

Untersuchung der Anforderungen an soziale Kompetenzen im Arbeitsalltag von Personen in der bauherrenseitigen Projektleitung

Zur Erlangung des akademischen Grades einer

Doktorin der Ingenieurwissenschaften (Dr.-Ing.)

von der KIT-Fakultät für Bauingenieur-, Geo- und Umweltwissenschaften
des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

genehmigte

Dissertation

von

Ana Schilling Miguel

Tag der mündlichen Prüfung: 22. September 2026

Erster Gutachter: Prof. Dr. Shervin Haghsheno

Zweiter Gutachter: PD Dr. Andreas Haupt

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinen Betreuern Prof. Dr. Shervin Haghsheno und PD Dr. Andreas Haupt für die fachliche Begleitung, die konstruktive Unterstützung sowie die wertvollen Anregungen während des gesamten Promotionsprozesses. Ich danke darüber hinaus dem Institut für Technologie und Management im Baubetrieb am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) für die organisatorische und finanzielle Unterstützung, die die Durchführung der Beobachtungsstudie ermöglicht hat. Für den kollegialen Austausch sowie die fachlich anregenden Diskussionen danke ich den Kolleginnen und Kollegen am Institut. Besonderer Dank gilt dabei den Projektmanagement-Koryphäen Dr. Maximilian Budau und (Paul) Christian John für ihre wertvollen Anmerkungen und Hinweise bei der Durchsicht der Arbeit.

Ebenso möchte ich mich bei Dr. Paul Eisewicht von der Universität Münster bedanken. Er hat mich für die Grounded Theory begeistert und mich bei meinen Fragen zur konkreten Umsetzung unterstützt.

Ein besonderer Dank gilt den Projektleiterinnen und Projektleitern, die sich im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit für die Beobachtungen zur Verfügung gestellt haben. Vielen Dank euch! Durch eure Offenheit und Bereitschaft, Einblicke in euren ohnehin schon dichten Arbeitsalltag zu gewähren, habt ihr die empirische Untersuchung und die daraus gewonnenen Erkenntnisse erst möglich gemacht.

Mein tief empfundener Dank gilt meinen Freunden und meiner Familie, die mich während der gesamten Promotionszeit auf vielfältige Weise unterstützt haben. Danke, dass ihr stets an mich geglaubt habt, sodass ich es selbst irgendwann konnte.

Besonderen Dank gilt meinem Ehemann Daniel, der während meiner vielen Dienstreisen die Kinderbetreuung ganz allein stemmen musste und das über diverse Grippewellen hinweg. Danke, dass du all das möglich gemacht hast

und mir in Zeiten voller Erschöpfung und Zweifel stets eine Tasse Kaffee und eine Handvoll Zuversicht bereithieltest. Danke, dass du dir all meine Ideen geduldig angehört hast. Danke, dass du es tatsächlich interessant fandest oder zumindest ziemlich gut geschauspielert hast.

Vielen Dank gilt auch meinen Töchtern Paula, Carla und Marta. Danke, dass ihr mir stets das Gefühl gegeben habt, stolz darauf zu sein, dass „Mama ihre Doktorarbeit schreibt“. Danke für euer Verständnis in der schwierigen Endphase und danke, dass ihr es mit Papa so gut ausgehalten habt.

Üblicherweise schließen Danksagungen mit dem Personenkreis der Freunde und Familie. In jeder Laufbahn gibt es jedoch auch Menschen, die einen auf besondere Weise beeinflusst haben.

Im Rahmen meiner wissenschaftlichen Tätigkeit waren dies Dr. Annett Schöttle und Dr. Gernot Hickethier. Bei euch habe ich meine ersten Schritte im wissenschaftlichen Arbeiten vollzogen, und ihr habt mir gezeigt, wie spannend dieses Gebiet sein kann. Nach meiner Bachelorarbeit habt ihr mich als studentische Hilfskraft „ans Institut geholt“ und mir damit eine Tür geöffnet, die ich bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht einmal gesehen hatte. (Damals war ich voller Leidenschaft in der Bauleitung tätig!) Vielen Dank dafür, dass ihr eure Betreuerrolle weit über die fachliche Unterstützung hinaus verstanden habt und mich dazu ermutigt habt, diesen Weg zu gehen, der nun mit dieser Arbeit seinen Abschluss findet.

Euch allen danke ich von Herzen.

Für Paula, Carla und Marta.

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Fragestellung, welche sozialen Kompetenzen von Personen, die in der bauherrenseitigen Projektleitung tätig sind, im Rahmen ihrer täglichen Arbeit gefordert werden. Zu diesem Zweck wurde eine Beobachtungsstudie durchgeführt, bei der 15 bauherrenseitige Projektleiterinnen und Projektleiter an zwei aufeinander folgenden Tagen in ihrem Arbeitsalltag begleitet wurden. Dabei wurden ihre sozialen Interaktionen aufgezeichnet und anschließend analysiert. Für die strukturierte Erhebung und Auswertung der Daten wurde die Methode „Grounded Theory“ angewandt. Im Rahmen der Erhebung konnte eine Datenmenge von 164 Stunden und 5 Minuten an aufgezeichneten sozialen Interaktionssituationen gewonnen werden.

Um Anforderungen aus unterschiedlichen Interaktionssituationen strukturiert ableiten zu können, wurde im Rahmen der Forschungsarbeit ein Modell entwickelt, das die Komplexität einer sozialen Interaktionssituation auf analysierbare Parameter herunterbricht. Das sogenannte „Zwei-Ebenen-Modell sozialer Interaktionen“ unterscheidet dabei zwischen den Ebenen „Setting“ und „Thema“. Auf Grundlage des Modells wurden die Ausprägungen und Kombinationen der Parameter in den beobachteten Interaktionssituationen dargestellt, Häufigkeiten ausgewiesen sowie Streuungen und Zusammenhänge analysiert, um die Unterschiedlichkeit der Interaktionen strukturiert herauszuarbeiten.

Auf Basis des vertieften Verständnisses sozialer Interaktionssituationen wurden die Anforderungen an soziale Kompetenzen systematisch modellbasiert abgeleitet und anhand von Beispielsituationen konkretisiert. Die Unterschiedlichkeit der Interaktionssituationen führte dabei zu sehr heterogenen Kompetenzanforderungen.

Aufbauend auf den empirischen Befunden wurden praxisorientierte Empfehlungen entwickelt und abschließend im „Komponentenmodell zur Förderung sozial kompetenten Verhaltens“ gebündelt.

Abstract

This study is dedicated to the question of which social skills are required of people working in project management on the client side as part of their daily work. To this end, an observational study was conducted in which 15 client-side project managers were accompanied in their daily work on two consecutive days. Their social interactions were recorded and subsequently analysed. The grounded theory method was used to collect and analyse the data in a structured manner. During the survey, a data volume of 164 hours and 5 minutes of recorded social interaction situations was obtained.

In order to be able to structurally derive requirements from different interaction situations, a model was developed as part of the research work that breaks down the complexity of a social interaction situation into analysable parameters. The so-called ‘two-level model of social interactions’ distinguishes between the ‘setting’ and ‘topic’ levels. Three prototypical interaction situations from the day-to-day work of people in project management on the client side were selected to illustrate the requirements for social skills that can be derived depending on the characteristics of the parameters.

Based on an enhanced understanding of social interaction situations, the requirements for social skills were systematically modeled and specified using example situations. The diversity of interaction situations led to very heterogeneous skill requirements.

Based on the empirical findings, practical recommendations were developed and finally bundled in the “Component Model for Promoting Socially Competent Behavior.”

Hinweis zur sprachlichen Gestaltung

In dieser Arbeit wurde Wert auf die Verwendung gendersensibler Sprache gelegt. Dabei habe ich bewusst unterschiedliche Varianten angewendet, die von genderneutralen bis hin zu geschlechtergerechten Formulierungen reichen. Diese Vielfalt spiegelt meinen Wunsch wider, eine Balance zwischen sprachlicher Klarheit, Ästhetik und Inklusivität zu finden. Je nach Kontext habe ich die Form gewählt, die in der jeweiligen Situation als passend und verständlich erschien. Ich möchte jedoch darauf hinweisen, dass in einigen Fällen nur das binäre Geschlechtersystem (weiblich/männlich) adressiert wurde. Dies liegt an den sprachlichen oder inhaltlichen Anforderungen im jeweiligen Kontext. Dennoch möchte ich ausdrücklich betonen, dass diese Arbeit alle Menschen ansprechen soll – auch jene, die sich zwischen oder außerhalb des binären Systems verorten. Der Wechsel zwischen den Formulierungen ist kein Ausdruck von Inkonsistenz, sondern vielmehr ein bewusstes Stilmittel, um die Bandbreite möglicher Ansätze aufzuzeigen – wie ein bunter Blumenstrauß an sprachlichen Möglichkeiten.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	i
Kurzfassung	iv
Abstract	v
Hinweis zur sprachlichen Gestaltung	vi
Inhaltsverzeichnis	vii
Abbildungsverzeichnis	x
Tabellenverzeichnis	xiii
Vorwort des Hauptreferenten	xiv
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangssituation und Problemstellung	1
1.2 Stand der Forschung	3
1.3 Zielsetzung der Arbeit	8
1.4 Vorgehensweise und Aufbau	9
2 Das Bauprojekt als soziales System	11
2.1 Einführung und begriffliche Einordnung	11
2.2 Komponenten des Systems und ihre (formale) Beziehung zueinander	14
2.2.1 Projektbeteiligte	14
2.2.2 Projektorganisationsform	18
2.3 Die bauherrenseitige Projektleitung	24
2.3.1 Funktion und Aufgaben im Bauprojekt	24
2.3.2 Projektleiter und Projektleiterinnen als Teil einer Bauherrenorganisation	27
3 Soziale Kompetenzen als berufliche Anforderungen	30
3.1 Das Konstrukt „Soziale Kompetenz“	30
3.1.1 Der Kompetenzbegriff	30
3.1.2 Kompetenz versus kompetentes Verhalten	33

3.1.3	Kompetenzklassen	35
3.1.4	Soziale Kompetenz – Eine begriffliche Einordnung	36
3.1.5	Facetten und Dimensionen sozialer Kompetenz	38
3.1.6	Sozial kompetentes Verhalten	45
3.2	Soziale Kompetenzen im beruflichen Kontext.....	47
3.2.1	Berufliche Anforderungen im Wandel der Zeit	47
3.2.2	Soziale Interaktionen im Berufsalltag.....	49
4	Methodisches Vorgehen	55
4.1	Zielsetzung und Forschungsfragen.....	55
4.2	Forschungsdesign	56
4.2.1	Datenbasierte Theoriebildung – Die „Grounded Theory“	56
4.2.2	Diskussion und Auswahl der Erhebungsmethode.....	58
4.2.3	Stichprobendesign	63
4.2.4	Entwicklung eines Beobachtungsschemas.....	65
4.3	Datenerhebung.....	74
4.3.1	Ablauf einer Einzelerhebung.....	74
4.3.2	„Position in Field“	76
4.4	Datenanalyse und Theoriebildung.....	77
4.4.1	Kodierprozesse und Memos schreiben	77
4.4.2	Theoretisches Sampling und Feldzugang	79
4.4.3	Building Grounded Theory – Der Baustein der Theorie	84
4.4.4	Theoriebildung durch komparative Analyse	87
5	Empirische Befunde	91
5.1	Beschreibung der Datenbasis	91
5.2	Erkenntnisse zu Situationen sozialer Interaktion (<i>Forschungsfrage 1</i>)	95
5.2.1	Zwei-Ebenen-Modell sozialer Interaktionen.....	95
5.2.2	Verschiedenheit sozialer Interaktionssituationen	112
5.2.3	Beispielsituationen sozialer Interaktion.....	138
5.3	Erkenntnisse zu Anforderungen an soziale Kompetenzen (<i>Forschungsfrage 2</i>)	143
5.3.1	Modellbasierte Ableitung der Anforderungen	143

5.3.2	Anwendung auf Beispielsituationen	160
5.4	Zusammenführung der zentralen Befunde	175
6	Ableitungen und Empfehlungen für die Praxis	181
6.1	Vorbemerkungen	181
6.2	Einflussnahme auf das Individuum.....	182
6.3	Einflussnahme auf das soziale System.....	189
6.4	Zusammenführung der Empfehlungen: Komponentenmodell zur Förderung sozial kompetenten Verhaltens.....	196
7	Schlussbetrachtung.....	203
7.1	Zusammenfassung	203
7.2	Kritische Würdigung.....	205
7.3	Ausblick	207
8	Literaturverzeichnis	209
9	Anhang.....	220

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 : Aufbau der Arbeit.....	10
Abbildung 2: Modell Einzelvergabe.....	21
Abbildung 3: Modell Generalplaner.....	22
Abbildung 4: Modell Generalunternehmer	23
Abbildung 5: Modell Totalunternehmer	23
Abbildung 6: Projektleiter als Schnittstelle zwischen den Systemen Bauprojekt und Bauherrenorganisation	29
Abbildung 7: Schematische Darstellung zur Wirkung von Kompetenzen.....	34
Abbildung 8 : Intrapersonale versus interpersonale Kompetenzen	40
Abbildung 9: Mediale Reichhaltigkeit und Interaktionsgrad verschiedener Kommunikationsmitteln	51
Abbildung 10: Schematische Darstellung des Vorgehens im Rahmen der Grounded Theory	58
Abbildung 11: Schematischer Ablauf einer Einzelerhebung	74
Abbildung 12: Digitales Whiteboard nach dem offenen Kodieren, Übergang zum axialen Kodieren	79
Abbildung 13: Mögliche Zugänge zur Zielgruppe	82
Abbildung 14: Der Baustein der Theorie.....	85
Abbildung 15: Strukturierung der Bausteine mit fortschreitender Analyse am digitalen Whiteboard	88
Abbildung 16: Verteilung der 15 Einzelerhebungen auf ihre Standorte	92
Abbildung 17: Altersverteilung der Projektleiterinnen und Projektleiter.....	92
Abbildung 18: Geschlechterverteilung der Projektleiterinnen und Projektleiter	93
Abbildung 19: Verteilung öffentliche und private Bauherrenorganisationen	93
Abbildung 20: Verteilung der Anzahl der Projekte je Projektleiter	94

Abbildung 21: Zwei-Ebenen-Modell sozialer Interaktionen.....	97
Abbildung 22 : Darstellung thematischer Komponenten im Netzdiagramm	104
Abbildung 23 : Darstellung emotionaler Gehalt im Netzdiagramm	106
Abbildung 24 : Beispielhafte Darstellung eines geringen emotionalen Gehalts	108
Abbildung 25 : Beispielhafte Darstellung eines mittleren emotionalen Gehalts	109
Abbildung 26 : Beispielhafte Darstellung eines mittleren emotionalen Gehalts	110
Abbildung 27 : Beispielhafte Darstellung eines hohen emotionalen Gehalts	111
Abbildung 28 : Verteilung der eingesetzten Medien über alle PL	113
Abbildung 29 : Verteilung der eingesetzten Medien einzelner PL.....	114
Abbildung 30 : Verteilung der Raumgebundenheit eingesetzter Medien einzelner PL.....	115
Abbildung 31 : Verteilung der eingesetzten Medien je Einsatzort.....	117
Abbildung 32 : Verteilung eingesetzter Medien bei Interaktion als Nebentätigkeit.....	118
Abbildung 33 : Verteilung des Zustandekommens der Interaktionen	120
Abbildung 34 : Verteilung der Spontanität der Interaktionen (nach Häufigkeit des Auftretens).....	121
Abbildung 35 : Verteilung der Spontanität der Interaktionen (nach zeitlichem Anteil)	122
Abbildung 36 : Verteilung der Dauer der Interaktionen je Kommunikationsmedium	124
Abbildung 37 : Verteilung der Anzahl, der Vertrautheit und des Geschlechts der Interaktionspartner	126
Abbildung 38 : Verteilung des Geschlechts der Interaktionspartner differenziert nach Geschlecht des PL	127

Abbildung 39 : Verteilung des kulturellen Hintergrunds der Interaktionspartner.....	128
Abbildung 40 : Verteilung des kulturellen Hintergrunds der Interaktionspartner, unterschieden nach Büro und Baustelle	130
Abbildung 41 : Verteilung des kulturellen Hintergrunds der Interaktionspartner von PL2.....	131
Abbildung 42 : Verteilung eingesetzter Kommunikationsmedien bei Beteiligung der jeweiligen thematischen Komponente ...	134
Abbildung 43 : Beispielhafte Ausprägungen thematischer Komponenten mit steigendem emotionalem Gehalt dargestellt über unterschiedliche Kommunikationsmedien.....	137
Abbildung 44: Handlungsfelder der Einflussnahme individuumzentrierter Maßnahmen.....	183
Abbildung 45: Handlungsfelder der Einflussnahme systemorientierter Maßnahmen.....	190
Abbildung 46 : Komponentenmodell zur Förderung sozial kompetenten Verhaltens von PL	198

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Situationsmerkmale und ihre Ausprägungen der Ebene Setting	69
Tabelle 2 - Situationsmerkmale und ihre Ausprägungen der Ebene Inhalt	70
Tabelle 3 - Situationsmerkmale und ihre Ausprägungen der Ebene Interaktionspartner	71
Tabelle 4: Verteilung der Projekte nach HOAI-Leistungsphasen	95
Tabelle 5: Verteilung der Projekte nach Projektvolumen (€).....	95
Tabelle 6: Parameter der Ebenen	98
Tabelle 7 : Dauer der Interaktionen bei Beteiligung der jeweiligen thematischen Komponente	133

Vorwort des Hauptreferenten

Mit der vorliegenden Dissertation verfolgt Frau Ana Schilling Miguel das Ziel, die Anforderungen an soziale Kompetenzen im Arbeitsalltag von bauherrenseitigen Projektleitern zu untersuchen.

Die Motivation für die Forschungsarbeit leitet Frau Schilling Miguel zunächst daraus ab, dass soziale Kompetenzen im beruflichen Alltag bauherrenseitiger Projektleiter eine zentrale Rolle einnehmen, obwohl ihnen in der ingenieur- und architekturwissenschaftlichen Ausbildung bislang nur eine untergeordnete Bedeutung zukommt. Da Projektleiter als zentrales Bindeglied zwischen Bauherrenorganisation und Bauprojekt agieren, ohne in der Regel über eine disziplinarische Weisungsbefugnis gegenüber den übrigen Projektbeteiligten zu verfügen, kommt der Fähigkeit zur sozial kompetenten Gestaltung von Interaktionssituationen eine besondere Bedeutung zu. Die Forschung auf diesem Themengebiet steht, wie Frau Schilling Miguel in ihrer Aufarbeitung des Forschungsstands aufzeigt, noch am Anfang.

Frau Schilling Miguel entwickelt mit ihrer Arbeit an mehreren Stellen neue Erkenntnisse. Im Rahmen einer umfangreichen, nach der Methode der Grounded Theory ausgewerteten Beobachtungsstudie hat sie bauherrenseitige Projektleiter in ihrem Arbeitsalltag begleitet und deren soziale Interaktionen erfasst. Auf dieser empirischen Basis entwickelt sie das „Zwei-Ebenen-Modell sozialer Interaktionen“, mit dessen Hilfe sich soziale Interaktionssituationen entlang der Ebenen „Setting“ und „Thema“ systematisch beschreiben lassen, und leitet daraus differenziert die jeweils erforderlichen intra- und interpersonellen Kompetenzen ab. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen erarbeitet sie mit dem „Komponentenmodell zur Förderung sozial kompetenten Verhaltens“ einen ganzheitlichen Handlungsrahmen mit konkreten Empfehlungen für die akademische Ausbildung, die berufliche Weiterbildung sowie die Gestaltung von Organisationen und Bauprojekten.

Die Arbeit von Frau Schilling Miguel zeichnet sich außerdem dadurch aus, dass es ihr gelungen ist, ein Forschungsfeld zu identifizieren, das angesichts des zunehmenden Fachkräftemangels und der wachsenden Komplexität von

Bauprojekten eine hohe praktische Relevanz besitzt, bislang jedoch kaum Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung war. Hervorzuheben ist dabei insbesondere der erhebliche empirische Aufwand der Untersuchung. Mit der daraus resultierenden detaillierten Datenbasis gelingt es ihr, die theoretischen Überlegungen zu den Anforderungen an soziale Kompetenzen unmittelbar aus dem beruflichen Alltag der beobachteten Personen heraus zu untermauern.

Ich danke Frau Schilling Miguel dafür, dass sie mit der vorliegenden Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Erkenntnisgewinnung auf dem Forschungsfeld des Baubetriebs leistet. Zugleich danke ich ihr für ihre langjährige Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Technologie und Management im Baubetrieb am KIT. Sie war eine wichtige Stütze in Lehre und Forschung, und die Zusammenarbeit mit ihr habe ich persönlich immer als sehr bereichernd empfunden.

Karlsruhe, im Oktober 2026

Prof. Dr. Shervin Haghsheno

1 Einleitung

1.1 Ausgangssituation und Problemstellung

Bauprojekte sind häufig gekennzeichnet durch eine hohe Komplexität. Dies lässt sich auf mehrere Faktoren zurückführen. Jedes Projekt ist einmalig und jedes Bauwerk ein Unikat. Das Projektteam sieht sich zu Beginn eines Projektes mit einer neuartigen und technisch anspruchsvollen Aufgabe konfrontiert, bei deren Lösung stets projektspezifische Besonderheiten berücksichtigt werden müssen. Diese Besonderheiten ergeben sich aus der eigentlichen Bauaufgabe selbst, aber auch aus dem Projektumfeld. Das Projekt ist umgeben von einer dynamischen und sich stetig wandelnden Umwelt, die Einfluss auf das Projektgeschehen nimmt. So können sich anfangs angenommene Randbedingungen im Laufe des Projektes ändern, was die Umsetzung vorausgeplanter Lösungen immens erschwert. Die Beteiligten müssen in der Lage sein, schnell auf diese Änderungen zu reagieren und ihr Handeln anzupassen. Erschwert werden diese Anpassungsprozesse durch die Tatsache, dass das Projektteam aus einer Vielzahl von Akteuren besteht, die aus unterschiedlichen Unternehmen und Fachdisziplinen stammen und in dieser Konstellation oftmals erstmalig zusammenarbeiten. Zudem verfolgen die Beteiligten neben den Projektzielen auch die Interessen ihres eigenen Unternehmens. Sind diese Ziele nicht mit den Projektzielen kongruent, entstehen Zielkonflikte, die kooperatives Arbeiten im Sinne des Projekterfolgs behindern. Durch den allgemeinen Trend zu einem höheren Spezialisierungsgrad der Unternehmen im Bauwesen steigt die Anzahl der Projektbeteiligten und damit verbunden die Anzahl der Schnittstellen in den Projekten stetig. Es entstehen schnell komplexe Organisations- und

Prozessstrukturen mit einer hohen Schnittstellendichte. Unter diesen Umständen die Projektziele in Hinblick auf Kosten, Termine, Qualitäten und Stakeholderzufriedenheit zu erreichen, ist eine wesentliche Aufgabe des Projektmanagements. Dabei hängt der Erfolg des Projektes maßgeblich von den einzelnen Personen, die mit Projektmanagementaufgaben betraut sind, und insbesondere von der Projektleitung ab. Die Projektleitung integriert als oberste operative Instanz die leistungserbringenden Projektbeteiligten im Rahmen der Planungs- und Bauprozesse. Außerdem koordiniert, steuert, führt und überwacht die Projektleitung die Einzelaktivitäten und nimmt damit eine zentrale Rolle im Projekt ein.

Die Aufgaben der Projektleitung sind somit sehr umfangreich und fordern Fähigkeiten, die weit über den technischen Sachverstand und das methodische Können hinausgehen. Soziale Kompetenzen im Umgang mit den Menschen innerhalb und außerhalb der Projektorganisation sind für den Erfolg des Vorhabens von entscheidender Bedeutung und nehmen in Zeiten steigender Vernetzung und Teamarbeit stetig zu.

Auf diese Anforderungen werden Ingenieure im Rahmen ihres Studiums jedoch nicht oder nur unzureichend vorbereitet. Der Schwerpunkt der akademischen Ausbildung liegt auf der Entwicklung und Förderung von fachlichen und methodischen Kompetenzen. Soziale Kompetenzen werden, wenn überhaupt, nur am Rande thematisiert oder als „Nebeneffekt“ durch die Einführung von Gruppenarbeit etc. gefördert. Die Notwendigkeit sozialer Kompetenzen ist zwar allgemein bekannt, aber das konkrete Wissen über die tatsächlich erforderlichen Kompetenzen ist sehr gering.

In den wissenschaftlichen Untersuchungen zu notwendigen Kompetenzen im Bauprojektmanagement wird die Bedeutung sozialer Kompetenzen oftmals zwar hervorgehoben, in den Untersuchungen selbst aber häufig nur sehr oberflächlich analysiert. Es existiert noch keine Untersuchung, die sich mit dem Sachverhalt gezielt auseinandersetzt. Zudem basieren bestehende Erkenntnisse meist auf Einschätzungen von Projektbeteiligten, die im Rahmen von Befragungen (Experteninterviews oder Fragebogen) erhoben wurden. Es existiert noch keine Studie, die den Sachverhalt in der Praxis unmittelbar untersucht und die Anforderungen an soziale Kompetenzen im Berufsalltag von

Projektleiterinnen und Projektleitern direkt analysiert. Dieses Defizit soll im Rahmen dieses Promotionsvorhabens nachgegangen werden.

1.2 Stand der Forschung

Eine sehr gute Übersicht zur branchenübergreifenden Studienlage sowie zu den bestehenden Praxisstandards im Themenbereich *Notwendige Kompetenzen im Projektmanagement* gibt die Arbeit von MORADI aus dem Jahr 2019. Im Rahmen seiner Untersuchung führt MORADI eine ausführliche internationale Literaturrecherche der veröffentlichten Studien im Zeitraum 1959 bis 2018 durch. Um die in der Literatur aufgeführten Kompetenzen in eine Rangfolge bringen zu können, führt er eine Taxonomie ein, die auf der Annahme basiert, dass die Häufigkeit der Nennung einzelner Kompetenzen in der Literatur Rückschlüsse auf die Wichtigkeit der Kompetenz zulässt. Im Ergebnis konnte er bei seiner Recherche 381 Titel in der Literatur identifizieren, in denen 94 verschiedene Kompetenzen thematisiert werden. Dabei werden 64 dieser Kompetenzen in mehr als einer Veröffentlichung erwähnt und nur zwölf Kompetenzen mehr als zehn Mal. Dies führt MORADI auf große Unterschiede der Notwendigkeit von Kompetenzen in den verschiedenen Branchen zurück. (vgl. Moradi et al., 2019, S. 12-13) Dieser Sachverhalt wurde auch von anderen Wissenschaftlern beobachtet (vgl. hierzu Shenhar, 2001; Müller & Turner, 2010). Auch MÜLLER und TURNER (2010, S. 446-447) widmen sich dem Thema und gehen der Frage nach, welche Unterschiede es zwischen den notwendigen Kompetenzen von Projektmanagerinnen und Projektmanagern in Abhängigkeit der Branche gibt. Dabei zeigt ihre Untersuchung, dass keine allgemeingültigen Aussagen zu den unterschiedlichen Branchen gemacht werden können. CHENG und DAINTY (2005, S. 28–34) stellen bei der Gegenüberstellung ihrer Ergebnisse aus der Baubranche zu den Resultaten aus anderen Branchen, die ebenfalls im Projektkontext tätig sind, jedoch viele Übereinstimmungen fest. Branchenspezifische Kompetenzen, insbesondere im Bereich der Fach- und Methodenkompetenzen, lassen sich nach CHENG und DAINTY nicht auf andere Branchen übertragen. Diese können sich sogar innerhalb einer Branche je Projektart und Aufgabenbereich des Projektmanagers stark

unterscheiden. Darüber hinaus stellen CHENG und DAINTY fest, dass sich die verwendeten Kompetenzbezeichnungen in den verschiedenen Branchen auch im Wortlaut unterscheiden (vgl. Cheng und Dainty, 2005, S. 28–34). Dies könnte auch ein Grund für die großen Diskrepanzen in MORADIS Untersuchung sein.

Da die Erkenntnisse der branchenübergreifenden Studien nur bedingt auf das Bauwesen übertragen werden können, ist es wichtig, sich mit bauspezifischen Untersuchungsergebnissen auseinanderzusetzen (siehe hierzu Studien von Edum-Fotwe und McCaffer 2000; Hwang und Ng 2013; Zhang et al. 2013; Dziekonski 2017). Dabei bestätigen die Autorinnen und Autoren der Untersuchungen, dass das erfolgreiche Koordinieren von Projektbeteiligten mit Herausforderungen verbunden ist, die sich nicht nur mit Fach- und Methodenwissen bewältigen lassen. In den Studien werden den sozialen Kompetenzen von Projektmanagerinnen und Projektmanagern eine zunehmend große Bedeutung zugesprochen (vgl. Stevenson und Starkweather 2010, S. 666–670). Nach ZHANG ET AL. (2013, S. 752) können nur sozial kompetente Projektmanagerinnen und Projektmanager herausragende Leistungen erbringen. Dabei steigt die Notwendigkeit sozialer Kompetenz nach MÜLLER und TURNER (2010, S. 446–447) mit der Komplexität des Projektes.

Doch gerade im Hinblick auf die sozialen Kompetenzen gelangen die Autorinnen und Autoren in ihren Untersuchungen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen und stellen auch regionale Unterschiede fest. Oftmals schränken sie die Aussagekraft ihrer Erhebung auf einzelne Länder oder Kulturkreise ein (Moradi et al. 2019, S. 21). DZIEKONSKI (2017, S. 180) beispielsweise konstatiert in seiner Untersuchung, dass sein entwickeltes Kompetenzmodell auf Bauprojektmanagerinnen und -manager in Polen beschränkt sei. Dies erklärt er damit, dass die Notwendigkeit von Kompetenzen von äußeren Faktoren beeinflusst wird, die sich regional stark unterscheiden können. Auch die Aussagekraft der Untersuchung von AHADZIE ET AL. (2008, S. 90), die in Ghana durchgeführt wurde, beschränken die Autorinnen und Autoren auf Entwicklungsländer. Die Fokussierung vieler Studien auf einzelne Länder oder Kulturkreise ist nach AHADZIE ET AL. der Tatsache geschuldet, dass Projektmanagementpraktiken und die damit verbundenen Kompetenzen regional stark voneinander

abweichen können. Insbesondere die sozialen Kompetenzen werden stark von kulturellen Normen und Gepflogenheiten beeinflusst.

Die einzige Untersuchung, die im Themenbereich notwendiger Kompetenzen im Bauprojektmanagement in Deutschland durchgeführt wurde, ist eine Untersuchung von LIESERT aus dem Jahr 2015. Im Rahmen ihrer Dissertation listet LIESERT (2015, S. 101–102) alle anfallenden Aufgaben und Tätigkeiten im Baubetrieb auf und ordnet ihnen entsprechende notwendige Kompetenzen zu. Dabei bezieht sie sich auf alle Aufgaben und Tätigkeiten „von Führungskräften in deutschen Bauunternehmen“ (Liesert 2015, S. 101). Der Fokus ihrer Untersuchung liegt also nicht ausschließlich auf der Projektleitung. Zudem spielen soziale Kompetenzen in ihrer Untersuchung nur eine untergeordnete Rolle. Da sie aus ihren Ergebnissen Schlüsse für die akademische Lehre ziehen möchte, bezieht LIESERT nur jene Kompetenzen in ihre Untersuchung ein, die ihrer Einschätzung nach erlernbar sind. (vgl. Liesert 2015, S. 101–102)

Betrachtet man die methodischen Herangehensweisen, die in den Studien zur Untersuchung notwendiger Kompetenzen gewählt wurden, stellt man viele Ähnlichkeiten fest. Der Großteil der Erkenntnisse basiert auf Daten, die im Zuge von Befragungen erhoben wurden. Dabei unterscheiden sich die Studien in ihrem Forschungsdesign hinsichtlich der Durchführung von Experteninterviews (im Zuge einer qualitativen Untersuchung) oder Fragebögen (im Zuge einer quantitativen Untersuchung). Beim Stichprobendesign kann zwischen der Befragung von Projektmanagerinnen und Projektmanagern, also der Erhebung von Selbsteinschätzungen (wie beispielsweise bei Alvarenga et al. 2020), und der Befragung von anderen Projektbeteiligten, also der Erhebung von Fremdeinschätzungen (wie beispielsweise bei Dziekonski 2017; Ahadzie et al. 2008) unterschieden werden. Die Methode der Selbsteinschätzung und damit Bewertung der eigenen Leistung in Form von Befragungen wird kritisch betrachtet (vgl. Moradi et al. 2019, S. 10).

Eine Gemeinsamkeit in der Herangehensweise der Studien besteht darin, dass die Notwendigkeit einer Kompetenz von einer befragten Person in einer vom Alltag losgelösten Befragungssituation bewertet wird. Die Bewertung basiert dabei auf einer subjektiven Einschätzung. Bei dieser handelt es sich um eine allgemeine Aussage, die retrospektiv auf Basis bisheriger Erfahrungen

abgegeben wird. (vgl. Christensen et al. 2003, S. 54) Dabei rekapituliert die Befragungsperson sowohl positive als auch negative Erfahrungen mit Projektmanagerinnen und Projektmanagern und skizziert ein „künstliches Idealbild“. Bei diesem Vorgehen wird der Untersuchungsgegenstand, also die Notwendigkeit einer Kompetenz, nicht selbst beobachtet, sondern von Beteiligten bewertet und über Versprachlichung erfasst. Aus Sicht der Methodenforschung besitzt die Erhebungsmethode „Befragung“ verschiedene Fehlerquellen, die zu einer Verzerrung der abgegebenen Antworten führen können (vgl. Diekmann 2021, S. 447). Hier beispielhaft zu nennen sind Intervieweffekte, wie die „retrospektive Erinnerungsverzerrung“ (Scollon et al. 2003, S. 5). Besteht die Gefahr, dass „der Messvorgang das Messergebnis beeinflussen und verfälschen kann“, spricht man von einer „reaktiven Erhebungsform“ (Diekmann 2021, S. 627). Auf Basis dieser Definition kann die Erhebungsform Befragung speziell im Kontext der Untersuchung von sozialen Kompetenzen als reaktiv bezeichnet werden. Denn je nachdem, wie stark einzelne soziale Kompetenzen bei der Befragungsperson ausgeprägt sind, lässt sich diese unterschiedlich interviewen. Dies führt zu einer systematischen Verzerrung der abgegebenen Antworten.

An dieser Stelle lassen sich folgende Erkenntnisse festhalten:

- Es gibt international eine Vielzahl branchenübergreifender Studien zum Thema Kompetenzen im Projektmanagement, die sich hinsichtlich ihrer Ergebnisse z.T. jedoch sehr stark unterscheiden.
- Die Übertragbarkeit der branchenübergreifenden Erkenntnisse auf das Bauwesen ist nur in Teilen möglich. Die größten Überschneidungen haben Branchen, die ebenfalls im Projektkontext arbeiten.
- Internationale Untersuchungen im Bereich der Kompetenzen im Bauprojektmanagement sind zwar branchenspezifisch, die Erkenntnisse werden von den Autorinnen und Autoren jedoch meist auf einzelne Länder bzw. Kulturkreise beschränkt.
- Insbesondere bei den sozialen Kompetenzen stellen die Autorinnen und Autoren starke regionale Unterschiede fest. Dabei werden den sozialen

Kompetenzen von Projektmanagerinnen und Projektmanagern in den Studien eine zunehmend große Bedeutung zugesprochen.

- Die einzige Untersuchung von Kompetenzen im Bauprojektmanagement in Deutschland befasst sich nicht mit Projektleiterinnen und Projektleitern im Speziellen, sondern Führungskräften im Bauwesen im Allgemeinen. Zudem werden soziale Kompetenzen hier nur am Rande thematisiert.
- Es existiert noch keine Studie, die sich ausschließlich mit der Notwendigkeit sozialer Kompetenzen im Bauprojektmanagement in Deutschland befasst.
- Bei den bisherigen Untersuchungen wurden Daten überwiegend mit Hilfe von Befragungen erhoben. Bei dieser Erhebungsform wird der Untersuchungsgegenstand nicht selbst beobachtet, sondern von Beteiligten bewertet und über Versprachlichung erfasst.
- Im Kontext der Untersuchung von sozialen Kompetenzen ist die Erhebungsmethode Befragung als reaktiv zu bezeichnen.

Bei der Untersuchung der Literatur zeigte sich, dass es bislang noch keine Untersuchung gibt, die die Notwendigkeit von Kompetenzen über den tatsächlichen Bedarf „in situ“, also an Ort und Stelle, sprich im Arbeitsalltag von Projektleiterinnen und Projektleitern analysiert. Eine solche nachfrageseitige Untersuchung der Anforderungen an Kompetenzen im Arbeitsalltag von Projektleiterinnen und Projektleitern kann die bestehenden Erkenntnisse um einen wichtigen Beitrag erweitern. Da den sozialen Kompetenzen eine zunehmend große Bedeutung zugesprochen wird, werden diese in den Fokus der Betrachtung genommen.

1.3 Zielsetzung der Arbeit

Ziel der Arbeit ist es, die Anforderungen an soziale Kompetenzen im Arbeitsalltag von Personen in der bauherrenseitigen Projektleitung zu untersuchen.

Die Eingrenzung der Untersuchung auf die Projektleitung in der Bauherrenorganisation erklärt sich durch die zentrale Rolle, die diese im Gesamtprojekt einnimmt. Die Wirkungsbereiche auftragnehmerseitiger Projektleiterinnen und Projektleiter – beispielsweise bei Planungs- oder Bauunternehmen – sind auf einzelne Projektphasen und -beteiligte beschränkt. Durch die Untersuchung bauherrenseitiger Projektleiterinnen und Projektleiter kann somit ein breiteres und projektphasenübergreifendes Bild zur Relevanz sozialer Kompetenzen erreicht werden.

Um beurteilen zu können, welche sozialen Kompetenzen im Arbeitsalltag gefordert werden, ist es notwendig, zunächst die Situationen, in denen soziale Kompetenzen benötigt werden, besser zu verstehen. Soziale Kompetenzen werden in Situationen sozialer Interaktion gefordert. Daher lautet die erste Forschungsfrage:

„Wie gestalten sich verschiedene Situationen sozialer Interaktion im Arbeitsalltag von Personen in der bauherrenseitigen Projektleitung?“ (Forschungsfrage 1)

Im Anschluss daran können die hierfür notwendigen sozialen Kompetenzen abgeleitet werden. Die an Forschungsfrage 1 anschließende Fragestellung lautet daher:

„Welche sozialen Kompetenzen werden in verschiedenen Interaktionssituationen gefordert?“ (Forschungsfrage 2)

1.4 Vorgehensweise und Aufbau

In einem ersten Schritt soll das für das Verständnis der Untersuchung notwendige Wissen geschaffen werden. Da sich die Untersuchung mit den Anforderungen an soziale Kompetenzen im Arbeitsalltag von bauherrenseitigen Projektleiterinnen und Projektleitern befasst, werden im Grundlagenteil zwei zentrale Themenbereiche vertieft: Zum einen werden die theoretischen Grundlagen zur Rolle von Projektleiterinnen und Projektleitern im Bauprojektmanagement behandelt (Kapitel 2), zum anderen wird das Themenfeld der sozialen Kompetenzen als berufliche Anforderung beleuchtet (Kapitel 3). Da der Fokus der Untersuchung auf den Interaktionen der Projektleiterinnen und Projektleiter in ihrem Berufsalltag liegt, d.h. auf ihrer Zusammenarbeit und ihren Beziehungen zu anderen Beteiligten, wird in Kapitel 2 eine systemische Perspektive auf das Thema Bauprojektmanagement eingenommen. Bauprojekte werden hier als soziale Systeme betrachtet, in denen die Systemkomponenten, die Projektbeteiligten, im Rahmen der Projektorganisation miteinander in Beziehung stehen und interagieren. Dabei werden insbesondere die Rolle und Funktion der bauherrenseitigen Projektleitung in diesem System herausgearbeitet.

Kapitel 3 befasst sich mit dem Themenfeld „Soziale Kompetenzen“. Dabei werden aus diesem sehr vielschichtigen und komplexen Themenfeld nur die für das Verständnis dieser Arbeit notwendigen Aspekte herausgegriffen. Es geht vor allem darum, einen ersten Überblick über Begrifflichkeiten und Strukturierungsansätze zu geben und ein Grundverständnis für den Zusammenhang zwischen Kompetenzen und kompetentem Verhalten zu schaffen. Der Fokus liegt dabei auf sozialen Kompetenzen als Anforderungen im beruflichen Kontext.

Nach der Einführung in die theoretischen Grundlagen in den Kapiteln 2 und 3 widmen sich die Kapitel 4 und 5 der empirischen Studie, die im Rahmen des Promotionsvorhabens durchgeführt wurde. Kapitel 4 behandelt das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung. Gegenstand des anschließenden Kapitels 5 ist die Darstellung der Ergebnisse der Studie.

Zunächst wird die zugrunde liegende Datenbasis beschrieben (Kapitel 5.1). Sie stellt dabei keinen eigenständigen empirischen Befund dar, bildet jedoch die Grundlage für die Darstellungen der Erkenntnisse zu den einzelnen Forschungsfragen (Kapitel 5.2 Beantwortung der Forschungsfrage 1 und 5.3 Beantwortung der Forschungsfrage 2). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenführung zentraler Befunde (5.4).

Auf Grundlage der empirischen Befunde werden in Kapitel 6 praktische Implikationen in Form handlungsorientierter Empfehlungen für die Praxis abgeleitet. Dabei werden einzelne Handlungsfelder aufgezeigt, um diese abschließend in ein „Komponentenmodell zur Förderung sozial kompetenten Verhaltens“ zu überführen.

Die Arbeit endet in Kapitel 7 mit einer Schlussbetrachtung, die die wichtigsten Ergebnisse zusammenfasst und Ansätze für weitere Untersuchungen aufzeigt.

Der beschriebene Aufbau der Arbeit ist in Abbildung 1 schematisch dargestellt.

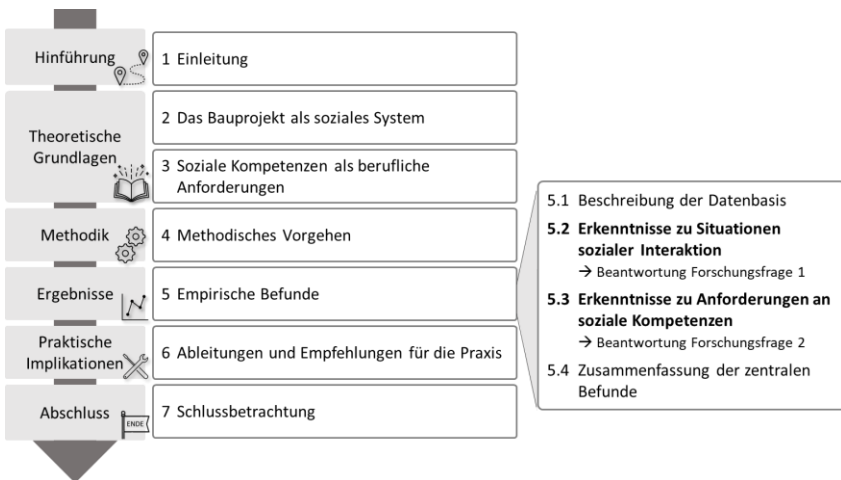


Abbildung 1 : Aufbau der Arbeit

2 Das Bauprojekt als soziales System

2.1 Einführung und begriffliche Einordnung

Zur Analyse der sozialen Interaktionen zwischen bauherrnseitigen Projektleiterinnen und Projektleitern mit anderen Beteiligten ist es zweckdienlich, das Bauprojekt als soziales System zu betrachten. Diese Einführung soll dazu dienen, sich schrittweise dieser Perspektive anzunähern, indem zunächst grundlegende Begriffe erläutert und in einen Gesamtzusammenhang gesetzt werden.

Bauvorhaben können als Bauprojekte bezeichnet werden, da sie typische Merkmale aufweisen, die den allgemeinen Projektkriterien entsprechen (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 2-3). Gemäß der Individual Competence Baseline für Projektmanagement (ICB 4.0)¹ wird ein Projekt beschrieben als ein „einmaliges, zeitlich befristetes, interdisziplinäres, organisiertes Vorhaben, um festgelegte Arbeitsergebnisse im Rahmen vorab definierter Anforderungen und Rahmenbedingungen zu erzielen“ (ICB 4.0 2017, S. 29). Auch das Deutsche Institut für Normung weist eine Definition für den Begriff aus. Gemäß

¹ Die Individual Competence Baseline (ICB 4.0) ist ein international anerkanntes und branchenübergreifendes Standardwerk für Projekt-, Programm- und Portfoliomanagement, das von der International Project Management Association (IPMA) entwickelt wurde. Es dient als Grundlage für die Bewertung und Entwicklung von Kompetenzen in diesen Bereichen und wird weltweit für die Zertifizierung von Projektmanagern verwendet.

DIN 69901-5:2009-01 wird ein Projekt definiert als „Vorhaben, das im Wesentlichen durch Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist [z. B.:] Zielvorgabe, zeitliche, finanzielle, personelle oder andere Begrenzungen [sowie eine] projektspezifische Organisation“. Aus diesen unterschiedlich formulierten Definitionen lassen sich jedoch gemeinsame Kriterien für Projekte ableiten:

- Einmalige Vorhaben
- Zeitlich durch einen Start- und Endtermin begrenzt
- Haben ein festgelegtes Ziel, das zu erreichen ist.

Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich Bauprojekte in einem entscheidenden Punkt von Projekten in vielen anderen Sektoren, wie der stationären Industrie, unterscheiden. Das Team, das sich aus den Projektbeteiligten zusammensetzt, wird bei jedem Bauprojekt neu zusammengestellt. Dies führt dazu, dass die Aufbau- und Ablauforganisation jedes Bauprojekts einzigartig sind. (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 2–3)

Um in einem nächsten Schritt eine systemtheoretische Perspektive auf Bauprojekte eröffnen zu können, soll vorab erläutert werden, was sich hinter dem Begriff „Systemtheorie“ verbirgt.

Die Systemtheorie ist ein interdisziplinärer wissenschaftlicher Ansatz, der sich mit der Beschreibung, Analyse und Erklärung komplexer Systeme befasst. Ein System kann dabei als ein Gefüge von Elementen und von Beziehungen zwischen diesen Elementen verstanden werden, wobei die Beziehungen die Struktur des Systems bilden. Das System grenzt sich gegen seine Umwelt ab, steht mit dieser aber in einem wechselseitigen Einflussverhältnis. (vgl. Willemse und von Ameln 2018, S. 25; Luhmann 2012, S. 15) Die Systemtheorie untersucht, wie die Elemente eines Systems miteinander interagieren und wie sie in ihrem Zusammenspiel das Verhalten des gesamten Systems bestimmen. Häufig wird systemisches Denken auch kontextbezogenem Denken gleichgesetzt. Der Kontext kann dabei je nach Perspektive als Umwelt des Systems oder als größeres System, in das das System eingebettet ist, aufgefasst werden. (vgl. Willemse und von Ameln 2018, S. 12)

Der wohl einflussreichste systemtheoretische Vordenker im deutschsprachigen Raum ist der Soziologe NIKLAS LUHMANN, der dem systemischen Denken vor allem mit seinem Buch „Soziale Systeme“ neue theoretische Impulse verliehen hat. „Sozial“ sind die hier behandelten Systeme, da es sich bei den Systemelementen um Menschen handelt. (Luhmann 2012, S. 22) Der systemische Ansatz ermöglicht die Analyse der Beziehungen zwischen den Menschen innerhalb des Systems und versucht Verhaltensweisen der Individuen zu erklären, indem er diese in ihrem Kontext betrachtet. (vgl. Willemse und von Ameln 2018, S. 8) LUHMANNs Intention als Soziologe war die Entwicklung einer Theorie der Gesellschaft und ihrer Funktionssysteme wie Wirtschaft, Politik und Religion. Weitere einflussreiche Vertreter in diesem Gebiet sind ARIST VON SCHLIPPE, JOCHEN SCHWEITZER, RUDI WIMMER, ROSWITHA KÖNIGSWIESER und ECKARD KÖNIG. Auch der namhafte Kommunikationswissenschaftler PAUL WATZLAWICK, von dem der berühmte Satz „man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al. 2017, S.58-59) stammt, nutzte die Mittel der Systemtheorie, um detailliert zu beschreiben, wie Kommunikation in der menschlichen Interaktion „funktioniert“. Neben diesen Beispielen finden systemtheoretische Ansätze mittlerweile in vielen weiteren Fachdisziplinen wie der Biologie, Psychologie, Wirtschaft und Informatik Anwendung. Auch im Ingenieurwesen ist der Ansatz nicht neu (vgl. Kauffeld 2014, S. 48). Die Übertragung des Ansatzes auf das Bauwesen erfolgte erstmalig durch PFARR (1984, S. 35) und wird aktuell vor allem von Vertretern der Baukybernetik² zur Erklärung der Abläufe im Bauprojekt herangezogen (s. beispielweise Grote 1996; Frahm 2015 oder Interview mit Otto Greiner in WING.business 2007, S. 18)

Aus systemtheoretischer Sicht lässt sich ein Bauprojekt als zeitlich begrenztes, zweckorientiertes System betrachten. Dieses ist in seiner Ganzheit von seiner Umwelt abgegrenzt und besteht aus einer Vielzahl unterschiedlicher Systemkomponenten, den Projektbeteiligten. (vgl. Freitag 2016, S. 220) Da es sich bei den Projektbeteiligten um Menschen handelt, die üblicherweise als Vertreter ihrer jeweiligen Organisationen miteinander über eine gewisse Dauer

² Baukybernetik ist hier als Überbegriff gemeint. Dieser subsumiert alle baukybernetischen Methoden unter sich. (vgl. Frahm 2015, S. 31)

systembezogen interagieren und sich durch ihr Handeln gegenseitig beeinflussen, kann nach dem System-Verständnis von LUHMANN, von einem sogenannten „sozialen System“ gesprochen werden.

Das Bauprojekt als soziales System ist von einer Umwelt umgeben, mit der es in wechselseitiger Beziehung steht. Exemplarisch seien hier die wirtschaftliche Situation oder die gesetzlichen Normen des Landes genannt, in dem das Bauprojekt umgesetzt wird, und die Einfluss auf Planungs- und Bauprozesse nehmen. Gleichzeitig kann ein Bauprojekt einen gesellschaftlichen Beitrag leisten und so wiederum selbst Einfluss auf seine Umwelt nehmen. (vgl. Kalusche und Herzog 2015, S. 313; Frahm 2015, S. 103)

In den nun folgenden Kapiteln wird die systemische Betrachtungsweise genutzt, um die Projektbeteiligten, ihre Funktionen und die Rolle der Projektleitung in dem sozialen System Bauprojekt näher zu erläutern.

2.2 Komponenten des Systems und ihre (formale) Beziehung zueinander

2.2.1 Projektbeteiligte

Bei der Betrachtung des Bauprojekts als soziales System können die Projektbeteiligten als miteinander interagierende Systemelemente definiert werden. Eine interessante Fragestellung ergibt sich hinsichtlich der Festlegung einer Systemgrenze. In der Fachliteratur zum Bauprojektmanagement findet sich eine Unterscheidung zwischen Projektbeteiligten „im engeren“ und „im weiteren Sinne“ oder auch „internen“ und „externen Stakeholdern“ (vgl. Frahm und Rahebi 2021, S. 37; Krips 2017, S. 2). Letzteres ist sehr gut mit dem Systemgedanken vereinbar, da auch hier durch die Unterscheidung eine mögliche Grenze zwischen „innerhalb“ und „außerhalb“ des Systems definiert wird. Doch ist nun ein Mitarbeiter einer Behörde, mit dem ein Projektleiter zwecks Baufreigabe in Kontakt steht, Teil des Systems oder Teil der Umwelt? Ein mögliches Unterscheidungsmerkmal ist die vertragliche Beziehung zwischen

den Beteiligten innerhalb des Projekts. Während interne Stakeholder zum Bauherrn oder anderen Vertragspartnern innerhalb des Projekts eine solche vertragliche Verbindung haben, wie beispielsweise Fachplaner, Bauunternehmer etc., liegt eine solche Verbindung bei externen Stakeholdern nicht vor. Dennoch können auch sie in hohem Maße von dem Projekt betroffen sein, wie z.B. direkte Nachbarn. Auch wenn sie nicht Teil des Systems "Bauprojekt" sind, können sie als Teil der Umwelt je nach Machtposition mal mehr, mal weniger Einfluss auf das Projekt nehmen. Insbesondere bei Groß- und Megaprojekten im Bauwesen wird dem Umgang mit externen Stakeholdern eine sehr große Bedeutung beigemessen. Hier frühzeitig mögliche Konfliktpotenziale zu identifizieren und die Beteiligten in angemessener Weise einzubinden, ist Aufgabe des Stakeholdermanagements. (vgl. Frahm und Rahebi 2021, S. 23; Krips 2017, S. 2)

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden unter dem Begriff „Projektbeteiligte“ ausschließlich die im engeren Sinne internen Stakeholder gemäß der oben angeführten Festlegung (vertragliche Verbindung innerhalb des Projekts) verstanden. Externe Stakeholder hingegen werden als Bestandteil der Systemumwelt betrachtet.

Doch wer ist nun alles „Teil des Systems“? Welche Projektbeteiligten gibt es?

Bei der Umsetzung einer Bauaufgabe, insbesondere im Rahmen eines Großprojekts, kann sich die Zahl der Projektbeteiligten schnell auf mehrere Hundert belaufen. Dies ist dem hohen Spezialisierungsgrad der Beteiligten im Bauwesen geschuldet. (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 155) In den vergangenen Jahrzehnten hat sich in der Baubranche eine Art „Spezialistentum“ entwickelt, das sich in der Vielzahl diverser Fachplaner (Werkplaner, TGA-Planer, Brandschutzplaner etc.) und auf Seiten der ausführenden Unternehmen in zahlreichen Spezialisten (Stahlbauer, Holzbauer, Betonbauer etc.) widerspiegelt. (vgl. Kalusche 2016, S. 40; Greiner et al. 2009, S. 279)

Das Phänomen fußt auf dem Prinzip der Arbeitsvereinfachung durch Zerlegung komplexer Arbeitsprozesse in kleinere, routinemäßig auszuführende Tätigkeiten. Vorteile in dieser Arbeitsteilung liegen in der Nutzung von Spezialisierungsvorteilen wie Lern- und Übungseffekte, sowie von Synergieeffekten

zwischen ähnlichen Verrichtungen, die zu einer Effizienzsteigerung führen (vgl. Schreyögg 2016, S. 29). Eine detaillierte Erläuterung dieser Effekte würde den hier gegebenen Rahmen sprengen. Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dieser Thematik wird auf die entsprechende Literatur³ verwiesen.

Um sich einen Überblick über die verschiedenen Projektbeteiligtengruppen eines Bauprojektes zu verschaffen, finden sich in der Literatur zahlreiche Ansätze zur Gruppierung der Projektbeteiligten, die je nach Kontext mit unterschiedlicher Detaillierungstiefe auskommen. An dieser Stelle genügt eine grobe Einordnung, wie sie in Anlehnung nach SOMMER (2016, S. 37) vorgenommen wird. Er unterscheidet folgende Gruppen von Projektbeteiligten:

- Bauherr in den verschiedensten Formen
- Planer und Berater
- Bauausführende Unternehmen in den unterschiedlichsten Konstellationen

In seiner Auflistung führt SOMMER (2016, S. 37) auch Genehmigungsbehörden und Träger öffentlicher Belange auf. Da diese jedoch gemäß obiger Festlegung nicht Teil des Systems sind, sondern zur Umwelt des Systems zählen, wurden sie an dieser Stelle herausgenommen. Zur Systemumwelt können ebenfalls gezählt werden: Finanzträger, Nachbarn oder andere Interessengruppen. (vgl. Leimböck et al. 2017, S. 32)

Im Folgenden werden die jeweilige Rolle und Funktion der drei Projektbeteiligtengruppen, die im Rahmen dieser Arbeit als Systemkomponenten betrachtet werden, in Kürze erläutert.

³ Um die Wirkungsmechanismen von Arbeitsteilung zur Effizienzsteigerung zu verstehen, wird die Literatur zum Taylor'schen Prinzip der Arbeitsteilung empfohlen. Frederick Winslow Taylor (1856-1915) war Ingenieur und beschäftigte sich vorrangig mit Fragen der Effizienzsteigerung im Kontext der stationären Industrie. Die Prinzipien sind jedoch auch auf andere Tätigkeitsbereiche übertragbar.

Bauherr

In der Literatur existieren unterschiedliche Definitionen des Bauherrenbegriffs. Am umfassendsten dürfte die von PFARR verwendete sein: „Bauherr ist derjenige, der selbst oder durch dritte ein Bauvorhaben im eigenen Namen und auf eigene Verantwortung für eigene oder fremde Rechnung erstellen lässt, meist – aber nicht immer – Eigentümer des Grundstücks ist“ (Pfarr 1984, S. 74). Häufig wird der Bauherr auch als Auftraggeber bezeichnet. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn seine Rolle im Kontext rechtlicher oder vertraglicher Fragestellungen behandelt wird. Hier fungiert der Bauherr als Auftraggeber, da er die Planungs- und Bauleistungen in Auftrag gibt. So findet sich der Begriff beispielsweise auch in der Vergabe- und Vertragsordnung für Bauleistungen (kurz VOB). Allerdings können auch andere Projektbeteiligte, die nicht Bauherren sind, als Auftraggeber im Sinne von Bestellern im werkvertraglichen Sinne fungieren – so auch Planer oder Bauunternehmen.

Bei großen Bauvorhaben handelt es sich beim Bauherrn in den wenigsten Fällen um eine natürliche Person, sondern häufig um eine Bauherrenorganisation (vgl. Kalusche 2016, S. 51). Der Bauherr initiiert das Projekt, definiert die Ziele, stellt die notwendigen Mittel bereit und leitet als oberste Managementinstanz das Projekt. Er stellt somit das sogenannte „Projektmanagement“ dar. (vgl. Sommer 2016, S. 37). Gemäß DIN 69901 umfasst das Projektmanagement die Gesamtheit der Führungsaufgaben, -organisation, -techniken und -mittel, die für die Abwicklung eines Projekts notwendig sind. Wenn es nicht anders geregelt ist, hat er die Projektleitung inne. Diese umfasst alle Aufgaben, die notwendig sind, um ein Projekt zu initiieren, zu planen, zu kontrollieren und zu steuern. (vgl. Kalusche 2016, S. 95) Die Leistungen der Projektleitung dienen in erster Linie der Wahrung der Rechte und Pflichten des Bauherrn (AHO 2020, S. 1). Dabei ist es denkbar, dass der Bauherr in seiner Funktion und bei der Wahrnehmung seiner Pflichten externe Unterstützung, beispielsweise durch externe Projektmanager oder Projektsteuerer, erhält. (vgl. Kalusche 2016, S. 44) Hierbei ist jedoch zwischen delegierbaren und nicht delegierbaren Bauherrenaufgaben zu unterscheiden (vgl. AHO 2020, S.1). Zu den nicht delegierbaren Aufgaben gehören beispielsweise das Setzen der (obersten) Projektziele sowie der Abschluss von Verträgen zur Verwirklichung der

(obersten) Projektziele (vgl. Kalusche 2016, S. 125). Hierzu mehr in Kapitel 2.3.1.

