>	<b>35</b>
<b>4.1 Finden eines verständlichen Sprachcodes .....</b>	<b>36</b>
4.1.1 Einfache Sprache sprechen .....	36
4.1.2 Sich auf Vorbildung einstellen .....	38
<b>4.2 Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten .....</b>	<b>39</b>
4.2.1 Gut zuhören .....	39
4.2.2 Bei Unklarheiten nachfragen .....	41
<b>4.3 Strukturieren des Gesprächstextes .....</b>	<b>42</b>
4.3.1 Strukturiert vorgehen .....	42
4.3.2 Roten Faden beibehalten .....	43



<b>4.4 Schaffen einer positiven kommunikativen Beziehung .....</b>	<b>44</b>
4.4.1 Offene Fragen stellen .....	44
4.4.2 Keine Suggestivfragen stellen .....	46
4.4.3 Sich positiv ausdrücken .....	46
<b>4.5 Einordnung der Hypothesen in das Sender-Empfänger-Modell .....</b>	<b>48</b>
<b>5 TRAINING DER SOZIALKOMPETENZ VON AUDITOREN .....</b>	<b>49</b>
<b>5.1 Theoretischer Hintergrund des Trainings .....</b>	<b>49</b>
5.1.1 Darstellung sozialer Lerntheorien .....	49
5.1.2 Anwendung der Sozial-kognitiven Lerntheorie im Training .....	53
<b>5.2 Empirische Untersuchungen zum Trainingsdesign .....</b>	<b>56</b>
<b>5.3 Leitlinien zum Trainingsdesign.....</b>	<b>61</b>
<b>5.4 Konzeption und Durchführung des Trainings.....</b>	<b>65</b>
<b>6 HAUPTUNTERSUCHUNG.....</b>	<b>71</b>
<b>6.1 Fragestellung.....</b>	<b>71</b>
<b>6.2 Methode .....</b>	<b>71</b>
6.2.1 Theoretischer Hintergrund der Messung von Sozialkompetenz .....	71
6.2.2 Vorgehensweise .....	76
6.2.3 Versuchsplan und unabhängige Variablen .....	77
6.2.4 Operationalisierung der abhängigen Variable .....	78
6.2.5 Stichprobe.....	78
6.2.6 Material .....	81
6.2.7 Auswertung.....	83
<b>6.3 Ergebnisse .....</b>	<b>87</b>
6.3.1 Überprüfung eines möglichen Übungseffektes .....	87
6.3.2 Deskriptive Statistik .....	89
6.3.3 Hypothesenprüfung .....	90
6.3.3.1 Güte der Informationen in Abhängigkeit vom Finden eines verständlichen Sprachcodes .....	91
6.3.3.2 Güte der Informationen in Abhängigkeit vom Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten ....	94
6.3.3.3 Güte der Informationen in Abhängigkeit vom Strukturieren des Gesprächstextes .....	97
6.3.3.4 Güte der Informationen in Abhängigkeit vom Schaffen einer positiven kommunikativen Beziehung .....	100

<b>7 DISKUSSION</b> .....	<b>104</b>
7.1 Interpretation der Ergebnisse .....	104
7.2 Ausblick .....	107
<b>8 LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>108</b>

## **Anhang**

<b>A Fragebogen der Voruntersuchung</b> .....	<b>A 1</b>
<b>B Rollenspielanweisungen für Auditoren</b> .....	<b>B 1</b>
<b>C Rollenspielanweisungen für Auditierte</b> .....	<b>C 1</b>
<b>D Auswertung der Hauptuntersuchung</b> .....	<b>D 1</b>
<b>E Schulungsplan</b> .....	<b>E 1</b>
<b>F Schulungsunterlagen</b> .....	<b>F 1</b>
<b>G Drehbuch zum Auditfilm</b> .....	<b>G 1</b>

## **1 EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG**

Die deutsche Wirtschaft konnte in früheren Jahren neben dem hohen Ausbildungsniveau von dem guten Image deutscher Qualität profitieren und hat dieses Image bis heute aufrechterhalten. Um dem guten Ruf auch weiterhin gerecht zu bleiben, dürfen die einzelnen Unternehmen nicht versäumen, immer neue und bessere Schritte zur Erhöhung der Qualitätsstandards zu unternehmen. Notwendig ist insbesondere die konsequente Anwendung von Methoden und Maßnahmen zur Sicherung und Steigerung der Qualität in allen Unternehmensbereichen.

Wurde früher die Qualitätssicherung als Aussortieren fehlerhafter Produkte verstanden, so besteht heute das Ziel des präventiven, umfassenden Qualitätsmanagements, das über die reine Produktbetrachtung weit hinausgeht und sämtliche Bereiche eines Unternehmens mit einbezieht. Insgesamt geht es vor allem darum, daß jeder Mitarbeiter in den Zusammenhängen des Qualitätsmanagementsystems denken und handeln soll und damit zu einem unverzichtbaren Einflußfaktor innerhalb des Systems wird (Gaster, 1993).

Die DIN EN ISO 8402 definiert den Begriff Qualitätsmanagement als „alle Tätigkeiten der Gesamtführungsaufgabe, die im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems die Qualitätspolitik, Ziele und Verantwortungen festlegen sowie diese durch Mittel wie Qualitätssicherung, Qualitätsplanung, Qualitätslenkung und Qualitätsverbesserung verwirklichen.“ Das Qualitätsmanagementsystem (QM-System) stellt dabei die „zur Verwirklichung des Qualitätsmanagements erforderliche Organisationsstruktur, Verantwortlichkeiten, Verfahren, Prozesse und Mittel“ dar.

Für das Qualitätsmanagement sind verschiedene Normen von Bedeutung. Zentral sind die DIN EN ISO 9001-9003 mit Forderungen an ein Qualitätsmanagementsystem, die ein Unternehmen erfüllen muß, um zertifiziert zu werden. DIN EN ISO 9000 hilft bei der Auswahl, nach welcher Norm das Unternehmen zertifiziert werden soll, DIN EN ISO 9004 gibt Hilfestellungen beim Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems.

Mit der Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. wurde eine Harmonisierung zahlreicher nationaler und für verschiedene technische Bereiche geschaffener Normen eingeleitet. Für Unternehmen bietet sich nun die Möglichkeit, ihr installiertes QM-System von unabhängigen Institutionen überprüfen und die Konformität mit der Norm zertifizieren zu lassen. Dabei sind

Systemüberprüfungen im eigenen Unternehmen der Schlüssel zum Bestehen der Zertifizierung (Ensslin, 1990). Auch nach erfolgreicher Installation des Qualitätsmanagementsystems gemäß DIN EN ISO 9000 ff. soll dessen dauerhafter Bestand garantiert sein; daher ist es unerlässlich, das System und seine Komponenten regelmäßig zu überprüfen und aus dieser Überprüfung Maßnahmen zur kontinuierlichen Systemverbesserung abzuleiten.

Eine sehr wirksame Methode zur Überprüfung und Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems ist die Durchführung *interner* Qualitätsaudits (siehe auch Kapitel 2.1), die zusätzlich zur *externen* Auditierung und Zertifizierung in regelmäßigen Abständen (z. B. jährlich) von Mitarbeitern des betreffenden Unternehmens durchgeführt werden. Interne Qualitätsaudits dienen der Aufrechterhaltung und Verbesserung der Wirksamkeit des Qualitätsmanagementsystems und der Anpassung des Systems an neue Forderungen. Mit ihrer Hilfe können Schwachstellen aufgezeigt, daraus Verbesserungsmaßnahmen abgeleitet und die Wirksamkeit dieser Maßnahmen überwacht werden.

Diese interne Beurteilung ist jedoch nicht einfach zu realisieren. Vor allem kleine und mittelständische Unternehmen (KMU) haben bei der Durchführung Schwierigkeiten. Häufig stehen keine Handlungsanleitungen zur Verfügung. Zusätzlich fehlt es einerseits an qualifiziertem Personal, das die nötige Fach- und Sozialkompetenz besitzt, andererseits an geeigneten Instrumenten zur Unterstützung, die an die individuellen Bedürfnisse angepaßt werden können, wie z. B. Planungshilfen und Checklisten.

Sowohl die Fach- als auch die Sozialkompetenz des Personals sind wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Auditdurchführung. Die Sozialkompetenz spielt jedoch bei der Auswahl der Auditoren und in Schulungen bisher nur eine untergeordnete Rolle gegenüber der Fachkompetenz. Aus der Bedeutung der Sozialkompetenz leitet sich daher Handlungsbedarf ab. Es sollte ein innovatives Schulungskonzept entwickelt werden, innerhalb dessen nicht nur die Fachkompetenz, sondern auch die Sozialkompetenz im Mittelpunkt stehen (siehe auch Abbildung 1.1). Zur Vermittlung der Fachkompetenz bietet es sich an, eine adressatengerechte Handlungsanleitung zur Durchführung von internen Audits zur Verfügung zu stellen, die unter anderem aus einer prägnanten, leitfadenartigen Darstellung der Auditphasen besteht. Außerdem sollte sie geeignete Instrumente zur Unterstützung von Audits enthalten.

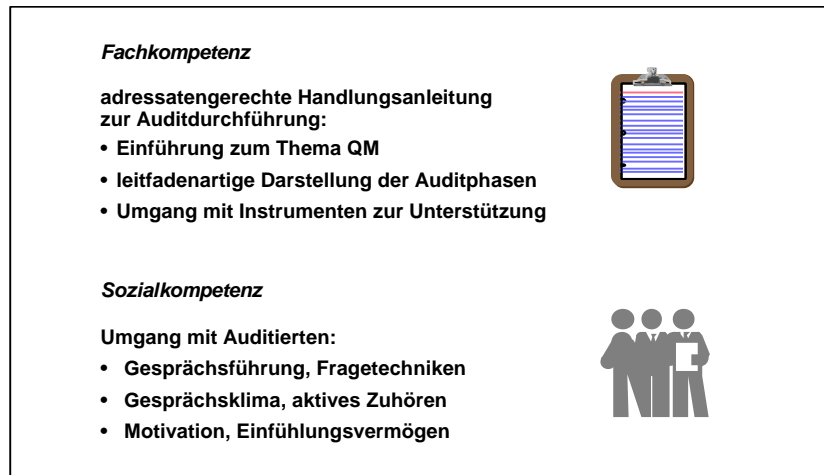


Abb. 1.1: Schulungsinhalte Fachkompetenz - Sozialkompetenz

Bezüglich der Sozialkompetenz ist die Durchführung die zentrale Phase des Qualitätsaudits, das aus den Phasen Planung, Vorbereitung, Durchführung, Auswertung und Nachbereitung besteht, da sie die Befragung der Mitarbeiter zu Qualitätsaspekten beinhaltet und hier die entscheidenden Informationen aufgenommen werden. Es ist anzunehmen, daß der Befragte aber nur dann bereit ist, vollständige Informationen abzugeben, wenn der Auditor sich auf eine für den Auditierten angenehme und für die Situation angemessene Weise verhält.

Analysiert man die Themen Sozialkompetenz/Gesprächsführung in bestehenden Auditseminaren, dann ist festzustellen, daß verschiedene Theorierichtungen und Tendenzen vertreten werden (in den meisten Fällen handelt es sich um die Transaktionsanalyse; vgl. Harris, 1975), die keine echten Handlungsanleitungen bieten. Sinnvoller wäre hier jedoch die Vermittlung theoretisch fundierter und gleichzeitig anwendungsrelevanter sozialkompetenter Verhaltensweisen.

Das Thema Sozialkompetenz und die einzelnen Verhaltensweisen, die die Sozialkompetenz einer Person ausmachen, sind zentraler Gegenstand dieser Arbeit. Da es sich um ein theoretisch umstrittenes Konstrukt handelt, wird der Begriff zunächst anhand verschiedener Literaturstellen betrachtet und dann für die Verwendung in dieser Arbeit definiert. Aus den genannten Literaturstellen werden Aspekte, die auf das Qualitätsaudit anwendbar sind, abgeleitet. Es werden Hypothesen formuliert, wie ein Audit bezogen auf die Sozialkompetenz des Auditors erfolgreicher gestaltet werden kann. Anhand einer empirischen Untersuchung innerhalb einer speziell zu diesem Zweck entwickelten Schulung wird dann geprüft, ob die theoretisch sozialkompetenten Verhaltensweisen für die erfolgreiche Durchführung von Qualitätsaudits von Bedeutung sind.

## 2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

### 2.1 Qualitätsaudits

Qualitätsaudits werden von Unternehmen regelmäßig eingesetzt, um die Anwendung und Wirksamkeit des Qualitätsmanagementsystems zu beurteilen und gegebenenfalls Korrekturmaßnahmen einzuleiten. In der Begriffsnorm zum Qualitätsmanagement DIN EN ISO 8402 ist das Qualitätsaudit definiert als „eine systematische und unabhängige Untersuchung um festzustellen, ob die qualitätsbezogenen Tätigkeiten und die damit zusammenhängenden Ergebnisse den geplanten Anordnungen entsprechen und ob diese Anordnungen wirkungsvoll umgesetzt und geeignet sind, die Ziele zu erreichen.“

„Auditieren“ heißt also untersuchen, was bezüglich Qualitätsmanagement wie, wann und von wem getan wird und wie dies nachgewiesen wird. Zusätzlich wird geprüft, ob die Anweisungen in ausreichendem Umfang erstellt und in Kraft getreten sind, bekannt sind und praktiziert werden, ob sie auch wirksam sind und wie man das nachweist (Schönbach, 1990). Bei der Auditdurchführung werden Arbeitsbereiche, Tätigkeiten und gefertigte Einheiten stichprobenartig begutachtet, und die Qualifikation des Personals wird ermittelt. Aus erkannten Schwachstellen werden Verbesserungsmaßnahmen abgeleitet, deren Durchführung wird eingeleitet und ihre Umsetzung überwacht (siehe auch Abbildung 2.1). Mit den Ergebnissen von Audits können Verbesserungen der organisatorischen und fachlichen Abläufe vorgenommen werden, bevor dies infolge von Fehlern und Beanstandungen und den damit verbundenen finanziellen Verlusten erforderlich wird (Wilhelm, 1989).

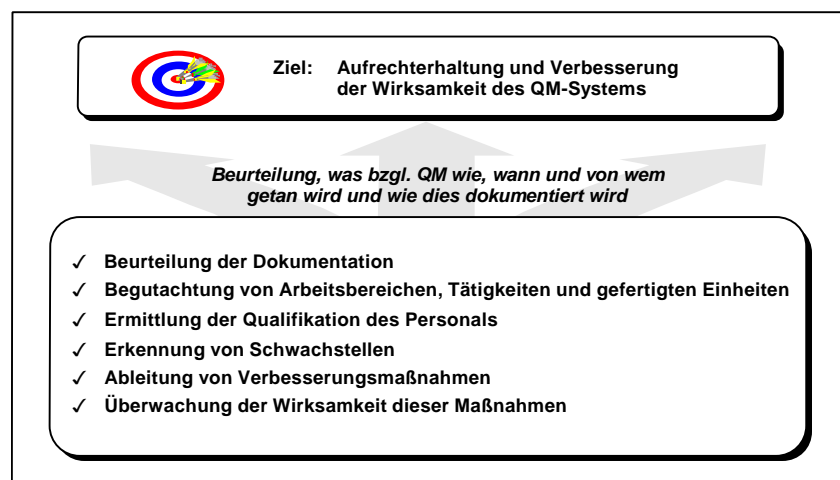


Abb. 2.1: Auditziele und Auditaufgaben

Es gibt drei Grundarten des Qualitätsaudits: das Systemaudit, das Verfahrensaudit und das Produktaudit. Das *Systemaudit* ist das umfangreichste und dient der Beurteilung der Prozeßabläufe und Managementsysteme. Es wird festgestellt, ob qualitätsorganisatorische Strukturen vorhanden und diese so gestaltet sind, daß die verschiedenen Geschäftsabläufe im Unternehmen in ihrer Ausführung optimiert und miteinander verbunden werden. Durch die Prüfung der Dokumentation, die Beurteilung der Kenntnisse des Personals und die Untersuchung der praktischen Umsetzung der Qualitätsmanagementelemente wird festgestellt, ob die notwendigen Bestandteile des Systems existieren.

Das *Verfahrensaudit* hat die Beurteilung der Wirksamkeit des Qualitätsmanagements im Hinblick auf die Qualitätsfähigkeit, die Einhaltung und die Zweckmäßigkeit bestimmter Verfahren (z. B. Herstellungsverfahren) und die Ermittlung von Verbesserungsmaßnahmen zur Aufgabe. Das *Produktaudit* dient der Beurteilung der Wirksamkeit des Qualitätsmanagements durch die Untersuchung einer bestimmten Anzahl von Endprodukten und/oder Teilen auf Qualitätsfähigkeit. Hier wird das Produkt unter besonderer Berücksichtigung der Kunden- und Abnehmeranforderungen bewertet.

System-, Verfahrens- und Produktaudits können intern und extern durchgeführt werden. Interne Audits werden von Mitarbeitern des eigenen Unternehmens durchgeführt. Dabei dürfen die Auditoren zur Gewährleistung der Unabhängigkeit nicht aus dem auditierten Bereich kommen. Interne Audits sind ein fester Bestandteil des Qualitätsmanagementsystems und ein zentrales Element der DIN EN ISO 9000 ff. Sie dienen dazu, das Qualitätsmanagement im eigenen Unternehmen zu überprüfen.

Externe Audits werden durch Kunden des Unternehmens oder unabhängige Dritte (z. B. Zertifizierungsgesellschaften) durchgeführt. Zugelassene Zertifizierungsgesellschaften können nach Prüfung der Dokumentation und Durchführung eines Zertifizierungsaudits dem Unternehmen ein Zertifikat ausstellen.

Grundsätzlich läßt sich jedes Audit in die Phasen Planung, Vorbereitung, Durchführung, Auswertung und Nachbereitung einteilen. Zu Beginn werden in der Planungsphase die Auditziele und der Auditumfang festgelegt sowie das Auditteam und sein Leiter bestimmt. In der Vorbereitungsphase werden dann der Auditplan und die Arbeitsdokumente/Hilfsmittel erstellt. Darauf folgt die Durchführungsphase mit einem Einführungsgespräch mit den betroffenen Mitarbeitern und Führungskräften, anschließend eine Befragung der Mitarbeiter.

Schließlich wird in der Auswertungsphase der Auditbericht erstellt, und in der Nachbereitungsphase werden Korrekturmaßnahmen eingeleitet und deren Wirksamkeit überprüft. Unter Umständen findet ein Wiederholungsaudit statt. Die zentrale Phase des Audits ist die Durchführungsphase, bei der die für den Auditerfolg relevanten Informationen erhoben werden.

Für das Qualitätsaudit besteht die Norm DIN EN ISO 10011, Teil 1-3, die Angaben zur Auditdurchführung, zu den Qualifikationskriterien für Qualitätsauditoren und zum Management von Auditprogrammen macht. Die in der Norm DIN EN ISO 10011, Teil 2, beschriebenen Qualifikationskriterien für Qualitätsauditoren beziehen sich auf Fachkompetenz (Kenntnis der Qualitätsmanagement-Normen, des Unternehmens und der Vorgehensweise beim Audit), auf Sozialkompetenz (Kontaktfreudigkeit, Kenntnisse in Gesprächsführung, Einfühlungsvermögen), persönliche Eigenschaften (menschliche Reife, Gewissenhaftigkeit, Auffassungsgabe) und mehrjährige Berufserfahrung. Wie auch die allgemeingültigen Inhalte anderer Qualitätsmanagement-Normen werden diese Qualifikationskriterien nicht näher spezifiziert oder gar definiert. Da sie aus den Überlegungen der Mitglieder des Normengremiums stammen und nicht theoretisch fundiert sind, können sie nur als Anhaltspunkte für weitere Überlegungen verwendet werden.

Die meisten Ausbildungen zum Qualitätsauditor beinhalten die Vermittlung der Normen und die allgemeine Vorgehensweise beim Audit. Auf die Sozialkompetenz wird nur selten eingegangen. Lediglich die Transaktionsanalyse dient meist als Grundlage zur Vermittlung von Sozialkompetenz in den von der Verfasserin betrachteten Schulungen bekannter Institute auf dem Gebiet des Qualitätsmanagements (z. B. Deutsche Gesellschaft für Qualität), theoretisch fundierte sozialkompetente Verhaltensweisen sind kein Bestandteil der Schulungen. Um aber davon ausgehen zu können, daß die vermittelten sozialkompetenten Verhaltensweisen den Erfolg des Audits verbessern, sollten die Verhaltensweisen theoretisch hergeleitet und ihr Erfolg empirisch überprüft werden. Dies soll innerhalb dieser Arbeit geschehen.

Um diese für Auditoren wichtigen sozialkompetenten Verhaltensweisen herausarbeiten zu können, wird nun zunächst der Begriff der Sozialkompetenz diskutiert und später für die Verwendung in dieser Arbeit definiert.



## 2.2 Sozialkompetenz

Der Begriff der Sozialkompetenz ist theoretisch umstritten. In der Literatur wird dem Begriff teilweise unterstellt, er sei eine Worthülse (Schneewind, 1989) oder ein Slogan (Friede, 1994a) und erfreue sich nur deshalb häufiger Verwendung, weil er je nach Belieben gefüllt werden könne. Tatsächlich läßt sich in der Literatur trotz der Vielzahl an Forschungsarbeiten und der intensiven Auseinandersetzung mit dem Begriff *keine einheitliche Verwendung* oder gar allgemein akzeptierte Definition finden (Schuler & Barthelme, 1995).

Der Begriff bezieht sich im wesentlichen auf Fähigkeiten, die in der älteren psychologischen Literatur als Durchsetzungsvermögen, Selbstsicherheit, Kontaktfähigkeit usw. bezeichnet werden (Hinsch & Pfingsten, 1983). Zum Begriff der Sozialkompetenz finden sich Ansätze und Konzepte aus den verschiedensten Forschungsrichtungen wie der Persönlichkeitspsychologie, der Psychodiagnostik, der Sozialpsychologie, der Psychopathologie und der Verhaltenstherapie.

Im Bereich der Persönlichkeitspsychologie entwickelte Mischel (1973) ein Konzept von Kompetenzen, das beschreibt, in welchem Ausmaß eine Person imstande ist, angemessenes Verhalten zu erzeugen, welches zu günstigen Konsequenzen führt. Analog dazu haben Goldfried und D'Zurilla (1969) ein verhaltensanalytisches Modell zur Diagnostik von Kompetenzen entwickelt. Die Kompetenzen einer Person werden festgestellt, indem man ermittelt, inwieweit sie auf eine bestimmte Anzahl von Alltagssituationen effektiv reagieren kann.

In der Sozialpsychologie beschäftigten sich Argyle und Kendon (1967) mit dem Begriff im Rahmen eines Modells der sozialen Fähigkeiten. Auch für die Psychopathologie gewann das Konzept eine besondere Bedeutung. Zigler und Phillips (1962) wiesen nach einer Reihe von Untersuchungen darauf hin, daß die Schwere psychiatrischer Störungen mit Sozialkompetenz-Defiziten vor der Erkrankung zusammenhängt. Im Rahmen der Verhaltenstherapie entwickelte Lazarus (1971) therapeutische Methoden, die auf die Vermittlung umfassender Sozialkompetenz abzielen.

Im Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit, der Gesprächsführung im Qualitätsaudit, sind einige Themenfelder von besonderer Bedeutung: das *Therapeutische Gespräch*, das *Gespräch im beruflichen Umfeld*, insbesondere das Bewerbungsgespräch, sowie vor allem die

*Kommunikationstheorie.* Innerhalb dieser Themenfelder gibt es einige interessante Theorien, Untersuchungen und Aussagen, aus denen wichtige Aspekte für diese Arbeit abgeleitet werden können.

Im folgenden werden die genannten Themenfelder näher beschrieben. Dabei wird vor allem auf die Themen Kommunikation und Gewinnung von Informationen eingegangen.

### **2.2.1 Sozialkompetenz in spezifischen Themenfeldern**

#### *Sozialkompetenz im Therapeutischen Gespräch*

Viele Überlegungen zur Sozialkompetenz stammen aus dem Bereich des therapeutischen Gesprächs. Die in diesem Zusammenhang durchgeführten Überlegungen und Untersuchungen bieten Anhaltspunkte für die Übertragung auf die Themenstellung der Gesprächsführung im Qualitätsaudit. Auch nach Fiedler (1974) kann aufgrund von Untersuchungen zur Interaktion zwischen Therapeut und Klient davon ausgegangen werden, daß die Variablen, die den Therapieprozeß beeinflussen, die gleichen sind wie in anderen interpersonalen Situationen, in denen eine Modifikation menschlichen Verhaltens stattfindet.

Hierzu soll zunächst die Verwendung des Begriffes in diesem Themenfeld geklärt werden. Der Begriff der Sozialen Kompetenz bezieht sich in der Therapie - anders als die Begriffe der seelischen Krankheit und Gesundheit - nicht nur auf das Funktionieren des Individuums, sondern ebenso auf die situativen Anforderungen, auf die Problemsituationen, die es zu bewältigen gilt (Zimmer, 1980). In der therapeutischen Praxis wird Sozialkompetenz häufig eher pragmatisch, intuitiv und ex negativo bestimmt (Friede, 1994a). Lewinsohn (1974) hat z. B. bei Depressiven einen Mangel an sozialer Geschicklichkeit gefunden, die hier definiert wird als Fähigkeit, sich derart zu verhalten, daß das Verhalten durch andere verstärkt wird. Auch in der Sozialpsychologie werden ähnliche Ansichten vertreten. Für Argyle (1972) drückt sich Sozialkompetenz am sozialen Erfolg eines Individuums aus, der darauf zurückzuführen ist, daß das Verhalten des Individuums einen hohen Belohnungswert für die Interaktionspartner hat.

Das Interesse an sozialkompetentem Verhalten bezieht sich in der Literatur zum Therapeutischen Gespräch jedoch weniger auf das Wunschverhalten des Patienten, sondern auf das des Therapeuten. Es erscheint Fiedler (1974) angebracht, für die Aktivitäten des Therapeuten in der Verhaltenstherapie - insbesondere für die Gesprächsführung - einige

allgemeine Forderungen abzuleiten, und dies um so dringlicher, als es noch weitgehend an Regeln und Prinzipien mangelt, nach denen Gespräche in der Verhaltenstherapie geführt werden sollen. Es fehlt zwar nicht an plausiblen und aus der Erfahrung geschöpften Ratschlägen für eine effektive Gesprächsführung (z. B. Lazarus, 1971), dennoch hat laut Fiedler jeder Verhaltenstherapeut offensichtlich sein persönliches Konzept.

Nach Argyle (1972) sollte ein Interviewer in erster Linie über eine hohe perzeptuelle Sensitivität und eine hohe kognitive Komplexität verfügen sowie frei von den verschiedenen Arten von Beurteilungsfehlern sein. Wichtig ist außerdem, schnell Kontakt herstellen zu können und auch Informationen zu erfragen, die der Befragte nur ungern erzählt. Weiterhin sollte er sich in die Rolle des anderen versetzen können.

Der erfolgreiche Therapeut ist nach Fiedler (1953) ebenfalls gelassen und wenig sozial ängstlich. Er kann seinen Patienten zuversichtlich machen, ist an ihm interessiert und kann sich in die Rolle des anderen versetzen. Er hat besondere soziale Fertigkeiten, den Patienten als gleichberechtigt zu behandeln und ihn dahin zu bringen, daß er offen über seine emotionalen Probleme spricht.

Der bedeutendste psychotherapeutische Ansatz im Hinblick auf das Thema Sozialkompetenz/Kommunikation ist die Gesprächspsychotherapie nach Rogers (1973). Dieser Ansatz beinhaltet die bedingungslose Akzeptanz des Klienten als Person. Der Therapeut lenkt in seinen Aussagen möglichst wenig und verzichtet auf Ratschläge und Anweisungen. Die Aussagen des Klienten werden lediglich durch eigene Worte des Therapeuten herausgearbeitet. Durch eine solche Vorgehensweise, übertragen auf eine nichttherapeutische soziale Interaktionssituation, werden laut Gutmark (1994) die zwischenmenschliche Kommunikation und das gegenseitige aktive Verstehen verbessert und Konflikte verringert.

Drei Haltungen und entsprechende Aktivitäten sind nach Tausch und Tausch (1979) aufgrund der Konzeption von Rogers und der überprüfenden Untersuchungen weitgehend notwendige und hinreichende Bedingungen eines Helfers in Einzel- und Gruppengesprächen: Einführendes nicht-wertendes Verstehen, Achten-Wärme-Sorge sowie Echtsein - Ohne-Fassade-Sein - Inneres Übereinstimmen. Untersuchungen ergaben, daß Helfer mit diesen Haltungen Gesprächspartner hatten, die von den Gesprächen mehr befriedigt waren und sich positiver veränderten als Gesprächspartner von Helfern mit durchschnittlichem oder geringem Ausmaß in diesen drei Haltungen.

Diese Haltungen und Aktivitäten geben nach Tausch und Tausch (1979) dem Helfer die Möglichkeit, positive Erfahrungen zu vermitteln sowie das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, und zwar sowohl bei Menschen mit deutlichen seelischen Schwierigkeiten als auch im alltäglichen Zusammenleben. Von den Erfahrungen mit diesen drei Haltungen läßt sich ableiten, daß es besonders wichtig ist, sich in die Lage des Partners zu versetzen, ihn zu akzeptieren, ihm zuzuhören und ihn zu verstehen (Gutmark, 1994).

Die vielen in der Literatur beschriebenen Anforderungen an einen sozialkompetenten Therapeuten lassen einige Schlußfolgerungen im Zusammenhang mit dieser Arbeit zu. Sozialkompetente Personen bewältigen die situativen Anforderungen, haben ein starkes Einfühlungsvermögen, sind kontaktfreudig, verständnisvoll und interessiert an anderen Menschen. Die dadurch verbesserte Kommunikation ermöglicht es in der Therapie, besser über Probleme des Patienten zu sprechen.

Auch in dem in dieser Arbeit beschriebenen Audit geht es um Probleme, deren Ermittlung Grundlage für Verbesserungsmaßnahmen im Unternehmen ist. Es wird angenommen, daß sozialkompetente Verhaltensweisen dem Interviewer - ähnlich wie dem Therapeuten - helfen, diese Informationen zu ermitteln. Aus diesen und den folgenden theoretischen Überlegungen wurden die in dieser Arbeit aufgestellten Hypothesen abgeleitet.

Greif (1983b) geht davon aus, daß Soziale Kompetenzen jeweils nur für spezifische Situationen erworben werden, deshalb muß man sie auch situationsspezifisch untersuchen. Bisherige Untersuchungen von Sozialkompetenz wurden hauptsächlich im Bereich von Therapeutischen Gesprächen und insbesondere auch Bewerbungsgesprächen durchgeführt, bei denen es um den Erhalt von Informationen und teilweise auch um eine möglichst positive Darstellung der eigenen Person geht.

Bei der hier interessierenden Auditsituation handelt es sich ebenfalls um ein Gespräch zum Erhalt von Informationen, bei dem anzunehmen ist, daß sich der Befragte - wenn er das Audit als Kontrolle und nicht als Möglichkeit für Verbesserungen versteht - eher positiv darstellen möchte. Bei der hier beschriebenen Untersuchung wurden - wie auch bei den im folgenden beschriebenen Untersuchungen zu Therapeutischen und Bewerbungsgesprächen - jeweils einzelne sozialkompetente Verhaltensweisen näher betrachtet. Zunächst soll auf die konkreten Untersuchungen zum Therapeutischen Gespräch eingegangen werden.

### *Untersuchungen zum Therapeutischen Gespräch*

Ein wichtiger Aspekt im Therapeutischen Gespräch ist - wie oben beschrieben - der Erhalt von Informationen. Waldron (1973) beschreibt in seiner Untersuchung zur Vermittlung von kommunikativen Fähigkeiten in medizinischen Schulen, daß die Kommunikation in medizinischen und anderen helfenden Berufen ihre volle Bedeutung als Austausch von Informationen zwischen zwei Menschen erlangt. In ihrer besten Form beinhaltet sie die Fähigkeit, dem Patienten zuzuhören, nicht passiv, sondern fragend, ermutigend und verstehend, um einen gültigen Einblick in dessen Probleme zu erhalten.

Fiedler (1974) geht unter Zusammenstellung bisheriger Untersuchungen darauf ein, daß es bei der Verhaltenstherapie von großer Bedeutung ist, verhaltensanalytisch verwertbare Daten zu erheben. An diesem Ziel orientiert sich die Art der Gesprächsführung primär. Die Relevanz der erhaltenen Informationen hängt dabei entscheidend von der Art des Fragens durch den Therapeuten ab. Unter dem diagnostischen Gesichtspunkt der Gesprächsführung steht also laut Fiedler die Maximierung der Brauchbarkeit der Einzelinformationen für die zu erstellende Verhaltensanalyse im Vordergrund. Dabei ergeben sich im wesentlichen folgende Aspekte, auf die bei den Antworten des Klienten zu achten ist: Die Einzelinformation sollte möglichst konkret und gültig sein, in einem funktionalen Bezugsrahmen stehen sowie sich mit den anderen Einzelinformationen ergänzen.

Bei dem hier interessierenden Audit geht es darum, daß der Auditor vom Auditierten möglichst viele richtige Informationen erhält. Bisherige Untersuchungen weisen darauf hin, daß der Interviewer durch sein Verhalten die Reaktionen des Interviewten und damit auch den eigenen Informationsgewinn beeinflusst.

### *Sozialkompetenz im beruflichen Umfeld*

Gerade die Überlegungen und Untersuchungen zur Gesprächsführung im beruflichen Umfeld sind für die Themenstellung dieser Arbeit von Bedeutung, da das Qualitätsaudit im beruflichen Umfeld stattfindet und eine wichtige Aufgabe für das Management im Unternehmen darstellt. Aus diesem Umfeld lassen sich Aussagen für die Untersuchung in dieser Arbeit ableiten.

Auf dem Gebiet der beruflichen Qualifikation beschäftigt man sich in den letzten Jahren verstärkt mit dem Thema Sozialkompetenz. Friede (1994b) beschreibt, daß Sozialkompetenz heute infolge der technologischen Entwicklung, veränderter Arbeitsorganisationsstrukturen

und Wertorientierungen zu einer beruflichen Anforderung geworden ist, die auf allen Ebenen von Organisationshierarchien, in allen Funktionsbereichen und in allen Berufen als unverzichtbar erachtet wird. Viele der klassischen Managementfunktionen gehören zur Sozialkompetenz wie z. B. Kommunikation und Kooperation, Motivieren, Koordinieren und Lenken.

Auch Sonntag (1989) geht davon aus, daß allgemein für die Entwicklung bzw. Erhaltung beruflicher Handlungskompetenz sowohl sensumotorische und kognitive, aber besonders auch soziale Fähigkeiten erforderlich sind. Rosenstiel (1992) nimmt an, daß der berufliche Anforderungswandel den stärksten Handlungsbedarf auf dem Feld der Sozialen Kompetenzen auslösen wird. Er betont, daß die Entwicklung Sozialer Kompetenzen für immer mehr Personen zur Notwendigkeit wird.

Der Bereich der Entwicklung von Sozialkompetenz im beruflichen Umfeld umfaßt nach Sonntag und Schaper (1992) die Kenntnis und Schulung von Methoden, deren Intention in der Förderung kommunikativer und kooperativer Verhaltensweisen von Organisationsmitgliedern liegt. Ziel ist die Optimierung der Interaktionsprozesse von Gruppenmitgliedern bei der Bewältigung ihrer Arbeitssituation.

Zum Thema Sozialkompetenz im beruflichen Umfeld spielt neben der in einer Vielzahl von Publikationen betrachteten Gruppen- und Teamarbeit auch die Zwei-Personen-Interaktion eine bedeutende Rolle. Das oben angesprochene Bewerbungsgespräch und auch das später noch erwähnte Mitarbeitergespräch sind im beruflichen Umfeld sehr häufig vorkommende Gesprächsarten. Zunächst sollen einige empirische Untersuchungen zum Bewerbungsgespräch dargestellt werden, die für diese Arbeit dahingehend von Bedeutung sind, daß sie Aussagen über Verhaltensweisen von Interviewern, den oben schon betonten Zusammenhang zum Erhalt von Informationen sowie über Interviewertrainings beinhalten.

#### *Untersuchungen zu Gesprächen im beruflichen Umfeld*

Hilgert und Eason (1968) sowie Sutton und Carlton (1962) fanden heraus, daß gute Interviewer über mehr persönliche Wärme und Betroffenheit verfügen als schlechte Interviewer. Matarazzo und Wiens (1972) beschäftigten sich mit verbalem und emotionalem Verhalten in Einstellungsinterviews. Sie fanden heraus, daß Mimik, Haltung und verbale Aussagen die Reaktionen des Bewerbers beeinflussen.

Die Diplomarbeit der Verfasserin (Triebe, 1993), die sich mit Verhalten und Erleben in mehr oder weniger kompetent durchgeführten Bewerbungsgesprächen beschäftigt, ergab, daß im Gespräch das Erleben des Interviewten berücksichtigt werden sollte, um Informationen zu erhalten. Interviewte geben nach eigener Einschätzung umfangreichere und detailreichere Informationen an trainierte Interviewer, die eine einsemestrige Veranstaltung zu Gesprächsführung (Erlernen von Leitfadenerstellung, Strukturierung, Fragenformulierung usw.) besucht hatten.

Howard und Dailey (1979) sowie Howard, Dailey und Gulanick (1979) untersuchten die Effektivität von Interviewertrainings für Bewerbungsgespräche anhand einer Verhaltensbewertungsmethode. Das Training beinhaltete Präsentationen zu Interviewerverhalten, Übungen in Interviewführung und Video-Feedback. Das erste und das letzte Interview jedes Teilnehmers wurde bezüglich sechs Verhaltensdimensionen von in Bewertung trainierten Studenten beurteilt: Fragetechniken, Interviewstruktur, Unterstützung, Beziehung, Zuhörfähigkeit und Aufmerksamkeit auf relevante Inhalte. In allen sechs Dimensionen erzielten die trainierten Interviewer bessere Ergebnisse, sowohl in der Auftretenshäufigkeit der Verhaltensdimension als auch in der Fähigkeitsbewertung.

Billiet und Loosvelt (1988) untersuchten den Einfluß von Interviewertrainings auf die Qualität der Antworten. Das Interviewertraining umfaßte Vorträge über Interviewregeln wie Nichtdirektives Vorgehen, Nachfragen und Wiederholen, Nicht Manipulieren, Verstärken usw. Videos mit Interviews wurden angesehen, diskutiert und anschließend eigene Interviews geübt. Die so trainierten Interviewer erhielten seltener keine Antwort auf Fragen, die ungern beantwortet werden. Außerdem erhielten sie mehr Informationen auf Fragen, die unangenehme Ereignisse oder lange vergangene Sachverhalte betrafen.

Die genannten Untersuchungen zum Bewerbungsgespräch lassen im Zusammenhang mit dieser Arbeit darauf schließen, daß Interviewerfähigkeiten und Aspekte wie Fragetechniken, Interviewstruktur, Zuhören, Aufmerksamkeit, Nachfragen für ein gutes Interview von Bedeutung sind, insbesondere auch, was den Erhalt von Informationen vom Interviewpartner angeht. Außerdem scheinen diese Interviewerfähigkeiten trainierbar zu sein.

Eine weitere Gesprächsart im beruflichen Umfeld ist das Mitarbeitergespräch, zu dem ähnliche Untersuchungsergebnisse wie zum Bewerbungsgespräch zu nennen sind. Die ersten

systematischen Erfahrungen mit einer Art „mitarbeiterzentrierten Gesprächsführung“ wurden laut Neuberger (1973) in den klassischen Hawthorne-Studien (1928-1936) gemacht.

In den Hawthorne-Studien praktizierten die Interviewer zunächst eine direktive Methode (geschlossene Fragen, vorgegebenes Schema), um Informationen über Vorgesetzte, Arbeitsbedingungen und Arbeitsinhalte zu erhalten. Die befragten Arbeitnehmer wichen jedoch immer wieder aus und kamen auf irrelevante Themen zu sprechen. Man erkannte eher zufällig, daß sie, wenn man sie gewähren ließ, ihre Einstellungen und Handlungen viel bereitwilliger mitteilten. Es wurde daraufhin nach einem sogenannten „indirekten Ansatz“ vorgegangen (geduldig und freundlich, aber intelligent-prüfend zuhören, keinerlei Autorität zur Schau stellen und keine Ratschläge und moralischen Ermahnungen geben).

Laut Neuberger (1973) war einer der Mitarbeiter am Hawthorne-Projekt Carl Rogers, der diese Form der Gesprächsführung später zu seiner therapeutischen Methode der „klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie“ ausbaute. Auch in einer Untersuchung von Seemans (1949) wurde nachgewiesen, daß zum einen die Gesprächsaktivität des nichtdirektiven Interviewers erheblich geringer ist als die des direktiven und daß außerdem seine Schwerpunkte in ganz anderen Verhaltensweisen liegen.

Neuberger (1973) zählt in bezug auf Mitarbeitergespräche eine Reihe von Ursachen auf, warum ein Gespräch nicht zu dem gewünschten Erfolg führen kann: Nicht vorbereitet sein, Voraussetzungen des anderen unbekannt, Spüren der Überlegenheit des anderen (z. B. Wortgewandtheit), neue Umgebung, fehlende Sympathie, nicht ausreden können, durch äußere Umstände unterbrochen werden, Zeitdruck, nicht sachlich genug, nur Details oder zu globale Gesprächsinhalte, keine klare Linie usw.

### *Kommunikationstheorie*

Viele Autoren betonen im Zusammenhang mit Sozialkompetenz die Bedeutung der Kommunikation im Beruf. Fittkau (1990) bezeichnet die Kommunikationsfähigkeit als eine der meistgenannten Facetten von Sozialer Kompetenz im beruflichen Umfeld. Kommunikation dient nach Schuler und Barthelme (1995) als Voraussetzung für interpersonale Beziehungen und ist damit eine wichtige berufliche Anforderung.

Will man die berufliche Gesprächsführung im Sinne einer Zwei-Personen-Interaktion, die innerhalb eines Qualitätsaudits stattfindet, näher untersuchen, so ist die Einordnung in die



Kommunikationstheorie von Bedeutung. Gutmark (1994) bezeichnet im Zusammenhang mit Sozialkompetenz die Kommunikationsfähigkeit als Fähigkeit von Sender oder Empfänger, die sich nach dem Vorhandensein oder Fehlen bestimmter Kommunikationsmerkmale einschätzen läßt. Der gute Sender übermittelt seine Mitteilungen deutlich, rasch, genau und auf eine Weise, die dem Zuhörer leicht verständlich ist.

Dabei sollten laut Gutmark (1994) folgende Punkte in Anlehnung an Piaget (1976) und Rogers (1973) berücksichtigt werden: Kommunikationsabsicht, Klarheit und Aufteilung der Rollen, Fertigkeiten im Umgang mit der Sprache, Fähigkeiten des Gefühlsausdrucks, Kongruenz, Wertschätzen, wertfreies einführendes Verstehen (Empathie). Der gute Empfänger erleichtert die Übermittlung, vergewissert sich, daß er das Gesendete verstanden hat und bestätigt dann, daß er die Mitteilung erhalten hat.

Die Definition von Kommunikation nach Fröhlich (1987) als die Bezeichnung für Prozesse, die einen Sender, einen Empfänger, einen Kommunikationsmodus oder -kanal, eine Botschaft oder Nachricht und eine auf Empfang erfolgende Verhaltensänderung oder einen anderen Effekt aufweisen, entspricht dem Sender-Empfänger-Modell der Kommunikation. Das Grundmodell, das einen informationstechnischen Hintergrund hat, stammt von Shannon und Weaver (1949) und beschreibt die Nachrichtenübermittlung zwischen Sender und Empfänger mit den dazugehörigen Funktionen wie Kodieren, Senden, Empfangen, Dekodieren usw.

Da es unstrittig ist, daß es bei einem Gespräch um Informationsübermittlung geht und dies der Hauptaspekt des Modells ist, war das technisch orientierte Sender-Empfänger-Modell der Kommunikation lange Zeit vorherrschend in der Kommunikationsanalyse (Neuberger, 1981). Immer häufiger wurden jedoch Kritiken geäußert, daß soziale Kommunikation nicht nur Senden und Empfangen von Botschaften umfaßt, sondern auch den zwischenmenschlichen Austausch von Gedanken und Gefühlen sowie die Fähigkeit, soziale Beziehungen zu unterhalten (Staehe, 1991).

Der Aspekt der sozialen Kommunikation ist aber Teil der Überlegungen einiger Autoren zum Kommunikationsmodell. Holder und Orban (1975) beschreiben im Zusammenhang mit kybernetischen Ansätzen ein Kommunikationsmodell, in dem Sender und Empfänger, verbunden durch ein gemeinsames Medium, vor allem Sprache, gegenübergestellt sind. Beide verfügen über mindestens teilweise übereinstimmende Meinungen, Sachkenntnisse und

Spielregeln sozialen Verhaltens, die in die spezifische Situation hineinpassen, in der die Kommunikation stattfindet.

Auch Ecker, Landwehr, Settekorn und Walther (1977) beschreiben, daß Gesprächspartner sich zur Übermittlung ihrer Äußerungen eines Kanals bedienen, wobei es zur Umsetzung ihrer Äußerungsvorhaben in Sprachzeichen eines zumindest teilentischen Codes bedarf. Durch ihre Äußerungen treten Interviewer und Interviewter in eine kommunikative Beziehung ein, die in den Äußerungen selbst thematisiert werden kann. Ein Sender-Empfänger-Modell (siehe auch Abbildung 2.2) schließt also weder den sozialen Austausch noch die Betrachtung der sozialen Beziehung aus, sondern diese Aspekte können mit einbezogen werden.

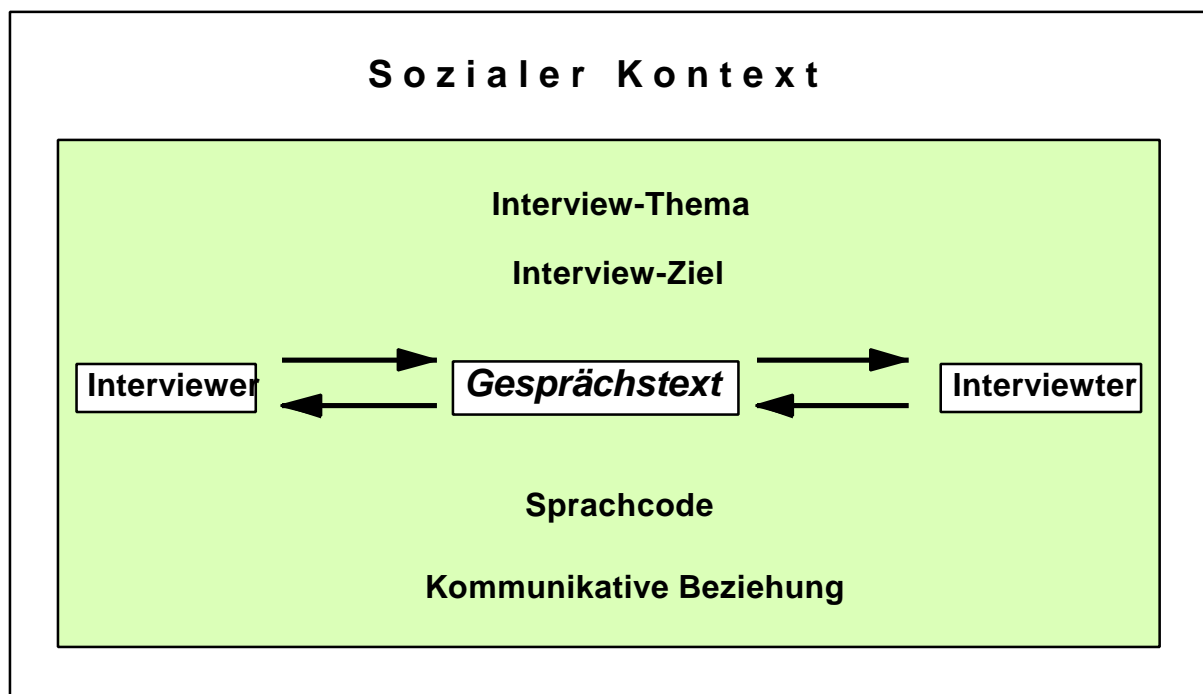


Abb. 2.2: Kommunikationsmodell

Nach Ecker, Landwehr, Settekorn und Walther (1977) stellt der Interviewer Fragen und gibt Anreize zur Informationsabgabe durch den Interviewten. Er erscheint somit als der aktive, gesprächsleitende Teil, der Interviewte dagegen als der reagierende Teil, der nur auf Fragen und Anregungen eingeht. Die Beziehung zwischen Interviewer und Interviewtem könnte somit als komplementär im Sinne von Watzlawik, Beavin und Jackson (1969) angesehen werden: der Interviewer lenkt, der Interviewte dagegen ist passiv und wird vom Interviewer geleitet.

Dies ist jedoch laut Ecker, Landwehr, Settekorn und Walther (1977) eine zu einseitige Betrachtungsweise, denn der Interviewte ist derjenige, der Informationen abgibt und damit

auch verweigern kann. Außerdem kann er den Interviewablauf dahingehend beeinflussen, daß er z. B. abschweift oder das Thema wechselt. Der Interviewer hat den Nachteil, auf die Bereitschaft des Interviewten zur Informationsabgabe angewiesen zu sein, den er aber dadurch ausgleichen kann, daß er seine Gesprächsanstöße gezielt einsetzt. Wie der Interviewer diesen „Nachteil“ durch gezielte Gesprächsführung ausgleichen kann und damit die gewünschten Informationen erhält, ist Gegenstand dieser Arbeit.

Nachdem die Sozialkompetenz innerhalb spezifischer Themenfelder näher beleuchtet wurde, wird im folgenden auf die verschiedenen in der Literatur diskutierten Definitionen eingegangen, um daraus eine für die Themenstellung dieser Arbeit gültige Definition abzuleiten.

### **2.2.2 Definitionen des Begriffes Sozialkompetenz**

Die Definition des Konstruktes „Sozialkompetenz“ oder - meist synonym verwendet - „Soziale Kompetenz(en)“ oder „Soziale Intelligenz“ ist schon recht lange Gegenstand wissenschaftlicher Überlegungen. Bereits Thorndike (1920) unterschied im Rahmen seiner Intelligenzforschung drei Arten von Intelligenz: Mechanische Intelligenz, Abstrakte Intelligenz und Soziale Intelligenz. Er sieht Soziale Intelligenz als die Fähigkeit, andere zu verstehen sowie mit ihnen weise und geschickt zu interagieren.

Nach Greif (1983b) können Soziale Kompetenzen bezeichnet werden als Fähigkeiten, die dazu verhelfen, soziale Situationen im Beruf und im Privatleben ganz allgemein besser bewältigen zu können. Verschiedenen Definitionen von Sozialkompetenz ist laut Greif gemeinsam, daß sie das *erfolgreiche Realisieren von Zielen und Plänen in sozialen Interaktionssituationen* hervorheben. Sozialkompetentes Verhalten kann nicht mit hilfsbereitem, sozialen Handeln gleichgesetzt werden, sondern bezieht sich auf die Effektivität der Zielerreichung.

Auch nach Argyle (1972) zeigt sich Sozialkompetenz in der allgemeinen Effektivität der Leistung einer Person in sozialen Situationen. Er betont, daß Sozialkompetenz nicht als einheitlicher Faktor gesehen werden kann, sondern *von Person und Situation abhängt*. Ford (1979) definiert Sozialkompetenz als das Erreichen relevanter Ziele in spezifischen sozialen Kontexten unter Verwendung angemessener Mittel. Auch er stellt heraus, daß Sozialkompetenz personen- und situationsabhängig ist, die *Verwendung angemessener Mittel* ist aber ein weiterer, bisher noch nicht genannter Aspekt von Sozialkompetenz.

Hinsch und Pfingsten (1983) definieren Sozialkompetenz als die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem *langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen* führen. Ein wesentlicher Grundgedanke ist dabei, daß sozialkompetente Personen in mehr oder minder starkem Maße über Fähigkeiten verfügen, die ihnen einen *akzeptablen Kompromiß zwischen sozialer Anpassung und persönlichen Bedürfnissen* ermöglichen. Hinsch und Pfingsten stimmen mit den beiden vorher genannten Definitionen darin überein, daß sie Sozialkompetenz nicht als eindimensional ansehen, sondern daß sie den Situationsaspekt mit berücksichtigen. Wichtig bei Hinsch und Pfingsten ist außerdem, daß sie die Sozialen Kompetenzen als *lern- und trainierbare Verhaltensweisen* ansehen.

Eine allgemeine Definition bieten Neuberger, Conradi und Maier (1985). Sie bezeichnen Soziale Kompetenz als die Fähigkeit zur Entwicklung, Durchsetzung und erfolgreichen Verwirklichung von Interessen oder Zielen in sozialen Situationen. Soziale Kompetenz wird für spezifische Situationen erworben (d. h. sie ist nicht ohne weiteres übertragbar) und bezieht sich nicht auf das soziale Handeln selbst, sondern auf dessen Effizienz (also auf die Ökonomie der Zielerreichung).

Insgesamt ist schon hier zu erkennen, daß die meisten Definitionen darin übereinstimmen, daß Sozialkompetenz keinen Bezug zu „prosozialem“ Handeln aufweist und daß es um das erfolgreiche Realisieren von Zielen und Plänen in sozialen Interaktionssituationen unter Verwendung angemessener Mittel geht. Die als lern- und trainierbar anzusehende Verhaltensweise hängt aber jeweils von den Eigenschaften der Situation ab, in der sie angewendet wird, und natürlich von den Fähigkeiten der handelnden Person.

Nach Schuler und Barthelme (1995) lassen sich vier zentrale Charakteristika des Konstrukts herausarbeiten (siehe auch Abbildung 2.3). Das erste zentrale Definitionselement für Soziale Kompetenz ist der *Interaktionskontext*, denn Soziale Kompetenz zeigt sich in der Interaktion von Individuen, in der Art und Weise ihres interpersonalen Handelns. Als zweites Definitionselement läßt sich die *Situationsspezifität* nennen. Ob ein Verhalten für eine spezifische Situation passend ist, definiert sich hauptsächlich anhand von Regeln und Erwartungen, die der Interaktionspartner an das Verhalten des anderen hat. Wichtig bei der Auswahl und Steuerung des eigenen Verhaltens im interpersonalen Kontext ist es, mit der Interaktion eine bestimmte Zielsetzung zu erreichen, die *Zielrealisierung* ist also das dritte

Definitionselement. Hiermit eng verbunden ist das vierte Definitionselement, die *Zweckrationalität*, die Berücksichtigung und Auswahl der Mittel, die der Zielrealisierung dienlich sind, denn nicht jedes Mittel ist sozial akzeptiert oder zweckmäßig.



Abb. 2.3: Vier zentrale Definitionselemente von Sozialkompetenz (nach Schuler und Barthelme, 1995)

Was unter Sozialkompetenz zu verstehen ist, wird häufig auch über die *Nennung von Verhaltensweisen* erklärt. Die meisten dieser Aufzählungen basieren auf klinischen Erfahrungen und der Intuition der betreffenden Autoren, andere auch auf faktorenanalytischen Untersuchungen (z. B. Ullrich de Muynk & Ullrich, 1977). Gambrill (1977) zählt einige Beispiele sozialkompetenter Verhaltensweisen auf: Nein-Sagen, Versuchungen zurückweisen, auf Kritik reagieren, Änderungen bei störendem Verhalten verlangen, Widerspruch äußern, Unterbrechungen im Gespräch unterbinden, sich entschuldigen, Schwächen eingestehen, auf Kontaktangebote reagieren, erwünschte Kontakte arrangieren und unerwünschte beenden, Komplimente machen und akzeptieren, Gespräche beginnen, aufrechterhalten und beenden, um Gefallen bitten, Gefühle offen zeigen. Sozial inkompetentes Verhalten ist dabei durch soziale Ängste und Hemmungen sowie einen Mangel an Kommunikationsfertigkeiten gekennzeichnet. Auch Lazarus (1973) beschreibt Sozialkompetenz als eine Art Selbstsicherheit, die sich darin äußert, daß die Person „Nein“ sagen, Wünsche und Forderungen sowie positive und negative Gefühle äußern und Gespräche beginnen, aufrechterhalten und beenden kann.

Bei Amelang, Schwarz und Wegemund (1989) ist Soziale Kompetenz u.a. gekennzeichnet durch Verhalten in konkreten Interaktionssituationen, z. B. Einfühlung, Personenwahrnehmung, Rollenverhalten, Konformität, Expressivität und Führung. Dorsch (1982) sieht Sozialkompetenz als Befähigung des Individuums, sich selbst helfen zu können und sozialen Kontakt zu Mitmenschen aufzunehmen. Skatsche, Brandau und Ruch (1982) definieren Soziale Kompetenz als Geschick und Unbefangenheit in zwischenmenschlichen Situationen, als aktives Ergreifen sozialer Initiativen.

Sternberg, Conway, Ketron und Bernstein (1981) erfaßten *implizite Theorien intelligenten Verhaltens* und konnten unter anderem einen Faktor Soziale Kompetenz ermitteln. Sie erhoben bei Versuchspersonen die subjektiven Vorstellungen von einer als ideal intelligent vorgestellten Person und fanden im Bereich der Sozialen Kompetenzen Verhaltensmerkmale wie gutes Erfassen der relevanten Informationen eines gegebenen Problems, Zeigen von Interesse an der unmittelbaren Umgebung und Sensibel-Sein bezüglich der Wünsche und Bedürfnisse anderer. Amelang, Schwarz und Wegemund (1989) fanden bei einer ähnlichen Vorgehensweise unter Anwendung des „Verhaltens-Häufigkeits-Ansatzes“ Verhaltensweisen wie gutes Unterhalten mit unterschiedlichsten Leuten, sehr gutes Zuhören im Gespräch und detailliertes Eingehen auf die Gesprächsthemen als Indikator für Sozialkompetenz.

Sozialen Kompetenzen wird auch im Umfeld der *Handlungstheorie* Beachtung geschenkt: Arbeitspsychologen wie Hacker (1976) und Volpert (1979) bezeichnen eine Handlung als bewußtes, zielgerichtetes Verhalten von beschränkter Dauer und in einem durch das Ziel bestimmten Tätigkeitsbereich. Die Fähigkeit, Pläne zu entwickeln und auszuführen, hängt von den Handlungskompetenzen ab, die das Individuum zur Bewältigung der Anforderungen im konkreten Handlungsfeld entwickelt hat (Greif, 1983a). *Soziale Handlungskompetenzen* könnte man dadurch zu anderen Handlungskompetenzen abgrenzen, daß das Handlungsfeld in einer sozialen Situation besteht, in der zwei oder mehrere Personen interagieren (Greif, 1983b).

Ebenfalls aus der Sicht der Handlungstheorie betrachtet, versteht Ebner (1992) unter sozialer Handlungsfähigkeit die Fähigkeit zur Kooperation, die Fähigkeit zur Konfliktbearbeitung, allgemein die Fähigkeit zur Kommunikation und Interaktion. Nach Münch (1984) bedeutet Sozialkompetenz die Fähigkeit und Bereitschaft zu kritischem Denken und Handeln, zu reflektiertem Handeln, zu verantwortlichem Handeln, zu selbständigem Handeln, zur Kooperation, zur Kommunikation, zur Mobilität und Flexibilität, zu dauerndem Lernen. Faix

und Laier (1989) definieren Sozialkompetenz als das Ausmaß, in dem der Mensch fähig ist, im privaten, beruflichen und gesamtgesellschaftlichen Kontext selbständig, umsichtig und nutzbringend zu handeln. Sonntag (1989) betont die *kommunikative Kompetenz* als wesentliche Dimension der sozialen Handlungskompetenz.

In einigen Definitionen wird Sozialkompetenz in Bezug zu *beruflichen Fähigkeiten* betrachtet. Schuler und Moser (1995) definieren Sozialkompetenz relativ pragmatisch als ein Verhalten, das sich während der Sozialen Interaktion mit Kunden oder Kollegen beobachten läßt, situationsspezifisch ist sowie an Standards des Erfolgs bzw. der Zielerreichung gemessen werden kann. Nach Weissker (1991) lernt der Auszubildende im Hinblick auf Soziale Kompetenz neben dem konkurrierenden auch kooperatives und koordiniertes Lernen, Arbeiten und Weiterentwickeln von anderen, mit anderen und für andere. Többe (1992) versteht unter Sozialer Kompetenz die Fähigkeit einer Person, sich in sozialen Situationen richtig und angemessen zu verhalten, insbesondere, wenn es sich um Interaktionen mit Partnern, Arbeitskollegen und Ausbildern handelt. Er nennt außerdem Fähigkeiten, die Soziale Kompetenz ausmachen: Empathie, kommunikative Kompetenz, Rollendistanz, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sowie Entscheidungsfähigkeit.

### **2.2.3 Definition der Sozialkompetenz im Kontext dieser Arbeit**

Die oben genannten Definitionen und Definitionselemente von Sozialkompetenz werden im folgenden zusammenfassend dargestellt und auf das Thema dieser Arbeit, das Qualitätsaudit, übertragen. Hierbei ist es wichtig, alle relevanten Definitionselemente zu berücksichtigen und in Bezug zur Themenstellung zu gewichten, so daß eine für diese Arbeit gültige Definition bestimmt werden kann.

Außerdem soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, daß neben den eher individuenzentrierten Ansätzen der Definition von Sozialkompetenz auch die Bedeutung der Beziehung hervorgehoben werden sollte. Wiemann und Giles (1996) bezeichnen ihre Sichtweise entsprechend der Theorie der Kommunikativen Kompetenz (Wiemann, 1977; Wiemann & Bradac, 1989) als beziehungsorientiert, das heißt die Analyseebene ist die der Interaktionspartner, und pragmatisch, das heißt der Schwerpunkt der Analyse liegt auf dem, was in der Kommunikation geschieht und wie es geschieht. Kommunikative Kompetenz ist in der Beziehung verwurzelt und impliziert, sich dem Kontext angemessen zu verhalten und

Wissen über kommunikative Regeln mit dem Ziel anzuwenden, eine stabile und kompetente Beziehung zu erreichen und aufrechtzuerhalten.

Die oben bereits genannten Definitionselemente der Sozialkompetenz nach Schuler und Barthelme (1995) - Interaktionskontext, Situationspezifität, Zielrealisierung und Zweckrationalität - sowie die in verschiedenen Definitionen genannte Personenabhängigkeit, das Finden eines akzeptablen Kompromisses zwischen persönlichen Bedürfnissen und sozialer Anpassung und das günstige Verhältnis zwischen positiven und negativen Konsequenzen sind in der folgenden, zusammenfassenden Abbildung 2.4 dargestellt. Es sind zwei Personen mit unterschiedlichen Zielen in einem Handlungsfeld abgebildet. Die betrachtete Handlung (als Pfeil dargestellt), die von einer Person mit bestimmten Eigenschaften und Fähigkeiten ausgeht, ist dann sozialkompetent, wenn die Person unter Anwendung angemessener Mittel zwar ihre Ziele erreicht, aber sowohl das Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen als auch die oben betonte Beziehung zwischen den beiden Personen positiv (als +-Zeichen dargestellt) bleiben.

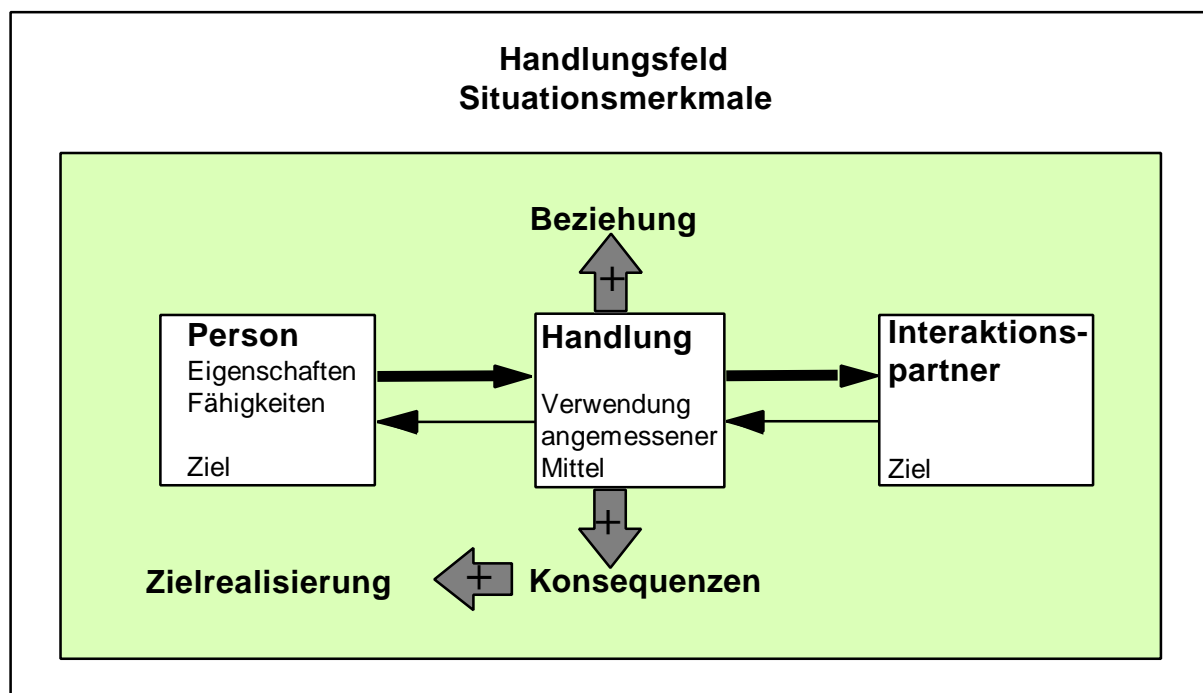


Abb. 2.4: Zusammenfassende Darstellung der Definition von Sozialkompetenz in dieser Arbeit

Die zusammenfassend dargestellte Definition von Sozialkompetenz bildet die Grundlage der in dieser Arbeit verwendeten Definition des Konstruktes:



**In dieser Arbeit wird Sozialkompetenz als Fähigkeit einer Person (Auditor) angesehen, in einer spezifischen sozialen Interaktionssituation (Gespräch) durch die Umsetzung zweckmäßiger Verhaltensweisen ihre Ziele (Informationsgewinnung) zu erreichen, ohne die Beziehung zum Interaktionspartner zu beeinträchtigen.**

Die „zweckmäßigen Verhaltensweisen“ werden innerhalb des Theorieteils und der Voruntersuchung ermittelt und in der Schulung erlernt. Eine besondere Betrachtung der Beeinträchtigung der Beziehung oder der negativen Konsequenzen durch die Umsetzung der Verhaltensweisen erfolgt nicht, da die zu erlernenden Verhaltensweisen selbst keine negativen Aspekte für die Gesprächspartner mit sich bringen.

Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, daß innerhalb eines Qualitätsaudits gelegentlich negative Situationen auftreten könnten, und zwar dann, wenn das Qualitätsaudit vom Interviewten nicht als Instrument zur gemeinsamen Arbeit an der Verbesserung der Qualität, sondern als Konkurrenzsituation verstanden wird. Dies gilt allerdings eher für externe Überprüfungen durch Qualitätsauditoren mit dem Ziel der Zertifizierung als für die hier beschriebenen internen Audits.

Um konkrete Verhaltensweisen einer gezielten Gesprächsführung innerhalb von Qualitätsaudits zu ermitteln und die Menge der Empfehlungen in der Literatur zur Gesprächsführung auf eine untersuchbare Anzahl zu reduzieren, wurde die im folgenden beschriebene Voruntersuchung durchgeführt. Diese Verhaltensweisen sind Inhalt der später beschriebenen Trainingsmaßnahme.

### **3 VORUNTERSUCHUNG**

#### **3.1 Fragestellung**

In dieser Arbeit wird Sozialkompetenz als Fähigkeit eines Auditors angesehen, in der spezifischen sozialen Interaktionssituation des Audits durch die Umsetzung zweckmäßiger Verhaltensweisen seine Ziele (Informationsgewinnung) zu erreichen, ohne die Beziehung zum Interaktionspartner zu beeinträchtigen.

Um die Sozialkompetenz eines Auditors trainieren zu können, muß zunächst ermittelt werden, welche Verhaltensweisen für die Umsetzung der Ziele des Audits zweckmäßig sind. Zur Zusammenstellung der Aspekte von Sozialkompetenz wurde eine umfangreiche Literaturrecherche zu den konkreten Verhaltensweisen sozialkompetenter Personen durchgeführt, die auch schon im vorhergehenden Theorieteil genannt sind. Die einzelnen in der Literatur genannten Verhaltensweisen, über die eine sozialkompetente Person verfügt, werden innerhalb dieser Arbeit zu fünf Gruppen von Verhaltensweisen zugeordnet: die Fragen des Auditors, die Sprache des Auditors, das Verhalten des Auditors, die Reaktionen des Auditors und die Beziehung des Auditors zum Auditierten. Die einzelnen Verhaltensweisen werden im folgenden nach Gruppen geordnet aufgezählt.

Die Verhaltensweisen zu den Fragen des Auditors lauten folgendermaßen: Fragen sollten eingeleitet werden; Fragen sollten offen gestellt werden, d. h. die Antwort kann frei gestaltet, also nicht nur mit Ja oder Nein beantwortet werden; Fragen sollten sich nur auf Inhalte beziehen, die für das Thema von Bedeutung sind; Fragen sollten sich auf konkretes Verhalten und nicht auf nur angenommene Situationen beziehen; Fragen sollten die Richtung der Antwort nicht vorgeben; Fragen sollten nur einen Gedanken beinhalten.

Die Verhaltensweisen zur Sprache des Auditors lauten folgendermaßen: Die Sprache sollte deutlich sein, d. h. der Befragte soll jedes Wort akustisch verstehen können; die Sprache sollte einfach sein, d. h. es sollen keine Mißverständnisse vom Inhalt her entstehen; die Sprache sollte keine Fremdwörter enthalten; die Sprache sollte kurz und prägnant sein; die Sprache sollte ein angemessenes Tempo haben; die Sprache sollte eine angemessene Lautstärke haben.

Die Verhaltensweisen zum Verhalten des Auditors lauten folgendermaßen: Der Auditor sollte sein Vorgehen zu Beginn und an Stellen, an denen sich etwas ändert, erklären; der Auditor sollte zu seinen Ausführungen Beispiele geben; der Auditor sollte strukturiert vorgehen; der

Auditor sollte den roten Faden nicht verlieren; der Auditor sollte über eine passende Mimik verfügen; der Auditor sollte über eine passende Gestik verfügen.

Die Verhaltensweisen zu den Reaktionen des Auditors lauten folgendermaßen: Der Auditor sollte gut zuhören können; der Auditor sollte Interesse zeigen; der Auditor sollte den Auditierten mit Worten verstärken; der Auditor sollte keine persönliche Bewertung abgeben; der Auditor sollte die Aussagen des Auditierten zusammenfassen; der Auditor sollte bei Unklarheiten nachfragen.

Die Verhaltensweisen zur Beziehung des Auditors zum Auditierten lauten folgendermaßen: Das Auditgespräch sollte in einem gelösten Gesprächsklima stattfinden; der Auditor sollte seinen Gesprächspartner anerkennen; der Auditor sollte sich auf die Sprache seines Gesprächspartners einstellen; der Auditor sollte sich auf die Vorbildung seines Gesprächspartners einstellen; der Auditor sollte auf die Bedürfnisse seines Gesprächspartners eingehen; der Auditor sollte sich positiv ausdrücken.

Die fünf genannten Gruppen lassen sich in die verschiedenen Bestandteile des Kommunikationsmodells einordnen, die sich auf der Seite des Auditors befinden (siehe auch Abbildung 3.1). Hierbei wurde folgende Einordnung vorgenommen: Das Verhalten des Auditors (Punkt 3 in der Abbildung) bezieht sich auf den Pfeil, der vom Auditor in Richtung Auditierten ausgeht, die Fragen des Auditors (Punkt 5) ebenfalls. Die Reaktionen des Auditors (Punkt 2) beziehen sich hingegen auf den Pfeil in die Gegenrichtung. Die Sprache des Auditors (Punkt 1) gehören zum verwendeten Sprachcode, die Beziehung des Auditors zum Auditierten (Punkt 4) zur kommunikativen Beziehung.

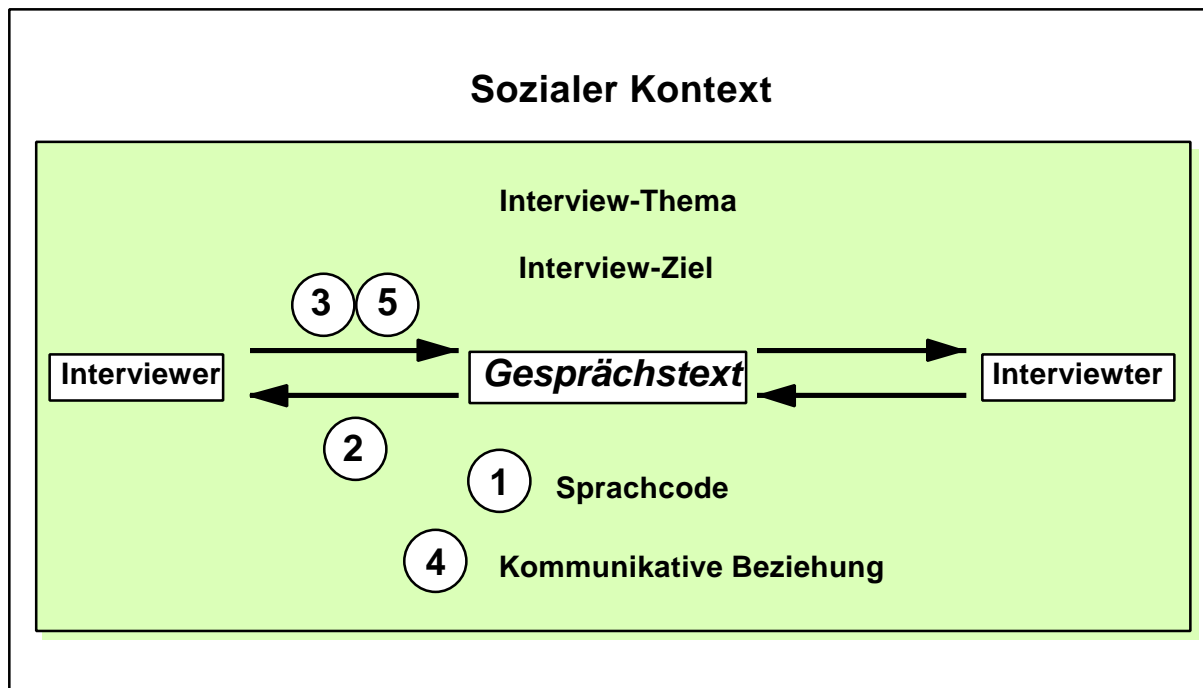


Abb. 3.1: Kommunikationsmodell mit Gruppen der Voruntersuchung

Da die Anzahl der möglicherweise für ein Audit relevanten Aspekte als zu groß eingeschätzt wurde, um innerhalb einer Untersuchung näher betrachtet zu werden, wurde die Anzahl in einer Voruntersuchung reduziert. Eine mögliche Vorgehensweise zur Auswahl möglichst bedeutsamer Verhaltensweisen von sozialkompetenten Personen ist die Betrachtung der Ergebnisse bisheriger empirischer Untersuchungen zu ähnlichen Themenstellungen; eine andere Vorgehensweise ist die Befragung von Experten zu diesem Thema (wie z. B. bei Sonntag und Schäfer-Rauser, 1993). Weil in der Literatur nur wenige empirische Untersuchungen zum Thema Sozialkompetenz vorzufinden sind und die wenigen vorhandenen Untersuchungen kaum Schlüsse auf die Bedeutsamkeit der einzelnen Aspekte zulassen, wurde die Alternative der Befragung von Experten, die Erfahrungen mit der Durchführung von Audits haben, gewählt. Die Experten sollten die Wichtigkeit der Aspekte von Sozialkompetenz benennen, indem sie sie in eine Rangreihenfolge brachten. Die Verhaltensweisen, die in der Voruntersuchung als wichtig befunden wurden, werden im Anschluß bei der Bildung der Hypothesen näher beschrieben.

Ziel dieser Voruntersuchung ist es herauszufinden, welche in der Literatur vorzufindenden sozialkompetenten Verhaltensweisen laut Expertenmeinung von Bedeutung sind, um ein erfolgreiches Audit durchzuführen.

## 3.2 Methode

An 28 beteiligte Partner im Verbundprojekt 1 „Methoden und Hilfsmittel zur Umsetzung der DIN ISO 9000 ff. zur Einführung von Qualitätssicherungssystemen“ (Programm „Qualitätssicherung 1992-1996“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie), die Erfahrung mit Audits haben, wurden Fragebögen nach vorheriger telefonischer Nachfrage versendet (siehe Anhang A). Es wurde darum gebeten, die Fragebögen auch an Kollegen weiterzureichen. Die befragten Personen sollten einen paarweisen Vergleich bezüglich verschiedener Aspekte von Sozialkompetenz durchführen.

Der Paarvergleich (z. B. Diekmann, 1995; Wottawa, 1988) ist eine Methode, um eine Rangreihenfolge von verschiedenen Aspekten zu bilden. Dabei ist jeder Aspekt mit jedem anderen zu vergleichen und anzugeben, welcher vorgezogen wird. Zur Auswertung wird dann ausgezählt, wie oft ein Aspekt den anderen insgesamt vorgezogen wurde. Daraus läßt sich die Rangreihenfolge der Aspekte bilden.

Der paarweise Vergleich wurde an dieser Stelle gewählt, da sich in anderen Untersuchungen zu vergleichbaren Themenstellungen (z. B. Burster, 1994) gezeigt hatte, daß bei Verwendung einer Rating-Skala zur Bewertung von ausschließlich positiven Eigenschaften und Merkmalen die Durchschnittsbewertungen ausschließlich im obersten Bereich liegen und somit nicht mehr zu differenzieren sind.

In dieser Voruntersuchung sollten die befragten Personen jeweils paarweise Vergleiche zwischen den verschiedenen Aspekten von Sozialkompetenz durchführen. Da es sich um eine sehr große Anzahl von Aspekten handelte, konnte eine Rangreihenfolge nicht zwischen allen Aspekten gleichzeitig gebildet werden, denn bei 30 Aspekten wäre ein Vergleich von jedem Aspekt mit jedem anderen nicht mehr handhabbar. Aus diesem Grund wurden die 30 Aspekte innerhalb der fünf oben genannten Gruppen miteinander verglichen: Fragen des Auditors, Sprache des Auditors, Verhalten des Auditors, Reaktionen des Auditors und Beziehung des Auditors zum Auditierten.

Die einzelnen Aspekte waren dabei jeweils durch Beispiele veranschaulicht. Der in Abbildung 3.2 dargestellte paarweise Vergleich zu den Fragen des Auditors soll die Vorgehensweise veranschaulichen. Der zu dem jeweils vorgezogenen Aspekt gehörende Buchstabe ist am Schnittpunkt der zu vergleichenden Aspekte eingetragen. Wenn die befragte Person es z. B. innerhalb eines Audits für wichtiger hält, offene Fragen zu stellen („b“) als die Richtung der

Antwort nicht vorzugeben (keine Suggestivfragen, „e“), trägt sie, wie in der Abbildung dargestellt, im Schnittpunkt der zu den beiden Aspekten gehörenden Zeilen den Buchstaben „b“ ein. Auf diese Weise werden alle Aspekte miteinander verglichen.

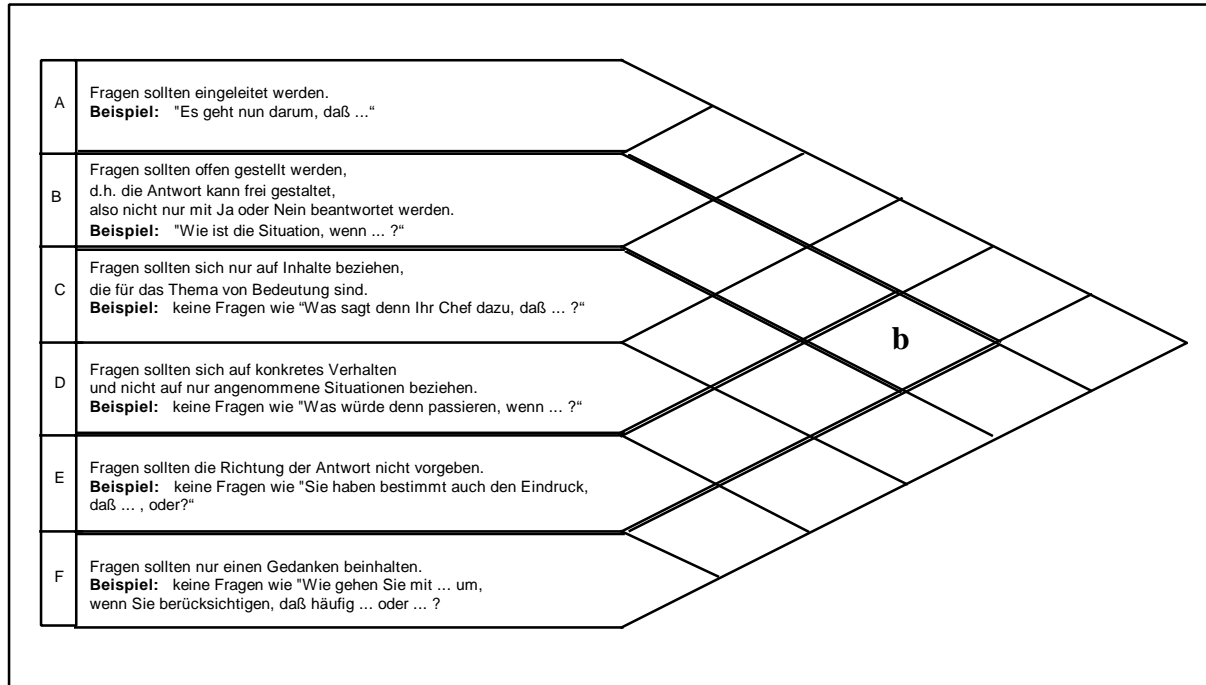


Abb. 3.2: Paarweiser Vergleich am Beispiel der Fragen des Auditors

### 3.3 Ergebnisse

Es ergab sich ein Rücklauf von 27 Fragebögen, 20 davon waren vollständig ausgefüllt und somit auswertbar. Zur Auswertung wurde nach der Methode des paarweisen Vergleichs zunächst ausgezählt, wie oft von der jeweiligen Person jedes Item gegenüber den anderen bevorzugt wurde, die fünf Aufgaben entsprechen dabei den fünf oben genannten Gruppen (siehe Tabelle 3.1).

