

Arbeiten in selbstorganisierten Unternehmensstrukturen: Anforderungen und bedeutsame Kompetenzen

Eine qualitative Anforderungsanalyse in der WKS KV Bildung
mit Fokus auf die Ebene des Individuums

MASTER-ARBEIT

2021 / 2022

Autorin

Schenkel, Sandra

Begleitperson

Dr. phil. Berset, Martial

Praxispartner*in

WKS KV Bildung Bern
Kontaktperson Hofmann, Andrea

Abstract

Systems of decentralized management distribute authority and decision-making through self-organizing teams. These conditions place high demands on employees. This Master's Thesis examines the job requirements of the holacratic structures in an educational institution to reveal significant competencies enabling success at work. The applied qualitative research design contained a pre-study with a document analysis and expert interviews (n = 3). Critical incident technique was applied, involving interviews with subject matter experts (n = 15), a focus group (n = 12), and a final expert interview. The results of the qualitative content analysis imply that different aspects of self-leadership and communication skills are critical to successfully work in a holacratic context. This above all, requires self-relied goal setting and decision-making well as to take responsibility (role consciousness). Practical implications to support self-directed learning point to holistic, integrative approaches that allow both organizational freedom for development in the work process and protected learning spaces.

keywords: job requirements, competencies, holacracy, self-directed learning process

Zusammenfassung

Agile Modelle wie Holacracy zeichnen sich durch verteilte Führung, hohe Vernetzung und Selbstorganisation aus. Diese Masterarbeit identifiziert zentrale Anforderungen der Arbeit in selbstorganisierten Strukturen und bedeutsame Kompetenzen für die Ebene des Individuums. Ansätze zur Unterstützung selbstgesteuerter Entwicklungsprozesse werden eruiert. Das qualitative Forschungsdesign umfasste eine Dokumentenanalyse, Expert:inneninterviews (n = 3) sowie 15 Leitfadeninterviews, eine Fokusgruppe (n = 12) und ein Fokusinterview entlang der Schritte der Critical Incident Technique. Anforderungen mit Bezug zum Handeln und Entscheiden unter hoher Autonomie (Orientierung schaffen & Ziele definieren, Rollenbewusstsein) sowie der Abstimmung und Kommunikation (sich koordinieren und abgleichen, Feedback geben, annehmen, einholen) treten als bedeutsam hervor, ebenso wie verschiedene Facetten von Selbstführungs- und Kommunikationskompetenzen. Die Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse im Kontext der Selbstorganisation erfordert integrative Ansätze, die sowohl organisationale Freiräume für die gezielte Entwicklung im Arbeitsprozess wie auch geschützte Lernräume ermöglichen.

Schlüsselbegriffe: Anforderungen, Holacracy, Kompetenzen, selbstgesteuerte Lernprozesse

Anzahl Zeichen (inkl. Leerzeichen, exkl. Anhang): 234'848

Abkürzungsverzeichnis

CI	Critical Incident
CIT	Critical Incident Technique
EI	Expert:inneninterviews
IP	Interviewpartner:innen
ISI	inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse
KSAO	Knowledge (Wissen / Kenntnisse), Skills (Fertigkeiten), Abilites (Fähigkeiten), other Characteristics (andere Merkmale)
OM	Organisationsmitglieder
P-E Fit Model	Person-Environment Fit Model
SME	Subject Matter Experts
soU	selbstorganisierte Unternehmensstruktur(en)
TAToo	Task-Analysis-Tools
TM	Transformationsmanagement

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	7
1.1	Praktische Ausgangslage und Problemstellung	8
1.2	Zielsetzungen und Fragestellungen	10
1.3	Eingrenzung der Thematik	11
1.4	Aufbau der Arbeit.....	11
2	Theorie	12
2.1	Anforderungen und Kompetenzen	12
2.1.1	Anforderungsverständnis.....	12
2.1.2	Kompetenzverständnis und Kompetenzmodelle	13
2.1.3	Kongruenz von Arbeitsanforderungen und Personeneigenschaften	15
2.2	Arbeiten im Kontext der Selbstorganisation	16
2.2.1	Agile Organisationsmodelle und Selbstorganisation	16
2.2.2	Arbeiten im Kontext von Holacracy	18
2.2.3	Fähigkeiten und Kompetenzen im Kontext der Selbstorganisation	20
2.3	Die individuelle Entwicklung in selbstorganisierten Strukturen	23
2.3.1	Transformatives Lernen.....	23
2.3.2	Die Bedeutung von Feedback	24
2.3.3	Gestaltung von Lern- und Entwicklungskonzepten	24
3	Methodik.....	27
3.1	Untersuchungsdesign und -methoden	27
3.2	Voranalyse.....	28
3.2.1	Dokumentenanalyse.....	29
3.2.2	Expert:inneninterviews	31
3.2.3	Auswertung und Zwischenergebnisse.....	34
3.3	Hauptanalyse.....	34
3.3.1	Anforderungsanalyse mittels Critical Incident Technique.....	34
3.3.2	Critical Incident Interviews.....	36
3.3.3	Fokusgruppe und -interview	39
3.3.4	Inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	42
3.3.5	Aufbereitung der Ergebnisse	44
4	Ergebnisse	45
4.1	Anforderungen der Arbeit in den selbstorganisierten Strukturen der WKS	45

4.1.1	Kognitive Anforderungen	45
4.1.2	Emotionale Anforderungen	52
4.1.3	Motivationale Anforderungen.....	54
4.1.4	Soziale Anforderungen	56
4.1.5	Ergebnisse Gruppierung und Bewertung der Anforderungen	61
4.2	Kompetenzen für die Arbeit in den selbstorganisierten Strukturen der WKS.....	63
4.2.1	Personale Kompetenzen	63
4.2.2	Fachlich-methodische Kompetenzen	72
4.2.3	Sozial-kommunikative Kompetenzen	75
4.2.4	Aktivitäts- und handlungsorientierte Kompetenzen	79
4.2.5	Ergebnisse Überprüfung der Gruppierung und Bewertung der Kompetenzen....	81
4.3	Methoden und Massnahmen für die selbstgesteuerte Entwicklung	82
4.3.1	Individuelle Ebene	82
4.3.2	Lernen im sozialen Arbeitsnetzwerk.....	83
4.3.3	Organisationale Ebene	84
5	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse.....	86
5.1	Anforderungen der Arbeit in den selbstorganisierten Strukturen der WKS.....	86
5.2	Kompetenzen für die erfolgreiche Arbeit in den selbstorganisierten Strukturen der WKS	89
5.3	Methoden und Massnahmen für die selbstgesteuerte Entwicklung	92
5.4	Methodenkritik und Limitationen.....	93
5.5	Implikationen	95
5.5.1	Implikationen für die Praxis	95
5.5.2	Implikationen für die Forschung	97
6	Fazit und Ausblick	98
7	Literaturverzeichnis	99
8	Abbildungsverzeichnis.....	105
9	Tabellenverzeichnis.....	106
Anhang.....		Fehler! Textmarke nicht definiert.

1 Einleitung

Agile Organisationsmodelle und selbstorganisierte Unternehmensstrukturen (soU) geraten zunehmend in den Fokus von Schweizer Unternehmen (Savoy & Beyeler, 2020). Die hohe Dynamik, Ambiguität und mangelnde Berechenbarkeit, die mit aktuellen Entwicklungen einhergehen, erhöhen die Unsicherheit und Komplexität des Arbeitskontextes (Schmitz, 2018). Agile Organisationsmodelle, wie Holacracy versprechen durch selbstorganisierte Strukturen mehr Beweglichkeit und Widerstandsfähigkeit für einen effektiven Umgang mit diesen Herausforderungen (Laib, Lieberherr & Schachinger, 2020). Wissenschaft und Praxis diskutieren unterschiedliche Erfolgsfaktoren für eine gelingende agile Transformation und die Einführung von soU (Arnold Basler, Wehner & Schulze, 2021; Peters, Simmert, Eilers & Leimeister, 2019). Diese gehen mit einer Flut von Anforderungen (z.B. hohe Eigenverantwortung, Fähigkeiten zur Selbstführung, kontinuierliches Lernen) an die Organisationsmitglieder (OM) einher (Laib et al., 2020; Schmitz, 2018). Die Frage nach bedeutsamen Kompetenzen, die zur erfolgreichen Arbeit im Kontext der Selbstorganisation befähigen scheinen noch wenig Aufmerksamkeit zu erhalten. Dieser Eindruck entstand durch eine unsystematische Literaturreview der Autorin. Es resultierten nur wenige Forschungsarbeiten mit Bezug auf relevante individuelle Kompetenzen für die Arbeit in soU (Majkovic, Gundrum, Weiss, Külling, Lutterbach & Frigg, 2020). Das Forschungsinteresse dieser Arbeit setzt an diesem Punkt an: In einem konkreten Praxiskontext sollen zentrale Anforderungsmerkmale von soU erschlossen und bedeutsame Kompetenzen für die erfolgreiche Arbeit mit Fokus auf die Ebene des Individuums abgeleitet werden. Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit sollen zudem Anhaltspunkte dafür liefern, wie die selbstgesteuerte, individuelle Entwicklung der OM unterstützt werden kann.

1.1 Praktische Ausgangslage und Problemstellung

Die WKS KV Bildung (WKS) ist zurzeit das grösste Bildungsunternehmen im kaufmännischen und betriebswirtschaftlichen Bereich im Kanton Bern. Die Institution umfasst die Bereiche Grundbildung (ca. 2600 Lernende) und Weiterbildung (ca. 1800 Teilnehmende) (WKS KV Bildung, 2021). Die Ausrichtung der Grund- und Weiterbildungsangebote an gegenwärtige und zukünftige Entwicklungen der Arbeitswelt hat für die WKS einen hohen Stellenwert. Vor diesem Hintergrund werden zusammen mit der KV Business School Zürich kontinuierlich neue Weiterbildungsformate entwickelt, um Einzelpersonen und Unternehmen für die Bewältigung aktueller und zukünftiger Arbeitsanforderungen zu befähigen (WKS KV Bildung, 2021a).

Seit Januar 2020 befindet sich die WKS als Unternehmen in der Transformation zur dualen Organisation. Die duale Organisationsform ist gekennzeichnet durch ein hybrides Modell aus hierarchischen und heterarchischen Strukturen (WKS KV Bildung, 2020). Die Hierarchie umfasst Bereiche zur Aufrechterhaltung der Stabilität (z.B. Geschäfts- und Bereichsleitung, Rechnungswesen). Die Heterarchie¹ (z.B. Bereich Administration Grundbildung) soll die agile Bewältigung dynamischer und komplexer unternehmerischer Rahmenbedingungen sowie die Nähe zur Kundschaft durch selbstorganisierte Teams ermöglichen (WKS KV Bildung, 2020).

Die in dieser Arbeit fokussierten soU beziehen sich auf den Arbeitskontext der Heterarchie, welcher sich durch die Arbeit in selbstorganisierten Teams, nach holokratischen Prinzipien (Robertson, 2015) auszeichnet. Unabhängig von der zugrundeliegenden Struktur (hierarchisch oder heterarchisch), werden jedoch alle Bereiche und Teams in Rollen- und Kreisstrukturen nach dem Holakratie-Modell (Holacracy) nach Robertson (2015) abgebildet. Abbildung 1, S. 9) zeigt die duale Organisation, mit insgesamt 15 Kreisen. Sieben Kreise sind heterarchisch (*Systemlandschaft, Personalentwicklung, WKS Infrastruktur, psychische & physische Gesundheit und Sicherheit, Business Development, Kreis Transformation, Mitarbeiter:innenkommission*), fünf dual (heterarchische und hierarchische Subkreise) (*Grundbildung, Weiterbildung, Service Center, Projekte und temporäre Kreise*) und zwei Kreise hierarchisch (Geschäftsleitung, Verwaltungsrat) organisiert (WKS KV Bildung 2021b). Die duale Organisation umfasst 65 Personen, welche in der Administration und den Services arbeiten, 21 Personen des Reinigungsdienstes sowie die 17 Bereichsleitungen und vier Geschäftsleitungsmitglieder (Stand 12.01.2022) (WKS KV Bildung, 2021c). In der Kreisstruktur (s. Abbildung 1, S. 9) sind die Lehrpersonen und Referierenden der Grund- und

¹Heterarchie bezeichnet eine Parallelstruktur zur Hierarchie. Es werden weiterhin Vorgesetzte und Mitarbeitende definiert, jedoch können sich die hierarchischen Strukturen verändern (Fosbrook, 2016). Vorgesetzte sind situativ Geführte und folglich Mitarbeitende auch Führende. Heterarchische Organisationsmodelle weisen kreisförmige Strukturen, mit sich überlappenden, kontinuierlich verändernden Hierarchien auf.

Weiterbildung noch nicht berücksichtigt. Diese sollen zu einem späteren Zeitpunkt in den Transformationsprozess involviert werden (WKS KV Bildung, 2020).

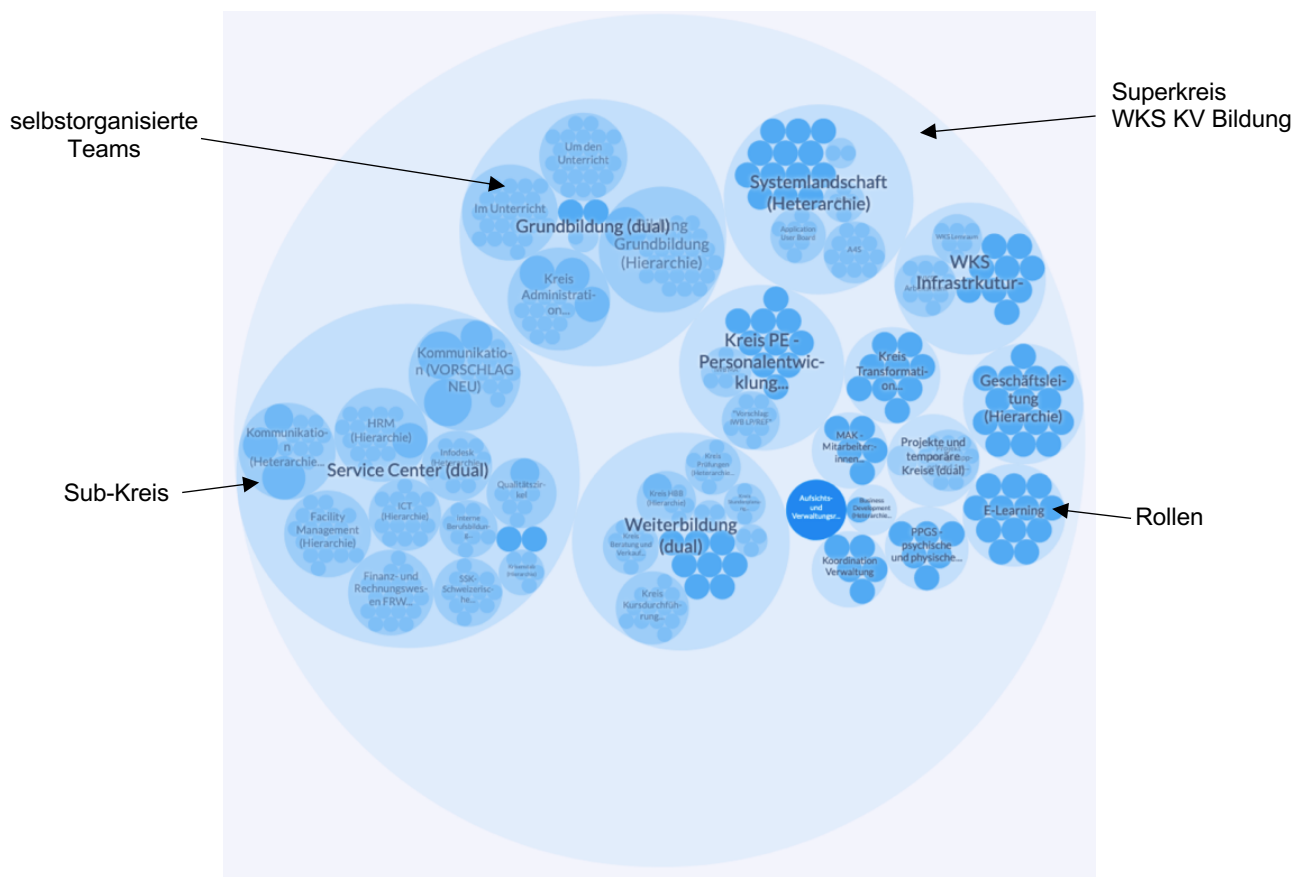


Abbildung 1. Übersicht Kreis- und Rollenstruktur duale Organisation der WKS KV Bildung

(Darstellung nach WKS KV Bildung, 2021b (Holaspirt) (Stand 26.12.2021).

Die selbstorganisierte Arbeit in der Heterarchie ist für viele OM neu und mit unterschiedlichen Herausforderungen verbunden (WKS KV Bildung, 2020). Als Institution, die sich mit neuen Arbeitsformen auseinandersetzt und deren Kerngeschäft in der Aus- und Weiterbildung liegt, nimmt auch die Befähigung der OM für die erfolgreiche Arbeit in den selbstorganisierten Strukturen einen besonderen Fokus ein. Anfangs 2021 stand die Teamentwicklung im Vordergrund. Initiativen für die Entwicklung der OM auf individueller Ebene befanden sich noch in Planung. Aus dieser Ausgangslage ergibt sich der Fokus dieser Masterarbeit. Ziel ist ein Erkenntnisgewinn zu bedeutsamen Kompetenzen für die erfolgreiche Arbeit in den soU der WKS auf der Ebene des Individuums. Dieser Schwerpunkt soll die bereits betrachtete Teamentwicklung ergänzen und Anhaltspunkte dafür liefern, wie die individuelle Entwicklung der OM unterstützt werden kann.

1.2 Zielsetzungen und Fragestellungen

Aus dem einleitend beschriebenen Forschungsinteresse und der praktischen Problemstellung ergeben sich die Kernziele dieser Arbeit. In einem ersten Schritt sollen durch eine qualitative Anforderungsanalyse zentrale Anforderungsmerkmale der Arbeitstätigkeit in den soU der WKS identifiziert und beschrieben werden. Die soU beziehen sich auf den Arbeitskontext der Heterarchie (s. Kapitel 1.1). Die Ergebnisse der Anforderungsanalyse dienen als Grundlage für die Ableitung von Kompetenzen, welche für die individuelle Ebene der OM, für eine erfolgreiche Arbeit in den soU bedeutsam sind. In diesem Zusammenhang gilt zu klären, durch welche Massnahmen und Methoden die selbstgesteuerte, individuelle Entwicklung dieser Kompetenzen unterstützt werden kann. Dabei sollen vorhandene, unternehmensinterne Ressourcen und bereits bestehende Weiterbildungsangebote und -gefässe einbezogen und diskutiert werden. Durch den Einbezug theoretischer Grundlagen gilt es schliesslich Handlungsempfehlungen für die Unterstützung der selbstgesteuerten Entwicklung abzuleiten.

Aus diesen drei Zielen leiten sich die Fragestellungen für die vorliegende Arbeit ab.

Fragestellung 1

***Welche Anforderungen** stellt die Arbeit in den selbstorganisierten Strukturen der WKS KV Bildung an die Fähigkeiten der Organisationsmitglieder auf der Ebene des Individuums?*

Fragestellung 2

***Welche bedeutsamen Kompetenzen** für die Arbeit in den selbstorganisierten Strukturen der WKS KV Bildung lassen sich aus den identifizierten Anforderungen für die Ebene des Individuums ableiten?*

Fragestellung 3

*Durch welche Massnahmen und Methoden kann **die selbstgesteuerte, individuelle Entwicklung der Organisationsmitglieder** der WKS KV Bildung in Bezug auf die bedeutsamen Kompetenzen unterstützt werden?*

1.3 Eingrenzung der Thematik

Die Fragestellungen (s. Kapitel 1.2) fokussieren die Arbeit in den selbstorganisierten (heterarchischen) Strukturen der WKS und die individuelle Ebene der OM. Beobachtungen der Praxis und theoretische Grundlagen (Laib et al., 2020; Schmitz, 2018) lassen annehmen, dass der selbstorganisierte Arbeitskontext gegenüber der Hierarchie andere Anforderungen an die individuellen Kompetenzen stellt. Diese gilt es systematisch zu identifizieren. Die Eingrenzung auf die Ebene des Individuums sichert den praktischen Mehrwert, da die Praxispartnerin die Teamentwicklung zum Zeitpunkt dieser Arbeit bereits fokussierte. Die Beantwortung der Fragestellungen erfolgt aus personenbezogener Perspektive. Im Fokus stehen Personenmerkmale (z.B. Fähigkeiten), die in Zusammenhang mit der Arbeit in selbstorganisierten Strukturen stehen. Die vorliegende Arbeit geht nicht auf bedingungsbezogene Merkmale der Arbeitsgestaltung (z.B. zeitliche, ökonomische Faktoren usw.) ein. Aufgrund des explorativen Ansatzes wurde auf ein systematisches Review theoretischer und empirischer Literatur verzichtet. Die induktive Herleitung von Anforderungen und Kompetenzen gewährleistet die Nähe zum Praxiskontext und den Forschungsgegenstand (Kuckartz, 2016). Der qualitative Ansatz und die begrenzte Stichprobe ermöglichen keine generalisierbaren Ergebnisse. Die abgeleiteten Handlungsempfehlungen beziehen sich auf den Kontext der WKS.

1.4 Aufbau der Arbeit

Kapitel 2 beleuchtet relevante personalpsychologische Konzepte in Zusammenhang mit Anforderungen und Kompetenzen, theoretische Grundlagen der Arbeit in soU mit Fokus auf Holacracy sowie ausgewählte Aspekte der selbstgesteuerten Entwicklung im Kontext der Selbstorganisation. Kapitel 3 erläutert das gewählte Untersuchungsdesign den Untersuchungskontext sowie die eingesetzten Instrumente zur Datenerhebung und -analyse. Kapitel 4 beschreibt die Ergebnisse zu identifizierten Anforderungen der Arbeit in den soU, bedeutsamen Kompetenzen für die Ebene des Individuums sowie Ansätzen für die Unterstützung der selbstgesteuerten, individuellen Entwicklung. Kapitel 5 widmet sich der Interpretation der zentralen Erkenntnisse mit Bezug zu den Fragestellungen interpretiert und deren Diskussion vor dem theoretisch-empirischen Hintergrund. Die Limitationen dieser Arbeit werden in Kapitel 5.4 dargelegt, bevor in Kapitel 5.5 abgeleitete Implikationen aufgezeigt werden. Den Abschluss dieser Arbeit bildet Kapitel 6 mit einer zusammenfassenden Beantwortung der Fragestellungen und einem Ausblick auf weiterführende Untersuchungsfelder.

2 Theorie

Das vorliegende Kapitel erläutert den theoretischen und empirischen Bezugsrahmen der eingeführten Fragestellungen (s. Kapitel 1.2). Die gesetzten Schwerpunkte richten sich nach der Relevanz für den fokussierten Arbeitskontext und der für die Untersuchung gewählten Perspektive. Die Bedeutung zentraler Begriffe in Zusammenhang mit der Arbeit in soU und den formulierten Fragestellungen wird einleitend geklärt.

2.1 Anforderungen und Kompetenzen

Das vorliegende Kapitel fokussiert personalpsychologische Konzepte, um aufzuzeigen wie *Anforderungen* und *Kompetenzen* sowie verbundene Begriffe im Rahmen dieser Arbeit verstanden und differenziert werden. Weiter wird auf die Bedeutung übereinstimmender Arbeitsanforderungen und Eigenschaften eines Individuums eingegangen.

2.1.1 Anforderungsverständnis

Schuler (2014) unterscheidet drei Ebenen von Anforderungen (Tätigkeitsmerkmalen). Tätigkeitsspezifische Anforderungen (z.B. Aufgaben einer Rolle in soU) erfordern von einem Individuum bestimmte Eigenschaften (z.B. Kenntnisse, Fertigkeiten oder Fähigkeiten). Tätigkeitsübergreifende Erfordernisse sind dagegen nicht an eine bestimmte Tätigkeit gebunden und umfassen nach Schuler (2014) allgemein relevante Personenmerkmale für den Arbeitserfolg (z.B. Reflexionsfähigkeit). Die dritte Anforderungsebene bezieht sich auf Befriedigungs- und Motivierungspotenziale einer Arbeitstätigkeit, welche Interessen, Bedürfnisse oder Werte eines Individuums ansprechen. Übereinstimmende Anforderungen einer Arbeitstätigkeit und Eigenschaften eines Individuums begünstigen dessen Leistungsfähigkeit und Arbeitszufriedenheit (Höft & Kersting, 2018; Schuler, 2014) (s. Kapitel 2.1.3).

Anforderungen bezeichnen im Kontext dieser Arbeit bestimmte Merkmale der Arbeitstätigkeit (Tätigkeitsmerkmale) im Kontext soU. Anforderungen stellen bestimmte Ansprüche an die Eigenschaften einer Person (Eigenschaftsmerkmale), die für den beruflichen Erfolg, die Arbeitsleistung, -zufriedenheit und das psychische Wohlbefinden des Individuums bedeutsam sind (Definition angelehnt an Höft & Kersting, 2018 und Schuler, 2014).

Westhoff (2009) schlägt eine Differenzierung von psychologischen und nichtpsychologischen Anforderungen vor, welche sich an der Verhaltensgleichung der entscheidungsorientierten Diagnostik orientiert. Verhalten stellt demnach eine Funktion von sechs Anforderungsgruppen und deren Interaktionen dar (Westhoff, 2009). Diese lassen sich nach Westhoff (2009) in zwei nichtpsychologische (Bedingungen der Umgebung und des Organismus) und vier

psychologische (kognitiv-geistige, emotionale, motivationale und soziale) Anforderungen unterscheiden. Westhoff (2009) betont, dass diese lediglich eine Möglichkeit für die Strukturierung von Anforderungen darstellt und eine empirische Fundierung fehlt. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf psychologischen Anforderungen der Arbeit in soU, die im Folgenden angelehnt an Westhoff (2009) beispielhaft näher beschrieben werden.

Kognitive Anforderungen beziehen sich auf Wahrnehmungs-, Lern-, Gedächtnis- und Denkprozesse. Konkrete Beispiele sind Fachkenntnisse, die Konzentrationsfähigkeit oder Kreativität. Der Arbeitsstil wird ebenfalls mit kognitiven Anforderungen verbunden, weil die Art zu arbeiten verschiedene Aspekte umfasst, die für Arbeitsergebnisse erfolgskritisch sein können. Die Dimension emotionale Anforderungen umfasst die emotionale Belastbarkeit, den Umgang mit arbeitsbezogenen emotionalen Belastungen sowie weitere emotionale Zustände (z.B. der Umgang mit Frustration). Motivationale Anforderungen beziehen sich auf motivationale Konstrukte wie Leistungs- und Machtmotive oder Werte und Ziele, deren Relevanz im Arbeitskontext auch wissenschaftlich belegt ist. Soziale Anforderungen umfassen Erfordernisse der sozialen Interaktion. Normen (z.B. Wertschätzung und Respekt) können arbeitsbezogene soziale Anforderungen darstellen.

2.1.2 Kompetenzverständnis und Kompetenzmodelle

Anforderungen lassen sich nach Wissen und Kenntnissen (*Knowledge*), Fertigkeiten (*Skills*), Fähigkeiten (*Abilities*) oder weiteren Merkmalen (*other characteristics*) (KSAO) differenzieren (Höft & Kersting 2018; Schuler, 2014). Fertigkeiten umfassen routinierte, kognitive, physische oder psychomotorische Komponenten (z.B. Beherrschung des Zehnfingersystems). Die individuelle Ausprägung von Fertigkeiten hängt vom Übungsgrad und der Erfahrung ab (Schuler, 2014). Fähigkeiten verstehen sich als komplexe psychologische, relativ zeitstabile Handlungsprozesse (Schüpbach, 2013). Fähigkeiten werden bewusst eingesetzt und erfordern eine Kombination aus Erfahrung, bestimmter Kenntnisse und kognitiver Prozesse (Schüpbach, 2013). Kompetenzen stellen Sets von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und anderen Merkmalen dar, welche bei der Problemlösung oder Entscheidungsfindung in komplexen, mehrdeutigen Situationen mit unklaren Zielen zum Einsatz kommen (Krumm, Mertin & Dries, 2012; Schüpbach, 2013). Kompetenzen sind kontextgebunden und lassen sich somit nur durch das Individuum selbst, durch Lernen und Erfahrungen in neuen, komplexen und realen Problemsituationen erwerben (Krumm et al., 2012; Sauter, Sauter & Wolfig, 2018). Kompetenzen zeigen sich immer in Verhaltens- oder Vorgehensweisen, wodurch deren Erfassung nur mittels Beobachtung möglich ist (Heyse, 2019; Schüpbach, 2013). Unter Berücksichtigung der Fragestellungen (s. Kapitel 1.2), richtet sich das Kompetenzverständnis dieser Masterarbeit nach Erpenbeck und Heyse (2019). Erpenbeck (2019) versteht

Kompetenz als Selbstorganisationsfähigkeit, welche Handlungsvoraussetzungen, wie verborgene Potenziale, implizite Erfahrungen, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werte und Ideale integriert. Gemäss Heyse (2019b) wird Kompetenz nur vom Individuum selbst bewirkt und eine motivierte Interaktion mit dem Arbeitskontext entwickelt.

Kompetenzen werden im Kontext dieser Arbeit verstanden als ein Set von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Individuums zum selbstgesteuerten Handeln und der Orientierung in komplexen, dynamischen, mehrdeutigen oder neuen Arbeitssituationen. Dies umfasst Voraussetzungen für die initiative, eigenständige Zielsetzung, um nach diesen zu handeln und aus neuen Anforderungssituationen zu lernen. (Definition angelehnt an Erpenbeck & Heyse, 2019 und Krumm et al. 2012).

