

Übergreifende Kompetenzaspekte als Erfolgsfaktoren in einer dynamischen Arbeitswelt

Bachelor Thesis
Abgabe: Juni 2025

Hochschule für Angewandte Psychologie
Bachelorstudiengang, 8. Semester, 2025

Betreuung: Stefan Wahrstätter

Praxispartner: Synfluence GmbH

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht, ob sich übergreifende Kompetenzaspekte ableiten lassen, die als grundlegende Orientierungspunkte für die Entwicklung zukunftsrelevanter Kompetenzen im Unternehmenskontext dienen könnten. Anhand einer qualitativen zweistufigen Untersuchung bestehend aus einer literaturbasierten Analyse und Expert:inneninterviews, wurden Reflexion, Selbstreflexion, Selbstregulation und Kooperation als besonders relevante Kompetenzaspekte identifiziert, wobei grundlegend solche übergreifenden Aspekte gegenüber rein fachspezifischen Kompetenzen in einer zunehmend dynamischen und komplexen Arbeitswelt an Bedeutung zu gewinnen scheinen. Die Ergebnisse legen nahe, dass insbesondere eine implizite Förderung dieser übergreifenden Kompetenzaspekte durch deren systematische Integration in Unternehmenswerte, -prozesse und -alltag in Form von selbst-/reflektiv-kooperativen Prozessen einen möglichen Ansatz darstellen könnte. Dabei wurde unter anderem auch die Bedeutung von Führungskräften in ihrer zentralen Multiplikatoren- und Vorbildrolle hervorgehoben. Zukünftige Forschung sollte, neben einer weiteren Schärfung und Ergänzung des vorliegenden Ansatzes, weiter klären, wie solche impliziten Entwicklungsansätze insbesondere konkret ausgestaltet und effektiv in der Unternehmenspraxis implementiert werden können.

Schlagworte: *Future Skills, übergreifende Kompetenzaspekte, qualitative Inhaltsanalyse, Kompetenzentwicklung, dynamische Arbeitswelt, Personalentwicklung, Reflexion, Selbstreflexion, Selbstregulation, Kooperation, Unternehmenspraxis, Führungskräfteentwicklung*

Anzahl Worte Abstract: 143

Anzahl Zeichen des Berichts (inkl. Leerzeichen; exkl. Anhang/Fussnoten): 118'051

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	5
1.1	PRAKTISCHE AUSGANGSLAGE UND PROBLEMSTELLUNG.....	5
1.2	ZIELSETZUNG UND FORSCHUNGSFRAGEN	6
1.3	AUFBAU DER ARBEIT	7
2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN KOMPETENZEN	8
2.1	KOMPETENZBEGRIFFSDEFINITION.....	8
2.2	ABGRENZUNG VON KOMPETENZBESTANDTEILEN.....	9
2.2.1	<i>Innere Ressourcen.....</i>	<i>9</i>
2.2.2	<i>Weitere Kontextfaktoren</i>	<i>10</i>
2.3	KATEGORISIERUNG UND SYSTEMATISIERUNG VON KOMPETENZEN.....	11
2.3.1	<i>Unterscheidung zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen</i>	<i>11</i>
2.3.2	<i>Kompetenzkategorisierungen.....</i>	<i>12</i>
2.4	SYSTEMATISCHE EINORDNUNG UND DEFINITION VON FUTURE SKILLS	12
2.5	DEFINITION UND EINGRENZUNG ÜBERGEORDNETER KOMPETENZASPEKTE.....	13
3	METHODISCHES VORGEHEN	15
3.1	FORSCHUNGSLOGIK UND METHODOLOGISCHER RAHMEN	15
3.2	ZWEISTUFIGES FORSCHUNGSDESIGN	15
3.3	UNTERSUCHUNGSSCHRITT 1: GROUNDED THEORY ORIENTIERTE QUALITATIVE ANALYSE LITERATURBASIERTER DATEN.....	17
3.3.1	<i>Auswahl und Kombination der Quellenbasis</i>	<i>18</i>
3.3.2	<i>Systematisierende Strukturierung der ausgewählten Future Skills</i>	<i>19</i>
3.3.3	<i>Analyseschritte und Ableitung der übergreifenden Kompetenzaspekte.....</i>	<i>20</i>
3.4	UNTERSUCHUNGSSCHRITT 2: EXPERT:INNENINTERVIEWS UND QUALITATIVE INHALTSANALYSE	25
3.4.1	<i>Stichprobe und Expert:innenauswahl</i>	<i>26</i>
3.4.2	<i>Leitfadengestaltung und Durchführung der Interviews.....</i>	<i>27</i>
3.4.3	<i>Datenanalyse: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2020).....</i>	<i>28</i>
3.5	GÜTEKRITERIEN DES METHODISCHEN VORGEHENS	32
3.5.1	<i>Interne Studiengüte</i>	<i>33</i>
3.5.2	<i>Externe Studiengüte</i>	<i>33</i>
4	ERGEBNISSE.....	35
4.1	ERGEBNISSE DER LITERATURBASIERTEN ANALYSE.....	35
4.1.1	<i>Identifizierte übergreifende Kompetenzaspekte.....</i>	<i>36</i>
4.1.2	<i>Nicht weiterverfolgte Kompetenzaspekte</i>	<i>39</i>
4.2	ERGEBNISSE DER EXPERTINNENINTERVIEWS	40
4.2.1	<i>Übergreifende Kompetenzaspekte - Abgleich der literaturbasiert abgeleiteten Aspekte</i>	<i>40</i>
4.2.2	<i>Übergreifende Kompetenzaspekte: Neue induktiv abgeleitete Kompetenzaspekte.....</i>	<i>43</i>

ÜBERGREIFENDE KOMPETENZASPEKTE ALS ERFOLGSFAKTOREN

4.2.3	<i>Berücksichtigung übergreifender Kompetenzaspekte in Entwicklungsmaßnahmen.....</i>	45
5	DISKUSSION.....	50
5.1	BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNGEN.....	51
5.2	FAZIT.....	52
6	AUSBLICK UND LIMITATIONEN	54
	LITERATURVERZEICHNIS	56
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	60
	TABELLENVERZEICHNIS.....	61
	HILFSMITTELVERZEICHNIS	62
	ANHANG.....	FEHLER! TEXTMARKE NICHT DEFINIERT.

1 Einleitung

Wir haben es heute, tausendfach festgestellt und wiederholt, objektiv mit einer globalisierten, immer komplexer, dynamischer, vernetzter und unsicherer werdenden Lebens- und Arbeitswelt zu tun. Sie bildet den Begriffsgrund für den Kompetenzboom – wie man auch Kompetenzen im einzelnen fasst und beschreibt. (Erpenbeck, 2012, S. 11)

Die heutige Arbeitswelt ist geprägt durch verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen, wie bspw. Globalisierung, Digitalisierung, Automatisierung oder den demografischen Wandel und führt zu einer zunehmenden Dynamik, Unsicherheit, Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit, was häufig unter dem Akronym VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) zusammengefasst wird (Mack & Khare, 2016). Ehlers (2020) macht den Kern dieser VUCA-Welt in der zunehmenden Emergenz, durch die sich künftige Entwicklungen oft nicht mehr linear aus der Vergangenheit ableiten lassen, fest, was dazu führt, «dass Individuen künftig mit Situationen umgehen werden müssen, die sich weder vorhersagen noch berechnen lassen» (S. 6).

Wie Erpenbeck (2012) im einleitenden Zitat hervorhebt, erfordert die Bewältigung dieser von Emergenz geprägten Umwelt besondere Kompetenzen, die gerade für Unternehmen einen entscheidenden strategischen Erfolgsfaktor darstellen (Keim & Wittmann, 2012; North, Reinhardt & Sieber-Suter, 2018). Die Identifikation und Förderung von zukunftsrelevanten Kompetenzen, sogenannter *Future Skills*, gewinnt daher zunehmend an Bedeutung (Terörde-Wilde & Lüneborg, 2025).

1.1 Praktische Ausgangslage und Problemstellung

Der Praxispartner dieser Arbeit, die Synfluence GmbH, berät Unternehmen unterschiedlicher Branchen im Bereich Organisations-, Kultur-, Personal- und Führungsentwicklung. Aus Kundenperspektive zeigt sich bei Personalentwicklungsentscheidungen eine zunehmende Unsicherheit bezüglich der Entscheidung, in die Entwicklung und Förderung welcher (neuer) Kompetenzen von Mitarbeitenden es sich mit einem zukunftsgerichteten Blick zu investieren lohnt.

Vor dem Hintergrund der Herausforderungen der VUCA-Arbeitswelt erhalten sogenannte *Future Skills* insbesondere in der Unternehmenspraxis zunehmend Aufmerksamkeit. Unter dem Begriff Future Skills werden Kompetenzen zusammengefasst, die hinsichtlich künftiger unsicherer Handlungskontexte Orientierung und Handlungsfähigkeit ermöglichen sollen (Keim & Wittmann, 2012; North et al., 2018). Allerdings ist der Begriff diffus und nicht eindeutig definiert, was sich darauf zurückführen lässt, dass es sich dabei gemäss Ehlers (2020) um einen nicht eindeutig definierten Kunstbegriff handelt, der als «eine bestimmte Profilierung von bestehenden

Kompetenzvorstellungen» (S. 115) verstanden werden kann. Entsprechend sind auch zahlreiche bestehende Future Skills-Rahmenwerke häufig nur wenig konkret und basieren oft nicht auf kompetenztheoretischen Grundlagen (Ehlers, 2020). Wie Kalz (2023) zusammenfasst, konnte die Forschung bislang keine einheitliche Konzeptualisierung von Future Skills erreichen.

Neben dieser Unschärfe erschwert auch die theoretische Komplexität des Kompetenzbegriffs eine präzise Erfassung des Konzepts der Future Skills. Insbesondere stellen Kompetenzen keinen psychologisch klar abgegrenzten Begriff dar, sondern bündeln als mehrdimensionaler Sammelbegriff diverse innere Ressourcen, die in variablen Kontexten unterschiedlich aktiviert werden und entsprechend in einer komplexen, schwer vorhersehbaren Wechselwirkung miteinander stehen (Marquardt, 2020; North et al., 2018). So sind auch Kompetenzen und mit Kompetenzen verwandte Begrifflichkeiten bei näherer Betrachtung in Wissenschaft und Praxis teilweise schwer fassbar (Euler, 2018; Genkova & Christopf Daniel Schaefer, 2024).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass trotz zunehmender Aufmerksamkeit und offensichtlich hoher praktischer Relevanz sogenannter Future Skills deren konkrete Identifikation schwierig bleibt. Für Unternehmen ergibt sich daraus die Schwierigkeit, einerseits ihre Mitarbeitenden gezielt auf unsichere und dynamische Anforderungen der zukünftigen Arbeitswelt vorbereiten zu wollen, andererseits jedoch kaum über konkrete Orientierungspunkte zu verfügen, welche Kompetenzen nun dafür tatsächlich entscheidend und entwicklungsrelevant sind.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfragen

Vor diesem Hintergrund steht im Rahmen der vorliegenden Bachelorarbeit für die Synfluence GmbH nicht primär die Identifikation konkreter Future Skills im Vordergrund. Vielmehr soll untersucht werden, ob sich aus dem bestehenden Diskurs zu Future Skills - gewissermassen auf einer übergeordneten Abstraktionsebene - *übergreifende Kompetenzaspekte* ableiten lassen, die hinsichtlich verschiedener Future Skills eine grundlegend relevante oder befähigende Funktion einnehmen. Beim Begriff *Kompetenzaspekt* handelt es sich dabei nicht um einen eigenständigen Fachbegriff, sondern wird in der Literatur zuweilen verwendet, um beispielsweise Teilbereiche von Kompetenzen oder gewisse Facetten im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff zu beschreiben. Konkret sollen vorliegend *übergreifende Kompetenzaspekte* daher als abstrakte Kategorien verstanden werden, die auf Themenfelder oder eben gewisse *Aspekte* verweisen können, die über verschiedene Future Skills hinweg relevant erscheinen. Zur Annäherung an solche theoretisch nicht etablierte Konstrukte wird ein explorativer, qualitativer Forschungsansatz gewählt. Dabei sollen so induktiv-analytisch abgeleitete übergreifende Kompetenzaspekte, auf einer höheren Abstraktionsebene, als möglicher Orientierungsrahmen im Unternehmenskontext für die Gestaltung von Personalentwicklungsmassnahmen hinsichtlich der Förderung zukunftsrelevanter

Kompetenzen dienen.

Die Ableitung übergreifender Kompetenzaspekte erfolgt in zwei Schritten: zunächst literaturbasiert und anschliessend praxisbezogen durch Expert:inneninterviews. Dabei ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Welche übergreifenden Kompetenzaspekte, die für verschiedene Future Skills grundlegend oder funktional bedeutsam sein könnten, lassen sich literaturbasiert aus Beschreibungen von Future Skills ableiten?

Welche übergreifenden Kompetenzaspekte werden von Expert:innen aus der Personalentwicklung aus Praxissicht hinsichtlich einer dynamischen Arbeitswelt als besonders relevant betrachtet?

Inwieweit stimmen die literaturbasiert abgeleiteten übergreifenden Kompetenzaspekte mit den Einschätzungen der Expert:innen aus der Unternehmenspraxis überein?

Inwiefern besteht hinsichtlich der Förderung übergreifender Kompetenzaspekte aus Praxissicht aktuell Handlungs- oder Entwicklungsbedarf?

1.3 Aufbau der Arbeit

Aufgrund der bereits angedeuteten begrifflichen Herausforderungen erfolgt zunächst eine theoretische Erörterung des Kompetenzbegriffs und seiner Bestandteile, einschliesslich der Schwierigkeit einer einheitlichen Systematisierung, um den kompetenztheoretischen Rahmen für die vorliegende Arbeit abzustecken. Anschliessend werden Future Skills im Rahmen der vorliegenden Anwendung definiert und systematisch eingeordnet, bevor das in dieser Arbeit verwendete Konstrukt der übergreifenden Kompetenzaspekte erläutert wird. Das methodische Vorgehen wird anschliessend in zwei Untersuchungsschritten, die beide auf qualitativen Methoden basieren, dargestellt und begründet. Nach einer Beurteilung der Gütekriterien des methodischen Vorgehens, folgen die Ergebnisse der jeweiligen Untersuchungsschritte. Abschliessend erfolgt die Interpretation und Diskussion zur Beantwortung der Forschungsfragen, ergänzt durch Limitationen und einen Ausblick auf zukünftige Forschungsfelder.

2 Theoretische Grundlagen Kompetenzen

Im Folgenden wird zunächst das handlungstheoretische Kompetenzverständnis, das der vorliegenden Arbeit zugrundeliegt, erläutert und hinsichtlich seiner Bestandteile differenziert, bevor die Kategorisierung von Kompetenzen, die Einordnung von Future Skills und das Konstrukt der übergreifenden Kompetenzaspekte definiert werden.

2.1 Kompetenzbegriffsdefinition

Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit wird Kompetenz im Sinne eines handlungstheoretischen Verständnisses definiert. Gemäss Euler (2018) oder North et al. (2018) ist dieses Verständnis besonders für den beruflichen Kontext relevant, da es ein mehrdimensionales und kontextgebundenes Verständnis ermöglicht¹. Zentral dabei ist die Auffassung von Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition, also als *Potenzial*, eigenständig, verantwortungsvoll und zielgerichtet in offenen, komplexen und dynamischen Situationen zu handeln (Erpenbeck, 2012; Marquardt, 2020; North et al., 2018).

Kompetenz umfasst dabei innere Ressourcen wie bspw. Fähigkeiten, Wissen, Fertigkeiten, Dispositionen oder Haltungen (Euler, 2018; North et al., 2018), die sowohl durch Erfahrung und Lernen erworben werden als auch durch Persönlichkeitseigenschaften beeinflusst sein können (Marquardt, 2020). Kompetentes Handeln als Performanz entsteht aus der dynamischen Interaktion dieser Ressourcen, die je nach Situation aktiviert, selektiert und kombiniert werden (North et al., 2018) und von weiteren Kontextfaktoren, wie Werten, aber auch motivationalen oder volitionalen Aspekten, abhängig ist (Euler, 2018). Abbildung 1 visualisiert das dynamische Zusammenspiel von inneren Ressourcen und Kontextfaktoren im Rahmen der Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition und verdeutlicht, wie diese Ressourcen situations- oder kontextabhängig in konkretes, kompetentes Handeln überführt werden. Kompetenzbestandteile im Sinne dieser inneren Ressourcen sollten deshalb nicht mit Kompetenz als Gesamtkonstrukt gleichgesetzt werden, da sie alleine noch kein selbstorganisiertes und kontextadäquates Handeln im Sinne von Performanz ermöglichen (Erpenbeck, 2012; Euler, 2018; Genkova & Christoph Daniel Schaefer, 2024). In der Praxis und im wissenschaftlichen Diskurs werden jedoch Kompetenzbestandteile häufig unscharf verwendet und synonym als Kompetenz bezeichnet (Euler, 2018; Kalz, 2023)², was das konkrete Verständnis, was eine Kompetenz bei näherem Hinschauen genau beinhaltet, erschwert.

¹ Im Unterschied zu rein behavioristischen (verhaltensorientierten) oder rein kognitionspsychologischen (auf isolierte kognitive Fähigkeiten fokussierten) Ansätzen (Euler, 2018)

² S. beispielhaft bei Genkova und Schaefer (2024): «Bei globaler Kompetenz handelt es sich also um eine Fähigkeit, welche . . .» (S. 8)

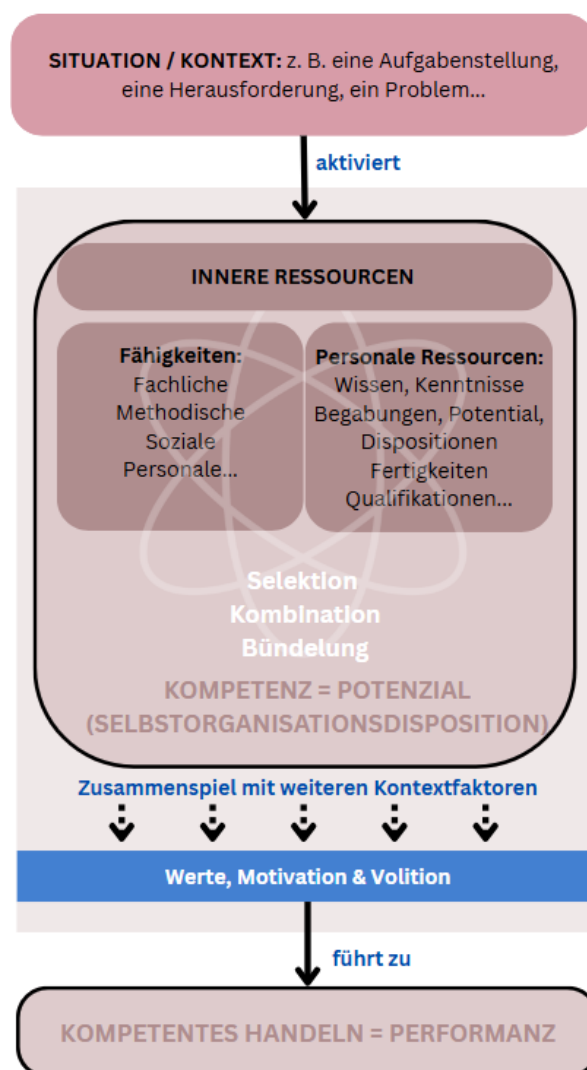


Abbildung 1. Angepasste, vereinfachte Darstellung des Modells der Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition nach North et al. (2018, S. 38)

2.2 Abgrenzung von Kompetenzbestandteilen

Da Kompetenzbestandteile in der Praxis oft unscharf verwendet werden, soll im Folgenden entsprechend eine begriffliche Differenzierung zwischen Kompetenz und einigen zentralen Kompetenzbestandteilen erfolgen.

2.2.1 Innere Ressourcen

Fähigkeiten sind spezifische Voraussetzungen zur Handlungsausführung (Fröhlich, 2010) und umfassen ebenfalls innere Ressourcen, die die Ausführung bestimmter Tätigkeiten ermöglichen. Eine klare Abgrenzung zwischen Fähigkeiten und Kompetenz ist entsprechend schwierig und auch nur bis zu einem gewissen Grad möglich. Erpenbeck (2012) weist darauf hin, dass Kompetenzen

stets Fähigkeiten umfassen, zusätzlich jedoch noch Wissen, Werte und Haltungen integrieren, um insbesondere in komplexen Situationen handlungsfähig (und -kompetent) zu sein (Marquardt, 2020)³. **Fertigkeiten** sind eingeübte, automatisierte Handlungsvollzüge, die wenig bewusst kontrolliert werden müssen (Marquardt, 2020) und bilden mögliche Bestandteile einer Kompetenz, sind jedoch für sich allein unzureichend, um gerade in neuen oder komplexen Handlungssituationen eigenständig handeln zu können. **Qualifikationen** sind formalisierte und überprüfbare Nachweise bestimmter Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Zwar sind auch qualifizierte Personen in der Regel handlungsfähig, aber nicht automatisch kompetent im Sinne einer flexiblen, eigenständigen und selbstorganisierten Bewältigung neuer, unvorhersehbarer Situationen (Erpenbeck, 2012). Auch **Wissen** bildet eine zentrale Ressource von Kompetenzen, wird aber erst durch die situations- und kontextbezogene Aktivierung, Bündelung und Anwendung zu einem Bestandteil der Kompetenz (North et al., 2018), so dass sich «die eigentliche Kompetenz [. . .] erst im Moment der praktischen Wissensanwendung in einem konkreten Handlungsbezug» (S. 41) konkretisiert.