VP/ITEM	1. AUFGABE						2. AUFGABE						3. AUFGABE					
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
1	1	1	3	3	3	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4	2	0	1
2	0	2	4	1	4	4	3	4	4	1	5	0	2	3	5	3	0	3
3	1	3	0	4	5	2	3	4	0	3	1	4	2	0	4	2	4	3
4	0	5	3	4	2	1	2	5	1	3	1	3	2	4	5	3	0	1
5	0	4	2	3	5	1	5	3	2	1	0	4	2	3	0	4	1	5
6	1	3	2	4	5	0	2	5	4	1	1	2	2	3	4	5	1	0
7	1	5	3	0	4	2	2	5	0	3	3	2	3	2	5	4	1	0
8	0	5	2	1	4	3	0	5	4	3	1	2	3	2	4	5	1	0
9	0	3	4	3	4	1	4	3	0	3	2	3	3	1	3	5	2	1
10	1	4	3	1	5	1	2	5	4	3	1	0	4	5	3	2	1	0
11	0	5	4	2	3	1	4	5	1	0	3	2	3	2	4	5	0	1
12	0	4	5	1	3	2	4	5	0	3	2	1	3	0	4	5	2	1
13	0	5	3	2	4	1	4	4	0	3	1	3	1	4	3	5	0	2
14	0	4	4	4	1	2	2	5	0	4	3	1	3	1	4	2	0	5
15	0	1	3	2	5	4	0	5	2	3	1	4	3	1	1	1	4	5
16	1	2	0	4	4	4	4	3	2	2	4	0	2	4	3	3	1	2
17	0	3	2	3	3	4	1	4	4	4	1	1	3	1	5	4	0	2
18	0	3	3	4	4	1	2	4	0	3	2	4	4	0	4	1	2	4
19	0	2	4	5	3	1	1	5	4	1	2	2	2	3	4	5	0	1
20	1	3	5	4	2	0	3	4	0	5	1	2	2	3	5	4	0	1
Summe	7	67	59	55	73	39	52	87	33	54	31	43	54	48	72	67	23	36

VP/ITEM	4. AUFGABE					5. AUFGABE						
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E		
1	4	3	2	1	0	5	4	4	3	1	0	3
2	4	1	0	3	2	5	1	0	4	4	2	4
3	2	1	0	5	4	3	3	3	1	5	0	3
4	4	1	0	2	5	3	3	1	3	4	0	4
5	5	2	0	4	1	3	2	1	0	4	3	5
6	2	3	0	4	1	5	1	1	3	4	1	5
7	5	2	0	2	2	4	2	0	4	3	5	1
8	2	1	0	3	5	4	4	3	1	5	0	2
9	2	2	2	2	2	5	1	4	1	3	2	4
10	5	1	0	2	3	4	4	0	3	5	2	1
11	4	2	1	0	4	4	5	0	4	3	1	2
12	2	2	0	5	2	4	4	0	2	5	3	1
13	5	2	0	4	2	2	5	0	2	3	1	4
14	3	2	0	5	1	4	2	0	1	5	4	3
15	3	2	0	3	2	5	3	1	2	0	5	4
16	2	3	0	3	2	5	2	2	2	3	2	4
17	2	1	0	3	4	5	5	1	4	1	1	3
18	4	0	1	2	3	5	0	2	4	2	3	4
19	2	0	3	2	3	5	5	0	1	3	4	2
20	5	3	1	0	2	4	3	0	1	5	4	2
Summe	67	34	10	55	50	84	59	23	46	68	43	61

Tab. 3.1: Ergebnisse des paarweisen Vergleichs für die Aufgaben 1-5

Für die Ergebnisse aus den 20 Fragebögen wurden dann je Item der Mittelwert (siehe Abbildung 3.3) und die Standardabweichung (siehe Abbildung 3.4) ermittelt. Die Mittelwerte der einzelnen Items variierten dabei von 0,4 bis 4,4 auf einer Skala von 0 bis 5, die Standardabweichungen variierten von 0,5 bis 1,7.

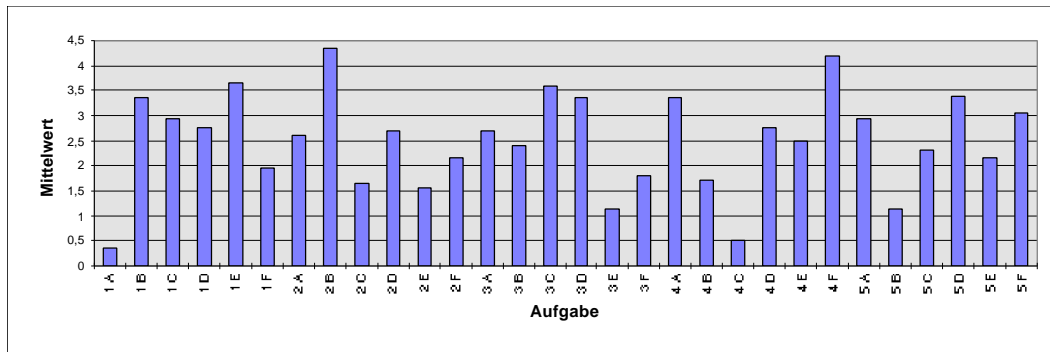


Abb. 3.3: Mittelwert für jedes Item

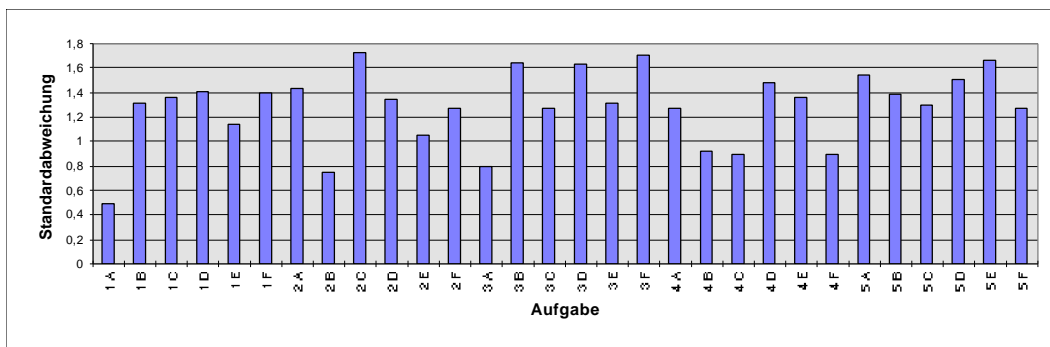


Abb. 3.4: Standardabweichung für jedes Item

Im Anschluß wurden in jeder der fünf Aufgaben bzw. Gruppen (Fragen, Sprache, Verhalten, Reaktionen, Beziehung) alle sechs Items durch eine Friedman-Zwei-Weg-Rangvarianzanalyse für abhängige Stichproben miteinander verglichen. Die Zwei-Weg-Rangvarianzanalyse von Friedman testet die Nullhypothese, daß die Stichproben aus derselben Population stammen (Siegel, 1987). Für diese Arbeit bedeutet das, daß mit dem Test überprüft wird, ob sich die Items innerhalb einer Gruppe signifikant voneinander unterscheiden. Bei einem Freiheitsgrad von 5 ließ sich die Nullhypothese auf einem Signifikanzniveau von  $\alpha = 0,01$  für alle fünf Gruppen zurückweisen, d. h. daß in jeder der fünf Gruppen festgestellt wurde, daß innerhalb der Gruppe signifikante Unterschiede zwischen den Items bestehen (Chi-Quadrat- und p-Werte siehe Tabelle 3.2).

	Chi-Quadrat	p
<b>Aufgabe 1</b>	41,12	0,0000
<b>Aufgabe 2</b>	32,13	0,0000
<b>Aufgabe 3</b>	26,24	0,0001
<b>Aufgabe 4</b>	46,79	0,0000
<b>Aufgabe 5</b>	20,14	0,0066

Tab. 3.2: Chi-Quadrat- und p-Werte der Friedman-Zwei-Weg-Rangvarianzanalyse



Danach war es wichtig zu überprüfen, *welche* Items innerhalb der jeweiligen Gruppe sich signifikant von anderen unterschieden und zwar in der Weise, daß sie *häufiger* vorgezogen worden waren (d. h. für wichtiger gehalten wurden). Innerhalb der fünf Gruppen wurden die sechs Items durch einen Wilcoxon-Vorzeichenrang-Test für abhängige Paare miteinander verglichen. Der Vorzeichenrang-Test von Wilcoxon ermittelt die Größe und Richtung des Differenzbetrages für jedes abhängige Paar und prüft die Nullhypothese, daß die Summe der Rangplätze mit positivem Vorzeichen gleich der Summe der Rangplätze mit negativem Vorzeichen ist (Siegel, 1987). Durch den Test kann für jedes Item ermittelt werden, ob es sich signifikant von den anderen unterscheidet. Da die Richtung des Unterschiedes nicht prognostiziert wurde, wurde zweiseitig getestet (z- und p-Werte siehe Tabelle 3.3).

Signifikanzen zeigen die Ergebnisse des Wilcoxon-Vorzeichenrang-Tests auf einem Signifikanzniveau von  $\alpha = 0,05$  für die Itempaare 1A/1B, 1A/1C, 1A/1D, 1A/1E, 1A/1F, 1B/1F, 1C/1F, 1E/1F, 2A/2B, 2A/2E, 2B/2C, 2B/2D, 2B/2E, 2B/2F, 2D/2E, 3A/3C, 3A/3E, 3B/3C, 3B/3E, 3C/3E, 3C/3F, 3D/3E, 3D/3F, 4A/4B, 4A/4C, 4B/4C, 4B/4D, 4B/4F, 4C/4D, 4C/4E, 4C/4F, 4D/4F, 4E/4F, 5A/5B, 5B/5C, 5B/5D, 5B/5F, 5D/5E, d. h. diese Items unterscheiden sich signifikant voneinander. Dabei weisen die Items 1A, 1B, 1C, 1E, 1F, 2A, 2B, 2D, 2E, 3A, 3B, 3C, 3D, 3E, 3F, 4B, 4C, 4D, 4F, 5B, 5D mehr als eine Signifikanz auf.

Da für diese Untersuchung aber lediglich die Items von Bedeutung sind, die von den Versuchspersonen für wichtiger als die anderen gehalten wurden, und nicht diejenigen Items, die für besonders unwichtig gehalten wurden, mußte zusätzlich die Richtung des Unterschiedes betrachtet werden, d. h. ob sich der signifikante Unterschied durch die Wichtigkeit oder die Unwichtigkeit des Items ergab (siehe auch die Höhe der summierten Punktzahlen in Tabelle 3.1). Hier wurden jeweils die zwei wichtigsten Items nach Höhe der summierten Punktzahl ausgewählt. Item 2D wurde trotz relativ hoher summierter Punktzahl nicht ausgewählt, da sich die eine der beiden Signifikanzen durch Unwichtigkeit ergab (2D wurde als signifikant unwichtiger als 2B angesehen). Bei den Items, die sich als signifikant wichtiger erwiesen als andere, handelte es sich um die Items 1B, 1E, 2B, 3C, 3D, 4A, 4F, 5D, 5F. Diese Items wurden für die weitere Untersuchung ausgewählt.

		<b>Aufgabe 1</b>				
	1A	1B	1C	1D	1E	1F
1A		-3,82 / 0,0001	-3,77 / 0,0002	-3,72 / 0,0002	-3,92 / 0,0001	-3,34 / 0,0008
1B			-0,91 / 0,3604	-1,04 / 0,2977	-0,76 / 0,4445	-2,28 / 0,0228
1C				-0,52 / 0,6012	-1,33 / 0,1850	-1,97 / 0,0486
1D					-1,71 / 0,0879	-1,55 / 0,1221
1E						-3,20 / 0,0014
1F						
		<b>Aufgabe 2</b>				
	2A	2B	2C	2D	2E	2F
2A		-3,01 / 0,0027	-1,45 / 0,1474	-0,33 / 0,7439	-2,44 / 0,0148	-1,04 / 0,2977
2B			-3,72 / 0,0002	-3,38 / 0,0007	-3,86 / 0,0001	-3,53 / 0,0004
2C				-1,76 / 0,0778	-0,36 / 0,7172	-0,71 / 0,4781
2D					-2,30 / 0,0217	-1,32 / 0,1873
2E						-1,47 / 0,1422
2F						
		<b>Aufgabe 3</b>				
	3A	3B	3C	3D	3E	3F
3A		-0,70 / 0,4813	-2,25 / 0,0245	-1,17 / 0,2432	-3,22 / 0,0013	-1,87 / 0,0611
3B			-2,16 / 0,0311	-1,77 / 0,0766	-2,00 / 0,0458	-0,89 / 0,3760
3C				-0,76 / 0,4460	-3,29 / 0,0010	-2,37 / 0,0176
3D					-2,95 / 0,0032	-2,22 / 0,0263
3E						-1,34 / 0,1790
3F						
		<b>Aufgabe 4</b>				
	4A	4B	4C	4D	4E	4F
4A		-3,33 / 0,0009	-3,78 / 0,0002	-1,09 / 0,2763	-1,73 / 0,0832	-1,89 / 0,0586
4B			-2,90 / 0,0038	-2,06 / 0,0395	-1,70 / 0,0884	-3,82 / 0,0001
4C				-3,34 / 0,0008	-3,35 / 0,0008	-3,92 / 0,0001
4D					-0,50 / 0,6165	-2,74 / 0,0061
4E						-3,16 / 0,0016
4F						
		<b>Aufgabe 5</b>				
	5A	5B	5C	5D	5E	5F
5A		-2,71 / 0,0066	-1,28 / 0,2012	-0,73 / 0,4666	-1,42 / 0,1570	-0,20 / 0,8405
5B			-2,13 / 0,0329	-3,14 / 0,0017	-1,59 / 0,1128	-3,46 / 0,0005
5C				-1,85 / 0,0641	-0,26 / 0,7936	-1,56 / 0,1183
5D					-2,29 / 0,0218	-0,74 / 0,4591
5E						-1,75 / 0,0793
5F						

Tab. 3.3: z- / p-Werte des Wilcoxon-Vorzeichenrang-Tests

Im einzelnen waren dies folgende Aspekte: Fragen sollten offen gestellt werden, und Fragen sollten die Richtung der Antwort nicht vorgeben (Fragen des Auditors); die Sprache sollte einfach sein (Sprache des Auditors); der Auditor sollte strukturiert vorgehen, und der Auditor sollte den roten Faden nicht verlieren (Verhalten des Auditors); der Auditor sollte gut zuhören können, und der Auditor sollte bei Unklarheiten nachfragen (Reaktionen des Auditors); der Auditor sollte sich auf die Vorbildung seines Gesprächspartners einstellen, und der Auditor sollte sich positiv ausdrücken (Beziehung des Auditors zum Auditerten).

### **3.4 Diskussion**

Diese Ergebnisse erschienen auch nach inhaltlicher Betrachtung sinnvoll, da es sich um Aspekte handelt, die in der Literatur sehr häufig betont werden. Die neun sozialkompetenten Verhaltensweisen wurden von der Verfasserin zu vier Gruppen zusammengeschlossen, die die Aspekte konkreter als die oben genannten allgemeineren fünf Gruppen zusammenfassen und sich später auch in das Kommunikationsmodell einordnen lassen. Hierbei dient das Einstellen auf die Vorbildung dem Finden eines verständlichen Sprachcodes und die Fragen des Interviewers (offen und nicht suggestiv) sorgen für eine positive kommunikative Beziehung.

Diese vier Gruppen von Verhaltensweisen wurden auch im Rahmen der innerhalb dieser Arbeit durchgeführten Schulungsmaßnahme trainiert. Es handelt sich dabei um folgende Verhaltensweisen und Gruppen (siehe auch Abbildung 3.5): „Einfache Sprache sprechen“ und „Sich auf Vorbildung einstellen“ wird zugeordnet zu „Finden eines verständlichen Sprachcodes“; „Gut zuhören“ und „Bei Unklarheiten nachfragen“ wird zugeordnet zu „Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten“; „Strukturiert vorgehen“ und „Roten Faden beibehalten“ wird zugeordnet zu „Strukturieren des Gesprächstextes“; „Offene Fragen stellen“, „Keine Suggestivfragen stellen“ und „Sich positiv ausdrücken“ wird zugeordnet zu „Schaffen einer positiven kommunikativen Beziehung“. Auf die genannten Verhaltensweisen wird nun bei der Bildung der Hypothesen näher eingegangen.

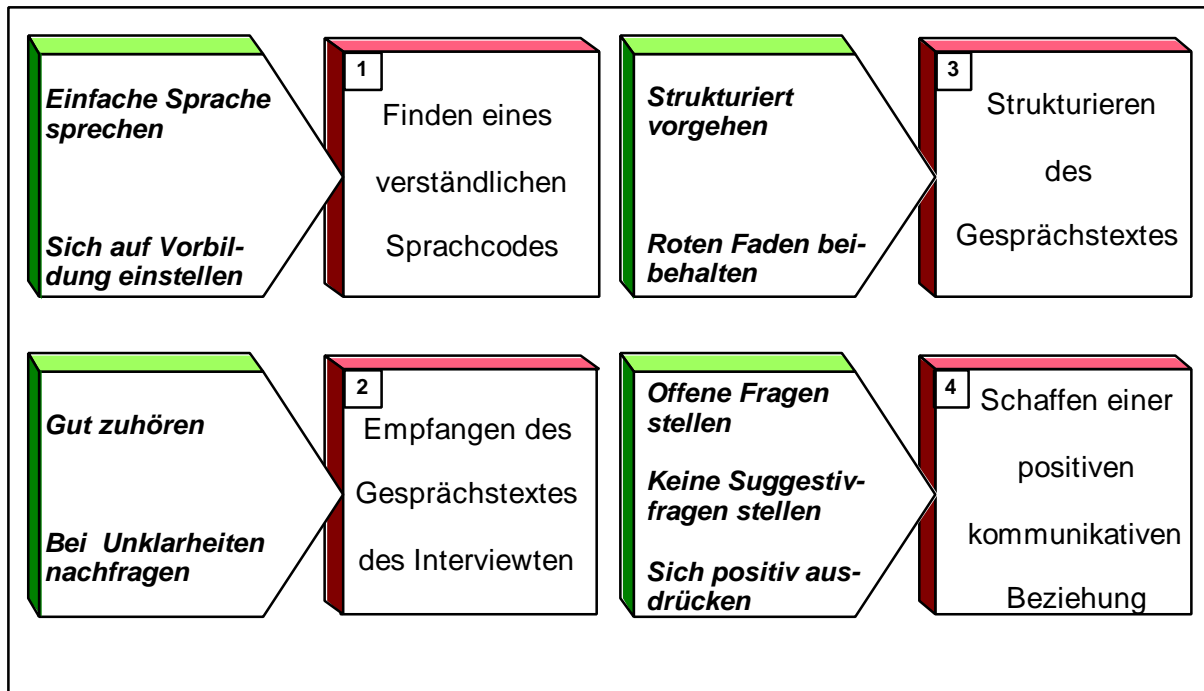


Abb. 3.5: Übersicht der ausgewählten Verhaltensweisen und Gruppen

#### **4 BILDUNG DER HYPOTHESEN**

Die Definition von Sozialkompetenz als Fähigkeit eines Auditors, in der spezifischen sozialen Interaktionssituation des Audits durch die Umsetzung zweckmäßiger Verhaltensweisen seine Ziele (Informationsgewinnung) zu erreichen, ohne die Beziehung zum Interaktionspartner zu beeinträchtigen, ist Grundlage für die Formulierung der Hypothesen. Ziel ist es herauszufinden, welche Verhaltensweisen zweckmäßig sind, um die notwendigen Informationen zu gewinnen.

Hierbei lautet die aus den theoretischen Überlegungen für die Themenstellung des Qualitätsaudits abgeleitete Grundhypothese: Wenn Auditoren bei der Gesprächsführung folgende sozialkompetente Verhaltensweisen (unabhängige Variablen) anwenden, können sie bessere Informationen (abhängige Variable) erheben.

Zu den neun sozialkompetenten Verhaltensweisen aus Abbildung 3.5 werden im folgenden innerhalb ihrer Gruppen zunächst Hypothesen für die Hauptuntersuchung gebildet und dann für jede sozialkompetente Verhaltensweise anhand von Literaturstellen näher beschrieben. Hierzu ist anzumerken, daß es sich bei einer Vielzahl der zu den einzelnen Themen vorhandenen Literaturstellen um Empfehlungen von Autoren handelt, die zwar zum größten Teil auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, aber nicht immer auf konkreten empirischen Untersuchungen beruhen. Die empirischen Untersuchungen werden bei der Darstellung besonders hervorgehoben.

## 4.1 Finden eines verständlichen Sprachcodes

Sowohl eine einfache Sprache als auch die Beachtung der Vorbildung des Gesprächspartners bringen ein besseres Verständnis zwischen den Gesprächspartnern mit sich, d. h. es wird neben der besseren Verständigungsmöglichkeit - unter anderem durch die daraus entstehende gute Beziehung - eine größere Bereitschaft des Interviewten erzeugt, Informationen abzugeben. Dies wirkt sich wiederum positiv auf den Gesprächserfolg aus. Daraus kann für das Gespräch angenommen werden:

Interviewer, die einen verständlichen Sprachcode verwenden, also eine einfache Sprache sprechen und sich auf die Vorbildung des Interviewten einstellen, wirken positiv auf die Reaktionen und damit auch auf die Antwort des Interviewten.

Hieraus ergibt sich folgende Hypothese:

Hypothese 1: Wenn Auditoren bei der Gesprächsführung einen verständlichen Sprachcode durch einfache Sprache und Einstellen auf die Vorbildung finden, können sie bessere Informationen erheben.

### 4.1.1 Einfache Sprache sprechen

Die Ergebnisse der Untersuchungen von Langer, Schulz von Thun und Tausch (1974) bieten konkrete Ansätze zur Gestaltung einer einfachen Sprache bei den in dieser Arbeit durchgeführten Audits. Ziel der Untersuchungen war die Steigerung der Übertragungssicherheit von Botschaften im Sinne des Sender-Empfänger-Modells der Informationstheorie. Innerhalb dieser Untersuchungen konnten die Autoren einige wesentliche Voraussetzungen der Verständlichkeit von Texten identifizieren:

- Einfachheit: Einfache Darstellung, kurze und einfache Sätze, geläufige Wörter, Erklärung der Fachwörter, konkret und anschaulich.
- Gliederung / Ordnung (siehe auch Kapitel 4.3): Gegliedert, folgerichtig, übersichtlich, gute Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem, sichtbarer roter Faden, alles der Reihe nach; Beispiele bei Gesprächen: Pausen, Steigerung der Lautstärke, Betonungs- und Hinweisformeln, Zusammenfassungen.
- Kürze, Prägnanz: Kurz, aufs Wesentlichste beschränkt; gedrängt, auf das Informationsziel konzentriert; knapp, jedes Wort ist notwendig.

Diese Verständlichkeitsuntersuchungen beziehen sich zwar auf schriftliche Texte, es ist aber laut Neuberger (1981) unschwer zu erkennen, daß sie auch auf Gespräche anwendbar sind.

Das Thema der einfachen Sprache wird in der Literatur häufig in Form von Empfehlungen erwähnt, die im folgenden dargestellt und ebenfalls in die Gestaltung der einfachen Sprache im Audit mit einbezogen werden. Neuberger (1973) empfiehlt für empfängerorientiertes Sprechen vor allem eine Orientierung am Sprachniveau der Zielgruppe. Er gibt folgende Hinweise: Benutzung von einfachen Wörtern und Ausdrücken, Vermeidung von Schachtelsätzen, sich kurz fassen, Verwendung von Beispielen, Darstellung eines übersichtlichen Gedankengangs, Klarstellung von Ausgangspunkt, Zwischenstationen und Ziel.

Ein hoher Grad an Verständlichkeit wird auch laut Crisand und Pitzek (1993) durch eine einfache Ausdrucksweise erreicht: kurze Sätze, bekannte Wörter, wenig Fremdwörter, Erklärungen von Fachwörtern, einfacher Satzbau. Bei einer kurzen, präzisen Ausdrucksweise wird der Gesprächspartner nicht durch weitschweifende Formulierungen vom Kern der Aussage abgelenkt. Auch Westhoff und Kluck (1991) sowie Gutmark (1994) halten es für erfolgreicher, Fragen und Aufforderungen kurz, treffend und leicht verständlich zu formulieren.

Viele Autoren halten die einfache Sprache, konkretisiert durch die oben beschriebenen Charakteristika, für einen wichtigen Beitrag zum Gesprächserfolg (z. B. Crisand und Pitzek, 1993). Wenn der Interviewer in langen und verschachtelten Sätzen redet, viele Fremdwörter und ungebräuchliche Formulierungen benutzt, so ist dies für den Gesprächspartner unverständlich, es entstehen Mißverständnisse und der Sprecher wird vielleicht abgelehnt.

Sarges (1995) nennt - speziell zum Thema Fragen - noch einen weiteren Grund für die Verwendung einer einfachen Sprache. Wenn bei Fragen zu viel geredet wird - Einleitung, Begründung, Rechtfertigung der Frage, Rekapitulation der Antworten ohne die Intention der rückbezüglichen Frage - birgt sich die Gefahr, daß eigene Bewertungen offenbar werden und daß der Befragte Zeit zum Überlegen hat, wie er sich positiv darstellen kann.

Die Bedeutung der einfachen Sprache - gekennzeichnet z. B. durch kurze Sätze, bekannte Wörter, Beispiele - wird also von vielen Autoren hervorgehoben, zum einen wegen der Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, daß das Gesagte auch verstanden wird, zum anderen um eine gute Beziehung aufzubauen und nicht zu beeinflussen.

#### **4.1.2 Sich auf Vorbildung einstellen**

Das Einstellen auf die Vorbildung ist ein wichtiges Thema, dem besonders auch im Zusammenhang mit unterschiedlichen hierarchischen Ebenen im beruflichen Umfeld Beachtung geschenkt wird. Die im folgenden genannten Literaturstellen beziehen sich nicht auf konkrete empirischen Untersuchungen, sondern auf Erfahrungen bei der Gesprächsführung, die teilweise auf wissenschaftlichen Erkenntnissen aufbauen.

Nach Neuberger (1973) stehen sich im Mitarbeitergespräch häufig Personen mit unterschiedlicher Sprachfertigkeit gegenüber, die ihre Mitteilungen in je anderer Weise verschlüsseln und senden, denn Vorgesetzte und Unterstellte gehören häufig zwei verschiedenen sozialen Schichten an. Um den anderen auch zu verstehen, muß jeder Gesprächspartner die jeweils anderen Sprachgepflogenheiten kennen sowie die ergänzende, unterscheidende und steuernde Bedeutung nichtverbaler Äußerungen berücksichtigen.

Es kommt jedoch laut Neuberger immer wieder vor, daß Vorgesetzte aufgrund ihrer besonderen Ausbildung über die Köpfe ihrer Mitarbeiter hinweg reden. Sie gebrauchen Spezialausdrücke, setzen die Kenntnis bestimmter Verfahrensweisen und Zusammenhänge voraus und verwenden einen Wortschatz und Satzbau, die sie um so mehr von den Mitarbeitern unterscheiden, je höher die formale Bildung der Vorgesetzten ist. Das Einstellen auf die Vorbildung ist jedoch für das gegenseitige Verständnis von großer Bedeutung.

Auch Sarges (1995) beschreibt, daß es wichtig ist, sich zu Beginn eines Gesprächs deutlich auf den anderen Menschen einzustellen, sowohl im Sprachstil als auch in körpersprachlichen Äußerungen. Dadurch läßt sich in der Regel ein guter Kontakt herstellen, und zwar sowohl intellektuell als auch emotional.

Neben der Beachtung der Vorbildung innerhalb von persönlichen Gesprächen ist dies auch bei der Vermittlung von Kenntnissen von besonderer Bedeutung. Schrader (1983) empfiehlt im Zusammenhang mit Training in der Erwachsenenbildung, den Erfahrungs- und Kenntnishorizont der Teilnehmer in die Aussagen mit einzubeziehen. So wird der Praxisbezug der vermittelten Information hergestellt und erreicht, daß die Teilnehmer eine feste Basis erhalten und die gebotenen Informationen mit eigenem Erleben verknüpfen können.

Die Verständlichkeit, der Bezug zum persönlichen Erleben und auch die Beziehung zum Gesprächspartner wird also laut der oben genannten Aussagen durch das Einstellen auf die Vorbildung beeinflusst.



## **4.2 Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten**

Sowohl gutes Zuhören als auch Nachfragen bei Unklarheiten erhöhen einerseits natürlich die Möglichkeit des Informationsempfangs, andererseits aber auch die Bereitschaft des Interviewten, Informationen abzugeben, was sich positiv auf den Gesprächserfolg auswirkt. Daraus kann für das Gespräch angenommen werden:

Interviewer, die auf das Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten achten, also gut zuhören und bei Unklarheiten nachfragen, wirken positiv auf die Reaktionen und damit auch auf die Antwort des Interviewten.

Hieraus ergibt sich folgende Hypothese:

Hypothese 2: Wenn Auditoren bei der Gesprächsführung den Gesprächstext des Interviewten durch gutes Zuhören und Nachfragen bei Unklarheiten empfangen, können sie bessere Informationen erheben.

### **4.2.1 Gut zuhören**

Gutes Zuhören ist laut vieler Autoren (z. B. Crisand und Pitzek, 1993) eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg eines Gesprächs. Durch das Zuhören erhält man die bei einem Sachgespräch wichtigen Sachinformationen, deren Ermittlung das Ziel des in dieser Arbeit beschriebenen Audits ist. Im folgenden werden empirische Untersuchungen, aber auch Empfehlungen einiger Autoren dargestellt, die Aspekte des guten Zuhörens aufführen.

Im Zusammenhang mit dem guten Zuhören wird auch dem Begriff des aktiven Zuhörens eine besondere Beachtung geschenkt, das außer der reinen Ermittlung von Informationen der Vermeidung von Mißverständnissen und dem guten Kontakt dient. Unter dem Begriff des aktiven Zuhörens wird verstanden, daß der Interviewer den Gesprächspartner nicht nur ausreden läßt, sondern aktiv z. B. durch Aufmerksamkeitsreaktionen, durch Wiederholen oder Zusammenfassen auf ihn eingeht (Crisand und Pitzek, 1993). In dieser Arbeit werden unter dem Begriff des guten Zuhörens die in der Literatur vorzufindenden Aspekte des guten und des aktiven Zuhörens zusammengefaßt.

Es gibt einige Untersuchungen, die sich speziell mit dem Thema Zuhören beschäftigen. Matarazzo, Saslow, Wiens, Weitman und Allen (1964) führten ein Experiment zum aktiven Zuhören durch. Das Gespräch wurde in verschiedene Abschnitte zerlegt, in denen der

Interviewer den Gesprächspartner durch Aufmerksamkeitsreaktionen wie Kopfnicken oder „hm“ bestätigte oder dieses nicht tat. Die Äußerungsdauer während der bestätigten Gesprächsabschnitte war wesentlich länger, und die Gesprächspartner berichteten, sie hätten sich wohler und erfolgreicher gefühlt.

Barker (1971) fand bei der Zusammenstellung von Studien zum Zuhören Variablen heraus, die mit Zuhörerfähigkeiten zusammenhängen: Geschlecht (Männer besser), Alter (wegen Aufmerksamkeitsspanne), Persönlichkeitseigenschaften (besser optimistisch, ohne Sorgen), Motivation, Interesse, Müdigkeit, Intelligenz, Zuhörerfahrung, Sprechtraining sowie Eigenschaften des Sprechers (z. B. Geschwindigkeit, Gesprächsfluß, Glaubwürdigkeit, Beliebtheit, Gestik), Wichtigkeit der Mitteilung, räumliche Umgebung (z. B. Belüftung und Temperatur, relativ enges Beeinandersitzen). Auch in Sammelreferaten zum Einstellungsgespräch (z. B. Ulrich & Trumbo, 1965) stellte sich gutes Zuhören als wichtig für den Gesprächserfolg heraus.

Es ist also beim Zuhören von besonderer Bedeutung, den Gesprächspartner in seinen Äußerungen aktiv zu verstärken, interessiert und motiviert zu sein und für eine angenehme Atmosphäre zu sorgen. Ähnliche Aussagen enthält auch die Methode der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn (z. B. Langmaack, 1991), bei der nach einer Balance zwischen dem persönlichen Beteiligtsein und dem Interesse an Inhalt und Interaktion gesucht und dabei das jeweilige Umfeld mit einbezogen wird.

Die Wichtigkeit des Zuhörens in der Kommunikation wird von vielen Autoren hervorgehoben. Laut Neuberger (1973) ist es angesichts der Bedeutung des Empfangens erstaunlich, daß dieser Seite der Gesprächsführung im allgemeinen relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Es gibt eine Vielzahl von Kursen und Schriften zum Senden (Überzeugen, Rhetorik...), jedoch kaum einen zum Zuhören.

Nach Sarges (1995) ist Zuhören ebenfalls ein entscheidendes Bindeglied in der Kommunikation, aber auch das schwächste. Viele Führungskräfte vernachlässigen das Hören vor lauter Sprechen, denn äußerlich wirkt Zuhören passiv. Andere verhalten sich zwar nach außen zuhörend, denken aber oft an andere Dinge. Eine dritte Möglichkeit wurde in Trainings beobachtet: Die Fragenden konzentrierten sich so gründlich auf das Fragenstellen, daß sie nicht wirklich den Antworten des Befragten zuhörten.

Gordon (1994) beschreibt, daß auch im Unterricht Schwierigkeiten durch aktives Zuhören verhindert werden können. Durch das Wechselspiel zwischen Lehrer und Schüler erhält der Schüler die Rückmeldung, daß der Lehrer ihn verstanden hat. Aktives Zuhören ermöglicht laut Gordon offenere und ehrlichere Kommunikation. Es fördert ergebnisreiche Diskussionen in der Klasse und motiviert die Schüler zum Lernen. Auch Müller-Wolf und Müller-Wolf (1977) empfehlen aktives Zuhören. Das Gespräch bleibt nicht im Vordergründigen stecken, sondern befaßt sich mit dem Wesentlichen.

Davis stellte schon 1967 zehn Gebote des guten Zuhörens zusammen, die auch heute noch Gültigkeit haben, jedoch, wie oben beschrieben, oft nicht angewendet werden. Er empfiehlt, wenig selbst zu sprechen, eine entspannte Gesprächsatmosphäre zu schaffen, zu zeigen, daß man zuhören will, Ablenkung fernzuhalten, sich auf den Partner einzustellen, geduldig zu sein, sich zu beherrschen, sich nicht durch Vorwürfe und Kritik aus dem Gleichgewicht bringen zu lassen, nachzufragen und als letztes Gebot noch einmal wenig selbst zu sprechen. Diese Aspekte des guten Zuhörens geben Anregungen, wie sich gutes Zuhören konkret umsetzen läßt und werden auch in der in dieser Arbeit durchgeführten Schulung vermittelt.

#### **4.2.2 Bei Unklarheiten nachfragen**

Auch das Nachfragen bei Unklarheiten ist eine wichtige Komponente zum Empfang der vom Interviewten gegebenen Informationen. Hierzu werden in der Literatur die im folgenden beschriebenen Empfehlungen gegeben.

Sarges (1995) hält gezieltes Nachfragen in Gesprächen für wichtig. Er unterscheidet zwei Möglichkeiten: Entweder Nachfragen durch eine narrative Interviewphase zu den betreffenden Themen („Sie sagten vorhin...“ = Nachfragen im weiteren Sinne) oder durch klärendes bzw. konkretisierendes Nachfragen (Nachfragen im engeren Sinne). Grundsätzlich gilt: Immer nachfragen, wenn die Chance besteht, weiteres Relevantes zu erfahren. Das erfordert natürlich ein ständiges zielbezogenes Abwägen darüber, was schon gut aufgeklärt ist und wo noch Explorationsbedarf besteht. In bezug auf Nachfragen im engeren Sinne gibt es laut Sarges drei Möglichkeiten: Unvollständige Fakten per Nachfrage vervollständigen, Äußerungen, die lediglich Hinweise auf etwas geben, zurückspiegeln, um sie genauer zu erkunden sowie Dinge, die durch verbale Einschränkungen verdeckt bleiben, hinterfragen. Aufgrund der durch treffende Nachfragen forcierten selbstreflektierenden Bemühungen des Befragten - im kooperativen Wechselspiel zwischen Fragendem und Befragtem - stellen sich dann neue

Erkenntnisse ein. Diese konkreten Beschreibungen der Vorgehensweisen zum Nachfragen werden in die in dieser Arbeit durchgeführte Schulung einbezogen.

### **4.3 Strukturieren des Gesprächstextes**

Sowohl ein strukturiertes Vorgehen als auch die Beachtung des roten Fadens bringen eine bessere Verständlichkeit der Gesprächsinhalte mit sich. Wenn das Gesagte besser verstanden wird und die Gesprächspartner sich mit dem Wesentlichen befassen, wirkt sich das positiv auf den Gesprächserfolg aus. Daraus kann für das Gespräch angenommen werden:

Interviewer, die den Gesprächstext strukturieren, also strukturiert vorgehen und den roten Faden beibehalten, wirken positiv auf die Reaktionen und damit auch auf die Antwort des Interviewten.

Hieraus ergibt sich folgende Hypothese:

Hypothese 3: Wenn Auditoren bei der Gesprächsführung den Gesprächstext durch strukturiertes Vorgehen und einen roten Faden strukturieren, können sie bessere Informationen erheben.

#### **4.3.1 Strukturiert vorgehen**

Zur Struktur von Interviews und deren Erfolg wurden eine Reihe von Untersuchungen bezüglich Reliabilität und Validität durchgeführt. Wiesner und Cronshaw (1988) führten unter Verwendung von 150 Studienergebnissen eine Metaanalyse über den Einfluß der Struktur von Einstellungsinterviews auf die Validität der Interviews bezogen auf den Berufserfolg durch. In der Metaanalyse erwies sich das Einstellungsinterview als gutes Auswahlinstrument, wobei die Interviewstruktur eine wichtige Rolle spielte. Bei strukturierten Interviews ergab sich ein doppelt so hoher mittlerer Validitätskoeffizient wie bei unstrukturierten Interviews.

Marchese und Muchinsky (1993) untersuchten bei 31 Studien den Zusammenhang der Validität mit sechs verschiedenen Aspekten des Einstellungsinterviews: Interviewstruktur, Anzahl Interviewer, Interviewdauer, Geschlecht der Bewerber, Arbeiter- oder Angestelltentätigkeiten, simulierte oder wirkliche Interviews. Hierbei zeigte sich, daß ausschließlich die Interviewstruktur einen Einfluß auf die Validität hatte. Schwab und Hennemann (1969) fanden in diesem Zusammenhang heraus, daß die Übereinstimmung

zwischen verschiedenen Interviewern um so größer ist, je strukturierter das Interview durchgeführt wird.

Auch in Sammelreferaten zum Einstellungsgespräch wurde festgestellt, daß strukturierte Interviews wesentlich reliabler und valider sind. So stellt Mayfield (1964) heraus, daß unstrukturiert vorgehende Interviewer nicht die vollständigen Informationen erhalten, da sie unterschiedlichen Aspekten Beachtung schenken sowie unterschiedlich interpretieren und gewichten. Schon Wagner (1949) beschreibt strukturierte Interviews ebenfalls als valider und gewinnbringender, auch Harris (1989) hält sie 40 Jahre später nach den bis dahin erfolgten Studien für geeigneter.

Strukturiertes Vorgehen während eines Gesprächs erweist sich also als wichtig für die Erhebung der richtigen Informationen. Crisand und Pitzek (1993) geben konkrete Empfehlungen zur Struktur des Gesprächstextes, die den Teilnehmern der in dieser Arbeit durchgeführten Schulung vermittelt werden. Sie halten es für wichtig, beim Sprechen eine innere Gliederung und äußere Ordnung zu beachten, damit der Gesprächspartner das Gesagte gut verstehen kann. Innere Gliederung bedeutet dabei, Gedankengänge und Inhalte logisch aufeinander aufzubauen und Themenbereiche in sinnvoller Reihenfolge anzusprechen. Äußere Ordnung heißt dagegen, daß erkennbare Gliederungshilfen beim Sprechen berücksichtigt werden. Sie helfen dem Gegenüber, den Zusammenhang nicht zu verlieren. Der Sprecher sollte einen Überblick geben, strukturierende Bemerkungen machen, Wichtiges hervorheben, Sprechpausen einlegen und zusammenfassen.

#### **4.3.2 Roten Faden beibehalten**

Während die Struktur des Gespräches sich hauptsächlich auf die Gliederung der Themen und Informationen bezieht, bedeutet der rote Faden, daß die Gesprächspartner nicht vom Thema abkommen sollen. Hierzu können die folgenden in der Literatur zu findenden Empfehlungen gegeben werden, die auch den Schulungsteilnehmern vermittelt werden.

Der rote Faden ist eine wesentliche Voraussetzung der Verständlichkeit von Texten (Langer, Schulz von Thun & Tausch, 1974) und damit natürlich auch von gesprochenen Texten (Crisand und Pitzek, 1993). Wenn der Interviewer zusammenhanglos spricht und vom Thema abkommt, verliert der Zuhörer leicht den Überblick und erkennt den Kern der Aussage nicht mehr.

Außerdem ist es nach Neuberger (1973) in allen Gesprächen, die nicht nur der Kontaktpflege dienen, vorteilhaft, den Gesprächspartner frühzeitig über das Ziel der Unterredung aufzuklären und das angesprochene Thema konsequent zu besprechen. Gespräche, die keine klare Ausrichtung haben, sind sehr schwierig zu verstehen, weil der rote Faden fehlt, der sich durch alle Bemerkungen zieht.

#### **4.4 Schaffen einer positiven kommunikativen Beziehung**

Offene und nicht suggestive Fragen sowie auch eine positive Ausdrucksweise wirken sich sowohl auf die Möglichkeit, Informationen zu gewinnen, als auch auf die gute Beziehung zwischen Interviewer und Interviewtem aus. Der Interviewer erhält mehr und bessere Informationen und erzielt damit einen größeren Gesprächserfolg. Daraus kann für das Gespräch angenommen werden:

Interviewer, die eine positive kommunikative Beziehung schaffen, also offene Fragen und keine Suggestivfragen stellen sowie sich positiv ausdrücken, wirken positiv auf die Reaktionen und damit auch auf die Antwort des Interviewten.

Hieraus ergibt sich folgende Hypothese:

Hypothese 4: Wenn Auditoren bei der Gesprächsführung eine positive kommunikative Beziehung durch offene und keine Suggestivfragen sowie eine positive Ausdrucksweise schaffen, können sie bessere Informationen erheben.

##### **4.4.1 Offene Fragen stellen**

Zum Thema Offene Fragen sind in der Literatur einige Aussagen zu finden, die zwar teilweise auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, aber nicht auf konkreten empirischen Untersuchungen beruhen.

Offene Fragen - häufig auch W-Fragen genannt, da sie meist mit einem W-Fragewort beginnen - sind so formuliert, daß der Gesprächspartner seine Antworten frei gestalten kann. Durch die Frage wird lediglich das Thema und die Detaillierungsebene der Antwort vorgegeben. Nach Crisand und Pitzek (1993) werden offene Fragen häufig eingesetzt, um neue Informationen einzuholen.

Offene Fragen weisen bei der Ermittlung von Informationen entscheidende Vorteile auf. Laut König (1972) besteht ein Vorteil der offenen Fragen darin, daß sie dem Forscher ermöglichen, Unwissenheit, Mißverständnisse des Wortlauts, unerwartete Bezugssysteme usw. zu entdecken. Darüber hinaus wird vermieden, daß dem Befragten eine Antwort suggeriert wird.

Auch nach Neuberger (1973) haben offene Fragen im allgemeinen eine geringere Suggestivwirkung. Sie erlauben den Gesprächspartnern, neue Gesichtspunkte zu entdecken, nähern die Gesprächssituation eher der Unterhaltung als dem Verhör an und geben dem Befragten mehr Mitsprachemöglichkeiten. Dadurch, daß der Gedankenaustausch zwischen Interviewer und Befragtem mehr wie eine gewöhnliche Unterhaltung erscheint, ist es laut König (1972) anzunehmen, daß offene Fragen auch den Kontakt zwischen den Gesprächspartnern fördern.

Das Hauptziel der offenen Fragen bleibt jedoch die Informationsgewinnung. Fiedler (1974) beschreibt im Zusammenhang mit dem therapeutischen Gespräch, daß die Relevanz der erhaltenen Informationen entscheidend von der Art des Fragens durch den Therapeuten abhängt. Der Therapeut sollte versuchen, möglichst konkrete Fragen zu stellen, die der Klient zu beantworten in der Lage sein sollte. Günstig ist es auch hier, die Fragen zunächst offen zu halten und außerdem Suggestivfragen zu vermeiden.

Sarges (1995) stellt im Zusammenhang mit dem beruflichen Umfeld fest, daß offenes Fragen vielen Führungskräften schwerfällt. Es sollte häufiger offen gefragt werden, denn Antworten auf offene Fragen sind viel informativer als solche auf geschlossene Fragen. Offene Fragen reduzieren eine Lenkung der Antwort, ermöglichen nicht antizipierte Antworten (die wichtige Zusatzinformationen liefern können) und lassen die Priorisierung der Inhalte beim Befragten erkennen.

Auch weitere Autoren halten offene Fragen für wichtig zur Informationsgewinnung (z. B. Heckhausen, 1980; Kaiser, 1977). Cannel und Khan (1968), Westhoff und Kluck (1991), Schrader (1983) und Neuberger (1981) plädieren ebenfalls für offene Fragen.

Im Sammelreferat von Ulrich und Trumbo (1965) wird beschrieben, daß die Interviewten mehr Informationen abgeben, wenn der Interviewer nicht direktiv in bezug auf seine Fragestellung vorgeht. Mayfield (1964) stellt in seinem Sammelreferat fest, daß die Art der Frage sich nachweislich auf die Antwort auswirkt.

Offene Fragen werden also von den genannten Autoren einstimmig als vorteilhaft, besonders für die Informationsgewinnung, angesehen. Es sollte aber darauf hingewiesen werden, daß die Antworten auf offene Fragen schwieriger auszuwerten sind, da sie unterschiedlich interpretiert werden können. Weiterhin ist es bei offenen Fragen wichtig, die Frage jeweils an der vorausgehenden Antwort zu orientieren und die Richtung bzw. das Thema der nächsten Antwort vorzugeben, um auch die gewünschten Informationen zu erhalten.

#### **4.4.2 Keine Suggestivfragen stellen**

Suggestivfragen sind Fragen, die durch die Wortwahl sowie durch eine absichtliche Begrenzung der Antwortmöglichkeiten auf die vom Interviewer gewünschte Antwort dem Gesprächspartner unterschwellig nahelegen, eine bestimmte Antwort zu geben (Kaiser, 1977). Es handelt sich um geschlossene Fragen, die häufig verschiedene Füllwörter (z. B. sicherlich, nicht etwa, bestimmt) enthalten.

Die Verwendung von Suggestivfragen bringt einige Nachteile mit sich. Nach Crisand und Pitzek (1993) werden mit der Suggestivfrage keine Informationen erfragt, sie dient nur der Beeinflussung der Gesprächsteilnehmer. Durch sie wird der Gesprächspartner manipuliert und in eine bestimmte Richtung gedrängt. Westhoff und Kluck (1991) beschreiben günstige Fragen und Aufforderungen ebenfalls als nicht suggestiv.

Laut Sarges (1995) besteht bei Suggestivfragen die Gefahr, daß, wenn der Fragende auf Antworten durch unüberhörbares Gutheißen oder Mißbilligen merklich im Sinne seiner eigenen Bewertungskriterien reagiert, er dem Befragten diese vorgibt und dann dessen weitere Aussagen nur noch geringen diagnostischen Wert besitzen können.

Auch in Sammelreferaten zu Einstellungsgesprächen (z. B. Mayfield, 1964) ist es eine verbreitete Empfehlung, keine Suggestivfragen zu stellen, da so verzerrte Informationen erhoben werden. Greenspoon (1959) und Verplank (1955) zeigten in Experimenten, daß Suggestivfragen die Antworten des Gesprächspartners beeinflussen. Nach diesen Erkenntnissen macht die Verwendung von Suggestivfragen bei der Informationsgewinnung wenig Sinn.

#### **4.4.3 Sich positiv ausdrücken**

Die persönliche negative Bewertung eines Sachverhaltes durch den Interviewer - erkennbar z. B. an negativen Formulierungen - führt zu ähnlichen Ergebnissen wie die Verwendung von



Suggestivfragen. In einigen frühen Untersuchungen (Shapiro & Eberhart, 1947; Blankenship, 1940) wurde nachgewiesen, daß die persönliche Meinung des Interviewers beim Befragten bestimmte Antworten hervorrufen kann.

Allen, Wiens, Weitman und Saslow (1965) konnten in einer Untersuchung nachweisen, daß selbst die vorherige Beschreibung des Interviewers als eher negativ die Antwort der Interviewten beeinflusst.

Auch Westhoff und Kluck (1991) empfehlen, daß günstige Fragen neutral hinsichtlich der Bewertung des Verhaltens - und damit nicht negativ formuliert - sein sollten, Wörter und Redewendungen sollten möglichst wenig emotional geladen sein. In einem Gespräch ist es also wichtig für den Interviewer, die Antworten des Interviewten nicht durch die persönliche Meinung anhand negativer Aussagen zu beeinflussen, um ihn nicht abzuschrecken, sondern ihn zu ermuntern, weitere Informationen abzugeben.

Auch nach Crisand und Pitzek (1993) wird ein Gespräch durch die Wortwahl der Gesprächspartner entscheidend beeinflusst. Durch sie kann die Beziehung zum Partner aufgebaut oder aber zerstört werden. Um ein Gespräch erfolgreich zu führen, ist laut Crisand und Pitzek eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre notwendig. Sie entsteht durch eine positive Grundeinstellung, Berücksichtigung der Bedürfnisse, Anerkennung und Wertschätzung sowie eine positive Ausdrucksweise. Die positive Ausdrucksweise trägt dazu bei, eine gute Beziehung zwischen den Gesprächspartnern aufzubauen und zu erhalten.

#### 4.5 Einordnung der Hypothesen in das Sender-Empfänger-Modell

Die vier in Abbildung 3.5 gruppierten und in diesem Kapitel beschriebenen Hypothesen lassen sich entsprechend Abbildung 2.2 in das Sender-Empfänger-Modell der Kommunikation auf die Seite der Verhaltensweisen des Interviewers einordnen (siehe auch Abbildung 4.1), da es sich ausschließlich um das Verhalten des Auditors / Interviewers handelt. Hypothese 1 zum Finden eines verständlichen Sprachcodes bezieht sich innerhalb des Kommunikationsmodells auf den Sprachcode des vom Interviewer gesprochenen Textes. Hypothese 2 zum Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten gehört zum Gesprächstext, der in Richtung Interviewer gelangt. Hypothese 3 zum Strukturieren des Gesprächstextes gehört in die Gegenrichtung zu dem Gesprächstext, den der Interviewer abgibt. Hypothese 4 bezieht sich auf die positive kommunikative Beziehung zwischen den Gesprächspartnern, die der Interviewer schafft. Diese sozialkompetenten Verhaltensweisen wirken sich laut der vorher genannten Hypothesen positiv auf den Gesprächserfolg aus und werden innerhalb der im folgenden Kapitel beschriebenen Schulungsmaßnahme trainiert.

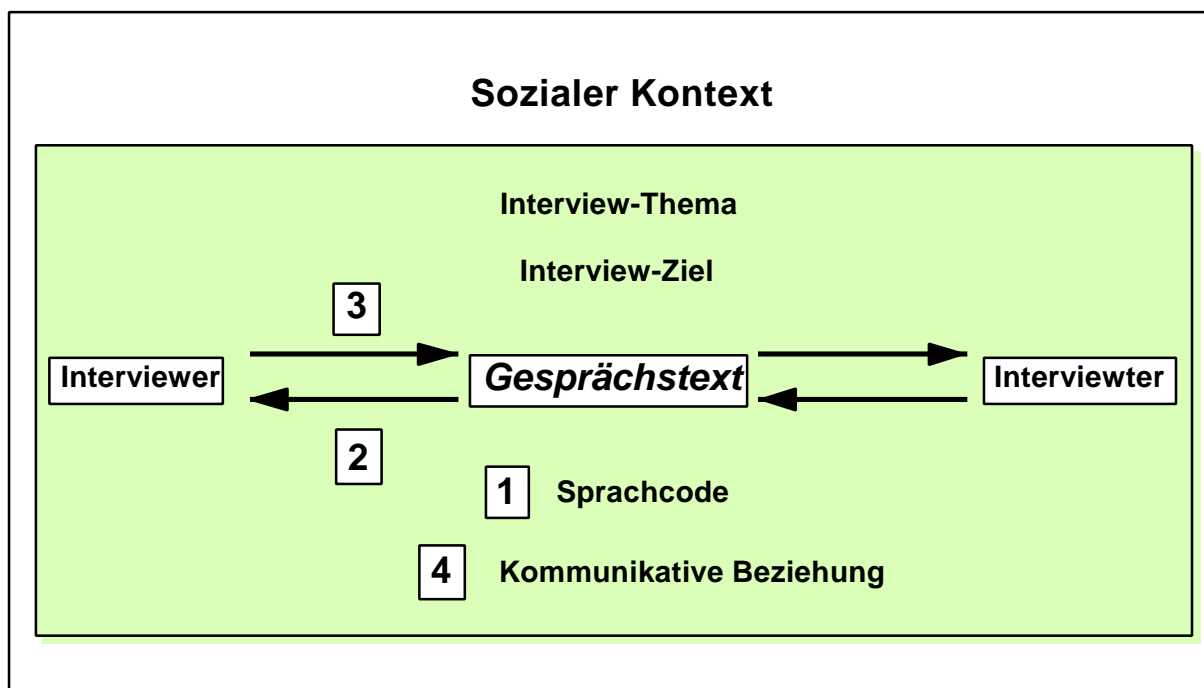


Abb. 4.1: Kommunikationsmodell mit Hypothesen 1-4

## **5 TRAINING DER SOZIALKOMPETENZ VON AUDITOREN**

### **5.1 Theoretischer Hintergrund des Trainings**

#### **5.1.1 Darstellung sozialer Lerntheorien**

Soziale Lerntheorien haben eine hohe Bedeutung im Kontext dieser Arbeit, da es sich bei der hier konzipierten und durchgeführten Schulungsmaßnahme um ein Training sozialer Verhaltensweisen handelt und diese auch im sozialen Umfeld erlernt werden sollen. Diese Theorien beschäftigen sich mit dem Erwerb, der Steuerung und Änderung sozialer Verhaltensweisen sowie mit sozialen Einflüssen auf das Lernen. Sie betonen im Unterschied zu klassischen behavioristischen Ansätzen, die sich ausschließlich mit der objektiven Betrachtung von beobachtbaren Reiz-Reaktionsverbindungen beschäftigen, die organismusinterne Verarbeitung und Beantwortung wahrgenommener Situationen und immer mehr die wechselseitige Beeinflussung von Person und Umwelt.

Im Zusammenhang mit sozialen Lerntheorien werden folgende Theorien im Anschluß kurz erläutert:

- die Triebtheorie von Miller und Dollard (1941), die im Gegensatz zu späteren Theorien Triebe als Motivationsfaktor mit einfließen läßt,
- die auf gelernte Erwartungen zurückgreifende Lerntheorie von Rotter (1954, 1982),
- die Sozial-kognitive Lerntheorie von Mischel (1973),
- die Sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (1976, 1979, 1986).

Die Triebtheorie von Miller und Dollard (1941) hatte ihren Ursprung darin, daß die Forschungsgruppe um die beiden Wissenschaftler versuchte, Aussagen der Freudschen Psychoanalyse in einer behavioristischen Triebtheorie zu formulieren, um diese empirisch überprüfbar zu machen. Den Trieben wird dabei eine verhaltensauslösende Wirkung zugeschrieben, und die Verstärkung wirkt über die Reduktion einer Triebspannung. Miller und Dollard beschäftigten sich besonders mit einer lerntheoretischen Reformulierung der psychoanalytischen Neurosentheorie und Therapie. Ähnlich wie die klassischen behavioristischen Ansätze sieht die Triebtheorie die Formbarkeit menschlichen Verhaltens relativ reduziert, und zwar auf die Komponente der menschlichen Triebe, die sowohl Verhalten

auslösen als auch für die Verstärkung verantwortlich sind. Diese recht einseitige Sicht wurde in späteren Theorien erweitert.

Die Soziale Lerntheorie von Rotter (1954, 1982) ist eine Theorie zur Erklärung komplexen menschlichen Handelns, die versucht, behavioristische und kognitiv-motivationale Ansätze zu verbinden. Rotter sieht die Interaktion von Person und Umwelt als Untersuchungseinheit für das Studium der Persönlichkeit. Dabei wird die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Handlung nicht nur durch die Art und Bedeutung der Ziele oder die Verstärkung bestimmt, sondern auch durch die Erwartung der Person, daß diese Ziele erreicht werden. Zur Vorhersage des konkreten Handelns spielen für Rotter vier Konstrukte eine Rolle: Verhaltenspotential, Erwartung, Verstärkungswert und psychologische Situation. Die eher formal als inhaltlich gefaßten Begriffe zur Beschreibung und Erklärung von Verhalten müssen jedoch für jede zu erklärende Handlung erst neu spezifiziert werden. Außerdem wurde die Theorie nur in Ausschnitten empirisch überprüft.

In seiner Sozial-kognitiven Lerntheorie berücksichtigt Mischel (1973) fünf Gruppen von Personvariablen, die die Person-Umwelt-Interaktion regulieren und zur Erklärung des konkreten Handelns herangezogen werden: Kodierungsstrategien und persönliche Konstrukte, kognitive und verhaltensmäßige Konstruktionskompetenzen, Erwartungen über Verhaltens- und Reizfolgen, Subjektive Bewertung der Folgen, Selbstregulationssysteme und Pläne. Die Variablen sollen erklären, wie eine Person die vorgefundene Situation verarbeitet und in Abhängigkeit davon handelt. Innerhalb dieser Theorie erweist es sich jedoch als schwierig, Typen von gleichartigen Person-Umwelt-Bezügen herauszuarbeiten. Außerdem wurde die Theorie für keinen Merkmalsbereich zusammenhängend präzisiert und empirisch überprüft.

Die Sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (1976, 1979, 1986) spielt eine bedeutende Rolle innerhalb der sozialen Lerntheorien, da an ihr der allmähliche Wandel von einer behavioristischen zu einer kognitiven Position deutlich wird. Bandura erklärt mit allgemeinpsychologischen Begriffen die Entstehung individueller Gewohnheitsmuster und vertritt dabei den reziproken Determinismus, d. h. eine wechselseitige Beeinflussung von Person, Umwelt und Verhalten. Die Theorie wurde in vielen empirischen Untersuchungen überprüft und hat die Besonderheit, daß das menschliche Lernen experimentell in den Mittelpunkt gestellt wurde. Sie führte nicht nur zu reiner Grundlagenforschung, sondern zu Experimenten mit erkennbarem Anwendungsbezug.

Die Theorie, die als Grundlage dieser Schulungsmaßnahme ausgewählt wird, sollte bestimmten Anforderungen genügen. Zunächst sollte es sich um eine wissenschaftlich anerkannte Theorie handeln, die empirisch überprüft wurde. Sie sollte Lernen im sozialen Umfeld erklären können und anschauliche Anregungen zur Vermittlung von Lehrinhalten anbieten. Aus den oben genannten Theorien wurde die Sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura ausgewählt.

Die Sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura ist für diese Arbeit besonders dahingehend von großer Bedeutung, daß sie das Beobachtungslernen als zentrales, persönlichkeitsformendes Lernprinzip beinhaltet. Bandura betont das Beobachtungslernen neben den damals anerkannten Lernformen des klassischen und operanten Konditionierens als eine weitere Lernart, die das Lernen erheblich beschleunigt. Er beschreibt es als einen kognitiven Lernvorgang, in dessen Mittelpunkt der Erwerb von Wissen und weniger die Ausbildung von Reiz-Reaktionsverbindungen steht. Die zentrale Annahme der Theorie besteht darin, daß der Beobachter während der Verhaltensdarbietung kognitive Repräsentanzen, also Vorstellungsbilder oder Versprachlichungen des Verhaltens, und damit Wissen erwirbt. Ob dieses Wissen handlungsmäßig umgesetzt wird, hängt von individuell gelernten, situationsspezifischen Verstärkungserwartungen für dieses Verhalten in der jeweiligen Situation ab.

Bandura betont in seiner Sozial-kognitiven Lerntheorie das ganzheitliche Lernen durch die Übernahme größerer Verhaltenseinheiten bei der Beobachtung von Modellen. Mit Modell meint Bandura eine von einem Menschen vollzogene Handlung, die für einen Beobachter ein Muster für die richtige Ausführung darstellt. Modellernen setzt sich dabei aus folgenden Schritten zusammen: Aufmerksamkeitsprozesse, Gedächtnisprozesse, Reproduktionsprozesse und Motivationsprozesse.

Aufmerksamkeitsprozesse regulieren die Exploration und die Wahrnehmung der modellierten Aktivität. Durch Gedächtnisprozesse werden die Ereignisse in überdauernde Gedächtnisrepräsentationen überführt, die zugleich Standards für die Beurteilung des eigenen Verhaltens sind. Die Reproduktionsprozesse betreffen die Vorgänge, die zwischen dem mit der Gedächtnisrepräsentation bereitliegenden Plan und seiner Ausführung ablaufen. Motivationsprozesse bestimmen in Form von Verhaltensfolgeerwartungen darüber, ob und unter welchen Bedingungen das Wissen, das durch die Beobachtung erworben wurde, in Verhalten umgesetzt wird.

Die Aufmerksamkeitsprozesse als Grundvoraussetzung des Modelllernens unterscheidet Bandura nach Modellmerkmalen (Auffälligkeit, Differenziertheit, Komplexität, affektiver Wert, funktionaler Wert des Verhaltens) und Beobachtermerkmalen (Wahrnehmungsdifferenzierung, Kurzzeitgedächtniskapazität, Wahrnehmungseinstellungen, Erregungsniveau).

Die Gedächtnisprozesse beziehen sich auf die Vorgänge, die mit der Entstehung und Aufrechterhaltung der kognitiven Repräsentanz zu tun haben (symbolische Kodierung, kognitive Organisation, symbolische Wiederholung, motorische Wiederholung).

Mit Reproduktionsprozessen meint Bandura die Vorgänge, die mit der motorischen oder auch der artikulatorischen Realisierung des Verhaltens unter Steuerung durch die kognitive Repräsentanz zusammenhängen. Bandura vertritt dabei eine Position, die mit dem Handlungssteuerungsmodell von Miller, Galanter und Pribram (1960) zu vereinbaren ist. Nach dem Modell der Test-Operate-Test-Exit(TOTE)-Einheit stellt die kognitive Repräsentanz der gesehenen Handlung als Sollgröße einen Plan für die Realisierung der Handlung bereit. Während der Handlungsausführung werden kontinuierlich Vergleiche zwischen dem Plan und den Ergebnissen der eigenen Ausführung vorgenommen. Wenn die Abweichung sehr hoch ist, werden solange weitere Ausführungsversuche unternommen, bis die Diskrepanz zwischen dem im Plan festgelegten Sollzustand und dem Istzustand des eigenen Verhaltens unerheblich geworden ist.

Motivationsprozesse beziehen sich auf Verstärkungsvariablen, die über Aufmerksamkeit und Gedächtnis das Lernen, vor allem aber die Bereitschaft zur Ausführung des erworbenen Plans beeinflussen. Als Quellen der Motivation betont Bandura externe Verstärkungen, stellvertretende Verstärkungen sowie Selbstverstärkungen.

Das Lernen durch Verstärkung ist innerhalb dieser Theorie eine der entscheidendsten und wirksamsten Faktoren effektiven Lernens. Der Theorie liegt zugrunde, daß Menschen ihr eigenes Handeln beobachtend wahrnehmen und die dabei gewonnenen Informationen für späteres Handeln nutzen können. Sie stellen Kausalzusammenhänge zwischen der Art ihres Handelns und dem Ausgang der Handlung her. Es besteht also ein bewußter Zusammenhang zwischen der zu lernenden Verhaltensweise und dem Auftreten des bekräftigenden Reizes, und die Person ist motiviert, dieses Verhalten wieder auszuführen.

### **5.1.2 Anwendung der Sozial-kognitiven Lerntheorie im Training**

Semmer und Pfäfflin (1979) haben auf der Grundlage der Sozial-kognitiven Lerntheorie ein Interaktionstraining entwickelt, in das die Ansätze der Handlungstheorie, insbesondere das Handlungssteuerungsmodell von Miller, Galanter und Pribram (1960), mit einbezogen wurden. Ihre Ziele lagen nicht in der Verbesserung der Interaktionskompetenz als solcher, sondern lediglich innerhalb spezifischer Situationen und bezüglich spezifischer Inhalte. Sie unterteilen ihr Training in observative und verbale Bestandteile sowie Phasen des aktiven Übens und Feedbacks.

Im observativen und anschließenden verbalen Training stellen sie anhand eines Modells einen bestimmten Verlauf dar und betonen dabei die Bedeutung des negativen Modells zur Vorführung typischer Fehler, was nach Bandura das Diskriminationslernen und die Regelbildung fördert. Die Fehler des Modells werden in einer anschließenden Diskussion gesammelt, strukturiert und gegebenenfalls durch den Trainer ergänzt. Hier wird anhand einer hierarchischen Gliederung in Oberbegriffe und Unterprinzipien die Merkleistung erhöht.

Durch die observativen und verbalen Trainingsarten bilden sich laut Semmer und Pfäfflin (1979) die inneren Modelle des Handelns aus. Durch anschließendes aktives Üben sollen die Teilnehmer lernen, die Rückmeldung, die aus ihren eigenen Handlungen entsteht (intrinsisches Feedback), mit ihrem allgemeinen Wissen und ihren Vorstellungen in Verbindung zu bringen und ihr Verhalten entsprechend zu korrigieren. Extrinsisches Feedback, vor allem durch den Trainer, soll sie dabei unterstützen. Zunächst erfolgt das Lernen unter Einsatz bewußter Aufmerksamkeit, die einzelnen Bestandteile einer Handlung werden dann immer weiter automatisiert.

Das eingesetzte Feedback sollte dabei möglichst unmittelbar und konkret zunächst innerhalb kleinerer Übungseinheiten erfolgen, schwer beschreibbare Aspekte können über audiovisuelles Feedback zugänglich gemacht werden. In entsprechenden Trainings spielt nach Semmer und Pfäfflin (1979) der informationale Aspekt im Feedback eine wesentlich größere Rolle als der motivationale, anders als es in der Therapie der Fall ist.

Bei der Entwicklung und Durchführung eines Trainings halten auch Fittkau und Schulz von Thun (1977) für beachtenswert, daß während des Lernens unterschiedliche Bereiche der Person angesprochen werden: Der kognitive Bereich wird angesprochen durch Informationsvermittlung und -erarbeitung z. B. in Vorträgen und Lehrgesprächen, der aktionale

durch Verhaltensübungen wie Rollenspiele und der emotionale durch Selbsterfahrung mit Hilfe von (Video-)Feedback und der Aufarbeitung aktueller zwischenmenschlicher Konflikte.

Es ist dabei wichtig, daß Informationen nicht dadurch vermittelt werden sollten, daß ein Vortrag nach dem anderen gehalten oder daß ein Lehrgespräch geführt wird, bei dem die Teilnehmer die Erkenntnisse formulieren sollen, die der Trainer selbst mitbringt. Informationen sollten besser durch Kurzvorträge und Merkblätter vermittelt werden, die Kenntnisse und Konzepte beinhalten.

Die Veranstaltungen sollten auch nicht überwiegend aus Übungen bestehen, da sonst die Teilnehmer dazu neigen, Techniken zu perfektionieren, die weder zu ihrem sonstigen Verhaltensstil passen, noch zu den Situationen, in denen sie sie später anwenden. Verhaltenstrainings und Übungen sind jedoch notwendig für Verhaltensänderungen. Die jeweilige Berufspraxis der Teilnehmer sollte dabei aber möglichst konkret simuliert werden.

Zentrale Bestandteile des hier entwickelten Trainings sind der Einsatz eines praxisnahen Videofilms mit anschließendem Kurzvortrag, die Durchführung von Übungen und Rollenspielen in Form von Audits sowie Feedback anhand von Verhaltensanalyse und Video. Das Training basiert auf der oben beschriebenen Sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (1976, 1979, 1986).

Das zentrale und in den Trainingssequenzen umgesetzte Lernprinzip ist das Modellernen. Die Teilnehmer können sowohl anhand eines Modells - die Handlungen und besonders auch Fehler des Hauptdarstellers im Videofilm - als auch an ihren eigenen Leistungen und den Leistungen anderer Teilnehmer im Rollenspiel Kausalzusammenhänge zwischen der Art und den Folgen der Handlung herstellen. Sie erwerben damit kognitive Repräsentanzen, also Vorstellungen über das Verhalten, und damit Wissen. Die Umsetzung des Verhaltens hängt dabei von individuell gelernten, situationsspezifischen Verstärkungserwartungen für dieses Verhalten in dieser Situation ab.

Da sowohl im Videofilm durch die soziale Verstärkung des Darstellers als auch im Rollenspiel anhand der erreichten Ergebnisse (ermittelte Informationen im Audit) und ebenso in der Verhaltensanalyse durch den Gesprächspartner bzw. Trainer oder anhand von Video-Feedback die Folgen zu erkennen sind, können sich diese Verstärkungserwartungen aufbauen. Es wird nun erwartet, daß nun ein bewußter Zusammenhang zwischen den zu lernenden sozialkompetenten Verhaltensweisen und dem Auftreten des bekräftigenden Reizes besteht und



die Person motiviert ist, dieses Verhalten wieder auszuführen. Zudem besteht eine zusätzliche Lernmöglichkeit durch die Beobachtung anderer Teilnehmer im Rollenspiel, so daß aus den Erfolgen und Fehlern verschiedener Modelle gelernt werden kann, was nach der Theorie von Bandura (1979) die Generalisierung fördert.

Mit Modellen als von einem Menschen vollzogene Handlungen sind innerhalb dieses Trainings vor allem die Handlungen des Hauptdarstellers im Videofilm gemeint. Dabei finden auch hier Aufmerksamkeitsprozesse, Gedächtnisprozesse, Reproduktionsprozesse und Motivationsprozesse statt. Die Aufmerksamkeitsprozesse als Grundlage des Modellernens werden zum einen dadurch gefördert, daß die Modellhandlungen in ihrer Darstellungsweise und Komplexität die Realität recht nahe wiedergeben und damit eine Bedeutung für den Beobachter haben, zum anderen ist das Verhalten für den Beobachter durch die leichte Überzeichnung der Situation auffällig, was zentrale Aspekte deutlicher hervorbringt.

Die Gedächtnisprozesse zur Entstehung und Aufrechterhaltung der kognitiven Repräsentanz werden durch das Anschauen des Videofilms, die Diskussion und Strukturierung der Fehler des Modells und die eigene Übung verstärkt. Innerhalb der Übung zur Verdeutlichung der Verhaltensweisen und vor allem im Rollenspiel erfolgen dann die Reproduktionsprozesse. Im Rollenspiel sollen Informationen mit Hilfe der erlernten Verhaltensweisen ermittelt werden. Der Trainingsteilnehmer kann die Handlung solange ausführen, bis er aus seiner Sicht genügend Informationen erhalten hat.

Die Motivation zur weiteren Ausführung einer Verhaltensweise ergibt sich dabei sowohl aus Verstärkungen durch die Anzahl der erhaltenen Informationen als auch durch positive Reaktionen des Gesprächspartners, des Trainers oder anderer Teilnehmer. Dies stellt die entscheidende Voraussetzung für die zukünftige Anwendung des Erlernten dar.

Um die genannten und angrenzende Überlegungen empirisch zu hinterlegen, werden im folgenden Unterkapitel einige empirische Untersuchungen benannt, die sich in diesem Zusammenhang mit der Schulung von Sozialkompetenz anhand verschiedener Schulungsmethoden beschäftigen.

## **5.2 Empirische Untersuchungen zum Trainingsdesign**

In der Literatur sind empirische Untersuchungen zur Schulung von Sozialkompetenz gegenüber Empfehlungen und Meinungsäußerungen rar. Die Bausteine des Modellernens

durch den Einsatz von Videofilmen sowie die Durchführung von Rollenspielen und die Verwendung von Feedback sind Gegenstand einiger Untersuchungen, die im folgenden beschrieben werden sollen.

Wexley (1984) hebt in seinem Review zu Trainingsmethoden die Rolle der Sozial-kognitiven Lerntheorie und die damit im Zusammenhang stehenden Begriffe Modellernen, Rollenspiele, soziale Verstärkung und positiver Lerntransfer hervor. Er bewertet den Einsatz des Modellernens als effektive Trainingsmethode sowohl in industriellen (Kraut, 1976; Latham & Saari, 1979) als auch in nichtindustriellen Bereichen (Decker, 1979). Außerdem verweist er auf eine Studie, die eine Verbesserung von Interviewerfähigkeiten durch Rollenspiele empirisch nachgewiesen hat (Ivancevich & Smith, 1981).

Im Zusammenhang mit Trainingsstudien zum Modellernen erwähnt Wexley (1984) eine erfolgreiche Studie zum Einsatz von Medien, speziell eines Videofilms (Evans, Rozelle, Maxwell, Rains & Dill, 1981). Aus der Literatur über Video- und Filmmodelle geht außerdem hervor, daß diese gerade auf dem Gebiet der Sozialen Kompetenz besonders häufig mit Erfolg eingesetzt werden (Thelen, Fry, Fehrenbach & Frautschi, 1979).

#### *Vorüberlegungen zum Training von Sozialkompetenz*

Laut Schuler und Barthelme (1995) sind die Möglichkeiten der Verbesserung der Sozialen Kompetenz vorwiegend in der klinisch-psychotherapeutischen Praxis untersucht worden. Es wurden Trainingsmethoden entwickelt, die auf der Grundlage lerntheoretischer Ansätze basieren. Erst in den letzten Jahrzehnten beschäftigte sich auch die arbeits- und organisationspsychologische Forschung mit der Konzeption und Durchführung von Trainingsprogrammen zu sozialen Fertigkeiten, speziell in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Hierbei ist es wichtig, daß solche Verhaltensweisen erlernt und geübt werden, die für die Erfüllung einer konkreten beruflichen Anforderung von Bedeutung sind. Um diese Fähigkeiten zu erlernen, ist es nötig, erfolgsorientiert und in anwendungsnahen Situationen zu üben (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Die in dieser Arbeit durchgeführte Schulungsmaßnahme ist ein Beitrag zur arbeits- und organisationspsychologischen Forschung und basiert - wie oben beschrieben - auf der Sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura, insbesondere den Ansätzen des Modellernens. Hierbei ist besonders auf den Anwendungsbezug und auch das Lernen in anwendungsnahen Situationen geachtet worden.

Viele der Trainingsprogramme in der beruflichen Aus- und Weiterbildung beschäftigen sich mit der Einübung von sozialen Fertigkeiten wie Kommunikation, Teamfähigkeit und Umgang mit Konflikten. Nach Gutmark (1994) können Trainingsprogramme zum Aufbau Sozialer Kompetenzen erfolgsversprechend dort eingesetzt werden, wo Probleme in den zwischenmenschlichen Beziehungen, soziale Ängste und Konflikte sowie Defizite in der Kommunikation im Vordergrund stehen. In dieser Arbeit ist ein Trainingsprogramm für die berufliche Weiterbildung im Bereich Qualitätsmanagement entwickelt worden, bei dem es um das Training der Interviewerfähigkeiten von Qualitätsauditoren geht.

### *Untersuchungen zu Interviewertrainings*

Schon Matarazzo (1971) betonte nach einem Literaturreview die Notwendigkeit eines systematischeren Ansatzes zur Evaluation von Interviewertrainings. Matarazzo, Wiens und Saslow (1966) stellten heraus, daß es in diesem Zusammenhang sehr wenige Untersuchungen gibt, die systematisch die zu erlernenden Fähigkeiten vor und nach dem Unterricht miteinander vergleichen. Vorhandene Studien bezogen sich auf die Bewertung von Wärme, Einfühlungsvermögen und Echtheit. Ebenso betont Wexley (1984) in seinem Literaturreview, daß Evaluationsforschung zu Verhaltenstrainings sowohl im privaten als auch öffentlichen Bereich rar ist.

Auch Lutz (1978) bezeichnet die bisherige Schulung von Gesprächstechniken als unzureichend. Die Interviewer haben sich ihre Interviewfertigkeiten meist selbst durch Literaturstudium und Erfahrung angeeignet. Erfahrungsberichte und einige empirische Untersuchungen haben jedoch laut Lutz gezeigt, daß Interviewtechniken trainierbar sind.

Einige empirische Studien sollen nun beispielhaft beschrieben werden. So konnten z. B. Wexley, Sanders und Yukl (1973) eine Verbesserung durch Interviewtraining unter Supervision feststellen. Cline und Garrard (1973) führten einen erfolgreichen, mehrwöchigen Intensivkurs mit allgemeiner schriftlicher Einführung, Vorführen von Interviews und deren Diskussion mit einem erfahrenen Interviewer, anschließendem Rollenspiel zweier Studenten und Interviews mit Patienten als Video-Aufzeichnung durch. Zusätzlich wurden Filme mit typischen Beispielen und Problemen des Interviews vorgeführt und diskutiert.

Interviewerfähigkeiten können also grundsätzlich als trainierbar angesehen werden. Um ein erfolgreiches Interviewertraining zu gestalten, werden, belegt durch empirische Untersuchungen, verschiedene Vorgehensweisen empfohlen. Im Interviewertraining von Cline

und Garrard (1973) ist das Vorführen von Interviews, sowohl aus vorbereiteten Filmen als auch aus den Aufzeichnung eigener Interviews innerhalb von Rollenspielen, ein zentraler Bestandteil. Hierbei spielt aber die anschließende Diskussion eine bedeutende Rolle für den Lernerfolg. Diese Vorgehensweisen - das Vorführen und Besprechen eines Videofilms sowie Video-Feedback zu eigenen Rollenspielen - sind innerhalb des in dieser Arbeit durchgeführten Trainings umgesetzt.

Ivey, Normington, Miller, Morrill und Haase (1968) und Ivey (1971) haben eine spezielle Interviewer-Trainingstechnik, genannt „microcounseling“, eingeführt. Die Methode wird benutzt, um Interviewerverhalten zu trainieren, das innerhalb des Trainings sowohl in einer Beschreibung als auch auf Video gezeigt wird. Die Technik nennt sich microcounseling, da in jeder Lektion nur ein bestimmtes Verhalten gelehrt wird und der Lernende dieses Verhalten so oft wie möglich in einer 5-10 minütigen Interviewsituation üben soll.

Verschiedene Studien haben laut Moreland, Ivey und Phillips (1973) gezeigt, daß microcounseling effektiv für die Vermittlung von Verhaltensweisen wie Zuhören, offenes Fragen und Zusammenfassen benutzt werden kann. Im Versuch von Moreland, Ivey und Phillips sollten die microcounseling-Versuchspersonen zunächst eine Beschreibung des Verhaltens lesen, dann ein Video dazu ansehen und im Anschluß 6-7 Minuten ein eigenes Interview führen. Daraufhin erhielten sie Video-Feedback und eine Bewertung durch den Lehrenden. Es zeigte sich, daß diese Interviewer durch Beurteiler in den zu lernenden Verhaltensweisen besser bewertet wurden als eine mit herkömmlichen Methoden (ohne spezielle Verhaltens-Lektionen, Video und Video-Feedback) trainierte Gruppe.

Die Trainingstechnik des microcounseling nach Ivey, Normington, Miller, Morrill und Haase (1968) unterscheidet sich dahingehend von Vorgehensweisen in anderen Interviewertrainings, daß in jeder Trainingssequenz immer nur ein bestimmtes Verhalten erlernt und geübt wird. Somit muß der Lernende auf weniger Aspekte achten und kann diese leichter behalten und umsetzen.

Auch in dem hier durchgeführten Training wird in jeder Trainingssequenz nur eine bestimmte Gruppe sozialkompetenter Verhaltensweisen gelernt. Ähnlich wie im Versuch von Moreland, Ivey und Phillips (1973) wird ein Verhalten in einem Videofilm gezeigt, besprochen und in einer schriftlichen Übung eingeübt. Danach wird zur Umsetzung der erlernten Verhaltensweise ein eigenes Interview durchgeführt und nachher bewertet.

### *Untersuchungen von Feedback-Methoden*

Zu Art und Einsatz von Feedback sind einige empirische Untersuchungen durchgeführt worden. Haines und Eachus (1965) fanden heraus, daß eine der besten Feedback-Methoden die sofortige Wiedergabe der Videoaufzeichnung ist. Außerdem zeigte sich auch verbales Feedback als zwar unbeliebt, aber sehr erfolgreich (Argyle, Smith & Kirton, 1962).

Auch Schroeder, Dyer, Czerny, Youngling und Gillotti (1986) ermittelten in einer Studie, daß eine Kombination von Rollenspiel mit Video-Feedback und Rollenspiel mit Feedback des Lehrers als wichtig für die Entwicklung von Führungseigenschaften betrachtet werden kann.

McFall und Marston (1970) verglichen bei Trainings mit selbstunsicheren Studenten Verhaltensübungen mit und ohne Feedback durch Tonband. Das Feedback führte tendenziell zu einer Verbesserung der Nachtestleistung. In einigen Untersuchungen mit psychiatrischen Patienten, die schwere Defizite im sozialkompetenten Bereich hatten, bewirkte dagegen nur die Verhaltensübung in Verbindung mit Modellernen signifikante Veränderungen (z. B. Eisler, Blanchard, Fitts & Williams, 1978; Goldstein, Martens, Hubben, Van Belle, Schaaf, Wiersma & Goedhart, 1973).