Planer und Berater

In die Gruppe der „Planer und Berater“ fallen Architekten, Fachingenieure und andere Sonderfachleute, die für die Umsetzung der Projektaufgabe notwendigen Berechnungen, Pläne und Leistungsverzeichnisse erstellen. (vgl. Sommer 2016, S. 37) Im Hinblick auf die Projektkomplexität sowie der daraus resultierenden Aufgabenstellung kann es erforderlich sein, eine Reihe von Experten in Form von Fachplanern und Beratern in die Projektarbeit einzubeziehen. Als Beispiele seien hier Fachplaner der Bauphysik (Brand-, Schall-, Wärmeschutz) oder Bodengutachter genannt. (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 155; Kalusche und Herzog 2015, S. 314)

Bauausführende Unternehmen

Für die Umsetzung der geplanten Maßnahme sind häufig eine Vielzahl von bauausführenden Unternehmen erforderlich. (vgl. Sommer 2016, S. 37). Ähnlich wie bei den Planern und Beratern können je nach Projektaufgabe auch bei den ausführenden Unternehmen zahlreiche Leistungsbereiche in Form von unterschiedlichen Gewerken differenziert werden. Beispielfhaft zu nennen sind hier Rohbaugewerke (wie Erdarbeiten, Beton- und Stahlbetonbau etc.), Ausbaugewerke (wie Trockenbau, Fliesenarbeiten, Malerarbeiten etc.) sowie Gewerke der Außenanlagen (wie Landschaftsbau, Straßenbau etc.). (vgl. Kalusche und Herzog 2015, S. 314; Leimböck et al. 2017, S. 32)

2.2.2 Projektorganisationsform

Wie bereits dargestellt, erfolgt die Leistungserbringung in Bauprojekten in klar voneinander abgegrenzten Aufgabenpaketen, die von den einzelnen Systemkomponenten (Projektbeteiligte) arbeitsteilig umgesetzt werden. Damit am Ende eine geschlossene Leistungseinheit entsteht, müssen die in den verschiedenen Systemkomponenten erbrachten Leistungen organisatorisch zusammengeführt und in einer Struktur integriert werden. (vgl. Schreyögg 2016, S. 41)

In der Systemtheorie wird dieser Struktur viel Aufmerksamkeit gewidmet. Jedes System ist durch eine einzigartige Struktur und Dynamik gekennzeichnet. Systemisches Denken geht davon aus, dass jedes System seine „Eigenlogik“ aufweist und dass Systeme nur dann verstanden werden können, wenn diese auf der jeweiligen Systemstruktur beruhende Eigenlogik verstanden wird. (vgl. Willemse und von Ameln 2018, S. 12)

Einen maßgeblichen Einfluss auf die Struktur eines jeden Projektes hat die sogenannte Projektorganisation. Hier wird zum einen festgelegt, wie die projektbezogenen Aufgaben einzelnen Systemkomponenten (Projektbeteiligten) zugeordnet werden, und zum anderen, welche vertraglichen Bindungen zwischen den Beteiligten bestehen und wie Weisungs- und Entscheidungsbefugnisse verteilt sind. (vgl. Racky 1997, S. 5; Kochendörfer et al. 2021, S. 150) Auch werden hierdurch Informationspflichten festgelegt (vgl. Kalusche 2016, S. 153). Die Projektorganisation bestimmt damit als formale Regelung die Beziehung der Systemkomponenten zueinander und beeinflusst damit maßgeblich die Zusammenarbeit der Projektbeteiligten.

An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um eine formale Regelung handelt. Es ist zu erwarten, dass die Projektbeteiligten fernab dieser formalen Regelung Beziehungen zueinander aufbauen. Dies wird durch die Häufigkeit von Interaktionen im Arbeitsalltag und durch wahrgenommene Ähnlichkeit der Beteiligten gefördert. (vgl. von Rosenstiel 2007, S. 390) Zudem entwickeln formale Strukturen in ihrer Umsetzung stets eine Art „Eigenleben“. Wenn Projektleiter X eine wichtige Information oder Entscheidung benötigt, kann er Herr A ansprechen, der eigentlich zuständig wäre. Er kann sich aber auch an Frau B wenden, die zwar eigentlich nicht zuständig ist, in dem Wissen, dass er die Information dort schneller erhält oder die Entscheidung eher in seinem Sinne ausfallen wird. So wie sich im Park „Trampelpfade“ ausbilden, entstehen in jeder Projektorganisation informelle Wege, die jeder kennt, obwohl sie nirgendwo formal festgehalten sind. (vgl. Willemse und von Ameln 2018, S. 205; Blickle 1999, S. 23) Dieses informelle Beziehungsgeflecht, das sich in jeder Organisation entwickelt, kann mit Hilfe von Netzwerkanalysen untersucht und in Soziogrammen sichtbar gemacht werden (vgl. Hahne 1998, S. 45). Ein derartiges Vorgehen würde an dieser Stelle jedoch zu weit

führen und den Rahmen sprengen. Zumal wäre der tatsächliche Nutzen für den vorliegenden Sachverhalt kritisch zu bewerten. Aus diesem Grund wird in den weiteren Ausführungen der Fokus auf die formalen, strukturgebenden Regelungen im Rahmen der Projektorganisation gelegt.

Die Entscheidung, in welcher Form das Projekt abwickelt wird, ist eine Bauherrenaufgabe (Kalusche und Herzog 2015, S. 314). Zu den möglichen Einflussfaktoren, die diese Entscheidung bestimmen, zählen die Größe und Komplexität des Projekts, das angestrebte Maß an Einflussnahme, die damit verbundene Risikosteuerung sowie die Fähigkeit und Bereitschaft des Bauherrn, seine Aufgaben selbstständig wahrzunehmen oder externe Unterstützung in Anspruch zu nehmen. (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 150)

In der Praxis wurden zahlreiche Ansätze erprobt. Die nachfolgend vorgestellten Projektorganisationsformen haben sich in der Praxis bewährt und finden die häufigste Anwendung:

Modell „Einzelvergabe“

Die Vergabe von Planungs- und Bauleistungen in Einzelvergaben kann als die klassische Vergabeform angesehen werden. Kennzeichnend für dieses Modell ist die Tatsache, dass vom Bauherrn zu jedem Fachplaner und ausführenden Gewerk ein direktes Vertragsverhältnis besteht. Infolge der individuellen Auswahl der Beteiligten hat der Bauherr den größten Einfluss auf Kosten und Qualität. (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 158) Gleichzeitig bedeutet die Einzelvergabe ein Maximum an Koordinationsaufwand. Mit der Differenzierung und der damit verbundenen Spezialisierung ergibt sich das Problem der Schnittstellen zwischen den einzelnen Aufgaben bzw. den Bearbeitern. (vgl. Möller und Kalusche 2014, S. 44) Insbesondere mit Zunahme der Komplexität steigt in Projekten auch die Anforderung an den Umgang mit Schnittstellen (vgl. Frahm und Rahebi 2021, S. 32). Abbildung 2 stellt das Modell „Einzelvergabe“ schematisch dar.

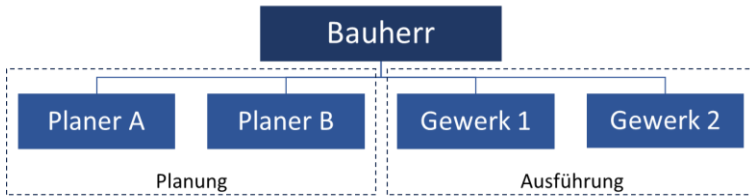


Abbildung 2: Modell Einzelvergabe (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 159)

Um die Schnittstellenproblematik aus Sicht des Bauherrn zu bewältigen, haben sich in der Praxis bewährte Modelle etabliert, die auf einer zusammengefassten Vergabe basieren. Dabei werden Arbeitsaufgaben entweder auf der Planungs- oder auf der Ausführungsseite vertraglich gebündelt. (vgl. Schreyögg 2016, S. 42; Leimböck et al. 2017, S. 42–44). Diese werden im Folgenden vorgestellt.

Modell „Generalplaner“

Um die Anzahl der Verträge sowie die Schnittstellen auf der Planungsseite zu reduzieren und damit den Koordinationsaufwand für den Bauherrn zu minimieren, kann die Beauftragung eines Generalplaners erfolgen. Der Generalplaner übernimmt die vollständige Verantwortung für alle Planungsleistungen, entweder durch eigene Fachkräfte oder unter Einbindung externer Büros. Die Koordination der einzelnen Planer obliegt dabei dem Generalplaner. (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 156) Der Generalplaner haftet gesamtschuldnerisch für die gesamte Planungsleistung und trägt die Verantwortung gegenüber dem Bauherrn (vgl. Leimböck et al. 2017, S. 42). Diese Planungsorganisation entlastet den Bauherrn erheblich und wird daher häufig von Bauherren gewählt, die nicht regelmäßig Bauprojekte umsetzen. (vgl. Leimböck et al. 2017, S. 42) Abbildung 3 stellt das Modell „Generalplaner“ schematisch dar.

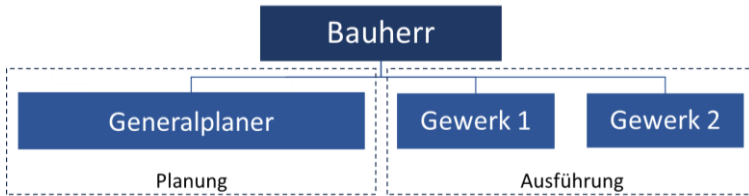


Abbildung 3: Modell Generalplaner (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 161)

Bei größeren Projekten schließen sich häufig mehrere Planungsbüros zu einer Planungsgemeinschaft zusammen, ähnlich einer Arbeitsgemeinschaft (ARGE), um die Funktion des Generalplaners zu übernehmen. Der Bauherr schließt in diesem Fall Verträge direkt mit der Planungsgemeinschaft ab. (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 156; Leimböck et al. 2017, S. 43)

Modell „Generalunternehmer“

Durch die Vergabe aller bauausführenden Leistungen an einen Generalunternehmer werden aus Sicht des Bauherrn die Schnittstellen in der Bauausführung und damit der Koordinationsaufwand deutlich reduziert. Dieser geringere Aufwand kann jedoch mit höheren Gesamtkosten einhergehen, da der Generalunternehmer zur Deckung seines Koordinationsaufwands und der erhöhten Haftungsrisiken einen Zuschlag auf die Nachunternehmerleistungen einkalkuliert. (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 162). Die Unterscheidung zwischen Generalunternehmer und Generalübernehmer hängt davon ab, ob eine eigene Ausführungskompetenz vorhanden ist oder die Ausführung – im Fall des Generalübernehmers – ausschließlich durch Nachunternehmer erfolgt. In der Praxis sind die Grenzen zwischen diesen beiden Modellen oft fließend. (vgl. Greiner et al. 2009, S. 38; Möller und Kalusche 2014, S. 54) Abbildung 4 stellt das Modell „Generalunternehmer“ schematisch dar.

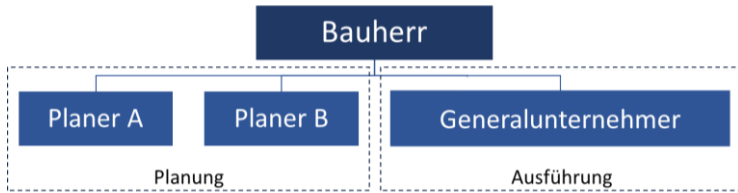


Abbildung 4: Modell Generalunternehmer (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 162)

Eine Variante des GU-Modells besteht darin, bestimmte Bauleistungen in sogenannte „Vergabe-Pakete“ zu bündeln und dafür Teil-GU-Aufträge zu erteilen. Ein typisches Vergabepaket umfasst beispielsweise die technische Ausrüstung, wie Heizung, Lüftung, Sanitär und Elektroinstallation.

Modell „Totalunternehmer“

Beauftragt der Bauherr einen Totalunternehmer oder Totalübernehmer, der sowohl die Planung als auch die Ausführung übernimmt, beschränkt sich die Aufgabe des Projektmanagements auf die Überprüfung des vertraglich vereinbarten Leistungsumfangs und der festgelegten Abschlagszahlungen. Ähnlich wie der Generalübernehmer führt der Totalübernehmer keine eigenen Leistungen aus, sondern vergibt sämtliche Aufgaben an Dritte. (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 164)

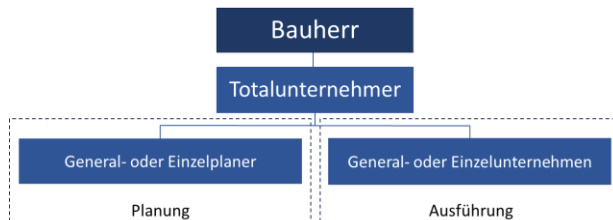


Abbildung 5: Modell Totalunternehmer (vgl. Kochendörfer et al., 2021, S. 165)

Exkurs: Modell der Integrierten Projektabwicklung

Das Modell der Integrierten Projektabwicklung (kurz IPA) gehört nicht zu den klassischen Varianten der Projektabwicklung. Da es jedoch insbesondere in der Zusammenarbeit der Beteiligten einen neuartigen Ansatz verfolgt, soll es hier dennoch berücksichtigt werden.

Bei dem Modell schließen alle relevanten Projektbeteiligten eines Bauprojektes, wie Bauherr, Architekten, Ingenieure, Fachplaner und ausführende Bauunternehmen einen Mehrparteienvertrag und arbeiten gemeinsam von Anfang an in einem kooperativen Prozess an der Umsetzung der Projektaufgabe. Ziel ist es, durch enge und frühzeitige Zusammenarbeit sowie eine gemeinsame Verantwortung für das Projektergebnis eine Optimierung in Bezug auf Kosten, Zeitaufwand und die erreichte Qualität zu erlangen. (vgl. Haghsheno et al. 2022, S. 75)

2.3 Die bauherrenseitige Projektleitung

2.3.1 Funktion und Aufgaben im Bauprojekt

Der bauherrenseitige Projektleiter oder die Projektleiterin ist die von der Bauherrenorganisation entsandte Person, die im Rahmen des Projektes die Rechte und Pflichten des Bauherrn wahren soll. (vgl. AHO, 2020, S. 1) Im Bauprojekt nimmt die Person als Vertreter des Bauherrn die Aufgaben des Projektmanagements wahr. Ihr obliegt stets die direkte Verantwortung für die Erreichung der Projektziele hinsichtlich Kosten, Qualitäten und Termine. (vgl. Kalusche 2016, S. 96) Hierzu ist es ihre Aufgabe, die einzelnen Tätigkeiten der Projektbeteiligten von der Auftragserteilung bis zur Abnahme bzw. Übergabe des Bauvorhabens in technischer, rechtlicher und wirtschaftlicher Hinsicht zu koordinieren, zu steuern und zu überwachen. Die Projektleitung besitzt als oberste operative Instanz Organisations-, Entscheidungs- und Durchsetzungsfunktion im Projekt. (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 6)

Zur zeitlichen und fachlichen Entlastung des Bauherrn bzw. der Projektleitung ist je nach Art, Komplexität und Dauer des Projektes häufig eine Unterstützung durch externe Fachleute erforderlich. Ein bewährter Ansatz zur Übernahme delegierbarer Bauherrenaufgaben ist die Projektsteuerung. (vgl. Greiner et al. 2009, S. 8) Die AHO⁴-Fachkommission „Projektsteuerung / Projektmanagement“ hat eine Leistungs- und Honorarordnung entwickelt, in der die Leistungen im Hinblick auf die Entscheidungs- und Durchsetzungskompetenz unterschieden werden. Demnach hat die Projektsteuerung i.d.R. keine Vollmacht, vertretungsrelevante Entscheidungen gegenüber anderen Auftragnehmern durchzusetzen, sondern koordiniert die Beteiligten über Entscheidungsvorlagen sowie über das Berichts- und Besprechungswesen an die Projektleitung. Die Entscheidungen selbst bleiben im Regelfall der Projektleitung vorbehalten. (vgl. AHO 2020, S. 2) Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Projektsteuerung nur mit dem Bauherrn in einem Vertragsverhältnis steht, nicht jedoch mit anderen Projektbeteiligten. Aufgrund dieser Stabstellenfunktion besitzt die eingesetzte Instanz keine Weisungsbefugnisse gegenüber anderen Projektbeteiligten, außer sie wird vom Bauherrn ausdrücklich dazu bevollmächtigt. Auf die rechtzeitige Klärung der notwendigen Vollmachten und der Haftung ist dann in besonderem Maße zu achten. (vgl. Kalusche 2016, S. 126) Die genaue Abgrenzung zwischen den Bezeichnungen „Projektleiter“, „Projektmanager“ und „Projektsteuerer“ ist gesetzlich nicht vorgegeben. In der Praxis zeigt sich immer wieder ein unterschiedliches Begriffsverständnis.

Je nach Möglichkeiten, Ressourcen und Kompetenzen des Bauherrn gibt es unterschiedliche Formen des Einsatzes externer Unterstützung. Zu den klassischen Modellen zählen die Varianten Bauherr mit eigener Projektleitung und Bauherr mit einer externen Projektleitung. In der Praxis finden sich jedoch vielfältige Übergangsformen, bei denen die Externen mehr oder weniger Leitungsfunktionen des Bauherrn übernehmen. (vgl. AHO 2020, S. 7) Bei Großprojekten kann die Projektleitung eine Vielzahl von Fachleuten erfordern, die

⁴ Die Abkürzung AHO steht für den „Ausschuss der Verbände und Kammern der Ingenieure und Architekten für die Honorarordnung“. Ein eingetragener Verein, in dem sich 44 Ingenieur- und Architektenorganisationen zur Vertretung und Koordination der Honorar- und Wettbewerbsinteressen von Ingenieuren und Architekten zusammengeschlossen haben.

in einem Projektmanagementteam unter Leitung des Projektleiters oder der Projektleiterin zusammenarbeiten. (vgl. Leimböck et al. 2017, S. 45). An manchen Stellen ist in der Literatur so auch die Rede von einem „Gesamtprojektleiter“, der das Projektmanagementteam leitet. Sind die Aufgaben und Verantwortlichkeiten zu vielfältig, dass eine einzelne Person die Leitung übernehmen kann, so können die Verantwortlichkeiten auch auf mehrere Personen verteilt werden. (vgl. Sommer 2016, S. 33) In der Praxis ist bei großen Projekten häufig eine Aufteilung der Verantwortungsbereiche in eine „technische“ und eine „kaufmännische“ Projektleitung zu beobachten. Bei sehr großen Bauvorhaben, die sich in verschiedene Bauabschnitte oder Teilprojekte gliedern, kann es sinnvoll sein, für jeden Bauabschnitt oder jedes Teilprojekt einen eigenen Projektleiter oder Projektleiterin einzusetzen. In solchen Fällen ist es sinnvoll, die zu führenden Teams entsprechend der jeweiligen Trennung in Teilteams zu splitten, um klare Verantwortlichkeiten sicherzustellen.

In der Fachliteratur des Bauprojektmanagements liegt ein starker Fokus auf das Managen von Großprojekten. Themen wie komplexe Projektstrukturen, umfangreiche Projektteams und die Koordination vieler Beteiligter dominieren die Diskussion. Wer sich ausschließlich mit der Literatur beschäftigt, könnte so schnell den Eindruck gewinnen, dass in der Baupraxis fast ausschließlich Infrastrukturmaßnahmen, Hochhäuser oder große Industrieanlagen umgesetzt werden. Tatsächlich machen diese in ihrer Anzahl jedoch nur einen kleinen Teil der in der Praxis umgesetzten Projekte aus. Die Fokussierung der Literatur auf Großprojekte spiegelt nur einen Ausschnitt der Baupraxis wider und lässt die alltäglichen Herausforderungen kleinerer und mittlerer Projekte oft unberücksichtigt. Diese erfordern ebenfalls professionelles Projektmanagement, jedoch in deutlich kleinerem Umfang und mit anderen Schwerpunkten als bei Großprojekten. Häufig reduziert sich das Projektmanagementteam hier auf eine einzelne Person. Bei sehr kleinen Bauprojekten ist es in der Praxis häufig der Fall, dass Projektleiter und Projektleiterinnen mehrere Projekte gleichzeitig übernehmen. Dies liegt daran, dass der Umfang und die Komplexität dieser Projekte meist so gering sind, dass eine einzelne Person in der Lage ist, mehrere Vorhaben parallel zu betreuen. Diese Parallelisierung der Projekte trägt dazu bei, die Ressourcen der Projektleitung effizient zu nutzen und die Arbeitslast gut zu verteilen. (vgl. Kalusche 2016, S. 101–102)

2.3.2 Projektleiter und Projektleiterinnen als Teil einer Bauherrenorganisation

Die Aufgaben eines Projektleiters oder einer Projektleiterin wurden bisher überwiegend aus der Perspektive des Bauprojektes betrachtet, in dem er oder sie in der Rolle des Bauherrenvertreters Aufgaben wahrnimmt und dazu mit den anderen Projektbeteiligten interagiert. Der Projektleiter wird hierbei als Element des sozialen Systems „Bauprojekt“ betrachtet. Alle anderen Beteiligten wurden bislang als „externe Stakeholder“ (s. Kapitel 2.2.1) der Systemumwelt zugeordnet. Aus systemtheoretischer Sicht lassen sich innerhalb dieser Systemumwelt jedoch weitere Systeme differenzieren, die auf das betrachtete System „Bauprojekt“ einwirken und mit ihm in Wechselwirkung stehen. Eines dieser Systeme ist die Bauherrenorganisation⁵. Die Bauherrenorganisation stellt nicht nur die finanziellen und administrativen Ressourcen für das Projekt zur Verfügung, sondern sorgt auch für die strategische Ausrichtung und langfristige Zielerreichung des Projektes. Eine Besonderheit stellt nun der Aspekt dar, dass der Projektleiter als eine Art Bindeglied zwischen diesen beiden Systemen fungiert, indem er die Ziele und Vorgaben der Bauherrenorganisation auf das Bauprojekt überträgt und umgekehrt. Dabei ist er nicht nur Akteur innerhalb des Bauprojektes, sondern auch Mitglied der Bauherrenorganisation.

In der Bauherrenorganisation ist der Projektleiter ebenfalls Teil eines sozialen Systems, das eine eigene Organisationsstruktur aufweist. In dieser hat er Kollegen und ist gegenüber seiner Führungskraft weisungsgebunden, berichts- und rechenschaftspflichtig. (vgl. Kalusche 2016, S. 99) Für die Umsetzung der Projektziele ist er auf die Zuarbeit anderer Abteilungen (wie IT, Rechnungswesen, Einkauf) angewiesen (vgl. Kellner 2006, S. 12). Dabei gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Organisations- und Rechtsformen, die durch ihre spezifische Ausgestaltung und internen Prozesse Einfluss auf den Projektablauf

⁵ Der Begriff „Organisation“ wird in der Betriebswirtschaftslehre unter verschiedenen Gesichtspunkten verwendet. Bezogen auf den hier vorliegenden Kontext soll er die strukturierte und koordinierte Gesamtheit von Prozessen, Aufgaben, Ressourcen und Personen beschreiben, die zur Erreichung der Unternehmensziele zusammenwirken. Diese Sichtweise des Organisationsbegriffs ermöglicht es, die Bauherrenorganisation und ihre Struktur ebenfalls als soziales System zu verstehen. (vgl. Blecken und Gralla 1998, S. 472)

nehmen. Von besonderer Bedeutung ist hierbei die Unterscheidung zwischen „öffentlichen“ und „privaten“ Bauherrenorganisationen (vgl. Lüttmann 2014, S. 62–63; vgl. Kalusche 2016, S. 63–64). Öffentlich-rechtliche Institutionen, wie Bund, Länder, Kommunen oder andere öffentliche Körperschaften, müssen in ihrer Rolle als Bauherr eine Vielzahl von Verordnungen und Richtlinien berücksichtigen. So müssen sie beispielsweise bei der Vergabe von Bauleistungen präzise die Verfahren nach Teil A der Vergabe- und Vertragsordnung für Bauleistungen (VOB) einhalten, um Wettbewerbsverzerrungen und Korruption zu vermeiden. (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 157) Darüber hinaus haben öffentliche Organisationen aufgrund ihrer Finanzierung durch Steuergelder eine erhöhte Rechenschaftspflicht hinsichtlich der Mittelverwendung und zusätzliche Prüf- und Kontrollinstanzen. Diese Aspekte beeinflussen die Prozesse innerhalb öffentlicher Organisationen maßgeblich und wirken sich somit auch auf das Projektgeschehen aus.

Der Projektleiter ist Teil beider Systeme (Bauprojekt und Bauherrenorganisation) und interagiert in seiner täglichen Arbeit in beiden Systemen. Für eine ganzheitliche Betrachtung seiner Interaktionen reicht es daher nicht aus, nur das soziale System „Bauprojekt“ zu betrachten. Dieser Sachverhalt ist in Abbildung 6 schematisch dargestellt.

Besteht das bauherrenseitige Projektmanagementteam aus mehreren Personen, die der Bauherrenorganisation angehören, so werden diese für die Dauer des Projektes teilweise oder vollständig von ihren Aufgaben im Unternehmen freigestellt und in einem Projektteam zusammengefasst. Bestehende Hierarchiedifferenzen zwischen den Mitarbeitern werden für die Dauer des Projektes aufgehoben. (vgl. Diederichs und Malkwitz 2013, S. 114). Der Projektleiter führt das Team, ist aber in einer solchen Struktur kein Abteilungsleiter im hierarchischen Sinne.

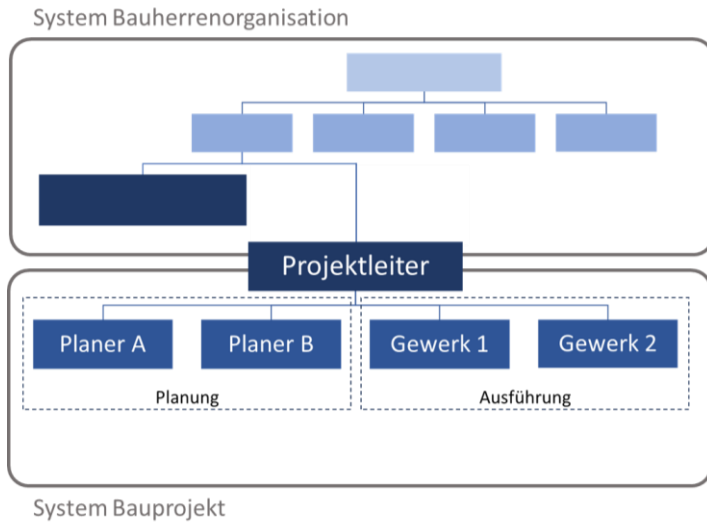


Abbildung 6: Projektleiter als Schnittstelle zwischen den Systemen Bauprojekt und Bauherrenorganisation (in Anlehnung an Greiner et al. 2009, S. 40)

Auf weitere Varianten und Details wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Zu vielfältig sind die organisatorischen Besonderheiten, die sich aus den unterschiedlichen Rahmenbedingungen der jeweiligen Bauherrenorganisation oder Projektsituation ergeben.

3 Soziale Kompetenzen als berufliche Anforderungen

3.1 Das Konstrukt „Soziale Kompetenz“

3.1.1 Der Kompetenzbegriff

Der Begriff Kompetenz wird in vielen unterschiedlichen Lebensbereichen verwendet und wird im beruflichen Kontext in den letzten Jahrzehnten fast inflationär gebraucht. Es scheint so, als könne man an jeden Begriff das Suffix „-kompetenz“ anhängen, um die dafür erforderlichen Fähigkeiten zusammenzufassen: Medienkompetenz, Führungskompetenz, Lehrkompetenz und andere. Dabei besteht kein einheitliches Verständnis darüber, was eine „Kompetenz“ eigentlich ist und wie sie sich vom Begriff der „Fähigkeit“ abgrenzt oder ob sie gar als Synonyme verstanden werden können. Aus diesem Grund soll in einem ersten Schritt der Kompetenzbegriff Gegenstand der Betrachtung sein.

Bei näherer Auseinandersetzung mit einer möglichen Begriffsdefinition zeigt sich, dass nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Literatur Unterschiede in der Begriffsverwendung bestehen. Dabei variiert die Begriffsbedeutung insbesondere zwischen verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, die „Kompetenzen“ aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. Zu den Wissenschaften, die sich im betrieblichen Kontext mit Kompetenzen beschäftigen, gehören die (Berufs-)Pädagogik, die sich mit der Aus- und Weiterbildung beschäftigt, die Psychologie und die Betriebswirtschaft. (vgl. Kauffeld 2006, S. 15).

(Berufs-)Pädagogik

In der erziehungswissenschaftlichen und (berufs-)pädagogischen Forschung wird der Kompetenzbegriff vor allem zur Strukturierung und zur Klassifikation von Qualifikationen genutzt (vgl. Kauffeld 2006, S. 16). Es wird untersucht, welche Kompetenzen für eine inhaltlich eingrenzbar Situation erforderlich sind, um im Sinne einer Befähigung der Beteiligten diese in den Fokus der Betrachtung zu rücken. (vgl. Höft und Goerke 2014, S. 8). Es geht hierbei also um das *Können*, die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung konkreter Arbeitsanforderungen.

In diesem Zusammenhang ist häufig von der sogenannten „Handlungskompetenz“ die Rede. Diese umfasst alle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände, die ein Mensch zur Bewältigung konkreter Arbeitsanforderungen benötigt. (vgl. Kauffeld 2006, S. 20)

Psychologie

In der Psychologie werden Kompetenzen als Dispositionen (Potenziale) zur erfolgreichen Bewältigung einer (komplexen) Situation verstanden und dabei vor allem in Abgrenzung zur so genannten Performanz betrachtet (vgl. Lang 2008, S. 8; Heyse 2007, S. 19; Kauffeld 2006, S. 20). Mit Performanz wird das konkrete Handeln in der Situation beschrieben. Das Vorhandensein bestimmter Kompetenzen erhöht die Wahrscheinlichkeit, situative Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können und bestimmte, als „kompetent“ bewertete Verhaltensweisen zu zeigen. (vgl. Daseking und Petermann 2016, S. 287). Die Unterscheidung zwischen Performanz und der zugrunde liegenden Kompetenz ist insbesondere für die Kompetenzdiagnostik von großer Bedeutung. Es kann sein, dass sich eine Person aufgrund situationsspezifischer Faktoren inkompetent verhält, obwohl sie über die zugrundeliegenden Kompetenzen für kompetentes Verhalten verfügt. (vgl. Lang 2008, S. 10).

Betriebswirtschaft

Aus der managementorientierten betriebswirtschaftlichen Perspektive werden bei der Verwendung des Kompetenzbegriffs drei Betrachtungsvarianten unterschieden:

Im strategischen Management werden marktorientierte Kernkompetenzen als unternehmensspezifische Stärken und exklusives Know-how verstanden. Sie

stellen einen strategischen Erfolgsfaktor für das Unternehmen dar. (vgl. Kaufeld 2006, S. 16)

Im Kontext der Unternehmensorganisation wird der Begriff im Zusammenhang mit den aufgabenbezogenen Zuständigkeiten und Befugnissen einer Stelle verstanden. Was eine Person in ihrer Rolle tun „soll“ (im Sinne ihrer Zuständigkeit) und tun „darf“ (im Sinne ihrer Befugnis). Es handelt sich hierbei um die so genannte formale Kompetenz, die sich aus der Position ergibt, die eine Person im Unternehmen innehat. (vgl. GPM 2019, S. 24) Wenn z.B. im organisatorischen Kontext von „Entscheidungskompetenz“ die Rede ist, so ist damit nicht gemeint, wie leicht oder schwer es einer Person fällt, Entscheidungen zu treffen, sondern ob sie die Befugnis hat, eine Entscheidung zu treffen.

Im Personalmanagement wird der Begriff bei der Personalauswahl, -beurteilung und -entwicklung verwendet und ähnelt dem Verständnis in der (Berufs-)Pädagogik und Psychologie. Auch hier spricht man von der so genannten Handlungskompetenz. Diese setzt sich aus der Fähigkeit - dem Können - und darüber hinaus aus der Bereitschaft - dem Wollen - zusammen. Letzteres betrifft die Motivation der Mitarbeiter. (vgl. GPM 2019, S. 24)

Für das Begriffsverständnis der vorliegenden Arbeit sollen zentrale Elemente der vorangegangenen Ansätze aufgegriffen werden, ohne dabei einem der Ansätze vollständig zu folgen. Da es sich bei dieser Arbeit um eine Untersuchung der Anforderungen an soziale Kompetenzen von Personen in der Projektleitung handelt, wird der Fokus auf die berufliche Handlungskompetenz gelegt. In der vorliegenden Arbeit wird die berufliche Handlungskompetenz als Disposition definiert, die es ermöglicht, eine konkrete Arbeitssituation erfolgreich zu bewältigen. Sie setzt sich aus den individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbeständen einer Person zusammen und bildet die Grundlage für kompetentes Verhalten. Die Unterscheidung zwischen Kompetenz und kompetentem Verhalten wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

3.1.2 Kompetenz versus kompetentes Verhalten

Menschliches Verhalten ist so komplex, dass es keine allgemeingültigen Erklärungsmodelle mit Alleingeltungsanspruch geben kann. In der Psychologie, aber auch in anderen Wissenschaftsbereichen, haben sich verschiedene Schulen und Strömungen herausgebildet, die jeweils eigene Erklärungsansätze für menschliches Verhalten vertreten. (vgl. Willemse und von Ameln 2018, S. 5)

Übereinstimmend wird jedoch zwischen Kompetenz und kompetentem Verhalten unterschieden. Kompetenzen werden zumeist als Handlungsvoraussetzungen (Dispositionen, manchmal auch Potenziale) verstanden, die sich erst im Handlungsprozess zeigen. (vgl. Kauffeld 2006, S. 20; North et al. 2018, S. 38; Kanning 2002, S. 155) Kompetenz ist also eine Voraussetzung, aber keine Garantie für kompetentes Verhalten. Verfügt eine Person über die notwendigen Kompetenzen, so besteht prinzipiell die Möglichkeit, sich in einer spezifischen Situation kompetent zu verhalten. (vgl. Kanning 2009, S. 13) Kompetenzen sind also nicht direkt beobachtbar. Sie zeigen sich im Verhalten einer Person in einer bestimmten Situation. (vgl. Heyse 2007, S. 22; Daseking und Petermann 2016, S. 287) Für ein kompetentes Verhalten in einer Situation ist ein Zusammenspiel aus sich ergänzenden oder gegebenenfalls auch kompensierenden Kompetenzen notwendig. (vgl. Höft und Goerke 2014, S. 9) Die Wirkung von Kompetenzen im Handlungsprozess und die Entstehung von kompetentem Verhalten werden in Abbildung 7 schematisch dargestellt und im Folgenden erläutert.

Am Anfang steht eine spezifische Herausforderung, Aufgabenstellung oder ein Problem, womit eine Person konfrontiert wird.

Die spezifische Situation führt nun zu einer Aktivierung des Problemlösungsprozesses. Dabei wird auf vorhandene Kompetenzen zurückgegriffen. Diese Kompetenzen setzen sich aus Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbeständen zusammen, die die Person aufgrund ihrer Ausbildung, Erfahrung und Veranlagung besitzt. Ihr Vorhandensein ist situationsstabil. Je nach Anforderung der Situation (zu bewältigende Herausforderung, Aufgabe oder Problem) kommt es jedoch zu einer Selektion, Kombination oder Bündelung der einzelnen Komponenten. Diese Ausdifferenzierung des Handelns wird durch verschiedene Aspekte der auslösenden Situation beeinflusst und ist somit situativ. Bevor es jetzt zur eigentlichen Handlung kommt, muss noch eine Hürde

genommen werden, der sogenannte Wertefilter. Dieser sortiert bestimmte Verhaltensweisen aus, die vom Individuum selbst und/oder von anwesenden Personen als unangemessen bewertet werden könnten. Motivation bzw. Demotivation können sich in einem nächsten Schritt förderlich oder - im Falle der Demotivation - auch hemmend auf das Handeln auswirken. Am Ende des Handlungsprozesses steht die Performanz. Das ist das Verhalten, das als Reaktion auf die spezifische Situation gezeigt wird. Wird das Verhalten als angemessen und erfolgreich bewertet, kann man von kompetentem Verhalten

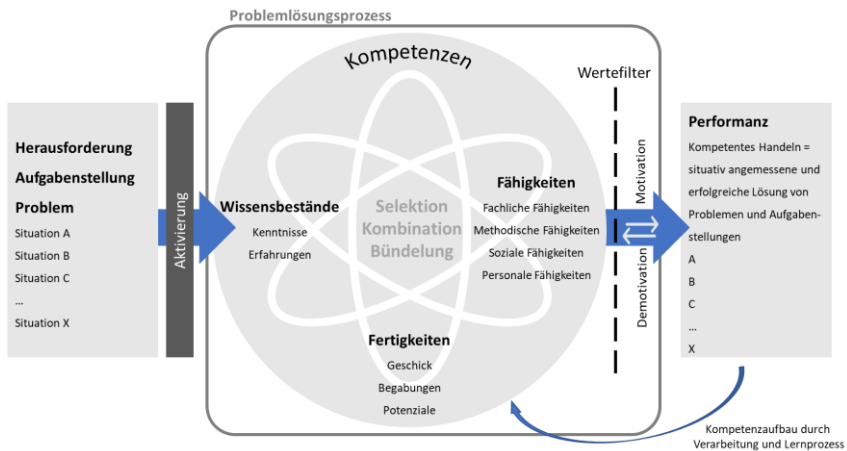


Abbildung 7: Schematische Darstellung zur Wirkung von Kompetenzen (modifizierte Darstellung nach North et al. 2018, S. 38; ergänzt um Komponenten aus Kanning, 2002, S. 159)

sprechen. Erfolgreich bedeutet in diesem Zusammenhang, dass auf die ursprüngliche Herausforderung, die den Handlungsprozess ausgelöst hat, in geeigneter und zielgerichteter Weise reagiert wird. Was als unangemessenes Verhalten gilt, ist in hohem Maße kulturabhängig (vgl. Forgas 1995, S. 294). Durch das wiederholte Durchlaufen des Handlungsprozesses und die Reaktion der Umwelt auf das jeweilige Verhalten findet ein Lernprozess statt, durch den die Kompetenzen weiter ausgebaut werden. (vgl. Kauffeld 2006, S. 20; North et al. 2018, S. 38) Die Unterscheidung zwischen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten stellt dabei nur eine grobe Differenzierung dar. Die

wissensbezogenen Kompetenzen umfassen dem Kontext betreffende Kenntnisse, die wir irgendwann einmal gelernt und Erfahrungen, die wir irgendwann einmal gesammelt haben. Mit „Fähigkeiten“ sind sehr grundlegende, breite Kompetenzen gemeint, denen oft auch eine gewisse genetische Determination unterstellt wird. Der Begriff „Fertigkeiten“ bezieht sich demgegenüber auf sehr viel konkretere, erlernte Kompetenzen. (vgl. Kanning 2009, S. 17)

3.1.3 Kompetenzklassen

Es gibt eine schier unermessliche Vielzahl von Kompetenzen, so dass in den verschiedenen Fachdisziplinen immer wieder Ansätze verfolgt werden, diese in einzelne Kompetenzklassen, manchmal auch Kompetenzkategorien genannt, zu strukturieren. Eine allgemein akzeptierte oder gar empirisch fundierte Taxonomie gibt es auch hier in der Literatur nicht. (vgl. Kauffeld 2006, S. 26). Die in der Literatur am weitesten verbreitete Unterteilung ist die Unterscheidung in drei Kompetenzklassen:

- Fachkompetenzen
- Methodenkompetenzen
- Sozialkompetenzen

Was unter den verschiedenen Kompetenzklassen im Einzelnen verstanden wird, variiert je nach theoretischen Annahmen und praktischen Erfordernissen: Während Fach- und Methodenkompetenz von den Autoren und Autorinnen relativ einheitlich definiert werden, divergieren die Ansätze vor allem bei den Sozialkompetenzen. Kompetenzen, die sich auf die Selbstwahrnehmung und Selbstregulation beziehen, werden dabei häufig aus der Klasse der Sozialkompetenzen herausgenommen und einer vierten Kompetenzklasse zugeordnet, die oftmals als Selbstkompetenz, persönliche Kompetenz oder personale Kompetenz bezeichnet wird. (vgl. Kauffeld 2006, S. 23; Sonntag und Schaper 1999, S. 212) Näheres hierzu in Kapitel 3.1.5.

Es besteht jedoch Einigkeit darüber, dass die Kompetenzklassen nicht unabhängig voneinander funktionieren, sondern sich immer gegenseitig bedingen. So sind z.B. im Projektmanagement Strukturierungsmethoden erforderlich, damit die Fachkompetenzen zum Ausdruck kommen können. Kompetentes

Verhalten erfordert immer eine Kombination verschiedener Kompetenzen, auch aus unterschiedlichen Kompetenzklassen. (vgl. Kauffeld 2006, S. 26–27)

3.1.4 Soziale Kompetenz – Eine begriffliche Einordnung

Wie in vielen Forschungsfeldern stößt man auch in der Auseinandersetzung mit dem Begriff der sozialen Kompetenz auf eine Vielzahl unterschiedlicher, sich zum Teil widersprechender Definitionsversuche. So ist in der Literatur sowohl von Sozialkompetenz, sozialer Kompetenz, als auch von sozialen Kompetenzen die Rede. Bevor auf diese Diskussion näher eingegangen werden kann, ist es zunächst wichtig, sich darüber klar zu werden, was unter dem Begriff verstanden werden kann.

Aufgrund fachspezifischer Akzentuierungen und unterschiedlicher Abstraktionsebenen variieren die Definitionen und Abgrenzungsversuche in der Literatur im Bereich der sozialen Kompetenz stark. Eine allgemein akzeptierte Definition ist nicht erkennbar. Vergleicht man die verschiedenen Definitionsansätze, so lassen sich jedoch vier häufig wiederkehrende Definitionselemente identifizieren, die in den einzelnen Ansätzen nur leicht abgewandelt werden. (vgl. Schuler und Barthelme 1995, S. 81).

Zentrales Definitionselement ist der *Interaktionskontext*. Dies kann als „kleinster gemeinsamer Nenner“ aller Definitionsbemühungen angesehen werden. Soziale Kompetenzen haben immer „irgendwas mit zwischenmenschlichen Interaktionen zu tun“ (vgl. Kanning 2009, S. 11).

Das zweite Definitionselement ist die *Situationsangemessenheit*. Diese definiert sich über Regeln und Erwartungen an das Verhalten des Gegenübers in einer spezifischen Situation und ist damit stark kontextabhängig. (vgl. Schuler und Barthelme 1995, S. 81; Kanning 2002, S. 158) Auf den Aspekt der situativen Angemessenheit sozialen Verhaltens wird in Kapitel 3.1.6 näher eingegangen.

Das dritte Definitionselement ist die *Durchsetzung*. In der Literatur wird häufig auch von „Zielerreichung“ gesprochen. (vgl. Kanning 2015, S. 3; Hinsch und Pfingsten 2015) Dahinter steht die Annahme, dass jeder Interaktion ein bestimmtes Bestreben, ein individuelles Ziel zugrunde liegt, das in der

Interaktion verfolgt wird (vgl. Lang 2008, S. 19). Dieser Aspekt widerspricht dem in der Praxis oft unzureichenden Verständnis von sozialer Kompetenz als stets „weiche Tugend“. Begriffe wie verständnisvoll, einfühlsam, harmonieorientiert beschreiben diese Eigenschaft. Ein solches Verständnis wird gefördert, wenn im Zusammenhang mit sozialen Kompetenzen von „soft skills“ gesprochen wird. Dabei ist sozial kompetentes Verhalten keineswegs automatisch „weiches“ Verhalten. (vgl. Kanning 2015, S. 28) Es kommt wie immer auf den jeweiligen Kontext an. Wer sich in jeder Konfliktsituation sofort seinem Gegenüber unterordnet, immer nachgibt und nie eigene Interessen vertritt oder sogar instinktiv die Flucht ergreift, wenn es zu Spannungen kommt, zeigt kein sozial kompetentes Verhalten. (vgl. Kellner 2006, S. 57)

Das vierte und letzte Definitionselement ist die *Anpassung*. Gemeint ist hiermit die Anpassung des einzelnen Menschen an die Normen und Werte einer sozialen Gemeinschaft. Der Mensch lernt im Laufe seiner Sozialisation bestimmte Verhaltensregeln, die im Umgang mit anderen erwünscht sind und die wichtig sind, damit zwischenmenschliche Kontakte friedlich oder zumindest reibungslos verlaufen. (vgl. Kanning 2015, S. 3)

Die Punkte 3 und 4 sind eng miteinander verknüpft und die Abwägung beider Aspekte stellt immer einen Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung dar. Die soziale Kompetenz eines Menschen ermöglicht somit einen Kompromiss zwischen den Anforderungen, die das soziale Umfeld an den Einzelnen stellt, und den eigenen Interessen, die es auch in Interaktionen zu vertreten gilt. (vgl. Lang 2008, S. 20; Kanning 2015, S. 3)

Soziale Kompetenz integriert also sehr unterschiedliche Fähigkeiten, sich in sozialen Beziehungen situationsgerecht und angemessen zu verhalten (vgl. Kauffeld 2006, S. 24) Soziale Kompetenz bezieht sich somit nicht nur auf eine einzelne Fähigkeit. Vielmehr handelt es sich um ein Bündel unterschiedlicher Kompetenzen, die die Grundlage für sozial kompetentes Verhalten und damit für die Bewältigung von Anforderungen in sozialen Situationen bilden. Einige Autoren sprechen daher bewusst von sozialen Kompetenzen und nicht nur von sozialer Kompetenz. (vgl. Holling et al. 2007, S. 98; Daseking und Petermann 2016, S. 287). Andere definieren soziale Kompetenz als eine Art Oberbegriff, hinter dem sich eine Vielzahl sozialer Kompetenzen verbirgt. (vgl. Kanning 2009, S. 17; Schuler und Barthelme 1995) Dieser Ansatz wird auch in der vorliegenden Arbeit verfolgt. Welche Kompetenzen sich nun konkret dahinter

verbergen und wie diese strukturiert werden können, wird im folgenden Kapitel erläutert.

3.1.5 Facetten und Dimensionen sozialer Kompetenz

Wer mit anderen interagieren will, muss eine Vielzahl komplexer Aufgaben bewältigen: Personenwahrnehmung, Eindrucksbildung, verbale und nonverbale Kommunikation, Aufbau von Beziehungen etc. Soziale Interaktion ist eine komplexe Angelegenheit, die erhebliche Kompetenzen erfordert. (vgl. Forgas 1995, S. 9 und 292). In fast allen einschlägigen Publikationen wird betont, dass soziale Kompetenz ein mehrdimensionales Konstrukt ist. In einer Interaktion wirken immer mehrere Kompetenzen zusammen. Häufig werden diese unterschiedlichen sozialen Kompetenzen als „Facetten“ sozialer Kompetenz (v.a. im Forschungsfeld der Psychologie) oder als „Teilkompetenzen“ (v.a. im Forschungsfeld der Organisations- und Betriebswirtschaftslehre) bezeichnet. Die Meinungen darüber, welche Kompetenzen im Einzelnen hier zu definieren sind, gehen dabei weit auseinander. (vgl. Kanning 2002, S. 157)

Auf der Basis von Plausibilitätsüberlegungen stellen zahlreiche Autoren Kompetenzkataloge zusammen, die für den jeweiligen Anwendungsfall zweckdienlich sind. Dabei unterscheiden sich die Kataloge nicht nur hinsichtlich ihres Inhalts, sondern auch erheblich in ihrem Umfang, der von fünf (Buhrmester et al. 1988) bis zu 28 (Faix und Laier 1991) verschiedenen sozialen Kompetenzen reicht. (vgl. Kanning 2002, S. 157) Die große Bandbreite lässt sich auf mehrere Ursachen zurückführen: auf die häufige Verwendung vermeintlicher Synonyme, auf das unterschiedliche Abstraktionsniveau der jeweiligen Definitionen oder auf die Tatsache, dass verschiedene Kompetenzen unter neuen Begriffen zusammengefasst werden. So wird z.B. unter Führungskompetenz häufig Koordinations-, Kommunikations-, aber auch Selbstreflexionskompetenz zusammengefasst. Kompetenzbegriffe sind daher nie trennscharf. (vgl. Heyse 2007, S. 27; Kanning 2009, S. 20). Eine allgemein gültige oder gar empirisch fundierte Taxonomie der einzelnen Kompetenzen existiert bislang nicht.

Dennoch gibt es in der Literatur eine Vielzahl von Ansätzen, die das Ziel verfolgen, eine für den jeweiligen Anwendungsfall sinnvolle Strukturierung der verschiedenen Facetten sozialer Kompetenz zu finden und damit Ordnung

in das „Durcheinander“ zu bringen. Unterschiedliche Modelle oder Kataloge werden aufgestellt, ohne dass ein Konsens in Sicht ist. Die Kategorien, unter denen in den Modellen oder Katalogen mehrere soziale Kompetenzen strukturiert werden, werden häufig als „Dimensionen sozialer Kompetenz“ bezeichnet. (vgl. Kanning 2009, S. 20) Eine zentrale Rolle nimmt dabei häufig die Kommunikation ein. Sie ist eine der meistgenannten Facetten sozialer Kompetenz (vgl. Kauffeld 2006, S. 24) und wird sogar als Voraussetzung für zwischenmenschliche Beziehungen angesehen (vgl. Schuler und Barthelme 1995, S. 82) Manche Autoren gehen so weit, im Titel einer Kompetenzklasse einen Hinweis auf Kommunikation zu geben, indem sie nicht von sozialen, sondern von „sozial-kommunikativen Kompetenzen“ sprechen (vgl. Erpenbeck und Brenninkmeijer 2007, S. 255). Dies mag auch daran liegen, dass die Grenzen zwischen den Begriffen Interaktion und Kommunikation fließend sind, je nachdem, wie weit man den Kommunikationsbegriff fasst. Dieser Aspekt wird in Kapitel 3.2.2 vertieft.

Für die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit wurde ein Modell aus der psychologischen und pädagogischen Forschung gewählt, das vor allem in der Weiterbildung, also der Kompetenzentwicklung, Anwendung findet und nicht wie viele andere bekannte Modelle zu diagnostischen Zwecken eingesetzt wird (s. Abbildung 8). Es unterscheidet zwischen interpersonalen und intrapersonalen Kompetenzen.

Die Differenzierung zwischen interpersonalen und intrapersonalen sozialen Kompetenzen hat ihre Wurzeln in der Theorie der multiplen Intelligenzen von GARDNER (1993) sowie in der Konzeptualisierung der emotionalen Intelligenz durch SALOVEY und GOLEMAN (Salovey und Mayer 1990). Diese Unterscheidung wird in der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Literatur vielfach aufgegriffen und weiterentwickelt (s. hierzu beispielweise auch Crisand 2002, S. 24).



Abbildung 8 : Intrapersonale versus interpersonale Kompetenzen

Intrapersonale Kompetenzen

Unter intrapersonale Kompetenzen werden alle Kompetenzen zusammengefasst, die sich auf den Umgang einer Person mit sich selbst beziehen. Sie betreffen das eigene Denken, Fühlen und Handeln. Diese Kompetenzen sind entscheidend für den Umgang mit sich selbst und bilden die Grundlage für gelungene soziale Interaktion mit anderen. Es handelt sich dabei u.a. um die folgenden Facetten:

Selbstbewusstsein und Offensivität

Im Fokus des Selbstbewusstseins steht das Verständnis der individuellen Stärken, Schwächen und Emotionen. Das Bewusstsein trägt dazu bei, dass eine Person in Interaktionen authentisch und klar auftreten kann. (vgl. Hinsch und Wittmann 2003, S. 5; Hintz 2013, S. 23) Es bildet zudem eine wesentliche Grundlage für die Offensivität einer Person (vgl. Kanning 2009, S. 88). In Situationen, in denen Personen aktiv auf andere zugehen oder sich in Konfliktsituationen für sich selbst einsetzen und eigene Interessen durchsetzen, ist Offensivität besonders relevant. (vgl. Faix und Laier 1996, S. 113; Kanning 2015, S. 26)

Selbstaufmerksamkeit

Bei der Selbstaufmerksamkeit geht es um die Wahrnehmung der eigenen Emotionen, Gedanken und Handlungen. Sie stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Selbstregulation dar. Personen, die über eine ausgeprägte

Selbstaufmerksamkeit verfügen, sind auch in der Lage, die Emotionen und Bedürfnisse anderer besser zu verstehen. Die Fähigkeit, das eigene Verhalten zu reflektieren, trägt zudem dazu bei, aus Erfahrungen zu lernen, wiederholte Fehler zu vermeiden und somit die Qualität zukünftiger Interaktionen zu verbessern. (vgl. Kanning 2009, S. 88; Hinsch und Pfingsten 2015, S. 29; Crisand 2002, S. 29)

Selbstregulation

Der Begriff der Selbstregulation bezeichnet die Fähigkeit zur Kontrolle der eigenen Emotionen, Gedanken, Impulse und Verhaltensweisen. Die Regulation dieser Faktoren ermöglicht die Steuerung von Emotionen wie Ärger, Frustration und Freude, was wiederum dazu beiträgt, Konflikte zu vermeiden bzw. konstruktiv mit diesen umzugehen. (vgl. Kanning 2009, S. 88)

Resilienz

Resilienz bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber externen Faktoren wie Belastungen, Rückschlägen und Stress. Die Stressbewältigung ist dabei ein wesentlicher Aspekt, der zu einer ruhigen und lösungsorientierten Kommunikation beiträgt. (vgl. Hinsch und Pfingsten 2015, S. 31)

Verhaltensvariabilität

Auch Code-Switching oder Rollenflexibilität genannt, bezeichnet die Fähigkeit, das eigene Verhalten situativ, d. h. in Abhängigkeit von Gesprächspartner und weiteren kontextbezogenen Merkmalen, anzupassen. Flexible Individuen verfügen demnach über ein breites Spektrum an abrufbaren Verhaltensweisen, die sie situativ einsetzen können, um auf die jeweiligen Anforderungen der Situation angemessen zu reagieren. (vgl. Schuler und Barthelme 1995, S. 85; Crisand 2002, S. 27)

Intrapersonelle Kompetenzen umfassen demnach Fähigkeiten zur Reflexion, Steuerung und Anpassung des eigenen Verhaltens an die Anforderungen sozialer Interaktionen und sind somit eine wesentliche Voraussetzung für die Interaktion mit anderen. Sie bilden die Grundlage für ein stabiles und gesundes Selbst, das in der Lage ist, in sozialen Interaktionen zielführend, emphatisch und flexibel zu agieren. In manch anderen Modellen werden die Kompetenzen,

die hier als „intrapersonale Kompetenzen“ aufgeführt werden, nicht als soziale Kompetenzen gewertet. Dies ist auf ein engeres Begriffsverständnis sozialer Kompetenz zurückzuführen. In dieser Auffassung werden Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung, Bewertung eigener Handlungen und bewussten Reflexion der eigenen Fähigkeiten unter eine vierte Kompetenzklasse (neben Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz) eingeordnet und häufig als Selbstkompetenz, persönliche Kompetenz oder personale Kompetenz bezeichnet. (vgl. Kauffeld 2021, S. 290). Da diese Fähigkeiten jedoch eine erklärende Bedeutung für sozial kompetentes Verhalten besitzen und somit für dieses unabdingbar sind, werden sie in der vorliegenden Untersuchung den sozialen Kompetenzen zugeordnet.

Interpersonale Kompetenzen

Hierunter werden Kompetenzen gefasst, die den Umgang mit anderen Menschen unmittelbar betreffen und für die Interaktion wesentlich sind. Interpersonale Kompetenzen sind auf zwischenmenschliche Beziehungen und den sozialen Austausch gerichtet. Dazu zählen u.a.:

Soziale Wahrnehmung und Deutung, Empathie

Versteht man unter Wahrnehmung ganz allgemein den Vorgang der Aufnahme einer subjektiven Gesamtheit von Sinneseindrücken aus Umweltreizen, so kann soziale Wahrnehmung als Wahrnehmung des sozialen Bereichs dieser Reize verstanden werden. Das beinhaltet die Fähigkeit, aus dem Strom von Umweltreizen sozial relevante Reize zu entnehmen und ihnen eine Bedeutung zu geben, um zu einem Verständnis über andere Individuen und ihre spezifische Situation zu gelangen. (vgl. Argyle 1969, S. 127–128; Schilbach et al. 2022, S. 4; Martin und Wawrinowski 2014, S. 25). Die Wahrnehmung anderer Personen in ihrer spezifischen Situation sowie die Empathie für deren Gefühlswelt sind wesentliche Voraussetzungen dafür, das eigene Verhalten an spezifischen Situationen ausrichten zu können (vgl. Schuler und Barthelme 1995, S. 87; Mangels 1995, S. 56; Anton und Weiland 1993, S. 117).

Kommunikationsfähigkeit

Eine klare, präzise und empathische Kommunikation fördert die Effektivität eines Austauschs, in dem Missverständnisse verhindert werden. Von

entscheidender Bedeutung ist hierbei die situationsspezifische Angemessenheit. Hierzu bedarf es diverser weiterer sozialer Kompetenzen, wie die eben angesprochene soziale Wahrnehmung und auch die Verhaltensvariabilität, um in den spezifischen Situationen angemessen mit dem Interaktionspartner zu kommunizieren. Die Kommunikationsfähigkeit kann als ein Bündel einer Vielzahl von Facetten sozialer Kompetenzen oder als „eigenständige“ soziale Kompetenz aufgefasst werden. (vgl. Anton und Weiland 1993, S. 146; Crisand 2002, S. 25; Hintz 2013, S. 14)

Durchsetzungsfähigkeit

Durchsetzungsfähigkeit beschreibt die Fähigkeit, eigene Interessen, Meinungen, Bedürfnisse und Rechte selbstbewusst, klar und respektvoll zu vertreten und durchzusetzen, ohne dabei die Rechte und Bedürfnisse anderer zu missachten. Sie ist eine zentrale soziale Kompetenz, die es ermöglicht, in zwischenmenschlichen Interaktionen sowohl die eigene Position zu wahren als auch Beziehungen aufrechtzuerhalten. (vgl. Schuler und Barthelme 1995, S. 82)

Konfliktfähigkeit

Ein konstruktiver Umgang mit Meinungsverschiedenheiten ist im Berufsalltag von entscheidender Bedeutung, da Konflikte in diesem Kontext nahezu unausweichlich sind. Die Fähigkeit, Meinungsverschiedenheiten sachlich und lösungsorientiert anzugehen, trägt maßgeblich zu einem produktiven Arbeitsklima bei. Dies beinhaltet auch die Fähigkeit, Spannungssituationen aushalten zu können, ohne dabei Scheu vor Konflikten und Meinungsverschiedenheiten zu zeigen. Allerdings ist diese Souveränität eng mit der Durchsetzungsfähigkeit verbunden. Personen, die in diesem Bereich Schwächen aufweisen, zeigen häufig auch Vermeidungsverhalten in Konflikten. Es bedarf daher einer gewissen Offensivität und Konfliktbereitschaft. (vgl. Kanning 2009, S. 88; Mangels 1995, S. 60)

Teamfähigkeit

Die Teamfähigkeit umfasst die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und Kooperation mit anderen. Für diese Fähigkeit sind insbesondere die Perspektivübernahme und die Kompromissbereitschaft von entscheidender Bedeutung (vgl. Kanning 2009, S. 88). Die Bereitschaft, sich in einer Gruppe einzubringen und

gemeinsame Ziele zu verfolgen, ist eine weitere wesentliche Komponente der Teamfähigkeit. (vgl. Faix und Laier 1996, S. 46; Mangels 1995, S. 58)

Im Kontext von Führungskräften werden häufig zusätzlich die folgenden beiden sozialen Kompetenzen in den Fokus gerückt:

Koordinations- / Delegationsfähigkeit

Im Kontext von Führung kommt der Koordination einzelner Personen sowie der Delegation von Aufgaben eine entscheidende Rolle zu. Koordination bezeichnet die Fähigkeit, unterschiedliche Aufgaben, Prozesse und Ressourcen aufeinander abzustimmen. Delegation bezeichnet demgegenüber die Übertragung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten an Teammitglieder, die über die erforderlichen Kompetenzen verfügen. Beide Aspekte sind von entscheidender Bedeutung, um die Effizienz, Produktivität und Zufriedenheit innerhalb eines Teams zu gewährleisten. (vgl. Crisand 2002, S. 59; Hintz 2013, S. 14) Beide Aspekte betreffen die Zuordnung und Abstimmung von Aufgaben und Prozessen innerhalb eines Teams und ermöglichen so eine gezielte Gestaltung und Steuerung der Zusammenarbeit. Aus diesem Grund werden sie an dieser Stelle in einer gemeinsamen Rubrik zusammengefasst.

Motivationsförderung

Motivationsförderung als Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, bei anderen Menschen die Motivation zu stärken, um zielgerichtetes Handeln und Engagement zu fördern. Dies geschieht durch das Schaffen eines Arbeitsumfelds, das intrinsische (innere) und extrinsische (äußere) Motivation unterstützt. Eine motivierende Führungskraft erkennt individuelle Bedürfnisse, fördert das Potenzial der Mitarbeiter und schafft eine positive Arbeitskultur. (vgl. Crisand 2002, S. 22; Holling und Kanning 2007, S. 69)

An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass die hier aufgeführten Facetten sozialer Kompetenz keine abschließende Aufzählung darstellen und nicht isoliert voneinander betrachtet werden können. Sie stehen immer in Wechselwirkung zueinander und bedingen sich gegenseitig, so dass die hier vorgenommene Trennung zwischen intra- und interpersonalen Kompetenzen

und zwischen den einzelnen Facetten immer eine künstliche Trennung darstellt. Im Kontext der Handlungsausführung wirken die Kompetenzen alle gleichzeitig und fördern oder behindern sich gegenseitig. Erst das komplexe Ineinandergreifen lässt, wie bereits in Kapitel 3.1.2 dargestellt, sozial kompetentes Verhalten entstehen. (vgl. Schuler und Barthelme 1995, S. 87; Höft und Goerke 2014, S. 9) Warum ein Verhalten in einer spezifischen Situation als sozial kompetent bewertet wird und in einer anderen nicht, wird im folgenden Kapitel erörtert.