2.2.2 Weitere Kontextfaktoren

Neben diesen eher kognitiven oder formalen Kompetenzbestandteilen spielen für kompetentes Handeln auch Werte, Motivation und Volition eine wichtige Rolle. **Werte oder Einstellungen** ermöglichen Orientierung und Selbststeuerung, **Motivation und Volition** entscheiden über die Bereitschaft und Fähigkeit zur zielgerichteten Handlungsausführung, insbesondere unter erschwerten Bedingungen (Erpenbeck, 2012). So wirken diese Faktoren unterstützend oder hemmend und beeinflussen die Aktivierung und Umsetzung des Kompetenzpotentials in kompetentes Handeln.

Schliesslich beeinflussen auch **Persönlichkeitsdispositionen** das kompetente Handeln. Während Kompetenzen im handlungstheoretischen Verständnis als entwickel- und veränderbare Selbstorganisationsdispositionen gelten, handelt es sich bei Persönlichkeitsdispositionen um «angeborene oder tief verwurzelte Merkmale, die die Art und Weise beeinflussen können, wie ein Individuum denkt, fühlt und handelt. Diese Eigenschaften können Persönlichkeitsmerkmale, Temperamente oder stabile Fähigkeiten umfassen» (Pietzonka, 2024) und wirken indirekt, indem sie Wahrscheinlichkeit und Rahmenbedingungen für kompetentes Verhalten beeinflussen (Erpenbeck & Hasebrook, 2012; Pietzonka, 2024)⁴.

³ Die Schwierigkeit dieser Abgrenzung zeigt sich auch in der wissenschaftlichen Praxis, indem sich häufig Formulierungen wiederfinden, dass eine Kompetenz eine Fähigkeit *sei*, wohingegen die Formulierung, dass eine Kompetenz eine Fähigkeit *umfasse*, gemäss dem vorliegenden Verständnis richtiger erscheint.

⁴ Pietzonka (2024) hebt insbesondere hervor, dass gewisse Persönlichkeitseigenschaften oder -merkmale, wie z. B. Offenheit, emotionale Stabilität oder Belastungsfähigkeit, in vielen betrieblichen Auswahl- und

Zusammenfassend sind Kompetenzbestandteile notwendige, jedoch allein nicht hinreichende Elemente für Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition.

Gerade diese Charakterisierung von Kompetenz als komplexer Sammelbegriff mit einer inhaltlichen und situativen Kontextbezogenheit erschwert auch deren Klassifizierung und Systematisierung, worauf folgend eingegangen werden soll, um insbesondere auch eine Einordnung sogenannter Future Skills im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu ermöglichen.

2.3 Kategorisierung und Systematisierung von Kompetenzen

Aufgrund der Vielschichtigkeit von Kompetenzen existiert in der Fachliteratur eine Vielzahl von Kompetenzklassifikationen, deren Ziel es ist, die Vielfalt von Einzelkompetenzen strukturierbar und praktikabel zu machen (Marquardt, 2020; North et al., 2018). Obwohl solche Kategorisierungen stets künstlich sind und eine vollständige, abschliessende Ordnung nicht möglich ist (Scharnhorst & Kaiser, 2018), sollen im Folgenden einige Ordnungskriterien als Orientierung kurz dargestellt werden.

2.3.1 Unterscheidung zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen

Ein grundlegendes und weit verbreitetes Ordnungskriterium bildet die Unterscheidung zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (Holti, 2024; Scharnhorst & Kaiser, 2018).

Fachliche Kompetenzen umfassen dabei spezifische, berufs- oder fachspezifische Inhalte, Kenntnisse und Fertigkeiten. Sie bilden die Grundlage der beruflichen Spezialisierung und werden typischerweise klar umschrieben und definiert (Marquardt, 2020). Auf fachliche Kompetenzen wird in der vorliegenden Arbeit in diesem Sinne nicht weiter eingegangen, da bewusst fachübergreifende Aspekte von Kompetenzen im Zentrum stehen.

Überfachliche Kompetenzen dagegen umfassen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen sowie weitere personale Ressourcen, die nicht an spezifische Fachgebiete gebunden sind und kontextübergreifend eingesetzt werden können. Sie ermöglichen adaptives, selbstorganisiertes Handeln in neuartigen, komplexen und dynamischen Situationen (Ehlers, 2020; Scharnhorst & Kaiser, 2018). Überfachliche Kompetenzen werden gemäss Scharnhorst und Kaiser (2018) in der Regel gleichbedeutend mit Begriffen wie *übergreifenden* oder *transversalen* Kompetenzen verwendet. Insbesondere die sinngemässe Bedeutung des Begriffs *transversal*⁵ verweist auf die Eigenschaft dieser Kompetenzen, dass sie in einer Vielzahl von Situationen und Kontexten genutzt

Entwicklungsprozessen an Stellenwert zunehmen, scheinen gerade diese Eigenschaften hinsichtlich künftiger Anforderungen zunehmend relevant zu sein. Auch Persönlichkeitsmerkmale sind somit als Potenziale oder Einflussgrössen von Kompetenz zu verstehen, nicht aber als Kompetenzen selbst.

⁵ Bedeutung gemäss Duden, «dass etwas 'quer verläuft' oder 'quer liegt'» (zitiert nach Scharnhorst & Kaiser, 2018, S. 15). Ebenso nennen Scharnhorst und Kaiser (2018) als weiteren alternativen Begriff den der Querschnittskompetenzen.

werden können. Diese überfachlichen Kompetenzen bilden auch vorliegend den konzeptionellen Rahmen für die systematische Einordnung von Future Skills. Die weitere Erörterung und konkrete Verortung von Future Skills als Teilmenge von überfachlichen Kompetenzen erfolgt im Kapitel 2.4.

2.3.2 Kompetenzkategorisierungen

Neben der Differenzierung zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen differenziert eine häufig verwendete Einteilung zwischen Personal-, Sozial- und Sachkompetenzen oder es erfolgt eine aufgaben- oder kontextbezogene Systematisierung, beispielsweise in Form konkreter Kompetenzfelder wie Führungskompetenz, Digitalkompetenz oder kognitiver Kompetenzbereiche (Euler, 2018; North et al., 2018). Allerdings sind diese Kategorien nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen⁶.

In diesem Sinne sind die hier dargestellten Kompetenzkategorien - etwa Personal-, Sozial- oder Sachkompetenzen sowie aufgaben- oder kontextbezogene Kompetenzfelder - sowohl für fachliche als auch für überfachliche Kompetenzen relevant und werden in der Literatur häufig verwendet, um die Vielfalt existierender Kompetenzen systematisch zu strukturieren und einzuordnen. Dabei ist nochmals hervorzuheben, dass solche Kompetenzkategorien keine eindeutig voneinander abgrenzbaren theoretischen Einheiten darstellen, sondern vielmehr orientierende Einteilungen sind, die helfen, die Komplexität und Vielschichtigkeit möglicher Einzelkompetenzen greifbarer und praktikabler zu machen. Auch Future Skills können in diesem Sinne als eine spezifische Form der Kompetenzkategorisierung betrachtet werden. Im Folgenden soll auf die Definition und systematische Einordnung von Future Skills im Rahmen der vorliegenden Arbeit eingegangen werden.

2.4 Systematische Einordnung und Definition von Future Skills

Bevor im Folgenden Future Skills definiert und systematisch eingeordnet werden, sei vorab darauf hingewiesen, dass der Begriff Future Skills in der Literatur nicht einheitlich definiert und verwendet wird. Daher erfolgen im nächsten Abschnitt eine bewusste und explizite Begriffsbestimmung sowie eine systematische Verortung, welche sich konkret am Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit orientiert und für diesen Zweck den notwendigen Rahmen bietet, ohne jedoch einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit ausserhalb dieses Rahmens zu erheben.

Im Rahmen der Systematisierung von Kompetenzen wurde bereits dargelegt, dass überfachliche

⁶ Wie Lerch (2016) beispielsweise hervorhebt, können Kompetenzen (z. B. Kommunikationskompetenz) je nach konkretem Anwendungs- oder Handlungsfeld unterschiedlichen Kategorien (z. B. als Sozial- oder Sachkompetenz) zugeordnet werden. Diese Überschneidungen verdeutlichen nochmals die Kontextabhängigkeit und Vielschichtigkeit des Kompetenzbegriffs.

Kompetenzen nicht an ein spezifisches Fachgebiet oder Berufsfeld gebunden sind, sondern sich in einer Vielzahl von Kontexten anwenden lassen und somit ein breites, generisches Kompetenzspektrum bilden (Scharnhorst & Kaiser, 2018). *Future Skills* können somit als eine spezifische Teilmenge dieser überfachlichen Kompetenzen betrachtet werden. Ihre Besonderheit liegt darin, dass sie explizit auf die Bewältigung *künftiger Herausforderungen und Veränderungen* abzielen, die durch zunehmende Unsicherheit, Dynamik und Emergenz gekennzeichnet sind (Ehlers, 2020).

Der Begriff *Future Skills* wird jedoch in der Literatur nicht trennscharf verwendet und überschneidet sich mit Begrifflichkeiten wie überfachliche Kompetenzen, transversale Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen oder Zukunftskompetenzen (Ehlers, 2020; Kalz, 2023; Terörde-Wilde & Lüneborg, 2025). Insbesondere im angelsächsischen Raum wird zudem vornehmlich der Begriff *21st Century Skills* verwendet (Ehlers, 2020). Ebenso besteht eine Vielzahl an Modellen und Rahmenwerken, welche *Future Skills* unterschiedlich fassen und oft nicht ausreichend theoretisch fundieren (Ehlers, 2020; Kalz, 2023). So identifizieren etwa Kotsiou, Fajardo-Tovar, Cowhitt, Major und Wegerif (2022) in ihrem Scoping Review aufgrund einer Analyse von 99 Rahmenwerken zu *Future Skills* insgesamt 341 verschiedene Bezeichnungen resp. Einzelkompetenzen⁷ im Sinne von *Future Skills*, was die Unübersichtlichkeit und Heterogenität des Feldes deutlich macht.

Eine häufig zitierte Definition formulieren Drewes & Hägerbäumer (2025) in Anlehnung an Ehlers (2020). Demnach umfassen *Future Skills* «Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften, die es Individuen erlauben, auch in neuartigen Handlungskontexten selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen [. . .], um zukünftig relevante Anforderungen zu bewältigen und ihr Leben erfolgreich zu gestalten» (Drewes & Hägerbäumer, 2025, S. 7). Kennzeichnend für *Future Skills*, im Sinne dieser Definition, ist demnach der Fokus auf die Eigenschaft, dass sie gerade hinsichtlich künftigen (und vielleicht noch unbekannt) Herausforderungen befähigend fungieren. Vorliegend wird, im Sinne dieser begrifflichen Definition, konsequent der Begriff *Future Skills* im Sinne von zukunftsrelevanten Kompetenzen verwendet, dabei aber synonym zu in der Literatur verwendeten weiteren Begrifflichkeiten, die sinngemäss dieses soeben skizzierte Konstrukt umfassen, verstanden.

2.5 Definition und Eingrenzung übergeordneter Kompetenzaspekte

Wie bisher ausgeführt, zeichnen sich *Future Skills* insbesondere dadurch aus, dass sie als spezifische Teilmenge überfachlicher Kompetenzen explizit auf die Bewältigung zukünftiger

⁷ Wobei diese entsprechend der bereits dargelegten Problematik bei weitem nicht trennscharf Kompetenzen im Sinne des vorliegenden Kompetenzverständnisses, sondern variabel auch nur einzelne Kompetenzbestandteile umfassen.

Herausforderungen in dynamischen, unsicheren und emergenten Kontexten abzielen (Drewes & Hägerbäumer, 2025; Ehlers, 2020). Ihre inhaltliche Heterogenität, begriffliche Unschärfe und fehlende Systematisierung erschweren jedoch sowohl ihre theoretische Erfassung als auch die praxisorientierte Ableitung konkreter Entwicklungsmassnahmen (Kalz, 2023; Kotsiou et al., 2022). Deshalb soll vorliegend, vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses mit der Zielsetzung, für den Unternehmenskontext Orientierungspunkte hinsichtlich der Entwicklung zukunftsrelevanter Kompetenzen zu identifizieren, eine übergeordnete, abstrakte Perspektive eingenommen werden.

Entsprechend sollen *übergreifende Kompetenzaspekte* identifiziert werden, verstanden als funktionale, thematische Kategorien, die sich in Bezug auf verschiedene Future Skills wiederfinden und als deren grundlegende Voraussetzung oder gemeinsame Ressource betrachtet werden können. Mit dem Konstrukt der übergeordneten Kompetenzaspekte soll der Fokus bewusst auf eine höhere Abstraktionsebene gelegt werden. Das konstituierende Element von übergreifenden Kompetenzaspekten liegt entsprechend insbesondere in ihrer Eigenschaft, auf grundlegende Themenfelder oder Aspekte hinzuweisen, die für die Entwicklung von Future Skills, als zukunftsrelevante Kompetenzen, generell bedeutend sein könnten.

Das begriffliche Verständnis ist so bewusst offen gehalten, um einerseits der konzeptionellen Unschärfe und der systematischen Uneinheitlichkeit im bestehenden Future Skills Diskurs Rechnung zu tragen. Darüber hinaus wird das begriffliche Verständnis auch deshalb offen gehalten, weil es sich bei den übergreifenden Kompetenzaspekten im vorliegenden Sinne um ein Konstrukt handelt, das bislang nicht wissenschaftlich etabliert ist, sondern im Rahmen der vorliegenden qualitativen Untersuchung induktiv abgeleitet werden soll (Breuer, 1996).

Im Folgenden soll der methodische Zugang zu der Ableitung solcher übergreifender Kompetenzaspekte aufgezeigt sowie das konkrete methodische Vorgehen dargestellt werden.

3 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Untersuchung folgt einem qualitativen, explorativen Forschungsdesign. Im Zentrum steht die konstrukt-generierende Frage, ob sich auf einer höheren Abstraktionsebene übergreifende Kompetenzaspekte ableiten lassen, die hinsichtlich Future Skills relevant sind und im Unternehmenskontext als abstrakte Orientierungspunkte für Entwicklungsmassnahmen zukunftsrelevanter Kompetenzen dienen könnten.

3.1 Forschungslogik und methodologischer Rahmen

Qualitative Forschung eignet sich besonders für die Erschliessung wenig fundierter oder neuartiger Gegenstandsbereiche. Im Gegensatz zu quantitativen Ansätzen, die primär auf eine Hypothesenprüfung fokussieren, liegt der Schwerpunkt qualitativer Verfahren auf der explorativen, strukturierenden und verstehenden Auseinandersetzung mit komplexen Phänomenen (Breuer, 1996; Flick, 1998). Das Forschungsdesign dieser Arbeit dient entsprechend der explorativen Strukturierung eines bislang unklaren Phänomens ohne Prüfung vorab formulierter Hypothesen (Reichertz, 2019). Diese Offenheit betrifft sowohl die zu entwickelnden Konstrukte als auch das methodische Vorgehen, das flexibel an Material und Erkenntnisinteresse angepasst wurde. Gemäss Mey und Mruck (2020) gehört gerade die «Gegenstandsangemessenheit» von Methoden» (S. 4) zum Kern qualitativer Forschung, wobei die Methoden dem Untersuchungsgegenstand angepasst werden dürfen und sollen.

Leitend ist dabei vorliegend eine Orientierung an den Grundzügen der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996, zitiert nach Strübing, 2019, S. 526). Dabei wird die Grounded Theory hier nicht als enges Auswertungsverfahren, sondern als methodologischer Denkraum für die induktive Konstruktgenerierung ohne Anspruch auf vollständige Theoriebildung verstanden (Kuckartz & Rädiker, 2019). Die Grounded Theory bietet so einen strukturierenden Zugang, um neue Konstrukte aus dem Material abzuleiten, ohne diese vorgängig festzulegen (Strübing, 2019). Sie kann «als ein an die konkrete Forschungspraxis flexibel anzupassendes Gerüst von Verfahrensvorschlägen» (Strübing, 2019, S. 530) angesehen werden und verfolgt eine mehrstufige Generierung von theoretischen Kategorien, wobei «von der offenen Codierung des Materials bis hin zur Identifikation von Schlüsselkategorien vorangeschritten wird» (Kuckartz & Rädiker, 2019, S. 452). Insofern bildet sie die konzeptionelle Grundlage insbesondere auch für den ersten Untersuchungsschritt des vorliegenden zweistufigen Forschungsdesigns.

3.2 Zweistufiges Forschungsdesign

Die Untersuchung erfolgt in zwei sich ergänzenden und aufeinander aufbauenden methodischen Zugängen, die sich in der Analysemethodik voneinander unterscheiden. Das Forschungsdesign ist in Abbildung 2 grafisch dargestellt:

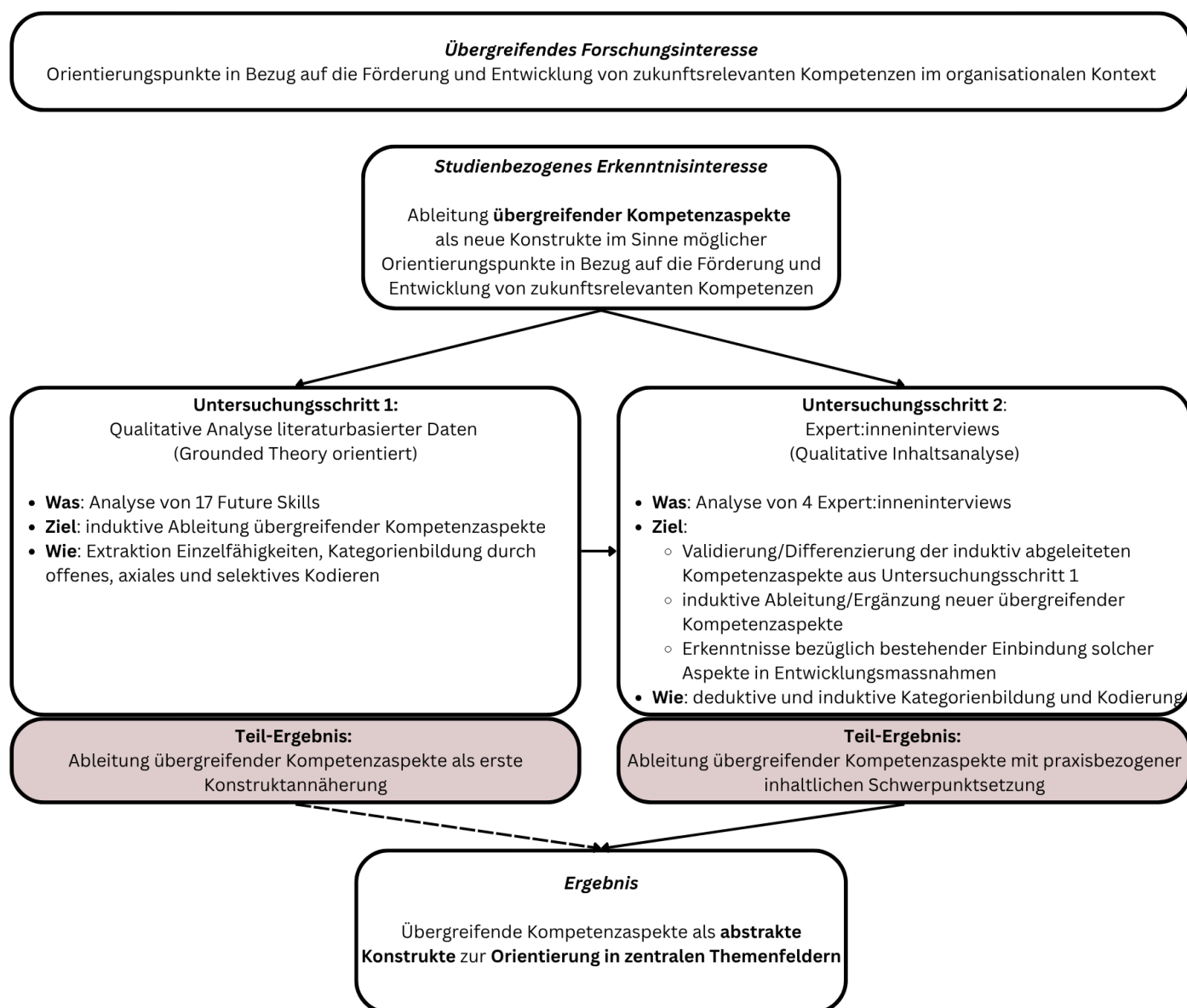


Abbildung 2. Darstellung des Forschungsdesigns (eigene Darstellung)

In einem ersten Schritt erfolgt eine literaturbasierte qualitative Analyse zur induktiven Ableitung übergreifender Kompetenzaspekte, im Sinne einer ersten Annäherung an solche Konstrukte. In einem zweiten Schritt werden Expert:inneninterviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet, um die im ersten Schritt abgeleiteten Konstrukte zu validieren und zu differenzieren, sie potenziell zu erweitern sowie ihre Anwendbarkeit im Unternehmenskontext hinsichtlich konkreter Entwicklungsmassnahmen zu evaluieren. Beide Schritte sind im Sinne der

Grounded Theory konstruktgenerierend angelegt, wobei im zweiten Schritt ergänzend zur induktiven Erschließung neuer Kompetenzaspekte auch ein deduktiver Abgleich mit den zuvor ermittelten Kategorien erfolgt.