Erpenbeck & Heyse (2019) unterscheiden *personale, fachlich-methodische, aktivitäts- und handlungsbezogene* sowie *sozial-kommunikative* Kompetenzen (s. Abbildung 2). Diese Grundkompetenzen differenzieren sich weiter in 64 Teilkompetenzen, die auf langjähriger empirischer Arbeit der Autoren beruhen und in verschiedenen wissenschaftlichen Arbeiten validiert und weiterentwickelt wurden (Heyse, 2019a).

PERSONALE KOMPETENZ	AKTIVITÄTS- UND HANDLUNGSKOMPETENZ
Bezeichnen Handlungsvoraussetzungen, um <ul style="list-style-type: none"> ▪ reflexiv zu handeln, sich selbst einzuschätzen ▪ produktive Einstellungen, Werte, Motive und Deutungsmuster zu entwickeln und danach zu handeln ▪ sich auf allen Ebenen zu entfalten und im Kontext der Arbeit oder anderen Tätigkeiten Kreativität zu entwickeln und zu lernen 	Bezeichnen Handlungsvoraussetzungen, um <ul style="list-style-type: none"> ▪ ganzheitlich selbstorganisiert zu handeln ▪ Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Ergebnisse sozialer Kommunikation sowie alle persönlichen Werte und Ideale willensstark und aktiv umzusetzen
Bezeichnen Handlungsvoraussetzungen, um <ul style="list-style-type: none"> ▪ kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln ▪ sich als Individuum, Team oder Organisation mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen ▪ sich beziehungsorientiert zu verhalten, um gemeinsam neue Pläne und Ziele zu entwickeln 	Bezeichnen Handlungsvoraussetzungen, um <ul style="list-style-type: none"> ▪ kognitiv-methodisch selbstorganisiert zu handeln ▪ mit fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten kreativ Probleme zu lösen ▪ Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten ▪ das gedankliche Vorgehen zu strukturieren
SOZIAL KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ	FACHLICH-METHODISCHE KOMPETENZ

Abbildung 2. Grundkompetenzen nach Erpenbeck und Heyse (2019).

Es wird betont, dass die Grundkompetenzen von Erpenbeck und Heyse (2019) lediglich eine Möglichkeit zur Strukturierung von Kompetenzen darstellt. Die vorliegende Arbeit orientiert sich am erläuterten Modell, da dieses im deutschsprachlichen Raum etabliert und mehrfach validiert wurde (Heyse, 2019a). Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass der Kompetenzbegriff in der Wissenschaft kontrovers diskutiert wird (Krumm et al., 2012). Schuler (2014) kritisiert die Übersetzung der Ergebnisse von systematischen Anforderungsanalysen als „Kompetenz-Rhetorik“ (S. 85). Die etablierte Strukturierung nach KSAO (s. Kapitel 2.1.2) wird den häufig unscharfen Kompetenzbezeichnungen vorgezogen (Krumm et al., 2012).

2.1.3 Kongruenz von Arbeitsanforderungen und Personeneigenschaften

Das am Institute for Social Research der Universität Michigan entstandene Person-Environment Fit Model (P-E Fit Model) (s. Abbildung 3) besagt, dass der Grad der Übereinstimmung der Eigenschaften einer Person (P) und den Anforderungen eines Arbeitskontextes (Environment E) Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit, -leistung und das Wohlbefinden einer Person hat (Sonntag, Frieling & Stegmaier, 2013; van Vianen, 2018). Individuen sind demnach zufriedener und leistungsfähiger, wenn diese eine Kongruenz der persönlichen Eigenschaften (z.B. Fähigkeiten, Bedürfnisse) und den Anforderungsmerkmalen (z.B. hohe Eigenverantwortung) wahrnehmen (Sonntag et al., 2013). Diese Kernaussage gründet in der Annahme, dass Menschen ein Bedürfnis nach kognitiver Konsistenz (Stimmigkeit) und Kontrolle haben (van Vianen, 2018). Diskrepanzen zwischen Personen- und Anforderungsmerkmalen können zu Überforderung und Stress führen (Bamberg & Vahle-Hinz, 2014). Diese negativen Auswirkungen sind vor allem in der Stressforschung mehrfach empirisch untersucht (z.B. Edwards, Caplan & van Harrison, 1998; Edwards & Shipp, 2007).

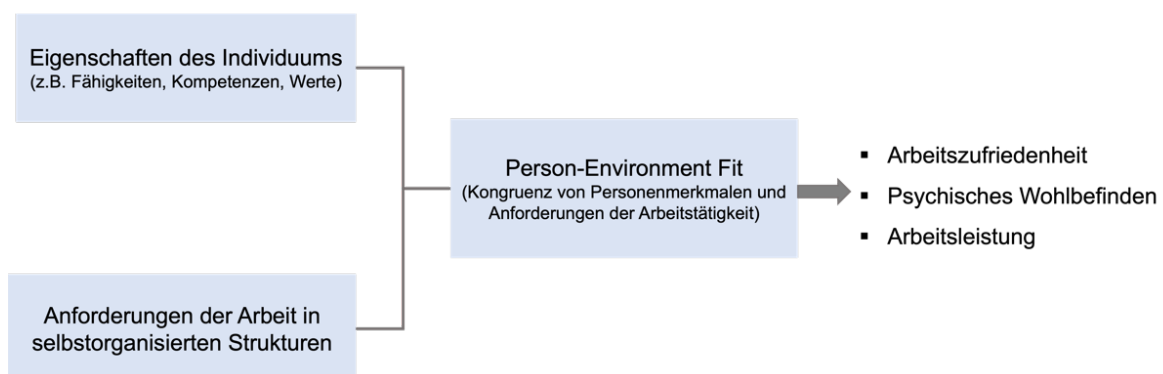


Abbildung 3. Person-Environment-Fit Model. (Eigene Darstellung).

Trotz inkonsistenter Ergebnisse hat sich mehrfach empirisch bestätigt, dass sich der objektive und subjektiv wahrgenommenen Grad an Übereinstimmung auf die Arbeitszufriedenheit, Fluktuation und Absentismus auswirken (Bamberg & Vahle-Hinz, 2014; van Vianen, 2018).

Die *erfolgreiche Arbeit* umfasst sowohl die Leistungsfähigkeit zur Erreichung organisationaler und persönlicher Ziele als auch die Zufriedenheit und das psychische Wohlbefinden eines Individuums bei der Ausübung einer Arbeitstätigkeit (Eigene Definition angelehnt an Höft & Kersting, 2018).

Die Voraussetzung für die Erreichung einer Kongruenz besteht darin, dass sowohl die Arbeitsanforderungen als auch bedeutsame Personenmerkmale (z.B. Kompetenzen) und deren erforderliche Ausprägung für die erfolgreiche Arbeit in einem bestimmten Kontext bekannt sind.

2.2 Arbeiten im Kontext der Selbstorganisation

Das Akronym VUCA hat sich als Synonym für die Merkmale der gegenwärtigen Arbeits- und Wirtschaftswelt etabliert (Schmitz, 2018). Dynamische, radikale Veränderungen (*Volatility*), hohe Unsicherheit (*Uncertainty*), zunehmende Komplexität (*Complexity*) sowie Widersprüchlichkeiten (*Ambiguity*) resultieren in unerwarteten Ereignissen. Diese Voraussetzungen stellen neue Ansprüche und bringen bisher bewährte Best Practices an Grenzen (Sauter et al., 2018; Schmitz, 2018). Die Fähigkeit einer Organisation oder eines Individuums sich kontinuierlich komplexen, dynamischen Umweltbedingungen anzupassen, wird gemäss Altherr (2019) und Frey (2019) als Agilität verstanden. Die Ergebnisse des Future Organization Reports 2021 (Peters, Eilers, Simmert & Leimeister, 2021) weisen darauf hin, dass in Unternehmen in Deutschland, Österreich und der Schweiz zunehmend adaptive Strukturen etablieren. Die Studie umfasste eine Befragung mit 522 Führungskräften und Mitarbeitenden sowie 22 qualitative Interviews mit Top-Entscheidungsstragenden. Agile Organisationskonzepte streben durch Selbstorganisation, verteilte Führung und Verantwortlichkeiten sowie hohe Vernetzung nach Beweglichkeit, Effizienz und Innovation (Altherr, 2019; Laib et al., 2020).

2.2.1 Agile Organisationsmodelle und Selbstorganisation

Gemäss Laloux (2015) findet aktuell ein Paradigmenwechsel zur evolutionären Organisation statt, welche sich durch Selbstorganisation, den Verzicht auf formale hierarchische Strukturen und kontinuierliche Entwicklung auszeichnet (Laib et al., 2020). Altherr (2019) betrachtet Selbstorganisation als ein innewohnendes Prinzip der Agilität. Selbstorganisation beschreibt die Ordnung eines naturwissenschaftlichen oder sozialen Systems (z.B. einer sozialen Gruppe), welche aus diesem selbst entsteht, beziehungsweise von diesem selbst bestimmt wird (Kaudela-Baum & Altherr, 2020). Diese Ordnung ist keine feste Abfolge von Elementen, sondern ein ganzheitliches Geflecht verschiedener Systemkomponenten, welche sich durch Wechselwirkungen und gegenseitige Abhängigkeiten kontinuierlich selbstregulieren und neugestalten (Altherr, 2019; Kaudela-Baum & Altherr, 2020). Die Selbstorganisation in

Unternehmen bezeichnet somit das Bestreben einzelner Komponenten (z.B. Teams), durch ständige Bewegung sowie gegenseitige Interaktion und Kommunikation optimal zusammenzuwirken, um bestimmte Ziele zu verfolgen (Breidenbach & Rollow, 2019). Die Umsetzung von Selbstorganisations-Prinzipien in Unternehmen erfolgt meist über konkrete Modelle.

Im europäischen Raum haben vor allem soziokratische Organisationsmodelle den Weg in die Unternehmen gefunden (Laib et al., 2020). Das Ziel des Modells ist die ganzheitliche Einbindung aller OM und der Kundschaft in die Geschäftsprozesse (Laib et al., 2020). Dem Modell der Soziokratie liegen die vier Führungsprinzipien zugrunde: Konsent (Entscheidungsfindung bei Abwesenheit begründeter, bedeutender Einwände), diskussionsbasierte Wahl von Personen für Aufgaben, Kreise mit spezifischen Zielen, Führungs-, Ausführungs- und Evaluationsfunktionen sowie doppelte Verbindungen in der Form von zweifachen Bezugspunkten eines Kreises zum nächsthöheren. Als konkretes Modell, welches auf diesen Prinzipien aufbaut, wird in Kapitel 2.2.2 Holacracy vertieft.

Agile Organisationsmodelle verfolgen höhere Autonomie für alle OM, Ganzheitlichkeit und eine Erhöhung der Sinnhaftigkeit der Arbeit (Goyk & Grote, 2018; Laib et al., 2020; Laloux, 2015). Positive Auswirkungen auf die Motivation und das Verantwortungsbewusstsein von ganzheitlichen Aufgaben und teilautonomen Arbeitsgruppen wurden aus arbeitspsychologischer Perspektive bereits in den 90er Jahren empirisch bestätigt (Ulich & Weber, 1996, zitiert nach Ulich, 2011, S. 227). Ganzheitliche Arbeitsaufgaben umfassen gemäss Hacker (1998, zitiert nach Ulich, 2011, S. 218) alle in Abbildung 4 aufgeführten Merkmale und wirken sich positiv auf die Handlungsregulation eines Individuums aus (z.B. Möglichkeit zur Anpassung des Vorgehens). Entfällt eine Komponente (z.B. eigenständige Handlungsplanung) verringern sich hingegen die Regulationsmöglichkeiten, woraus Stresserleben folgen kann.



Abbildung 4. Merkmale ganzheitlicher Arbeitstaufgaben nach Hacker (1986, zitiert nach Schüpbach, 2013, S. 104). (Eigene Darstellung).

2.2.2 Arbeiten im Kontext von Holacracy

Begründer Brian Robertson (2015) bezeichnet Holacracy als „...eine neue soziale Methodik für die Führung und Arbeitsweise einer Organisation.“ (S. 11). Diese vereint soziokratische Prinzipien (s. Kapitel 2.2.1) mit agilen Ansätzen der Softwareentwicklung (Robertson, 2015). Holacracy basiert auf dem, am Konzept der Selbstorganisation orientierten Führungsprinzip der Holarchie, zur Erhöhung der Autonomie der OM mittels sinnvoller Strukturen (Sauter et al., 2018). Holarchie bezeichnet die Verbindung zwischen verschiedenen ganzheitlichen Elementen (Holons), welche wiederum Teil eines grossen Ganzen sind (Robertson, 2015). Zentrale Merkmale sind eine verteilte Autorität sowie eine kreisförmige Organisationsstruktur mit Rollen und Autoritätsbereichen, die von den OM selbst definiert werden und sich am Sinn und Zweck (Purpose) der Organisation orientieren (Csar, 2017; Robertson, 2015). Eine verbindliche Verfassung legt den Purpose und die Rahmenbedingungen für die Veränderung der Kreisstruktur fest (Bernstein, Brunch, Canner & Lee, 2016). Festgelegte Entscheidungsfindungs- und Meetingprozesse dienen der Koordination der Aufgaben und Zusammenarbeit (Robertson, 2015).

Im Folgenden werden die zentralen Prinzipien von Holacracy mit Fokus auf resultierende Merkmale der Arbeitstätigkeit beleuchtet.

Arbeit in Kreisstrukturen und Rollen

Das Organisationsmodell nach Holacracy umfasst miteinander verbundene Kreis- und Rollenstrukturen (s. Abbildung 5, S. 20). Der Super Kreis steht als äusserster Kreis für die Organisation als Ganzes. Die darin enthaltenen Kreisstrukturen kennzeichnen gemeinsame Zuständigkeitsbereiche und können sich wiederum aus kleineren Subkreisen mit selbstorganisierten Teams zusammensetzen. Die einzelnen Teammitglieder nehmen in unterschiedlichen Rollen kreisbezogene Aufgaben wahr (Goyk & Grote, 2018; Laib et al., 2020).

Autonomie in der Rollenwahrnehmung

Die OM nehmen in der holokratischen Arbeit Rollen ein, die an bestimmte Verantwortlichkeiten und Entscheidungsbereiche gebunden sind (Csar, 2017). Sobald eine Rolle von einer Person übernommen wird, sind andere Kreismitglieder nicht mehr berechtigt planerisch oder kontrollierend einzugreifen, wodurch externe Kontrolle und Fremdsteuerung beschränkt werden (Goyk & Grote, 2018). Die Art der Rollenwahrnehmung wird somit durch die jeweiligen OM selbst definiert und verantwortet. Diese Autonomie erfordert viel Selbstständigkeit und Selbstverantwortung dahingehend, wie Aufgaben ausgeführt und Entscheidungen getroffen werden (Breidenbach & Rollow, 2019). Breidenbach und Rollow (2019) beobachten, dass OM

in der Praxis oft die Orientierung vermissen und sich teilweise allein gelassen oder überfordert fühlen, da die mit einer Rolle verbundenen Handlungsspielräume und Erwartungen meistens nicht eindeutig festgelegt sind (Breidenbach & Rollow, 2019). Die Ergebnisse strukturierter Interviews von Majkovic et al. (2020) mit 32 Fach- und Führungskräften aus komplett selbstorganisierten und hybriden Organisationen weisen darauf hin, dass es viele OM als schwierig wahrnehmen, sich von Aufgaben und Verantwortungen abzugrenzen. Die Rollenwahrnehmung bedingen zudem ein hohes Mass an Selbstführung, welche gemäss den Interviewergebnissen wiederum viel Ausdauer und Disziplin erfordern sowie manchmal mit Frust, Scheitern, Überforderung oder Selbstüberschätzung einhergehen (Majkovic et al., 2020).

Verteilte Autorität

Gegenüber konventionellen Organisationsmodellen ist Autorität nach Holacracy nicht an bestimmte Personen, sondern an die Verfassung gebunden und über die verschiedenen Kreise und Rollen verteilt (Bernstein et al., 2016). Die Autorität einer Rolle besteht in der Verantwortung, alle zur Erfüllung der rollenbezogenen Aufgaben und Entscheidungen zu treffen (Robertson, 2015). Schmitz (2018) versteht eine Rolle als begrenzte, aufgabenspezifische Verantwortungsübernahme, da erstere nicht an bestimmte Personen gebunden sind und wechseln können. Das rollenbasierte Verständnis von Autorität bezieht sich nicht auf formale Macht, sondern auf eine „Führung unter Gleichen“ (Altherr, 2019, S. 422). Kontext- und zielabhängig entstehen temporäre, kompetenzbasierte Hierarchien, in denen Rollen mit den entsprechenden Verantwortlichkeiten für eine bestimmte Zeit die Führung oder Anleitung eines Prozesses übernehmen Breidenbach und Rollow (2019).

Kreisübergreifende Zusammenarbeit

Zur Gewährleistung einer effektiven Zusammenarbeit und eines transparenten Informationsaustauschs zwischen Kreisen, sind spezifische Rollen vorgegeben (Robertson, 2015). Jeder Kreis verfügt über die Rolle des Lead Link (s. Abbildung 5, S. 20). Diese hat die Aufgaben Rollen innerhalb des Kreises zu besetzen, Ressourcen zu verteilen sowie Anliegen des Kreises im Blick zu behalten und zu vertreten (Robertson, 2015). Die Rolle des Rep Link vertritt die Anliegen eines Kreises im übergeordneten Kreis und setzt sich dahingehend für förderliche Rahmenbedingungen und die Beseitigung von Hindernissen ein (Robertson, 2015). Jeder Kreis hat zudem eine Facilitator-Rolle. Deren Aufgaben liegen in der Prozessbegleitung und der Moderation der strukturierten Meetings (Robertson, 2015). Die Kreismitglieder sind dafür verantwortlich Rollen kontinuierlich zu überprüfen, neu zu bilden, weiterzuentwickeln oder aufzulösen, sofern dies aufgrund wechselnder Bedingungen erforderlich ist (Schmitz, 2018). In kurzzyklisch stattfindenden operativen Tactical Meetings treffen die Kreismitglieder

Entscheidungen und koordinieren die Zusammenarbeit (s. Abbildung 6, S. 20). Gegenstand der Governance Meetings ist dagegen die Entwicklung der Organisation, zum Beispiel durch die Neuschaffung, Veränderung oder Auflösung von Rollen und Kreisen (Laib et al., 2020; Robertson, 2015). Goyk und Grote (2018) weisen darauf hin, dass die hohe Komplexität der holokratischen Strukturen und die Rollenvielfalt einen hohen administrativen Aufwand erfordern und die Gefahr besteht die Übersicht zu verlieren. Es wird befürchtet, dass der Aufwand für das Selbstmanagement der übernommenen Rollen zeitliche Ressourcen für andere Aufgaben, zum Beispiel operative Tätigkeiten, verdrängt (Goyk & Grote, 2018; Sauter et al., 2018). Die Interviewergebnisse von Majkovic et al. (2020) bestätigen, dass die Arbeit in soU mehr Dialog und Absprachen zur Klärung von Verantwortlichkeiten und Schnittstellen erfordert.

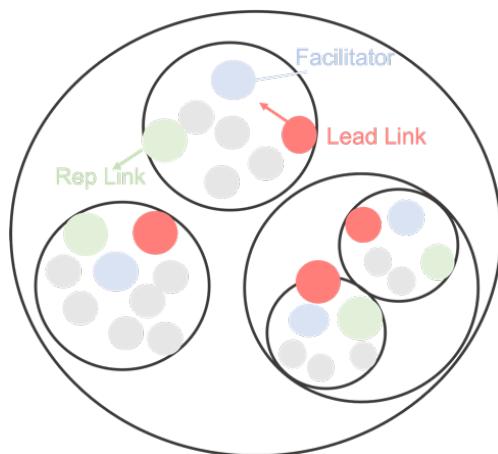


Abbildung 5. Kreis- und Rollenstruktur Holacracy. (Eigene Darstellung angelehnt an Laib et al., 2020, S. 162).

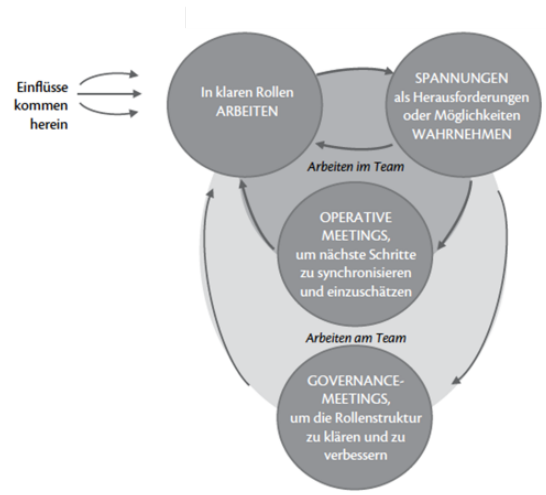


Abbildung 6. Meeting-Struktur Holacracy (Robertson, 2015, S. 26)

Spannungsbasierte Arbeit und Weiterentwicklung

Die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Rollen und Kreisen führt zu Spannungen (Robertson, 2015). Jedes OM ist aufgefordert Spannungen einbringen. Diese werden nach Holacracy als Anregung von Lösungs- und Entscheidungsprozessen betrachtet, welche zur evolutionären Entwicklung der Organisation beitragen (Robertson, 2015). Die Bearbeitung von Spannungen ist ein wesentlicher Bestandteil der Governance Meetings (Goyk & Grote, 2018). Spannungsfelder können zum Beispiel bei der Wahrnehmung von Unstimmigkeiten (z.B. unklare Verantwortlichkeiten) oder Veränderungspotenziale auftreten (Breidenbach & Rollow, 2019; Robertson, 2015).

2.2.3 Fähigkeiten und Kompetenzen im Kontext der Selbstorganisation

Inwiefern das Potenzial von soU ausgeschöpft werden kann, hängt gemäss Breidenbach und Rollow (2019) wesentlich von den Personenmerkmalen der OM ab. Der Blick in die Literatur

weist auf eine grosse Vielfalt an Fähigkeiten und Kompetenzen hin, welche in Zusammenhang mit neuen Arbeitsformen diskutiert werden (z.B. De Molina, 2018). Die nachfolgende Auswahl beschränkt sich auf Aspekte, welche konkret in Zusammenhang mit der Arbeit im Kontext der Selbstorganisation genannt wurden und ist nicht abschliessend.

Facetten der Selbstführung

Die Autonomie in der Rollenwahrnehmung (s. Kapitel 2.2.2) ermöglicht eine höhere Freiheit bei der Arbeitsgestaltung, welche die selbstbestimmte Definition von Zielen und Vorgehensweisen beinhaltet. Diese Voraussetzungen setzen Fähigkeiten zur aktiven Selbstführung und Selbstverantwortung voraus (Freyth, 2019). Aus der in Kapitel 2.2.2 bereits erwähnten Interviewstudie von Majkovic et al. (2020) geht hervor, dass **Selbstverantwortung** vor allem als Verantwortungsübernahme für persönliches Verhalten oder getroffene Entscheide verstanden wird. Gemäss Sulzberger (2020) und Hofmann (2018) trägt das Individuum zudem eine Verantwortung gegenüber sich selbst. Diese beinhaltet zum Beispiel die Kenntnis eigener Stärken und Grenzen sowie deren Akzeptanz.

Der Begriff Selbstführung wird in der Literatur nicht einheitlich verwendet und oft mit Selbst- und Zeitmanagement gleichgesetzt (Butzman, 2011). Selbstmanagement bezieht sich auf die Aktivitäten eines Individuums das eigene Verhalten zu beeinflussen (z.B. durch Zeitmanagement) (König & Kleinmann, 2014) und beschränkt sich auf das eigenständige Denken und Handeln innerhalb spezifischer, bekannter oder vorgegebener Arbeitsaufgaben (Müller, 2005; Butzmann, 2011). Manz (1986) versteht unter Selbstführung einen Prozess der Selbstbeeinflussung, welcher nebst verhaltensbezogenen Strategien auch kognitive und motivationale Fähigkeiten umfasst. Diese beinhalten die eigenständige Zieldefinition, die Zielbewertung sowie die bewusste Aktivierung psychischer Potenziale und Ressourcen für die Zielerreichung (Butzmann, 2011). Diese Fähigkeit zur Selbstmotivation gibt die notwendigen Impulse für die Aufnahme und Ausrichtung des Handelns sowie dessen Aufrechterhaltung (Butzman, 2011). Diese theoretische Sichtweise deckt sich teilweise mit Untersuchungsergebnissen von Majkovic et al. (2020). Diese weisen darauf hin, dass Selbstführung überwiegend als Führung der eigenen Person verstanden wird, welche die Steuerung individueller Arbeitsprozesse sowie die Fähigkeit zum Verständnis und zur Beeinflussung persönlicher Emotionen, Motivatoren, Stärken und Schwächen umfasst.

Selbstreflexion, Metareflexion und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel

Je weniger externe Strukturen vorhanden sind, welche als Orientierungspunkte dienen, desto stärker sind OM gemäss Breidenbach und Rollow (2019) gefordert, die Aufmerksamkeit auf innere Prozesse lenken, diese wahrzunehmen, zu interpretieren und das eigene Handeln

entsprechend auszurichten. Nach Freyth (2017) umfasst Selbstreflexion die Fähigkeit einer Person, das eigene Verhalten und Potenziale konstruktiv einzuschätzen. Die Analyse persönlicher Stärken und Schwächen sowie eine gute Selbsteinschätzung werden in der Interviewstudie von Majkovic et al. (2020) ebenfalls als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Selbstführung genannt. Die Selbstreflexion unterstützt die erfolgreiche Interaktion mit dem selbstorganisierten Arbeitskontext, zum Beispiel um den möglichen persönlichen Beitrag sowie die individuellen Grenzen zu erkennen (Breidenbach & Rollow, 2019). Gemäss den Untersuchungsergebnissen von Majkovic et al. (2020) wird auch die Wichtigkeit eines Verständnisses für die gesamte Organisation betont. Diese Gesamtübersicht erfordert die Fähigkeit zur Metareflexion, welche eine Betrachtung von Situationen aus der Distanz sowie die Einnahme verschiedener Perspektiven umfasst (Breidenbach & Rollow, 2019).

Kommunikative Fähigkeiten, Empathie und konstruktiver Umgang mit Feedback

Die Bearbeitung von Spannungen, das Lernen aus Fehlern oder das Treffen von Entscheidungen in soU bezeichnen Breidenbach und Rollow (2019) als co-kreativen Dialog, welcher kommunikative Fähigkeiten und Empathie erfordert. Empathie wird als Fähigkeit verstanden, sich in die kognitiven oder emotionalen Zustände anderer hineinzusetzen (Breidenbach & Rollow, 2019). Die Ergebnisse der Interviewstudie von Majkovic et al. (2020) unterstützen diese Aussagen dahingehend, dass Empathie als wichtige interpersonelle Kompetenz verstanden wird. In Zusammenhang mit dem Lernen weisen die Untersuchungsergebnisse von Majkovic et al. (2020) zudem darauf hin, dass das aktive Einholen von Feedback sowie der gegenseitige Austausch wichtige unterstützende Faktoren zur Weiterentwicklung darstellen (Majkovic et al., 2020). Ein konstruktiver, respektvoller Umgang mit Feedback und Fehlern sowie letztere offen anzusprechen und Entwicklungspotenziale zu definieren, zählen Majkovic, Gundrum, Benz, Dzsula & Huber (2019) zu den Kernkompetenzen der Arbeit im agilen Kontext generell.

Fähigkeiten zum Umgang mit Unsicherheit und Scheitern

Gemäss Sulzberger (2020) erfordert die Arbeit in soU im Vergleich zu hierarchischen Arbeitskontexten mehr Risikobereitschaft seitens der OM. Als Beispiele für Unsicherheit wird etwa unvollständiges Wissen oder offene, unstrukturierte und mehrdeutige Situationen mit vielen Handlungsoptionen genannt (Sulzberger, 2020). Aus den Ergebnissen der Interviewstudie von Majkovic et al. (2020) geht in diesem Zusammenhang hervor, dass Mut und die Bereitschaft, die persönliche Komfortzone zu verlassen eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit in soU darstellt. Gewissheit ist oft gemäss Sulzberger (2020) oft nicht erreichbar, weshalb zum Teil experimentiert werden muss. In diesem Zusammenhang kommen der Fähigkeit und Bereitschaft zu Scheitern besondere Bedeutung zu. Die Wahrscheinlichkeit sich

zu täuschen ist in Anbetracht der skizzierten Unsicherheiten im Arbeitskontext der Selbstorganisation höher als in hierarchischen Strukturen. Zudem dienen Misserfolge als Lernsituationen (Sulzberger, 2020).

2.3 Die individuelle Entwicklung in selbstorganisierten Strukturen

In soU sind OM gefordert Verantwortung für den persönlichen Entwicklungsprozess zu übernehmen (Breidenbach & Rollow, 2019). Die Einnahme einer aktiven Rolle im eigenen Entwicklungsprozess wird in der Pädagogik als selbstgesteuertes Lernen bezeichnet (Gessler, 2010). Breidenbach und Rollow (2019) bemerken, dass die Fähigkeit zur zielorientierten, selbstgesteuerten Entwicklung, eine persönliche Reife sowie das Interesse voraussetzen, sich als Mensch weiterzuentwickeln. Entwicklungsprozesse im Kontext der Selbstorganisation umfassen nicht nur die Aneignung neuer Fähigkeiten, sondern betreffen auch die Veränderung von Einstellungen, Werte und Normen (Sauter et al., 2018). Im Folgenden wird dieser Prozess aus theoretischer Perspektive beleuchtet. Weiter wird auf die Rolle von Feedback eingegangen und mögliche Gestaltungsansätze zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lern- und Entwicklungsprozesses in soU aufgezeigt.