Waldron (1973) plädiert für eine Video-Aufzeichnung von Interviews mit Rückmeldung während des Trainings, er hält Sich-Selbst-Sehen (auf Video) für die wichtigste Lernerfahrung. Studenten berichteten, daß neben den Kommentaren des Lehrers über Fehler das Sehen auf dem Bildschirm besonders aufschlußreich war. Canada (1973) spricht sogar für eine sofortige Rückmeldung über Fehler noch während des Interviews. Im Vergleich von Vorher- und Nachher-Interview stellte sich heraus, daß bei sofortiger Fehler-Rückmeldung an die Interviewer die durchschnittliche Länge der Antwort des Gesprächspartners und der Anteil seiner Sprechzeit größer waren.

Speziell zum Einsatz von Video-Aufzeichnungen bei der Durchführung von Rollenspielen sind in diesem Zusammenhang noch folgende interessante Experimente zu nennen. Campbell, Lison, Borsook, Hoover und Arnold (1995) führten Rollenspiele vor einer Lektion und danach mit veränderter Aufgabenstellung durch. Die Lektion beinhaltete Präsentationen (teilweise durch Computer) und die Vorführung von Videos mit Beispielinterviews. Die Rollenspiele wurden ebenfalls aufgezeichnet und dann als Grundlage für gegenseitiges Feedback genutzt. Campbell, Lison, Borsook, Hoover und Arnold konnten feststellen, daß computer- und videounterstützte Methoden im Vergleich zu ausschließlich vom Lehrer gestalteten Lektionen

die Lernleistung verbessern können und somit die Möglichkeit besteht, die Lehreranwesenheit zu reduzieren.

Aus den erwähnten Untersuchungen zum Einsatz von Feedback ist zu erkennen, daß Feedback an sich ein wichtiger Bestandteil innerhalb des Lernprozesses ist. Hierbei erweist sich sowohl Video-Feedback als auch verbales Feedback als erfolgreich, so daß eine Kombination der beiden Methoden anzustreben ist. Der Interviewer kann durch Feedback seine Fähigkeiten verbessern und damit ein erfolgreicherer Gespräch führen.

Der Einsatz von Feedback, sowohl durch Video-Aufzeichnungen der Rollenspiele mit nachfolgender Analyse als auch durch verbale Aussagen der Gesprächspartner und des Trainers, ist innerhalb der hier beschriebenen Schulung ein zentraler Bestandteil.

### 5.3 Leitlinien zum Trainingsdesign

Da es in der Literatur sehr viele Aussagen zum Thema Schulung von Sozialkompetenz gibt und sich nur wenige dieser Literaturstellen direkt auf empirische Untersuchungen beziehen, werden in diesem Unterkapitel auch die Autoren genannt, die zwar keine speziellen empirischen Untersuchungen zu ihren Aussagen durchgeführt haben, sich aber auf bisherige Forschungen oder Erfahrungen berufen.

In der Literatur wird immer wieder die Notwendigkeit der Schulung von Sozialkompetenz betont, und für die Durchführung der Schulung werden auch konkrete Vorgehensweisen empfohlen, wie z. B. der Einsatz von Videofilmen, die Durchführung von Rollenspielen oder der Einsatz von Feedback. Auf die Hinweise zu diesen Themen wird im folgenden näher eingegangen.

#### *Einsatz von Videofilmen als Medien*

Der Einsatz von Videofilmen bei der Durchführung von Verhaltenstrainings wird in der Literatur häufig im Zusammenhang mit Modellernen erwähnt. Wie oben angesprochen kann ein Modell im Sinne der Sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura in einem Lehrvideo Ausgangspunkt für das Erlernen einer bestimmten sozialen Fähigkeit sein. Auch in diesem Zusammenhang wird in der Literatur das anwendungsnahe Lernen betont.

So weist z. B. Gebert (1985) auf die Möglichkeit des Modellernens bei der Entwicklung von Sozialkompetenz durch Kooperations- und Kommunikationstraining hin. Modell-Lernprozesse können z. B. über das Medium Film vermittelt werden. Modellernen nach Bandura hat sich laut Gebert in den verschiedensten Zusammenhängen als ein effektives Vorgehen erwiesen (z. B. Schierenberg, 1976). Es ist jedoch nach Gebert wichtig, daß die Lernsituation im Videofilm mit der späteren Anwendungssituation zumindest in der Wahrnehmung der Lernenden sehr hohe Ähnlichkeit aufweist.

Auch Argyle (1972) gibt - beruhend auf verschiedenen Forschungsergebnissen - einige Empfehlungen zum Einsatz von Videofilmen. Er betrachtet Demonstrationen in Form von Filmvorführungen als wertvolle Ergänzung zu anderen Vorgehensweisen. Die Ergebnisse der Imitationsforschung zeigen dabei Bedingungen auf, unter denen Filme besonders effektiv sind. Das Vorbild sollte Prestige besitzen, sollte aber in gewisser Hinsicht dem Trainierten ähneln, es sollte sichtlich für sein Verhalten belohnt werden, und die Beobachter sollten vorhersehen können, daß auch sie für erfolgreiches Verhalten belohnt werden. Im Film sollten die

wichtigsten Persönlichkeiten und Problemsituationen gezeigt werden, denen man im Zusammenhang mit der Fähigkeit begegnen kann, und zugleich die richtigen und falschen Möglichkeiten, mit ihnen umzugehen.

Manche Autoren gehen darüber hinaus von der Annahme aus, daß eine wahrnehmbare Ähnlichkeit zwischen Modell und Beobachter in bezug auf das Problemverhalten die Nachahmung fördert. Sie verwenden zum Erlernen einer Verhaltensweise z. B. bei ängstlichen Klienten Modelle, die zuerst Angst und unsicheres Verhalten zeigen, dann aber nach und nach sicherer und kompetenter werden und damit ein Erfolgserlebnis vorführen (Meichenbaum, 1971; Sarason, 1973).

Dies sind wichtige, anwendungsrelevante Hinweise, die bei der Gestaltung des innerhalb dieser Arbeit verwendeten Videofilms berücksichtigt wurden. Im Videofilm wird der zunächst verunsicherte Hauptdarsteller mit verschiedenen Problemen konfrontiert und lernt mit der Zeit, mit diesen umzugehen.

#### *Einsatz von Rollenspielen als Methode*

Viele Autoren verweisen im Zusammenhang mit der Schulung von Sozialkompetenz auf die Methode des Rollenspiels. So wird z. B. beim Gruppentraining Sozialer Kompetenzen zur Therapie sozial inkompetenten Verhaltens nach Hinsch und Pfingsten (1983) für das Rollenspiel die meiste Zeit des Training verwendet.

Die Methode des Rollenspiels bietet die Möglichkeit, innerhalb einer sozialen Situation relativ anwendungsnah soziale Fähigkeiten einzuüben. Im Rollenspiel wird in spielerischer Form eine bestimmte Rolle realisiert, um die psychologischen Anforderungen des Verhaltens in einer Situation ohne reale Folgen so zu lernen, daß es in der Ernstsituation erfolgreich eingesetzt werden kann (Clauß, 1978).

Argyle (1972) beschreibt, daß es am effektivsten ist, soziale Fähigkeit zu lernen, indem man sie eine Zeitlang wiederholt in den relevanten sozialen Situationen ausübt. Das Rollenspiel ist laut Argyle besonders nützlich, wenn es darum geht, ganz spezifische Fähigkeiten wie Interviewen oder Führungsverhalten zu trainieren. Der Lernende ist deshalb erfolgreicher, weil er aktiv handeln kann und damit seine Lernerfahrung intensiver ist.

Dabei kann laut Argyle (1972) ein Videofilm zur Vorbereitung auf ein Rollenspiel dienen, wobei die empfohlene Vorgehensweise nach bestehenden Forschungsergebnissen



folgendermaßen aussieht: Zunächst hält der Trainer einen Vortrag und veranstaltet eine Diskussion über die sozialen Fähigkeiten, die gelehrt werden sollen. Damit kann eine Demonstration oder die Vorführung eines Films verbunden sein, so daß Vorbilder zur Imitation (-> Modellernen) vorhanden sind. Danach werden eine Reihe von Situationen oder Problemen von den Teilnehmern abwechselnd durchgespielt. Nach jedem Rollenspiel sollte ein Rückmeldungsgespräch stattfinden. Dieses sinnvoll erscheinende Vorgehen wurde innerhalb des in dieser Arbeit durchgeführten Trainings verwendet.

Gutmark (1994) beschreibt im Zusammenhang mit der Methode des Rollenspiels den Vorteil von Schulungen zum Aufbau Sozialer Kompetenzen in der Gruppe gegenüber den für einzelne konzipierten Schulungen darin, daß im Rollenspiel bestimmte Situationen hergestellt werden und dabei neues Verhalten geübt werden kann. Durch den Rollentausch wird dann Verständnis für die Sichtweise des anderen geweckt, und es werden Selbst- und Fremdbeeinflussungsprozesse deutlich gemacht. Somit können Offenheit, Vertrauen und Gruppenzusammenhalt geschaffen werden.

Auch Gebert (1985) hält die Methode des Rollenspiels für wichtig. Dabei ist auch nach Gebert der Rollentausch besonders hilfreich. Es kann eine Erweiterung des Verständnisses für die Bedingungen der komplementären Rolle erreicht werden. Forschungen haben laut Gebert den Faktor der Befähigung zur Rollenübernahme immer wieder als grundlegend herausgestellt.

Im Zusammenhang mit dem Rollenspiel scheint der Rollentausch für ein tieferes Verständnis der Gesprächspartner sowie das Erkennen von Beeinflussungsmöglichkeiten wichtig zu sein. In der innerhalb dieser Arbeit durchgeführten Schulung spielen die Teilnehmer jeweils wechselseitig die Rollen von Interviewer und Interviewtem.

#### *Einsatz von Feedback als Methode*

Auch zum Thema Feedback finden sich in der Literatur neben den oben beschriebenen empirischen Untersuchungen einige Empfehlungen. Die Methode des Feedbacks wird dabei im Zusammenhang mit Rollenspielen diskutiert.

So betonen z. B. Argyle und Kendon (1967) als eine gute Möglichkeit des Erlernens sozialer Fähigkeiten das Rollenspiel mit Feedback, das vom Trainer, von anderen Teilnehmern oder anhand von Tonband- oder Videoaufzeichnungen gegeben werden kann. Wichtig ist hierbei aber auch die Art des Feedbacks. Laut Lutz (1978) sollte sich das Feedback auf konkretes

Verhalten, am besten einen bestimmten Verhaltensaspekt und auf überschaubare Abschnitte beziehen, konkrete Alternativen vorschlagen, strukturiert sein und am besten schriftlich vorliegen.

Die erwähnten Literaturstellen deuten ebenso wie die empirischen Untersuchungen zu diesem Thema auf die Wichtigkeit von Feedback für den Lernprozeß hin. Das Feedback in der hier durchgeführten Schulung wird dabei sowohl von Personen (Trainer, Teilnehmer) als auch durch Videoaufnahmen gegeben. Dabei wird konkret auf einzelne Punkte eingegangen.

### *Transfer-Erhöhung*

Als letzter Punkt für die Gestaltung der Schulung ist noch die Transfer-Erhöhung von Bedeutung. Einige empirisch belegte Grundsätze zum Trainingsdesign, die der Transfer-Erhöhung dienen, geben Goldstein, Sprafkin und Gershaw (1976): Im Training sollten allgemeine Prinzipien für die Ausführung des jeweiligen Zielverhaltens konkret angegeben werden (z. B. „Halten Sie Blickkontakt“). Je mehr sich die Aspekte der Übung und der realen Situation gleichen, desto größer ist der Transfer. Diese Vorgehensweise wird in dieser Arbeit durch das Erlernen konkreter sozialkompetenter Verhaltensweisen praktiziert.

Im Training sollten verschiedene Modelle, Trainer und Rollenspielpartner verwendet werden. Ihre verschiedenartigen Verhaltensstile können als Hinweise für die Ausführung des Verhaltens dienen und bieten somit eine größere Möglichkeit des Transfers. Innerhalb des in dieser Arbeit durchgeführten Trainings bieten sowohl der Hauptdarsteller im Videofilm, die eigene Rollenspielleistung als auch die Beobachtung der Leistung anderer Teilnehmer verschiedene Verhaltensweisen zum eigenen Lernen an. Außerdem empfehlen Goldstein, Sprafkin und Gershaw (1976) die kontinuierliche Verstärkung der Leistungsfortschritte durch Feedback, das, wie oben beschrieben, innerhalb des Trainings anhand verschiedener Vorgehensweisen durchgeführt wird.

## **5.4 Konzeption und Durchführung des Trainings**

### *Konzeption*

Eine Übersichtsarbeit zu Trainingsmaßnahmen von Fish und Fiala (1984) stellt heraus, daß bei den erfolgreichsten Maßnahmen basierend auf einer Bedürfnisanalyse ein Schulungsprogramm zusammengestellt wurde, das mehrere Lehrmethoden kombinierte, praktische Übungsphasen enthielt und zur Lernerfolgskontrolle verhaltensrelevante Meßverfahren einsetzte.

Laut dieser Übersichtsarbeit ist es also für die hier stattfindende Schulungsmaßnahme wichtig, bei einem auf eine spezielle Zielgruppe (hier Qualitätsauditoren) abgestimmten Training neben der Verwendung unterschiedlicher Vorgehensweisen (z. B. Vortrag, Filmvorführung, Diskussion) viele Übungen (z. B. Rollenspiele) durchzuführen und den Lernerfolg meßbar zu machen.

In der beruflichen Aus- und Weiterbildung werden viele Trainingsmaßnahmen im Bereich Sozialkompetenz und Kommunikation angeboten. Diese Trainings sind jedoch meist wenig theoretisch fundiert und bestehen häufig aus Inhalten, die für die konkreten beruflichen Anforderungen nur sehr geringen Nutzen bringen, da sie zu wenig fokussiert auf bestimmte, im Berufsalltag vorkommende Situationen sind.

Die hier zugrunde liegenden Lehrziele beziehen sich auf das Erlernen konkreter sozialkompetenter Verhaltensweisen, die in der Auditdurchführung zu einem besseren Ergebnis beitragen sollen. Die Verhaltensweisen werden von der Zielgruppe der internen Qualitätsauditoren unter anderem mit Hilfe eines speziell für das Auditorentraining entwickelten Videofilms trainiert.

Dabei spielt besonders der Videofilm, aber auch die Umsetzung der erlernten Verhaltensweisen im Rollenspiel eine wichtige Rolle im Sinne des Modellernens nach Bandura. Zudem erfolgt der Einsatz von Feedback, und zwar sowohl verbal durch Trainer und Teilnehmer als auch durch Video.

Da sich die Empfehlungen von Fittkau und Schulz von Thun (1977) zur Gestaltung eines Kommunikationstrainings mit den genannten Ergebnissen der empirischen Untersuchungen vereinbaren lassen und praxisnah umsetzbar sind, wurde bei der Konzeption der Schulung darauf geachtet, alle von Fittkau und Schulz von Thun erwähnten Aspekte

(Informationsvermittlung, Verhaltenstraining und Selbsterfahrung) zum Training der jeweiligen Gruppe von Verhaltensweisen anzuwenden (siehe auch Abbildung 5.1). Durch Informationsvermittlung in Kurzvorträgen und Diskussionen, Verhaltenstraining in Übungen und Rollenspielen sowie Selbsterfahrung durch Verhaltensanalyse und Video-Feedback werden sowohl der kognitive als auch der aktionale und der emotionale Bereich angesprochen.

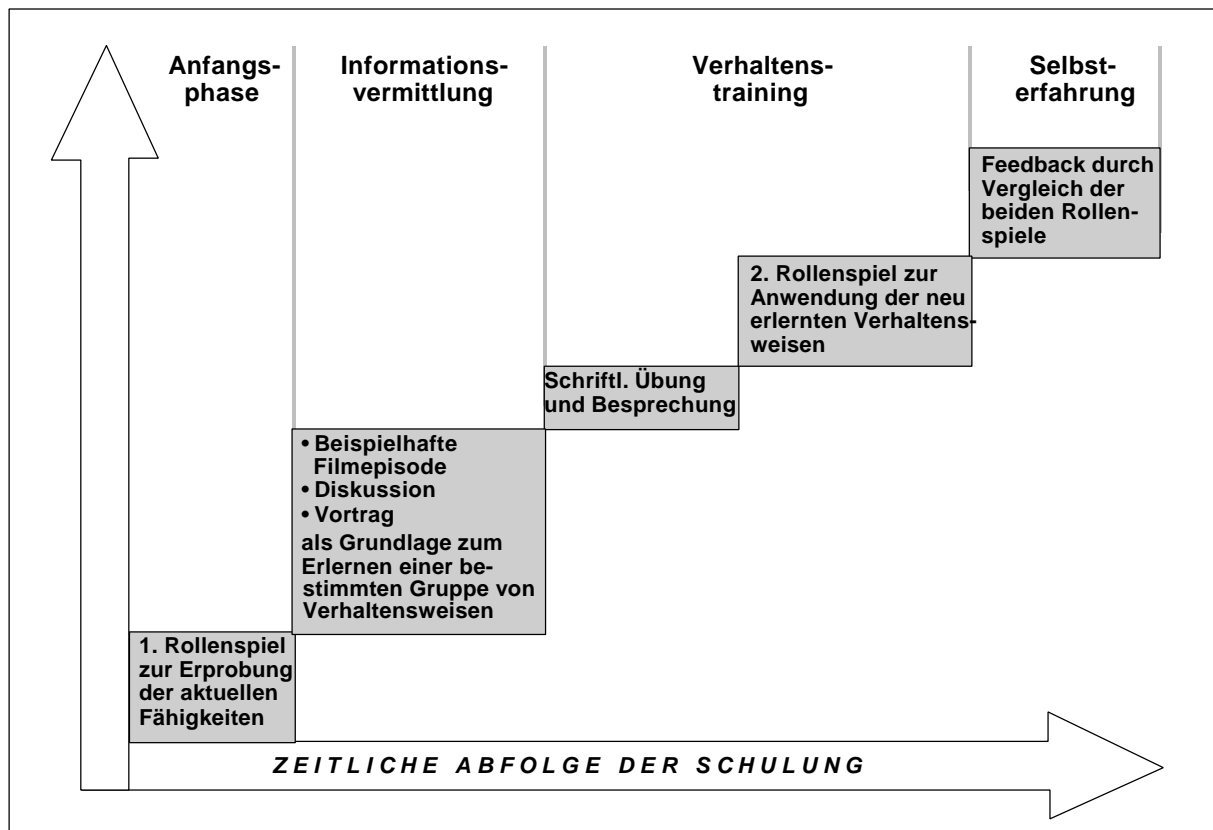


Abb. 5.1: Zeitliche Abfolge des zentralen Schulungsteils

Die einzelnen sozialkompetenten Verhaltensweisen als Inhalte der Auditorenschulung wurden auf der Grundlage der Voruntersuchung ermittelt und bei der Bildung der Hypothesen näher beschrieben. Ähnlich wie bei der microcounseling-Technik (Ivey, Normington, Miller, Morrill und Haase, 1968) wird jeweils eine bestimmte Gruppe sozialkompetenter Verhaltensweisen einzeln innerhalb einer Sequenz eingeübt und in simulierten Interviews angewendet.

Die Vorgehensweise bei der Einübung einer sozialkompetenten Verhaltensweise sieht - ähnlich wie im Experiment von Campbell, Lison, Borsook, Hoover und Arnold (1995) beschrieben und bei Argyle (1972) empfohlen - folgendermaßen aus: Vor dem Erlernen einer bestimmten Gruppe sozialkompetenter Verhaltensweisen wird ein **Rollenspiel** durchgeführt, um die aktuelle Leistung zu erproben (Vorher-Erhebung). Im Anschluß daran beginnt das Erlernen der

Verhaltensweisen (Schulungsblock). Es wird eine **beispielhafte Episode eines Videofilms** gezeigt (Modellernen), dann erfolgt eine **Diskussion** über die Verhaltensweise und es wird ein **Vortrag** durch den Referenten gehalten. Danach erfolgt eine **schriftliche Übung** zu den Verhaltensweisen und deren Besprechung. Nun wird ein **zweites Rollenspiel** mit veränderter Aufgabenstellung durchgeführt, in dem die Teilnehmer die neu erlernte Gruppe von Verhaltensweisen anwenden sollen (Nachher-Erhebung). Zuletzt erfolgt das **Feedback** zum Vergleich der beiden Rollenspiele.

Das Verhaltenstraining, das sowohl innerhalb der schriftlichen Übung als auch der Rollenspiele erfolgt, ist von zentraler Wichtigkeit für eine Verhaltensänderung. Durch das persönliche Feedback ergibt sich eine Auseinandersetzung der Teilnehmer mit ihren Verhaltensweisen, die sie nach dem Anschauen des Modells im Videofilm selbst erprobt haben. Daher hat das Rollenspiel mit Feedback (durch Video, Gesprächspartner, andere Teilnehmer und Trainer) bei der Durchführung der Maßnahme eine besondere Bedeutung. Die Rollenspiele zeichnen sich speziell durch ihre Anlehnung an die konkrete berufliche Situation der Teilnehmer aus.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Schulung ist der speziell erarbeitete Videofilm, der aus Informations- und Lernteilen besteht und an den während der Durchführung immer wieder angeknüpft wird. Der Videofilm dient der Vorbereitung auf das Rollenspiel und enthält jeweils einzelne Sequenzen zu den hier untersuchten sozialkompetenten Verhaltensweisen. Der Hauptdarsteller befindet sich - ähnlich wie bei Argyle (1972) empfohlen - in der gleichen Situation wie die Teilnehmer, er soll interner Auditor werden. Dabei stößt er auf eine Reihe von Schwierigkeiten und erlebt deren Konsequenzen, die er am Ende jedoch erfolgreich meistern kann. So wird Modellernen nach Bandura ermöglicht.

### *Durchführung / Piloterprobung*

Die Durchführung des Seminars, innerhalb dessen die Hauptuntersuchung dieser Arbeit stattfand, wird im folgenden beispielhaft anhand der Beschreibung der Piloterprobung dargestellt.

Das Seminar lief in der Piloterprobung im kleinen Kreis von sechs Teilnehmern, vier zukünftige interne Auditoren aus unterschiedlichen Unternehmen sowie zwei Hochschulabsolventen mit Qualitätsmanagementkenntnissen, folgendermaßen ab (Schulungsplan siehe Anhang E): Zunächst erfolgte eine *Abfrage der Erwartungen*, und es wurde eine *Vorstellungsrunde* in Form eines Kennenlernspiels durchgeführt. Die Teilnehmer wollten lernen, selbst ein internes Audit durchzuführen, dazu Rüstzeug und Tips sammeln, spezifische Fragen klären und Erfahrungsaustausch durchführen. Außerdem wollten sie Ideen und Hintergrundwissen sammeln für die Gestaltung und Durchführung von eigenen Seminaren, mit denen sie selbst ihre Mitarbeiter schulen wollten. Insgesamt versprachen sie sich eine „Hilfe für die Praxis“.

Im Anschluß wurde der *Einleitungsteil des speziell erarbeiteten Videofilms* „Meyer macht’s - Das interne Qualitätsaudit“ vorgeführt (Drehbuch siehe Anhang G). Der Film beschreibt den Entwicklungsprozeß von Herrn Meyer, einem Mitarbeiter der fiktiven mittelständischen Sontal GmbH, zum internen Qualitätsauditor. Innerhalb der Rahmenhandlung werden Informationen zu den Themenbereichen Qualitätsmanagement und Qualitätsaudit vermittelt. Dabei wird Herr Meyer in einzelnen Episoden mit typischen Problembereichen bei der Auditplanung und -durchführung konfrontiert und lernt schrittweise, seine neue Rolle zu beherrschen. Der Einleitungsteil stimmt die Schulungsteilnehmer auf das Thema Qualitätsmanagement ein. Er führt die Hauptdarsteller ein und gibt fachliche Informationen zum Thema.

Nachdem sich die Teilnehmer anhand des ersten Teils des Videofilms auf die Problematik eingestellt hatten, rundete ein *fachlicher Vortrag* die Einführung in die Themen Qualitätsmanagement und Qualitätsaudits ab.

Anschließend folgte der zentrale Schulungsteil (oben dargestellt in Abbildung 5.1), der das Erlernen der selbständigen Durchführung von Audits beinhaltete. Hierzu wurden die Teilnehmer in einem *Rollenspiel* (Vorher-Erhebung) in Auditoren und Auditierete eingeteilt, wobei an beide Gruppen jeweils unterschiedliche Rollenanweisungen (siehe Anhang B und C) ausgegeben wurden. Die Auditoren bekamen eine Verfahrensanweisung zu einem bestimmten Ablauf im Unternehmen wie z. B. Musterprüfung in Form eines Flußdiagramms. Die Aufgabe

bestand in der Erstellung einer Frageliste mit Fragen zum Flußdiagramm, die später im Interview benutzt werden sollte. Die Auditierten erhielten das gleiche Flußdiagramm - das Stand der Dokumentation im Unternehmen war - jedoch mit handschriftlich hinzugefügten Abweichungen, die nicht der Dokumentation entsprachen. Sie hatten die Anweisung, diese Abweichungen nur dann zu nennen, wenn explizit danach gefragt wurde. Einige Interviews wurden beispielhaft auf Video aufgezeichnet und später zusammen mit den nicht aufgezeichneten Interviews in einer Verhaltensanalyse mit Feedback besprochen.

Da die Auditierten als Interviewpartner im Rollenspiel nicht erfahren sollten, welche Verhaltensweisen geschult wurden, und nur auf diese Weise verhindert werden konnte, daß die Ergebnisse der Nachher-Erhebung verfälscht werden, wurden die beiden Gruppen getrennt. Die Auditoren sahen im *Schulungsblock* „Sozialkompetenz“ eine *Filmepisode*, führten eine *Diskussion*, hörten einen *Vortrag* und führten eine *schriftliche Übung* durch, bei der sie der Reihe nach je eine Lösung der verschiedenen Aufgaben vortrugen. Die Auditierten erfuhren in dieser Zeit Vortrag und Übung im *Schulungsblock* „Fachkompetenz“. Die Schulungsblöcke wurden jeweils parallel von zwei Trainern zwischen dem Vorher- und dem Nachher-Interview durchgeführt.

Im Block „Sozialkompetenz“ wurde zunächst eine Episode des Videofilms zu einer bestimmten Gruppe sozialkompetenter Verhaltensweisen vorgeführt, wobei die Teilnehmer die Aufgabe hatten, Fehler, die der Hauptdarsteller Herr Meyer in dieser Episode macht, auf Kärtchen mitzuschreiben. Diese Kärtchen wurden anschließend strukturiert und die Fehler anhand eines Vortrags näher erläutert. In einer praxisnahen, schriftlichen Übung (Schulungsunterlagen siehe Anhang F) konnten die richtigen Verhaltensweisen besprochen sowie eingeübt und dann in einem zweiten Interview erprobt werden.

Der Block „Fachkompetenz“ umfaßte Vorträge zu den Auditphasen „Planung/Vorbereitung/Durchführung“ sowie „Auswertung und Nachbereitung“. Dabei standen Übungen zur Überprüfung der Dokumentation und zur Auditberichterstattung im Mittelpunkt, bei denen die Teilnehmer zur Besprechung ihre Ergebnisse selbst vorstellten. Darüber hinaus wurde in den Schulungsunterlagen (siehe Anhang F) ein Leitfaden zur Verfügung gestellt, der auf anschauliche Art und Weise darstellt, wie man ein internes Audit schrittweise durchführt.

Nach der parallelen Durchführung der beiden Blöcke kamen die beiden Gruppen wieder zusammen und führten in derselben Rolle als Auditor oder Auditierter mit demselben Gesprächspartner ein *zweites Rollenspiel* (Nachher-Erhebung) durch.

Am Schluß wurden die Seminarinhalte durch die *vollständige Vorführung des Videofilms* „Meyer macht´s - Das interne Qualitätsaudit“ zusammengefaßt. In einer anschließenden *Abschlußbefragung* wurden Eindrücke und Kritik zum Seminar anhand von Notizen auf Kärtchen erfaßt.

Insgesamt kam das Seminar sehr gut an, die Erwartungen der Teilnehmer wurden erfüllt, teilweise sogar mehr als erfüllt. Besonders gelobt wurden die gute Atmosphäre im kleinen Teilnehmerkreis, der abwechslungsreiche Einsatz unterschiedlicher Seminartechniken und Medien sowie die Hilfestellungen. Es zeigte sich sehr deutlich, daß der Schwerpunkt in Seminaren zu Qualitätsaudits nicht nur auf der fachlichen Seite liegen sollte, sondern daß sozialkompetente Verhaltensweisen auch in diesem Bereich von großer Bedeutung sind.

Die genaue Methode und die Ergebnisse der innerhalb der Schulungsmaßnahme durchgeführten Untersuchung werden im folgenden Kapitel näher beschrieben.



## **6 HAUPTUNTERSUCHUNG**

### **6.1 Fragestellung**

Grundlage der Fragestellung für die Hauptuntersuchung ist die Definition der Sozialkompetenz als Fähigkeit eines Auditors, in der spezifischen sozialen Interaktionssituation des Audits durch die Umsetzung zweckmäßiger Verhaltensweisen seine Ziele (Informationsgewinnung) zu erreichen, ohne die Beziehung zum Interaktionspartner zu beeinträchtigen.

Die Hauptuntersuchung wurde in der oben beschriebenen Schulungsmaßnahme anhand einer Vorher-Nachher-Erhebung innerhalb von zwei Rollenspielen durchgeführt. Die Auditoren sollten beim zweiten Rollenspiel (Nachher-Erhebung) die erlernten sozialkompetenten Verhaltensweisen umsetzen, die die Grundlage der Hauptuntersuchung bilden.

Ziel der Hauptuntersuchung ist es herauszufinden, welche der in der Voruntersuchung (vgl. Kapitel 4) ausgewählten sozialkompetenten Verhaltensweisen von Bedeutung sind, um ein erfolgreiches Audit durchzuführen, und inwieweit diese Verhaltensweisen trainierbar sind.

### **6.2 Methode**

#### **6.2.1 Theoretischer Hintergrund der Messung von Sozialkompetenz**

Ebenso wie die Definition und natürlich auch als Folge davon erweist sich die Messung Sozialer Kompetenzen als schwierig. Sie können nicht einfach wie die Kompetenzen in der Ausübung motorischer Fähigkeiten durch Geschwindigkeit oder Qualität der Ausübung gemessen werden.

Argyle und Kendon (1967) unterscheiden die Messung beruflicher und nichtberuflicher sozialer Fähigkeiten: Im Falle von beruflichen sozialen Fähigkeiten (z. B. beim Verkaufen) bedeutet Sozialkompetenz das erfolgreiche Erreichen bestimmter beruflicher Ziele. Bei nichtberuflichen sozialen Fähigkeiten sind die Kriterien weniger deutlich, sie können Eigenschaften einschließen wie freundschaftliche Beziehungen aufbauen und erhalten können, kooperativ und hilfsbereit im Alltag sein, verständlich kommunizieren und Menschen überzeugen können. In dieser Arbeit geht es um die Anwendung sozialkompetenter Verhaltensweisen im beruflichen Zusammenhang, und zwar mit dem Ziel der Informationsgewinnung.

Die methodisch radikale Messungsalternative ist die Beschränkung auf elementare Verhaltensweisen, die in konkreten Situationen direkt beobachtet und beschrieben werden können und die als sozialkompetent gelten (Friede, 1994a). Lautstärke der Stimme, Dauer des Blickkontaktes oder Häufigkeit des Lächelns sind beobachtbare Aspekte solcher elementaren Verhaltensweisen. Eine solche Messung allein erscheint jedoch für ein umfassendes Konstrukt nicht ausreichend.

Schon recht früh wurden Untersuchungen durchgeführt, Soziale Kompetenz oder Intelligenz anhand von Tests zu erfassen. Seit fast siebzig Jahren gibt es entsprechende Verfahren, die auf unterschiedlichen psychometrischen Vorgehensweisen beruhen, sich mit verschiedenartigen Konstrukten beschäftigen und die klassischen Testgütekriterien unterschiedlich erfüllen (Schmidt, 1995).

Thorndike und Stein (1937) beschreiben in ihrem frühen Review über die Messung Sozialer Intelligenz, daß es, im Gegensatz zur Messung Abstrakter und Mechanischer Intelligenz, bis dahin nur wenige Untersuchungen gab. Der erste und zum damaligen Zeitpunkt einzig bekanntere Test der Sozialen Intelligenz ist der George-Washington-Social-Intelligence-Test von Moss, Hunt, Omwake und Woodward (1926), der jedoch laut Argyle (1972) zu 0.57 mit dem verbalen Intelligenzquotienten korreliert.

Ein weiterer, später entwickelter Test der Sozialen Intelligenz ist der Chapin Social Insight Tests (Chapin, 1967). Der Test mißt die Fähigkeit, sowohl problematische Aspekte eines Verhaltens in einer bestimmten Situation als auch die Lösungsmöglichkeiten in der Situation zu erkennen. Gough (1965) führte eine Validierungsstudie des Chapin Social Insight Tests durch und fand dabei signifikante Korrelationen mit Aspekten der sozialen Sensibilität.

Laut Schmidt (1995) läßt sich bei den beiden genannten Tests eine hohe Korrelation zwischen den Meßwerten und dem allgemeinen und insbesondere dem verbalen Intelligenzquotienten feststellen. Eine Beziehung der Meßwerte zum Verhalten in Interaktionssituationen wurde in verschiedenen Untersuchungen weniger nachgewiesen.

Auch andere Überprüfungen der diskriminanten Validität von Tests zur Sozialen Intelligenz (z. B. Tenopyr, 1967) ergaben, daß mit den Tests kein zusätzlicher Aspekt gemessen wird, sondern daß ein hoher Zusammenhang mit verbaler Intelligenz besteht. Keating (1978) erhielt in seiner Untersuchung sogar das Resultat, daß Soziale Kompetenz besser durch herkömmliche Intelligenztests vorhergesagt wurde als durch andere Maße.

Andere Studien führten ebenfalls zu unbefriedigenden Ergebnissen. In einer systematischen Analyse verglich Probst (1982) vier testdiagnostische Ansätze zur Messung Sozialer Intelligenz - Bilder-, Film-, Realsituations- und Verbalansatz - innerhalb einer Faktorenanalyse mit über hundert Variablen aus den Merkmalsbereichen Interessen, Persönlichkeit und Intelligenz. In seinen Arbeiten hat Probst (1973, 1982) weder eine konvergente Validität der eingesetzten Variablen noch materialunabhängige Faktoren für Soziale Intelligenz beobachten können.

Da der Versuch, Sozialkompetenz mit Hilfe klassischer Testverfahren zu messen, sich trotz der Bemühungen zur Item- und Skalenkonzeption als nicht sehr erfolgreich erwiesen hat, wurde nach Verfahren gesucht, die einen deutlicheren Verhaltensbezug zu sozialen Interaktionssituationen aufweisen, wie z. B. Fragebögen zur Selbsteinschätzung (Schuler & Barthelme, 1995). Ein Fragebogen neueren Datums ist der „Interpersonal Competence Questionnaire“ (Riemann & Allgöwer, 1993), der Soziale Kompetenz in verschiedene Bereiche untergliedert, die durch Items mit klarem Verhaltensbezug abgedeckt sind. Er besteht aus Skalen wie Initiieren von Interaktionen und Beziehungen, Durchsetzen persönlicher Rechte, Kritikfähigkeit, Preisgabe persönlicher Information und Emotionale Unterstützung.

Weiterhin gibt es eine Vielzahl von Persönlichkeitsfragebögen, in denen als eine Dimension das eigene soziale Verhalten und Erleben angegeben werden muß. Außerdem existieren Fragebögen zur situationsbezogenen Erfassung sozialer Fähigkeiten, bei denen nach der Beschreibung einer speziellen sozialen Situation eine Verhaltensalternative ausgewählt werden muß (Schmidt, 1995). Nach Schmidt wurde jedoch keiner dieser Fragebögen zu einem standardisierten Persönlichkeitstest weiterentwickelt.

Im Hinblick auf die Messung speziell beruflicher Sozialkompetenz führten Schuler und Funke (1988) eine Erhebung der Anforderungen an Beratungspersonal bei Regionalbanken durch. Zielsetzung war dabei nicht die Entwicklung eines umfassenden und allgemeingültigen Anforderungs- und Verhaltensinventars, sondern die Erfassung tätigkeits- und aufgabenspezifischer Anforderungen an diese spezielle Berufsgruppe. Die Anforderungsanalyse umfaßte einen Fragebogen zur Arbeitsanalyse, Einzel- und Gruppeninterviews sowie Workshops auf Basis der „critical-incident“-Technik mit Vorgesetzten und verkaufserfahrenen Mitarbeitern. Aus diesen Verfahren ergaben sich folgende Anforderungskomponenten: frühzeitiges und richtiges Wahrnehmen in sozialen Situationen, leichtes Herstellen von Kontakt, Gespräche und Verhandlungen geschickt führen, selbstsicher auftreten, persönliche

Belastungen und Streß bewältigen, Selbstdarstellung, Sprache gut verstehen und sich sprachlich gut ausdrücken können, mit Kollegen gut zusammenarbeiten, motiviert und mit Initiative arbeiten, Interesse an Verkaufstätigkeiten haben, gewissenhaft und korrekt arbeiten, Ursachen und Verantwortlichkeiten erkennen.

Auf Basis dieser Anforderungsanalyse entwickelten Schuler und Funke (1990) einen biographischen Fragebogen zur Messung Sozialer Kompetenzen mit dem Zielkonstrukt „berufliche Serviceorientierung“. Hierbei handelte es sich um eine kriteriumsbezogene Konstruktion anhand von Berufserfolgskriterien, die aber speziell für die Auswahl kaufmännischer Auszubildender erstellt und nur für diese Stichprobe validiert wurde.

Sonntag und Schäfer-Rauser (1993) erstellten hingegen einen Fragebogen zum Selbstkonzept beruflicher Kompetenzen aus über 500 berufs- und selbstkonzeptrelevanten Statements, die einem Expertenrating zur Verringerung der Anzahl unterzogen wurden. Die endgültige Version besteht aus 57 Items mit den faktorenanalytischen Dimensionen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, wobei die Autoren Sozialkompetenz in Kommunikation und Kooperation aufteilen. Unterdimensionen der Kommunikation sind Kontaktfähigkeit, um Unterstützung/Hilfe fragen können, Vertreten des eigenen Standpunktes, Meinungsäußerung und Informationsweitergabe. Der Fragebogen wurde zur Evaluation eines kognitiven Trainingsverfahrens zur Verbesserung des Selbstkonzeptes von Auszubildenden benutzt.

Neben der Messung anhand von Tests und Fragebögen bestehen weitere Möglichkeiten der Messung beruflicher Sozialkompetenz durch Fremdbeurteilungen in Mitarbeitergesprächen, Einstellungsinterviews und Assessment Centers (z. B. in Gruppendiskussionen oder Rollenspielen). Aber auch bei diesen Verfahren ergab sich teilweise, wie schon bei Leistungstests und Fragebögen, ein hoher Zusammenhang zur allgemeinen und verbalen Intelligenz (Schmidt, 1995).

Bezüglich der Messung von Sozialkompetenz als Persönlichkeitseigenschaft läßt sich nach Friede (1994a) sagen, daß in verschiedenen Validierungsversuchen bisher keine Komponenten der Sozialen Intelligenz bestimmt werden konnten, die über verschiedenartige Situationen hinweg und mit anderen Persönlichkeitseigenschaften konvergent und diskriminant kovariieren, wie es von „traits“ gefordert wird. Das gegenwärtige Interesse richtet sich laut Friede auf die Entwicklung impliziter Theorien von Sozialer Intelligenz und auf die Berücksichtigung der Motive und Zwecke, zu deren Erreichung sozial intelligentes Verhalten instrumentell

eingesetzt wird. Diese Aspekte sind bei der innerhalb dieser Arbeit erfolgten Messung von Sozialkompetenz ebenfalls zu beachten.

Da es in dieser Arbeit um das Erlernen bestimmter sozialkompetenter Verhaltensweisen geht, die für die erfolgreiche Durchführung eines Audits relevant sind, macht eine Messung der Sozialen Kompetenz anhand von standardisierten Tests oder Persönlichkeitsfragebögen wenig Sinn, selbst wenn diese zufriedenstellende Ergebnisse bei der Messung des Konstruktes liefern würden. Es geht vielmehr darum, ähnlich wie bei dem Fragebogen für die Auswahl von Bankkaufleuten nach Schuler und Funke (1990) spezielle Anforderungen an Auditoren zu ermitteln. Diese Anforderungen sollen dann den Schulungsteilnehmern vermittelt werden, um im Anschluß die erfolgreiche Auditdurchführung zu überprüfen.

Im Zusammenhang mit der Messung von Sozialkompetenz in dieser Arbeit sind noch die Experimente von Campbell, Lison, Borsook, Hoover und Arnold (1995) zu nennen. Die Experimente unterscheiden sich dahingehend von in vorherigen Kapiteln genannten Experimenten, daß die Video-Aufzeichnungen der durchgeführten Rollenspiele nicht nur zu Feedback-Zwecken benutzt wurden, sondern gleichzeitig als Grundlage zur Messung der Verbesserung vorher-nachher.

Campbell, Lison, Borsook, Hoover und Arnold (1995) beschreiben, daß frühere Studien von Alpert (1986) sowie Schroeder, Dyer, Czerny, Youngling und Gillotti (1986) als abhängige Variable das erzielte Ergebnis in einem schriftlichen Test benutzten. Die genannten Autoren rechtfertigten ihre Entscheidung, einen schriftlichen Test anstatt eine Beobachtung z. B. innerhalb eines Rollenspiels durchzuführen, mit Zeitbegrenzungen und der Schwierigkeit, qualifizierte Beurteiler zu finden.

In den von Campbell, Lison, Borsook, Hoover und Arnold (1995) durchgeführten Experimenten zur Reduzierung der Lehreranwesenheit und Verbesserung der Lernleistung mit Hilfe von Computer und Video benutzten sie als abhängige Variable den Erfolg in einem Rollenspiel, das auf Video aufgezeichnet und dann anhand eines Beobachtungsbogens von zwei Experten bewertet wurde. Auch in dem in dieser Arbeit durchgeführten Training finden Rollenspiele mit veränderter Aufgabenstellung vor und nach jeder Lektion statt, die beispielhaft auf Video aufgezeichnet und in einer Feedback-Runde analysiert werden. Die Ergebnisse der Rollenspiele im Sinne eines Vergleiches von vor und nach der Lektion dienen auch in dieser

Arbeit als Grundlage zur Messung des Lernerfolgs, allerdings ohne Technikeinsatz, sondern unter Zuhilfenahme der schriftlichen Aufzeichnungen im Rollenspiel.

Ähnlich wie bei Argyle und Kendon (1967) empfohlen wird daher innerhalb dieser Arbeit die Anwendung sozialkompetenter Verhaltensweisen anhand der Erreichung der Ziele im Audit (Informationsgewinn) gemessen, die mit der Zielerreichung vor Einübung der entsprechenden Verhaltensweisen verglichen wird. Damit werden die Verhaltensweisen - anwendungsnäher als in Tests oder Fragebögen zur Selbsteinschätzung - in der konkreten Situation des Gesprächs untersucht.

### 6.2.2 Vorgehensweise

Die zwölf im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Schulungen (vier zweitägige und acht eintägige) fanden in der Zeit vom 22. April bis 3. Dezember 1996 in Aachen, Heidelberg und Eupen/Belgien (betriebsübergreifend oder firmenintern) jeweils von 8 oder 9 Uhr bis 17 Uhr statt. Innerhalb der vier zweitägigen Schulungen wurden vier Untersuchungsblöcke durchgeführt, innerhalb der acht eintägigen Schulungen zwei Untersuchungsblöcke. Ein **Untersuchungsblock** setzte sich jeweils aus einem **Vorher-Interview** (Rollenspiel), einem **Schulungsblock** und einem **Nacher-Interview** (Rollenspiel) zusammen (vgl. Kapitel 5.4).

Bei den Interviews (Rollenspiele) erhielten Interviewer (Auditoren) und Interviewte (Auditierete) unterschiedliche Rollenanweisungen. Beide bekamen außerdem eine Qualitätsmanagement-Verfahrensweisung zu einem bestimmten Ablauf im Unternehmen in Form eines Flußdiagramms. Die Verfahrensweisungen unterschieden sich in der Weise, daß die Diagramme der Auditiereten zusätzlich zu den dokumentierten Abläufen handschriftlich gekennzeichnete Abweichungen der wirklichen Durchführung von der Dokumentation enthielten. Die Auditoren hatten die Anweisung, diese Abweichungen herauszufinden und zu notieren, die Auditiereten sollten sie jedoch nur dann berichten, wenn explizit danach gefragt wurde.

Im Schulungsblock wurde zunächst eine Episode des für die Schulung entwickelten Videofilms zu bestimmten sozialkompetenten Verhaltensweisen (entsprechend Hypothese 1-4) vorgeführt, wobei die Teilnehmer die Fehler des Hauptdarstellers auf Kärtchen notieren sollten. Die Kärtchen wurden dann strukturiert, und ein Vortrag zu den Verhaltensweisen wurde gehalten. In einer Übung, die im Anschluß besprochen wurde, konnten die Teilnehmer die richtigen Verhaltensweisen einüben.

### 6.2.3 Versuchsplan und unabhängige Variablen

Zunächst wurde die Gruppe in zufällig (durch Abzählen) einander zugeordnete Auditoren und Auditierete geteilt, so daß sich die Teilnehmer in einer Vorher-Erhebung gegenseitig interviewen konnten (siehe Abbildung 6.1). Danach wurden die beiden Gruppen getrennt, um die Naivität der Interviewten in der Nachher-Erhebung zu gewährleisten. Die Gruppe der Interviewer wurde im Anschluß entsprechend der vier Hypothesen innerhalb bestimmter sozialkompetenter Verhaltensweisen trainiert, die Interviewten erhielten eine fachliche Unterweisung über das Audit. In der Nachher-Erhebung fanden Interviews mit unterschiedlichen Verfahrensanweisungen (vgl. Kapitel 6.2.6) in derselben Konstellation wie in der Vorher-Erhebung statt (Interviewer blieben Interviewer, Interviewte blieben Interviewte), um eine eventuelle Verbesserung feststellen zu können.

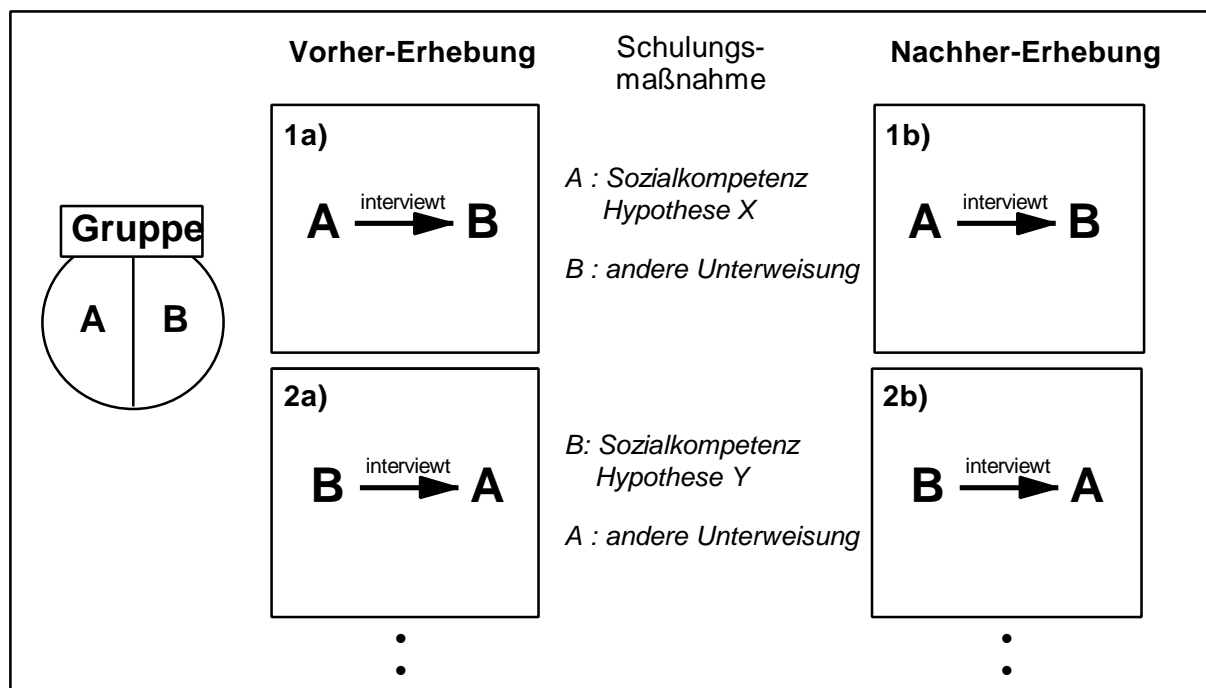


Abb. 6.1: Versuchs- und Ablaufplan

Bei der zweiten Vorher-Erhebung wurden die Rollen zwischen Interviewer und Interviewten getauscht, so daß jeder Teilnehmer beide Rollen kennenlernte. Die Gruppe wurde wieder getrennt, und die Interviewer wurden in anderen sozialkompetenten Verhaltensweisen trainiert, die Interviewten erhielten eine andere Unterweisung. In einer Nachher-Erhebung wurde wiederum versucht, eine eventuelle Verbesserung festzustellen.

Bei der zweitägigen Schulung wurde am zweiten Tag dieselbe Vorgehensweise mit den anderen sozialkompetenten Verhaltensweisen und anderen Gesprächspartnern durchgeführt, so

daß insgesamt in jeder zweitägigen Schulung alle vier Hypothesen anhand von acht Interviews untersucht wurden. In einer eintägigen Schulung wurden dagegen nur je zwei Hypothesen anhand von vier Interviews untersucht. Um den Effekt der Reihenfolge der vermittelten Verhaltensweisen auszuschalten, wurden in den verschiedenen Schulungen die einzelnen Lektionen in unterschiedlicher Reihenfolge dargeboten (vgl. auch Kapitel 6.2.5).

Die vier Hypothesen der Hauptuntersuchung betreffen die unabhängigen Variablen, die entsprechend Abbildung 3.5 zu vier Gruppen zusammengefaßt sind: „Einfache Sprache sprechen“ und „Sich auf Vorbildung einstellen“ wird zugeordnet zu „Finden eines verständlichen Sprachcodes“; „Gut zuhören“ und „Bei Unklarheiten nachfragen“ wird zugeordnet zu „Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten“; „Strukturiert vorgehen“ und „Roten Faden beibehalten“ wird zugeordnet zu „Strukturieren des Gesprächstextes“; „Offene Fragen stellen“, „Keine Suggestivfragen stellen“ und „Sich positiv ausdrücken“ wird zugeordnet zu „Schaffen einer positiven kommunikativen Beziehung“.

#### **6.2.4 Operationalisierung der abhängigen Variable**

Bei beruflicher Sozialkompetenz bedeutet Kompetenz nach Argyle und Kendon (1967) das erfolgreiche Erreichen bestimmter Ziele, in diesem Fall den Erhalt von Informationen. Um möglichst „harte“ Daten und nicht nur Meinungen bei der Messung der abhängigen Variable zu erhalten, wurde als abhängige Variable „bessere Informationen“ gewählt.

Beim Audit geht es vor allem um die Feststellung von Abweichungen der wirklichen Durchführung vom dokumentierten Qualitätsmanagementsystem. Es sollen dabei möglichst viele Abweichungen erkannt werden, und es soll sich natürlich um die richtigen Abweichungen handeln. Die von den Interviewern ermittelten Abweichungen, die nur den Interviewten bekannt waren, sollten in der Untersuchung von den Interviewern schriftlich festgehalten werden.

Bessere Informationen bedeutet also in der hier durchgeführten Untersuchung, daß der Interviewer mehr Abweichungen der wirklichen Durchführung von der Dokumentation richtig und weniger Abweichungen falsch erkennt.

#### **6.2.5 Stichprobe**

Zielgruppe der Schulung waren zukünftige interne Auditoren aus Unternehmen, die bereits nach DIN EN ISO 9000 ff. zertifiziert sind oder noch werden wollen. Außerdem bot sich die



Schulung für Hochschulabsolventen an, die Kenntnisse auf dem Gebiet des Qualitätsmanagements besaßen und sich weiter qualifizieren wollten. Insgesamt nahmen 122 Personen an den zwölf durchgeführten Schulungen teil (26 Personen zweitägig, 96 eintägig), wobei pro Schulung zwischen vier und vierzehn Personen anwesend waren. Voraussetzung der Teilnahme waren Kenntnisse im Qualitätsmanagementbereich sowie Interesse an der Durchführung interner Audits. Die meisten Teilnehmer waren Mitarbeiter der unteren bis mittleren Führungsebene von Meistern bis Abteilungsleitern. Einige Personen waren bereits im Qualitätsmanagement tätig, dreizehn Personen waren Hochschulabsolventen mit Qualitätsmanagementkenntnissen.

In Tabelle 6.1 ist sowohl die Reihenfolge der vier Untersuchungsblöcke innerhalb der einzelnen Schulungen als auch die Zuordnung der Versuchspersonen zu ihrer Numerierung bei der Hypothesentestung dargestellt. Da bei den zweitägigen Schulungen (26 Teilnehmer) vier und bei den eintägigen Schulungen (96 Teilnehmer) zwei Hypothesen getestet werden konnten und sich die Versuchspersonenzahl durch die zwei verschiedenen Rollen im Rollenspiel außerdem halbierte, ergibt sich eine Versuchspersonenzahl von 37 pro Hypothese.

	VP-Nr.	Hypothese	VP-Nr/Hyp.		VP-Nr.	Hypothese	VP-Nr/Hyp.	
<b>Schulung 1</b>	1	I	1	<b>Schulung 5</b>	27	I	14	
	2	I	2		28	II	14	
	3	I	3		29	III	14	
	4	II	1		30	IV	14	
	5	II	2		<b>Schulung 6</b>	31	III	15
	6	II	3			32	III	16
2. Tag	1	III	1	33		III	17	
	2	III	2	34		III	18	
	3	III	3	35		III	19	
	4	IV	3	36		III	20	
	5	IV	1	37	II	15		
	6	IV	2	38	II	16		
<b>Schulung 2</b>	7	IV	4	<b>Schulung 7</b>	39	II	17	
	8	IV	5		40	II	18	
	9	IV	6		41	II	19	
	10	III	4		42	II	20	
	11	III	5		43	I	15	
	12	III	6		44	I	16	
2. Tag	7	I	4	45	I	17		
	8	I	5	46	I	18		
	10	I	6	47	I	19		
	9	II	4	48	I	20		
	11	II	6	49	I	21		
	12	II	5	50	IV	15		
<b>Schulung 3</b>	13	II	7	<b>Schulung 8</b>	51	IV	16	
	14	II	8		52	IV	17	
	15	II	9		53	IV	18	
	16	I	7		54	IV	19	
	17	I	8		55	IV	20	
	18	I	9		56	IV	21	
2. Tag	13	IV	7	57	I	22		
	15	IV	8	58	I	23		
	18	IV	9	59	I	24		
	14	III	8	60	I	25		
	16	III	9	61	I	26		
	17	III	7	62	I	27		
<b>Schulung 4</b>	19	III	10	63	I	28		
	20	III	11	64	IV	22		
	21	III	12	65	IV	23		
	22	III	13	66	IV	24		
	23	IV	10	67	IV	25		
	24	IV	11	68	IV	26		
2. Tag	25	IV	12	69	IV	27		
	26	IV	13	70	IV	28		
	20	II	12					
	21	II	11					
	22	II	10					
	24	II	13					
	19	I	13					
	23	I	11					
	25	I	10					
	26	I	12					

Tab. 6.1, Teil 1: Versuchspersonen und Reihenfolge der Untersuchungsblöcke

	VP-Nr.	Hypothese	VP-Nr/Hyp.		VP-Nr.	Hypothese	VP-Nr/Hyp.		
<b>Schulung 9</b>	71	I	29	<b>Schulung 11</b>	97	III	28		
	72	I	30		98	III	29		
	73	I	31		99	III	30		
	74	I	32		100	III	31		
	75	I	33		101	III	32		
	76	I	34		102	III	33		
	77	IV	29		103	III	34		
	78	IV	30		104	II	28		
	79	IV	31		105	II	29		
	80	IV	32		106	II	30		
	81	IV	33		107	II	31		
	82	IV	34		108	II	32		
	<b>Schulung 10</b>	83	III		21	109	II	33	
		84	III		22	110	II	34	
		85	III		23	<b>Schulung 12</b>	111	III	35
		86	III		24		112	III	36
87		III	25	113	III		37		
88		III	26	114	I		35		
89		III	27	115	I		36		
90		II	21	116	I		37		
91		II	22	117	IV		35		
92		II	23	118	IV		36		
93		II	24	119	IV		37		
94		II	25	120	II		35		
95		II	26	121	II		36		
96		II	27	122	II		37		

Tab 6.1, Teil 2: Versuchspersonen und Reihenfolge der Untersuchungsblöcke

### 6.2.6 Material

Das in der Untersuchung verwendete Material bestand aus acht verschiedenen Rollenanweisungen, Verfahrensanweisungen und Audit-Fragelisten für Auditoren (siehe Anhang B) sowie acht verschiedenen Rollenanweisungen und Verfahrensanweisungen für Auditiertere (siehe Anhang C). Die allgemeingültigen Verfahrensanweisungen wurden bei der Durchführung in einer Firma durch Verfahrensanweisungen mit firmenspezifischen Begriffen ersetzt.

Die acht verschiedenen Verfahrensanweisungen umfaßten jeweils ein zwei DIN A4-Seiten langes Flußdiagramm und enthielten in der Ausfertigung für die Auditiertere jeweils zehn Abweichungen der wirklichen Durchführung von der Dokumentation. Sie beinhalteten die Aufgaben Produkte entwickeln, Muster prüfen, Personal auswählen, neue Schulungen planen, Service ausführen, Wartungsvertrag abschließen, Wareneingang abwickeln und Kundenauftrag erfassen. In Abbildung 6.2 ist beispielhaft die erste Seite des Flußdiagramms „Kundenauftrag erfassen“ in der Ausführung für die Auditiertere (mit Abweichungen) dargestellt.

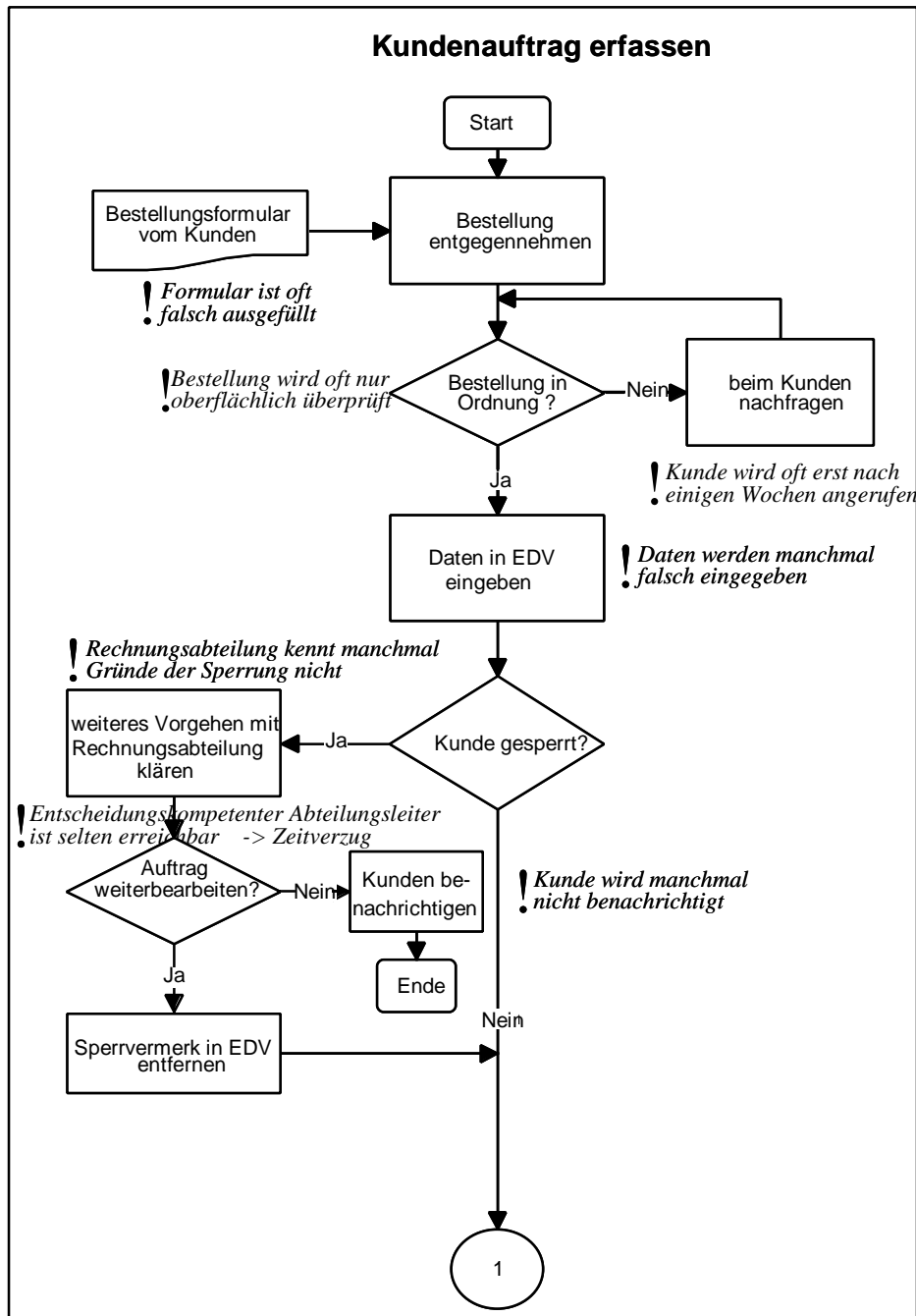


Abb. 6.2: Erste Seite eines beispielhaften Flußdiagramms mit Abweichungen

Die Auditoren hatten im Rollenspiel die Anweisung, ein Audit mit einem Mitarbeiter einer bestimmten Abteilung durchzuführen und ihn zu seiner Aufgabe zu befragen. Sie sollten herausfinden, ob die dokumentierte Aufgabe in der Praxis tatsächlich entsprechend der Verfahrensanweisung ausgeführt wird. Sie konnten sich zehn Minuten vorbereiten und sollten dann in einem zehnminütigen Interview die Abweichungen herausfinden und notieren.

Die Auditierten wurden ebenfalls auf ihre Aufgabe hingewiesen sowie darauf, daß es in der Praxis natürlich nicht immer streng nach dem in der Verfahrensanweisung vorgeschriebenen

Ablauf vorgeht. In der Verfahrensanweisung waren je zehn Abweichungen der wirklichen Durchführung von der Dokumentation durch handschriftliche Anmerkungen gekennzeichnet. Die Auditierten erhielten die Information, daß sie sich beim Audit nicht schlecht darstellen, aber auch nicht lügen sollten, wenn der Auditor explizit nach etwas fragt. Sie hatten ebenfalls zehn Minuten Zeit für die Vorbereitung des Gesprächs.

### 6.2.7 Auswertung

Für die Auswertung wurden die auf den Audit-Fragelisten bzw. Flußdiagrammen eingetragenen Abweichungen auf ihre Richtigkeit überprüft und zusammengezählt. Zur Kategorisierung der ermittelten Daten bietet sich zunächst die Übertragung des Konzeptes der Signalentdeckungstheorie (Tanner, Swets & Green, 1956; Swets, Tanner & Birdsall, 1961) aus dem Gebiet der Informationsverarbeitung an. Die Signalentdeckungstheorie ist immer dann anwendbar, wenn es zwei diskrete Zustände gibt (Signal und Rauschen), die nicht leicht voneinander zu unterscheiden sind (z. B. auf einem Radarbildschirm). Die Kombination dieser zwei Zustände der „Wirklichkeit“ mit den zwei möglichen Antwortkategorien „Ja“ und „Nein“ (Signal vorhanden/nicht vorhanden) ergibt eine 2x2-Matrix mit den Kategorien „Hit“ (richtige Antwort), „Miss“ (ausgelassene Antwort), „False Alarm“ (falsche Antwort) und „Correct Rejection“ (korrekte Zurückweisung) (siehe Abbildung 6.3).

		Wirklichkeit	
		Signal (Ja)	Rauschen (Nein)
Antwort	Ja	Hit	False Alarm
	Nein	Miss	Correct Rejection

Abb. 6.3: Antwortkategorien der Signalentdeckungstheorie

Die vier Werte in den Antwortkategorien werden dabei als Verhältnis ausgedrückt, indem die Anzahl der Ereignisse in einer Zelle geteilt wird durch die Gesamtzahl der Ereignisse in einer Spalte. Auf einem ähnlichen Prinzip beruht auch das Konzept der Sensitivität / Spezifität aus der medizinischen Diagnostik. Hier bedeutet Sensitivität (z. B. eines Tests) das Verhältnis der richtig als krank erkannten zu den kranken Personen (entspricht „Hit“). Spezifität ist das

Verhältnis der richtig als gesund erkannten zu den gesunden Personen (entspricht „Correct Rejection“). Die Werte der anderen beiden Felder lassen sich auch anhand der Randsummen der Spalten (Anzahl Kranker und Gesunder) bzw. Zeilen (Anzahl positiver und negativer Befunde) errechnen (siehe Abbildung 6.4).

		Krankheit	
		Ja	Nein
Befund	Pos.	richtig pathologisch	fälschlich pathologisch
	Neg.	fälschlich normal	richtig normal

Abb. 6.4: Kategorien beim Konzept der Sensitivität / Spezifität

Wird das Konzept der Signalentdeckungstheorie bzw. der Sensitivität / Spezifität auf die innerhalb dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung übertragen, so können die richtig erkannten Abweichung (+, entspricht „Hit“) für jede Vorher-Nachher-Messung ausgezählt werden (siehe Abbildung 6.5). Ebenso können auch die als Abweichung bezeichneten, jedoch nicht vorhandenen Abweichungen (-, entspricht „False Alarm“) ermittelt werden. Die Kategorie der vorhandenen, jedoch nicht erkannten Abweichungen (entspricht „Miss“) ergibt sich aus der Differenz zwischen den jeweils 10 vorhandenen Abweichungen und den richtig erkannten. Die Kategorie der nicht vorhandenen und auch nicht erkannten Abweichungen (entspricht „Correct Rejection“) kann verständlicherweise nicht ermittelt werden, da die Anzahl der entsprechend der Dokumentation durchgeführten Handlungen nicht festgelegt werden kann, weil innerhalb der Flußdiagramme die einzelnen Handlungen nicht eindeutig auszählbar sind und pro Handlung auch mehrere Abweichungen auftreten könnten.

		Abweichung vorhanden	
		Ja	Nein
Abweichung erkannt	Ja	+ (richtig)	- (falsch)
	Nein	10 minus +	nicht ermittelbar

Abb. 6.5: Übertragung der Kategorien auf diese Untersuchung

Zum Vergleich der Vorher- und der Nachher-Interviews wurden zu jeder der Hypothesen 1-4 bei den der Hypothese zugeordneten Versuchspersonen sowohl die richtig erkannten („+“) als auch die falsch erkannten („-“) Abweichungen ausgezählt, Mittelwerte und Standardabweichungen ermittelt und die Vorher-Nachher-Ergebnisse anhand von Wilcoxon-Vorzeichenrang-Tests für abhängige Paare miteinander verglichen. Der Vorzeichenrang-Test von Wilcoxon, der zunächst die Größe und Richtung des Differenzbetrages für jedes abhängige Paar ermittelt, prüft die Nullhypothese, daß die Summe der Rangplätze mit positivem Vorzeichen gleich der Summe der Rangplätze mit negativem Vorzeichen ist. So kann ermittelt werden, ob das Vorher-Ergebnis sich signifikant von dem Nachher-Ergebnis unterscheidet.

Dabei wurde ein Signifikanzniveau von  $\alpha = 0,05$  festgesetzt. Die Tests waren einseitig, da eine Verbesserung von vorher zu nachher vorausgesagt wurde. Bei der Verbesserung wurde unterschieden zwischen den zwei Bewertungen (entsprechend je zwei Wilcoxon-Vorzeichenrang-Tests), daß die Person im Nachher-Interview mehr Abweichungen richtig erkannt (mehr „+“) und weniger Abweichungen falsch erkannt hat (weniger „-“).

Damit die Aussagekraft der Ergebnisse gewährleistet werden kann, ist jedoch noch ein mögliches Problem der Untersuchung auszuschließen. Das Problem lautet, daß angenommen werden könnte, eventuell signifikante Unterschiede seien nur dadurch entstanden, daß die Gesprächspartner allein durch den Übungseffekt besser mit der Situation umgehen können. Übungseffekt heißt dabei, daß nach mehrmaliger Durchführung eines Interviews das Ergebnis allein durch die Übung der Interviewführung besser wird, also der Interviewer mehr Informationen erhält. Zur Prüfung des Übungseffektes werden im folgenden zwei Möglichkeiten genannt.

Zum einen kann zum Ausschluß des Übungseffektes als klassische Vorgehensweise eine Kontrollgruppe eingesetzt werden. Eine andere Möglichkeit ist die Führung eines indirekten Beweises, bei dem die These, daß es einen Übungseffekt gibt, widerlegt wird. In dieser Arbeit wurde anhand der Kriterien Umsetzbarkeit bei gegebenen Rahmenbedingungen, Realitätsnähe und Aussagesicherheit der indirekte Beweis als geeignete Alternative gewählt. Der Einsatz einer Kontrollgruppe war ungeeignet, da bei den für Unternehmen durchgeführten Seminaren keine Teilnehmer von der Lernerfahrung ausgeschlossen werden konnten und dies außerdem eine eher unrealistische Schulungssituation erzeugt hätte. Darüber hinaus wäre bei Einsatz einer Kontrollgruppe die Stichprobe der Untersuchung nur noch halb so groß.

Die Argumentation beim indirekten Beweis lautet: Eine Person kann nach der Beobachtung einer Handlung, die sie bisher nicht oder nur unvollkommen beherrscht, diese nach einer einzigen Einübung gut ausführen, allerdings unter der Bedingung, daß die Bewältigung der Situation keine allzu großen Schwierigkeiten macht. Dieses Phänomen nennt man nach Bandura (1976) Lernen nach einem Versuchsdurchgang („one-trial learning“). Entsprechend der Aussagen zum one-trial learning wird also ein relativ großer Lerneffekt schon durch eine einzige Lernerfahrung erzielt, d. h. daß bei der zweiten Ausführung eine relativ große Verbesserung zu beobachten ist. Weitergedacht heißt dies, daß bei häufigerem Üben bzw. Ausführen der Handlung der relative Lerneffekt geringer ist als nach der ersten Lernerfahrung, weil die Person die Handlung schon nach der ersten Lernerfahrung recht gut beherrscht.

Die Situation sowie die Verfahrensanweisungen und möglichen Abweichungen waren für die Versuchspersonen am Anfang zwar neu, aber für sie trotzdem durch ihre bisherige Tätigkeit nicht unbekannt. Deshalb kann davon ausgegangen werden, daß die Situation für die Versuchspersonen nicht allzu kompliziert war. Die These des indirekten Beweises lautet bei der vorliegenden Untersuchung, daß *bei Vorhandensein eines Übungseffektes* nach den Aussagen zum one-trial-learning der Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Interview (Zeitpunkt 1) größer ist als bei Interviews zu einem späteren Zeitpunkt (z. B. vom fünften zum sechsten Interview). Diese Vermutung wird im folgenden Unterkapitel überprüft.

Die Ergebnisse zur Ermittlung der Bedeutsamkeit der verschiedenen Verhaltensweisen für den Auditerfolg anhand des Vergleiches der Rollenspielergebnisse vor und nach dem Erlernen der Verhaltensweisen werden in den darauffolgenden Unterkapiteln berichtet.



## 6.3 Ergebnisse

### 6.3.1 Überprüfung eines möglichen Übungseffektes

Die im letzten Kapitel erläuterte Vermutung zum Vorhandensein eines Übungseffektes wurde anhand der Ergebnisse der ersten vier Schulungen überprüft, weil nur diese zweitägig stattfanden und so vier verschiedene Meßzeitpunkte (erster Tag vormittags/nachmittags, zweiter Tag vormittags/nachmittags) betrachtet werden konnten. Da die verschiedenen Verhaltensweisen von Hypothese 1-4 in den Seminaren jeweils in unterschiedlicher Reihenfolge vermittelt wurden, konnten die Mittelwerte des Unterschiedes vorher-nachher von 13 Versuchspersonen pro Zeitpunkt ermittelt werden (siehe auch Abbildung 6.6).

In der Abbildung ist zu erkennen, daß die durchschnittliche Verbesserung vom Vorher- zum Nachher-Ergebnis sowohl bei den richtig erkannten Informationen (positive Differenz möglichst hoch) als auch bei den falsch erkannten Informationen (negative Differenz möglichst hoch) bei Zeitpunkt 1 nicht größer ist als zu anderen Zeitpunkten. Bei den negativen Differenzen ist der Wert zum ersten Zeitpunkt sogar der geringste, die anderen Werte sind recht ähnlich. Die Werte der positiven Differenzen sind zu allen Zeitpunkten ebenfalls recht ähnlich, nur der letzte Zeitpunkt weist einen geringeren Wert auf, so daß sich insgesamt keine Regelmäßigkeit feststellen läßt. Weil der Mittelwert des Unterschiedes vorher-nachher bei Zeitpunkt 1 nicht größer ist als zu einem späteren Zeitpunkt, läßt sich der Schluß ableiten, daß kein Übungseffekt besteht. Diese Ergebnisse aus der Betrachtung der Mittelwerte werden im folgenden noch inferenzstatistisch abgesichert.

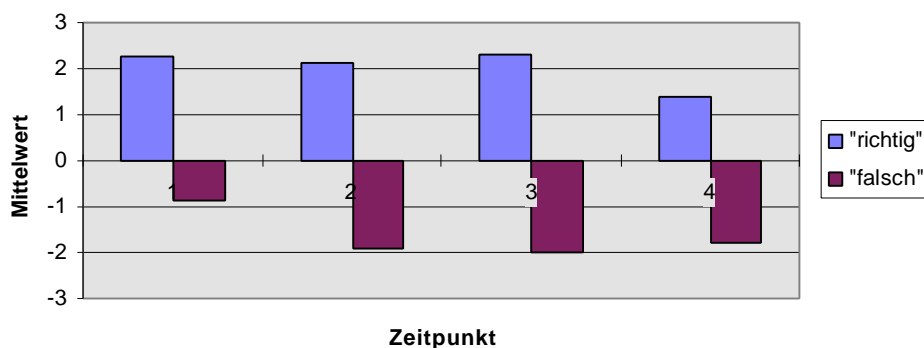


Abb. 6.6: Mittelwerte der Differenzen der richtig und falsch erkannten Informationen in Abhängigkeit vom Zeitpunkt der Vermittlung der Hypothesen

Da es sich bei der Gegenüberstellung der verschiedenen Zeitpunkte um Differenzwerte jeweils von unterschiedlichen Personen handelt (jede Person konnte zu einem bestimmten Zeitpunkt nur bezüglich einer Hypothese geschult werden), wurde zur statistischen Überprüfung der Mediantest für zwei unabhängige Stichproben (Siegel, 1987) verwendet. Der Mediantest stellt fest, ob zwei unabhängige Gruppen aus Populationen mit demselben Median stammen. Dabei wurde der erste Zeitpunkt jeweils mit den anderen drei Zeitpunkten verglichen, und zwar sowohl für die positiven als auch für die negativen Differenzen. Hierbei lautete die Vorhersage, daß die Differenzen bei Zeitpunkt 1 nicht größer sind als zu einem späteren Zeitpunkt. Die Alternativhypothese wäre also, daß die Differenzen bei Zeitpunkt 1 größer sind; somit wurde einseitig getestet. Da es um die Annahme der Nullhypothese geht, soll vorsichtig getestet werden, daher wurde das Signifikanzniveau auf  $\alpha = 0,10$  festgelegt.

Bei den Vorher-Nacher-Differenzen der richtig erkannten Informationen ergab sich bezüglich des Vergleiches des ersten Zeitpunktes mit dem zweiten Zeitpunkt ein Wert für chi-quadrat von 0,16 und für p zwischen 0,25 und 0,35, bezüglich des Vergleiches mit dem dritten Zeitpunkt ein Wert für chi-quadrat von 0,00 und für p kleiner als 0,50 und bezüglich des Vergleiches mit dem vierten Zeitpunkt ein Wert für chi-quadrat von 0,19 und für p zwischen 0,25 und 0,35; somit besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Zeitpunkten.

Bei den Vorher-Nacher-Differenzen der falsch erkannten Informationen ergab sich bezüglich des Vergleiches des ersten Zeitpunktes mit dem zweiten Zeitpunkt ein Wert für chi-quadrat von 1,46 und für p zwischen 0,10 und 0,15, bezüglich des Vergleiches mit dem dritten Zeitpunkt ein Wert für chi-quadrat von 7,58 und für p kleiner als 0,005 und bezüglich des Vergleiches mit dem vierten Zeitpunkt ein Wert für chi-quadrat von 1,36 und für p zwischen 0,10 und 0,15; somit besteht lediglich ein signifikanter Unterschied im Vergleich des ersten mit dem dritten Zeitpunkt. Bei der Betrachtung der Daten handelt es sich hier aber um eine Erhöhung der Differenzen bei Zeitpunkt 3, das heißt, daß die Differenzen bei Zeitpunkt 1 kleiner sind als bei Zeitpunkt 3. Insgesamt wird also die oben vermutete Hypothese bestätigt, daß die Differenzen bei Zeitpunkt 1 nicht größer sind als einem späteren Zeitpunkt und somit kein Übungseffekt besteht.

### 6.3.2 Deskriptive Statistik

Die deskriptive Statistik ermöglicht die ökonomische Darstellung von Forschungsergebnissen bzw. Daten auf rechnerischem und graphischem Weg. Im folgenden wird eine Übersicht der Vorher-Nachher-Ergebnisse sowohl für die richtig als auch die falsch erkannten Informationen bei allen Hypothesen anhand der Mittelwerte und Standardabweichungen gegeben.

In Abbildung 6.7 sind die Mittelwerte dargestellt, die für alle Hypothesen eine Verbesserung vom Vorher- zum Nachher-Ergebnis zeigen, d. h. für die richtig erkannten Informationen eine Erhöhung und für die falsch erkannten Informationen eine Verringerung des Mittelwertes. Der Mittelwert der richtig erkannten Informationen stieg bei Hypothese 1 von 1,95 auf 2,76, bei Hypothese 2 von 1,95 auf 3,89, bei Hypothese 3 von 1,63 auf 2,81 und bei Hypothese 4 von 2,00 auf 2,86. Der Mittelwert der falsch erkannten Informationen verringerte sich bei Hypothese 1 von 1,27 auf 0,43, bei Hypothese 2 von 1,03 auf 0,32, bei Hypothese 3 von 0,97 auf 0,32 und bei Hypothese 4 von 1,24 auf 0,27.

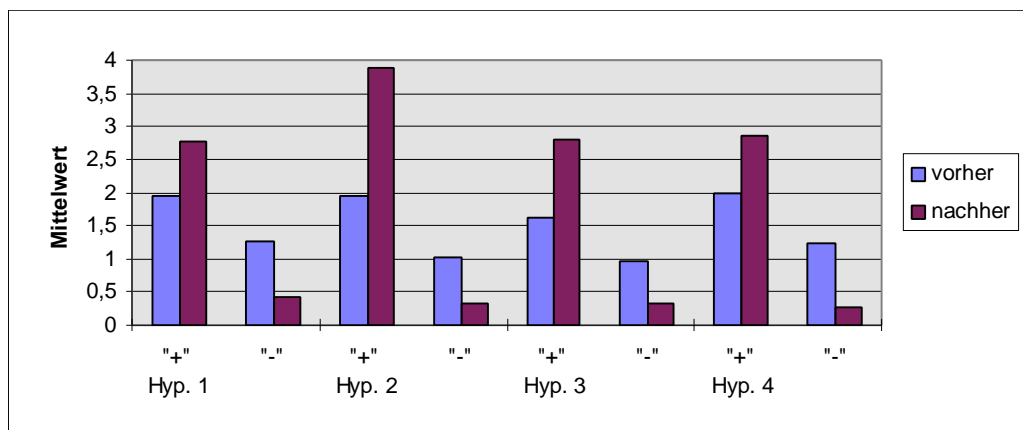


Abb. 6.7: Mittelwerte der richtig und falsch erkannten Informationen bezogen auf Hypothese 1-4

In Abbildung 6.8 sind die Standardabweichungen der richtig und falsch erkannten Informationen bei allen Hypothesen dargestellt. Die Ergebnisse weisen relativ hohe Standardabweichungen auf, obwohl es sich um eine ziemlich homogene Gruppe von Personen mit Qualitätsmanagement-Kenntnissen handelte. Hier ergaben sich aber, wie an den in Kapitel 6.3.2 dargestellten Daten zu erkennen, Leistungsunterschiede im Umgang mit der gestellten Aufgabe, die sich jedoch ausmitteln. Die Standardabweichungen von Vorher- und Nachher-Ergebnis der richtig erkannten Informationen liegen bezogen auf Hypothese 1 bei 1,90 und 2,35, auf Hypothese 2 bei 2,07 und 2,11, auf Hypothese 3 bei 1,83 und 2,15 und auf Hypothese 4 bei 2,07 und 2,30. Die Standardabweichungen der falsch erkannten Informationen

liegen bezogen auf Hypothese 1 bei 1,56 und 0,69, auf Hypothese 2 bei 1,30 und 0,67, auf Hypothese 3 bei 1,36 und 0,67 und auf Hypothese 4 bei 1,46 und 0,65.