3.3 Untersuchungsschritt 1: Grounded Theory orientierte qualitative Analyse literaturbasierter Daten

Im ersten Untersuchungsschritt wurden Beschreibungen von insgesamt 17 Future Skills aus drei Übersichtsarbeiten analysiert (Ehlers, 2020; Lai & Viering, 2012; Lamb, Maire & Doecke, 2017). Ziel war es, wiederkehrende Aspekte aus diesen textbasierten Beschreibungen zu extrahieren und über kategoriale Verdichtung übergreifende Kompetenzaspekte abzuleiten. Dabei prägte das Vorgehen eine grundlegende methodische Entscheidung: für eine methodische Vereinfachung wurde eine vorübergehende Fokussierung auf explizit genannte *Fähigkeiten* im Zusammenhang mit Future Skills vorgenommen. So werden in einem ersten Schritt in erster Linie explizit genannte Fähigkeiten aus den Beschreibungen von Future Skills extrahiert und als Basis für die anschließende Kategorisierung zu übergeordneten Kompetenzaspekten verwendet. Eine vorübergehende Einschränkung auf Fähigkeiten kann einerseits durch die konzeptionell ähnliche Beschaffenheit zu Kompetenzen (wie in Kapitel 2.2 dargelegt), aber auch mit Blick auf den Fokus der vorliegenden Arbeit auf Personalentwicklungsmassnahmen begründet werden, da Fähigkeiten, im Gegensatz zu bspw. Persönlichkeitsmerkmalen, eher auch entwicklungsfähig erscheinen. Zwar basieren die so abgeleiteten Kompetenzaspekte zunächst auf Beschreibungen konkreter Fähigkeiten, die resultierenden Konstrukte werden jedoch insbesondere im Rahmen der abschliessenden Diskussion und Interpretation wieder tendenziell breit verstanden.

Das methodische Vorgehen orientierte sich an den Prinzipien der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996, zitiert nach Strübing, 2019, S. 526), insbesondere hinsichtlich der drei zentralen Kodierphasen. Im Sinne des offenen Kodierens wurden in einem ersten Schritt aus den originalen Textquellen einzelne Fähigkeitsbeschreibungen extrahiert und als kleinste Bedeutungseinheiten im Sinne von Einzelfähigkeiten rekonstruiert (Strübing, 2019, S. 535). In einem weiteren Schritt wurden die extrahierten Einzelfähigkeiten im Sinne des axialen Kodierens wiederum zueinander in Verbindung gesetzt und zu intuitiv ähnlichen Fähigkeitskategorien zusammengezogen, so dass erste «Bedeutungsnetzwerke, die die jeweils fokussierte Kategorie möglichst umfassend erklären» (Strübing, 2019, S. 537) entstanden. Im Sinne eines selektiven Kodierens wurden schlussendlich die gebildeten Fähigkeitskategorien «noch einmal mit Blick auf die nun fokussierten Schlüssel- und Kernkategorien überdacht» (Strübing, 2019, S. 538) und so, mit Blick auf das Erkenntnisinteresse, zu übergreifenden Kompetenzaspekten verdichtet, resp. re-kodiert. Das Vorgehen dabei war durchgängig geprägt von der «Methode des ständigen

Vergleichens» (Strübing, 2019, S. 532), indem Einzelfähigkeiten kontinuierlich auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin analysiert und mit Bezug auf das Erkenntnisinteresse kontrastiert wurden. Dabei ist zu betonen, dass sich diese interpretative Kodierung entsprechend nicht an formalen Kriterien orientierte, sondern sich gerade durch den Einbezug von Subjektivität kennzeichnete, der jedoch gerade für qualitative Forschungsansätze kennzeichnend ist (s. z. B. Breuer, 2020).

Wichtig ist auch hervorzuheben, dass die Anwendung der Grounded Theory bewusst nicht im engeren Sinne erfolgte, sondern vielmehr als gedanklicher Rahmen und Orientierung. Entsprechend wurde bspw. weder ein theoretisches Sampling praktiziert noch die Analyse im Sinne der theoretischen Sättigung durchgeführt (Strübing, 2019).

3.3.1 Auswahl und Kombination der Quellenbasis

Eine Herausforderung bei der Auswahl der Quellenbasis bestand darin, dass viele Future-Skills-Rahmenwerke lediglich Listen von Einzelkompetenzen ohne tiefergehende Erläuterungen beinhalten (Ehlers, 2020). Um eine qualitative Analyse und eine Ableitung übergreifender Kompetenzaspekte zu ermöglichen, wurde deshalb auf drei Übersichtswerke zurückgegriffen, die ausführlichere Beschreibungen von Future Skills enthalten und im Folgenden kurz umrissen werden.

NextSkills Studie von Ehlers (2020)

Die primäre Textbasis bildete die NextSkills Studie von Ehlers (2020), die auf qualitativen Tiefeninterviews mit internationalen Expert:innen basiert, ein theoretisch fundiertes, kompetenzorientiertes Modell von Future Skills bietet und bewusst aufgrund ihrer häufigen Referenzierung in Wissenschaft und Praxis gewählt wurde (s. z. B. Drewes & Hägerbäumer, 2025; Terörde-Wilde & Lüneborg, 2025). 15 der insgesamt 17 beschriebenen Future Skills Profile aus der NextSkills Studie wurden in die Analyse aufgenommen. Zwei Profile (Digitalkompetenz und Ethische Kompetenz) wurden dabei aufgrund ihrer spezifischen Ausrichtung ausgeschlossen.

Literatur Review von Lamb et al. (2017)

Zur Ergänzung der Analysebasis wurde das Literatur-Review von Lamb et al. (2017) verwendet. Es fasst theoretische und empirische Erkenntnisse zu häufig genannten Future Skills zusammen (z. B. Critical Thinking, Creativity, Problem Solving, Collaboration and Cooperation) und diente der inhaltlichen Ergänzung, sofern die Beschreibungen der NextSkills-Studie nicht ausreichend tief erschienen.

Forschungssynthese von Lai und Viering (2012)

Die Forschungssynthese von Lai und Viering (2012) basiert auf etwa 150 empirischen Studien zu spezifischen Kompetenzbereichen (Critical Thinking, Creativity, Collaboration, Metacognition) und diente der ergänzenden Präzisierung spezifischer Future Skills, die bereits durch die anderen Quellen identifiziert wurden.

3.3.2 Systematisierende Strukturierung der ausgewählten Future Skills

Um die Vielfalt der analysierten Future Skills systematisch zu strukturieren, wurde das Metakategoriensystem aus dem umfangreichen Scoping Review von Kotsiou et al. (2022) als pragmatisches Ordnungsschema verwendet. In diesem Review wurden die insgesamt 341 identifizierten Future Skills in ein klar strukturiertes Metakategoriensystem eingeordnet, das so gewissermassen die Bandbreite des Future Skills Diskurses abbildet. Das Metakategoriensystem als strukturgebende Grundlage ermöglichte einerseits eine strukturierte Zuordnung der analysierten Future Skills und bot zusätzliche Anhaltspunkte hinsichtlich der Bewertung, inwiefern die abgeleiteten Kompetenzaspekt als übergreifend zu beurteilen waren, indem auch berücksichtigt wurde, über wie viele der Metakategorien sich ein Kompetenzaspekt erstreckte.

Bewusst wurden einzelne Metakategorien (Digital and STEM Literacy, Values, Leadership, Flexibility) aufgrund ihrer spezifischen oder fachlichen Ausrichtung ausgeschlossen. Die fünf final verwendeten Metakategorien (Higher Order Thinking Skills, Self-Management, Dialogue Skills, Lifelong Learning und Innovation) sowie die Zuordnung der 17 analysierten Future Skills, sind in der Abbildung 3 ersichtlich.

Systematische Einordnung Future Skills zu Metakategorien		
Metakategorien nach Kotsiou et al. (2022)	Zugeordnete konkrete Future Skills	aus Quelle:
Metakategorie: Higher Order Thinking Skills	Critical Thinking	Lamb et al. (2017) / Lai & Viering (2012)
	Problem Solving	Lamb et al. (2017)
	Systems Thinking (ergänzt mit Sense Making)	Ehlers (2020)
Metakategorie: Dialogue Skills	Kooperations- und Kollaborationskompetenz	Ehlers (2020) / Lai & Viering (2012)
	Kommunikationskompetenz	Ehlers (2020)
Metakategorie: Self-Management	Reflexion	Ehlers (2020)
	Ambiguitätstoleranz	Ehlers (2020)
	Selbstwirksamkeit	Ehlers (2020)
	Initiativ- und Leistungskompetenz	Ehlers (2020)
	Selbstbestimmtheit	Ehlers (2020)
	Selbstkompetenz	Ehlers (2020)
	Entscheidungskompetenz	Ehlers (2020)
Metakategorie: Lifelong Learning	Lernkompetenz	Ehlers (2020)
Metakategorie: Innovation	Innovationskompetenz	Ehlers (2020)
	Design Thinking	Ehlers (2020)
	Zukunftss- und Gestaltungskompetenz	Ehlers (2020)
	Kreativität	Lamb et al. (2017) / Lai & Viering (2012)

Abbildung 3. Übersicht der Quellenbasis für Literaturanalyse (eigene Darstellung)

3.3.3 Analyseschritte und Ableitung der übergreifenden Kompetenzaspekte

Der Analyseprozess umfasste sechs aufeinander aufbauende Schritte. Eine schematische Darstellung des analytischen Vorgehens findet sich in Abbildung 4, wobei die einzelnen Analyseschritte nachfolgend beschrieben werden:

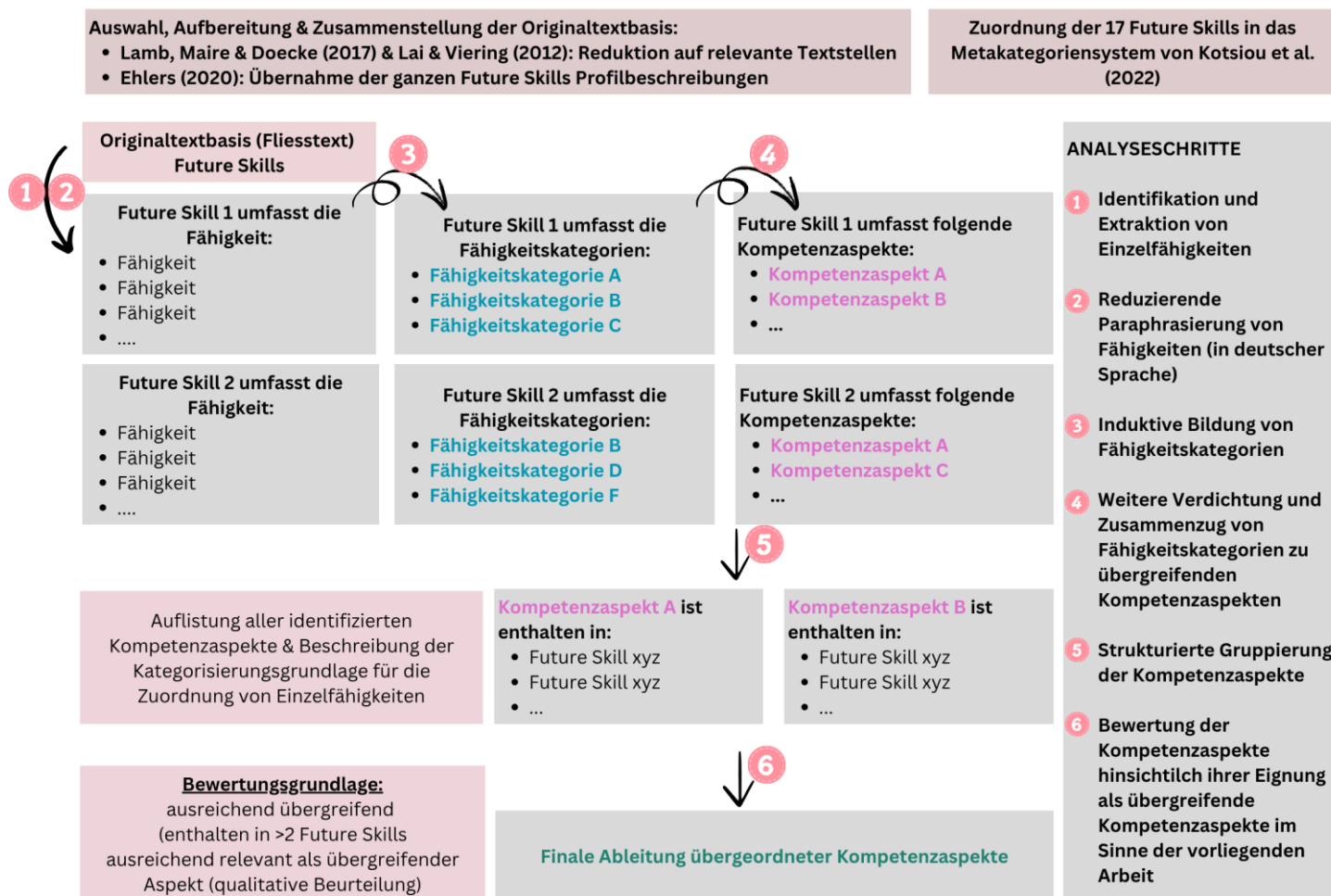


Abbildung 4. Schematische Darstellung des Analyseablaufs (eigene Darstellung)

Vorbereitung: Auswahl und Aufbereitung der Textbasis

In einem ersten Schritt wurde die Textbasis für die inhaltliche Analyse zusammengestellt und aufbereitet. Hierfür wurden Future Skill Beschreibungen aus den in Kapitel 3.3.1 beschriebenen Quellen ausgewählt und in das Metakategoriensystem von Kotsiou et al. (2022) nach intuitiv-logischem Ermessen⁸ zugeordnet. Die Originaltextbasis wurde anschliessend in einem ersten Schritt, wo nötig, auf das relevante Textmaterial reduziert⁹.

⁸ Das intuitiv-logische Vorgehen basierte auf einer möglichst sinngemässen Übereinstimmung der analysierten Future Skills mit der Zuteilung der von Kotsiou et al. (2022) identifizierten Future Skills im Rahmen des Scoping Reviews zu den Metakategorien. Im Anhang A sind entsprechend die von Kotsiou et al. (2022) zugeteilten Future Skills pro Metakategorie im Sinne einer transparenten Nachvollziehbarkeit ebenfalls ersichtlich.

⁹ So fand eine Reduktion des Textmaterials bei Lamb et al. (2017) sowie Lai und Viering (2012) statt, da sich die Erörterungen in der Originalquelle nicht ausschliesslich auf die Beschreibung der diskutierten Futures Skills beschränken. Ausgewählt wurden entsprechend nur Textabschnitte, welche relevante Aussagen hinsichtlich

Schritt 1 und 2: Identifikation, Extraktion und Paraphrasierung von Einzelfähigkeiten

In einem ersten inhaltlichen Schritt wurde die Textbasis auf konkret erörterte Fähigkeiten untersucht, woraufhin diese extrahiert und als Einzelfähigkeiten paraphrasiert wurden. Bei mehrdimensionalen Aussagen erfolgte eine Aufspaltung in mehrere Einzelfähigkeiten (s. Bsp. in Abbildung 5).

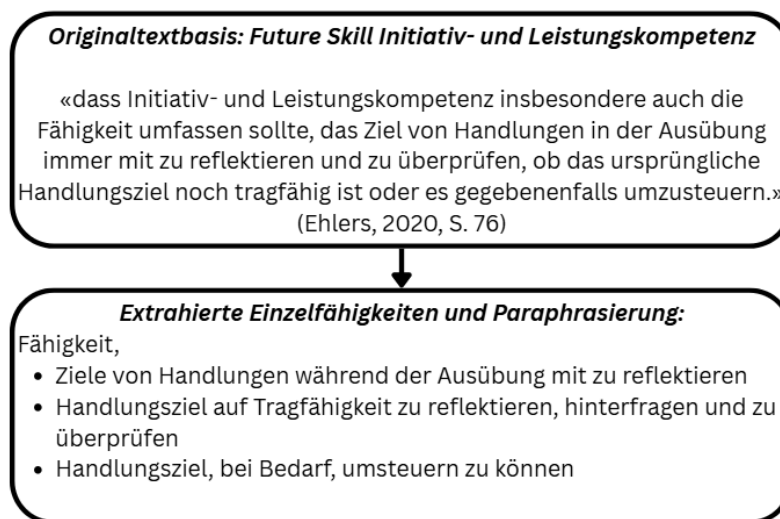


Abbildung 5. Beispiel Extraktion und Paraphrasierung Einzelfähigkeiten
(eigene Darstellung)

Dabei ist anzumerken, dass die Analyse auf einer inhaltlich heterogenen und in ihrer Tiefe unterschiedlich ausgearbeiteten Datenbasis beruht, entsprechend war die Möglichkeit, Einzelfähigkeiten zu extrahieren, bedingt durch deren Erwähnung in der Textbasis. Die implizite Extraktion einer Einzelfähigkeit, ohne deren konkrete Nennung, wurde nur ganz vereinzelt vorgenommen und transparent festgehalten.

Hinsichtlich der beiden englischsprachigen Quellen (Lai & Viering, 2012; Lamb et al., 2017) wurde in diesem Schritt die reduzierende und paraphrasierende Beschreibung der Einzelfähigkeiten auf Deutsch verfasst.

Schritt 3 und 4: Induktive Bildung von Fähigkeitskategorien und Verdichtung zu Kompetenzaspekten

In einem weiteren Schritt wurden die Einzelfähigkeiten zunächst intuitiv und thematisch zu Fähigkeitskategorien verdichtet, anschliessend wurden diese iterativ zu umfassenden Kompetenzaspekten weiter aggregiert. Die gewählten Bezeichnungen dienen als intuitive Oberbegriffe ohne abschliessenden theoretischen Anspruch. Beispielhaft soll der folgende

der Beschreibung der Future Skills enthalten. Da sich bei Ehlers (2020) bereits kondensierte Beschreibungen von Future Skills Profilen finden, wurden diese wiederum in ihrer Gänze als Textgrundlage für die Analyse übernommen.

Ausschnitt aus dem Future Skill *Systems Thinking* in der Abbildung 6 dieses Vorgehens illustrieren:

HOTS/Systems Thinking <i>(ergänzt mit Future Skill: Sense Making)</i> (Ehlers, 2020, S. 83-84; Ehlers, 2020, S. 87-88)	Anwendung	Fähigkeit, abgestimmte Planungsprozesse für neue Vorhaben in komplexen Systemen zu gestalten , innerhalb von Wissensstrukturen navigieren zu können , innerhalb emergenter und nicht-linearer Systeme selbstorganisiert und eigenständig zu handeln
	Reflexion	Fähigkeit, komplexe Systeme sowie deren wechselseitigen Einflüsse zu erkennen und zu verstehen und als gestaltbar wahrzunehmen , wechselseitige Abhängigkeiten erkennen und interpretieren , multipolare Abhängigkeiten zwischen Systemen erfassen und analysieren , globalisierte, interkulturelle Zusammenhänge erkennen, verstehen , Systemgrenzen und Teilsysteme gezielt erkennen und abzugrenzen , eine ganzheitliche Betrachtungsweise einnehmen und das Gesamtsystem erfassen , sich der Emergenz und Nicht-Linearität systemischer Entwicklungen bewusst zu werden und diese zu reflektieren , Wissensstrukturen erkennen und verstehen , sich schnell wandelnden Sinnstrukturen zu verstehen , bestehende Sinnstrukturen weiterzuentwickeln , Entstehung neuer Sinnstrukturen zu befördern , dort wo sie abhandengekommen sind, in unterschiedlichen organisationalen Kontexten einerseits Strukturen und Werte zu erkennen , Erfahrungen und Wahrnehmungen produktiv und positiv in für sich sinnvolle Bedeutungen zu gliedern
	Selbstreflexion	Fähigkeit, aus sich selbst heraus Sinnstiftung zu entwickeln
	Selbstregulation	Fähigkeit, systemische Zusammenhänge nicht nur erkennen, sondern in Planungs- und Umsetzungsprozesse zu integrieren (<i>eigene ergänzende Ausführung: z. B. Ressourcen, Aktivitäten und Entscheidungen zu steuern und zu planen</i>)
	Problemlösung	Problemlösungen in komplexen, vernetzten Systemen entwickeln
	Ambiguitätstoleranz	Fähigkeit, mit Unsicherheit und Unschärfe (Unschärfwerden von Teilbereichen akzeptieren) umzugehen, mit emergenten und nicht-linearen Entwicklungen umzugehen

Abbildung 6. Beispiel der Verdichtung von Einzelfähigkeiten zu Kompetenzaspekten (Ausschnitt aus Anhang A)

Kurz zu erläutern ist die Kategorie *Anwendung*. Gewisse extrahierte Einzelfähigkeiten umfassen gewissermassen direkt die Handlungsfähigkeit als Kern eines Future Skills. So wurde beispielsweise die *Fähigkeit, mit Vieldeutigkeit und Heterogenität produktiv gestaltend umgehen zu können* in Bezug auf den Future Skill *Ambiguitätskompetenz* extrahiert. Diese Einzelfähigkeit stellt jedoch in diesem Sinne das Resultat des Zusammenspiels aller Kompetenzbestandteile innerhalb des Future Skills *Ambiguitätskompetenz* dar, also das konkrete *ambiguitätskompetente Handeln*. Entsprechend wurde die Kategorie *Anwendung* als Sammelkategorie eingeführt, die die Einzelfähigkeiten als Handlungsfähigkeit im Sinne eines entsprechenden Future Skills umfasst. Da verschiedene der analysierten Future Skills zudem einen direkten inhaltlichen Bezug zu den abgeleiteten Kompetenzaspekten aufweisen (wie im soeben aufgeführten Beispiel mit *Ambiguitätskompetenz* als Future Skill in Bezug auf den abgeleiteten Kompetenzaspekt *Ambiguitätstoleranz*), wurde in diesen Fällen die Kategorie *Anwendung* nicht bei der Beurteilung der Relevanz des Kompetenzaspekts

berücksichtigt¹⁰.