2.3.1 *Transformatives Lernen*

Kegan (2009) unterscheidet informatives und transformatives Lernen (s. Abbildung 7). Informatives Lernen bezieht sich auf die Erweiterung von Wissen und Kompetenzen im Sinne einer Vertiefung bereits vorhandener Ressourcen oder in einem bereits vorhandenen Referenzrahmen (Kegan, 2009). Das Ergebnis informativer Lernprozesse wird somit als Addition neuer Inhalte (z.B. Weiterentwicklung einer Denkweise) verstanden. Transformatives

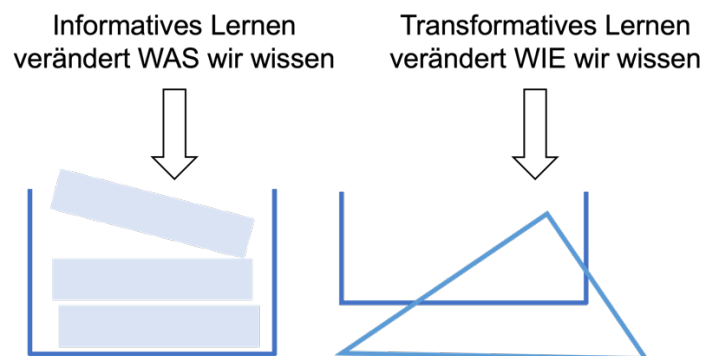


Abbildung 7. Unterschied informative und transformative Lernprozesse. (Eigene Darstellung angelehnt an Kegan, 2009).

Lernen geht über den Wissenszuwachs oder eine Verhaltensänderung hinaus und führt zu neuen Erkenntnissen (z.B. neues Denken, Änderung persönlicher Wertvorstellungen) (Kegan, 2009; Hofert, 2018). Transformative Lernprozesse verändern nicht nur Wissensinhalte (was wir wissen), sondern auch die Form (wie wir wissen). Dies kann die Entwicklung von

Fähigkeiten zu abstraktem oder kritischem Denken beinhalten. Informative Lernprozesse führen somit zu einer Erweiterung bereits vorhandener Bezugssysteme, während transformatives Lernen die Bezugssysteme an sich verändert (z.B. Veränderung von Sinngebungen) (Kegan, 2009).

2.3.2 Die Bedeutung von Feedback

Rahn (2018) betont Bedeutung von Feedback als Werkzeug für die individuelle Entwicklung im agilen Arbeitskontext. Das soziale Arbeitsumfeld übernimmt in soU eine wichtige Funktion im selbstgesteuerten, individuellen Entwicklungsprozess in der Form von Feedback. Kurzzyklische Feedbackprozesse setzen zeitnahe Lernimpulse (Scholten, 2018) und fördern die Reflexion (Hofert, 2018). Im Rahmen einer Masterarbeit untersuchte Bühler (2021) die Rolle von Feedback für Lern- und Entwicklungsprozesse in vier selbstorganisierten Unternehmen. Nebst der wichtigen Funktion von Feedback für die Entwicklung, wird Feedback als zu entwickelnde Fähigkeit betrachtet (Bühler, 2021). Bühler (2021) betont die Notwendigkeit der Befähigung von OM, um konstruktives, lernförderliches Feedback zu geben und anzunehmen, um dieses in persönliche Entwicklungsmassnahmen zu transferieren. Die Untersuchungsergebnisse bieten Hinweise dafür, dass Feedback langfristig zur transformativen Entwicklung beiträgt. Dies insbesondere durch den Anstoss von Reflexionsprozessen und die Bewusstmachung von Verhalten, Mustern und Haltungen (Bühler, 2021). Aus diesem Grund empfiehlt Bühler (2021) die Implementierung spezifischer Feedbackgefässe in soU sowie Raum für den gegenseitigen Austausch.

2.3.3 Gestaltung von Lern- und Entwicklungskonzepten

Gemäss Gessler (2010) werden selbstgesteuerte Lern- und Entwicklungsprozesse durch den Kontext der Selbstorganisation angestossen (Gessler, 2010). Selbstorganisierte Unternehmen werden als lernende Organisationen verstanden, die selbstgesteuerte Lernprozesse durch die Auseinandersetzung der OM mit ihren inneren Prozessen und der Arbeitsumgebung anstossen (Gessler, 2010). Sauter et al. (2018) betonen, dass die individuelle Entwicklung und damit verbundene Prozesse in soU ein kontinuierlicher Bestandteil des Arbeitstages sind und einen Grossteil der Arbeitszeit in Anspruch nehmen. soU gehen mit individuellen Entwicklungspotenzialen für die OM einher, welche durch die individuelle, spezifische Ausgangslage (z.B. Arbeitskontext und Aufgaben) geprägt sind (Gramss & Graf, 2018; Scholten, 2018). Arbeiten und Lernen beeinflussen sich gegenseitig durch die Reflexion von Lerninhalten und deren Adaption in die Arbeitspraxis (Gramss & Graf, 2018). Der Lernprozess ist somit gekennzeichnet durch kurzzyklische Lernschleifen sowie das Ausprobieren neuer unbekannter Wege (Scholten, 2018). Klassische, punktuelle Personalentwicklungsmassnahmen (z.B. Schulungen) greifen somit zu kurz (Gramss & Graf,

2018; Scholten, 2018). Die beschriebenen Voraussetzungen erfordern integrierte Lern- und Entwicklungskonzepte, welche selbstgesteuertes Lernen, zum Beispiel bei zu bearbeitenden Herausforderungen situationsbezogen und zeitnah erlauben (Erpenbeck & Sauter, 2019).

Scholten (2018) betont die Wichtigkeit einer Lernkultur, welche selbstgesteuertes Lernen wünscht, fördert und Freiräume für die Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess einräumt. Für die Initiierung selbstgesteuerter Lern- und Entwicklungsprozesse sind entsprechende Lern- und Arbeitsräume gefordert (Erpenbeck & Sauter, 2019). Gemäss Gramss und Graf (2018) sind zum Beispiel Workplace learning (in den Arbeitsprozess integriertes Lernen) und Social learning (Lernen im sozialen Kontext) kennzeichnend für den selbstgesteuerten Lern- und Entwicklungsprozess. Im Folgenden werden für beide Ansätze Beispiele aufgezeigt.

Workplace Learning

Aktuelle Anforderungen am Arbeitsplatz initiieren und bestimmen selbstgesteuerte Lernprozesse (Sauter & Scholz, 2015). Auf der individuellen Ebene kann eine gezielte Begleitung durch Mentoring und Coaching erfolgen (Scholten, 2018).

Coaching ist oft ergebnisorientiert. Ziele können zum Beispiel eine Stärkung der Steuerungs- und Leistungsfähigkeit (z.B. der Gestaltung einer eingenommenen Rolle) oder die Weiterentwicklung bestimmter Fähigkeiten (z.B. Probleme eigenständig zu lösen) sein. Der Rahmen eines Coachings bietet zudem Raum zur Erkennung und Bearbeitung innerer Widerstände oder Ängste zur Schärfung der Selbstwahrnehmung (Scholten, 2018).

Mentoring ist ein geeignetes Format zur Weitergabe von Expertise an OM mit weniger Wissen und Erfahrung. Diese Begleitung über einen bestimmten Zeitraum kann zudem unterstützend sein für den Ausbau des Arbeits- und Lernnetzwerkes (Gramss & Graf, 2018).

Das Lernen und die Entwicklung im arbeitsbezogenen sozialen Netz kann durch unterschiedliche Gestaltungsansätze initiiert werden.

Lernen im sozialen Arbeitsnetzwerk

Formen des sozialen Lernens beinhalten den gezielten Austausch zu bestimmten Inhalten (Gramss & Graf, 2018). Dies können Tandemkonstellationen zum Lernen mit anderen OM (Peers) auf Augenhöhe sein (z.B. eine kollegiale Fallberatung, die Weitergabe von Expertise) oder kollaboratives Lernen in grösseren Netzwerken zur gegenseitigen Unterstützung, der Bearbeitung von konkreten Problemstellungen oder der Generierung neuer Inhalte (Gramss & Graf, 2018; Scholten, 2018).

Der Ansatz *Action Learning* basiert auf der Annahme, dass Lernen das Ergebnis von Handeln und Reflexion darstellt. Die Methode fokussiert die Bearbeitung eines realen Problems durch eine Gruppe von OM. Der Reflexionsprozess wird dabei durch Moderation unterstützt (Scholten, 2018).

Working Out Loud (WOL) (Gramss & Graf, 2018) umfasst ein transparentes, offenes, Arbeitsnetzwerk, in welchem Individuelle Lernziele, Arbeits- und Lernergebnisse sichtbar gemacht werden. Dadurch wird eine kontinuierliche Verbesserung der Arbeitsleistung durch Feedback oder konstruktive Beiträge von anderen angestrebt. Für diesen Austausch werden spezifische Kreise (Circles) von bis zu fünf Personen gebildet, welche sich über eine bestimmte Zeit einmal wöchentlich treffen, um Erfahrungswissen auszutauschen und gemeinsam weiterzuentwickeln oder Lernprozesse zu reflektieren.

Die Rolle der Personalentwicklung sieht Scholten (2018) in der Beratung (z.B. zu Methoden und Lernangeboten), in der Befähigung der OM zum selbstgesteuerten Lernen, der Begleitung von Lernprozessen und der Unterstützung einer lernförderlichen Kultur.

3 Methodik

Nach der theoretischen und empirischen Einbettung in Kapitel 2, wird im Folgenden das methodische Vorgehen zur Beantwortung der Fragestellungen (s. Kapitel 1.2) beschrieben. Dies umfasst die Erläuterung des Untersuchungsdesign, des fokussierten Feldes und der Stichprobe (Sampling). Der Prozess der Datenerhebung und -auswertung sowie die eingesetzten Verfahren und Instrumente werden ausgeführt und begründet.

3.1 Untersuchungsdesign und -methoden

Das Erkenntnisinteresse dieser Masterarbeit besteht in der Identifikation zentraler Anforderungen der Arbeit in den soU der WKS und der Ableitung von bedeutsamen Kompetenzen für die individuelle Ebene der OM. Darüber hinaus sollen Erkenntnisse zu geeigneten Massnahmen und Methoden zur Unterstützung der selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung gewonnen werden. Die Bearbeitung der aus den Untersuchungszielen abgeleiteten Fragestellungen (s. Kapitel 1.2) erfolgte mittels eines qualitativen, explorativen Ansatzes. Aufgrund begrenzter theoretischer und empirischer Grundlagen (s. Kapitel 1) schien ein standardisierter, quantitativer Zugang nicht zielführend. Der qualitative Zugang wurde einem standardisierten, quantitativen Vorgehen aufgrund der begrenzten theoretischen und empirischen Grundlagen vorgezogen. Der gewählte Ansatz erlaubte die Exploration des bis anhin nur begrenzt erforschten Untersuchungsfeldes und damit eine angemessene Beantwortung der eher offenen Fragestellungen (Mayring, 2015). Dies, durch die Gewinnung neuer Erkenntnisse am empirischen Material und die Berücksichtigung der Komplexität des Untersuchungskontextes zur Sicherung des Praxisbezuges (Flick, 2012; Mayring; 2015). Das Untersuchungsdesign (s. Abbildung 8, S. 28) begründet sich durch den Forschungsgegenstand, welcher sich aus den Fragestellungen ableitet. Kognitive Repräsentationen von typischen Arbeitssituationen in den soU, die Rekonstruktion von situationsbezogenem Handeln (Fragestellungen 1 & 2) sowie Expert:innenwissen in der Form von informationsbezogenem und fachlichem Sonderwissen (Expertise) (Fragestellungen 1 bis 3) lieferten relevantes Datenmaterial (Helfferich, 2011). Erfahrungen und Handlungen (z.B. in bestimmten Arbeitssituationen) beschränken sich auf subjektiv gewichtete, kognitive Repräsentationen, sofern diese nicht direkt beobachtet werden (Helfferich, 2012). Zum Ausgleich dieses Nachteils erfolgte eine methodologische Triangulation verschiedener methodischer Zugänge und Datenquellen (Flick, 2012).

Zur Unterstützung des Feldzugangs erfolgte eine Voranalyse (s. Kapitel 3.2). Diese umfasste nebst einer unsystematischen Literaturrecherche zur Schaffung der notwendigen theoretischen Basis (s. Kapitel 2), eine Dokumentenanalyse sowie drei Expert:inneninterviews

(EI) mit WKS internen Fachpersonen. Die Dokumentenanalyse und die EI verfolgten das Ziel, Daten zur Ausgangslage und erste Erkenntnisse zu den Fragestellungen 1 bis 3 zu liefern. Die Hauptanalyse (s. Abbildung 8) fokussierte die Anforderungsanalyse der Arbeit in den soU der WKS nach dem Vorgehen der Critical Incident Technique (CIT) (s. Kapitel 3.3.1) (Fragestellungen 1 & 2) und die Datenerhebung zur Beantwortung der Fragestellung 3. Für die Datenerhebung im Rahmen des ersten Schrittes der CIT wurden halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit OM der WKS durchgeführt (s. Kapitel 3.3.2). Nach der inhaltsanalytischen Auswertung (s. Kapitel 3.3.4) der gewonnenen Daten erfolgte angelehnt an die Schritte der CIT, eine Überprüfung und Bewertung der Ergebnisse im Rahmen einer Fokusgruppe und einem Fokusinterview (s. Kapitel 3.3.3). Die dahingehend gewonnenen Erkenntnisse wurden wiederum in die inhaltsanalytische Auswertung einbezogen und dienten der Konkretisierung der Ergebnisse mit Bezug zu den Fragestellungen 1 und 2. Die Fokusgruppe und das Fokusinterview verfolgten zudem das Ziel Daten zur Fragestellung 3 zu erheben.

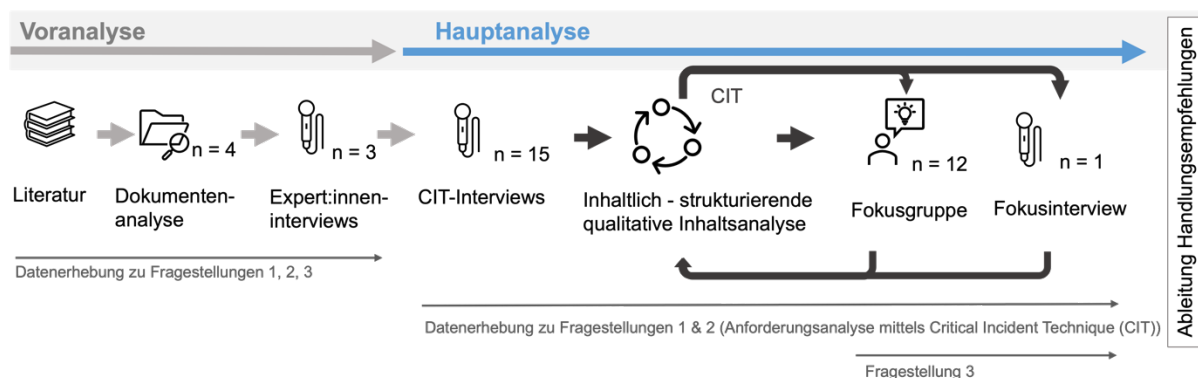


Abbildung 8. Untersuchungsdesign. (Eigene Darstellung).

3.2 Voranalyse

Gemäss Flick (2012) kommt bei qualitativer Forschung dem Zugang zum Untersuchungsfeld grössere Bedeutung zu als bei quantitativen Ansätzen. Aus diesem Grund wurde diesen Schritt durch eine Voranalyse zu unterstützen. Der Praxiszugang wurde durch den direkten Kontakt der Autorin zum Transformationsmanagement (TM) und den Human Resources (HR) wesentlich erleichtert, da diese wichtige Schlüsselpersonen mit guter Vernetzung im Unternehmen darstellen. Diese Ausgangslage vereinfachte die Kommunikation des Vorhabens, den Zugang zu internen Dokumenten und die Kontaktaufnahme mit Interviewpartner:innen (IP). Während die Kontakte für die EI der im Rahmen der Vorstudie durch das TM vermittelt wurden, erfolgte die Akquise von IP für die Critical Incident Interviews (CI-Interviews) (s. Kapitel 3.3.2) elektronisch. Seitens des TM wurden die wichtigsten Eckpunkte im Transformations-Newsletter April 2021 sowie zusätzlich in einer spezifischen E-Masterarbeit

Mail allen OM verschickt. Diese Vorinformationen enthielten zudem einen von der Autorin erstellten Teaser mit detaillierteren Informationen zu Kontext, Zielen und Rahmenbedingungen der Interviews (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** A1) Diese Voraussetzungen unterstützten die Rollenklärung im Sinne von Flick (2012). Dies dahingehend, dass die Autorin als Beobachtende und Forschende mit wissenschaftlicher Distanz und einer Aussenperspektive wahrgenommen werden konnte. Interessierte OM, welche die Kriterien des Sampling erfüllten (s. Kapitel 3.3.2), waren aufgefordert sich direkt per E-Mail bei der Autorin zu melden. Dieses Vorgehen unterstützte die Vertraulichkeit und Anonymität der IP. Diese hatten die Wahl zwischen einer virtuellen Durchführung des CI-Interviews über Microsoft Teams und einem physischen Setting am Standort der WKS. Die Teilnahme basierte auf Freiwilligkeit und konnte als Arbeitszeit angegeben werden. Nebst dem Feldzugang diente die Voranalyse der Erhebung erster Daten zu bedeutsamen Anforderungen der Arbeit in den soU und bedeutsamen Kompetenzen aus zwei unterschiedlichen Datenquellen. Auf die Dokumentenanalyse und die EI wird nachfolgend eingegangen.

3.2.1 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse sollte nebst einem Einblick in das Untersuchungsfeld relevante Kontextinformationen zu den Fragestellungen liefern (Flick, 2012). Gemäss Salheiser (2014) können Dokumentenanalysen wichtige Hinweise zu Aspekten geben, zu denen kein direkter Zugang zum Feld möglich ist. Gegenstand von Dokumentenanalysen sind natürliche Daten, welche in der Form von Texten vorliegen und nicht zu Forschungszwecken oder als Folge einer Intervention durch Forschende entstanden sind (Salheiser, 2014). Vor diesem Hintergrund interessierten Unternehmensdokumente mit Bezug zum Untersuchungskontext. Prozessproduzierte Daten, die im Rahmen Organisationstätigkeit entstanden sind, können nach Salheiser (2014) als „Artefakte kommunikativer Praxis“ (S. 813) bezeichnet werden und stellen somit eine sozialwissenschaftliche Datenbasis dar. Nebst der Gewinnung von Kontextinformationen, wurden Aspekte fokussiert, welche Hinweise zu relevanten Anforderungs- und Kompetenzkategorien mit Bezug zum Arbeitskontext der soU sowie bestehenden internen Entwicklungsformaten gaben. Diese Datengrundlage ermöglichte die Vertiefung registrierter Aspekte mit Bezug zu den Fragestellungen 1 bis 3 in den nachgelagerten EI.

Sampling

Der Zugang zu relevanten Datenquellen wurde durch die Kontaktperson sichergestellt, nachdem ein Austausch mit der Autorin hinsichtlich interessierender Informationen erfolgt war. Die Sichtung der Dokumente beinhaltete eine kritische Bewertung der Quellen bezüglich der Authentizität (unverfälschter, unzweifelhafter Ursprung), Repräsentativität und Aussagekraft hinsichtlich der oben aufgeführten Ziele sowie der Glaubwürdigkeit (Scott, 1990 zitiert nach

Flick, 2012, S. 325). Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die in die Analyse einbezogenen Dokumente.

Tabelle 1 Datenquellen Dokumentenanalyse

Dokumente / Daten	Form	Nutzungskontext	Begründung des Einbezugs (Inhalte)
<u>Holaspirit®</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Übersicht Kreis- & Rollenstruktur ▪ Erläuterung Purpose 	elektronisch, intern	Webplattform mit Funktionen für die Abbildung und Organisation holokratischer Unternehmensstrukturen und der Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterstützung für Samplingstrategie der CI-Interviews
<u>Newsletter Transformation</u> (Feb. 20 bis Jan. 21)	elektronisch, intern	Interner Informationskanal zum Transformationsprozess (monatliche Updates)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kontextinformationen / Hinweise zu relevanten Anforderungs- / Kompetenzkategorien ▪ Hinweise zu Aktivitäten der Kompetenzentwicklung ▪ Relevanz für Fragestellungen 1 & 2
<u>Mitarbeitenden-zeitung inForm</u> (Dez. 2020) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interviews mit Transformationsmanagement & HR ▪ Erfahrungsberichte Mitarbeitende 	elektronisch, intern	Information Mitarbeitende und Stakeholder der WKS über aktuelle Aktivitäten Erfahrungsberichte Interviews mit unterschiedlichen Mitarbeitenden und wie sie die Arbeit im Kontext der Selbstorganisation erleben.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hinweise zu relevanten Anforderungs- / Kompetenzkategorien ▪ Relevanz für Fragestellungen 1 & 2
Smart Economy	elektronisch, öffentlich	Werbung und Vorstellung Weiterbildungsangebote /-module für Interessierte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hinweise zu wichtigen Kompetenzen (Zukunftskompetenzen) ▪ Eindruck vom Kompetenzverständnis der WKS ▪ Hinweise auf konkrete Entwicklungsangebote ▪ Relevanz für Fragestellung 3

Prozessproduzierte Daten sind limitierend, da diese nicht den wissenschaftlich-methodischen Standards entsprechen und eine gewisse Selektivität vorliegt (z.B. Verwendungszweck, Entstehungszusammenhang, Auswahl durch Kontaktperson) (Sahlheiser, 2014). Aussagen, welche ausschliesslich auf isolierten prozessproduzierten Daten bestehen, sind somit nicht zulässig. Die Dokumentenanalyse dient als Sekundäranalyse und wird im Rahmen der Hautanalyse den Interviewdaten im Rahmen der Hauptanalyse verknüpft.

Die Analyse beschränkt sich auf Material, welches einen Bezug zu den Fragestellungen 1 bis 3 aufweist. Es erfolgte eine Zusammenfassung und Paraphrasierung der als wesentlich beurteilten Informationen. Aufgrund der übersichtlichen Datenlage erfolgte dieser Schritt dokumentarisch (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** 2). Zur besseren Orientierung wurden Ergebnisse, welche Hinweise zu relevanten Anforderungs- und Kompetenzkategorien darstellten, mittels der *Creative Coding* Funktion der MAXQDA Software visualisiert.

3.2.2 *Expert:inneninterviews*

Nebst der Dokumentenanalyse unterstützten drei leitfadengestützte EI die Orientierung im Feld. Diese dienten dem Gewinn von Kontextinformationen zur Konkretisierung der Ausgangslage mit Fokus auf die Fragestellungen 1 bis 3. Die Interviews zielten darauf ab, Anforderungen der Arbeit in den soU, bedeutsame individuelle Kompetenzen aus drei unterschiedlichen fachlichen Perspektiven (TM, Human Resources (HR), Weiterbildung) zu beleuchten. Zudem galt es Kenntnisse zur Ausgangslage hinsichtlich der Massnahmen und -methoden zur Unterstützung der selbstgesteuerten Entwicklung der OM zu erlangen. Erkenntnisse aus der Dokumentenanalyse wurden zur Vertiefung gezielt aufgegriffen. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die drei EI sowie deren jeweiligen Fokus.

Tabelle 2 Übersicht *Expert:inneninterviews* Voranalyse, inkl. Ziel und Fokus

Expertise	Ziel / Daten	Fokus
Transformations-Management (TM)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informationen zur Konkretisierung der Ausgangslage ▪ Erwartungen an die selbstorganisierten Strukturen, Anforderungen & Erwartungen ▪ Umsetzung / Adaption des Holacracy Modells bei der WKS 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kontextinformationen, Orientierung im Feld ▪ Anforderungen / Erwartungen aus Sicht des TM ▪ Fragestellungen 1 & 2
Human Resources (HR)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informationen zur Konkretisierung Ausgangslage Personalentwicklung in Bezug auf den selbstorganisierten Arbeitskontext. ▪ strategische Sicht auf Anforderungsprofile 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kompetenzentwicklung (Bedarf) ▪ Fragestellungen 1 bis 3
Bereich Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expertise zu bedeutsamen Kompetenzen für die Arbeit im Kontext der Selbstorganisation ▪ Informationen zu Entwicklungstrends ▪ Informationen zu aktuellen Angeboten der Kompetenz-entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kompetenzentwicklung (Smart Economy) ▪ Fragestellungen 2 & 3

Sampling

Der Einbezug von Expert:innen erfolgte im Sinne der Datentriangulation (Flick, 2014) als ergänzende Datenquelle zu den CI-Interviews mit OM im Rahmen der Hauptstudie. Der Fokus des operativen Arbeitshandelns in den soU konnte dadurch um die Metaperspektive der Expert:innen ergänzt werden. Es sollten unterschiedliche Perspektiven einbezogen werden, die sich nach dem jeweiligen Fokus der Fragestellungen (s. Kapitel 1.2) richteten. Als Expert:innen definierten sich im vorliegenden Kontext Personen, die über spezifisches Prozess- und Deutungswissen in einem professionellen Handlungsfeld verfügen Bogner und Menz (2002, zitiert nach Flick, 2012, S. 216). Diesen Kriterien entsprechende IP aus TM, HR und dem Bereich Weiterbildung wurden durch die Kontaktperson vermittelt, wobei diese selbst die Sichtweise des TM vertrat.

Konzeption der Leitfadeninterviews

Es wurden halbstrukturierte Leitfadeninterviews in Anlehnung an Helfferich (2011) konzipiert (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** A3). Um der Expert:innenfunktion der IP gerecht zu werden, erfolgte eine Ausrichtung der Interviews nach dem jeweiligen Sonderwissen und dem professionellen Handlungsfeld (Helfferich, 2011). Die vorgängige Dokumentenanalyse stellte zudem ein für EI vorausgesetztes, kontextbezogenes Basiswissen der Autorin sicher (Kaiser, 2014). Die inhaltlichen Schwerpunkte der Interviews richteten sich nach den zugrundeliegenden Fragestellungen, wobei dahingehend bereits aus der Dokumentenanalyse gewonnene Erkenntnisse einbezogen und vertieft wurden. Trotz der inhaltlichen Ausrichtung an der jeweiligen Expertise, gestaltete sich die thematische Leitfadenstruktur aller Interviews identisch (s. Tabelle 3, S. 33). Die Konstruktion der Interviewfragen richtete sich nach den Schritten von Helfferich (2011). **Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsummieren** (SPSS). Alle interessierenden Fragen in Verbindung mit dem Forschungsgegenstand wurden *gesammelt* sowie hinsichtlich des Vorwissens und des potenziellen Erkenntnisgewinns *geprüft*. In einem weiteren Schritt erfolgten eine Reduktion und Strukturierung der Fragen. Alle Faktenfragen oder reinen Informationsfragen wurden eliminiert. Schliesslich folgte die inhaltliche und thematische *Sortierung* der verbleibenden Fragen nach einer logischen Abfolge mit zunehmender Fokussierung auf die spezifische Expertise hinsichtlich bedeutsamer Anforderungen und Kompetenzen im Kontext der soU. Helfferich (2011) empfiehlt die Differenzierungen in unterschiedlichen Frageformen zu nutzen. Für jeden Schwerpunkt wurde nach diesem Vorbild eine erzählgenerierende, thematisch fokussierte Leitfrage formuliert. Konkretere Frageformen (z.B. Detailfragen) dienten der Vertiefung sowie als Nach- oder Steuerungsfragen. Zur Absicherung, dass die zentralen Punkte durch die Interviewten angesprochen werden, erfolgte zudem zu jeder Leitfrage die Festlegung von Stichworten. Diese dienten als Impulse für die Aufrechterhaltung des Gesprächs, falls dieses ins Stocken geraten sollte.

Tabelle 3 Struktur und Fokus Expert:inneninterviews Voranalyse

Thematischer Fokus	Ziel
Einstieg und kurze Selbstvorstellung der Person	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erhebung demografischer Angaben ▪ Einstieg ins Gespräch
<i>Konkretisierung der Ausgangslage</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vertiefung der Ausgangslage mit perspektivenabhängigem Fokus nach Expertise (TM (Umsetzung Holacracy), HR (Status quo Kompetenzentwicklung) und Weiterbildung (Kompetenzentwicklung) ▪ Orientierung im Feld, thematische Gliederung des Untersuchungsfeldes
Fokus Arbeitsanforderungen im Kontext der Selbstorganisation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fokus abhängig von Expertise TM, HR, Weiterbildung auf Veränderungen von Anforderungen auf Ebene des Individuums
Fokus Kompetenzen im Kontext der Selbstorganisation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perspektivenabhängiger Fokus nach Expertise: Bedeutsame Kompetenzen für erfolgreiche Arbeitstätigkeit in den soU der WKS auf Ebene des Individuums
Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergänzungen seitens der Interviewten ▪ Dank und Abschluss

Bemerkungen: (TM) Transformationsmanagement, (HR) Human Resources

Helfferrich (2011) rät eigentlich für EI von offenen Erzählaufforderungen ab. Die erläuterte Mischform schien für den vorliegenden Kontext angemessen, da diese eine ausreichende Führung und Aufrechterhaltung des Gesprächs sicherstellt und die nötige Flexibilität und Offenheit bietet (Helfferrich, 2011).