3.1.6 Sozial kompetentes Verhalten

In Kapitel 3.1.2 wurde bereits der Unterschied zwischen dem Vorhandensein von Kompetenzen und dem kompetenten Verhalten einer Person erläutert. So ist in Bezug auf sozial kompetentes Verhalten festzuhalten, dass soziale Kompetenzen die Grundlage für sozial kompetentes Verhalten bilden, das Vorhandensein von sozialen Kompetenzen jedoch keine Garantie für sozial kompetentes Verhalten in jeder Situation darstellt. (vgl. Daseking und Petermann 2016, S. 287; Kanning 2002, S. 155) Dieser Aspekt ist für den späteren Teil der Arbeit von Bedeutung, wenn es um Empfehlungen zur Förderung sozial kompetenten Verhaltens geht.

Was man unter „sozial kompetentem Verhalten“ versteht, ist im jeweiligen Kontext zu betrachten. So gibt es immer einen *sozialen Bezugspunkt*, der für die Bewertung eines Verhaltens in einer spezifischen Situation wichtig ist. Der Bezug zum sozialen Umfeld, zum Kontext, ist notwendig. Denn ein und dasselbe Verhalten kann je nach Situation als sozial kompetent oder sozial inkompetent bewertet werden. (vgl. Kanning 2015, S. 5) Diese ungeschriebenen Regeln dieses „sozialen Spiels“ (Hofstede 2003) werden uns seit frühester Kindheit von unserem sozialen Umfeld „einprogrammiert“. In der Kindheit wird der größte Teil der Kultur an die nächste Generation weitergegeben. Was das konkret beinhaltet, ist von Kultur zu Kultur verschieden. Vieles lernt das Kind unbewusst und durch Nachahmung des Verhaltens der Erwachsenen. Dieser kulturelle Lernprozess findet in allen Kulturen statt. Was das Kind lernt, ist jedoch unterschiedlich. Die Wissenschaft geht heute davon aus, dass Kinder im Alter von 7 bis 10 Jahren alle grundlegenden Werte, Normen und Verhaltensregeln ihrer Kultur gelernt haben. Dieser Prozess des Hineinwachsens in

eine Kultur wird als „Sozialisation“ bezeichnet. (vgl. Broszinsky-Schwabe 2017, S. 88) Dieser Vorgang ist jedoch nicht mit dem Erreichen des Erwachsenenalters abgeschlossen. Es ist ein lebenslang andauernder Prozess. Auch unser Beruf spielt hierbei eine Rolle. Unser berufliches Umfeld prägt uns über weite Strecken unseres Erwachsenenlebens, indem auch hier Werte, Normen, Rollen- und die damit verbundenen Verhaltenserwartungen vermittelt werden. (Hofstede 2003)

Die Bezeichnung eines Verhaltens als „sozial kompetent“ ist immer auch eine wertende Bezeichnung eines Verhaltens, die etwas Positives oder gar Erstrebenswertes zum Ausdruck bringt. Eine solche Bewertung kann vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher Wertesysteme und auch Erwartungen an bestimmte Verhaltensweisen erfolgen, bedarf also eines *evaluativen* Bezugspunktes. Dies hat zur Folge, dass ein und dasselbe Verhalten von Personen mit unterschiedlichen Wertesystemen und Erwartungen in der gleichen Situation als mehr oder weniger sozial kompetent bewertet werden kann. (vgl. Kanning 2009, S. 16) Auch Individuen innerhalb einer kulturellen Gruppe können so sehr unterschiedliche Vorstellungen von sozial kompetentem Verhalten haben (vgl. Forgas 1995, S. 293).

Vor dem Hintergrund dieser Kontextabhängigkeit wird verständlich, warum die genaue Wahrnehmung von Situationsanforderungen eine unabdingbare Voraussetzung für kompetentes soziales Verhalten ist (vgl. Forgas 1995, S. 181). Als besonders relevant erweist sich in diesem Zusammenhang die Fähigkeit zur „sozialen Wahrnehmung“. Dabei spielen „soziale Reize“ eine besondere Rolle. Sie können als „Signale“ in der Interaktion mit anderen verstanden werden, die uns helfen, eine spezifische Situation zu deuten und entsprechend zu reagieren. (vgl. Schilbach et al. 2022, S. 7) Da dieser Aspekt in einem späteren Teil der Arbeit bei den Praxisempfehlungen wieder aufgegriffen wird, soll er hier kurz vertieft werden: Sogenannte „sozialen Hinweisreize“ helfen uns, die Komplexität sozialer Interaktion zu reduzieren. Wir nehmen sie wahr und greifen auf erlernte Verhaltensweisen aus unserer Kultur und individuellen Erfahrungen aus vergleichbaren Situationen zurück. Es scheint, als ob jeder von uns sein eigenes Episoden-Repertoire besitzt, das ihm sagt, wie er sich in den in seiner Lebensumwelt üblichen Interaktionssituationen zu verhalten hat. (vgl. Forgas 1995, S. 178) Das Denken in Episoden ermöglicht es, spezifische Hinweisreize zu erkennen, zu

interpretieren und als Reaktion darauf unterschiedliche „Typenprogramme“ oder „Skripte“ als Verhaltensweisen auszulösen. Durch dieses Zurückgreifen auf erlernte Programme oder Skripte, wird die Komplexität der sozialen Interaktion reduziert. Hierbei helfen uns auch Stereotypisierung, also vereinfachte Bilder von menschlichen Gruppen und damit verbundenen Personenmerkmalen. (vgl. Forgas 1995, S. 33; Abels 2020, S. 323; Schilbach et al. 2022, S. 7; Kanning 2002, S. 161; Kroneberg 2009, S. 127)

3.2 Soziale Kompetenzen im beruflichen Kontext

3.2.1 Berufliche Anforderungen im Wandel der Zeit

Mit dem allgemeinen Trend hin zu einem höheren Spezialisierungsgrad der Beteiligten in der Baubranche (vgl. Kalusche 2016, S. 40; Greiner et al. 2009, S. 279) geht eine „Zersplitterung des Wissens“ einher. Diese führt dazu, dass die Beteiligten zunehmend auf das Wissen und die ausführenden Tätigkeiten anderer Experten angewiesen sind (vgl. Hahne 1998, S. 17; Greiner et al. 2009, S. 279) Vor diesem Hintergrund nimmt die Bedeutung der Zusammenarbeit in interdisziplinär zusammengesetzten Teams zu (vgl. Kellner 2006, S. 10). Es sind mehr Informations-, Koordinations- und Abstimmungsprozesse erforderlich (vgl. Schuler und Barthelme 1995, S. 79; Stumpf 2015, S. 3)

Mit der Zunahme der Interaktionen im Arbeitsalltag wächst auch die Bedeutung sozialer Kompetenzen, wie beispielsweise die Teamfähigkeit. Hinzu kommt, dass die Arbeit in interdisziplinären Teams erfordert, mit Personen zu kommunizieren, die einen anderen Ausbildungs- und Erfahrungshintergrund, in unserer globalisierten Welt häufig auch einen anderen kulturellen Hintergrund haben. Spezialisten müssen ihr differenziertes Fachwissen so vermitteln können, dass es auch von Laien verstanden wird. Hier wird ein besonders hohes Maß an Kommunikationsfähigkeit gefordert (vgl. Rosenstiel 1999, S. 102).

Auch die Rolle der Führungskräfte verändert sich. Während früher Führung als klare Verhaltenssteuerung verstanden wurde, die sich durch die

Formulierung von Arbeitsanweisungen und die Kontrolle der Arbeitsleistung im Rahmen einer klaren hierarchischen Struktur auszeichnete, können Führungskräfte heute nicht mehr auf das Prinzip „Befehl und Gehorsam“ bauen, wenn sie von ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Leistung fordern. Die „Great-Man“-Theorien⁶ der Führung wichen zunehmend dem Ideal der „post-heroischen Führung“, bei der sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter letztlich selbst steuern und die Führungskraft die Aufgabe hat, den Rahmen für diese Selbststeuerung zu gestalten. Die Führungsrolle löst sich vom klassischen Bild des „Bosses“, der aufgabenorientiert führt und klare Ziel-, Planungs- und Entscheidungsvorgaben macht. In modernen Führungstheorien wandelt sich die Rolle der Führungskraft zu einem „Leader“, dessen Funktion eher der eines Mentors und Teambuilders ähnelt. Die Führungskraft setzt zwar Ziele und gibt auch einen Rahmen vor, lässt aber das Wie offen. Sie führt mitarbeiterorientiert, was bedeutet, dass es die Aufgabe der Führungskraft ist, dafür zu sorgen, dass die Mitarbeiter motiviert und zu Höchstleistungen angespornt werden und im Team stark vernetzt arbeiten. Das Führungsverhalten kann als unterstützend, ermutigend und bei Bedarf beratend beschrieben werden. (vgl. Kanning 2002, S. 154; Willemse und von Ameln 2018, S. 212) Mit dem Wandel dieser Führungsrolle ändern sich auch die Anforderungen an die Führungskräfte. Die Rolle des „Mentors“ und „Tebuilders“ erfordert ein hohes Maß an sozialer Wahrnehmung und Empathie (vgl. Rosenstiel 1999, S. 101). Besonders herausfordernd ist in diesem Zusammenhang die parallele Entwicklung der Abnahme direkter sozialer Kontakte in Form von face-to-face-Interaktionen, die mit der zunehmenden Digitalisierung der Kommunikation und dem Trend zur räumlich entfernten Arbeit zu beobachten ist (vgl. Schuler und Barthelme 1995, S. 79). Zu Letzterem kann auch das Homeoffice gezählt werden.

Der mit der zunehmenden Vernetzung einhergehende Bedarf an mehr Information und Austausch im Team und die neuen technologischen Möglichkeiten, auch auf Distanz zu arbeiten, führen zu einer Vielzahl unterschiedlicher Interaktionssituationen im Arbeitsalltag. Da die hierfür erforderlichen

⁶ In den so genannten „Great-Man“-Theorien wird das Vorhandensein spezifischer Persönlichkeitsmerkmale der Führungskraft als entscheidend für den Führungserfolg angesehen. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Eigenschaften angeboren sind. Führungskräfte werden also als solche geboren.

Kompetenzen in engem Zusammenhang mit den spezifischen Situationen stehen (vgl. Daseking und Petermann 2016, S. 287), wird im folgenden Kapitel näher auf diese eingegangen.

3.2.2 Soziale Interaktionen im Berufsalltag

Wie bereits hergeleitet, ergeben sich die Anforderungen an soziale Kompetenzen aus den Situationen sozialer Interaktion. Daher wird in diesem Kapitel nun näher auf diese sozialen Interaktionssituationen eingegangen. Bevor im Folgenden ein Überblick über die verschiedenen Arten bzw. Settings im Berufsalltag gegeben wird, soll zuerst geklärt werden, was genau unter sozialer Interaktion zu verstehen ist und wodurch sie sich auszeichnet.

Zunächst ist festzuhalten, dass eine soziale Interaktion immer zwischen mindestens zwei Individuen stattfindet. Als „sozial“ kann sie bezeichnet werden, weil sie zwischen Menschen erfolgt. (vgl. Blickle 1999, S. 6) Die Mensch-Maschine-Interaktion wird demnach in dieser Betrachtung ausgeklammert. Während sich die Autoren und Autorinnen der Fachliteratur weitgehend darüber einig sind, dass bei einer Interaktion ein wechselseitiges Aufeinandereinfließen bestehen muss, eröffnen sich bei der Frage, in welcher Hinsicht dies geschieht, Differenzierungsmöglichkeiten. (vgl. Paul 2018, S. 187; Nerdinger 2014, S. 56). Bezieht man neben der verbalen Kommunikation (über das gesprochene Wort) auch die nonverbale Kommunikation (über Körpersprache, Gestik etc.) mit ein, so kann man - und dies wird in der Fachliteratur intensiv diskutiert - behaupten, dass bereits zwei Personen, die sich im selben Raum befinden, sozial interagieren. Je nachdem, wie weit man den Kommunikationsbegriff fasst, ist er sehr eng mit dem Konzept der sozialen Interaktion verknüpft. (vgl. Forgas 1995, S. 296; Blickle 1999, S. 6) Bei einem sehr weiten Verständnis des Kommunikationsbegriffs, wie er z.B. von PAUL WATZLAWICK formuliert wird, werden die beiden Begriffe Kommunikation und Interaktion nahezu synonym verwendet. WATZLAWICKS Aussage: „man kann nicht nicht kommunizieren“ (vgl. Watzlawick et al. 2017, S. 58–59) besagt, dass jedes Handeln oder auch Nichthandeln Mitteilungscharakter besitzt. Man muss gar nichts sagen, um zu kommunizieren. (vgl. Schulz von Thun 1992, S. 34) Nach diesem Verständnis findet in jeder Interaktion Kommunikation statt. Doch gilt hier auch der Umkehrschluss? Stellt jede Form der Kommunikation tatsächlich immer eine Interaktion dar?

Dies sehen nicht alle so. Einer davon ist der bereits angesprochene Soziologe NIKLAS LUHMANN. Nach LUHMANN (2012, S. 10) entstehen Interaktionsprozesse dadurch, dass Menschen sich gegenseitig wahrnehmen. Nur so kommt das wechselseitige Aufeinandereinfließen zustande. Kommunikation ohne Wahrnehmung der Beteiligten ist demnach keine Interaktion. Verschiedene Kommunikationsmedien können je nach Wahrnehmung der Beteiligten unterschiedliche Wahrnehmungsintensitäten besitzen. Es macht einen Unterschied, ob sich die beiden Personen in einem Raum befinden oder ob sie per E-Mail miteinander kommunizieren. Diese Unterscheidung soll im Rahmen dieser Arbeit mit dem sogenannten „Interaktionsgrad“ beschrieben werden.

Es gibt in der Literatur bereits Ansätze, die die Unterschiedlichkeit verschiedener Kommunikationsmittel in Hinblick auf den Aspekt der gegenseitigen Wahrnehmung unterscheiden. In der sogenannten „Theorie der medialen Reichhaltigkeit“ (Daft et al. 1987) werden verschiedene Kommunikationsmittel (von formalen Berichten bis hin zur face-to-face Kommunikation) hinsichtlich der Reichhaltigkeit an Informationen unterschieden. Ein Kommunikationsmittel ist dabei umso reichhaltiger,

- Je schneller eine Rückmeldung kommt (Unterscheidung synchrone oder asynchrone Kommunikation)
- Je mehr Kommunikationskanäle zur Verfügung stehen (nur verbale Kommunikation, oder auch nonverbale)
- Je stärker sich die Kommunikation damit individuell prägen lässt (freier Text in einer E-Mail oder ein hochstandardisierter Bericht, bei dem nur Lücken ausgefüllt werden müssen)
- Je vielfältiger die Codes (gesprochene Sprache, Gestik, Mimik, Blick) sind.

Nach dieser Theorie hat das face-to-face Gespräch die größte mediale Reichhaltigkeit, weil es die maximale Menge an Informationen übermitteln kann: die Personen können sich in der Situation sowohl hören als auch vollständig sehen. Die Codes sind daher sehr vielfältig. Die Kommunikation erfolgt unmittelbar, d.h. synchron, und die Personen sprechen frei und können so die Kommunikation individuell gestalten. (vgl. Nerding 2014, S. 63). Hier kann die Parallele gezogen werden, dass je reichhaltiger ein Kommunikationsmedium ist, desto mehr wahrnehmbare Informationen können in Echtzeit aufgenommen und im Sinne der Wechselwirkung auch

wieder zurückgesendet werden. Mit der Reichhaltigkeit eines Kommunikationsmittels steigt also der Interaktionsgrad.

Es ist festzuhalten:

Der Interaktionsgrad eines Kommunikationsmittels zeigt an, wie stark die beiden Interaktionspartner in wechselseitiger Beziehung zueinanderstehen. Je mehr Informationskanäle (im Sinne von wahrnehmbaren Sinnesreizen: auditiv, visuell, ...) zur Verfügung stehen und je schneller die Rückmeldung erfolgt (synchron/asynchron), desto höher ist der Interaktionsgrad der Beteiligten.

Ausgehend von diesem Begriffsverständnis werden in der folgenden Abbildung 9 verschiedene Kommunikationsmittel nach ihrer medialen Reichhaltigkeit und ihrem Interaktionsgrad unterschieden.

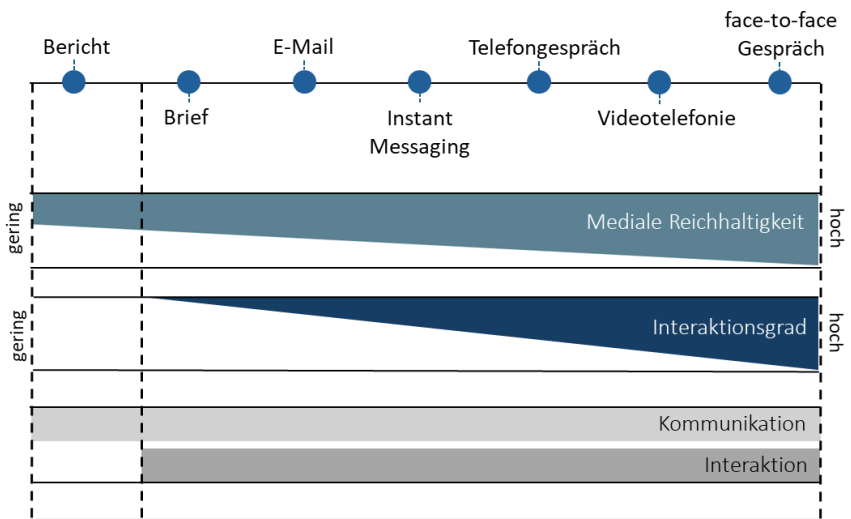


Abbildung 9: Mediale Reichhaltigkeit und Interaktionsgrad verschiedener Kommunikationsmitteln (nach Daft et al. 1987, S. 358, ergänzt um Interaktionsgrad)

In der Literatur zur Kommunikation am Arbeitsplatz gibt es eine Diskussion über die Einordnung von „Besprechungen“ in diesen Kontext. Häufig findet

man sie als eigenständiges Kommunikationsmittel neben E-Mail oder Telefon. Insbesondere in der Literatur zum Management von Großprojekten nimmt das Thema einen großen Raum ein. Mit zunehmender Projektgröße und -komplexität nimmt die Bedeutung von Besprechungen im Vergleich zu anderen Informationsträgern zu, da sie ein sehr effektives, aber auch sehr teures und zeitaufwendiges Mittel zum Informationsaustausch in Teams darstellen. (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 190; Greiner et al. 2009, S. 44) Im Rahmen dieser Arbeit werden Besprechungen jedoch nicht als eigenständiges Kommunikationsmittel betrachtet, sondern als „Anlass“ (z.B. für ein persönliches Gespräch oder eine Videokonferenz) bewertet. In Kapitel 4.2.5 „Entwicklung eines Beobachtungsschemas“ wird im Zusammenhang mit der Herleitung von situationsspezifischen Parametern näher auf diese Thematik eingegangen.

Das in der Interaktion verwendete Kommunikationsmittel stellt einen guten Anhaltspunkt zur Differenzierung unterschiedlicher Situationen sozialer Interaktion dar. Mithilfe des Kommunikationsmittels lässt sich das Setting, in dem die Interaktion stattfindet, sehr anschaulich beschreiben. Ist die Interaktion raumgebunden oder raumüberbrückend? Findet sie synchron oder asynchron statt? All diese Aspekte kennzeichnen eine spezifische soziale Interaktion und stellen die beteiligten Personen vor unterschiedliche Herausforderungen in der Bewältigung der Situation. Sie spielen daher auch im Zusammenhang mit der Betrachtung notwendiger Kompetenzen eine Rolle.

Abschließend soll an dieser Stelle auf einen letzten Punkt eingegangen werden, nämlich die Regelung der Kommunikation in Projekten und Organisationen durch das Berichts- und Besprechungswesen. Diese Regelungen haben einen großen Einfluss auf die Interaktionen der Beteiligten im Arbeitsalltag, da sie Vorgaben über die Form der Kommunikation (im Sinne von Kommunikationsmittel und -ablauf), die Häufigkeit und den Kreis der Beteiligten machen. Sie finden sich je nach Kontext in sogenannten Projekt- oder Organisationshandbüchern. (vgl. Kochendörfer et al. 2021, S. 191; Greiner et al. 2009, S. 43) Interaktionen im Arbeitsalltag finden jedoch nicht ausschließlich im Rahmen dieser formellen Kommunikation statt. Wie bereits in Kapitel 2.2.2 erwähnt, erfolgt neben der formellen Kommunikation immer auch ein informeller Austausch zwischen den Beteiligten. Hier sind die Beteiligten grundsätzlich freier

in der Wahl der Kommunikationsmittel und des Ablaufs. Auch wenn es Untersuchungen gibt, die zeigen, dass es hier eine starke Tendenz zur mündlichen Kommunikation (Telefon, face-to-face-Gespräch) gegenüber der schriftlichen Kommunikation (E-Mail) gibt (vgl. Blickle 1999, S. 15).

Ob formell oder informell, schriftlich oder mündlich, raumgebunden oder raumüberbrückend: Es gibt eine Vielzahl an unterschiedlichen Kommunikationsmitteln und damit einhergehend unterschiedlichen sozialen Interaktionssituationen im Berufsalltag. Um zu verstehen, welche soziale Kompetenzen im Arbeitsalltag von bauherrenseitigen Projektleiterinnen und Projektleitern gefordert werden, ist es wichtig, diese verschiedenen Situationen sozialer Interaktion zu analysieren. Die nachfolgend vorgestellte Studie soll hier Abhilfe schaffen.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Zielsetzung und Forschungsfragen

Das Ziel der Arbeit besteht darin, die Anforderungen an soziale Kompetenzen im beruflichen Alltag von Personen in der bauherrenseitigen Projektleitung zu analysieren. Zur Annäherung an dieses Ziel ist es notwendig, von zwei Prämissen auszugehen:

Prämisse 1:

Soziale Kompetenzen werden in Situationen sozialer Interaktion gefordert. (Für diese Prämisse gibt es zahlreiche Belege in der Literatur, um nur einige zu nennen: vgl. *Kauffeld 2006, S. 20; Daseking und Petermann 2016, S.288; Kanning 2002, S. 155; Erpenbeck und Brenninkmeijer 2007, S.255; Höft und Goerke 2014, S.9; Schuler und Barthelme 1995, S. 83; Lang 2008, S. 24; Holling 2007 et al, S. 98; Schilbach et al 2022, S. 3; Forgas 1995, S. 293*)

Prämisse 2:

Die daraus resultierenden Anforderungen an die beteiligten Personen sind situationsabhängig. Unterschiedliche Situationen stellen unterschiedliche Anforderungen. (vgl. *Schuler und Barthelme 1995, S. 81 und S. 92, Kauffeld 2006, S. 24*)

Um nun zu verstehen, welche sozialen Kompetenzen im Arbeitsalltag benötigt werden, ist es zunächst wichtig, die Situationen, in denen diese Kompetenzen

gefordert werden, genauer zu analysieren. Daraus leitet sich die erste Forschungsfrage ab:

*„Wie gestalten sich verschiedene Situationen sozialer Interaktion im Arbeitsalltag von Personen in der bauherrenseitigen Projektleitung?“
(Forschungsfrage 1)*

Basierend auf diesem Verständnis lassen sich dann in einem nächsten Schritt die dafür notwendigen sozialen Kompetenzen ableiten. Die an Forschungsfrage 1 anschließende Forschungsfrage 2 lautet:

„Welche sozialen Kompetenzen werden in verschiedenen Interaktionssituationen gefordert?“ (Forschungsfrage 2)

Wie in Kapitel 1.2 „Stand der Forschung“ dargestellt, handelt es sich hierbei um ein bisher empirisch unerforschtes Gebiet. Im Zentrum der Untersuchung steht daher die Generierung einer neuen Theorie. Dabei soll die Theorie aus Daten des beruflichen Alltags, also aus der Empirie, entwickelt werden. Zur Generierung einer in empirischen Daten verankerten Theorie bietet sich der Forschungsansatz der „Grounded Theory“ an. (vgl. Strauss und Corbin, 1996, S. 6) Dieser Ansatz wird im Folgenden vorgestellt, bevor das konkrete Vorgehen in den einzelnen Schritten erläutert wird.⁷

4.2 Forschungsdesign

4.2.1 Datenbasierte Theoriebildung – Die „Grounded Theory“

Bei der Grounded Theory handelt es sich um einen qualitativen Forschungsansatz, der darauf abzielt, Theorien direkt aus erhobenen Daten heraus zu

⁷ Das methodische Vorgehen wurde in Abstimmung mit Herrn PD Dr. Andreas Haupt vom Institut für Soziologie des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) und mit Unterstützung von Herrn Dr. Paul Eisewicht vom Institut für Soziologie der Universität Münster entwickelt.

entwickeln. Sie wird daher häufig auch „gegenstandsverankerte Theorie“ genannt. (vgl. Glaser und Strauss 1970, S. 29) Ursprünglich von den Soziologen BARNEY GLASER und ANSELM STRAUSS in den 1960er Jahren im Kontext einer Studie über Sterben und Tod in Krankenhäusern entwickelt, hat sie seither in vielen Disziplinen an Bedeutung gewonnen. (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 9) Die Grounded Theory unterscheidet sich von anderen Forschungsansätzen durch ihren induktiven Charakter und die Betonung der systematischen Erhebung und Analyse von Daten zur Theoriebildung. Die Arbeiten von GLASER und STRAUSS stellen einen Wendepunkt in der qualitativen Forschung dar, indem sie rigorose und systematische Methoden zur Analyse qualitativer Daten einführen. (vgl. Glaser und Strauss 1970, S. 29)

Es können folgende Grundprinzipien festgehalten werden (vgl. Strauss 1998, S. 30):

Induktive Theoriebildung: Theorien werden aus den Daten entwickelt, anstatt Hypothesen vorab zu formulieren.

Theoretisches Sampling: Die Auswahl der Datenquellen erfolgt basierend auf der Relevanz für die (Weiter-)Entwicklung der Theorie. Hierzu mehr in Kapitel 4.3.2.

Ständige Vergleiche: Daten werden kontinuierlich miteinander verglichen, um Kategorien und Konzepte zu identifizieren und zu konkretisieren. Die Theoriebildung erfolgt auf Basis einer sogenannten „komparativen Analyse“. Hierzu mehr in Kapitel 4.3.4.

Kodierparadigma und Memoschreiben: Um die Entwicklung und Verdichtung von Konzepten zu ermöglichen, wird in einem strukturierten Verfahren in drei Schritten kodiert (offenes, axiales und selektives Kodieren). Mit Hilfe von reflexiven Notizen - so genannten Memos -, werden Ideen und Gedanken während des Forschungsprozesses festgehalten und weiterentwickelt. Hierzu mehr in Kapitel 4.3.1.

Abbildung 10 stellt das methodische Vorgehen im Rahmen der Grounded Theory schematisch dar. Eine Besonderheit besteht darin, dass Datenerhebung und Datenanalyse nicht zwei aufeinander folgende Schritte sind, sondern eng miteinander verbundene Prozesse, die abwechselnd stattfinden müssen, da die

Analyse das theoretische Sampling der Daten steuert. (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 40)

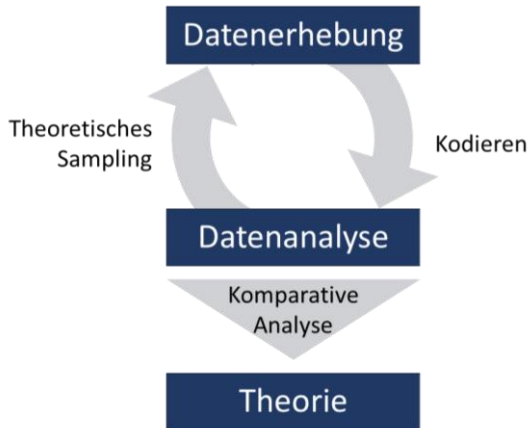


Abbildung 10: Schematische Darstellung des Vorgehens im Rahmen der Grounded Theory (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 39)

Die Grounded Theory macht keine Vorgaben zur Methode der Datenerhebung. Diese orientiert sich vielmehr am jeweiligen Untersuchungsgegenstand. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden eine für den vorliegenden Sachverhalt geeignete Erhebungsmethode diskutiert und ausgewählt.

4.2.2 Diskussion und Auswahl der Erhebungsmethode

Die Untersuchung des Arbeitsalltags mit dem Ziel, Anforderungen an die Ausführung einer Tätigkeit abzuleiten, ist ein originäres Aufgabenfeld der Arbeits- und Organisationspsychologie⁸. Im Rahmen der so genannten

⁸ In den letzten Jahrzehnten hat sich in der Praxis eine Gegenbewegung zu den psychologischen Verfahren und Herangehensweisen entwickelt: Das Kompetenzmanagement aus dem Bereich der Betriebswirtschaftslehre, das sich darauf spezialisiert hat, sogenannte „Kompetenzmodelle“ für

„Arbeitsanalyse“ können alle Methoden, Verfahren und Instrumente eingesetzt werden, die der Sammlung, Aufbereitung und Interpretation von Informationen über Arbeitstätigkeiten, Arbeitsbedingungen und Arbeitsmittel dienen. (vgl. Kauffeld 2006, S. 45; Frieling und Buch 2007, S. 117) Die gängigsten Methoden zur Datenerhebung im Rahmen von Arbeitsanalysen sind dabei Befragungs- und Beobachtungsverfahren (vgl. Schaper 2014, S. 352). Diese werden im Folgenden kurz vorgestellt und ihre Eignung im Kontext des zu untersuchenden Sachverhalts diskutiert.

Befragungen

Im Rahmen von Arbeitsanalysen werden Befragungen in Form von Interviews (mündliche Befragung) oder Fragebögen (schriftliche Befragung) durchgeführt. In den meisten Fällen ist die befragte Person der Inhaber oder die Inhaberin des Arbeitsplatzes. Dahinter steht die Annahme, dass die Beschäftigten ihre eigene Arbeit und die damit verbundenen Anforderungen selbst am besten kennen. (vgl. Schaper 2014, S. 353). Insbesondere im Kontext der vorliegenden Fragestellung (Erhebung von Anforderungen an soziale Kompetenzen) weisen diese Erhebungsverfahren jedoch einige Schwächen auf.

Die Befragungen finden in der Regel nicht während der Durchführung der Aufgaben statt, sondern zeitversetzt, so dass die Daten durch Erinnerungseinflüsse, wie die retrospektive Erinnerungsverzerrung oder -selektion, verfälscht sein können. (vgl. Schaper 2014, S. 353). Im menschlichen Gedächtnis werden wahrgenommene Sachverhalte nicht einfach „neutral“ und mit hoher Wiedergabetreue abgespeichert, sondern gewissermaßen in ein bestehendes Netz von Vorwissen und Erfahrungen „eingebaut“. Dabei - und auch beim späteren Abruf dieser Informationen - werden sie modifiziert. (vgl. Greve und Wentura 1997, S. 67) Ein weiteres Beispiel für Fehlerquellen bei Befragungen sind Antwortpräferenzen. Die Tendenz zu „sozial erwünschten“ Antworten oder zur positiven Selbstdarstellung kann die Ergebnisse einer Befragung systematisch verzerren. (vgl. Schuler 2006, S. 130; Schaper 2014, S. 353)

unterschiedliche Berufsbilder zu entwickeln. Einige Vertreter der Personalpsychologie üben jedoch scharfe Kritik an diesem Ansatz. Für eine tiefergehende Auseinandersetzung wird auf weiterführende Literatur verwiesen: Höft und Goerke 2014; Heyse 2007; Kersting 2008.

Die bislang vorgestellten Beispiele an Fehlerquellen existieren bei jeder Befragung unabhängig vom zu untersuchenden Sachverhalt. Speziell im Kontext der Erhebung von Anforderungen an soziale Kompetenzen ist jedoch zusätzlich folgendes zu beachten: Die Wahrnehmung der Anforderungen, die in einer bestimmten Situation sozialer Interaktion an den Stelleninhaber gestellt werden, stellt selbst eine soziale Kompetenz dar: die soziale Wahrnehmung. Personen, die hier eine Schwäche aufweisen, werden die an sie gestellten Anforderungen als sehr gering beschreiben. Hinzu kommt, dass die Erhebungssituation selbst (Befragungssituation) eine soziale Interaktion darstellt, sei es schriftlich in Form eines Fragebogens oder mündlich in Form eines Interviews. Die Durchführung verlangt kommunikative Fähigkeiten von den Befragten. So haben Personen mit hohen kommunikativen Fähigkeiten einen leichteren Zugang zum Setting und sind somit leichter „befragbar“. Beide Aspekte führen dazu, dass das Vorhandensein sozialer Kompetenzen bei den teilnehmenden Personen zu einer systematischen Verzerrung in der Befragung führt.

Alle genannten Punkte, insbesondere aber die zuletzt aufgeführten Aspekte, führen zu der Bewertung, dass die Methode der Befragung in diesem Kontext als ungeeignet einzustufen ist.

Beobachtungen

Beobachtungsverfahren dienen im Rahmen der Arbeitsanalyse der Ermittlung von Tätigkeitsmerkmalen, situativen Gegebenheiten und Verhaltensweisen der Beschäftigten bei der Ausführung ihrer täglichen Arbeit (vgl. Schaper, 2014, S. 353).

Dabei können verschiedene Arten der Beobachtung unterschieden werden. Zum einen im Hinblick darauf, wer die Beobachtung durchführt. Hier kann zwischen Selbst- und Fremdbeobachtung unterschieden werden (vgl. Diekmann 2021, S. 564; Kauffeld 2006, S. 80; Grümer 1974, S. 31). Aufgrund der hohen Arbeitsbelastung der Zielgruppe (Projektleiterinnen und Projektleiter) ist jedoch nicht zu erwarten, dass diese die Zeit aufbringen können oder wollen, an einer Tagebuchstudie teilzunehmen, wie sie häufig bei Selbstbeobachtungsverfahren eingesetzt wird. Zudem können durch das zeitversetzte Erfassen der Erlebnisse auch hier Verzerrungen durch Erinnerungseffekte entstehen. Aus diesem Grund wurde im Rahmen der Untersuchung die Entscheidung für

eine teilnehmende Fremdbeobachtung getroffen. Teilnehmend deshalb, weil die beobachtende Person anwesend ist und den Projektleiter bzw. die Projektleiterin in ihrem Arbeitsalltag begleitet. Auf diese Weise ist eine umfassende Erfassung sämtlicher Interaktionssituationen innerhalb eines Arbeitstags möglich. Dies ist im Hinblick auf den in Forschungsfrage 1 enthaltenen Aspekt der Verschiedenheit („Wie gestalten sich **verschiedene** Situationen sozialer Interaktion [...]“) besonders wertvoll.

Ein weiterer Punkt, der bei der Auswahl des Beobachtungsverfahrens zu berücksichtigen ist, ist der Ort bzw. die Umgebung der Beobachtung. Hier kann zwischen Feld- und Laborbeobachtung unterschieden werden. Feldbeobachtungen finden in der natürlichen Arbeitsumgebung statt, während Laborbeobachtungen in einer künstlich erzeugten Umgebung durchgeführt werden. (vgl. Greve und Wentura 1997, S. 27). Da im Rahmen der Untersuchung soziale Interaktionen im Arbeitsalltag untersucht werden sollen, wird die Feldbeobachtung als zielführend bewertet.

Beobachtungsverfahren unterliegen, wie auch Methoden der Befragung, gewissen Risiken für Fehler, die auf das jeweilige Verfahren zurückzuführen sind. Ein Beispiel hierfür sind Einschränkungen durch die begrenzte Beobachtungszeit. So können seltene Ereignisse unter Umständen nicht beobachtet werden, weil sie während der Beobachtungszeit nicht auftreten. Ein weiterer Aspekt ist die Nichtbeobachtbarkeit bestimmter Vorgänge und Prozesse. Die zu untersuchenden Sachverhalte sind durch ihre Zugänglichkeit (Beobachtbarkeit) limitiert (vgl. Schaper 2014, S. 354). So kann im Kontext dieser Arbeit festgehalten werden, dass Anforderungen an soziale Kompetenzen im Arbeitsalltag nicht direkt beobachtbar sind. Beobachtbar sind hingegen spezifische Merkmale der sozialen Interaktionssituationen, in denen die Anforderungen gestellt werden. Dazu mehr in Kapitel 4.2.4.

Neben den genannten Aspekten existieren weitere Fehlerquellen, die den Einfluss einer Beobachtung auf die Geschehnisse während der Beobachtungszeit adressieren. Unter der Prämisse, dass die Beteiligten in der Lage sind, Bedingungen während des Beobachtungszeitraums zu beeinflussen, können beispielsweise Störungen reduziert oder andere Aufgaben wahrgenommen werden. (vgl. Schaper 2014, S. 353) Dies kann vor dem Hintergrund der Tendenz zur positiven Selbstdarstellung geschehen, die sowohl bei Befragungsmethoden als auch im Kontext von Beobachtungen zum Tragen kommt. (vgl. Schuler

2006, S. 130; Martin und Wawrinowski 2014, S. 107). Neben den konkreten Ereignissen in der Situation kann auch das Verhalten der zu beobachtenden Person durch die Beobachtung beeinflusst werden. Diese sogenannten „Versuchspersoneneffekte“ besagen, dass das Wissen darüber, Gegenstand einer Beobachtung zu sein, einen Einfluss auf das Verhalten der Anwesenden hat. Personen, die sich beobachtet fühlen, passen ihr Verhalten bewusst oder unbewusst an und „spielen eine Rolle“. (vgl. Martin und Wawrinowski 2014, S. 107).

Darüber hinaus existieren Fehlereinflüsse, die auf die beobachtende Person zurückzuführen sind. Ihre Wahrnehmung unterliegt stets spezifischen Bewertungs- und Interpretationsprozessen. Um ihre Umwelt zu verstehen, wird die beobachtende Person die vielen Informationen, die sie aufnimmt „verkürzen, vereinfachen, ignorieren, akzentuieren, kontaminieren, beschönigen“ (Greve und Wentura 1997, S. 48) und damit die Realität auf eine ganz spezifische individuelle Weise verzerren. Jede Wahrnehmung erfolgt auf Basis vorliegender individueller Schemata (vgl. Martin und Wawrinowski 2014, S. 45). Die Wahrnehmung der Realität ist daher nie Abbildung objektiver Gegebenheiten, sondern stets eine subjektive Konstruktion. (vgl. Willemse und von Ameln 2018, S. 56) Damit ist die beobachtende Person auch „Teil des Messinstruments Beobachtung“ (Martin und Wawrinowski 2014, S. 39). Aus diesem Grund ist es im Rahmen eines Beobachtungsverfahrens wichtig, die sogenannte „Standortgebundenheit des Beobachters“ oder auch „Position in Field“ zu berücksichtigen (Martin und Wawrinowski 2014, S. 16) und diese im Idealfall bei der Auswahl des Beobachters zu bedenken. Die Standortgebundenheit eines Beobachters bezieht sich damit auf die perspektivischen Einschränkungen durch die Subjektivität der Wahrnehmung. Der Beobachtungsstandort muss dabei so beschaffen sein, dass Aspekte, die für den gegebenen Sachverhalt von Relevanz sind, wahrgenommen werden können. (vgl. Willemse und von Ameln 2018, S. 26) Dies bedeutet im Kontext der Analyse sozialer Interaktionen, dass die beobachtende Person selbst über eine hohe soziale Wahrnehmungsfähigkeit verfügen sollte.

Um der Subjektivität der Wahrnehmung und der damit unvermeidlich einhergehenden Verzerrung in der Beobachtung gerecht zu werden, wurde im Rahmen der Untersuchung immer dieselbe beobachtende Person für die einzelnen Erhebungen eingesetzt. Auf diese Weise blieb der „Standort“, aus dem die Beobachtung erfolgte, stets derselbe. Dies gewährleistet, dass die damit

verbundene Verzerrung konstant bleibt und die Einzelerhebungen besser miteinander zu vergleichen sind. Die Vergleichbarkeit soll zudem durch die Strukturiertheit der Beobachtungen erhöht werden. Die beobachtende Person dokumentierte die Aktionen im Feld gemäß eines Beobachtungsplans, der auf theoretischen Vorüberlegungen basiert (vgl. Grümer 1974, S. 35). Hierzu mehr in Kapitel 4.2.4 „Entwicklung eines Beobachtungsschemas“.

Aufgrund der intensiven Auseinandersetzung im Zuge der Recherche und Vorbereitung für die Studie ist die Autorin in hohem Maße für die spezifischen Aspekte sozialer Interaktion sensibilisiert. Somit besitzt sie ein hohes Bewusstsein für relevante Details und Dynamiken in solchen Interaktionssituationen. Aus diesem Grund wurden die Beobachtungen im Rahmen der Studie von der Autorin selbst durchgeführt. Die spezifische Position des Beobachters im Feld wird in Kapitel 4.3.2 („Position in Field“) näher erläutert.

4.2.3 Stichprobendesign

Das Stichprobendesign beschreibt die systematische Planung und Strukturierung, um eine Teilmenge (Stichprobe) aus einer größeren Gesamtheit (Grundgesamtheit) auszuwählen. Bevor auf die Stichprobe eingegangen wird, soll zunächst die Grundgesamtheit beschrieben werden. (vgl. Diekmann 2021, S. 376)

Die Grundgesamtheit umfasst alle Personen in Deutschland, die von Bauherrenorganisationen als Bauherrenvertreter entsandt werden, um in Bauprojekten die Rechte und Pflichten des Bauherrn zu wahren. Wie in Kapitel 2.3 erläutert, werden diese Personen im Rahmen der Arbeit als „bauherrenseitige Projektleiter“ bzw. „bauherrenseitige Projektleiterinnen“ bezeichnet. Die Fokussierung auf diese Personengruppe ist auf ihre zentrale Rolle in Bauprojekten zurückzuführen. Als oberste operative Instanz integrieren bauherrenseitige Projektleiter die leistungserbringenden Projektbeteiligten im Rahmen der Planungs- und Bauprozesse. Dabei können verschiedene Bauherrenarten unterschieden werden (siehe Kapitel 2.3.2). Sie stellen unterschiedliche Subtypen innerhalb der ausgewiesenen Grundgesamtheit dar. Im Rahmen dieser Studie wird zunächst nur zwischen öffentlichen und privaten Bauherren unterschieden. Dieser Differenzierung liegt die Arbeitshypothese zugrunde, dass die

unterschiedlichen vergaberechtlichen Regelungen und der generell höhere Regelungsgrad in den Prozessen der öffentlichen Hand die Zusammenarbeit zwischen den Projektbeteiligten und damit auch deren Interaktionen beeinflussen. Dabei werden die von LÜTTMANN (2014, S. 51) definierten privaten Einmal- und Einzelbauherren, die einmalig für den Eigenbedarf bauen, aus der Untersuchung ausgeschlossen, da davon auszugehen ist, dass sie in ihrer Rolle als Bauherr aufgrund mangelnder Erfahrung und damit fehlender fachlicher Expertise viele Aufgaben an externe Dritte vergeben und nur wenige Aufgaben der Projektleitung in Eigenleistung erbringen.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit der ausgewählten Stichprobe, d.h. der Teilmenge der zuvor beschriebenen Grundgesamtheit, spielt das Sampling (zu Deutsch „Stichprobennahme“) eine wichtige Rolle. Wie bereits in Kapitel 4.2.1 erläutert, ist ein zentrales Merkmal der Grounded Theory die Anwendung des sogenannten „theoretischen Samplings“. Dabei erfolgt die Auswahl der Teilnehmenden fortlaufend und theoriegeleitet.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen muss die Datenerhebung darauf ausgerichtet sein, eine möglichst große Bandbreite sozialer Interaktionssituationen zu erfassen. Auf diese Weise können die im Arbeitsalltag auftretenden unterschiedlichen Anforderungen möglichst umfassend abgebildet und differenziert analysiert werden. Entsprechend den methodologischen Prinzipien der Grounded Theory wurde ein theoretisches Sampling verfolgt, das nicht auf statistische Repräsentativität, sondern auf maximale Heterogenität ausgerichtet ist.

Die Auswahl der Untersuchungseinheiten erfolgte unter der Annahme, dass bestimmte strukturelle und personenbezogene Merkmale die Ausgestaltung sozialer Interaktionen systematisch beeinflussen. Berücksichtigt wurden dabei die lokale Verortung der Bauprojekte (kulturelle Kontexte), die Projektgröße und -phase (projektspezifische Rahmenbedingungen), die Bauherrenorganisationen (prozess- und regelungsspezifische Rahmenbedingungen der Organisation) sowie das Alter und das Geschlecht der Projektleiterinnen und Projektleiter (generations- und geschlechtsspezifische Aspekte).

Da es sich um eine gezielte Auswahl von Personen aufgrund bestimmter Merkmale handelt, kann man hier von „purposive sampling“ sprechen. (vgl. Glaser und Strauss 1970, S. 61)

Zudem nimmt das Sampling mit der Tiefe der Fokussierung zu. Zu Beginn ist man daran interessiert, so viele Kategorien wie möglich zu generieren, weshalb die Daten in einem breiten Spektrum thematisch relevanter Bereiche gesammelt werden. Später liegt der Schwerpunkt auf der Verfeinerung, Verdichtung und Sättigung der Kategorien. Die Datenerhebung konzentriert sich stärker auf spezifische Bereiche. (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 150) Das Ziel des theoretischen Samplings ist die theoretische Sättigung. Die theoretische Sättigung ist dann erreicht, „wenn eine zusätzliche Analyse nicht mehr dazu beiträgt, dass etwas Neues an einer Kategorie entdeckt wird“ (Strauss 1998, S. 49).

Die genaue Umsetzung des theoretischen Samplings im Rahmen der durchgeführten Untersuchung wird in Kapitel 4.4.2 erläutert.

4.2.4 Entwicklung eines Beobachtungsschemas

Ein Beobachtungsschema ist ein konzeptionelles Instrument zur Vorbereitung und Strukturierung von Beobachtungsverfahren. (vgl. Schaper 2014, S. 353; Diekmann 2021, S. 567) Das Beobachtungsschema wird auf Basis theoretischer Vorüberlegungen entwickelt. Im Rahmen dieser Vorüberlegungen wird eine Liste von Beobachtungskategorien erstellt, die als eine Art Thesengerüst die Grundlage für die Entwicklung eines Beobachtungsbogens darstellen. (vgl. Grümer 1974, S. 39) Der Beobachtungsbogen ist ein praktisches Hilfsmittel, das auf dem Beobachtungsschema basiert und zur Dokumentation der Daten während der Beobachtung dient. Die strukturierte Erfassung der Daten durch den Beobachtungsbogen erleichtert die Durchführung der Beobachtung. Darüber hinaus erhöht er im Sinne einer Standardisierung die Vergleichbarkeit der Daten verschiedener Einzelerhebungen. (vgl. Diekmann 2021, S. 567; Marx 2000, S. 16–17; Forgas 1995, S. 290)

Die Beobachtung im vorliegenden Fall soll dazu dienen, ein Verständnis für die verschiedenen Situationen sozialer Interaktion im Arbeitsalltag von baupersektenseitigen Projektleiterinnen und Projektleitern zu schaffen (Forschungsfrage 1), um anschließend daraus resultierende Anforderungen an soziale Kompetenzen ableiten zu können (Forschungsfrage 2). Um ein Beobachtungsschema für diesen Anwendungszweck zu entwickeln, wurde in einem ersten Schritt in der Literatur nach Situationsmerkmalen gesucht, die geeignet sind, eine soziale Interaktion zu charakterisieren. Diese Situationsmerkmale wurden

zunächst gesammelt und hinsichtlich ihrer Beobachtbarkeit bewertet. Anschließend erfolgte eine Literaturrecherche nach möglichen Strukturierungsansätzen. Die Darstellung der Ergebnisse dieser Recherchen erfolgt nun in umgekehrter Reihenfolge. Zunächst wird die Struktur vorgestellt, in die dann in einem zweiten Schritt die ermittelten Situationsmerkmale eingeordnet werden.

Wie bereits in Kapitel 3.2.2 „Soziale Interaktionen im Berufsalltag“ erläutert, ist die Auslegung des Interaktionsbegriffs sehr eng mit der Auslegung des Kommunikationsbegriffs verknüpft. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Betrachtungen von Interaktionssituationen in der Literatur sehr stark von Modellen zur Darstellung von Kommunikationsprozessen geprägt sind. Eines der bekanntesten Modelle ist dabei das Sender-Empfänger-Modell (oder auch Signalübertragungsmodell) von SHANNON und WEAVER (1964, S. 7). Ursprünglich als mathematisches Nachrichtenübertragungsmodell entworfen, hat es in den Sozialwissenschaften enormen Einfluss gewonnen. Nach diesem Modell wird eine Nachricht von einer Nachrichtenquelle (dem Sender) kodiert (verschlüsselt) und über den Kommunikationskanal (im Falle von Sprache beispielsweise der akustische Kanal) an einen Empfänger übermittelt. Dieser dekodiert (entschlüsselt) die Nachricht und kann seinerseits dem Sender, der nun zum Empfänger wird, eine Rückmeldung geben, indem er auf die Nachricht antwortet. (vgl. Shannon und Weaver 1964, S. 6)

Demnach gibt es in jeder Kommunikation die folgenden Elemente (vgl. Shannon und Weaver 1964, S. 6):

- Ein Sender oder eine Quelle
- Botschaft, die kodiert wird
- Spezieller Kanal, der der Übermittlung der Botschaft dient (verbal oder nonverbal)
- Empfänger, der Botschaft erhält und dekodiert
- Umgebung, in der die Kommunikation stattfindet

Die spezifischen Eigenschaften des Senders, der Nachricht, des Kanals, des Empfängers und der Umgebung haben einen besonderen Einfluss auf den Kommunikationsprozess. (Forgas 1995, S. 106) Sie bilden damit eine gute Grundlage für die Charakterisierung bzw. Strukturierung einer Interaktionssituation.

Da im Rahmen der Beobachtung die sozialen Interaktionen von Projektleiterinnen und Projektleitern untersucht werden, ist ein Interaktionspartner stets gesetzt: der zu beobachtende Projektleiter bzw. die Projektleiterin. Im Folgenden wird daher auf die Begriffe Sender und Empfänger verzichtet. Es wird von Projektleiter bzw. Projektleiterin (PL) und Interaktionspartner (IP) gesprochen. Um die Struktur möglichst schlank und für die Beobachtung einfach zu halten, werden die beiden Rubriken Kanal und Umgebung zu einer zusammengefasst: dem Setting.

Bevor im Folgenden auf die einzelnen Situationsmerkmale eingegangen wird, soll auf folgenden Sachverhalt hingewiesen werden: Obwohl das Sender-Empfänger-Modell weit verbreitet ist, wird es auch kritisiert. Die Kritik richtet sich vor allem darauf, dass das Modell eine sehr technische Sichtweise auf den Kommunikationsprozess darstelle. Der Fokus liege mehr auf der Informationsübertragung. Mentale Verarbeitungsprozesse würden nur unzureichend abgebildet werden. (vgl. Hahne 1998, S. 51) Diese Kritik ist zwar durchaus zutreffend, aber in diesem Zusammenhang nicht von Bedeutung, da sich die mentalen Prozesse der Beteiligten ohnehin außerhalb der Wahrnehmung eines Beobachters abspielen. Im Rahmen der Beobachtung können nur beobachtbare Sachverhalte (wie Verhaltensweisen der Anwesenden und spezifische Situationsmerkmale) erfasst werden.

Im Folgenden werden die in der Literatur recherchierten Situationsmerkmale dargestellt. Sie gehen im Wesentlichen auf die Ausführungen von Forgas 1995; GPM 2019; Greve und Wentura 1997; Grümer 1974; Immerschitt 2017; Martin und Wawrinowski 2014; Schneider 1994 und Stumpf 2015 zurück. Alle Merkmale, die zwar eine spezifische Situation charakterisieren, jedoch von einem Außenstehenden in einer einzelnen Beobachtungssituation nicht oder nur bedingt beobachtet bzw. bewertet werden können, werden bei der Auflistung in Klammern gesetzt.

Setting

- Kanal / Medium
 - raumgebunden / raumüberbrückend
 - synchron / asynchron
 - mündlich / schriftlich / visuell
 - verbal / nonverbal
- Physikalische Umgebung

- Strukturierungsgrad einer Situation
- Zustandekommen / Initiative
 - Informationsangebot von IP
 - Informationsnachfrage vom PL
- (Neuartigkeit einer Situation)

Inhalt

- „Brisanz“ der Situation → Konfliktsituation
- Besprechung zur
 - Problemlösung / Entscheidungsfindung
 - Koordination und Aufgabenorganisation
 - Informationsvermittlung

Interaktionspartner

- Anzahl der Beteiligten
- Geschlechtsangehörigkeit
- Angehörigkeit derselben sozialen Gruppe
- Vertrautheit (intern, extern)
- Status/Macht/Führung → Hierarchie
- (Intelligenz, Bildungsniveau)
- (Gemeinsame Interessen)

Die aus der Literatur recherchierten Situationsmerkmale wurden in einem nächsten Schritt um weitere für den Sachverhalt potenziell relevante Merkmale ergänzt. Ein Beispiel ist die „Parallelität“ einer Interaktion. Stellt die Interaktion die Haupttätigkeit dar oder „läuft sie nebenher“? Aufgrund der hohen Arbeitsbelastung der Personen aus der zu untersuchenden Zielgruppe könnte Parallelität von Tätigkeiten im Arbeitsalltag eine Rolle spielen. Dabei handelt es sich, wie eingangs erläutert, stets um „Arbeitsthemen“. Die tatsächliche Relevanz bzw. Eignung zur Charakterisierung einer Interaktionssituation kann erst nach Durchführung der Beobachtung diskutiert werden.

Die systematische Erfassung verschiedener Situationsmerkmale zur Untersuchung einer Situation wird als „Situationsanalyse“ bezeichnet (Sulz et al. 2011,

S. 104). Bei einer solchen Analyse werden verschiedene Merkmalsausprägungen in einer zu analysierenden Situation bewertet. Um die Bewertung der Merkmale während der Beobachtung zu beschleunigen, wurden für jedes Merkmal im Voraus mehrere mögliche Ausprägungen formuliert. Diese waren das Ergebnis von Vorüberlegungen und wurden während der Beobachtungen ergänzt, wenn neue Ausprägungen auftraten. Daraus ergaben sich für die einzelnen Merkmale folgende Merkmalausprägungen:

Tabelle 1 - Situationsmerkmale und ihre Ausprägungen der Ebene **Setting**

Situationsmerkmal	Merkmalausprägung	ggf. Erläuterung
Umgebung	Baustelle	
	Büro	
	Weg	
Zustandekommen	initiiert durch PL	
	initiiert durch IP	
	Zufall	
	fester Termin	Initiierung liegt in Vergangenheit
Spontanität	kein - gering	regelmäßiger Termin oder schon länger vereinbart
	mittel	wenige Tage vorher vereinbart
	hoch	ad hoc (am Tag vorher nicht bekannt)
Parallelität	Haupt	Interaktion entspricht Haupttätigkeit
	Neben	Interaktion entspricht Nebentätigkeit
Strukturierungsgrad	kein - gering	offenes Gespräch
	mittel	Besprechung, Thema vorher bekannt
	hoch	Besprechung mit fester Agenda
Kommunikationsart	schriftlich	
	mündlich	
	visuell	
Raumgebundenheit	raumgebunden	PL und IP in einem Raum
	raumüberbrückend	PL und IP nicht in einem Raum
Synchronität	synchron	Kommunikation verläuft zeitgleich
	asynchron	Kommunikation verläuft zeitversetzt

Tabelle 2 - Situationsmerkmale und ihre Ausprägungen der Ebene **Inhalt**

Situationsmerkmal	Merkmalausprägung	ggf. Erläuterung
Smalltalk	ja	
	nein	
Entscheidungs- findung / Problem- lösung	PL alleine	
	im Team	
Informations- vermittlung	push	PL verteilt Informationen
	pull	PL erhält Informationen
Konfliktgespräch	gering	Eskalationsstufe ⁹ 1 - 3
	mittel	Eskalationsstufe 4 - 6
	hoch	Eskalationsstufe 7 - 9
Motivationsgespräch	gering	wird nicht direkt thematisiert, nur indi- rekt z.B. durch Verbesserung der Stim- mung
	mittel	direkt thematisiert, aber nicht Fokus des Gesprächs
	hoch	direkt thematisiert, Fokus des Ge- sprächs
Monitoring	gering	Frage nach allgemeinem Stand
	mittel	Konkretes Nachfragen nach Erledi- gung
	hoch	Durchsicht, Kontrolle, Freigabe
Antizipation	gering	
	mittel	
	hoch	

⁹ gem. Eskalationsstufen nach FRIEDRICH GLASL: 1. Verhärtung, 2. Polarisierung und Debatte, 3. Taten statt Worte, 4. Sorge um Image, 5. Gesichtsverlust, 6. Drohstrategien, 7. Begrenzte Vernichtungsschläge, 8. Zersplitterung, 9. Gemeinsam in den Abgrund

Tabelle 3 - Situationsmerkmale und ihre Ausprägungen der Ebene **Interaktionspartner**

Situationsmerkmal	Merkmalausprägung	ggf. Erläuterung
Anzahl	einer	
	mehrere: ...	(Zahl angeben)
Geschlecht	gleich	
	unterschiedlich	
	gemischt	bei Gruppen
Unternehmenszugehörigkeit	intern	
	extern	
	öffentlich	
	gemischt	bei Gruppen
Hierarchie	niedriger	
	gleich	
	höher	
	gemischt	bei Gruppen
berufliche Nähe	Rolle: ...	(Rolle notieren)
	gemischt	
kultureller Hintergrund	deutsch	
	Anwerberstaaten	Italien, Spanien, Portugal, Türkei, ...
	Osterweiterung	Polen, Rumänien, Bulgarien, ...
	nahe/mittlerer Osten	Iran, Afghanistan, Syrien, ...
	andere	
	gemischt	bei Gruppen

Die dargestellten Situationsmerkmale und ihre Ausprägungen bildeten die Grundlage für die Entwicklung eines Beobachtungsbogens (s. Anhang B), der zur Aufzeichnung der Beobachtung diente. Er weist durch die vorgegebenen Situationsmerkmale und ihre möglichen Ausprägungen einen hohen Strukturierungsgrad auf. Dies diente dazu, die Datenerhebung zu beschleunigen und zuverlässiger zu machen. Die höhere Schnelligkeit ergibt sich aus der Reduzierung der Notizen auf das bloße Ankreuzen von Merkmalausprägungen. Die

höhere Zuverlässigkeit ergibt sich daraus, dass der Interpretationsspielraum des Beobachters durch die Struktur eingeschränkt wird. (vgl. Diekmann 2021, S. 569; Grümer 1974, S. 59) Da das Erhebungsverfahren jedoch noch als explorativ zu bewerten ist, wurden parallel zum Beobachtungsbogen auch freie Notizen angefertigt, die über den Beobachtungsbogen hinausgehende Erkenntnisse dokumentieren.

Im Rahmen der Entwicklung eines Beobachtungsschemas müssen auch sogenannte Beobachtungseinheiten festgelegt werden. Dabei kann zwischen *zeitlichen* und *inhaltlichen* Beobachtungseinheiten unterschieden werden. (vgl. Grümer 1974, S. 69) Während bei einer zeitlichen Beobachtungseinheit ein fester Zeitabschnitt im Voraus definiert wird und in diesem die Bewertung der Merkmale erfolgt, richtet sich eine inhaltliche Beobachtungseinheit auf einen bestimmten Sachverhalt, ein zu beobachtendes Phänomen. (vgl. Grümer 1974, S. 41–42) Da soziale Interaktionen im Fokus der Analyse stehen, wurde eine inhaltliche Beobachtungseinheit gewählt: die soziale Interaktion. Eine Beobachtungseinheit entspricht damit einer einzelnen sozialen Interaktion.