Die vollständige Auflistung der Verdichtung von Einzelfähigkeiten zu Kompetenzaspekten über alle Future Skills hinweg ist in Anhang A ersichtlich.

Schritt 5: Strukturierte Gruppierung der Kompetenzaspekte

Die verdichteten Kompetenzaspekte wurden über alle Future Skills hinweg gruppiert, systematisch beschrieben und dokumentiert (siehe Beispiel Kompetenzaspekt Selbstregulation in Abbildung 7).

KOMPETENZASPEKT: SELBSTREGULATION	
Beschreibung (Kategorisierungsgrundlage): Zur Kategorie SELBSTREGULATION wurden Einzelfähigkeiten zugeordnet, die die Steuerung und Beeinflussung von eigenen Emotionen, Bedürfnissen, Verhaltensweisen, Denkprozessen , der eigenen Aufmerksamkeit und Motivation oder von eigenen Lernprozessen , sowie die Planung der eigenen Ziele, Prioritäten, Ressourcen oder der eigenen Zeit umfassen.	
Sammlung der Einzelfähigkeiten, die zu diesem Kompetenzaspekt gebündelt wurden	Identifiziert in folgendem Future Skill:
Fähigkeit, systemische Zusammenhänge nicht nur erkennen, sondern in Planungs- und Umsetzungsprozesse zu integrieren (<i>eigene ergänzende Ausführung: z. B. Ressourcen, Aktivitäten und Entscheidungen zu steuern und zu planen</i>)	HOTS/Systemkompetenz
Fähigkeit, empathisch zu kommunizieren (<i>eigene Ausführung: → erfordert die Regulation eigener Gefühle</i>)	DS/Kommunikationskompetenz
Fähigkeit, sich selbst zu motivieren , eigene Aufmerksamkeit steuern zu können, sich fokussieren zu können, sich aufs Wesentliche zu konzentrieren , trotz beeinträchtigender Ereignisse, klare Prioritäten setzen zu können , sich selbst in eine positive Gefühlslage zu versetzen , eigenes Verhalten treffend zu steuern	SM/Initiativ- und Leistungskompetenz
Fähigkeit, selbstbestimmt eigenen Bedürfnisse zu befriedigen, die eigene Entwicklung (Lern- und Aneignungsvorgang) für sich selber erfolgreich umzusetzen	SM/Selbstbestimmtheit
Fähigkeit, sich Ziele zu setzen , die eigene Zeit zu managen in Bezug auf die vorhandenen Tätigkeiten, zu planen , sich zu organisieren, mit den eigenen Gefühlen und Stimmungen umzugehen , Bedürfnisse längerfristigen Zielen unterzuordnen (Belohnungsaufschub) , mit kognitiven Belastungen im Sinne einer nachhaltigen und produktiven persönlichen Entwicklung und unter Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse umzugehen , durch Feedback zu lernen	SM/Selbstkompetenz
Fähigkeiten, notwendige Anpassungsleistungen zu gestalten , motivationale Lernstrategien anzuwenden (sich selbst motivieren können), ressourcenbezogenen Lernstrategien anzuwenden (Zeit planen, Zusammenarbeit mit Lernpartner:innen, Nutzung von Medien/Hilfsmitteln), richtige Ziele festzulegen, Zeit einzuteilen	LL/Lernkompetenz

Abbildung 7. Beispielhafter Ausschnitt - Darstellung der abgeleiteten Kategorie Selbstregulation als übergreifender Kompetenzaspekt (Ausschnitt aus Anhang B)

Die vollständige strukturierte Gruppierung der abgeleiteten Kompetenzaspekte findet sich in Anhang B.

Schritt 6: Bewertung der Eignung als übergreifender Kompetenzaspekt

Im abschliessenden Schritt erfolgte eine qualitative Bewertung der Kompetenzaspekte hinsichtlich ihrer Eignung als übergreifende Kategorien. Dabei wurden sowohl die Anzahl der Future

¹⁰ Z. B. wurde bei der Auswertung der Anzahl für einen übergreifenden Kompetenzaspekt relevanten Future Skills im Falle von *Ambiguitätstoleranz* der Future Skill *Ambiguitätskompetenz* auch nicht mitgezählt, um einen Zirkelschluss zu vermeiden.

Skills als auch die Metakategorien berücksichtigt, in denen der Aspekt auftauchte. Zudem wurde sowohl die explizite Bedeutung, die sich aus extrahierten Einzelfähigkeiten ergab, andererseits auch deren implizite Bedeutung berücksichtigt. Letztere wurde insofern einbezogen, als die Extraktion von Einzelfähigkeiten nur jene Einzelfähigkeiten umfasste, die ausdrücklich im Rahmen der Datengrundlage genannt und beschrieben wurden. Implizite Einzelfähigkeiten, die zwar innerhalb der Beschreibungen indirekt angedeutet, aber nicht ausdrücklich ausformuliert waren¹¹, wurden entsprechend im Rahmen der systematischen Extraktion grundsätzlich nicht erfasst, um einer überinterpretativen Verzerrung vorzubeugen. In der Bewertung der übergreifenden Qualität der abgeleiteten Kompetenzaspekte erschien es jedoch angemessen, auch die implizit mitverknüpfte Bedeutung einzelner Aspekte mit einzubeziehen, um trotz der selektiven Datengrundlage ein möglichst differenziertes Bild über die übergreifende Relevanz der Kompetenzaspekte zu erhalten.

3.4 Untersuchungsschritt 2: Expert:inneninterviews und qualitative Inhaltsanalyse

Im zweiten Schritt wurden leitfadengestützte Interviews mit Fachpersonen aus der Personalentwicklung durchgeführt. Ziel war es, die im ersten Schritt abgeleiteten Kompetenzaspekte einerseits aus Sicht der Praxis zu validieren (deduktiv), aber auch durch neue Perspektiven aus der beruflichen Praxis zu ergänzen (induktiv) sowie die Bedeutung und Berücksichtigung solcher übergreifender Kompetenzaspekte im Zusammenhang mit bestehenden oder vergangenen Personalentwicklungsmassnahmen zu erschliessen (induktiv).

Die Auswertung orientierte sich am Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2020)¹². Diese Methode wurde gewählt, da sie durch eine kombinierte Anwendung eines induktiv-deduktiven Auswertungsverfahrens ein systematisches Vorgehen bei gleichzeitiger Offenheit gegenüber neuen inhaltsbezogenen Bedeutungsstrukturen erlaubt. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde in der vorliegenden Untersuchung insbesondere in ihrer strukturierenden Form umgesetzt, jedoch neben deduktiv gebildeten Kategorien, die sich einerseits aus den im ersten Untersuchungsschritt abgeleiteten übergreifenden Kompetenzaspekten, andererseits auch im Sinne von Oberkategorien aus den drei Teilfragestellungen ergaben, mit induktiven Kategorien ergänzt, um das Interviewmaterial zu systematisieren. Dieses Vorgehen entspricht den methodischen Grundsätzen nach Mayring (2020), indem «Ablaufmodelle [. . .] an die Fragestellungen angepasst» (S. 498) werden und «aus den vorgeschlagenen Modellen (Zusammenfassung/induktive

¹¹ So impliziert etwa die Einzelfähigkeit *Kritikfähigkeit* beispielsweise im Future Skill Kommunikationskompetenz, in der konkreten Anwendung auch reflexive, selbstregulative und selbstreflexive Prozesse, wobei diese Aspekte in der konkreten Beschreibung nicht ausgeführt wurden.

¹² Zusätzlich werden Erläuterungen zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2019) ergänzend hinzugezogen, insbesondere aufgrund des hervorragend illustrierenden Beispiels, das als Orientierung im vorliegenden Analyseverfahren diente.

Kategorienbildung, Explikation, Strukturierung) [. . .] die passende Grundform oder ggf. eine Kombination der Grundform ausgewählt und auf das konkrete Material adaptiert» (S. 498) wird.

3.4.1 Stichprobe und Expert:innenauswahl

Es wurden insgesamt vier leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen¹³ aus dem Bereich der Personalentwicklung durchgeführt. Um möglichst vielfältige Perspektiven auf die Relevanz, Anwendbarkeit und Anschlussfähigkeit der abgeleiteten Kompetenzaspekte zu gewinnen, wurde versucht, eine möglichst heterogene Stichprobe zu realisieren. Als hauptsächliches Auswahlkriterium diente dabei die Voraussetzung von mehrjähriger praktischer Erfahrung in der Personal- und Organisationsentwicklung, hinsichtlich der Branchenzugehörigkeit und Organisationsgrösse wurde jedoch bewusst eine gewisse Diversität angestrebt. Ziel der Stichprobenszusammensetzung war es nicht, branchenspezifische Vergleiche zu ermöglichen, sondern eine möglichst breite, praxisnahe Perspektive auf das Erkenntnisinteresse zu eröffnen.

Alle befragten Expertinnen verfügen über mehrjährige (zwischen rund fünf bis über zwanzig Jahre) praktische Erfahrung in der Personal- und Organisationsentwicklung in unterschiedlichen Branchen und Unternehmensgrössen und nehmen jeweils zentrale Rollen in der strategischen oder operativen Ausgestaltung von Entwicklungsmassnahmen in ihren Organisationen ein.

Die Zusammensetzung der Stichprobe ist in Tabelle 1 dargestellt. Sie zeigt die beruflichen Hintergründe, Funktionsprofile sowie die Branchen- und Unternehmenskontexte der befragten Expertinnen und verdeutlicht die angestrebte Heterogenität im Hinblick auf Erfahrungshintergrund und organisationaler Rahmenbedingungen.

Tabelle 1

Übersicht über die Merkmale der befragten Expertinnen (eigene Darstellung)

Expertin	Funktion	Branche	Unternehmensgrösse	Erfahrung PE (in Jahren)	Bemerkungen
E1	Head HR	Informationsdienstleistung	≈ 100 Mitarbeitende	5,5 + 8	Erfahrung aus Digitalisierungs- und Finanzbereich
E2	Expertin Kultur- und Führungsentwicklung	Versicherungswesen	≈ 4'600 Mitarbeitende	0.5 + 5	Vorher in der Lebensmittelindustrie tätig
E3	Leitung PE und BGM	Finanzbranche	≈ 450 Mitarbeitende	2,5 + 12	Vorher im Corporate Banking
E4	Head HR, Leitung PE/ OE	Öffentliche Verwaltung	≈ 1'000 Mitarbeitende	5 + 20	Langjährige Erfahrung in öffentlicher und privater Wirtschaft

Anmerkungen.

PE = Personalentwicklung, BGM = Betriebliches Gesundheitsmanagement, OE = Organisationsentwicklung. Die Angaben zur Erfahrung beziehen sich auf die Tätigkeit im Bereich Personalentwicklung in der aktuellen (Erste Zahl) und vorangegangenen (Zweite Zahl) Position/en.

¹³ Da es sich bei den vorliegenden Interviewpartner:innen ausschliesslich um Frauen handelt, wird ab hier bewusst die weibliche Form verwendet. Das Geschlecht der Interviewpartnerinnen ist dabei zufällig homogen weiblich und diente nicht als bewusstes Auswahlkriterium.

Die Rekrutierung der Interviewpartnerinnen erfolgte über das berufliche Netzwerk des Praxispartners Synfluence GmbH. Alle Expertinnen sind Kundinnen des Unternehmens und wurden gezielt über persönliche Kontakte per E-Mail angefragt.¹⁴

3.4.2 Leitfadengestaltung und Durchführung der Interviews

Die Datenerhebung erfolgte mittels halbstrukturierter Leitfadeninterviews (Schreier, 2013), dabei orientierte sich die Leitfadengestaltung an der Leitidee «so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig» (Helfferich, 2019, S. 670) und verfolgte eine klare thematische Struktur, liess jedoch Raum für individuelle Nachfragen und flexible Gesprächsverläufe, um auch subjektive Erfahrungen, Deutungen und Ergänzungen zu erfassen.

Einleitung (Begrüssung, Informationen & Organisation)
Block 1: Übergreifende Kompetenzaspekte aus Praxissicht (offen, explorativ)
Block 2: Abgleich der literaturbasiert abgeleiteten Kompetenzaspekte mit Praxissicht
Block 3: Vergangene, bestehende, geplante, Entwicklungsmassnahmen hinsichtlich übergreifender Kompetenzaspekte, respektive Einschätzung Bedarf solcher Entwicklungsmassnahmen
Dank & Abschluss

Abbildung 8. Darstellung der Struktur des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden gliederte sich in drei thematische Hauptblöcke, welche sich durch die Teilfragestellungen des zweiten Untersuchungsschritts ergaben (s. Abbildung 8). Dabei wurden im Block 1 übergreifende Kompetenzaspekte aus Praxissicht ohne Vorgaben bewusst offen und explorativ erhoben. Entsprechend wurde nach einer kurzen Erläuterung des Forschungsgegenstand im Rahmen der Einleitung mit einer offenen Frage die Einschätzung der Expertinnen erfragt, was ihrer Meinung solche relevanten übergreifenden Aspekte hinsichtlich künftiger Herausforderungen sein könnten. Erst im Block 2 erfolgte der zielgerichtete Abgleich der literaturbasiert abgeleiteten Kompetenzaspekte mit der Perspektive der Expertinnen. Die konkrete Vertiefung im Rahmen von Block 2 wurde dabei von den bereits erfolgten Erörterung im Rahmen von Block 1 abhängig

¹⁴ Da es sich (zufälligerweise) bei Stichprobe ausschliesslich um Expertinnen handelt, wird im weiteren Verlauf auch die weibliche Form *Expertinneninterview* verwendet.

gemacht. Im Block 3 wurde sodann gezielt nach der bestehenden Berücksichtigung solcher übergreifender Kompetenzaspekte in vergangenen oder bestehenden Entwicklungsmassnahmen gefragt, als auch nach der geplanten künftigen Einbindung solcher Aspekte. Der vollständige Interviewleitfaden findet sich in Anhang C.

Alle Interviews folgten dem gleichen Leitfaden, wobei innerhalb der Gesprächsführung flexibel auf individuelle Schwerpunkte reagiert wurde. Insbesondere im ersten, offen gehaltenen Interviewteil wurden zunächst häufig eher generische Antworten genannt, wie *Flexibilität* oder *Anpassungsfähigkeit*, die es durch gezieltes Nachfragen nach dahinterliegenden Aspekten zu präzisieren galt.

Die Interviews wurden online über Microsoft Teams durchgeführt und dauerten zwischen 26 und 40 Minuten. Alle Expertinnen wurden vorab mündlich über Ziel, Ablauf und Datenschutzbestimmungen informiert und die Zustimmung zur Teilnahme sowie zur Aufzeichnung und anonymisierten Transkription wurde eingeholt. Die Audioaufzeichnungen dienten ausschliesslich der Transkription und wurden nach deren Abschluss gelöscht.

Die Transkription der Interviews erfolgte bewusst manuell, ohne Einsatz automatisierter Tools. Dieses Vorgehen wurde zum einen durch die überschaubare Interviewlänge (zwischen 26-40 Minuten) begünstigt und zum anderen bewusst gewählt, da das manuelle Transkribieren als erster Schritt der interpretativen Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial verstanden werden kann (Dresing & Pehl, 2020). Dabei wurde eine selektive, wörtliche Transkription nach erkenntnisrelevanten Kriterien vorgenommen, orientiert an den Empfehlungen von Kuckartz und Rädiker (2019). So wurde ausschliesslich der Gesprächsabschnitt zu den drei Hauptblöcken des Leitfadens transkribiert, nicht aber die Begrüssung, Einleitung sowie Verabschiedung, zudem wurden weitere nicht relevante Gesprächsteile (Small Talk, reine *Beziehungsebene* ohne inhaltlichen Bezug) ausgelassen. Bei der Transkription wurden Aussagen sprachlich geglättet und sinngemäss ins Hochdeutsche übertragen. Zur Sicherstellung der Anonymität wurden die Interviewpartnerinnen mit E1 bis E4 bezeichnet, die Interviewerin mit I. Unternehmensnennungen wurden neutral umformuliert oder weggelassen.

3.4.3 Datenanalyse: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2020)

Der Analyseprozess umfasste sieben aufeinander aufbauende Schritte.

Eine schematische Darstellung des analytischen Vorgehens findet sich in Abbildung 9, wobei die einzelnen Analyseschritte nachfolgend beschrieben werden:

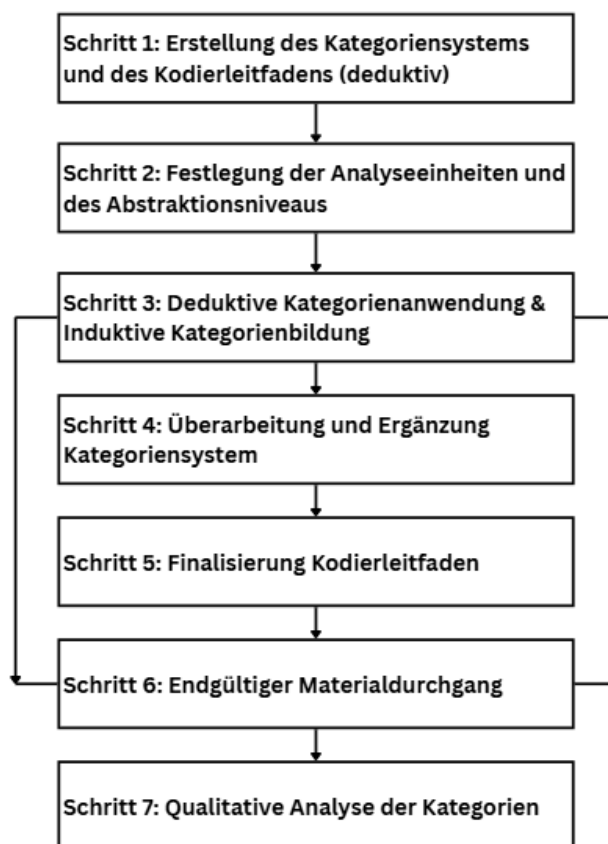


Abbildung 9. Darstellung Analyseschritte qualitativer Inhaltsanalyse (Darstellung angelehnt an Ablaufmodell nach Mayring & Fenzl, 2019, S. 640)

Schritt 1: Erstellung des Kategoriensystems

Zunächst wurde das Kategoriensystem, als «Zentrum der Analyse» (Mayring, 2020, S. 498) deduktiv aufgrund des zum Startpunkt der Analyse bestehenden Wissensstandes erstellt. Dazu wurden einerseits zwei Oberkategorien festgelegt, die sich am Erkenntnisinteresse im Sinne der Fragestellungen orientierten. Die eine Oberkategorie bezog sich auf die *Relevanz übergreifender Kompetenzaspekte*, wobei die fünf literaturbasiert abgeleiteten übergreifenden Kompetenzaspekte aus dem ersten Untersuchungsschritt hier als deduktiv gebildete Subkategorien verwendet wurden. Diese wurden genau definiert, zudem wurde festgehalten, wann eine Zuordnung von Textsegmenten in die entsprechende Kategorie erfolgen sollte. Die zweite Oberkategorie bezog sich auf die *Berücksichtigung übergreifender Kompetenzaspekte in Entwicklungsmaßnahmen*, wobei hier die Subkategorien vorerst offen gelassen wurden, da diese ausschliesslich induktiv aus dem Interviewmaterial herzuleiten waren.

Schritt 2: Festlegung der Analyseeinheiten und des Abstraktionsniveaus

Gemäss Mayring und Fenzl (2019) sollten vor der «Arbeit am Material» (S. 643), gerade hinsichtlich der induktiven Kategorienbildung, die Analyseeinheiten und das Abstraktionsniveau festgelegt werden. Dazu erfolgte eine erste Sichtung der transkribierten Interviews.