Durchführung

Die Durchführung der EI erfolgte vom 28. bis zum 30. April 2021. Als zeitlicher Rahmen waren 60 Minuten festgelegt. Zwei Interviews fanden unter Einhaltung der Covid-19 Schutzmassnahmen an einem Standort der WKS statt. Die Räume wurden durch die Kontaktperson reserviert und garantierten ein störungsfreies Setting. Aufgrund der Hygienemassnahmen mussten 1.5 Meter Abstand gehalten und ein Mundschutz getragen werden. Ein Interview fand auf Wunsch der Expertin virtuell über Microsoft Teams statt. Von allen Teilnehmenden wurden vorgängig über Ziel und Zweck des Interviews sowie die Verwendung der Daten informiert. Zu Gesprächsbeginn erfolgte die Unterzeichnung der informierten Einwilligung.

Mit Unterstützung durch MAXQDA erfolgte, mit Ausnahme des Einstiegs und der Selbstvorstellung, eine Volltranskription der Audioaufzeichnungen angelehnt an die Richtlinien von Rädiker und Kuckartz (2019). Demografische Angaben zu den Expert:innen wurden mittels Memos protokolliert und den jeweiligen Transkripten angehängt.

3.2.3 Auswertung und Zwischenergebnisse

Die Erkenntnisse aus der Dokumentenanalyse und den EI mit Bezug zu den Fragestellungen 1 und 2 wurden integriert und einer ersten Analyse unterzogen. Diese richtete sich nach den ersten Schritten der qualitativen Inhaltsanalyse (ISI), welche in Kapitel 3.3.4 ausführlich beschrieben wird. Die erste Phase galt der Ableitung deduktiver Haupt- und Subkategorien.

Aus den Fragestellungen 1 und 2 wurden die Hauptkategorien *Anforderungen und Kompetenzen* abgeleitet. Eine erste Differenzierung der Anforderungskategorien erfolgte mittels der psychologischen Anforderungsdimensionen nach Westhoff (2009) (s. Kapitel 2.1.1) und der Merkmale der Arbeit im Kontext von Holacracy (s. Kapitel 2.2.2). Die deduktiv hergeleiteten Kompetenzkategorien richten sich nach den Grundkompetenzen von Erpenbeck und Heyse (2019) (s. Kapitel 2.1.2). Nach der Codierung des Interviewmaterials mit den deduktiven Kategorien, wurden am Datenmaterial (Dokumentenanalyse und EI) erste induktive Anforderungs- und Kompetenzkategorien (i) hergeleitet. Die Ergebnisse wurden mittels einer Code-Matrix (MAXQDA) aufbereitet.

Aus der Voranalyse resultierte ein erstes System von Anforderungs- und Kompetenzkategorien, welches im Rahmen der Hauptanalyse weiter konkretisiert und verfeinert werden konnte (s. Kapitel 3.3.4.). Eine Übersicht über die Zwischenergebnisse bietet **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden. A5.**

3.3 Hauptanalyse

Im Folgenden werden die Schritte der qualitativen Anforderungsanalyse mittels CIT zur Beantwortung der Fragestellungen 1 und 2 sowie das Vorgehen zur Datenerhebung mit Bezug zur Fragestellung 3 detailliert beschrieben (s. Kapitel 3.1). Die Erläuterung des iterativen Prozesses der Datenauswertung angelehnt an die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (ISI) (Kuckartz, 2016) erfolgt zusammenfassend in Kapitel 3.3.4.

3.3.1 Anforderungsanalyse mittels Critical Incident Technique

Anforderungsanalytische Verfahren bilden die notwendige Grundlage für die Ableitung von Personenmerkmalen (z.B. Fähigkeiten), welche für die erfolgreiche Arbeit in einem bestimmten Kontext erforderlich sind und ermöglichen Aussagen zur jeweils angemessenen Ausprägung dienen Anforderungsanalysen (Kersting & Püttner, 2018). Anforderungsanalysen nehmen eine personenbezogene Perspektive auf den Arbeitskontext ein und fokussieren, wie Aufgaben oder Tätigkeiten bewältigt werden müssen, damit die organisationalen oder persönlichen Ziele erreicht werden können (Höft, Püttner & Kersting, 2018). Schuler (2014) differenziert drei unterschiedliche Ansätze von Anforderungsanalysen, welche

Arbeitsanforderungen aus verschiedenen Gesichtspunkten beschreiben (Schuler, 2014). Aufgabenbezogene Anforderungsanalysen betrachten spezifische, objektive Arbeitsaufgaben und -ergebnisse, während eigenschaftsbezogene Verfahren die Beschreibung von Personeneigenschaften (z.B. Fertigkeiten, Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale) mittels standardisierter Inventare von festgelegten Anforderungsmerkmalen (Koch & Westhoff, 2012). Für die vorliegende Untersuchung wurde unter Berücksichtigung des Untersuchungskontextes ein verhaltensbezogener Ansatz mit der CIT nach Flanagan (1945) gewählt, welche das Handeln und Vorgehen eines Individuums zur Erfüllung von Arbeitsaufgaben in einem bestimmten Kontext fokussiert (Koch & Westhoff, 2012). Gemäss Schuler (2014) eignet sich der verhaltensbezogene Zugang besonders für die Analyse komplexer Tätigkeiten oder für neue Anwendungsfelder, wobei ein qualitatives Vorgehen mittels CIT in diesen Fällen zu bevorzugen ist. Die CIT wird zu den arbeitsplatzanalytisch-empirischen Methoden gezählt, welche Arbeitstätigkeiten oder -situationen anhand formalisierter Verfahren analysieren und sich gemäss Höft et al. (2018) für die Analyse neuer oder sich verändernden Anforderungen eignen.

Die von Flanagan (1954) entwickelte CIT wurde während des 2. Weltkrieges entwickelt und verfolgte ursprünglich die Beschreibung von Auswahlkriterien von Piloten für die U.S. Air Force (Flanagan, 1954). Ein Critical Incident (CI) bezeichnet eine erfolgskritische (typische und wichtige) Arbeitssituation in einem spezifischen Kontext (Bickle, 2019; Flanagan, 1954). Wichtig ist eine Arbeitssituation, sich erfolgreiche von weniger erfolgreichen Verhaltensweisen unterscheiden (Koch, 2010). Keine CIs sind dagegen Situationen, welche meistens erfolgreich bewältigt oder nicht beeinflusst werden können (Koch, 2010). Die CIT ermittelt verhaltensbezogene Anforderungen (z.B. kommunikative Fähigkeiten) anhand retrospektiv geschilderter, erfolgskritischer Arbeitsereignisse (Bickle, 2019). Der Analysevorgang lässt sich in Anlehnung an Flanagan (1954) in die drei Schritte, *Sammeln erfolgskritischer Arbeitsereignisse*, *Gruppieren* und *Bewerten der Relevanz für den Arbeitserfolg* unterscheiden (s. Abbildung 9).

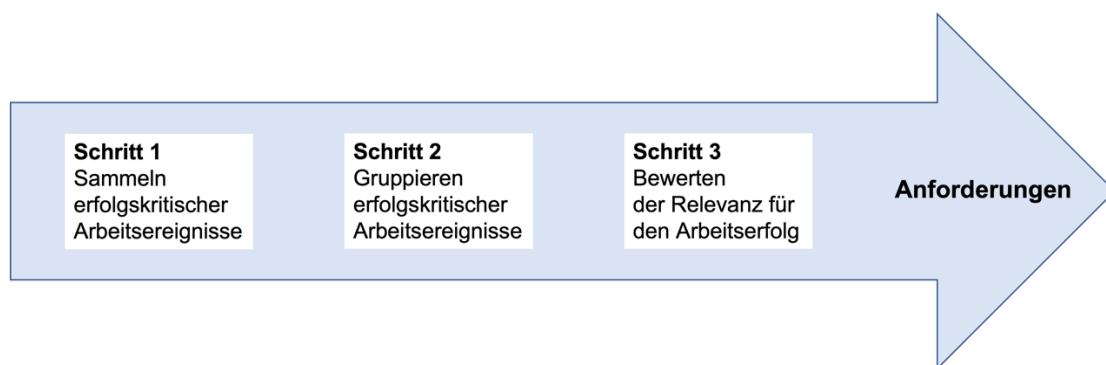


Abbildung 9. Schritte der Critical Incident Technique (CIT). (Eigene Darstellung angelehnt an Flanagan, 1945).

Ein Nachteil der CIT besteht darin, dass bis auf diese Ablaufstruktur kein formalisiertes methodisches Vorgehen oder standardisierte Instrumente vorgibt (Koch, 2010). Das teilstandardisierte Verfahren erfordert eine Anpassung an die jeweiligen Rahmenbedingungen. Dies hat zur Folge, dass die Güte der Analyseergebnisse von der jeweiligen Anwendung abhängen und keinen Vergleich oder eine Generalisierung von Ergebnissen zulässt (Koch & Westhoff, 2012).

3.3.2 *Critical Incident Interviews*

Der erste Schritt der galt der Sammlung erfolgskritischer Arbeitsereignisse in den soU der WKS mittels eines teilstrukturierten Leitfadeninterviews.

Sampling

Die Ergebnisqualität von Anforderungsanalysen lässt sich durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven steigern (Höft et al., 2018). Im Rahmen der Voranalyse wurde die Sichtweise relevanter Fachexpert:innen eingefangen (s. Kapitel 3.2). Der Fokus der CI galt allen OM, welche in den soU der WKS arbeiten. Als adäquate Informationsquelle für die Erfassung erfolgskritischer Arbeitsereignisse dienen nach Bickle (2019) Personen, die über das notwendige Erfahrungswissen verfügen. Diese werden auch als *Subject-Matter Experts (SME)* bezeichnet (Kell, Martin-Raugh, Carney, Inglese, Chen & Feng, 2017). Der Fokus der Anforderungsanalyse lag nicht auf spezifischen Rollen oder Kreisen. Das Ziel war es, erfolgskritische Arbeitsereignisse zu sammeln, welche für den heterogenen Arbeitskontext der soU typisch und wichtig sind. Die Teilnahme basierte auf Freiwilligkeit und der Selbstselektion der OM. Einer zu hohen Homogenität des Samples (z.B. viele Teilnehmende aus einem Kreis) wurde durch eine Definition von richtungsgebenden demografischen Kriterien a priori entgegengewirkt (s. Tabelle 4, S. 37). Als Grundlage diente die Software Holaspirit mit Informationen zur Kreis- und Rollenstruktur der WKS sowie Rollen- und Kreiszugehörigkeiten. Nebst dieser Ausnahme erfolgte keine Vorab-Definition der Sampling-Struktur, um die Variationsbreite hinsichtlich unterschiedlicher erfolgskritischer Arbeitsereignisse in den soU (maximale Variation) und die Möglichkeit zur Exploration und Gewinnung neuer Erkenntnisse nicht einzuschränken (Flick, 2012).

Tabelle 4 Richtungsweisende Sampling-Kriterien CI- Interviews

Kriterium	Ausprägung
Festgelegtes Kriterium	Arbeit in selbstorganisierten Strukturen (heterarchisch oder dual organisierte Kreise)
Weitere richtungsgebende Kriterien	
Kreiszugehörigkeiten	Rollen in bis zu 5 Kreisen
	Rollen in 6 bis 10 Kreisen
Anzahl Rollen	bis zu 5 Rollen
	6 bis 10 Rollen
	11 bis 20 Rollen
Vorbestehende Erfahrung mit selbstorganisierten Arbeitsformen	Nicht vorhanden
	Vorhanden
Alter	Personen unterschiedlichen Alters
Führungserfahrung vor Transformation (innerhalb oder ausserhalb der WKS)	Nicht vorhanden
	Vorhanden

Es resultierte ein Sample von 15 Personen (Fällen), welche sich gemäss dem in Kapitel 3.2 beschriebenen Prozess freiwillig bei der Autorin gemeldet hatten. Das ausgeglichene Sample umfasst **sechs männliche** und **neun weibliche** Fälle. **Je fünf Fälle** sind zwischen **20-29 Jahre** oder **30-39 Jahre alt**, beziehungsweise **40 Jahre und älter**. **Drei Fälle** hatten bereits vor Beginn der Transformation **Arbeitserfahrung im Kontext der Selbstorganisation** und vier **Führungserfahrung**. Abbildung 10 zeigt eine Übersicht über die Anzahl Rollen und Kreiszugehörigkeiten pro Fall.



	Anzahl Rollen pro Fall		Kreiszugehörigkeiten (heterarchisch / dual):
	5 Fälle mit max.5 Rollen		8 Fälle mit Rollen in max. 5 Kreisen
	5 Fälle mit 6 bis 10 Rollen		7 Fälle mit Rollen in 6 bis 10 Kreisen
	5 Fälle mit 11 bis 20 Rollen		

Abbildung 10. In Sample vertretene Fälle mit Anzahl Rollen und Kreiszugehörigkeiten.

Von den durch Holacracy vorgegebenen Rollen nehmen **je sechs Fälle** die Rollen **Circle Lead** oder **Facilitator** ein und **zwei Fälle** die Rolle **Circle Rep.** (s. Kapitel 2.2.2).

Tabelle 5 (S. 38) gibt eine Übersicht über die im Sample vertretenen Kreise und die jeweilige Anzahl Fälle mit dazugehöriger Rolle.

Tabelle 5 In Sample vertretene Kreise und Anzahl Fälle

In Sample vertretene Kreise (heterarchisch / dual)	Fälle mit Rollen im Kreis
Systemlandschaft	11
Personalentwicklung	1
WKS Infrastruktur	4
Business Development	1
Transformation	7
Grundbildung	8
Weiterbildung	17
Service Center	7
Smart Economy	1
Psychische-physische Gesundheit & Sicherheit	1
E-Learning	2

Konzeption des Interviewleitfadens

Erfolgskritische Arbeitsereignisse (CI) werden meistens mittels strukturierter Interviews erhoben (Bickle, 2019). Mit gezielten Fragen werden SME dazu aufgefordert, typische und wichtige Arbeitssituationen der Arbeitstätigkeit möglichst genau zu schildern. Der Fokus liegt dabei auf erfolgreichen sowie nicht erfolgreichen Verhaltens- oder Vorgehensweisen zur Bewältigung der berichteten Situationen. Abschliessend werden die Ergebnisse des erläuterten Vorgehens bewertet (Bickle, 2019). Für die Konstruktion des Interviewleitfadens (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** B1) wurde auf die Task-Analysis-Tools (TAToo) von Koch und Westhoff (2012) zurückgegriffen. Die TAToo umfassen ein empirisch und praktisch geprüftes Instrumentarium für die Durchführung der einzelnen Schritte der CIT. Koch und Westhoff (2012) präsentieren mit den TAToo eine Lösung für die mangelnde Standardisierung der CIT (s. Kapitel 3.3.1), welche die Qualitätsstandards für Anforderungsanalysen (DIN 33430, Höft et al., 2018) berücksichtigen. Der von Koch und Westhoff (2012) vorgeschlagene Interviewleitfaden zur Erfassung der CI (Tool 1) weist einen hohen Strukturierungsgrad auf. Es wurde deshalb ein Nutzen für die Erhöhung der Objektivität der Datenerhebung und Gültigkeit der Ergebnisse gesehen. Flanagan (1954) betont die Notwendigkeit von präzisen und spezifisch formulierten Instruktionen für die Beschreibung der Arbeitssituationen und der damit verbundenen erfolgskritischen Verhaltensweisen. Studienergebnisse konnten gemäss Flanagan (1954) zeigen, dass bereits geringfügige Abweichungen in der Formulierung die Schilderung von erfolgskritischen Ereignissen beeinflussen können. Der Vorschlag von Koch und Westhoff (2012) bietet standardisierte Instruktionen sowie einen strukturierten Ablauf für die Erhebung von CIs. Der entsprechende Abschnitt des Originalinstruments wurde somit übernommen. Es erfolgte lediglich eine Adaption einzelner Begriffe auf den vorliegenden Untersuchungskontext. Das Instrument von Koch und Westhoff (2012) widmet der Erhebung von Qualifikationen, Wissen und Kenntnissen einen eigenen Abschnitt. Dieser Teil wurde für den vorliegenden Kontext nicht übernommen.

Der Grund lag in der Annahme, dass relevante Aspekte zu diesen Anforderungskategorien in den CI beschrieben werden, sofern diese für eine Arbeitssituation relevant sind. Der Interviewleitfaden wurde mit einem vierten Teil ergänzt. Merkmale der Arbeit im Kontext von Holacracy (s. Kapitel 2.2.2) wurden thematisiert, sofern dies während der Erfassung der CI nicht durch die IP selbst erfolgt war. Die genannten Aspekte dienten zudem als Denkanstoss für mögliche CIs, falls den IP spontan keine Beispiele in den Sinn kommen sollten. Die Fragen wurden zugunsten der Übersichtlichkeit und Praktikabilität in ein teilstrukturiertes Format in Anlehnung an Helfferich (2011) transferiert. Der Leitfaden wurde vor dessen Einsatz einem Pre-Test unterzogen und hinsichtlich der Logik und der Verständlichkeit mit zwei OM, welche nicht Teil des Samplings waren geprüft. Auf der Grundlage der Rückmeldungen erfolgte eine Ergänzung der Instruktion zur Schilderung erfolgskritischer Arbeitssituationen zur Unterstützung der Verständlichkeit mit einem Beispiel.

Durchführung

Die CI-Interviews wurden im Zeitraum vom 27. Mai bis zum 03. September 2021 durchgeführt. Als zeitlicher Rahmen waren 60 Minuten festgesetzt. Die Teilnehmenden konnten entscheiden, ob das Interview vor Ort oder virtuell über Microsoft Teams stattfinden sollte. Alle Teilnehmenden erhielten vorgängig eine informierte Einwilligung mit Informationen zum Datenhandling. Fünf Interviews wurden schliesslich virtuell durchgeführt. Für die Interviews vor Ort, war durch die Kontaktperson ein separater Raum für die vereinbarten Interviewdaten reserviert worden. Die Interviews konnten somit am selben Ort stattfinden, und der Raum mit Hilfsmitteln (Flip Charts) zur Unterstützung der Gesprächssituation eingerichtet werden. Die der Covid-19 Schutzmassnahmen verlangten das Tragen von Masken. Ein punktueller Störfaktor stellten die automatischen Storen dar, welche bei Aktivität die Audioaufnahme durch laute Störgeräusche in einigen wenigen Fällen beeinträchtigten.

Die in den CI-Interviews erfassten erfolgskritischen Arbeitsereignisse wurden verdichtet, mit den Ergebnissen der Vorstudie integriert und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Aus diesem Schritt, welcher im Rahmen der Datenanalyse in Kapitel 3.3.4 ausführlich beschrieben wird, resultierte eine erste Gruppierung von Anforderungs- und Kompetenzkategorien. Im Sinne eines logischen Aufbaus des Methodenkapitels fokussiert der folgende Abschnitt zuerst die Durchführung der Fokusgruppe und des Fokusinterviews (s. Abbildung 8, S. 28).

3.3.3 Fokusgruppe und -interview

Die aus der inhaltsanalytischen Auswertung resultierenden Anforderungs- und Kompetenzkategorien wurden in Anlehnung an Schritt 3 der CIT (s. Kapitel 3.3.1) überprüft und hinsichtlich der Relevanz für die erfolgreiche Arbeit in den soU bewertet. Das Ziel bestand

dabei nicht in einer abschliessenden Beurteilung, sondern in der Evaluation der inhaltsanalytisch generierten Ergebnisse hinsichtlich der Praxisrelevanz (Inhaltsvalidität) sowie die Weiterentwicklung der Anforderungs- und Kompetenzkategorien. Gemäss Flick (2012) bietet die kommunikative Validierung eine Möglichkeit qualitative Daten durch den Einbezug von Expert:innen zu evaluieren. Eine Fokusgruppe, beziehungsweise ein Fokusinterview wurden für die vorliegenden Rahmenbedingungen als zielführende Methoden beurteilt. Nebst der Durchführung von Schritt 3 der CIT bot das Setting zudem die Möglichkeit Daten mit Bezug zur Fragestellung 3 zu erheben.

Die Methoden und das verbundene Vorgehen werden im Folgenden zusammengefasst erläutert. Ergänzende Informationen sowie die eingesetzten Unterlagen finden sich in **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden. B2.**

Fokusgruppe

Der strukturierte Rahmen einer Fokusgruppe stellte ein zeitökonomisches Verfahren dar, welches im vorliegenden Kontext den verfügbaren Ressourcen entsprach. Das Setting eignete sich für die Involvierung der OM der WKS in die Überprüfung und Beurteilung der hergeleiteten Anforderungskategorien im Sinne der CIT (Fragestellung 1). Zudem bot sich die Möglichkeit zur Erfassung kontextspezifischer Informationen zu bestehenden Ressourcen und Erwartungen hinsichtlich möglicher Ansätze zur Unterstützung der selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Zielgruppe (Fragestellung 3).

Sampling

Die Fokusgruppe konnte in einer Sequenz im Rahmen eines bestehenden Workshops des Kreises *Transformation* durchgeführt werden. Die Gruppe setzte sich aus einer Gelegenheitsstichprobe von 12 Kreismitgliedern zusammen. Einzelne Personen hatten bereits an den CI-Interviews (s. Kapitel 3.3.2) teilgenommen und waren mit den Zielen dieser Masterarbeit vertraut.

Konzeption und Durchführung

Die Durchführung der Fokusgruppe konnte am 25. November 2021 vor Ort erfolgen. Als zeitlicher Rahmen wurden 60 Minuten angesetzt. Die Teilnehmenden waren vorgängig durch das TM über das Vorhaben informiert worden. Die Fokusgruppe gliederte sich in zwei Sequenzen, welche folgende Ziele verfolgten:

1. Überprüfung, Gewichtung und Diskussion identifizierter Anforderungen
2. Diskussion von Voraussetzungen und geeigneten Massnahmen für die selbstgesteuerte Entwicklung

Nach einer kurzen Einführung, der Einholung der Zustimmung und der Erläuterung der Ziele wurden die Teilnehmenden gebeten, sich für die erste Aktivität (Ziel 1) in zwei Gruppen einzuteilen. Jedes Gruppenmitglied erhielt ein Handout mit den Definitionen der Anforderungsdimensionen und Anforderungskategorien. Pro Gruppe wurden Flip Charts und Klebezettel mit den notierten Subkategorien abgegeben, welche den Anforderungskategorien der entsprechenden Hauptkategorie zugeordnet werden sollten. In einem nächsten Schritt wurden die Anforderungen hinsichtlich der Relevanz für die erfolgreiche Arbeit in den soU mit Klebepunkten durch die Gruppenmitglieder gewichtet. Die Resultate beider Gruppen wurden anschliessend im Plenum gegenseitig erläutert und gemeinsam diskutiert.

Die Aktivität zur Bearbeitung von Ziel 2 fokussierte Fragen zu vorhandenen Voraussetzungen und Ressourcen in Bezug auf Methoden und Massnahmen zur aktuellen und zukünftigen Unterstützung der selbstgesteuerten Entwicklung. Als Hilfsmittel wurde eine Gratisversion von *Slido* eingesetzt. Dies bot den Teilnehmenden die Möglichkeit die Fragen unabhängig, durch die Eingabe im Mobiltelefon zu beantworten. Die unmittelbare Präsentation der kumulierten Resultate mittels einer Wortwolke ermöglichte eine anschliessende Vertiefung und Diskussion der Ergebnisse.

Die Dokumentation erfolgte mittels einer Audioaufnahme der gemeinsamen Diskussionspunkte und einer fotografischen Protokollierung (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** B2).

Fokusinterview

Für die Überprüfung und Beurteilung der abgeleiteten Kompetenzkategorien (Fragestellung 2) wurde der Einbezug von Fachexpertise als sinnvoll beurteilt. Der Einbezug einer externen, kontextunabhängigen Fachperson bot zudem die Möglichkeit einer Ergänzung der praxisbezogenen Perspektive und eine Einschätzung der Relevanz der Kompetenzkategorien für die Arbeit im Kontext der Selbstorganisation allgemein.

Sampling

Das Fokusinterview wurde mit einem Organisationspsychologen der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) durchgeführt, dessen Forschungsschwerpunkte im Bereich der flexiblen und agilen Arbeit liegen. Eine unterwartete Gelegenheit bot sich dahingehend, dass sich der Experte zudem mit Lern- und Entwicklungsprozessen im Kontext der Selbstorganisation beschäftigt. Diese Voraussetzung bot somit die Möglichkeit, weitere Informationen mit Bezug zur Fragestellung 3 zu erfassen. Die Akquise des Experten erfolgte

durch die Autorin und die gezielte Anfrage von Fachpersonen der FHNW, welche sich im Rahmen ihrer Forschung mit dem Themenfeld beschäftigen.

Konzeption und Durchführung

Die Durchführung des Fokusinterviews erfolgte am 26. November 2021 virtuell über *Zoom*. Als zeitlicher Rahmen waren 60 Minuten festgelegt. Das Fokusinterview gliederte sich in zwei Teile, welche folgende Ziele verfolgten:

1. Überprüfung und der identifizierten Kompetenzkategorien
2. Fokussierung von Voraussetzungen und möglichen Ansätzen für die Selbstentwicklung im Kontext der Selbstorganisation

Einleitend erfolgte die Erläuterung der Interviewziele und die Einholung der mündlichen Einwilligung zur Videoaufzeichnung und der Datenverwendung. Der nächste Schritt galt der kritischen Betrachtung und Gewichtung der inhaltsanalytisch hergeleiteten Kompetenzkategorien (Ziel 1). Hierfür erfolgte zuerst ein Überblick über die Ergebnisse, bevor diese mittels zweier Leitfragen fokussiert wurden. Der zweite Teil des Interviews umfasste Fragen mit Fokus auf die selbstgesteuerte Entwicklung im Kontext der Selbstorganisation (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** B3).

Auswertung

Für die Auswertung der Fokusgruppe und des Fokusinterviews wurde eine Zusammenfassung der zentralen Diskussionsaspekte nach Ruddat (2012) vorgenommen. Diese beschränkte sich auf eine selektive Transkription der Audioaufnahmen und orientierte sich an den vorangehend aufgeführten Leitfragen. Die Daten wurden in den Prozess der ISI (s. Abbildung 11, S. 43) einbezogen dienten der Konkretisierung der Anforderungs- und Kompetenzkategorien (Fragestellungen 1 und 2), beziehungsweise der Ergänzung der Ergebnisse mit Bezug zur Fragestellung 3.

3.3.4 Inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Die in der Vor- und Hauptanalyse erhobenen Daten wurden integriert und einer ISI, unterstützt durch die Software MAXQDA unterzogen. Qualitative Inhaltsanalysen bieten ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen zur Analyse grosser Materialmengen (Mayring, 2015; Flick, 2012). Mayring (2015) unterscheidet dahingehend drei Grundformen. Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse bezweckt eine Reduktion des Materials auf wesentliche Inhalte, während die Explikation (Kontextanalyse) versucht unklare Textstellen durch zusätzliches Material zu erklären (Mayring, 2015). Die ISI ermöglicht eine Analyse der inhaltlichen Struktur des Textmaterials hinsichtlich zentraler Anforderungen und bedeutsamer

Kompetenzen der Arbeit in den soU (Fragestellung 1 & 2) sowie möglicher Ansätze zur Unterstützung der selbstgesteuerten Entwicklung (Fragestellung 3) (Mayring, 2015). Die Erkenntnisse können durch das Vorgehen der ISI extrahiert und nach Gemeinsamkeiten gruppiert werden. Die ISI erlaubt sowohl ein deduktives (theoriegeleitetes) als auch induktives (theoriegenerierendes) Vorgehen (Kuckartz, 2016). Diese Voraussetzung ermöglicht den Einbezug theoretischer Grundlagen (s. Kapitel 2) und wird zugleich dem explorativen Charakter der Fragestellungen gerecht.

Textmaterial bildet die Datengrundlage der ISI. In einem ersten Schritt erfolgte somit die Transkription des Audiomaterials aus den 15 CI-Interviews mit Unterstützung von MAXQDA (s. Abbildung 11). Es wurde eine vollständige Transkription angelehnt an die Richtlinien von Rädiker und Kuckartz (2019) vorgenommen (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** E). Das Audiomaterial wurde wörtlich transkribiert und gleichzeitig eine Anonymisierung vorgenommen. Es erfolgte eine möglichst genaue Übersetzung ins Hochdeutsche. Zugunsten der Lesbarkeit und Verständlichkeit wurden die Sprache geglättet und Wiederholungen nur einmalig aufgeführt. Zusätzlich diente die Memo-Funktion in MAXQDA zur Festhaltung der demografischen Angaben zu den Fällen sowie Auffälligkeiten zur Erhebungssituation. Auf die Transkription folgte ein mehrstufiger, iterativer (wiederholender) Prozess der Codierung und Strukturierung des Datenmaterials entlang der sieben Schritte der ISI.