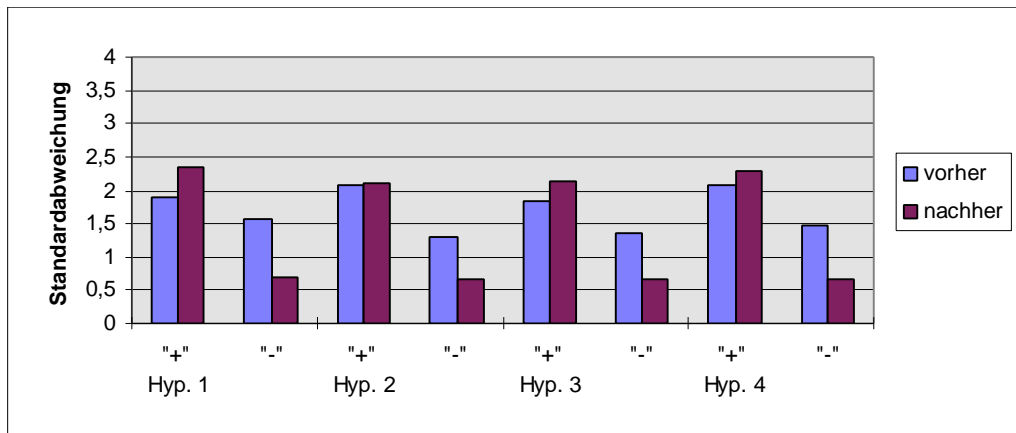


Abb. 6.8: Standardabweichungen der richtig und falsch erkannten Informationen bezogen auf Hypothese 1-4

### 6.3.3 Hypothesenprüfung

Bei der Hypothesenprüfung werden statistische Schlußfolgerungen von Einzelfällen auf das Allgemeine gezogen, z. B. durch die Prüfung des Zutreffens einer Hypothese innerhalb bestimmter wahrscheinlicher Gültigkeitsbereiche anhand von Stichprobenerhebungen. Die Ergebnisse der zu den vier Hypothesen durchgeführten Wilcoxon-Vorzeichenrang-Tests für abhängige Paare (Signifikanzniveau  $\alpha = 0,05$ ) werden im folgenden dargestellt. Es wurde einseitig getestet, da alle Hypothesen eine Verbesserung von vorher zu nachher voraussagen, d. h. daß bessere Informationen ermittelt werden konnten. Die zu jeder Hypothese durchgeführten zwei Wilcoxon-Vorzeichenrang-Tests für abhängige Paare beziehen sich darauf, daß die Person im Nachher-Interview mehr Abweichungen richtig (mehr „+“: Test 1) und weniger Abweichungen falsch (weniger „-“: Test 2) erkannt hat. Die tabellarischen Werte der Vorher-/Nachher-Ergebnisse zu jeder Hypothese befinden sich im Anhang D.

### **6.3.3.1 Güte der Informationen in Abhängigkeit vom Finden eines verständlichen Sprachcodes**

Hypothese 1 lautet: Wenn Auditoren bei der Gesprächsführung einen verständlichen Sprachcode durch einfache Sprache und Einstellen auf die Vorbildung finden, können sie bessere Informationen erheben.

Abbildung 6.9 stellt die Anzahl der richtig erkannten Informationen („+“) für alle 37 Versuchspersonen im Vergleich vom Vorher- zum Nachher-Interview bezogen auf Hypothese 1 dar. Bei einem ermittelten  $z$  von  $-2,12$  und einem  $p$  von  $0,017$  besteht ein signifikanter Unterschied, und zwar in Richtung einer Verbesserung (mehr richtig erkannte Informationen), da die größere der beiden Rangsummen die mit positivem Vorzeichen ist (positives Vorzeichen bedeutet der Vorher-Wert ist kleiner als der Nachher-Wert).

Abbildung 6.10 stellt die Anzahl der falsch erkannten Informationen („-“) für alle 37 Versuchspersonen im Vergleich vom Vorher- zum Nachher-Interview bezogen auf Hypothese 1 dar. Bei einem ermittelten  $z$  von  $-2,79$  und einem  $p$  von  $0,003$  besteht ebenfalls ein signifikanter Unterschied, und zwar in Richtung einer Verbesserung (weniger falsch erkannte Informationen), da die größere der beiden Rangsummen die mit negativem Vorzeichen ist (negatives Vorzeichen bedeutet der Vorher-Wert ist größer als der Nachher-Wert).

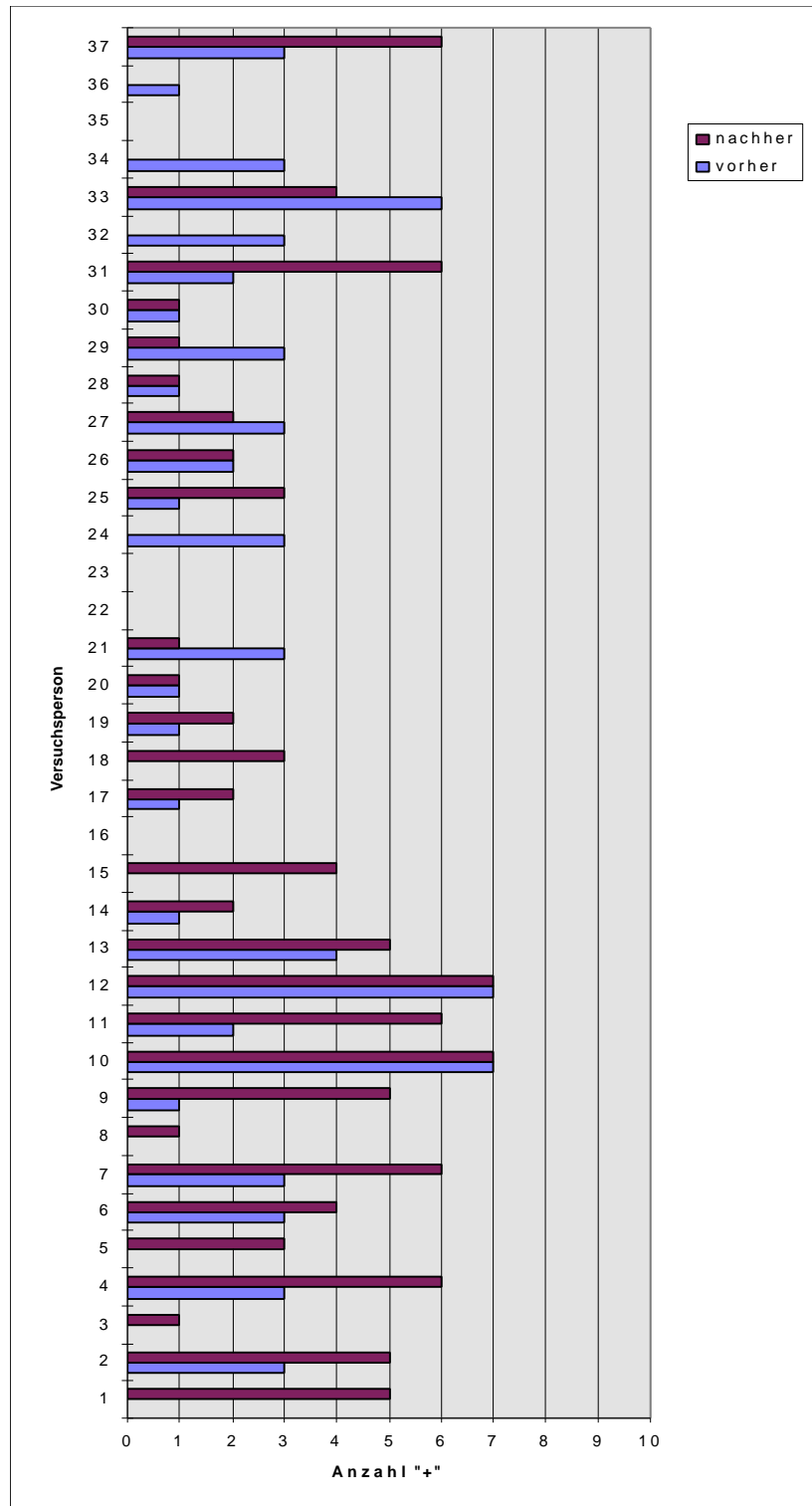


Abb. 6.9: Anzahl der richtig erkannten Informationen bezogen auf Hypothese 1

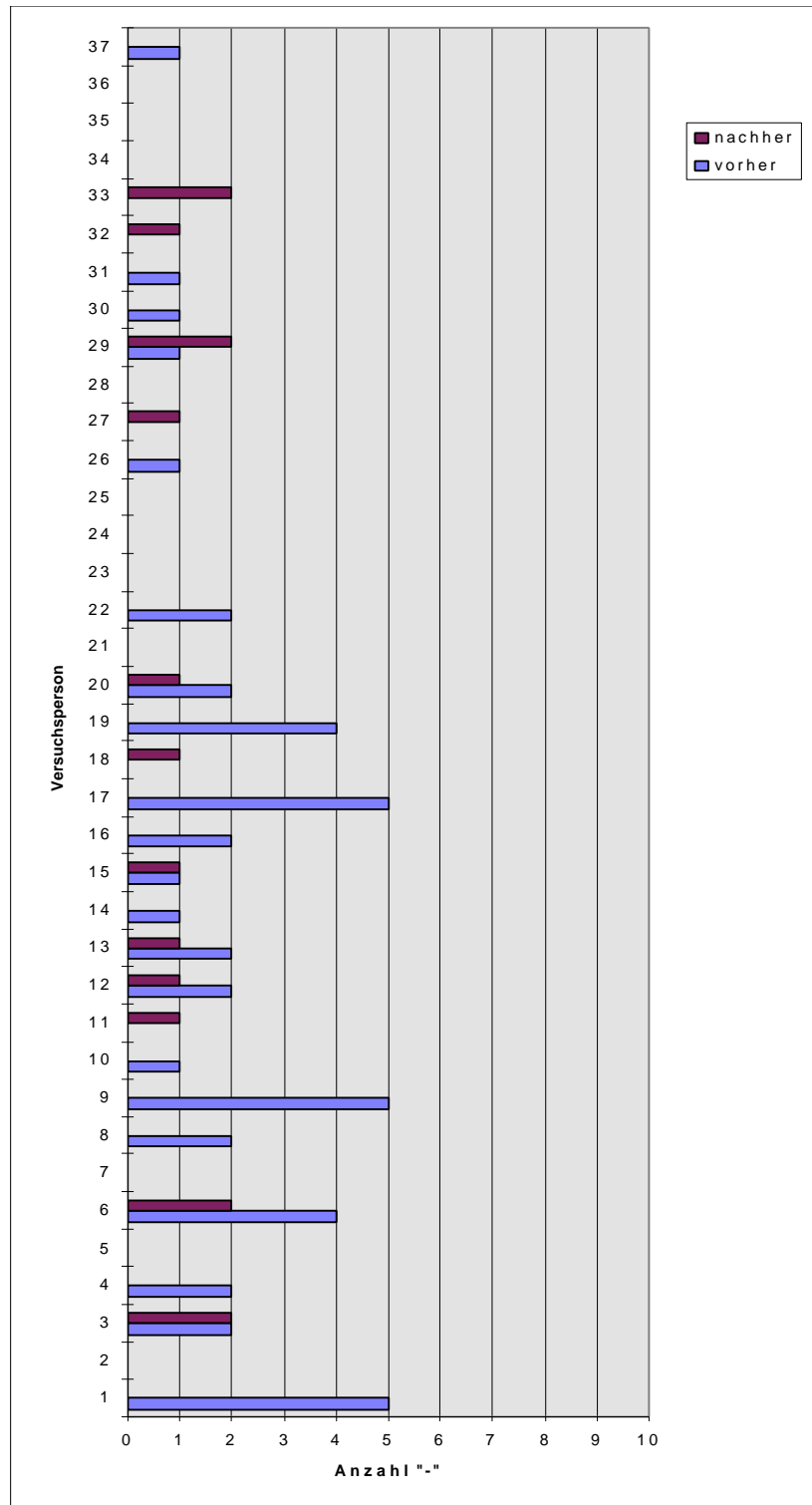


Abb. 6.10: Anzahl der falsch erkannten Informationen bezogen auf Hypothese 1

Da sich bezogen auf die richtig und falsch erkannten Informationen eine Verbesserung vom Vorher- zum Nachher-Interview ergab, kann bestätigt werden, daß durch Finden eines verständlichen Sprachcodes anhand von einfacher Sprache und Einstellen auf die Vorbildung des Auditierten bessere Informationen erhoben werden können.

### **6.3.3.2 Güte der Informationen in Abhängigkeit vom Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten**

Hypothese 2 lautet: Wenn Auditoren bei der Gesprächsführung den Gesprächstext des Interviewten durch gutes Zuhören und Nachfragen bei Unklarheiten empfangen, können sie bessere Informationen erheben.

Abbildung 6.11 stellt die Anzahl der richtig erkannten Informationen („+“) für alle 37 Versuchspersonen im Vergleich vom Vorher- zum Nachher-Interview bezogen auf Hypothese 2 dar. Bei einem ermittelten  $z$  von  $-3,97$  und einem  $p$  kleiner als  $0,001$  besteht ein signifikanter Unterschied, und zwar in Richtung einer Verbesserung (mehr richtig erkannte Informationen), da die größere der beiden Rangsummen die mit positivem Vorzeichen ist.

Abbildung 6.12 stellt die Anzahl der falsch erkannten Informationen („-“) für alle 37 Versuchspersonen im Vergleich vom Vorher- zum Nachher-Interview bezogen auf Hypothese 2 dar. Bei einem ermittelten  $z$  von  $-3,07$  und einem  $p$  von  $0,001$  besteht ebenfalls ein signifikanter Unterschied, und zwar in Richtung einer Verbesserung (weniger falsch erkannte Informationen), da die größere der beiden Rangsummen die mit negativem Vorzeichen ist.



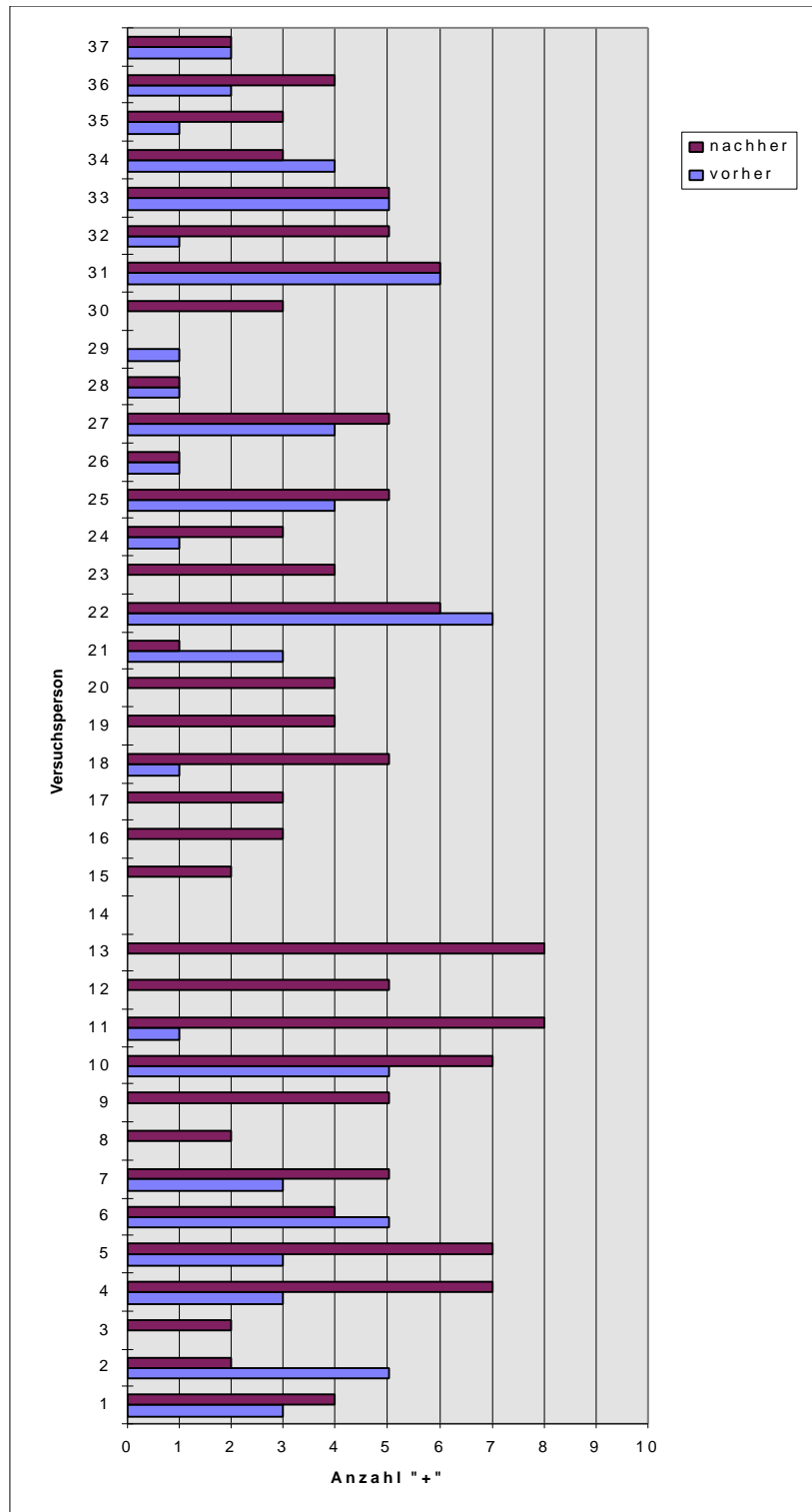


Abb. 6.11: Anzahl der richtig erkannten Informationen bezogen auf Hypothese 2

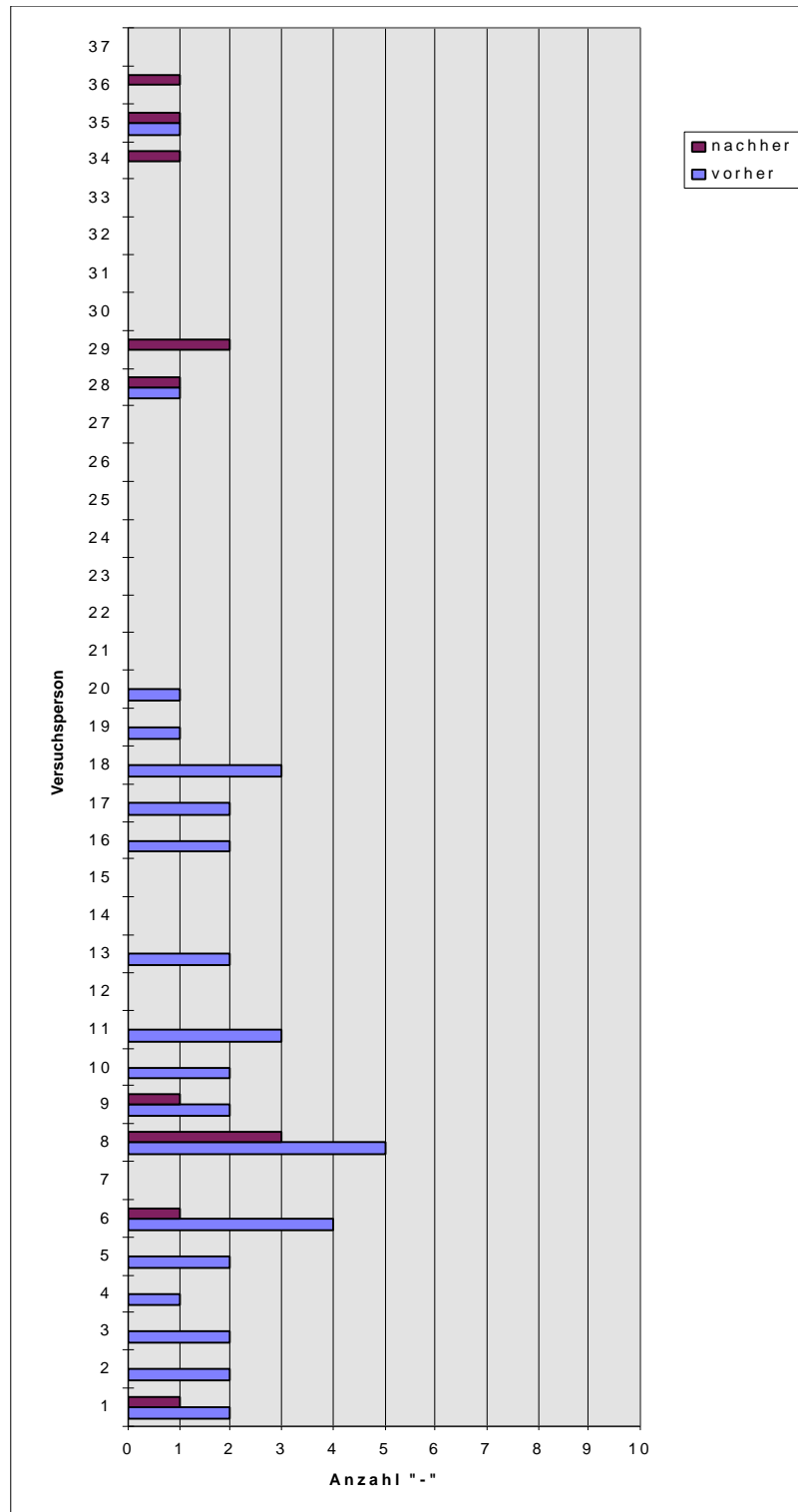


Abb. 6.12: Anzahl der falsch erkannten Informationen bezogen auf Hypothese 2

Da sich bezogen auf die richtig und falsch erkannten Informationen eine Verbesserung vom Vorher- zum Nachher-Interview ergab, kann bestätigt werden, daß durch Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten anhand von gutem Zuhören und Nachfragen bei Unklarheiten bessere Informationen erhoben werden können.

### **6.3.3.3 Güte der Informationen in Abhängigkeit vom Strukturieren des Gesprächstextes**

Hypothese 3 lautet: Wenn Auditoren bei der Gesprächsführung den Gesprächstext durch strukturiertes Vorgehen und einen roten Faden strukturieren, können sie bessere Informationen erheben.

Abbildung 6.13 stellt die Anzahl der richtig erkannten Informationen („+“) für alle 37 Versuchspersonen im Vergleich vom Vorher- zum Nachher-Interview bezogen auf Hypothese 3 dar. Bei einem ermittelten  $z$  von  $-3,73$  und einem  $p$  kleiner als  $0,001$  besteht ein signifikanter Unterschied, und zwar in Richtung einer Verbesserung (mehr richtig erkannte Informationen), da die größere der beiden Rangsummen die mit positivem Vorzeichen ist.

Abbildung 6.14 stellt die Anzahl der falsch erkannten Informationen („-“) für alle 37 Versuchspersonen im Vergleich vom Vorher- zum Nachher-Interview bezogen auf Hypothese 3 dar. Bei einem ermittelten  $z$  von  $-3,21$  und einem  $p$  kleiner als  $0,001$  besteht ebenfalls ein signifikanter Unterschied, und zwar in Richtung einer Verbesserung (weniger falsch erkannte Informationen), da die größere der beiden Rangsummen die mit negativem Vorzeichen ist.

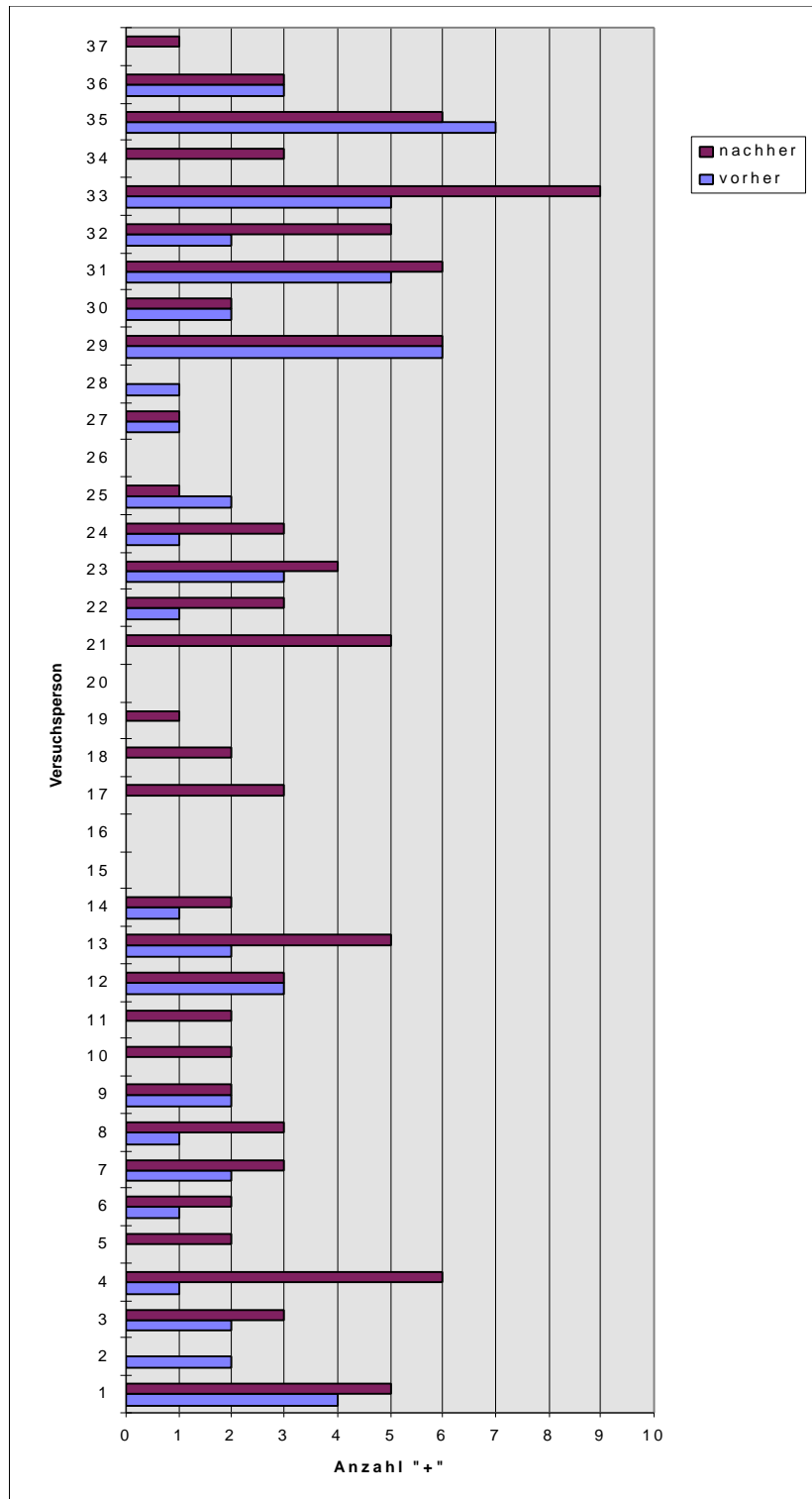


Abb. 6.13: Anzahl der richtig erkannten Informationen bezogen auf Hypothese 3

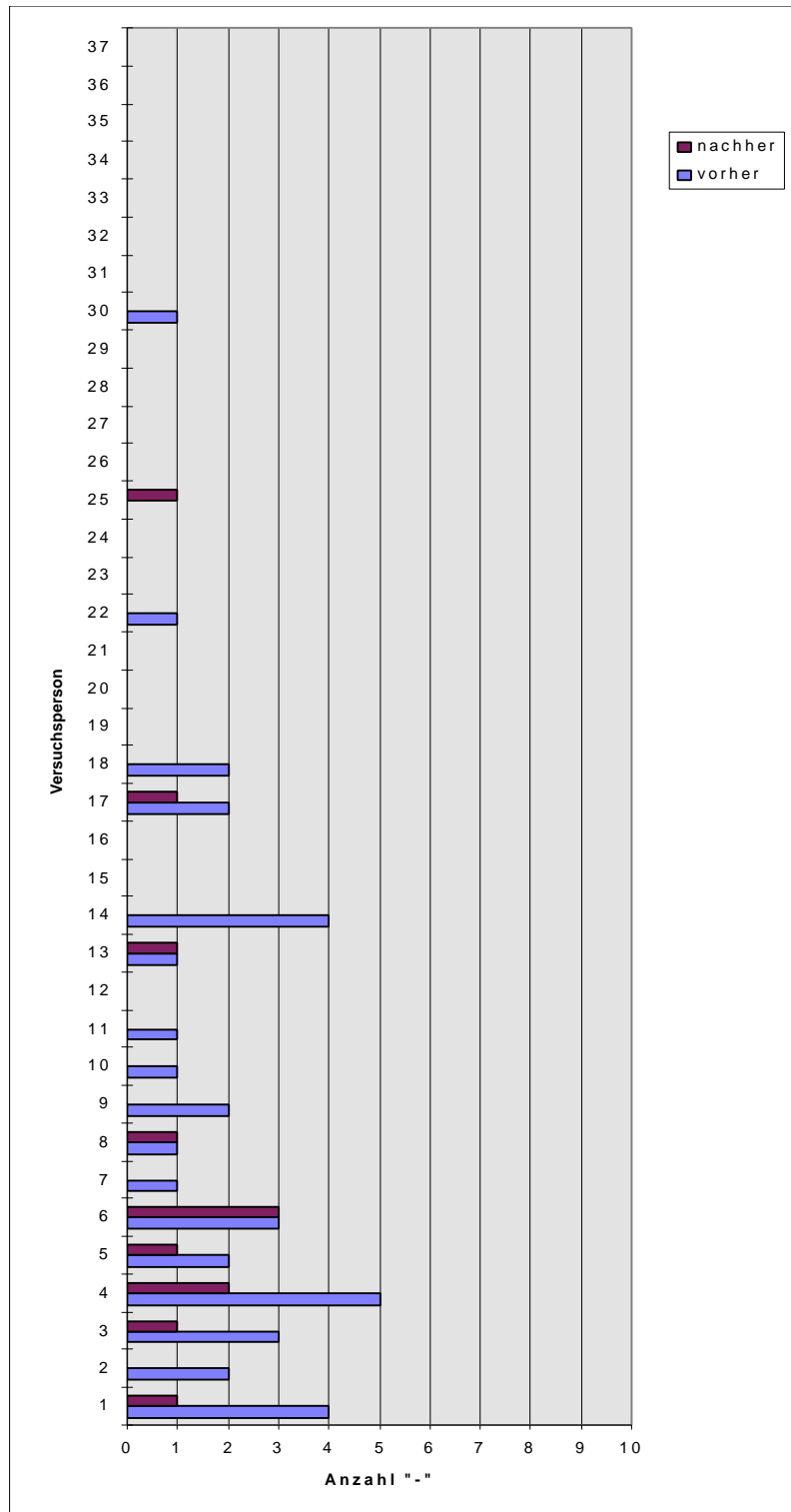


Abb. 6.14: Anzahl der falsch erkannten Informationen bezogen auf Hypothese 3

Da sich bezogen auf die richtig und falsch erkannten Informationen eine Verbesserung vom Vorher- zum Nachher-Interview ergab, kann bestätigt werden, daß durch Strukturieren des Gesprächstextes anhand von strukturiertem Vorgehen und einem roten Faden bessere Informationen erhoben werden können.

#### **6.3.3.4 Güte der Informationen in Abhängigkeit vom Schaffen einer positiven kommunikativen Beziehung**

Hypothese 4 lautet: Wenn Auditoren bei der Gesprächsführung eine positive kommunikative Beziehung durch offene und keine Suggestivfragen sowie eine positive Ausdrucksweise schaffen, können sie bessere Informationen erheben.

Abbildung 6.15 stellt die Anzahl der richtig erkannten Informationen („+“) für alle 37 Versuchspersonen im Vergleich vom Vorher- zum Nachher-Interview bezogen auf Hypothese 4 dar. Bei einem ermittelten  $z$  von -2,50 und einem  $p$  von 0,006 besteht ein signifikanter Unterschied, und zwar in Richtung einer Verbesserung (mehr richtig erkannte Informationen), da die größere der beiden Rangsummen die mit positivem Vorzeichen ist.

Abbildung 6.16 stellt die Anzahl der falsch erkannten Informationen („-“) für alle 37 Versuchspersonen im Vergleich vom Vorher- zum Nachher-Interview bezogen auf Hypothese 4 dar. Bei einem ermittelten  $z$  von -3,03 und einem  $p$  von 0,001 besteht ebenfalls ein signifikanter Unterschied, und zwar in Richtung einer Verbesserung (weniger falsch erkannte Informationen), da die größere der beiden Rangsummen die mit negativem Vorzeichen ist.

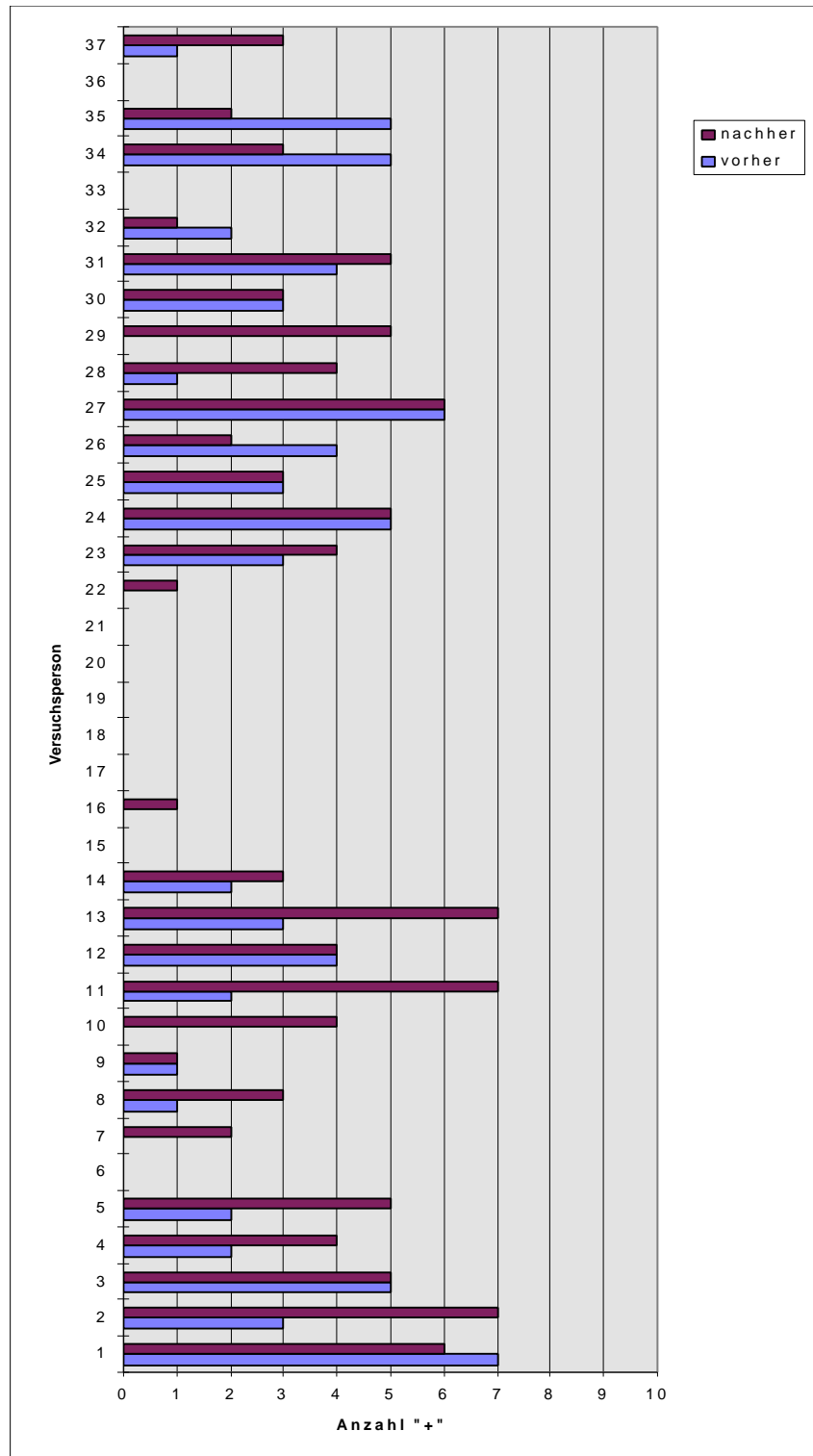


Abb. 6.15: Anzahl der richtig erkannten Informationen bezogen auf Hypothese 4

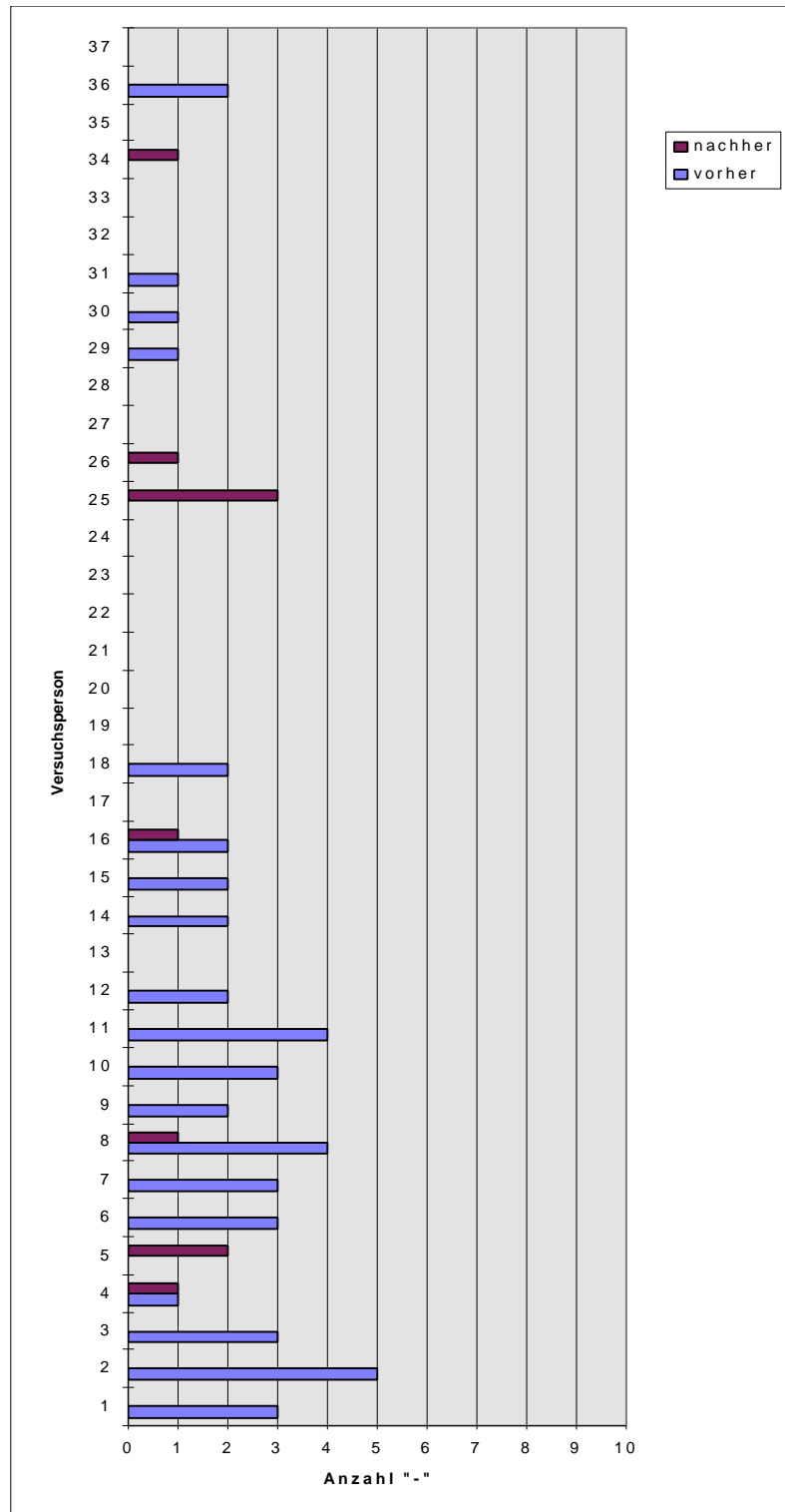


Abb. 6.16: Anzahl der falsch erkannten Informationen bezogen auf Hypothese 4



Da sich bezogen auf die richtig und falsch erkannten Informationen eine Verbesserung vom Vorher- zum Nachher-Interview ergab, kann bestätigt werden, daß durch Schaffen einer positiven kommunikativen Beziehung anhand von offenen und keinen Suggestivfragen sowie einer positiven Ausdrucksweise bessere Informationen erhoben werden können.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß bei allen vier Hypothesen im Nachher-Interview bessere Informationen erhoben werden konnten und zwar sowohl bezogen auf die richtig als auch auf die falsch erkannten Informationen.

## 7 DISKUSSION

### 7.1 Interpretation der Ergebnisse

Es gibt eine Vielzahl von Definitionen zum Begriff der Sozialkompetenz, die nach Schuler und Barthelme (1995) vier zentrale Elemente beinhalten: Interaktionskontext, Situationspezifität, Zielrealisierung und Zweckrationalität. Zusätzlich spielen die Personenabhängigkeit, das Finden eines akzeptablen Kompromisses zwischen persönlichen Bedürfnissen und sozialer Anpassung und das günstige Verhältnis zwischen positiven und negativen Konsequenzen eine bedeutende Rolle.

Übertragen auf die Themenstellung dieser Arbeit, die Ermittlung und das Training der in einem Qualitätsaudit bedeutsamen Aspekte von Sozialkompetenz, wird Sozialkompetenz als Fähigkeit einer Person (Auditor) angesehen, in einer spezifischen sozialen Interaktionssituation (Gespräch) durch die Umsetzung zweckmäßiger Verhaltensweisen ihre Ziele (Informationsgewinnung) zu erreichen, ohne die Beziehung zum Interaktionspartner zu beeinträchtigen.

Ziel der vorliegenden Arbeit war herauszufinden, welche sozialkompetenten Verhaltensweisen für ein erfolgreiches Audit von Bedeutung sind und inwieweit diese Verhaltensweisen trainierbar sind. In einer Voruntersuchung wurden einige Verhaltensweisen ausgewählt, die dann im Rahmen der Hauptuntersuchung trainiert und dabei näher überprüft wurden.

Die Grundhypothese lautete hierbei: „Wenn Auditoren bei der Gesprächsführung folgende sozialkompetente Verhaltensweisen (unabhängige Variablen) anwenden, können sie bessere Informationen (abhängige Variable) erheben.“

Es handelte es sich hier um folgende - aufbauend auf dem Kommunikationsmodell - zu Gruppen zusammengefaßte Verhaltensweisen: „Einfache Sprache sprechen“ und „Sich auf Vorbildung einstellen“ wird zugeordnet zu „Finden eines verständlichen Sprachcodes“; „Gut zuhören“ und „Bei Unklarheiten nachfragen“ wird zugeordnet zu „Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten“; „Strukturiert vorgehen“ und „Roten Faden beibehalten“ wird zugeordnet zu „Strukturieren des Gesprächstextes“; „Offene Fragen stellen“, „Keine Suggestivfragen stellen“ und „Sich positiv ausdrücken“ wird zugeordnet zu „Schaffen einer positiven kommunikativen Beziehung“.

Das Training, in dem die genannten Verhaltensweisen vermittelt wurden, basiert auf der Sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (1979, 1986) und dem darin enthaltenen zentralen Lernprinzip des Modellernens. Durch das Modell des Hauptdarstellers im eingesetzten Videofilm sowie durch eigene Leistungen und die Leistungen anderer im Rollenspiel können die Teilnehmer Kausalzusammenhänge zwischen der Art und den Folgen der Handlungen herstellen. Sie erlernen damit den bewußten Zusammenhang zwischen der Anwendung bestimmter Verhaltensweisen im Audit und dem Erhalt von Informationen, der für sie eine Verstärkung darstellt.

Die Ergebnisse bestätigten die zu jeder Gruppe gehörende Grundhypothese, und zwar sowohl bezogen auf die richtig als auch auf die falsch erkannten Informationen. Innerhalb dieser Arbeit konnte nachgewiesen werden, daß die oben genannten Verhaltensweisen für die erfolgreiche Auditdurchführung von Bedeutung sind und daß sie auch innerhalb einer Schulungsmaßnahme trainierbar sind.

Teilt man die wissenschaftliche Tätigkeit entsprechend Wottawa (1988) in Grundlagenforschung und angewandte Forschung ein, läßt sich diese Arbeit der angewandten Forschung zurechnen. Zur Grundlagenforschung gehören dabei diejenigen Arbeiten, die ohne ein konkretes praktisches Problem Theorien erarbeiten und überprüfen. Die angewandte Forschung zielt dagegen primär auf die Lösung konkreter Probleme hin.

Da das Thema Sozialkompetenz bei der Auswahl von Auditoren, der Vermittlung von Fähigkeiten zur Auditdurchführung sowie bei der Durchführung selbst meist eine untergeordnete Rolle spielt, ist eine auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhende Konkretisierung von sozialkompetenten Verhaltensweisen im Qualitätsaudit ein Lösungsansatz für die Problemstellungen der Praxis.

Die angewandte Forschung wirkt dabei dem Umstand entgegen, daß in der Praxis häufig wissenschaftliche Ergebnisse der Grundlagenforschung als gegeben angenommen und meist ohne weitere Überprüfungen auf den jeweiligen Einzelfall übertragen werden. Hier wird die Verallgemeinerbarkeit meist überschätzt. Aus diesem Grund ist eine Konkretisierung für die verschiedenen Anwendungsgebiete wie z. B. das Qualitätsaudit von Bedeutung.

Es ist jedoch zu bedenken, daß es sich bei den in der Hauptuntersuchung durchgeführten Audits um fiktive Audits innerhalb einer Rollenspielsituation handelt. Die auditierten Abläufe sind aber an das Rollenspiel angepaßte Abläufe aus realen Unternehmen, und auch die

hinzugefügten Abweichungen der wirklichen Durchführung von der Dokumentation sind durch Experten aus der Praxis als praxisnah bestätigt worden. Zudem kommt, daß alle Seminarteilnehmer über Praxiserfahrungen verfügten.

Um valide Ergebnisse zu erhalten, sollte aber gewährleistet sein, daß die Interviewer die erlernten sozialkompetenten Verhaltensweisen sowohl verstanden als auch wirklich eingesetzt haben. Um das Verständnis zu überprüfen, wurde im Anschluß an die jeweilige Lektion eine Übung durchgeführt, bei der die Teilnehmer der Reihe nach je eine Lösung der verschiedenen Aufgaben vortrugen. Wenn ein Teilnehmer eine falsche Lösung vortrug, wurde die richtige erklärt.

Es ist jedoch weiterhin zu überlegen, in welcher Weise die Versuchspersonen die einzelnen Verhaltensweisen in der hier durchgeführten Untersuchung wirklich einsetzten. Eine durchgängige Beobachtung oder eine umfassende Aufzeichnung auf Video war aufgrund des praxisnahen Seminarcharakters nicht möglich und könnte nur in einem Laborexperiment durchgeführt werden, das aber andere Nachteile aufweist.

Das Laborexperiment, das unter sehr kontrollierten Bedingungen eine künstliche Situation herstellt, hat gegenüber anderen Untersuchungen die Nachteile, daß es schwierig ist, Versuchspersonen zu beschaffen, die dann auch noch entsprechend motiviert sind. Neben dem Hauptstörfaktor der künstlichen Situation wird hier auch häufig ein Versuchsleitereffekt beobachtet, d. h. daß hier der Versuchsleiter das Ergebnis in besonders hohem Maße beeinflusst.

Zur Ermittlung valider Ergebnisse wird eine Untersuchung außerdem häufig anhand des Einsatzes einer Versuchs- und einer Kontrollgruppe durchgeführt. Eine Überprüfung der Lernleistung hätte auch hier durch den Einsatz von Kontrollgruppen erfolgen können. Dies war jedoch nicht möglich, da bei der Durchführung von Seminaren für Unternehmen keine Teilnehmer von der Lernerfahrung ausgeschlossen werden konnten.

Der wissenschaftliche Fortschritt dieser Arbeit besteht in der Operationalisierung des in der Literatur umstrittenen Konstruktes der Sozialkompetenz anhand konkret umsetzbarer sozialkompetenter Verhaltensweisen. Es konnte nachgewiesen werden, daß die oben genannten sozialkompetenten Verhaltensweisen für die erfolgreiche Auditdurchführung von Bedeutung sind und daß sie innerhalb einer Schulungsmaßnahme trainierbar sind. Sie sollten in Trainingsprogrammen zur Vermittlung von Sozialkompetenz konkret eingeübt werden und in

der täglichen Anwendung im Qualitätsmanagementbereich sowie in ähnlichen Gesprächssituationen einen höheren Stellenwert einnehmen.

## 7.2 Ausblick

Da es im Bereich Gesprächsführung nur wenige und im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement bislang keine systematischen Untersuchungen gibt, bietet dieser Forschungsbereich zahlreiche Möglichkeiten für weitere Untersuchungen.

Eine ähnliche Untersuchung mit Versuchs- und Kontrollgruppen könnte in einem anderen Zusammenhang, z. B. nicht für Unternehmen, sondern ausschließlich mit Studenten durchgeführt werden, da es dann möglich ist, die Teilnehmer der Kontrollgruppe von der Lernerfahrung auszuschließen. Ebenso wäre denkbar, den Versuch mit einer noch homogenen Gruppe durchzuführen, die dann eventuell auch eine geringere Streuung in den Ergebnissen aufweist.

Es könnte auch überprüft werden, ob sich die Leistung bei längerfristigem Einüben der sozialkompetenten Verhaltensweisen weiter verbessert und ob sich die Erfolge auch in der täglichen Praxis einstellen. Hierzu könnten die Übungsphasen noch intensiviert werden. Außerdem könnten zusätzliche Trainings durchgeführt werden, auf die eine Nachher-Untersuchung nach einem längeren Zeitraum folgt. Für die Überprüfung der Bewährung in der Praxis könnten wirkliche Audits im Unternehmen beobachtet und ebenfalls untersucht werden.

Außerdem könnten noch andere Variablen als die hier untersuchten eine Rolle spielen. Diese könnten in einer weiteren systematischen Untersuchung überprüft werden. Eine zusätzliche Möglichkeit wäre zu überprüfen, ob die Untersuchung nur einer Hypothese - und damit das Erlernen von weniger neuen Verhaltensweisen - die Lernleistung weiter verbessert.

Es ist zu betonen, daß es sich um eine erste systematische Untersuchung über den Bereich Gesprächsführung im Qualitätsmanagement handelt. Aufschlußreich ist, daß die oben genannten sozialkompetenten Verhaltensweisen zum Auditerfolg maßgeblich beitragen. Diese Erkenntnisse könnten in weiteren Untersuchungen auch in ähnlichen Gesprächssituationen, in denen es um die Ermittlung von Informationen geht, überprüft werden.

## 8 LITERATURVERZEICHNIS

- Allen, B. V., Wiens, A. N., Weitman, M. & Saslow, G. (1965). Effects of warm-cold set on interviewee speech. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 480-482.
- Alpert, D. (1986). A preliminary investigation of computer-enhanced counselor training. *Computers in Human Behavior*, 2, 63-70.
- Amelang M., Schwarz, G. & Wegemund, A. (1989). Soziale Intelligenz als Trait-Konstrukt und Test-Konzept bei der Analyse von Verhaltenshäufigkeiten. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 10, 37-57.
- Argyle, M. (1972). *Soziale Interaktion*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Argyle, M. & Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. In L. Berkovitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 55-98). New York, London: Academic Press.
- Argyle, M., Smith, T. & Kirton, M. (1962). *Training managers*. London: Acton Society Trust.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell*. Stuttgart: Klett.
- Barker, L. L. (1971). *Listening behaviour*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Billiet, J. & Loosveldt, G. (1988). Improvement of the quality of responses to factual survey questions by interviewer training. *Public Opinion Quarterly*, 52, 190-211.
- Blankenship, A. B. (1940). The effect of the interviewer upon the response in a public opinion poll. *Journal of Consulting Psychology*, 4, 134-136.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.

- Burster, R. (1994). Führungskräftebeurteilung durch die Mitarbeiter - ein Praxisbeispiel. *Personal, 8*, 386-389.
- Campbell, J. O., Lison, C. A., Borsook, T. K., Hoover, J. A. & Arnold, P. A. (1995). Using computer and video technologies to develop interpersonal skills. *Computers in Human Behavior, 2*, 223-239.
- Canada, R. M. (1973). Immediate reinforcement versus delayed reinforcement in teaching a basic interview technique. *Journal of Counseling Psychology, 5*, 395-398.
- Cannell, C. F. & Kahn, R. L. (1968). Interviewing. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 526-595). Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Chapin, F. S. (1967). *The social insight test*. Palo Alto, Ca.: Consulting Psychologist Press.
- Clauß, G. (1978). *Wörterbuch der Psychologie*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Cline, D. W. & Garrard, J. N. (1973). Evaluation of the SAID teaching programme. *American Journal of Psychiatry, 130*, 582-585.
- Crisand, E. & Pitzek, A. (1993). *Das Sachgespräch als Führungsinstrument: Gesprächspsychologische Grundsätze*. Heidelberg: Sauer.
- Davis, K. (1967). *Human relations at work: The dynamics of organizational behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Decker, P. J. (1979). Modesty and caution in reviewing behavior modeling: A reply to McGehee and Tullar. *Personnel Psychology, 32*, 399-400.
- Diekmann, A. (1995). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Hamburg: Rowohlt.
- Dorsch, F. (1982). *Wörterbuch der Psychologie*. Bern: Huber.
- Ebner, H. (1992). Facetten und Elemente didaktischer Handlungsorientierung. In G. Pätzold (Hrsg.), *Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 33-54). Frankfurt: GAFFB.

- Ecker, H. P., Landwehr, J., Settekorn, W. & Walther, J. (1977). *Textform Interview*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Eisler, R. M., Blanchard, E. B., Fitts, H. & Williams, H. G. (1978). Social skill training with and without modeling schizophrenic and non-psychotic hospitalized psychiatric patients. *Behavior Modification*, 2, 147-171.
- Ensslin, H. (1990). Einführung und Zertifizierung eines Qualitätssicherungssystems. *Qualität und Zuverlässigkeit*, 35, 69-72.
- Evans, R. I., Rozelle, R. M., Maxwell, S. E., Rains, B. E. & Dill, C. A. (1981). Social modeling films to deter smoking in adolescents: Results of a three-year field investigation. *Journal of Applied Psychology*, 66, 399-414.
- Faix, W. & Laier, A. (1989). *Soziale Kompetenz*. Köln: Deutscher Institutsverlag.
- Fiedler, F. E. (1953). Quantitative studies on the role of therapists' feelings towards their patients. In O. H. Mowrer (Ed.), *Psychotherapy, theory, and research* (pp. 296-315). New York: Ronald.
- Fiedler, P. A. (1974). Gesprächsführung bei verhaltenstherapeutischen Explorationen. In D. Schulte (Hrsg.), *Diagnostik in der Verhaltenstherapie* (S. 128-151). München: Urban und Schwarzenberg.
- Fish, R. & Fiala, S. (1984). Wie erfolgreich ist Führungstraining? Eine Bilanz neuester Literatur. *Die Betriebswirtschaft*, 44, 193-203.
- Fittkau, B. (1990). Kommunikation. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (S. 298-306). Göttingen: Hogrefe.
- Fittkau, B. & Schulz von Thun, F. (1977). Grundzüge unseres Kommunikations- und Verhaltenstrainings für Berufspraktiker. In B. Fittkau (Hrsg.), *Kommunizieren lernen (und umlernen): Trainingskonzeptionen und Erfahrungen* (S. 101-113). Braunschweig: Westermann.
- Ford, M. (1979). *An open systems approach to the study of social competence*. California: Stanford University.



- Friede, C. K. (1994a). Sozialkompetenz als Ziel der Berufserziehung: begriffsanalytisch betrachtet. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 90, 606-625.
- Friede, C. K. (1994b). Ein multi-modales Modell von Sozialkompetenz. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernorte im Dualen System der Berufsbildung*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Fröhlich, W. D. (1987). *Wörterbuch zur Psychologie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gambrill, E. D. (1977). *Behavior modification. Handbook of assessment, intervention, and evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gaster, D. (1993). *Systemaudit - Die Beurteilung des QM-Systems. DGQ-Schrift 12-63*. Berlin: Beuth.
- Gebert, D. (1985). Entwicklung von Sozialkompetenz durch Kooperations- und Kommunikationstraining. In K. Sonntag (Hrsg.), *Neue Produktionstechniken und qualifizierte Arbeit* (S. 195-213). Köln: Bachem.
- Goldfried, M. R. & D'Zurilla T. J. (1969). A behavior-analytic model for assessing competence. In C. D. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology* (pp. 151-196). New York: Academic Press.
- Goldstein, A. P., Martens, J., Hubben, J., Van Belle, H. A., Schaaf, W., Wiersma, H. & Goedhart, A. (1973). The use of modeling to increase independent behavior. *Behavior Research and Therapy*, 11, 31-42.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P. & Gershaw, N. J. (1976). *Skill training for community living: Applying structured learning therapy*. New York: Pergamon Press.
- Gordon, T. (1994). *Lehrer-Schüler-Konferenz*. München: Heyne.
- Gough, H. G. (1965). A validation study of the Chapin Insight Test. *Psychological Reports*, 17, 355-368.

- Greenspoon, J. (1959). The effect of verbal and mechanical stimulus on verbal behavior. In J. Dollard & N. E. Miller (Eds.), *Personality and Psychotherapy* (pp. 25-48). New York: McGraw-Hill.
- Greif, S. (1983a). Handlungstheoretische Ansätze. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 88-98). München: Urban und Schwarzenberg.
- Greif, S. (1983b). Soziale Kompetenzen. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 312-320). München: Urban und Schwarzenberg.
- Gutmark, J. (1994). Zwischenmenschliche Kommunikation. In E. Gros (Hrsg.), *Anwendungsbezogene Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie* (S. 29-56). Göttingen: Hogrefe.
- Hacker, W. (1976). *Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Haines, D. B. & Eachus, H. T. (1965). *A preliminary study of acquiring cross-cultural interaction skills through self-confrontation*. Ohio: Aerospace.
- Harris, M. M. (1989). Reconsidering the employment interview: A review of recent literature and suggestions for future research. *Personnel Psychology*, 42, 691-726.
- Harris, T. A. (1975). *Ich bin o.k. - Du bist o.k.* Hamburg: Rowohlt.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hilgert, R. & Eason, L. (1968). How students weigh recruiters. *Journal of College Placement*, 28, 99-102.
- Hinsch, R. & Pfungsten, U. (1983). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Holder, J. & Orban, P. (1975). *Kommunikation*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Howard, G. S. & Dailey, P. R. (1979). Response-shift bias: A source of contamination of self-report measures. *Journal of Applied Psychology*, 64, 144-150.

- Howard, G. S., Dailey, P. R. & Gulanick, N. A. (1979). The feasibility of informed pretests in attenuating response-shift bias. *Applied Psychological Measurement*, 3, 481-494.
- Ivancevich, J. M. & Smith, S. V. (1981). Goal setting interview skills training: Simulated and on-the-job analyses. *Journal of Applied Psychology*, 66, 697-705.
- Ivey, A. E. (1971). *Microcounseling innovations in interviewer training*. Springfield, Mo.: Charles C. Thomas.
- Ivey, A. E., Normington, C. J., Miller, D. C., Morrill, W. H. & Haase, R. F. (1968). Microcounseling and attending behavior: An approach to prepracticum counselor training. *Journal of Counseling Psychology Monograph Supplement*, 15, 1-12.
- Kaiser, A. (1977). *Fragetechnik: Richtig fragen, mehr erfahren*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Keating, D. P. (1978). A search of social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 70, 218-223.
- König, R. (1972). *Das Interview - Formen, Technik, Auswertung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Kraut, A. I. (1976). Developing managerial skills via modeling techniques: Some positive research findings - A symposium. *Personnel Psychology*, 29, 325-328.
- Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (1974). *Verständlichkeit*. München, Basel: Reinhardt.
- Langmaack, B. (1991). *Themenzentrierte Interaktion - Einführende Texte rund ums Dreieck*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Latham, G. P. & Saari, L. M. (1979). The application of social learning theory to training supervisors through behavioral modeling. *Journal of Applied Psychology*, 64, 239-246.
- Lazarus, A. A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.
- Lazarus, A. A. (1971). *Behavior therapy and beyond*. New York: McGraw-Hill.

- Lewinsohn, P. M. (1974). Clinical and theoretical aspects of depression. In K. S. Calhoun, E. Adams & K. Mitchell (Eds.), *Innovative treatment methods in psychopathology* (pp. 63-120). New York: Academic Press.
- Lutz, R. (1978). *Das verhaltensdiagnostische Interview: Eine Anleitung zur Gesprächsführung in Diagnostik, Therapie und Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Marchese, M. C. & Muchinsky, P. M. (1993). The validity of the employment interview: A meta-analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, 1, 18-26.
- Matarazzo, J. D., Saslow, G., Wiens, A. N., Weitman, M. & Allen, B. V. (1964). Interviewer head nodding and interviewee speech durations. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 1, 54-63.
- Matarazzo, J. D. & Wiens, A. N. (1972). *The interview*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Matarazzo, R. G. (1971). Research on the teaching and learning of psychotherapeutic skills. In A. Bergin & S. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 895-924). New York: Wiley.
- Matarazzo, R. G., Wiens, A. N. & Saslow, G. (1966). Experimentation in the teaching and learning of psychotherapy skills. In L. Gottschalk & A. Averback (Eds.), *Methods of research in psychotherapy* (pp. 597-635). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mayfield, E. C. (1964). The selection interview: A reevaluation of public research. *Personnel Psychology*, 17, 239-260.
- McFall, R. M. & Marston, A. L. (1970). An experimental investigation of behavior rehearsal in assertive training. *Journal of Abnormal Psychology*, 73, 295-303.
- Meichenbaum, D. (1971). Examination of model characteristics in reducing avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 298-307.
- Miller, N. E. & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt.

- Mischel, W. (1973). Towards a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Moreland, J. R., Ivey, A. E. & Phillips, J. S. (1973). An evaluation of microcounseling as an interviewer training tool. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2, 294-300.
- Moss, F. A., Hunt, T., Omwake, K. T. & Woodward, L. G. (1926). *Social Intelligence Test, George Washington University Series*. Washington, DC.
- Müller-Wolf, H.-M. & Müller-Wolf, K.-U. (1977). Kommunikations- und Verhaltenstraining für Dozenten. In B. Fittkau (Hrsg.), *Kommunizieren lernen (und umlernen): Trainingskonzeptionen und Erfahrungen* (S. 260-307). Braunschweig: Westermann.
- Münch, J. (1984). Berufliche Qualifikation und soziale Kompetenz. In F. Günther (Hrsg.), *Quo vadis Industriegesellschaft? Perspektiven zu Führungsfragen von morgen* (S. 131-150). Heidelberg: Sauer.
- Neuberger, O. (1981). *Miteinander arbeiten - miteinander reden!* München: Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung.
- Neuberger, O. (1973). *Das Mitarbeitergespräch*. München: Goldmann.
- Neuberger, O., Conradi, W. & Maier, W. (1985). *Individuelles Handeln und sozialer Einfluß*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- N. N. (1995). *DIN EN ISO 8402: Qualitätsmanagement-Begriffe*. Berlin: Beuth.
- N. N. (1994). *DIN EN ISO 9000: Normen zum Qualitätsmanagement und zur QS/QM-Darlegung - Leitfaden zur Auswahl und Anwendung*. Berlin: Beuth.
- N. N. (1994). *DIN EN ISO 9001: Qualitätsmanagementsysteme: Modell zur QS/QM-Darlegung in Design, Entwicklung, Produktion, Montage und Wartung*. Berlin: Beuth.
- N. N. (1994). *DIN EN ISO 9002: Qualitätsmanagementsysteme: Modell zur QS/QM-Darlegung in Produktion, Montage und Wartung*. Berlin: Beuth.
- N. N. (1994). *DIN EN ISO 9003: Qualitätsmanagementsysteme: Modell zur QS/QM-Darlegung bei der Endprüfung*. Berlin: Beuth.

- N. N. (1994). *DIN EN ISO 9004: Qualitätsmanagement und Elemente eines Qualitätsmanagementsystems - Leitfaden*. Berlin: Beuth.
- N. N. (1992). *DIN ISO 10011: Leitfaden für das Audit von Qualitätssicherungssystemen - Teil 1: Auditdurchführung*. Berlin: Beuth.
- N. N. (1992). *DIN ISO 10011: Leitfaden für das Audit von Qualitätssicherungssystemen - Teil 2: Qualifikationskriterien für Qualitätsauditoren*. Berlin: Beuth.
- N. N. (1992). *DIN ISO 10011: Leitfaden für das Audit von Qualitätssicherungssystemen - Teil 3: Management von Auditprogrammen*. Berlin: Beuth.
- Piaget, G.W. (1976). Einübung der Kommunikation bei Patienten. In A. A. Lazarus (Hrsg.), *Angewandte Verhaltenstherapie* (S. 169-189). Stuttgart: Klett.
- Probst, P. (1982). Empirische Untersuchung zum Konstrukt der sozialen Intelligenz. In K. Pawlik (Hrsg.), *Multivariate Persönlichkeitsforschung* (S. 201-225). Bern: Huber.
- Probst, P. (1973). *Faktorenanalytische Untersuchungen zum Konstrukt „Soziale Intelligenz“*. Dissertation an der Universität Hamburg.
- Riemann, R. & Allgöwer, A. (1993). Eine deutschsprachige Fassung des „Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ)“. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14, 153-163.
- Rogers, C. R. (1973). *Die klientbezogene Gesprächstherapie*. München: Kindler.
- Rosenstiel, L. von (1992). Entwicklung von Werthaltungen und interpersonaler Kompetenz - Beiträge der Sozialpsychologie. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (S. 83-107). Göttingen: Hogrefe.
- Rotter, J. B. (1982). Social learning theory. In N. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology* (pp. 169-178). Hillsdale: Erlbaum.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Sarason, I. G. (1973). Test anxiety and the self-disclosing coping model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 58-61.

- Sarges, W. (1995). Bewerber-Interviews und Mitarbeiter-Gespräche: Engpaß Exploration. In B. Voß (Hrsg.), *Kommunikations- und Verhaltenstraining* (S. 136-156). Göttingen: Hogrefe.
- Schierenbeck, M. (1976). Lernen am Modell im Interaktionstraining. In M. Sader, W. Schäuble & W. Theis (Hrsg.), *Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik* (S. 59-84). Münster: Aschendorf.
- Schmidt, J. U. (1995). Psychologische Meßverfahren für soziale Kompetenzen. In B. Seyfried (Hrsg.), „*Stolperstein*“ *Sozialkompetenz* (S. 117-135). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schneewind, K. A. (1989). Personale Kontrolle, Sozialisation und Familie in psychologischer Sicht. In A. Weymann (Hrsg.), *Handlungsspielräume* (S. 199-209). Stuttgart: Enke.
- Schönbach, G. (1990). Qualitätssicherung. Teil 1: Instrumente des Qualitätsmanagements. *Fortschrittliche Betriebsführung und Industrial Engineering*, 39, 4-9.
- Schrader, E. (1983). *Der Trainer in der Erwachsenenbildung: Rolle, Aufgaben, Verhalten*. München, Wien: Hanser.
- Schroeder, J. E., Dyer, F. N., Czerny, P., Youngling, E. W. & Gillotti, D. P. (1986). *Videodisc interpersonal skills training and assessment (VISTA): Overview and findings, volume 1*. Fort Benning, G.A.: Litton Melonics Systems Development.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), „*Stolperstein*“ *Sozialkompetenz* (S. 77-116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schuler, H. & Funke, U. (1990). *Fragebogen zur Messung sozialer Kompetenz*. Universität Hohenheim.
- Schuler, H. & Funke, U. (1988). *Der SBV-Test. Eignungstest für die Bereiche Service, Beraten, Verkaufen*. Universität Hohenheim.
- Schuler, H. & Moser, K. (1995). Die Validität des multimodalen Interviews. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 39, 2-12.

- Schwab, D. P. & Heneman, H. G. (1969). Relationship between interview structure and interinterviewer reliability in an employment situation. *Journal of Applied Psychology*, 53, 214-217.
- Semmer, N. & Pfäfflin, M. (1979). *Interaktionstraining: Ein handlungstheoretischer Ansatz zum Training sozialer Fertigkeiten*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Shannon, C. E. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana.
- Shapiro, S. & Eberhart, J. C. (1947). Interviewer differences on an intensive interview survey. *International Journal of Opinion and Attitude Research*.
- Siegel, S. (1987). *Nichtparametrische statistische Methoden*. Eschborn: Fachbuchhandlung für Psychologie Verlagsabteilung.
- Skatsche, R., Brandau, J. & Ruch, W. (1982). Die Entwicklung einer multidimensionalen Testbatterie zur diagnostischen Erfassung des Konstrukts „Selbstsicherheit“. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 11, 292-314.
- Sonntag, K. (1989). *Trainingsforschung in der Arbeitspsychologie: berufsbezogene Lernprozesse bei veränderten Tätigkeitsinhalten*. Bern: Huber.
- Sonntag, K. & Schäfer-Rauser, U. (1993). Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37, 163-171.
- Sonntag, K. & Schaper, N. (1992). Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (S. 187-211). Göttingen: Hogrefe.
- Staehele, W. H. (1991). *Management*. München: Vahlen.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L. & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 37-55.
- Sutton, K. & Carlton, F. (1962). Students rate the college recruiters. *Journal of College Placement*, 23, 106-112.



- Swets, J. A., Tanner, W. P. & Birdsall, T. G. (1961). Decision processes in perception. *Psychological Review*, 68, 301-340.
- Tanner, W. P., Swets, J. A. & Green, D. M. (1956). *Some general properties of the hearing mechanism*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Tausch, R. & Tausch, A. M. (1979). *Gesprächspsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Tenopyr, M. L. (1967). Social intelligence and academic success. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 961-965.
- Thelen, M. H., Fry, R. A., Fehrenbach, P. A. & Frautschi, N. M. (1979). Therapeutic videotape and film modeling: A review. *Psychological Bulletin*, 77, 701-720.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harpers Magazine*, 40, 227-235.
- Thorndike, R. L. & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-285.
- Többe, F. (1992). *Sozialkompetenz im Betrieb und politische Bildung in der Berufsschule*. Dissertation an der Universität Hannover.
- Triebe, T. (1993). *Erleben von mehr oder weniger kompetent durchgeführten Bewerbungsgesprächen*. Diplomarbeit am Psychologischen Institut der RWTH Aachen.
- Ullrich de Muynk, R. & Ullrich, R. (1977). *Der Unsicherheitsfragebogen. Testmanual und Anleitung für den Therapeuten, Teil II*. München: Pfeiffer.
- Ulrich, L. & Trumbo, D. (1965). The selection interview since 1949. *Psychological Bulletin*, 63, 100-116.
- Verplank, W. S. (1955). The control of the content of conversation: Reinforcement of statement of opinion. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 668-676.
- Volpert, W. (1979). Der Zusammenhang von Arbeit und Persönlichkeit aus handlungspsychologischer Sicht. In P. Groskurth (Hrsg.), *Arbeit und Persönlichkeit* (S. 21-46). Hamburg: Rowohlt.

- Wagner, R. (1949). The employment interview. A critical review. *Personnel Psychology*, 2, 17-46.
- Waldron, J. (1973). Teaching communication skills in medical school. *American Journal of Psychiatry*, 5, 579-581.
- Watzlawik, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. (1969). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber.
- Weissker, D. (1991). Modellversuchsergebnisse zur Methodenpluralität und -kompetenz in der Berufsausbildung. In P. Meyer-Dohm & P. Schneider (Hrsg.), *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen* (S. 83-98). Stuttgart: Klett.
- Westhoff, K. & Kluck, M.-L. (1991). *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Wexley, K. N. (1984). Personnel training. *Annual Review of Psychology*, 35, 519-551.
- Wexley, K. N., Sanders, R. E. & Yukl, G. A. (1973). Training interviewers to eliminate contrast effects in employment interviews. *Journal of Applied Psychology*, 57, 233-236.
- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3, 195-213.
- Wiemann, J. M. & Bradac, J. J. (1989). Pragmatics of interpersonal competence. In C. Wilder-Mott & J. H. Weakland (Eds.), *Rigour and Imagination: Essays from the legacy of Gregory Bateson* (pp. 283-298). New York: Praeger.
- Wiemann, J. M. & Giles, H. (1996). Interpersonale Kommunikation. In W. Stroebe, M. Hewstone & G. M Stephenson (Hrsg.), *Sozialpsychologie: Eine Einführung* (S. 331-361). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Wiesner, W. H. & Cronshaw, S. F. (1988). A meta-analytic investigation of the impact of interview format and degree of structure on the validity of the employment interview. *Journal of Occupational Psychology*, 61, 275-290.
- Wilhelm, H. (1989). Qualitätsaudit ist wichtigstes Führungswerkzeug. *Management-Zeitschrift Industrielle Organisation*, 58, 55-58.

Wottawa, H. (1988). *Psychologische Methodenlehre - Eine orientierende Einführung*. Weinheim, München: Juventa.

Zigler, E. & Phillips, L. (1962). Social competence and the process-reactive distinction in psychopathology. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 215-222.

Zimmer, D. (1980). Der Begriff der „Sozialen Kompetenz“ und seine Bedeutung für die klinische Verhaltensmodifikation: Soziologische und klinische Aspekte. In R. Ullrich, R. Ullrich de Muynck, K. Grawe & D. Zimmer (Hrsg.), *Soziale Kompetenz, Band II* (S. 483-503). München: Pfeiffer.



*IAW - Lehrstuhl und Institut für Arbeitswissenschaft, RWTH Aachen, D-52056 Aachen*

Firma

z.H. Name

Straße

PLZ Ort

*Ihr Zeichen, Ihr Schreiben vom*

*Unser Zeichen, unsere Nachricht vom*

*Durchwahl, Bearbeiter*

80 4803, Triebe

Datum

### **Fragebogen zum Auditgespräch**

Sehr geehrter "Name",

Im Rahmen des BMFT-Förderprogramms QS-VP1 ist es die Aufgabe des Instituts für Arbeitswissenschaft der RWTH Aachen, ein Medienkonzept zur Schulung interner Qualitätsauditoren zu entwickeln, das ich von der Grundidee her bereits beim Koordinatorentreffen am 25.10.94 in Stuttgart vorgestellt habe. Die Schulung soll neben der Vermittlung der Fachkompetenz und einer Handlungsanleitung zur Durchführung von internen Audits besonders die Vermittlung von Sozialkompetenz beinhalten, die in herkömmlichen Schulungen relativ häufig vernachlässigt wird. Um die Schulungsmaßnahme adressatengerecht gestalten zu können (Zielgruppe sind die Mitarbeiter, die in ihrem eigenen Unternehmen ein internes Audit durchführen wollen), bitte ich um Ihre Mithilfe. Der beigefügte Fragebogen richtet sich an Personen, die entweder als Auditor oder als Auditierter an einem Audit mitgewirkt haben. Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie diesen Fragebogen ausfüllen und/oder an die entsprechenden Personen in Ihrem Unternehmen weiterreichen und die ausgefüllten Fragebögen bis zum 09.01.95 an mich zurücksenden.

Mit freundlichen Grüßen

*Univ.-Prof. Dr.-Ing. Dipl.-Wirt.-Ing. Holger Luczak  
Postanschrift: RWTH Aachen, D-52056 Aachen  
Dienstgebäude: Bergdriesch 27, D-52062 Aachen  
Telefon: (0241) 80 48 00, Telefax: (0241) 40 24 01  
Telex: 8-32 704 TH Aachen*

## Fragebogen zum Auditgespräch (Voruntersuchung)

### Allgemeine Angaben

Name:

Funktion:

Firma:

Waren Sie bisher Auditor?

Waren Sie bisher Auditierter?

Bei der Durchführung interner Qualitätsaudits spielen für den Auditor neben der Kenntnis der DIN ISO 9000 ff. und entsprechendem Fachwissen zur Qualitätssicherung auch andere Aspekte eine Rolle. Das Auditgespräch zwischen Auditor und Auditiertem ist dann erfolgreich, wenn der Auditor umfassende Informationen vom Auditierten erhält. Voraussetzung hierfür sind unter anderem Fähigkeiten des Auditors, die sich auf den Umgang mit anderen beziehen.

In dem nun folgenden Fragebogen geht es darum, daß Sie als Auditor oder Auditierter einordnen, **welche der angegebenen Fähigkeiten des Auditors Ihrer Meinung nach für das erfolgreiche Auditgespräch am wichtigsten sind. Bitte vergleichen Sie innerhalb der Tabellen jede Fähigkeit mit allen anderen und entscheiden Sie, welche der beiden die wichtigere ist. Tragen Sie den Buchstaben der wichtigeren Fähigkeit bitte am Schnittpunkt der beiden Kästchen in die Tabelle ein und füllen Sie diese vollständig aus.**

**Beispiel für das Ausfüllen der Tabelle:**

Was halten Sie beim Autofahren für wichtiger? A oder B? A oder C? A oder D? ...

(Dieser Person ist es z.B. wichtiger, daß der Fahrer aufmerksam ist (B) als daß er nicht hungrig ist (E), deshalb hat sie am Schnittpunkt „B“ eingetragen.)

A	Beim Autofahren sollte der Fahrer gut sehen können.					
B	Beim Autofahren sollte der Fahrer aufmerksam sein.	A				
C	Beim Autofahren sollte der Fahrer nicht betrunken sein.	C	D			
D	Beim Autofahren sollte der Fahrer die Verkehrszeichen beachten.	D	D	B		A
E	Beim Autofahren sollte der Fahrer keinen Hunger haben.	D	C	C		
F	Beim Autofahren sollte der Fahrer keine Musik hören.	F	D			

**Fragen zum Auditgespräch:**

1. Was halten Sie bei den Fragen des Auditors für wichtiger?

A	Fragen sollten eingeleitet werden. <b>Beispiel:</b> "Es geht nun darum, daß ..."					
B	Fragen sollten offen gestellt werden, d.h. die Antwort kann frei gestaltet, also nicht nur mit Ja oder Nein beantwortet werden. <b>Beispiel:</b> "Wie ist die Situation, wenn ...?"					
C	Fragen sollten sich nur auf Inhalte beziehen, die für das Thema von Bedeutung sind. <b>Beispiel:</b> keine Fragen wie "Was sagt denn Ihr Chef dazu, daß ...?"					
D	Fragen sollten sich auf konkretes Verhalten und nicht auf nur angenommene Situationen beziehen. <b>Beispiel:</b> keine Fragen wie "Was würde denn passieren, wenn ...?"					
E	Fragen sollten die Richtung der Antwort nicht vorgeben. <b>Beispiel:</b> keine Fragen wie "Sie haben bestimmt auch den Eindruck, daß ... , oder?"					
F	Fragen sollten nur einen Gedanken beinhalten. <b>Beispiel:</b> keine Fragen wie "Wie gehen Sie mit ... um, wenn Sie berücksichtigen, daß häufig ... oder ... ?"					

## 2. Was halten Sie bei der Sprache des Auditors für wichtiger?

A	Die Sprache sollte deutlich sein, d.h. der Befragte soll jedes Wort akustisch verstehen können. <b>Beispiel:</b> nicht nuscheln, beim Reden keine Hand vor den Mund nehmen.					
B	Die Sprache sollte einfach sein, d.h. es sollen keine Mißverständnisse vom Inhalt her entstehen. <b>Beispiel:</b> keine verschachtelten Sätze verwenden, keine Wörter mit umfassender Bedeutung benutzen.					
C	Die Sprache sollte keine Fremdwörter enthalten. <b>Beispiel:</b> statt "Outsourcing" "Auslagern" benutzen.					
D	Die Sprache sollte kurz und prägnant sein. <b>Beispiel:</b> keine umständlichen Formulierungen, keine Füllwörter wie "Äh", "Also".					
E	Die Sprache sollte ein angemessenes Tempo haben. <b>Beispiel:</b> nicht zu langsam und desinteressiert sprechen.					
F	Die Sprache sollte eine angemessene Lautstärke haben. <b>Beispiel:</b> nicht zu laut und aggressiv sprechen.					

## 3. Was halten Sie beim Verhalten des Auditors für wichtiger?

A	Der Auditor sollte sein Vorgehen zu Beginn und an Stellen, an denen sich etwas ändert, erklären. <b>Beispiel:</b> "Ich würde jetzt gerne mit Ihnen über ... sprechen, um ..."					
B	Der Auditor sollte zu seinen Ausführungen Beispiele geben. <b>Beispiel:</b> "Ich meine damit Situationen, in denen Sie zum Beispiel ..."					
C	Der Auditor sollte strukturiert vorgehen. <b>Beispiel:</b> "Der nächste Punkt ist ..."					
D	Der Auditor sollte den roten Faden nicht verlieren. <b>Beispiel:</b> keine Frage wie "Übrigens, wie war eigentlich Ihr letzter Urlaub?"					
E	Der Auditor sollte über eine passende Mimik verfügen. <b>Beispiel:</b> kein Nasenrumpfen.					
F	Der Auditor sollte über eine passende Gestik verfügen. <b>Beispiel:</b> kein belehrender, ausgestreckter Zeigefinger.					

4. Was halten Sie bei den Reaktionen des Auditors für wichtiger?

A	Der Auditor sollte gut zuhören können. Beispiel: den Gesprächspartner ausreden lassen.								
B	Der Auditor sollte Interesse zeigen. Beispiel: nicht auf die Uhr sehen.								
C	Der Auditor sollte den Auditierten mit Worten verstärken. Beispiel: "Wirklich?", "Aha".								
D	Der Auditor sollte keine persönliche Bewertung abgeben. Beispiel: keine Aussagen wie "Das ist aber schlimm!"								
E	Der Auditor sollte die Aussagen des Auditierten zusammenfassen. Beispiel: "Sie haben gerade erzählt, daß ..."								
F	Der Auditor sollte bei Unklarheiten nachfragen. Beispiel: "Habe ich Sie richtig verstanden, daß ...?"								

5. Was halten Sie bei der Beziehung des Auditors zum Auditierten für wichtiger?

A	Das Auditgespräch sollte in einem gelösten Gesprächsklima stattfinden. <b>Beispiel:</b> ruhige, freundliche Atmosphäre.								
B	Der Auditor sollte seinen Gesprächspartner anerkennen. <b>Beispiel:</b> "Das haben Sie aber treffend gesagt!"								
C	Der Auditor sollte sich auf die Sprache seines Gesprächspartners einstellen. <b>Beispiel:</b> Gesprächspartner spricht gerne in Bildern.								
D	Der Auditor sollte sich auf die Vorbildung seines Gesprächspartners einstellen. <b>Beispiel:</b> klären, ob der Gesprächspartner alle Begriffe versteht.								
E	Der Auditor sollte auf die Bedürfnisse seines Gesprächspartners eingehen. <b>Beispiel:</b> Bedürfnis nach Vertrauen vermitteln durch "Ich bin immer für Sie zu sprechen!"								
F	Der Auditor sollte sich positiv ausdrücken. <b>Beispiel:</b> keine Aussagen wie "Was Sie da eben gesagt haben, läßt sich nun aber wirklich nicht durchführen!"								