Bei der Wahl der Beobachtungsdauer sind verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. Zum einen sollte der Zeitraum so groß gewählt werden, dass das gesamte oder zumindest ein sehr breites Spektrum an verschiedenen Situationen im Beobachtungsfeld vorkommt (vgl. Grümer 1974, S. 76). Zudem ist davon auszugehen, dass Beobachtungseffekte, wie z.B. die Veränderung von Aktivitäten oder Verhaltensweisen durch das Beobachtetwerden, bei kürzeren Beobachtungszeiträumen größer sind. Bei einer mehrtägigen Beobachtung wird es für den Projektleiter oder die Projektleiterin aufgrund der hohen Arbeitsbelastung zunehmend schwieriger, die Einflussnahme aufrechtzuerhalten. Außerdem kann sich der Projektleiter mit zunehmender Dauer an die Beobachtung gewöhnen und im Idealfall die Anwesenheit des Beobachters vergessen. Auf der anderen Seite steht der mit der Aufnahme verbundene Zeitaufwand. Dieser ist bei Beobachtungsstudien sehr hoch. Im Rahmen eines Abwägungsprozesses zwischen möglichst umfangreichen Daten auf der einen und Machbarkeit der Durchführung auf der anderen Seite, fiel die Entscheidung auf einen Erhebungszeitraum von zwei aufeinanderfolgenden Tagen. Die Wochentage Montag und Freitag wurden als mögliche Erhebungstage

ausgeschlossen. Hintergrund ist das Ergebnis einer Vorstudie, bei der vier Projektleiter eine ganze Woche lang beobachtet und ihre Tätigkeiten aufgezeichnet wurden. Die Vorstudie wurde durchgeführt, um ein erstes Verständnis für die verschiedenen Tätigkeiten im Beobachtungsfeld zu gewinnen. Im Rahmen dieser Untersuchung konnte festgestellt werden, dass die Wochentage Montag und Freitag eine starke Tendenz zu Routinetätigkeiten aufweisen. Es handelt sich hierbei um „klassische“ Home-Office Tage oder um bewusst gesetzte Bürotage, an denen ruhigere Phasen mit Stillarbeit eingebaut werden. Eine starke Streuung und damit Vielfalt unterschiedlicher Aktivitäten wurde hingegen an den Tagen Dienstag bis Donnerstag festgestellt.

Um die während der Beobachtungszeit gesammelten Informationen besser verstehen und in den Kontext der Rahmenbedingungen (Projekt, Projektleiter, Bauherrenorganisation) einordnen zu können, wurde die Beobachtung um einzelne Interviewsituationen ergänzt. Diese umfassen ein Startgespräch, Zwischenreflexionen am Ende eines jeden Erhebungstags und ein Abschlussgespräch. Die Kombination von Beobachtungs- und Befragungsmethoden, um ein breites Spektrum an Informationen zu erhalten, ist ein übliches Vorgehen bei der Datenerhebung im Rahmen von Arbeitsanalysen (vgl. Schaper 2014, S. 352; Schuler und Höft 2006, S. 103). Die nachfolgende Schilderung des Ablaufs einer Einzelerhebung in Kapitel 4.3.1 veranschaulicht diese Methodenkombination.

Das entwickelte Beobachtungsschema wurde zunächst in zwei ersten Einzelerhebungen erprobt. Die Erkenntnisse, die aus diesen beiden Durchläufen gewonnen wurden, dienten der Optimierung des Schemas, insbesondere hinsichtlich der Differenzierung der Ausprägungen und einzelner praktischer Aspekte im Rahmen der Anwendung des Beobachtungsbogens.

4.3 Datenerhebung

4.3.1 Ablauf einer Einzelerhebung

In diesem Kapitel soll der Ablauf einer Einzelerhebung schrittweise dargelegt werden. Die Abbildung 11 veranschaulicht den Ablauf in einer schematischen Darstellung. Die Erläuterungen zu den einzelnen Schritten folgen im Anschluss an die Darstellung.



Abbildung 11: Schematischer Ablauf einer Einzelerhebung

Um die während der Beobachtungszeit gesammelten Informationen besser verstehen und in den Kontext der Rahmenbedingungen (Projekt, Projektleiter, Bauherrenorganisation) einordnen zu können, wurde die Beobachtung um einzelne Interviewsituationen ergänzt. Diese umfassen ein Startgespräch, Reflexionsgespräche am Ende eines jeden Erhebungstags und ein Abschlussgespräch. Die Kombination von Beobachtungs- und Befragungsmethoden, um ein breites Spektrum an Informationen zu erhalten, ist ein übliches Vorgehen bei der Datenerhebung im Rahmen von Arbeitsanalysen (vgl. Schaper 2014, S. 352; Schuler und Höft 2006, S. 103).

Jede Einzelerhebung begann somit mit einem Startgespräch, in dem Informationen über die zu beobachtende Person, ihr Unternehmen und das Projekt bzw. die Projekte aufgenommen wurden. Des Weiteren wurden organisatorische Aspekte, wie beispielsweise das Erfordernis einer Verschwiegenheitsvereinbarung, besprochen und ein Termin für die Beobachtung vereinbart. Zur Dokumentation wurde ein Protokoll (s. Anhang A) angefertigt.

Es folgt der Kern der Untersuchung: die zweitägige Beobachtungsphase. In dieser wurde der Projektleiter bzw. die Projektleiterin im Arbeitsalltag auf Schritt und Tritt begleitet und die sozialen Interaktionen minutengenau erfasst. Zu Beginn der Untersuchungsreihe bestand der Anspruch, den Arbeitstag vollständig zu erfassen. Es zeigte sich jedoch schnell, dass der Begriff „Arbeitstag“ in der Praxis recht unterschiedlich ausgelegt wird und sehr fluid ist. So wurde deutlich, dass der Arbeitstag nicht immer eindeutig mit einem konkreten Beginn und Ende einhergeht. Unternehmen, die eine Zeiterfassung nutzen, bei denen Mitarbeitende sich ein- und ausstechen, bilden diesbezüglich eine Ausnahme. Bereits bei den ersten beiden Durchführungen wurde deutlich, dass die beobachtete Person häufig bereits am Morgen noch im heimischen Umfeld die ersten E-Mails liest, auf dem Arbeitsweg im Auto erste Telefonate führt oder, wenn sie mit dem Zug anreist, in der Bahn erste Dokumente durcharbeitet. Auch das Lesen von E-Mails am Abend oder ein kurzer Austausch mit Kollegen über Messenger-Dienste können als Teile des Arbeitstages ausgelegt werden. Aus diesem Grund wird im Folgenden nicht von einem „erfassten Arbeitstag“ gesprochen, sondern stets von einer „Aufnahmezeit“. In der Regel begann die Aufnahmezeit um 8.00 Uhr morgens und endete um 17.00 Uhr abends. In Einzelfällen wurde von diesen Zeiten abgewichen, sofern die zu beobachtende Person üblicherweise einen früheren oder späteren Arbeitsstart pflegt. Eine Beobachtungszeit von acht Stunden wurde dabei stets angestrebt. Während der Aufnahmezeit wurden die sozialen Interaktionen manuell erfasst und die Ausprägungen der einzelnen Merkmale auf dem Beobachtungsbogen bewertet. Darüber hinaus wurden zusätzliche Notizen für sonstige Eindrücke aufgezeichnet. Insbesondere die Schnelligkeit einzelner Interaktionen, die Parallelität zu anderen Tätigkeiten und die zahlreichen Unterbrechungen, sprich die Dynamik des Arbeitsalltags, stellten eine besondere Herausforderung für die Erhebung dar. Um eine solche Situation zu veranschaulichen, sei ein Projektleiter beschrieben, der telefonierend über eine Baustelle läuft und nebenbei einzelnen Arbeitern Dinge zuruft. Oder eine Projektleiterin, die sich in einer Besprechung mit vielen Anderen gerade mit ihrem Sitznachbarn austauscht und zwischendurch auf ihr Mobiltelefon schaut, um eingegangene E-Mails zu lesen. All diese alltäglichen kurzen Sequenzen stellten im Rahmen der Erhebung eine große Herausforderung dar, da sie sich durch eine hohe Geschwindigkeit und Parallelität auszeichnen. Beim Verfassen von Kurznachrichten

konnte beispielsweise nicht in jedem Fall sowohl der Empfänger (also der Interaktionspartner) als auch der Inhalt der Nachricht vollständig erfasst und bewertet werden. In einigen Fällen mussten daher einzelne Merkmale ausgelassen werden, sofern sie in der spezifischen Situation nicht bewertet werden konnten. Dies wurde im Bogen mit „n.b.“ = „nicht beobachtbar“ dokumentiert. Ebenso war es beim schnellen Durchlesen und Weiterleiten von E-Mails nicht immer möglich, jede einzelne E-Mail als eigene Interaktion zu dokumentieren, was sie dem Grund nach jedoch ist. Aufgrund der hohen Geschwindigkeit und des Wechsels zwischen den Interaktionen musste eine pragmatische Lösung gefunden werden. In der Folge wurden hier beispielsweise mehrere einzelne Interaktionen als eine Tätigkeit, „E-Mails lesen und beantworten“, zusammengefasst.

Nach Abschluss eines Beobachtungstages wurde ein kurzes Reflexionsgespräch geführt, in dem die Ereignisse des Tages rekapituliert wurden. Auch hier gab es einen entsprechenden Gesprächsbogen (s. Anhang C). Dabei wurde die Beobachtungsperson u.A. gebeten, auf einer fünfstufigen Likert-Skala anzugeben, inwieweit der Arbeitstag einem mehr oder weniger „normalen Arbeitstag“ entsprach. Dies diente dazu, mögliche besondere Vorkommnisse bezüglich ihrer allgemeinen Häufigkeit einschätzen zu können.

Die Einzelerhebung endete nach dem zweiten Tag mit einem kurzen Abschlussgespräch, in dem die gesamte Studienteilnahme reflektiert wurde (Gesprächsbogen s. Anhang D). Die Projektleiter und Projektleiterinnen wurden hierbei gebeten, die Auswirkung der Teilnahme an der Studie auf ihren gewohnten bzw. geplanten Tagesablauf zu bewerten. Darüber hinaus wurde Feedback für künftige Einzelerhebungen aufgenommen.

4.3.2 „Position in Field“

Die „Position in Field“ (oder „Standortgebundenheit des Beobachters“) beschreibt die spezifische Position des Beobachters als Person, um der Subjektivität von Wahrnehmung und der damit einhergehenden Verzerrung Rechnung zu tragen. In der Forschung sollte diese Position transparent gemacht und

reflektiert werden, um die Ergebnisse einer Erhebung besser einordnen zu können.

Die Beobachtung wurde von der Autorin, einer Bauingenieurin, selbst durchgeführt. Zum Zeitpunkt der Erhebung war sie 33 bzw. später 34 Jahre alt. Ihre zusätzliche Ausbildung zur Wirtschaftsmediatorin sowie ihre wissenschaftlichen Tätigkeiten in den Bereichen Bauprojektmanagement, Führung und Kommunikation haben ihr fundierte berufliche Kenntnisse sowie eine besondere Sensibilität für Gesprächsdynamiken und Konflikte in 1:1-Interaktionen und Teams verschafft. Inwieweit diese Aspekte im Kontext der Erhebung kritisch zu bewerten sind, wird zum Ende der Arbeit im Rahmen der kritischen Würdigung in Kapitel 7.2 erörtert.

4.4 Datenanalyse und Theoriebildung

4.4.1 Kodierprozesse und Memos schreiben

Wie bereits in Kapitel 4.2.1 kurz skizziert, schließt sich an die Datenerhebung das Kodieren und damit unmittelbar das Schreiben von Memos an (vgl. Strauss 1998, S. 46). Diese beiden Vorgänge sind Teil der Datenanalyse. Dabei ist es ein besonderes Merkmal der Grounded Theory, dass die Datenerhebung zu Beginn der Datenanalyse noch nicht abgeschlossen ist. Hierzu später mehr.

Im Rahmen der Studie erfolgte die erste Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten nach den ersten sechs Einzelerhebungen. Nachdem die Protokolle der Erhebungen, d.h. die Beobachtungsbögen und die zusätzlichen Notizen, digitalisiert und in einer Excel-Tabelle aufbereitet wurden, begann das Kodieren. Dabei stellt das Kodieren eine Vorgehensweise dar, „durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden“ (Strauss und Corbin 1996, S. 39).

Der erste Kodiervorgang ist dabei das „offene Kodieren“. Bei diesem werden die Daten „aufgebrochen“ (Strauss 1998, S. 57). Ziel des offenen Kodierens ist es, Phänomene zu entdecken, zu benennen und zu gruppieren sowie erste Kategorien zu entwickeln (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 153). Im Rahmen der Studie wurden hierzu die einzelnen beobachteten Situationen aus den

jeweiligen Einzelerhebungen herausgelöst. Die Situationen und die theoretischen Gedanken hierzu wurden auf sogenannten „Theorie-Memos“ festgehalten. Diese Memos sind letztlich nichts anderes als kurze „schriftliche Analyseprotokolle“ (Strauss und Corbin 1996, S. 169). Um eine spätere Zuordnung von Situation zu Rahmenbedingungen (Informationen über Projektleiter, Projekt und Bauherrenorganisation) zu ermöglichen, wurde auf dem Memo festgehalten, wem die Situation widerfahren ist. Wie bei einem Kurzbeleg erfolgte die Angabe (PL1) oder (PL2) etc. Mit dem Fortschreiten der Datenanalyse wurden die Memos ergänzt, zusammengefügt, weiterentwickelt und sortiert (vgl. Strauss 1998, S. 45). Die Arbeit mit den Memos wurde mit Hilfe eines digitalen Whiteboards umgesetzt. Diese Vorgehensweise ermöglichte ein hohes Maß an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Inhalte können hier einfach verschoben, bearbeitet und erweitert werden, ohne dass Platzprobleme auftreten. Abbildung 11 zeigt das Whiteboard nach dem offenen Kodieren.

An das offene Kodieren schließt sich das axiale Kodieren. Das axiale Kodieren ist der Prozess des In-Beziehung-Setzens (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 92). Man beginnt hierbei, bestimmte „Muster“ in den Daten zu erkennen. Das offene und das axiale Kodieren sind zwar getrennte analytische Vorgehensweisen, in der Praxis sind die Übergänge jedoch sehr fließend und der Forschende wechselt im Rahmen der Datenanalyse mehrmals zwischen beiden Verfahren. (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 77) So ist in Abbildung 12 zu erkennen, dass beim Sortieren der Memos im Rahmen des offenen Kodierens bereits erste Kategorien und Subkategorien entwickelt wurden (organgene Überschriften und violette Blasen) und die Anordnung der Memos erste Überlegungen zu möglichen Mustern widerspiegelt.



Abbildung 12: Digitales Whiteboard nach dem offenen Kodieren, Übergang zum axialen Kodieren

Mit fortschreitendem Analyseprozess wird die anfänglich noch weite Fragestellung immer mehr eingegrenzt und fokussiert. Es beginnt der letzte Kodierprozess, das selektive Kodieren. Selektiv kodieren heißt, dass der Forschende bei seiner Analyse gezielt nach den identifizierten Mustern sucht, sie durch die weiteren Daten bestätigen oder widerlegen lässt. (vgl. Strauss 1998, S. 63) Es wird systematisch und konzentriert nach Schlüsselkategorien kodiert. Diese letzte Phase des Kodierens mündet direkt in die Theorieentwicklung. Bevor jedoch auf diese eingegangen wird, soll zunächst das theoretische Sampling erläutert werden, das durch den Kodierungsprozess gesteuert wird und die weitere Datenerhebung leitet. (vgl. Strauss 1998, S. 46)

4.4.2 Theoretisches Sampling und Feldzugang

Das theoretische Sampling ist ein zentrales Merkmal der Grounded Theory. In den Kapiteln 4.2.1 und 4.2.3 wurden bereits wesentliche Grundsätze vorgestellt. In diesem Kapitel sollen einzelne Details vertieft und insbesondere Aspekte im Kontext der Durchführung im Rahmen dieser Studie behandelt werden.

Die Auswahl der Teilnehmer und Datenquellen erfolgt beim theoretischen Sampling kontinuierlich theoriegeleitet. Die grundlegende Frage lautet hier: Welche Gruppen oder Untergruppen von Populationen, Ereignissen, Handlungen (um voneinander abweichende Dimensionen, Strategien usw. zu finden) werden bei der Datenerhebung (als nächstes) in den Fokus genommen? (vgl. Strauss 1998, S. 70) Dabei ist nicht die Repräsentativität der Stichprobe entscheidend, sondern die Repräsentativität der Konzepte in ihren unterschiedlichen Ausprägungen. Damit unterscheidet sich das theoretische Sampling entscheidend vom statistischen Sampling. (vgl. Glaser und Strauss 1970, S. 62) Um zu einer Theorie zu gelangen, die auf das Gesamtbild anwendbar ist, ist es daher wichtig, eine große Anzahl unterschiedlicher qualitativer Informationen über verschiedene Situationen innerhalb des Forschungsfeldes zu sammeln. (vgl. Glaser und Strauss 1970, S. 243) Bei der Entwicklung einer Theorie kommt es nicht auf die Art der Beweise oder die Anzahl der Fälle an. Ein einzelner Fall kann ein Hinweis auf eine allgemeine konzeptionelle Kategorie oder ein allgemeines konzeptionelles Merkmal sein. Obwohl weitere Beispiele diese Hinweise bestätigen könnten, ist es hier nicht das Ziel, eine perfekte Beschreibung der Realität zu erhalten, sondern eine Theorie zu entwickeln, die den relevanten Aspekten dieser Realität weitgehend Rechnung trägt. (vgl. Glaser und Strauss 1970, S. 29)

Die Auswahl der Beobachtungspersonen und -orte ist zu Beginn noch weitgehend offen. Eingrenzungen erfolgen aufgrund theoretischer Vorüberlegungen zum Thema und Auseinandersetzung mit dem Stand der Forschung. Tatsächlich ist aber zu diesem Zeitpunkt noch nicht bekannt, welche Aspekte in diesem speziellen Fall relevant sind. Die anfängliche Auswahl der Stichprobe ist daher von einer großen Offenheit geprägt. (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 153) Wie bereits in 4.2.3 beschrieben, wurde im Rahmen der Studie eine möglichst große Streuung der Rahmenbedingungen, innerhalb derer die beobachteten Interaktionssituationen auftreten, angestrebt. Diesem Vorgehen lag die Annahme zugrunde, dass bestimmte strukturelle und personenbezogene Merkmale Einfluss auf das Interaktionsgeschehen haben, indem sie das Auftreten einzelner Situationen und deren spezifische Ausgestaltung beeinflussen. Dabei wurden folgende mögliche Zusammenhänge einbezogen:

- Regionale und damit verbundene kulturelle Kontexte können Kommunikationsstile, Erwartungshaltungen sowie Interaktionsnormen beeinflussen.

-
- Projektgröße und -phase können die Zusammensetzung der Interaktionspartner (beteiligte Berufsgruppen und deren Anzahl) sowie die räumliche Umgebung der Interaktionen (Büro versus Baustelle) beeinflussen.
 - Organisationsspezifische Prozesse und Regelwerke der Bauherrenorganisation (insbesondere Unterscheidung öffentlich oder privat) rahmen die Handlungsspielräume und Kommunikationswege und können dadurch Einfluss auf das Interaktionsgeschehen nehmen.
 - Generations- und geschlechtsspezifische Sozialisation kann Interaktionsstile sowie Rollenverständnisse prägen.

Vor dem Hintergrund der dargestellten methodologischen Überlegungen stellt sich im Folgenden die Frage nach dem konkreten Feldzugang und dessen Einfluss auf die Auswahl der Untersuchungseinheiten. Die Kontaktaufnahme mit der Zielgruppe erwies sich nämlich als große Herausforderung. Zum einen ist der Begriff „Projektleiter“ nicht geschützt und wird von Unternehmen zu Unternehmen unterschiedlich ausgelegt. Hier insbesondere in Abgrenzung zu den Berufsgruppen „Projektmanager“ und „Projektsteuerer“, wie bereits in den Kapiteln 2.2.1 und 2.2.2 erläutert wurde. Die damit einhergehenden Aufgabenbereiche der Projektleiter und Projektleiterinnen sind daher zum Teil sehr unterschiedlich. Es war daher wichtig, im Rahmen des Startgesprächs zu erfassen, inwieweit der Projektleiter oder die Projektleiterin in ihrer Rolle der Bauherrenvertretung Unterstützung durch Dritte erfährt.

In Anlehnung an die in Kapitel 2.3 dargestellte systemische Perspektive auf die Rolle der Projektleitung sind grundsätzlich folgende Zugänge zur Kontaktaufnahme mit der Zielgruppe denkbar:

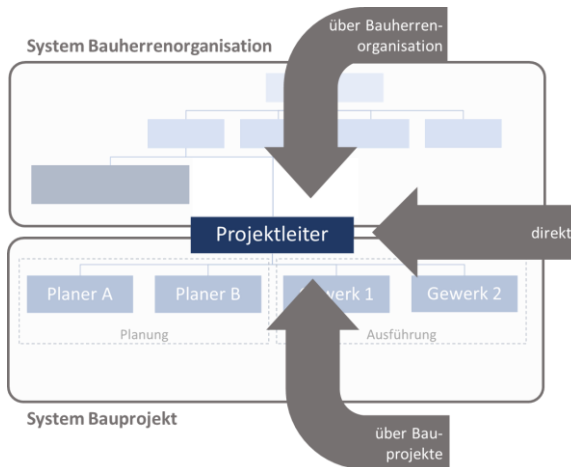


Abbildung 13: Mögliche Zugänge zur Zielgruppe

Allerdings gibt es auch hier verschiedene Herausforderungen. So gibt es keine (zentrale) Liste der Bauherrenorganisationen in Deutschland. Es ist davon auszugehen, dass die Mitgliederlisten der Berufsverbände nicht die Gesamtheit der Organisationen abbilden, insbesondere öffentliche Bauherren sind hier häufig unterrepräsentiert. Ähnlich verhält es sich bei den Bauprojekten. Großprojekte erfahren naturgemäß ein größeres öffentliches Interesse, weshalb es hier Listen über verschiedene Wirtschaftsportale (wie z.B. von baublatt oder PlanRadar) gibt. Mittlere oder gar kleinere Bauprojekte werden jedoch nirgends systematisch erfasst. Eine ursprüngliche Idee, über die Baugenehmigungen einen Zugang zu den Bauprojekten zu erhalten, musste verworfen werden, da sie sich als nicht praktikabel erwies. Aufgrund der unterschiedlichen Strukturen in den Kommunen und der z.T. geringen Vernetzung untereinander, gibt es keine überregionale (d.h. landesweite oder gar bundesweite) Datenbank über genehmigte Bauprojekte in Deutschland. Als möglichen Zugang für die Direktansprache von Projektleiterinnen und Projektleitern sind berufliche Netzwerkplattformen, wie LinkedIn und Xing denkbar. Auf diesem Wege wird jedoch nur ein Bruchteil der Zielgruppe erreicht, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich alle Projektleiterinnen und Projektleiter hier

registrieren lassen. Zusammenfassend lässt sich so festhalten, dass mit keinem der drei Zugänge alle Personen der Grundgesamtheit kontaktiert werden können. Um jedoch eine möglichst hohe Reichweite der Ansprache zu realisieren, wurde im Rahmen der Studie die Kontaktaufnahme über alle drei Zugänge umgesetzt. Dabei wurden konkret die folgenden Kanäle genutzt:

- Anschreiben von Organisationen, die in großen Berufsverbänden auf den Mitgliederlisten gelistet wurden
- Zusätzliches Anschreiben von Behörden (Hochbauämter, Tiefbauämter, Neubauämter etc.), aus Praktikabilitätsgründen nur von Großstädten (Einwohner über 100.000)
- Anschreiben über Homepages der Großprojekte oder, falls dort aufgeführt, direktes Anschreiben der Bauherrenorganisation
- Direkte Ansprache der Zielgruppe auf beruflichen Netzwerkplattformen Xing und LinkedIn
- Aktivierung des eigenen Netzwerks: Direkte Ansprache von Personen, die entweder selbst zur Zielgruppe gehören oder Kontakte zu Personen aus der Zielgruppe haben

Die ersten drei Zugänge zeigten sich als besonders aufwändig bei gleichzeitig sehr geringem Output. Am ergiebigsten erwies sich die direkte Ansprache der Personen über berufliche Netzwerkplattformen. Aus diesem Grund wird die Vorgehensweise hier etwas ausführlicher dargestellt. Mit Hilfe der Suchbegriffe „Projektleiter Bau“, „Projektleitung Bau“, „Bauherrenvertretung“ und „Bauherrenvertreter“ konnten Personen mit der Position in den Netzwerken ausfindig gemacht und angeschrieben werden. Dabei zeigte sich, dass die Direktansprache, die mit einem Premiumaccount möglich ist, wenig erfolgreich war. Am wirksamsten war es, den betreffenden Personen zunächst eine Kontaktanfrage zu schicken. Sobald diese angenommen wurde, begann der Austausch über die Nachrichtenfunktion des Portals. Das Forschungsvorhaben wurde vorgestellt und das Interesse an einer Beteiligung abgefragt.

Je weiter die Analyse voranschreitet, desto spezifischer wird die Stichprobe. Es wird nicht nur nach Hinweisen gesucht, um die sich konkretisierende Theorie zu überprüfen. Es wird auch gezielt nach Gegenbeispielen gesucht, die

zeigen, dass die bisherigen theoretischen Vorstellungen nicht haltbar sind. Dabei werden die theoretischen Gedanken nicht negiert oder widerlegt, sondern durch die Schaffung von Variationen und einem tieferen Verständnis geschärft. (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 87) So wurde im Rahmen der Studie auch bewusst eine Beobachtung in einem Projekt der integrierten Projektabwicklung durchgeführt, um die spezifischen sozialen Interaktionen in einem solchen besonderem Rahmen zu analysieren.

Insgesamt wurden 15 Beobachtungen durchgeführt. Jede Beobachtung entspricht dabei einer zweitägigen Untersuchung des Arbeitsalltags eines Projektleiters, die sich aus mehreren abhängigen Einzelbeobachtungen zusammensetzt. Bereits bei den letzten drei Beobachtungen zeigte sich eine zunehmende Häufung von Wiederholungen.¹⁰ Der Zuwachs an neuen Erkenntnissen nahm stetig ab. Dies zeigte, dass eine Näherung an die theoretische Sättigung erfolgte.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass je mehr Beobachtungen durchgeführt und damit Daten gesammelt werden, desto mehr Beweise können gefunden werden, die die entwickelte Theorie stützen. Zudem erhält die Theorie mehr Dichte, da mehr und vielfältigere Sätze von Bedingungen entdeckt werden, die das Phänomen beeinflussen. Gleichzeitig nimmt jedoch der Zuwachs an neuen Erkenntnissen mit jeder weiteren Erhebung ab, so dass das Verhältnis von Aufwand und Nutzen mit fortschreitender Erhebung nicht mehr tragfähig ist. (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 161)

4.4.3 Building Grounded Theory – Der Baustein der Theorie

Bevor im nächsten Kapitel auf die Theoriebildung eingegangen wird, soll an dieser Stelle kurz erläutert werden, aus welchen „Bausteinen“ die Theorie „gebaut“ wird. Im Mittelpunkt eines solchen Bausteins steht der zu untersuchende Sachverhalt, in diesem Fall eine spezifische Interaktionssituation (s. Abbildung 14). Die Erläuterung der vier bunten Felder und die Beschreibung des

¹⁰ Eine Ausnahme stellte hier das IPA-Projekt dar

konkreten Vorgehens beim „Befüllen“ mit Informationen folgt im Anschluss an die Darstellung.

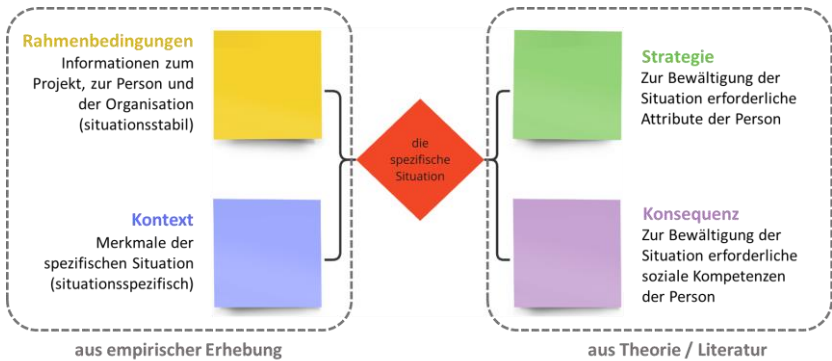


Abbildung 14: Der Baustein der Theorie

Zu Beginn werden die beiden linken Felder (gelb und blau) mit Informationen gefüllt. Die Daten stammen dabei aus der empirischen Erhebung, der Beobachtungsstudie. Bezogen auf die spezifische Interaktionssituation, die betrachtet wird, werden Informationen zu den Rahmenbedingungen (Projekt, Projektleitung und Bauherrenorganisation) in das gelbe Feld eingetragen. Da sich diese Rahmenbedingungen in der Regel über die verschiedenen Interaktionssituationen einer Person hinweg nicht ändern, können sie als situationsstabil betrachtet werden. In das blaue Feld werden alle Informationen zum Kontext der jeweiligen Situation festgehalten. Welche Situationsmerkmale charakterisieren die spezifische Situation? Wie hoch ist der Grad der Interaktion? Da diese Merkmale die zu untersuchende Situation beschreiben, sind sie situationspezifisch. (vgl. Strauss 1998, S. 57)

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage erfolgt zunächst nur eine Auseinandersetzung mit der linken Seite des Bausteins. Zur Erinnerung sei hier noch einmal die Forschungsfrage aufgeführt:

*„Wie gestalten sich verschiedene Situationen sozialer Interaktion im Arbeitsalltag von Personen in der bauherrenseitigen Projektleitung?“
(Forschungsfrage 1)*

Mithilfe der komparativen Analyse, die im folgenden Kapitel 4.4.4 beschrieben wird, wurde ein Modell entwickelt, mit dessen Hilfe Situationen sozialer Interaktion beschrieben werden können: das „Zwei-Ebenen-Modell sozialer Interaktionen“, welches in Kapitel 5.2.1 vorgestellt wird. Das Modell ermöglicht es, die Komplexität sozialer Interaktionen zu reduzieren, indem die Situation in kleinere, untersuchbare Bestandteile zerlegt wird. Dies ist eine wichtige Grundlage, um im nächsten Schritt die jeweiligen Anforderungen an soziale Kompetenzen ableiten zu können.

Auf Grundlage des besseren Verständnisses verschiedener Interaktionssituationen findet eine Fokussierung auf die zweite Forschungsfrage statt:

„Welche sozialen Kompetenzen werden in verschiedenen Interaktionssituationen gefordert?“ (Forschungsfrage 2)

Dazu wird die rechte Seite der Bausteine betrachtet (grüne und violette Felder). Die Attribute einer Person, die zur Bewältigung der Situation erforderlich sind, die sogenannte "Strategie", werden oben rechts im grünen Feld festgehalten. Was verlangt die Situation von der Person? Welche Rolle muss die Person einnehmen und welche Eigenschaften muss die Person in dieser Rolle aufweisen? Auf Basis dieser Erkenntnisse können in einem nächsten Schritt die dafür erforderlichen Kompetenzen abgeleitet werden. Diese werden als „Konsequenz“ in das violette Feld unten rechts eingetragen. Die Erkenntnisse zum „Befüllen“ der grünen und violetten Felder stammen aus der Literatur über sozial kompetentes Verhalten. Die verwendete Literatur reicht dabei von der psychologischen Fachliteratur (hier insbesondere die Literatur von KANNING, SCHULER, KAUFMANN, CRISAND, SCHÜLER und BARTHELME) bis hin zu managementwissenschaftlichen Auseinandersetzungen (hier insbesondere ERPENBECK UND HEYSE). An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass insbesondere die psychologische Literatur zum Thema „sozial inkompetentes Verhalten“ eine Fülle von Erkenntnissen hervorgebracht hat. Dieser Sachverhalt soll hier kurz erläutert werden. Wie in den Kapiteln 3.1.2 und 3.1.6 dargestellt, erfordert sozial

kompetentes Verhalten eine Vielzahl von Kompetenzen. Dabei gilt es, verschiedene Wissens Elemente, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu kombinieren, zu bündeln und zu selektieren. Es handelt sich dabei um einen inneren Prozess, den der Mensch selbst nicht wahrnimmt. Aus analytischer Sicht stellt es daher eine große Herausforderung dar, Zusammenhänge zwischen den Merkmalen einer Situation und der Anforderung an eine spezifische Kompetenz herauszuarbeiten. Abhilfe kann hier eine defizitorientierte Sichtweise schaffen: Literatur aus dem therapeutischen Bereich, die sich mit Personen mit Schwächen im Bereich der sozialen Kompetenzen befasst, hat sich in diesem Zusammenhang als sehr wertvoll erwiesen. Hier kann untersucht werden, welche Situationen für Personen mit diagnostisch festgestellten Defiziten in einer der sozialen Kompetenzen besonders schwierig sind. Dabei werden Situationsmerkmale identifiziert, die eine Anforderung an eine (meist sogar mehrere) Kompetenz stellen, die die Person gerade nicht besitzt. Durch diese situationsspezifische Überforderung kann der Zusammenhang zwischen spezifischen Situationsmerkmalen und den damit verbundenen Anforderungen an die Person analysiert werden. Als Beispiel seien hier Personen aus dem autistischen Spektrum genannt, die insbesondere Schwierigkeiten mit sozialer Wahrnehmung und Deutung sozialer Hinweisreize besitzen. Auch haben sie Schwierigkeiten in der Kommunikation. Sie kommunizieren oft sehr wörtlich und haben Mühe, metaphorische oder indirekte Sprache zu verstehen und zu verwenden. Die Analyse von Situationen, die von diesen Personen als herausfordernd beschrieben werden, führt zu einem besseren Verständnis des Zusammenhangs zwischen Situationsmerkmalen und den Anforderungen, die diese Situationen an die Personen stellen.

Aus den vielen einzelnen Bausteinen, die im Rahmen der Analyse der Beobachtungsdaten und der Literaturrecherche entstanden sind, kann nun die Theorie entwickelt werden. Wie dies genau geschieht und welche Rolle die „komparative Analyse“ dabei spielt, wird im folgenden Kapitel behandelt.

4.4.4 Theoriebildung durch komparative Analyse

Mit dem Fortschreiten der Datenerhebung und -analyse werden die identifizierten Muster zunehmend konkreter. Die letzte Phase des Kodierens, das

selektive Kodieren, mündet dann in die Theoriebildung. Hier spielt die sogenannte „komparative Analyse“ eine wichtige Rolle. Sie wird häufig auch als „Methode des ständigen Vergleichs“ bezeichnet, da hier die aus den Daten gewonnenen Erkenntnisse immer wieder mit den bestehenden Kategorien und Konzepten verglichen werden, um diese zu erweitern und zu präzisieren. (vgl. Glaser und Strauss 1970, S. 105) Im vorliegenden Fall bedeutet dies, dass neue Situationen mit früheren verglichen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden und somit die Theorie erweitert bzw. konkretisiert wird. In der Umsetzung wurden die entwickelten Bausteine auf dem digitalen Whiteboard immer wieder ergänzt und neu strukturiert (s. Abbildung 15).

Darüber hinaus ist es im Rahmen der Grounded Theory üblich, dass beim Erkennen neuer Zusammenhänge auch „alte“ Daten erneut herangezogen werden, um sie unter einem neuen Blickwinkel zu betrachten und somit zur Überprüfung der Hypothesen zu verwenden. Dies ist in anderen Forschungsmethoden, die eine lineare Arbeitsrichtung vorgeben, nicht vorgesehen. (vgl. Strauss 1998, S. 47)

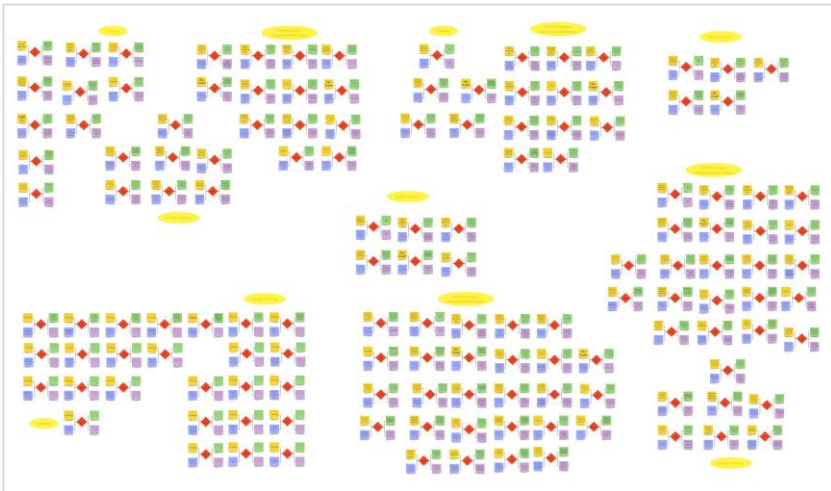


Abbildung 15: Strukturierung der Bausteine mit fortschreitender Analyse am digitalen Whiteboard

Mit fortschreitender Analyse stellt sich zudem folgende Frage: Welche Kategorien und Dimensionen, welche Zusammenhänge und Unterscheidungen sind die „wichtigsten“, die bedeutsamsten? Kurzum, wo liegt der Kern der sich herausbildenden Theorie? Es werden Schlüsselkategorien herausgearbeitet, die alle anderen Kategorien am deutlichsten zusammenhalten und miteinander verbinden. (vgl. Strauss 1998, S. 45) Im Kontext des zu untersuchenden Sachverhalts wurde analysiert, welche Situationen ähnliche Anforderungen stellen und worin sich Situationen mit unterschiedlichen Anforderungen voneinander abgrenzen. Ziel war es, ein Verständnis für das Zusammenspiel von spezifischen Situationsmerkmalen und den damit verbundenen Anforderungen zu schaffen. Die Ergebnisse dieser Analyse werden in den folgenden Kapiteln dargestellt. Dabei wird zunächst das entwickelte Modell zur Analyse sozialer Interaktionen vorgestellt. Die Anforderungen, die sich aus den jeweiligen Situationen ergeben, werden dann in einem nächsten Schritt dargestellt.

5 Empirische Befunde

5.1 Beschreibung der Datenbasis

Die Beschreibung der empirischen Datenbasis dient der transparenten Verortung des Materials. Sie stellt dabei keinen eigenständigen empirischen Befund dar, sondern bildet die Grundlage für die Ergebnisdarstellungen in den darauffolgenden Kapiteln. Beschrieben werden Art und Umfang des Datenmaterials sowie die Zusammensetzung der Stichprobe in Bezug auf Akteursgruppen, berufliche Erfahrungen, Projektkontexte und deren lokale Verortung.

Im Zeitraum von April 2023 bis Juni 2024 wurden 15 bauherrenseitige Projektleiterinnen und Projektleiter jeweils an zwei aufeinanderfolgenden Tagen in ihrem Arbeitsalltag begleitet und ihre sozialen Interaktionen minutengenau erfasst. Bei einer Beobachtungszeit von insgesamt 233h und 55min umfasst der „Datenschatz“ 164h und 5min Aufnahme sozialer Interaktionen, die auf 352 DIN A4-Protokollseiten festgehalten wurden.

Die Standorte der 15 Einzelerhebungen verteilten sich über das gesamte Bundesgebiet (s. Abbildung 16).



Abbildung 16: Verteilung der 15 Einzelerhebungen auf ihre Standorte

Die Altersverteilung der Projektleiterinnen und Projektleiter streute von 29 bis 57 Jahre (s. Abbildung 17). Von den 15 Personen waren 10 männlich und 5 weiblich (s. Abbildung 18).

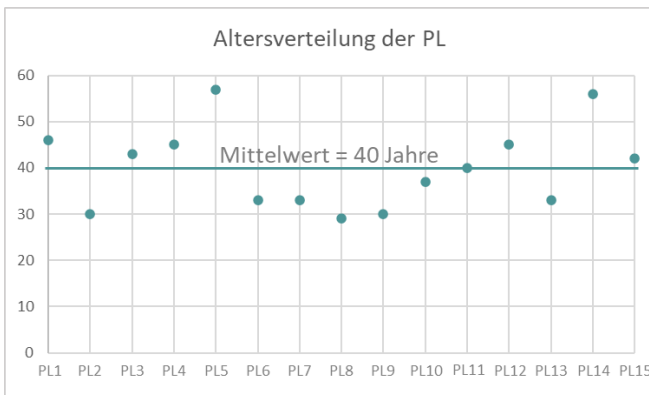


Abbildung 17: Altersverteilung der Projektleiterinnen und Projektleiter

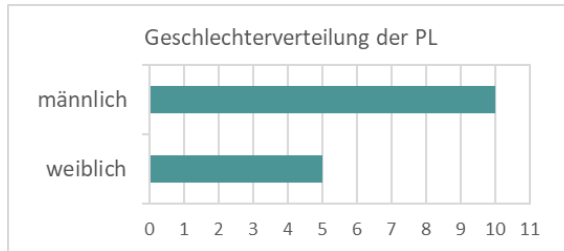


Abbildung 18: Geschlechterverteilung der Projektleiterinnen und Projektleiter

Betrachtet man nun die Organisationen, in denen die Projektleiterinnen und Projektleiter tätig sind (s. Abbildung 19), so lässt sich feststellen, dass sechs der 15 Bauherrenorganisationen dem öffentlichen und neun dem privaten Sektor zuzuordnen sind. Diese Zuordnung erwies sich bei der Durchführung der Studie schwieriger als ursprünglich angenommen. So gab es z.B. Organisationen, die sich zwar grundsätzlich als privatwirtschaftlich verstehen, hinter denen aber Bundesländer als Gesellschafter stehen. Um hier eine eindeutige Abgrenzung zu ermöglichen, wurde für die Zuordnung das Kriterium gewählt, ob sich die Organisation bei der Vergabe von Bauleistungen an den Vorgaben öffentlicher Auftraggeber orientieren muss oder nicht.

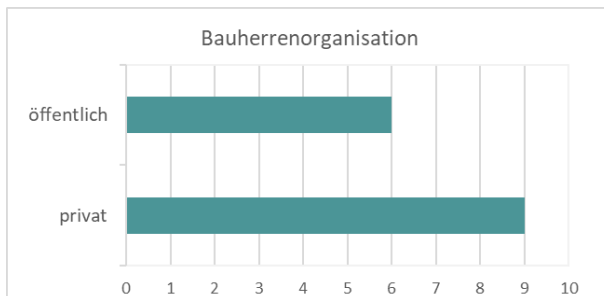


Abbildung 19: Verteilung öffentliche und private Bauherrenorganisationen

Bei mittelgroßen bis kleinen Bauprojekten mit geringer Komplexität kommt es in der Praxis häufig vor, dass ein Projektleiter mehrere Projekte gleichzeitig betreut. Daher wurden von den 15 beobachteten Projektleitern im Beobachtungszeitraum insgesamt 36 Projekte bearbeitet. Im Rahmen der Studie stellt sich die Verteilung der Anzahl der Projekte, die ein Projektleiter gleichzeitig betreut, wie folgt dar:

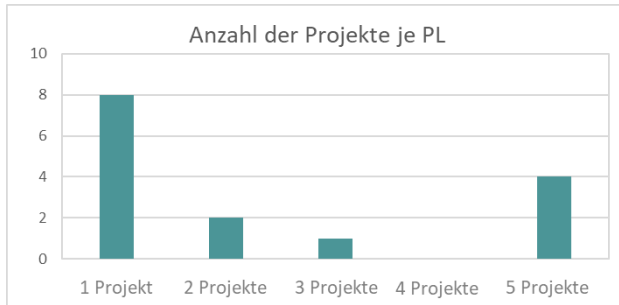


Abbildung 20: Verteilung der Anzahl der Projekte je Projektleiter

Bei den Projekten waren alle HOAI-Leistungsphasen eines Projektes von der Grundlagenermittlung (LP1) bis zur Objektbetreuung (LP9) vertreten (vgl. Tabelle 4). Eine Besonderheit stellt dabei das IPA-Projekt dar, das nicht den klassischen Leistungsphasen nach HOAI zugeordnet werden kann. Das IPA-Projekt befand sich in der sogenannten Validierungsphase, einer sehr frühen Projektphase, in der die Vorgaben des Bauherrn und die Projektziele überprüft werden.

Die Projekte unterscheiden sich stark in ihrer Größe (hier gemessen am monetären Projektvolumen). Die Streuung ist in Tabelle 5 dargestellt. Zwei Projekte sind in der Tabelle nicht aufgeführt, da aufgrund der frühen Projektphase die Kosten noch unklar waren und eine Zuteilung daher nicht möglich war.

Tabelle 4: Verteilung der Projekte nach HOAI-Leistungsphasen

Leistungs- phasen	LP1	LP2	LP3	LP4	LP5	LP6	LP7	LP8	LP9
Anzahl der Projekte	3	3	2	3	7	2	1	11	3

1 IPA-Projekt in der Validierungsphase

Tabelle 5: Verteilung der Projekte nach Projektvolumen (€)

Projekt- volumen [€]	< 1 Mio.	1-5 Mio.	5-10 Mio.	10-15 Mio.	15-50 Mio.	50- 100 Mio.	100- 200 Mio.	200- 500 Mio.	0,5-1 Mrd.	>1 Mrd.
Anzahl der Projekte	8	8	5	0	2	1	3	4	1	2

2 Projekte noch unklar

Die vorliegenden Auswertungen spiegeln die im theoretischen Sampling angestrebte Heterogenität der Rahmenbedingungen wider. Welche Erkenntnisse sich aus den Interaktionssituationen ziehen lassen, die sich innerhalb dieser Rahmenbedingungen ereignet haben, wird in den nachfolgenden Kapiteln vorgestellt.

5.2 Erkenntnisse zu Situationen sozialer Interaktion (*Forschungsfrage 1*)

5.2.1 Zwei-Ebenen-Modell sozialer Interaktionen

Um die Anforderungen an soziale Kompetenzen in den jeweiligen Situationen sozialer Interaktion ableiten zu können, musste zunächst ein besseres Verständnis der Situationen sozialer Interaktion erreicht werden. Daher lautet die erste Forschungsfrage:

*„Wie gestalten sich verschiedene Situationen sozialer Interaktion im Arbeitsalltag von Personen in der bauherrenseitigen Projektleitung?“
(Forschungsfrage 1)*

Im Rahmen der Entwicklung des Beobachtungsschemas wurden bereits Erkenntnisse aus dem Stand der Forschung zu Situationsmerkmalen und deren Ausprägungen zusammengetragen und in Kapitel 4.2.4 vorgestellt. Diese Merkmale und ihre am Sender-Empfänger-Modell orientierte übergeordnete Struktur bildeten die Grundlage für die Entwicklung des Beobachtungsbogens. Dabei handelte es sich um Arbeitsthemen. Die Relevanz der einzelnen Situationsmerkmale und ihrer Ausprägungen für den hiesigen Anwendungsfall stellte sich erst im Laufe der Untersuchung heraus. Hier konnten weitere Erkenntnisse zu den Merkmalen sozialer Interaktionssituationen gewonnen werden, insbesondere im Zusammenhang mit deren Auswirkungen auf die Anforderungen an die sozialen Kompetenzen einer Person. Dies führte zu einer Verfeinerung und damit Weiterentwicklung des Konzepts. Das Ergebnis ist das „Zwei-Ebenen-Modell sozialer Interaktionen“, das im Folgenden vorgestellt werden soll.

Das Ebenenmodell ist ein konzeptionelles Schema, das soziale Interaktion in zwei Ebenen mit diversen Parametern unterteilt. Ziel ist es, die Komplexität der Interaktionssituation zu reduzieren, indem sie in die für die Anforderungen an soziale Kompetenz relevanten Sachverhalte zerlegt wird. Das Modell dient somit ganz konkret dem Anwendungszweck, die Anforderungen an soziale Kompetenzen einer Situation bestimmen zu können. Aus diesem Grund konnte auch nicht auf bestehende Modelle aus der Literatur zurückgegriffen werden, wie z.B. das „Interaction Process Analysis Model“ von ROBERT F. BALES oder die „Social Exchange Theory“ von GEORGE C. HOMANS. Diese sehr bekannten Modelle analysieren soziale Interaktion aus einem bestimmten Blickwinkel, der im Kontext der jeweiligen Fragestellung zu verstehen ist. Die speziellen Fragen, die sich im vorliegenden Fall stellten, konnten mit den bestehenden Modellen nicht beantwortet werden. Im Rahmen dieser Arbeit war es daher notwendig, ein eigenes Modell zu entwickeln.

In dem Zwei-Ebenen-Modell sozialer Interaktionen wird zwischen „Ebenen“ und „Parameter“ unterschieden. Dabei hat jede soziale Interaktion *zwei Ebenen* (s. Abbildung 21):

-
- Die thematisch-inhaltliche Ebene, hier als „*Thema*“ bezeichnet, beschreibt, worum es in der jeweiligen Interaktionssituation augenscheinlich geht. Das, was zwischen den Beteiligten kommuniziert wird (verbal und nonverbal).
 - Die zweite Ebene ist das „*Setting*“. Hier werden Situationsaspekte berücksichtigt, die sich auf den Rahmen der Interaktion in Hinblick auf die beteiligten Personen, auf zeitliche und örtliche Aspekte sowie auf die für den Kommunikationsaustausch verwendeten Medien beziehen.

Bezogen auf die jeweilige Ebene, dienen die sogenannten „Parameter“ dazu, eine spezifische Interaktion detailliert zu beschreiben. Darüber hinaus ermöglicht die parametrische Strukturierung die Charakterisierung einer Situation im Hinblick auf die für die Fragestellung relevanten Aspekte. In Tabelle 6 sind die Parameter der beiden Ebenen aufgeführt. Die Erläuterungen folgen im Anschluss.



Abbildung 21: Zwei-Ebenen-Modell sozialer Interaktionen

Tabelle 6: Parameter der Ebenen

Ebene	Parameter
Setting	Umgebung und Kontext: räumlicher und zeitlicher Kontext, Zustandekommen, parallele Aktivitäten
	Interaktionspartner: Anzahl, Geschlecht, Vertrautheit, Unternehmenszugehörigkeit, Stellung zueinander, kultureller Hintergrund, berufliche Nähe
	Kommunikationsmedium: Kommunikationsart, Raumgebundenheit, Synchronität
Thema	Thematische Komponenten: Informationsvermittlung, Aufgabenverteilung, Meinungsaustausch und Fürsorge um Interaktionspartner und/oder das Miteinander
	Emotionaler Gehalt: gering, mittel, hoch

Ebene Setting

Umgebung und Kontext

Die Umgebung und der Kontext einer Interaktion haben einen großen Einfluss auf ihren Verlauf und ihre Dynamik. Die physische Umgebung ist der Ort, an dem die Interaktion stattfindet, also die Baustelle, das Büro oder auf dem Weg hin und zurück. Der zeitliche Kontext umfasst den Zeitpunkt, zu dem die Interaktion stattfindet (morgens, abends, während der Arbeitszeit, in der Pause), die Dauer, d.h. wie lange die Interaktion dauert, und schließlich die Dringlichkeit, d.h. wie zeitkritisch und angespannt oder eher entspannt die Interaktion ist. Zu berücksichtigen ist darüber hinaus die zeitliche Einbettung der Interaktion in den weiteren Arbeitsverlauf, etwa in Bezug auf vorangegangene oder unmittelbar bevorstehende, als herausfordernd wahrgenommene Termine. Auch diese zeitlichen Zusammenhänge können sich auf die jeweilige Interaktionssituation auswirken und ihren Verlauf beeinflussen.

Zum Kontext gehört auch das Zustandekommen der Interaktion: Wie ist die Spontanität der Interaktion zu bewerten? Handelt es sich um eine feste Verabredung, ein regelmäßiges Treffen mit bekannter Tagesordnung oder um eine spontane oder gar zufällige Interaktion? Von wem ging die Interaktion aus?

Die Aspekte werden im Zusammenhang des Zustandekommens der Interaktion behandelt.

Ebenfalls relevant ist in diesem Rahmen die Frage nach parallelen Aktivitäten. Wenn die Beteiligten während des Gesprächs noch anderen Tätigkeiten nachgehen – beispielsweise E-Mails beantworten, Unterlagen durchsehen oder physische Aufgaben erledigen – kann dies die Aufmerksamkeit und den Fokus auf die Interaktion mindern. Solche parallelen Aktivitäten können jedoch auch nützlich sein, etwa wenn sie direkt zur Thematik beitragen oder zur Vorbereitung dienen. Häufig wechselt der Fokus während einer Interaktion, insbesondere bei spontanen Gesprächen oder in hektischen Situationen. Dieser Wechsel kann die Effektivität der Kommunikation beeinträchtigen.

Interaktionspartner

Unter Interaktionspartnern werden sowohl direkte als auch indirekte Personen verstanden. Direkt als unmittelbar an der Interaktion beteiligte Personen, als auch indirekt als lediglich anwesende Personen, die aber durch ihre bloße Anwesenheit Einfluss auf das Geschehen nehmen (können), auch unbeabsichtigt.

Hier sind die folgenden Aspekte zu unterscheiden: Anzahl, Geschlecht (gleich oder verschieden), Vertrautheit (bekannt oder unbekannt), Unternehmenszugehörigkeit (intern und damit zum eigenen Unternehmen gehörend oder extern und damit unternehmensfremd), Stellung zueinander (Macht- oder Wissensunterschiede), kultureller Hintergrund (gleich oder verschieden), berufliche Nähe (gleiche/ähnliche Berufsgruppe oder verschieden).

Kommunikationsmedium

Das Kommunikationsmedium, über das die Kommunikation erfolgt, kann entweder benannt werden (z.B. Telefon, E-Mail etc.) oder - was für die Analyse der jeweiligen Situation hilfreicher ist – über seine spezifischen Merkmale beschrieben werden. Um im Rahmen dieser Arbeit eine differenziertere Betrachtung zu ermöglichen, wird ein Kommunikationsmedium anhand der folgenden drei Aspekte charakterisiert:

- Kommunikationsart: schriftlich, mündlich, visuell. Welche Kommunikationskanäle stehen zur Verfügung?
- Raumgebundenheit: raumgebunden, wenn sich die Beteiligten im selben analogen Raum befinden oder raumüberbrückend, wenn eine räumliche Distanz zwischen den Personen besteht.
- Synchronität: synchrone, d.h. gleichzeitige Kommunikation, oder asynchrone, d.h. zeitversetzte Kommunikation.

Wie in Kapitel 3.2.2 dargestellt, lässt sich anhand dieser Merkmale der Interaktionsgrad eines Kommunikationsmediums bestimmen.

Ebene Thema

Für die thematisch-inhaltliche Ebene der Interaktion wurde im Rahmen des Modells der Begriff „Thema“ gewählt. Eine Abgrenzung zwischen den Begriffen Thema und Inhalt wird hier wie folgt vorgenommen: Thema ist die zentrale Fragestellung, der übergeordnete Fokus, während Inhalt konkrete Details, Fakten und Ereignisse sein können. Das Thema ist also abstrakter und der Inhalt konkreter.

Auf der Ebene Thema werden zwei zentrale Parameter betrachtet. Der erste Parameter umfasst die *thematischen Komponenten* einer sozialen Interaktionssituation. Dabei handelt es sich nicht um klar voneinander abgegrenzte Thementypen, sondern um thematische Anteile, die eine soziale Interaktionssituation auf dieser Ebene umfassen kann. Die Analyse hat gezeigt, dass innerhalb einer einzelnen Situation häufig mehrere dieser Komponenten wirksam sind. Nach der Vorstellung der einzelnen Komponenten wird auf dieses Zusammenspiel noch näher eingegangen.

Informationsvermittlung

Im Rahmen sozialer Interaktionen kann der Austausch von Informationen gemäß dem Grundsatz „man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al. 2017, S. 58–59) als ein kontinuierlicher stets andauernder Prozess verstanden werden, der nicht verhindert werden kann, da nach diesem Verständnis selbst Unterlassung einen Mitteilungscharakter hat. Bei einer derart weiten

Auslegung des Kommunikationsbegriffs kann die Position vertreten werden, dass auf der thematisch-inhaltlichen Ebene Informationsvermittlung immer Bestandteil sozialer Interaktion ist. Auch die folgenden Komponenten können als eine besondere Form der Informationsvermittlung angesehen werden. Informationsvermittlung kann aber auch als eigenständiger Anlass für soziale Interaktion gewertet werden. Aus diesem Grund wird sie hier auch als eigenständiger Aspekt aufgeführt.

Aufgabenverteilung

Unter Aufgabenverteilung wird die Zuteilung einzelner Aufgaben an die beteiligten Interaktionspartner verstanden. Die Koordination von Aufgaben ist dabei eng mit der Aufgabenverteilung verknüpft und kann als deren dynamische Ausgestaltung verstanden werden. Sie umfasst die Abstimmung der einzelnen Aufgaben untereinander, die zeitliche und inhaltliche Synchronisierung von Aktivitäten sowie die Kommunikation über Abhängigkeiten, Fortschritte und Anpassungsbedarfe. Im Rahmen des Modells wird die Aufgabenverteilung um diese koordinativen Aspekte erweitert, um sowohl die formale Zuordnung von Aufgaben als auch die notwendigen Abstimmungsprozesse zwischen den Beteiligten angemessen abzubilden.

Die Aufgabenverteilung in einer Interaktionssituation ist in beide Richtungen denkbar. Einerseits verteilt der Projektleiter die Aufgaben auf die Beteiligten und koordiniert die einzelnen Tätigkeiten, stimmt sie aufeinander ab und bringt sie in einen zeitlich und räumlich sinnvollen Ablauf. Die Besonderheit hierbei ist, dass der Projektleiter in der Regel keine disziplinarische Vorgesetztenfunktion gegenüber den anderen Projektbeteiligten hat (siehe Kapitel 2.3.1). Dies ist vor allem dann interessant, wenn eine starke Abhängigkeit vom Interaktionspartner und/oder ein Machtgefälle besteht. Je nach Machtposition kann das Spektrum der Aufgabenverteilung vom Fordern bis zum Bitten reichen. Ist der Projektleiter in besonderem Maße auf die Zuarbeit angewiesen, kann er unter Umständen in eine Art „Bittstellerrolle“ geraten, in der er aufgrund fehlender Autorität vor allem Überzeugungsarbeit leisten und zur Mitarbeit motivieren muss.

Auf der anderen Seite erhält der Projektleiter bzw. die Projektleiterin Aufgaben, entweder aus dem System der Bauherrenorganisation von anderen Abteilungen oder von Vorgesetzten oder aus dem System des Bauprojekts von anderen Projektbeteiligten, die ihn bitten, Dinge zu erledigen, zu regeln, zu beheben, zu organisieren, zu entscheiden, etc. Im Zusammenhang mit der „Aufgabenverteilung“ sind die Zuständigkeiten der jeweiligen Personen sehr entscheidend, wenn es darum geht, was von den Personen gefordert bzw. erbeten wird.

Meinungsaustausch

Ein Meinungsaustausch kann innerhalb einer Gruppe oder zwischen zwei Personen im Rahmen einer Debatte oder Diskussion stattfinden. Je „aufgeheizter“ die Situation ist, also je größer die Spannung zwischen den verschiedenen Positionen ist, desto schneller kann die Debatte auch in ein Konfliktgespräch übergehen. Wie oben bereits erläutert, kann der Meinungsaustausch als eine besondere Form des Informationsaustausches angesehen werden, bei dem nicht nur Fakten, sondern auch Überzeugungen, Perspektiven und Argumente ausgetauscht und verhandelt werden. Da dabei eine sehr persönliche Perspektive auf einen Sachverhalt eingenommen wird, stellt die Interaktion eine besondere Herausforderung für die Beteiligten dar. Der Austausch erfordert von den Beteiligten hier eine besondere Offenheit, sich auf die andere Sichtweise einzulassen, um sie mit der eigenen Sichtweise abzugleichen. Das Mitteilen der eigenen Meinung erfordert mitunter das Vertreten hin zum Verteidigen oder auch das Überzeugen von der eigenen Auffassung. Aus diesem Grund wird der Meinungsaustausch als eigenständige Komponente aufgenommen, da er sich durch eine besondere emotionale und soziale Komplexität auszeichnet und spezifische Anforderungen an die Interaktion der Beteiligten stellt. Bei sozialen Interaktionen mit Meinungsaustausch kann unterschieden werden, ob der Projektleiter oder die Projektleiterin selbst an der Diskussion teilnimmt, oder als Außenstehender interagiert und die Rolle eines Moderators oder gar eines Konfliktlösers einnimmt.

Fürsorge um Interaktionspartner und/oder das Miteinander

Ein Projektleiter, der sich um seine Teammitglieder und die Zusammenarbeit im Team kümmert, kann mehrere Ziele verfolgen, die sowohl das Wohlbefinden der Beteiligten als auch den Erfolg des Projekts betreffen.