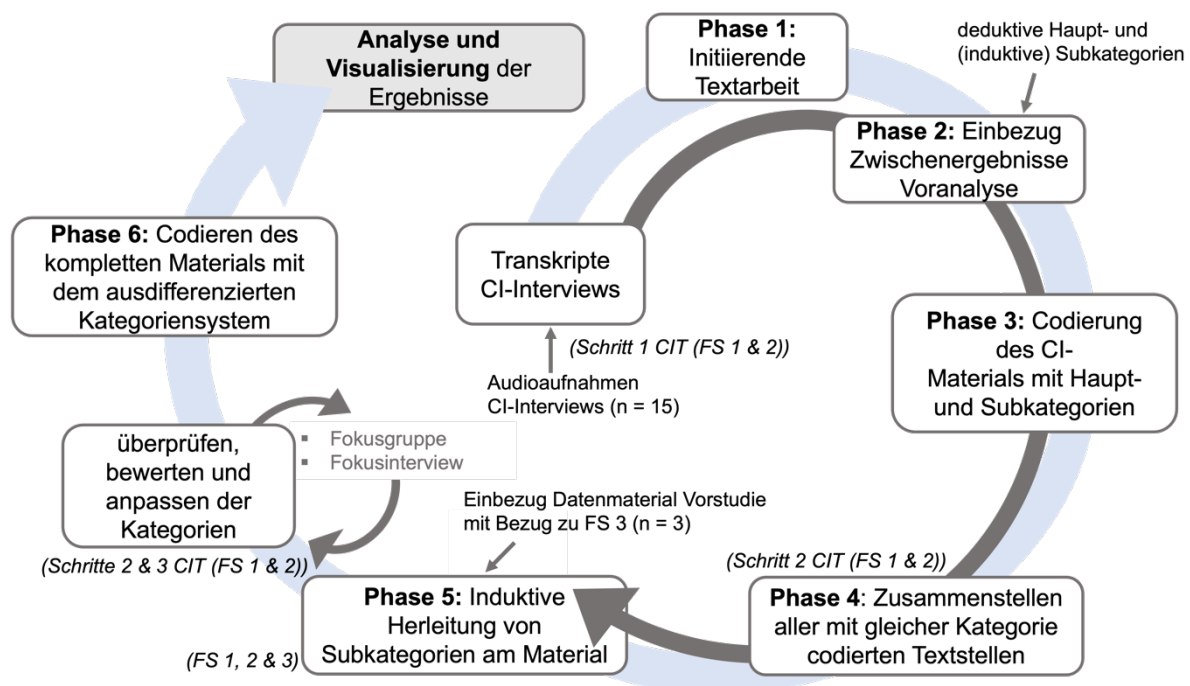


Abbildung 11. Analyseprozess angelehnt an die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, inkl. integrierte Schritte Critical Incident Technique (CIT) und Fragestellungen (FS). (Eigene Darstellung angelehnt an Kuckartz, 2016).

Die im Folgenden beschriebenen Schritte der Datenanalyse richteten sich nach den Empfehlungen von (Rädiker & Kuckartz, 2019).

Phase 1 der Datenanalyse (s. Abbildung 11, S. 43) galt der ersten Auseinandersetzung mit dem Textmaterial. Auffälligkeiten und Kommentare, welche für die Codierung des Materials bedeutsam erschienen, wurden mittels der Paraphrase-Funktion von MAXQDA am Textrand der Transkripte notiert. In einem weiteren Schritt wurden die Ergebnisse der Voranalyse einbezogen (**Phase 2**). Diese umfassten erste deduktive Haupt- und induktive Subkategorien mit Bezug zu den Fragestellungen 1 und 2 (s. Kapitel 3.2.3). Auf dieser Grundlage wurde ein erstes Codiersystem erarbeitet. Bestehende Kategorien wurden um Ankerbeispiele aus dem neuen Material ergänzt und Codierregeln zur Unterstützung der eindeutigen Zuordnung der Aussagen und zur gegenseitigen Abgrenzung der Kategorien definiert (Mayring, 2015). In **Phase 3** der ISI erfolgte die Codierung des gesamten Datenmaterials mit dem ausgearbeiteten Codiersystems. Codiereinheiten bildeten Aussagen zu typischen Arbeitssituationen in den soU und damit verbundene erfolgskritische Vorgehens- oder Herangehensweisen. Sinneinheiten von mindestens einem vollständigen Satz wurden als kleinste Codeeinheit festgelegt (Kuckartz, 2016). Im nächsten Schritt (**Phase 4**) wurden alle gleichcodierten Textstellen zusammengestellt und eine vertiefte Analyse der Textmaterials vorgenommen (**Phase 5**). Diese beinhaltete die Ausdifferenzierung und Aggregation der bestehenden Kategorien mit Bezug zu den Fragestellungen 1 und 2 mittels der Funktion *Smart-Coding-Tool* (MAXQDA). Diese Weiterentwicklung der Anforderungs- und Kompetenzkategorien beinhaltete die Bildung weiterer induktiver Kategorien am Textmaterial durch offenes Codieren von Aussagen und in-vivo-Codierungen (Definition einzelner Begriffe als Codes). In **Phase 5** wurde zudem das Datenmaterial der Voranalyse mit Bezug zur Fragestellung 3 einbezogen (Ergebnisse Dokumentenanalyse und Transkripte EI) (s. Kapitel 3.2). Das betreffende Textmaterial wurde hinsichtlich möglicher Ansätze zur Unterstützung der selbstgesteuerten Entwicklung analysiert und induktive Kategorien durch offene und in-vivo Codierungen gebildet. Vor der finalen Codierung des gesamten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem (**Phase 6**) wurde das bestehende Kategoriensystem mit den Ergebnissen der Fokusgruppe und des Fokusinterviews mit Bezug zu den Fragestellungen 1 und 2 (s. Kapitel 3.3.3) abgeglichen und letzte Adaptionen vorgenommen. Das finale Kategoriensystem ist in **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** C abgelegt.

3.3.5 *Aufbereitung der Ergebnisse*

Die inhaltliche Analyse der Kategorien wurde durch die Funktion des *Smart-Coding-Tools* und die kategorienbezogene Zusammenfassung des codierten Materials mittels der *Summary*-Funktion von MAXQDA unterstützt. Für eine Einschätzung der Relevanz der Anforderungs-

und Kompetenzkategorien erfolgte zudem eine Visualisierung der Anzahl codierter Dokumente pro Kategorie mittels *Code-Matrix-Browser* (MAXQDA).

4 Ergebnisse

Das vorliegende Kapitel zeigt die Ergebnisse der integrierten Daten aus Vor- und Hauptstudie auf. Die Ergebnisse werden mit Bezug zu den zugrundeliegenden Fragestellungen (s. Kapitel 1.2) dargestellt.

4.1 Anforderungen der Arbeit in den selbstorganisierten Strukturen der WKS

Im Folgenden werden Ergebnisse mit Bezug zu zentralen Anforderungsmerkmalen der Arbeit in den soU der WKS (Fragestellung 1) beschrieben. Diese wurden durch die Integration der Daten aus der Voranalyse und der Hauptanalyse erzielt. Die Angaben zu den Codierungen umfassen das Textmaterial der EI (Voranalyse) (n = 3) und den CI-Interviews (n = 15). Die identifizierten Anforderungskategorien werden in Anlehnung an die Dimensionen von Westhoff (2009) strukturiert (s. Kapitel 2.1.1). Eine Übersicht über die Anforderungskategorien und die jeweiligen Definitionen bietet zudem das finale Kategoriensystem in **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden. C.**

4.1.1 Kognitive Anforderungen

Aus den theoretischen Merkmalen zur Arbeit im holokratischen Kontext (s. Kapitel 2.2.2) leiten sich deduktiv (d) vier kognitive Anforderungskategorien ab (s. Abbildung 12). Im Vergleich zu den übrigen kognitiven Kategorien wurden der Anforderung *Handeln und Entscheiden unter hoher Autonomie* am meisten Aussagen zugewiesen (n = 26). Die zentralen qualitativen Ergebnisse zu den kognitiven Anforderungskategorien werden im Folgenden dargestellt.

▼	📁 kognitive Anforderungen (d)	
>	📁 Handeln & Entscheiden unter hoher Autonomie (d)	26
	📁 Spannungen erkennen, beurteilen & bearbeiten (d)	6
>	📁 hohe Komplexität & breites Aufgabengebiet bewältigen (d)	15
>	📁 eigene Rollen & Aufgaben in versch. Kreisen koordinieren (d)	8

Abbildung 12. Dimension *kognitive Anforderungen* mit deduktiven (d) Kategorien und Codierung (Code-Matrix-Browser).

4.1.1.1 Handeln und Entscheiden unter hoher Autonomie.

Die vorliegende Kategorie umfasst Anforderungen, die mit der Autonomie in der Rollenwahrnehmung einhergehen und lässt sich durch zwei deduktive und eine induktive Subkategorie differenzieren (s. Abbildung 13).

▼	📁 Handeln & Entscheiden unter hoher Autonomie (d)	
	📁 eigenverantw. Orientierung schaffen & Ziele definieren (d)	6
	📁 eigenverantw. entscheiden & handeln (d)	10
	📁 Rollenbewusstsein: Verantwortung erkennen&übernehmen(i)	10

Abbildung 13. Anforderungskategorie *Handeln und Entscheiden unter hoher Autonomie* mit deduktiven (d) und induktiven (i) Subkategorien und Codierung. (Code-Matrix-Browser).

Eigenverantwortlich Orientierung schaffen und Ziele definieren

Es wird beschrieben, dass abstrakte Informationen (CI3) oder Aufträge (CI1,3,14) an die OM herangetragen werden. Diese sind gefordert, die Informationen auf die eigene Rolle zu übertragen und angemessene Ziele abzuleiten, welche operativ weiterverfolgt werden.

„In welcher Rolle verfolgst du es jetzt weiter? (...) Was ist für dich relevant? Vorher gab es eben viel mehr Beschlüsse, die es jetzt nicht mehr gibt.“ (CI3, Pos. 28).

Dieser Schritt kann durch fehlende Zielbeschreibungen, unklare Erwartungen oder Handlungsspielräume (CI3) erschwert sein.

„Und eben die Schwierigkeit finde ich: Wie viel muss ich überhaupt geben? Also ja, was wird denn überhaupt von mir verlangt? Ist es ok, wenn ich einfach acht Stunden arbeite und dann so tschüss zusammen (lacht)?“ (CI14, Pos. 12).

Es wird berichtet, dass die Vorgesetzten in den ehemaligen hierarchischen Strukturen wichtige Ansprechpersonen für bestimmte Anliegen der OM darstellten (z.B. bei gesundheitlichen Problemen, Feedback). Diese fallen in den soU weg (Exp.1). Die OM sind selbst gefordert sich darüber zu orientieren, welche Rollen für welche Anliegen zuständig sind und woher die die notwendigen Informationen bezogen werden können (CI1, 14).

„Jetzt hatte ich doch immer meine Teamleiterin und jetzt bin ich so: Hä, zu wem soll ich jetzt, wo hole ich mir mein Feedback? Wo hole ich mir: Kann ich Ferien nehmen?“ (CI1, Pos. 134).

Eigenverantwortlich entscheiden und handeln

Die OM sind innerhalb der eingenommenen Rollen selbst für die Erreichung der Ziele (CI9) und die damit verbundenen Entscheide verantwortlich.

„Verantwortlichkeit habe ich immer. Auch wenn ich nichts mache, bin ich verantwortlich. Nämlich, dass ich nichts gemacht habe.“ (CI6, Pos. 34).

Es wird berichtet, dass viele Situationen eine Entscheidung fordern, ohne dass alle relevanten Fakten bekannt sind oder die Optionen ausreichend gegeneinander abgewogen werden konnten.

„Ich entscheide nicht gerne. Bis ich eine Entscheidung habe, habe ich so viele Pros und Contras, die ich im Kopf abwäge. Und für das, hast du die Zeit einfach manchmal nicht. Und manchmal halten sie sich auch die Waage und dort musst du jetzt einfach entscheiden.“ (CI3, Pos. 54).

In manchen Situationen besteht zudem Unklarheit dahingehend, inwieweit Entscheidungen in einer Situation tatsächlich eigenverantwortlich getroffen werden dürfen (Exp.3, CI1,14). Mangelndes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten werden für die eigenverantwortliche

Entscheidungsfindung als hinderlich beschrieben (CI1, Pos. 128). Es wird berichtet, dass insbesondere OM, für welche diese Entscheidungssituationen neu sind, diesem Anspruch mit Respekt begegnen (Exp.3, CI1,13). Dies, insbesondere in Zusammenhang mit der Verantwortungsübernahme für die getroffenen Entscheide.

„Ich glaube (...) bei vielen ist es ein grosser Respekt davor: Ich muss etwas entscheiden und (...). Sie könnten das, von der, wie sagt man das? Von den Fakten her, könnten sie entscheiden, aber sie machen es dann trotzdem nicht, weil sie aus irgendeinem Grund (...): Ja, dann muss ich dann den Kopf hinhalten. Das ist so eine Aussage, die ich so schon gehört habe.“ (Exp.3, Pos. 36).

Andere OM schildern, sich für eine erfolgreiche Entscheidungsfindung auf den Verantwortungsbereich der Rolle (CI1, 9) und die damit verbundene Zielerreichung zu berufen. In anderen Fällen wird der Austausch mit relevanten Bezugspersonen gesucht, jedoch ohne dabei die persönliche Verantwortung abzugeben.

„Also weisst du, wenn ich das Gefühl habe, das ist mir jetzt ein bisschen zu heikel, dann sprechen wir einfach auch darüber. Und dann mache ich es dann schon, so wie ich es richtig finde.“ (CI13, Pos. 153).

Rollenbewusstsein: Verantwortung erkennen und übernehmen

Es wird als Herausforderung wahrgenommen, eigenständig zu erkennen, ob eine Aufgabe oder ein Auftrag zum Verantwortungsbereich der eigenen Rolle gehört (CI1, 5, 9, 12, 14).

„(...) und er hat mir dann gesagt: Ja nein, das gehört zu deinen Verantwortlichkeiten. Dann ist mir aufgefallen: Aja, stimmt. Es gehört ja in meine Rolle und es ist ja meine Verantwortlichkeit. Es wird von mir erwartet, dass ich das mache.“ (CI1, Pos. 48).

Werden Verantwortlichkeiten nicht erkannt, kann dies dazu führen, dass diese unter den OM weitergereicht und unter Umständen schliesslich durch niemanden wahrgenommen werden (CI4). Die eigene Verantwortlichkeit zu erkennen, wird mit der zunehmenden Anzahl an innehabenden Rollen, als herausfordernder erlebt.

„Und zweitens kann es auch sein, dass es einem gar nicht bewusst ist, dass es die eigene Verantwortung ist, weil man einfach so viele Rollen in unterschiedlichen Kreisen hat. Und so viele Hüte anhat.“ (CI9, Pos. 138).

Weiter wird die Wichtigkeit des persönlichen Rollenverständnisses und des Bewusstseins dafür, in welcher Rolle in einer Situation agiert wird angesprochen. Es wird beobachtet, dass dieser Anspruch auch für ehemalige Vorgesetzte herausfordert. Dies, um zum Beispiel in Kreismetings im Verantwortungsbereich der eingenommenen Rolle zu agieren und nicht die Führung zu übernehmen oder dominant aufzutreten (CI12).

„Aber vom Arbeiten her ist es ein Unterschied, ob du in etwas Interessenvertreterin, vielleicht sogar Expertin bist, weisst du. Oder ob du im Rollenverständnis ein Facilitator bist. (...). Das sind in der Kernaufgabe oder in der Arbeitsweise einfach andere Ideologien.“ (C15, Pos. 30).

4.1.1.2 Spannungen erkennen, beurteilen und bearbeiten

Diese Kategorie bezieht sich auf Anforderungen, welche in Zusammenhang mit dem Umgang mit Spannungen im holakratischen Arbeitskontext entstehen. Als Voraussetzung für die Bearbeitung von Spannungen wird genannt, diese überhaupt wahrzunehmen.

„Ja ich glaube, schon nur dass jeder Einzelne diese Spannung überhaupt erkennt. Also das ist schon eine Voraussetzung und nicht selbstverständlich.“ (C14, Pos. 94).

Dahingehend wird es als herausfordernd wahrgenommen, zu erkennen, wodurch eine Spannung verursacht wird (C1) und welche Ressourcen benötigt werden, um diese zu lösen.

„Manchmal gar nicht zu wissen, was ich brauche. Fehlt es mir jetzt an Wissen oder an Infos einfach? Oder weiss ich einfach nicht wie (lacht)?“ (C14, Pos. 66).

Alle OM sind aufgefordert eine wahrgenommene Spannung anzusprechen und dahingehend Verantwortung zu übernehmen, dass diese gelöst wird.

„Ja, da kann ich schon nicht sagen: Boah, ich habe jetzt dort eine Spannung und ich warte jetzt einmal darauf, bis ein anderer auch eine Spannung hat und dann können wir es ja anschauen. Das geht nicht. Wenn ich selbst weiterkommen will, muss ich diese selbst irgendwo auf das Tablett bringen und mindestens initiieren, dass man darüber spricht.“ (C18, Pos.106).

In diesem Zusammenhang wird als wichtig betont, dass sich OM für die Lösung von Spannungen verantwortlich fühlen. Dies unabhängig davon, ob es sich um eine Spannung in der eigenen Rolle oder nicht (C11, C19). Ist dieses individuelle Bewusstsein nicht vorhanden, wird beobachtet, dass die Lösung der Spannung an jener Person hängen bleibt, welche diese eingebracht hat (C17).

4.1.1.3 Hohe Komplexität und breites Aufgabengebiet bewältigen.

Die Kategorie umfasst Anforderungen, die durch eine hohe Vernetzung, Verteilung von Verantwortlichkeiten sowie der Wahrnehmung eines breiten Aufgabengebietes, bedingt durch die Ausübung unterschiedlicher Rollen entsteht. Die Anforderungskategorie wird durch drei induktive Subkategorien differenziert (s. Abbildung 14).

<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> hohe Komplexität & breites Aufgabengebiet bewältigen (d) auf mehreren Ebenen denken & handeln (i) Gesamtsituation im Überblick haben (i) Situationen&Informationen rasch analysieren & beurteilen(i) grosse Informationsmengen verarbeiten (i) 	 3 4 3 5
--	----------------------

Abbildung 14. Anforderungskategorie *hohe Komplexität und breites Aufgabengebiet bewältigen* mit induktiven (i) Subkategorien (i) und Codierung. (Code-Matrix-Browser).

Auf mehreren Ebenen denken und handeln

Es wird wahrgenommen, dass gegenüber der Arbeit im hierarchischen Kontext, für die erfolgreiche Bearbeitung von Aufgaben, bei Entscheidungen oder der Problemlösung eine grössere Anzahl unterschiedlicher Aspekte und Perspektiven einbezogen werden müssen.

„Ich muss jetzt auch überlegen, ich muss jetzt viel weiter auf tun. Ich muss jetzt überlegen: Ok. Wie finden wir eine Lösung, dass es für die WKS und die Mitarbeitenden stimmt? (...) Wir haben auch noch Kunden. Weisst du, es ist viel komplexer.“ (CI3, Pos. 42)

Es wird beobachtet, dass es vor allem für OM, welche vor der Transformation vorwiegend operativ tätig waren, herausfordernd sein kann auch auf strategischer Ebene zu denken und nicht immer unmittelbar sichtbare Ergebnisse generieren zu können (Exp.2).

„Es ist, du bist mental anders dabei oder (...) Wenn du strategisch unterwegs bist, das braucht dich einfach viel mehr. Das braucht auch einen gewissen Rucksack, den du dir in einer gewissen Zeit auch aneignest oder.“ (CI10, Pos. 32).

Gesamtsituation im Überblick haben

Es wird beschrieben, dass durch Beschäftigung in verschiedenen Kreisen und Rollen mit vielen unterschiedlichen Aufgaben der Überblick (z.B. über alle Kreise) leicht verloren gehen kann (CI2). Es wird erläutert, dass allgemein viel Mitdenken gefordert ist (CI2) und viel im Hinterkopf behalten werden muss (CI12). Der hohe Aufwand zur Organisation und Koordination birgt zudem die Gefahr, relevante Aspekte, zum Beispiel die Kundschaft zu vernachlässigen.

„(...), dass hintendran es ja schlussendlich der Kunde ist, der wartet. Und da haben wir auch einmal gesagt: Hey, wir müssen ein wenig probieren aus diesem Organisieren herauszukommen und einfach wieder den Kunden in das Zentrum zu nehmen. Und das ist noch schwierig halt. Du hast irgendwie x Sachen und ja.“ (CI11, Pos.28).

Die OM sind gefordert selbst zu erkennen, welche Anliegen in welchem Kontext (z.B. Tactical Meeting) eingebracht werden müssen (CI12) und welche Kreise oder Rollen wann in Entscheide oder Aufgaben zu involvieren sind.

„Oder auch für die andern, zu merken: Hey, ich müsste jetzt dieses Team auch irgendwie involvieren, die haben mit dem auch zu tun, ich kann nicht einfach irgendetwas beschliessen und dann ist es so.“ (CI7, Pos. 12).

Situationen und Informationen rasch analysieren und beurteilen

Es werden mehrere Situationen in Zusammenhang mit Tactical Meetings geschildert. Meist erfolgt die Zusammenstellung der Besprechungsinhalte in den Meetings selbst, wodurch keine Zeit für Vorbereitungen und Abklärungen bleibt (CI7,13). Die OM sind gefordert basierend auf der unmittelbaren Schilderung von Sachverhalten, die teilweise über die eigenen Rollen und Kreise hinausgehen, sich ein Urteil zu bilden, zu argumentieren oder Entscheide zu treffen.

„(...) wir stellen jetzt die Agenda zusammen. Und dann solltest du immer gerade darauf reagieren können. Und das finde ich extrem anspruchsvoll. Je nach Gruppe, in welcher du drin bist, müsste ich manchmal vielleicht auch noch ein bisschen überlegen können oder (lacht), bevor ich sage: Nein, aus diesem und jenem Grund habe ich da ein Veto und sehe das nicht. (...) Und solche Dinge sind von mir aus gesehen mit den Tacticals, wo du die Agenda erst in der Minute machst, wo du zusammenkommst, enorm schwierig.“ (CI12, Pos. 24).

In Zusammenhang mit diesen Situationen wird zudem die Notwendigkeit beschrieben, wichtige Abhängigkeiten rasch zu erkennen.

„Aber dann muss ich auf dem Radar haben: Moment. Das können wir nicht sofort abschalten, (...). Und das geht ja allen so. Und dann bist du manchmal wie nicht schnell genug. (...) Aber du musst ja aber auf eine Art auch diese Schnelligkeit entwickeln können (...).“ (CI12, Pos. 26)

Grosse Informationsmengen verarbeiten

Es wird wahrgenommen, dass die Übernahme mehrerer Rollen in unterschiedlichen Kreisen und die Zusammenarbeit mit einem hohen Informationsabgleich einhergehen. Die OM sind kontinuierlich mit grossen Mengen an Informationen konfrontiert (CI6). Diese Bedingungen erfordern eine Beurteilung und Priorisierung dahingehend, welche Inhalte für die eigene Rolle relevant sind (CI11).

„Du hast dann so viele Informationen. Du hast nicht mehr nur jene Informationen, welche dich betreffen, sondern du hast so viel. Und dann musst du diese irgendwie büscheln und etwas rausnehmen. (...) So bildlich sind das so ganz viele Wörter, die herumschwirren. Und dann: Wo kann ich mich dran festhalten?“ (CI3, Pos. 24)

Die OM müssen individuell entscheiden, wie sie mit diesen grossen Informationsmengen umgehen wollen.

„Diese Informationen kommen alle: Boom, boom, boom, boom, boom, bei dir auf das Handy. Denn du siehst alle. Du kannst dir das sehr wohl einrichten, diese Freiheit hast du. Wenn du es aber nicht hast, was ist dann? (...) Mit dem umzugehen: Ja, was ist das jetzt? Ist das jetzt für mich wichtig? Ist das jetzt für mich unwichtig? (...) Also diese Entscheidung zu machen: Was mache ich jetzt mit dieser Information? Das ist ein Anspruch an die Person, immer. (...) Und das Ausschliessen der Information ist auch eine Verantwortung.“ (CI6, Pos. 30).

Es wird beschrieben, dass häufig kreisabhängig unterschiedliche Kommunikationskanäle (z.B. E-Mail, MS Teams-Chat) genutzt und teilweise zum Teilen von Dokumenten eingesetzt werden (CI2). Dies erhöht den Anspruch an die OM diese Informationen wahrzunehmen, wiederzufinden oder richtig zu verorten.

„Es sind ganz kleine Sachen, aber das ist manchmal, dass man denkt: Ich habe die Info bekommen. Aber wo habe ich diese Info bekommen? Habe ich diese in einem von meinen fünf Meetings gehört? Habe ich diese schriftlich? Weisst du, das ist manchmal auch das. Das ist sehr herausfordernd.“
(CI3, Pos. 144)

4.1.1.4 Eigene Rollen und Aufgaben in verschiedenen Kreisen koordinieren.

Die vorliegende Kategorie umfasst Anforderungen, die mit der Rollenvielfalt und dem einhergehenden Management eigener Rollen und Aufgaben einhergehen. Die Anforderungskategorie wurde durch die induktive Subkategorie Zeit- und Aufgabenkonflikte bewältigen konkretisiert.

Zeit- und Aufgabenkonflikte bewältigen (Prioritäten setzen)

Prioritäten zu setzen, ist gemäss mehreren Fällen bei der Arbeit in den soU unabdingbar und wird als hoher Anspruch wahrgenommen (Exp.1, CI1, 3, 7, 12, 14, 15). Es wird beschrieben, dass es durch Aufgaben in unterschiedlichen Rollen und Kreisen häufig vorkommt, dass eine Teilnahme an mehreren zeitgleich angesetzten Meetings erforderlich wäre (CI6). Es wird beschrieben, dass eine Prioritätensetzung immer mit einem potenziellen Informationsverlust einhergeht (CI7).

„Ja eben, die Selbstorganisation im Alltag. Das gnadenlose Prioritäten setzen und trotzdem am Ball bleiben und den Ansprüchen auch gerecht zu werden.“ (Exp.1, Pos. 38).

Die Einnahme verschiedener Rollen in unterschiedlichen Kreisen führt dazu, das OM mit vielen unterschiedlichen, voneinander teilweise unabhängigen Aufgaben, Ansprüchen oder Bedürfnissen konfrontiert werden (CI6, 14). Es werden Situationen berichtet, in welchen Aufgaben mit ähnlich hoher Priorität gewichtet werden müssen.

„Genau, weil man jetzt nicht mehr genau weiss: Ja, was muss ich jetzt? Und das muss auch pressieren und das muss auch pressieren. (...) Jetzt hat es hier eine Rolle drin, von zum Beispiel einer Person, die selbst 28 Rollen hat, in ungefähr sechs Kreisen.“ (CI6, Pos. 22).

Mit Holacracy sind für viele OM zusätzlich zum operativen Tagesgeschäft andere Rollen und Aufgaben hinzugekommen. Als Beispiel werden Aufgaben genannt, welche in der Hierarchie von Führungspersonen (z.B. Teamleitung) übernommen worden waren (CI15). Es wird beschrieben, dass diese Aufgaben häufig miteinander in Konflikt stehen und die Gefahr besteht, dass Kerntätigkeiten durch die Übernahme der ehemaligen Führungsaufgaben Kernaufgaben vernachlässigt werden.

„Nebst dem operativen Geschäft. Und das einfach so nebenbei zu machen, ist dann schwierig und führt halt auch zu Druck oder. Denn du willst es ja gut machen.“ (CI15, Pos. 72).

Weitere geschilderte Beispiele, die eine Prioritätensetzung verlangen betreffen den Entscheid zwischen persönlichen Zielen und Unternehmenszielen (CI3) oder die richtige Gewichtung von individueller Arbeit gegenüber der Teamarbeit (CI12).

„Oder das, also auf jeden Fall jetzt bei mir, kollaborative Teamarbeit, das ist wirklich, ja unsere Haupttätigkeit. Und dort lege ich auch den Fokus drauf. Und dann hast du das Individuelle. Oder das sind dann manchmal so Rollen, die du einfach irgendwie hast. (...) Aber ich kann diese zu wenig wahrnehmen, weil ich der Fokus stärker auf das lege. (...) Und das ist einfach, finde ich, noch die Schwierigkeit, irgendwie eine Balance zwischen beidem zu finden.“ (CI15, Pos.142).

4.1.2 Emotionale Anforderungen

Die Anforderungsdimension umfasst vier, aus dem Datenmaterial induktiv hergeleitete Anforderungskategorien (s. Abbildung 15). Im Vergleich zu den übrigen emotionalen Kategorien wurden der Anforderung *konstruktiv mit Überforderung und hoher Arbeitsbelastung umgehen* quantitativ am meisten Aussagen zugewiesen (n = 14). Die zentralen qualitativen Ergebnisse zu den einzelnen emotionalen Anforderungskategorien werden im Folgenden dargestellt.

emotionalen Anforderungen (d)	
konstruktiv mit Unsicherheiten umgehen (i)	7
konstruktiv mit Veränderungssituationen umgehen (i)	10
konstruktiv mit Überforderung&Arbeitsbelastung umgehen(i)	14

Abbildung 15. Dimension *emotionale Anforderungen* mit induktiven (i) Anforderungskategorien und Codierung (Code-Matrix-Browser).

4.1.2.1 Konstruktiv mit Unsicherheiten umgehen

Diese Anforderungskategorie bezieht sich auf den Umgang mit Unsicherheit, Unklarheit und Mehrdeutigkeit (Sulzberger, 2020). Unsicherheiten werden in Zusammenhang mit der Übernahme neuer Rollen und Aufgaben wahrgenommen. Es wird berichtet, dass in diesen Situationen oft nicht auf Erfahrung zurückgegriffen werden kann und häufig Tätigkeit zum ersten Mal ausgeführt werden (CI11, 14).

„Aber manchmal eben, da organisierst du etwas zum ersten Mal und weißt halt noch nicht wie. Und das musst du dann aushalten.“ (CI2, Pos. 76).

Es wird beschrieben, dass es nicht immer möglich ist, alle Fakten zu kennen oder alle bedeutsamen Faktoren in Entscheide oder das Arbeitshandeln einzubeziehen. Dies erfordert,

dass OM, um einen nächsten Schritt zu machen, eine Option einfach einmal ausprobieren (Exp. 3, Pos. 66).

„Wie ich das jetzt mache, kann ich im Moment nicht festhalten. Vielleicht ist es sogar völlig ineffizient, was ich dann mache. Aber ich weiss ja gar nicht, was richtig ist.“ (CI6, Pos. 88).