## **Rollenanweisung für Auditoren**

Stellen Sie sich vor, Sie sind Auditor in einer Maschinenbaufirma. Sie wollen ein Audit mit einem Mitarbeiter einer bestimmten Abteilung durchführen und ihn zu seiner Aufgabe befragen. Eine der Verfahrensanweisungen, die Sie vorher schon zusammen mit der gesamten Dokumentation geprüft und für normenkonform befunden haben, ist die folgende Verfahrensanweisung, die im beiliegenden Flußdiagramm dargestellt ist.

Als Auditor wollen Sie nun herauszufinden, ob die dokumentierte Aufgabe in der Praxis entsprechend ausgeführt wird. Schauen Sie sich zunächst das Flußdiagramm an. Auf dem beiliegenden Fragebogenformular können Sie sich Fragen zu dieser beschriebenen Aufgabe überlegen. Während des Gespräches sollen Sie dann in der dafür vorgesehenen Spalte Abweichungen notieren.

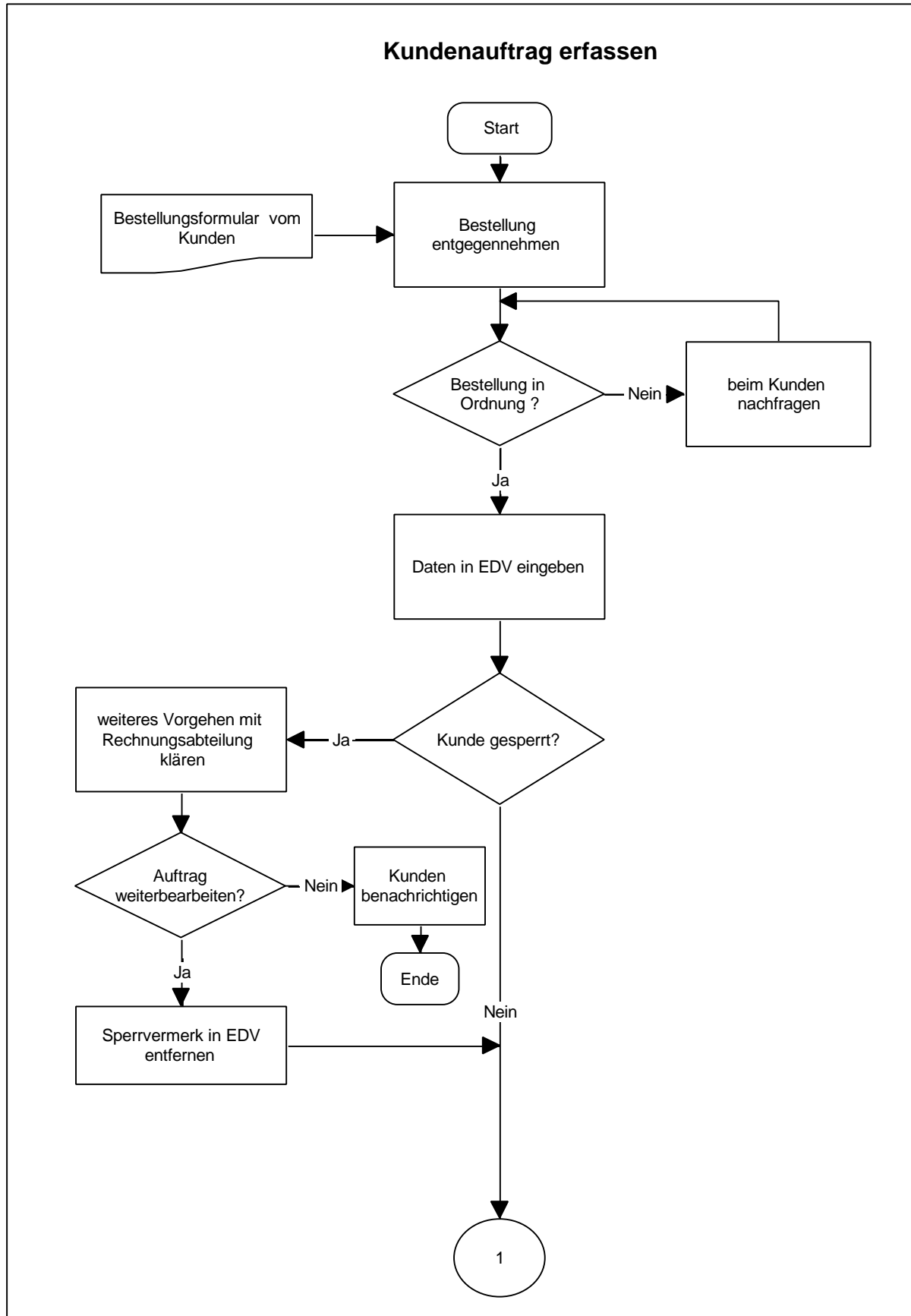
Zeitangaben:

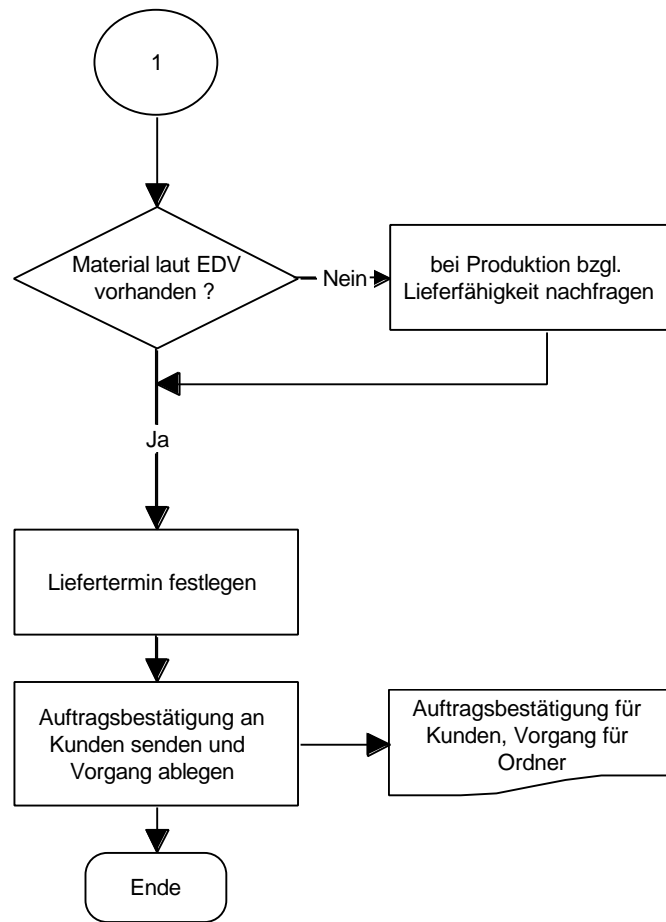
Vorbereitung: 10 Minuten

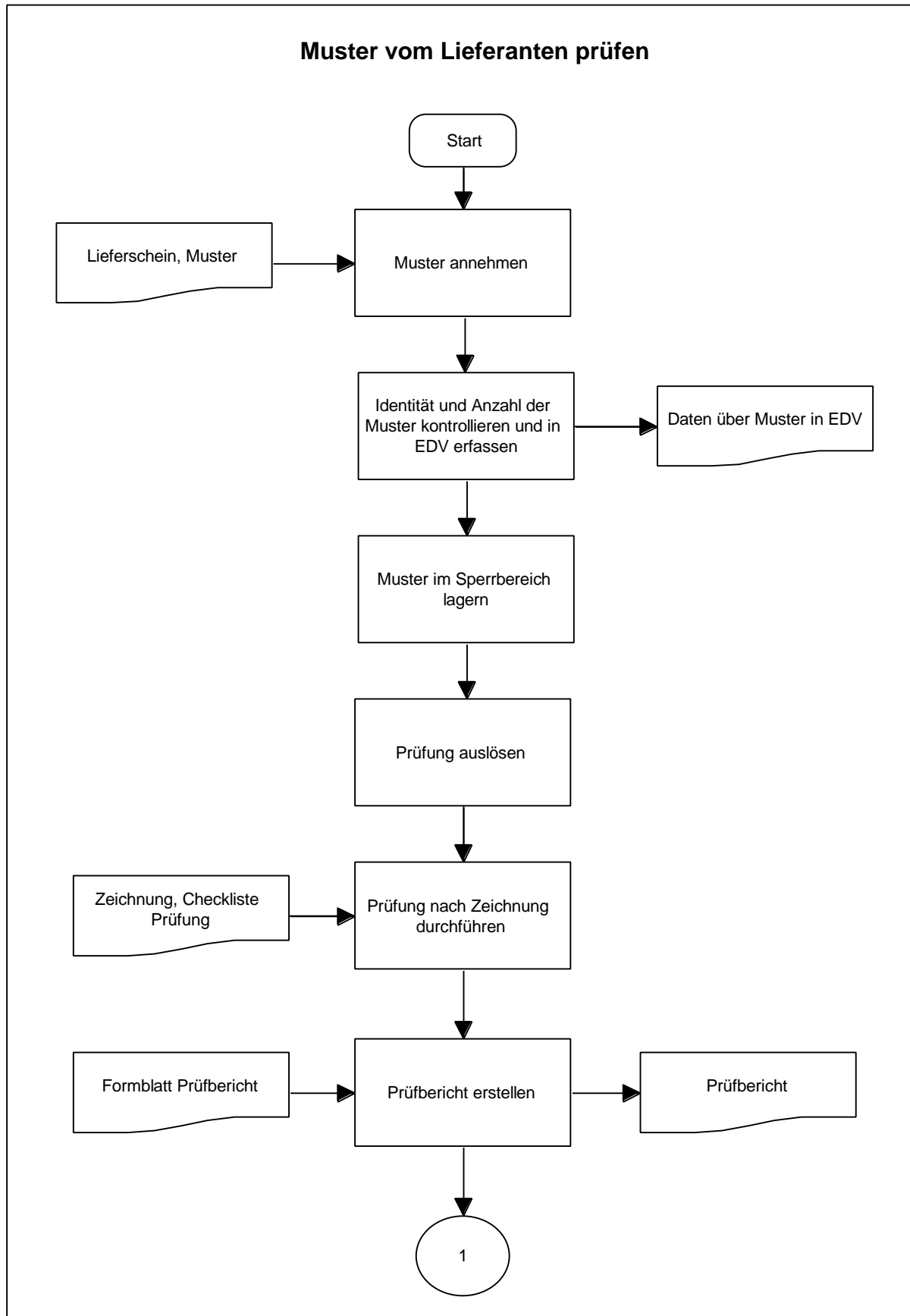
Rollenspiel: 10 Minuten

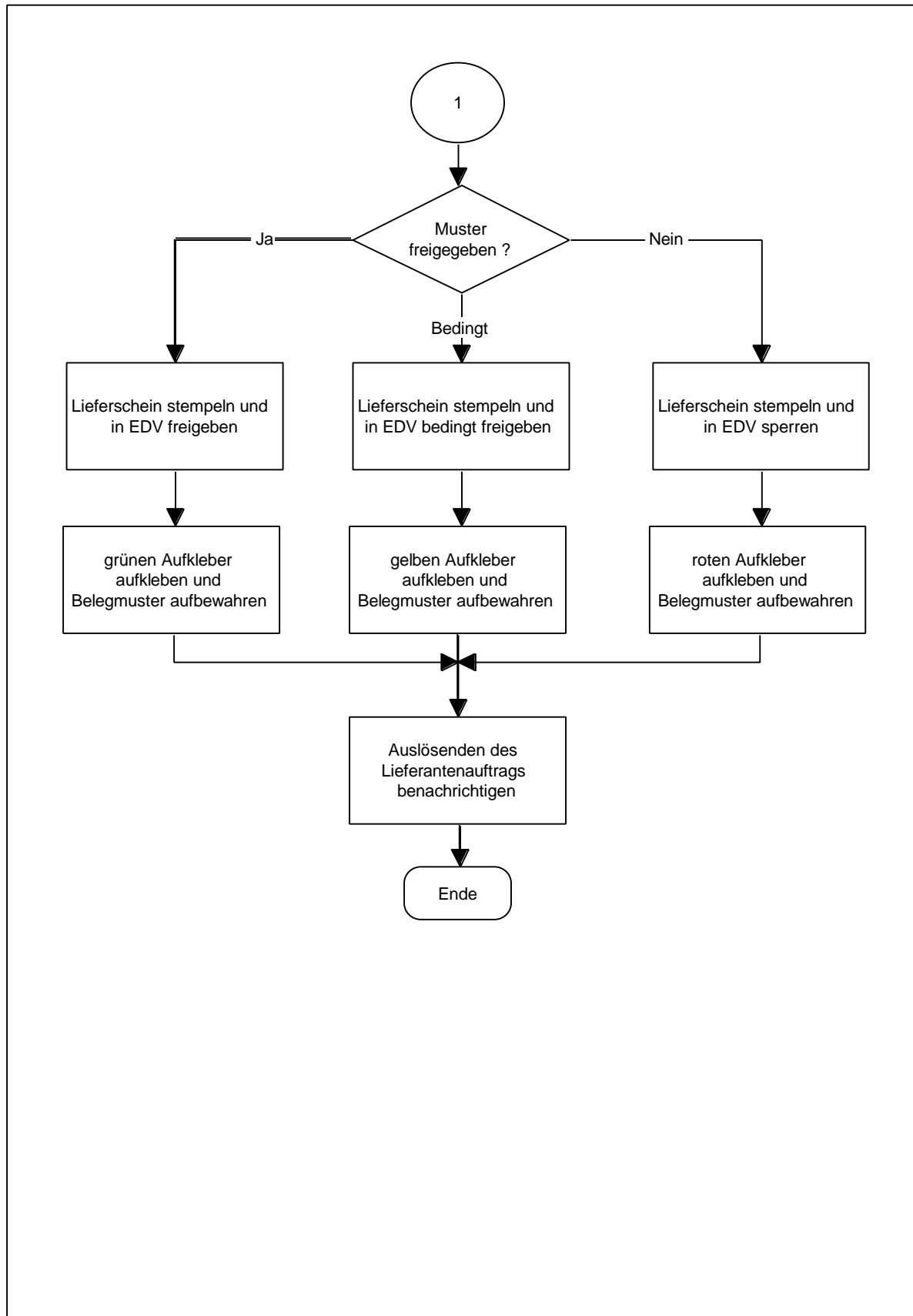
## Rollenspiel Auditdurchführung

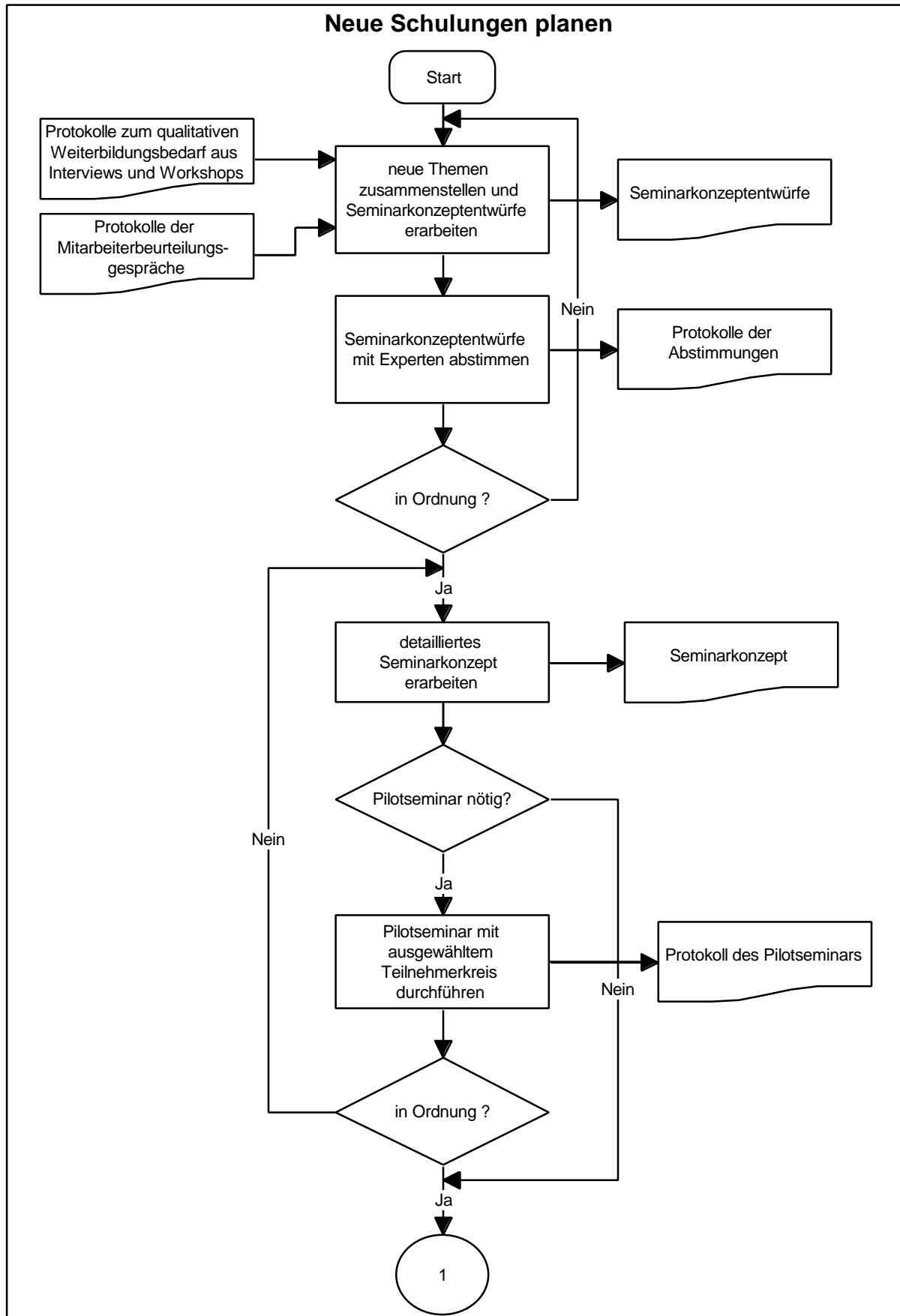
Fragebogen		
Auditfragen	Bemerkungen / Abweichungen	B*
<p>* Bewertung: nz = nicht zutreffend 1 = erfüllt 2 = teilweise erfüllt, 3 = teilweise erfüllt, 4 = nicht erfüllt noch akzeptabel nicht akzeptabel</p>		

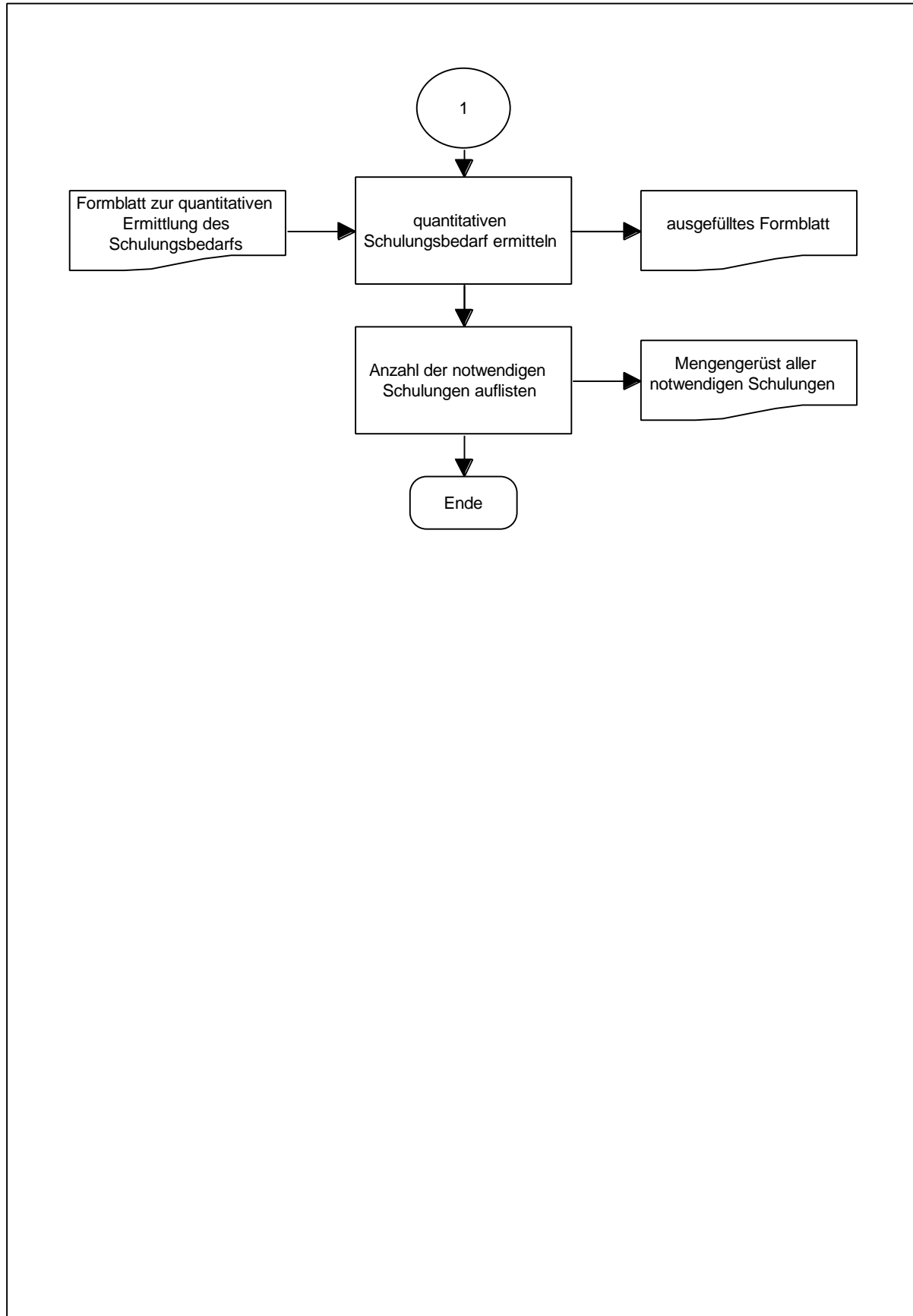




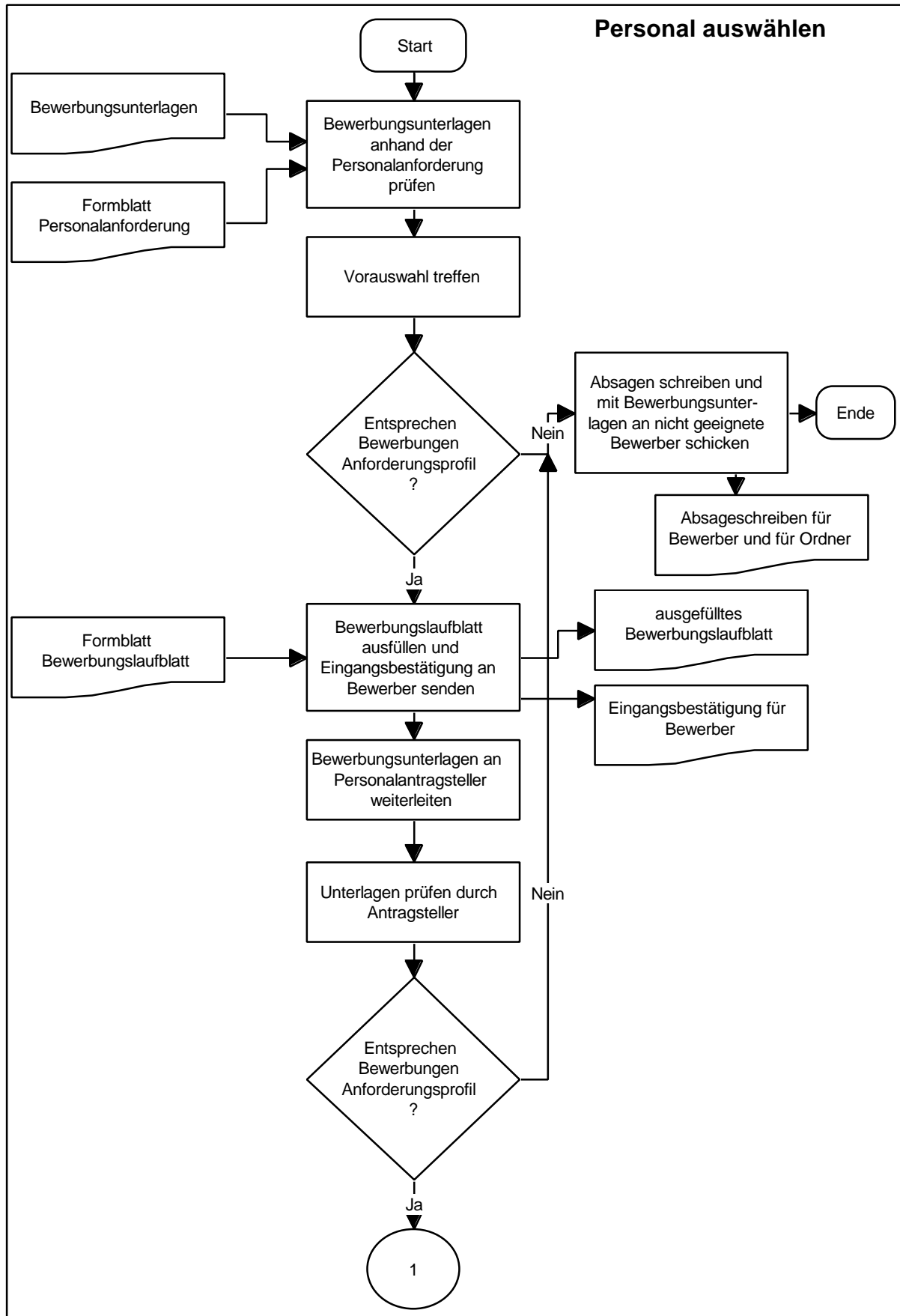


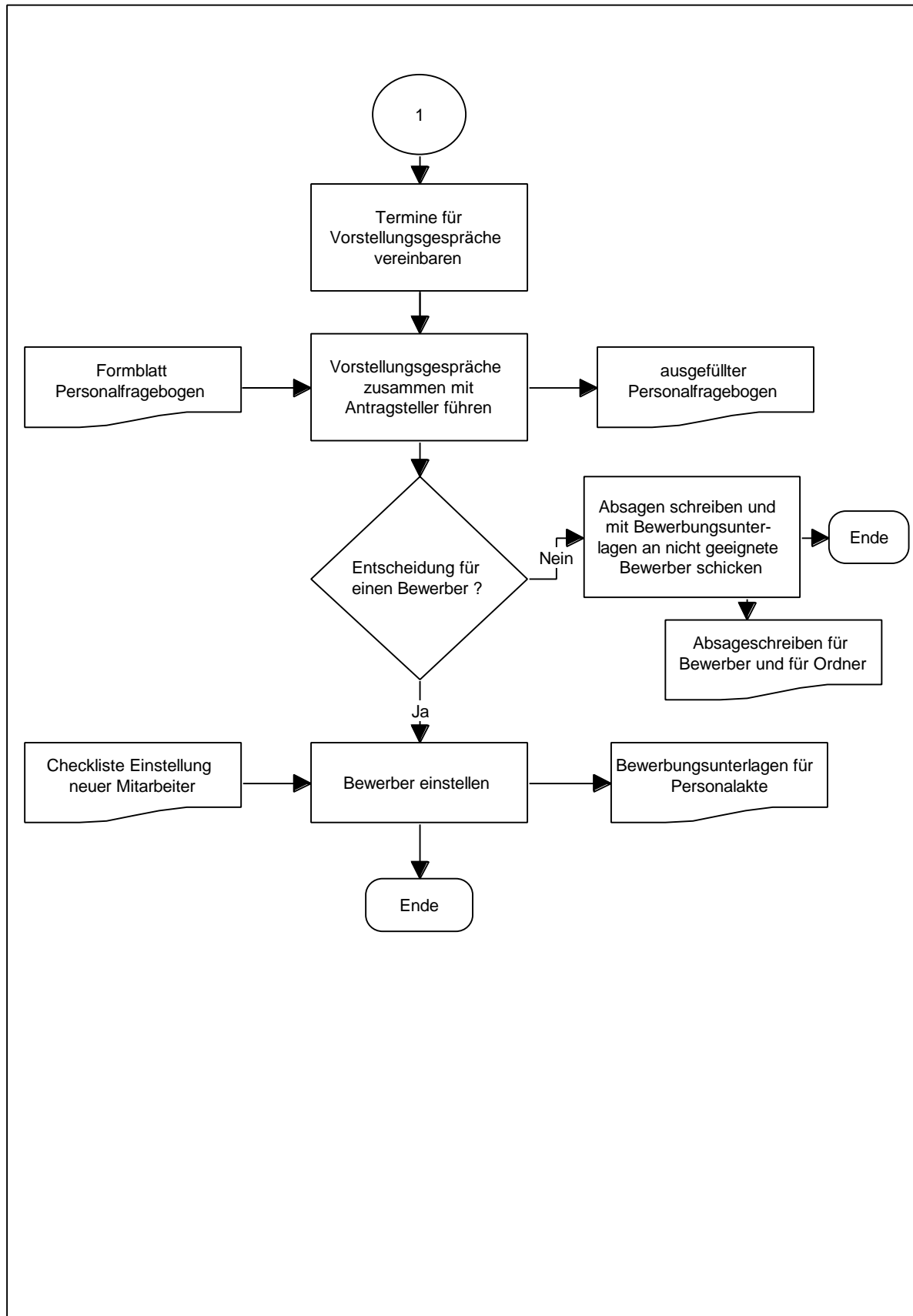


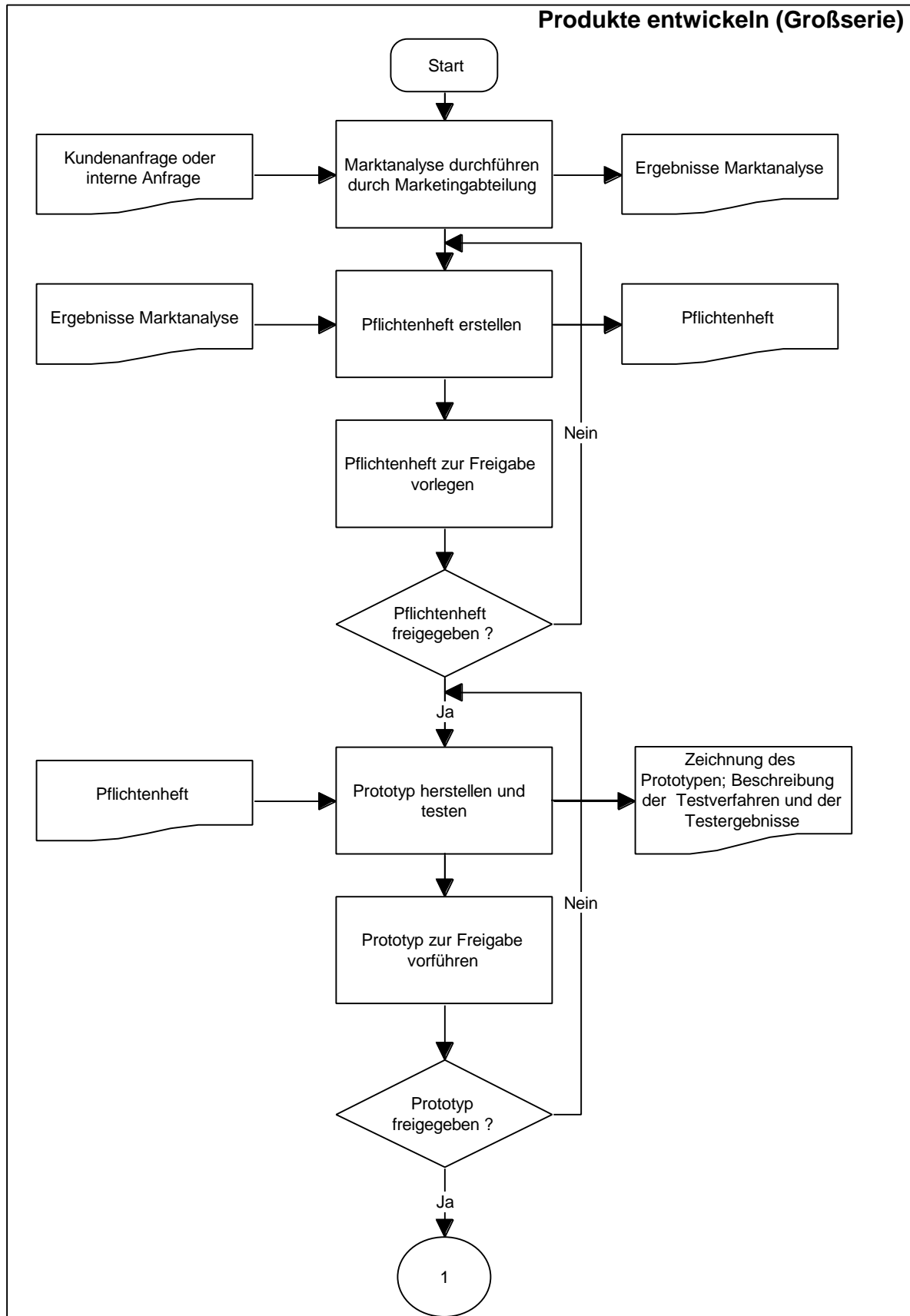


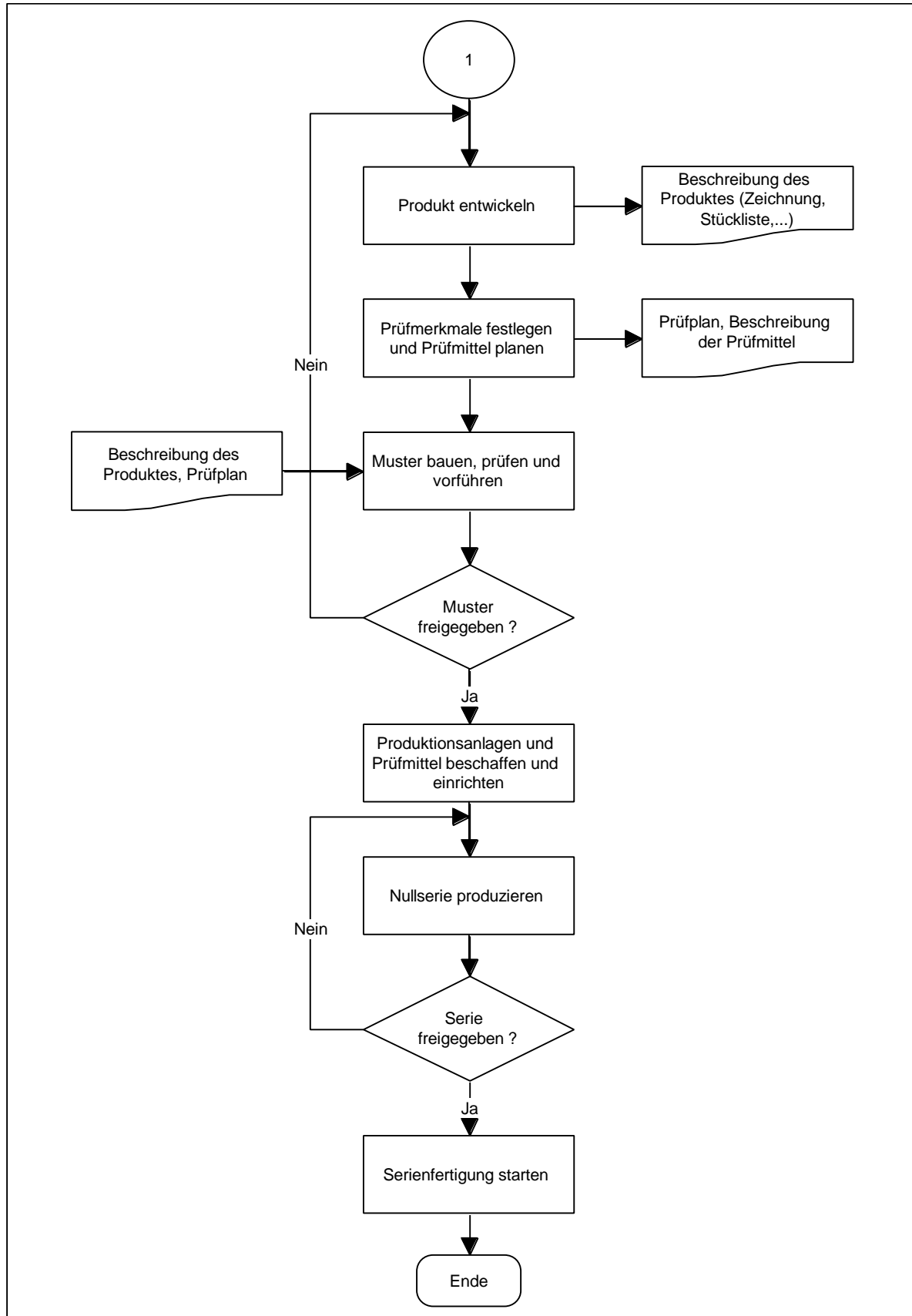


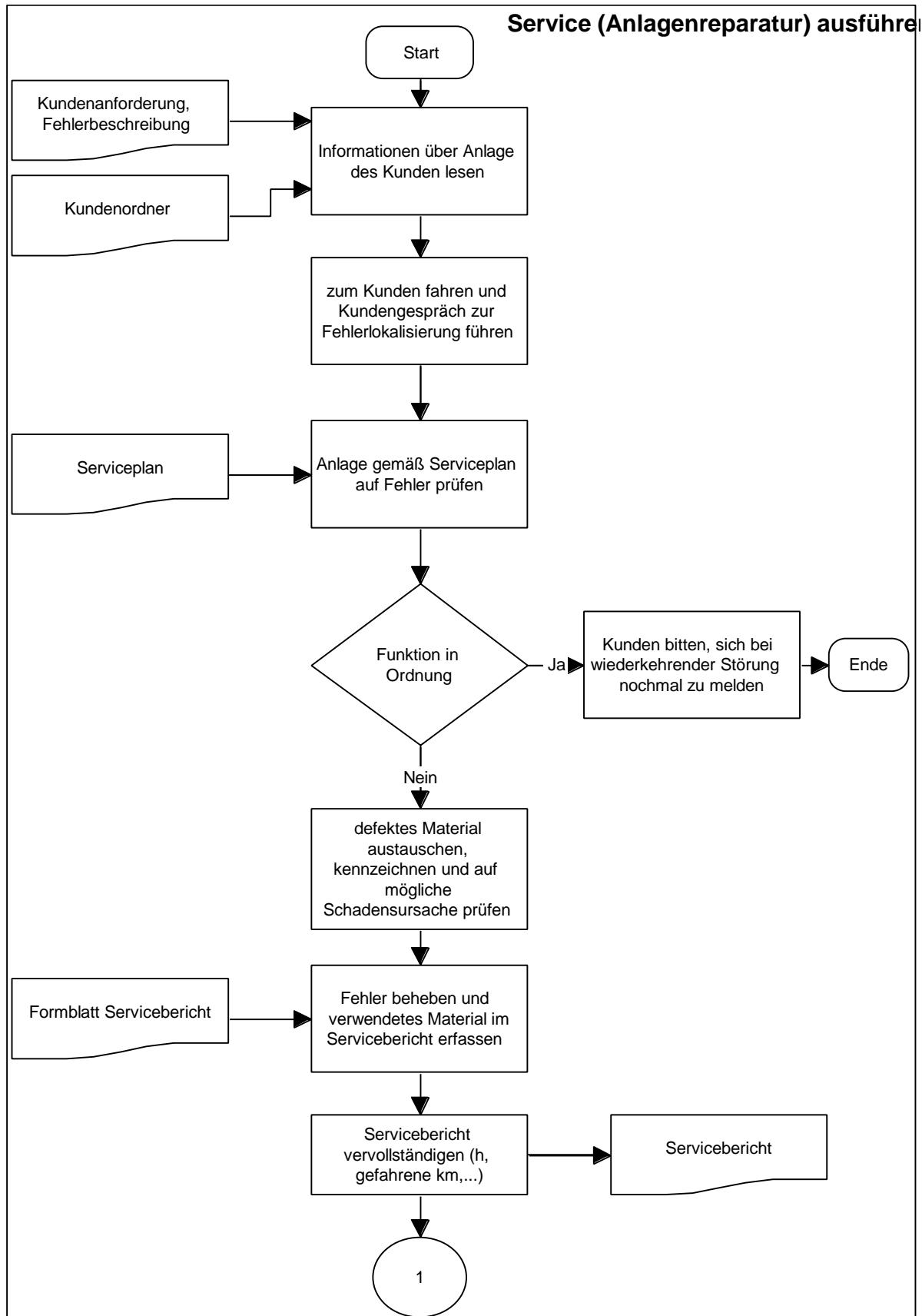


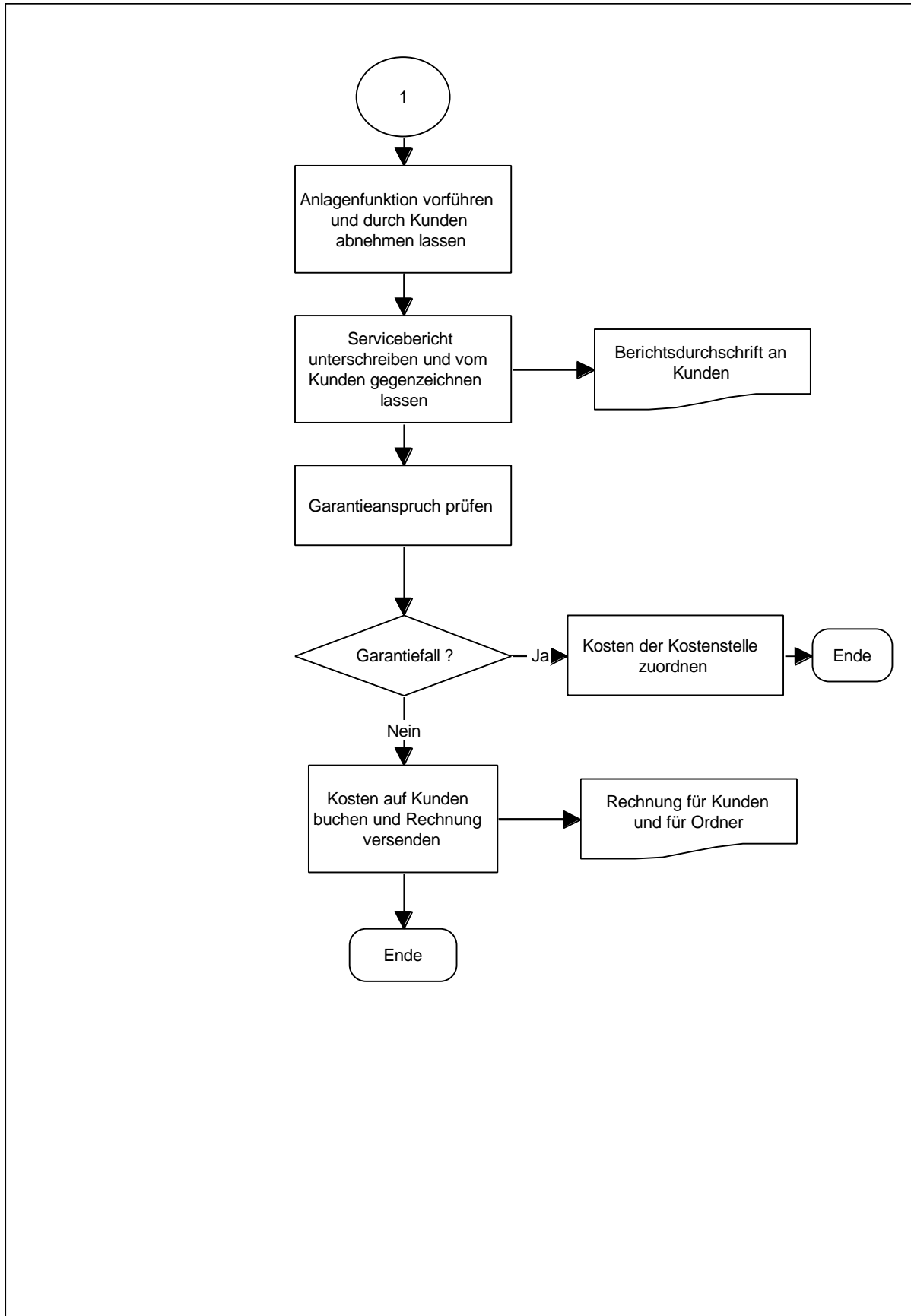


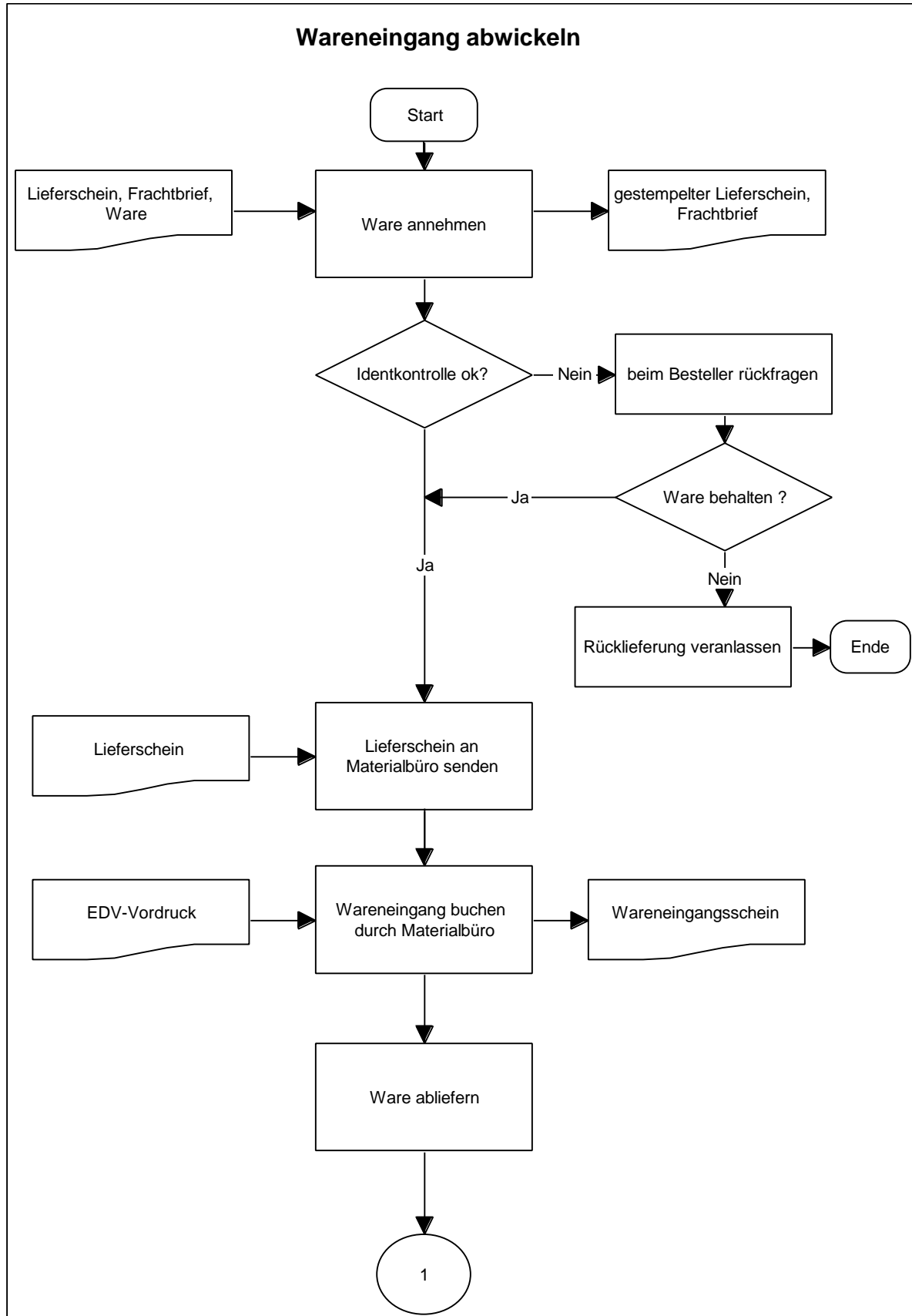


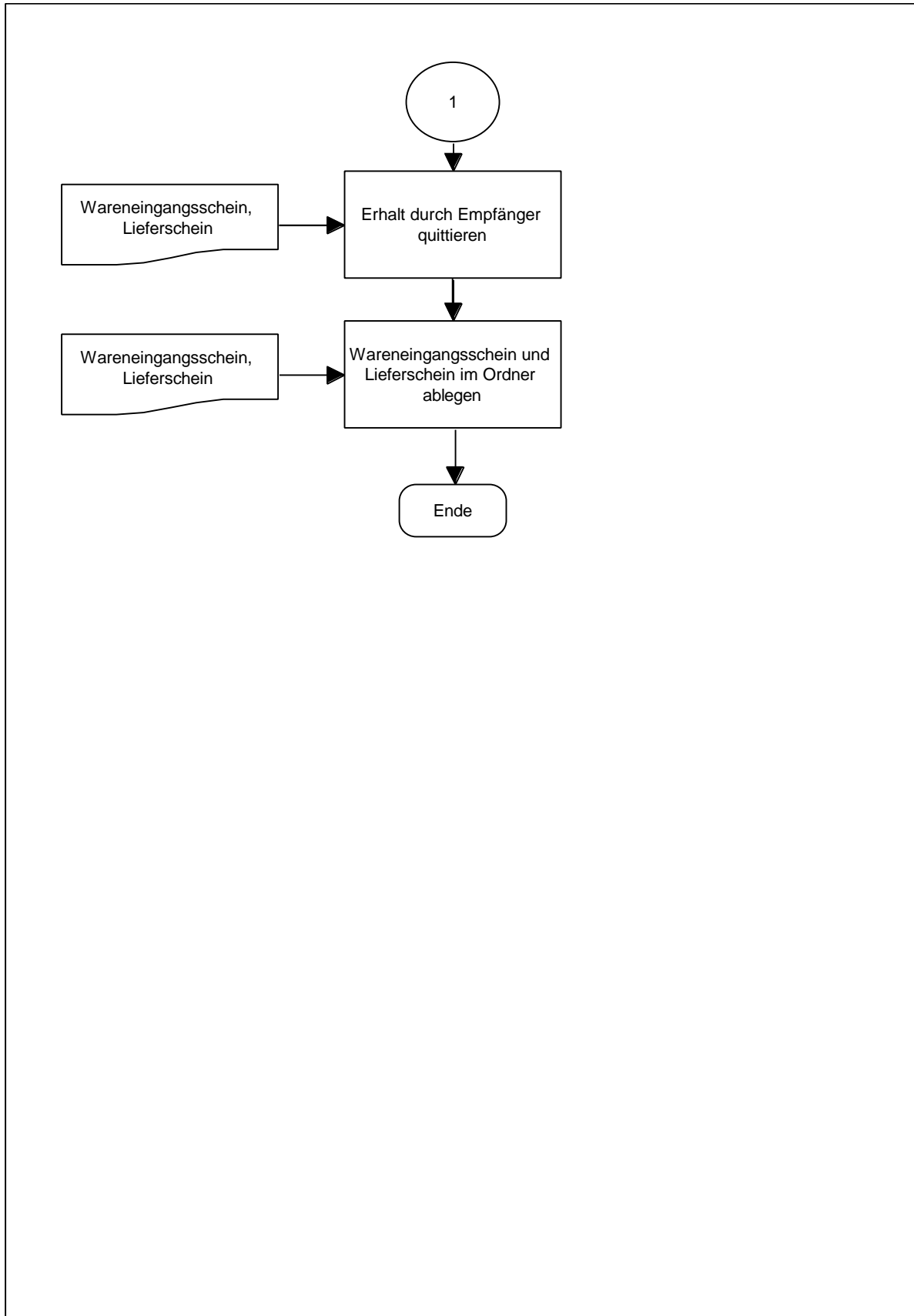




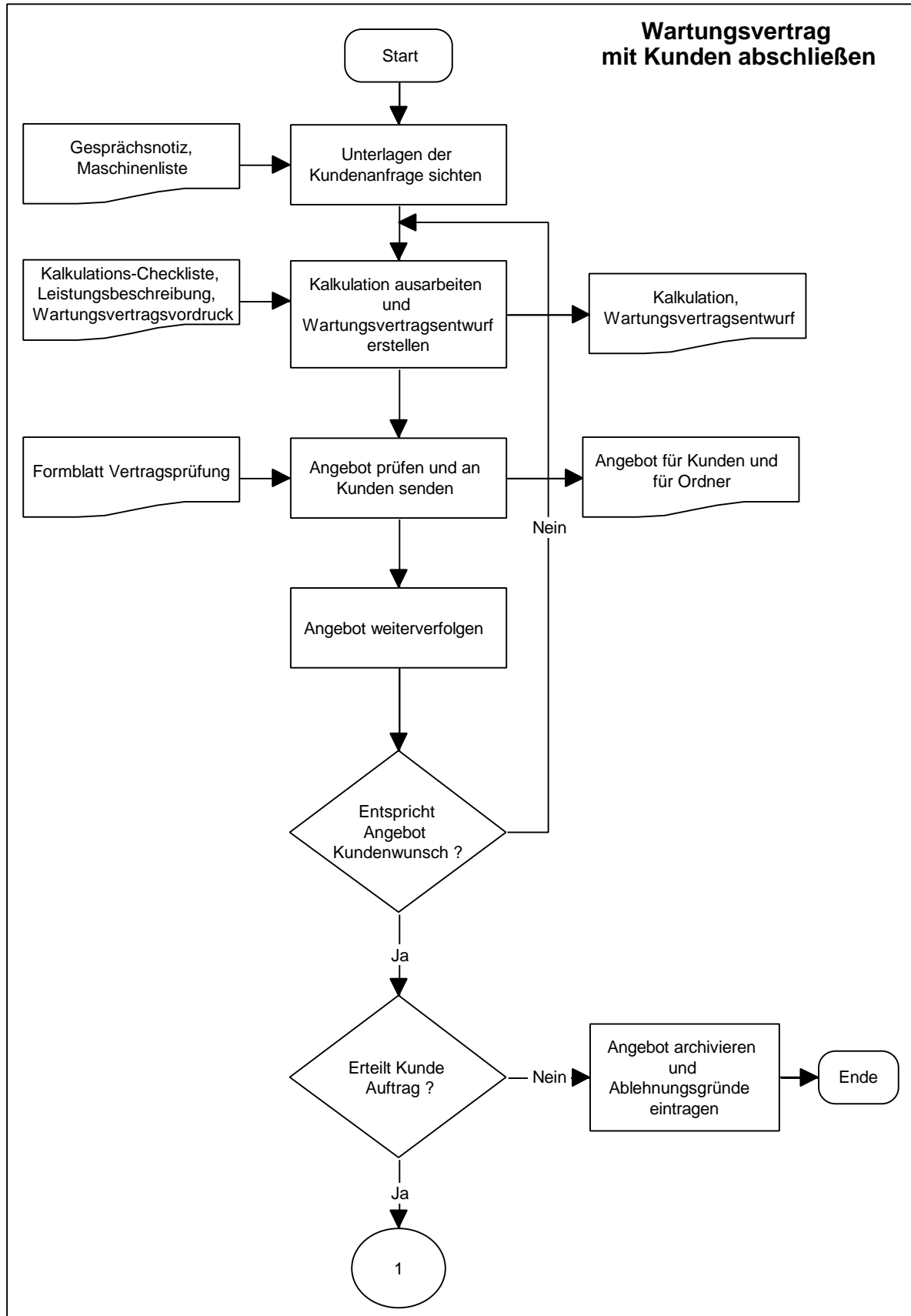


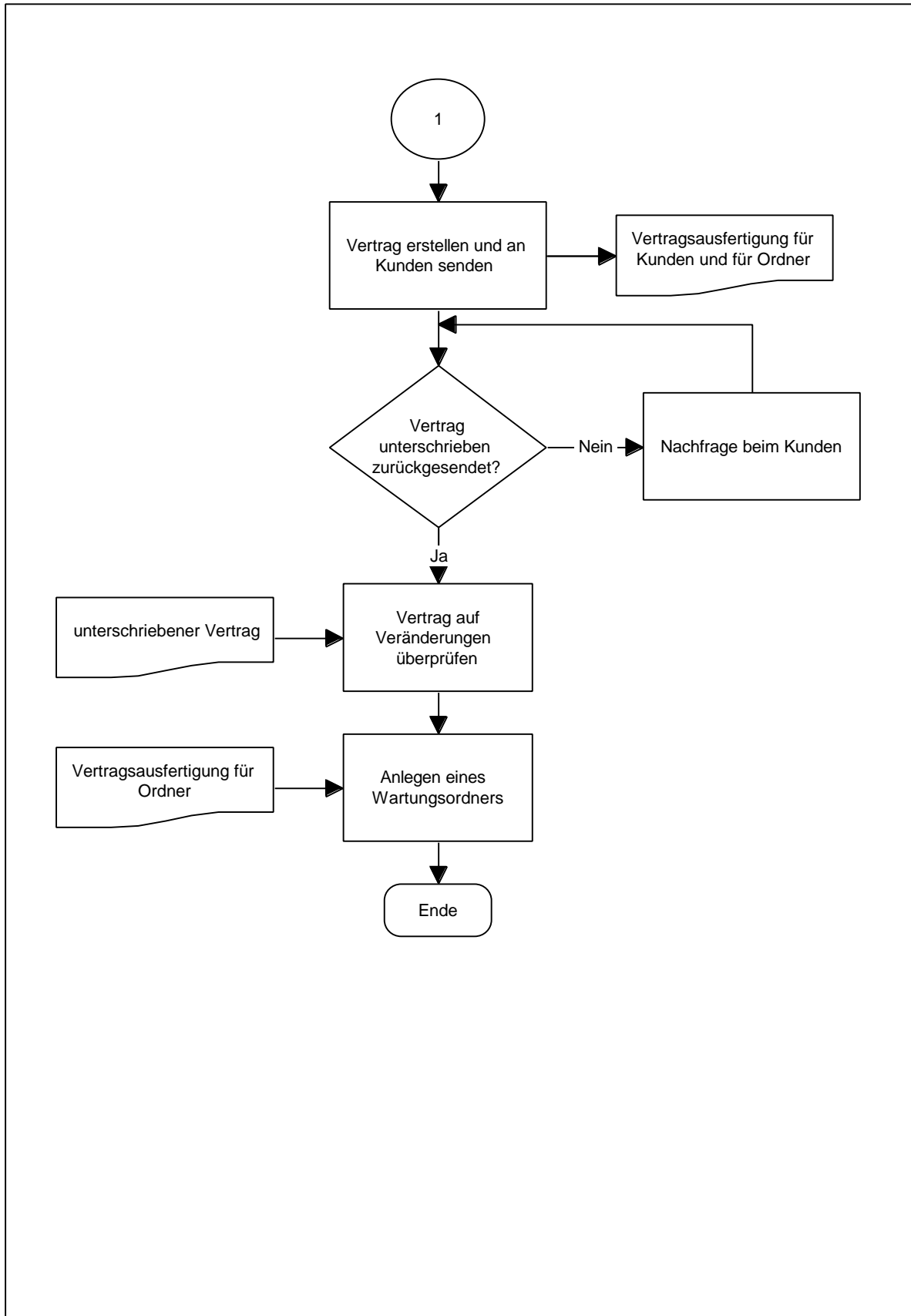












## **Rollenanweisung für Auditerte**

Stellen Sie sich vor, Sie sind Mitarbeiter einer Maschinenbaufirma und eine Ihrer Aufgaben ist die im beiliegenden Flußdiagramm beschriebene. Sie finden die Aufgabe dort so dokumentiert, wie sie ausgeführt werden sollte. In der Praxis wird natürlich nicht immer streng nach diesem Ablauf vorgegangen. An den Stellen, an denen sich Ausrufezeichen befinden, läuft etwas schief.

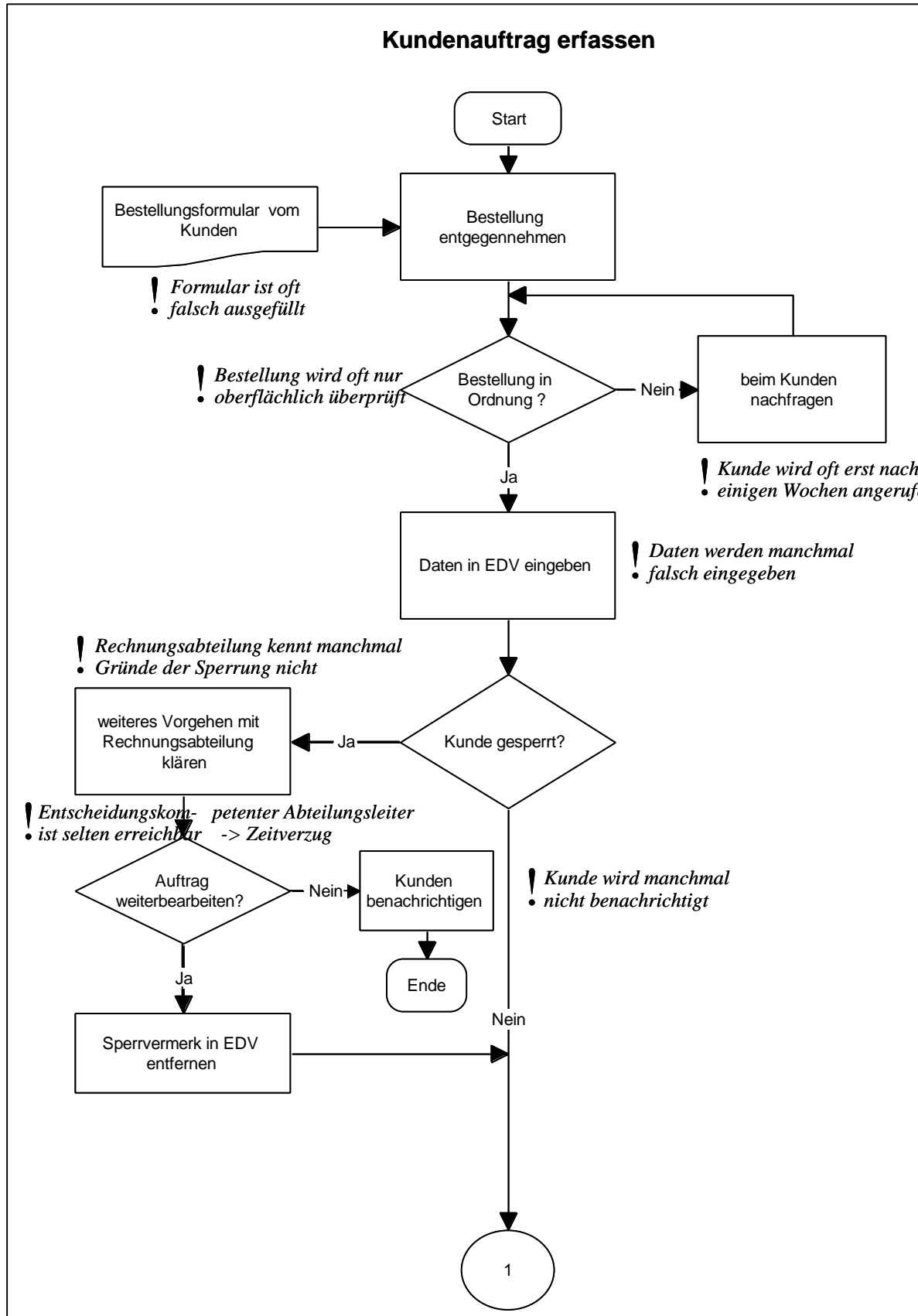
Sie werden nun im Audit befragt, wie Sie Ihre Aufgabe ausführen. Natürlich wollen Sie nicht schlecht beim Audit dastehen, d.h. sie vermeiden es möglichst zu erwähnen, was schief läuft. Wenn der Auditor aber explizit nach dieser Abweichung fragt, erzählen Sie es, denn Sie sollen sicherlich nicht lügen.

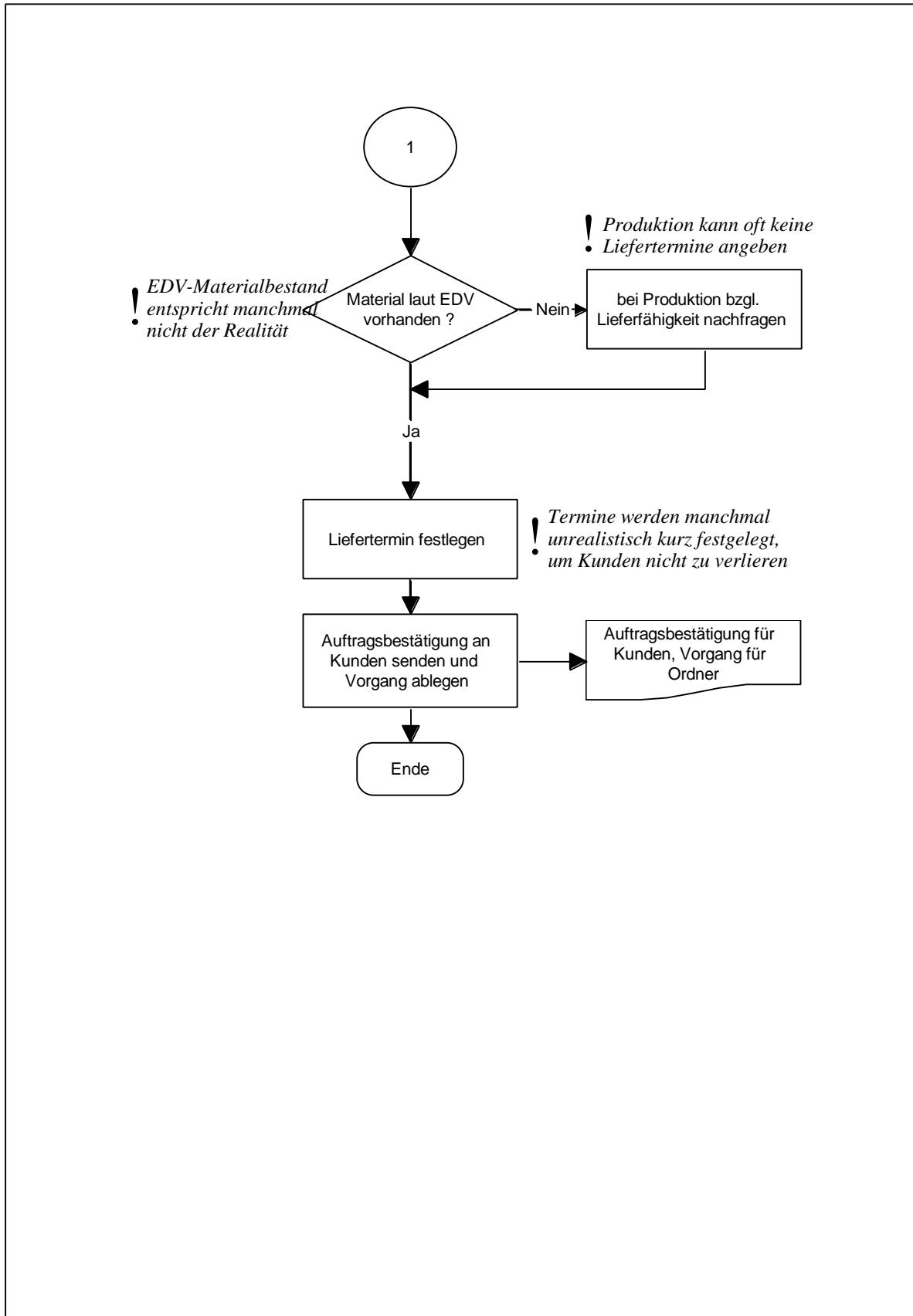
Bitte schauen Sie sich nun das Flußdiagramm genau an und stellen sich vor, wie Ihre Arbeit in der Praxis abläuft, damit Sie dem Auditor gleich anschaulich davon berichten können. Während des Rollenspiels können Sie das Flußdiagramm als Ihre Gedankenstütze (für den Auditor nicht einsehbar!) verwenden.

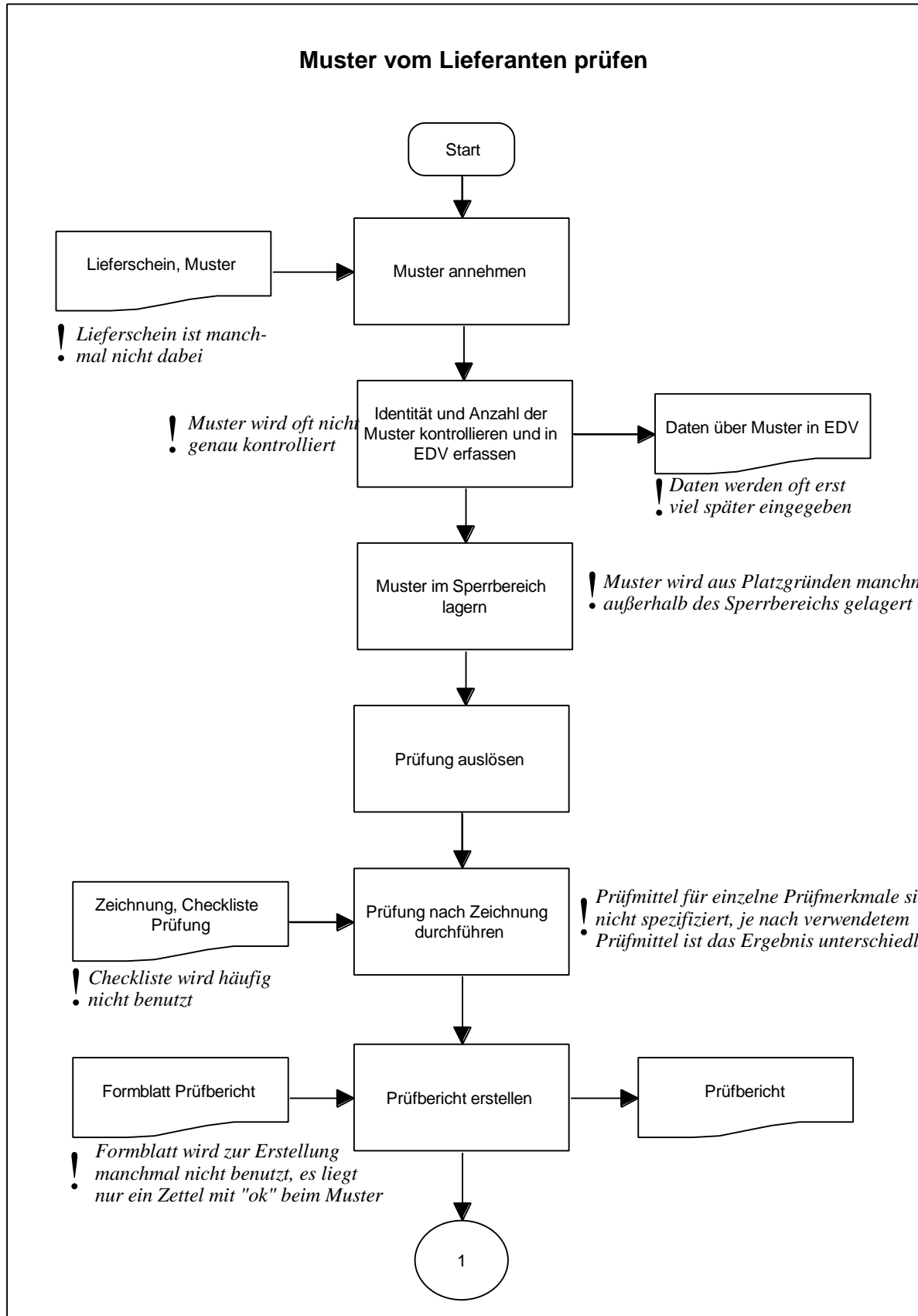
Zeitangaben:

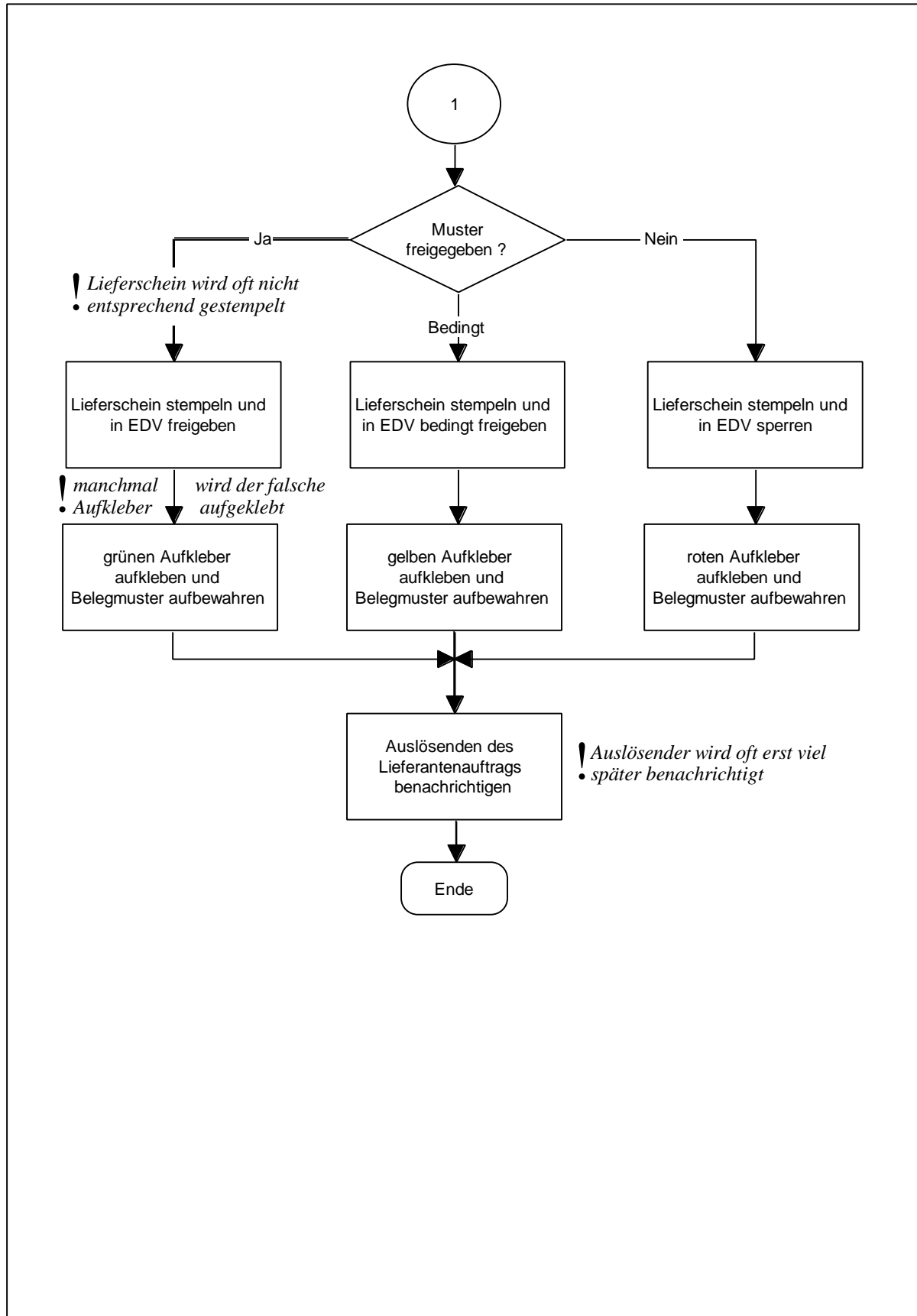
Vorbereitung: 10 Minuten

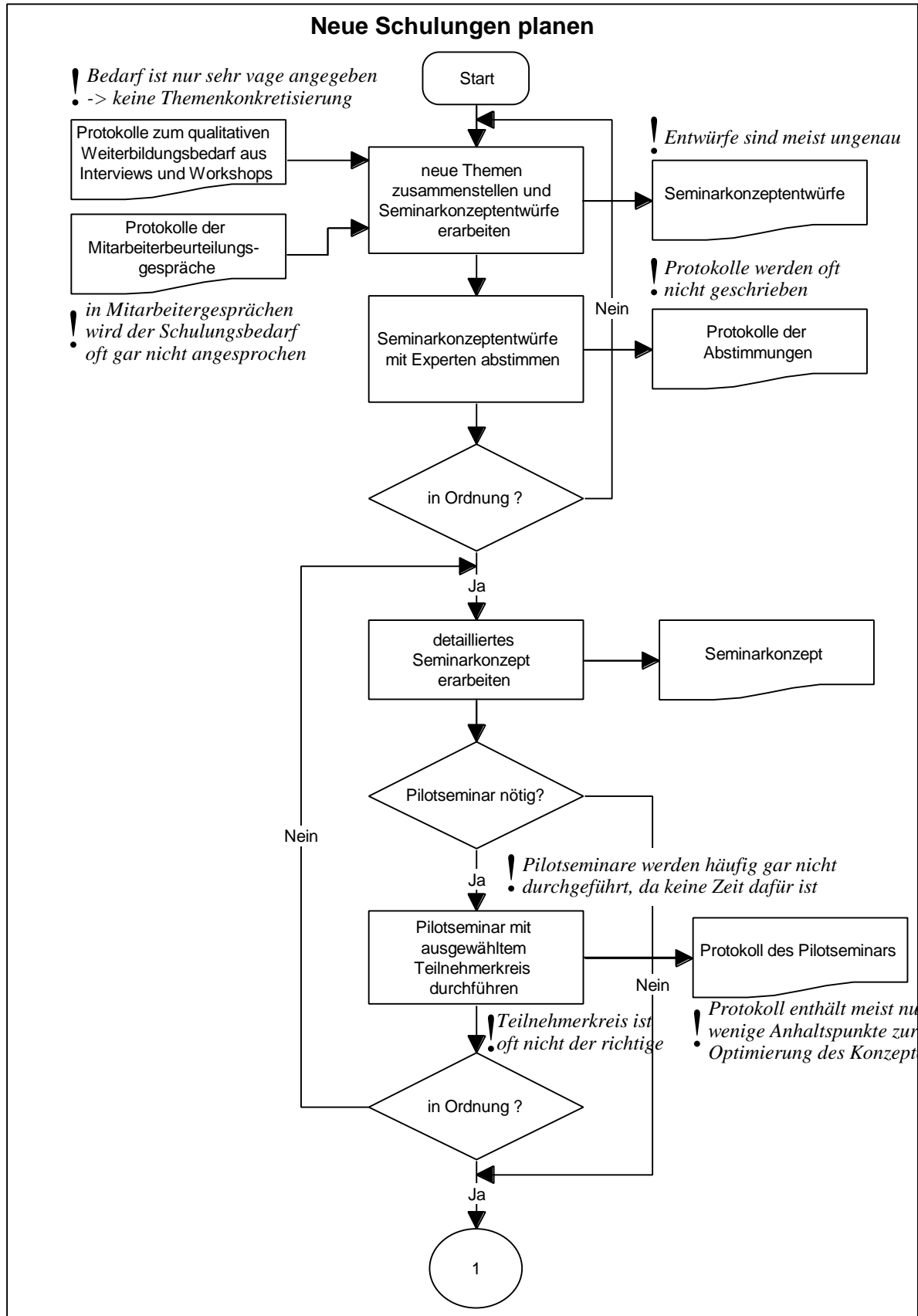
Rollenspiel: 10 Minuten



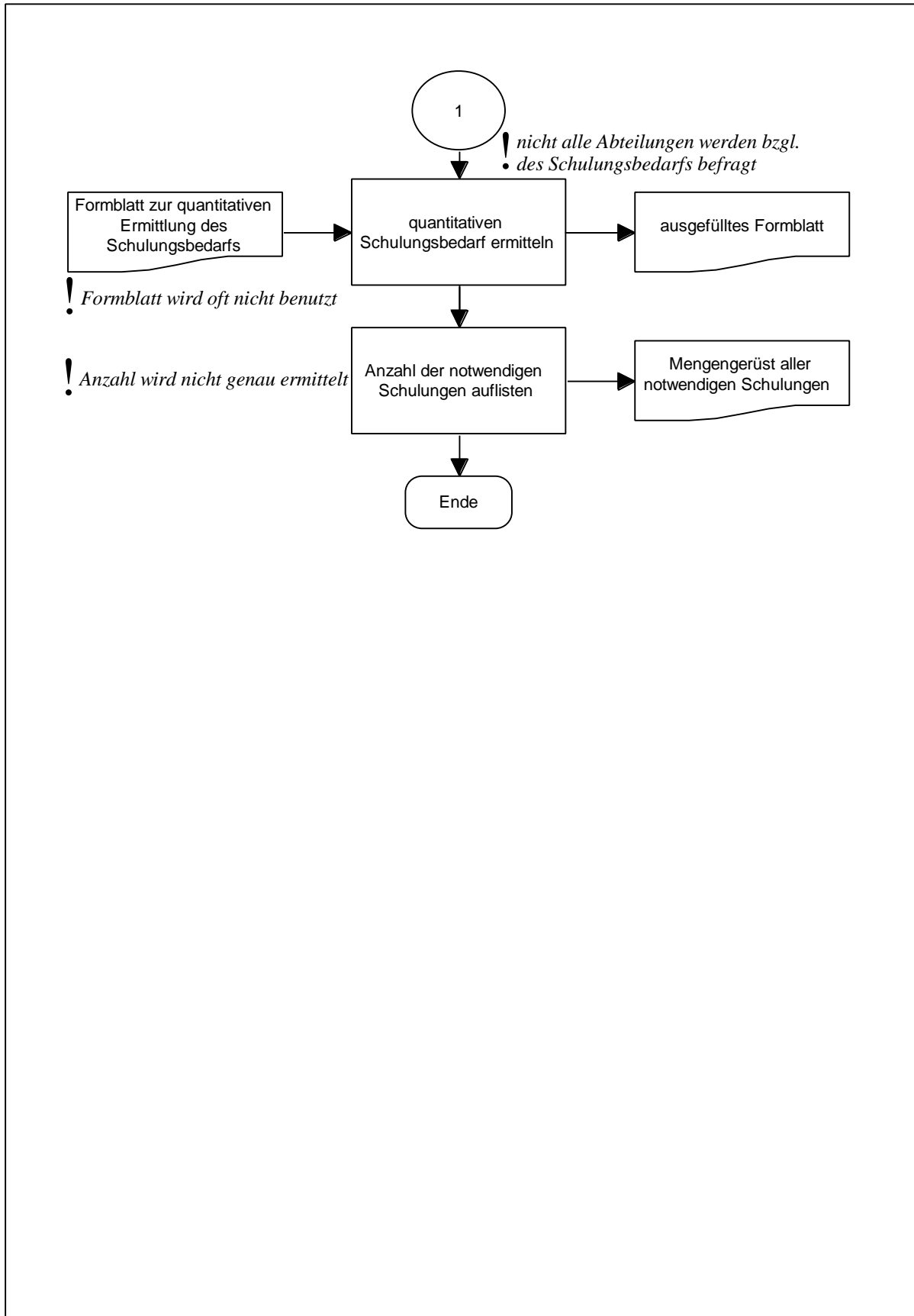


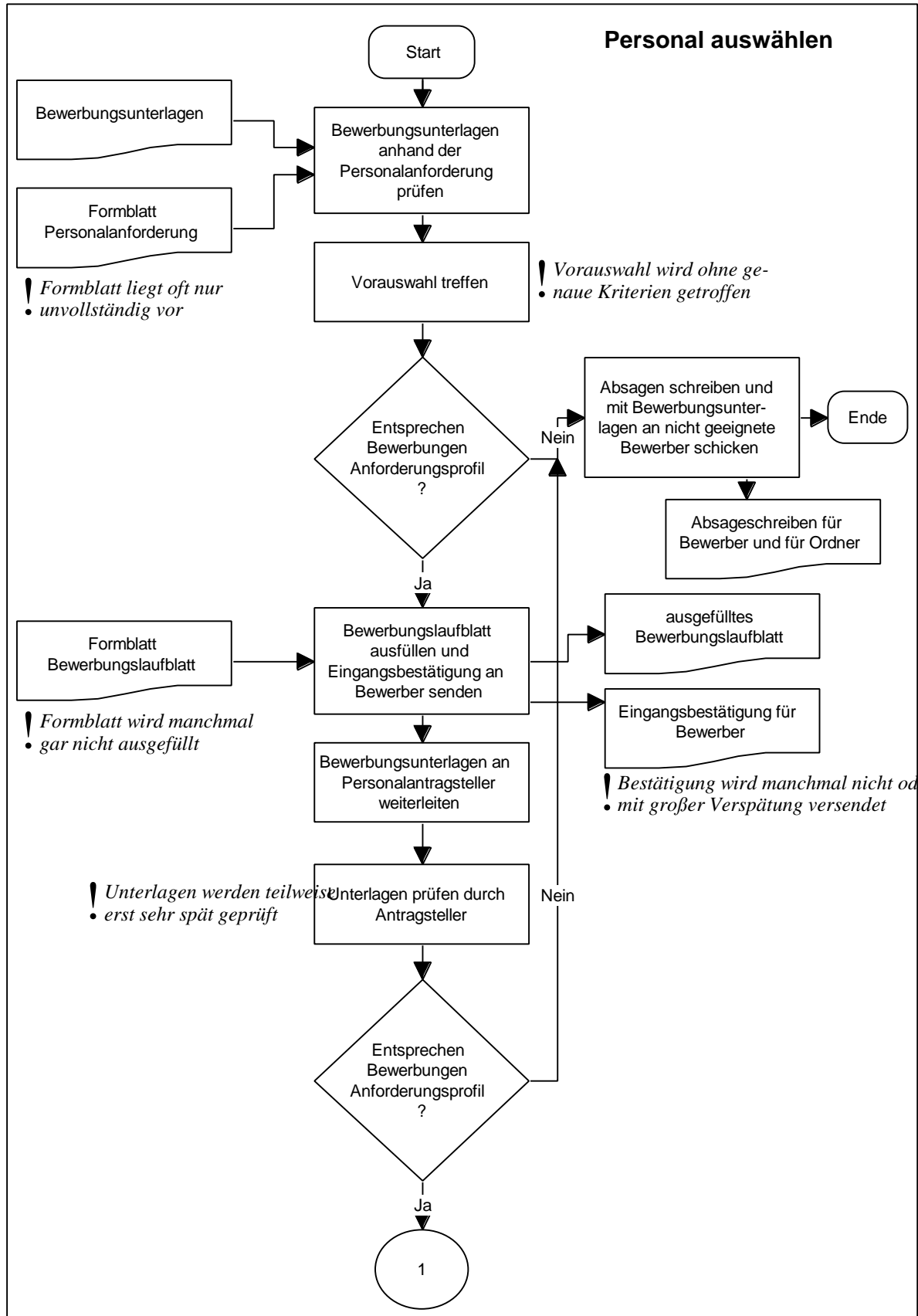


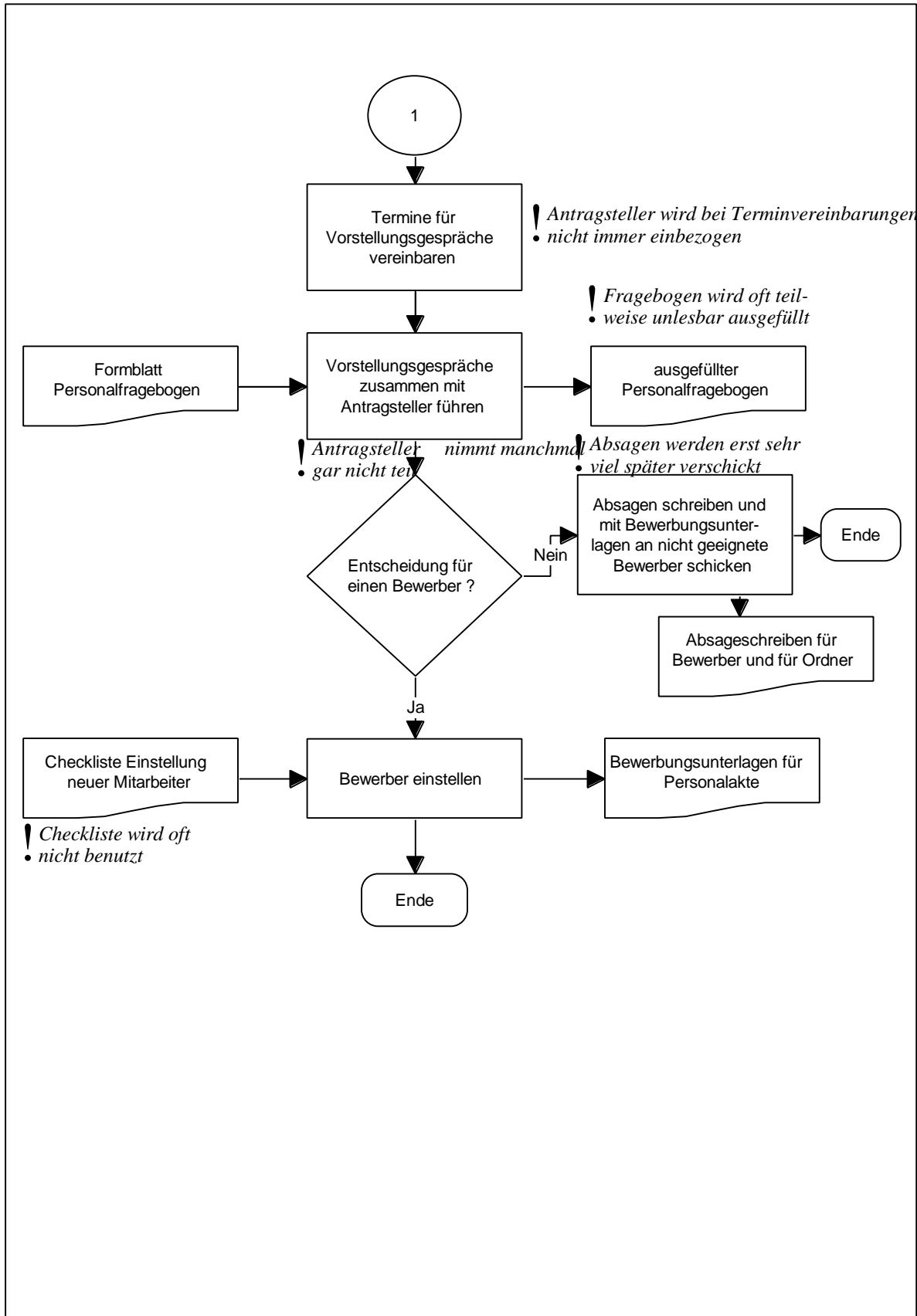


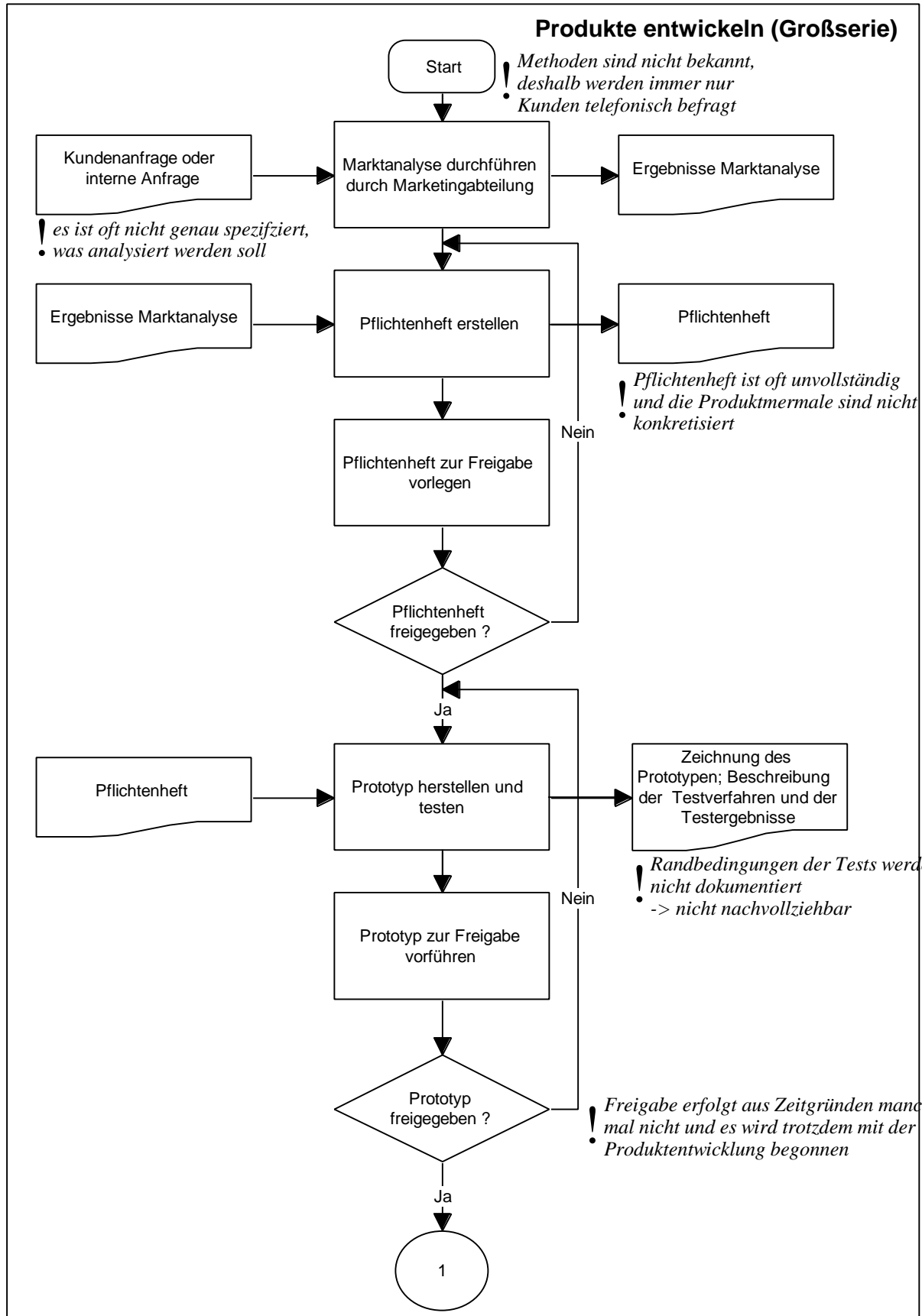


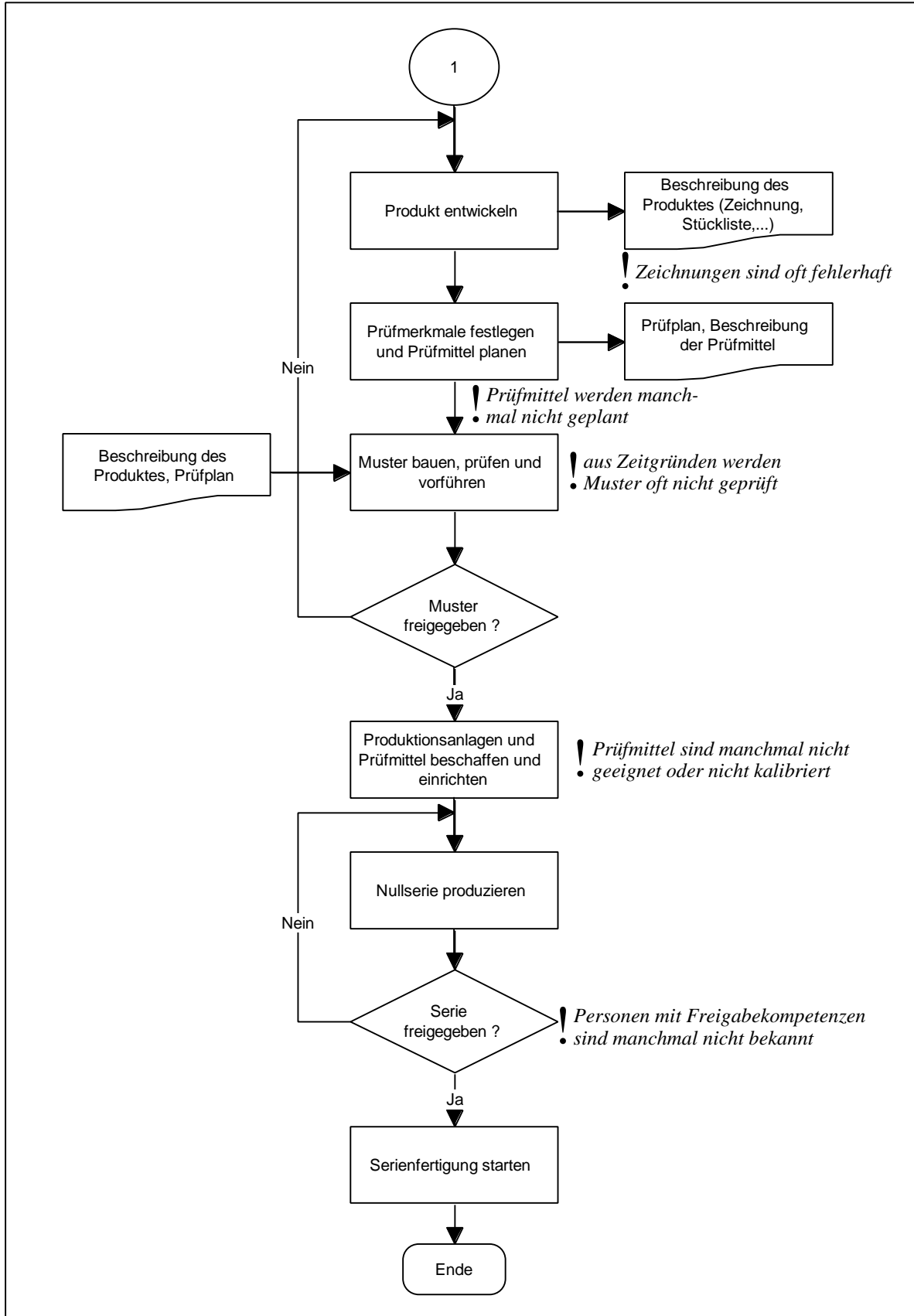


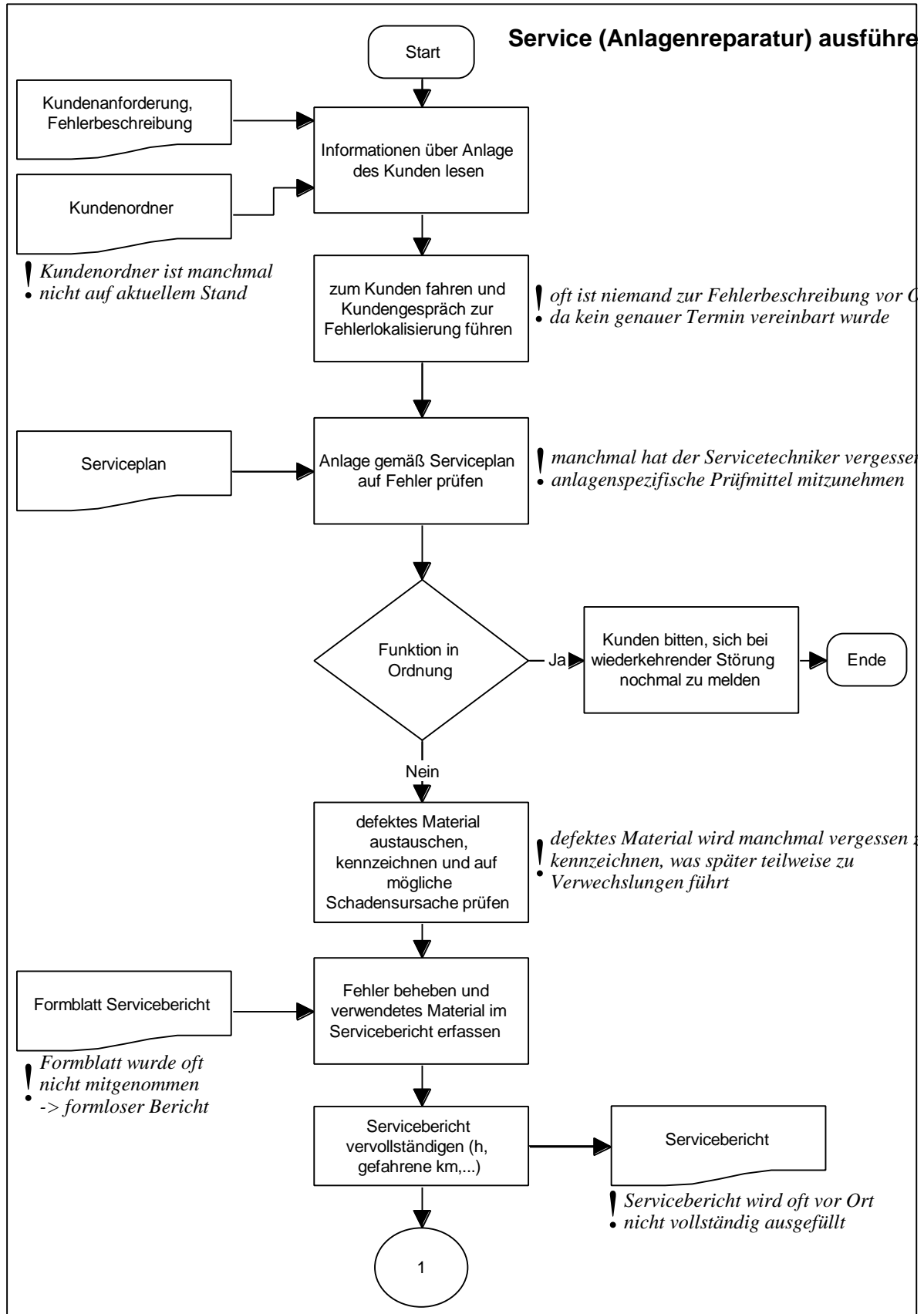


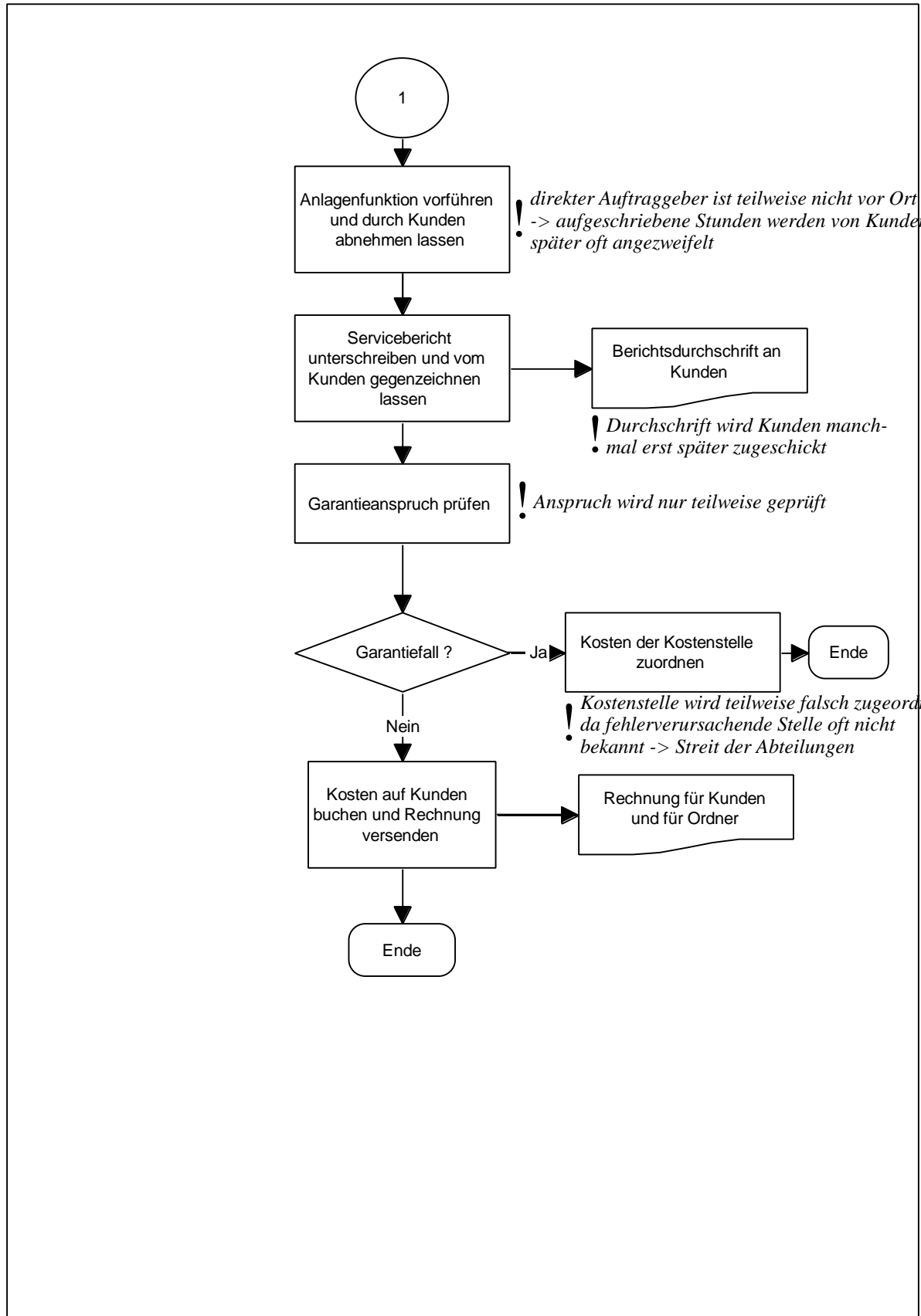


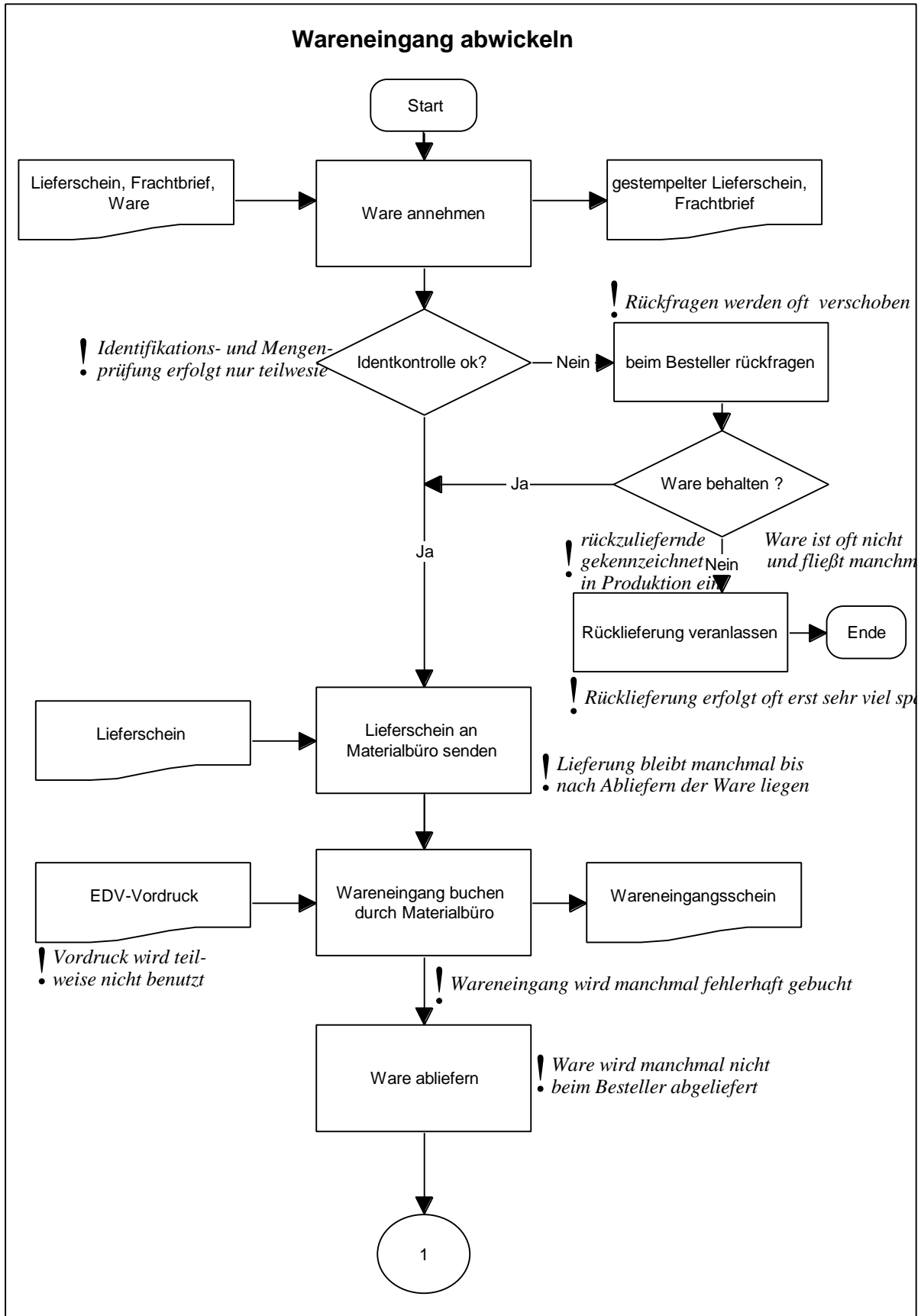




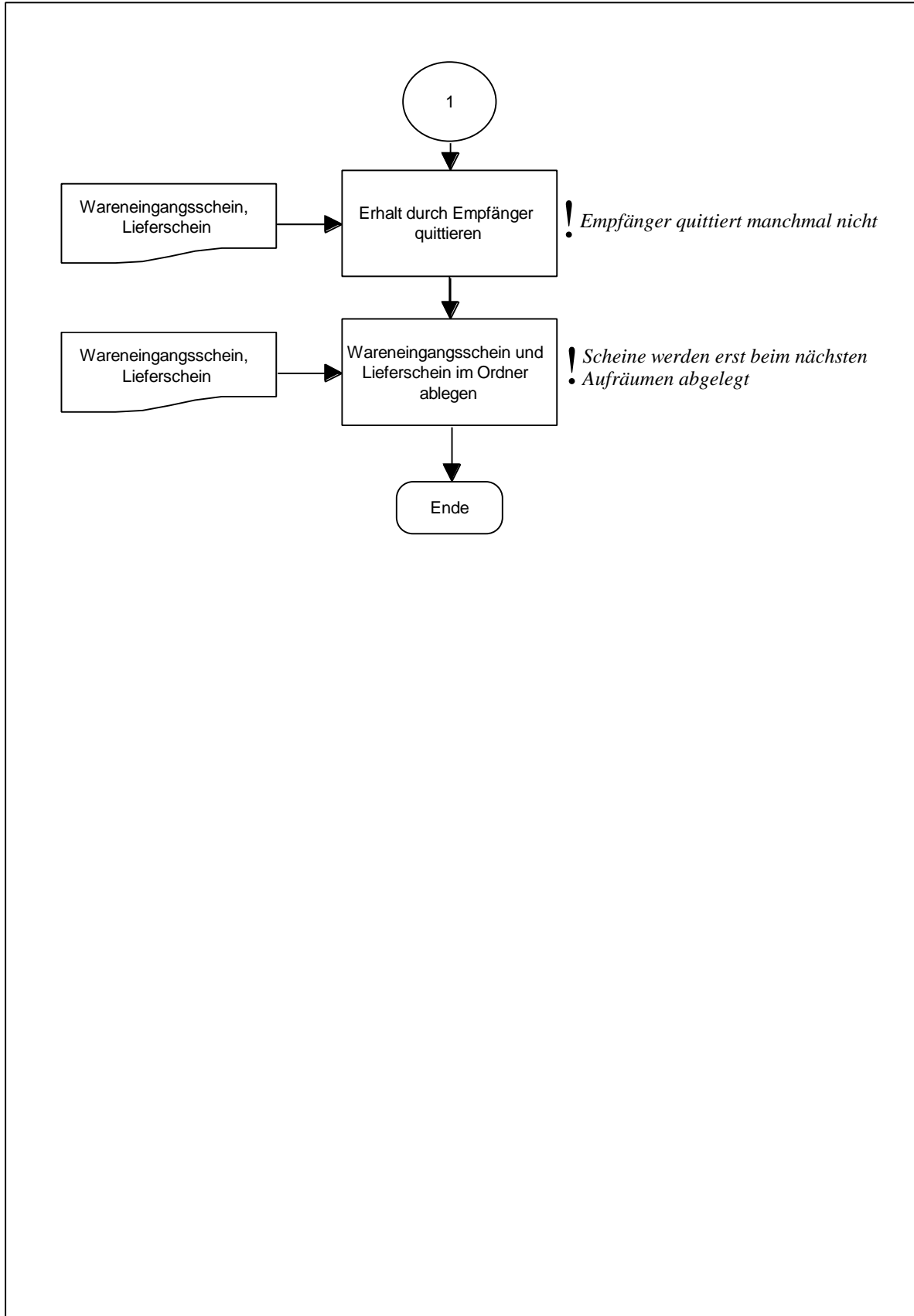


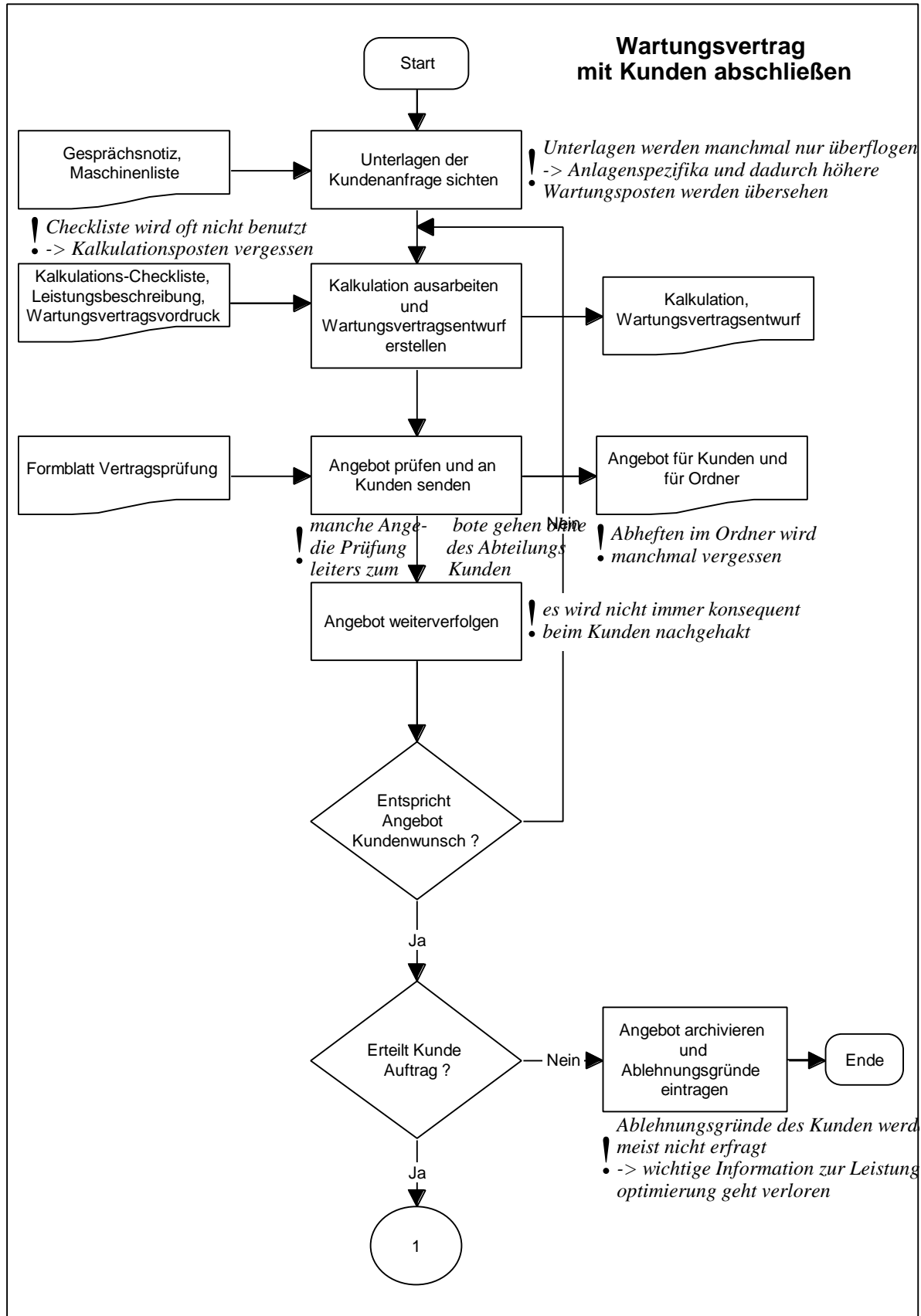


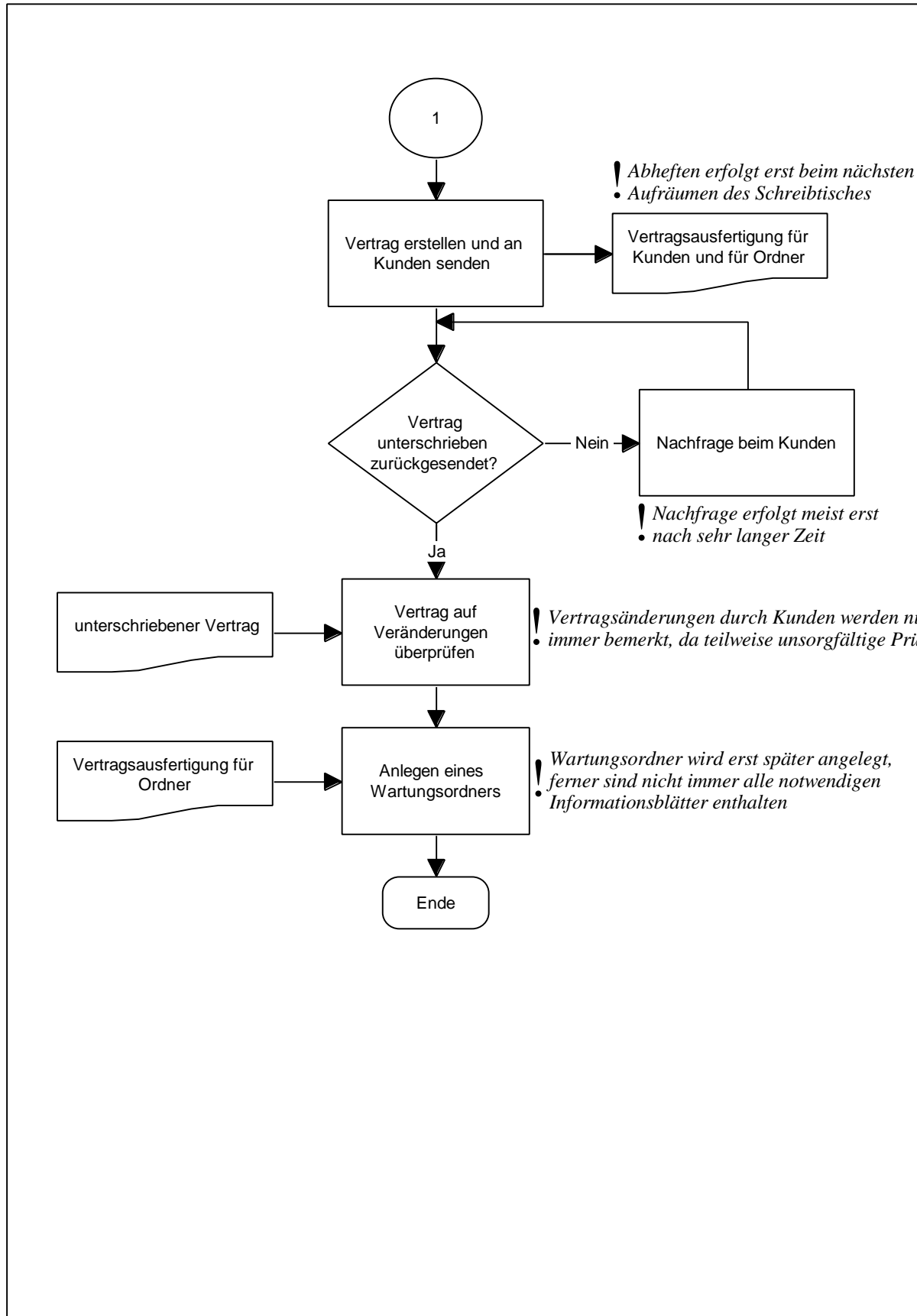












## Auswertung der Hauptuntersuchung

### Hypothese 1

VP	+			-	
	vorher	nachher		vorher	nachher
1	0	5		5	0
2	3	5		0	0
3	0	1		2	2
4	3	6		2	0
5	0	3		0	0
6	3	4		4	2
7	3	6		0	0
8	0	1		2	0
9	1	5		5	0
10	7	7		1	0
11	2	6		0	1
12	7	7		2	1
13	4	5		2	1
14	1	2		1	0
15	0	4		1	1
16	0	0		2	0
17	1	2		5	0
18	0	3		0	1
19	1	2		4	0
20	1	1		2	1
21	3	1		0	0
22	0	0		2	0
23	0	0		0	0
24	3	0		0	0
25	1	3		0	0
26	2	2		1	0
27	3	2		0	1
28	1	1		0	0
29	3	1		1	2
30	1	1		1	0
31	2	6		1	0
32	3	0		0	1
33	6	4		0	2
34	3	0		0	0
35	0	0		0	0
36	1	0		0	0
37	3	6		1	0

Hypothese 2

VP	+			-	
	vorher	nachher		vorher	nachher
1	3	4		2	1
2	5	2		2	0
3	0	2		2	0
4	3	7		1	0
5	3	7		2	0
6	5	4		4	1
7	3	5		0	0
8	0	2		5	3
9	0	5		2	1
10	5	7		2	0
11	1	8		3	0
12	0	5		0	0
13	0	8		2	0
14	0	0		0	0
15	0	2		0	0
16	0	3		2	0
17	0	3		2	0
18	1	5		3	0
19	0	4		1	0
20	0	4		1	0
21	3	1		0	0
22	7	6		0	0
23	0	4		0	0
24	1	3		0	0
25	4	5		0	0
26	1	1		0	0
27	4	5		0	0
28	1	1		1	1
29	1	0		0	2
30	0	3		0	0
31	6	6		0	0
32	1	5		0	0
33	5	5		0	0
34	4	3		0	1
35	1	3		1	1
36	2	4		0	1
37	2	2		0	0

Hypothese 3

VP	+			-	
	vorher	nachher		vorher	nachher
1	4	5	4	1	
2	2	0	2	0	
3	2	3	3	1	
4	1	6	5	2	
5	0	2	2	1	
6	1	2	3	3	
7	2	3	1	0	
8	1	3	1	1	
9	2	2	2	0	
10	0	2	1	0	
11	0	2	1	0	
12	3	3	0	0	
13	2	5	1	1	
14	1	2	4	0	
15	0	0	0	0	
16	0	0	0	0	
17	0	3	2	1	
18	0	2	2	0	
19	0	1	0	0	
20	0	0	0	0	
21	0	5	0	0	
22	1	3	1	0	
23	3	4	0	0	
24	1	3	0	0	
25	2	1	0	1	
26	0	0	0	0	
27	1	1	0	0	
28	1	0	0	0	
29	6	6	0	0	
30	2	2	1	0	
31	5	6	0	0	
32	2	5	0	0	
33	5	9	0	0	
34	0	3	0	0	
35	7	6	0	0	
36	3	3	0	0	
37	0	1	0	0	

Hypothese 4

VP	+			-	
	vorher	nachher		vorher	nachher
1	7	6		3	0
2	3	7		5	0
3	5	5		3	0
4	2	4		1	1
5	2	5		0	2
6	0	0		3	0
7	0	2		3	0
8	1	3		4	1
9	1	1		2	0
10	0	4		3	0
11	2	7		4	0
12	4	4		2	0
13	3	7		0	0
14	2	3		2	0
15	0	0		2	0
16	0	1		2	1
17	0	0		0	0
18	0	0		2	0
19	0	0		0	0
20	0	0		0	0
21	0	0		0	0
22	0	1		0	0
23	3	4		0	0
24	5	5		0	0
25	3	3		0	3
26	4	2		0	1
27	6	6		0	0
28	1	4		0	0
29	0	5		1	0
30	3	3		1	0
31	4	5		1	0
32	2	1		0	0
33	0	0		0	0
34	5	3		0	1
35	5	2		0	0
36	0	0		2	0
37	1	3		0	0

## Drehbuch für das Audit-Seminar

### 1. Tag:

ZEIT	INHALT	MITTEL
<b>9.00 h</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrüßung incl. Vorstellung des Seminarablaufs (Wechsel von Vortrag/Einführung in Fach- und Sozialkompetenz und Übungen in der Kleingruppe) (<i>10 min</i>)</li> <li>• Vorstellungsrunde (<i>25 min</i>): Kennenlernspiel (15 min), anschließende Vorstellung der Teilnehmer (10 min)</li> <li>• Kartenabfrage von Erwartungen (<i>10 min</i>): Was erwarten Sie von diesem Seminar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Overheadprojektor</li> <li>• Metaplanwand</li> </ul>
9.45 h	Video + Einführung in das Thema und Vermittlung von Grundlagen ( <i>45 min</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Video: „<i>Meyer macht's</i>“ (1. Teil) (Seminarversion ohne Fehler!)</li> <li>• Overheadprojektor</li> </ul>
<b>10.30 h</b>	<b>PAUSE (<i>15 min</i>)</b>	
10.45 h	1. a) Interview: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen und Lernen der Rollenanweisungen bzw. Fragenformulierung (<i>15min</i>)</li> <li>• „A interviewt B.“ Teilweise Videoaufzeichnung (<i>10 min</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollenanweisungen:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- A = Auditor</li> <li>- B = Auditierter</li> </ul> </li> <li>• Video + 2 Videokameras</li> <li>• Fernseher</li> </ul>
11.10 h	1. Schulung ( <i>45 min</i> ): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppe A in Sozialkompetenz I: „Finden eines verständlichen Sprachcodes“               <ul style="list-style-type: none"> <li>- einfache Sprache sprechen,</li> <li>- sich auf Vorbildung einstellen.</li> </ul>               Film (5 min), Karten strukt. (10), Vortrag (10), Übung (10), Besprechung (10)             </li> <li>• Gruppe B in Fachkompetenz I:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auditplanung/Auditvorbereitung</li> <li>- Dokumentenüberprüfung</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialkompetenz:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Video „<i>Meyer macht's</i>“: Filmszene zu Sozialkompetenz I</li> <li>- Metaplanwand</li> </ul> </li> <li>• 2 Overheadprojektoren</li> </ul>



ZEIT	INHALT	MITTEL
11.55 h	1. b) Interview: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen und Lernen der Rollenanweisungen bzw. Fragenformulierung (<i>15 min</i>)</li> <li>• „A interviewt B - wiederholt“ (Anwendung von Soz. I) Videoaufzeichnung (<i>10 min</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollenanweisungen:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- A = Auditor</li> <li>- B = Auditierter</li> </ul> </li> <li>• Video + 2 Videokameras</li> <li>• Fernseher</li> </ul>
<b>12.20 h</b>	<b>Mittagspause</b>	
13.20 h	Lockerungs-/Entspannungsübung ( <i>10 min</i> )	
13.30 h	Feedback: <p style="text-align: center;"><i>Allgemeine Runde:</i></p> i) Wie sehen sich die Auditoren? Welche Unterschiede haben die Auditoren festgestellt? (Bitte Partner nennen ...) ii) Wie sehen sich die Auditierten? Welche Unterschiede haben die Auditierten festgestellt? (Bitte Partner nennen ...) <i>„Video-Audit“</i> iii) Anweisung: „Was ist konkret (hinsichtlich Soz. x) richtig/ falsch gemacht worden? Bitte machen Sie sich Notizen!“ iv) Video anschauen v) Wie beurteilen Sie die Video-Interviews? Was ist konkret (hinsichtlich Soz. x) richtig/ falsch gemacht worden? Welche Verbesserungsvorschläge fallen Ihnen ein? • ( <i>35 min</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback-Regeln</li> <li>• Video</li> </ul>
14.05 h	2. a) Interview: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen und Lernen der Rollenanweisungen bzw. Fragenformulierung (<i>15 min</i>)</li> <li>• „B interviewt A.“ Teilweise Videoaufzeichnung (<i>10 min</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollenanweisungen:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- B = Auditor</li> <li>- A = Auditierter</li> </ul> </li> <li>• Video + 2 Videokameras, Fernseher</li> </ul>

ZEIT	INHALT	MITTEL
14.30 h	<p>2. Schulung (<i>45 min</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppe B in Sozialkompetenz II: „Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten“ <ul style="list-style-type: none"> <li>- gut zuhören,</li> <li>- bei Unklarheiten nachfragen.</li> </ul> </li> </ul> <p>Film (5 min), Karten strukt. (10), Vortrag (10), Übung (10), Besprechung (10)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppe A in Fachkompetenz I: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auditplanung/Auditvorbereitung</li> </ul> </li> </ul> <p>Dokumentenüberprüfung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Video „Meyer macht's“: Filmszene zu Sozialkompetenz II</li> <li>- Metaplanwand</li> </ul> </li> <li>• 2 Overheadprojektoren</li> </ul>
15.15 h	<p>2. b) Interview:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen und Lernen der Rollenanweisungen bzw. Fragenformulierung (<i>15 min</i>)</li> <li>• „Gruppe B interviewt A - wiederholt.“ (Anwendung von Sozialkomp. II) Videoaufzeichnung (<i>10 min</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollenanweisungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- B = Auditor</li> <li>- A = Auditierter</li> </ul> </li> <li>• Video + 2 Videokameras, Fernseher</li> </ul>
15.40 h	<b>Pause (<i>15 min</i>)</b>	
15.55 h	<p>Feedback: <i>s.o.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (<i>35 min</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback-Regeln</li> <li>• Video</li> </ul>
16.30 h	<p>Abschlußrunde (<i>30 min</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie war der heutige Tag?</li> <li>• Was erwartet mich morgen? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zusammenfassung</li> <li>- Schulung Soz.komp. III, IV</li> <li>- Schulung in Fachkompetenz II</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blitzlicht-Methode</li> </ul>
<b>17.00 h</b>	<b>Ende</b>	

**2. Tag:**

<b>ZEIT</b>	<b>INHALT</b>	<b>MITTEL</b>
9.00 h	<p>Zusammenfassung vom Vortag und beide Gruppen auf den gleichen Kenntnisstand bringen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialkompetenz I und II (<i>20 min</i>): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Finden eines verständlichen Sprachcodes</li> <li>- Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten</li> </ul> </li> <li>• Fachkompetenz (<i>10 min</i>): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planung</li> <li>- Vorbereitung</li> <li>- Durchführung</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialkompetenz: Fernseher + Video „<i>Meyer macht's</i>“ (Filmszenen zu Sozialkomp. I + II)</li> <li>• Overheadprojektor</li> </ul>
9.30 h	<p>3. a) Interview:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen und Lernen der Rollenanweisungen bzw. Fragenformulierung (<i>15 min</i>)</li> <li>• „A interviewt B.“ Teilweise Videoaufzeichnung (<i>10 min</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollenanweisungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- A = Auditor</li> <li>- B = Auditierter</li> </ul> </li> <li>• Video + 2 Videokameras</li> <li>• Fernseher</li> </ul>
9.55 h	<b>Pause (<i>15 min</i>)</b>	
10.10 h	<p>3. Schulung (<i>45 min</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppe A in Sozialkompetenz III: „Strukturieren des Gesprächstextes“ <ul style="list-style-type: none"> <li>- strukturiert vorgehen</li> <li>- roten Faden beibehalten</li> </ul> Film (5 min), Karten strukt. (10), Vortrag (10), Übung (10), Besprechung (10) </li> <li>• Gruppe B in Fachkompetenz II: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auswertung</li> <li>- Nachbereitung</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Video „<i>Meyer macht's</i>“: Filmszene zu Sozialkomp. III</li> <li>- Metaplanwand</li> </ul> </li> <li>• 2 Overheadprojektoren</li> </ul>
10.55 h	<p>3. b) Interview:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen und Lernen der Rollenanweisungen bzw. Fragenformulierung (<i>15 min</i>)</li> <li>• „A interviewt B - wiederholt“ (Anwendung von Soz. III) Videoaufzeichnung (<i>10 min</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollenanweisungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- B = Auditor</li> <li>- A = Auditierter</li> </ul> </li> <li>• Video + 2 Videokameras, Fernseher</li> </ul>

ZEIT	INHALT	MITTEL
11.20 h	<p>Feedback:</p> <p style="text-align: center;"><i>Allgemeine Runde:</i></p> <p>i) Wie sehen sich die Auditoren? Welche Unterschiede haben die Auditoren festgestellt? (Bitte Partner nennen ...)</p> <p>ii) Wie sehen sich die Auditierten? Welche Unterschiede haben die Auditierten festgestellt? (Bitte Partner nennen ...)</p> <p style="text-align: center;"><i>„Video-Audit“</i></p> <p>iii) Anweisung: „Was ist konkret (hinsichtlich Soz. x) richtig/ falsch gemacht worden? Bitte machen Sie sich Notizen!“</p> <p>iv) Video anschauen</p> <p>v) Wie beurteilen Sie die Video-Interviews? Was ist konkret (hinsichtlich Soz. x) richtig/ falsch gemacht worden? Welche Verbesserungsvorschläge fallen Ihnen ein?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (35 min)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback-Regeln</li> <li>• Video</li> </ul>
11.55 h	<p>4. a) Interview:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen und Lernen der Rollenanweisungen bzw. Fragenformulierung (15 min)</li> <li>• „B interviewt A.“ Teilweise Videoaufzeichnung (10 min)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollenanweisungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- B = Auditor</li> <li>- A = Auditierter</li> </ul> </li> <li>• Video + 2 Videokameras, Fernseher</li> </ul>
12.20 h	<b>Mittagspause</b>	
13.20 h	Lockerungs-/Entspannungsübung (10 min)	

13.30 h	<p>4. Schulung (<b>45 min</b>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppe B in Sozialkompetenz IV: „Schaffen einer positiven kommunikativen Beziehung“ <ul style="list-style-type: none"> <li>- offene Fragen stellen</li> <li>- keine Suggestivfragen stellen</li> <li>- sich positiv ausdrücken</li> </ul> </li> </ul> <p>Film (5 min), Karten strukt. (10), Vortrag (10), Übung (10), Besprechung (10)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppe A in Fachkompetenz II: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auswertung</li> <li>- Nachbereitung</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Video „Meyer macht´s“: Filmszene zu Sozialkomp. IV</li> <li>- Metaplanwand</li> </ul> </li> <li>• 2 Overheadprojektoren</li> </ul>
14.15 h	<p>4. b) Interview:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen und Lernen der Rollenanweisungen bzw. Fragenformulierung (<b>15 min</b>)</li> <li>• „B interviewt A - wiederholt.“ (Anwendung von Sozialkomp. IV) Videoaufzeichnung (<b>10 min</b>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollenanweisungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- B = Auditor</li> <li>- A = Auditierter</li> </ul> </li> <li>• Video + 2 Videokameras, Fernseher</li> </ul>
14.40 h	<p>Feedback: s.o. (<b>35 min</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback-Regeln</li> <li>• Video</li> </ul>
<b>15.15 h</b>	<b>Pause (15 min)</b>	
15.30 h	<p>Beide Gruppen auf den gleichen Kenntnisstand bringen:</p> <p>Sozialkompetenz III und IV:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Strukturieren des Gesprächstextes</li> <li>- Schaffen einer positiven kommunikativen Beziehung</li> </ul> <p>Zusammenfassung durch Videofilm gesamt „Meyer macht´s“ (<b>35 min</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Overheadprojektor</li> <li>• Fernseher + Video „Meyer macht´s“ (normale Version)</li> </ul>
16.05 h	<p>Abschlußrunde (<b>25 min</b>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kartenabfrage: Wie fanden Sie das Seminar? (fachlich, organisatorisch, persönlich)</li> <li>• Sozialkompetenz-Fragebogen</li> <li>• Fühlen Sie sich in der Lage, selbst ein Audit durchzuführen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metaplanwand</li> <li>• Fragebogen</li> <li>• Blitzlicht-Methode</li> </ul>
<b>16.30 h</b>	<b>Ende</b>	



# **TRAINING INTERNER QUALITÄTSAUDITOREN**

## **Schulungsunterlagen**

durchgeführt

vom

Institut für Arbeitswissenschaft  
der RWTH Aachen

Referenten:

Dipl.-Psych. Tanja Triebe

Dipl.-Ing. Marcus Dransfeld

# INHALTSVERZEICHNIS:

<b>1. Seminarzeitplan .....</b>	<b>F3</b>
<b>2. Fachkompetenz .....</b>	<b>F5</b>
2.1 Qualitätsaudit .....	F6
2.2 Grundlagen des Qualitätsmanagements .....	F7
2.3 Regelwerk der DIN ISO 9000ff. ....	F9
2.4 Aufbau und Dokumentation eines Qualitätsmanagement-Systems .....	F12
2.5 Auditarten.....	F15
2.6 Grundlegende Vorgehensweise bei einem Qualitätsaudit.....	F17
2.7 Auditphasen.....	F18
<b>3. Sozialkompetenz.....</b>	<b>F19</b>
3.1 Finden eines verständlichen Sprachcodes .....	F19
3.2 Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten.....	F22
3.2 Strukturieren des Gesprächstextes.....	F25
3.3 Schaffen einer positiven kommunikativen Beziehung .....	F28
<b>4. Übungen.....</b>	<b>F32</b>
4.1 Fachkompetenz.....	F32
4.1.1 Auditplanung und Auditvorbereitung .....	F32
4.1.2 Auditauswertung und Auditnachbereitung.....	F35
4.2 Sozialkompetenz.....	F37
4.2.1 Finden eines verständlichen Sprachcodes .....	F37
4.2.2 Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten .....	F38
4.2.3 Strukturieren des Gesprächstextes .....	F40
4.2.4 Schaffen einer positiven kommunikativen Beziehung .....	F43
<b>5. Leitfaden zur Durchführung eines internen Audits .....</b>	<b>F45</b>

# 1. Seminarzeitplan

## 1. Tag:

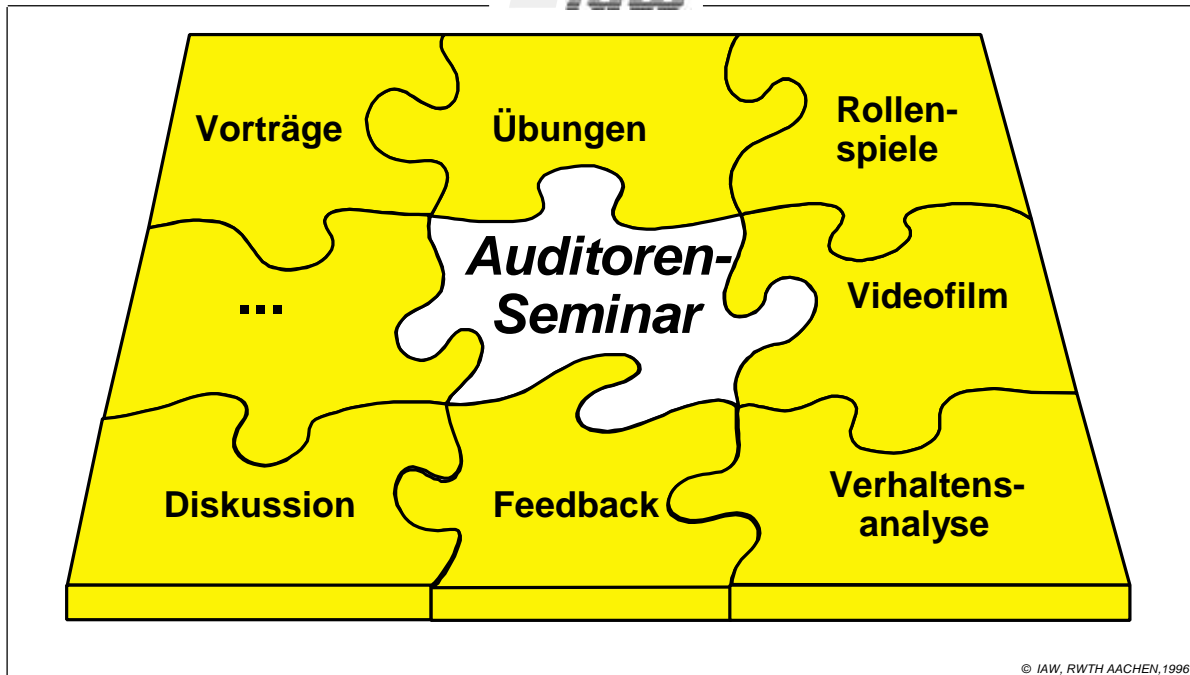
<b>ZEIT</b>	<b>INHALT</b>
<b>9.00 h</b>	<b>Beginn</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Begrüßung und Vorstellung</li><li>• Fachkompetenz:<ul style="list-style-type: none"><li>• Grundlagen des Qualitätsmanagements</li></ul></li></ul>
	<b>Pause (15 min)</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rollenspiele, Vorträge und Übungen in Fach- und Sozialkompetenz<ul style="list-style-type: none"><li>• Auditplanung, Auditvorbereitung und Durchführung</li><li>• Finden eines verständlichen Sprachcodes</li></ul></li></ul>
<b>12.30 h</b>	<b>Mittagspause</b>
<b>13.30 h</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rollenspiele, Vorträge und Übungen in Fach- und Sozialkompetenz<ul style="list-style-type: none"><li>• Auditplanung, Auditvorbereitung und Durchführung</li><li>• Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten</li></ul></li></ul>
	<b>Pause (15 min)</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diskussion und Feedback</li><li>• Abschlußrunde</li></ul>
<b>17.00 h</b>	<b>Ende des 1. Tages</b>



# Seminarzeitplan

## 2. Tag:

<b>ZEIT</b>	<b>INHALT</b>
<b>9.00 h</b>	<b>Beginn</b>
	Zusammenfassung vom Vortag
	<b>Pause (15 min)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollenspiele, Vorträge und Übungen in Fach- und Sozialkompetenz               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auditauswertung und Auditnachbereitung</li> <li>• Strukturieren des Gesprächstextes</li> </ul> </li> <li>• Diskussion und Feedback</li> </ul>
<b>12.30 h</b>	<b>Mittagspause</b>
<b>13.30 h</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollenspiele, Vorträge und Übungen in Fach- und Sozialkompetenz               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auditauswertung und Auditnachbereitung</li> <li>• Schaffen einer positiven kommunikativen Beziehung</li> </ul> </li> </ul>
	<b>Pause (15 min)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskussion und Feedback</li> <li>• Videofilm „<i>Meyer macht's</i>“ - das interne Qualitätsaudit</li> <li>• Abschlußrunde</li> </ul>
<b>17.00 h</b>	<b>Ende des Seminars</b>



© IAW, RWTH AACHEN, 1996

**Grundlagen**

**Bestandteile der Schulung**

## 2. Fachkompetenz



Q = ?

Sinn und Zweck der Auditdurchführung ist es, durch eine mündliche Befragung Sachverhalte zu ermitteln, die in Zusammenhang mit dem QM stehen.

© IAW, RWTH AACHEN, 1996

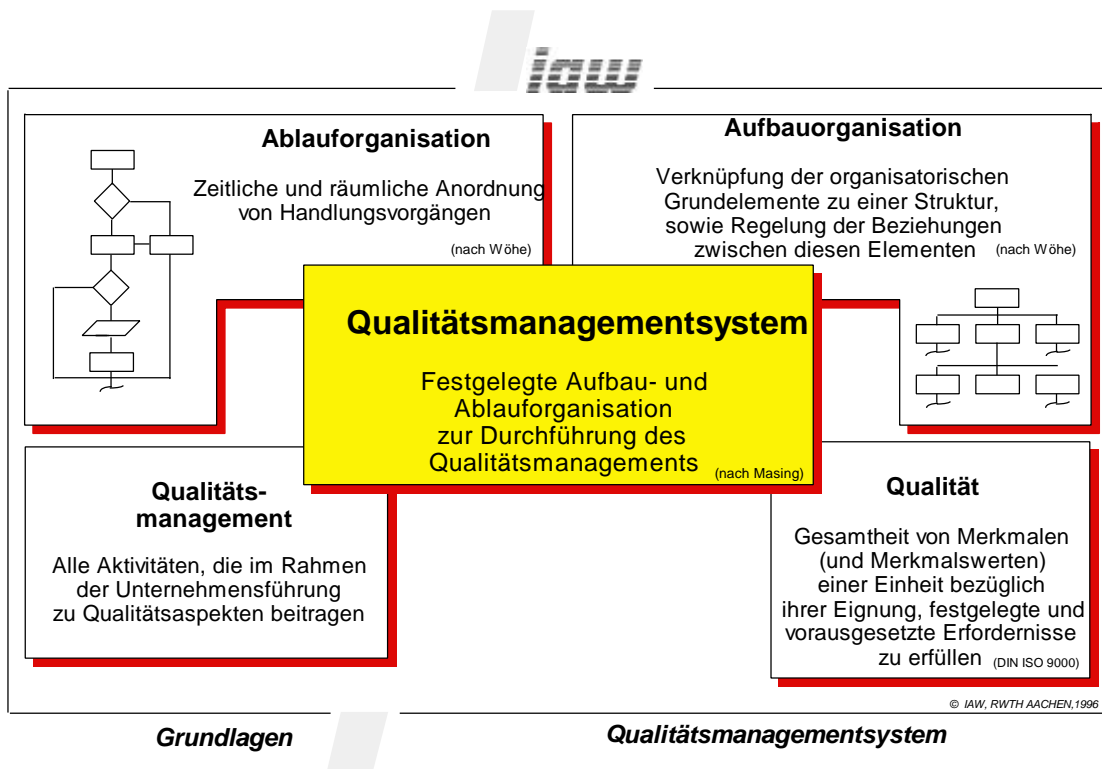
Grundlagen

Qualitätsaudit

Notizen

### Qualitätsaudit:

Eine systematische und unabhängige Untersuchung, um festzustellen, ob die qualitätsbezogenen Tätigkeiten und die damit zusammenhängenden Ergebnisse den geplanten Anordnungen entsprechen und ob diese Anordnungen wirkungsvoll umgesetzt und geeignet sind, die Ziele zu erreichen.  
(DIN ISO 8402: Qualitätsbegriffe)



## Notizen

### Qualitätsmanagement:

Alle Tätigkeiten der Gesamtführungsaufgabe, welche die Qualitätspolitik, die Ziele und Verantwortungen festlegen sowie diese durch Mittel wie Qualitätssicherung, Qualitätsplanung, Qualitätslenkung, Qualitätsverbesserung im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems verwirklichen (DIN ISO 8402).

### Qualitätsmanagementsystem:

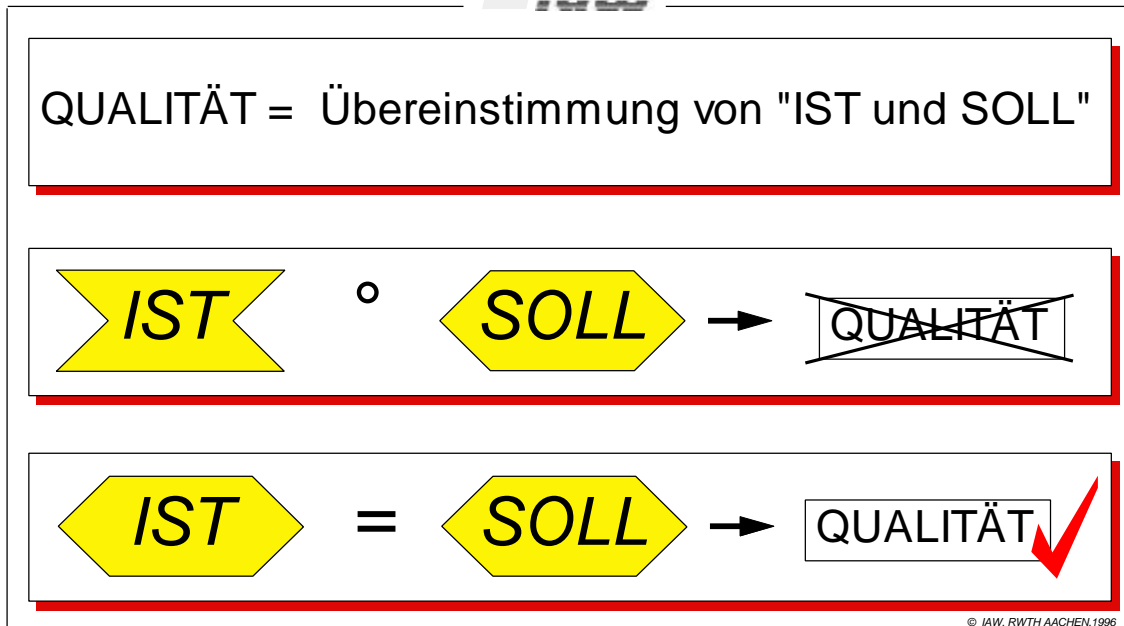
Die Organisationsstruktur, Verantwortlichkeiten, Verfahren, Prozesse und erforderliche Mittel für die Verwirklichung des Qualitätsmanagements (DIN ISO 8402)

### Aufbauorganisation:

Mit Stellenbeschreibungen, Aufgaben-Verantwortungsmatrizen und Organisationsstrukturen ist die Aufbauorganisation von QM-Systemen weitgehend beschreibbar.

### Ablauforganisation:

Qualitätsmanagementaktivitäten werden einzelnen betrieblichen Stellen bzw. Arbeitsprozessen zugeordnet.



Grundlagen

Qualität

## Notizen

**Qualität:**

Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen. (DIN ISO 9000)

Qualität ist die Übereinstimmung von IST und SOLL.

- Das SOLL bestimmt der Kunde.



DIN EN ISO 9000	DIN EN ISO 9001	DIN EN ISO 9002	DIN EN ISO 9003	DIN EN ISO 9004
<b>Leitfaden</b> zur Auswahl und Anwendung von  <b>DIN EN ISO 9001 - 9003</b>	Modell zur Darlegung von QM-Systemen in  <b>Design, Entwicklung, Produktion, Montage und Wartung</b>	Modell zur Darlegung von QM-Systemen in  <b>Produktion, Montage und Wartung</b>	Modell zur Darlegung von QM-Systemen bei der  <b>Endprüfung</b>	<b>Leitfaden</b> zur Anwendung von  <b>QM-Elementen</b>

DIN = Deutsches Institut für Normung e.V.  
EN = Europäische Norm  
ISO = International Organization for Standardization  
(Internationaler Normenausschuß)  
QM = Qualitätsmanagement

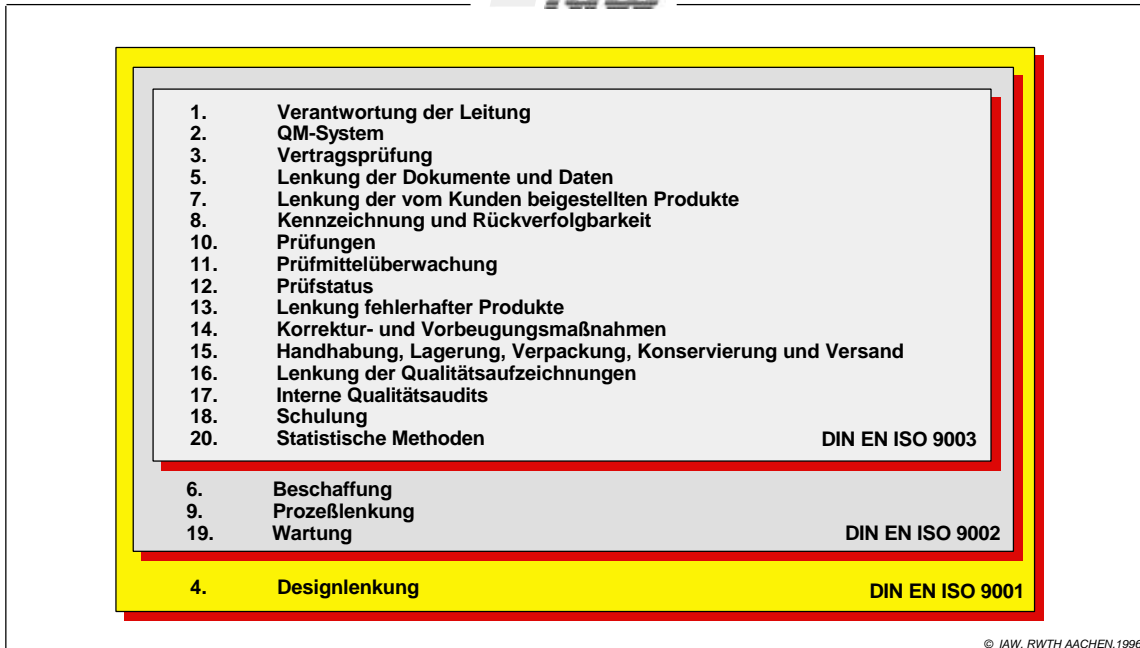
© IAW, RWTH AACHEN, 1996

**Grundlagen**

**Normenreihe DIN EN ISO 9000 - 9004**

**Notizen**

Empty box for notes.



**Grundlagen**

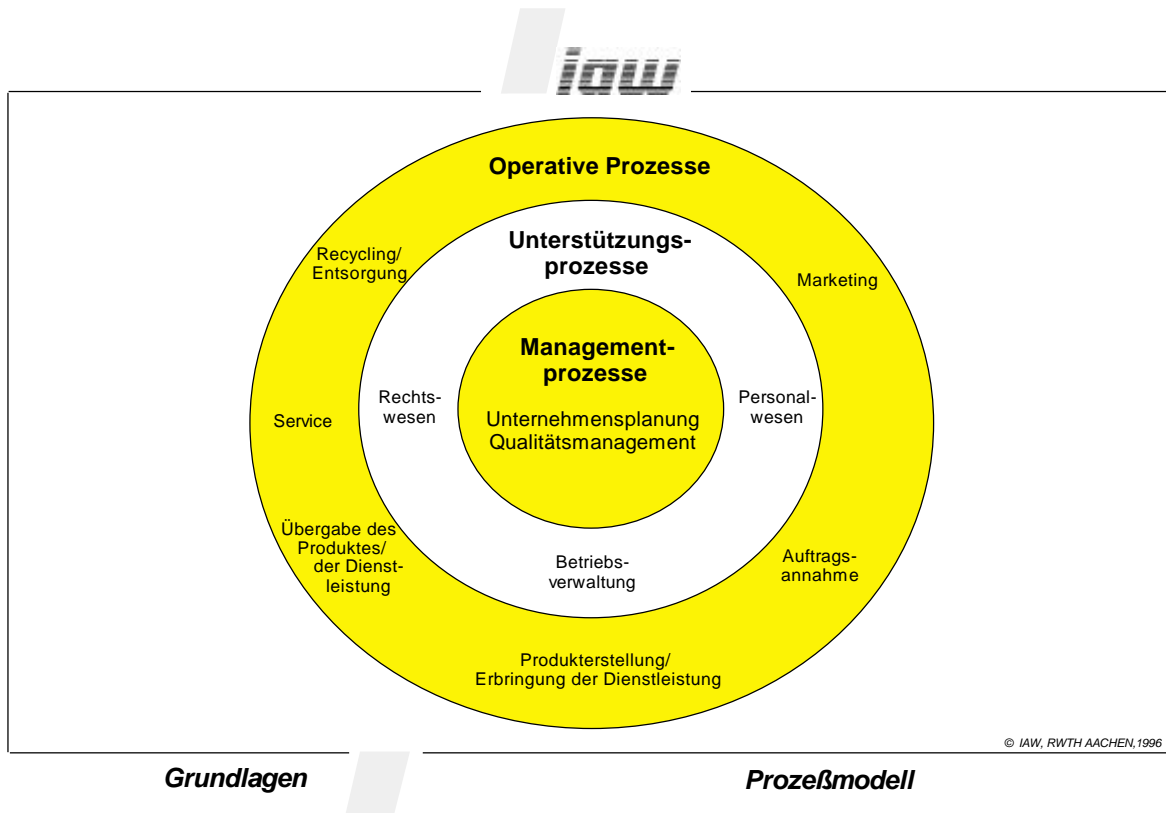
**Qualitätselemente der DIN EN ISO 9000 ff.**

## Notizen

### Qualitätselement:

Beitrag zur Qualität eines materiellen oder immateriellen Produktes aufgrund des Ergebnisses einer Tätigkeit oder eines Prozesses in einer der Planungs-, Realisierungs- oder Nutzungsphasen, bzw. einer Tätigkeit oder eines Prozesses aufgrund eines Elements im Ablauf dieser Tätigkeit oder dieses Prozesses (DIN ISO 9004)

Qualitätselemente sind Merkmale, anhand derer die Übereinstimmung von IST und SOLL festgestellt werden kann.



## Notizen

### Prozeß:

Bestimmte Abfolge von Tätigkeiten, die durch den unterschiedlichen Einsatz von Personal, Maschinen, Werkzeugen, Einrichtungen, Technologien usw. eine vorgegebene Aufgabe erfüllen

### Management-Prozesse:

Vorgänge, die die Leitung des Unternehmens und die Festlegung der Geschäftsziele sowie die wesentlichen Überwachungsfunktionen betreffen

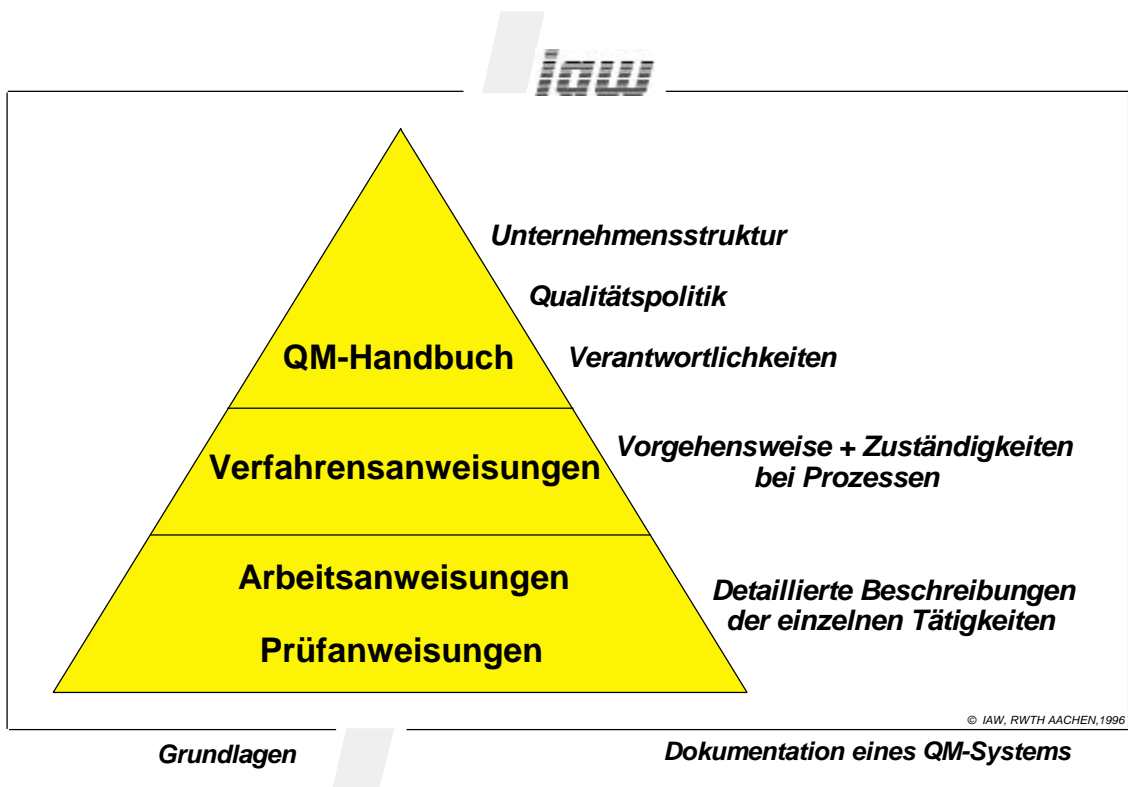
### Unterstützungs-Prozesse:

Vorgänge, die nicht direkt mit der Erstellung des Produktes oder der Erbringung der Dienstleistung zusammenhängen, jedoch für das geordnete Funktionieren eines Unternehmens unabdingbar sind

### Operative Prozesse:

Vorgänge, die mit der direkten Erstellung des Produktes oder der Erbringung der Dienstleistung zu tun haben





## Notizen

### Qualitätsmanagementhandbuch (QMH):

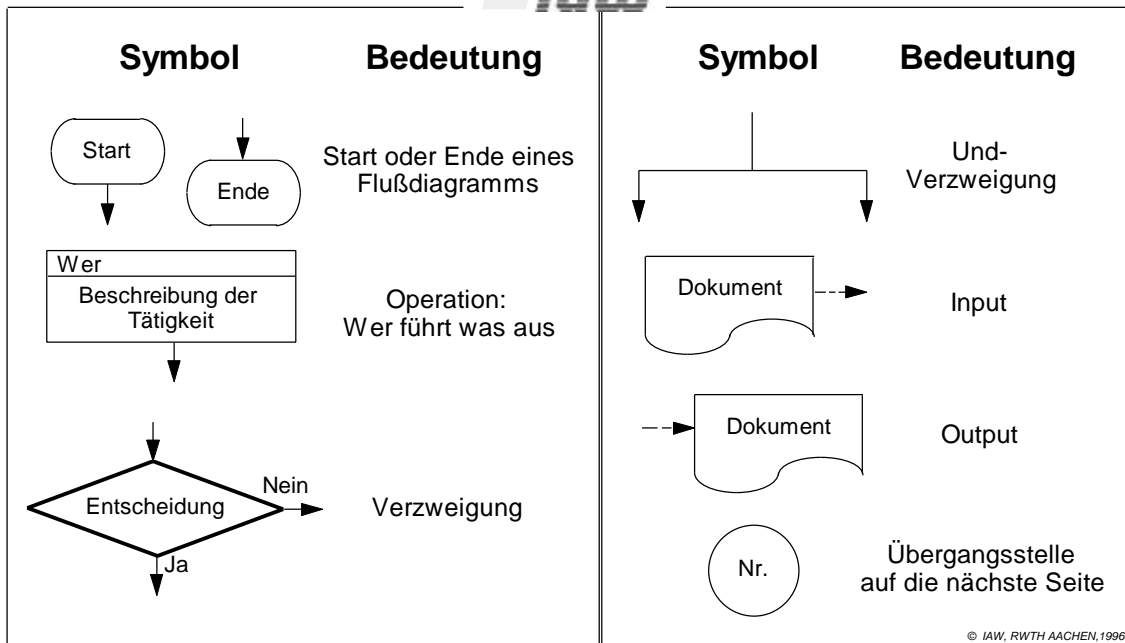
- Das QMH umfaßt das gesamte Unternehmen (grobe Festlegung des QMS)
- Aufzeichnungen über die Unternehmensstruktur

### Verfahrensanweisungen:

- Verfahrensanweisungen umfassen Teilbereiche und Abteilungen des Unternehmens
- Auskunft über Verfahren, Abläufe und Zuständigkeiten im Unternehmen

### Arbeitsanweisungen und Prüfanweisungen:

- Arbeitsanweisungen und Prüfanweisungen umfassen Sachgebiete und einzelne Tätigkeiten (Arbeitsplatz)
- Regelung von Einzelheiten, Detailanweisungen



**Grundlagen**

**Flußdiagrammsymbole**

**Notizen**

Empty box for notes.