- Förderung der Zufriedenheit und Motivation

Der Projektleiter kann direkt oder auch indirekt durch seine Aussagen oder sein Verhalten die Motivation der Beteiligten fördern, sodass eine gute Stimmung im Team herrscht und die Beteiligten, auf deren Mitarbeit er angewiesen ist, ihre Leistungen für das Projekt erbringen. Die Fürsorge für Personen kann sowohl intrinsisch motiviert sein als auch im Sinne einer stabilen Leistungserbringung auf den Nutzen für das Projekt ausgerichtet sein. Denn ein zufriedenes und motiviertes Team arbeitet produktiver, kreativer und effizienter. Eine positive Arbeitsatmosphäre erhält auch die physische und psychische Gesundheit der Beteiligten. Dies wiederum wirkt sich positiv auf Ausfallzeiten, Entstehen von Fehlern und die Leistung der Beteiligten aus.

- Beziehungsarbeit

Ein Projektleiter, der gute Beziehungen zu den Beteiligten pflegt und sich als verlässlicher Partner etabliert, kann in kritischen Situationen auf deren Unterstützung bauen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass er kein disziplinarischer Vorgesetzter ist, ist es für seine Rolle wichtig, gute Beziehungen zu den Beteiligten zu pflegen. Dies betrifft nicht nur die Beziehungen im System Bauprojekt, sondern auch die Beziehungen, die er innerhalb des Systems Bauherrenorganisation hat. Auch hier ist er auf die Unterstützung und Zuarbeit anderer Abteilungen (wie Einkauf, Buchhaltung etc.) angewiesen.

Wie bereits erläutert, kann eine soziale Interaktionssituation auf der thematischen Ebene mehrere der eben beschriebenen Komponenten beinhalten. Zur grafischen Veranschaulichung dieses Sachverhalts wird ein Netzdiagramm eingeführt, in dem jede der vier Komponenten durch eine eigene Achse repräsentiert wird (s. Abbildung 22). Mithilfe des Netzdiagramms kann eine soziale

Interaktionssituation je nach Ausprägung der einzelnen Komponenten spezifisch und differenziert abgebildet werden. Bei der Bewertung der Ausprägung einzelner Komponenten handelt es sich um eine qualitative, grobe Einstufung. Es werden keine Skalenwerte herangezogen, anhand derer die Ausprägungen (messbar) bestimmt werden. Vielmehr dient die Darstellung einer strukturierten und vergleichenden Einordnung der thematischen Schwerpunkte einer Interaktionssituation.

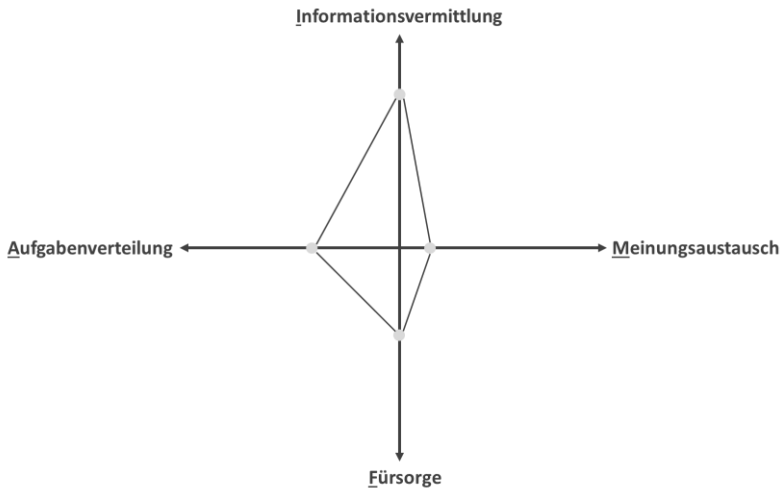


Abbildung 22 : Darstellung thematischer Komponenten im Netzdiagramm

Der zweite Parameter der thematischen Ebene ist der *emotionale Gehalt*. Er gibt an, in welchem Maß das jeweilige Thema selbst emotional besetzt ist und welche emotionale Bedeutung ihm im Rahmen der sozialen Interaktionssituation zukommt. Dabei kann es sich sowohl um positive Emotionen, wie etwa Freude, Zufriedenheit oder Zuversicht, als auch um negative Emotionen, wie beispielsweise Ärger, Unsicherheit oder Enttäuschung, handeln. Die Berücksichtigung beider Emotionsrichtungen ermöglicht die Einstufung des emotionalen Gehalts eines Themas unabhängig davon, ob die damit verbundenen Emotionen als angenehm oder belastend erlebt werden.

Ein *geringer* emotionaler Gehalt liegt vor, wenn das Thema überwiegend sachlich ist und für die Beteiligten kaum emotionale Betroffenheit mit sich bringt. Ein *mittlerer* emotionaler Gehalt kennzeichnet Themen, die neben sachlichen Aspekten auch persönliche Interessen, Bewertungen oder potenzielle Spannungen berühren. Ein *hoher* emotionaler Gehalt ist gegeben, wenn das Thema eng mit persönlichen Werten, Bedürfnissen, Beziehungen oder Belastungen verknüpft ist und daher ein erhöhtes emotionales Potenzial aufweist.

Eine solche Bewertung ist für den vorliegenden Sachverhalt zielführend, da der emotionale Gehalt eines Themas maßgeblichen Einfluss auf den Verlauf der Interaktion und somit auf die Anforderungen an die beteiligten Personen hat. Themen mit hohem emotionalem Gehalt gehen häufig mit erhöhter Sensibilität, potenziellen Konflikten oder Unterstützungsbedarfen einher und stellen damit andere kommunikative und soziale Anforderungen als Themen mit geringem emotionalem Gehalt. Die Berücksichtigung des emotionalen Gehalts ermöglicht somit eine differenziertere Einschätzung der sozialen Interaktionssituation und trägt zu einem umfassenderen Verständnis ihrer Komplexität bei.

Im Rahmen der vorgestellten Visualisierung mittels Netzdiagramm wird der emotionale Gehalt durch eine entsprechende Einfärbung der Fläche grafisch abgebildet. Dadurch kann der emotionale Charakter der jeweiligen sozialen Interaktionssituation auf einen Blick erfasst und in die Gesamtinterpretation einbezogen werden.

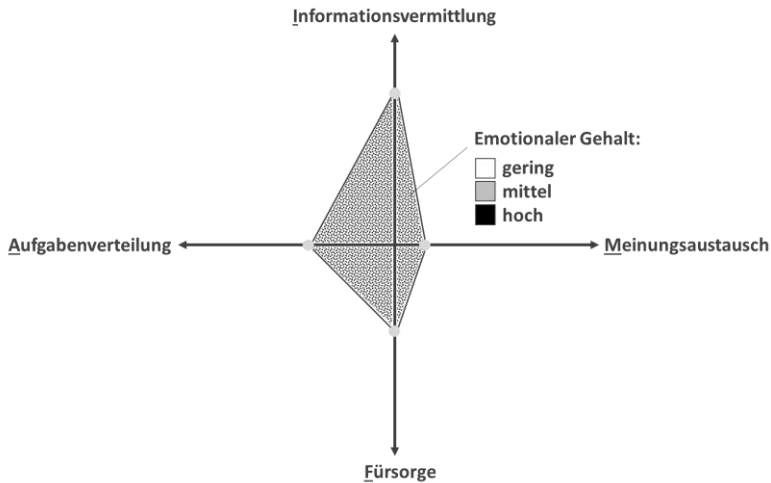


Abbildung 23 : Darstellung emotionaler Gehalt im Netzdiagramm

Die einzelnen thematischen Komponenten weisen jeweils einen *typischen emotionalen Gehalt* auf:

Die reine Informationsvermittlung ist in der Regel überwiegend sachlich geprägt und dient vor allem dem Austausch von Fakten, Daten oder organisatorischen Hinweisen. Daher weist sie tendenziell nur einen geringen emotionalen Gehalt auf.

Erfolgt die Aufgabenverteilung überwiegend strukturell und normativ, etwa entlang klarer Zuständigkeiten oder formaler Vorgaben, kann sie weitgehend sachlich bleiben und mit einem geringen emotionalen Gehalt einhergehen. Gleichzeitig birgt sie das Potenzial, emotional aufgeladen zu sein (mittel bis hoch), insbesondere wenn Fragen von Macht, Verantwortung, Belastung oder Gerechtigkeit berührt werden.

Ein Meinungsaustausch ist mit persönlichen Bewertungen, Einstellungen und Überzeugungen verbunden. Da Meinungen häufig Ausdruck individueller Werte, Erfahrungen oder Interessen sind, kann diese thematische Komponente

eine erhöhte emotionale Beteiligung der Interaktionspartner mit sich bringen. Abhängig davon, wie stark die Meinungen voneinander abweichen, wie bedeutsam das Thema für die Beteiligten ist und wie der Austausch gestaltet wird, kann der emotionale Gehalt von einem mittleren bis hin zu einem hohen Niveau reichen.

Die thematische Komponente Fürsorge ist in besonderem Maße mit emotionalen Aspekten verbunden und weist daher in der Regel einen hohen emotionalen Gehalt auf. Sie bezieht sich auf Situationen, in denen Motivierung, Verständnis, Anteilnahme oder Unterstützung im Vordergrund stehen. Emotionen sind hier häufig nicht nur begleitend, sondern integraler Bestandteil des Themas selbst, was den emotionalen Gehalt dieser thematischen Komponente deutlich erhöht.

Abhängig davon, welche thematischen Komponenten in einer sozialen Interaktionssituation dominieren, lassen sich auch im Zusammenspiel dieser Komponenten Tendenzen über den emotionalen Gehalt der Interaktion ableiten. Um diesen Zusammenhang anschaulich darzustellen, werden im Folgenden beispielhafte Ausprägungen mit steigendem emotionalem Gehalt vorgestellt. Die dargestellten Schilderungen stellen dabei eine bewusste Vereinfachung dar. Sie sollen dazu beitragen, grundlegende Tendenzen sichtbar zu machen und sich einem hochkomplexen Sachverhalt auf analytischem Wege anzunähern.

Steht die Informationsvermittlung im Vordergrund, ist die Situation in der Regel sachlich ausgerichtet und dient in erster Linie der Weitergabe von Informationen. Spielen dabei persönliche Bewertungen eine untergeordnete Rolle und ist die individuelle Betroffenheit der Beteiligten gering, weisen solche sozialen Interaktionssituationen tendenziell einen geringen emotionalen Gehalt auf (s. Abbildung 24):

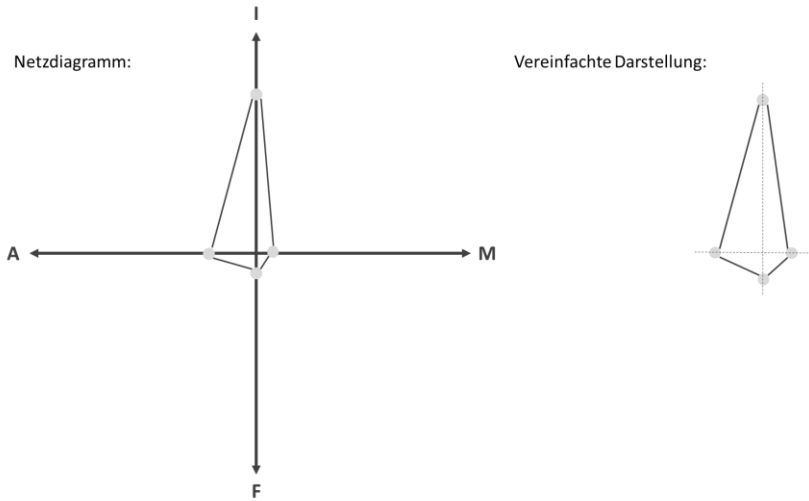


Abbildung 24 : Beispielhafte Darstellung eines geringen emotionalen Gehalts

Soziale Interaktionssituationen, in denen neben der Informationsvermittlung auch die Aufgabenverteilung einen wesentlichen Schwerpunkt darstellt, weisen in der Regel einen mittleren emotionalen Gehalt auf. Zwar ist die Informationsvermittlung überwiegend sachlich geprägt, durch die Aufgabenverteilung kommen jedoch Aspekte wie Verantwortung, Erwartungen und Zuständigkeiten hinzu, die eine stärkere persönliche Betroffenheit mit sich bringen können. Dadurch gewinnt die Interaktion an emotionaler Relevanz, ohne notwendigerweise stark emotional aufgeladen zu sein, sodass insgesamt von einem mittleren emotionalen Gehalt ausgegangen werden kann (s. Abbildung 25).

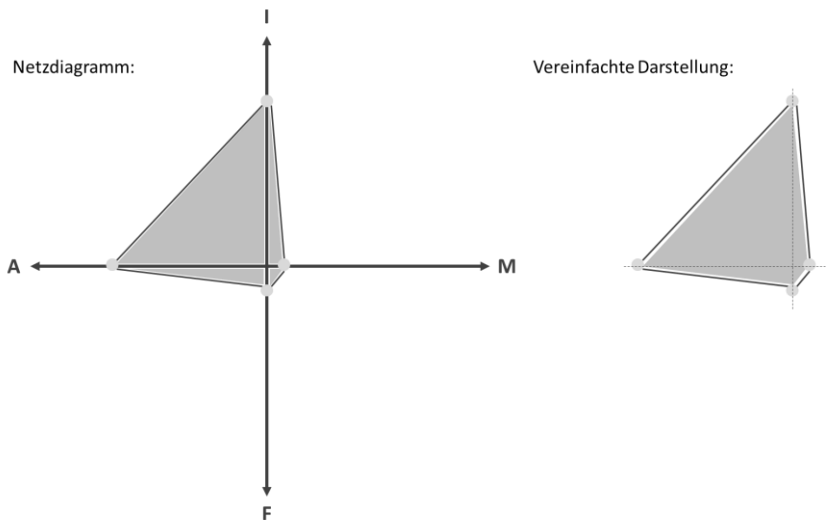


Abbildung 25 : Beispielhafte Darstellung eines mittleren emotionalen Gehalts
(Variante 1)

Steht der Meinungs Austausch im Fokus einer Interaktion, ist der emotionale Gehalt tendenziell im Bereich mittel bis hoch einzuordnen. In der hier beispielhaft dargestellten Situation (s. Abbildung 26) wird von einem mittleren emotionalen Gehalt ausgegangen. Dies ist dann der Fall, wenn die Debatte trotz kontroverser Ansichten sachlich und konstruktiv geführt wird und die vertretenen Positionen zwar eine persönliche Relevanz für die Beteiligten aufweisen, jedoch nicht unmittelbar mit starken Emotionen wie Kränkung, Wut oder Angst verknüpft sind.

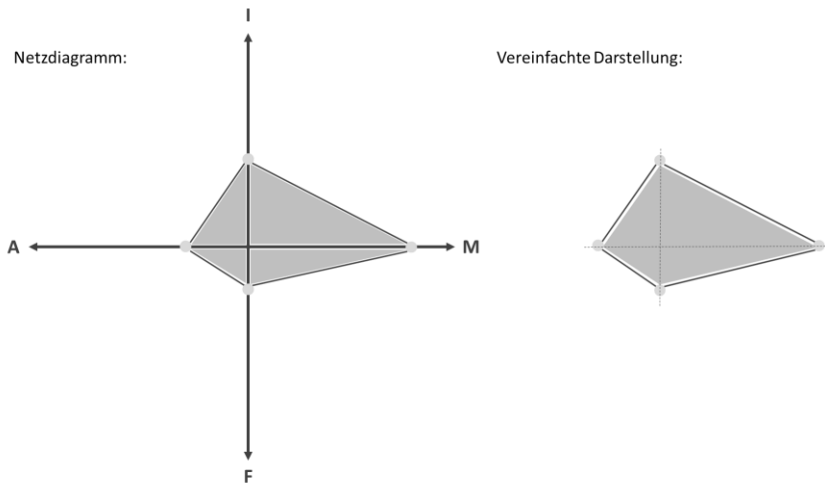


Abbildung 26 : Beispielhafte Darstellung eines mittleren emotionalen Gehalts
(Variante 2)

Treffen Meinungsaustausch und Fürsorge innerhalb einer Interaktion zusammen, verändert sich der emotionale Charakter der Situation spürbar. Die gleichzeitige Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen sowie mit den persönlichen Anliegen, Bedürfnissen und Befindlichkeiten der Beteiligten führt zu einer erhöhten emotionalen Intensität. In solchen Fällen ist der emotionale Gehalt in der Regel als hoch einzustufen, da neben den sachlich-inhaltlichen Aspekten auch Elemente der Unterstützung, Anteilnahme und Beziehungsarbeit eine zentrale Rolle spielen (siehe Abbildung 27).

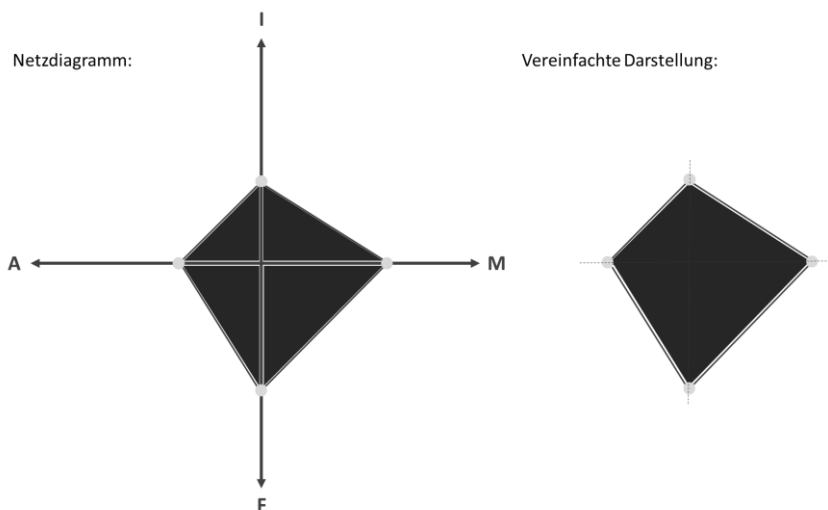


Abbildung 27 : Beispielhafte Darstellung eines hohen emotionalen Gehalts

Zusammenfassend zeigt dieses Kapitel, dass sich soziale Interaktionssituationen mithilfe des Zwei-Ebenen-Modells systematisch beschreiben lassen. Durch die Betrachtung der jeweiligen Ebenen sowie der zugehörigen Parameter kann eine spezifische soziale Interaktion in ihrer strukturellen Ausgestaltung differenziert erfasst werden. Das Modell bietet damit einen analytischen Rahmen, um die Komplexität sozialer Interaktionen zu reduzieren und für analytische Ableitungen zu strukturieren. Auf diese Weise wird ein vielschichtiger Sachverhalt in überschaubare Analysebausteine überführt. Wie sich das Zusammenspiel der Ebenen *Setting* und *Thema* und der spezifischen Ausgestaltung der jeweiligen Parameter in realen Interaktionssituationen im Rahmen der Studie konkret dargestellt hat, wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

5.2.2 Verschiedenheit sozialer Interaktionssituationen

Aufbauend auf dem Zwei-Ebenen-Modell werden nun verschiedene Ausgestaltungsformen sozialer Interaktionssituationen vorgestellt, wie sie im Rahmen der Studie beobachtet wurden. Das Ziel besteht darin, die Bandbreite unterschiedlicher Interaktionssituationen aufzuzeigen. Dabei werden die jeweiligen Häufigkeiten im zugrunde liegenden Datenmaterial ausgewiesen. Dabei geht es jedoch nicht darum, wie bei einer repräsentativen Verteilung Rückschlüsse auf Häufigkeitsverteilungen in der Grundgesamtheit zu ziehen. Vielmehr dienen die beobachteten Situationen als empirische Grundlage, aus der konzeptionelle Ableitungen über mögliche Muster gewonnen werden können.

Ebene Setting

In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse der Beobachtungen auf der Ebene „Setting“ präsentiert. Dabei stehen die unterschiedlichen Ausprägungen und Kombinationen der Setting-Parameter im Fokus. So wird zunächst aufgezeigt, unter welchen strukturellen Rahmenbedingungen die beobachteten sozialen Interaktionen stattfanden.

Im Rahmen der Studie wurde der Einsatz unterschiedlicher *Kommunikationsmedien* beobachtet. Abbildung 28 zeigt die relative Häufigkeit der eingesetzten Medien in Bezug auf die Gesamtdauer der Interaktionen eines Projektleiters. Dabei wurden die minütlich gemessenen Kommunikationsmedien je Projektleiter innerhalb des zweitägigen Messzeitraums erfasst und basierend darauf die Verteilung der Kommunikationsmedien je Projektleiter ($N = 15$) ausgewertet. Die dargestellten Werte in Abbildung 28 ergeben sich aus dem Mittelwert über alle Projektleiter.

Charakterisiert werden die Medien in der Darstellung durch die spezifischen Merkmale *Kommunikationsart* und *Raumgebundenheit*. Diese merkmalsbezogene Differenzierung bildet eine wichtige Grundlage für die spätere Ableitung der sich daraus ergebenden Anforderungen.

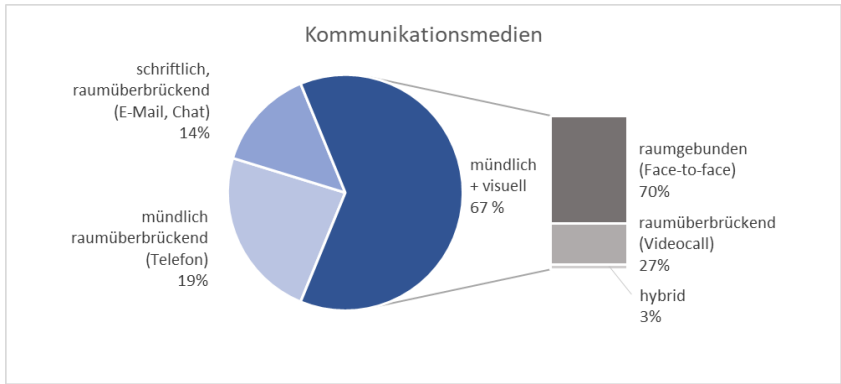


Abbildung 28 : Verteilung der eingesetzten Medien über alle PL

Die Abbildung zeigt, dass Projektleiterinnen und Projektleiter im Verlauf ihres Arbeitstages überwiegend in Interaktionen eingebunden waren, in denen sie ihre Interaktionspartner sowohl hören als auch sehen konnten und sich meist sogar im selben Raum mit ihnen befanden. Der vergleichsweise geringe Anteil hybrider Settings ist darauf zurückzuführen, dass bei der Bewertung der Raumgebundenheit stets der Interaktionsschwerpunkt aus der Perspektive des Projektleiters zugrunde gelegt wurde. Wurde beispielsweise im Rahmen einer Präsenzbesprechung eine weitere Person digital zugeschaltet, ohne dass eine direkte Interaktion mit dieser stattfand und sich die Interaktionen des Projektleiters ausschließlich auf die anwesenden Personen im Raum beschränkten, wurde das Setting als raumgebunden klassifiziert. Ein Setting wurde daher auch dann als raumüberbrückend eingeordnet, wenn der Projektleiter digital zugeschaltet war, während sich die übrigen Beteiligten in Präsenz trafen. Für diese Bewertung war maßgeblich, dass der Projektleiter die Interaktion als raumüberbrückend erlebt hat. Aus einer neutralen Beobachtungsperspektive hätte das Setting jedoch auch als hybrid eingestuft werden können.

Betrachtet man die Verteilung (bzw. die relative Häufigkeit) der Kommunikationsmedien auf Ebene einzelner Projektleiter, zeigt sich eine ausgeprägte Streuung im Einsatz der unterschiedlichen Medien. Zur Visualisierung jener Streuung werden in Abbildung 29 die Verteilungen von vier Projektleitern

dargestellt, die diese Unterschiede besonders deutlich veranschaulichen. Dabei handelt es sich um die Mittelwerte aus den beiden Beobachtungstagen der jeweiligen Projektleiter.

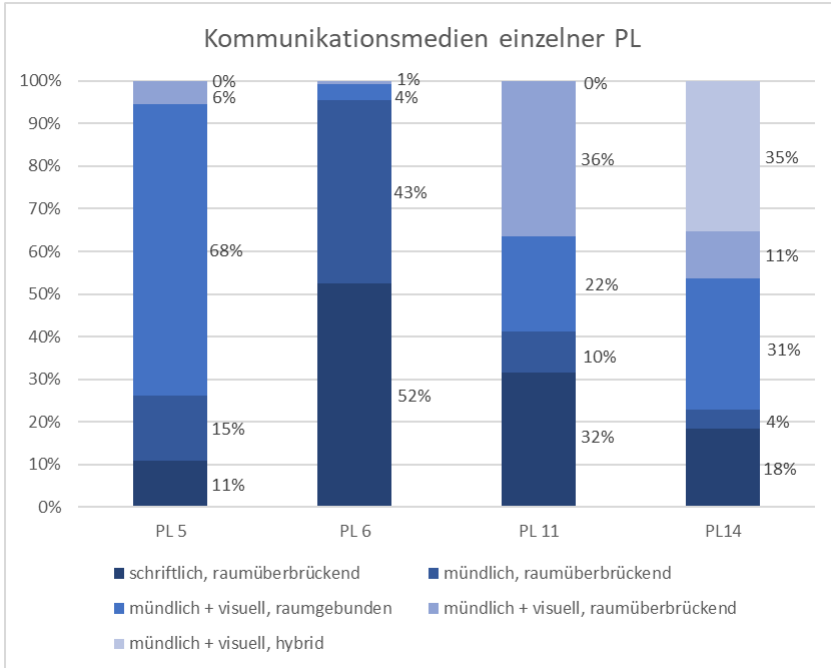


Abbildung 29 : Verteilung der eingesetzten Medien einzelner PL

Die beobachtete Streuung ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Projektleiterinnen und Projektleiter sich jeweils in unterschiedlichen situativen Umständen befanden, die den Einsatz des jeweiligen Kommunikationsmediums erklären. Diese unterschiedlichen Umstände, die Einfluss auf die Wahl des Kommunikationsmediums nehmen, werden im weiteren Verlauf vertiefend untersucht, da sie für das Verständnis der jeweiligen Interaktionssituationen von hoher Bedeutung sind. Zur analytischen Präzisierung werden diese im Folgenden nicht mehr als „Umstände“, sondern als „Einflussfaktoren“ bezeichnet. Bei den Einflussfaktoren handelt es sich um einzelne Parameter des Zwei-

Ebenen-Modells, bei denen in den Beobachtungsdaten Zusammenhänge mit dem unterschiedlichen Einsatz von Kommunikationsmedien erkennbar waren.

Ein naheliegender Einflussfaktor ist beispielsweise die räumliche Verortung des Projektleiters und somit die Verfügbarkeit des Interaktionspartners. Fasst man in Abbildung 29 jeweils alle raumgebundenen und raumüberbrückenden Kommunikationsarten zusammen, ergibt sich folgende Verteilung: (s. Abbildung 30)

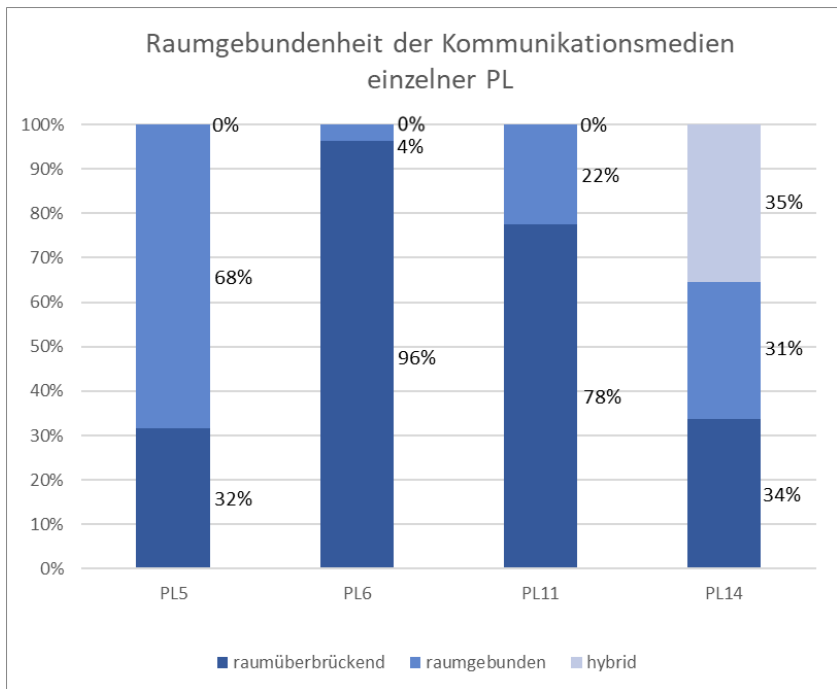


Abbildung 30 : Verteilung der Raumgebundenheit eingesetzter Medien einzelner PL

Es zeigt sich, dass PL5 und PL14 vergleichsweise wenig raumüberbrückende Kommunikation aufwiesen. Dies lässt sich vor dem Hintergrund erklären, dass beide Projektleiter in einem Büro in unmittelbarer Nähe zur Großbaustelle tätig

waren. Viele ihrer Interaktionspartner – auch externe – befanden sich vor Ort, sodass ein Großteil der Besprechungen in Präsenz beziehungsweise im Fall von PL14 auch in hybrider Form stattfinden konnte. PL6 hingegen hielt sich während der gesamten Beobachtungszeit im Büro auf, da sich die von ihm betreuten Projekte noch in sehr frühen Projektphasen befanden. Da viele Kolleginnen und Kollegen auf ihren Baustellen tätig waren, war PL6 im Büro weitgehend allein. Entsprechend stark war sein Arbeitsalltag von raumüberbrückender Kommunikation geprägt. PL11 verfügte über ein Büro mit einer Wegstrecke von etwa 30 Minuten zur Baustelle. An beiden Beobachtungstagen war er zeitweise vor Ort, nutzte die Zeit im Büro jedoch insbesondere für Besprechungen, Telefonate und den E-Mail-Verkehr.

Diese Tendenz ließ sich auch an anderer Stelle wiederholt beobachten. Betrachtet man die eingesetzten Kommunikationsmedien in Abhängigkeit vom jeweiligen Einsatzort, zeigt sich, dass auf der Baustelle überwiegend raumgebundene Gespräche stattfanden. Zwar kommt es dort auch gelegentlich zu Telefonaten (mündlich, raumüberbrückend), der E-Mail-Verkehr (schriftlich, raumüberbrückend) ist jedoch im Vergleich zum Büro deutlich geringer (vgl. Abbildung 31).

In den Beobachtungssituationen auf der Baustelle wurde die Zeit überwiegend dafür genutzt, direkt mit den Beteiligten vor Ort zu sprechen oder es wurden dort gezielt Besprechungen angesetzt, um alle Beteiligten persönlich auf der Baustelle zusammenzubringen. Während der Wegzeiten – etwa im Auto oder auf dem Fußweg zur Baustelle – fanden häufig Telefonate statt. Wurden die Projektleiter von anderen auf dem Weg zur Baustelle oder zum Büro begleitet, kam es auch hier zu mündlich-visuellen, raumgebundenen Interaktionen. Der vergleichsweise geringe Anteil schriftlicher Kommunikation während dieser Wegzeiten ist vor allem auf praktische Gründe zurückzuführen. Teilweise wurden während der Autofahrt an roten Ampeln kurze Nachrichten verfasst oder – sofern die Projektleiter nicht selbst fahren – E-Mails gelesen oder beantwortet. Dass auch Wegzeiten regelmäßig für Interaktionen genutzt wurden, verdeutlicht den hohen Anteil und die hohe Dichte von Interaktionen im Arbeitsalltag eines Projektleiters. Im Durchschnitt befanden sich die

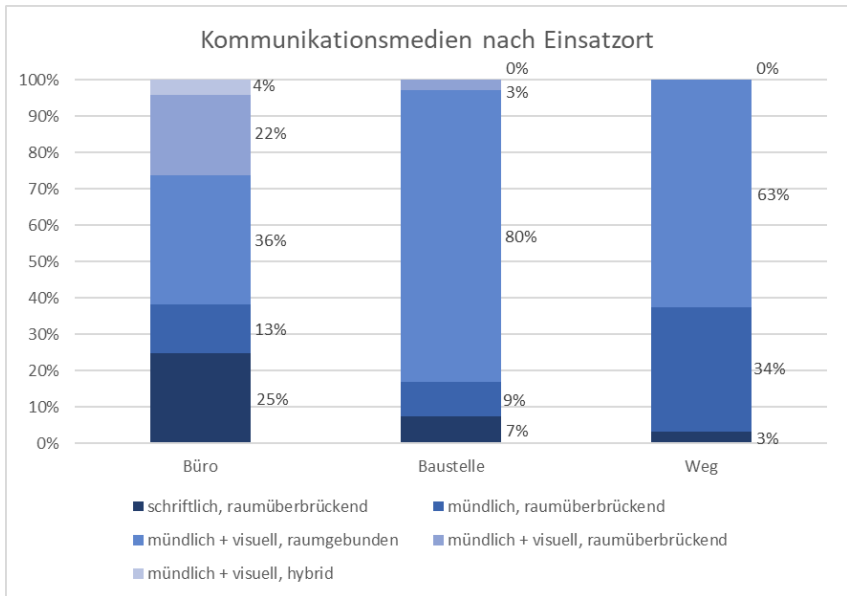


Abbildung 31 : Verteilung der eingesetzten Medien je Einsatzort

beobachteten Projektleiterinnen und Projektleiter **ganze 70%** ihrer Arbeitszeit in Interaktionen.

Es wurde sogar beobachtet, dass Projektleiter während einer laufenden Interaktion weitere Interaktionen als eine Art „Nebentätigkeit“ ausführten (vgl. Abbildung 32). Dies betraf besonders häufig die schriftliche, raumüberbrückende Kommunikation, insbesondere das Lesen und Schreiben von E-Mails, das beispielsweise während Besprechungen erfolgte. Wie in der Abbildung 32 zu sehen ist, stellt diese Form der Kommunikation den größten Anteil dar. An zweiter Stelle folgen mündlich-visuelle, raumgebundene Nebentätigkeiten, etwa kurze Nebengespräche während Besprechungen mit mehreren anwesenden Personen. Den dritten Platz nehmen mündliche, raumüberbrückende Interaktionen ein. Dazu zählen Situationen, in denen der Projektleiter beispielsweise während einer virtuellen Besprechung kurz telefonierte oder aus einer laufenden Besprechung in Präsenz eine Person anrief, um eine für die Besprechung

relevante Zusatzinformation einzuholen. Insgesamt ist jedoch festzuhalten, dass nur ein sehr geringer Anteil der Interaktionen als Nebentätigkeit stattfand; bezogen auf die Gesamtdauer aller Interaktionen machten sie lediglich etwa 9 % aus. Dieser Wert wurde zunächst für jeden Projektleiter einzeln bestimmt und anschließend über die $N = 15$ Projektleiter gemittelt. Die Interaktionen können wie folgt im Diagramm nach einzelnen Aspekten aufgeschlüsselt werden. Dabei folgt die Bestimmung derselben Logik folgt wie bei der Verteilung der Kommunikationsmedien.

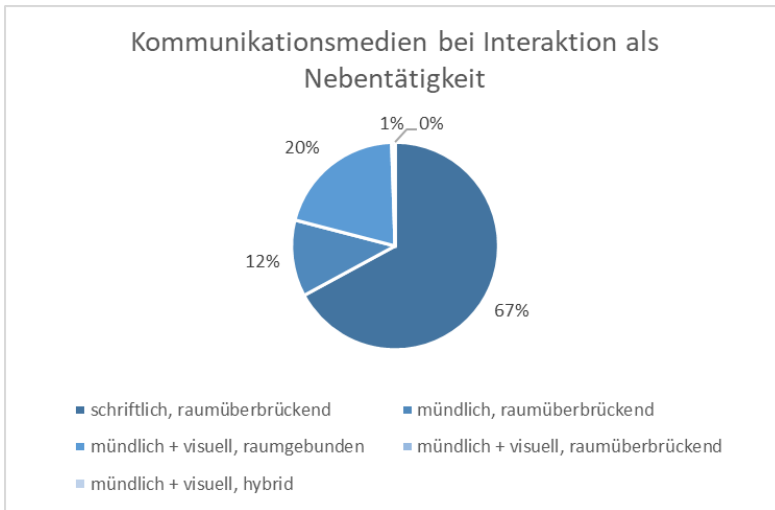


Abbildung 32 : Verteilung eingesetzter Medien bei Interaktion als Nebentätigkeit

An dieser Stelle ist eine ergänzende Anmerkung zur räumlichen Verortung der Projektleiter erforderlich: Im Rahmen der Studie wurde kein Projektleiter im Homeoffice beobachtet. Zwar wurde im Zuge der Terminvereinbarung darauf hingewiesen, dass eine Beobachtung im Homeoffice mit Zustimmung des jeweiligen Projektleiters grundsätzlich möglich wäre, doch vermutlich empfinden die zu beobachtenden Personen dies als zu großen Eingriff in die Privatsphäre, sodass keiner diese Option in Anspruch nahm. Es ist davon auszugehen, dass der Anteil an raumüberbrückender Kommunikation im

Homeoffice bei 100% liegt. Wie bereits ausgeführt, war dies jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Beobachtung. Gleichwohl zeigte sich, dass Homeoffice-Tage in der Praxis durchaus üblich sind, da dieses Thema in nahezu allen Vorgesprächen von den Projektleitern angesprochen wurde.

Neben der Verortung des Projektleiters lassen sich noch weitere Einflussfaktoren identifizieren, die den Einsatz bestimmter Kommunikationsmedien zu beeinflussen scheinen. Hierzu wird als nächstes der Auslöser der Interaktion, also das Zustandekommen genauer betrachtet. Wertet man aus, wie Interaktionen in der Beobachtung zustande kamen – also ob die Initiative vom Projektleiter oder vom jeweiligen Interaktionspartner ausging –, zeigt sich, dass ein Großteil der Interaktionen vom Projektleiter selbst initiiert wurde. Damit hat er in vielen Fällen unmittelbaren Einfluss auf das verwendete Kommunikationsmedium. (s. Abbildung 33). Hierbei wurden die Interaktionen des jeweiligen Projektleiters in die Kategorien „Zufall“, „durch PL“, „durch IP“ und „fixer Termin“ eingeordnet und je Projektleiter die Verteilung dieser vier Kategorien je Projektleiter bestimmt. Anschließend wurde die mittlere Verteilung der Kategorien über die $N = 15$ Projektleiter berechnet.

An dieser Stelle ist die Einordnung des Zustandekommens von Interaktionen bei asynchroner Kommunikation, insbesondere beim E-Mail-Verkehr, erläuterebedürftig. Befand sich der Projektleiter an seinem Rechner und erhielt eine eingehende E-Mail, die durch eine Pushbenachrichtigung auf dem Bildschirm angezeigt wurde (einschließlich Absender und Betreff), und unterbrach er daraufhin seine aktuelle Tätigkeit, um die Nachricht zu lesen, wurde die Initiative der Interaktion dem Absender der E-Mail zugeschrieben. Öffnete der Projektleiter sein E-Mail-Postfach hingegen bewusst zu einem bestimmten Zeitpunkt – etwa in einer ruhigen Phase am frühen Abend oder zwischen zwei Terminen –, um eingegangene Nachrichten zu sichten und zu bearbeiten, wurde dies als Initiierung der Interaktion durch den Projektleiter bewertet. Dies stellt eine Besonderheit dar, da der Projektleiter in diesem Fall keinen Einfluss auf das Kommunikationsmedium selbst hat. Die Einordnung erfolgte jedoch vor dem Hintergrund der Entscheidung, ob die Interaktion zu diesem Zeitpunkt stattfindet oder nicht – auf diese Entscheidung hatte der Projektleiter Einfluss.

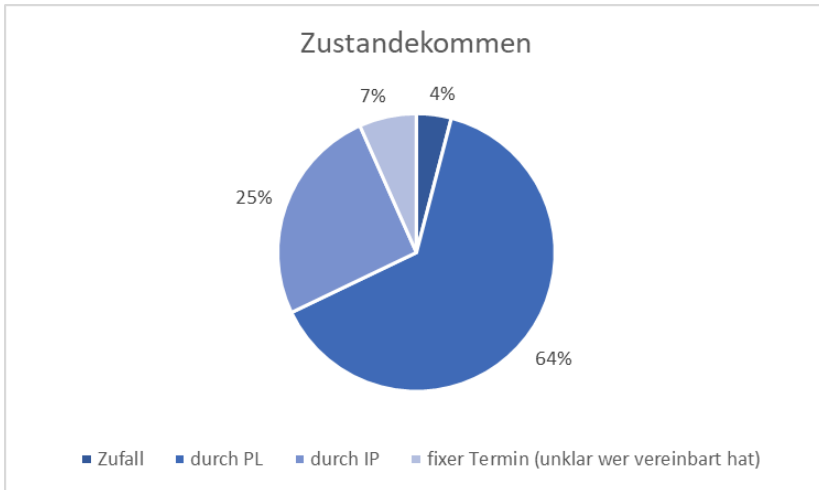


Abbildung 33 : Verteilung des Zustandekommens der Interaktionen

Auffällig ist zudem der sehr geringe Anteil fester Termine, die bereits zu Beginn der Beobachtungszeit im Kalender der Projektleiter eingetragen waren und bei denen daher nicht nachvollzogen werden konnte, von wem die jeweilige Interaktion initiiert wurde. Dieser Aspekt lässt sich weiter vertiefen, wenn die Spontanität der Interaktionen betrachtet wird, die als eigenes Merkmal im Beobachtungsbogen erfasst wurde (vgl. Abbildung 34). Die Verteilung ergibt sich analog zur Verteilung des Aspekts „Zustandekommen“ aus den Messdaten.

Es zeigt sich, dass ein Großteil der Interaktionen, die die Projektleiter im Verlauf der Beobachtung hatten, spontan zustande kam. Zur Einordnung sei daran erinnert, dass die Bewertung „kein–gering“ Interaktionen bezeichnet, die im Rahmen regelmäßiger oder lang anberaumter Termine stattfanden. Bei der Ausprägung „mittel“ wurden Termine erfasst, die am ersten Beobachtungstag vereinbart wurden, während der überwiegende Teil der Interaktionen spontan erfolgte.

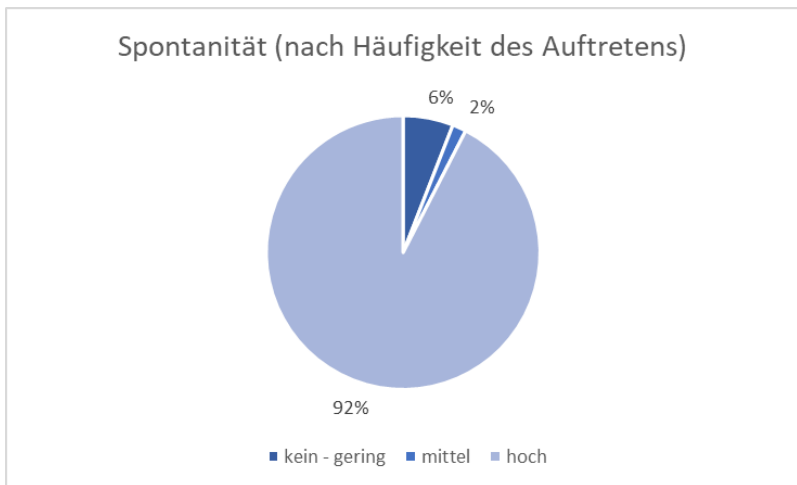


Abbildung 34 : Verteilung der Spontanität der Interaktionen (nach Häufigkeit des Auftretens)

Wird die Auswertung nicht anhand der Anzahl der Interaktionen je Kategorie (sprich der Häufigkeit des Auftretens), sondern anhand der Gesamtdauer der Interaktionen in der jeweiligen Kategorie (sprich dem zeitlichen Anteil) vorgenommen, ergibt sich ein abweichendes Bild (s. Abbildung 35). Genauer gesagt wurde hier für jeden Projektleiter die Dauer aller Interaktionen in den jeweiligen Kategorien „kein-gering“, „mittel“ und „hoch“ bestimmt und zur Gesamtdauer aller Kategorien ins Verhältnis gesetzt. Anschließend wurde die Verteilung der Kategorien über die $N = 15$ Projektleiter gemittelt.

Trotz des nach wie vor hohen Anteils spontaner Interaktionen war ein substantieller Teil des Arbeitstages durch fest vereinbarte Termine geprägt. Diese ermöglichen eine gewisse Planbarkeit und Struktur im Arbeitsalltag. Demgegenüber steht jedoch nach wie vor ein hoher Anteil spontaner Interaktionen, die nicht im Voraus geplant waren. Mit 64% machen sie den überwiegenden Teil der Interaktionen aus und zeigen, dass der Arbeitsalltag der beobachteten Projektleiter in hohem Maße durch ungeplante Interaktionen geprägt war.

Im Kontext des Zustandekommens von Interaktionen ist zudem anzumerken, dass Interaktionsversuche, also das Nicht-Zustandekommen, im Rahmen der Beobachtung nicht erfasst wurden. Dies betrifft insbesondere Anrufversuche als Versuche synchroner Kommunikation. Synchrone Kommunikation setzt grundsätzlich die Erreichbarkeit des Interaktionspartners voraus. War diese wiederholt nicht gegeben, wechselten die Projektleiter mitunter zu einer asynchronen Kommunikationsform. Dies geschah entweder, um die benötigten Informationen auf diesem Weg zu übermitteln, oder um darüber eine spätere synchrone Abstimmung zu vereinbaren. Im Rahmen der Studie wurde jedoch nicht gesondert erfasst, ob eine schriftliche Interaktion deshalb zustande kam, weil eine vorherige synchrone Kontaktaufnahme nicht erfolgreich war. Dies war in vielen Fällen nämlich nicht beobachtbar. Die Erreichbarkeit des Interaktionspartners und damit dessen Verfügbarkeit für eine Interaktion stellt jedoch ebenfalls einen relevanten Aspekt dar, der den Einsatz des Kommunikationsmittels mitprägt.

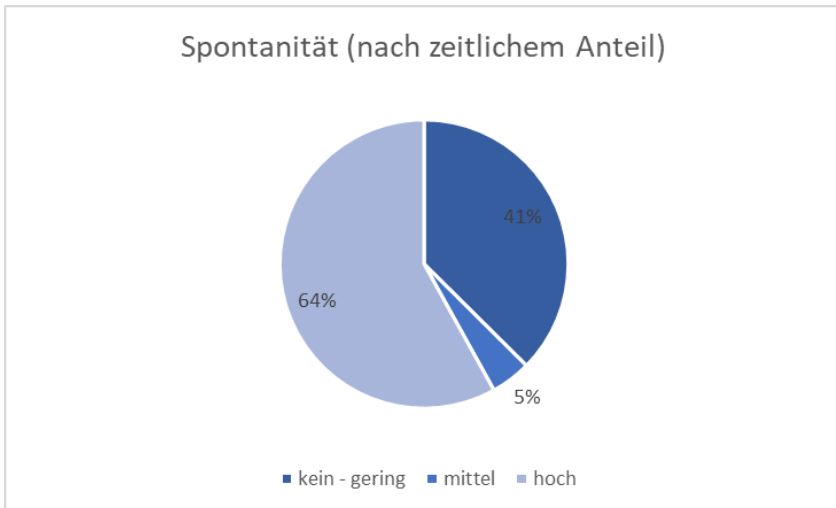


Abbildung 35 : Verteilung der Spontanität der Interaktionen (nach zeitlichem Anteil)

Vor dem Hintergrund der Vielzahl an täglichen Interaktionen und der damit einhergehenden engen zeitlichen Taktung kann davon ausgegangen werden, dass Projektleiterinnen und Projektleiter ihre Kommunikationsentscheidungen auch aus einem effizienz- und ressourcengesteuerten Blickwinkel heraus treffen. Zeit stellt in diesem Kontext eine besonders knappe Ressource dar, die über den Tagesverlauf hinweg auf zahlreiche Abstimmungs- und Koordinationsprozesse verteilt werden muss. Entsprechend gewinnen Kommunikationsmedien an Bedeutung, die es erlauben, Informationen schnell, gebündelt und mit möglichst geringem Zeitaufwand zu übermitteln. Im Rahmen der Beobachtung zeigte sich, dass die unterschiedlichen Kommunikationsmedien mit deutlich variierenden Dauern einhergingen. Abbildung 36 zeigt die einzelnen erfassten Interaktionssituationen in Bezug auf das verwendete Kommunikationsmedium sowie deren Dauer. Dabei wird ersichtlich, dass schriftliche Kommunikation vergleichsweise kürzer ausfällt, während Telefonate bis hin zu raumbundenen Besprechungen teilweise einen erheblichen zeitlichen Umfang einnehmen können. Die Interaktionen mit der höchsten Dauer waren durchweg raumbundene Gespräche.

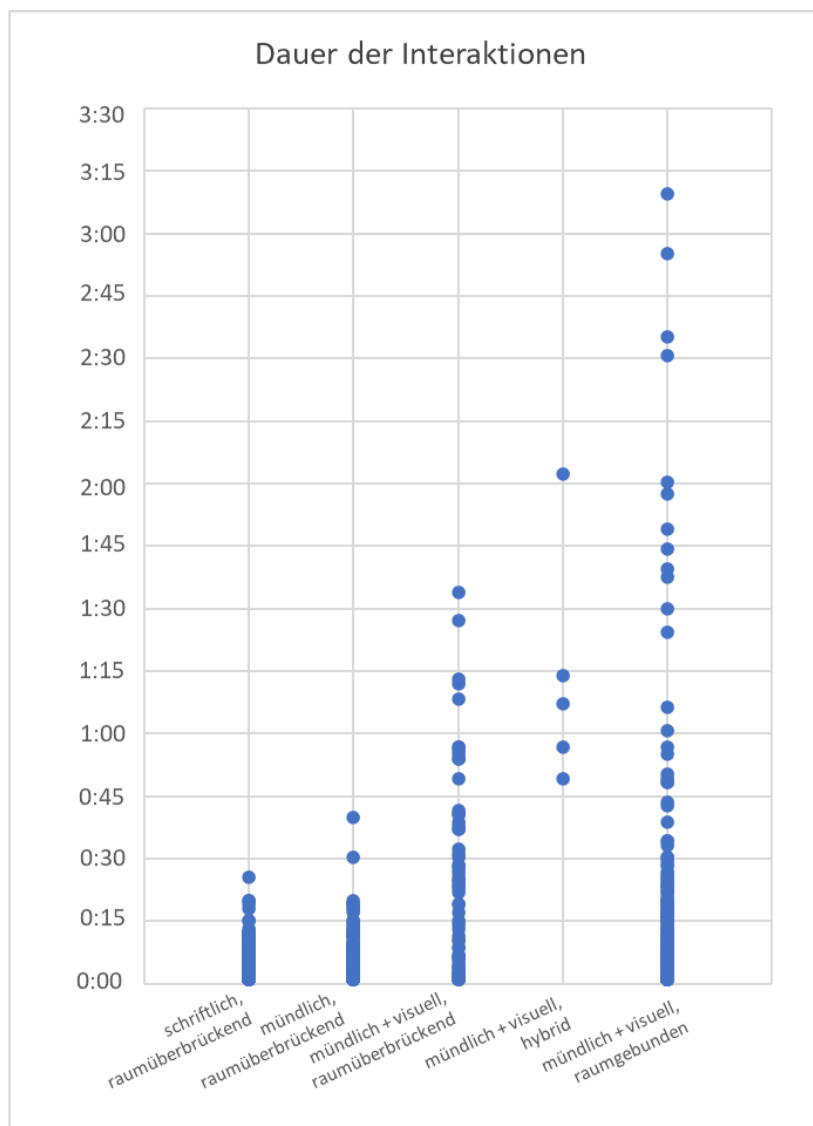


Abbildung 36 : Verteilung der Dauer der Interaktionen je Kommunikationsmedium

Bevor im späteren Verlauf der Arbeit noch andere Aspekte thematisiert werden, die den Einsatz eines Kommunikationsmediums zu beeinflussen scheinen - insbesondere in Bezug auf das Zusammenspiel mit der inhaltlich-thematischen Ebene - sollen an dieser Stelle zunächst die weiteren Ergebnisse auf Setting-Ebene vorgestellt werden. Bislang wurden die Interaktionspartner, die einen wesentlichen Bestandteil des Interaktionsprozesses darstellen, selbst noch nicht betrachtet.

Bei der Erfassung der Interaktionspartner traten je nach Kommunikationsmedium unterschiedliche Herausforderungen auf. Dies betraf vor allem Situationen, in denen die Interaktionspartner nur eingeschränkt oder gar nicht beobachtbar waren. Damit waren insbesondere raumüberbrückende Kommunikationsmittel wie E-Mail, Chat und Telefonate betroffen. Eine eingeschränkte Beobachtbarkeit lag beispielsweise vor, wenn der Lautsprecher während eines Telefonats eingeschaltet war und die Stimme des Interaktionspartners wahrgenommen werden konnte. Bei schriftlicher Kommunikationsformen waren die Interaktionspartner hingegen gar nicht beobachtbar. In einzelnen Fällen ließ sich der Zusammenhang aus dem Verlauf der Interaktion erschließen; mitunter erläuterte der Projektleiter auch im Anschluss an die Interaktion, mit wem er gerade kommuniziert hatte. Eine eindeutige und durchgängige Bewertung der Interaktionspartner war jedoch nicht in allen Fällen möglich. Infolgedessen liegen für raumüberbrückende Kommunikationsformen nur unvollständige Daten zu den Interaktionspartnern vor, sodass die entsprechenden Auswertungen lediglich eine eingeschränkte Aussagekraft besitzen. Aus diesem Grund werden im Folgenden ausschließlich die Ergebnisse zur raumgebundenen Kommunikation dargestellt, bei der die Interaktionspartner anwesend waren und vollständig erfasst werden konnten.

Abbildung 37 zeigt die Auswertung der Interaktionspartner in Bezug auf deren Anzahl, Vertrautheit und Geschlecht. Die Interaktionen der Projektleiter wurden bezüglich der Aspekte „Anzahl“, „Vertrautheit“ und „Geschlecht“ kategorisiert und die Verteilung der jeweiligen Aspekte bestimmt. Anschließend wurden die Werte über die $N = 15$ Projektleiter gemittelt.

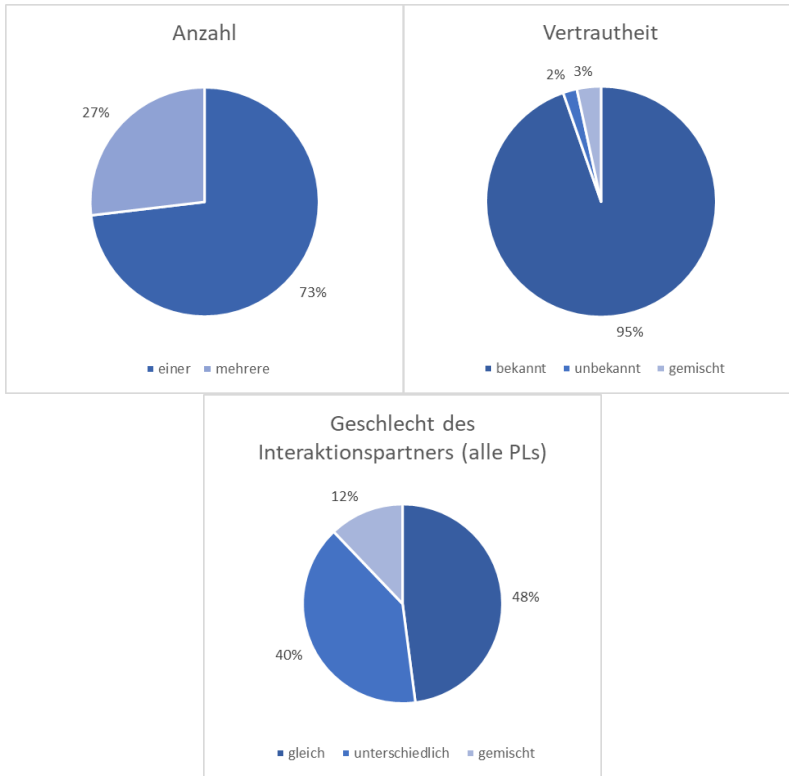


Abbildung 37 : Verteilung der Anzahl, der Vertrautheit und des Geschlechts der Interaktionspartner

Die Ergebnisse der Beobachtungen zeigen, dass der Großteil der Interaktionen (bezogen auf ihre Häufigkeit des Auftretens) mit nur einem Interaktionspartner stattfand, während Gespräche mit mehreren Beteiligten deutlich seltener waren. Zudem waren die Interaktionspartner überwiegend bereits im Vorfeld bekannt. Nur in sehr wenigen Interaktionssituationen trafen die Projektleiter während der Beobachtung auf Personen, die sie noch nicht kannten. Die Kategorie „gemischt“ bezieht sich auf Interaktionen in einer Gruppe, in denen die beteiligten Personen teilweise bekannt und teilweise unbekannt waren.

In der obigen Darstellung zur Verteilung des Geschlechts der Interaktionspartner zeigt sich zunächst eine überraschend ausgeglichene Zusammensetzung. Bei einer differenzierten Betrachtung, die berücksichtigt, ob der beobachtete Projektleiter weiblich oder männlich war, treten jedoch deutliche Unterschiede auf, wie Abbildung 38 zeigt.

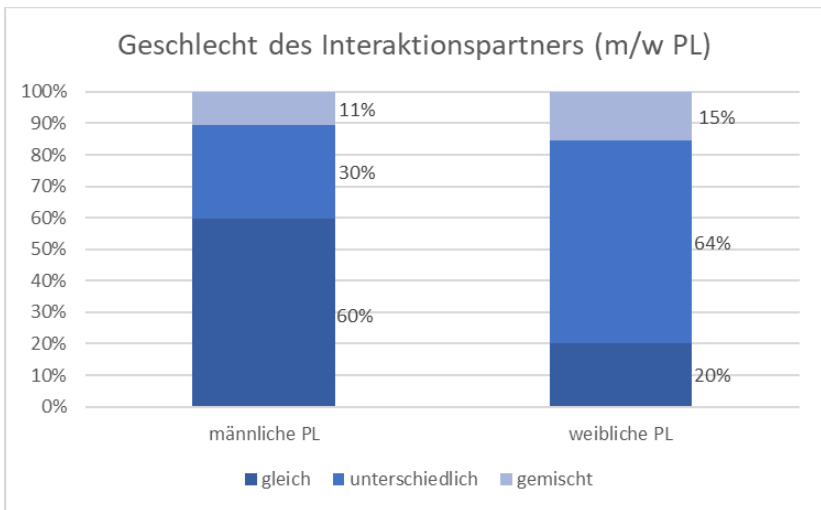


Abbildung 38 : Verteilung des Geschlechts der Interaktionspartner differenziert nach Geschlecht des PL

Es zeigt sich deutlich, dass Projektleiterinnen häufiger als ihre männlichen Kollegen mit Interaktionspartnern des anderen Geschlechts interagieren. In einem überwiegend männlich geprägten Arbeitsumfeld wie dem Bauwesen ist es statistisch gesehen wahrscheinlicher, dass Projektleiterinnen vor allem mit männlichen Interaktionspartnern kommunizieren, ohne dass dies auf persönliche Kommunikationspräferenzen zurückzuführen ist. Die beobachtete Verteilung ist daher weniger als Ausdruck individuellen Kommunikationsverhaltens zu verstehen, sondern vielmehr als Ergebnis struktureller Rahmenbedingungen des Arbeitsfeldes.

In Bezug auf den kulturellen Hintergrund der Interaktionspartner zeigt Abbildung 39, dass der überwiegende Teil der beobachteten raumgebundenen Interaktionen mit Personen ohne augenscheinlichen Migrationshintergrund stattfand. Für die Auswertung wurden die Interaktionen der einzelnen Projektleiter kategorisiert und deren Verteilung – unabhängig von der Dauer der jeweiligen Interaktion – bestimmt. Anschließend wurde der Mittelwert über die $N = 15$ Projektleiter ermittelt. Da im Bauwesen häufig von einem hohen Anteil von Personen mit Migrationshintergrund ausgegangen wird, wurde dieser Aspekt im Rahmen der Beobachtung gesondert berücksichtigt, um mögliche sprachliche Barrieren oder andere interkulturelle Herausforderungen in der Interaktion zu identifizieren.