4.1.2.2 *Konstruktiv mit Veränderungssituationen umgehen*

Diese Anforderungskategorie bezieht sich auf den Umgang mit konstanten Veränderungssituationen. Es wird beschrieben, dass die Arbeit in den soU durch Dynamik und wenig Stabilität geprägt ist (CI6). Arbeitstätigkeiten und Rollen verändern sich (CI2). Die Wahrnehmung wird geäußert, dass die dauerhafte Veränderung nur wenig Zeit erlaubt, um nach intensiven Phasen zur Ruhe zu kommen.

„(...) Das Meer ist wellig und du bist in diesem Meer. Und du schwimmst bei der dauerhaften Veränderung. Oder, dann kommt wieder eine Welle, dann kannst du schnell Luft nehmen, aber dann kommt schon wieder die nächste Welle. Bei den Projekten wusstest du: Ok, ich schwimme jetzt auf die Insel und dann kann ich Pause machen.“ (CI3, Pos. 102).

Es wird beschrieben, dass die kontinuierlichen Veränderungen und fehlende Endpunkte negative Gefühle auslösen können.

„(...), aber dass man weiss, man baut etwas auf, es wird immer konkreter und irgendwann ist es dann etabliert und man arbeitet. Und hier ist es eben halt so etwas dauerhaft. Es kommt immer wieder etwas und das kann manchmal etwas zermürend sein.“ (CI2, Pos. 84).

Diese Dynamik anzunehmen, wird als herausfordernd beschrieben (CI14). Es muss damit gerechnet werden, dass das momentan Richtige nach kurzer Zeit nicht mehr stimmt (CI8,11). Mit dem hohen Tempo von Veränderungen mitzuhalten, wird als hoher Anspruch beschrieben.

„Oder die Veränderungen gehen recht schnell und ich bin nicht so ein Fan von so Veränderungen (lacht). Also mich dünkt, es ist schon noch (...), ja du schaust so ein bisschen zu und denkst: Uh, mag ich da noch nach, oder?“ (CI13, Pos. 8)

4.1.2.3 *Konstruktiv mit Überforderung und Arbeitsbelastung umgehen*

Die vorliegende Anforderungskategorie beschreibt den Umgang mit Gefühlen von Überforderung und der Wahrnehmung einer hohen Arbeitsbelastung, welche über eine längere Zeitspanne anhalten kann (CI15).

„(...) also das sind dann jeden Tag die Situationen, wenn du denkst: Hey nein, jetzt ist wieder etwas oder du schaffst deine Mails nicht. Wir hatten zeitweise über hundert Mails in der Mailbox. Wir haben am Abend gleich viel gehabt, wie am Morgen, dabei hast du den ganzen Tag daran gearbeitet.“ (CI15, Pos. 46).

Die kontinuierliche Auseinandersetzung mit neuen Aufgaben (Exp.2), das rasche Tempo kontinuierlicher Veränderung (CI3), die hohe Intensität der kollaborativen Arbeit (CI12) oder die spannungsbasierte Arbeit (CI5) werden mit einer hohen Anstrengung verbunden.

„Ja und das ist sehr herausfordernd, immer wieder die nächste Welle zu nehmen, während dem du vielleicht immer noch im Weisswasser bist, von der vorherigen. Diese immer wieder zu nehmen. Und dieses Pausemachen gibt es wie nicht.“ (CI3. Pos. 104).

Weiter wird beschrieben, dass die hohe Verantwortung mit Stressempfinden einhergehen (z.B. aus Angst, die Ziele nicht zu erreichen oder etwas Wichtiges zu vergessen) (CI1).

Mehrere Fälle berichten von Situationen der Überforderung im Umgang mit den genannten Anforderungen (CI7, 11, 14) und der Gefahr auszubrennen (CI12) oder die Lust an der selbstorganisierten Arbeit zu verlieren (Exp.2, CI5, 15) sofern keine ausreichende Erholung erfolgt. Erholung und Pausen liegen in der individuellen Verantwortung der OM. Sich bei hohem Arbeitsanfall und schnell voranschreitenden Entwicklungen die erforderliche Erholungszeit zu nehmen, werden als herausfordernd beschrieben.

„Man lässt es ihnen frei den Leuten. Aber wenn du selbst nur siehst: Das, das, das habe ich noch nicht, dann gehst du nicht einfach einen Kaffee abmachen oder.“ (CI5, Pos. 114).

Die OM sind gefordert Beanspruchungen selbstinitiiert zu bewältigen. Dies wird hohe Anforderung beschrieben und es kann vorkommen, dass selbst keine Lösung für die Problemsituation gefunden werden kann (CI7). Als eine unterstützende Massnahme zur erfolgreichen Bewältigung Situationen hoher Beanspruchung, wird der Austausch mit anderen OM und das transparente Ansprechen der Belastung zur gemeinsamen Lösungsfindung berichtet (CI11, CI14).

4.1.3 Motivationale Anforderungen

Die Anforderungsdimension umfasst drei, aus dem Datenmaterial induktiv hergeleitete Anforderungskategorien sowie die aus den theoretischen Grundlagen (s. Kapitel 2.3) abgeleitete Kategorie *Kontinuierliches Lernen und sich weiterentwickeln* (s. Abbildung 16, S. 54). Die zentralen qualitativen Ergebnisse zu den einzelnen emotionalen Anforderungskategorien werden im Folgenden dargestellt.

▼	📍	motivationale Anforderungen (d)	
	📍	sich mit der eigenen Person auseinandersetzen & reflektieren(i)	5
	📍	persönliche Leistungsansprüche hinterfragen (i)	3
	📍	kontinuierliches Lernen und sich weiterentwickeln (d)	4
	📍	persönliche Komfortzone verlassen&gewohnte Muster ablegen (i)	8

Abbildung 16. Dimension *motivationale Anforderungen* mit deduktiven (d) und induktiven (i) Subkategorien und Codierung. (Code-Matrix-Browser).

4.1.3.1 *Sich mit der eigenen Person auseinandersetzen und reflektieren*

Die vorliegende Anforderungskategorie umfasst die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, das Verständnis der persönlichen Stärken und Schwächen (Exp.1) sowie die Kenntnis der eigenen Motive und Interessen.

„Es gibt gewisse Pfeiler, die fix sein müssen und das sind eigentlich die Leute selbst oder. Also im Wissen drin, was sie wollen (...).“ (CI10, Pos. 108).

In diesem Zusammenhang wird es als wichtig betont, sich selbst gegenüber einzugestehen, wenn etwas nicht den eigenen Interessen oder Fähigkeiten entspricht (Exp.2). Dies wird insbesondere beim Entscheid zur Übernahme einer Rolle als bedeutsam erachtet.

„Also mein Wille, diese Rolle wahrzunehmen: Jawohl, ich kann das, ich glaube, ich kann es auch tragen und so weiter, mir fehlen noch ein paar Dinge dazu. Oder nein, ich kann das nicht. Also, wenn du mich fragst, ob ich Verkäufer werden will, sage ich dir jetzt schon gerade Nein. (...) Denn das will ich nicht und kann ich nicht.“ (CI6, Pos. 57).

4.1.3.2 *Persönliche Leistungsansprüche hinterfragen*

Die Arbeit in den soU ermöglicht den OM mehr Verantwortung zu übernehmen. Es wird beschrieben, dass durch die Möglichkeit mehr bewirken zu können auch der Anspruch an sich selbst steigen kann. Das Bedürfnis nach Perfektion kann Stressempfinden auslösen (CI11).

„Aber jetzt ist wirklich diese Verantwortung, die du jetzt auch bekommst, und du willst das ja gut machen: Ah ja, ich kann jetzt mehr bewirken. Aber du willst dann, – also ich will manchmal auch viel zu viel.“ (CI3, Pos. 8).

Die OM sind gefordert selbst zu entscheiden, wann die persönlichen Arbeitsergebnisse von ausreichender Qualität sind oder wann die Arbeitsauslastung zu hoch ist.

„Und ich bin sicher jemand, das habe ich dazumal eigentlich erst richtig gemerkt (lacht), die eher viel gibt und das gut machen will. Also hohe Ansprüche habe oder. Und ja, sicher viel gebe und vielleicht dann auch mehr gearbeitet habe. Denn ja, weil mir ja niemand sagt: Jetzt ist genug. (...) Ich musste dann auch beginnen mich abzugrenzen. Oder ja, einfach zu sagen: Ok, bis hier und nicht weiter.“ (CI14, Pos. 10).

4.1.3.3 *Kontinuierliches Lernen und sich weiterentwickeln*

Diese Kategorie bezieht sich auf die Anforderung des kontinuierlichen Lernens und der persönlichen Weiterentwicklung (s. Kapitel 2.3). Die OM sind gefordert das persönliche Entwicklungspotenzial selbstständig zu erkennen (Exp. 3) und Selbstverantwortung für die eigene Entwicklung zu übernehmen (CI6). Es wird jedoch betont, dass diese Entwicklung Zeit braucht, welche stark unterschätzt wird:

„Man hat immer das Gefühl, das ist so locker und leicht nebenbei, on the job. Das stimmt nicht. Man braucht Zeit.“ (CI6, Pos. 42).

In diesem Zusammenhang wird es als herausfordernd wahrgenommen, das Lernen im Arbeitsalltag umzusetzen. Es wird berichtet, dass die Auslastung durch das Tagesgeschäft und die Übernahme neuer Aufgaben hoch ist wodurch die Selbstentwicklung nicht selten zu kurz kommt (CI3).

„Genau. Und auch deine Weiterentwicklung (...), dass das manchmal noch, (...) im Arbeitsalltag dann vielleicht ein bisschen zu kurz kommt.“ (CI15, Pos. 146).

4.1.3.4 *Persönliche Komfortzone verlassen und ungewohnte Muster ablegen*

Es wird die Forderung beschrieben, sich an den Rand der persönlichen Komfortzone zu begeben, sich von alten Mustern zu trennen und sich Neues anzueignen (Exp.3). In diesem Zusammenhang wird beobachtet, dass die Lösung von früheren, hierarchischen Machtverhältnissen schwierig ist. Zum Beispiel wird beschrieben, dass in Kreismeedings oft Hemmungen bestehen, wenn ehemalige Vorgesetzte in einem Kreismeeding anwesend sind (CI7, 9).

„Da hat man auch noch ein wenig gemerkt, wenn die etwas sagen, – da sie ja früher über einem gewesen sind. Dann muss man sagen: Nein im Fall, die haben jetzt einfach auch eine Rolle in diesem Kreis und die ist jetzt nicht mehr so, dass man dieses Hierarchiedenken noch hat.“ (CI2, Pos. 104).

Weiter wird die Notwendigkeit beschrieben, sich auch mit den eigenen Grenzen, dem Ungewohnten, Unliebsamen (CI6) oder einem Thema auseinanderzusetzen, „welches etwas drückt im Schuh“ (Exp.3, Pos. 10).

„Oder, wenn du einen Lehrmeister gehabt hast, der dir immer auf das Dach gegeben hat, wenn du einen Fehler gemacht hast und wenn du etwas falsch gemacht hast. Dann kannst du nicht plötzlich von so jemandem erwarten, dass die jetzt frisch fröhlich, bedenkenlos einfach selbst entscheiden.“ (Exp.3, Pos. 40)

Eine neu übernommene Rolle, die häufiges Auftreten und Sprechen vor andern beinhaltet, kann für eine Person, die sich dies nicht gewohnt ist, eine hohe Herausforderung darstellen (CI13). Die Übernahme eines Projektes kann das Gefühl auslösen „ins kalte Wasser geworfen worden“ zu sein (CI3, Pos. 8).

4.1.4 *Soziale Anforderungen*

Die Anforderungsdimension umfasst die deduktive Kategorie *Führung übernehmen und sich führen lassen*, welche sich aus den theoretischen Merkmalen zur Arbeit im Kontext von Holacracy ableitet (s. Kapitel 2.2.2) sowie zwei induktive Kategorien (s. Abbildung 17). Im Vergleich zu den übrigen sozialen Kategorien wurden der Anforderung *Abstimmung und Kommunikation* am meisten Aussagen zugewiesen (n = 35). Die zentralen qualitativen Ergebnisse zu den sozialen Anforderungskategorien werden im Folgenden dargestellt.

☐	soziale Anforderungen (d)	
☐	Führung übernehmen & sich führen lassen (d)	11
>	☐ Abstimmung & Kommunikation (i)	35
>	☐ Kollaboratives Arbeiten (i)	12

Abbildung 17. Dimension soziale Anforderungen mit deduktiven (d) und induktiven (i) Subkategorien und Codierung). (Code-Matrix-Browser).

4.1.4.1 Führung übernehmen und sich führen lassen.

Die vorliegende Kategorie bezieht sich auf die Anforderungen in Zusammenhang mit dem rollenbasierten Verständnis von Führung (Robertson, 2015). Es wird geschildert, dass die verteilte Führung den Anspruch stellt, dass alle OM führungsbezogene Aufgaben übernehmen (CI13). Diese erfordern teilweise neue Kenntnisse.

„(...) und wenn du vorher nie mit solchen Dingen konfrontiert gewesen bist, weißt du ja nicht. (...) Eben, ich bin keine Führungsperson. Und eben, (...) einerseits vom rechtlichen Aspekt her oder einfach vom Mitarbeiteraspekt her, das HR, die wissen ja am besten: Darf man das überhaupt (...)?“ (CI15, Pos. 32).

Es wird erläutert, dass mit der vorgesetzten Person (z.B. Teamleitung) auch eine die unterstützende Funktion weggefallen ist (z.B. bei Konflikten, Abgrenzung gegenüber Anforderungen aus anderen Bereichen). Führungsaufgaben, welche in den hierarchischen Strukturen durch Vorgesetzte übernommen wurden, sind weiterhin vorhanden, liegen jedoch in den soU über die OM eines Kreises verteilt (CI10).

„Wir hatten vorher eine Teamleitung, die sehr viel für uns koordiniert hat, viel Arbeit abgenommen hat, eine unterstützende Funktion gehabt hat, wenn es Konflikte gegeben hätte (...) Und das ist so ein bisschen das, was wir sehr,– oder was ich noch sehr spüre, dass diese Rolle irgendwie fehlt, denn das liegt jetzt alles bei uns.“ (CI15, Pos. 10).

Es wird erklärt, dass Führungsaufgaben zu den operativen Aufgaben der OM hinzugekommen sind. Jedoch wird beobachtet, dass beispielsweise Aufgaben, welche vor der Transformation bei der Teamleitung lagen (z.B. Teamentwicklung), vernachlässigt werden, wenn sich niemand für diese verantwortlich fühlt (CI15).

Auch ehemalige Führungspersonen sind mit neuen Ansprüchen konfrontiert. Es wird beobachtet, dass es für OM, welche bis anhin hierarchisch geführt hatten, eine Herausforderung darstellt den „Führungsmodus“ (CI11, Pos. 84) abzulegen (CI10, CI12, CI13). Gleichzeitig wird berichtet, dass ehemaligen Führungspersonen diesen teilweise weiterhin mehr Gewicht verliehen wird (z.B. Stärkere Gewichtung von Aussagen).

„(...) manchmal ist es noch spannend zu sehen, dass für jene, welche bis jetzt die Führung gelebt haben, für die es schwieriger ist, (...) ein Teil zu sein von einem Kreis, ohne mehr Macht, Wichtigkeit

oder Stimme. (...) Und für die, welche das bis anhin nicht gelebt haben, ist es manchmal schwierig nicht diesen Stimmen mehr Gewicht zu geben (...).“ (CI12, Pos. 86).

4.1.4.2 Abstimmung und Kommunikation.

Diese Kategorie umfasst Anforderungen, in Zusammenhang mit dem arbeitsbezogenen Austausch und der gegenseitigen Abstimmung in der rollen- oder kreisübergreifenden Arbeit mit anderen OM (z.B. zur Klärung von Zuständigkeiten). Die Anforderungskategorie wird durch vier induktive Subkategorien differenziert (s. Abbildung 18).

Abstimmung & Kommunikation (i)	
sich mit anderen koordinieren und abgleichen (i)	11
argumentieren, verhandeln, Interessen vertreten (i)	3
Feedback geben, annehmen & einholen (i)	13
Konflikte bearbeiten (i)	7

Abbildung 18. Anforderungskategorie *Abstimmung und Kommunikation* mit induktiven Subkategorien (i) und Codierung. (Code-Matrix-Browser).

Sich mit anderen koordinieren und abgleichen

Die hohe Vernetzung (CI12) und die Verteilung der Zuständigkeiten (CI7) führen zu gegenseitigen Abhängigkeiten (CI8). Als Beispiele werden die Verteilung von Rollen und Aufgaben (CI14) oder die Beteiligung verschiedener Rollen aus verschiedenen Kreisen an Entscheiden oder Arbeitsschritten (CI7) beschrieben. Es wird berichtet, dass dies einen Abgleich mit allen relevanten OM erfordert, was mit einem hohen Koordinations- und Kommunikationssaufwand einhergeht (CI2, 6).

„Je mehr Leute, desto mehr musst du dich organisieren. (...). Also vorher, als ich angefangen habe sage ich einmal, konnte ich selbstständiger arbeiten als jetzt.“ (CI11, Pos. 14).

Es wird erläutert, dass ein hohes Mass an sozialem Austausch zur Klärung von Zuständigkeiten und Bedürfnissen erforderlich ist (CI2). Durch die Koordination und den Abgleich mit anderen Rollen ergibt sich die Notwendigkeit aktiv auf Personen zuzugehen und Kontakt herzustellen (CI1).

„Und ich glaube, da ist man mehr darauf angewiesen, dass man Kontakt auch zu den einzelnen Personen halten kann. Das zwingt einen dazu auch sozial mehr Austausch zu haben.“ (CI9, Pos. 16)

Die Notwendigkeit zum sozialen Abgleich führt zu vielen Meetings (CI11) sowie einer „massiven Zunahme an Terminen“ (CI7, Pos. 17). Es wird erklärt, dass dies mit hohen Ansprüchen an die Terminkoordination einhergeht.

„(...) Also ich meine, du siehst es den Kalendern auch an. Oder sind wirklich, also eine Besprechung nach der andern oder.“ (CI13, Pos. 34).

Es wird berichtet, dass Tactical Meetings oft überlappend stattfinden. Meistens haben OM mehrere Rollen in unterschiedlichen Kreisen, wodurch ähnlich hohe Dringlichkeiten

zusammenfallen. Die Teilnahme an Meetings muss priorisiert und für die stellvertretende Repräsentation in anderen, ebenfalls wichtigen Tactical Meetings gesorgt werden. Dies erfordert wiederum einen Informationsaustausch im Anschluss an die Sitzungen. Es wird erwähnt, dass dieser Informationsaufwand mit der Anzahl innehabender Rollen steigt (CI6).

„Diese Information, der Abgleich muss stattfinden. Ansonsten bist du immer aussenvor und umgekehrt genau gleich. Also, du hast diese Aufgabe genauso. X zu informieren, denn der hat eine Rolle im Kreis (...). Und dieser Informationsanspruch, ob ich das jetzt mit Giesskannen mache, in Teams, ist völlig Wurst, aber es muss passieren.“ (CI6, Pos. 22).

Argumentieren, verhandeln, Interessen vertreten

Es wird beschrieben, dass mit der Teamleitung ein gewisser „Schutz“ (CI7, Pos.12) weggefallen ist. Die OM sind gefordert Anliegen gegenüber anderen Rollen oder Bereichen selbst zu vertreten (CI12). Es wird die Herausforderung beschrieben sich von Ansprüchen abzugrenzen, denen aus bestimmten Gründen nicht nachgekommen werden kann und „auch Nein sagen“ (CI7, Pos. 16) zu können. Zudem wird eine Zunahme der Notwendigkeit zur Argumentation wahrgenommen, zum Beispiel um zu begründen, weshalb Anliegen nicht umgesetzt werden können (CI12).

„Ja oder auch so Diskussionen hat man mehr. Also eben jetzt zum Beispiel, weil wir ja mit der Bereichsleitung zusammenarbeiten, muss man manchmal vielleicht etwas (..) ja, verteidigen ist vielleicht das falsche Wort. Aber einfach so versuchen ein bisschen zu erklären, warum man das jetzt vielleicht nicht so machen kann.“ (CI, Pos. 10).

Feedback geben, annehmen und einholen

Es wird beschrieben, dass Feedbackquellen aus hierarchischen Strukturen weggefallen (z.B. Vorgesetzte und Mitarbeitendengespräche) (Exp.1) und OM selbst dafür verantwortlich sind, Feedback zum eigenen Handeln einzufordern und Eigenwahrnehmung und Fremdwahrnehmung miteinander abzugleichen (Exp.3).

„Ja nein, wenn ich jetzt aber wirklich das Gefühl habe, jemand macht irgendetwas nicht gut, dass ich das wirklich auch anspreche und eben auch konstruktiv. Andererseits eben (...), das natürlich auch akzeptieren, wenn es umgekehrt ist.“ (CI2, Pos. 108).

Das Aussprechen von kritischen Rückmeldungen zur Arbeitsleistung (CI10,15), dem geleisteten Arbeitsaufwand (CI14) oder Einwänden im Rahmen von Meeting (CI9) werden als herausfordernd wahrgenommen. In diesem Zusammenhang wird es zudem als hoher Anspruch empfunden Feedback konstruktiv zu formulieren (CI7).

„Und das heisst, das konnte man früher einfach dem Chef abgeben. Der Chef musste das machen oder. (...) Ich war nicht gezwungen, das selbst anzusprechen. Und da glaube ich, müssen wir schon noch gut schauen, dass es nicht eskaliert. (...). Wir müssen lernen Feedback zu geben. Und annehmen.“ (Exp.3, Pos. 34).

Es werden weitere Situationen berichtet, in welchen Feedback die Einordnung persönlicher Arbeitsergebnisse unterstützt (C1) oder die Sicherheit bei der Ausübung neuer Aufgaben bestärkt (CI5).

„In der Praxis, (...) finde ich persönlich, hängt viel auch mit Feedback zusammen. Indem mir jemand sagt: Hey, das hast du jetzt gut gemacht, das finde ich eine coole Idee. Super ja, wenn du das machst, kommt es gut. (...) Das einem dann auch wieder zeigt: Hey, ich bin auf dem richtigen Weg.“ (CI1, Pos. 140).

Weiter wird beschrieben, dass Rückmeldungen auch in Zusammenhang mit der Entscheidungsfindung aktiv eingeholt werden.

„Selbst, wenn du in einer Funktion arbeitest, in der du alleine die Verantwortung trägst, (...) wirst du das in keinem Fall selbst tun. Also das wäre blöd oder. (...), ob wir unser Teammeeting, Tactical Meeting oder Teammeeting oder wöchentlicher Plausch über Technik nennen, ist irrelevant. Wir müssen miteinander sprechen.“ (CI8, Pos. 128).

Konflikte bearbeiten

Die Konfliktlösung kann nicht mehr an Führungspersonen delegiert werden (Exp.1, Pos. 38).

„Also, wenn wir Konflikte im Team haben, müssen wir versuchen, die selbst zu lösen. Oder überhaupt einmal anzusprechen. Man kann nicht zu einem Chef und sagen: Du hör' einmal, ich habe ein Problem mit dem. Sondern ich muss versuchen, das irgendwie selbst zu lösen, und überhaupt den Mut finden, das auch anzusprechen.“ (CI12, Pos 10).

Es wird als hoher Anspruch wahrgenommen, in einer personenbezogenen Konfliktsituation, „wenn es so um diese Soft-Dinge geht“ (Exp. 3, Pos. 32), direkt auf die betreffenden OM zuzugehen (CI7).

„Ja, wir sprechen viel miteinander. Aber eben, durch das, dass es gar nicht erst ausgesprochen wird, kommen wir gar nicht so weit. Dass man sagen kann: Schau, ich habe es jetzt angesprochen, aber wir können es jetzt zusammen lösen und verhindern. Sondern man hat das dann halt innerhalb des Teams gelöst.“ (CI15, Pos. 38).

4.1.4.3 Kollaboratives Arbeiten.

Diese Kategorie umfasst Anforderungen, die in Zusammenhang mit der Zusammenarbeit anderen Rollen und Kreisen entstehen (s. Kapitel 2.2.2). Die Anforderungskategorie wird durch eine deduktive und eine induktive Subkategorie differenziert (s. Abbildung 19).




 Kollaboratives Arbeiten (i)	
 Mit anderen Rollen & Kreisen zusammenarbeiten (d)	9
 digitale Tools & agile Methoden einsetzen (i)	3

Abbildung 19. Anforderungskategorie kollaboratives Arbeiten mit deduktiver (d) und induktiver (i) Subkategorie und Codierung. (Code-Matrix-Browser).

Mit anderen Rollen und Kreisen zusammenarbeiten

Es wird die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen Rollen und Kreisen (CI1) und der schnellen Integration in unterschiedliche Teams beschrieben (Exp.1 Pos. 48-50). Im Vergleich zu den früheren, hierarchischen Strukturen wird eine Intensivierung der Zusammenarbeit wahrgenommen (CI8,13).

„Man arbeitet viel mehr interdisziplinär. Also ich arbeite viel mehr mit anderen Leuten zusammen, mit welchen ich vorher nie irgendwie Kontakt gehabt habe.“ (CI7, Pos. 26).

In diesem Zusammenhang wird die Herausforderung beschrieben, trotz einer teilweise hohen Spezialisierung der einzelnen OM effektiv zu kooperieren und kollaborieren (CI5,7). Es wird erwähnt, dass die Zusammenarbeit auch ausreichend Verständnis für andere Arbeitsweisen (z.B. Arbeitstempo), Arbeitsansprüche (CI11) und Menschen (CI3) erfordert.

„Irgendwie sind halt die Ansprüche anders. (...) Also es ist weder das eine noch das andere falsch oder richtig. Und da merkst du halt schon ein bisschen, ich sage einmal die verschiedenen, ja, Charaktere, die du in einem Team hast.“ (CI11, Pos. 22).

Digitale Tools und agile Methoden einsetzen

Die OM sind in der Zusammenarbeit gefordert mit neuen, agilen Methoden zu experimentieren (z.B. Scrum, Storytelling, Visualisierungen) (Exp.2, Pos. 44). Es wird berichtet, dass team- oder kreisabhängig andere digitale Mittel (z.B. Teams, OneNote, Holaspirit) eingesetzt werden (CI2). Es wird auch vermutet, dass die digitalen Anforderungen vor der Covid-19 Pandemie und die damit verbundene Verlagerung der Arbeit auf Homeoffice, wohl stärker zum Ausdruck gekommen wären (Exp.2).

4.1.5 Ergebnisse Gruppierung und Bewertung der Anforderungen

Die Resultate der Überprüfung der Gruppierung in der Fokusgruppe (s. Kapitel 3.3.3) wurden in den dargestellten Ergebnissen in Kapitel 4.1 bereits berücksichtigt. Detaillierte Informationen zu den Ergebnissen der Fokusgruppe und den vorgenommenen Anpassungen der Kategorienstruktur und -bezeichnungen bietet **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden. D.**

Abbildung 20 (S. 62) fasst die wichtigsten Ergebnisse der Bewertung der identifizierten Anforderungskategorien hinsichtlich deren Relevanz zusammen. Diese berücksichtigen nebst den Ergebnissen der Fokusgruppe auch die Anzahl codierter Dokumente (EI (Voranalyse): n = 3) & CI-Interviews: n = 15) aus der ISI (s. Kapitel 3.3.4).

		Bewertung Relevanz für die erfolgreiche Arbeit in den soU
☐	Anforderungen (d)	
∨	☐ kognitive Anforderungen (d)	Eigenverantwortlich Orientierung schaffen und Ziele definieren (+) Rollenbewusstsein (+)
>	☐ Handeln & Entscheiden unter hoher Autonomie (d)	26
	☐ Spannungen erkennen, beurteilen & bearbeiten (d)	6
	☐ hohe Komplexität & breites Aufgabengebiet bewältigen (d)	15
>	☐ eigene Rollen & Aufgaben in versch. Kreisen koordinieren (d)	8
∨	☐ emotionale Anforderungen (d)	
	☐ konstruktiv mit Unsicherheiten umgehen (i)	6
	☐ konstruktiv mit Veränderungssituationen umgehen (i)	8
	☐ konstruktiv mit Überforderung&Arbeitsbelastung umgehen(i)	9
∨	☐ motivationale Anforderungen (d)	
	☐ sich mit der eigenen Person auseinandersetzen & reflektieren(i)	5
	☐ persönliche Leistungsansprüche hinterfragen (i)	3
	☐ kontinuierliches Lernen und sich weiterentwickeln (d)	4
	☐ persönliche Komfortzone verlassen&gewohnte Muster ablegen (i)	8
∨	☐ soziale Anforderungen (d)	
	☐ Führung übernehmen & sich führen lassen (d)	11
>	☐ Abstimmung & Kommunikation (i)	34
>	☐ Kollaboratives Arbeiten (i)	12

Abbildung 20. Bewertung identifizierte Anforderungskategorien bzgl. der Relevanz für die Arbeit in den soU: Codierungen. (Code-Matrix-Browser) und Bewertung Fokusgruppe. (+) hohe Relevanz von einer Teilgruppe bewertet; (++) hohe Relevanz von beiden Teilgruppe bewertet.

Die Anforderungskategorien *Handeln und Entscheiden unter hoher Autonomie*, *hohe Komplexität und breites Aufgabengebiet bewältigen* sowie *Abstimmung und Kommunikation* wurden im Rahmen der Fokusgruppe mindestens durch eine Teilgruppe als sehr relevant beurteilt (+). Die beiden Teilgruppen stufte folgende Anforderungen übereinstimmend als relevant für die erfolgreiche Arbeit im Kontext der soU übereinstimmend als sehr relevant ein (+): *Gesamtsituation im Überblick behalten*, *konstruktiv mit Unsicherheiten umgehen*, *sich mit der eigenen Person auseinandersetzen und reflektieren* übereinstimmend als relevant bis sehr relevant ein.