**Ziel: Aufrechterhaltung und Verbesserung der Wirksamkeit des QM-Systems**

*Beurteilung, was bzgl. QM wie, wann und von wem getan wird und wie dies dokumentiert wird*

- **Beurteilung der Dokumentation**
- **Begutachtung von Arbeitsbereichen, Tätigkeiten und gefertigten Einheiten**
- **Ermittlung der Qualifikation des Personals**
- **Erkennung von Schwachstellen**
- **Ableitung von Verbesserungsmaßnahmen**
- **Überwachung der Umsetzung und Wirksamkeit dieser Maßnahmen**

© IAW, RWTH AACHEN, 1996

**Grundlagen**

**Ziele und Maßnahmen eines Audits**

**Notizen**



	<b>Systemaudit</b>	<b>Verfahrensaudit</b>	<b>Produktaudit</b>
<b>Gegenstand des Audits</b>	<i>Alle Bereiche der Organisation</i>	<i>Spezielle Herstellungsverfahren</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Endprodukte</li> <li>• Bauelemente</li> <li>• Spezielle Teile</li> </ul>
<b>Zweck</b>	<i>Beurteilung der Wirksamkeit des QM-Systems</i>	<i>Qualitätsfähigkeit und Zweckmäßigkeit der Verfahren</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Untersuchung der Qualität von Endprodukten</li> </ul>
<b>Grundlagen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• QM-Handbuch</li> <li>• QM-Anweisungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verfahrensanweisungen</li> <li>• Anforderungen an die Personalqualifikation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prüf- und Fertigungsunterlagen</li> <li>• Prüf- und Fertigungsmittel</li> </ul>

© IAW, RWTH AACHEN, 1996

**Grundlagen**

**Auditarten**

**Notizen**



	<b>Externes Audit</b>	<b>Internes Audit</b>
<b>Auditor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>betriebsfremder Auditierungsexperte</i></li> <li>• <i>Kunde des Unternehmens</i></li> </ul>	<i>Mitarbeiter des auditierten Unternehmens</i>
<b>Zweck</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bewertung der Lieferanten</i></li> <li>• <i>Grundlage für Zertifizierung</i></li> </ul>	<i>Überprüfung des QM-Systems im eigenen Unternehmen</i>

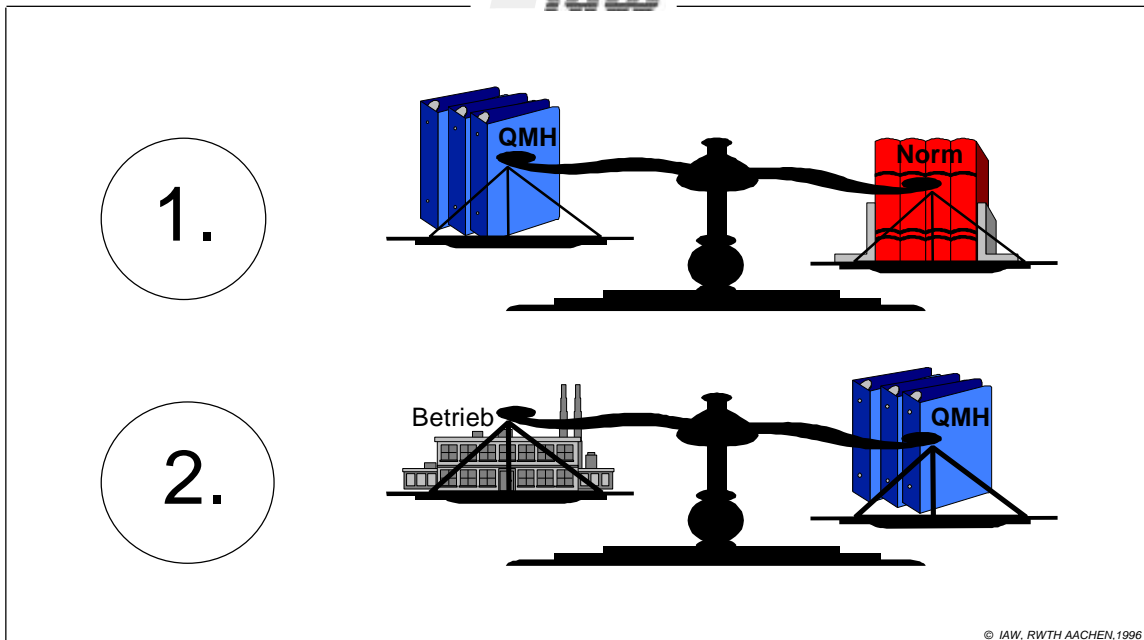
© IAW, RWTH AACHEN, 1996

**Grundlagen****Externes / Internes Audit****Notizen****Externes Audit:**

Ein externer Auditor überprüft und bewertet den Grad der Übereinstimmung der im Qualitätsmanagementhandbuch dokumentierten Qualitätsgrundsätze mit den im Unternehmen praktizierten Methoden und Verfahren als Grundlage für Zertifizierung oder Lieferantenbewertung.

**Internes Audit:**

Das interne Audit wird von einem Mitarbeiter des eigenen Unternehmens durchgeführt und dient dazu, das Qualitätsmanagement-System zu überprüfen und eine kontinuierliche Verbesserung zu erzielen. Auf diese Weise wird der dauerhafte Bestand des Qualitätsmanagementsystems gewährleistet.



© IAW, RWTH AACHEN, 1996

**Grundlagen**

**Grundlegende Vorgehensweise eines Audits**

## Notizen

Die grundlegende Vorgehensweise eines Audits erfolgt in zwei Schritten:

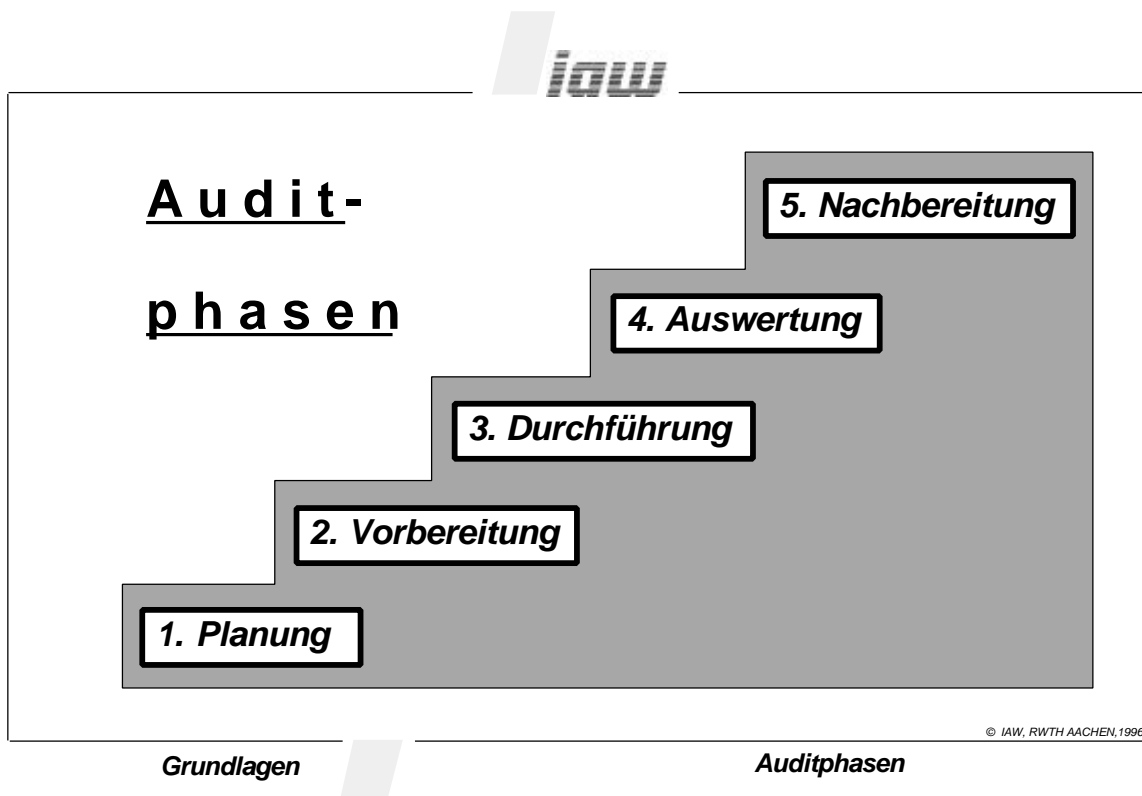
### 1. Schritt:

Überprüfung der Dokumentation eines Qualitätsmanagementsystems hinsichtlich Normenkonformität (z.B. DIN ISO 9001)

Dokumente:  
QM-Handbuch, Verfahrensanweisungen, ...

### 2. Schritt:

Vergleich der Dokumentation mit der betrieblichen Wirklichkeit durch stichprobenartige Befragung zu Kenntnissen und Anwendung der Dokumentation



## Notizen

### Planung:

- Festlegen von Auditzielen und Auditumfang
- Bestimmen eines Auditteams durch die Unternehmensleitung

### Vorbereitung:

- Aufstellen eines Auditplans
- Erstellen der Arbeitsdokumente/Hilfsmittel
- Festlegen von Aufgaben der einzelnen Auditmitglieder
- Prüfen der Dokumente

### Durchführung:

- Einführungsgespräch mit den betroffenen Mitarbeitern und Führungskräften
- Befragung der Mitarbeiter

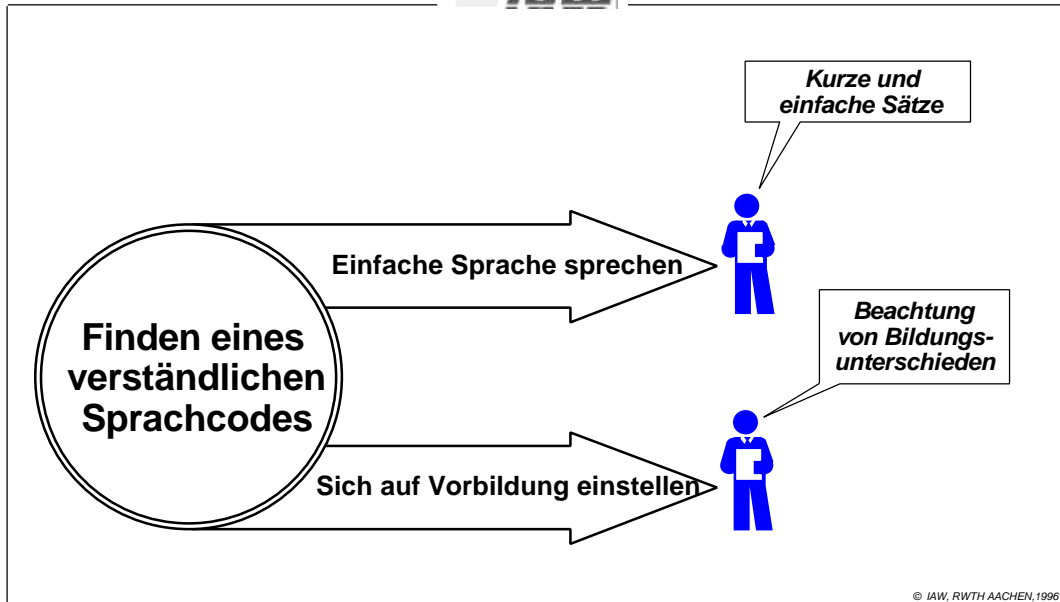
### Auswertung:

- Erstellen eines Auditberichts
- Festlegen von Korrekturmaßnahmen

### Nachbereitung:

- Einleiten der Korrekturmaßnahmen
- Überprüfen dieser Maßnahmen
- Evtl. Einleiten eines Wiederholungsaudits

### 3. Sozialkompetenz



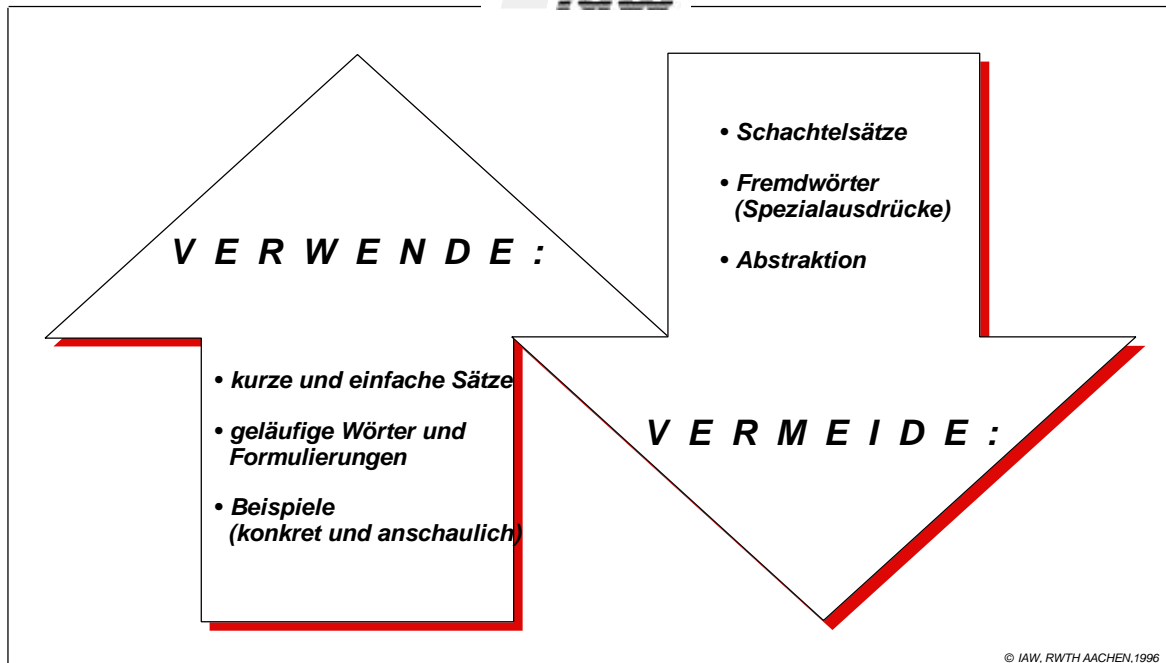
Sozialkompetenz I

Finden eines verständlichen Sprachcodes

Notizen

Empty box for notes.





**Sozialkompetenz I**

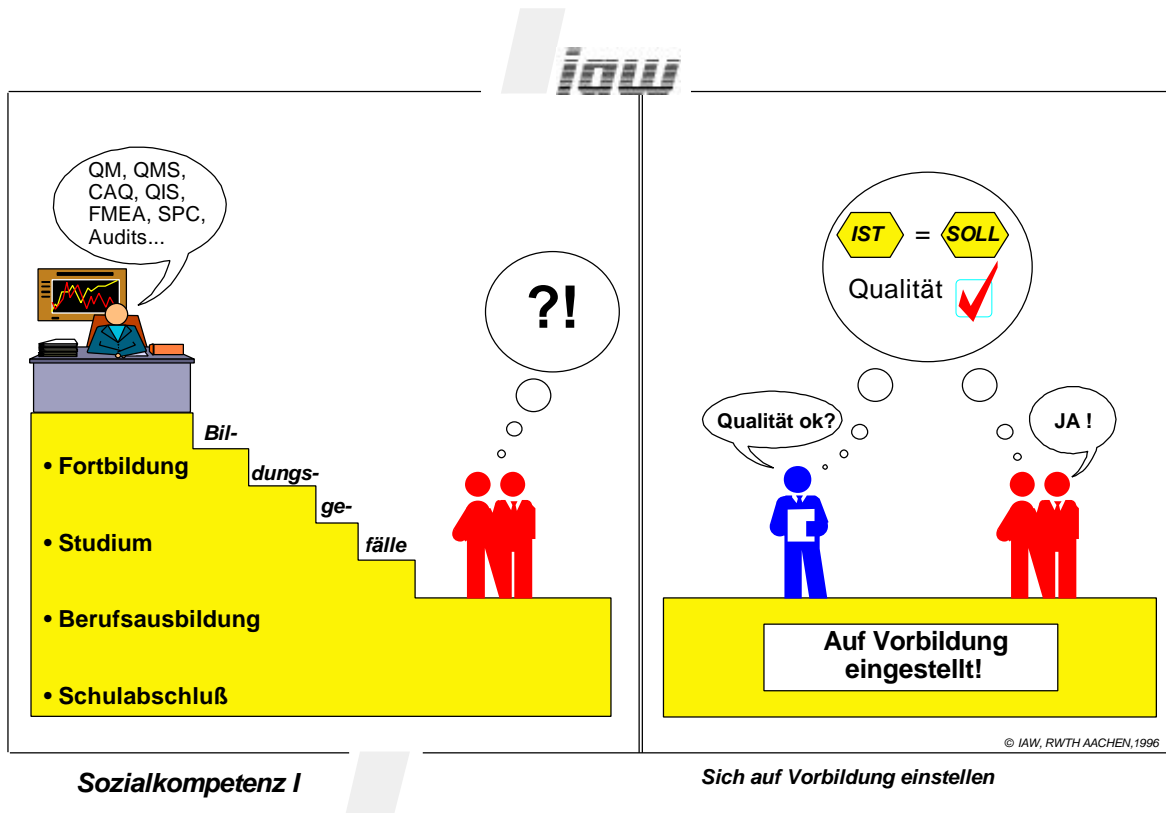
**Einfache Sprache sprechen**

## Notizen

### Einfache Sprache sprechen

Vorteile:

- hoher Grad an Verständlichkeit
- keine Ablenkung vom Kern der Aussage



## Notizen

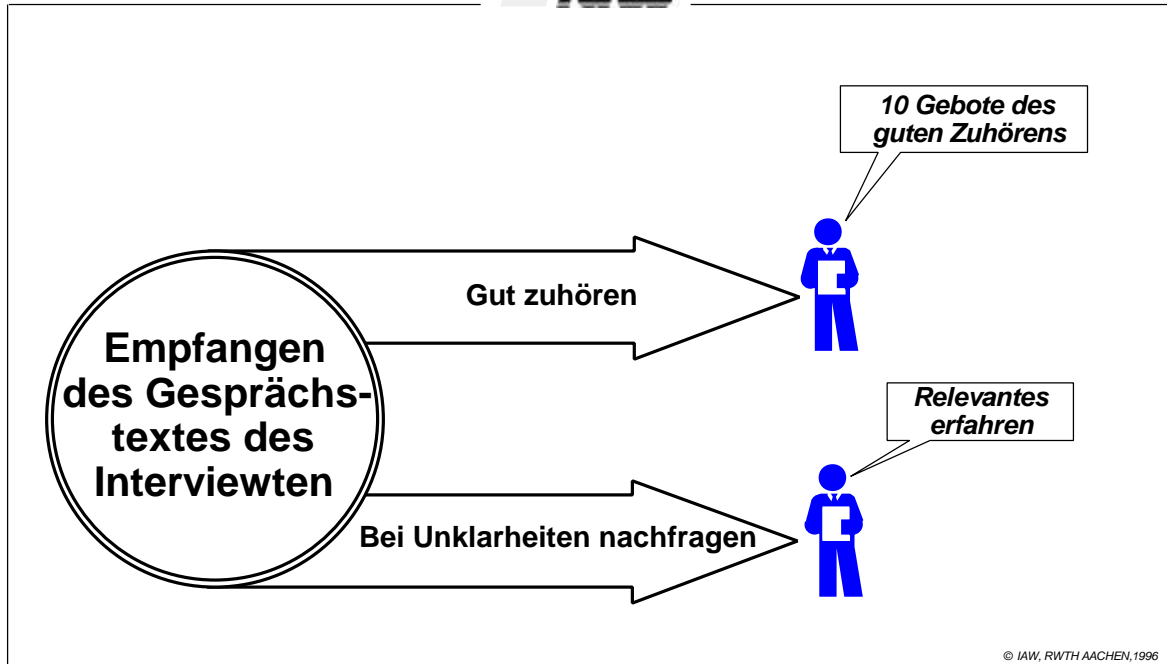
### Sich auf Vorbildung einstellen

Vorteile:

- keine Verständigungsprobleme zwischen unterschiedlichen Ebenen
- guter Kontakt durch empfängerorientiertes Sprechen

Vermeiden Sie:

- unangemessenen Sprachstil
- dem Gesprächspartner unbekannte Fachwörter
- spezifische Verfahrensweisen und Zusammenhänge



© IAW, RWTH AACHEN, 1996

Sozialkompetenz II

Empfangen des Gesprächstextes des Interviewten

Notizen

Empty box for notes.



**Sprechen Sie nicht!**



**Lassen Sie sich durch Vorwürfe und Kritik nicht aus dem Gleichgewicht bringen!**



**Sorgen Sie für eine entspannte Gesprächsatmosphäre!**



**Fragen Sie!**



**Zeigen Sie, daß Sie zuhören wollen!**



**Sprechen Sie nicht!**



**Halten Sie Ablenkungen fern!**



**Stellen Sie sich auf den Partner ein!**



**Seien Sie geduldig!**



**Beherrschen Sie sich!**



© IAW, RWTH AACHEN, 1996

**Sozialkompetenz II**

**10 Gebote des guten Zuhörens (nach Davis)**

## Notizen

### Gut zuhören

Vorteile:

- mehr Informationen werden übermittelt
- Mißverständnisse werden vermieden
- Gesprächspartner fühlen sich wohler und erfolgreicher

Vermeiden Sie:

- Unterbrechungen
- Ablenkung
- Desinteresse
- Ungeduld
- Streit



Unklarheiten entstehen, wenn ...	... Fakten unvollständig sind.	... Äußerungen nur Hinweise auf etwas geben.	... Dinge durch verbale Einschränkungen verdeckt bleiben.
dann ...			
durch ...	genauer nachfragen	Zurückspiegeln der Äußerungen	Hinterfragen

Legende:  
 I'te : Interviewte  
 I'er : Interviewer

© IAW, RWTH AACHEN, 1996

### Sozialkompetenz II

### Bei Unklarheiten nachfragen

### Notizen

#### Bei Unklarheiten nachfragen

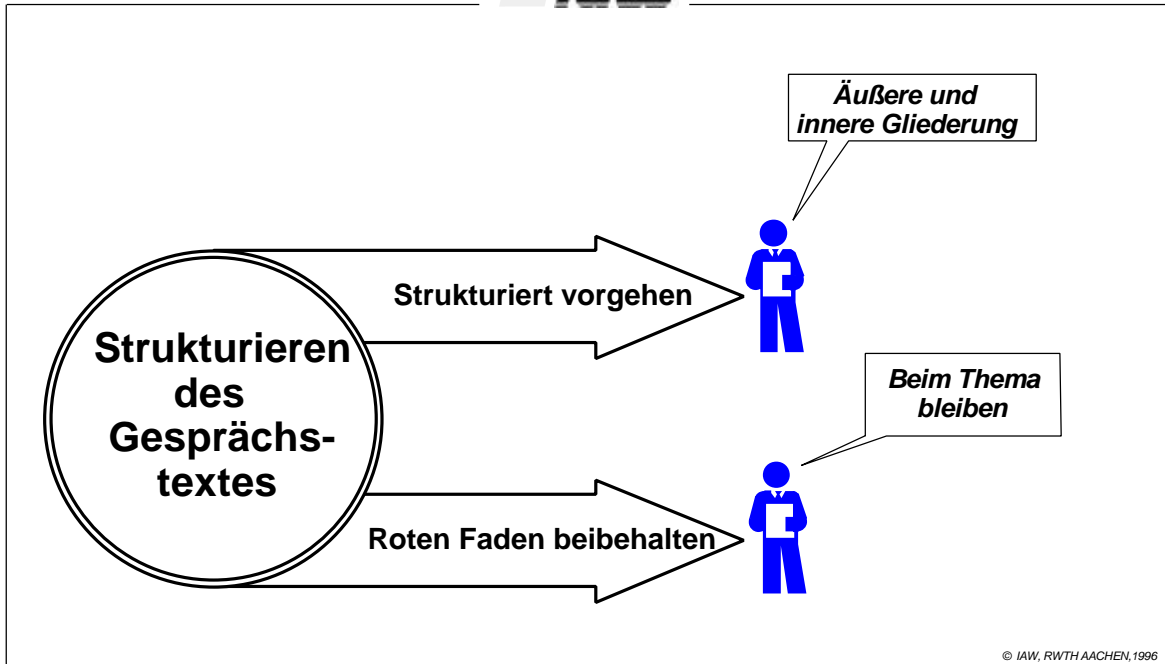
Vorgehensweise:

- 1) unvollständige Fakten per Nachfrage vervollständigen
- 2) Äußerungen, die lediglich Hinweise auf etwas geben, durch Zurückspiegeln genauer erkunden
- 3) Dinge, die durch verbale Einschränkungen verdeckt bleiben, durch Hinterfragen aufdecken

Beispiele:

Aussage: "Bei uns in der Firma kracht es zur Zeit in sämtlichen Abteilungen!"

- ad 1) "Inwiefern sind Sie eigentlich davon betroffen?"
- ad 2) "Krachen?"
- ad 3) "Gibt es wirklich in allen Abteilungen Schwierigkeiten?"



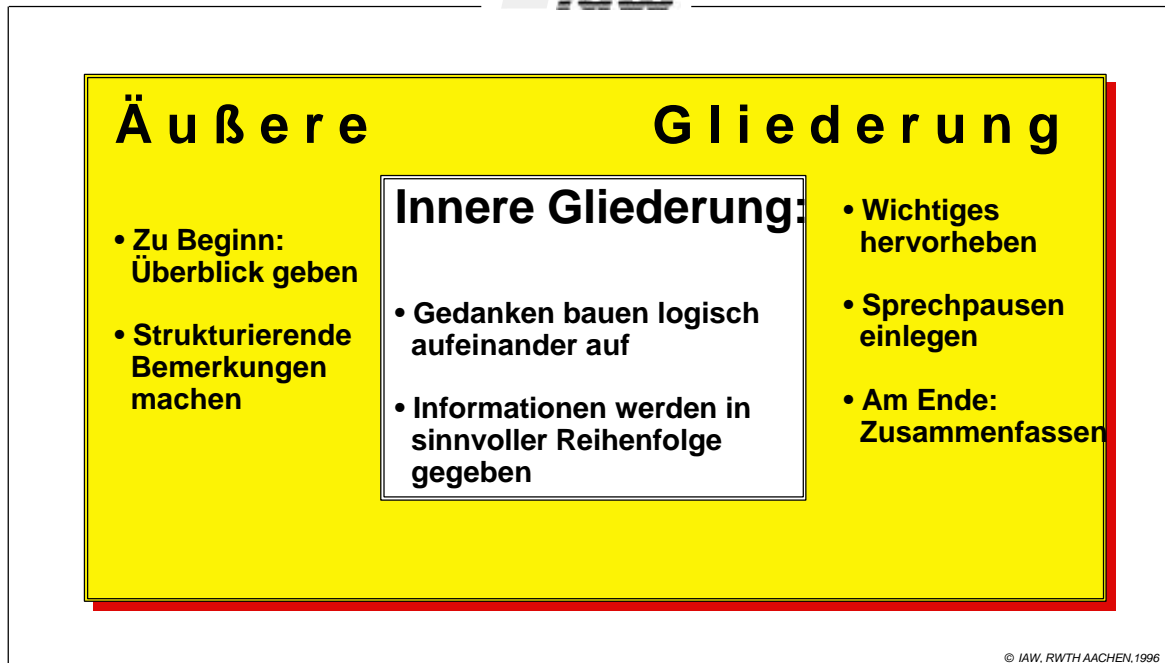
© IAW, RWTH AACHEN, 1996

Sozialkompetenz III

Strukturieren des Gesprächstextes

Notizen

Empty rectangular box for notes.



**Sozialkompetenz III**

**Strukturiertes Vorgehen**

## Notizen

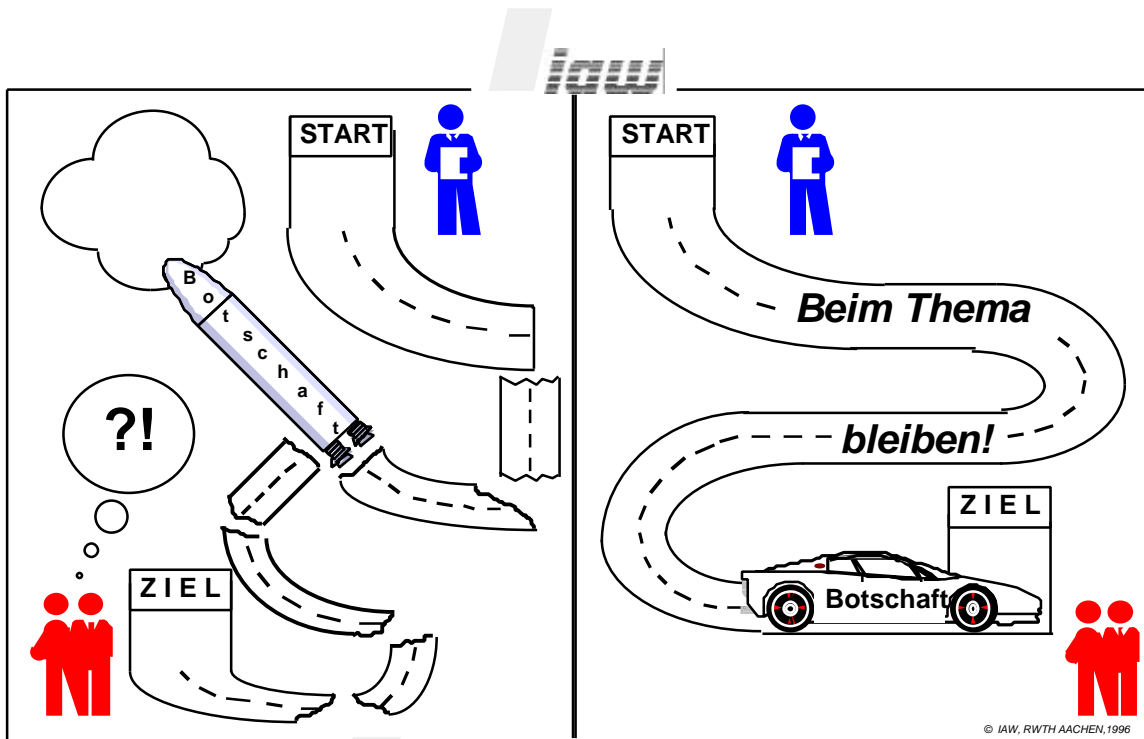
### Strukturiert vorgehen

#### Vorteile:

- Gesprächsinhalte werden gut verständlich gemacht
- das Wesentliche wird vom Unwesentlichen getrennt

#### Vermeiden Sie folgende Merkmale:

- ungegliedert
- zusammenhanglos
- wirr
- unübersichtlich



**Sozialkompetenz III**

**Roten Faden beibehalten**

## Notizen

### Roten Faden beibehalten

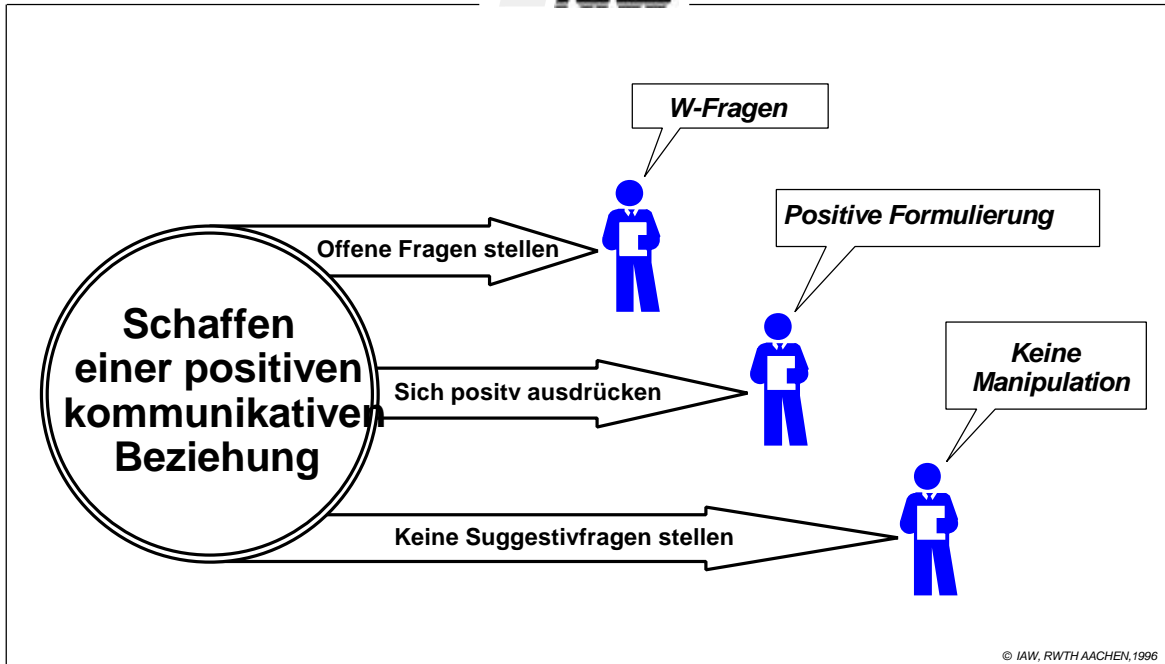
Vorteile:

- der Zusammenhang und der Kern der Aussage werden deutlich
- mit dem Gespräch werden bessere Ergebnisse erzielt

Vermeiden Sie:

- Themenwechsel
- inhaltliches Springen



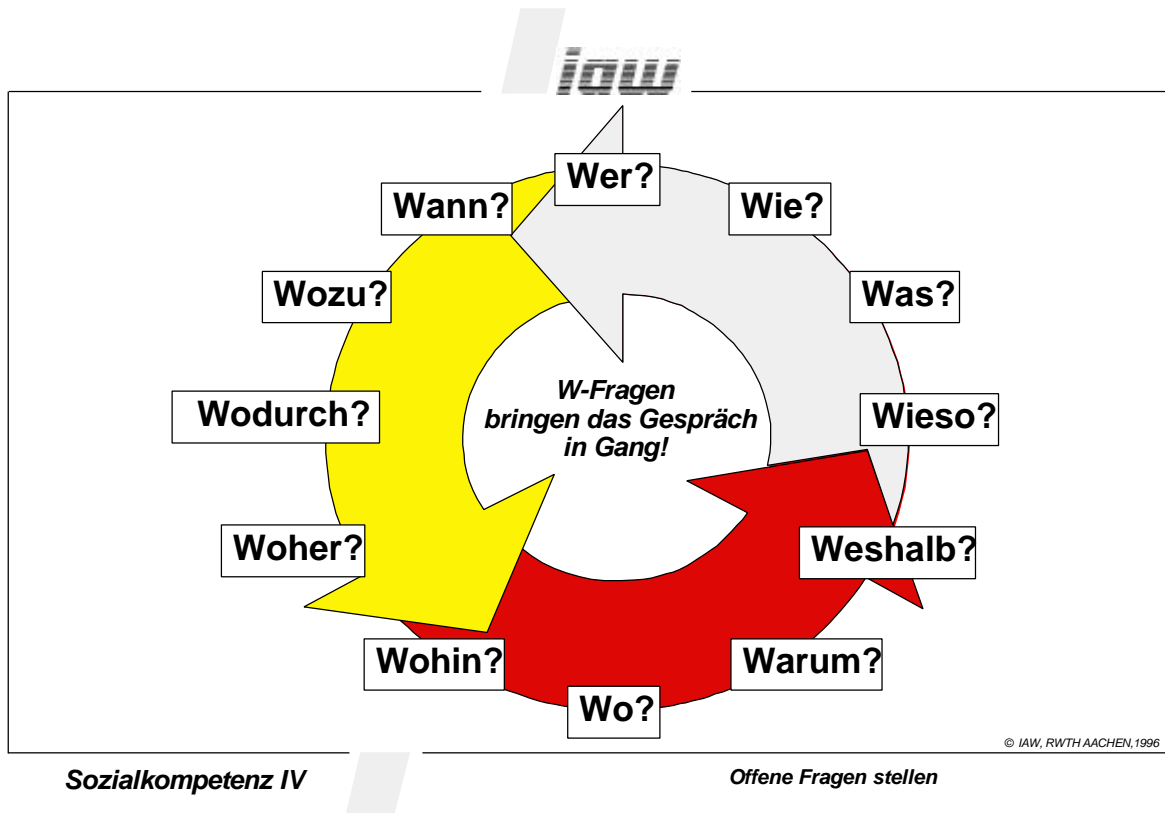


Sozialkompetenz IV

Schaffen einer positiven kommunikativen Beziehung

Notizen

Empty box for notes.



## Notizen

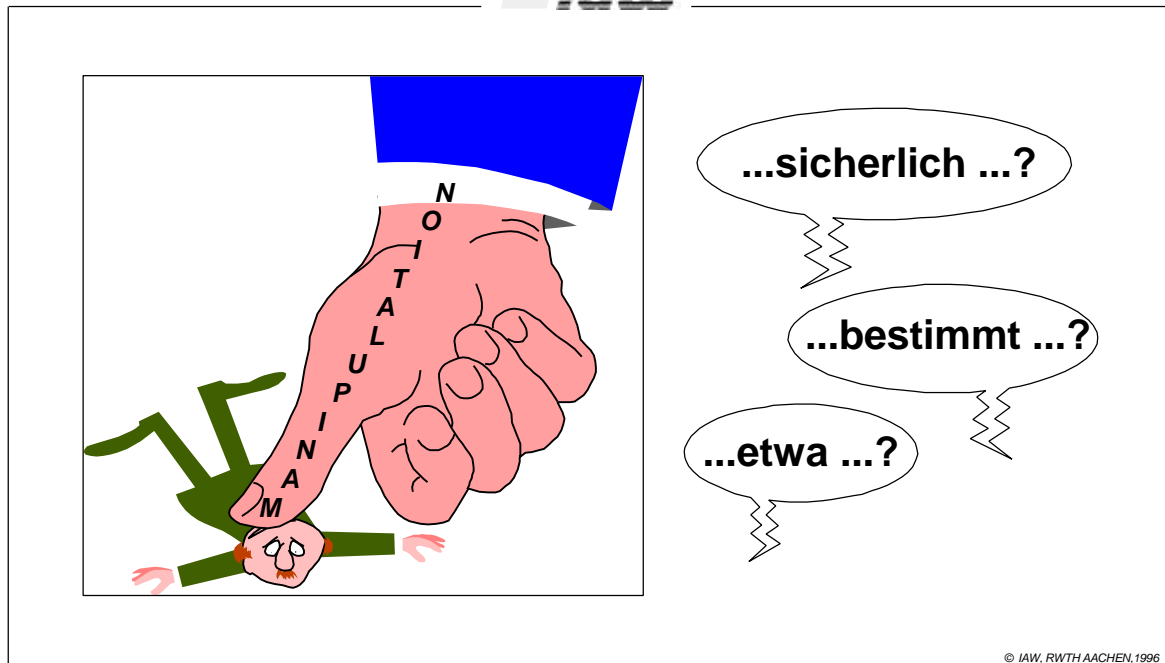
### Offene Fragen stellen

Vorteile:

- Erhalt vieler neuer Informationen
- unbeeinflusste Äußerung des Gesprächspartners
- Signalisierung von Interesse und Förderung des Gesprächsklimas

Benutzung geschlossener Fragen (Ja/Nein-Fragen):

- bei spezifischen Nachfragen
- um Vielredner einzudämmen
- um wortkarge Gesprächspartner anzuregen



**Sozialkompetenz IV**

**Keine Suggestivfragen stellen**

## Notizen

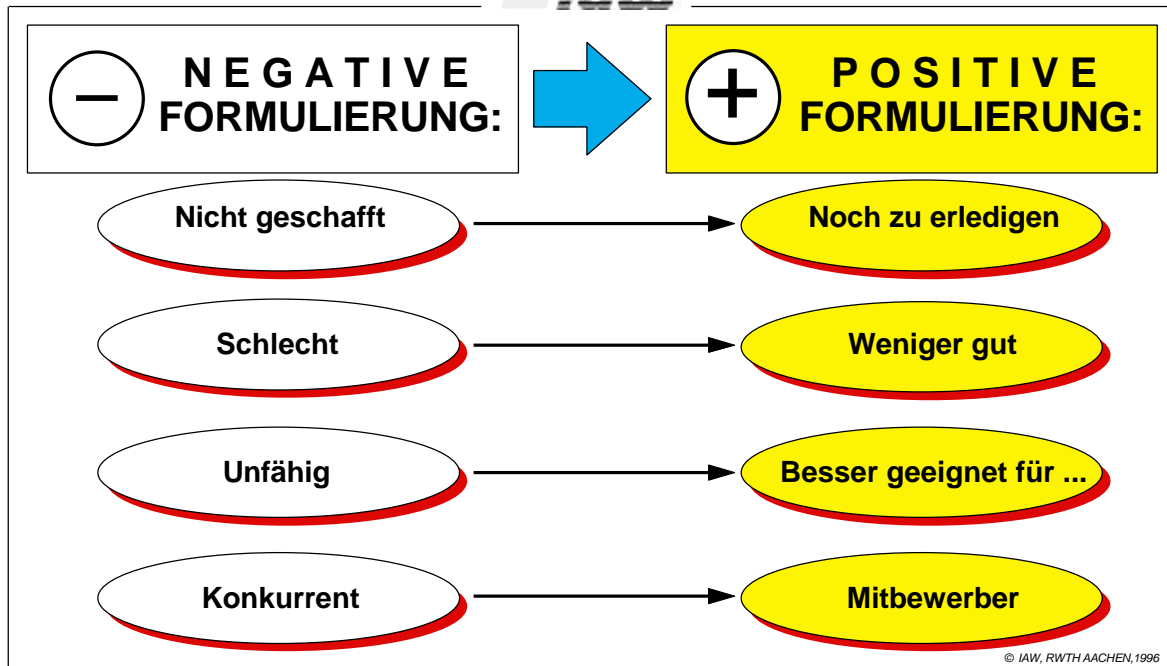
### Keine Suggestivfragen stellen

Erklärung "Suggestivfragen":

- geschlossene Fragen, die den Gesprächspartner beeinflussen
- geben eine bestimmte Richtung der Antwort vor
- beinhalten häufig Füllwörter wie "sicherlich", "etwa", "bestimmt"

Nachteile "Suggestivfragen":

- keine wirkliche Erfragung von Informationen
- Manipulation des Gesprächspartners
- evtl. negative Reaktion des Gesprächspartners



**Sozialkompetenz IV**

**Sich positiv ausdrücken**

## Notizen

### Sich positiv ausdrücken

Vorteile:

- vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre
- positive Beziehung mit Anerkennung und Wertschätzung
- erfolgreicheres Gespräch

## 4. Übungen

### Fachkompetenz I - Übung

#### Überprüfung der Dokumentation

Sie führen in Ihrem Unternehmen ein internes Audit durch und beginnen nun, die Dokumentation zu überprüfen. Sie haben sich bereits das Qualitätsmanagement-Handbuch besorgt und sich einen Auditfragebogen zur Dokumentationsprüfung in Anlehnung an die DQS-Auditfragen erstellt.

Zunächst interessieren Sie sich für die Darlegung eines bestimmten QM-Elements und versuchen, Abweichungen gegenüber dem Regelwerk DIN EN ISO 9001 festzustellen.

Bitte auditieren Sie den beiliegenden Auszug des QM-Handbuchs unter zur Hilfenahme des umseitigen Fragebogens.

Im Anschluß werden diese Ergebnisse im Plenum diskutiert.

Anlage:

- Qualitätsmanagement-Handbuch (Auszug)
- Fragebogen

---

# Qualitätsmanagement-Handbuch

## 4.5 Lenkung der Dokumente und Daten

### 4.5.1 Allgemeines

Dokumente wie dieses Handbuch, Verfahrensanweisungen, Arbeitsanweisungen, Checklisten etc. unterliegen einem System der Erstellung, Freigabe, Verwaltung, Verteilung und Änderung, dessen ordnungsgemäße Anwendung vom Leiter des Qualitätswesens verantwortet wird.

### 4.5.2 Handhabung von Dokumenten

Jeder Mitarbeiter hat Zugang zu allen Dokumenten und Unterlagen, die für seine Arbeit erforderlich sind.

In einer Dokumentenmatrix sind alle Dokumentenklassen aufgeführt und die Verantwortlichkeiten für Erstellung, Prüfung, Freigabe, Verwaltung und Verteilung festgelegt. Alle empfangenen Unterlagen werden vom Empfänger quittiert. Verfahrensanweisungen und andere Unterlagen werden zum Schutz des Firmen-Know-hows bei Firmenaustritt oder Stellenwechsel innerhalb der Firma an die austeilende Stelle zurückgegeben.

### 4.5.3 Änderungen

Alle qualitätsrelevanten Dokumente werden vom Leiter Qualitätswesen verwaltet. Das bedeutet u.a., daß sie dem Änderungsdienst unterliegen. Damit wird sichergestellt, daß bei allen Mitarbeitern die letzte gültige Ausgabe des betreffenden Dokumentes als Arbeitsgrundlage vorhanden ist.

In allen Abteilungen müssen die Dokumente den gleichen gültigen Status aufweisen.

<b>Fragebogen für internes Qualitätsaudit</b>		
<b>QM-Element:</b> 5. Lenkung von Dokumente und Daten	Bemerkungen zur Beschreibung des QM-Systems	B *
<b>Genehmigung und Herausgabe von Dokumenten:</b>		
5.01 In welcher Weise sind die Dokumente und Daten durch dazu befugtes Personal hinsichtlich ihrer Angemessenheit <b>geprüft</b> und <b>genehmigt</b> ?		
5.02 Ist der Gebrauch ungültiger Dokumente ausgeschlossen durch ein leicht verfügbares <b>Dokumenten-Überwachungsverfahren</b> das den laufenden Revisionsstatus identifiziert?		
5.03 Wie ist gewährleistet, daß die einschlägigen Dokumente und Daten bei den Stellen <b>vorhanden</b> sind, die die entsprechenden Tätigkeiten ausüben?		
5.04 Welches Verfahren schließt aus, daß <b>ungültige</b> und/oder <b>überholte</b> Dokumente unbeabsichtigt benutzt werden?		
<b>Änderungen:</b>		
5.05 Wie sind die <b>Zuständigkeiten</b> für die Prüfung und Genehmigung von <b>Dokumentenänderungen</b> festgelegt?		
5.06 Wo und wie ist die Art der Änderung in den Dokumenten selbst oder in geeigneten Beilagen ausgewiesen?		
<i>Bewertung: nz = nicht zutreffend    1 = erfüllt    2 = teilweise erfüllt, noch akzeptabel    3 = teilweise erfüllt, nicht akzeptabel    4 = nicht erfüllt</i>		

## Fachkompetenz II - Übung

### Auditbericht

#### Frage:

In dem vorliegenden Auditbericht fehlen die *Korrekturmaßnahmen* als dritter Punkt. Mit welchen *Korrekturmaßnahmen* würden Sie diesen Auditbericht aufgrund der gemachten *Feststellungen* vervollständigen?

#### Auditbericht:

##### 1. Allgemeine Informationen:

Im Februar 1996 wurde laut Auditzeitplan ein internes Audit durchgeführt. Das Audit führte Herr Meyer als Auditleiter im gesamten Unternehmen durch.

Ziel des Audits war es, die Zweckmäßigkeit, Angemessenheit und ausreichende Wirksamkeit der qualitätsrelevanten Tätigkeiten zu überprüfen. Dazu untersuchte er die Dokumentation des QM-Systems im Qualitätsmanagement-Handbuch, in Verfahrensanweisungen und in Prüf- und Arbeitsanweisungen. Weiter führte er Befragungen mit mehreren Mitarbeitern des Unternehmens durch.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß alle QM-Elemente erfüllt waren bis auf das QM-Element „Prüfmittelüberwachung“.

##### 2. Feststellungen:

2.1. Es existiert kein geregeltes Überwachungsverfahren für Prüfmittel. Daher ist es nicht auszuschließen, daß untaugliche Prüfmittel eingesetzt werden.

2.2. Wer was wie zu überwachen hat, ist nicht festgelegt. Weiterhin ist keine Vorgehensweise bei Feststellung nicht konformer Prüfmittel im Hinblick auf die Gültigkeit vorangegangener Qualitätsprüfungen festgelegt.



- 2.3. Die Auswahl insbesondere neuer Prüfmittel erfolgt nicht angepaßt an die spezifischen Meßaufgaben. Es findet keine Überprüfung der Angemessenheit und Eignung (Meßsicherheit/Genauigkeit) der bestellten Prüfmittel weder bei Bestellung noch bei Zulieferung statt. Die Beschaffung der Prüfmittel ist Aufgabe einzelner Mitarbeiter und des Einkaufs. Es existiert kein standardisiertes Verfahren, noch nicht einmal ein entsprechendes Formblatt.
- 2.4. Die Prüfmittelkartei ist unvollständig. Zu fünf Prüfmitteln wurden fehlende Karteikarten festgestellt. Des weiteren enthält die Verfahrensanweisung VA Prüf-3-02 keine Beschreibung des Prozesses der Prüfmittelkalibrierung
- 2.5. Bei der Befragung der Mitarbeiter stellte sich heraus, daß die wichtigsten Tätigkeiten der Kalibrierung und Justierung von Prüfmitteln nicht bekannt sind. Die Prüfmittel werden deshalb auch nicht korrekt kalibriert. Außerdem ist einigen Mitarbeitern die Bedienung mancher Prüfmittel nicht bekannt.
- 2.6. Obwohl die Bedienungsanleitung eine schonende Behandlung vorschreibt, sind einige Prüfmittel beim Transport nicht ausreichend geschützt. Weiterhin sind zwei Prüfmittel ohne Kalibrierungskennzeichnung festgestellt worden.

### **3. Korrekturmaßnahmen:**

...

## Sozialkompetenz I - Übung

Stellen Sie sich vor, Sie unterhielten sich anstelle von Herrn Meyer mit Herrn Himmelröder und leiteten gerade das Gespräch ein.

**Aufgabe:** *Formulieren Sie folgenden Text in einer einfachen Sprache. Beachten Sie dabei die Vorbildung, die ein Mitarbeiter wie Herr Himmelröder hat.*

### Ziel des Audits:

Ziel des Audits ist die Beurteilung der Wirksamkeit des Qualitätsmanagementsystems durch die Festlegung, ob die notwendigen Bestandteile existieren mittels der Beurteilung der Kenntnisse des Personals und durch die Prüfung der praktischen Anwendung der einzelnen Elemente, aus dem das Qualitätsmanagementsystem besteht.

Nach der Richtlinie ist es Aufgabe der Führungskraft, einen Bericht aus seiner Sicht über die bereits von ihm oder den Mitarbeitern eingeleiteten Maßnahmen darzulegen, die beschreiben können, welchen Stand die Abteilung im Qualitätsmanagementsystem erreicht hat.

## Sozialkompetenz II - Übung

Sind folgende Feststellungen zur vorgelesenen Geschichte Richtig, Falsch/ oder ? (nicht bekannt)?

- |   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1. Der Vorgesetzte hatte dem Mitarbeiter eine Gehaltserhöhung verweigert.                                 | R | F | ? |
| 2. Der Mitarbeiter hatte keine Gehaltserhöhung bekommen.  | R | F | ? |
| 3. Der Mitarbeiter war darüber verärgert und kündigte.  | R | F | ? |
| 4. Der Kündigungsgrund war die nicht gewährte Gehaltserhöhung.  | R | F | ? |
| 5. Der Vorgesetzte hatte zwar die Gehaltserhöhung vorgeschlagen, sie war aber abgelehnt worden.           | R | F | ? |
| 6. Der Weggang des Mitarbeiters wurde von den Kollegen bedauert.  | R | F | ? |
| 7. Die Kollegen diskutierten, ob man gegen das Vorgehen des Vorgesetzten etwas unternehmen sollte.        | R | F | ? |
| 8. Die Kollegen unterhielten sich mit dem Mitarbeiter.  | R | F | ? |
| 9. Der Vorgesetzte war an der Diskussion der Kollegen nicht beteiligt.                                    | R | F | ? |
| 10. Es handelte sich um einen erfahrenen und beliebten Mitarbeiter.                                       | R | F | ? |
| 11. Der Vorgesetzte kündigte dem Mitarbeiter.   | R | F | ? |
| 12. Die Kollegen bedauerten, daß der Mitarbeiter keine Gehalterhöhung bekommen hatte.                     | R | F | ? |
| 13. Der Mitarbeiter war allgemein sehr beliebt, und es wurde diskutiert, ob man etwas unternehmen sollte. | R | F | ? |

## 2. Aufgabe

Einige Feststellungen der vorherigen Aufgabe bleiben auch nach Lesen der Geschichte offen (? : nicht bekannt). Bitte versuchen Sie nun, die Unklarheiten zu beseitigen, indem Sie an den Sprecher der Geschichte Fragen formulieren. Sie haben die Möglichkeit, genauer nachzufragen, zurückzuspiegeln oder zu hinterfragen.



**Ein Vorgesetzter hatte einen Mitarbeiter nicht zur Gehaltserhöhung vorgeschlagen.**

**Der Mitarbeiter reichte die Kündigung ein.**

**Das wurde von den Kollegen bedauert, denn er war allgemein sehr beliebt.**

**Es wurde darüber diskutiert, ob man etwas unternehmen sollte.**

© IAW, RWTH AACHEN, 1996

## Sozialkompetenz III - Übung

Bitte lesen Sie den Dialog zwischen Herrn Meyer und Frau Kirchner auf den folgenden zwei Seiten.

1) Fragen zum roten Faden:

- Wie oft wird das Thema gewechselt?
- Welche Themen werden im Text angesprochen?

2) Aufgabe zum strukturierten Vorgehen:

Schreiben Sie die erste Textpassage von Herrn Meyer um:

Stellen Sie sich vor, Sie wären Herr Meyer und führten mit Frau Kirchner ein Auditgespräch. Wie würden Sie das gewählte Thema angehen? Beachten Sie dabei bitte die Regeln des strukturierten Vorgehens.

### Dialog zwischen Herrn Meyer und Frau Kirchner

*Herr Meyer befindet sich mitten im Gespräch mit der Sachbearbeiterin Frau Kirchner, einer mittelalten Dame, die einen gemütlichen Büroedruck hinterläßt. Ein Gedeck mit Kaffee, Keksen und Pralinen verschönt den Schreibtisch der Sachbearbeiterin.*

Frau Kirchner: Möchten Sie vielleicht noch ein paar Kekse, Herr Meyer?

Meyer: Nein danke, also, Frau Kirchner, noch mal von vorne, mit dem Abteilungsleiter habe ich bereits gesprochen. Das bringt mich jetzt auf die Frage, nehmen wir einmal an, es kommt ein Scheck auf Sie zu, der eine Gutschrift vom Kunden enthält, nehmen wir mal das Beispiel, sie bekommen diesen Scheck auf ihren Schreibtisch und brauchen dazu wahrscheinlich noch Formulare um zu dokumentieren, oder? Das heißt Nachweise zu führen, um gegebenenfalls den Vorgang nachvollziehen zu können.

Kirchner: Ich, ähm habe mitbekommen, daß die Kollegen solche Dinge vor kurzem aufgeschrieben haben.

Meyer: Und dann?

Kirchner: Tja, dann war ich im Urlaub.

*Meyer wühlt in den Unterlagen und macht sich auf irgendeinem Blatt eine Notiz.*

Meyer: Ja, aber was machen Sie denn dann genau? In Ihrer Situation?

Kirchner: Bitte? Welche Situation?

Meyer: Ich meine unsere Situation..., die mit dem Scheck auf dem Tisch?

Kirchner: Ach so! Ja, das hat doch alles mit unserer Urlaubsregelung zu tun. Manchmal klappt das gut mit der Vertretung und dann ist auch jeder informiert, manchmal leider auch nicht.

Meyer: Urlaubsregelung? Ich glaube das sollten wir auch behandeln. Was machen Sie denn, wenn es dann mal nicht so geklappt hat?

Kirchner(*sie sammelt sich und denkt nach*): Ich gehe nach dem Urlaub zuerst immer zu Herrn Schnier, um mich zu informieren. Und wenn dann so ein Scheck, wir reden doch über Schecks, oder?

Meyer: Ich glaube doch, ja.

Kirchner: Wo er die Formulare jetzt her hat? Tja, das hat sich geändert, als ich im Urlaub war und Sie wissen ja in den letzten Wochen war hier wieder der Teufel los, und ich bin leider auch noch zu allem Überfluß krank nach Hause gekommen.

*Frau Kirchner erhebt sich und geht zur Kaffeemaschine. Meyer zeigt rege Anteilnahme.*

Kirchner: Noch etwas Kaffee, Herr Meyer?

Meyer: Danke, gern.

Kirchner (*noch an der Kaffeemaschine*): Eigentlich war es diesmal schön auf Korfu, richtig warm, anders als hier, aber ich muß mir irgendwo Zug geholt haben, das kommt ja schon mal vor in unserem Alter, man wird immer anfälliger.

*Meyer kommt mit seinen Papieren durcheinander, wird kurz nervös, weil er auf Anhieb das Frageblatt nicht mehr findet, versucht das aber zu überspielen.*

Meyer: Wem sagen Sie das. Der Klimawechsel ist oft auch schwierig, man kommt immer erst auf den letzten Drücker zurück, statt noch ein paar Tage Urlaub zu Hause zu machen. Wie lange waren Sie denn weg?

Kirchner (*fröhlich, kommt zurück mit einer Kanne*):

Also dieses Jahr haben wir den ganzen Urlaub auf einmal genommen. Es war wirklich schön.

Meyer (*sucht immer noch*): Ich glaube, wir kommen vom Thema ab.

Kirchner: Welches Thema denn?

Meyer (*gibt die Suche auf und holt scheinbar willkürlich ein neues Fragenblatt heraus*):

Wo waren wir noch stehen geblieben? Wer hat Sie über das DIN ISO 9000 Handbuch informiert?

Kirchner: Ich weiß jetzt nicht, wovon Sie sprechen.

## Sozialkompetenz IV - Übung

### Aufgaben:

- A) Handelt es sich bei den folgenden Fragen um eine offene, geschlossene oder Suggestivfrage? An welchen Kriterien haben Sie das erkannt?
- B) Wie würden diese Fragen als offene Fragen lauten?
- C) Ist die Frage negativ formuliert? Wenn ja, wie könnte sie positiv ausgedrückt werden?

### Fragen:

1. *Sind Sie mit meinem Vorschlag einverstanden?*

Ad A:

Ad B:

Ad C:

2. *Haben Sie andere Vorschläge?*

Ad A:

Ad B:

Ad C:

3. *Sehen Sie etwa eine Schwierigkeit darin, diese Frage zu beantworten?*

Ad A:

Ad B:

Ad C:

4. *Was haben Sie wieder ´mal nicht geschafft?*

Ad A:

Ad B:



Ad C:

5. *Setzen Sie sich vor Gesprächen ein Ziel?*

Ad A:

Ad B:

Ad C:

6. *Wie schlecht sind Sie eigentlich informiert?*

Ad A:

Ad B:

Ad C:

7. *Das wird sicherlich auch mit Ihren Erfahrungen übereinstimmen, nicht wahr?*

Ad A:

Ad B:

Ad C:

8. *Haben Sie eigentlich überhaupt keine Ahnung von der Situation unseres Unternehmens?*

Ad A:

Ad B:

Ad C:

9. *Gibt es in Ihrem Betrieb auch schon die neue Zeitregelung?*

Ad A:

Ad B:

Ad C:

10. *Bestimmt glauben Sie auch, daß dieses Audit ein voller Erfolg wird, oder?*

Ad A:

Ad B:

Ad C:

## **5 ÜBERPRÜFUNG UND VERBESSERUNG DES QM-SYSTEMS**

### **5.1 Leitfaden zur Durchführung eines internen Audits**

#### **Gliederung**

- 5.1.1 Allgemeines
- 5.1.2 Hinweise zur Benutzung dieses Leitfadens
- 5.1.3 Durchführung eines internen Audits
  - 5.1.3.1 Grundsätzliches
  - 5.1.3.2 Phase 1: Planung / Vorbereitung
    - Ablauf
    - Ablaufplan Planung / Vorbereitung
    - Hilfsmittel
  - 5.1.3.3 Phase 2: Ausführung
    - Ablauf
    - Ablaufplan Ausführung
  - 5.1.3.4 Phase 3: Auswertung
    - Ablauf
    - Ablaufplan Auswertung
  - 5.1.3.5 Phase 4: Nachbereitung
    - Ablauf
    - Ablaufplan Nachbereitung

### 5.1.1 Allgemeines

Gründe für Audits	<p>Mit der DIN EN ISO 9000 ff. wurde ein Normenreihe geschaffen, die als vertragliche Basis für die Lieferanten- und Kundenbeziehung herangezogen werden kann. Die Normenreihe stellt Anforderungen in Form von Qualitätsmanagementelementen (QM-Elementen) an ein installiertes Qualitätsmanagementsystem (QM-System), das durch neutrale Stellen auditiert werden kann („externes Qualitätsaudit“). Das Qualitätsaudit ist ein Instrument zur Überprüfung der Wirksamkeit des QM-Systems. Eine positive Erfüllung wird durch die Vergabe eines Zertifikates dokumentiert. Es ist eine Zertifizierung nach drei verschiedenen Normen (DIN EN ISO 9001-9003) möglich, welche unterschiedlich starke Forderungen an das QM-System stellen. Das QM-Element ‘Internes Qualitätsaudit’, d.h. die Überprüfung der Wirksamkeit des <u>eigenen</u> QM-Systems, ist dabei immer Bestandteil des QM-Systems nach DIN EN ISO 9000 ff.. Dies ist natürlich auch sinnvoll, um eventuelle Mängel im eigenen QM-System frühzeitig aufzudecken und nicht erst bei der Zertifizierung, da dann nur zusätzliche Kosten verursacht würden.</p>
Problematik bei KMU	<p>Bei der Zertifizierung spielt die Größe des Unternehmens keine Rolle. Die Anforderungen, die die Norm DIN EN ISO 9000 ff. an ein QM-System stellt, sind für Großunternehmen die gleichen wie für ein kleines oder mittleres Unternehmen (KMU), im Extremfall auch für einen ‘Ein-Mann-Betrieb’. Erfahrungsgemäß haben große Unternehmen eigene QM-Abteilungen mit qualifizierten Fachkräften, die sich mit der Installation und Zertifizierung des QM-Systems befassen. Bei kleinen und mittleren Unternehmen fehlen diese Abteilungen meistens. Laut Norm muß zwar ein QM-Beauftragter existieren, aber diese Aufgabe wird meist vom Führungspersonal (neben der Haupttätigkeit) verrichtet. Dies ist durchaus normenkonform.</p>
fehlende Handlungsanleitungen	<p>Das Normenwerk stellt nur allgemeine Forderungen auf, die es einzuhalten gilt, bietet aber keine Handlungsanleitungen für Unternehmen, ein QM-System zu installieren oder zu überprüfen (auditieren). Die DIN ISO 10011 stellt zwar einen Leitfaden für die Durchführung eines Audits dar, sie erhebt jedoch nur allgemeine Forderungen an die Durchführung. In der gängigen Literatur werden die Anforderungen aus der Norm interpretiert und konkretisiert, kleine und mittlere Unternehmen bleiben aber meist unberücksichtigt.</p>
	<p>Dieser Leitfaden ist für KMU gedacht, die sich zertifizieren lassen wollen oder müssen und deren QM-System soweit installiert ist, daß eine erste Bestandsaufnahme ihres QM-</p>

Für wen ist dieser Leitfaden? Systems vorgenommen werden kann. Falls ein QM-System komplett eingerichtet ist oder eine Zertifizierung erfolgt ist, existiert im Unternehmen zusätzlich eine Verfahrensweisung 'Internes Audit'.

Ziele eines internen Audits Kleine und mittlere Unternehmen werden bei der Durchführung eines internen Audits oft nur die Erfüllung der Anforderungen der Norm DIN EN ISO 9000 ff. als Ziel haben. Es sind aber durchaus noch andere positive Aspekte mit einem internen Audit verbunden. So wird die Mitarbeitermotivation und das Qualitätsbewußtsein vor der Zertifizierung gestärkt, da ein internes Audit eine Art Generalprobe für ein Zertifizierungsaudit darstellt. Zweck des internen Audits ist es, Mängel im QM-System aufzudecken und intern zu beseitigen. So können z. B. der Schulungsbedarf der Mitarbeiter ermittelt, die Zweckmäßigkeit der Dokumentation überprüft und die Qualitätskosten bei Berücksichtigung der Auditergebnisse gesenkt werden (s. Abb. 5-1).



Abb. 5-1: Ziele eines internen Qualitätsaudits

Wird die Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001 oder 9002 angestrebt, so muß die dortige Forderung nach Durchführung eines internen Audits erfüllt werden.

In der Norm DIN EN ISO 9001 + 9002 heißt es:

Wortlaut der Norm

„Der Lieferant muß für die Planung und Verwirklichung interner Qualitätsaudits Verfahrensanweisungen erstellen und aufrechterhalten, um zu prüfen, ob die qualitätsbezogenen Tätigkeiten und zugehörigen Ergebnisse die geplanten Festlegungen erfüllen und um die Wirksamkeit des QM-Systems festzustellen.

Interne Qualitätsaudits müssen entsprechend dem Status und der Bedeutung der Tätigkeit, die zu auditieren ist, in einem Plan festgelegt werden und von Personal ausgeführt werden, das unabhängig von demjenigen ist, das direkte Verantwortung für die zu auditierende Tätigkeit hat.

Die Ergebnisse der internen Qualitätsaudits müssen aufgezeichnet (..) und zur Kenntnis jenes Personals gebracht werden, das Verantwortung im auditierten Bereich hat. Die für den Bereich verantwortlichen Führungskräfte müssen rechtzeitig Korrekturmaßnahmen im Hinblick auf die beim Qualitätsaudit gefundenen Unzulänglichkeiten ergreifen.

Tätigkeiten von Folgeaudits müssen die Verwirklichung und Wirksamkeit der ergriffenen Korrekturmaßnahmen prüfen und aufzeichnen (...).“

Forderungen der Norm

Aus dem Wortlaut der Norm sind klare Forderungen abzuleiten. Es müssen dokumentierte Regelungen erstellt werden, in denen der Ablauf und Umfang eines internen Audits beschrieben sind. Es muß weiterhin ein Plan existieren, in dem Zeitpunkt und Personal eines Audits festgelegt sind. Die Ergebnisse müssen aufgezeichnet und bekannt gemacht werden. Falls Korrekturmaßnahmen notwendig sind, müssen diese in Folgeaudits überprüft werden.

Abgeschwächte Forderung der DIN EN ISO 9003

Die Forderungen der DIN EN ISO 9003 sind ein wenig schwächer, denn hier wird keine dokumentierte Regelung gefordert, sondern lediglich die Durchführung von Audits. Falls eine Regelung 'Internes Audit' vorliegt, ist dies auf jeden Fall vorteilhaft. In diesem Leitfaden werden daher die strengeren Forderungen der Normen DIN EN ISO 9001+9002 berücksichtigt (s. Abb. 5-2).

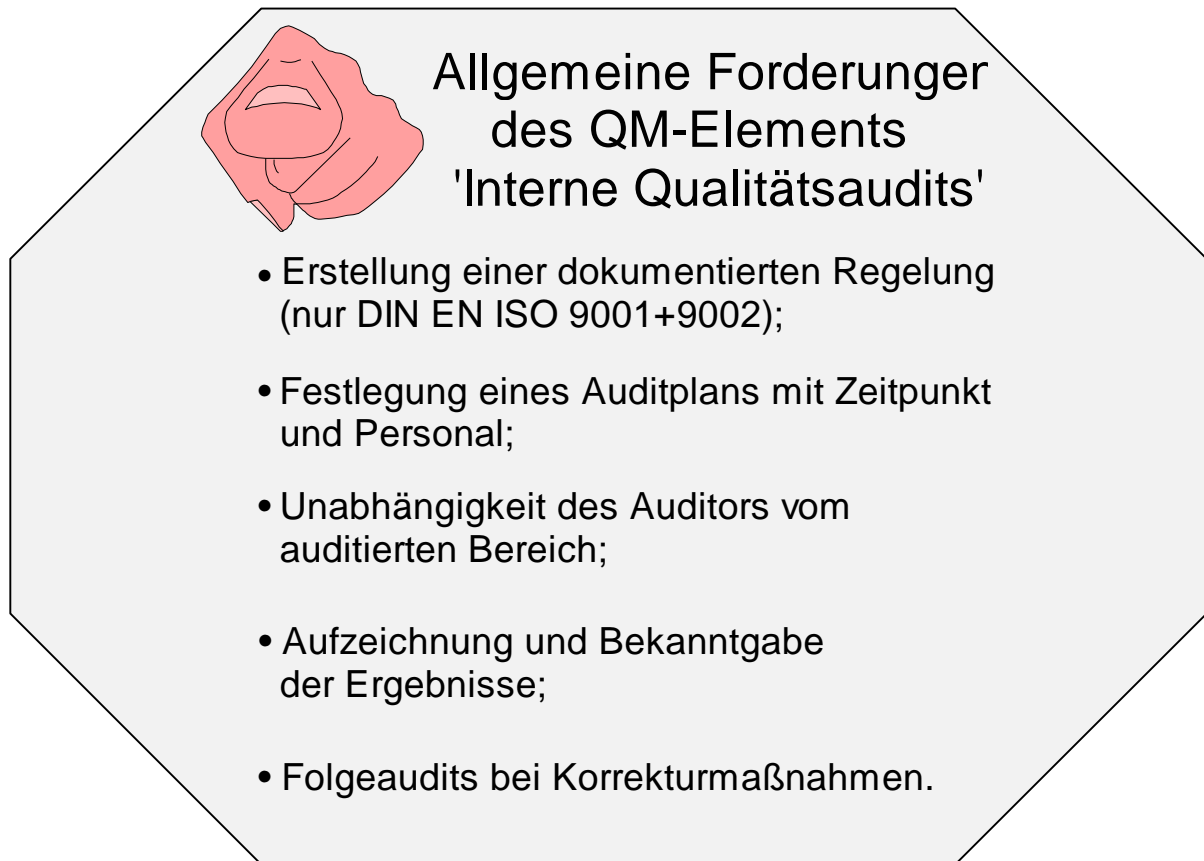


Abb. 5-2: Allgemeine Forderungen an ein internes Qualitätsaudit

### 5.1.2 Hinweise zur Benutzung dieses Leitfadens

#### Gliederung

Ein internes Audit setzt sich aus vier Phasen zusammen: *Planung und Vorbereitung, Ausführung, Auswertung und Nachbereitung*. Die Kapitel dieses Leitfadens entsprechen den vorgenannten Phasen, denen die einzelnen Arbeitsschritte zugeordnet werden (s. Abb. 5-3).

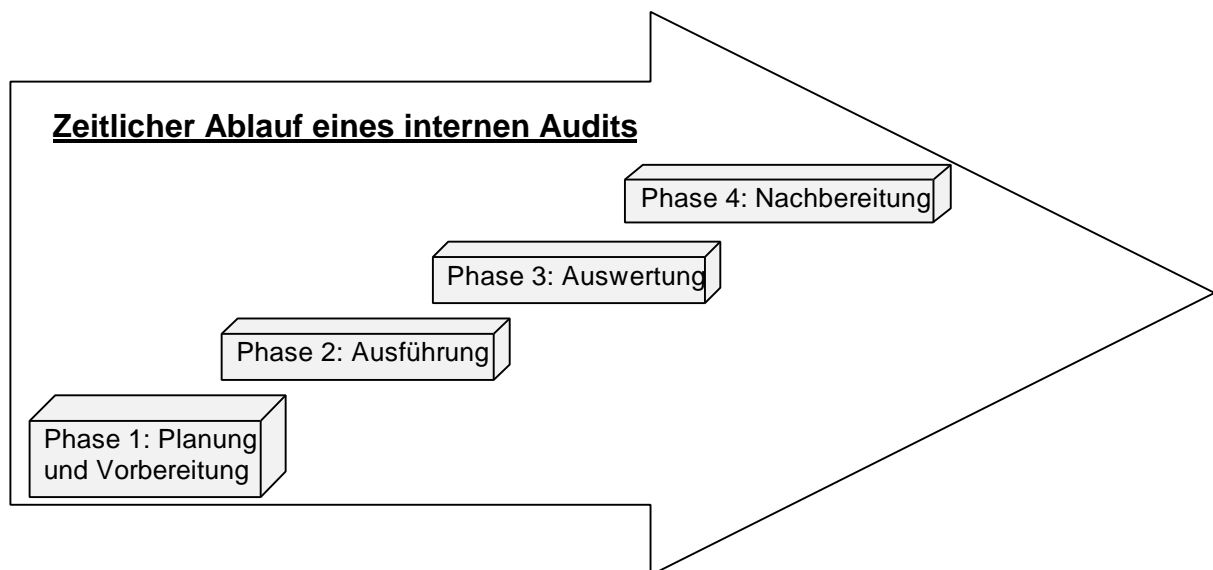


Abb. 5-3: Phasen eines Audits

#### Personengruppen

Es gibt prinzipiell vier Personengruppen, die am Audit beteiligt sind und unterschiedliche Verantwortlichkeiten haben. Die *Geschäftsleitung* ist der Initiator des Audits und für die Personalbesetzung verantwortlich. Sie hat das Audit zu überwachen und Teilbereiche wie den Auditplan zu genehmigen. Der *QM-Beauftragte* oder Leiter 'Qualitätswesen' arbeitet eng mit der Geschäftsleitung zusammen und ist an der Erstellung des organisatorischen Ablaufes beteiligt. Der *Auditleiter bzw. die Auditoren* führen das Audit durch und sind hierfür verantwortlich. Die letzte Personengruppe schließlich sind alle *Mitarbeiter*, die direkt mit dem Audit in Verbindung stehen, z.B. als Interviewpartner des Auditors.

#### Personalstruktur von KMU

In einem KMU ist die Personalstruktur meist nicht so ausgeprägt wie in Großbetrieben. So sind viele Funktionen in einer Person vereint (Extremfall: 'Ein-Mann-Betrieb'). Oftmals ist aus Kostengründen keine eigene QM-Abteilung bzw. kein QM-Beauftragter tätig, sondern das Qualitätswesen unterliegt der Geschäftsleitung. Im vorliegenden Leitfaden ist diesem Umstand Rechnung getragen, und zwar insofern, als daß eine Einteilung in nur drei Personengruppen vorgenommen wurde. Grundsätzlich gibt es eine Gruppe, die genehmigen und überwachen muß, die Leitung (Geschäftsleitung), weiter eine ausführende Personengruppe, die Auditoren (bei einem KMU reicht häufig ein Auditor) sowie eine beteiligte Gruppe, die Mitarbeiter. Es ist durchaus vorstellbar und normenkonform, daß eine Person mehrere Funktionen ausfüllen kann. So kann ein Mitglied der Leitung durchaus QM-Beauftragter und gleichzeitig Auditor sein. Dies sollte allerdings vermieden werden, wenn die Personaldecke es erlaubt. Es sollte größtmögliche Unabhängigkeit gewährleistet sein. Der Extremfall 'Ein-Mann-Betrieb' ist grundsätzlich zertifizierbar,

auch wenn hier diese Unabhängigkeit nicht gegeben ist.

Hilfsmittel

Bei der Durchführung eines Audits sind bestimmte Hilfsmittel notwendig. Diese Hilfsmittel (z.B. Fragebögen, Auditzeitplan) sind jeweils am Ende der Beschreibung der Phasen aufgeführt und erläutert.

### 5.1.3 Durchführung eines internen Audits

#### 5.1.3.1 Grundsätzliches

Vorgehensweise

Wenn man die Vorgehensweise bei einem internen Audit stark vereinfacht, so lassen sich zwei Vorgehensschritte ableiten. In einem ersten Schritt wird zunächst die Dokumentation (QM-Handbuch, Verfahrens-, Prüf- und Arbeitsanweisungen) eines QM-Systems hinsichtlich ihrer Normenkonformität geprüft und in einem zweiten Schritt mit der betrieblichen Wirklichkeit verglichen. Dies ist erst dann sinnvoll, wenn alle Mängel des ersten Schritts beseitigt sind (s. Abb. 5-4).

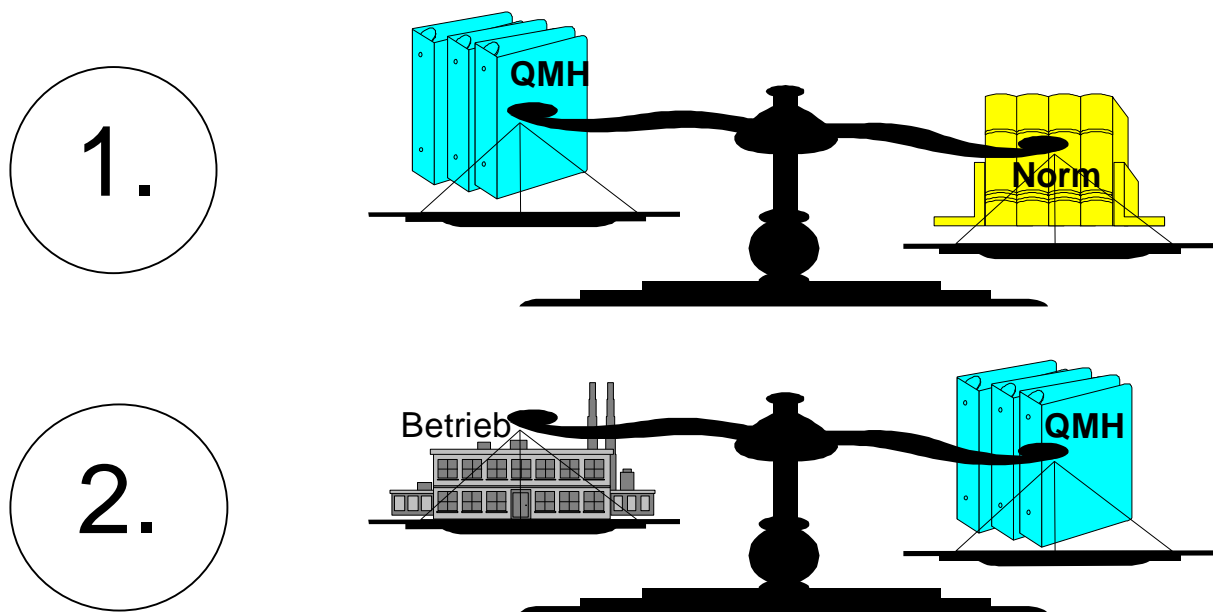


Abb. 5-4: Grundlegende Vorgehensweise bei einem Audit

Verantwortlichkeiten

Bei der Durchführung eines internen Qualitätsaudits sind die Aufgaben und die Verantwortlichkeiten klar verteilt. Folgende Abb. 5-5 gibt eine Gesamtübersicht über die Tätigkeiten, die verrichtet werden müssen und informiert über die Personalverteilung.



<u>Tätigkeit</u>	Geschäftsleitung	Auditor	Mitarbeiter
Umfang, Zeitpunkt des Audits festlegen	V	M	I
Bestimmung des Auditors	V	I	
Durchführung einer Informationsveranstaltung	M	V	I
Sammeln von QM-Dokumenten		V	M
Überprüfung der QM-Dokumente		V	
Erstellen eines Auditzeitplanes	V	I	I
Erstellen eines Fragenkatalogs		V	
Erstellen eines Auditplanes		V	M
Verteilen des Auditplans	I	V	I
Besichtigungen durchführen		V	
Führen von Interviews		V	M
Erstellen eines Auditberichtes		V	
Verteilen des Auditberichtes	V		I
Einleitung von Korrekturmaßnahmen	V		
Korrekturmaßnahmen umsetzen	I		V
Folgeaudit durchführen		V	M

V: Durchführungsverantwortung

M: Mitwirkung

I: Erhalt von Informationen

Abb. 5-5: Verantwortlichkeitsmatrix

### 5.1.3.2 Phase 1: Planung / Vorbereitung

#### Ablauf

Zeitpunkt Audit	Die Entscheidung darüber, ob und wann ein internes Audit durchgeführt werden soll, trifft die Geschäftsleitung. Dies geschieht in der Regel aufgrund der regelmäßigen jährlichen Überprüfung, wie sie im Auditzeitplan (s. Hilfsmittel) festgehalten ist. Es ist natürlich möglich, daß durch den Wunsch eines Kunden oder vor einem Zertifizierungstermin ein internes Audit erfolgt.
Bereiche festlegen	Nachdem die Entscheidung getroffen ist, ein Audit durchzuführen, werden Zeitpunkt und Umfang festgelegt. Es macht Sinn, das gesamte QM-System komplett zu auditieren, da die Abläufe und Prozesse, die überprüft werden, alle Unternehmenbereiche betreffen. Auf der anderen Seite darf ein internes Audit das Tagesgeschäft nicht einschränken. Es ist durchaus vorstellbar, zunächst nur bestimmte Bereiche zu auditieren, falls dies aufgrund des Tagesgeschäftes nicht

anders möglich ist, dies bedeutet aber einen Mehraufwand, da Geschäftsführung und QM-Beauftragter erneut gefordert sind. Bei der Durchführung ist es auf jeden Fall wichtig, daß die zuständigen Mitarbeiter in den Bereichen verfügbar sind.

Bestimmung Auditor

Die Geschäftsleitung bestimmt den Auditor. Sie kennt ihre Mitarbeiter und ist in der Lage, den am besten geeigneten Auditor zu bestimmen. In der DIN ISO 10011 Teil 2 sind Qualifikationskriterien aufgelistet, die ein Auditor erfüllen sollte. Das wichtigste Kriterium ist die Unabhängigkeit: nach Möglichkeit sollte der Auditor nicht aus der auditierten Abteilung stammen. Falls die Unternehmensgröße dies nicht zuläßt, sollte er die nötige Distanz besitzen, um die Vorgänge objektiv beurteilen zu können. Es ist von Vorteil, wenn der Auditor über möglichst große Fach- und Sozialkompetenz sowie Berufserfahrung in der Qualitätssicherung verfügt. In der folgenden Abb. 5-6 sind wichtige Qualifikationskriterien für interne Auditoren aufgelistet.