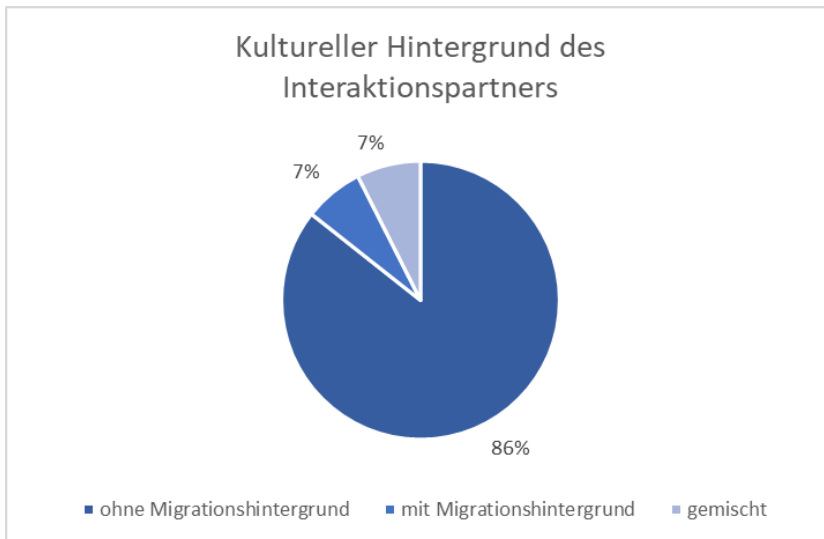


Abbildung 39 : Verteilung des kulturellen Hintergrunds der Interaktionspartner

Dabei ist ausdrücklich anzumerken, dass die Einordnung nicht auf Basis der Staatsangehörigkeit erfolgte, da diese im Beobachtungssetting nicht zugänglich war. Die Bewertung stützte sich ausschließlich auf beobachtbare Hinweise, insbesondere auf Namen sowie auf das Vorhandensein eines

wahrnehmbaren Akzents. Entsprechend handelt es sich hierbei um eine rein deskriptive, auf äußerlich wahrnehmbaren Merkmalen beruhende Zuordnung, die keine Aussagen über Herkunft oder Identität der Interaktionspartner im engeren Sinne erlaubt.

Auch hier lohnt sich eine differenziertere Betrachtung unter Berücksichtigung der räumlichen Verortung der Interaktion. Wie Abbildung 40 zeigt, ist der Anteil von Interaktionspartnern mit augenscheinlichem Migrationshintergrund auf der Baustelle im Vergleich zum Büro mehr als doppelt so hoch, auch wenn er insgesamt nach wie vor überraschend gering ausfällt. Diese Abbildung entstand durch die zusätzliche Einordnung der Interaktionen in die Untergruppen „alle“, „Büro“ und „Baustelle“. Innerhalb jeder Untergruppe wurde die Verteilung auf die einzelnen Kategorien – unabhängig von der Dauer der Kommunikationssituation – bestimmt und über alle $N = 15$ Projektleiter gemittelt. Die Verteilung in der Kategorie „alle“ entspricht der aus Abbildung 39.

Dabei ist jedoch anzumerken, dass sich bei einer Betrachtung der tatsächlich auf der Baustelle tätigen Personen vermutlich eine deutlich andere Verteilung ergeben würde. Es ist anzunehmen, dass der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund insbesondere im gewerblichen Bereich deutlich höher liegt. Mit diesen Personengruppen steht der Projektleiter jedoch in der Regel nur selten in direktem Kontakt. Die vorliegende Auswertung zeigt nur, mit welchen Personen der Projektleiter unmittelbar interagierte. Dabei handelte es sich häufig um einzelne Vorarbeiter oder Ansprechpartner, hinter denen jeweils ganze Arbeitsgruppen stehen. Insbesondere bei Einsatz eines Generalunternehmers erfolgt die Kommunikation des Projektleiters überwiegend mit dem zuständigen Bauleiter und deutlich seltener direkt mit den ausführenden Gewerken.

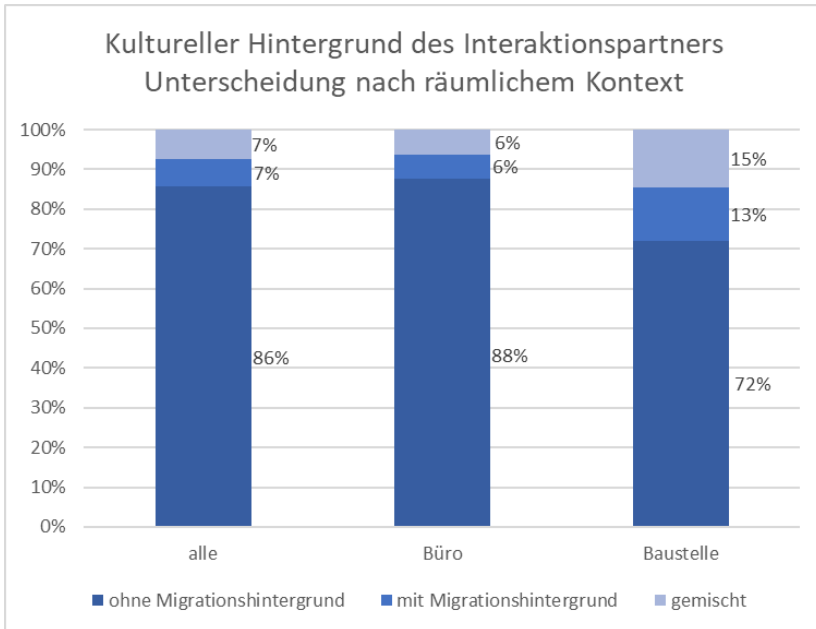


Abbildung 40 : Verteilung des kulturellen Hintergrunds der Interaktionspartner, unterschieden nach Büro und Baustelle

Diese Vermutung wird durch die Auswertung der Interaktionen von Projektleiter 2 gestützt (s. Abbildung 41). Zum Zeitpunkt der Beobachtung befand sich das von ihm betreute Projekt in der Ausführungsphase und wurde in Form von Einzelvergaben umgesetzt. Entsprechend war kein Generalunternehmer eingebunden, der koordinierende Aufgaben zwischen Projektleiter und ausführenden Gewerken übernommen hätte. Die Darstellung zeigt deutlich, dass der Anteil von Interaktionspartnern mit augenscheinlichem Migrationshintergrund in einem solchen Szenario deutlich höher ausfallen kann. Dies kann zugleich als Hinweis darauf gewertet werden, dass die gewählte Vergabeform Einfluss auf die Anforderungen an soziale Kompetenzen im interkulturellen Kontext nimmt; auf diesen Zusammenhang wird bei der späteren Ableitung der Anforderungen jedoch noch vertiefend eingegangen.

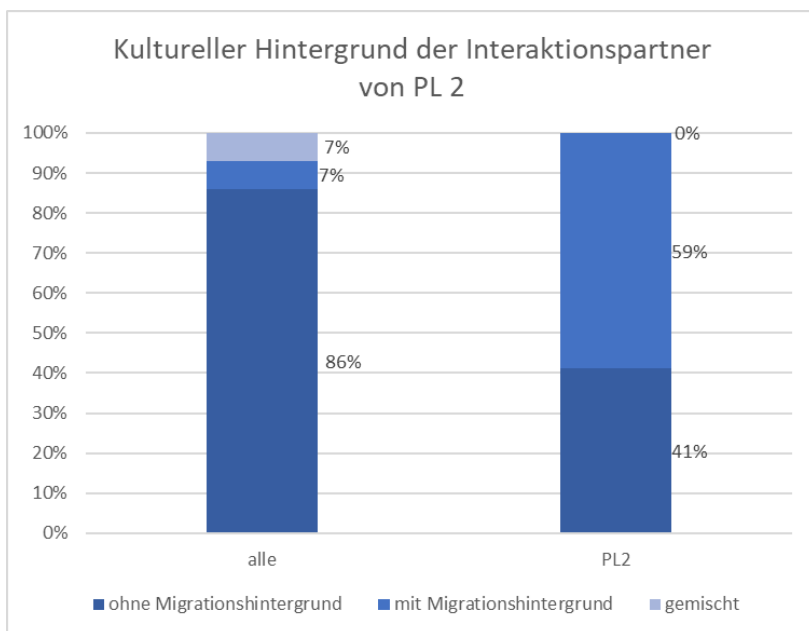


Abbildung 41 : Verteilung des kulturellen Hintergrunds der Interaktionspartner von PL2

Bevor im nächsten Schritt die Erkenntnisse aus der thematischen Ebene vorgestellt werden, soll an dieser Stelle noch eine abschließende Anmerkung zu den Auswertungen der Interaktionspartner gemacht werden. Im Rahmen der Beobachtung wurde erfasst, ob es sich dabei um interne oder externe Interaktionspartner handelte. Hintergrund war die Annahme, dass sich hierdurch die Nähe in der Beziehung der Interaktionspartner zueinander abbilden lässt. In den Daten zeigte sich jedoch eine breite Streuung, die sich nicht auf spezifische Parameter oder andere Aspekte des Kontextes zurückführen ließ. Aus diesem Grund werden die entsprechenden Ergebnisse an dieser Stelle nicht weiter dargestellt.

Ebene Thema

In Bezug auf die Anforderungen an soziale Kompetenzen ergeben sich die Herausforderungen zur Bewältigung der jeweiligen Situation jedoch nicht allein aus dem Setting der Interaktion. Auch der inhaltlich-thematische Sachverhalt stellt auf der Ebene des *Themas* spezifische Anforderungen an die Beteiligten. Dabei weisen Interaktionen, wie in Kapitel 5.2.1 bereits dargestellt wurde, häufig nicht nur eine, sondern mehrere der vier thematischen Komponenten – Informationsvermittlung, Aufgabenverteilung, Meinungsaustausch und Fürsorge – auf. Diese Komponenten können einerseits gleichzeitig wirksam sein, etwa wenn eine Aufgabenverteilung zugleich Informationsvermittlung beinhaltet, und sich andererseits im Verlauf einer Interaktion verändern, beispielsweise wenn aus einem Meinungsaustausch eine Entscheidung hervorgeht, an die sich eine Aufgabenverteilung anschließt. Aufgrund dieser Überlagerung und Dynamik war es im Rahmen der Beobachtung nicht möglich, die einzelnen Komponenten separat zu erfassen und ihre zeitliche Dauer im Interaktionsverlauf zuverlässig zu dokumentieren. Entsprechend wurde lediglich festgehalten, *ob* eine thematische Komponente in einer Interaktion vorkam, nicht jedoch deren Gewichtung oder zeitlichen Anteil.

Auf Basis der vorliegenden Daten lässt sich somit beispielsweise nicht analysieren, wie viel Zeit ein Projektleiter im Laufe seines Arbeitstags mit Aufgabenverteilung befasst war. Gleichwohl zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Dauer einer Interaktion und der darin enthaltenen Komponenten: Teilt man alle Interaktionen nach ihrer Dauer in einzelne Gruppen ein, zeigt sich, dass sehr kurze Interaktionen (1-10 min) überwiegend von Informationsvermittlung geprägt sind. An zweiter Stelle steht die Komponente der Aufgabenvermittlung. Nur sehr wenige kurze Interaktionen enthalten Anteile von Fürsorge und Meinungsaustausch. Mit zunehmender Dauer der Interaktionen steigt jedoch der Anteil der Interaktionen mit diesen Komponenten. Tabelle 7 verdeutlicht diesen Zusammenhang anhand der entsprechenden Zahlenwerte. Dargestellt ist jeweils der Anteil der Interaktionen pro Zeitspanne, in denen die jeweilige thematische Komponente eine Rolle spielte.

Tabelle 7 : Dauer der Interaktionen bei Beteiligung der jeweiligen thematischen Komponente

Dauer	Informations- vermittlung	Koordination	Fürsorge	Meinungs- austausch
1-10 min.	100%	29%	6%	0,5%
11-30 min.	100%	64%	35%	21%
31-60 min.	100%	69%	48%	63%
>60 min.	100%	88%	69%	67%

Eine abschließende Anmerkung zu der Tabelle soll an dieser Stelle noch erfolgen: Wie zu erkennen ist, war die Informationsvermittlung in allen Interaktionen enthalten. Dies könnte den Eindruck erwecken, dass ihre gesonderte Betrachtung überflüssig ist. Tatsächlich erweist sie sich jedoch als sehr wichtig, da sie in Interaktionen, in denen alle anderen drei Komponenten entfallen und ausschließlich reine Sachinformationen weitergegeben werden, eine maßgebliche Rolle einnimmt.

In Bezug auf die jeweiligen Interaktionspartner ließen sich keine nennenswerten Zusammenhänge mit den inhaltlichen Komponenten feststellen. Es ließen sich keine Personengruppen identifizieren, bei denen einzelne Komponenten auffallend häufiger oder seltener auftraten. Deutlich aufschlussreicher war hingegen ein anderer Aspekt des Interaktionsprozesses, nämlich das eingesetzte Kommunikationsmedium. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, ob bestimmte Kommunikationsmittel in Kombination mit spezifischen Themenkomponenten häufiger auftraten. Daraus ließen sich Rückschlüsse auf die Wahl des Kommunikationsmediums in Abhängigkeit vom jeweiligen Thema ziehen.

Abbildung 42 zeigt die Verteilung der Kommunikationsmittel, die in den Interaktionen mit der jeweiligen thematischen Komponente zum Einsatz kamen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Komponente Informationsvermittlung – wie bereits dargestellt – in allen Interaktionen enthalten war. Die entsprechende Darstellung bildet somit die Aufschlüsselung der Kommunikationsmedien über sämtliche Interaktionen hinweg ab und entspricht damit inhaltlich Abbildung 28, allerdings bezogen auf die Anzahl der Interaktionen und nicht

auf deren Dauer. Da schriftliche Interaktionen häufig sehr kurz waren und daher bei gleicher Dauer häufiger auftraten, zeigt sich in der neuen Darstellung ein Wandel zugunsten der schriftlichen Kommunikation.

Insgesamt zeigt die Darstellung, dass schriftliche Kommunikation vor allem zur Informationsvermittlung sowie zur Aufgabenverteilung genutzt wurde. Demgegenüber kamen bei Interaktionen, die einen Meinungsaustausch beinhalteten und/oder fürsorgliche Inhalte aufwiesen, bevorzugt Kommunikationsmittel zum Einsatz, die eine sowohl mündliche als auch visuelle Wahrnehmung des Interaktionspartners ermöglichen.

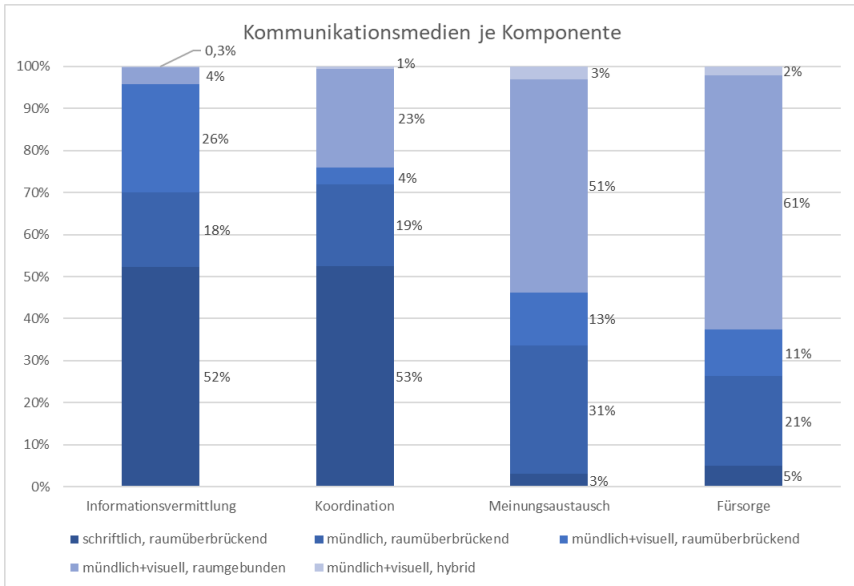


Abbildung 42 : Verteilung eingesetzter Kommunikationsmedien bei Beteiligung der jeweiligen thematischen Komponente

Eine mögliche Erklärung hierfür liegt im jeweils unterschiedlichen emotionalen Gehalt der thematischen Komponenten. Es kann angenommen werden,

dass bei einem geringen emotionalen Gehalt, beispielsweise bei einem Schwerpunkt auf der reinen Weitergabe von Sachinformationen, bevorzugt schriftliche Kommunikation eingesetzt. Insbesondere das Medium E-Mail bietet in diesem Zusammenhang zahlreiche Vorteile: Es ermöglicht eine schnelle Abwicklung, da die Dauer der Interaktion im Vergleich zu allen anderen Kommunikationsformen am kürzesten ist, und es erlaubt, umfangreiche Informationen sowie Dateien gleichzeitig an mehrere Personen zu versenden. Auch einfache Aufgabenvermittlungen, bei denen nur wenige oder keine Rückfragen zu erwarten sind, lassen sich auf diesem Weg effizient und unkompliziert realisieren. Aufgrund der Asynchronität des Kommunikationsmediums E-Mail ist die unmittelbare Erreichbarkeit des Interaktionspartners nicht erforderlich; zugleich eignet sich dieses Medium jedoch nicht für Angelegenheiten, die eine sofortige Reaktion verlangen oder bei denen es Abstimmungsbedarf gibt.

Sobald ein Austausch erforderlich ist, der Diskussionen einschließt oder bei dem die Fürsorge für Mitarbeitende beziehungsweise das Miteinander im Mittelpunkt steht, steigt der emotionale Gehalt. In solchen Fällen scheinen bevorzugt Kommunikationsmittel gewählt zu werden, die eine höhere persönliche Nähe sowie eine unmittelbare Rückkopplung ermöglichen. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen aus der „Theorie der medialen Reichhaltigkeit“ (Daft et al., 1987), die bereits in Kapitel 3.2.2 dargestellt wurde.

Ergänzend zu den bisherigen Ergebnissen liefern weitere Befunde der Untersuchung Hinweise auf diesen Zusammenhang: Im Rahmen der Beobachtung kam es insgesamt elfmal zu einem Wechsel des Kommunikationsmediums durch den Projektleiter bzw. die Projektleiterin. So wurde beispielsweise in Situationen zunehmend intensiver Diskussionen der Wechsel von telefonischer Kommunikation zu einem persönlichen Treffen vorgeschlagen („Lass uns das morgen bitte noch einmal besprechen, da bin ich vor Ort“, PL11). Ein Setting mit höherem Interaktionsgrad ist in solchen Fällen von Vorteil, da hierbei mehr und vielfältigere Informationen gleichzeitig übertragen und empfangen werden können. So lassen sich potenziell aufkommende Konflikte früher erkennen und durch unmittelbare Rückkopplung sowie nonverbale Signale leichter deeskalieren. An anderen Stellen erfolgte ein Wechsel von asynchroner zu synchroner Kommunikation, etwa von E-Mail zu Telefon, insbesondere

dann, wenn Missverständnisse aufzukommen drohten („Hä? Ich ruf da lieber schnell mal eben an“, PL6). In solchen Situationen bietet ein synchrones Kommunikationsmedium den entscheidenden Vorteil, dass eine unmittelbare Rückkopplung in Echtzeit möglich ist. Dadurch können Unklarheiten zeitnah aufgegriffen sowie Missverständnisse schneller geklärt oder deren Entstehung bereits im Ansatz verhindert werden,

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich aus den Daten der Studie der Schluss ziehen lässt, dass mit zunehmender Komplexität und emotionalem Gehalt eines Themas bevorzugt Kommunikationsmedien mit höherem Interaktionsgrad eingesetzt wurden. Bei weniger komplexen und emotional wenig geprägten Sachverhalten kamen bevorzugt Kommunikationsmedien zum Einsatz, die eine kurze Dauer bei gleichzeitig hoher Informationsdichte ermöglichen.

Die nachfolgende Abbildung 43 veranschaulicht diese Zusammenhänge, indem unterschiedliche thematische Schwerpunkte mit zunehmendem emotionalem Gehalt den unterschiedlichen Kommunikationsmedien mit steigendem Interaktionsgrad zugeordnet werden.

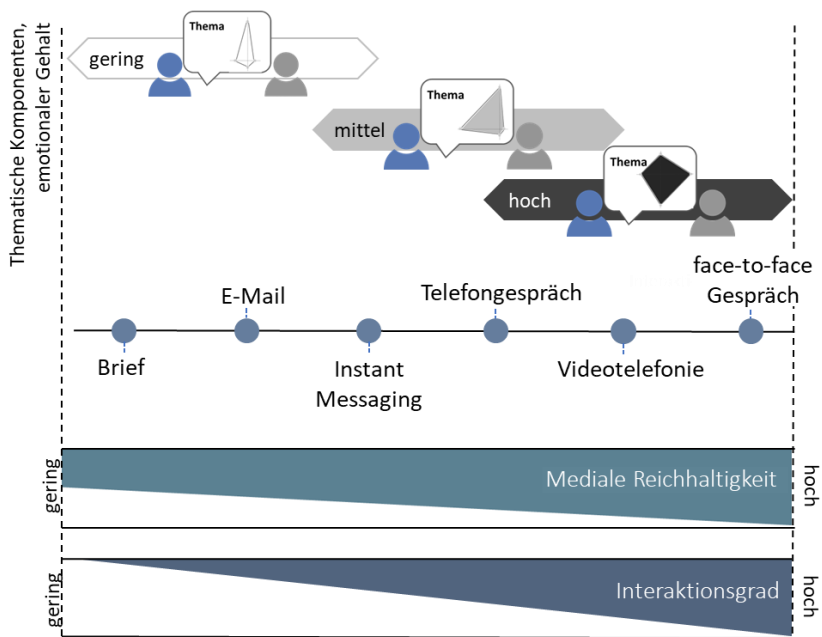


Abbildung 43 : Beispielhafte Ausprägungen thematischer Komponenten mit steigendem emotionalem Gehalt dargestellt über unterschiedliche Kommunikationsmedien

Nach der Vorstellung des Zwei-Ebenen-Modells in Kapitel 5.2.1 und der daran anschließenden deskriptiven Datenanalyse werden in dem folgenden Kapitel drei ausgewählte Beispielsituationen näher vorgestellt. Diese dienen dazu, die Vielfalt von Interaktionssituationen durch die unterschiedlichen Ausgestaltungsformen der einzelnen Parameter anhand konkreter Beispiele anschaulich darzustellen und die zuvor beschriebenen Zusammenhänge auf einer konkretisierten Ebene plastisch zu vermitteln.

5.2.3 Beispielsituationen sozialer Interaktion

Zur Konkretisierung der zuvor dargestellten, überwiegend abstrakten Befunde werden im Folgenden ausgewählte Beispielsituationen herausgegriffen und genauer beschrieben. Die bisherigen Ergebnisse basieren vor allem auf Kategorisierungen und vergleichenden Auswertungen. Durch die Darstellung konkreter Beispielsituationen ist es möglich, diese Befunde auf eine Handlungsebene zu übertragen und nachvollziehbar zu machen, wie sich die identifizierten Strukturen im Interaktionsgeschehen niederschlagen. Die detaillierte Beschreibung ausgewählter Beispiele ermöglicht zudem eine deutlich plastischere Darstellung des Zusammenspiels unterschiedlicher Ausgestaltungsformen zentraler Parameter – wie Kommunikationsmedium, Interaktionspartner, räumliche Verortung, thematische Komponenten und emotionaler Gehalt –, als dies durch Tabellen und Abbildungen allein möglich wäre.

Es wurden drei kontrastierende Beispielsituationen ausgewählt, die sich sowohl auf der Ebene Setting als auch auf der Ebene Thema deutlich voneinander unterscheiden. Die erste Situation beschreibt eine schriftliche Interaktion, bei der reine Sachinformationen vermittelt werden und der Interaktionspartner unbekannt ist. In der zweiten Beispielsituation wird eine mündliche Interaktion dargestellt, die von einem aufgetragenen Interaktionspartner initiiert wird. Die dritte Situation stellt eine raumgebundene Baubesprechung auf der Baustelle dar, an der mehrere unterschiedliche Interaktionspartner teilnehmen und in deren Verlauf eine Debatte stattfindet. Allen drei Beispielsituationen ist die Komponente der Informationsvermittlung gemeinsam. In den Beispielsituationen zwei und drei treten darüber hinaus – in jeweils unterschiedlicher Ausprägung – weitere thematische Komponenten wie Aufgabenverteilung, Meinungsaustausch und Fürsorge hinzu.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Beispielsituationen werden in Kapitel 5.3.2 erneut aufgegriffen, um die Ableitung erforderlicher Kompetenzen aus spezifischen Interaktionssituationen zu veranschaulichen. An dieser Stelle werden sie zunächst systematisch eingeführt.

Situation A: „E-Mail an das Fertigteilwerk“

Situationsparameter im Überblick:

Setting	
Umgebung und Kontext:	Büro, häufige Unterbrechung
Interaktionspartner:	Unbekannte Kontaktperson vom Fertigteilwerk
Kommunikationsmedium:	E-Mail
Thema	
Thematische Komponenten:	Informationsvermittlung
Emotionaler Gehalt:	gering

Situationsbeschreibung:

Ein Projektleiter sitzt in seinem Büro an seinem Rechner und nutzt die Zeit zwischen zwei Terminen, um seine E-Mails zu bearbeiten. Er öffnet sein Postfach und scrollt durch die Mails. Dabei greift er einzelne Mails heraus und überfliegt sie. Er öffnet die angehängten Dokumente, überfliegt auch diese. Hält an manchen Stellen inne, um konzentrierter zu lesen, scrollt dann weiter und schließt das Dokument. Er leitet E-Mails weiter, sortiert sie je nach Kontext in einer Ordnerstruktur, einige E-Mails setzt er auf Wiedervorlage. So arbeitet er sich von E-Mail zu E-Mail durch sein Postfach, bis er bei einer E-Mail eines Bauleiters verweilt. Er liest sie aufmerksam. In der E-Mail schildert der Bauleiter eines seiner Projekte ein Problem. Es herrscht Unzufriedenheit mit Ausführungsdetails von Deckenplatten eines Fertigteilwerks. Der Projektleiter öffnet die angehängten Bilder und den Lieferschein. Auf seinem zweiten Bildschirm öffnet er im Browser einen Planserver. Er sucht einen bestimmten Plan, öffnet ihn, zoomt gezielt auf ein Detail und vergleicht die Informationen mit den Angaben des Bauleiters in der E-Mail. Er schließt die E-Mail und beginnt eine neue E-Mail an das Fertigteilwerk zu schreiben. Dazu verwendet er die Kontaktdaten aus dem Lieferschein, den ihm der Bauleiter geschickt hat. Die dort genannte Person scheint er nicht zu kennen. Er weiß damit auch nicht, welchen Kenntnisstand sie über das Projekt hat. Er beginnt mit dem Schreiben der Mail. Er schildert das Problem und bittet um Austausch

der Platten. Er hängt die Bilder, die er vom Bauleiter erhalten hat, an die Mail an. Er fügt weitere Dokumente hinzu, die die bisherige Korrespondenz bezüglich der Deckenplatten zwischen ihm und dem Fertigteilwerk dokumentieren. Er fügt Detailpläne und Schnitte hinzu, sammelt alle Informationen, die hilfreich sein könnten, und fasst sie in einer E-Mail zusammen. Er leitet die E-Mail des Bauleiters nicht einfach weiter, sondern schreibt eine neue E-Mail und ergänzt die Informationen durch die angehängten Dokumente. Bei seiner Arbeit wird er immer wieder von Personen unterbrochen, die kurz in sein Büro kommen. Er erhält einen kurzen Anruf. Nach jeder Unterbrechung widmet er sich wieder seiner E-Mail an das Fertigteilwerk. Abschließend liest er die E-Mail noch einmal konzentriert durch, nimmt kleine Änderungen vor und klickt auf „senden“.

Situation B: „Anruf vom aufgebrauchten Planer“

Situationsparameter im Überblick:

Setting	
Umgebung und Kontext	Büro
Interaktionspartner	Planer
Kommunikationsmedium	Telefon
Thema	
Thematische Komponenten	Informationsvermittlung mit Anteilen von Fürsorge, zum Ende hin Aufgabenverteilung
Emotionaler Gehalt	mittel

Situationsbeschreibung:

Eine Projektleiterin betreut mehrere kleinere Projekte. Sie sitzt gerade an ihrem Schreibtisch in ihrem Büro und prüft konzentriert Rechnungen, als sie durch den Anruf eines Planers unterbrochen wird. Der Planer ist sehr aufgeregt und kommt direkt zur Sache. Er ist sehr tief im Thema drin, spricht schnell und „wirft“ mit Fachbegriffen und Abkürzungen „um

sich“. Inhaltlich geht es um einen Widerspruch, den er in zwei Plänen gefunden hat. Er ärgert sich über die Unklarheit und erklärt der Projektleiterin ausführlich, vor welchen Problemen er nun steht und welche Konsequenzen dies für ihn hat. Er stellt der Projektleiterin sehr präzise Fragen zur Klärung des Sachverhalts. Dabei bezieht er sich auf sehr spezifische Details / Informationen aus verschiedenen Plänen. Die Projektleiterin versucht zunächst, dem Planer zuzuhören und ihm inhaltlich zu folgen. Dann muss sie ihn aber doch unterbrechen und Fragen stellen, um sich Orientierung zu verschaffen: sie fragt nach, hakt nach, möchte die Namen der konkreten Pläne wissen, um sie parallel öffnen zu können. Sie lässt alles stehen und liegen, woran sie gerade noch saß, verschafft sich durch Nachfragen (welche Achse genau?) einen Überblick über die jeweiligen Pläne, fragt auch nach Abkürzungen, die sie nicht kennt. Es dauert eine Weile, bis die Projektleiterin verstanden hat, wo der Planer gerade gedanklich ist. Dann geht sie dem Problem auf den Grund: Die Projektleiterin öffnet parallel am Computer verschiedene Dokumente (wie Besprechungsprotokolle, weitere Pläne, Mailverkehr). Sie überfliegt die Dokumente und spricht parallel weiter mit dem Planer am Telefon. Während sie sich inhaltlich dem Thema nähert, muss sie parallel den Planer beruhigen. Sie kennt ihn seit Jahren und weiß, wie schnell er sich bei solchen Dingen aufregt. Sie versichert ihm mehrmals, dass das sicher schnell geklärt sein wird, relativiert die vom Planer erwähnten Konsequenzen. Zur Auflockerung macht sie ein paar Scherze. Parallel dazu kann die Projektleiterin den Fehler aufdecken und erklären. Sie gibt dem Planer die Informationen, die er für seine weitere Arbeit benötigt, sagt ihm, wie er konkret vorgehen soll, welche Schritte zu tun sind, gibt ihm Aufgaben, nimmt aber auch selbst Aufgaben mit. Sie wird anschließend eine Nachricht an den Werkplaner schreiben, dass ein Fehler im Plan vorliegt und ihn bitten, diesen zu beheben.

Situation C: „Baubesprechung“

Situationsparameter im Überblick:

Setting	
Umgebung und Kontext	Baustelle
Interaktionspartner	Mehrere Projektbeteiligte, interdisziplinär und interkulturell
Kommunikationsmedium	Besprechung vor Ort
Thema	
Thematische Komponenten	Meinungsaustausch, zum Ende hin auch Aufgabenvermittlung und Fürsorge
Emotionaler Gehalt	hoch

Situationsbeschreibung:

Ein Projektleiter moderiert eine Baubesprechung auf der Baustelle, bei der eine spezifische Lösung für ein Verfahren zwischen den Beteiligten diskutiert wird. Es handelt sich um ein Schnittstellenthema, bei dem die festgelegte Vorgehensweise Auswirkungen auf die Arbeiten mehrerer Gewerke hat. Anwesend sind daher neben dem Fachplaner auch die Vorarbeiter der betroffenen Gewerke, teilweise auch mit einzelnen ausführenden Handwerkern, eine nicht nur fachlich, sondern auch kulturell sehr heterogene Gruppe. Einzelne Handwerker sprechen kein Deutsch, so dass die Vorarbeiter parallel für sie übersetzen müssen.

Der Fachplaner erläutert die aus seiner Sicht optimale Vorgehensweise, verwendet dabei viele Fachbegriffe und spricht mehr zum Projektleiter als zu den Gewerken. Die Vorarbeiter sehen das Vorgehen zum Teil kritisch und argumentieren für eine andere Lösung. In der Gruppe wird fachlich diskutiert. Unterschiedliche Positionen/Meinungen werden ausgetauscht. Der Projektleiter nimmt dabei nicht nur eine moderierende Rolle ein, sondern kann auch seine eigene Fachexpertise in die Diskussion einbringen.

Parallel dazu übersetzen die Vorarbeiter ihren Arbeitern in Nebengesprächen, worum es geht. Die Situation ist sehr unübersichtlich. Der Projektleiter muss immer wieder für Ruhe und Klarheit sorgen und sicherstellen, dass alle inhaltlich folgen können. Der Projektleiter vermittelt zwischen den Beteiligten, fasst zusammen, lenkt das Gespräch in Richtung Lösung. Zum Ende der Debatte trägt er die diskutierten Vor- und Nachteile bestimmter Lösungen zusammen und trifft auf dieser Grundlage eine Entscheidung. Er verteilt die sich daraus ergebenden Aufgaben an die Beteiligten und macht zudem am Ende der Diskussion noch ein paar Scherze, um die Stimmung in der Gruppe etwas aufzulockern.

5.3 Erkenntnisse zu Anforderungen an soziale Kompetenzen (*Forschungsfrage 2*)

5.3.1 Modellbasierte Ableitung der Anforderungen

Mithilfe eines modellbasierten Ansatzes werden im folgenden Kapitel die Anforderungen an soziale Kompetenzen abgeleitet. Modellbasiert bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Ableitung der notwendigen Kompetenzen systematisch entlang des Zwei-Ebenen-Modells sozialer Interaktionen erfolgt. Anhand der beiden Ebenen „Thema“ und „Setting“ werden die jeweiligen Parameter in ihren unterschiedlichen Ausprägungen betrachtet und die daraus resultierenden Anforderungen an soziale Kompetenzen deskriptiv dargelegt. Dabei erfolgt durchgängig eine Differenzierung zwischen intrapersonellen und interpersonellen Kompetenzen. Das Ziel besteht darin, die jeweils erforderlichen sozialen Kompetenzen je Parameter darzustellen und zugleich die Bandbreite der Anforderungen in Abhängigkeit der konkreten Ausgestaltung des jeweiligen Parameters aufzuzeigen. Auf diese Weise wird die zweite Forschungsfrage beantwortet. Die lautet:

„Welche sozialen Kompetenzen werden in verschiedenen Interaktionssituationen gefordert?“ (Forschungsfrage 2)

Im Anschluss an diese doch abstraktere, modellbasierte Darstellung folgt eine anschaulichere Anwendung der Erkenntnisse auf konkrete Situationen in Kapitel 5.3.2. Dabei handelt es sich um die in Kapitel 5.2.3 vorgestellten Beispielsituationen sozialer Interaktion.

Die Erkenntnisse, die in diesem Kapitel vorgestellt werden, basieren, wie in 4.3.3 erläutert wurde, auf einer Kombination aus Literaturstudie und Anreicherung durch die Ergebnisse der Beobachtungsstudie, insbesondere im Hinblick auf situative Aspekte sozialer Interaktionen. Da sich die Ableitung der erforderlichen Kompetenzen unmittelbar auf die konkreten Parameter des Modells bezieht, können hierfür keine direkten Literaturbelege im Sinne eindeutiger Zuordnungen herangezogen werden. Dies liegt darin begründet, dass es bislang keine Literatur gibt, die für diese spezifischen Parameter entsprechende Kompetenzanforderungen aufzeigt. Die herangezogene Literatur diene vielmehr dazu, ein vertieftes Verständnis für das Wirken einzelner sozialer Kompetenzen und die Situationen, in denen diese besonders gefordert sind, zu gewinnen. Dieses Verständnis bildet die Grundlage dafür, aus den unterschiedlichen Ausgestaltungsformen der jeweiligen Parameter fundierte Schlüsse auf die erforderlichen intrapersonellen und interpersonellen sozialen Kompetenzen abzuleiten. Die entsprechenden Literaturbezüge zu den einzelnen Parametern sind in Kapitel 3.1.5 aufgeführt.

Setting

Umgebung und Kontext

- Räumlicher Kontext (physische Umgebung)



Intrapersonelle Kompetenzen

Verhaltensvariabilität ist erforderlich, da unterschiedliche Einsatzorte unterschiedliche Anforderungen an das Verhalten stellen. Während das Büro einen vergleichsweise ruhigen, strukturierten und kontrollierbaren Rahmen bietet, ist die Baustelle häufig durch Lärm, Unübersichtlichkeit, Sicherheitsrisiken und eingeschränkte Rückzugsmöglichkeiten geprägt. Diese

Rahmenbedingungen erfordern eine situativ angepasste Kommunikation und somit ein flexibles Verhalten



Interpersonelle Kompetenzen

Je nach Umgebung:

- Auf der Baustelle herrschen häufig hoher Zeitdruck und Lärm; Ärger und Stress werden offener gezeigt und durch eine ausgeprägtere Körpersprache begleitet. Dies führt oft zu *kurzer, direkter Kommunikation* mit klaren Ansagen, die mitunter als rau wahrgenommen werden, eine geringere formale Höflichkeit aufweisen und ein höheres Maß an *Durchsetzungsfähigkeit* erfordern.
- In der Regel stellt das Büro eine ruhigere und stärker strukturierte Umgebung dar, in der eine differenziertere und reflektiertere Kommunikation möglich ist. Rückzugsmöglichkeiten und vorhandene Klärungsräume begünstigen eine eher diplomatische Kommunikation und Arbeitsweise.

- Zeitlicher Kontext



Intrapersonelle Kompetenzen

- Aus der Verantwortungsrolle heraus wird mitunter eine hohe Verfügbarkeit und schnelle Reaktionsfähigkeit erwartet. Umso wichtiger ist eine *realistische Selbstwahrnehmung* der eigenen Leistungsfähigkeit, insbesondere in Bezug auf Müdigkeit und Stress, sowie die Fähigkeit zur *Emotionsregulation* und *Impulskontrolle* in Phasen erhöhter Anspannung oder Erschöpfung.
- Durch die Vielzahl an Interaktionen, die häufig direkt aufeinanderfolgen oder teilweise parallel stattfinden, ist ein rascher Wechsel und eine flexible Anpassung an neue Situationen erforderlich, was ein hohes Maß an *Verhaltensvariabilität* voraussetzt.
- Zudem spielt die zeitliche Einbettung einzelner Interaktionen – etwa vor oder nach kritischen Terminen – eine wichtige Rolle und erfordert eine ausgeprägte *Selbstregulation* sowie die Fähigkeit, schnell zwischen unterschiedlichen situativen Anforderungen zu wechseln.



Interpersonelle Kompetenzen

- Durch die jeweilige zeitliche Einbettung einer Interaktion – etwa vor oder nach kritischen Terminen – ist es erforderlich, sich immer wieder bewusst auf die konkrete Situation einzulassen und eine *situationsangemessene Kommunikation* sicherzustellen.
- Aufgrund des oft herrschenden Zeitdrucks ist eine *präzise, klare und adressatengerechte Kommunikation* erforderlich, um Verschwendung in Form von Missverständnissen zu vermeiden.

- Zustandkommen



Intrapersonelle Kompetenzen

- Bei von Interaktionspartnern initiiert Kommunikation ist die Fähigkeit gefordert, sich rasch auf eine neue Situation einzulassen und mit Unterbrechungen oder überraschenden Anliegen flexibel umzugehen. Je nach Kontext gilt es, entweder Bereitschaft zu signalisieren oder klare Grenzen zu setzen, was eine ausgeprägte *Selbstwahrnehmung* und *Selbstregulation* erfordert, um übermäßige Abwehrreaktionen zu vermeiden.
- Bei Interaktionen, die von der eigenen Person ausgehen, ist ein gewisses Maß an *Offensivität* erforderlich, um aktiv auf andere zuzugehen und den Kontakt herzustellen.



Interpersonelle Kompetenzen

- Gehen Interaktionen von anderen aus, sind insbesondere soziale Wahrnehmungs- und Deutungskompetenzen gefragt. Diese sind notwendig, um die Dringlichkeit und Angemessenheit der Unterbrechung im Hinblick auf die eigenen Ziele und aktuellen Anforderungen einzuschätzen. Erweist sich die Unterbrechung als nicht vereinbar mit den eigenen Anliegen, ist es erforderlich, Grenzen *klar, sachlich und wertschätzend zu kommunizieren* und zugleich eine Perspektive auf einen alternativen Zeitpunkt aufzuzeigen. Dies erfordert mitunter auch

Durchsetzungsfähigkeit, um die gesetzten Grenzen trotz möglicher Widerstände aufrechtzuerhalten.

- Gehen Interaktionen von der eigenen Person aus, ist es wichtig, das eigene Anliegen klar, sachlich und nachvollziehbar zu formulieren sowie transparent zu kommunizieren, was vom Interaktionspartner erwartet oder gewünscht wird, um den Interaktionsprozess zielgerichtet zu eröffnen.
- Bei eigener Initiierung einer Interaktion stellt die Fähigkeit, ein dem jeweiligen Sachverhalt angemessenes Setting zu wählen, eine zentrale Kompetenz dar. Dabei erweist sich insbesondere die Mediensensibilität als besonders relevant für die Wahl eines angemessenen Settings.

- Parallelität



Intrapersonelle Kompetenzen

Durch die Vielzahl an Interaktionen im Alltag kommt es häufig zu parallelen Interaktionsanforderungen, weshalb eine gute Selbstwahrnehmung notwendig ist, um einzuschätzen, ob die eigene Konzentration in der jeweiligen Situation angemessen ausgerichtet ist.



Interpersonelle Kompetenzen

- Bereits einzelne Kommunikationssituationen können komplex sein; parallele Interaktionen erhöhen die Anforderungen an soziale Wahrnehmung, Deutung und Empathie deutlich, da zwei Situationen gleichzeitig wahrgenommen und eingeschätzt werden müssen. Dies ist nur dann sinnvoll, wenn die eigentliche Hauptinteraktion nicht die volle Aufmerksamkeit erfordert. Gleichzeitig ist es wichtig, das parallel Geschehen kontinuierlich wahrzunehmen, um einschätzen zu können, wann ein erneuter Fokuswechsel erforderlich ist.
- Für Parallellaktivitäten ist eine ausgeprägte *soziale Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz* erforderlich, um einschätzen zu können, ob das eigene Verhalten von den Interaktionspartnern als angemessen

wahrgenommen wird. Mitunter kann es von Interaktionspartnern als respektlos empfunden werden, wenn man parallel anderen Tätigkeiten nachgeht. Hier ist insbesondere auf nonverbale Signale zu achten.

Interaktionspartner

- Anzahl



Intrapersonelle Kompetenzen

- Interaktionen in Gruppen erfordern ein höheres Maß an *Offensivität*, um sich als Einzelperson zu positionieren und das Wort zu ergreifen, als dies in Eins-zu-eins-Settings der Fall ist.
- Mit steigender Anzahl an Personen nehmen die Herausforderungen zu, individuell auf einzelne Interaktionspartner einzugehen, insbesondere in heterogenen Gruppen, wodurch ein hohes Maß an *Verhaltensvariabilität* erforderlich wird.



Interpersonelle Kompetenzen

- Mit zunehmender Anzahl der beteiligten Personen steigt die Zahl der wahrzunehmenden Reize, die entweder verarbeitet oder im Sinne einer Fokussierung ausgeblendet werden müssen, wodurch zugleich die Anforderungen an die *soziale Wahrnehmung* steigen.
- In Interaktionen mit mehreren Personen ist es mitunter schwieriger, Aufmerksamkeit zu erlangen, insbesondere für Personen mit geringer Offensivität. Solche Gruppensituationen erfordern daher häufig ein höheres Maß an *Durchsetzungsfähigkeit* als Eins-zu-eins-Interaktionen.
- *Kommunikationsfähigkeit* in Gruppen ist besonders herausfordernd, da es gilt, allen Beteiligten mit ihren jeweiligen Besonderheiten gerecht zu werden und sie gleichermaßen in den Kommunikationsprozess einzuschließen. Eine inklusive Sprache ist insbesondere in heterogenen Gruppen eine zentrale kommunikative Fähigkeit.

- Vertrautheit



Intrapersonelle Kompetenzen

- Eine Interaktion mit unbekannten Personen erfordert ein höheres Maß an *Offensivität*, da weder eine bestehende Beziehung noch geteilte Routinen oder gesicherte Erwartungen vorhanden sind. Zudem liegt weniger Wissen über den Interaktionspartner vor, sodass dessen Reaktionen schwerer einzuschätzen sind. Insbesondere wenn die Kontaktaufnahme von der eigenen Person ausgeht, können diese Ungewissheiten eine Hürde darstellen und zu Unsicherheit oder Zurückhaltung führen.
- Wenn der Interaktionspartner bekannt ist, ergeben sich andere Herausforderungen: Ein erhöhtes Maß an *Reflexionsfähigkeit* ist erforderlich, da verfestigte Rollen und Erwartungen die Handlungsspielräume einschränken können. Bestehende Zuschreibungen reduzieren zudem die offene Wahrnehmung des Gegenübers und erschweren so ein der spezifischen Situation angemessenes Verhalten.



Interpersonelle Kompetenzen

- Bei unbekannten Interaktionspartnern ist *soziale Wahrnehmung* stärker gefordert, da keine Vorerfahrungen als Orientierung dienen. Gestik, Mimik und Reaktionen müssen daher situativ neu wahrgenommen und eingeordnet werden.
- Das geringere Wissen über den Interaktionspartner erfordert in der Kommunikation mehr *Offenheit* und *gezieltes Nachfragen*, um die Interaktion empfängerorientiert auszurichten und das Verständnis auf beiden Seiten zu erhöhen. Zudem ist ein sensibler Umgang mit Abkürzungen, Fachbegriffen und anderen Formen der Codierung notwendig, wenn unklar ist, ob diese von der anderen Person verstanden werden.
- Bei bekannten Personen besteht mitunter eine geringere persönliche Distanz, was zu einer höheren emotionalen Betroffenheit führen kann und ein Verhalten zur Konfliktvermeidung begünstigt. Um einen konstruktiven Umgang mit Konflikten zu ermöglichen, ist daher ein

erhöhtes *Bewusstsein für die Beziehungsebene* erforderlich.

- Geschlecht, kultureller Hintergrund, berufliche Nähe

An dieser Stelle werden die Parameter zusammenfassend betrachtet. Auf der hier eingenommenen Abstraktionsebene zeigt sich, dass insbesondere der Grad der Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit zwischen der eigenen Person und dem Interaktionspartner von zentraler Bedeutung ist. Dieser beeinflusst maßgeblich, welche Kompetenzen in der jeweiligen Situation besonders gefordert werden.



Intrapersonelle Kompetenzen

- Um sich auf das Anderssein des Gegenübers einlassen zu können, ist es zunächst notwendig, sich der eigenen Situation, Rolle und Rahmenbedingungen bewusst zu werden, wofür ein hohes Maß an *Selbstaufmerksamkeit* und *Selbstreflexion* erforderlich ist. Erst auf dieser Grundlage kann der damit verbundene Perspektivwechsel gelingen.



Interpersonelle Kompetenzen

- Je ähnlicher der Interaktionspartner der eigenen Person ist, desto geringer ist der erforderliche Perspektivwechsel, da auf einen gemeinsamen Kontext und geteiltes Wissen zurückgegriffen werden kann.
- Je unähnlicher die Interaktionspartner sind, desto sensibler und differenzierter müssen soziale Wahrnehmung und Deutung ausfallen, um Verhaltensweisen, Kommunikationsstile und Reaktionen des Gegenübers angemessen einzuordnen und Missverständnissen vorzubeugen.
- Bei Interaktionen mit Personen, die nur wenig Ähnlichkeit aufweisen, sollte die Kommunikation – ähnlich wie bei unbekannten Interaktionspartnern – offen gestaltet sein und gezielte Nachfragen einschließen. Insbesondere bei interkultureller Interaktion, sollte mit Vorsicht auf etablierte Kommunikations- und Verhaltensmuster zurückgegriffen werden, da diese möglicherweise nicht

oder anders verstanden werden. Sozial angemessenes Verhalten kann von Kultur zu Kultur unterschiedlich bewertet werden, da der **evaluative Bezugspunkt**, anhand dessen Angemessenheit beurteilt wird, kulturell geprägt ist.

- Im Hinblick auf *Teamfähigkeit* stellt heterogene Zusammenarbeit eine besondere Herausforderung dar, da sie häufig mit einem erhöhten Abstimmungsbedarf einhergeht. Zudem ist aufgrund geringerer wahrgenommener Ähnlichkeit oftmals weniger grundlegendes Vertrauen vorhanden, sodass bewusste Beziehungsarbeit erforderlich wird.

- Unternehmenszugehörigkeit



Intrapersonelle Kompetenzen

Je nach Zugehörigkeit des Gegenübers (intern vs. extern) ist es erforderlich, eigene Verhaltensmuster, Kommunikationsstile und Rollenverständnisse bewusst anzupassen. Dies setzt eine ausgeprägte *Selbstwahrnehmung* voraus, um das eigene Verhalten reflektieren zu können, ebenso wie *Selbstregulation*, um dieses situativ zu steuern, sowie *Rollenklarheit*, um zwischen unterschiedlichen Anforderungen flexibel und angemessen zu wechseln.



Interpersonelle Kompetenzen

- Interaktionen mit externen Partnern erfordern in der Regel eine stärker *formalisierte, klare und strukturierte Kommunikation*, die auf Transparenz, Verbindlichkeit und die explizite Bezugnahme auf Vereinbarungen und Regeln ausgerichtet ist.
- Gegenüber externen Interaktionspartnern wird die handelnde Person stärker als Repräsentant der Organisation wahrgenommen, was ein *bewusstes, konsistentes und professionelles Auftreten* erforderlich macht.

- Stellung zueinander



Intrapersonelle Kompetenzen

Die unterschiedliche Stellung der Interaktionspartner erfordert *ein ausgeprägtes Rollenbewusstsein* und *Selbstreflexion*. Nur so kann die eigene Position im Verhältnis zum Gegenüber angemessen eingeschätzt werden.



Interpersonelle Kompetenzen

- Eine angemessene Kommunikation zeichnet sich durch einen *sensiblen Umgang mit hierarchischen Strukturen* aus und bewegt sich zwischen *Durchsetzungsfähigkeit* und *Zurückhaltung*, ohne dabei als übermäßig dominant oder unangemessen zurückhaltend wahrgenommen zu werden. Je nach hierarchischer oder funktionaler Position können die Erwartungen an Durchsetzungsfähigkeit und Zurückhaltung variieren.
- Dies erfordert ein hohes Maß an *sozialer Wahrnehmung*, um die eigene Position sowie die des Gegenübers korrekt einzuschätzen.
- Insbesondere bei bestehenden Machtgefällen kann es erschwert sein, Kritik zu äußern, Grenzen zu setzen oder eigene Anliegen klar zu formulieren, was ein hohes Maß an *reflexiver und adressatengerechter Kommunikationskompetenz* erfordert.

Kommunikationsmedium

- Kommunikationsart (schriftlich, mündlich, visuell)



Intrapersonelle Kompetenzen

- Schriftliche Kommunikation erfordert in der Regel die *geringste Offensivität*. Der Kontakt kann indirekt, zeitversetzt und mit größerer Distanz hergestellt werden. Inhalte lassen sich überlegt formulieren, ohne sich unmittelbar der Reaktion des Gegenübers stellen zu müssen, was Hemmschwellen reduziert.

-
- Mündliche Kommunikation verlangt ein *höheres Maß an Offensivität*, da der Kontakt direkt erfolgt. Die Person muss das Gespräch aktiv eröffnen, spontan reagieren und sich unmittelbar mit möglichen Rückfragen oder Widerständen auseinandersetzen.
 - Visuelle Kommunikation (z. B. persönliche Gespräche oder Besprechungen) stellt die *höchsten Anforderungen an Offensivität*. Hier ist die Person nicht nur sprachlich, sondern auch körperlich präsent, sichtbar und unmittelbar wahrnehmbar. Auftreten, Körpersprache und nonverbale Signale werden direkt bewertet, was ein stärkeres Sich-Positionieren und mehr persönliche Präsenz erfordert.



Interpersonelle Kompetenzen

- Schriftliche Kommunikation erfordert die Fähigkeit, Inhalte *klar, präzise und strukturiert zu formulieren*, da ausschließlich verbale Mittel zur Verfügung stehen. Tonfall, Höflichkeit und Wertschätzung müssen *sprachlich explizit* gemacht werden
- Mündliche Kommunikation stellt höhere Anforderungen an Spontaneität und *dialogische Kompetenz*. Inhalte müssen situativ angepasst, Rückfragen unmittelbar aufgegriffen und Missverständnisse in Echtzeit geklärt werden.
- Visuelle Kommunikation erfordert zusätzlich die Fähigkeit, nonverbale Signale wie Mimik, Gestik, Blickkontakt und Körperhaltung bewusst einzusetzen und zu deuten.

- Raumgebundenheit



Intrapersonelle Kompetenzen

- Raumgebundene Kommunikationsmedien erfordern ein *hohes Maß an Offensivität*. Die Person ist physisch präsent, sichtbar und unmittelbar ansprechbar. Der Kontakt muss aktiv gesucht oder angenommen werden.

- Raumüberbrückende Kommunikationsmedien erfordern in der Regel *weniger Offensivität*, da durch die räumliche Distanz auch eine soziale Distanz einhergeht. Die Hemmschwelle zur Kontaktaufnahme ist häufig geringer.



Interpersonelle Kompetenzen

- Raumgebundene Kommunikation erfordert eine ausgeprägte Fähigkeit, verbale und nonverbale Signale gleichzeitig zu senden und zu deuten. Damit steigen die Anforderungen an *sozialer Wahrnehmung*.
- Bei raumüberbrückender Kommunikation stehen hingegen nur eingeschränkt Kommunikationskanäle zur Verfügung, sodass weniger Informationen für die Interpretation des Gesagten vorliegen und die Anforderungen an die *soziale Deutung* entsprechend steigen.

- Synchronität



Intrapersonelle Kompetenzen

- Asynchrone Kommunikationsmedien verlangen im Vergleich zu synchronen Kommunikationsmedien ein *höheres Maß an Antizipation*. Da Rückmeldungen zeitlich verzögert erfolgen, müssen mögliche Reaktionen, Interpretationen und Missverständnisse bereits bei der Formulierung der Nachricht mitgedacht werden.
- Synchrone Kommunikationsmedien stellen hingegen erhöhte Anforderungen an die *Offensivität* einer Person, da sie eine unmittelbare und direkte Interaktion erfordern.



Interpersonelle Kompetenzen

- Asynchrone Kommunikationsmedien erfordern eine besonders *klare, strukturierte und vorausschauende Kommunikationsfähigkeit*, da unmittelbare Klärungen nicht möglich sind.
- Im Gegensatz dazu ermöglichen synchrone Kommunikationsmedien eine situative Anpassung in Echtzeit, wodurch geringere Anforderungen an Vorwegnahme,

aber höhere Anforderungen an *Spontanität* und *Präsenz* entstehen.

- Synchrone Kommunikationsmedien stellen darüber hinaus besondere Herausforderungen an *soziale Wahrnehmung* und *Deutung*, da zahlreiche Signale gleichzeitig verarbeitet werden müssen und eine schnelle Reaktion erforderlich ist.

Thema

Thematische Komponenten

Im Folgenden werden aus den einzelnen thematischen Komponenten Ableitungen hinsichtlich der erforderlichen Kompetenzen vorgenommen. Dabei sei erneut darauf hingewiesen, dass es sich hierbei nicht um Situationstypen handelt, sondern um einzelne Komponenten, die in realen Situationen häufig im Zusammenspiel mit weiteren Komponenten auftreten. Die isolierte Betrachtung erfolgt an dieser Stelle aus analytischen Gründen. Die folgenden Ausführungen bewegen sich somit auf einer gewissen Abstraktionsebene. Wie sich die Komponenten im Zusammenspiel in realen Situationen darstellen, wird im darauffolgenden Kapitel 5.3.2 anhand von Beispielsituationen vorgestellt.

- Informationsvermittlung



Intrapersonelle Kompetenzen

Die Fokussierung auf Sachinformationen erfordert *Emotionsregulation* und *Selbstaufmerksamkeit*, um bei steigender Betroffenheit die Neutralität der Kommunikation aufrechtzuerhalten.



Interpersonelle Kompetenzen

Informationsvermittlungen benötigen bei der Kommunikation eine *hohe Strukturierungsfähigkeit*, um Inhalte klar, logisch und nachvollziehbar darzustellen. Dies umfasst die Fähigkeit, Informationen zu ordnen, Wesentliches hervorzuheben und die Darstellung

adressatengerecht aufzubereiten, sodass reine Sachinformationen verständlich und effizient vermittelt werden können.

- Aufgabenverteilung

Bei der Aufgabenverteilung steigen die Anforderungen im Vergleich zur reinen Informationsvermittlung deutlich, da hierbei implizit Verantwortung, Erwartungen, Machtverhältnisse und Bewertungsaspekte mitkommuniziert werden.



Intrapersonelle Kompetenzen

- Für die Verteilung von Aufgaben sind ein ausgeprägtes *Rollen- und Verantwortungsbewusstsein* sowie *Klarheit über die jeweiligen Aufgabenbereiche* von zentraler Bedeutung, um sich der Legitimation dieser Verteilung bewusst zu sein.



Interpersonelle Kompetenzen

- Bei der Aufgabenvermittlung sind *ausgeprägte Koordinations- und Delegationsfähigkeiten* erforderlich. Diese umfassen die strukturierte Zuweisung von Aufgaben unter Berücksichtigung von Zuständigkeiten und Ressourcen sowie den sensiblen Umgang mit Ablehnung, Rückfragen oder Einwänden, um Beziehungs- und Gesichtswahrung zu ermöglichen und die konstruktive Zusammenarbeit aufrechtzuerhalten.
- Um Aufgaben fair und situationsgerecht zuzuweisen, ist eine ausgeprägte *soziale Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz* erforderlich. Diese ermöglicht es, bestehende Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse ebenso wie die aktuelle Auslastung oder mögliche Überforderung anderer zu erkennen und in die Aufgabenverteilung einzubeziehen.
- Bei der Übertragung und Erläuterung von Aufgaben ist eine *klare und verbindliche Kommunikation* erforderlich,

die eine eindeutige Aufgabenbeschreibung sowie transparente Zeit- und Qualitätsanforderungen umfasst. Insbesondere bei potenziell als unangenehm wahrgenommenen Aufgaben ist dabei eine *wertschätzende, empathische und begründende Kommunikationsweise* gefragt, die den Sinn der Aufgabe verdeutlicht und motivationsfördernd wirkt, um Akzeptanz und Engagement zu unterstützen.

- Meinungsaustausch

Beim Meinungsaustausch als sozialem Aushandlungsprozess steigen die Anforderungen noch einmal deutlich an, da neben sachlichen Argumenten auch subjektive Bewertungen, persönliche Einstellungen und individuelle Interessen eine Rolle spielen. Mit dem möglichen Auftreten von Widerspruch erhöht sich zugleich das Konfliktpotenzial. Dadurch löst sich der Austausch zunehmend von der reinen Sachebene und wird stärker personen- und beziehungsbezogen.



Intrapersonelle Kompetenzen

- Meinungsaustausch erfordert *Offensivität*, um die eigene Meinung und Position einzubringen und zu vertreten, insbesondere, wenn diese im Widerspruch zu den Ansichten anderer steht.
- Kann als soziale Stresssituation erlebt werden, da Widerspruch, Kritik und Nicht-Zustimmung auftreten können. Es sind *hohe Resilienz* und *Selbstregulation*, insbesondere Emotionsregulation, erforderlich.



Interpersonelle Kompetenzen

- Bei einem Meinungsaustausch ist *Konfliktfähigkeit* besonders wichtig, da unterschiedliche Positionen, Interessen und Bewertungen zu Spannungen führen können. Sie ermöglicht es, Widerspruch auszuhalten, Differenzen sachlich zu bearbeiten und persönliche Betroffenheit von der Sachebene zu trennen. Dadurch können Meinungsunterschiede konstruktiv genutzt werden, ohne

dass Beziehungen belastet oder die gemeinsame Handlungsfähigkeit beeinträchtigt werden.

- Für einen Meinungsaustausch ist insbesondere *dialogische Kommunikationsfähigkeit* erforderlich. Diese zeigt sich darin, anschlussfähig zu argumentieren und auf die Beiträge anderer Bezug zu nehmen. Zentral hierfür sind aktives Zuhören sowie Perspektivwechsel.
- Ein Meinungsaustausch erfordert mitunter auch *Durchsetzungsfähigkeit*, um die eigenen Positionen klar, standhaft und wirksam zu vertreten – insbesondere bei widersprüchlichen Ansichten. Dazu gehört eine eindeutige Positionierung der eigenen Meinung, die Vermeidung von Relativierungen sowie die Fähigkeit, klare Grenzen zu setzen, um sich vor Vereinnahmung oder vorschneller Anpassungsbereitschaft zu schützen.
- Entsteht Meinungsaustausch in einer Gruppe, ist *Teamfähigkeit* gefragt, um Differenzen konstruktiv in einen gemeinsamen Denk-, Entscheidungs- und Arbeitsprozess zu integrieren und individuelle Positionen mit einer kollektiven Zielorientierung zu verbinden.