4.2 Kompetenzen für die Arbeit in den selbstorganisierten Strukturen der WKS

Im Folgenden werden die Ergebnisse mit Bezug zu bedeutsamen Kompetenzen für die individuelle Ebene der OM (Fragestellung 2) beschrieben. Diese wurden durch die Integration der Daten aus der Voranalyse und der Hauptanalyse erzielt. Die Angaben zu den Codierungen umfassen das Textmaterial der EI (Voranalyse) (n = 3) und den CI-Interviews (n = 15). Die Strukturierung der identifizierten Kompetenzkategorien richtet sich nach den Grundkompetenzen nach Erpenbeck und Heyse (2019) (s. Kapitel 2.1.2). Eine Übersicht über die Kompetenzkategorien und die jeweiligen Definitionen bietet zudem das finale Kategoriensystem in **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden. C.**

4.2.1 Personale Kompetenzen

Diese Dimension umfasst drei Kompetenzkategorien (s. Abbildung 21). Nebst der aus den theoretischen Grundlagen in Kapitel 2.2.3 abgeleiteten *Selbstführungskompetenz*, wurden die Kompetenzen Resilienz und Veränderungskompetenz induktiv am Datenmaterial gebildet. Im Vergleich zu den übrigen personalen Kompetenzen wurde die Selbstführungskompetenz am häufigsten codiert (n = 57). Zentrale qualitative Ergebnisse zu den identifizierten Kompetenzkategorien und deren Subkategorien werden im Folgenden erläutert.

☐ Personale Kompetenz (d)	
> ☐ Selbstführungskompetenz (d)	57
> ☐ Resilienz (i)	21
> ☐ Veränderungskompetenz (i)	18

Abbildung 21. Dimension *personale Kompetenz* mit deduktiven (d) und induktiven (i) Kompetenzkategorien und Codierung. (Code-Matrix-Browser).

4.2.1.1 Selbstführungskompetenz

Die vorliegende Kategorie umfasst verhaltensbezogene, kognitive und motivationale Fähigkeiten sowie weitere Personeneigenschaften eines Individuums für die eigenständige Zieldefinition, -bewertung sowie die bewusste Aktivierung psychischer Potenziale und Ressourcen (s. Kapitel 2.2.3). Die Kompetenzkategorie (s. Abbildung 22, S. 64) wird durch drei theoriegeleitete, deduktive und vier induktive Merkmalskategorien (Fähigkeiten und weitere Personeneigenschaften) differenziert.

Personale Kompetenz (d)	
Selbstführungskompetenz (d)	
Reflexionsfähigkeit (d)	10
Fähigkeit zum Selbstmanagement (d)	
Fähigkeit zur Arbeitsorg. & Zeitplanung (d)	9
Fähigkeit zum Ressourcen- & Stressmanagement (i)	10
Fähigkeit zur Selbstmotivation (d)	2
Selbstverantwortung und Verantwortungsbewusstsein (d)	12
Fähigkeit zu Sinn- & Zielorientierung (i)	7
Fähigkeit zum unternehmerischen Denken & Handeln (i)	7

Abbildung 22. Kategorie *Selbstführungskompetenz* mit deduktiven (d) und induktiven (i) Subkategorien und Codierung. (Code-Matrix-Browser).

Reflexionsfähigkeit

Die Subkategorie bezieht sich auf Ergebnisse in Zusammenhang mit der Fähigkeit eines Individuums die Aufmerksamkeit auf innere Prozesse lenken, diese wahrzunehmen, zu interpretieren und das eigene Handeln entsprechend auszurichten (s. Kapitel 2.2.3). Die Notwendigkeit zur Reflexion wird in Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit dem eigenen Arbeitsstil (CI14), dem Hinterfragen und Durchbrechen etablierter Denkmuster (z.B. in Bezug auf das Führungsverständnis) (Exp.2, Pos.10) oder dem Hinterfragen des eigenen Verhaltens oder von Emotionen (z.B. in festgefahrenen Diskussionssituationen) beschrieben (CI8, Exp.2).

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten, persönlichen Fähigkeiten und Entwicklungspotenzialen wird in Zusammenhang mit der Selbstführung als wichtig betont (CI2,5).

„Weil du musst, wie bei dir selbst ja anfangen. Selbstführung oder Leadership hat primär damit zu tun dich zu kennen, zu wissen, was kann ich, was kann ich nicht? Und dann auf dieser Basis kann ich mich dann auch führen. Und wenn ich mich führen kann, kann ich dann auch mithelfen, dass sich das Team gut bewegen kann.“ (Exp.2, Pos. 20).

Es wird als wichtig beschrieben, sich mit den eigenen Zielen, Motiven und Werten auseinanderzusetzen und diese zu kennen (CI2, CI10).

„Was heisst das für mich? Welchen Preis bin ich bereit zu zahlen? Auch, wenn das vielleicht ein guter Preis ist. Will ich das? Brauche ich das? Und so weiter, was gibt mir Sinn?“ (CI5, Pos. 58).

In diesem Zusammenhang wird beschrieben, dass es in Bezug auf eigene Motive (CI13) oder individuelle wahrgenommene Grenzen (CI6) persönliche Eingeständnisse zu machen.

„Will ich Teil von dem sein? Kann ich mir das vorstellen? Leute, die gerne Macht haben, die gerne nach Aufträgen abarbeiten wollen (...). Die machen wir hier nicht mehr glücklich. Und das muss man zuerst einmal verstehen.“ (Exp.2, Pos. 36).

Auch bei der Übernahme neuer Rollen, werden Überlegungen dazu, inwiefern die dazu notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten bei sich selbst ausreichend ausgeprägt sind als wichtig betont (CI6, Pos. 54). Es wird als wichtig erachtet, dass dahingehend auch eine Auseinandersetzung, mit dem persönlichen Rollenverständnis erfolgt (CI6).

Es wird beschrieben, dass bewusst Distanz zu einer Situation geschaffen und ein Schritt zurückgetreten wird (Exp.2, CI8), um andere Perspektiven (z.B. bei der Bearbeitung von Spannungen) einzunehmen (CI14). Es wird geraten, gezielt Zeit für die persönliche Reflexion einzuplanen.

„Ich plane mir vielleicht Ende Woche eine Stunde ein, um mich zu reflektieren. Einmal zu sagen: Hey, was ist gut gelaufen, was nicht? (...). Oder irgend an einem Strahl sichtbar machen, um auch einmal stolz zu sein, wenn es nicht gut gelaufen ist. Zu sagen: Hey, das ist nicht Nichts, das ist relativ viel.“ (CI5, Pos. 52).

Fähigkeit zum Selbstmanagement

Die Subkategorie bezieht sich auf Ergebnisse in Zusammenhang mit der Fähigkeit eines Individuums das eigene Verhalten innerhalb spezifischer, bekannter oder vorgegebenen Arbeitsaufgaben gezielt zu beeinflussen (s. Kapitel 2.2.3). Die Kompetenzkategorie wird weiter durch die deduktive Kategorie *Fähigkeit zur Arbeitsorganisation und Zeitplanung* und *Fähigkeit* und die induktive Kategorie *Ressourcen- und Stressmanagement* differenziert (s. Abbildung 22, S. 64).

Fähigkeit zu Arbeitsorganisation und Zeitplanung

Es wird die Notwendigkeit zur Prioritätensetzung betont (CI1) und berichtet, dazu Pendenzen direkt gegeneinander abzuwägen, wobei unterschiedliche Kriterien zur Bewertung einbezogen werden. Als Beispiele für Kriterien werden die Wichtigkeit (CI8), zeitliche Spielräume, der Grad des direkten Einflusses auf das Kerngeschäft oder mögliche negative Auswirkungen genannt (CI15). Es wird erklärt, dass situationsabhängig auch Rücksprachen mit den anderen involvierten OM genommen wird, um die Dringlichkeit und zeitliche Spielräume zu klären (CI8, 14).

„(...) wirklich die Prioritäten anzuschauen. Was ist jetzt wichtiger? Was zählt mehr? Kann das andere jetzt halt noch warten? Nimmt man halt mit dieser Person Rücksprache? Ist es gut, wenn das jetzt halt noch etwas länger geht? (...) Denn alles gleichzeitig machen kann man irgendwie nicht.“ (CI15, Pos. 74).

Es wird beschrieben, dass versucht wird, den Fokus zu behalten und zu akzeptieren, dass nicht alles möglich ist.

„Ja halt auch wieder priorisieren oder einfach zu sagen: Ein Kopf, zwei Hände. (..) Prioritäten zu sehen und Punkt oder. Also dich nicht rausbringen lassen, dass nicht alles geht.“ (CI12, Pos. 110).

Ausgeprägte organisatorische (CI2, 7) und planerische (CI9) Fähigkeiten als sehr wichtig betont. In diesem Zusammenhang werden konkrete Strategien und Hilfsmittel zur Unterstützung der Prioritätensetzung oder für das persönliche Zeitmanagement genannt. Als Beispiele werden Merksätze (CI3), To Do Listen (CI2), Outlook (CI1) oder Terminblocker (CI7) genannt. Im Gegensatz dazu werden Arbeitssituationen beschrieben, für welche noch keine sinnvolle Systematik zur Organisation und Planung gefunden wurde, die eingesetzten Strategien nicht erfolgreich waren oder bei zu hohem Druck verworfen wurden (CI7).

Fähigkeit zum Ressourcen- und Stressmanagement

Es wird beschrieben, dass die OM gefordert sind, die eigene Auslastung selbst zu kontrollieren (CI2) und Massnahmen zur Erhaltung der eigenen Gesundheit und Leistungsfähigkeit zu ergreifen.

Es wird erläutert, dass aufgrund einer hohen Auslastung auf freizeitleiche Sportaktivitäten zugunsten von Überstunden verzichtet wurde (CI15).

„Aber ich habe jetzt nicht irgendwie spezifisch eine Strategie, die fehlt mir. Denn ich bin vorher auch nie wirklich in dieser Situation gewesen, wie jetzt in diesem Jahr, dass das so hoch war. Denn normalerweise habe ich kein Problem mit einem gewissen Stresspegel. Aber wenn es über Monate geht.“ (CI15, Pos. 60).

In anderen Belastungssituationen wurden aufgrund zu hoher Belastung Rollen abgegeben (CI7, 11) oder diese Problematik gegenüber anderen OM transparent gemacht, um Unterstützung anzufordern und gemeinsam nach Lösungen zu suchen (CI11,10).

„Einmal hat es wirklich schon eine Situation gegeben, wo ich gesagt habe: Jetzt habe ich das und das alles auch noch. Und wenn ich weiterhin so viel zu tun habe, dann muss ich irgendwie Überzeit nehmen oder so. Aber dann haben wir es angeschaut und zusammen geplant: Was ist es? Und dann ist das wirklich sehr gut gegangen.“ (CI9, Pos. 216).

Weiter wird die Notwendigkeit zur Abgrenzung und Abgabe von Kontrolle für Aufgaben betont, welche nicht in der Verantwortlichkeit der eigenen Rollen liegen (CI11,14).

„Oder sich einfach ein bisschen weniger verantwortlich fühlen für Dinge, auf welche man vielleicht gar nicht so Einfluss darauf hat oder für Situationen von anderen Leuten irgendwie die Verantwortung zu übernehmen: Hey, wie können wir das lösen? Dabei ist es eigentlich gar nicht dein Problem.“ (CI15, Pos. 56).

Fähigkeit zur Selbstmotivation

Die Subkategorie bezieht sich auf Ergebnisse in Zusammenhang mit der Fähigkeit einer Person eigenes Verhalten bewusst zu aktivieren und notwendige Impulse zu setzen, um dieses gezielt auszurichten und aufrechtzuerhalten (Butzmann, 2011).

Es wird beschrieben, dass die persönliche Selbstdisziplin als Unterstützung wahrgenommen wird, um Aufgaben selbstständig von „A bis Z durchführen zu können“ (CI1, Pos. 68). Es wird betont, dass die Kenntnis der eigenen Motive eine zentrale Voraussetzung für die Fähigkeit zur Selbstmotivation darstellt.

„Also jemand, der vielleicht keine starken inneren Antreiber hat oder sagt: Ich habe den Antreiber "Zweismamkeit". Sie oder er muss in den Dialog, ansonsten entsteht nichts Tolles. Wenn das eben der Antreiber ist, der ihr Kraft gibt. Und das musst du berücksichtigen.“ (CI5, Pos. 48).

Selbstverantwortung und Verantwortungsbewusstsein

Die Subkategorie bezieht sich auf Ergebnisse in Zusammenhang mit der Fähigkeit und dem Bewusstsein eines Individuums Verantwortung für persönliches Verhalten, getroffene Entscheide und sich selbst zu übernehmen (s. Kapitel 2.2.3). Als Selbstverantwortung wird zudem verstanden, sich notwendige Informationen selbst zu beschaffen (CI11) oder sich selbst weiterzuentwickeln (CI6).

Es wird beschrieben, dass innerhalb der eingenommenen Rollen, die Gesamtverantwortung für die jeweiligen Aufgaben zu tragen ist (CI1). In diesem Zusammenhang wird das Bewusstsein für die Verantwortlichkeiten einer Rolle als Voraussetzung betont, um diese Verantwortung zu erkennen und um einzuschätzen, ob diese getragen werden kann (CI2, CI4, CI9). Es wird erklärt, dass für nicht wahrgenommene Verantwortlichkeiten eingestanden werden muss (CI6).

„Und das heisst, du musst die komplette Verantwortung auch über dich übernehmen oder. Das heisst das ist Selbstverantwortung, die mitkommen muss. (...) Die Leute, welche dies nicht können, die werden langfristig sich nicht zurechtfinden in dem Ganzen.“ (CI10, Pos. 68)

Ein weiter gefasstes Verantwortungsbewusstsein bezieht sich auf das Unternehmen als Ganzes. Es wird beschrieben, dass dies darin resultieren kann, dass auch nicht wahrgenommene Aufgaben übernommen werden, die in den Zuständigkeiten anderer Rollen liegen.

„Also, dann gibt es halt dann jene, die es vielleicht einfach halt machen, weil sie wissen: Ja, sonst schadet es uns ja als Ganzes.“ (CI14, Pos. 44).

Es wird wahrgenommen, dass mangelndes Bewusstsein für die Verantwortlichkeiten (CI11) oder fehlende Verantwortungsübernahme (CI15) in einem gegenseitigen Zuschieben (CI9,11) und Abwälzen (CI8) von Aufgaben resultiert.

Fähigkeit zur Sinn- und Zielorientierung

Die Subkategorie bezieht sich auf Ergebnisse in Zusammenhang mit der Fähigkeit eines Individuums den Sinn und die Ziele der eigenen Arbeitstätigkeit eigenständig zu erkennen oder zu definieren (CI5).

„(...) Zu wissen, was mein Ziel ist. Zu wissen, wie generiere ich den Mehrwert. Weisst du, das Was, (...), Wie? So diese ganze Geschichte. Und für sich vielleicht auch Perspektiven, ein Bild zu entwickeln, wie mache ich jetzt da?“ (CI5, Pos. 70).

Die Fähigkeit zur Orientierung an den gemeinsamen Zielen wird für die Arbeit in den soU als sehr wichtig betont.

„(...) die sind essenziell. Jeder im Unternehmen weiss, wo wir hingehen und erst recht, wenn du so organisiert bist. (...) Das ist unser Ziel, dort wollen wir hin oder“. (CI10, Pos. 130).

Als Orientierungshilfen für die Zielsetzung und das Arbeitshandeln werden zum Beispiel der Purpose eines Kreises (CI1,15), vereinbarte *Objectives and Key Results* (OKRs) (CI,10) oder teambezogene und persönliche Ziele (CI7, CI5, CI10) wahrgenommen. Es wird beschrieben, dass für die Zielüberprüfung ein Abgleich mit den Verantwortlichkeiten der eigenen Rolle erfolgt (CI1).

Fähigkeit zum unternehmerischen Denken und Handeln

Diese Subkategorie bezieht sich auf die Fähigkeit eines Individuums operative und strategische Ziele in das Arbeitshandeln und in Entscheidungen einzubeziehen sowie relevante Anspruchsgruppen zu berücksichtigen. Es wird beschrieben, dass sich viele Arbeitsaufgaben nicht im Sinne von Pendenzen innerhalb eines Arbeitstages abarbeiten lassen. Es wird betont, dass auch abstrakte Aufgaben, ohne unmittelbare Ergebnisse oder Lösungen bearbeitet werden müssen.

„(...) und dann bist du auf einem anderen Niveau, auf welchem du denken musst. Und das hat eben dann mit dieser unternehmerischen Fähigkeit zu tun. Du musst einschätzen können, wenn wir über ein Thema sprechen: Ist das jetzt etwas, das morgen gemacht sein muss oder ist das etwas, was wir diskutieren, das für die nächsten drei Jahre relevant ist. Also du musst eine zeitliche Ebene haben. Und du musst eine Ebene haben von operativ, taktisch, strategisch.“ (Exp.2, Pos. 22).

In diesem Zusammenhang wird die Notwendigkeit beschrieben, sich an der Kundschaft und weiteren Anspruchsgruppen zu orientieren (CI3,11,14).

„(...), dort knallt es einfach, wenn es nicht geht. Und dafür sensibilisiere ich diese Leute auch immer: Kundenorientiert operieren, arbeiten, machen.“ (CI6, Pos. 22).

4.2.1.2 Resilienz

Die vorliegende Kategorie umfasst Fähigkeiten und weitere Personenmerkmale eines Individuums zum konstruktiven Umgang konstruktiven Umgang mit eigenen Grenzen, Misserfolgen sowie einwirkenden mehrdeutigen, unsicheren und dynamischen Umweltbedingungen. Die Kompetenzkategorie wird durch zwei deduktive (s. Kapitel 2.2.3) und eine induktive Merkmalskategorie (Fähigkeiten und weitere Personeneigenschaften) differenziert (s. Abbildung 23).

Resilienz (i)	
Fähigkeit mit Unsicherheit&Mehrdeutigkeit umzugehen(d)	5
Fähigkeit zu Scheitern & Frustrationstoleranz (d)	7
Selbstvertrauen, optimistische Grundhaltung (i)	9

Abbildung 23. Kompetenzkategorie Resilienz mit deduktiven (d) und induktiven (i) Subkategorien und Codierung. (Code-Matrix-Browser).

Fähigkeit mit Unsicherheit und Mehrdeutigkeit umzugehen

Die Subkategorie bezieht sich auf Ergebnisse in Zusammenhang mit der Fähigkeit eines Individuums Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und Wissenslücken zu akzeptieren, auszuhalten und konstruktiv mit diesen umzugehen.

Es wird berichtet, dass Arbeitssituationen häufig mit Unsicherheiten und Mehrdeutigkeit einhergehen, welche akzeptiert und ausgehalten werden müssen (CI2). Es wird erläutert, dass der richtige Weg, wie etwas zu tun ist, oft nicht bekannt ist (CI6). Zudem wird die Akzeptanz von Unwissen als wichtig betont (CI10).

„Aber dann halt, wenn ich nur 70% von irgendwas weiss und merke: Im Moment weiss ich einfach nicht mehr, ich muss es auf mich zukommen lassen, dann versuche ich das eben dann auch einfach auszuhalten.“ (CI2, Pos. 76).

Es wird erklärt, dass das Bedürfnis sich bei jedem Schritt abzusichern, die Angst sich auf unsichere Dinge einzulassen, ein Hindernis (z.B. das Treffen von Entscheidungen) darstellt (CI2).

„Es gibt viele, die gehen dann wieder zurück oder. Die wollen diese Stabilität und diese Sicherheit.“ (CI10, Pos. 120).

Fähigkeit zu Scheitern und Frustrationstoleranz

Die Subkategorie bezieht sich auf Ergebnisse in Zusammenhang mit der Fähigkeit und Bereitschaft eines Individuums zu scheitern, die Wahrscheinlichkeit sich zu täuschen zu akzeptieren und Misserfolge als Lernsituationen zu betrachten (Sulzberger, 2020).

Es wird betont, dass im Vergleich zu der Arbeit in hierarchischen Strukturen nicht mehr die meisten Arbeitsaufgaben unmittelbar gelöst werden können. Es wird wahrgenommen, dass damit verbunden Überforderung und unangenehme Gefühle entstehen können.

„Das kann ich gar nicht lösen im Moment. (...). Ah nein, das geht aber jetzt irgendwie nicht und das ist schon etwas eine Zermürbung.“ (Exp.2, Pos. 22).

Die Wahrscheinlichkeit von Misserfolgen wird im Kontext der soU als hoch beschrieben (CI5). Es wird berichtet, dass in diesen Situationen versucht wird diese Fälle abzuhaken (CI6) und eine genügsame Haltung einzunehmen. Es wird versucht Misserfolge als Möglichkeiten für die persönliche Entwicklung zu betrachten.

„Ein Verständnis dafür, dass ich den Kunden zufriedengestellt habe, und dass ich es sicher das nächste Mal besser machen will. (...). Weisst du was, das nächste Mal versuche ich einen anderen Weg.“ (CI6, Pos. 94).

Die Angst vor Misserfolgen (CI4, 8) oder ein hohes Bedürfnis nach Perfektion (CI2), werden als hinderlich wahrgenommen. Es wird erläutert, dass bei fehlenden Anhaltspunkten gewisse Risiken eingegangen werden oder Wege einfach einmal ausprobiert werden müssen (CI4, CI8).

„Wenn du keine Ahnung hast, würde ich dir empfehlen, gehe einfach einmal ‚schwimmen‘.“ (CI12, Pos. 44).

Selbstvertrauen und optimistische Grundhaltung

Die Subkategorie bezieht sich auf eine optimistische Grundhaltung eines Individuums, herausfordernde Situationen erfolgreich zu bewältigen und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Selbstvertrauen wird in Zusammenhang mit der Übernahme von neuen Aufgaben und Verantwortlichkeiten sowie der Entscheidungsfindung als unterstützend wahrgenommen (CI1, 3, 4). Zweifel an den eigenen Fähigkeiten werden hingegen als hinderlich erlebt (CI1,3,5).

Weiter wurden Erfahrungen gemacht, dass eine optimistische Grundhaltung (CI2,5) in Bezug auf eine herausfordernde Situation, deren erfolgreiche Bewältigung begünstigt.

„Und das ist glaube ich auch etwas, das man sich auch ein bisschen antrainieren kann. (...) Klar, kannst du dann nicht einfach zurücklehnen und denken: Es ist ja jedes Mal gut gekommen, also kommt es auch dieses Mal gut. Du musst natürlich schon arbeiten. Aber du kannst dann dort dein Mindset schon extrem drehen und beeinflussen.“ (CI4, Pos. 128).

4.2.1.3 Veränderungskompetenz

Die vorliegende Kategorie umfasst Fähigkeiten und andere Personenmerkmale eines Individuums in Zusammenhang mit der Fähigkeit, Bereitschaft und Offenheit eines Individuums sich auf Neues auf verschiedenartige Veränderungssituationen einzulassen. Die Kompetenzkategorie wird durch zwei induktive Merkmalskategorien (Fähigkeiten und weitere Personeneigenschaften) differenziert (s. Abbildung 24).

Veränderungskompetenz (i)	
Akzeptanz & offene Haltung gegenüber Veränderungen & Neuem(i)	10
Selbstentwicklungsfähigkeit (i)	8

Abbildung 24. Kategorie Veränderungskompetenz mit induktiven (i) Subkategorien und Codierung. (Code-Matrix-Browser).

Akzeptanz und offene Haltung gegenüber Veränderungen und Neuem

Die Subkategorie bezieht sich auf die Fähigkeit und Bereitschaft eines Individuums gegenüber Veränderung und Neuem eine offene, wertfreie Haltung einzunehmen und sich auf diese einzulassen.

Eine offene Haltung gegenüber Veränderungen (C111,5,9), die Bereitschaft sich auf diese einzulassen (Exp.2) und die Freude an neuen Herausforderungen (C1) werden als wichtige Voraussetzung wahrgenommen. Die Neugier für die neue Arbeitsform und das Ausprobieren werden in diesem Zusammenhang unterstützend erachtet (C11). Weiter wird beschrieben, dass Akzeptanz gegenüber den kontinuierlichen Entwicklungen und fehlenden Endpunkten gefordert ist (C14). Es wird versucht, neuen Situationen mit Gelassenheit zu begegnen (C12,13), nicht zu schnell zu urteilen (C19), das Positive zu fokussieren (C15) und Veränderungen als Lernsituationen zu verstehen (C15).

„(...) oder ich schätze wirklich auch das Positive daran. Ich finde es sehr ‚challenging‘, aber eben auf eine gute Art. Ich lerne sehr viel dabei, versuche das immer so ein wenig zu sehen. Und eben, du hast dafür auch sehr viele Erfolgserlebnisse, du hast immer wieder etwas, das neu ist. Eben, du gehst über einen Hügel und siehst den nächsten. Aber dafür gehst du auch über diese Hügel. Und lernst sehr viel.“ (C12, Pos. 84).

Selbstentwicklungsfähigkeit

Die Subkategorie bezieht sich auf die Fähigkeit und Bereitschaft eines Individuums kontinuierlich zu lernen, dieses selbst zu organisieren und sich selbst als Person weiterzuentwickeln.

Die Notwendigkeit kontinuierlich zu lernen (CI8,10), wissbegierig zu sein und sich selbst weiterzuentwickeln (CI8, Exp.3) wird betont. Es gilt das Lernen selbst organisieren zu können (CI5).

„Wenn die Leute nicht von sich aus selbst wachsen, ist es wirklich noch schwierig in diesem System drin.“ (CI10, Pos. 74).

Es wird wahrgenommen, dass sich die notwendige Entwicklung sich auch auf die eigene Persönlichkeit bezieht.

„(...), das braucht halt einfach so eine menschliche Entwicklung, welche halt nicht sofort da ist, sondern halt Zeit braucht.“ (CI15, Pos. 138).

Die Selbstreflexion (CI10), sich selbst die erforderlichen Kenntnisse zu beschaffen (CI14) und von den Erfahrungen von andern zu lernen, wird in Zusammenhang mit der persönlichen Entwicklung als wichtig wahrgenommen.

„Und daher kommen da in jedem Kreis sehr viele Erfahrungen zusammen. Und das ist eigentlich das, was sehr viel hilft. Man lernt aus Erfahrung von andern, man redet weiter miteinander. Man befruchtet sich gegenseitig.“ (CI2, Pos. 60).

4.2.2 Fachlich-methodische Kompetenzen

Diese Dimension umfasst die vier, induktiv am Datenmaterial gebildeten Merkmalskategorien (Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten) *Fachkenntnisse und Expertise*, *Digitale und methodische Kenntnisse*, *Fähigkeit zum vernetzten, systemischen Denken* und *Analytische, systematisierende Fähigkeiten* (s. Abbildung 25). Im Vergleich zu den übrigen fachlich-methodischen Personenmerkmalen, wurden die Kategorien Fachkenntnisse und Expertise (n = 11) und Fähigkeit zum vernetzten, systemischen Denken (n = 10) am häufigsten codiert. Zentrale qualitative Ergebnisse zu den identifizierten Kompetenzkategorien und deren Subkategorien werden im Folgenden erläutert.

 Fachlich-methodische Kompetenz (d)	
 Fachkenntnisse & Expertise (Wissen & Erfahrung) (i)	11
 Digitale und methodische Kenntnisse (i)	3
 Fähigkeit zum vernetzten, systemischen Denken (i)	10
 Analytische, systematisierende Fähigkeiten (i)	5

Abbildung 25. Dimension *fachlich-methodische Kompetenz* mit induktiven (i) Subkategorien und Codierungen. (Code-Matrix-Browser).

Fachkenntnisse und Expertise (Erfahrung)

Die Kategorie bezieht sich auf Fachwissen, Kenntnisse und Erfahrungen eines Individuums, die für die Erfüllung einer Rolle oder Aufgabe notwendig sind.

Es wird beschrieben, dass mit den neuen Rollen neue Aufgaben einhergehen, welche spezifisches Fachwissen, bestimmte Kenntnisse oder Erfahrung erfordern (CI6,9). Dieses Grundlagenwissen wird als wichtige Voraussetzung für die Erfüllung einer Rolle wahrgenommen.

„(...) Jetzt kann man sagen: Das ist auch nicht ihre Rolle und nicht ihre Aufgabe. Aber gell, du brauchst trotzdem ein gewisses Grundlagenwissen. Ansonsten kannst du gar nicht partizipieren.“ (CI5, Pos. 26).

In diesem Zusammenhang wird wahrgenommen, dass OM mit viel Erfahrung im Unternehmen eher über die notwendige Expertise verfügen, um die Aufgaben erfolgreich zu bewältigen (CI2,7,11). Mangelnde Kenntnisse und Erfahrung werden als hinderlich für die Entscheidungsfindung betrachtet (CI1) und werden mit einem höheren Arbeitsaufwand verbunden.

„(...) ich bin da Expertin und komme draus. Dann läuft mir das ring. Und wenn mir das ring läuft, ist der Zeitaufwand nicht so gross. Sondern, es läuft gerade zur Hand aus und es kann rasch erledigt werden.“ (CI6, Pos. 34).

Es wird beschrieben, dass in Situationen, in welchen notwendige Fachkenntnisse noch nicht vorhanden sind, auf die Unterstützung von fachkundigen OM zurückgegriffen wird, damit die Aufgaben erfüllt werden können (CI1).

Digitale und methodische Kenntnisse

Die Kategorie bezieht sich auf Kenntnisse eines Individuums zum zielorientierten Einsatz verschiedener digitaler Mittel und methodische Kenntnisse, die für die Erfüllung einer Rolle oder Aufgabe notwendig sind.