Bezüglich des Abstraktionsniveaus, sollten, ähnlich der beispielhaften Darstellung von Mayring und Fenzl (2019) «alle konkreten Äusserungen im Material» (S. 643) die im Zusammenhang mit übergreifenden Kompetenzaspekten im vorliegenden Sinne, oder deren Förderung und Berücksichtigung in Entwicklungsmassnahmen standen, kodiert werden. Hinsichtlich der Festlegung der Analyseeinheit, sollten als Kodiereinheit, als «der kleinste auszuwertende Materialbestandteil» (Mayring & Fenzl, 2019, S. 643), bereits mehrere, sinntragende aufeinanderfolgende Wörter mit Bezug auf eine der beiden Oberkategorien gelten. Als Kontexteinheit, als «der grösste in eine Kategorie fallende Textbestandteil» (Mayring & Fenzl, 2019, S. 643) sollte eine ganze zusammenhängende Antwort zu einem Thema gelten, auch wenn diese durch Zwischenfragen von Seiten der interviewenden Person unterbrochen wurde und sich im Interviewtranskript entsprechend über mehrere Abschnitte hinweg verteilt. Als Auswertungseinheit zählten alle vier Interviewtranskripte.

Schritt 3: Beginn der deduktiven Kategorienanwendung und induktiven Kategorienbildung

Da vorliegend eine Kombination eines induktiven und deduktiven Analyseverfahrens verwendet wurde, wurden diese beiden Kodierarten parallel im gleichen Durcharbeitungsvorgang angewendet und nicht getrennt. In einem ersten Durchlauf wurden alle vier Expertinneninterviews nacheinander bearbeitet. Dabei wurden in einem ersten Schritt Textsegmente mit kategorienbezogener Relevanz (sei es hinsichtlich der bereits bestehenden deduktiven Kategorien oder hinsichtlich angenommener neuer induktiver Kategorien) entsprechend der festgelegten Analyseeinheiten farblich markiert. In einem weiteren Durchlauf wurden in einer Kommentarspalte die markierten Textsegmente auf ihre Kernaussage hin paraphrasierend zusammengefasst. Darauf basierend wurde in einer weiteren Spalte eine erste Zuordnung zu einer bestehenden, deduktiven resp. neuen, induktiven Kategorien notiert.

Schritt 4: Überarbeitung und Ergänzung des Kategoriensystems

In einem Zwischenschritt, zur besseren Übersicht, wurde zunächst für jedes Expertinneninterview ein neues Dokument erstellt, indem alle als relevant identifizierten Textsegmente zu den jeweiligen, bereits bestehenden oder neuen Subkategorien zugeordnet

wurden, wobei in einem darauffolgenden Schritt eine übergreifende Zusammenstellung dieser Zuordnung über alle Expertinneninterviews hinweg vorgenommen wurde. Im Rahmen dieses Arbeitsschrittes wurde so einerseits eine erste vollständige Übersicht der Zuordnung aller relevanten Textsegmente zu Kategorien erstellt, sowie die induktiven Kategorien über alle Expertinneninterviews hinweg vereinheitlicht. In der Abbildung 10 ist das finale Kategoriensystem ersichtlich mit den beiden deduktiv gebildeten Oberkategorien sowie den sowohl deduktiv als auch induktiv gebildeten Subkategorien:

Oberkategorie: Relevanz übergreifender Kompetenzaspekte	Oberkategorie: Berücksichtigung übergreifender Aspekte in Entwicklungsmaßnahmen
Reflexion	Einbindung in Unternehmens-prozesse und den unternehmerischen Alltag
Selbstreflexion	Explizite inhaltliche Vermittlung in klassischen Schulungen / Trainings
Selbstregulation	Implizite Einbindung durch Gestaltung (Methode) Schulungen / Training
Ambiguitätstoleranz	Vermittlung durch Führung und Schlüsselpersonen /1:1 Austausch
Kreativität	Generelle Einschätzung Handlungsbedarf und Herausforderungen
Kooperation	Einschätzung Handlungsbedarf und Herausforderungen bezogen auf konkrete Aspekte
Growth Mindset	Berücksichtigung als Potentialkriterien bei Personalauswahl
Führung	
Deduktive Kategorie	
Induktive Kategorie	

Abbildung 10. Kategoriensystem mit deduktiven und induktiven Kategorien (eigene Darstellung)

Schritt 5: Finalisierung des Kodierleitfadens

Vor einem erneuten Durchgang des gesamten Interviewmaterials wurde der Kodierleitfaden finalisiert. Neben den bereits bestehenden Definitionen und Zuordnungskriterien der deduktiven Subkategorien, wurden ebenso, basierend auf den zugeordneten Textsegmenten, Definitionen und Zuordnungskriterien für die neuen, induktiv hergeleiteten Subkategorien erstellt. Ebenso wurden alle Subkategorien mit einem prägnanten Ankerbeispiel versehen. Das finale Kategoriensystem und der Kodierleitfaden finden sich in Anhang D.

Schritt 6: Endgültiger Materialdurchgang

Der endgültige Materialdurchgang aller Expertinneninterviews wurde basierend auf dem finalisierten Kodierleitfaden vorgenommen, wobei kleinere Anpassungen der Textsegmentzuordnungen sowie der induktiven Kategorien erfolgten.

Schritt 7: Qualitative Analyse der Kategorien

Die Kategorien wurden abschliessend in Bezug auf die Forschungsfragen hin analysiert. Zur qualitativen Analyse der Kategorien wurden zunächst alle Textsegmente innerhalb einer Subkategorie durchgegangen. In einer erneuten Kommentarspalte wurde dabei einerseits die Kernaussage der Textsegmente in Bezug auf die Subkategorien paraphrasiert und in eigenen

Worten zusammengefasst, sowie weiter eigene Gedanken und Anmerkungen festgehalten. Die Kernerkenntnisse der Analyse wurden sodann in einem neuen Übersichtsdokument festgehalten, das in Anhang E ersichtlich ist.

Bezüglich der Oberkategorie *Relevanz übergreifender Kompetenzaspekte* wurden in Bezug auf die bereits bestehenden, deduktiven Subkategorien festgehalten, ob übergreifende Kompetenzaspekte von den Expertinnen im Rahmen der offenen Fragestellung bereits direkt und von sich aus angesprochen wurden (Block 1), oder ob diese erst im Rahmen der gezielten Nachfrage erörtert wurden (Block 2) und ob oder inwiefern deren Relevanz von den Expertinnen bestätigt wurde. In Bezug auf neue, induktiv abgeleitete übergreifende Kompetenzaspekte wurde in dieser Hinsicht vermerkt, von wie vielen und welchen Expertinnen diese genannt wurden. Weiter wurde auch festgehalten, wie oft übergreifende Textsegmente kodiert wurden, also wie viele Textsegmente jeweils den jeweiligen Kategorien zugeordnet wurden. Für alle übergreifenden Kompetenzaspekte wurden schliesslich die bereits in den einzelnen Textsegmenten paraphrasierten Kernaussagen thematisch über alle Expertinnen hinweg zusammengezogen und strukturiert zusammengefasst (inklusive dem Vermerk in Klammern, welche Kernaussagen von welchen Expertinnen genannt wurden für die transparente Nachvollziehbarkeit).

Bezüglich der Oberkategorie *Berücksichtigung übergreifender Aspekte in Entwicklungsmassnahmen*, die ausschliesslich induktiv erstellte Subkategorien enthielt, wurde vermerkt, von wie vielen und welchen Expertinnen jeweils eine solche Subkategorie genannt, wie oft sie kodiert wurde und auf welche übergreifenden Kompetenzaspekte sich jeweils Erörterungen bezogen. Ebenso wurden analog zu der ersten Oberkategorie Kernaussagen thematisch über alle Expertinneninterviews hinweg zusammengezogen und strukturiert zusammengefasst.

3.5 Gütekriterien des methodischen Vorgehens

In der qualitativen Forschung lässt sich Qualität nicht nach denselben normierten Kriterien wie in der quantitativen Forschung bestimmen, insbesondere fehlt gemäss Flick (2019) in der qualitativen Forschung ein allgemein akzeptierter Kriteriensatz, da gerade die klassischen Gütekriterien der quantitativen Forschung (Validität, Reliabilität, Objektivität) nicht oder nur bedingt zur Beurteilung geeignet sind. Das Ziel der Beurteilung der Gütekriterien soll schlussendlich sein, eine Einschätzung zur Qualität der Ergebnisse machen zu können. Entsprechend wird vorliegend pragmatisch eine Bewertung der beiden Untersuchungsschritte anhand der adaptierten Gütekriterien nach Miles, Huberman und Saldaña (2014, S. 311-316; zitiert nach Kuckartz, 2018, S. 202) und deren Erläuterung durch Kuckartz (2018) vorgenommen, unterschieden nach interner und externer Studiengüte. Dabei werden im Rahmen der internen Studiengüte insbesondere Aspekte wie Zuverlässigkeit als alternative Ausgestaltung des klassischen Gütekriteriums Reliabilität,

Glaubwürdigkeit als alternative Ausgestaltung des klassischen Gütekriteriums der internen Validität sowie die Nachvollziehbarkeit als alternative Ausgestaltung des klassischen Gütekriteriums der Objektivität thematisiert. Im Rahmen der externen Studiengüte sollen die Übertragbarkeit und Verallgemeinerung der Ergebnisse als alternative Ausgestaltung des klassischen Gütekriteriums der externen Validität dienen.

3.5.1 Interne Studiengüte

Hinsichtlich der internen Studiengüte ist zunächst anzumerken, dass beide Untersuchungsschritte stark durch subjektiv-interpretative Entscheidungen geprägt waren. Dies betrifft insbesondere die pragmatische Auswahl der Quellen und Interviewsegmente sowie die induktiv-thematische Ableitung der Kategorien. Zwar wurde ein konsistentes, und in diesem Sinne auch regelgeleitetes, transparent dokumentiertes Vorgehen angestrebt, jedoch wurde keine intersubjektive Absicherung, etwa durch eine unabhängige Zweitkodierung, vorgenommen, wodurch bis zu einem gewissen Grad eine geringere Zuverlässigkeit resultiert (Kuckartz, 2018).

Die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse wurde durch Anwendung von nachvollziehbaren Kriterien wie Häufigkeit, funktionale Breite oder kontextuelle Relevanz gestützt. Die Validierung der literaturbasiert abgeleiteten Kompetenzaspekte erfolgte teilweise im zweiten Untersuchungsschritt durch Expert:inneninterviews, jedoch vor allem hinsichtlich der übergreifenden Relevanz und weniger bezüglich konkreter inhaltlicher Ausprägungen. Auch bei der qualitativen Inhaltsanalyse der Expert:inneninterviews wurde versucht, die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse zu erhöhen, indem die Kodierungen in mehreren iterativen Durchgängen verfeinert wurden. Zusätzlich wurde bei der inhaltlichen Zusammenfassung der Ergebnisse auf Kernaussagen hin darauf geachtet, dass erkennbar bleibt, welche Aussagen unabhängig voneinander von mehreren Expertinnen genannt wurden. Insgesamt wurde in beiden Schritten auf eine möglichst transparente Dokumentation methodischer Entscheidungen und Vorgehensweisen geachtet, um so eine möglichst hohe Nachvollziehbarkeit des konkreten methodischen Vorgehens sicherzustellen.

3.5.2 Externe Studiengüte

Bezüglich der externen Studiengüte ist festzuhalten, dass sich die Ergebnisse beider Untersuchungsschritte bewusst auf generische und orientierende Konstrukte beschränken, um die Übertragbarkeit innerhalb des vorliegend definierten Anwendungskontextes zu gewährleisten. Der Anspruch einer breiten theoretischen Generalisierbarkeit wird dabei explizit nicht erhoben. Vielmehr wurde versucht, durch die bewusst generalisierende Darstellung und Verdichtung der Ergebnisse eine anschlussfähige Grundlage zu schaffen, um weiterführende Diskussionen und praxisbezogene Anwendungen im Kontext der Personalentwicklung zu ermöglichen. Entsprechend ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse klar auf den explorativen und pragmatischen Rahmen der

vorliegenden Untersuchung beschränkt. Zukünftige Studien könnten auf Basis der vorliegenden Erkenntnisse jedoch gezielt differenzierende und validierende Untersuchungen durchführen, um die hier gewonnenen Tendenzaussagen weiter zu präzisieren und zu festigen.

4 Ergebnisse

Folgend werden die Ergebnisse der beiden Untersuchungsschritte dargestellt. Im anschliessenden Kapitel 5 soll sodann eine über beide Untersuchungsschritte hinweg die gemeinsame Diskussion und Interpretation der Ergebnisse erfolgen, um insbesondere auch die Fragestellungen explizit zu beantworten.

4.1 Ergebnisse der literaturbasierten Analyse

Das Ziel der literaturbasierten Analyse war eine erste Annäherung an das Konstrukt übergreifende Kompetenzaspekte. Während elf solcher Kompetenzaspekte aus der Analyse basierend auf der verwendeten Datengrundlage identifiziert wurden, wurden fünf als übergreifend im Sinne des vorliegenden Erkenntnisziels bewertet. Eine Übersicht über alle abgeleiteten Kompetenzaspekte ist in Tabelle 2 ersichtlich.

Tabelle 2

Ergebnisse der literaturbasierten qualitativen Analyse: Übersicht über die abgeleiteten Kompetenzaspekte (eigene Darstellung)

Übergreifender Kompetenzaspekt	Beschreibung (Kategorisierungsgrundlage)	Identifikation in Anzahl Future Skills (Total 17)	Zugeordnete Metakategorien (Total: 5)
Reflexion	Zur Kategorie REFLEXION wurden Einzelfähigkeiten zugeordnet, die das Wahrnehmen, Verstehen, Hinterfragen, die Beurteilung von äusseren Sachverhalten (wie z. B. Informationen, Situationen oder andere Personen) und das Ableiten von Schlussfolgerungen und Konsequenzen umfassen.	13	5: HOTS, DS, SM, LL, IN
Selbstreflexion	Zur Kategorie SELBSTREFLEXION wurden Einzelfähigkeiten zugeordnet, die das Wahrnehmen, Verstehen, Hinterfragen, die Beurteilung von inneren Sachverhalten (eigene Denkprozesse, Werte, Einstellungen, Verhaltensweisen oder die eigene Person als Ganzes) und das Ableiten von Schlussfolgerungen und Konsequenzen umfassen.	5	3: HOTS, SM, LL
Selbstregulation	Zur Kategorie SELBSTREGULATION wurden Einzelfähigkeiten zugeordnet, die die Steuerung und Beeinflussung von eigenen Emotionen, Bedürfnissen, Verhaltensweisen, Denkprozessen, der eigenen Aufmerksamkeit und Motivation oder von eigenen Lernprozessen, sowie die Planung der eigenen Ziele, Prioritäten, Ressourcen oder der eigenen Zeit umfassen.	6	4: HOTS, DS, SM, LL
Ambiguitätstoleranz	Zur Kategorie AMBIGUITÄTSTOLERANZ wurden Einzelfähigkeiten zugeordnet, die die Akzeptanz, das Aushalten und den Umgang mit Unsicherheit, Mehrdeutigkeit, unklaren, widersprüchlichen Situationen, Entwicklungen, Perspektiven oder Anforderungen umfassen.	4	4: HOTS, DS, SM, IN
Kreativität	Zur Kategorie KREATIVITÄT wurden Einzelfähigkeiten zugeordnet, die neue, originelle Prozesse und Methoden oder das Erschaffen von Neuem, Originellem umfassen.	3	1: IN
Weitere Kompetenzaspekte	Begründung für Nichtberücksichtigung als übergreifender Aspekt	Identifiziert in Anzahl Future Skills	Zugeordnete Metakategorien
Kommunikation	Primär instrumentelle Funktion zur Umsetzung anderer Kompetenzen (z. B. Ausdruck eigener Bedürfnisse); kein eigenständiger funktionaler Kompetenzaspekt	4	HOTS, DS, SM, SM

Weitere Kompetenzaspekte	Begründung für Nichtberücksichtigung als übergreifender Aspekt	Identifiziert in Anzahl Future Skills	Zugeordnete Metakategorien
Problemlösung	Abhängig vom Zusammenspiel anderer Kompetenzaspekte (z. B. Reflexion, Kreativität, Selbstregulation); eher als Anwendung, denn als übergreifender Kompetenzaspekt	3	HOTS, HOTS, DS
Entscheiden	Inhaltlich eng mit Selbstregulation und Reflexion verknüpft; nur punktuell erwähnt, keine systematische Breite	1	SM
Konfliktfähigkeit	Eher kontextspezifische Anwendung von Kooperation und Selbstregulation; kein übergreifender Aspekt mit systemischer Breite	1	DS
Selbstgesteuertes Lernen	Eng verwoben mit Selbstregulation und Selbstreflexion; Inhalte konnten dort subsumiert werden	1	LL
Andere beeinflussen	Einzelaspekt innerhalb eines spezifischen Future Skills (Innovations- und Leistungskompetenz); keine Breitenwirkung als übergreifender Kompetenzaspekt	1	SM

Anmerkungen.

HOTS = Higher Order Thinking Skills, DS = Dialogue Skills, SM = Self-Management, LL = Lifelong Learning, IN = Innovation. Die Metakategorien basieren auf Kotsiou et al. (2022).

Neben der Anzahl Future Skills, in denen die jeweiligen Kompetenzaspekte identifiziert wurden, wurde in einem ersten Analyseschritt auch berücksichtigt, wie breit sich diese auf die Metakategorien von Kotsiou et al. (2022) verteilen, um eine erste Einschätzung der Relevanz der Kompetenzaspekte als übergreifende Konstrukte zu erhalten. In einem zweiten, entscheidenden Schritt jedoch war ausschlaggebend für die Beurteilung eines Kompetenzaspekts, ob sich auch inhaltlich-logisch eine übergreifende Relevanz ergab. Im Folgenden soll in Kürze auf diese Überlegung eingegangen werden.

4.1.1 Identifizierte übergreifende Kompetenzaspekte

Reflexion als übergreifender Kompetenzaspekt:

Der übergreifende Kompetenzaspekt Reflexion wurde durch die systematische Bündelung von Einzelfähigkeiten gebildet, die auf *kognitive Prozesse* des Wahrnehmens, Verstehens, Hinterfragens sowie der Beurteilung *äusserer* Sachverhalte (z. B. Informationen, Situationen oder Personen) und die Ableitung von Schlussfolgerungen und Konsequenzen bezogen sind.

Zum Kompetenzaspekt Reflexion konnten mit Abstand am häufigsten Einzelfähigkeiten zugeordnet werden. Zudem ist es der einzige Kompetenzaspekt, der in Future Skills über alle Metakategorien von Kotsiou et al. (2022) hinweg identifiziert wurde, was auf eine gewisse Breite und übergreifende Relevanz hindeutet.

Die abschliessende Beurteilung als übergreifend relevant im vorliegenden Sinne erfolgte aufgrund folgender Überlegung: Reflexive Prozesse, wie sie zu diesem Kompetenzaspekt gehören, scheinen kontextunabhängig eine Voraussetzung für eine Vielzahl von Future Skills darzustellen, da Situationen, Sachverhalte oder Informationen grundsätzlich zunächst überhaupt einmal wahrgenommen und kognitiv erfasst werden müssen, um handlungsfähig im Sinne eines Future

Skills zu sein. So ist es zum Beispiel unumgänglich notwendig, dass eine Problemsituation zunächst überhaupt als solche erkannt und verstanden wird, um handlungsfähig im Sinne des Future Skills *Problem Solving* zu sein. Dabei ist anzunehmen, dass nicht alle kognitiven Prozesse, die unter diesen Kompetenzaspekt subsumiert werden, in gleichem Masse oder hinsichtlich aller Future Skills gleich grundlegend eine Voraussetzung darstellen, jedoch grundsätzlich eine befähigende Funktion einnehmen, indem sie zumindest zur Handlungsfähigkeit in einem relevanten Ausmass beitragen. Die Qualität, mit der beispielsweise interpersonelle Situationen nicht nur erkannt und verstanden, sondern auch angemessen hinterfragt, beurteilt werden und zielführende Schlussfolgerungen bezüglich des eigenen Verhaltens abgeleitet werden können, wird vermutlich beeinflussen, wie erfolgreich im Sinne des Future Skills *Kooperations- und Kommunikationskompetenz* gehandelt werden kann.

Selbstreflexion als übergreifender Kompetenzaspekt:

Der Kompetenzaspekt Selbstreflexion wurde im Verlauf der literaturbasierten Analyse als eigenständige Kategorie vom Kompetenzaspekt Reflexion differenziert, indem Selbstreflexion zwar dieselben kognitiven Prozesse umfasst, die jedoch unter diesem Aspekt auf die eigene Person gerichtet sind, wie etwa auf das Wahrnehmen, Verstehen, Hinterfragen und Beurteilen eigener Denkprozesse, Einstellungen, Werte oder Verhaltensweisen sowie das Ableiten entsprechender Schlussfolgerungen und Konsequenzen.