- Fürsorge

Fürsorge umfasst sowohl die Förderung von Zufriedenheit und Motivation als auch bewusste Beziehungsarbeit. Richtet sich die Interaktion auf die Fürsorge für den Interaktionspartner und das Miteinander, rückt die Person mit ihren Bedürfnissen und Emotionen in den Mittelpunkt. Die Sachebene tritt in den Hintergrund. Infolgedessen steigt die Komplexität der Interaktion in Hinblick auf die Anforderungen an soziale Kompetenzen.



Intrapersonelle Kompetenzen

- Die Wahrnehmung eigener Gefühle ist eine zentrale Voraussetzung, um auf emotionale Zustände anderer eingehen und sich zugleich angemessen abgrenzen zu können. Dies erfordert sowohl *Selbstwahrnehmung* als auch die *Fähigkeit zur Selbstabgrenzung*, also zur Unterscheidung zwischen eigenen und fremden Gefühlen.

-
- Da Fürsorgeinteraktionen stark personenbezogen sind, ist ein hohes Maß an *Verhaltensvariabilität* erforderlich, da unterschiedliche Personen und Beziehungen jeweils unterschiedliche Verhaltensweisen benötigen, um angemessen unterstützt zu werden.



Interpersonelle Kompetenzen

- Um emotionale Zustände auch ohne verbale Äußerung zu erkennen, ist ein hohes Maß an *sozialer Wahrnehmung und Deutung* sowie *Empathie* erforderlich. Es gilt, respektvolle Nähe herzustellen und dabei klare Grenzen zu wahren, um professionelle Distanz zu achten. Dies ist stark kontextabhängig von der jeweiligen Beziehung.
- Im Kontext der Kommunikationsfähigkeit ist eine *empathische Gesprächsführung* erforderlich, die sich durch aktives, zugewandtes Zuhören sowie den sensiblen Umgang mit Vertraulichkeiten auszeichnet.
- Fürsorge gegenüber Interaktionspartnern erfordert mitunter *Motivationsförderung*, etwa durch wertschätzendes Feedback, die Sichtbarmachung individueller Beiträge sowie Orientierung und Sinnvermittlung, insbesondere in anstrengenden Phasen.
- Fürsorge für das Miteinander ist in besonderem Maße durch *Teamfähigkeit* geprägt und beinhaltet die Verantwortung für das gemeinsame Wohlbefinden, das Anbieten von Unterstützung sowie die Bereitschaft, bei Engpässen kurzfristig Mehrbelastungen zu übernehmen, um ein positives Teamklima zu fördern.

Emotionaler Gehalt



Intrapersonelle Kompetenzen

- Mit zunehmender emotionaler Intensität steigen insbesondere die Anforderungen an *Selbstwahrnehmung* und *Emotionsregulation*, da eigene Gefühle erkannt und kontrolliert werden müssen, um handlungsfähig zu bleiben.
- Wird eine emotional aufgeladene Situation als soziale Stresssituation wahrgenommen, ist insbesondere

Resilienz gefordert. Sie ermöglicht es, emotionale Anspannung auszuhalten, ohne vorschnell defensiv, vermeidend oder aggressiv zu reagieren.



Interpersonelle Kompetenzen

- Mit steigendem emotionalem Gehalt einer Situation gewinnen *soziale Wahrnehmung, Empathie* und *Perspektivenübernahme* zunehmend an Bedeutung, um emotionale Zustände des Gegenübers angemessen zu erfassen und situationsgerecht darauf reagieren zu können.
- Emotional stärker geprägte Situationen erfordern ein höheres Maß an *sensibler Kommunikationsfähigkeit*, insbesondere im Hinblick auf wertschätzende Gesprächsführung, Deeskalation und bewusste Beziehungsgestaltung.

Nach dieser doch sehr theoretischen und abstrahierten Darstellung der Ableitungen folgt eine anschaulichere Anwendung der Erkenntnisse auf konkrete Situationen.

5.3.2 Anwendung auf Beispielsituationen

In diesem Kapitel werden die zuvor abstrakten und modellbasiert dargestellten Erkenntnisse zu den Anforderungen an soziale Kompetenzen auf konkrete Interaktionssituationen übertragen. Anhand der drei in Kapitel 5.2.3 vorgestellten Beispielsituationen sozialer Interaktion werden die abgeleiteten Zusammenhänge in konkreten Handlungskontexten anschaulich dargestellt.

In einem ersten Schritt erfolgt die Zerlegung der Situation in die zuvor definierten Parameter des in Kapitel 5.2.1 vorgestellten Zwei-Ebenen-Modells sozialer Interaktionen. Durch diese analytische Dekonstruktion (I) wird die Komplexität der Situation auf die für den Sachverhalt wesentlichen Dimensionen reduziert. In einem zweiten Schritt erfolgt die deskriptive Darstellung der erforderlichen sozialen Kompetenzen (II). Dabei wird erläutert, welche

Anforderungen die verschiedenen Ausprägungen der Parameter an die soziale Kompetenz der betreffenden Person stellen. Bei der Darstellung der erforderlichen Kompetenzen wird die in Kapitel 3.1.5 dargestellte Unterteilung in die beiden Dimensionen „interpersonelle“ und „intrapersonelle“ soziale Kompetenzen vorgenommen. Die einzelnen Komponenten werden hier entsprechend ihrer Bedeutung für das Thema erläutert. Da die Komponenten in ihrem Zusammenspiel eng miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig bedingen, werden sie nicht einzeln und trennscharf aufgelistet, vielmehr werden die Zusammenhänge und Wechselwirkungen deskriptiv dargestellt.

Die Beschreibung der Anforderungen erhebt dabei keinen Anspruch auf eine abschließende Aufzählung aller Kompetenzen, die zur Bewältigung der Aufgabe erforderlich sind. Dies würde der Komplexität des Sachverhaltes, der sozialen Interaktion zwischen Menschen, nicht gerecht werden. Ziel der Darstellung ist es vielmehr, ein erstes Verständnis für die Komplexität sozialer Interaktion und die damit verbundenen unterschiedlichen Anforderungen in konkreten Interaktionssituationen zu schaffen.

Situation A: „E-Mail an das Fertigteilwerk“

I) Analytische Dekonstruktion

Ebene „Setting“

- Umgebung und Kontext:

Der Projektleiter sitzt in seinem Büro und nutzt die Zeit zwischen zwei Terminen, um eingegangene E-Mails zu bearbeiten. Die Bearbeitung der Mails erfolgt auf seine Initiative. Beim Lesen der einzelnen Mails handelt es sich genau genommen um mehrere Einzelinteraktionen. Die Situation, die den Anlass für die zu untersuchende Situation „E-Mail an das Fertigteilwerk“ darstellt, ist eine E-Mail eines Bauleiters. Eine vorangegangene Interaktion, die die zu untersuchende Situation auslöst. Die tatsächliche Initiative für die E-Mail an das Fertigteilwerk geht jedoch vom Projektleiter selbst aus. Er könnte das Schreiben auch auf einen späteren Zeitpunkt verschieben. Während des Schreibens wird der Projektleiter mehrfach unterbrochen und muss sich parallel immer wieder

anderen Personen und Sachverhalten widmen. Dabei wechselt der Projektleiter in seinen Interaktionen immer wieder zwischen den beiden Systemen Bauprojekt und Bauherrenorganisation.

- Interaktionspartner:

Der Interaktionspartner für die zu untersuchende Interaktion ist ein Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin des Fertigteilwerkes, also eines externen Dienstleisters. Der Projektleiter kennt diese Person nicht, er hat die Kontaktdaten dem Lieferschein entnommen. Zudem muss davon ausgegangen werden, dass die angesprochene Person nicht selbst für die Bearbeitung des konkreten Anliegens zuständig ist, sondern dieses in ihrer Rolle als Kontaktperson innerhalb der Organisation an die jeweils zuständige Sachbearbeitungsstelle weiterleitet. Über den Kenntnisstand des Empfängers fehlen dem Projektleiter viele Informationen. Er scheint jedoch aufgrund der Tätigkeit in einem Fertigteilwerk von einer gewissen Fachkenntnis auszugehen, da er der Person auch Pläne schickt und davon ausgeht, dass diese gelesen werden können. Da ihm viele Details fehlen, sammelt er Informationen, die „nützlich sein könnten“.

- Kommunikationsmedium:

Die Kommunikation erfolgt per E-Mail. Es handelt sich um eine schriftliche, raumüberbrückende, asynchrone Kommunikation. Der Grad der Interaktion ist sehr gering. Es besteht keine Möglichkeit zum direkten, wechselseitigen Austausch. Rückfragen sind möglich, aber umständlich. Der Projektleiter nimmt nicht direkt wahr, wenn der Interaktionspartner das geschilderte Problem nicht versteht. Daher versucht er, alle notwendigen Informationen zu sammeln und bedient sich dazu verschiedener Mittel: Der E-Mail-Text zur Problembeschreibung wird ergänzt durch Dokumente früherer Korrespondenzen, Fotos und Pläne, die der E-Mail als Anhang beigelegt werden.

Ebene „Thema“

Thematisch handelt es sich bei der Interaktion schwerpunktmäßig um einen (einseitigen) Informationsaustausch: Der Projektleiter schildert der Person im Fertigteilwerk ein Problem. Am Ende seiner Mail schließt er mit einer

Aufgabenverteilung, da er um den Austausch der Platten bittet. Dem Aspekt der Fürsorge für den Interaktionspartner und dem Miteinander kann der Projektleiter durch seine Wortwahl nachkommen. Da er um den Austausch „bittet“ (und diesen nicht fordert o.ä.), scheint er sich um eine Deeskalation zu bemühen.

II) Anforderungen an soziale Kompetenzen

Interpersonelle Kompetenzen

- Bezogen auf die Ebene „Setting“:

Die Formulierung der E-Mail an das Fertigteilwerk erfordert ein hohes Maß an Kommunikationsfähigkeit. Eine angemessen formulierte E-Mail berücksichtigt sowohl die klare Vermittlung des Inhalts als auch die Beziehung zwischen Absender und Empfänger. Welche Anrede ist angemessen? Welche Abschlussfloskel? Sind Smilies angebracht? All diese Entscheidungen werden im Rahmen der „Adressatenorientierung“ festgelegt. Dies erfordert ein Bewusstsein des Projektleiters für die Zielgruppe. Wer ist der Adressat? Welche Vorkenntnisse oder Erwartungen hat der Adressat? Können Fachbegriffe ohne Erläuterung verwendet werden? Entsprechend diesen Überlegungen muss der „Ton“ der spezifischen Formulierungen angepasst werden. Der Sachverhalt und die Handlungsaufforderung müssen klar und strukturiert dargelegt werden.

Zentral bei der Formulierung von Emails ist auch die Strukturierung, ein klarer Aufbau: Betreffzeile, kurze Einleitung, der den Zweck der Mail erläutert, dann der Hauptteil mit den zentralen Informationen und zum Abschluss noch eine klare Zusammenfassung, Handlungsaufforderung oder höflicher Abschluss. Um Missverständnisse zu vermeiden, sollten kurze und präzise Formulierungen gewählt werden. Lange, verschachtelte Sätze und unnötige Details fördern das Unverständnis und können zu Fehlinterpretationen führen.

Aufgrund des geringen Interaktionsgrades des Kommunikationsmittels E-Mail und der Tatsache, dass der Empfänger der E-Mail nicht bekannt ist, besteht ein hohes Potenzial für Missverständnisse. Durch die asynchrone und

raumüberbrückende Kommunikation ist die soziale Wahrnehmung auf ein absolutes Minimum reduziert. Fehlende Informationen über den Empfänger der E-Mail müssen vom Projektleiter durch Vermutungen und Annahmen kompensiert werden. Da der Wissensstand des Empfängers über bisherige Vereinbarungen und das Projekt als solches unklar ist, fügt der Projektleiter weitere Informationen hinzu, von denen er nicht weiß, ob sie notwendig sind oder nicht. Er geht hier „auf Nummer sicher“ und ergänzt ggf. unnötige Informationen. An anderer Stelle setzt er eine gewisse Fachkenntnis voraus, indem er die Fähigkeit zum Lesen von Plänen erwartet. Dazu interpretiert er den Kontext, nämlich die Tätigkeit in einem Fertigteilwerk.

- Bezogen auf die Ebene „Thema“:

Um sein Anliegen im möglicherweise drohenden Konflikt durchsetzen zu können, muss der Projektleiter selbstbewusst, authentisch und klar auftreten. Dies im Rahmen einer E-Mail zu vermitteln, erfordert hohe kommunikative Fähigkeiten in der sachlichen Darstellung der Argumentation. Doch der vorliegende Sachverhalt erfordert weitere Kompetenzen, die über die der Kommunikation hinausgehen. Eine Reklamation wie in der beschriebenen Situation ist ein sehr spannender Vorgang, der auch wissenschaftlich in verschiedenen Studien untersucht wurde. Sie erfordert eine Gratwanderung zwischen Durchsetzungsfähigkeit und Höflichkeit, um den Konflikt nicht eskalieren zu lassen und eine zügige Bearbeitung sicherzustellen. Es erfordert auch ein gewisses Maß an Konfliktfähigkeit, die eigene Argumentation in der E-Mail darzulegen und zu vertreten und damit möglicherweise einen drohenden Konflikt in Kauf zu nehmen, falls das Fertigteilwerk der Reklamation widerspricht. Beharrlichkeit in angemessenem Ton ist erforderlich.

Intrapersonelle Kompetenzen

- Bezogen auf die Ebene „Setting“:

Auch wenn der Anlass der E-Mail die vorangegangene Nachricht des Bauleiters war, so ist es doch der Projektleiter, der die Initiative ergreift und die Reklamation an das Fertigteilwerk schreibt. Er entscheidet sich, in der Sache aktiv zu werden. Dies erfordert Selbstbewusstsein und Offensivität, sich einer

möglicherweise drohenden Konfliktsituation zu stellen. Besonders gegenüber einer fremden Person, über die er so gut wie nichts weiß und von der er nur schwer abschätzen kann, wie sie reagieren wird.

Eine weitere Besonderheit der Situation sind die vielen Unterbrechungen durch andere Interaktionen. Der Projektleiter muss flexibel sein und sich in kürzester Zeit immer wieder auf andere Personen und Sachverhalte einstellen und sein Verhalten anpassen. Dabei wechselt er auch zwischen den beiden Systemen Bauprojekt und Bauherrenorganisation, die unterschiedliche Erwartungen an ihn stellen und damit auch unterschiedliche Verhaltensweisen erfordern. Von ihm wird ein hohes Maß an Verhaltensvariabilität innerhalb kürzester Zeit gefordert. Damit er durch die vielen Unterbrechungen und schnellen Wechsel nicht gestresst wird, muss er resilient sein oder zumindest eine gute Selbstregulation beherrschen, damit der aufkommende Stress und damit eventuell aufkommende Ärger über die Situation nicht zu aggressivem Verhalten führen.

- Bezogen auf die Ebene „Thema“:

Wie bereits erwähnt, muss der Projektleiter in seinem Auftreten authentisch und selbstbewusst sein. Die Darstellung und Verteidigung des eigenen Standpunktes im Rahmen einer Reklamation erfordert ein hohes Maß an Selbstbewusstsein. Bei der Forderung nach Austausch der Platten ist eine offensive Haltung des Projektleiters erforderlich.

Es ist möglich, dass sich der Projektleiter selbst über das Problem ärgert. Auch hier ist ein gewisses Maß an Resilienz und/oder Selbstbeherrschung erforderlich. Auch wenn der Ärger groß ist, sollte die E-Mail klar und professionell formuliert sein. Statt emotionaler Ausbrüche wie „das ist eine Unverschämtheit“ sind sachliche, auf Fakten basierende Äußerungen ohne Schuldzuweisungen gefragt. Dies erfordert Einfühlungsvermögen, Geduld und mitunter auch Selbstbeherrschung, um die Wahrscheinlichkeit einer positiven und schnellen Bearbeitung zu erhöhen.

Situation B: „Anruf vom aufgebrachten Planer“

I) Analytische Dekonstruktion

Ebene „Setting“

- Umgebung und Kontext:

Die Projektleiterin sitzt in ihrem Büro und wird durch einen Anruf bei ihrer eigentlichen Tätigkeit unterbrochen. Die Interaktion geht vom Interaktionspartner aus. Obwohl die Projektleiterin an einer anderen Aufgabe saß, lässt sie alles liegen und widmet sich dem Anrufer und seinem Problem. Wie in der vorangegangenen Situation A spielt somit auch in Situation B das Thema Unterbrechung eine Rolle. Hier wird jedoch nicht wie in A die Interaktion als solche (das Schreiben der E-Mail) mehrfach unterbrochen, sondern die Interaktion (der Anruf des Planers) stellt selbst eine Unterbrechung der eigentlichen Tätigkeit (das Prüfen von Rechnungen) dar.

- Interaktionspartner:

Der Interaktionspartner ist ein ihr jahrelang vertrauter externer Planer. Die berufliche Nähe ist sehr hoch. Aufgrund seines spezifischen Fachwissens verwendet er jedoch Begriffe (Abkürzungen), die sie nicht versteht und bei denen sie nachfragen muss.

- Kommunikationsmedium:

Das Telefonat stellt eine mündliche, synchrone und raumüberbrückende Kommunikation dar. Damit hat das Kommunikationsmedium einen höheren Interaktionsgrad als das Medium in Situation A (E-Mail). Da die Kommunikation synchron, also zeitgleich abläuft, können direkte Rückfragen gestellt werden. Beispielsweise unterbricht die Projektleiterin den Planer in seinen Ausführungen, als sie ihm nicht mehr folgen kann. Sie kann parallel Pläne öffnen, sagen, was sie sieht, und Fragen stellen. Einschränkungen ergeben sich allerdings dadurch, dass sie den Anrufer nicht sieht, sondern nur hört. So kann sie auch nur auditiv wahrnehmen, in welcher emotionalen Situation er sich befindet. Sie

sieht nicht seinen Gesichtsausdruck oder andere nonverbale Körpersignale. Und als sie versucht, ihn zu beruhigen, kann sie dies nur über ihre Sprache tun.

Ebene „Thema“

Zunächst steht auf der sachlichen Ebene der gegenseitige Informationsaustausch im Vordergrund. Der Planer schildert ein Problem (sendet also Informationen) und die Projektleiterin nimmt dies auf und liefert ihm daraufhin eine Lösung (sendet ebenfalls Informationen). Zum Schluss gibt die Projektleiterin dem Planer noch vor, wie er in der Sache weiter vorgehen soll. Sie verteilt also Aufgaben. Aber nicht nur an den Planer, sondern auch an sich selbst. Sie nimmt die Aufgabe mit, mit dem Werkplaner in Kontakt zu treten.

Auf der emotionalen Ebene spielt die Beruhigung des Planers in dieser Situation eine ebenfalls wichtige Rolle. Er ist wegen des Problems sehr aufgebracht. Um ihn in einen gesprächs- und damit arbeitsfähigen Modus zu bringen, muss die Projektleiterin ihn erst etwas beruhigen. Die Fürsorge für den Planer kann sowohl das Wohl des Menschen (sie kennen sich seit Jahren), als auch das Wohl des Projektes (um in der Sache voranzukommen und den Fehler zu identifizieren) zum Ziel haben.

II) Anforderungen an soziale Kompetenzen

Interpersonelle Kompetenzen

- Bezogen auf die Ebene „Setting“:

Die synchrone Kommunikation am Telefon erfordert auf der Seite der Kommunikationsfähigkeiten ein genaues Zuhören und eine schnelle Auffassungsgabe. Dies betrifft sowohl die sachlichen Themen als emotionale Signale des Gesprächspartners. Dabei steht der Projektleiterin nur der Audiokanal zur Verfügung. Dies erfordert ein höheres Maß an Empathie und sozialer Wahrnehmung. Da sie ihn schon seit Jahren kennt, kann sie bei der Interpretation auf vorhandene Erfahrungen im Umgang mit dem Planer zurückgreifen. Um den Planer zu beruhigen, muss sie empathisch sein. Für die Kommunikation steht ihr auch hier nur der Audiokanal zur Verfügung. Neben dem gesprochenen

Wort kann sie aber auch ihre Stimmlage und Sprechgeschwindigkeit nutzen, um beruhigend auf den Planer einzuwirken. Der bewusste Umgang mit diesen Mitteln erfordert besondere kommunikative Kompetenzen.

- Bezogen auf die Ebene „Thema“:

Der Anrufer ist tief in der Materie und schüttet gleich zu Beginn eine Fülle von Informationen aus. Die Projektleiterin muss diese so schnell wie möglich aufnehmen und verarbeiten, um das Problem des Planers zu erkennen. Sie beschließt, parallel Pläne zu öffnen, d.h. weitere Informationsquellen hinzuzuziehen, um den Sachverhalt zu verstehen. Sobald sie das Problem verstanden hat, kann sie dem Planer die notwendigen Informationen liefern. Dabei ist eine präzise, kurze und klare Kommunikation wichtig. Anschließend erläutert sie ihm das weitere Vorgehen. Neben einer klaren Kommunikation sind hier auch Koordinations- und Delegationskompetenzen gefragt.

Um den Planer in einen arbeitsfähigen Modus zu bringen, muss die Projektleiterin entscheiden, welche Strategie sie in ihrer Kommunikation wählt, um den Planer zu beruhigen. Dabei muss sie empathisch sein und ein gutes „Gespür“ für die Situation haben. Neben einem sanften Tonfall und entschleunigenden Sprechtempo, die beruhigend auf den Planer wirken, können positive Formulierungen dazu beitragen, die Stimmung des Planers zu verbessern und ihn zu motivieren. Wichtig ist dabei, dass sich der Planer mit seinem Problem ernst genommen fühlt. Dies erfordert einen Balanceakt zwischen einfühlsamer Bestätigung sowie Mitgefühl und dem Darstellen eines emotionalen Gegenpols durch das Ausstrahlen von Ruhe und Gelassenheit.

Intrapersonelle Kompetenzen

- Bezogen auf die Ebene „Setting“:

Als der Planer anruft, ist die Projektleiterin gerade mit einer anderen Tätigkeit beschäftigt. Der Anruf unterbricht sie in ihrer Arbeit. Schnell muss sie sich nun auf die neue Situation einstellen, was ein hohes Maß an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit verlangt. Vor allem, weil der Wechsel sehr hart ist: Sie kommt gerade aus einer Stillarbeit und sieht sich nun einem aufgebrachten

Planer und einem neuen Problem konfrontiert. Um sich auf den Gesprächspartner und das Problem einlassen zu können, wird von der Projektleiterin eine gewisse Offenheit verlangt. Gleichzeitig sollte sie sich nicht direkt von der Aufregung des Planers „anstecken“ lassen. Dies erfordert eine emotionale Abgrenzung. Dabei kann die räumliche Distanz durch das Medium Telefon helfen, hier eine Grenze zu wahren und sich nicht direkt angegriffen zu fühlen bzw. sich erst einmal zu fassen. Die Synchronität der Kommunikation erschwert dies jedoch gleichzeitig, da eine direkte Reaktion von der Projektleiterin verlangt wird. Sie ist in diesen ersten Momenten sehr gefordert und wurde zudem gerade aus einer anderen Tätigkeit herausgerissen. Es kann daher sein, dass sie trotz einer gewissen Resilienz diese ersten Momente als überfordernd bis stressig wahrnimmt. Damit dieser aufkommende Stress nicht in Ärger und / oder impulsiven Reaktionen umschlägt, und sie stattdessen ruhig und geduldig reagieren kann, sind emotionale Stabilität und die Regulation der eigenen Gefühle und Verhaltensweisen erforderlich.

- Bezogen auf die Ebene „Thema“:

Zu Beginn des Telefonats hört die Projektleiterin zunächst den Ausführungen des Planers zu. Sie versucht, ihm zu folgen und die aufgenommenen Informationen über das Problem zu verarbeiten. Als sie ihm nicht (mehr) folgen kann, unterbricht sie ihn. Dies erfordert sowohl (bewusste oder unbewusste) Selbstaufmerksamkeit als auch das Selbstbewusstsein, den Gesprächsfluss des Interaktionspartners zu unterbrechen. Die Tatsache, dass die beiden sich schon seit Jahren kennen, hilft der Projektleiterin, die situative Angemessenheit dieser Intervention zu beurteilen.

Im Laufe der Interaktion wechselt die Projektleiterin zwischen zwei Rollen. Bei der Lösung des Problems auf der Sachebene, liefert sie dem Planer notwendige Informationen und erfüllt damit die Rolle einer „Informationsquelle“. Sobald sie sich der Gefühlslage des Planers annimmt, übernimmt sie die Rolle einer Art „Seelsorgerin“. Dabei verlässt sie die Sachebene und bewegt sich auf der Beziehungsebene. Der Wechsel zwischen diesen beiden Rollen bzw. Ebenen erfordert von der Projektleiterin eine Variabilität im Verhalten und Anpassungsfähigkeit an den Bedarf der jeweiligen Situation. Sie erkennt, dass sie

den Planer beruhigen muss, bevor sie mit ihm inhaltlich eine mögliche Lösung bespricht.

Situation C: „Baubesprechung“

D) Analytische Dekonstruktion

Ebene „Setting“

- Umgebung und Kontext:

Es handelt sich um eine Besprechung auf der Baustelle, die vom Projektleiter moderiert wird. Während der Besprechung finden Einzelgespräche zwischen den Beteiligten statt.

- Interaktionspartner:

Mehrere Personen eines Projektteams sind anwesend. Neben dem Fachplaner sind Vorarbeiter und ausführende Handwerker verschiedener Gewerke vertreten. Es handelt sich nicht nur fachlich, sondern auch kulturell um eine sehr heterogene Gruppe. Einzelne Handwerker sprechen kein Deutsch, so dass die Vorarbeiter parallel übersetzen müssen.

- Kommunikationsmedium:

Bei dem Gespräch in Präsenz handelt es sich um eine synchrone, raumgebundene face-to-face Interaktion. Die Einzelgespräche unter den Beteiligten können ebenfalls als einzelne Interaktionen betrachtet werden. Im Fokus der Analyse steht jedoch die „Rahmenhandlung“ Baubesprechung. Face-to-face Gespräche wie diese weisen von allen Kommunikationsmedien den höchsten Interaktionsgrad auf. Denn die Beteiligten können sich über alle möglichen Informationskanäle (auditiv, visuell, ...) wahrnehmen und die Rückmeldung der Gruppe erfolgt unmittelbar. Sie stehen in einer direkten wechselseitigen Beziehung zueinander.

Ebene „Thema“

Die Beteiligten vertreten bei der Besprechung unterschiedliche Standpunkte und diskutieren die jeweiligen Vor- und Nachteile der einzelnen Lösungsansätze. Es handelt sich also nicht nur um einen reinen Informationsaustausch, sondern auch um einen Meinungsaustausch. Der Projektleiter nimmt dabei sowohl die Rolle des Moderators als auch die eines Fachexperten ein. Denn auch er hat eine Meinung, die er in die Diskussion einbringt. Nachdem die Vor- und Nachteile in der Gruppe gesammelt und diskutiert wurden, trifft der Projektleiter auf dieser Basis eine Entscheidung und verteilt anschließend die damit verbundenen Aufgaben. Zum Abschluss der Sitzung versucht der Projektleiter, die Stimmung in der Gruppe nach der Diskussion durch einige Scherze zu heben.

II) Anforderungen an soziale Kompetenzen

Interpersonelle Kompetenzen

- Bezogen auf die Ebene „Setting“:

Raumgebundene synchrone Kommunikation ermöglicht die direkte Reaktion auf eine Äußerung. Im Rahmen einer Diskussion können so Argumente unmittelbar entkräftet oder vertieft werden. Insbesondere bei der Gegenüberstellung von Vor- und Nachteilen ermöglicht der unmittelbare Austausch einen guten Abgleich der Standpunkte. Der Gesprächsfluss kann eine schnelle Dynamik entwickeln. Die Diskussion bleibt „lebendig“. Gerade diese Dynamik stellt aber auch hohe Anforderungen an die Kommunikationsfähigkeit des Moderators, hier des Projektleiters. Er muss in der Lage sein, die Fülle an Informationen in einer enormen Geschwindigkeit aufzunehmen und zu verarbeiten. Dabei muss er sowohl im Kleinen jedes wichtige Detail erkennen und gleichzeitig im Großen in der Lage sein, die Essenz aus dem Gesagten zu ziehen und den Überblick zu behalten. Dabei geht es nicht nur um Informationen auf sachlicher Ebene. Durch die face-to-face Interaktion kann er alle nonverbalen Signale der Beteiligten wahrnehmen. So spürt er, wenn die Emotionen „hochkochen“ oder die Stimmung „kippt“. Insbesondere seine soziale Wahrnehmung ist hier von großer Bedeutung.

Der Projektleiter steht vor der Herausforderung, nicht nur einem, sondern gleich mehreren Interaktionspartnern zu genügen. Sie sprechen mit ihm, miteinander und führen Parallelgespräche. Zu den bestehenden Herausforderungen zählen zudem diverse Sprachbarrieren, die durch kulturelle Hintergründe, fachliche Schwerpunkte sowie unterschiedliche Bildungsniveaus der Beteiligten bedingt sind. Der Projektleiter ist daher angehalten, eine für alle Beteiligten verständliche Sprache zu wählen. Wenn er einzelne Beteiligte direkt anspricht, sollte er in der Lage sein, seine Ausdrucksweise so anzupassen, dass sie den spezifischen Umständen und Bedürfnissen der betreffenden Person gerecht wird.

- Bezogen auf die Ebene „Thema“:

Im Kontext einer Debatte benötigt der Projektleiter neben den bereits aufgeführten kommunikativen Fähigkeiten auch Konfliktlösungskompetenzen, um den unterschiedlichen Standpunkten der Beteiligten ausreichend Raum und Zeit sowie gegebenenfalls auch Gehör zu verschaffen. Sollte die Debatte hitziger werden, ist es die Aufgabe des Projektleiters als Moderator, die Diskussion konstruktiv zu lenken und sicherzustellen, dass die Besprechung zielführend bleibt. Des Weiteren ist der Moderator dafür zuständig, die Regeln und Ziele der Diskussion zu verdeutlichen und die Beteiligten gegebenenfalls daran zu erinnern. Im Rahmen der Aufgabenverteilung sind Koordinations- und Delegationsfähigkeiten erforderlich, um präzise und verständliche Anweisungen und Erwartungen formulieren zu können. Um das Engagement der Beteiligten zu fördern, müssen Sinn und Zweck der Aufgabe klar vermittelt werden.

In seiner Rolle als Fachexperte hat er auch einen eigenen Standpunkt in der Debatte zu vertreten. Um andere zu überzeugen, benötigt er sowohl die kommunikativen Fähigkeiten als auch die Durchsetzungskraft, seine eigene Überzeugung klar zu begründen und argumentativ strukturiert darzulegen. Dabei ist es essenziell, dass er weder dominant noch aggressiv auftritt, sondern respektvoll, aber bestimmt kommuniziert. Er sollte auch konträren Standpunkten offen gegenüberstehen und aufmerksam zuhören, ohne sofort zu unterbrechen.

Aufgrund der beiden Rollen, die der Projektleiter im Rahmen der Debatte innehat, befindet er sich in einem Rollenkonflikt. Um eine manipulative

Wirkung zu vermeiden, ist es essenziell, dass er diesen offen und auf ehrliche Weise kommuniziert. Die getroffene Entscheidung muss für alle Beteiligten nachvollziehbar und klar kommuniziert werden, um etwaige Unsicherheiten im Team zu vermeiden.

Intrapersonelle Kompetenzen

- Bezogen auf die Ebene „Setting“:

Aufgrund seiner Funktion als Moderator befindet sich der Projektleiter in einer exponierten Position, in der er vor einer Gruppe von Menschen spricht. Um in dieser Situation souverän und professionell aufzutreten, ist ein hohes Maß an Selbstbewusstsein erforderlich. Es wird beschrieben, dass Parallelgespräche stattfinden und ein Durcheinander entsteht. In solchen Momenten sollte der Projektleiter Ruhe bewahren, die Situation selbstbewusst und souverän bewältigen und bei Bedarf eingreifen, um die Gruppe wieder in die richtige Richtung zu lenken. Dies erfordert neben dem schon erwähnten Selbstbewusstsein auch Resilienz und Selbstregulation.

Um den unterschiedlichen Sprachniveaus und fachlichen Hintergründen der Beteiligten gerecht zu werden, sollte der Projektleiter seine Kommunikation flexibel anpassen können. Ähnlich wie bei einem gut ausgestatteten Werkzeugkasten sollte er verschiedene Gesprächs- und Verhandlungsstile beherrschen, um sie je nach Gesprächspartner angemessen einzusetzen und so auf individuelle Bedürfnisse eingehen zu können.

- Bezogen auf die Ebene „Thema“:

In einer Debatte werden die vorgetragenen Standpunkte von den anderen Beteiligten hinterfragt oder sogar angegriffen. Um den eigenen Standpunkt überzeugend darzulegen und gegenüber andersdenkenden Gesprächspartnern zu verteidigen, benötigt der Projektleiter das entsprechende Selbstbewusstsein, sich in der Konfrontation nicht verunsichern oder gar einschüchtern zu lassen. Debatten können zudem emotional werden, insbesondere wenn starke Meinungsverschiedenheiten aufeinandertreffen. In solchen Momenten ist es wichtig, dass der Projektleiter Ruhe bewahrt und seine Emotionen im Griff behält,

auch wenn die Diskussion provozierend oder unangenehm wird. Die Fähigkeit zur Selbstbeherrschung ist in solchen Situationen von entscheidender Bedeutung, um impulsive Reaktionen zu unterbinden. Ebenso ist es jedoch erforderlich, dass er eine aufgeschlossene Haltung einnimmt, um die Standpunkte der anderen zu hören und sich auf diese einzulassen. Der Projektleiter sollte in der Lage sein, seinen eigenen Standpunkt zu überdenken, wenn überzeugende Argumente vorgebracht werden, ohne dabei defensiv oder beleidigt zu reagieren.

In der Rolle des Moderators ist es jedoch unerlässlich, die eigene Meinung zurückzustellen, um eine zu starke Beeinflussung der Diskussion zu vermeiden. Dies steht jedoch im Konflikt zu den Anforderungen an seine Rolle als Fachexperte. Der Projektleiter sieht sich folglich mit der Herausforderung konfrontiert, situativ zu bestimmen, wann er moderiert und wann er seine Rolle als Experte einnimmt. Um sich seiner gegenwärtigen Rolle stets bewusst zu sein und sein Verhalten entsprechend anzupassen, bedarf es eines hohen Maßes an Selbstaufmerksamkeit und Verhaltensvariabilität.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Darstellung anhand konkreter Beispielsituationen, bei der die gewonnenen Erkenntnisse in anschauliche Handlungskonzepte übertragen wurden, auf besondere Weise verdeutlicht, wie breit und vielschichtig die Palette sozialer Kompetenzen ist, die in unterschiedlichen Interaktionssituationen erforderlich ist. Durch diese Vorgehensweise wurden sowohl die Vielfalt der geforderten Kompetenzen als auch deren wechselseitige Beeinflussung sichtbar. Die prosaartige Darstellung hat es ermöglicht, die bestehenden Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Parametern verständlicher herauszuarbeiten als dies in der zuvor vorgenommenen, trennscharfen, parameterbezogenen Auflistung in Kapitel 5.3.1 der Fall war. Aus diesem Grund wird bewusst auf eine abschließende Auflistung der Kompetenzen im Sinne einer Gesamtübersicht verzichtet.

5.4 Zusammenführung der zentralen Befunde

Die in den Kapitel 5.2 und 5.3 vorgestellten Befunde geben einen systematischen Einblick zu den empirischen Erkenntnissen über Situationen sozialer Interaktion (Kapitel 5.2: Beantwortung Forschungsfrage 1) sowie die daraus abgeleiteten Anforderungen an soziale Kompetenzen (Kapitel 5.3: Beantwortung Forschungsfrage 2). An dieser Stelle sollen nun die zentralen Befunde noch einmal konsolidiert vorgestellt werden.

Um die Anforderungen an soziale Kompetenzen aus unterschiedlichen Interaktionssituationen ableiten zu können, musste zunächst ein vertieftes Verständnis dieser Situationen erarbeitet werden (Forschungsfrage 1). Zu diesem Zweck wurde das „Zwei-Ebenen-Modell sozialer Interaktionen“ entwickelt. Ein konzeptionelles Schema, das soziale Interaktion entlang einer thematisch-inhaltlichen Ebene („Thema“) und einer Ebene der strukturellen Rahmenbedingungen („Setting“) mit jeweils spezifischen Parametern strukturiert. Das Modell zielt darauf ab, die Komplexität sozialer Interaktionen zu reduzieren und jene Aspekte herauszuarbeiten, die für die Ableitung sozialer Kompetenzanforderungen relevant sind. Die einzelnen Aspekte werden in Form von Parametern den jeweiligen Ebenen zugeordnet:

Setting:

- Umgebung und Kontext: räumlicher und zeitlicher Kontext, Zustandekommen, parallele Aktivitäten
- Interaktionspartner: Anzahl, Geschlecht, Vertrautheit, Unternehmenszugehörigkeit, Stellung zueinander, kultureller Hintergrund, berufliche Nähe
- Kommunikationsmedium: Kommunikationsart, Raumgebundenheit, Synchronität

Thema:

- Thematische Komponenten: Informationsvermittlung, Aufgabenverteilung, Meinungsaustausch und Fürsorge um Interaktionspartner und/oder das Miteinander
- Emotionaler Gehalt: gering, mittel, hoch

Anschließend wurden auf Grundlage des Zwei-Ebenen-Modells die unterschiedlichen Ausprägungen und Kombinationen der einzelnen Parameter in den beobachteten Interaktionssituationen vorgestellt. Ziel dieser Darstellung war es, die Unterschiedlichkeit der beobachteten sozialen Interaktionssituationen strukturiert herauszuarbeiten und ein Verständnis über die konkreten Ausgestaltungsformen zu entwickeln. Die jeweiligen Häufigkeiten im zugrunde liegenden Datenmaterial wurden ausgewiesen und bei besonders heterogener Zusammensetzung auch auf Ebene einzelner Projektleiterinnen und Projektleiter betrachtet. Zudem wurden mögliche Ursachen für Streuungen diskutiert sowie Zusammenhänge und Muster im Datenmaterial analysiert.

Ein Beispiel hierfür ist die Verteilung des Einsatzes unterschiedlicher Kommunikationsmedien. Zur Erklärung der beobachteten Streuungen wurden mögliche Einflussfaktoren wie die räumliche Verortung des Projektleiters, das Zustandekommen der Interaktion sowie Effizienz- und Zeitkriterien untersucht. Zudem wurde ein möglicher Zusammenhang zwischen dem eingesetzten Kommunikationsmedium und dem Thema der Interaktion, also die thematischen Komponenten einschließlich ihres emotionalen Gehalts, analysiert. Dabei zeigte sich, dass bei zunehmender Komplexität und emotionalem Gehalt bevorzugt Kommunikationsmedien mit höherem Interaktionsgrad (Telefon oder Gespräche in Präsenz) eingesetzt wurden, während bei weniger komplexen und emotional wenig geprägten Sachverhalten Medien mit kurzer Dauer und hoher Informationsdichte dominierten (E-Mail oder Kurznachrichten).

Neben der hohen Unterschiedlichkeit zeichneten sich die beobachteten Situationen auch durch eine hohe Auftretenshäufigkeit im Arbeitsalltag aus. So verbrachten die beobachteten Projektleiter im Mittel rund 70 % ihrer Arbeitszeit in Interaktionssituationen. Dies macht deutlich, dass ihr Arbeitsalltag stark von sozialen Interaktionen geprägt war.

Die überwiegend abstrakten Befunde aus den Beobachtungen wurden anschließend anhand von Beispielsituationen konkretisiert, die das Zusammenspiel der identifizierten Strukturen im Interaktionsgeschehen verdeutlichen. Hierzu wurden drei kontrastierende Beispielsituationen ausgewählt, die sich deutlich in ihrer Ausgestaltung der Parameter unterscheiden.

Nachdem ein vertieftes Verständnis der sozialen Interaktionssituationen gewonnen wurde, konnte im nächsten Schritt die Ableitung der daraus resultierenden Anforderungen an soziale Kompetenzen erfolgen (Forschungsfrage 2). Dabei wurde in einem ersten Schritt ein modellbasierter Ansatz verwendet, bei dem die Anforderungen entlang des Zwei-Ebenen-Modells sozialer Interaktionen systematisch abgeleitet wurden. Für die unterschiedlichen Ausprägungsformen der Parameter wurden die Anforderungen an soziale Kompetenzen strukturiert erfasst und beschreiben, wobei stets zwischen intrapersonellen und interpersonellen Kompetenzen unterschieden wurde.

Nach dieser doch sehr theoretischen und abstrahierten Darstellung der Ableitungen folgte eine anschaulichere Anwendung der Erkenntnisse auf konkrete Situationen. Dabei handelte es sich um die in Kapitel 5.2.3 beschriebenen Beispielsituationen. Mithilfe einer analytischen Dekonstruktion wurde die Komplexität der jeweiligen Situation zunächst auf die für den Sachverhalt wesentlichen Dimensionen reduziert. Dies geschah mithilfe der Parameter des Zwei-Ebenen-Modells sozialer Interaktionen. Erst danach erfolgte die deskriptive Darstellung der erforderlichen sozialen Kompetenzen. Anders als in Kapitel 5.3.1 erfolgte die Beschreibung auf den Ebenen Setting und Thema nicht mehr isoliert je Parameter, sondern unter Berücksichtigung ihres Zusammenspiels.

Zusammenfassend lassen sich hinsichtlich der in den unterschiedlichen Interaktionssituationen erforderlichen sozialen Kompetenzen folgende Erkenntnisse festhalten:

Im Bereich der *intrapersonellen Kompetenzen* ist eine ausgeprägte Selbstaufmerksamkeit erforderlich, vor allem im Hinblick auf die eigene Situation, Rolle und Emotionen, um diese reflektiert in die soziale Wahrnehmung und das Verständnis anderer einbeziehen zu können. Insbesondere in emotional aufgeladenen Situationen nimmt dieser Aspekt in Kombination mit der

Selbstregulierung an Bedeutung zu. Abhängig vom Interaktionsgrad des eingesetzten Kommunikationsmediums ist ein unterschiedlich ausgeprägtes Maß an Offensivität erforderlich. Das höchste Maß an Offensivität wird in Kommunikationssettings benötigt, in denen sich Personen in Präsenz gegenüberstehen. In solchen Situationen befinden sich die Interaktionspartner in unmittelbarer Nähe und es werden direkte und schnelle Rückmeldungen erwartet, was zudem ein hohes Maß an Spontanität und Reaktionsgeschwindigkeit verlangt. Ein nochmals gesteigertes Maß an Offensivität ist erforderlich, wenn mehrere Interaktionspartner beteiligt sind, einzelne davon zudem unbekannt sind und das Thema einen hohen emotionalen Gehalt aufweist. Demgegenüber erfordern Kommunikationsmedien mit einem geringen Interaktionsgrad lediglich ein geringes Maß an Offensivität, da kein unmittelbarer Austausch mit dem Gegenüber stattfindet. Bei schriftlichen Kommunikationsmedien wie der E-Mail ist die Distanz zwischen den Interaktionspartnern dabei am größten.

Auf der Seite der *interpersonellen Kompetenzen* nehmen soziale Wahrnehmung und Deutung eine zentrale Rolle ein, um soziale Hinweisreize aus der Interaktion überhaupt wahrnehmen und das eigene Verhalten danach ausrichten zu können. Je nach Informationslage und Reizdichte ist die soziale Wahrnehmung unterschiedlich stark gefordert: In Situationen mit geringem Interaktionsgrad fehlt die unmittelbare Reaktion des Interaktionspartners. Hier besteht die Herausforderung im Mangel an (relevanten) Informationen. Dies wird verstärkt, wenn der Interaktionspartner zudem fremd ist. Fehlende Informationen müssen vorweggenommen oder interpretiert werden, ein hohes Maß an Antizipation ist erforderlich. Besteht eine geringe Ähnlichkeit zum Interaktionspartner, etwa aufgrund unterschiedlicher Geschlechterzugehörigkeit oder eines anderen beruflichen und/oder kulturellen Hintergrunds, wird die Antizipationsfähigkeit erschwert. Demgegenüber ist bei Kommunikationssituationen mit hohem Interaktionsgrad häufig mit einer Flut an Informationen und sozialen Reizen umzugehen. Insbesondere die Fokussierung und Selektion relevanter Informationen stellt hierbei eine wesentliche Anforderung dar. Eine weitere zentrale interpersonelle Kompetenz ist die Kommunikationsfähigkeit. Sie ist in allen Situationen essenziell, variiert jedoch in ihren konkreten Schwerpunkten je nach Sachverhalt (dialogische Kommunikation, empathische Kommunikation usw.). Kompetenzen wie Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit,

Teamfähigkeit, Koordinations- und Delegationsfähigkeit sowie Motivationsförderung zeigen dabei einen besonders engen Bezug zur thematischen Ebene und sind je nach Sachverhalt in gewissen Situationen verstärkt notwendig.

Aufgrund der ausgeprägten Verschiedenheit der Interaktionssituationen kommt der Anpassungsfähigkeit des sozialen Verhaltens eine zentrale Bedeutung zu. Eine hohe Verhaltensvariabilität bildet die grundlegende Voraussetzung, um den unterschiedlichen Anforderungen der jeweiligen Interaktionskontexte gerecht zu werden und in variierenden Situationen angemessen, flexibel und zielorientiert handeln zu können. Darüber hinaus erweist sich im Kontext dieser Verschiedenheit auch eine ausgeprägte Sensibilität bei der Auswahl eines geeigneten Kommunikationsmediums als wesentliche Kompetenz. Diese Mediensensibilität ermöglicht es, Kommunikationsmedien situationsangemessen einzusetzen und dabei sowohl strukturelle Rahmenbedingungen als auch inhaltlich-thematische Aspekte der Interaktion angemessen zu berücksichtigen.

6 Ableitungen und Empfehlungen für die Praxis

6.1 Vorbemerkungen

Auf Grundlage dieser Forschungsergebnisse werden nun Empfehlungen für die Praxis ausgesprochen. Ziel ist es, Ansatzpunkte aufzuzeigen, wie sozial kompetentes Verhalten von Projektleiterinnen und Projektleitern gefördert werden kann. Die Erkenntnisse basieren zum einen auf der im Vorfeld durchgeführten Literaturrecherche und zum anderen auf den Ergebnissen der empirischen Untersuchung (Beobachtungsstudie).

Das Verständnis menschlichen Handelns sowie dessen Beeinflussung ist Gegenstand verschiedener wissenschaftlicher Theorien. In der „traditionellen“ Psychologie werden zahlreiche Ansätze verfolgt, die das menschliche Verhalten aus der Perspektive des Individuums erklären. Annahme ist, dass sich der Schlüssel zu dem (in diesem Kontext meist problematischen) Verhalten einer Person in der Person selbst liegt. Diese Sichtweise wird als intrapsychisch oder individuumzentriert bezeichnet.

Einen neuen Zugang zu diesem Thema ermöglicht der systemische Ansatz. Er vergrößert den Blickwinkel und betrachtet das Individuum im Kontext seiner Umwelt. Systemisches Denken zeichnet sich durch das Denken in Zusammenhängen und Wechselwirkungen aus. Und so erklärt eine systemtheoretische Betrachtung individuelles Verhalten als Ergebnis einer Reaktion auf das

soziale System, in dem sich die Person befindet. Da das System das Verhalten in hohem Maße beeinflusst, lassen sich auch hier Anknüpfungspunkte finden, um sozial kompetentes Verhalten zu fördern.

Für eine ganzheitliche Betrachtung werden bei den nun folgenden Empfehlungen beide Ansätze – der individuumzentrierte und der systemische – verfolgt. Im ersten Kapitel 6.2 „Einflussnahme auf das Individuum“ wird das Individuum in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt und die soziale Umwelt des Menschen dabei weitestgehend ausgeblendet. Im nachfolgenden Kapitel 6.3 „Einflussnahme auf das soziale System“ wird dies nachgeholt und der Mensch wird als Bestandteil eines sozialen Systems verstanden, das Einfluss auf sein Verhalten nimmt.

6.2 Einflussnahme auf das Individuum

Für die Identifizierung von Ansatzpunkten, die geeignet sind, Einfluss auf das Verhalten von Personen zu nehmen, ist zunächst ein tieferes Verständnis dafür erforderlich, wie dieses Verhalten entsteht. Das Zustandekommen kompetenten Verhaltens wurde bereits in Kapitel 3.1.6 erläutert. Das dort dargestellte Schema eignet sich gut für die Strukturierung möglicher Ansatzpunkte und wird daher in diesem Kontext erneut aufgegriffen (s. Abbildung 44). Dabei werden drei mögliche Handlungsfelder aufgezeigt, auf die im weiteren Verlauf dieses Kapitels näher eingegangen wird:

- Handlungsfeld I: Förderung sozialer Kompetenzen
- Handlungsfeld II: Steigerung der Motivation, Reduzierung der Demotivation
- Handlungsfeld III: Förderung des Lernprozesses aus der Erfahrung sozialer Interaktionssituationen

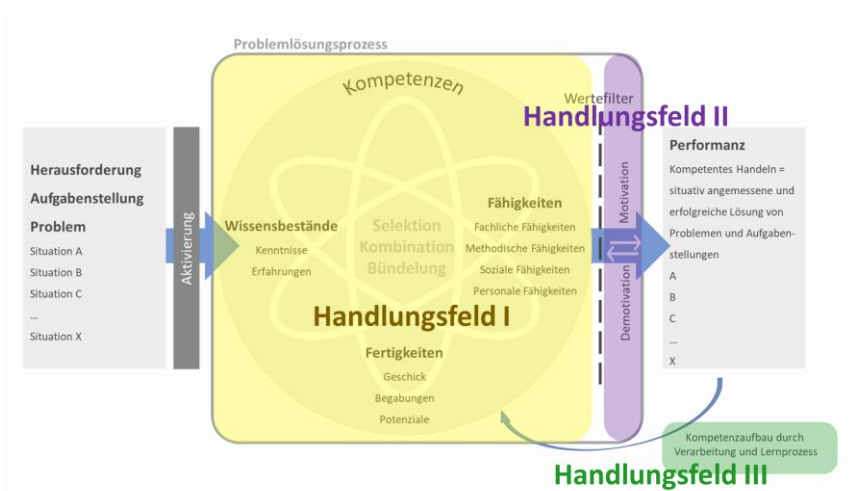


Abbildung 44: Handlungsfelder der Einflussnahme individuumzentrierter Maßnahmen

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der „Wertefilter“ in der obigen Darstellung nicht als Handlungsfeld ausgewiesen wird. Dies ist darauf begründet, dass sich das Wertesystem eines Menschen über Jahre hinweg durch Erziehung, gesellschaftliche Prägung und Erfahrungen entwickelt hat und daher als vergleichsweise stabil betrachtet werden kann. (vgl. Faix und Laier 1996, S. 117; Stanek und Mayer 2006, S. 14; von Rosenstiel 2006, S. 26)

Handlungsfeld I: Förderung sozialer Kompetenzen

Bereits in der frühen Kindheit wird der Grundstein für sozial kompetentes Verhalten gelegt (vgl. Crisand 2002, S. 29). Die Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen werden durch die Reaktionen ihrer Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, ihrer Freunde und anderer Personen aus ihrem Umfeld geprägt (vgl. Faix und Laier 1996, S. 116). Wir erlernen unser „soziales Rüstzeug“ in unserer Kindheit und Jugend. Die Vervollständigung dieser Kompetenzen sowie die Entwicklung spezifischer Interaktionsstrategien erfolgt im Erwachsenenalter. (vgl. Forgas 1995, S. 11) Die für einen spezifischen Beruf erforderlichen sozialen Kompetenzen sollten im Rahmen der Ausbildung ebenso vermittelt

werden wie die Fach- und Methodenkompetenzen. (vgl. Rosenstiel 1999, S. 102) Leider erfolgt dies im Rahmen der akademischen Ausbildung von Ingenieuren jedoch bislang nur in sehr geringem Maße. An dieser Stelle sind die Hochschulen und Universitäten gefordert, soziale Kompetenzen stärker in ihren Lehrplänen zu berücksichtigen, um ihre Studierenden adäquat auf ihren späteren Berufsalltag vorzubereiten.

Doch die Vermittlung beruflich relevanter Kompetenzen beschränkt sich schon lange nicht mehr auf die Phase vor dem Berufseintritt. Aufgrund der dynamischen Entwicklung von Wirtschafts-, Arbeits- und Technologiestrukturen sowie der damit einhergehenden Veränderungen der Anforderungen ist der Erwerb notwendiger Kompetenzen ein kontinuierlicher Prozess, der ein Leben lang andauert. Das in der Ausbildung erworbene Wissen stellt lediglich eine erste, wenn auch bedeutende Voraussetzung für kompetentes Verhalten im Berufsalltag dar. (vgl. Sonntag und Schaper 1999, S. 256) Für die berufliche Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen spielt das Ausüben der Tätigkeit und damit das direkte soziale Umfeld im Berufsalltag eine wichtige Rolle. Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 5.2.3 eingegangen, wenn das Umfeld in den Fokus der Betrachtung rückt. An dieser Stelle wird der Schwerpunkt auf Ansätze zur Weiterbildung sozialer Kompetenzen einer Person gelegt.

Für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen nimmt die Personalentwicklung in den Unternehmen eine bedeutende Rolle ein. Ihre Aufgabe besteht darin, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Unternehmens entsprechend den sich wandelnden Anforderungen ihres Tätigkeitsfelds zu schulen, um so eine erfolgreiche Bewältigung ihrer Aufgaben zu gewährleisten. (vgl. Kanning 2015, S. 77)

In einigen Diskursen wird die Erlernbarkeit sozialer Kompetenzen durch Schulungen und Trainings angezweifelt. Die Erkenntnisse aus der psychologischen Praxis, insbesondere aus dem klinisch-psychotherapeutischen Bereich, zeigen jedoch, dass sich das Sozialverhalten von Menschen verbessern lässt, wenn diese mithilfe geeigneter Methoden Unterstützung und Begleitung erfahren. So ist auch zu erklären, warum erste Trainingskonzepte für soziale Kompetenzen aus dem klinisch-therapeutischen Bereich stammen. Der Versuch, die Methoden 1:1 auf den beruflichen Trainingsbereich zu übertragen, gilt jedoch als gescheitert. Dieser Umstand lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass

sich die Methoden aus dem klinisch-psychotherapeutischen Bereich vor allem mit akuten und chronischen Ursachen inkompetenten Verhaltens befassen, wie etwa Sozialphobie und Aggressivität. Gleichwohl konnte durch Metaanalysen gezeigt werden, dass einzelne Methoden bei den Trainings im beruflichen Kontext durchaus positive Effekte zeigen. (vgl. Schuler und Barthelme 1995, S. 110–111; Kanning 2015, S. 41)

Eine der wichtigsten Erkenntnisse ist dabei, dass soziale Kompetenzen im Gegensatz zu fachlichen und methodischen Kompetenzen in der Gemeinschaft ausgebildet werden müssen. Soziale Kompetenz wird vor allem in sozialen Interaktionen gelernt, da die Selbsterfahrung ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses ist. Es reicht daher nicht aus, auf reine Wissensvermittlung zu setzen. Im Bereich der sozialen Kompetenz bedarf es teilnehmeraktiver Methoden wie Übungseinheiten und Rollenspiele, in denen Verhaltensweisen in einem geschützten Rahmen ausprobiert und geübt werden können. (vgl. Mangels 1995, S. 61 und 109; Crisand 2002, S. 86) Diese Übungen stellen gewissermaßen erste „Gehversuche“ dar, die durch den Trainer und die Gruppe begleitet werden. Als ein erster Schritt in Richtung Verhaltensänderung können sie als eine Art „Einübung in die Wirklichkeit“ betrachtet werden und helfen somit beim Transfer der Seminarinhalte auf reale Situationen aus dem Berufsalltag. (vgl. Crisand 2002, S. 85; Mangels 1995, S. 62) Die Erfolgsaussichten solcher Trainingsmaßnahmen sind umso größer, je stärker sich die Methoden an den konkreten Anforderungen des Arbeitsalltags orientieren. Dies erleichtert den Transfer des Erlernten und damit auch die Umsetzung in den eigenen Arbeitsalltag. (vgl. Schuler und Barthelme 1995, S. 113) Darüber hinaus empfiehlt es sich, in den Trainings schwierige Interaktionssituationen aus dem Arbeitsalltag aufzuarbeiten. Dabei werden bereits erlebte Situationen nachgestellt und gemeinsam mit der Gruppe und dem Trainer analysiert. (vgl. Crisand 2002, S. 85; Mangels 1995, S. 62)

Im Kontext der beruflichen Weiterbildung soll an dieser Stelle eine letzte Empfehlung ausgesprochen werden: Im Anschluss an die Durchführung einer Maßnahme sollte eine Evaluation der Wirksamkeit der Maßnahme erfolgen. Nur so kann festgestellt werden, ob sich die Investition gelohnt hat, welche Elemente der Maßnahme besonders zielführend oder überflüssig waren und welche Defizite bei den Mitarbeitern noch bestehen. In der betrieblichen Weiterbildung werden solche Evaluationen bisher oftmals vernachlässigt. (vgl. Kanning 2015, S. 81; Sonntag und Schaper 2006, S. 274)

Handlungsfeld II: Steigerung der Motivation, Reduzierung der Demotivation

Das Vorhandensein der notwendigen Kompetenzen ist eine wichtige Voraussetzung für kompetentes Verhalten, aber keine Garantie dafür. Es ist möglich, dass die erforderlichen Kompetenzen bei einer Person zwar grundsätzlich vorhanden sind, sich aber nicht im Verhalten, d.h. im praktischen Handeln niederschlagen. (vgl. Kanning 2009, S. 13) Hier spielen situative Faktoren eine Rolle. Einer davon ist, wie motiviert oder demotiviert die Person im Moment der Handlung gerade ist.

Verschiedene Motivationstheorien beschäftigen sich mit der Frage, was Menschen zum Handeln bewegt und wie Verhalten durch äußere Reize beeinflusst werden kann. In den Wissenschaftstheorien zu Motivation lassen sich zwei Gruppen unterscheiden (vgl. Holling und Kanning, 2007, S. 69):

- *Inhaltstheorien*, die sich vor allem mit der Festlegung und Einordnung einzelner Motive beschäftigt (Beispiele hierfür sind die Theorie der Bedürfnishierarchie von MASLOW sowie die Zwei-Faktoren-Theorie von HERZBERG, MAUSNER und SNYDERMAN)
- *Prozesstheorien*, die versuchen zu erklären, wie Motivation entsteht (Beispiele hierfür sind die VIE-Theorie von VROOM sowie die Motivationstheorie von PORTER und LAWLER)

Es wurden zahlreiche Versuche unternommen, die Erkenntnisse der Motivationstheorien auf organisationspsychologische Fragestellungen zu übertragen (vgl. Holling und Kanning 2007, S. 70; Nerdinger 2006, S. 387). Die Ansätze lassen sich unterscheiden in solche, bei denen in die Arbeit selbst, d.h. in die Ausführung der Arbeitstätigkeit, Befriedigungspotenziale integriert werden (wie beispielsweise Arbeitsinhalte, Verantwortung, Abwechslung usw.), und solche, bei denen das Umfeld und die Folgen der Arbeit so gestaltet werden, dass sie mit den relevanten Motiven der Person übereinstimmen (wie beispielsweise Gehalt, Kollegen, Aufstiegsmöglichkeiten usw.). (vgl. von Rosenstiel 2006, S. 30)

Nun ist es so, dass sich die Menschen in dem, was sie antreibt, also in ihren Motiven, unterscheiden. Je nach Sozialisation, Qualifikation und Vorerfahrungen erleben sie unterschiedliche Dinge als motivierend und demotivierend. Verallgemeinernde Empfehlungen für die Gestaltung einer Tätigkeit können

daher an dieser Stelle nicht gegeben werden (vgl. von Rosenstiel, 2006, S. 30), außer eine, die in die Kategorie „simple but not easy“ fällt: Die Arbeit und das Arbeitsumfeld sollten so gestaltet sein, dass alles, was demotiviert oder die Motivation hemmt, möglichst vermieden und alles, was die Motivation fördert, möglichst integriert wird. Dabei liegt es in der Verantwortung der Führungskraft herauszufinden, was den einzelnen Mitarbeiter oder die einzelne Mitarbeiterin motiviert oder demotiviert. (vgl. Hintz 2013, S. 188) Eine gute Gelegenheit dazu bieten Mitarbeitergespräche, in denen in einem offenen Austausch die aktuelle Arbeitssituation und das Wohlbefinden der Person besprochen werden können.