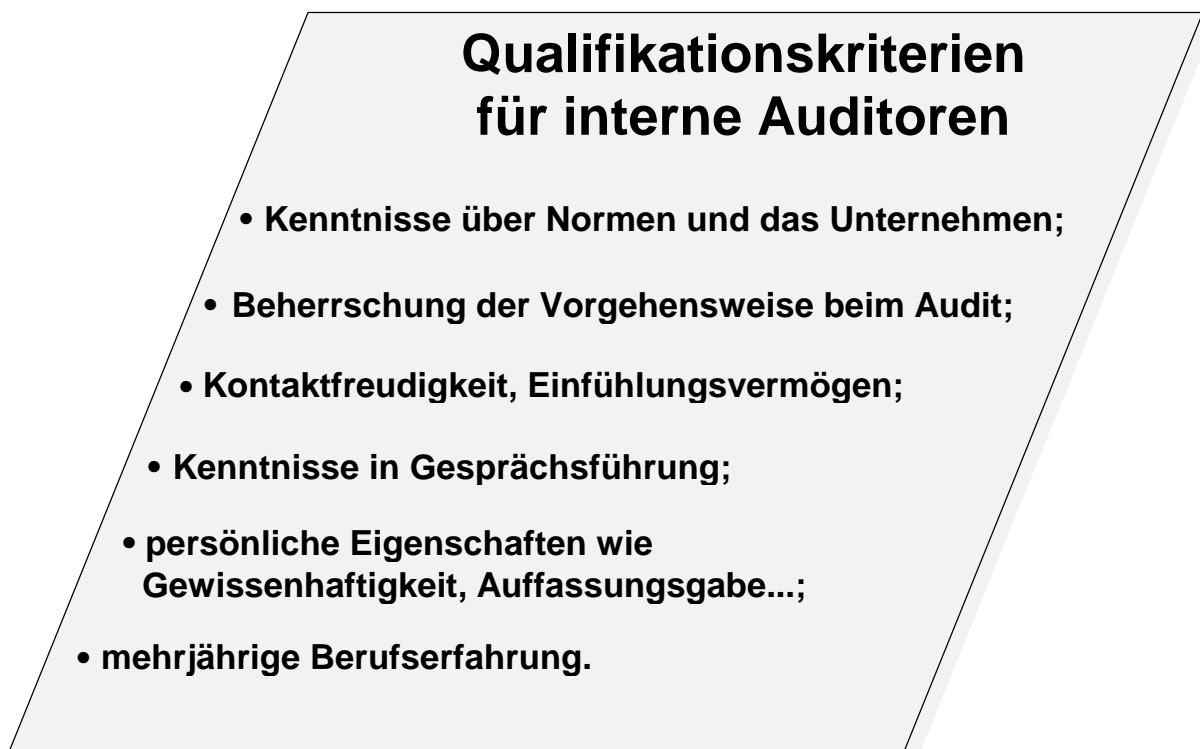


Abb. 5-6: Qualifikationskriterien für interne Auditoren

Frühe Einbeziehung des Auditors

Der Auditor sollte schon in den Entscheidungsprozeß über Zeitpunkt und Umfang des Audits einbezogen werden. Ein regelmäßiger Informationsfluß zwischen Auditor und Geschäftsleitung muß gewährleistet sein, um Mißverständnisse zu vermeiden.

Informationsveranstaltung

Ebenso wie der Informationsfluß zwischen den Verantwortlichen eines Audits optimal gestaltet werden muß, sollte auch die Kommunikation zu den Mitarbeitern des Unternehmens gesucht werden. Der Begriff 'Audit', also eine Überprüfung, wird bei manchen Mitarbeitern Ängste hervorrufen. Um diesem Umstand entgegenzuwirken, sollten die Mitarbeiter über Sinn und Zweck des Audits aufgeklärt werden. Der befragte Mitarbeiter sollte den Normalfall seines Tagesgeschäfts schildern und über die Dokumentation der organisatorischen Abläufe Auskunft geben können. Um eine konstruktive Mitarbeit während des Audits zu gewährleisten, sollte eine Informationsveranstaltung vor den beteiligten Mitarbeitern abgehalten werden, die drei Teile umfaßt. Der erste Teil ist allgemeiner Natur und erläutert kurz den geplanten Umfang und Zeitpunkt des Audits (s. Abb. 5-7). Der zweite Teil spricht das persönliche Verhalten des Mitarbeiters an (s. Abb. 5-8) und der letzte Teil der Informationsveranstaltung erinnert nochmals an die Dokumentation des QM-Systems (s. Abb. 5-9).

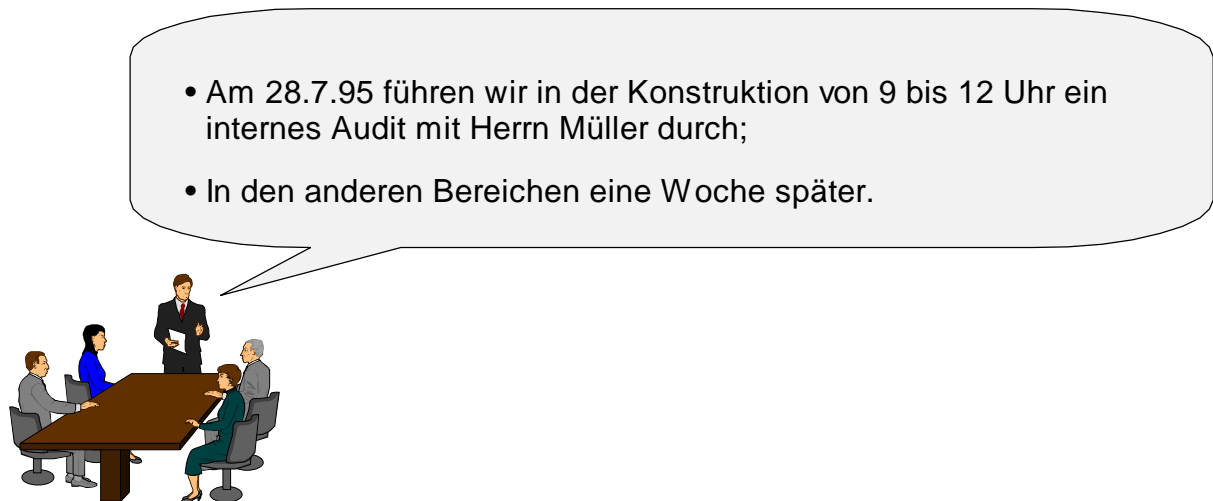


Abb. 5-7: Infoveranstaltung Teil 1: Zeitpunkt und Umfang des Audits

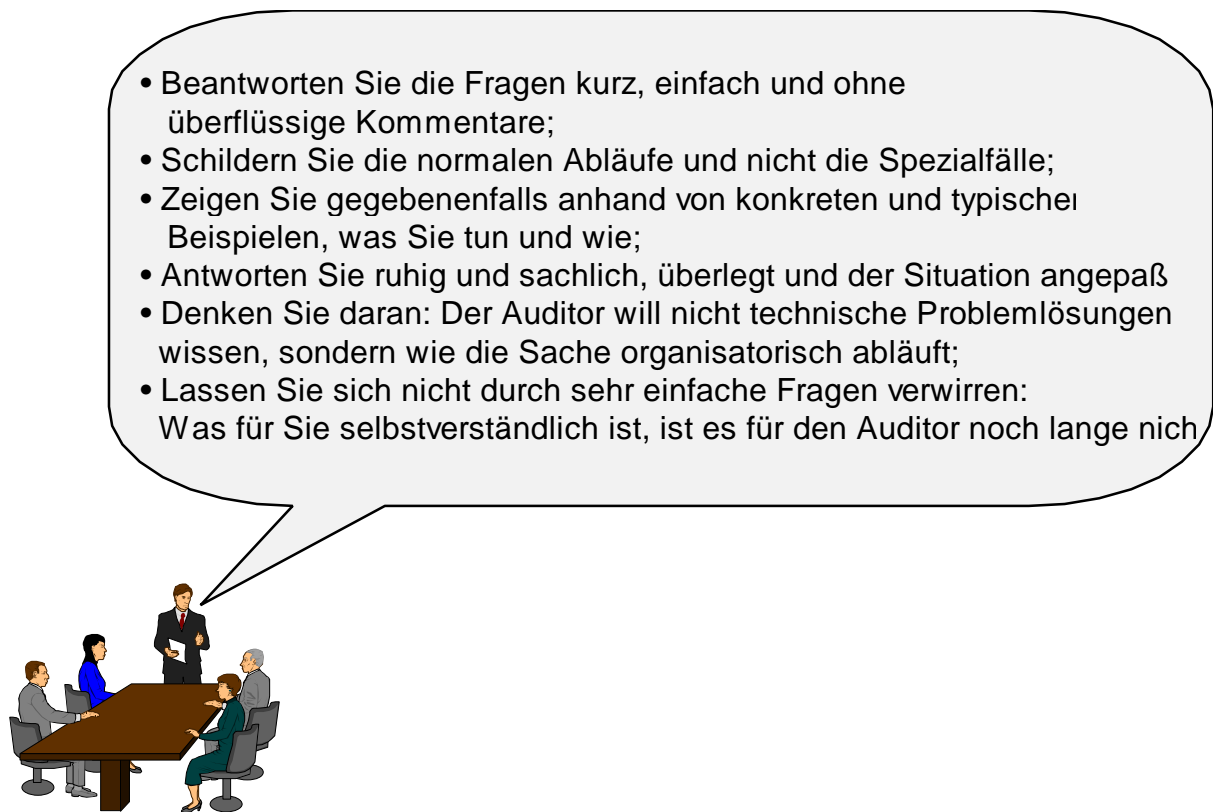


Abb. 5-8: Infoveranstaltung Teil 2: Verhalten der Mitarbeiter gegenüber dem Auditor

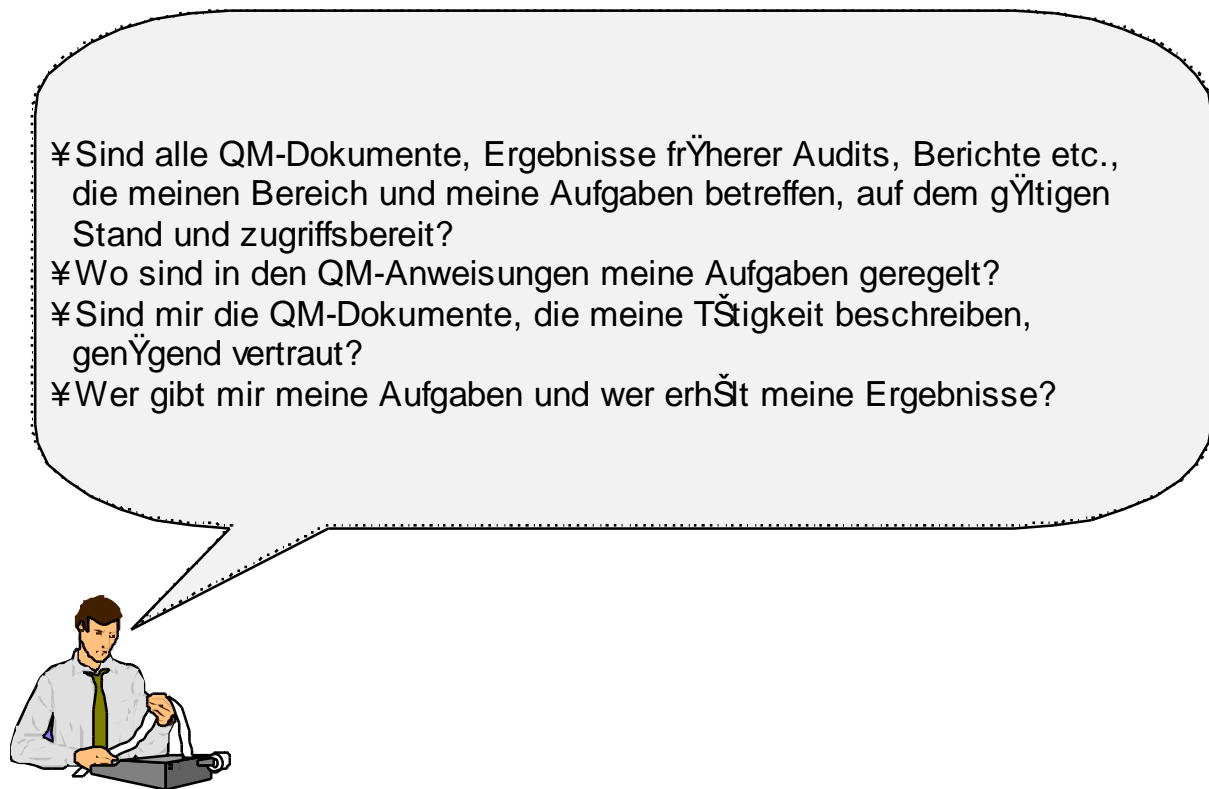


Abb. 5-9: Infoveranstaltung Teil 3: Persönliche Vorbereitung jedes einzelnen Mitarbeiters auf das Audit

Sammeln der QM-Dokumente

Die weiteren vorbereitenden Maßnahmen werden nun vom Auditor organisiert. Zunächst stellt er alle Qualitätsunterlagen, also QM-Dokumente wie QM-Handbuch, Verfahrensanweisungen, Prüfanweisungen und Arbeitsanweisungen sowie Belege und Formulare zusammen.

Überprüfung der Dokumentation

Die Qualitätsdokumente werden vom Auditor auf ihre Normenkonformität geprüft. So sollte er überprüfen, ob die Gültigkeit und der Änderungsstand in Ordnung ist. Die Eindeutigkeit der Dokumente sollte gewährleistet sein. Unstimmigkeiten, die der Auditor in der Dokumentation feststellt, müssen unbedingt im Laufe des Audits mit den betreffenden Personen geklärt werden. Bei der Sichtung der Qualitätsdokumente ist der Audit-Fragenkatalog (s. Hilfsmittel) hilfreich. Bei einem gut installierten und dokumentierten QM-System sollten die Antworten auf diese Fragen aus der Dokumentation heraus geklärt werden können.

Abbruch des Audits

Falls der Auditor zu dem Ergebnis kommt, daß die Dokumentation unzureichend oder nicht normenkonform ist und es bei Fortsetzung des Audits aufgrund der unzureichenden Dokumentation zu verfälschten Ergebnissen kommen würde, muß der Auditor das Audit abrechnen.

Im Anschluß an die Prüfung der QM-Dokumentation wird die Übereinstimmung der Dokumentation mit der Realität

Überprüfung der betrieblichen Praxis	betrachtet. Dies geschieht in der Ausführungsphase. Im Auditzeitplan sind die zu auditierenden Bereiche festgelegt worden. Es liegt nun in der Entscheidung des Auditors, einen optimalen Weg zwischen Beeinträchtigung des Tagesgeschäftes und Intensität des Audits zu finden.
Schnittstellen-ermittlung	Bei dieser Entscheidung helfen natürlich Erfahrungswerte. Ein guter Ansatz ist es, etwaige Schlüsselpositionen in den auditerten Bereichen ausfindig zu machen. Dazu zählen z.B. Schnittstellen zwischen einzelnen Abteilungen. Immer dann, wenn der Informations- und Materialfluß Übergänge aufweist, sind qualitätskritische Momente gegeben.
Vorbereitung	Wenn der Auditor sich über den Verlauf des Audits klar geworden ist, muß er Terminabsprachen mit seinen Interviewpartnern treffen und die Interviews vorbereiten, unter anderem z.B. für die Bereitstellung des Besprechungsortes und der Qualitätsunterlagen sorgen (s. Abb. 5-10).
Auditplan	Vor Beginn der Ausführungsphase wird dann der Auditplan (s. Hilfsmittel, nicht zu verwechseln mit dem Auditzeitplan) erstellt. Er stellt den gesamten Ablauf dar und wird an die betroffenen Mitarbeiter und die Geschäftsleitung gesandt. Nach positiver Rückmeldung (s. Abb. 5-11) ist die Phase der Planung/Vorbereitung beendet und es wird nach dem Auditplan verfahren. Vorteilhaft hierbei ist, daß sich so alle beteiligten Personen auf das Audit einstellen können.

**Checkliste Auditor**  
Phase 1: Planung / Vorbereitung

- Infoveranstaltung durchgeführt?
- Alle Qualitätsunterlagen gesammelt und beurteilt?
- Terminabsprachen getroffen?
- Auditplan erstellt und genehmigt?

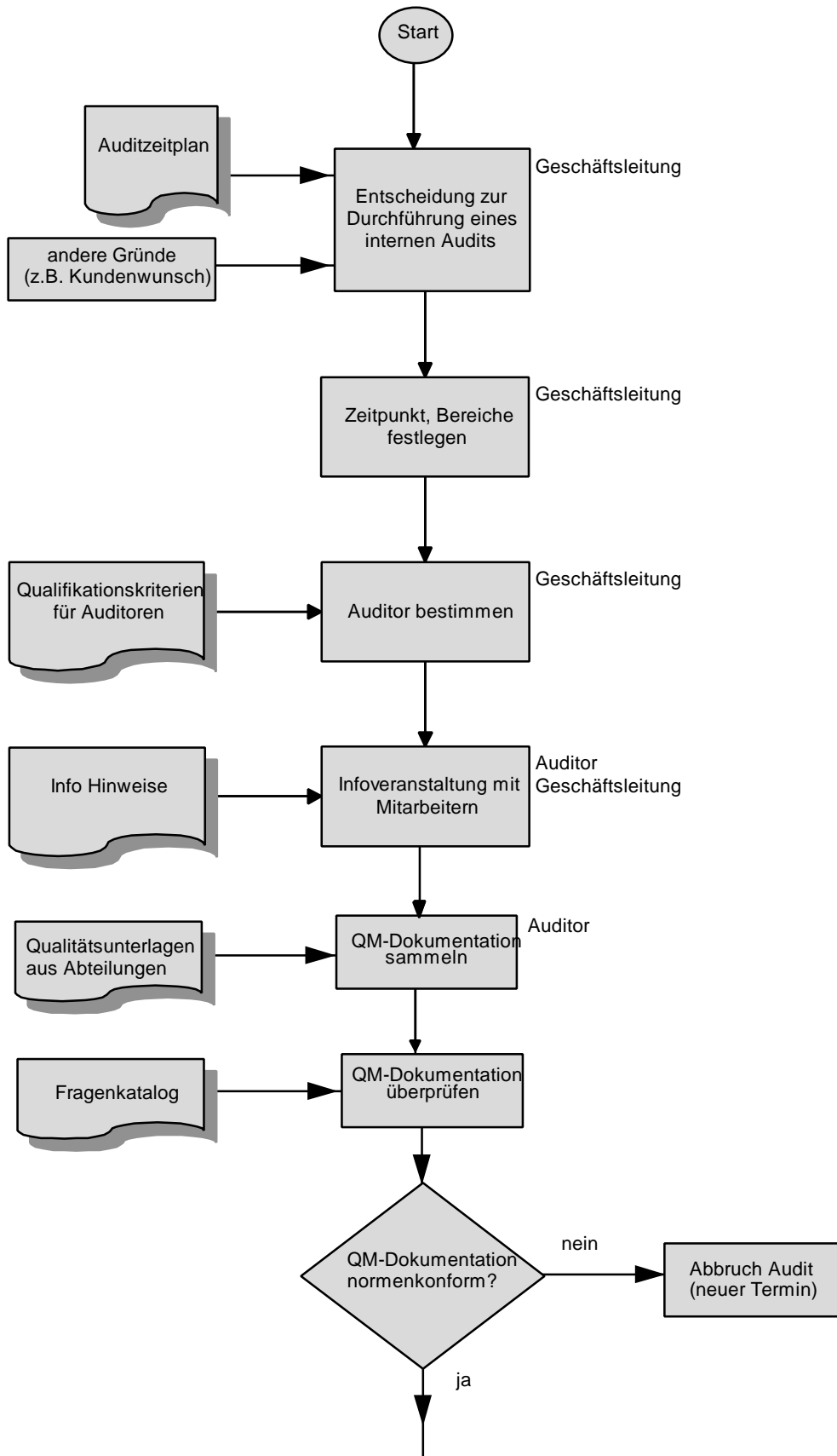
Abb. 5-10: Checkliste Auditor während der Vorbereitung

**Checkliste Geschäftsleitung**  
Phase 1: Planung / Vorbereitung

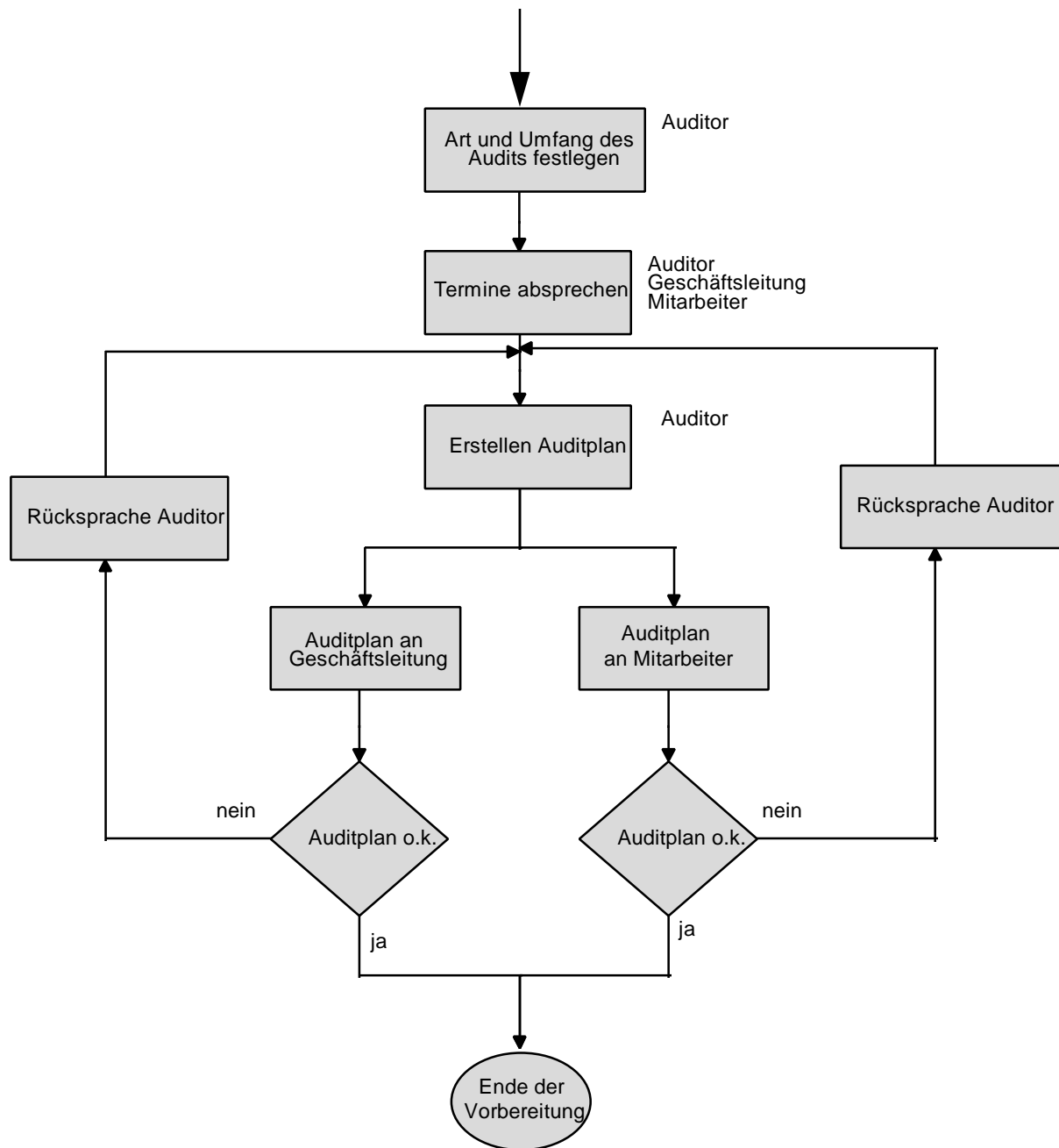
- Zeitpunkt und Umfang des Audits festlegt?
- Auditor bestimmt?
- Infoveranstaltung mit Personal durchgeführt?
- Auditplan genehmigt?

Abb. 5-11: Checkliste Geschäftsleitung während der Vorbereitung

### Ablaufplan Planung / Vorbereitung







### Hilfsmittel

#### Auditzeitplan

Ein internes Audit sollte ein regelmäßiger, fester Bestandteil eines QM-Systems sein. Ein Turnus von einem Jahr ist ~~raam~~ und auch für eine Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001-9003 erforderlich. Um eine optimale Vorbereitung auf ein Überwachungsaudit, d.h. die jährliche Überprüfung der Zertifizierung durch einen externen Zertifizierer zu gewährleisten, empfiehlt es sich, das interne Audit zeitlich vor ein solches Überwachungsaudit zu plazieren.

Die Aufzeichnung darüber, wann für welche Bereiche des Unternehmens Audits durchgeführt werden sollen, bezeichnet man als Auditzeitplan (s. Abb. 5-12). Hier werden der Monat festgehalten, in dem ein Audit stattfinden soll und vorab Auditoren bestimmt, die dieses durchführen sollen.

lfd. Nr.	Bereich	Intervall	Monat	Jahr: 95												Jahr: 96																			
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11									
1	Konstruktion		Soll				#												#																
			Ist					#																											
			Team				B	A													B														
2	Fertigung		Soll	#															#																
			Ist	#																															
			Team	B																	B														
3	Versand		Soll	#															#																
			Ist	#																															
			Team	B																	B														
4	Wartung		Soll	#															#																
			Ist	#																															
			Team	B																	B														
5	...		Soll																																
			Ist																																
			Team																																
			Soll																																
			Ist																																
			Team																																

Team A: Müller, Erich (Leiter Konstruktion)

Team B: Schmitz, Josef (QM-Beauftragter + Leiter EDV)

Abb.5-12: Auditzeitplan der Firma XY

Fragenkatalog

Ein weiteres Hilfsmittel ist der Fragenkatalog (s. Abb. 5-13, Beispiel des 11. QM-Elements 'Prüfmittel'), der von unterschiedlichen Institutionen herausgegeben wird (z.B. von der DGQ, der Deutschen Gesellschaft für Qualität e.V.). Er ist nach der DIN EN ISO 9000 ff. und ihren QM-Elementen strukturiert. Zu jedem QM-Element sind ca. 10-20 Fragen aufgelistet, die zur Überprüfung der Umsetzung des jeweiligen QM-Elements dienen. Es wird sowohl die Dokumentation und ihre Konformität mit der Norm überprüft als auch die betriebliche Umsetzung mit der Dokumentation verglichen. Wiederkehrende Grundfragen sind, ob die QM-Maßnahme eingerichtet, angeordnet, bekannt, durchgeführt und nachgewiesen ist.

Bewertung der

Allen Fragenkatalogen ist gemeinsam, daß sie neben der Aufteilung nach QM-Elementen eine Beurteilung der Dokumentation und der betrieblichen Praxis vornehmen. Die

Fragen

Beurteilung kann z.B. fünf unterschiedliche Ausprägungen aufweisen:

*NZ: Nicht zutreffend*

(Das QM-Element trifft auf das Unternehmen nicht zu.)

1: *erfüllt*

2: *teilweise erfüllt, noch akzeptabel*

3: *teilweise erfüllt, nicht akzeptabel*

4: *nicht erfüllt*

Fragebogen für internes Qualitätsaudit nach DIN EN ISO 9001 / 9002				
QM-Element:	Beschreibung des QM-Systems	B *	Anwendung des QM-Systems	B *
<b>11. Prüfmittel</b>				
11.1 Gibt es Regelungen für die † berwachung, Instandhaltung, Kalibrierung und Wartung der Prüfmittel und werden sie beachtet?	keine Instand- haltungsregelung	4		
11.2 Welche Verfahren sind festgelegt für - Erfassung und Kennzeichnung von Prüfmitteln, - Festlegung der Kalibrierintervalle, - Lagerung und Behandlung der Prüfmittel, - Aussondern und Kennzeichnen von fehlerhaften Prüfmitteln?	VA Prüf_1_02 VA Prüf_4_02 VA Prüf_2_02 VA Prüf_5_02	2		
11.3 Ist sichergestellt, daß für die Prüfaufgabe die geeigneten Prüfmittel hinsichtlich ihrer Meßunsicherheit verwendet werden?	VA Prüf_2_02 PA Prüf_1_05	1		
11.4 Ist die ordnungsgemäße Benutzung der Prüfmittel gewährleistet (z.B. durch Schulung der Mitarbeiter)?	nein	4		
11.5 Enthalten die Prüpläne Hinweise auf die zu verwendenden Prüfmittel?	ja	1		
11.6 Ist eine Kennzeichnung nicht kalibrierter Prüfmittel vorgesehen?	VA Prüf_3_02	2		
11.7 Gibt es Anweisungen, ob Kalibrierun- gen extern oder intern durchgeführt werden?	nein	4		
Bemerkungen: - Fehlen der kompletten VA zu Instandhaltung von Prüfmitteln. - keine Angaben über Schulungsmaßnahmen an Prüfmitteln.				
Bewertung: NZ= nicht zutreffend 1= erfüllt 2= teilweise erfüllt 3= teilweise erfüllt 4= nicht erfüllt noch akzeptabel nicht akzeptabel				
Stand 2-95			Seite 23 von 36	

Abb. 5-13: Beispiel eines Fragebogens

**Auditplan**

Ein weiteres Hilfsmittel ist der Auditplan. Er legt den Ablauf des Audits fest und ist der Wegweiser für alle Beteiligten. Im Auditplan sollten folgende Punkte enthalten sein:

- Auditziel und -umfang;
- Identifikation der Verantwortlichen;
- Angabe der Referenzdokumente;
- Sprache des Audits;
- Datum und Ort der Durchführung;
- Zeitplan der Besprechungen;
- Verteilerliste für den Auditbericht und sein voraussichtliches Erscheinungsdatum.

Folgende Abb. 5-14 gibt an, wie ein solcher Auditplan in der Praxis aussehen könnte.

<b>Auditplan</b>	
<b>1. Ziel des Audits</b>	
Überprüfung des QM-Systems nach DIN EN ISO 9001 in allen Unternehmensbereichen	
<b>2. Verantwortlichkeiten</b>	
Leiter der EDV und QM-Beauftragter: Schmitz, Josef	
<b>3. Referenzdokumente</b>	
Alle QM-Dokumente der Firma XY:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualitätsnormen</li> <li>• QM-Handbuch</li> <li>• Verfahrensanweisungen Nr. VA001-VA093</li> <li>• Arbeitsanweisungen Nr. AA001-AA024</li> </ul>	
<b>4. Datum und Ort der Durchführung</b>	
3.2.1996-4.2.1996	Stammwerk Musterhausen
<b>5. Zeitplan der Besprechungen</b>	
Besprechungsort: Raum 102	
3.2.1996 09:00 Uhr:	H. Vollmer (Leiter Einkauf)
10:00 Uhr:	H. Müller (Leiter Konstruktion)
16:00 Uhr	H. Riedel (Geschäftsführer)
4.2.1996 08:00 Uhr	Fr. Singer (Mitarbeiterin Versand)
12:00 Uhr	Fr. Riemer (Leiterin Einkauf)
<b>6. Verteiler</b>	
Alle in Punkt 5 aufgeführten Personen	

Abb. 5-14: Auditplan

### 5.1.3.3 Phase 2: Ausführung

#### **Ablauf**

**Ziel** Bei der Ausführung des internen Audits geht es um den Vergleich der in den Dokumenten beschriebenen Verfahren und Prozesse mit der betrieblichen Wirklichkeit. Die Rahmenbedingungen dazu wurden im Auditplan festgelegt.

**Besichtigungen** Der Auditor versucht, anhand von Besichtigungen der Arbeitsplätze und Befragungen der Mitarbeiter Kenntnisse über die Umsetzung des QM-Systems zu erlangen (s. auch Abb. 5-15). Die Arbeitsplätze sollten dabei den Vorschriften entsprechen und die Systematik aufweisen, die durch das QM-System vorgegeben ist (z.B. Stellenbeschreibung für jeden Arbeitsplatz oder Verwendung nur der freigegebenen und aktuellsten Dokumente). Die Mitarbeiter sollten in der Lage sein, ihre Tätigkeit zu beschreiben und auf die QM-Dokumente

zu verweisen, die für sie relevant sind.

Gespräche mit  
Mitarbeitern

Die Gespräche mit den Mitarbeitern sollten in entspannter Atmosphäre stattfinden und dürfen nicht den Eindruck eines Verhörs vermitteln. Der Auditor sollte Vertrauen aufbauen und versuchen, den tatsächlichen Kenntnisstand des Befragten über seine Arbeitsprozesse sowie die praktische Umsetzung zu ergründen.

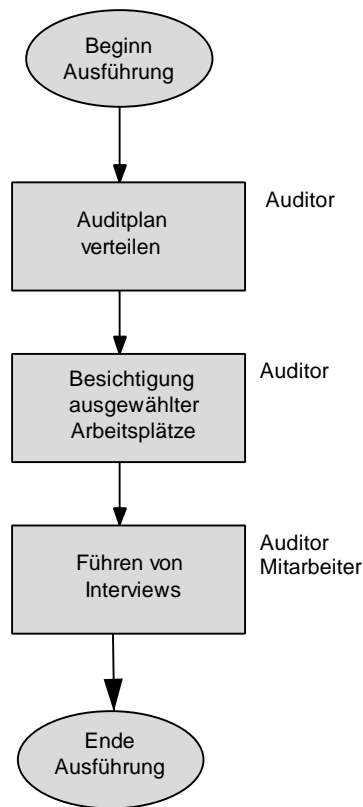
Fragenkatalog

Als roter Faden dient dabei der Fragenkatalog. Bei der Formulierung der Fragen sollte darauf geachtet werden, daß diese durch den Mitarbeiter beantwortet werden können. Die Fragen zur Anwendung des QM-Systems werden nach demselben Schema bewertet wie die Beschreibung des QM-Systems in der Vorbereitungsphase. Gut ist das Ergebnis dann, wenn die Noten 1 oder 2 erreicht wurden und eine Übereinstimmung zwischen der Bewertung der Dokumentation und der betrieblichen Wirklichkeit vorliegt.

<b><u>Checkliste Auditor</u></b> für die Befragung	
<input checked="" type="checkbox"/>	Habe ich die QM-Dokumentation vor dem Interview geprüft?
<input checked="" type="checkbox"/>	Sind mir aus den QM-Dokumenten die Aufgaben und Tätigkeiten meines Gesprächspartners klar geworden?
<input checked="" type="checkbox"/>	Habe ich für eine gute Gesprächsatmosphäre gesorgt?
<input checked="" type="checkbox"/>	Ist meinem Gesprächspartner die Bedeutung dieses Gespräches / internen Audits klar?
<input checked="" type="checkbox"/>	Habe ich Unstimmigkeiten zwischen der Dokumentation und den geschilderten Abläufen hinterfragt?
<input checked="" type="checkbox"/>	Habe ich die Aussagen meines Gesprächspartners über seine Tätigkeiten verstanden und dokumentiert?

Abb. 5-15: Checkliste Auditor während der Ausführung

## Ablaufplan Ausführung



### 5.1.3.4 Phase 3: Auswertung

#### **Ablauf**

#### **Beurteilung**

Der Auditor sollte nach den Befragungen beurteilen können, inwiefern die Umsetzung des QM-Systems vollzogen ist. Er muß nun seine Feststellungen und Eindrücke in einem Auditbericht dokumentieren und an die Geschäftsleitung weiterreichen. Um das QM-System abschließend zu bewerten, sollten folgende Fragestellungen berücksichtigt werden.

#### 1.) Die QM-Dokumentation betreffend:

War die Dokumentation vollständig und normenkonform?

Stimmte der Änderungsstand der Dokumente?

Sind die Verantwortlichkeiten noch aktuell?

Waren die beschriebenen Abläufe verständlich?

#### 2.) Die tatsächliche Abläufe betreffend:

Konnten die Mitarbeiter ihre Aufgaben und Tätigkeiten



beschreiben?

Sind bei den Schnittstellen der Unternehmensbereiche Unstimmigkeiten aufgetreten?

3.) Vergleich zwischen Theorie und Praxis:

Stimmen die Aussagen der Mitarbeiter mit den beschriebenen Tätigkeiten überein?

Auditbericht

Der Auditbericht sollte mehrere Teile umfassen. Zunächst gibt ein allgemeiner Teil kurz die Fakten des Audits und das Gesamtergebnis wieder. Grobe Mängel sollten, falls vorhanden, schon hier der Übersichtlichkeit wegen beschrieben werden (s. Abb. 5-16).

Ein zweiter Teil gibt dann Aufschluß über die konkreten Mängel (falls vorhanden). Sie sollten aus dem Fragenkatalog ableitbar sein, der aber nicht Teil des Berichtes ist (s. Abb. 5-17).

Ein dritter Teil schließlich empfiehlt Korrekturmaßnahmen, die erforderlich sind, um die gestellten Anforderungen zu erfüllen (s. Abb. 5-18).

Schlußgespräch

Der Auditbericht wird der Geschäftsleitung in einem Schlußgespräch vorgelegt. Hier werden die festgestellten Abweichungen präsentiert und darüber Konsens eingeholt. Sofortmaßnahmen können gleich beschlossen werden, bei größeren Abweichungen wird festgelegt, wer bis wann die Korrekturmaßnahmen umsetzt.

<b>Qualitätsauditbericht</b>		Blatt 1
Allgemeine Informationen		
Datum des Berichts:	<u>10.2.1996</u>	
Datum des Audits:	<u>3.2-4.2.96</u>	
Bereich:	<u>gesamtes Unternehmen</u>	
Auditoren:	<u>Josef Schmitz</u>	
Auditziel:	<u>jährliche Überprüfung aller QM-Elemente</u>	
allgem. Feststellungen:	<u>alle QM-Elemente erfüllt bis auf QM-Element „Prüfmittel“; s. Blatt 2+3</u>	

Abb. 5-16: Beispiel eines Auditberichts, Teil 1

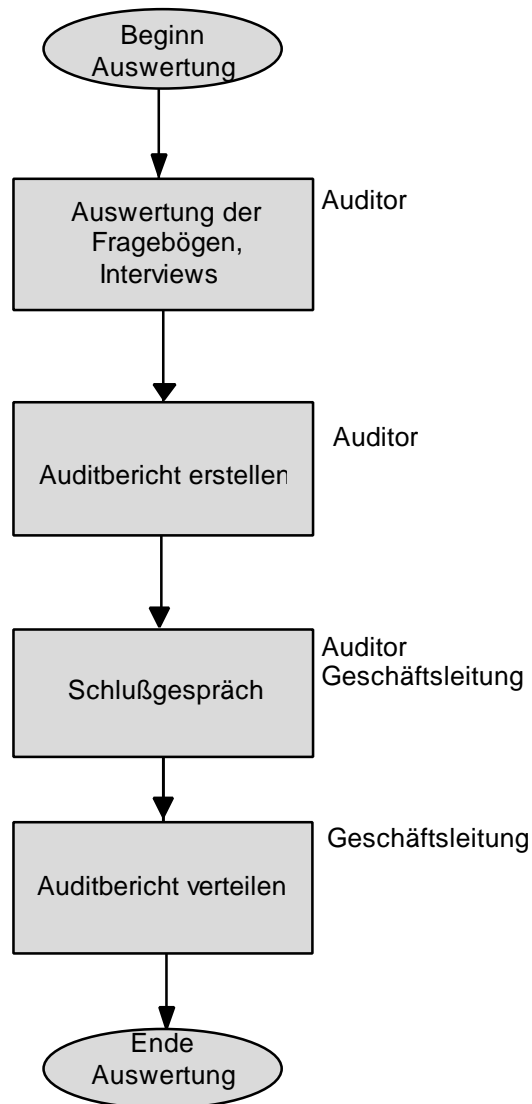
Qualitätsauditbericht		
QM-Element mit spezifischen Feststellungen		Blatt 2
Nr.	QM-Element	Feststellung / Empfehlung
1	Prüfmittel (11.)	Keine Regelung über Instandhaltungsmaßnahmen bei Prüfmitteln vorhanden.
2	Prüfmittel (11.)	Kein Hinweis in der VA Prüf_3_02 über externe oder interne Kalibrierung der Prüfmittel vorhanden.
3	Prüfmittel (11.)	Fehlen der Aufzeichnung über Schulungsmaßnahmen an den Prüfmitteln.

Abb. 5-17: Beispiel Auditbericht, Teil 2 (nur QM-Element 'Prüfmittel')

<b>Qualitätsauditbericht</b>		
Korrekturmaßnahmen		Blatt 3
Empfehlungen für Korrekturmaßnahmen mit Zeitpunkt der Erledigung	Name des Verantwortlichen für die Erledigung	Erledigungs- vermerk
Erstellung einer VA für die Instandhaltung von Prüf- mitteln bis Juni 1996.	Müller, Josef (Werkzeug- ausgabe)	
Nachtrag über Kalibrierungsorte in den entsprechenden VA bis Juni 1996.	Müller, Josef (Werkzeug- ausgabe)	
Datenblatterstellung über Schulungsmaßnahmen an Prüfmitteln bis Juni 1996.	Meier, Manfred (Leiter Personal)	

Abb. 5-18: Beispiel Auditbericht, Teil 3 (nur QM-Element 'Prüfmittel')

## Ablaufplan Auswertung



### 5.1.3.5 Phase 4: Nachbereitung

#### **Ablauf**

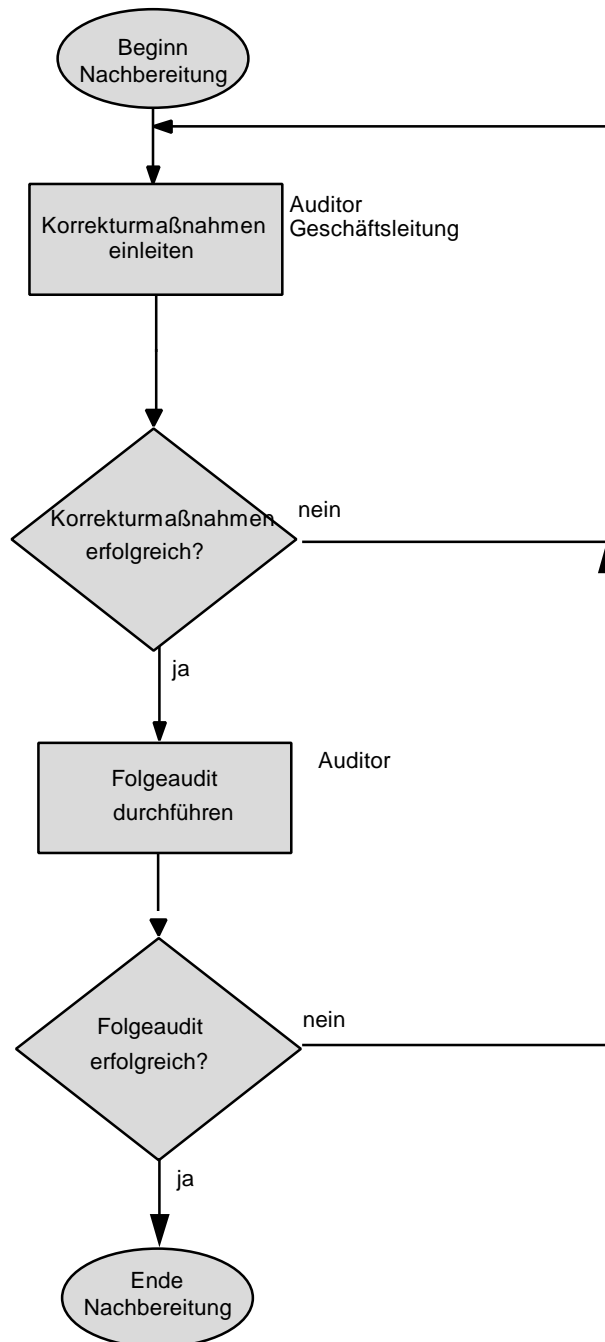
#### **Zweck**

Zweck der Nachbereitung ist es, die aufgedeckten Mängel zu beseitigen. Erst nach der Beseitigung dieser Mängel kann von einer erfolgreichen Durchführung des internen Audits gesprochen werden.

### Folgeaudit

Bei größeren Mängeln wird die Umsetzung der Korrekturmaßnahmen durch ein Folgeaudit überprüft. Das Folgeaudit ist gleichfalls ein internes Audit, bei dem sich aber das Ausmaß der Überprüfung nur auf die erfolgreiche Umsetzung der Korrekturmaßnahmen bezieht. Der Umfang des Folgeaudits ist im Korrekturmaßnahmenblatt des Auditberichtes festgelegt.

### Ablaufplan Nachbereitung



**Drehbuch**  
**Meyer macht´s**  
**Das interne Audit**

*Zur Person des Protagonisten*

Der interne Auditor: Meyer:

Eher unauffälliger Mensch, ca. 45 Jahre, ist immer da, wenn man ihn braucht, in der freiwilligen Feuerwehr engagiert, einer, an den immer dann gedacht wird, wenn es etwas zu organisieren gibt. Tritt ungern in den Vordergrund, sucht nach Harmonie, wirkt ausgeglichen und hat wenig Erfahrung, vor Gruppen zu sprechen. Sieht jedoch (auch in seinem Alter) eine Chance zur beruflichen Weiterentwicklung in der für ihn neuen Tätigkeit als Auditor, nach Perfektion strebend, unauffällig, sucht nach Bestätigung, hat bislang in der QS-Abteilung als Sachbearbeiter gearbeitet und dort relativ kleine Projekte betreut, steht unter Erfolgsdruck, ist bei seinen Kollegen beliebt, weil er Humor versteht.

<b>Szene 1</b>	<b>Innen/Tag</b>
Im Büro von Meyer	

*Das Telefon klingelt. Das Büro macht einen relativ aufgeräumten Eindruck, allerdings sieht man, daß gearbeitet wird. Meyer hastet zum Telefon, versucht, sich von einem Aktenordnerberg, den er gerade in ein Regal einsortieren wollte, zu befreien, greift zum Hörer und meldet sich mit:*

Meyer: Meyer.

Merkel: Merkel hier, Herr Meyer, könnten Sie kurzfristig an unserer DIN-ISO-Besprechung teilnehmen?

Meyer (unsicher): Tja, hmm, wann denn bitte?

Merkel: Um neun, in unserem Besprechungsraum.

Meyer (sieht wie sich die Aktenordner selbständig machen) : Acherrje!

Merkel: Wie bitte?

*In einer akrobatischen Leistung gelingt es Meyer, die Katastrophe abzuwenden, er fängt die Ordner auf, hält den Hörer immer noch in der Hand:*

Meyer: Tschuldigung, bin schon unterwegs.

Merkel: Bis gleich.

*Das Kalenderblatt über Meyer´s Schreibtisch zeigt Dienstag, den 2. Mai.*

<b>Szene 2</b>	<b>Außen/Tag</b>
Firmengelände	

*Meyer läuft über das Firmengelände. Titel und Musik*

*Außentotale*

*Meyer begrüßt freundlich Kollegen.*

<b>Szene 3</b>	<b>Innen/Tag</b>
Besprechungsraum der Geschäftsführung	

*Im Raum ist das DIN-ISO-Team unter Vorsitz des Geschäftsführers Merkel versammelt. Der Raum wird gerade abgedunkelt. Merkel legt eine Folie auf, die den Ablauf der Zertifizierungsphasen als Flußdiagramm beschreibt.*

Merkel: Meine Damen und Herren, ich möchte mich bei Ihnen für Ihre hervorragende Arbeit bedanken. Dank Ihrer Leistungen liegt jetzt unser Qualitätshandbuch vor und unser Zertifizierer hat bereits signalisiert, daß uns damit eine gute Arbeitsgrundlage zur Verfügung steht. Wir sollten vielleicht...



(ausblenden)

*Zeitsprung. Ein Teilnehmer der Besprechung betätigt den Lichtschalter des Besprechungsraums.*

Merkel: Als nächsten Schritt sollten wir jetzt die Organisation unserer internen Audits angehen. Dazu benötigen wir zunächst einen verantwortlichen Auditleiter, der sich um alles weitere kümmert und auch ein entsprechendes Team hier im Hause zusammenstellen sollte.

*(Merkel macht eine vielsagende Pause und betrachtet die versammelten Mitarbeiter, jeder versucht, seinem Blick möglichst auszuweichen).*

Herr Meyer.

Meyer (blickt irritiert auf): Ja, bitte?

Merkel: Ich halte Sie für den richtigen Mann, um unsere internen Audits zu koordinieren. Bei unserer Firmengröße sollte ein dreiköpfiges Team genügen. Kümmern Sie sich bitte darum. Wieviel Zeit brauchen Sie?

Meyer (zögernd) Also, vielleicht...

Merkel: Ich meine, in sechs Wochen sollte das erste interne Audit gelaufen sein. Danke, das wäre es für heute. Machen Sie weiter so!

*Die Runde löst sich blitzschnell auf. Meyer bleibt als Einziger etwas ratlos zurück :*

Meyer: Herr Merkel, könnte ich Sie vielleicht - ich hätte da noch ein paar Fragen...

*Merkel (legt jovial seinen Arm um Meyer und bugsiert ihn unaufdringlich aus dem Besprechungsraum):*

Merkel: Habe leider einen Termin, Herr Meyer, ich zähle auf Sie, das müsste für Sie doch ein Kinderspiel sein. Sie können

sich natürlich jederzeit an mich wenden, aber (hüstelt), wenn ich ehrlich sein darf, weiß ich im Grunde nicht wesentlich mehr als Sie.

(Ausblenden)

**Szene 4 a****Außen/Tag**

Auf dem Firmengelände

*Meyer läuft mit sorgenvoller Miene über das Firmengelände und spricht mit sich selbst:*

Meyer:

Ich habe es geahnt, ich habe es geahnt. Wie soll ich jetzt bloß vorgehen? Die Ruhe bewahren, hat mein Chef immer gesagt, leichter gesagt als getan... Gut, erst ´mal informieren. Es muß ja Bücher und Zeitschriften geben. Mal schauen.

*Im Hintergrund steht eine Gruppe von Mitarbeitern, die Frühstückspause machen. Sie haben Meyer beobachtet, der mit sich selbst redete und schütteln ungläubig den Kopf.*

**Szene 4 b****Innen/Tag**

In Meyers Büro

*Mehrere Pakete werden von einem Paketboten geliefert.*

Bote:

Bin ich hier richtig bei Meyer?

Meyer: Meyer mit Ypsilon?  
Bote: Ja.  
Meyer: Na wunderbar, wo muß ich unterschreiben?  
Markus, Isabel, könnt ihr mir kurz mal beim Auspacken und durchsehen der Bücher helfen?

*Die Kollegen kommen herbei, und während Meyer den Lieferschein des Boten unterschreibt, packen die beiden bereits Bücherstapel aus, die sie direkt auf Meyers Schreibtisch plazieren. Meyer setzt sich und greift zum ersten Buch, das er interessiert zu lesen beginnt.*

<b>Szene 4 c</b>	<b>Animation</b>
<b>Infoteil 1</b>	

Die Q-Figur leitet mit einer kleinen Fingerbewegung den ersten Infoteil ein. Es folgen Grafiken und dazwischen immer wieder die Q-Figur.

Sprechertext:

### **Die DIN ISO 9000 ff. und das Qualitätsaudit**

Wie Herr Meyer von der Sontal GmbH sind derzeit Mitarbeiter vieler Unternehmen mit der Zertifizierung nach DIN ISO 9000 folgende beschäftigt. Um diese Qualitätsnorm zu erfüllen, bedarf es eines betrieblichen Qualitätsmanagementsystems. Qualitätsbezogene Anordnungen und Tätigkeiten im Unternehmen werden dabei in einem Qualitätshandbuch festgehalten und müssen regelmäßig überprüft werden. Eine solche Prüfung nennt man Qualitätsaudit.

Nach DIN ISO 8402 wird das Qualitätsaudit definiert als

„eine systematische und unabhängige Untersuchung, um festzustellen, ob die qualitätsbezogenen Tätigkeiten und die damit zusammenhängenden Ergebnisse

den geplanten Anforderungen entsprechen, ob diese Anordnungen wirkungsvoll umgesetzt und geeignet sind, die Ziele zu erreichen.“

„Auditieren“ heißt also beurteilen, was bezüglich Qualitätssicherung wie, wann und von wem getan und wie dies dokumentiert wird. Die praktische Umsetzung, der Ist-Zustand, wird mit den im Handbuch beschriebenen Angaben, dem Soll-Zustand, verglichen.

### **Interne und externe Audits**

Solche Audits können in einem Unternehmen extern von Betriebsfremden, also von Kunden oder Auditierungsexperten oder intern von ausgebildeten Mitarbeitern des Unternehmens selbst durchgeführt werden. Herr Meyer z.B. ist auf dem Wege, ein interner Auditor zu werden.

Interne Audits, die laut Norm in regelmäßigen Abständen stattfinden sollen, sind vor allem für den dauerhaften Bestand des Qualitätsmanagementsystems von Bedeutung. Es muß „geleitet“ werden. Mit den Ergebnissen eines solchen Audits kann die Unternehmensleitung oft eine Verbesserung der organisatorischen und fachlichen Abläufe vornehmen, bevor dies infolge von Fehlern oder Beanstandungen und den damit verbundenen Konsequenzen erforderlich wird.

<b>Szene 5 a</b>	<b>Innen/Tag</b>
Büro Meyer	

*Das Kalenderblatt zeigt Freitag, den 16. Juni.*

*Meyer hat sich mit Aktenordnern, Nachschlagewerken, Flipchart und Diagrammen eingedeckt. Überall liegen Zettel mit Listen, Flußdiagrammen und Formblättern herum. Zwei Kollegen versuchen, ihm beim Sortieren der Papierberge zu helfen.*

Meyer:

Am Montag muß alles stehen und ich finde unseren Fragenkatalog nicht mehr. Es ist zum Verzweifeln.

*Das Telefon klingelt. Meyer hebt ab. (Wieder behindern ihn Aktenordner).*

Meyer:

Meyer.

*Am anderen Ende meldet sich der Geschäftsführer Merkel.*

Merkel: Hier Merkel, Tag Herr Meyer, wollte mich mal kurz über den Stand der Dinge informieren. Es läuft doch alles noch meinem, ähem nach unserem Auditplan, oder?

*Meyer (betrachtet die beiden Kollegen, die fieberhaft Papiere zusammenstellen).*

Meyer: Ja, selbstverständlich, hm...

Merkel: Wir müssen Zeichen setzen, das erste Audit muß ein Volltreffer werden. Herr Meyer, ich zähl' auf Sie, viel Erfolg, und..., hören Sie, falls Sie meine Unterstützung brauchen, wenden Sie sich jederzeit an mich (legt auf).

*Die Aktenordner drohen erneut zu Boden zu gehen, als Meyer seinen Hörer auflegen will, aber seine beiden Auditorenkollegen fangen die Ordner rechtzeitig auf, überreichen sie ihm wieder und widmen sich wieder konzentriert ihrer Beschäftigung.*

Meyer: Verdammt, kann mir nicht mal jemand helfen, hier muß doch eine Ordnung hineinzubringen sein. Jetzt weiß ich immer noch nicht, welche Formulare wohin gehören.

*Die angesprochenen Kollegen ignorieren seine Worte.*

Kollege zu Kollegin (getuschelt): Was bin ich froh, daß ich nicht das erste Audit leiten muß.

*Meyer sucht in seiner Verzweiflung wieder Rat in einem der Bücher, die er neben dem Schreibtisch aufgestapelt hat.*

<b>Szene 5 b</b>	<b>Animation</b>
<b>Infoteil 2</b>	

Die Q-Figur leitet mit einer kleinen Fingerbewegung den zweiten Infoteil ein. Es folgen Grafiken und dazwischen immer wieder die Q-Figur.

### **Der Ablauf eines Audits**

Jedes Audit läßt sich in die Phasen Planung, Vorbereitung, Durchführung, Auswertung und Nachbereitung einteilen.

In der Planungsphase werden die Auditziele und der Auditumfang festgelegt sowie das Auditteam und sein Leiter bestimmt. In der Vorbereitungsphase werden der Auditplan und die Arbeitsdokumente/Hilfsmittel erstellt. Die Durchführungsphase beginnt mit einem Einführungsgespräch mit den betroffenen Mitarbeitern und Führungskräften. Es folgt eine Befragung der Mitarbeiter. In der Auswertungsphase wird der Auditbericht erstellt und in der anschließenden Nachbereitungsphase werden Korrekturmaßnahmen eingeleitet und überprüft. Unter Umständen findet ein Wiederholungsaudit statt.

Informationen sind daher das Herzstück eines Audits. Sie möglichst lückenlos und objektiv zu erhalten, ist die Hauptaufgabe der Auditoren.

<b>Szene 5 c</b>	<b>Innen/Tag</b>
<b>Büro Meyer</b>	

*Ein Blick auf die Uhr zeigt, daß einige Zeit vergangen ist.*

*Im Büro sieht es mit einem Mal sehr übersichtlich aus. Die beiden Kollegen haben in der Zwischenzeit sämtliche Unterlagen säuberlich zusammengestellt.*

Kollege: Hier sind die Papiere für das Audit.

Meyer (fahrig): Ja, vielen Dank.

Kollege: Sie machen das schon, Herr Meyer.

Meyer: Ja, natürlich, ich darf nur die Reihenfolge der Fragen nicht durcheinanderbringen, aber Sie haben ja alles so übersichtlich aufgeschrieben. (Er macht eine kleine Pause.) Die Kollegen vor Ort müssen nur mitmachen.

Kollege: Na, dann schönes Wochenende.

*Meyer (wieder in den Unterlagen blätternd, dann aufstehend, dann wieder sich hinsetzend).*

Meyer: Was mache ich denn bloß, wenn keiner was sagt? Vielleicht hätten wir das alles einmal durchspielen sollen?

*Meyer setzt sich wieder. Sein Gesicht verwandelt sich (morph), wird breiter, fragender...*

*Die erste Fantasiesequenz beginnt, Schrittgeräusche sind zu hören.*

<b>Szene 6</b>	<b>Innen/Abenddämmerung</b>
Korridor vor Büro Meyer	

*Der Oberkörper ohne Kopf von Meyer ist zu sehen, der in seinen Armen Aktenordner balanciert. Gespenstisches Licht erzeugt eine unwirkliche Atmosphäre im Korridor. Man sieht das etwas angestrenzte, konzentrierte Gesicht von Meyer. Er hält kurz inne. Vor ihm öffnet sich, scheinbar von Geisterhand bewegt, eine Tür. In einer Klangcollage vermischen sich Stimmen (flüsternd z.B.: Meyer, schon wieder Meyer, was will er hier?) mit anderen Geräuschfetzen und kurz vor Öffnung der Türe sogar Andeutungen von 12-Ton-Musik.*

*Meyer betritt ein Meisterbüro (die Geräusche verstummen augenblicklich, die Beleuchtung ist plötzlich taghell).*

<b>Szene 7</b>	<b>Innen/Tag</b>
Meisterbüro	

Meister Himmelröder (fröhlich):

Na, Herr Meyer, Mahlzeit.

***Komplizierte Sprache sprechen***

Meyer (hoch seriös):

Guten Morgen, Herr Himmelröder (räuspert sich). Sie kennen den Anlaß dieses Gesprächs. Wir werden in der nächsten Stunde eine Auditvorbesprechung mit der verantwortlichen Führungskraft des Bereiches führen, also mit Ihnen. Dazu werde ich Ihnen jetzt einige Erläuterungen geben. Zu Beginn kurz und prägnant zum Zweck des nun folgenden Audits: Ziel des Audits ist die Beurteilung der Wirksamkeit unseres Qualitätsmanagementsystems durch Festlegung, ob die ...

*Meister Himmelröder schaut den Auditor verständnislos an.*

Meyer (hoch seriös):

... notwendigen Bestandteile existieren mittels der Beurteilung der Kenntnisse des Personals ...

**Freeze-Bild 1: Himmelröder**

Meyer (hoch seriös):

... und durch Prüfung der praktischen Anwendung der einzelnen Elemente, aus denen das Qualitätsmanagementsystem besteht.

Meister Himmelröder (verwirrt):

Herr Meyer, was meinen Sie eigentlich mit Elemente, können Sie vielleicht, ich habe ...



***Nicht auf die Vorbildung einstellen***

Meyer (läßt sich nicht beirren): Es geht um die Anwendung der einzelnen Elemente.

Meister Himmelröder: Ähm, Elemente?

Meyer: Herr Himmelröder, das ist doch in allen Abteilungen geschult worden. So und jetzt weiter im Text!

Meister Himmelröder (setzt an): Ich war leider ...

Meyer (unterbricht): Nach der Richtlinie ist es jetzt die Aufgabe der Führungskraft, einen Bericht aus seiner Sicht über die bereits von ihm oder den Mitarbeitern eingeleiteten Maßnahmen ...

Meister Himmelröder: Ich war damals nicht bei den Schulungen, Herr Meyer.

Meyer (fährt unwillig fort): ... Maßnahmen darzulegen, die beschreiben können, welchen Stand die Abteilung im Qualitätsmanagementsystem erreicht hat.

Herr Himmelröder, jetzt sind Sie gefragt.

**Freeze- Bild 2: Himmelröder & Meyer**

Meister Himmelröder (resignierend): Na gut, wir haben hier ja jede Menge Aktenordner, in denen alles drin steht. Dafür haben wir extra den Aktenschrank angeschafft und Sie haben doch an den Beschreibungen selbst mitgearbeitet, oder?

Aber es gibt jetzt eine Änderung, die haben wir noch nicht berücksichtigt, denn die Vorarbeiter sind jetzt nicht mehr für die Arbeitseinteilung zuständig, weil ...

**Nicht gut zuhören**

*Meyer (kramt währenddessen ungeduldig in seiner Frageliste).*

Meyer:

Ja, ja, ... also ich notiere, die Abläufe sind ordnungsgemäß dokumentiert und allen zugänglich. Danke, die nächste Frage ...

**Freeze-Bild 3: Meyer**

Himmelröder:

Nein, vielleicht habe ich mich nicht klar ausgedrückt. Die Vorarbeiter haben vor kurzem neue Aufgaben übernommen. Früher war das doch so, daß die Vorarbeiter die Verantwortung übernommen haben, ich meine, ich war ja am Ende doch für alles zuständig, aber die Leute haben das ja gut hinbekommen. Und die Mitarbeiter sind zwar noch nicht qualifiziert, aber das kommt in den nächsten Tagen und dann ist doch eine Änderung in den Ordnern fällig, oder?

***Nicht bei Unklarheit nachfragen***

*Meyer (schaut verständnislos in die Frageliste).*

Meyer:

Ah ja, ich verstehe. Kommen wir dann zur nächsten Frage.

Himmelröder:

Aber, Herr Meyer! Müssen Sie das nicht notieren?

**Freeze-Bild 4 Meyer**

*Blende*



- **Nicht gut zuhören**

Gutes Zuhören ist eine besonders wichtige Voraussetzung für den Erfolg des Gespräches. Der Auditor erhält wichtige Sachinformationen und lernt außerdem die Meinung des Gesprächspartners kennen. Der Auditor sollte konzentriert zuhören und sich nicht ablenken lassen, den Gesprächspartner ausreden lassen und ihm Interesse entgegenbringen. Nur so wird er alle Informationen erfassen und Mißverständnisse vermeiden.

- **Bei Unklarheiten nicht nachfragen**

Damit auch der Auditor die Informationen des Gesprächspartners richtig versteht (denn diese Informationen sind der eigentliche Zweck des Audit), ist es notwendig, daß er bei Unklarheiten nachfragt, ob er den Gesprächspartner richtig verstanden hat.

<b>Szene 8 c</b>	<b>Innen/Nacht</b>
Büro Meyer	

*Meyer steht in Gedanken versunken am Fenster. Ihm scheint eine Idee zu kommen und er beginnt zu lächeln (morph).*

<b>Szene 9</b>	<b>Innen/Nacht</b>
Korridor vor Büro Meyer	

*Meyer ist als Schattenumriß zu erkennen und geht über den farbig und flackernd ausgeleuchteten Korridor vor Meyers Büro. Er bleibt zögernd stehen. In einer Nahaufnahme sieht man sein verunsichertes Gesicht. Vor ihm öffnet sich wieder eine Tür. In einer Klangcollage vermischen sich erneut Stimmen (diesmalangsteinflößend flüsternd z.B.: Meyer, Mensch Meyer, will er uns aushorchen? Den kann man doch*

vergessen) mit anderen Geräuschfetzen und kurz vor Öffnung der Tür sogar Andeutungen von Free-Jazz-Musik.)

Die Tür des Büros der Finanzbuchhaltung öffnet sich wie von Geisterhand (die Geräusche verstummen augenblicklich, die Beleuchtung ist plötzlich taghell).

Überblendung

<b>Szene 10</b>	<b>Innen/Tag</b>
Büro der Finanzbuchhaltung	

Herr Meyer befindet sich mitten im Gespräch mit der Sachbearbeiterin Frau Kirchner, einer mittelalten Dame, die einen gemütlichen Büroeindruck hinterläßt. Ein Gedeck mit Kaffee, Keksen und Pralinen verschönt den Schreibtisch der Sachbearbeiterin.

Frau Kirchner:

Möchten Sie vielleicht noch ein paar Kekse, Herr Meyer?

### **Unstrukturiertes Vorgehen**

Meyer:

Nein danke, also, Frau Kirchner, noch mal von vorne, mit dem Abteilungsleiter habe ich bereits gesprochen. Das bringt mich jetzt auf die Frage, nehmen wir einmal an, es kommt ein Scheck auf Sie zu, der eine Gutschrift vom Kunden enthält, nehmen wir ´mal das Beispiel, sie bekommen diesen Scheck auf ihren Schreibtisch und brauchen dazu wahrscheinlich noch Formulare, um zu dokumentieren, oder? Das heißt, Nachweise zu führen, um gegebenenfalls den Vorgang nachvollziehen zu können.

Kirchner:

Ich, ähm, habe mitbekommen, daß die Kollegen solche Dinge vor kurzem aufgeschrieben haben.

Meyer: Und dann?

Kirchner: Tja, dann war ich im Urlaub.

*Meyer wühlt in den Unterlagen und macht sich auf irgendeinem Blatt eine Notiz.*

Meyer: Ja, aber was machen Sie denn dann genau? In ihrer Situation?

Kirchner: Bitte? Welche Situation?

Meyer: Ich meine unsere Situation ... die mit dem Scheck auf dem Tisch?

Kirchner: Ach so! Ja, das hat doch alles mit unserer Urlaubsregelung zu tun. Manchmal klappt das gut mit der Vertretung und dann ist auch jeder informiert, manchmal leider auch nicht.

Meyer: Urlaubsregelung? Ich glaube, das sollten wir auch behandeln. Was machen Sie denn, wenn es dann `mal nicht so geklappt hat?

### **Freeze-Bild 1: Kirchner**

Kirchner (sammelt sich und denkt nach): Ich gehe nach dem Urlaub zuerst immer zu Herrn Schnier, um mich zu informieren. Und wenn dann so ein Scheck ... Wir reden doch über Schecks, oder?

Meyer: Ich glaube doch, ja.

Kirchner: Wo er die Formulare jetzt her hat? Tja, das hat sich geändert, als ich im Urlaub war und Sie wissen ja, in den letzten Wochen war hier wieder der Teufel los, und ich bin leider auch noch zu allem Überfluß krank nach Hause gekommen.

*Frau Kirchner erhebt sich und geht zur Kaffeemaschine. Meyer zeigt rege Anteilnahme.*

Kirchner: Noch etwas Kaffee, HerrMeyer?

Meyer: Danke, gern.

### ***Verlieren des roten Fadens***

Kirchner (noch an der Kaffeemaschine): Eigentlich war es diesmal schön auf Korfu, richtig warm, anders als hier, aber ich muß mir irgendwo Zug geholt haben, das kommt ja schon mal vor in unserem Alter, man wird immer anfälliger.

*Meyer kommt mit seinen Papieren durcheinander, wird kurz nervös, weil er auf Anhieb das Frageblatt nicht mehr findet, versucht das aber zu überspielen.*

Meyer: Wem sagen Sie das? Der Klimawechsel ist oft auch schwierig, man kommt immer erst auf den letzten Drücker zurück, statt noch ein paar Tage Urlaub zu Hause zu machen. Wie lange waren Sie denn weg?

### **Freeze-Bild 2: Meyer & Kirchner**

*Frau Kirchner kommt fröhlich mit einer Kanne zurück.*

Kirchner: Also, dieses Jahr haben wir den ganzen Urlaub auf einmal genommen. Es war wirklich schön.

Meyer (sucht immer noch): Ach, ich glaube, wir kommen vom Thema ab.

Kirchner: Welches Thema denn?

*Meyer gibt die Suche auf und holt scheinbar willkürlich ein neues Fragenblatt heraus.*

Meyer: Wo waren wir noch stehengeblieben? Wer hat Sie über das DIN ISO 9000 Handbuch informiert?

Kirchner: Ich weiß jetzt nicht, wovon Sie sprechen.

*Meyer rauft sich die Haare.*

<b>Szene 11 a</b>	<b>Innen/Nacht</b>
Büro Meyer	

*Zurück zu Meyer, der immer noch am Fenster steht.*

Meyer (murmelnd):

So geht es auch nicht. Es muß doch möglich sein, vernünftige Antworten zu bekommen.

<b>Szene 11 b</b>	<b>Animation</b>
<b>Infoteil 3 b</b>	

### **Infoteil 3 b**

Mit dem erneuten Erscheinen der Q-Figur erscheinen *Kurzerläuterungen zu den in Szene 10 gemachten Fehlern:*

#### **• Unstrukturiertes Vorgehen**

Wenn der Auditor ungegliedert und unübersichtlich vorgeht, können nun einmal Mißverständnisse entstehen. Der Gesprächspartner weiß nicht, wo er sich im Gesprächsverlauf gerade befindet. Deshalb ist es wichtig, zu Beginn des Gespräches einen Überblick zu geben, strukturierende Bemerkungen zu machen (wie z.B. „der nächste Punkt ist..“) und Inhalte logisch aufeinander aufzubauen.

#### **• Roter Faden wird verloren**

Wenn der Auditor zusammenhanglos redet und vom Thema abkommt, ist es dem Zuhörer nicht möglich, den Kern der Aussage oder Frage zu erkennen. Er wird abgelenkt, vergißt den eigentlichen Zusammenhang und wiederum können Mißverständnisse entstehen.



**Szene 11 c**

**Innen/Nacht**

Büro Meyer

*Meyer ist sichtbar verzweifelt. In monotoner Schrittfolge beginnt er im Büro auf und ab zu gehen. Plötzlich und abrupt bleibt er stehen und scheint offensichtlich einen Beschluß zu fassen, den er sich im Selbstgespräch bestätigt.*

Meyer:

Ja, so muß es gehen.(Morph)

*Das Klacken der Schritte wird durch ein weiches Echo verstärkt und rückt in den Hintergrund, wird jedoch mit der harten Schrittfolge der nachfolgenden Szene überblendet.*

**Szene 12**

**Innen/Nacht**

Korridor vor Büro Meyer

*Die Beine und Schuhe von Meyer sind zu sehen, wie sie über den farbig und flackernd ausgeleuchteten Korridor vor Meyers Büro in kurzen, zackigen Schritten ausschreiten. Zielstrebig geht er bis zum Ende des Korridors in ein Treppenhaus hinein. Sein Gesicht macht einen äußerst strengen und angespannten Eindruck. In einer Klangcollage vermischen sich Stimmen (diesmal naiv, erwartungsvoll, aber verzerrt sprechend (z.B.: Meyer, ach wie nett, daß sich Meyer um alles kümmert, ja Meyer macht das schon) mit anderen Geräuschfetzen und kurz vor Öffnung der Türe sogar Andeutungen von Marschmusik).*

*Sprung in den Packraum*

<b>Szene 13</b>	<b>Innen/Tag</b>
Packraum	

*Die Mitarbeiterin Maria Weinert beschäftigt sich gerade mit der Zusammenstellung einer Sendung und ist in ihre Arbeit vertieft. Eine Tür schlägt zu. Frau Weinert dreht sich um, und man erkennt im Hintergrund den frisch ausschreitenden Meyer, der sich gradlinig auf die Versandmitarbeiterin zubewegt.*

Weinert: Tag, Herr Meyer, na wie geht es? Machen wir jetzt dieses ... , na, wie heißt es noch?

### **Geschlossene Fragen**

Meyer (präzise): Audit! Audit, Frau Weinert. Guten Tag! Wir werden jetzt ein Audit durchführen. Ich stelle die Fragen. Sie antworten genau, erschöpfend und umfassend.

Beginnen wir mit der ersten Frage. Sie bezieht sich auf Ihren Ausbildungsstand. Sind sie in Ihrer Tätigkeit ausreichend ausgebildet?

Weinert (überlegt kurz): Ich denke schon.

Meyer: Was nun, ja oder nein?

Weinert (verunsichert): Ja!

Meyer: Haben Sie eine Unterweisung in den korrekten Gebrauch der Versandpapiere erhalten?

Weinert (wie aus der Pistole geschossen): Ja!

### **Freeze-Bild 1: Weinert**

### **Suggestiv-Fragen**

Meyer: Es gibt doch bestimmt bei Ihnen öfters  
`mal Verwechslungen von Kunden-  
adressen?

Weinert: Ja, auch, manchmal ... Aber noch `mal  
zu den Versandpapieren, denn da gab  
es vor kurzem ein Problem. Der  
Vertrieb kam mit einer Sache zu spät.

Meyer: Das hat doch sicher etwas mit den  
Kundenadressen zu tun?

Weinert: Ja, vielleicht ... Nein, eigentlich nicht.

### **Freeze-Bild 2: Meyer & Weinert**

Meyer: Dann können wir das jetzt nicht  
abhandeln. Gibt es nun Probleme mit  
der Verwechslung von Kunden-  
adressen?

Weinert (wird langsam ärgerlich): Ja, wenn die Schrift nicht leserlich  
ausgedruckt wird, was mit einer  
einfachen Sache zu lösen wäre,  
nämlich, wenn man endlich von diesen  
alten Druckern wegkäme und ein paar  
Mark für neue Geräte ausgeben würde.

### **Negative Ausdrucksweise**

Meyer: Können Sie bitte mal beim Thema  
bleiben. Was Sie da sagen,  
beantwortet erstens nicht die Frage und  
zum zweiten, wenn das die Lösung  
wäre, hätte das Ihr Chef schon längst  
veranlaßt.

Weinert (in Trotzhaltung): Also gut, (kleine Pause) es gibt keine  
Verwechslungen.

Meyer: Sie widersprechen sich ja am laufenden Band, können Sie mir nicht endlich mal eine klare Antwort geben?

Weinert: Also gut, wir haben hier keine Probleme! Da können Sie soviel fragen, wie Sie wollen. Es läuft alles bestens, und ich habe hier zu tun, also lassen Sie mich bitte in Frieden.

### Freeze-Bild 3: Weinert

*Der letzte Satz hallt wie ein Echo nach und bildet den Übergang zum letzten Sprung zurück in das Büro von Meyer.*

<b>Szene 14 a</b>	<b>Innen/Nacht</b>
Büro Meyer	

*Zurück zu Meyer, der immer noch auf und ab geht.*

Meyer (völlig erschöpft murmelnd): Ich kann nicht mehr.

*Packt wie ferngesteuert seinen Mantel und will das Büro verlassen, kommt zurück, weil er seine Tasche vergessen hat, hält noch einmal kurz inne.*

Meyer: Vielleicht werde ich ja krank, und dann  
...

<b>Szene 14 b</b>	<b>Animation</b>
<b>Infoteil 3 c</b>	

**Infoteil 3 c**

Mit dem erneuten Erscheinen der Q-Figur erscheinen *Kurzerläuterungen zu den in Szene 13 gemachten Fehlern.*

- **Geschlossene Fragen**

Wenn der Befragte nur mit „Ja“ oder „Nein“ antworten kann, handelt es sich um eine geschlossene Frage. Die Antwortmöglichkeiten werden daher eingeschränkt, das Gespräch in eine bestimmte Richtung gelenkt und es kommen insgesamt relativ wenig Informationen heraus. Geschlossene Fragen sind dann sinnvoll, wenn nach ganz konkreten Fakten gefragt werden soll.

- **Suggestiv-Fragen/Unterstellungen**

Suggestivfragen sind dagegen geschlossene Fragen, die den Gesprächspartner manipulieren und in eine bestimmte Richtung drängen. Es wird dem Befragten etwas unterstellt. Dabei werden keine Informationen erfragt, sondern es wird nur beeinflußt. Durchschaut der Gesprächspartner diese Manipulation, kann er abwehrend reagieren.

- **Negative Ausdrucksweise**

Ein Gespräch wird durch die Wortwahl der Gesprächspartner entscheidend beeinflußt. Durch sie kann die Beziehung zum Partner aufgebaut oder zerstört werden. Drückt der Auditor sich negativ und abwertend aus, reagiert der Gesprächspartner abwehrend und ist nicht mehr bereit, weitere Informationen zu geben.

<b>Szene 14 c</b>	<b>Innen/Nacht</b>
Fabrikhalle nach Feierabend	

*Meyer hat seine Sachen gepackt und geht resigniert durch die leere, dunkle Fabrikhalle.*

Meyer (murmelt vor sich hin):

Ich muß unbedingt etwas unternehmen.  
Am besten spreche ich direkt mit ...

*Aus dem Off ruft Merkel Meyers Namen. Meyer dreht sich überrascht um.*

Meyer:

Herr Merkel? Das ist ein Zufall, ich war gerade auf dem Weg zu Ihnen.

Merkel: Um diese Zeit? Ich dachte, ich sei der Letzte heute. Und, worum geht es?

Meyer (faßt sich ein Herz): Herr Merkel, so wie wir uns das gedacht haben, funktioniert es nicht.

Merkel (nervös): Wieso? Was meinen Sie?

Meyer: Unser Auditorenteam ist völlig unerfahren und diese Audits sind eine ziemlich diffizile Angelegenheit, wenn man nicht genau aufpaßt, verschreckt man die Mitarbeiter und alles ist dann umsonst. Gerade bei unserem ersten Audit darf nichts schiefgehen und wie ich das jetzt sehe, kann ich für nichts garantieren.

Merkel: Oha, das verstehe ich. Was schlagen Sie vor, Herr Meyer?

Meyer: Wie wäre es mit einer Schulung? Ich habe mich bei Kollegen umgehört, die gute Erfahrungen mit solchen Maßnahmen gesammelt haben. Ich denke, diese Investition lohnt sich, und wir könnten noch einige Führungskräfte miteinbeziehen, die dann mit Sicherheit auch ein besseres Verständnis für unsere Audit-Aufgabe entwickeln würden.

Merkel: Hm?! Lassen Sie mich mal nachdenken.

*Pause, Meyer beobachtet ihn gespannt.*

Merkel: Ich bin einverstanden. Wir sollten das versuchen, und übrigens, ich würde auch gerne daran teilhaben. Was halten Sie davon?

Meyer: Das wäre sogar ideal!

- Merkel: Organisieren Sie bitte alles weitere so schnell wie möglich!
- Meyer: Vielleicht schaffen wir das schon Anfang der nächsten Woche. Ich werde mein Bestes versuchen.
- Merkel: Und jetzt gehen Sie mal ganz entspannt nach Hause, Herr Meyer. Ich glaube, Sie haben es sich verdient.
- Meyer: Danke, Herr Merkel und bis Montag. Wiedersehen.

<b>Szene 15</b>	<b>Innen/Tag</b>
Schulungsraum	Collage

*Eine kleinere Gruppe von Mitarbeitern und Führungskräften der SONTAL GmbH, Herr Meyer, Herr Merkel, das Auditorenteam und Meister Himmelröder sitzen gemeinsam mit einem Schulungsleiter im Seminarraum der Firma. Eine Videokamera ist aufgebaut und auf Meyer bzw. auf Himmelröder gerichtet, die im Rollenspiel ein Audit simulieren.*

- Meyer: Kommen wir nun zum Element Schulung. Wie erfolgt bei Ihnen in der Abteilung die qualitätsbezogene Unterweisung der Mitarbeiter?
- Himmelröder: Tja, wir machen da eine ganze Menge.
- Meyer: Dann schießen Sie `mal los - und nennen Sie mir doch bitte auch immer die schriftlichen Unterlagen, die Sie einsetzen.

Himmelröder: Also gut, fangen wir mit den Maschinerbedienern an. Einmal im Vierteljahr gehen wir nach einem festen Schema vor - Moment, das ist hier im Aktenordner drin ...

Seminarleiter: Vielen Dank, meine Herren. Lassen Sie uns nun wieder zur Analyse des Gesprächs schreiten!

*Die übrigen Seminarteilnehmer applaudieren Meyer und Himmelröder, die ihre Sache gut gemacht haben.*

Merkel: Sie erlauben, daß ich meinen Eindruck kurz und bündig schildere. Ich bin beeindruckt. Wenn ich an unser erstes Rollenspiel heute Vormittag denke, wo ja alles schief gelaufen ist, dann stimmt mich jetzt das Gespräch von Herrn Meyer und Herrn Himmelröder wirklich optimistisch. Übung macht wie immer den Meister, auch bei unserem internen Audit.

*Die restlichen Teilnehmer stimmen lautstark zu.*

*Ausblenden*

**Ende**



# Lebenslauf

## Persönliche Daten:

Name: Tanja Wißler, geb. Triebe  
Geburtsdatum: 3. März 1969  
Geburtsort: Essen  
Familienstand: verheiratet  
Staatsangehörigkeit: deutsch  
Anschrift: Nittelwaldstr. 59, 70195 Stuttgart  
Telefon: 0711/690947

## Schulbildung:

08/75 - 08/79 Grundschule Essen-Überruhr  
08/79 - 08/88 Stadtwald-Gymnasium Essen  
Abschluß: Allgemeine Hochschulreife, Note: 1,9

## Hochschulausbildung:

10/88 - 07/93 Studium der Psychologie (Schwerpunkt: Betriebs- und Organisationspsychologie) an der Ruhr-Universität Bochum und Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen  
Studiendauer: 9,5 Fachsemester, Note: gut  
Vordiplom in Bochum nach dem 4. Semester, Note: gut

## Beruflicher Werdegang:

09/93 - 01/97 Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Arbeitsorganisation und Qualifikation am Lehrstuhl und Institut für Arbeitswissenschaft der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen (09/93-01/95 halbtags, seit 02/95 ganztags)  
10/93 - 01/95 Personalberaterin bei der DCO Consulting GmbH in Düsseldorf (halbtags)  
seit 02/97 Personalreferentin bei der Landesgirokasse Stuttgart, seit der Fusion 01/99 Referentin in der Abteilung Management- und Organisationsentwicklung bei der Landesbank Baden-Württemberg

## Veröffentlichungsliste

Triebe, T. (1996a). Durchführung von Qualitätsaudits - Neben Fachkompetenz zählt vor allem Sozialkompetenz. *FIR/IAW-Mitteilungen*, 3, 14.

Triebe, T. (1996b). Qualitätsaudits und die Bedeutung von Sozialkompetenz. *Springer Loseblattsysteme Qualitätsmanagement*, 03.08: Teil 5, 1-13.

Triebe, T., Falter, H. & Krings, K. (1996). Qualitätsinformationssysteme für Gruppenarbeit - oder: Was will die Gruppe wirklich wissen? *REFA-Nachrichten*, 4, 30-35.

Triebe, T. & Leutner, D. (1996). Sozialkompetente Auditoren als Schlüssel zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserung. *Personalführung*, 10, 896-901.

Triebe, T., Dransfeld, M., Krings, K. & Vroomen, P. (1997). Qualitätsschulung als Auslöser von Verbesserungsprozessen: Das Zertifikat allein hilft nicht weiter. *Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Industrial Engineering*, 2, 80-83.