Der Kompetenzaspekt Selbstreflexion profilierte sich insbesondere hinsichtlich Future Skills heraus, die den Metakategorien *Self-Management* und *Lifelong Learning* zugehörig sind, wobei eine einzige Einzelfähigkeit auch im Future Skill *Systemkompetenz*, der in die Metakategorie *Higher Order Thinking Skills* gehört, zu diesem Kompetenzaspekt zugeordnet wurde.

Auch bezüglich des Kompetenzaspekts Selbstreflexion trugen insbesondere Überlegungen hinsichtlich seiner qualitativen Bedeutung dazu bei, dass dieser Kompetenzaspekt als übergreifend im vorliegenden Sinne beurteilt wurde: gerade bei Future Skills der Metakategorie *Self-Management* und *Lifelong Learning* stehen Selbstentwicklungsprozesse im Vordergrund. Dabei kann angenommen werden, dass gerade in dieser Hinsicht eine kognitive selbst-bezogene Auseinandersetzung in diesem Sinne stattfinden muss, um handlungsfähig im Sinne dieser Future Skills zu sein. So ist beispielsweise hinsichtlich des Future Skills *Lernkompetenz* aus der Metakategorie *Lifelong Learning*, das insbesondere selbstgesteuerte Lernprozesse umfasst, unabdingbar, dass der eigene Lernprozess bewusst reflektiert und beurteilt wird, um auch Konsequenzen bezüglich der Anpassung eigener Lernprozesse ableiten zu können. Basierend auf der Einzel-Identifikation dieses Kompetenzaspekts im Future Skill *Systemkompetenz*, das den Umgang mit komplexen Systemen umfasst, kann geschlussfolgert werden, dass selbstreflexive

Prozesse, ausserhalb ihrer Relevanz im Rahmen von Selbstentwicklungsprozessen, hinsichtlich anderer Future Skills zumindest befähigend wirken können. Gerade weil sich Future Skills dadurch kennzeichnen, dass sie zur Bewältigung von emergenten Situationen und Sachverhalten beitragen, die oftmals nur bedingt klare Handlungsvorgaben im Sinne von richtig oder falsch umfassen, kann es hilfreich sein, beispielsweise eigenen (durch selbstreflexive Prozesse erkannten) Wertvorstellungen als Orientierungsrahmen zu folgen.

Selbstregulation als übergreifender Kompetenzaspekt:

Der übergreifende Kompetenzaspekt Selbstregulation entstand aufgrund von Einzelfähigkeiten, die auf die bewusste Steuerung und Beeinflussung eigener innerer Zustände und Handlungsprozesse abzielen. Darunter fallen Fähigkeiten zur Regulierung von Emotionen, Bedürfnissen, Denkprozessen, Motivation oder Aufmerksamkeit sowie zur zielgerichteten Organisation eigener Ressourcen wie Zeit, Energie oder Lernaktivitäten.

Der Kompetenzaspekt Selbstregulation wurde in Future Skills über fast alle Metakategorien von Kotsiou et al. (2022) hinweg identifiziert, mit Ausnahme der Metakategorie *Innovation*. Überraschend erscheint im ersten Moment, dass verhältnismässig nur wenige konkrete Einzelfähigkeiten unter diesen Kompetenzaspekt eingeordnet wurden. Dies in Anbetracht der grundlegenden Bedeutung von selbstregulativen Prozessen im Zusammenhang mit Kompetenzen, kennzeichnet sich kompetentes Handeln gerade durch eine zielgerichtete Selbstregulation im Sinne von Selbststeuerung. Dies kann jedoch auf die methodische Entscheidung und der Einführung der Sammelkategorie *Anwendung* zurückgeführt werden, indem dort insbesondere solche Einzelfähigkeiten zugeteilt wurden, die den Kern eines Future Skills im Sinne einer expliziten Handlungsfähigkeit umfassen. So kann vorliegend dennoch angenommen werden, dass selbstregulative Prozesse als grundlegende Voraussetzung oder Bestandteil von jeglichen Future Skills eine hohe Relevanz besitzen.

Ambiguitätstoleranz als übergreifender Kompetenzaspekt:

Der übergreifende Kompetenzaspekt Ambiguitätstoleranz wurde aus Einzelfähigkeiten gebildet, die sich auf den konstruktiven Umgang mit Unsicherheit, Mehrdeutigkeit, Unklarheit und widersprüchlichen Anforderungen beziehen und die Akzeptanz, das Aushalten, die Integration und die produktive Nutzung solcher ambigen Situationen umfasst.

Da der konstruktive Umgang mit solchen Ambiguitäten an und für sich auch unter selbstregulative Prozesse subsumiert werden könnte, stand die Rechtfertigung, diesen Kompetenzaspekt als eigenständigen Kompetenzaspekt zu differenzieren, zur Frage. Im Unterschied zu Selbstregulation, setzt Ambiguitätstoleranz im vorliegenden Verständnis jedoch insbesondere auch die kognitive und emotionale Akzeptanz von Ambiguitäten voraus.

Auch wurde der Kompetenzaspekt zwar in Future Skills aus allen Metakategorien, ausser der Metakategorie *Lifelong Learning*, explizit identifiziert, jedoch jeweils nur in einem Future Skill pro Metakategorie. Ebenso wurden verhältnismässig nur wenige explizite Einzelfähigkeiten diesem Kompetenzaspekt zugeordnet.

Qualitativ erscheint Ambiguitätstoleranz jedoch insbesondere hinsichtlich des Elements, der konstitutiv für Future Skills an und für sich ist, nämlich der Emergenz, als grundsätzlich relevant, schliessen emergente Sachverhalte unausweichlich implizit den konstruktiven Umgang mit Ambiguitäten grundsätzlich ein. Entsprechend wurde vorliegend eine bewusste konzeptionelle Differenzierung des Kompetenzaspekts Ambiguitätstoleranz vorgenommen, um die besondere Funktion dieses Aspekts sichtbar zu machen und hervorzuheben.

Kreativität als übergreifender Kompetenzaspekt:

Der Kompetenzaspekt Kreativität wurde im Rahmen der Analyse aus Einzelfähigkeiten abgeleitet, die sich auf das Erschaffen von Neuem sowie auf originelle Denk- und Lösungsprozesse beziehen.

Der Kompetenzaspekt Kreativität konnte nur in drei Future Skills explizit identifiziert werden und beschränkte sich zudem ausschliesslich auf Future Skills aus der Metakategorie *Innovation*. Eine explizite Verankerung in weiteren Metakategorien konnte auf Basis der analysierten Future Skills Beschreibungen nicht aufgezeigt werden. Damit ist Kreativität der einzige Kompetenzaspekt, der nicht in mehreren übergeordneten Themenfeldern erscheint, was die Einordnung als übergreifender Aspekt methodisch nur eingeschränkt stützt.

Die Entscheidung, Kreativität dennoch als übergreifenden Kompetenzaspekt aufzunehmen, basiert entsprechend in erster Linie auf einer qualitativen Bewertung insbesondere hinsichtlich einer implizit angenommenen Relevanz hinsichtlich weiterer Future Skills. Gerade hinsichtlich der Anforderung im Kontext von Future Skills mit nicht-linearen Herausforderungen umgehen und so beispielsweise Lösungen für neuartige, komplexe Probleme entwickeln zu müssen, wird angenommen, dass kreative Elemente entsprechend auch bezogen auf andere Future Skills ausserhalb der Metakategorie *Innovation* durchaus förderlich und entsprechend zumindest funktional relevant sein könnten.

4.1.2 Nicht weiterverfolgte Kompetenzaspekte

Im Zuge der literaturbasierten qualitativen Analyse wurden neben den fünf abgeleiteten übergreifenden Kompetenzaspekten weitere Kategorien identifiziert, die jedoch nicht als übergreifend relevant im Sinne des vorliegenden Erkenntnisinteresses eingeschätzt und entsprechend nicht weiterverfolgt wurden. Diese Entscheidung basierte in erster Linie auf zwei zentralen Kriterien. Erstens wurden, mit Ausnahme des Kompetenzaspekts Kreativität, nur solche

Kompetenzaspekte weitergeführt, die in mehreren Future Skills identifiziert werden konnten und dabei tendenziell über verschiedene Metakategorien hinweg auftraten. Zweitens wurden Kategorien ausgeschlossen, die konzeptionell eher als funktionale Kombination bereits erfasster Aspekte erscheinen. So wurden beispielsweise die Kompetenzaspekte Kommunikation und Problemlösung zwar mehrfach als Kategorien kodiert, jedoch nicht als eigenständige übergreifende Kompetenzaspekte weitergeführt. Kommunikation könnte je nach Kontext auch unter Aspekte wie beispielsweise Selbstregulation (z. B. die bewusste Artikulation von Bedürfnissen als Steuerung von Verhalten) subsumiert werden. Ähnlich verhält es sich mit dem Aspekt Problemlösung, der inhaltlich vom Zusammenspiel anderer abgeleiteter Kompetenzaspekte abhängig zu sein scheint (z. B. ist Reflexion notwendig, um Problemsituationen zu erkennen und zu analysieren, Kreativität zur Entwicklung neuartiger Problemlösungen oder Selbstregulation zur Umsetzung gewählter Problemlösungsstrategien).

Die so abgeleiteten fünf übergreifenden Kompetenzaspekte Reflexion, Selbstreflexion, Selbstregulation, Ambiguitätstoleranz und Kreativität dienen entsprechend als eine erste Annäherung an solche übergreifend relevante Konstrukte, ohne den Anspruch zu erheben, diese trennscharf definieren oder deren grundlegende oder funktionale Relevanz basierend auf dieser Analyse abschliessend und eindeutig beurteilen zu können. Entsprechend sollen diese fünf Aspekte als richtungsweisende Themenfelder im nächsten Untersuchungsschritt mit einer praxisorientierten Perspektive abgeglichen und hinsichtlich ihrer inhaltlichen Relevanz geschärft werden.

4.2 Ergebnisse der Expertinneninterviews

Neben den fünf literaturbasierten übergreifenden Kompetenzaspekten wurde im Rahmen der Expertinneninterviews auch auf weitere Aspekte mit einer aus Expertinnensicht übergreifenden Relevanz Bezug genommen. Folgend soll zunächst auf den Abgleich und die Differenzierung der Relevanz der bereits bestehenden übergreifenden Kompetenzaspekte eingegangen werden, bevor die neuen Aspekte erörtert werden.

4.2.1 Übergreifende Kompetenzaspekte - Abgleich der literaturbasiert abgeleiteten Aspekte

Reflexion als übergreifender Kompetenzaspekt aus Praxissicht:

Der übergreifende Kompetenzaspekt Reflexion wurde von allen vier befragten Expertinnen sowohl im Rahmen der offenen Fragestellung als auch im gezielten Abgleich mit den literaturbasierten Ergebnissen wiederholt als bedeutsamer Aspekt hervorgehoben und bestätigt und verhältnismässig auch am häufigsten thematisiert. Dabei ist eine Differenzierung hinsichtlich seiner Relevanz hinsichtlich drei Themenschwerpunkte erkennbar.

Als zentraler, wiederkehrender Aspekt wurde Reflexion im Zusammenhang mit einer

zunehmenden Informationsfülle genannt, die es notwendig mache, Informationen angemessen selbst beurteilen zu können, also kritisch zu analysieren, zu bewerten und daraus tragfähige Schlüsse zu ziehen. So wurde explizit von drei Expertinnen (E1, E2, E3) die Notwendigkeit genannt, Relevantes von Irrelevantem zu unterscheiden und auf dieser Basis Prioritäten setzen und Entscheidungen fällen zu können, im Sinne von einem «Mut zur Lücke, dass man sagt, ich lasse jetzt 90% von allem weg und setze einen Fokus» (E3, Z2). Die Bedeutung von reflexiven Prozessen wurde darüber hinaus auch in Bezug auf den Umgang mit künstlicher Intelligenz (KI) erörtert. Zwei Expertinnen (E1, E3) betonten, dass gerade das kritische Hinterfragen von mit KI generierter Inhalte zunehmend an Bedeutung gewinne.

Neben dem reflexiven Umgang mit Informationen wurde auch die Relevanz von reflexiven Prozessen in der (zunehmend wichtigen) Interaktion mit anderen betont. Zwei Expertinnen (E2, E4) verwiesen auf die Notwendigkeit, Situationen und das eigene Umfeld wie auch Erwartungen und Bedürfnisse relevanter Stakeholder bewusst wahrnehmen, erkennen und verstehen zu müssen, um diese angemessen berücksichtigen zu können.

Reflexion wurde darüber hinaus von einer Expertin (E4) zudem als zentrale und relevante Voraussetzung für Problemlösefähigkeit eingeordnet, um Situationen rasch erfassen und adäquate Lösungsansätze entwickeln zu können.

Selbstreflexion als übergreifender Kompetenzaspekt aus Praxissicht:

Der Kompetenzaspekt Selbstreflexion wurde von zwei Expertinnen (E2, E4) bereits im Rahmen der offenen Fragestellung direkt adressiert und wurde im anschließenden gezielten Abgleich zusätzlich auch von allen weiteren Expertinnen als relevanter Aspekt bestätigt. Inhaltlich wurde Selbstreflexion insbesondere im Sinne der bewussten Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den eigenen Denk- und Handlungsmustern sowie emotionalen Reaktionen verstanden. Thematisch differenzierten sich zwei Schwerpunkte heraus.

Ein thematischer Schwerpunkt lag dabei auf der Rolle von selbstreflexiven Prozessen im zwischenmenschlichen Kontext. Drei Expertinnen (E2, E3, E4) betonten, dass die bewusste Wahrnehmung eigener Denkweisen, Verhaltensmuster und Entwicklungsfelder entscheidend sei, um in der Zusammenarbeit mit anderen Missverständnisse zu vermeiden und adäquat auf unterschiedliche Perspektiven reagieren zu können und so zur Entwicklung von Empathie und der Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel beiträgt.

Über eine solche soziale Funktion hinaus wurde Selbstreflexion auch im Hinblick auf die eigene Entwicklung hin als essenziell beschrieben. Eine Expertin (E2) hob hervor, dass es gerade in anspruchsvollen oder emotional belastenden Situationen notwendig sei, eigene Reaktionen zunächst wahrzunehmen und anzunehmen, um mit ihnen umgehen zu können: «jetzt bin ich

einfach nur frustriert. Und das für einen Moment auch mal zulassen [. . .] das Wahrnehmen hilft dann auch im Weitergehen und nicht darin verharren» (E2, Z6). Auch betonte eine Expertin (E2), dass es für eine Offenheit gegenüber Veränderung ein gewisses Mass an Selbstreflexion brauche, um zu erkennen, wo man stehe und in welcher Hinsicht eine Weiterentwicklung notwendig sei.

Selbstregulation als übergreifender Kompetenzaspekt aus Praxissicht:

Selbstregulation wurde von allen befragten Expertinnen sowohl in der offenen Eingangsfrage direkt als auch im gezielten Abgleich als übergreifender Kompetenzaspekt als besonders relevant in verschiedenen Kontexten bezeichnet. Dabei trat der Bezug selbstregulativer Prozesse zu einem Themenfeld besonders stark hervor.

Der hauptsächliche inhaltliche Fokus, thematisiert von allen Expertinnen, lag auf dem Zusammenhang zwischen selbstregulativen Prozessen und Resilienz bzw. Selbstfürsorge. Drei Expertinnen (E1, E2, E4) beschrieben Selbstregulation als Fähigkeit, bei Überforderung durch die hohe Informationsflut oder Unsicherheiten bewusst handlungsfähig zu bleiben, eine Expertin führte als Beispiel dazu an: indem man «bewusst merkt, jetzt ist Zeit für eine Pause und vielleicht 5 Minuten mit einer Tasse Tee an ein Fenster steht und schnell einmal durchatmet» (E2, Z20). Eine Expertin (E4) betonte dabei, dass dieser Aspekt gerade im Vergleich zu früheren Arbeitsbedingungen an Relevanz zunehme, da heutige Arbeitsrealitäten wesentlich schnelllebiger und weniger vorhersehbar seien als früher.

Neben der Bewältigung belastender Situationen wurde Selbstregulation von einer Expertin (E4) auch im Sinne von Selbststeuerung im Rahmen eigener Umsetzungsfähigkeiten thematisiert, indem die Beherrschung guter selbstregulativer Prozesse es ermögliche, sich in der Umsetzung langfristiger Ziele zu fokussieren, Rückschläge zu verarbeiten und Projekte konsequent durchzuziehen, dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass bspw. strategische Projekte im organisationalen Alltag vermehrt zunehmen, diese aber auch erfolgreich operativ umgesetzt werden müssen.

Ambiguitätstoleranz als übergreifender Kompetenzaspekt aus Praxissicht:

Ambiguitätstoleranz wurde von einer Expertin (E4) bereits im Rahmen der offenen Eingangsfrage als relevanter Aspekt angesprochen und von allen befragten Expertinnen im weiteren Gesprächsverlauf, insbesondere im Rahmen der gezielten Nachfrage, als bedeutsam bestätigt.

Dabei wurde jedoch der Bezug zum Kompetenzaspekt Selbstregulation von mehreren Expertinnen (E2, E3) explizit differenziert. So wurde Ambiguitätstoleranz teils als vorgelagerte kognitiv-emotionale Akzeptanz von Unsicherheit verstanden, während Selbstregulation dann den aktiven Umgang mit dieser Akzeptanz beschreibe. Insbesondere wurde in dieser Hinsicht auf die zunehmende Relevanz von Ambiguitätstoleranz im Arbeitskontext hingewiesen: «wenn du es nicht aushalten kannst, dass du widersprüchliche Informationen überkommst [. . .] dann kann

es sehr schnell ein Stressfaktor werden» (E3, Z21). Auch aus diesem Zitat lässt sich die thematische Nähe zum Kompetenzaspekt Selbstregulation, gerade im Zusammenhang Resilienz und Selbstfürsorge, ablesen.

Eine Expertin (E4) verwies zudem auf Ambiguitätstoleranz als Ermöglichungsbedingung für kreative Problemlösung hin, da Ambiguitäten, etwa durch neu entstehende Freiräume auch mehr Gestaltungsmöglichkeiten bieten, die man unter Aushaltung der Ambiguität im Sinne von Ambiguitätstoleranz aber produktiv nutzen könne.

Eine Expertin (E2) verwies darauf, dass ihr dieser Kompetenzaspekt von sich aus zunächst nicht in den Sinn gekommen sei, «weil es ja wie nicht etwas Aktives ist, oder weniger als die anderen Punkte, glaube aber, es ist mindestens so wichtig.» (E2, Z24).

Kreativität als übergreifender Kompetenzaspekt aus Praxissicht:

Im Unterschied zu den übrigen Kompetenzaspekten wurde Kreativität von den befragten Expertinnen hinsichtlich der Relevanz als übergreifender Aspekt insbesondere hinsichtlich seiner inhaltlichen Reichweite und Relevanz relativiert. Nur eine Expertin (E4) sprach Kreativität proaktiv von sich aus an und sah es als einen Aspekt, der generell im Geschäftsleben an Relevanz zunehme. Sie betonte dabei insbesondere die Bedeutung von Kreativität im Sinne einer lösungsorientierten Annäherung an Herausforderungen in Verbindung mit Reflexion: «Kreativität hat für mich sehr stark damit zu tun, wie gehe ich Herausforderungen an, wie löse ich jetzt diese Themen [. . .] Vielleicht muss man den Begriff Kreativität etwas auseinandernehmen, was man darunter versteht» (E4, Z24). In den übrigen Interviews wurde Kreativität erst auf gezielte Nachfrage hin diskutiert, dabei jedoch durchgängig funktional im soeben beschriebenen Sinne umgedeutet. Anstelle einer originellen Schöpfungskraft (*etwas völlig Neues erschaffen*) wurde Kreativität vielmehr im Sinne beschrieben, bestehende Informationen oder Konzepte neu kombinieren, reflektieren oder verknüpfen zu können.

Darüber hinaus betonten zwei Expertinnen (E3, E4) die kontextspezifische Relevanz von Kreativität. Die Relevanz des Aspekts sei abhängig vom Tätigkeitsfeld, wobei diese eher in kreativen Berufsfeldern und weniger in stark regulierten oder analytisch geprägten Aufgabenbereichen gegeben sei.

4.2.2 Übergreifende Kompetenzaspekte: Neue induktiv abgeleitete Kompetenzaspekte

Neben der Erörterung der literaturbasiert abgeleiteten Kompetenzaspekte ergaben sich aus den Expertinneninterviews weitere thematische Schwerpunkte, die nicht durch das deduktiv erstellte Kategoriensystem abgedeckt waren. Insbesondere der Aspekt Kooperation wurde von mehreren Expertinnen (E1, E2, E4) und unabhängig voneinander als zentraler Kompetenzaspekt thematisiert. Darüber hinaus wurden die Themen Growth Mindset und Führung aufgegriffen, wobei sie in ihrer

Funktion eher als unterstützende bzw. kontextualisierende Konzepte verstanden werden können, anstatt als eigenständige übergreifende Kompetenzaspekte.