Handlungsfeld III: Förderung des Lernens aus Interaktionserfahrungen

Wann immer eine Person in einer sozialen Interaktion eine Handlung ausführt, erhält sie eine direkte Rückmeldung von ihrer Umgebung. Unter Rückmeldung wird hier jede Reaktion auf das Verhalten verstanden (sowohl verbal als auch nonverbal), die deutlich macht, ob das Verhalten dem im jeweiligen Kontext entsprechend als angemessen bewertet wird oder nicht. (vgl. Crisand 2002, S. 34) Durch die Verarbeitung dieser Rückmeldung findet ein Lernprozess statt, der die sozialen Kompetenzen der Person weiterentwickelt. (vgl. Kauffeld 2006, S. 20; North et al. 2018, S. 38) So hat jede Intertaktionssituation das Potenzial die sozialen Kompetenzen zu verbessern und damit sozial kompetentes Verhalten zu fördern. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass dieser Lernprozess überhaupt stattfindet. Eine wichtige Rolle spielen hierbei die Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion.

Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion

Im Arbeitsalltag handeln wir in sozialen Interaktionen oft impulsiv und unbewusst und nehmen uns häufig erst nach einer missglückten Interaktion die Zeit zur Reflexion (vgl. Faix und Laier 1996, S. 113). Dies ist darauf zurückzuführen, dass soziale Interaktion ein sehr komplexer Vorgang ist und unser Gehirn in Situationen, die wir kennen, also in ähnlicher Weise schon einmal erlebt haben, einem gewissen Ökonomieprinzip folgt und statt einer komplexen Situationsanalyse und Variantenbetrachtung möglicher Reaktionen auf sogenannte „Typenprogramme“ zurückgreift, die sich in den meisten ähnlich gelagerten Situationen als angemessen erwiesen haben (vgl. Kroneberg 2009, S.

127; Kanning 2015, S. 39) Dieser Sachverhalt wurde bereits in Kapitel 3.1.6 thematisiert. Er soll an dieser Stelle aber noch einmal aufgegriffen werden, weil sich an ihm gut erklären lässt, warum wir uns vieler Verhaltensweisen, die wir in unserem beruflichen Alltag zeigen, nicht bewusst sind.

Im Laufe der Jahre haben wir verschiedene Verhaltensmuster entwickelt, automatisierte Prozesse, die uns oft nicht bewusst sind. Um diese automatisierten Handlungsabläufe zu durchbrechen, müssen wir sie uns in einem ersten Schritt bewusst machen. (vgl. Hinsch und Wittmann 2003, S. 34) Dies geschieht vor allem durch Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion. Dabei handelt es sich um sehr persönliche, individuelle und innere Vorgänge, die für den Lernprozess jedoch von entscheidender Bedeutung sind (vgl. Faix und Laier 1996, S. 113). Um nun den Lernprozess zu fördern, kann eine solche Selbstreflexion im Rahmen von Trainings und Coachings angeregt werden. Durch das Bewusstmachen von Verhaltensmustern und das selbstkritische Hinterfragen von Einstellungen können Automatismen aufgebrochen und neue Verhaltensweisen schrittweise eingeführt werden. (vgl. Faix und Laier 1996, S. 117)

Nun gibt es jedoch eine Schwierigkeit zu beachten: Viele Fähigkeiten, die für den Lernprozess wichtig sind, wie z.B. die bereits erwähnte Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion, aber auch die Wahrnehmung der Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten (soziale Wahrnehmung) und die bewusste Steuerung des eigenen Verhaltens (Selbstregulation), sind Facetten sozialer Kompetenz (siehe Kapitel 3.1.5). Personen mit einer hohen Ausprägung in diesen Bereichen nehmen Rückmeldungen aus ihrem Umfeld sehr stark wahr und können diese auch besser verarbeiten und in ihr Handlungsrepertoire integrieren. So werden sozial kompetente Menschen eher in der Lage sein, ihre sozialen Kompetenzen durch Erfahrungen aus sozialen Interaktionen weiterzuentwickeln, als Menschen mit Schwächen in diesen Bereichen. Doch auch bei diesen Personen kann der Lernprozess gefördert werden. Sie benötigen hierbei jedoch mehr Unterstützung. Dabei spielt Fremdwahrnehmung durch Feedback eine wichtige Rolle.

Fremdwahrnehmung durch Feedback

Personen mit Schwächen im Bereich der sozialen Wahrnehmung nehmen subtile Reaktionen ihrer Umwelt auf ihr unangemessenes Verhalten deutlich weniger wahr. Hier ist eine klare Ansprache der Fremdwahrnehmung im Rahmen

eines Feedbackgesprächs für den Lernprozess und damit für die Förderung sozial kompetenten Verhaltens äußerst wichtig. (vgl. Crisand 2002, S. 35; Hintz 2013, S. 252; Forgas 1995, S. 294) Feedback kann sowohl von der Führungskraft als auch, je nach Feedbackkultur, von einem Teammitglied gegeben werden. Wichtig ist dabei ein konkreter Situationsbezug sowie eine klare und verständliche Offenlegung der Erwartungen an die Person in solchen Situationen. (vgl. Hintz 2013, S. 105) Führt die Führungskraft das Gespräch, so können Feedbackgespräche entweder kurzzyklisch im Arbeitsalltag oder auf der Basis einer fundierten Leistungsbeurteilung im Rahmen eines Mitarbeitergesprächs erfolgen. Empfehlenswert ist eine Kombination aus beidem, da hier jeweils unterschiedlich lange Beurteilungszeiträume betrachtet werden. (vgl. Kanning 2015, S. 106–107; Seyfried 1995, S. 145)

Doch Feedback ist nicht nur bei Fehlverhalten wichtig. Tatsächlich ist es lernpsychologisch schon lange erwiesen, dass Lernen und jede Verhaltensänderung durch Lob bzw. das Hervorheben positiver Aspekte effektiver gesteuert werden kann als durch Kritik und Zurechtweisung. Diesen Effekt bezeichnet man als „positive Verstärkung“. Sie ist wirksamer als Kritik, wenn es darum geht, Menschen zu einer Verhaltensänderung zu bewegen. (vgl. Hinsch und Wittmann 2003, S. 36)

An dieser Stelle sei noch darauf hingewiesen, dass Feedback auch für Personen mit einer starken Selbstwahrnehmung einen Mehrwert darstellt. Denn Selbst- und Fremdwahrnehmung stimmen aufgrund der Subjektivität von Wahrnehmung selten überein. Auch bei hoher Selbstaufmerksamkeit sind große Bereiche des eigenen Verhaltens dem Einzelnen nicht bekannt oder zugänglich. Sie bleiben der eigenen Wahrnehmung verborgen und können nur durch die Rückmeldung einer Fremdwahrnehmung bewusst gemacht werden. (vgl. Hintz, 2013, S. 257)

6.3 Einflussnahme auf das soziale System

Anknüpfungspunkte für die Erklärung individuellen Verhaltens lassen sich auch im sozialen Umfeld finden, d.h. in dem Netzwerk von Beziehungen, den Kommunikationsmustern und der Art und Weise, wie miteinander

umgegangen wird. (vgl. Willemse und von Ameln 2018, S. 18) Für die Förderung sozial kompetenten Verhaltens bietet die systemtheoretische Sichtweise die Möglichkeit, sich von der individuumzentrierten Betrachtung zu lösen, den Blick zu weiten und Ansatzpunkte im sozialen System, in dem sich das Individuum befindet, zu identifizieren. Wie bereits in Kapitel 2.3.2 erläutert, ist der Projektleiter bzw. die Projektleiterin jedoch nicht nur Teil eines sozialen Systems. Als Bindeglied interagiert die Projektleitung zwischen den beiden Systemen Bauherrenorganisation und Bauprojekt und ist somit Teil beider Systeme. Es ergeben sich daher zwei mögliche Handlungsfelder systemorientierter Maßnahmen zur Förderung sozial kompetenten Verhaltens von Projektleiterinnen und Projektleitern (s. Abbildung 45).

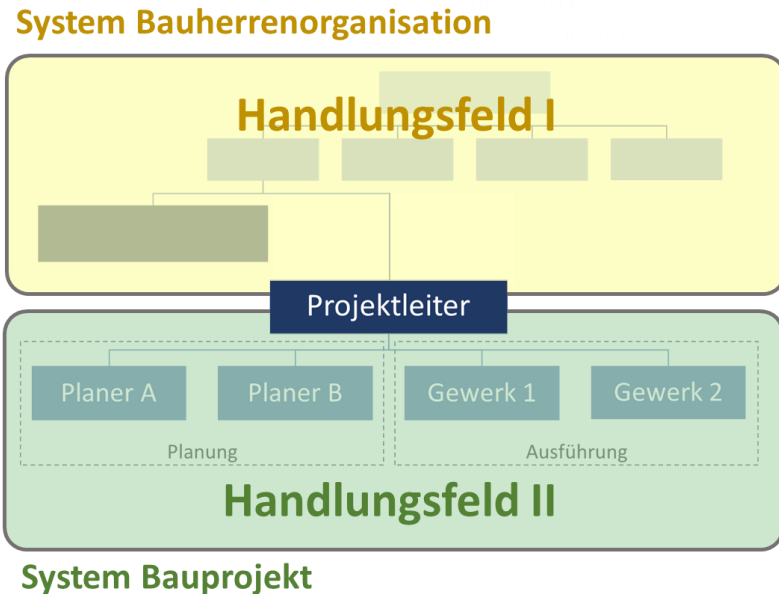


Abbildung 45: Handlungsfelder der Einflussnahme systemorientierter Maßnahmen

Handlungsfeld I: System Bauherrenorganisation

Menschen definieren sich durch den Vergleich mit anderen. Dabei orientieren sie sich in ihrem Verhalten an den Erwartungen ihres sozialen Umfeldes, insbesondere an den Erwartungen nahestehender Bezugspersonen, wie z.B. dem Vorgesetzten oder engen Kollegen. (vgl. Crisand 2002, S. 33) Das soziale berufliche Umfeld prägt das soziale Verhalten eines Menschen über Jahre hinweg so stark, dass man von einer „beruflichen Sozialisation“ sprechen kann. (vgl. Semmer und Udris 2007, S. 185; von Rosenstiel 2006, S. 23; Moser und Schmook 2006, S. 240) Im Kontext eines Unternehmens wie der Bauherrenorganisation spielt hier die sogenannte „Organisationskultur“ eine wesentliche Rolle. Organisationskultur steht dabei für die „grundlegenden Annahmen und Überzeugungen, die von den Organisationsmitgliedern geteilt werden und welche die Eigen- und Umweltwahrnehmung definieren. Sie ist meist nicht explizit bewusst und drückt sich z.B. in beobachtbaren Verhaltensregelmäßigkeiten [...] aus.“ (Moser und Schmook 2006, S. 242) Somit stellt die Organisationskultur durch ihren Einfluss auf das Verhalten der Organisationsmitglieder einen wichtigen Ansatzpunkt zur Förderung sozial kompetenter Verhaltensweisen dar.

Werte und Leitlinien

Eine gezielte Einflussnahme auf sozial kompetentes Verhalten im Arbeitsalltag kann durch klar formulierte Werte und Regeln für den Umgang miteinander erreicht werden. (vgl. Rosenstiel 1999, S. 347; Kauffeld 2014, S. 47; Gebert 2007, S. 609) Damit die formulierten Werte jedoch nicht nur Lippenbekenntnisse bleiben, ist es wichtig, das Verhalten der Beteiligten immer wieder auf den Prüfstand zu stellen und im Rahmen von Werte-Workshops unterstützende Maßnahmen zur Förderung der Umsetzung im Arbeitsalltag zu erarbeiten. Hier empfehlen sich partizipative Verfahren, bei denen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Entwicklung der Werte und Maßnahmen einbezogen werden (vgl. Scholl, 2007, S. 546). Dies fördert die Identifikation mit den Werten und erleichtert damit auch die Umsetzung im täglichen Verhalten.

Insbesondere bei Spannungen im Team, wie z.B. bei Mobbing oder Konfliktsituationen, werden die Werte einem „Stresstest“ unterzogen. Die vereinbarten Regeln für den Umgang miteinander können jedoch helfen, mit solchen Spannungssituationen konstruktiv umzugehen, so dass die Gemeinschaft letztlich gestärkt aus solchen Situationen hervorgeht. (vgl. Hintz 2013, S. 125; Kanning 2015, S. 51; Anton und Weiland 1993, S. 215)

Die Regeln für die Zusammenarbeit sollten nicht nur auf interne Interaktionen beschränkt sein. Im Idealfall ist auch der Umgang mit Externen Gegenstand der Regelungen. Auf diese Weise wirken sich die dort vereinbarten Festlegungen auch auf die Zusammenarbeit im Projekt aus.

Rolle der Führungskraft

In Organisationen erfolgt ein erheblicher Teil der Aneignung und Veränderung von Verhalten durch Beobachtungslernen. Dabei wird der Führungskraft eine besondere Rolle zugesprochen. Sie übernimmt hier eine nicht zu unterschätzende Vorbildfunktion. Ihr Sozialverhalten hat großen Einfluss auf das Verhalten der Teammitglieder. (vgl. Schuler 2007, S. 67; Holling und Kanning 2007, S. 77; von Rosenstiel 1999 S. 411; Faix und Laier 1996, S. 78) Der Zugang zur Förderung sozial kompetenten Verhaltens über die Führungskraft wird in der Praxis häufig übersehen bzw. unterschätzt. (vgl. Kanning, 2015, S. 107) Neben den bereits erwähnten Mitteln des Feedbacks (im Arbeitsalltag oder durch Leistungsbeurteilungen im Rahmen von Mitarbeitergesprächen) üben auch die nicht kommunizierten Erwartungen des Vorgesetzten einen starken Einfluss auf die Leistung und Entwicklung seiner Mitarbeiter aus (vgl. Crisand 2002, S. 33). „Nicht kommuniziert“ bedeutet in diesem Fall „nicht verbal geäußert“. Denn hier spielen vor allem nonverbale Reaktionen auf Verhaltensweisen eine wichtige Rolle. Die Führungskraft sendet (meist unbewusst) ihre Erwartungshaltung in Form von nonverbalen Signalen an die Mitarbeitenden. Insbesondere die Wahrnehmungssensiblen nehmen diese Signale auf und passen ihr Verhalten entsprechend an. Wie bei einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung steuert die Führungskraft durch ihre Erwartungen das Verhalten ihrer Mitarbeiter. Aus diesem Grund sollten sich Führungskräfte stets ihrer eigenen Erwartungshaltung und deren Wirkung auf ihre Mitarbeiter bewusst sein. (vgl. Hintz, 2013, S. 187) An dieser Stelle wird davon abgeraten, diesen Effekt als bewusstes Mittel zur Verhaltensbeeinflussung einzusetzen. Zu groß ist das Risiko von Missverständnissen. Ein klärendes Gespräch und die Offenlegung der Erwartungshaltungen sind hier wesentlich zielführender.

Erfahrungsaustausch und Netzwerk

Personen mit hoher sozialer Kompetenz haben oft wenig Schwierigkeiten, mit ihren Kollegen in einen Austausch zu treten. Sie sind in den Unternehmen oft

gut vernetzt und scheuen sich nicht, bei Problemen auf andere zuzugehen und von deren Erfahrungen zu profitieren. Personen, die jedoch Defizite vor allem im Bereich der intrapersonellen sozialen Kompetenzen aufweisen, haben hier Hemmungen, auf Kollegen zuzugehen (vgl. Forgas, 1995, S. 293). Dies gilt insbesondere für Projektleiter, da diese aufgrund der hohen Arbeitsbelastung sehr eingespannt sind. Die aktive Ansprache dieser Personengruppe kann für einige Personen eine besonders große Hürde darstellen. Hier kann die Organisation helfen, indem sie strukturierte Austauschformate anbietet, die Projektleiter mit anderen Projektleitern in Kontakt bringen und so den Erfahrungsaustausch untereinander fördern (vgl. Faix und Laier 1996, S. 73). Insbesondere der Austausch über schlechte Erfahrungen und das Lernen aus Fehlern fördert die kontinuierliche Weiterentwicklung der Organisation und schafft zudem eine positive Fehlerkultur, die wiederum den offenen Austausch von Erfahrungen unter den Projektleitern über die Formate hinaus fördert (vgl. Scholl 2007, S. 553; Anton und Weiland 1993, S. 104). Sind die Netzwerke, die durch solche Veranstaltungen entstehen, erst einmal geknüpft, werden die Hemmungen, auch im Arbeitsalltag miteinander in Kontakt zu treten, verringert. Durch die Lernerfahrungen aus diesen Interaktionen werden die sozialen Kompetenzen der Beteiligten weiterentwickelt und betroffene Personen werden zunehmend „mutiger“ in der Kontaktaufnahme.

Handlungsfeld II: System Bauprojekt

Die Interaktionen innerhalb eines Projektes werden durch die jeweilige Projektorganisationsform beeinflusst (s. Kapitel 2.2.2). Auf die Art und Weise, wie und in welchen Abständen die Projektbeteiligten miteinander in Kontakt treten, kann vor allem durch Regelungen der Kommunikation innerhalb des Projektes Einfluss genommen werden. Im Folgenden werden daher diese beiden Bereiche näher betrachtet.

Projektorganisationsform und Personaleinsatzplanung

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt gibt es noch keine Studien, die sich mit dem Einfluss der Projektorganisationsform auf die Interaktionen der Beteiligten in Bauprojekten befassen. Erste Tendenzen zu möglichen Zusammenhängen konnten im Rahmen der hier durchgeführten Untersuchung identifiziert

werden. Dabei handelt es sich jedoch nicht um den eigentlichen Gegenstand der Untersuchung, sondern vielmehr um ein „Nebenprodukt“ der Erhebung. Da die Erkenntnisse dennoch als erste Tendenz auch für die Praxis von Interesse sein könnten, werden sie hier aufgegriffen. Es soll an dieser Stelle jedoch betont werden, dass für fundierte Aussagen über kausale Zusammenhänge weitere Analysen, vorzugsweise quantitative Erhebungen, erforderlich sind.

Die im Rahmen der Beobachtung begleiteten Projektleiterinnen und Projektleiter betreuten zum Zeitpunkt der Erhebung Projekte unterschiedlicher Größenordnung (s. Kapitel 5.1). Im Rahmen der Auswertung der Beobachtungsergebnisse und der Angaben zu den Rahmenbedingungen des Projektes im Startgespräch haben sich folgende Tendenzen abgezeichnet:

Je größer ein Bauprojekt (im Sinne des monetären Projektvolumens) ist, desto mehr Personen sind daran beteiligt. Mit zunehmender Anzahl der Beteiligten entstehen immer mehr Schnittstellen, die der Projektleiter bzw. die Projektleiterin managen muss. Als Reaktion hierauf ist mit zunehmender Anzahl der Projektbeteiligten ein Trend zur vertikalen und horizontalen Integration in der Projektorganisation durch die Beauftragung von Generalplanern und/oder Generalunternehmern zu beobachten. Da diese Zwischenstellen zusätzliche Kosten verursachen, haben viele Unternehmen in der Praxis Richtwerte, ab welchem Projektvolumen Generalplaner und/oder Generalunternehmer beauftragt werden. Durch die Einführung dieser „zwischengeschalteten“ Instanzen haben die Projektleiter nun weniger direkten Kontakt mit den Gewerken, d.h. den gewerblichen Arbeitnehmern vor Ort auf der Baustelle. Damit entfernen sie sich ein Stück weit vom operativen Geschäft. Und sie haben zunehmend Kontakt mit Personen, die ihnen sowohl vom Bildungsniveau als auch vom sozialen Hintergrund her näherstehen. Auf der Bauherrenseite zeigt sich, dass mit zunehmender Größe und Komplexität der Projekte auch das Projektmanagementteam größer wird. Der Projektleiter wird durch eigene Projektmanager oder, wenn die Bauherrenorganisation dies personell oder fachlich nicht selbst leisten kann, durch externe Projektmanager, Projektsteuerer etc. unterstützt. Bei großen Bauprojekten kann das Projektmanagementteam aus einer Vielzahl von Personen bestehen. Der Projektleiter übernimmt immer mehr Führungsaufgaben und entfernt sich vom eigentlichen Projektmanagementgeschäft.

Seine Projektmanager übernehmen die Kontakte zu den Architekten und Ingenieuren. Er hat oft nur Kontakt zu seinen Projektmanagern oder zum oberen Management der externen Unternehmen und Büros. Mit zunehmender Größe und Komplexität der Projekte gleichen seine Tätigkeit und seine Interaktionen immer mehr denen eines Geschäftsführers.

Dem gegenüber steht ein Projektleiter, der mehrere kleine Projekte betreut, die aufgrund ihrer Einfachheit und geringen Projektgröße eine geringe organisatorische Komplexität aufweisen. Diese werden in der Praxis häufig in Form von Einzelvergaben abgewickelt. Ist der Umfang der Maßnahme so gering, ist auch die Bündelung von Aufträgen oder die Abwicklung über Rahmenverträge möglich. Der Projektleiter steht dabei in direktem Kontakt mit den Planern und den ausführenden Gewerken, den Handwerkern vor Ort. Die Interaktionspartner zeichnen sich durch eine hohe Diversität aus. Es handelt sich um Personen mit unterschiedlichem sozialem und kulturellem Hintergrund. Häufig gibt es auch Sprachbarrieren, da einige Handwerker nur schlecht Deutsch sprechen.

Die Ausführungen zeigen, dass sich mit zunehmender Projektgröße die Projektorganisationsformen und damit die Interaktionspartner im Arbeitsalltag stark wandeln. Die Projektleiter sind je nach Abwicklungsmodell mehr oder weniger nahe am operativen Geschäft und haben daher mehr oder weniger Kontakt zu Personen unterschiedlicher beruflicher, sozialer und kultureller Herkunft. Damit ändern sich auch die Anforderungen an die sozialen Kompetenzen der Projektleiter. Will man nun, dass der jeweilige Projektleiter den spezifischen Anforderungen gewachsen ist und sich in seiner täglichen Arbeit entsprechend kompetent verhält, sollten die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und die damit verbundenen Anforderungen bei der Personalauswahl für diese Position berücksichtigt werden.

Regelungen der Kommunikation

In Kapitel 3.2.2 wurde bereits von der sogenannten „Theorie der medialen Reichhaltigkeit“ (Daft et al. 1987) berichtet. Hier wurden verschiedene Kommunikationsmittel hinsichtlich der Reichhaltigkeit an Informationen unterschieden. Dabei fanden DAFT ET AL. heraus, dass besonders erfolgreiche

Manager häufiger intuitiv das angemessenere Kommunikationsmittel für die Übermittlung verschiedener Botschaften wählten. Dies lässt sich auf eine höhere soziale Kompetenz zurückführen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Personen mit Defiziten im Bereich der sozialen Kompetenz Schwierigkeiten bei der Wahl des „richtigen“ Kommunikationsmittels haben können oder sich mit bestimmten Kommunikationsmitteln schwerer tun als mit anderen. Es zeigt sich hier eine Tendenz zur asynchronen raumüberbrückenden Kommunikation, also einer Kommunikation mit einem geringeren Interaktionsgrad. Dies lässt sich z.B. daran erkennen, dass Personen mit einer hohen Offensivität schneller „zum Hörer greifen“ und Personen, die eine Konfrontation lieber vermeiden, eher eine E-Mail schreiben. Je strukturierter und systematisierter die Kommunikation zwischen den Projektbeteiligten geregelt ist, desto weniger liegt die Entscheidung über die Wahl des Kommunikationsmittels beim Projektleiter. Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, klare Regeln für die Kommunikation in Projekten aufzustellen, damit der Erfolg der Kommunikation nicht von der Offensivität des Projektleiters abhängt. Zudem können die Projektleiter durch das so strukturell „erzwungene“ Verhalten auch den Einsatz von Kommunikationsmitteln üben, die sie selbst weniger bevorzugen. Auf diese Weise entwickeln sie ihre Kompetenzen in der Praxis weiter. (vgl. Willemse & von Ameln, 2018, S. 156).

6.4 Zusammenführung der Empfehlungen: Komponentenmodell zur Förderung sozial kompetenten Verhaltens

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, ist sozial kompetentes Verhalten ein komplexes Phänomen, das jedoch erlernbar ist und stark vom jeweiligen Umfeld beeinflusst werden kann. Die zuvor dargestellten Empfehlungen entlang der unterschiedlichen Handlungsfelder sind jeweils für sich genommen sinnvoll und bedeutsam. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass sozial kompetentes Verhalten im Zusammenspiel vieler Faktoren entsteht und es daher nicht ausreicht, lediglich einzelne Fördermaßnahmen zu ergreifen. Bestehen in

anderen Bereichen weiterhin hemmende Bedingungen, bleiben die Effekte isolierter Maßnahmen häufig begrenzt oder gar wirkungslos. So ist es beispielsweise wenig zielführend, Projektleiterinnen und Projektleiter wiederholt in Kooperationstrainings zu entsenden, wenn sie im Arbeitsalltag in einem von Konkurrenz geprägten Umfeld agieren, in dem es Anreize für Individualoptimierung gibt.

Sozial kompetentes Verhalten lässt sich folglich nicht durch einzelne Maßnahmen „reparieren“, sondern muss systemisch, ganzheitlich und dauerhaft im Arbeitsalltag verankert gefördert werden. Um diesem ganzheitlichen Anspruch gerecht zu werden, wurde das „Komponentenmodell zur Förderung sozial kompetenten Verhaltens“ entwickelt. Dieses bündelt die zuvor vorgestellten Empfehlungen in einem übergeordneten, strukturierten Modell, in dem die unterschiedlichen Handlungsfelder als einzelne Komponenten ausgewiesen werden. Die Differenzierung in Komponenten dient dabei der Strukturierung und stellt ausdrücklich keine Fragmentierung dar. Die einzelnen Komponenten und die darin enthaltenen Maßnahmen sind in ihrer Wirkungsweise nicht isoliert voneinander zu verstehen, sondern als miteinander verflochtene Elemente eines Gesamtsystems. Dementsprechend versteht sich das Modell nicht als Auswahlkatalog einzelner Maßnahmen, sondern als Orientierungsrahmen für integrierte Förderungsansätze.

Die Empfehlungen des Modells richten sich je nach Handlungsfeld an Projektleiterinnen und Projektleiter selbst, an deren Führungskräfte, an die Personal- und Organisationsentwicklung sowie an Hochschulen und Universitäten.

Im Anschluss an die Darstellung des Komponentenmodells (Abbildung 46) folgen ergänzende Erläuterungen zu den einzelnen Empfehlungen.



Abbildung 46 : Komponentenmodell zur Förderung sozial kompetenten Verhaltens von PL

Komponente: Förderung sozialer Kompetenzen

- **Verankerung in akademische Lehrpläne**
Die Integration sozialer Kompetenzen in die akademische Ingenieurusbildung ist neben fachlichen und methodischen Kompetenzen von entscheidender Bedeutung, um die Studierenden auf das zukünftige Berufsbild vorzubereiten.
- **Teilnahme bzw. Organisation beruflicher Weiterbildungen:**

Je nach Perspektive umfasst dies die Teilnahme an bzw. die Organisation von Trainings, die Gruppenübungen und Fallberatungen beinhalten und Situationen aus dem Arbeitsalltag besprechen. Eine abschließende Wirksamkeitsevaluation wird empfohlen.

Komponente: Steigerung der Motivation, Reduzierung der Demotivation

- **Mitarbeitergespräch/offener Austausch:**
Um herauszufinden, was Mitarbeitende motiviert bzw. demotiviert, sollte im Rahmen von Mitarbeitergesprächen offen über die Arbeitssituation und das Wohlbefinden des Mitarbeiters gesprochen werden.
- **Anschließend Umsetzung geeigneter Anpassungen:**
Änderungen von Arbeit und Umfeld sind, wo möglich, mit dem Ziel umzusetzen, demotivierend wirkende Faktoren zu reduzieren und motivationsfördernde Aspekte umfassend zu integrieren.

Komponente: Förderung des Lernens aus Interaktionserfahrungen

- **Selbstreflexion in Trainings/Coachings**
In Trainings- oder Coaching-Sessions können vergangene Interaktionssituationen hinsichtlich der spezifischen Herausforderungen und der eigenen Verhaltensweisen reflektiert werden, um daraus Schlüsse für zukünftige Situationen zu ziehen.
- **Fremdwahrnehmung durch Feedback**
Durch möglichst konkret formuliertes und situationsbezogenes Feedback kann einer Person die Wirkung ihres Verhaltens auf andere bewusst gemacht werden. Zugleich schafft dies Transparenz über bestehende Erwartungshaltungen.

- „positive Verstärkung“
Verhaltensänderungen lassen sich wirksamer fördern, wenn im Rahmen von Feedback positive Aspekte hervorgehoben werden, statt sich primär auf Kritik und Zurechtweisung zu konzentrieren.

Komponente: Bauherrenorganisation

- Werte und Leitlinien
Um die Erwartungen an das gewünschte Verhalten im Unternehmen transparent zu vermitteln, sollten gemeinsame Werte und Verhaltensleitlinien formuliert und kommuniziert werden. Die Einbeziehung der Mitarbeitenden in den Entwicklungsprozess erhöht ihre Identifikation mit den Werten sowie ihre Bereitschaft zu Verhaltensänderungen. Zur nachhaltigen Unterstützung empfiehlt sich eine regelmäßige Reflexion und Weiterentwicklung im Rahmen von Werte-Workshops.
- Rolle der Führungskraft
Führungskräfte sollten sich ihres hohen Einflusses auf das Verhalten der Mitarbeitenden bewusst sein. Dieser Einfluss äußert sich sowohl indirekt über die Vorbildfunktion als auch direkt durch Feedback. In Rahmen von Führungskräfteentwicklungsprogrammen sollte dies aufgegriffen werden.
- Erfahrungsaustausch und Netzwerk
Zentral organisierte und strukturierte Austauschformate ermöglichen es Projektleitenden, sich untereinander zu vernetzen und gezielt in den Erfahrungsaustausch zu treten. Insbesondere das Teilen herausfordernder oder negativer Projekterfahrungen fördert das Lernen aus Fehlern und trägt zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des Unternehmens bei. Die durch solche Formate unterstützte Netzworkebildung kommt den Projektleitenden zudem nachhaltig in ihrem Arbeitsalltag zugute.

- **Personaleinsatzplanung**

Das Abwicklungsmodell beeinflusst den Umfang des direkten Kontakts zwischen Projektleitenden und gewerblichem Personal auf der Baustelle. Während bei der Einzelvergabe in der Regel eine enge Zusammenarbeit besteht, ist der unmittelbare Austausch beim Einsatz von Generalunternehmern häufig geringer. Bei direktem Kontakt sehen sich Projektleiter vermehrt mit Situationen konfrontiert, in denen sie mit Personen unterschiedlicher beruflicher, sozialer und kultureller Hintergründe interagieren. Um sozial angemessenes Verhalten zu fördern, sollten die sich daraus ergebenden Anforderungen mit den Fähigkeiten der eingesetzten Projektleitenden übereinstimmen. Dies ist entsprechend bei der Personalauswahl zu berücksichtigen.

- **Regelung der Kommunikation**

Ein mediensensibler Einsatz von Kommunikationsmitteln ist eine wichtige Fähigkeit von Projektleiterinnen und Projektleitern. Unterstützung kann hier erfolgen, indem nicht alle Kommunikationsentscheidungen ihnen allein überlassen werden, sondern klare und strukturierte Kommunikationsregeln zwischen den Projektbeteiligten festgelegt werden.

7 Schlussbetrachtung

7.1 Zusammenfassung

Ziel der Arbeit war es, die Anforderungen an soziale Kompetenzen im Arbeitsalltag von Personen in der bauherrenseitigen Projektleitung zu untersuchen. Nachdem die für die Untersuchung relevanten Wissensgrundlagen geschaffen wurden, war es zunächst notwendig, ein Verständnis für die Situationen zu entwickeln, in denen soziale Kompetenzen erforderlich sind. Da soziale Kompetenzen in sozialen Interaktionssituationen gefordert werden, galt es in einem ersten Schritt, diese Situationen im Arbeitsalltag von bauherrenseitigen Projektleiterinnen und Projektleitern zu analysieren. Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wurde eine Beobachtungsstudie durchgeführt, bei der 15 bauherrenseitige Projektleiterinnen und Projektleiter jeweils an zwei aufeinander folgenden Arbeitstagen begleitet wurden. Dabei wurden die sozialen Interaktionen anhand von vordefinierten Situationsmerkmalen, die aus einer Literaturstudie abgeleitet wurden, systematisch erfasst und weitere Beobachtungen und Erkenntnisse festgehalten. Daraus ergab sich eine Gesamtdatenmenge von 164 Stunden und 5 Minuten an erfassten sozialen Interaktionssituationen. Für die strukturierte Erhebung und Auswertung der Daten wurde die Methode „Grounded Theory“ angewandt.

Im Rahmen der Datenanalyse wurde das „Zwei-Ebenen-Modell sozialer Interaktionen“ entwickelt. Es handelt sich hierbei um ein konzeptionelles Schema, mit dessen Hilfe eine komplexe soziale Interaktionssituation analytisch dekonstruiert werden kann. Es werden dabei die Ebenen „Setting“ und „Thema“

unterschieden. Mithilfe ebenenspezifischer Parameter kann eine soziale Interaktion so analytisch aufgeschlüsselt werden, dass sie in die für die Bestimmung der Anforderungen an soziale Kompetenzen relevanten Sachverhalte zerlegt wird.

Anschließend wurden auf Grundlage des Modells die unterschiedlichen Ausprägungen und Kombinationen der einzelnen Parameter in den beobachteten Interaktionssituationen vorgestellt. Die jeweiligen Häufigkeiten im zugrunde liegenden Datenmaterial wurden ausgewiesen und mögliche Ursachen für Streuungen diskutiert sowie Zusammenhänge im Datenmaterial analysiert. Ziel dieser Darstellung war es, die Unterschiedlichkeit der beobachteten sozialen Interaktionssituationen strukturiert herauszuarbeiten und ein Verständnis über die konkreten Ausgestaltungsformen zu entwickeln.

Neben ihrer hohen Unterschiedlichkeit waren die beobachteten Interaktionssituationen auch durch eine hohe Auftretenshäufigkeit im Arbeitsalltag gekennzeichnet. Im Durchschnitt entfielen rund 70 % der Arbeitszeit der beobachteten Projektleiter und Projektleiterinnen auf Interaktionssituationen, was die zentrale Bedeutung sozialer Interaktionen in ihrem Arbeitsalltag verdeutlicht.

Auf Grundlage des vertieften Verständnisses sozialer Interaktionssituationen wurden die Anforderungen an soziale Kompetenzen zunächst entlang der Parameter des Zwei-Ebenen-Modells systematisch abgeleitet und anschließend anhand der bereits beschriebenen Beispielsituationen anschaulich konkretisiert.

Die Anforderungen an soziale Kompetenzen erwiesen sich als stark situativ abhängig und resultierten sowohl aus dem jeweiligen Setting als auch aus dem Thema der Interaktion. Dementsprechend führte die Vielzahl unterschiedlicher Interaktionssituationen zu sehr heterogenen Kompetenzanforderungen. Während in manchen Situationen ein hohes Maß an Offensivität und Durchsetzungsfähigkeit erforderlich ist, stehen in anderen Motivationsförderung und empathische Gesprächsführung im Vordergrund. Aufgrund der großen Verschiedenheit der Interaktionssituationen sind soziale Wahrnehmung, um die situativen Anforderungen zu erkennen, sowie Anpassungsfähigkeit, um das eigene Verhalten daran auszurichten, essenziell. Eine hohe

Verhaltensvariabilität bildet dabei die grundlegende Voraussetzung, um den unterschiedlichen Anforderungen der jeweiligen Interaktionen gerecht zu werden und situationsangemessen, sprich sozial kompetent, handeln zu können.

Aufbauend auf den empirischen Befunden wurden im Anschluss die Erkenntnisse der Studie in praktische Implikationen überführt. Ziel war es, Empfehlungen für die Praxis zur Förderung sozial kompetenten Verhaltens von Projektleiterinnen und Projektleitern zu erarbeiten. Für eine ganzheitliche Betrachtung wurde sowohl ein individuumzentrierter als auch ein systemischer Ansatz verfolgt, sodass sowohl Maßnahmen zur „Einflussnahme auf das Individuum“ als auch Ansätze zur „Einflussnahme auf das soziale System“ abgeleitet werden konnten. Die darin ausgesprochenen Empfehlungen richten sich sowohl an Projektleiterinnen und Projektleiter als auch an deren Führungskräfte, die Personal- und Organisationsentwicklung der Unternehmen sowie an Hochschulen und Universitäten.

Abschließend wurden beide Perspektiven in einem Modell integriert. Das „Komponentenmodell zur Förderung sozial kompetenten Verhaltens“ bündelt die zuvor dargestellten Empfehlungen in einzelne Komponenten, die zwar im Modell als einzelne Felder ausgewiesen werden, jedoch nicht isoliert voneinander betrachtet werden sollten. Das Modell ist somit nicht als Auswahlkatalog einzelner Maßnahmen zu verstehen, sondern soll als Orientierungsrahmen für integrierte Förderansätze dienen.

7.2 Kritische Würdigung

Im Rahmen einer kritischen Würdigung soll eine Forschungsarbeit reflektiert bewertet werden. Der Schwerpunkt liegt dabei meist auf der Methodenkritik. Hier werden mögliche Verzerrungen und damit verbundene Einschränkungen der Forschungsergebnisse diskutiert, die sich aus dem gewählten methodischen Herangehen ergeben. Die Vor- und Nachteile der hier gewählten Erhebungsmethode „Beobachtung“ - insbesondere im Hinblick auf mögliche Verzerrungseffekte - wurden bereits in Kapitel 4.2.2 erörtert und sollen an dieser

Stelle nicht erneut aufgegriffen werden. Ein wichtiger Aspekt bei der Diskussion der Daten und Ergebnisse der durchgeführten Studie ist die Limitation der Erkenntnisse. Ohne die Ergebnisse „kleinreden“ zu wollen, sollen jedoch die Grenzen ihrer Aussagekraft transparent gemacht werden.

Bei der Anwendung der Methode „Grounded Theory“, der datengestützten Theoriebildung, spielt das Sampling eine wesentliche Rolle. Wie bereits in Kapitel 4.4.2 ausführlich dargestellt, erfolgt das Sampling hier kontinuierlich theoriegeleitet. Entscheidend ist dabei nicht die Repräsentativität der Stichprobe, sondern die Repräsentativität der Konzepte in ihren unterschiedlichen Ausprägungen. Um zu einer Theorie zu gelangen, die auf das Gesamtbild anwendbar ist, ist es daher wichtig, eine große Anzahl unterschiedlicher qualitativer Informationen über verschiedene Situationen in dem Bereich zu sammeln. (vgl. Glaser & Strauss, 1970, S. 243) Die Selektivität der Stichprobe kann jedoch dazu führen, dass nicht das gesamte Spektrum möglicher Varianten des Phänomens repräsentiert wird, sondern nur Ausschnitte. Man bezeichnet dies als Varianzeinschränkung. (vgl. Blickle, 2014, S. 37) So ist es im Rahmen eines theoriegeleiteten Samplings durchaus denkbar, dass trotz der Annäherung an die theoretische Sättigung weitere seltene Ereignisse hätten identifiziert werden können, wenn die Erhebung fortgesetzt worden wäre. Im vorliegenden Fall bedeutet dies, dass mit einer 16. oder 17. Beobachtung weitere seltene Ereignisse hätten erfasst werden können, die zu einer weiteren Ausdifferenzierung der Erkenntnisse hätte führen können.

So hat beispielweise die Erhebung im IPA-Projekt gezeigt, dass die kooperative Arbeitsweise zu einer deutlich engeren Zusammenarbeit im Projektteam (über Unternehmensgrenzen hinweg) geführt und damit die Interaktionen der Beteiligten maßgeblich beeinflusst hat. Es ist denkbar, dass andere innovative Arbeitsmethoden auf ähnliche Weise Einfluss auf die Zusammenarbeit nehmen. Hier eröffnen sich mögliche Ansätze für weitere Forschungsarbeiten.

7.3 Ausblick

Wie bereits erwähnt, können weitere Forschungsarbeiten durch die Einbeziehung anderer Arbeitsmethoden zu einer weiteren Differenzierung der Ergebnisse führen. Im Kontext von Bauprojekten sind hier BIM (Building Information Modeling) oder auch agile Arbeitstechniken als Methoden zu nennen, die die Zusammenarbeit in Bauprojekten beeinflussen.

Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine qualitative, thesengenerierende Studie handelt, ist es denkbar, in einem nächsten Schritt einen verifizierenden Ansatz im Sinne eines testenden Forschungsdesigns zu verfolgen. Eine quantitative Untersuchung ermöglicht es, die entwickelten Hypothesen mit Hilfe statistischer Analysen zu testen und Kausalzusammenhänge aufzudecken.

Darüber hinaus könnte der Frage nachgegangen werden, inwieweit es sich bei den gewonnenen Erkenntnissen um branchenspezifische Besonderheiten handelt oder ob es sich eher um rollenspezifische Merkmale (Rolle „Projektleiter“) handelt, die unabhängig davon sind, ob es sich um ein Bau- oder ein IT-Projekt handelt. Dies würde zu einer differenzierteren Theorie der Anforderungen an soziale Kompetenzen im Bauwesen im Vergleich zu anderen Branchen beitragen und könnte damit zu einem besseren Rollenverständnis von Bauprojektleitern führen.

Abschließend soll noch auf einen letzten Aspekt eingegangen werden: Die Literaturanalyse hat gezeigt, dass es in anderen Wissenschaftsbereichen bereits seit Jahrzehnten zahlreiche Modelle gibt, die zu einem besseren Verständnis der Zusammenarbeit von Menschen in Projekten beitragen. Erst allmählich finden diese Erkenntnisse über die Managementwissenschaften Eingang in die Bauwirtschaft. Lange Zeit hat sich die bauwissenschaftliche Forschung nur mit technischen Fragestellungen auseinandergesetzt und dabei vernachlässigt, dass die handelnden Personen keine Maschinen, sondern Menschen sind. Die vorliegende Arbeit markiert hoffentlich erst den Anfang eines zukünftig noch wachsenden interdisziplinären Forschungsfeldes, in dem soziologische und

psychologische Modelle stärker in die Bauforschung integriert werden und der „Faktor Mensch“ zunehmend in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt.

8 Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2020). Soziale Interaktion. Springer Fachmedien.
- Ahadzie, D., Proverbs, D., & Olomolaiye, P. (2008). Towards developing competency-based measures for construction project managers: Should contextual behaviours be distinguished from task behaviours? *International Journal of Project Management*, 26, 631–645.
- AHO (Hrsg.). (2020). Projektmanagement in der Bau- und Immobilienwirtschaft—Standards für Leistungen und Vergütung (5. Aufl.). Reguvis.
- Alvarenga, J., Branco, R., & Guedes, A. (2020). The project manager core competencies to project success. *International Journal of Managing Projects in Business*, 13, 277–292.
- Anton, K.-H., & Weiland, D. (1993). Soziale Kompetenz. Vom Umgang mit Mitarbeitern. ECON Taschbuch Verlag.
- Argyle, M. (1969). *Social Interaction*. Routledge.
- Blecken, U., & Gralla, M. (1998). Entwicklungstendenzen in der Organisation des Bauherren. 75(7). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/bate.199803520>
- Blickle, G. (1999). Organisationale Interaktion und Kommunikation. Rekonstruktion von fünfzig Jahren empirischer Forschung im Lichte grundlegender Paradigmen. Universität Koblenz-Landau.

- Blickle, G. (2014). I Grundlagen—Methoden. In F. W. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3., S. 25–41). Springer Verlag.
- Broszinsky-Schwabe, E. (2017). *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse und Verständigung* (2. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Cheng, M.-I., & Dainty, A. (2005). What makes a good project manager. *Human Resource Management Journal*, 15, 25–37.
- Christensen, T., Feldman Barrett, L., Bliss-Moreau, E., Lebo, K., & Kaschub, C. (2003). A practical guide to experience-sampling procedures. *Journal of Happiness Studies*, 4, 53–78.
- Crisand, E. (2002). *Soziale Kompetenz als persönlicher Erfolgsfaktor*. Sauer-Verlag.
- Daft, R. L., Lengel, R. H., & Trevino, L. K. (1987). Message Equivocality, Media Selection, and Manager Performance: Implications for Information Systems. *MIS Quarterly*, 11(3), 355–366.
- Daseking, M., & Petermann, F. (2016). Geschlechterunterschiede im Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und sozialer Kompetenz im Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 64 (4), 287–297.
- Diederichs, C. J., & Malkwitz, A. (Hrsg.). (2013). *Bauwirtschaft und Baubetrieb*. Springer Vieweg.
- Diekmann, A. (2021). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Rewohlt Verlag.
- Dziekonski, K. (2017). Project managers' competencies model for construction industry in Poland. 70th International Conference on Engineering, Project and Production Management, *Procedia Engineering* 182, 174–181.

-
- Edum-Fotwe, F. T., & McCaffer, R. (2000). Developing project management competency: Perspectives from the construction industry. *International Journal of Project Management*, 18, 111–124.
- Erpenbeck, J., & Brenninkmeijer, B. (2007). Werte als Kompetenzkerne des Menschen. In V. Heyse & J. Erpenbeck (Hrsg.), *Kompetenzmanagement: Methoden, Vorgehen, KODE und KODEX im Praxistest* (S. 251–292). Waxmann Verlag.
- Faix, W. G., & Laier, A. (1996). *Soziale Kompetenz—Wettbewerbsfaktor der Zukunft*. Gabler Verlag.
- Forgas, J. P. (1995). *Soziale Interaktion und Kommunikation: Eine Einführung in die Sozialpsychologie* (3. Aufl.). Beltz Verlag.
- Frahm, M. (2015). *Kybernetisches Bauprojektmanagement. Gestaltung lebensfähiger Baustrukturen auf Grundlage des Viable System Models*. BoD - Books on Demand.
- Frahm, M., & Rahebi, H. (2021). *Management von Groß- und Megaprojekten im Bauwesen: Grundlagen für eine komplexitätsgerechte Umsetzung von Infrastrukturvorhaben*. Springer Vieweg.
- Freitag, M. (2016). *Kommunikation im Projektmanagement: Aufgabenfelder und Funktionen der Projektkommunikation* (2. Aufl.). Springer Fachmedien.
- Frieling, E., & Buch, M. (2007). Arbeitsanalyse als Grundlage der Arbeitsgestaltung. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 117–125). Hogrefe-Verlag.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. BasicBooks.
- Gebert, D. (2007). Organisationsentwicklung. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (4. Aufl.). Hans Huber Verlag.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1970). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (3.). Aldine Publishing Company.

- GPM. (2019). Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e.V (Hrsg.). - Kompetenzbasiertes Projektmanagement (PM4) (Bd. 1).
- Greiner, P., Mayer, P. E., & Stark, K. (2009). Baubetriebslehre—Projektmanagement. Erfolgreiche Steuerung von Bauprojekten. Vieweg + Teubner, GWV Fachmedien GmbH.
- Greve, W., & Wentura, D. (1997). Wissenschaftliche Beobachtung. Psychologie-Verlags-Union.
- Grote, H. (1996). Die schlanke Baustelle: Mit Selbstorganisation im Wettbewerb. Patzer.
- Grümer, K.-W. (with Institut für vergleichende Sozialforschung der Universität zu Köln). (1974). Beobachtung (Bd. 2). B. G. Teubner.
- Haghsheno, S., Baier, C., Budau, M., Schilling Miguel, A., Talmon, P., & Frantz, L. (2022). Strukturierungsansatz für das Modell der Integrierten Projektabwicklung (IPA). Bauingenieur, 97(3), 63–76.
- Hahne, A. (1998). Kommunikation in der Organisation: Grundlagen und Analyse. Westdeutscher Verlag GmbH.
- Heyse, V. (2007). Strategien—Kompetenzanforderungen—Potenzialanalysen. In V. Heyse & J. Erpenbeck (Hrsg.), Kompetenzmanagement: Methoden, Vorgehen, KODE und KODEX im Praxistest (S. 11–180). Waxmann Verlag.
- Hinsch, R., & Pfingsten, U. (2015). Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK): Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele (6. Aufl.). Beltz Verlag.
- Hinsch, R., & Wittmann, S. (2003). Soziale Kompetenz kann man lernen (1. Aufl.). Beltz Verlag.
- Hintz, A. J. (2013). Erfolgreiche Mitarbeiterführung durch soziale Kompetenz (2. Aufl.). Springer Gabler.
- Hofstede, G. (2003). Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviours, Institutions and Organizations Across Nations (2. Aufl.). Sage Publications, Inc.

-
- Höft, S., & Goerke, P. (2014). Traditionelle Arbeits- und Anforderungsanalyse trifft modernen Kompetenzmanagementansatz. *Wirtschaftspsychologie*, 1, 5–14.
- Holling, H., & Kanning, U. P. (2007). Theorien der Organisationspsychologie. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (4. Aufl.). Hans Huber Verlag.
- Holling, H., Kanning, U. P., & Hofer, S. (2007). Das Personalauswahlverfahren „Soziale Kompetenz“ (SOKO) der Bayerischen Polizei. In J. Erpenbeck & L. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl., S. 97–109). Schäffer-Poeschel Verlag.
- Hwang, B.-G., & Ng, W. (2013). Project management knowledge and skills for green construction—Overcoming challenges. *International Journal of Project Management*, 31, 272–284.
- ICB 4.0. (2017). *Individuel Competence Baseline* (International Project Management Association (IPMA), Hrsg.).
- Immerschitt, W. (2017). *Kommunikationsmanagement von Bauprojekten*. Springer Fachmedien.
- Kalusche, W. (Hrsg.). (2016). *Projektmanagement für Bauherren und Planer* (4. Aufl.). De Gryter.
- Kalusche, W., & Herzog, E. (2015). Die am Bau Beteiligten in Deutschland und Russland. In M. Viering, N. Rodde, & C. Zanner (Hrsg.), *Immobilien- und Bauwirtschaft aktuell—Entwicklungen und Tendenzen*. Springer Vieweg.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz—Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 154–163.
- Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2.). Hogrefe-Verlag Göttingen.

- Kanning, U. P. (2015). Soziale Kompetenzen fördern (2. Aufl.). Hogrefe-Verlag.
- Kauffeld, S. (2006). Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft Steuern Recht.
- Kauffeld, S. (Hrsg.). (2014). Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie (2. Aufl.). Springer Verlag.
- Kauffeld, S. (2021). Das Kompetenz-Reflexions-Inventar (KRI)—Konstruktion und erste psychometrische Überprüfung eines Messinstrumentes. Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 52, 289–310.
- Kellner, H. (2006). Soziale Kompetenz für Ingenieure, Informatiker und Naturwissenschaftler. Carl Hanser Verlag.
- Kersting, M. (2008). Qualität in der Diagnostik und Personalauswahl—Der DIN-Ansatz. Hogrefe-Verlag.
- Kochendörfer, B., Liebchen, J., & Viering, M. (2021). Bau-Projekt-Management. Grundlagen und Vorgehensweisen (6. Aufl.). Springer Vieweg.
- Krips, D. (2017). Stakeholdermanagement (W. Volkmann, Hrsg.; 2. Aufl.). Springer Vieweg.
- Kroneberg, C. (2009). Das Modell der Frame-Selektion: Grundlagen und soziologische Anwendung einer integrativen Handlungstheorie.
- Lang, D. S. (2008). Soziale Kompetenz und Persönlichkeit.
- Leimböck, E., Iding, A., & Meinen, H. (2017). Bauwirtschaft. Grundlagen und Methoden (3. Aufl.). Springer Vieweg.
- Liesert, A. (2015). Prozessorientierte Qualifikation von Führungskräften im Baubetrieb. Bergische Universität Wuppertal.
- Luhmann, N. (2012). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie (15.). Suhrkamp Verlag.

-
- Lüttmann, P. (2014). Bauherren und Baukultur: Analysen, Beschreibungen, Modell, Definitionen.
- Mangels, P. (1995). Nur derjenige, der selbst sozial kompetent ist, kann auch soziale Kompetenz vermitteln. In „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Bertelsmann Verlag.
- Martin, E., & Wawrinowski, U. (2014). Beobachtungslehre: Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung (6. Aufl.). Beltz Juventa.
- Marx, C. (2000). Das Beobachtungsverfahren SYMLOG in der Praxis. Anwendung, Analyse und Kritik. Deutscher Universitäts-Verlag (DUV) Sozialwissenschaft.
- Möller, D.-A., & Kalusche, W. (2014). Planungs- und Bauökonomie: Wirtschaftslehre für Bauherren und Architekten (6. Aufl.). Oldenbourg Verlag.
- Moradi, S., Kähkönen, K., & Aaltonen, K. (2019). Comparison of research and industry views on project managers' competencies. *International Journal of Managing Projects in Business*, 13(3), 543–572.
- Moser, K., & Schmook, R. (2006). Berufliche und organisationale Sozialisation. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (2. Aufl.). Hogrefe-Verlag.
- Müller, R., & Turner, R. (2010). Leadership competency profiles of successful project managers. *International Journal of Project Management*, 28, 437–448.
- Nerdinger, F. W. (2006). Motivierung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (2. Aufl.). Hogrefe-Verlag.
- Nerdinger, F. W. (2014). Interaktion und Kommunikation. In F. W. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3., S. 55–69). Springer Verlag.

- North, K., Reinhardt, K., & Sieber-Suter, B. (2018). Kompetenzmanagement in der Praxis: Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren und entwickeln. (3. Aufl.). Springer Fachmedien.
- Paul, M. (2018). Kommunikation und Sozialpsychologie. In O. Decker (Hrsg.), Sozialpsychologie und Sozialtheorie: Band 2: Forschungs- und Praxisfelder (S. 185–199). Springer Fachmedien.
- Pfarr, K. (1984). Grundlagen der Bauwirtschaft. Deutscher Consulting Verlag.
- Racky, P. (1997). Entwicklung einer Entscheidungshilfe zur Festlegung der Vergabeform. Technische Universität Darmstadt.
- Rosenstiel, L. (1999). Entwicklung von Werthaltungen und interpersonaler Kompetenz—Beiträge der Sozialpsychologie. In K. Sonntag (Hrsg.), Personalentwicklung in Organisationen (2. Aufl., S. 99–122). Hogrefe-Verlag.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* (9 (3)), 185–211.
- Schaper, N. (2014). Arbeitsanalyse und -bewertung. In F. W. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Hrsg.), Arbeits- und Organisationspsychologie (3., S. 348–369). Springer Verlag.
- Schilbach, L., Bartholomäus, M., Böhm, J., Buchholz, F., Parpart, H., Albantakis, L., & Thaler, H. (2022). Kompetenzorientiertes Manual zur Behandlung von Störungen der sozialen Interaktion (1. Aufl.). Elsevier GmbH.
- Schneider, W. L. (1994). Die Beobachtung von Kommunikation: Zur kommunikativen Konstruktion sozialen Handelns. Westdeutscher Verlag.
- Scholl, W. (2007). Grundkonzepte der Organisation. In H. Schuler (Hrsg.), Organisationspsychologie (4. Aufl.). Hans Huber Verlag.
- Schreyögg, G. (2016). Grundlagen der Organisation (2. Aufl.). Springer Gabler.

-
- Schuler, H. (2006). Arbeits- und Anforderungsanalyse. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 46–65). Hogrefe-Verlag.
- Schuler, H. (Hrsg.). (2007). *Lehrbuch Organisationspsychologie* (4. Aufl.). Hans Huber Verlag.
- Schuler, H., & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), „Stolperstein“ Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? (S. 77–116). Bertelsmann Verlag.
- Schuler, H., & Höft, S. (2006). Konstruktorientierte Verfahren der Personalauswahl. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 102–138). Hogrefe-Verlag.
- Schulz von Thun, F. (1992). *Miteinander Reden: 1. Störungen und Klärungen*. Rowohlt Verlag.
- Scollon, C., Kim-Prieto, C., & Diener, E. (2003). Experience sampling: Promises and pitfalls, strengths and weaknesses. *Journal of Happiness Studies*, 4(1), 5–34.
- Semmer, N., & Udris, I. (2007). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In *Organisationspsychologie* (4. Aufl.). Hans Huber Verlag.
- Seyfried, B. (Hrsg.) (with Bundesinstitut für Berufsbildung Berlin). (1995). „Stolperstein“ Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Bertelsmann Verlag.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1964). The mathematical theory of communication.
- Shenhar, A. J. (2001). One size does not fit all projects: Exploring classical contingency domains. *Management Science*, 47, 394–414.
- Sommer, H. (2016). *Projektmanagement im Hochbau mit BIM und Lean Management* (4.). Springer Vieweg.
- Sonntag, K., & Schaper, N. (1999a). Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl., S. 211–244). Hogrefe-Verlag.

- Sonntag, K., & Schaper, N. (1999b). Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl., S. 211–244). Hogrefe-Verlag.
- Sonntag, K., & Schaper, N. (2006). Wissensorientierte Verfahren der Personalentwicklung. In *Lehrbuch der Personalpsychologie* (2. Aufl.). Hogrefe-Verlag.
- Stanek, W., & Mayer, L. (2006). *Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenz*. Trauner Verlag.
- Stevenson, D., & Starkweather, J. (2010). PM critical competency index—IT execs prefer soft skills. *International Journal of Project Management*, 28, 663–671.
- Strauss, A. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Aufl.). Fink.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz Psychologie Verlags Union.
- Stumpf, C. (2015). Kommunikation und Information in der Immobilien- und Bauwirtschaft. In M. Viering, N. Rodde, & C. Zanner (Hrsg.), *Immobilien- und Bauwirtschaft aktuell—Entwicklungen und Tendenzen*. Springer Vieweg.
- Sulz, S. K. D., Bischoff, C., Hebing, M., & Richter-Benedikt, A. (2011). VDS23-Situationsanalyse. Schwierige Situtaionen, die zur Symptombildung führen und Fokus therapeutischer Veränderung sind. *Psychotherapie*, 16(1), 104–111.
- unbekannt. (2007). Zukunft steuerbar Machen. Interview mit dem Meister der kybernetischen Bauprojektmanagements Dr. Otto Greiner. *WING.business, Beschaffung und Einkauf* (04/2007), 18–21.
- von Rosenstiel, L. (2006). Die Bedeutung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (2. Aufl.). Hogrefe-Verlag.

-
- von Rosenstiel, L. (2007). Kommunikation in Arbeitsgruppen. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (4. Aufl.). Hans Huber Verlag.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation.: Formen, Störungen, Paradoxien* (13. Aufl.). Hogrefe-Verlag.
- Willemse, J., & von Ameln, F. (2018). *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes*. Springer Verlag.
- Zhang, F., Zuo, J., & Zillante, G. (2013). Identification and evaluation of the key social competencies for Chinese construction project managers. *International Journal of Project Management*, 31, 748–759.

9 Anhang

Anhang A: Protokoll Startgespräch

Protokoll Startgespräch

Personenbezogene Informationen

Name	
Unternehmen	
Öffentlich / privat?	
Position	
Alter	
Geschlecht	
Codierung	

Projektspezifische Informationen

Name des Projektes	
Ort	
Projektvolumen	
Projektabwicklungs/- organisationsform (Unternehmereinsatzform)	
Externes PM* eingebunden?	
Externe PS** eingebunden?	
Aktuelle Projektphase (HOAI)?	

Weitergehende / organisatorische Fragen

Termin für Beobachtung	
Treffpunkt (Ort und Uhrzeit)	
Verschwiegenheitserklärung erforderlich?	
Schuhwerk/ Dresscode?	

* PM = Projektmanagement

** PS = Projektsteuerung

Karlsruhe Institute of Technology

Situationsanalyse - Beobachtungsprotokoll

221

Anhang C: Reflexionsbogen

Reflexionsbogen

Datum: _____

Beobachtungsperson (Codierung): _____

Frage 1

Inwieweit hat der heutige Arbeitstag einem mehr oder weniger „normalen Arbeitstag“ entsprochen? (1 – gar nicht, 2 eher weniger, 3 neutral, 4 eher mehr 5 – sehr)

¹ ² ³ ⁴ ⁵
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Frage 2

Welche Interaktion fanden Sie am heutigen Tag besonders herausfordernd und warum?

Frage 3

Bitte schätzen Sie: Wie viel Zeit haben Sie heute mit den folgenden Aktivitäten verbracht:

Telefonieren Stunden

E-Mails schreiben/beantworten Stunden

Anhang D: Abschlussgesprächsbogen

Abschlussgespräch

Datum: _____

Beobachtungsperson (Codierung): _____

Frage 1:

Wie haben Sie die Teilnahme an der Studie empfunden?

Frage 2:

Bitte ehrlich antworten: Hat die Teilnahme an der Studie Einfluss auf Ihren geplanten/gewohnten Tagesablauf genommen?

Frage 3:

Gibt es Verbesserungsvorschläge?

Frage 4:

Haben Sie weitere Anmerkungen?