Kooperation als neu abgeleiteter übergreifender Kompetenzaspekt:

Der Aspekt Kooperation wurde von drei Expertinnen (E1, E2, E4) explizit benannt. Dabei wurde deutlich, dass Kooperation vorliegend als übergreifender Kompetenzaspekt nicht im Sinne eines rein funktionalen Zusammenarbeitens verstanden, sondern in Verbindung mit Reflexion als interaktiver Prozess gesehen wurde. Besonders hervorgehoben wurde die Bedeutung etwa im kritischen Austausch über externe Informationen oder im Umgang mit KI-generierten Inhalten: «Kooperation bedeutet schon, man macht miteinander das gleiche, aber es soll ja auch sein, vielmehr, dass man sich untereinander challenged, hey woher hast Du das? Wie kommst Du auf das?» (E1, Z10). In diesem Sinne wurde Kooperation als gemeinsamer Sparring-Prozess beschrieben, der insbesondere das kritische Hinterfragen von Sachverhalten fördere.

Darüber hinaus wurde die Relevanz von Kooperation auch im Kontext ko-kreativer Prozesse betont, insbesondere im Hinblick auf die Anforderungen in einer dynamischen Arbeitswelt: «Wir müssen immer kreativer, innovativer werden, in der VUCA-Welt, und ich glaube, das schafft man nicht mehr nur alleine» (E2, Z32). So wurde in diesem Zusammenhang von einer anderen Expertin (E4) erwähnt, dass man beispielsweise auch als Organisation «das Rad [nicht] immer wieder neu erfinden muss, sondern, dass man auch das bestehende Netzwerk, sei es intern oder extern oder übergreifend» (E4, Z28) nutzen soll, um vor allem auch auf ein *Mehr* an Informationen und Wissen zurückgreifen zu können.

Growth Mindset und Führung als ergänzende Aspekte

Neben Kooperation wurden in den Interviews zwei weitere Kategorien induktiv kodiert: das Growth Mindset und das Thema Führung. Beide werden vorliegend jedoch weniger als eigenständige Kompetenzaspekte verstanden, sondern vielmehr als ergänzende Dimensionen im Zusammenhang mit den anderen übergreifenden Kompetenzaspekten gesehen.

Das Growth Mindset wurde von zwei Expertinnen (E2, E3) im Sinne einer Bereitschaft und Offenheit hinsichtlich einer gewissen Lernwilligkeit thematisiert. Neben einem Umfeld, das ein solches Mindset lebe und fördere, sieht eine Expertin einerseits gewisse «angeborene Charaktereigenschaften» (E3, Z10) wie Offenheit oder Neugier, andererseits aber auch gewisse selbstreflexive Prozesse als Voraussetzung für ein solches Mindset: «Man könnte es so ein bisschen in das Selbstreflexive reinnehmen, ob man es eben schafft, um zu so einem positiven Mindset zu kommen» (E3, Z31). Inhaltlich überschneidet sich der Aspekt Growth Mindset entsprechend mit Aspekten wie Selbstreflexion oder Selbstregulation.

Auch das Thema Führung wurde wiederholt adressiert (E2, E4), jedoch auch weniger im Sinne

eines inhaltlich eigenständigen Kompetenzaspekts, sondern mehr als spezifischer Kontext, in dem die diskutierten, übergreifende Kompetenzen besonders relevant seien: «sie müssen Superheroes sein, [. . .] da braucht es die Ruhe und Gelassenheit. Hört sich jetzt ganz banal an. [. . .] Da brauchts eigentlich alles, was wir vorhin gesagt haben, aber so in einem erhöhten Masse» (E4, Z22). So brauche es beispielsweise im Sinne von Selbstreflexion «ein gutes Selbstverständnis und Selbstvertrauen» (E4, Z22), aber auch im Sinne von Selbstregulation die Fähigkeit, «selber eine innere Ruhe zu haben und gegen Aussen vermitteln können» (E4, Z22), aber auch, dass man sich die Zeit nimmt «für eine gewisse Planung, für eine gewisse Orientierung, dass du weisst, wohin du willst» (E4, Z22), was gleichzeitig auch eine erhöhte Relevanz reflexiver Prozesse einschliesst: «Du musst eine klare Zielvorstellung haben, um zu wissen, was Du am Ende des Tunnels erreicht haben möchtest» (E4, Z22). Führung könnte in diesem Sinne als besonderes Anwendungsfeld gesehen werden, in dem übergreifende Kompetenzaspekte in einem besonderen Ausmass relevant werden.

4.2.3 Berücksichtigung übergreifender Kompetenzaspekte in Entwicklungsmassnahmen

Generelle Berücksichtigung übergreifender Kompetenzaspekte in Entwicklungsmassnahmen

Die Frage, inwiefern übergreifende Kompetenzaspekte im erörterten Sinne bereits in der Praxis der Personalentwicklung berücksichtigt werden oder wurden, wurde mit allen Expertinnen gezielt aufgegriffen und dabei von diesen weitgehend übereinstimmend beantwortet. Eine explizite und systematisch verankerte Förderung dieser Aspekte findet bislang nur punktuell statt, jedoch wurde ebenfalls übereinstimmend betont, dass die Relevanz solcher übergreifenden Kompetenzaspekte weiter zunehme und diese künftig zunehmend berücksichtigt werden müssten, so beispielhaft:

Ich habe das Gefühl generell wird es immer mehr hingehen zu diesen allgemeinen Skills, so Fachtrainings nehmen in der Tendenz, in meiner Wahrnehmung etwas ab, oder werden auf Learning Nuggets, virtuelle Videos oder so kondensiert, also wie man sich innerhalb eines Systems bewegt oder wie ein Prozess abläuft. Dort merke ich mehr so ein Eindampfen und ein Reduzieren. Und die allgemeinen Themen, über die wir jetzt darüber geredet haben, die ja nachher auch fachübergreifend sind, dass man dort eher rauffährt und mehr investiert. Und sicher auch, ich bin überzeugt, noch weiter ausgebaut werden wollen oder müssen.

(E2, Z46)

Als Herausforderung bezüglich der Förderung beispielsweise wurde einerseits genannt, dass die Berücksichtigung solcher übergreifender Kompetenzaspekte in Entwicklungsmassnahmen eine neue Art von Haltung und Denken erfordere, gerade weil klassisch Kompetenzentwicklung tendenziell

strukturiert und lange im Voraus geplant werde: «wir neigen halt schon dazu in langen Zyklen zu planen, also da stehe ich halt teilweise schon immer wieder mal an. Hier müssen wir vielmehr reinkommen in das Pilotieren, [. . .] es ist also ein ganz anderes Arbeiten» (E1, Z37). Andererseits sei aber auch der unmittelbare Nutzen von solchen Themen schwieriger aufzuzeigen:

Wenn ich sagen kann, wir schulen jetzt einmal quer das Sankt-Galler Management Modell, dann sagen alle, ah ja super, finde ich cool, das können wir anwenden. Wenn ich aber sage, jetzt gehen wir ein bisschen in die Selbstreflexion und schauen Selbstregulation an, dann weiss ich nicht, ob wir da Gelder gesprochen bekommen. Ich glaube, man muss es gut verpacken, das haben wir versucht zu machen in den letzten Jahren. (E4, Z38)

Entsprechend soll folgend aufgezeigt werden, inwiefern eine Berücksichtigung solche übergreifenden Kompetenzaspekte in Entwicklungsmassnahmen aus der Perspektive der Expertinnen bereits stattfindet.

Dabei wurde die Förderung und Entwicklung solcher übergreifender Kompetenzaspekte insbesondere hinsichtlich zwei verschiedener Ansätze thematisiert. Einerseits zeigt sich die überwiegende Tendenz, thematisiert von allen Expertinnen, dass solche Aspekte weniger direkt und explizit beispielsweise in Schulungen vermittelt werden, sondern dass vielmehr eine implizite Förderung durch die Einbindung solcher Aspekte in Unternehmensprozesse und den unternehmerischen Alltag stattfindet. Bezogen auf einzelne Kompetenzaspekte, findet jedoch hinsichtlich gewisser Themenbereiche vereinzelt auch eine explizite, direkte Förderung statt, wie insbesondere zwei Expertinnen (E2, E3) hervorheben.

Förderung übergreifender Kompetenzaspekte durch implizite Integration

Dass übergreifende Kompetenzaspekte im erörterten Sinne weniger explizit und direkt geschult werden, lässt sich insbesondere auf die von allen Expertinnen sinngemäss erwähnte Feststellung zurückführen, dass diese teilweise auch nur schwierig zu schulen seien, beispielhaft erwähnt eine Expertin (E1) in diesem Zusammenhang: «wir können kein Training machen, mit jetzt üben wir Reflexionsfähigkeit. Das muss man alles irgendwie in Prozesse einbinden» (E1, Z37). Dies betrifft insbesondere die übergreifenden Kompetenzaspekte Reflexion, Selbstreflexion und Kooperation. Die implizite Förderung übergreifender Kompetenzaspekte durch eine Integration in bestehende Prozesse oder in den Arbeitsalltag wurde dabei hinsichtlich vier verschiedener Ebenen erörtert.

Eine Expertin (E4) spricht in diesem Sinne, sozusagen auf der höchsten Ebene, die Verankerung solcher Aspekte in organisationalen Wertedefinitionen, als leitende Werte, an: «Wir sind dran an einer Wertedefinition, wo wir genau solche Themen drin haben, um jetzt mal zu sensibilisieren, das Bewusstsein, etwas weg von den Fachkompetenzen» (E4, Z34).

Eine Ebene darunter, sozusagen als mögliche Übersetzung solcher Wertedefinitionen, erklärt eine Expertin (E1), dass beispielsweise Performance-Management-Prozesse überarbeitet und solche übergreifenden Kompetenzaspekte, wie Reflexion, Selbstreflexion und Kooperation eingebunden wurden: bspw. durch die Einführung von teamorientierten anstatt individuellen Zielsetzungen und Peer-Review-Prozessen sowie der vermehrten, bewussten Einbettung von Feedbackformaten für einen laufenden Selbst- und Fremdbildabgleich im Zusammenhang mit der Gestaltung und Planung der eigenen beruflichen Weiterentwicklung.

Noch eine Ebene weiter unten kann die Einbindung solcher übergreifenden Kompetenzaspekte in der methodischen Gestaltung von Schulungsformaten gesehen werden, wie von zwei Expertinnen erwähnt wurde (E2, E3). Eine Expertin (E3) führt dazu aus: «Also wir vermitteln da nicht eine Theorie, sondern mehr die Art und Weise, wie man Trainingsangebote gestaltet, in der Methodik, in der reinen Lernmethodik» (E3, Z37). So werden beispielsweise reflexive, kooperative und kreative Elemente in der Anwendung von spezifischen Gruppenübungen eingebunden: «Was wir auch viel nutzen, sind so klassische Brainstorming Methoden, also auch gekoppelt mit so kollegialer Beratung, dass man Fälle bespricht, [. . .] wir schreiben einfach mal auf, was kommt euch in den Sinn und dann das weiterspinnen» (E2, Z39). Ebenso wird eine Kombination von selbstreflexiven und kooperativen Elementen erwähnt, im folgenden Beispiel durch die Führung eines Tagebuchs über ganze Schulungsmodule hinweg: «und sich notieren, wann habe ich gemerkt, da habe ich Mühe mit [. . .] und gab es Sachen, die mir geholfen haben und das dann wie mitnehmen und in der Gruppe besprechen» (E2, Z43). Ebenso wurden auch generell Schulungsformate beschrieben, die, themen-unabhängig, Raum für eine selbstreflexive Auseinandersetzung, als auch eine gemeinsame Reflexion mit anderen bieten: «Wir nennen das Mindset-Circles. Da geht es nicht um reine Wissensvermittlung, sondern mehr: Warum ist es wichtig, wie leben wir es heute – auf einer Metaebene» (E3, Z43).

Auf der untersten Ebene erwähnt insbesondere eine Expertin (E2) die Relevanz, dass solche Aspekte im Sinne von «Micro-Learnings» (E2, Z54) zum selbstverständlichen Bestandteil des Arbeitsalltags werden. Dabei wird dies einerseits als Aufgabe oder abhängig von Schlüssel-, wie Führungspersonen gesehen: «wo eben wirklich die Führungskraft einen Unterschied macht. Dass sie eben Raum schafft, für solche Gespräche oder für solche Fragen. Oder eben im anderen, so gar nicht, im schlimmsten Fall das noch verhindert durch einen spitzigen Kommentar» (E2, Z58). Entsprechend sieht eine weitere Expertin ebenfalls einen Hebel hinsichtlich der Förderung solcher Aspekte in der Vorbildrolle von Führungskräften («lead by example», E4, Z34) und dass entsprechend ein Fokus in der Sensibilisierung insbesondere auf solche Aspekte im Rahmen von Führungskräfteentwicklung gelegt werden sollte. Nicht zuletzt wurde auch die Einbindung im 1:1

Austausch und durch den bewussten Einsatz von Feedback, zur niederschweligen Förderung solcher Aspekte im Alltag erwähnt und von drei Expertinnen thematisiert (E2, E3, E4), so beispielhaft: «aber gar nicht formell sondern mehr so durch das Zusammenarbeiten, durch Wahrnehmen und Rückmeldung geben» (E2, Z54).

Förderung übergreifender Kompetenzaspekte durch explizite Schulungsmassnahmen

Explizite Fördermassnahmen von konkreten übergreifenden Kompetenzaspekten wurden nur vereinzelt von drei Expertinnen (E1, E2, E3) genannt, dabei bezogen sich solche konkreten Entwicklungsmassnahmen in erster Linie auf den Aspekt Selbstregulation im Zusammenhang mit dem Thema Resilienz.

Einerseits wurde eine explizite Wissensvermittlung zu und die Thematisierung der VUCA-Welt und der daraus folgenden Implikationen von einer Expertin (E2) erwähnt:

Dass die Leute ganz grundlegend mal diese Konzepte, VUCA usw. verstehen, auch verstehen, dass es wie normal ist, dass man da gewisse Schwierigkeiten hat oder auch eine gewisse Toleranz, dass das etwas ist, das man lernen muss, dass es nicht etwas ist, das den meisten einfach in die Wiege gelegt worden ist. Und dann schon auch, was wir anschauen, Methoden, Techniken, wie kann ich damit umgehen. Was hilft mir dann auch? (E2, Z43)

Andererseits scheint das Thema Selbstregulation mit dem Fokus auf Resilienz im Rahmen von betrieblichen Gesundheitsmassnahmen aufgegriffen zu werden, wie eine Expertin (E3) erklärt: «Also ich würde sagen, der erste Teil, mit der Selbstregulation, wo es um die Gesunderhaltung geht in einer sehr dynamischen Umwelt, berücksichtigen wir schon sehr gut und immer mehr, weil wir auch unser betriebliches Gesundheitsmanagement ausbauen» (E3, Z33), wobei insbesondere die explizite Berücksichtigung dieses Themas im Rahmen mit Führungsschulungen, die sich mit dem Thema gesunde Schulung auseinandersetzen, hervorgehoben wurde.

Eine Expertin (E1) verweist in diesem Zusammenhang jedoch auch auf eine gewisse Schwierigkeit hinsichtlich der konkreten Förderung von Selbstregulation im Zusammenhang mit Resilienz und auf den Versuch, dieses Thema in «Lunch and Learning» (E1, Z42) Formaten abzuhandeln, da diese Themen erst dann individuell als relevant erlebt werden, wenn eine konkrete Belastung bereits eingetreten sei: «Solange du funktionierst, funktionierst du [. . .] erst wenn du merkst, jetzt bin ich drüber, fängts dich an zu interessieren.» (E1, Z42).

Handlungsbedarf hinsichtlich Entwicklungsmassnahmen zur Förderung übergreifender Kompetenzaspekte

Abgesehen von der allgemeinen Feststellung, wie bereits weiter oben festgehalten, dass ein genereller Handlungsbedarf hinsichtlich solcher thematisierten Aspekte gesehen wird, weil deren

Bedeutung im organisationalen Kontext zunehme, wurde jedoch kaum expliziter Handlungsbedarf bezogen auf konkrete Aspekte genannt. Insbesondere wurden die beiden Kompetenzaspekte Ambiguitätstoleranz und Kreativität nur am Rande erwähnt.

Auch in diesem Zusammenhang zeigte sich jedoch, dass sich der Kompetenzaspekt Ambiguitätstoleranz kaum vom Kompetenzaspekt Selbstregulation trennen lässt, resp. diese beiden Aspekte nahe zueinander gedacht werden. Eine Expertin (E1) führte dazu aus, «dass man den Umgang mit Ambiguitäten irgendwie halt in diesen selbstreflexiven, resp. reflexiven Prozessen einbindet, vielleicht auch, dass man auch wieder hier gemeinsam mit anderen schaut, puh jetzt komme ich in Stress, an meine Grenzen, was mache ich jetzt» (E1, Z46).

Ein Entwicklungswunsch hinsichtlich des Aspekts Kreativität wurde ausschliesslich von einer Expertin (E4) konkret geäussert: «Ich würde gerne mehr in diesen Themen Lösungsorientierung, Kreativität, also Kreativität im Sinn von der Lösungsfindung und von der Kooperation Zusammenarbeit, viel mehr auf das gehen.» (E4, Z38), wobei andere (z. B. E1) hierzu aus einer organisationalen Perspektive keinen Bedarf sehen.

Zuletzt soll noch ein Punkt erörtert werden, der von einer Expertin (E3) erwähnt wurde, im Zusammenhang mit der Frage, inwiefern gewisse dieser übergreifenden Kompetenzaspekte allenfalls auch nur bedingt förderbar seien und mehr bereits als Persönlichkeitsanlage mitgebracht werden. In dieser Hinsicht wurde eingebracht, dass die Berücksichtigung solcher übergreifender Kompetenzaspekte nicht nur in Entwicklungsmassnahmen interessant und relevant sei, sondern allenfalls auch ihre Einbindung als Potentialkriterien im Rahmen von Personalauswahlprozessen.

5 Diskussion

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bestand darin, für die Unternehmenspraxis durch die Ableitung übergreifender Kompetenzaspekte im Kontext von Future Skills einen Orientierungsrahmen zu schaffen. Ziel war es dabei, Aspekte oder Themenfelder zu identifizieren, die über einzelne zukunftsrelevante Kompetenzen hinausgehen und somit grundlegende Fähigkeiten zur Bewältigung künftiger, zunehmend emergenter Entwicklungen ermöglichen. Aufgrund der explorativen Ausrichtung der Studie sowie der inhärenten Komplexität und Abstraktheit des Konzepts der Future Skills ergeben sich aus den Ergebnissen hauptsächlich allgemeine und richtungsweisende Aussagen. Im Folgenden erfolgt daher eine fokussierte Diskussion der wichtigsten Erkenntnisse, die als Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Expertinneninterviews einheitlich bestätigen, dass übergreifende Kompetenzaspekte, wie sie in dieser Arbeit verstanden werden, im Vergleich zu rein fachspezifischen Kompetenzen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Während aus der Literaturanalyse fünf übergreifende Kompetenzaspekte (Reflexion, Selbstreflexion, Selbstregulation, Ambiguitätstoleranz und Kreativität) abgeleitet wurden, konnten diese durch die Expertinneninterviews genauer differenziert und zusätzlich um den Kompetenzaspekt Kooperation ergänzt werden. Die Ergebnisse legen den Eindruck nahe, dass insbesondere Reflexion und Selbstreflexion aus Sicht der Expertinnen zentrale und befähigende Kompetenzaspekte darstellen. Ihre Wirksamkeit entfalten diese Aspekte insbesondere in Wechselwirkung mit dem neu hinzugefügten Kompetenzaspekt Kooperation. Einerseits sind kognitive Reflexionsprozesse essenziell für die kritisch-analytische Verarbeitung grosser und wachsender Informationsmengen sowie neuer Informationsquellen wie KI. Andererseits sind sie auch notwendig für eine angemessene und bewusste Interaktion in sozialen Kontexten. Selbstreflexive Prozesse wiederum werden als unabdingbare Voraussetzung sowohl für persönliche Entwicklungsprozesse als auch für Empathie und Perspektivenübernahme in sozialen Situationen hervorgehoben. Besonders deutlich zeigt sich der Mehrwert des Kompetenzaspekts Kooperation in Kombination mit (selbst-)reflexiven Prozessen. Laut den Expertinnen weisen solche kooperativ-(selbst-)reflexiven Prozesse gegenüber individuellen Reflexionsprozessen klare Vorteile auf, insbesondere durch das gemeinsame kritische Hinterfragen und Denken bezüglich innerer und äusserer Sachverhalte.

Eine zentrale Erkenntnis hinsichtlich der Förderung dieser Kompetenzaspekte ist, dass weniger die explizite Vermittlung von Methoden oder Wissen im Vordergrund steht. Vielmehr ist es die implizite Integration und Einbettung dieser Aspekte in Unternehmenswerte, -prozesse und den Arbeitsalltag, die besonders wirkungsvoll erscheint. Auf diese Weise erfolgt automatisch und

natürlich eine Förderung der entsprechenden Kompetenzen auf individueller Ebene.

Ein weiterer als zentral erachteter Kompetenzaspekt ist Selbstregulation, welcher in diesem Zusammenhang insbesondere auf gesundheitsorientierte Selbststeuerungsprozesse ausgerichtet ist. Im Gegensatz zu den zuvor genannten Aspekten wird Selbstregulation eher explizit gefördert. Hierbei werden konkrete Tools und Methoden vermittelt, häufig eingebettet in kooperativ-(selbst-)reflexive Schulungsformate.

Hingegen wurden die literaturbasiert abgeleiteten Kompetenzaspekte Ambiguitätstoleranz und Kreativität durch die Ergebnisse der Expertinneninterviews relativiert. Ambiguitätstoleranz gewinnt zwar grundsätzlich durch die zunehmende Unsicherheit und Mehrdeutigkeit an Bedeutung, da Ambiguitäten vermehrt zu zukünftigen Arbeitskontexten gehören. Sie wird jedoch nicht eigenständig als übergreifend relevant angesehen, sondern vielmehr als Bestandteil von Selbstregulation betrachtet. Kreativität hingegen zeigt sich insbesondere in Kombination mit kooperativ-reflektiven Prozessen als relevant, allerdings eher als ergänzender, funktionaler Aspekt und weniger als eigenständiger übergreifender Kompetenzaspekt.

Zuletzt ist die besondere Rolle der Führungskräfte hervorzuheben. Einerseits sind diese zunehmend mit Herausforderungen konfrontiert, zu deren Bewältigung insbesondere (selbst-)reflexive und selbstregulative Aspekte beitragen könnten. Andererseits fungieren Führungskräfte als Multiplikatoren und Vorbilder, indem sie durch ihr Verhalten entscheidend zur Integration und Förderung übergreifender Kompetenzaspekte im Unternehmensalltag beitragen.

5.1 Beantwortung der Fragestellungen

Im Folgenden sollen die einzelnen Teilfragestellungen explizit und kurz beantwortet werden. Anschliessend wird in einem abschliessenden Kapitel ein übergreifendes Fazit gezogen.

Teilfragestellung 1: Welche übergreifenden Kompetenzaspekte, die für verschiedene Future Skills grundlegend oder funktional bedeutsam sein könnten, lassen sich literaturbasiert aus Beschreibungen von Future Skills ableiten?

Literaturbasiert konnten fünf übergreifende Kompetenzaspekte identifiziert werden, die für unterschiedliche Future Skills grundlegend oder funktional relevant erscheinen: Reflexion, Selbstreflexion, Selbstregulation, Ambiguitätstoleranz und Kreativität. Diese Aspekte zeichnen sich jeweils dadurch aus, dass sie sich über mehrere Future Skills und verschiedene Metakategorien hinweg erstrecken, und wurden auf Grundlage einer logischen und sinngemässen Interpretation ihrer Relevanz für künftige, emergente Situationen ausgewählt.

Teilfragestellung 2: Welche übergreifenden Kompetenzaspekte werden von Expert:innen aus

der Personalentwicklung aus Praxissicht hinsichtlich einer dynamischen Arbeitswelt als besonders relevant betrachtet?

Aus Sicht der befragten Expertinnen aus der Personalentwicklung wurden insbesondere Reflexion, Selbstreflexion, Kooperation und Selbstregulation als Kompetenzaspekte mit hoher Relevanz für die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen in einer dynamischen Arbeitswelt hervorgehoben. Ambiguitätstoleranz wurde hingegen vor allem als Bestandteil der Selbstregulation betrachtet. Kreativität wurde von den Expertinnen eher als kontextspezifischer und funktionaler Aspekt bewertet und entsprechend weniger deutlich hervorgehoben.

Teilfragestellung 3: Inwieweit stimmen die literaturbasiert abgeleiteten übergreifenden Kompetenzaspekte mit den Einschätzungen der Expert:innen aus der Unternehmenspraxis überein?

Die literaturbasiert identifizierten Kompetenzaspekte stimmen grundsätzlich als richtungsweisende Themenfelder weitgehend mit den Einschätzungen der Expertinnen überein. Dennoch zeigten sich dabei wichtige Differenzierungen: Während die übergreifende Bedeutung von Reflexion, Selbstreflexion und Selbstregulation bestätigt wurde, ergänzten die Expertinnen den Kompetenzaspekt Kooperation als zentralen, zusätzlichen Aspekt. Ambiguitätstoleranz und Kreativität hingegen wurden von den Expertinnen in ihrer eigenständigen, übergreifenden Bedeutung relativiert und eher als funktionale oder eingebettete Kompetenzen bewertet.

Teilfragestellung 4: Inwiefern besteht hinsichtlich der Förderung übergreifender Kompetenzaspekte aus Praxissicht aktuell Handlungs- oder Entwicklungsbedarf?

Aus Sicht der Expertinnen besteht eindeutig grundlegender Handlungsbedarf bezüglich der Förderung übergreifender Kompetenzaspekte im hier beschriebenen Sinne. Jedoch wurden weniger konkrete Einzelaspekte benannt, die isoliert gefördert werden sollten. Stattdessen sehen die Expertinnen primär einen Bedarf in der Sensibilisierung für die Relevanz dieser übergreifenden Kompetenzaspekte und deren implizite Integration in Unternehmensprozesse, Unternehmenswerte und den Unternehmensalltag. Zusätzlich wird eine gezielte Sensibilisierung und Entwicklung der Führungskräfte hervorgehoben, da diese als wesentliche Multiplikatoren und Vorbilder fungieren.

5.2 Fazit

«Future Skills ist ein schillernder Begriff, dem vielfältige Verständnisse zugrunde liegen. Die bestehenden Ansätze erschöpfen sich dabei oftmals in einer Aneinanderreihung von Begriffselementen, die für Future Skills wichtig sein könnten. Liste reiht sich an Liste» (Ehlers, 2020, S. 7). Vor diesem Hintergrund erscheint die Identifikation übergreifender Kompetenzaspekte auf

einer höheren Abstraktionsebene, wie sie in der vorliegenden Arbeit vorgenommen wurde, als eine plausible und anschlussfähige Herangehensweise. Einerseits macht die häufige Verwendung des Begriffs *Future Skills* in der Unternehmenspraxis die Dringlichkeit des Themas deutlich. Andererseits verweist die begriffliche und konzeptionelle Unschärfe, auf die auch Ehlers (2020) hinweist, genau auf den Kern der Problematik: Zukünftige Entwicklungen sind zunehmend von Emergenz und Nichtlinearität geprägt, weshalb kompetentes Handeln immer weniger aus bisherigen Wissensbeständen und Erfahrungen abgeleitet werden kann. Die Konsequenz daraus ist vermutlich, dass eine abschliessende Festlegung auf spezifische Inhalte von *Future Skills* nur schwer möglich ist. Es lässt sich kaum exakt vorhersagen, welche konkreten Kompetenzen tatsächlich benötigt werden, sodass lediglich mehr oder weniger plausible Annahmen getroffen werden können. Diese Erkenntnis verweist daher auf die Bedeutung grundlegender Prozesse, um künftige Herausforderungen zu bewältigen, unabhängig davon, worin diese Herausforderungen konkret bestehen werden.

Eine solche prozessbezogene Perspektive könnte möglicherweise auch ein grundlegendes Umdenken hinsichtlich der Art und Weise implizieren, wie Kompetenzentwicklung künftig verstanden und umgesetzt werden sollte. Weniger entscheidend scheint es dabei, stets auf aktuelle Trends und Themen mit spezifischen Entwicklungsmassnahmen zu reagieren. Stattdessen sollten die in der vorliegenden Arbeit identifizierten übergeordneten Kompetenzaspekte ihrer beabsichtigten, abstrakten Charakteristik entsprechend weniger als isolierte, separate Aspekte betrachtet werden. Vielmehr sollten sie als prozessuale Elemente gesehen werden, die miteinander verknüpft als integraler und selbstverständlicher Bestandteil des Unternehmensalltags zu einer wirksamen und langfristigen Befähigung der gesamten Organisation beitragen könnten.

6 Ausblick und Limitationen

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, durch die Ableitung übergreifender Kompetenzaspekte im Kontext von Future Skills eine erste Orientierung für die Unternehmenspraxis hinsichtlich zukunftsrelevanter Kompetenzentwicklungsfelder zu schaffen. Dabei konnten grundlegende und funktional bedeutsame Aspekte identifiziert und deren Bedeutung aus einer praktischen Perspektive reflektiert werden. Dennoch ist die Aussagekraft der Ergebnisse in mehrfacher Hinsicht eingeschränkt, woraus sich Ansatzpunkte für zukünftige Forschung ergeben.

Eine zentrale Limitation ergibt sich aus dem qualitativen und explorativen Charakter der Studie. Insbesondere aufgrund der begrenzten Datenbasis, bestehend aus einer selektiv zusammengestellten Literatur sowie lediglich vier Expertinneninterviews, ist eine Verallgemeinerung der Ergebnisse nicht möglich. Dementsprechend beschränkt sich die Aussagekraft dieser Ergebnisse ausschliesslich auf einen möglichen richtungsweisenden Ansatzpunkt, um die Entwicklung und Förderung zukunftsrelevanter Kompetenzen anzugehen. Zwar erleichterte die bewusste methodische Entscheidung, die identifizierten Kompetenzaspekte offen und abstrakt zu fassen, eine explorative Annäherung an das Thema. Gleichzeitig führte dies jedoch dazu, dass die abgeleiteten Konstrukte nur bedingt eindeutig und klar abgegrenzt definiert werden konnten.

Sollte der Ansatz dieser Arbeit - nämlich Kompetenzentwicklung künftig durch die Fokussierung auf wenige zentrale Kernelemente sowie durch die Integration von beispielsweise selbst-/reflektiv-kooperativen Prozessen neu zu denken - aufgegriffen werden, ergibt sich daraus weiterer Forschungsbedarf hinsichtlich einer genaueren Ausdifferenzierung und Konkretisierung dieser Prozesse und Aspekte. Aufgrund der hohen Praxisrelevanz der Thematik erscheint weiterführende Forschung im praxisnahen Umfeld durchaus angebracht. Beispielsweise könnte eine grössere Anzahl von Interviews mit einer diverseren Stichprobe die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weiter ergänzen und präzisieren.

Fraglich bleibt dabei allerdings, in welchem Umfang eine gezielte theorieorientierte Vertiefung und eine theoretisch fundierte trennscharfe Abgrenzung solcher übergreifenden Kompetenzaspekte sinnvoll und anzustreben sind. Es besteht die Vermutung, dass gerade der Versuch, die Thematik Future Skills stark theoriebasiert zu behandeln und in systematische Kompetenzmodelle einzuordnen, zu einem zunehmend unübersichtlichen und wenig einheitlichen Forschungsfeld führt. Vielmehr scheint es sich hier primär um eine praxisrelevante Thematik zu handeln, wobei sich zukünftige Forschung jeweils an konkreten Fragestellungen und am Mehrwert für die Praxis und deren Anwendungskontext orientieren sollte. Neben einer weitergehenden Schärfung und Ergänzung der bisherigen Erkenntnisse wäre beispielsweise eine breit angelegte Untersuchung

interessant, die bereits bestehende konkrete Umsetzungen und Integrationen solcher übergreifenden Kompetenzaspekte in Unternehmen als Best Practices sammelt und diskutiert. Dies insbesondere deshalb, weil solche Möglichkeiten in der vorliegenden Arbeit nur punktuell und beispielhaft beleuchtet werden konnten. In einem weiteren Schritt könnten empirische Studien die Wirksamkeit konkreter und praxisnaher Methoden zur Förderung übergreifender Kompetenzaspekte überprüfen, um auf dieser Basis fundierte Empfehlungen für Unternehmen abzuleiten.

Schliesslich wurde im Rahmen eines Expertinneninterviews angedeutet, dass übergreifende Kompetenzaspekte möglicherweise auch in Personalauswahlprozessen eine bedeutende Rolle spielen könnten. Es wäre somit interessant, in zukünftigen Studien gezielt zu untersuchen, inwiefern solche Aspekte als Kriterien in der Personalauswahl berücksichtigt werden könnten.

Zusammenfassend bietet diese Arbeit eine erste richtungsweisende Orientierung dazu, welche übergreifenden Kompetenzaspekte und zugehörigen Themenfelder für künftige Herausforderungen besonders relevant erscheinen. Gleichzeitig verdeutlichen die dargestellten Limitationen jedoch, dass weitere Forschung erforderlich ist, um diese Kompetenzaspekte weiter zu präzisieren, und praxisorientierte Handlungsansätze zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Breuer, F. (1996). Theoretische und methodologische Grundlinien unseres Forschungsstils. In F. Breuer (Hrsg.), *Qualitative Psychologie* (S. 14-40) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07902-6>
- Breuer, F. (2020). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder* (S. 27–48). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18234-2>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2020). Transkription. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren* (S. 835–854). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9>
- Drewes, S. & Hägerbäumer, M. (2025). Future Skills in der Arbeitswelt 4.0. Perspektiven zur Relevanz und Entwicklung von Future Skills im Arbeitskontext. In M. Hägerbäumer, U. Thelen & A. Renz (Hrsg.), *Future Skills in Human Resource Management und Corporate Learning* (S. 3–30). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46481-3>
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Erpenbeck, J. (2012). Was »sind« Kompetenzen? (Kompetenz-Bände). In W.G. Faix (Hrsg.), *Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag* (S. 1–58). Stuttgart: Steinbeis-Edition.
- Erpenbeck, J. & Hasebrook, J. (2012). Sind Kompetenzen Persönlichkeitseigenschaften? (Kompetenz-Bände). In W.G. Faix (Hrsg.), *Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag* (S. 61–87). Stuttgart: Steinbeis-Edition.
- Euler, D. (2018). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In R. Arnold et al. (Hrsg.),

Handbuch Berufsbildung (S. 1–13). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_18-1

- Flick, U. (1998). Zugänge zum Un-Vertrauten: qualitative Methoden in der Analyse sozialer Repräsentationen. In E.H. Witte, (Hrsg.), *Sozialpsychologie der Kognition: soziale Repräsentationen, subjektive Theorien, soziale Einstellungen. Beiträge des 13. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie*. (S. 48–74). Lengerich: Pabst.
- Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 473–488). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Fröhlich, W. D. (2010). *Wörterbuch Psychologie* (34. Auflage). Nördlingen: dtv.
- Genkova, P. & Schaefer, Christopf Daniel. (2024). Globale Kompetenz: Begriff und Definitionen. In P. Genkova (Hrsg.), *Handbuch Globale Kompetenz: Grundlagen - Herausforderungen - Krisen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30555-0>
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Holti, M. A. (2024). *Kompetenz- und Persönlichkeitsbildung: Phänomenologischer Zugang zu einem personenorientierten Kompetenzverständnis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-45644-3>
- Kalz, M. (2023). Zurück in die Zukunft?: Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 332–352.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2023.11.19.x>
- Keim, S. & Wittmann, P. (2012). Zukunftsfähigkeit durch Kompetenzentwicklung (Kompetenz-Bände). In W.G. Faix (Hrsg.), *Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag* (S. 426–455). Stuttgart: Steinbeis-Edition.
- Kotsiou, A., Fajardo-Tovar, D. D., Cowhitt, T., Major, L. & Wegerif, R. (2022). A scoping review of

Future Skills frameworks. *Irish Educational Studies*, 41(1), 171–186.

<https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2022522>

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*.

Weinheim: Beltz.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen

Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen*

Sozialforschung (S. 441–456). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>

Lai, E. R. & Viering, M. (2012). *Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings*.

Vancouver, Canada: National Council on Measurement in Education.

Lamb, S., Maire, Q. & Doecke, E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review*.

Future Frontiers Analytical Report. State of New South Wales (Department of Education).

Lerch, S. (2016). *Selbstkompetenzen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-12975-0>

Marquardt, C. (2020). *Personalkompetenz: Intrapersonale Kompetenzen am Arbeitsplatz messen*.

Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30942-8>

Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative*

Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren (S. 495–512). Wiesbaden:

Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9>

Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch*

Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 633–648). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>

Mey, G. & Mruck, K. (2020). Qualitative Forschung in der Psychologie: Eine Kartierung. In G. Mey &

K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 1: Ansätze und*

Anwendungsfelder (1-24). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18234-2)

[3-658-18234-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18234-2)

- North, K., Reinhardt, K. & Sieber-Suter, B. (2018). *Kompetenzmanagement in der Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16872-8>
- Pietzonka, M. (2024). Persönlichkeitseigenschaften als Lernziele und Future Skills? Der problematische Trend von Kompetenzen zu dispositionalen Eigenschaften. In S. Fichtner-Rosada, T. Heupel, C. Hohoff & J. Heuwing-Eckerland (Hrsg.), *Kompetenzen für die Arbeitswelten der Zukunft: Impulse des European Year of Skills für Wirtschaft, Bildung und Personalwesen* (S. 269–280). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44959-9>
- Reichertz, J. (2019). Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 31–48). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Scharnhorst, U. & Kaiser, H. (2018). *Transversale Kompetenzen*. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030 Vision und Strategische Leitlinien». Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI.
- Strübing, J. (2019). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 525–544). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Terörde-Wilde, A. & Lüneborg, L. (2025). Ein eignungsdiagnostischer Blick auf Future Skills: Chancen und Grenzen neuer Methoden des Assessments von Zukunftskompetenzen. In M. Hägerbäumer, U. Thelen & A. Renz (Hrsg.), *Future Skills in Human Resource Management und Corporate Learning* (S. 31–59). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46481-3_2

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Angepasste, vereinfachte Darstellung des Modells der Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition nach North et al. (2018, S. 38).....	9
<i>Abbildung 2.</i> Darstellung des Forschungsdesigns (eigene Darstellung)	16
<i>Abbildung 3.</i> Übersicht der Quellenbasis für Literaturanalyse (eigene Darstellung)	20
<i>Abbildung 4.</i> Schematische Darstellung des Analyseablaufs (eigene Darstellung)	21
<i>Abbildung 5.</i> Beispiel Extraktion und Paraphrasierung Einzelfähigkeiten (eigene Darstellung) ..	22
<i>Abbildung 6.</i> Beispiel der Verdichtung von Einzelfähigkeiten zu Kompetenzaspekten (Ausschnitt aus Anhang A).....	23
<i>Abbildung 7.</i> Beispielhafter Ausschnitt - Darstellung der abgeleiteten Kategorie Selbstregulation als übergreifender Kompetenzaspekt (Ausschnitt aus Anhang B)	24
<i>Abbildung 8.</i> Darstellung der Struktur des Interviewleitfadens	27
<i>Abbildung 9.</i> Darstellung Analyseschritte qualitativer Inhaltsanalyse (Darstellung angelehnt an Ablaufmodell nach Mayring & Fenzl, 2019, S. 640)	29
<i>Abbildung 10.</i> Kategoriensystem mit deduktiven und induktiven Kategorien (eigene Darstellung)	31

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Übersicht über die Merkmale der befragten Expertinnen (eigene Darstellung)</i>	26
Tabelle 2 <i>Ergebnisse der literaturbasierten qualitativen Analyse: Übersicht über die abgeleiteten Kompetenzaspekte (eigene Darstellung)</i>	35

Hilfsmittelverzeichnis

KI- Assistenzsystem	Teile / Stelle(n) in der Arbeit	Einsatz
<i>ChatGPT (OpenAI, GPT-4 / GTP-4.5)</i>	Diverse Kapitel / kontinuierlich	Sprachlich-strukturierte Vorschläge zur Verdichtung der eigenen Textbasis – keine inhaltliche Generierung
<i>ChatGPT (OpenAI, GPT-4 / GTP-4.5)</i>	Diverse Kapitel / kontinuierlich	Systematische Durchsicht längerer Abschnitte auf orthografische und grammatikalische Korrektheit. Fehlerkorrektur erfolgte durch manuelle Umsetzung der Vorschläge.
<i>ChatGPT (OpenAI, GPT-4 / GTP-4.5)</i>	Tabellen 1 & 2 nach DGPs	Erstellung zweier Tabellenlayouts nach DGPs-Vorgabe, die inhaltliche Ausarbeitung erfolgte ausschliesslich eigenständig.
<i>ChatGPT (OpenAI, GPT-4 / GTP-4.5)</i>	Ganze Arbeit	Vorschläge zur Kürzung redundanter oder wenig zentraler Textpassagen zur Unterschreitung der maximalen Zeichenzahl; Auswahl und Umsetzung der Kürzungen erfolgte vollständig eigenständig.
<i>ChatGPT (OpenAI, GPT-4 / GTP-4.5)</i>	Abstract	Formulierungsvorschlag für ein strukturiertes Abstract basierend auf den Inhalten der Arbeit; vorgeschlagene Formulierungen wurden selber angepasst.
<i>ChatGPT (OpenAI, GPT-4 / GTP-4.5)</i>	Anhang – <i>Hilfsmittelverzeichnis</i>	Formulierungshilfe zur transparenten und strukturierten Darstellung der KI-Nutzung im Sinne der guten wissenschaftlichen Praxis :)
<i>Zotero (7.0.15 (64-bit))</i>	Literaturverzeichnis und Zitationen im Fliesstext	Verwendung zur Verwaltung der verwendeten Literaturquellen sowie zur automatisierten Formatierung von Zitaten und des Literaturverzeichnisses gemäss DGPs. Alle Zitate wurden abschliessend manuell überprüft und ggf. formatiert.