Es wird beschrieben, dass durch die Arbeit auf Distanz bedingt durch die der Covid-19 Pandemie wird Kollaborationssoftware wie MS Teams oder Zoom für die Zusammenarbeit genutzt wird. Als weitere Instrumente werden Miro und Mural genannt (Exp.1).

„Und der digitale Aspekt, den wir vorher noch nicht gehabt haben, den Corona jetzt nochmals beschleunigt hat oder. (...). Aber das ist natürlich auch wichtig, dass man alles was mit Daten zu tun hat, diese Kompetenzen ausbauen müsste in der Unternehmung.“ (Exp.2, Pos. 46).

In Zusammenhang mit neuen Aufgaben wird beschrieben, dass teilweise methodische Kenntnisse, zum Beispiel im Projektmanagement fehlen (CI14). Es wird betont, dass es in der Kollaboration gilt, mit agilen Methoden (z.B. Scrum) oder Instrumenten zur Kommunikation (z.B. Storytelling) zu experimentieren (Exp.2, Pos. 44).

„Mir hilft es, wenn ich konkret weiss oder mir im Vorfeld überlege: Was brauche ich jetzt eigentlich vom Kreis oder was brauche ich von der Rolle?“ (CI1, Pos. 168).

Fähigkeit zum vernetzten, systemischen Denken

Die Kategorie bezieht sich auf die Fähigkeit eines Individuums ganzheitlich zu denken, relevante Zusammenhänge zu erkennen und mögliche Entwicklungen zu antizipieren.

Systemisches und ganzheitliches Denken (Exp.1, Exp.2, CI12), einen Überblick über die Zuständigkeiten, Kreise und Rollen zu haben (CI4, 12) sowie relevante Zusammenhänge (CI7,8) und Einflussfaktoren (CI2) zu erkennen, werden als wichtig betont.

„(...) ich sehe das Ganze, unsere Organisation. Aber das ist vielleicht nicht für alle so klar, oder für andere vielleicht nicht so einfach, weil sie vielleicht nicht so dieses Vernetzte haben.“ (CI14).

Es wird beschrieben, dass insbesondere in Meetings die Relevanz der geteilten Informationen für die eigenen Rollen und Zuständigkeiten erkannt werden müssen, um zu intervenieren, falls dies nötig ist.

„(...), dass du so auf der Höhe bist, dass du wirklich am richtigen Ort einhaken kannst.“ (CI12, Pos. 32).

Die Fähigkeit Zusammenhänge zu erkennen und zu beurteilen, wird als Voraussetzung für die Problemerkennung (Exp.1, CI15) und die Antizipation möglicher Auswirkungen wahrgenommen (CI4).

„Oder eben sehen, was es für uns für Auswirkungen hat. Denn vielfach ist glaube ich das Bewusstsein nicht da, was hat mein Handeln für Auswirkungen auf andere.“ (CI4, Pos. 82).

Analytische, systematisierende Fähigkeiten

Die Kategorie bezieht sich auf die Fähigkeit eines Individuums unübersichtliche, komplexe Situationen zu analysieren und Vorgehensweisen oder Lösungen systematisch zu planen, beziehungsweise zu erarbeiten.

Analytische und systematisierende Vorgehensweisen werden in Zusammenhang mit Situationen beschrieben, in welchen auf den ersten Blick nicht klar ist, was zu tun ist (CI9, CI14) oder die eine hohe Komplexität aufweisen.

„Also, gerade wenn es irgendeine komplexe Sache ist, die ich mache, da hilft mir sicher auch aufschreiben: Was ist eigentlich die Aufgabe oder die Verantwortlichkeit? Und dann wirklich mal zu überlegen: Ja, brauche ich noch andere Rollen, brauche ich andere Leute, die mich unterstützen können?“ (C11, Pos. 126).

Als Beispiele werden die Analyse von Spannungen, die Problemlösung (CI14), die Abwägung von Optionen in unklaren Situationen (CI9) oder Überlegungen zu Vorgehensweisen, Prozessabfolgen oder Ressourcen genannt (CI6).

4.2.3 Sozial-kommunikative Kompetenzen

Diese Dimension umfasst zwei deduktiven Kategorien, die *Kommunikationskompetenz* und die *Kollaborationskompetenz* (s. Abbildung 26). Diese wurden aus den theoretischen und empirischen Grundlagen (s. Kapitel 2.2.3) abgeleitet. Die Kommunikationskompetenz wurde häufiger codiert (n = 21). Zentrale qualitative Ergebnisse zu den identifizierten Kompetenzkategorien und deren Subkategorien werden im Folgenden erläutert.

▼	📌 Sozial-kommunikative Kompetenz (d)	
>	📌 Kommunikationskompetenz (d)	21
>	📌 Kollaborationskompetenz (d)	14

Abbildung 26. Dimension sozial-kommunikative Kompetenz mit deduktiven (d) Kompetenzkategorien und Codierung. (Code-Matrix-Browser).

4.2.3.1 Kommunikationskompetenz

Die vorliegende Kategorie umfasst Fähigkeiten eines Individuums, um in den konstruktiven verbalen Austausch mit anderen zu treten. Die Kompetenzkategorie wird durch eine deduktive (s. Kapitel 2.2.3) und zwei induktive Merkmalskategorien (Fähigkeiten) differenziert (s. Abbildung 27).

▼	📌 Kommunikationskompetenz (d)	
	📌 Feedback- & Kritikfähigkeit (d)	11
	📌 Konfliktfähigkeit (i)	3
	📌 Argumentations- & Verhandlungssfähigkeit (i)	7

Abbildung 27. Kategorie Kommunikationskompetenz mit deduktiven (d) und induktiven (i) Subkategorien und Codierung. (Code-Matrix-Browser).

Feedback- und Kritikfähigkeit

Die Subkategorie bezieht sich auf die Fähigkeit eines Individuums konstruktiv mit Feedback und Kritik umzugehen, diese offen anzusprechen, einzuholen und anzunehmen.

Situationen, in welchen Rückmeldungen erfolgen, werden in Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Arbeitsbelastung im Vergleich zu anderen Teammitgliedern oder der Klärung von Verantwortlichkeiten genannt (CI14). Es wird als wichtig erachtet Missstände transparent anzusprechen (CI2, 4, 10, 12). Es wird beschrieben, dass in solchen Arbeitssituationen betreffende Person entweder direkt angesprochen oder eine Spannung eingegeben wird (CI7, 11).

„(...) , dass ich das wirklich auch anspreche und eben auch konstruktiv. Andererseits eben (...), das natürlich auch akzeptieren, wenn es umgekehrt ist.“ (CI2, Pos. 108)

Es wird erläutert, dass eine konstruktive Formulierung von Feedback hilft, ein Ereignis auch als Lernsituation zu betrachten (Exp. 3). Bei kritischen Rückmeldungen wird versucht, die Inhaltsebene zu fokussieren (CI7) und die sachliche von der emotionalen Ebene zu trennen (CI11). Positives Feedback in der Form von Bestätigung (CI9) und Lob werden als wichtig betont.

„(...) Und trotzdem, manchmal denke ich, einige machen so viele Dinge so gut und ich bekomme das gerade so per Zufall mit. Ich möchte dies loben, weisst du.“ (CI2, Pos. 102).

Die individuelle Bereitschaft kritische Rückmeldungen konstruktiv aufzunehmen, wird als wichtige Voraussetzung betont (CI2). Es wird beschrieben, dass hierbei eine Akzeptanz der negativen Gefühle und eine mentale Distanzierung von der Situation helfen.

Es werden Situationen beschrieben, in welchen Feedback aktiv eingeholt wird, um Meinungen zu Ideen, andere Perspektiven (CI1), Entscheidungen, Vorgehensweisen (CI14) oder Arbeitsergebnissen (CI2) einzuholen.

Konfliktfähigkeit

Die Subkategorie bezieht sich auf die Fähigkeit und die Bereitschaft eines Individuums Konflikte konstruktiv zu bearbeiten. Dies beinhaltet Missstände und Konfliktsituationen proaktiv anzusprechen, auszutragen sowie die Bereitschaft, die bestehenden Konflikte nachhaltig zu lösen.

Es wird als wichtig betont, sich Störungen mit Konflikten zu stellen (Exp.1).

„Deponieren, deklarieren. Es erzeugt Druck, automatisch, aber es muss sein. Wie gesagt, ansonsten ist das ein unterschwelliger Brand.“ (CI6, Pos. 82).

Es wird beschrieben, dass der erste Schritt in der Überwindung besteht, den problematischen Zustand überhaupt anzusprechen und in „diese Konflikte reinzugehen“ (CI15, Pos. 40), diese nachhaltig zu lösen und eine gute Lösung zu finden.

„(...) den Mut, das überhaupt anzusprechen. Also wirklich nicht Angst zu haben vor einem Konflikt. Also diese Angst zu haben: Uh nein, sonst fällt unser Team auseinander, und dann findet diese Person mich doof.“ (CI15, Pos. 40).

Argumentations- und Verhandlungsfähigkeit

Die Subkategorie bezieht sich auf die Fähigkeit eines Individuums Interessen und Positionen gegenüber anderen Ansprüchen zu vertreten sowie gewählter Entscheide und Vorgehensweisen nachvollziehbar zu begründen.

Es wird beschrieben, dass Interessen und Positionen der Rolle oder des eigenen Kreises in Meetings gegenüber anderen Ansprüchen vertreten werden müssen (CI5).

„Und auch Nein sagen oder. Also auch sagen: Das machen wir nicht. Und auch nicht jetzt. Und wenn wir es machen, dann frühestens dann“. (CI7, Pos. 16).

Es gilt Anliegen zu erläutern oder ein gewähltes Vorgehen, beziehungsweise eine getroffene Entscheidung gegenüber anderen Kreisen und Rollen zu begründen.

„Ja, und dann einfach auf eine Art zu verteidigen, – oder nein, einfach so ein bisschen zu erklären, warum und weshalb machen wir das jetzt so.“ (CI15, Pos. 84).

Es wird wahrgenommen, dass es OM, welche häufiger das Wort ergreifen und die Fakten auf den Tisch legen eher gelingt, sich Aufmerksamkeit zu verschaffen (CI11). Eine klare, verständliche Argumentation wird als notwendig beschrieben, um Standpunkte zu vertreten und das Festhalten an einer Position zu begründen (CI10, 13).

„Und ein ok ich nehme das einmal so auf und kläre es ab, vermittelt ganz ein anderes Bild als: Halt, stopp, so nicht. Weisst du so ein bisschen. Also im richtigen Moment sofort ‚hard lined‘ auftreten können. Und auch diese Argumente gerade bereit haben.“ (CI7, Pos. 80).

4.2.3.2 Kollaborationskompetenz

Die vorliegende Kategorie umfasst Fähigkeiten eines Individuums, um in den sozialen Kontakt mit anderen zu treten und mit unterschiedlichen Rollen und Kreisen effektiv und zielorientiert zusammenzuarbeiten (s. Kapitel 2.2.2). Die Kompetenzkategorie wird durch eine deduktive (s. Kapitel 2.2.3) und eine induktive Merkmalskategorie (Fähigkeiten) differenziert (s. Abbildung 28, S. 78).




▼  Kollaborationskompetenz (d)	
 Fähigkeit zur Perspektivenübernahme & Empathie (d)	9
 Anschlussfähigkeit (i)	5

Abbildung 28. Kategorie *Kollaborationskompetenz* mit deduktiver (d) und induktiver (i) Subkategorie und Codierung. (Code-Matrix-Browser).

Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie

Die Subkategorie bezieht sich auf die Fähigkeit eines Individuums andere Sichtweisen einzunehmen und sich in die kognitiven oder emotionalen Zustände anderer hineinzusetzen (Breidenbach & Rollow, 2019).

Ein empathischer Umgang (Exp.1, Exp.2,) und eine unvoreingenommene Haltung (CI9) werden als wichtige Voraussetzung für eine konstruktive Zusammenarbeit betont. Es wird wahrgenommen, dass die Kollaboration durch die Fähigkeit andere Menschen einzuschätzen und abzuholen unterstützt wird (CI1). Es wird beschrieben, dass Perspektivenwechsel (CI2, 11) helfen, Bedürfnisse zu verstehen (CI3, 5) und Verständnis für die Situation von anderen OM zu schaffen.

„Dass andere einfach eine andere Agenda haben im Moment gerade. Aber, dass dies nicht ist, weil sie etwas nicht machen wollen oder keine Lust auf etwas haben, sondern weil das wirklich ist, weil sie einen Grund haben. Dass man halt vielleicht besser einmal nachfragt.“ (CI2, 112).

Weiter wird die Anerkennung anderer Sichtweisen (CI5) angesprochen sowie das Verständnis für unterschiedliche Herangehensweisen Arbeitsstile oder Ansprüche (CI11, CI3).

„(...) da habe ich wirklich sehr viel gelernt, im Sinne von: Hey, jede Person ist anders und so wie ich arbeite ist nicht gleich richtig, ja. Das ist sicher auch etwas, mit dem ich mich sicher vorher nie damit auseinandergesetzt habe, ja.“ (CI11, Pos. 56).

Weiter wird berichtet, dass verschiedene Perspektiven bewusst eingeholt werden (z.B. um neue Ideen zu generieren) (CI8) oder Bedürfnisse anderer Rollen und Kreise zu berücksichtigen (CI3).

Anschlussfähigkeit

Die Subkategorie bezieht sich auf die Fähigkeit eines Individuums in unterschiedlichen Kreis- und Teamkonstellationen zusammenzuarbeiten und sich zu integrieren sowie auf andere zuzugehen und Kontakt herzustellen (Exp.1, 2, CI1). Es wird berichtet, dass viele Situationen erfordern, Kontakt zu anderen OM herzustellen und auf diese zuzugehen (z.B. Abholen von Erwartungen, Bedürfnissen, Perspektiven) (CI9).

„Und das glaube ich zutiefst. Was es vielleicht auch noch braucht, aber eben, Netzwerkfähigkeit.“ (CI5, Pos. 56)

4.2.4 Aktivitäts- und handlungsorientierte Kompetenzen

Diese Dimension umfasst die vier, induktiv am Datenmaterial gebildeten Merkmalskategorien *Entscheidungsfähigkeit*, *Fähigkeit zum adaptiven und flexiblen Handeln*, *Fähigkeit zum initiativen und proaktiven Handeln* und *Fähigkeit zum lösungs- und ergebnisorientierten Handeln* (s. Abbildung 29). Im Vergleich zu den übrigen aktivitäts- und handlungsorientierten Kompetenzen, wurde die Kategorie *Fähigkeit zum initiativen und proaktiven Handeln* am häufigsten codiert. Zentrale qualitative Ergebnisse zu den identifizierten Kompetenzkategorien und deren Subkategorien werden im Folgenden erläutert.






▼  aktivitäts- & handlungsorientierte Kompetenz (d)	
 Entscheidungsfähigkeit (i)	7
 Fähigkeit zum adaptiven & flexiblen Handeln (reagieren) (i)	5
 Fähigkeit zum initiativen & proaktiven Handeln (agieren) (i)	11
 Fähigkeit zum lösungs- & ergebnisorientierten Handeln (i)	9

Abbildung 29. Dimension *aktivitäts- und handlungsorientierte Kompetenz* mit induktiven (i) Subkategorien und Codierung. (Code-Matrix-Browser).

Entscheidungsfähigkeit

Die Kategorie bezieht sich die Fähigkeit eines Individuums im Verantwortungsbereich der Rollen Entscheidungen selbstorganisiert zu treffen und umzusetzen. Es wird berichtet, dass relevante OM einbezogen werden, wenn wahrgenommen wird, dass eine Entscheidung ohne Anregungen von anderen nicht möglich ist (CI8) sowie um neue Ideen oder Einverständnisse einzuholen (CI14).

„Denn ja klar, wir sprechen nicht mehr von Konsens, wo alle einverstanden sein müssen. Aber ich finde es trotzdem wichtig, dass man nicht einfach entscheidet ohne gleichwohl noch andere Meinungen zu hören.“ (CI15, Pos. 92).

Weiter wird beschrieben, dass die Nutzenabwägung sowie die Berufung auf die Verantwortlichkeit der Rolle die Entscheidungsfindung unterstützen (CI8). Es wird auch wahrgenommen, dass in vielen Situationen Entscheidungen rasch und pragmatisch getroffen werden müssen und keine Zeit bleibt alle Informationen einzuholen.

„An anderen Orten hätte ich das jetzt etwa noch dreimal absegnen lassen sollen oder können. Das liegt gar nicht drin hier.“ (CI2, Pos. 68).

In diesem Zusammenhang wird ein hohes Bedürfnis nach Sicherheit (z.B. durch die Kenntnis aller relevanten Informationen) für die Entscheidungsfindung als hinderlich wahrgenommen (CI1,11).

„Bei mir ist halt wirklich viel (lacht) Entscheidungen treffe ich einfach lieber, wenn ich wirklich sicher bin. Und das ist glaube ich etwas, wo ich mich sicher auch noch verbessern kann. Also man ist halt wirklich nicht immer zu 99 oder 100 Prozent sicher.“ (CI11, Pos. 74).

Fähigkeit zum adaptiven und flexiblen Handeln (reagieren)

Die Kategorie bezieht sich die Fähigkeit eines Individuums flexibel auf Sachverhalte zu reagieren und die Bereitschaft geleistete Arbeit zu verwerfen oder Vorgehensweisen anzupassen.

Es wird beschrieben, dass es vorkommt, dass Arbeiten nach ein paar Wochen aufgrund von einer veränderten Ausgangslage oder neuen Erkenntnissen verworfen oder angepasst werden müssen (CI2). Eine hohe Anpassungsfähigkeit im Arbeitskontext der soU wird als wichtig wahrgenommen, wobei gleichzeitig die Notwendigkeit der konstanten Zielorientierung als wesentlich betont wird.

„Und es kann ja sein, dass ich dir alles in hellgrün liefere, weil du hellgrün gewünscht hast. Aber morgen, bekommst du alles blau. Ja, ist halt so. Dann muss ich blau organisieren. Ich glaube, das ist der einzige Punkt: Ich habe einen Fokus.“ (CI6, Pos. 88).

Es wird erläutert, dass daher in kurzen Sequenzen geplant wird, um schnell zu reagieren und die nötige Flexibilität zu haben (CI1). In diesem Zusammenhang werden Anpassungsfähigkeit in der Planung sowie eine flexible Denkweise als vorteilhaft wahrgenommen (CI1).

„(...) und halt einfach auch einmal noch der Wille, einfach etwas, das du jetzt angefangen hast, wieder zu verwerfen. Oder zu sagen: Gut, jetzt bin ich zwei Jahre dran, jetzt ist es halt anders.“ (CI5, Pos. 56)

Fähigkeit zum initiativen und proaktiven Handeln (agieren)

Die Kategorie bezieht sich die Fähigkeit eines Individuums proaktiv Aktivitäten anzupacken oder zu initiieren sowie Informationen und Unterstützung einzuholen oder notwendige Massnahmen zu ergreifen.

Es wird betont, dass Aktivitäten in gewissen Situationen proaktiv angegangen (CI6) und neue Dinge (CI9, 11) ausprobiert werden müssen, um weitergehen zu können.

„Agil, das ist proaktiv Dinge anpacken. Nicht flexibel auf etwas zu reagieren.“ (CI10, Pos. 72).

In diesem Zusammenhang wird erläutert, dass Ressourcen (CI1) oder Informationen selbst beschafft (CI1, 2, 13) oder Massnahmen selbst ergriffen werden müssen, um sich wieder orientieren und weiterplanen zu können (z.B. Ansetzen eines Meetings) (CI14).

„Ja, wirklich sich selbst auch um Dinge zu tun und halt Abklärungen zu machen, Informationen holen zu gehen, wo man sie vielleicht nicht hat. Das finde ich sehr wichtig, denn ansonsten geht es gar nicht.“ (CI4, Pos. 120-122).

Weiter wird beschrieben, dass proaktiv auf Personen zugegangen werden muss, wenn diese in einer Form einbezogen werden sollten oder Unterstützung bieten können (CI1).

„Du wirst sehr gefordert ja genau. Das liegt mir eigentlich auch. Ich bin glaube ich war auch vorher eher proaktiv. Aber hier kannst du dich halt schon sehr einbringen, das merkst du schon. Aber das wird auch verlangt, eben du musst.“ (CI2, Pos. 14).

Fähigkeit zum lösungs- und ergebnisorientierten Handeln

Die Kategorie bezieht sich die Fähigkeit eines Individuums pragmatisch und lösungsorientiert zu handeln sowie selbstorganisiert Lösungen für Problemsituationen zu entwickeln und umzusetzen. Es werden Situationen mit Zeitdruck (CI3) oder Unsicherheit beschrieben, welche pragmatisches Handeln erfordern (CI1), wobei Perfektion in diesem Zusammenhang als hinderlich wahrgenommen wird (CI2, 3).

„Ich muss mir selbst etwas als sicher festhalten. Ich muss sagen: Jetzt mache ich es so. Ich halte das jetzt so fest und mache es auf diese Art. (...). Weil ich ja eh nicht weiss, ob es richtig oder falsch ist. Ich muss einfach probieren, ich muss es jetzt machen.“ (CI6, Pos. 88).

Weiter wird erklärt, dass für Problemsituationen Lösungen immer vorgängig selbst entwickelt und bereitgehalten werden sollten (Exp.1, CI15), damit in Meetings gezielt Einschätzungen eingeholt werden können (CI8).

„Genau, dass du schon vorgängig wie die Lösung suchst. Und das merkst du ja jetzt allgemein in dieser Arbeitsform. Also, das ist auch das in den Tacticals, oder wenn du irgendwie mit einem Problem kommst, heisst es auch immer: Was hast du für einen Vorschlag? Und nicht einfach das Problem auf den Tisch legen, sondern: Hey schau, das ist das Problem, ich schlage das und das und das vor. Spricht etwas dagegen?“ (CI11, Pos. 40).

4.2.5 Ergebnisse Überprüfung der Gruppierung und Bewertung der Kompetenzen

Die Ergebnisse der Überprüfung der Kompetenzkategorien im Rahmen des Fokusinterviews (s. Kapitel 3.3.3) sowie vorgenommene Anpassungen der Kategorienstruktur und -bezeichnungen sind in **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden. D2** zusammengefasst. An dieser Stelle zu erwähnen ist die **Umbenennung der Kategorie Kritikfähigkeit in Feedback- und Kritikfähigkeit**. Dieser Schritt resultierte aus dem Expertenurteil und hinsichtlich der Bedeutung von Feedback (s. auch Kapitel 2.3.2.). Zudem wurde nach einer Prüfung, die **Kategorie Umsetzungsstärke aufgelöst**. Dies, da die Kompetenzdimension Aktivitäts- und handlungsorientierte Kompetenzen, die Umsetzung und den zielorientierten Einsatz von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten bereits impliziert (s. Kapitel 2.1.2). Hinsichtlich der Relevanz für die Arbeit im Kontext der Selbstorganisation wurden alle weiteren Kompetenzkategorien als bedeutsam beurteilt. Nebst der **Feedbackfähigkeit** wurde der **Selbstführungskompetenz** per Definition mit Bezug zum

fokussierten Arbeitskontext die höchste Relevanz beigemessen (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** D).

4.3 Methoden und Massnahmen für die selbstgesteuerte Entwicklung

Abbildung 30 (S. 82) zeigt eine Übersicht über die Ergebnisse mit Bezug zu möglichen Methoden und Massnahmen für die individuelle Ebene der OM der WKS aufgezeigt (Fragestellung 3). Diese wurden durch die Integration der Daten aus der Voranalyse und der Hauptanalyse (Fokusgruppe- und Interview) erzielt. Die Angaben zu den Codierungen umfassen das Textmaterial der EI (Voranalyse) (n = 3), der Fokusgruppe (FG) (inkl. Ergebnisprotokoll) (n =1) und des Fokusinterviews (FI) (n = 1). Die Strukturierung der identifizierten Ansätze erfolgte sowohl theoriegeleitet (d) (s. Kapitel 2.3) als auch induktiv (i), entlang des empirischen Materials. Eine Übersicht über die einzelnen Ergebnisse bieten **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** A und B.

Massnahmen&Methoden individuelle, selbstgesteuerte Entwicklung	
individuelle Ebene	
Zeit für Selbstreflexion einplanen (i)	1
Workplace Learning (d)	1
Lernen im sozialen Arbeitsnetzwerk (d)	
Feedback (d)	1
Peer-Coaching, Lernteams, Communities of Practice (d)	2
Workplace Learning (d)	1
Organisationale Ebene	
(geschützte) Lern- und Entwicklungsräume (d)	6
beratende, unterstützende Rolle HR (d)	
angemessene "PE-Instrumente" (i)	4

Abbildung 30. Ergebnisse Massnahmen und Methoden für die individuelle, selbstgesteuerte Entwicklung mit deduktiven (d) und induktiven (i) Subkategorien und Codierung. (Code-Matrix-Browser).

4.3.1 Individuelle Ebene

Im Folgenden werden erfasste Ansätze beschrieben, welche durch die OM auf individueller Ebene selbst initiiert werden können.

Zeit für Selbstreflexion einplanen

Die bewusste Selbstreflexion im Tagesgeschäft wird als schwierig beschrieben, weshalb es als wichtig betont wird, nebst anderen Terminen und Pendenzen auch entsprechende „Time Outs“ (CI6, Pos. 54) (z.B. einmal pro Woche) einzuplanen (CI5).

Im Rahmen der Fokusgruppe wird angemerkt, dass zur Unterstützung der Selbsteinschätzung und der selbstverantwortlichen Steuerung der persönlichen Entwicklung, die Verfügbarkeit eines geeigneten Instrumentes zur Selbstanalyse hilfreich wäre. Dies, um Massnahmen für die eigene Entwicklung zielorientiert zu planen (

„Wenn ich meine Entwicklung selbst definieren soll und umsetzen, dann ist es ja praktisch, wenn ich selbst ja auch weiss, wo ich stehe. Damit ich dann weiss, welche Massnahmen ich für meine persönliche Entwicklung ergreifen kann.“ (FG, Pos. 32-33)

Workplace Learning

Seitens des Organisationspsychologen (s. Kapitel 3.3.3) wird die Notwendigkeit zur Integration des individuellen Lernens und der persönlichen Entwicklung in die Arbeitstätigkeit betont.

„(...) also stell dir vor, es braucht gar nicht mehr Zeit. Sondern es braucht einfach nur, es ist integriert in meine Aufgabe.“ (FI, Pos. 33).

4.3.2 Lernen im sozialen Arbeitsnetzwerk

Dieser Abschnitt fasst Ergebnisse zu Ansätzen zusammen, welche Formen des sozialen Lernens und Austausches ansprechen und das Individuum bei der selbstgesteuerten Entwicklung unterstützen können.

Feedback

Der Organisationspsychologe misst der Rolle von Feedback hohe Bedeutung bei. Es wird erläutert, dass das Individuum durch den gezielten Austausch mit anderen OM die persönlichen Fähigkeiten weiter stärken und entwickeln.

„Also durch Feedback in Bezug auf meine Resilienzfähigkeit, kann ich natürlich meine Resilienzfähigkeit weiter stärken oder entwickeln. Indem ich mit anderen im Austausch darüber bin. Und entweder gesagt bekomme oder auch gezielt frage: Wie könnte ich mit einer Situation anders umgehen? Oder da und da sehe ich noch Entwicklungsbedarf. Und das auch rückgemeldet bekomme, ungefragt. Das ist meiner Ansicht nach ein riesiger Schub. Das ist so ein Turbo für die Kompetenzentwicklung.“ (FI, Pos. 8).

In diesem Zusammenhang wurde die Wichtigkeit eines konstruktiven Umgangs und des Lernens aus Fehlern betont (Exp.3).

Peer-Coaching, Lernteams, Communities of Practice (CoP)

Als Beispiele für konkrete Gefässe für den sozialen Austausch, wurden der regelmässige Austausch im Rahmen eines Coachings und die Möglichkeit eines Zusammenschlusses von OM mit denselben Lernzielen genannt (FG).

Als weiteres Beispiel wurde der regelmässige Austausch Person ist auf ein OM mit mehr Arbeit im Kontext der Selbstorganisation zugegangen, um sich regelmässig in einem **Coaching** über bestimmte Themen auszutauschen (FG). Entwicklungsmöglichkeiten würde auch ein Zusammenschluss von OM mit denselben Lernzielen bieten, welche sich gegenseitig unterstützen können.

„(...), wenn mehrere dasselbe Ziel haben, dann können sie daran arbeiten und die anderen in bisschen unterstützen.“ (FG, Pos. 36-37).

Es wird wahrgenommen, dass insbesondere im Kreis *Transformation* bewusst gemeinsam gelernt wird. Zudem wird berichtet, dass einzelne Kreismitglieder sich für Mittagstische oder zum gemeinsamen Lernen und Üben treffen (Exp.2).

Workplace Learning

Es wird beschrieben, dass die Integration der individuellen Entwicklung auch im sozialen Kontext (z.B. innerhalb des Teams) erfolgen kann (FI. 4). Als Beispiel wird die Übernahme von Rollen oder Aufgaben genannt.

„(...), dass man eben nicht immer schaut, wer das am besten kann, sondern wer könnte dabei am meisten lernen? Und dann kostet das nicht mehr Zeit oder. Dann ist das nicht ein Training, das irgendwie 'on top' ist, sondern das ist dann in der Arbeit integriert.“ (FI, Pos. 33)

4.3.3 Organisationale Ebene

Dieses Kapitel zeigt Ergebnisse auf, welche mit organisationalen Voraussetzungen oder Massnahmen einhergehen, welche die individuelle, selbstgesteuerte Entwicklung der OM unterstützen.

Geschützte Lern- und Entwicklungsräume

Es wird die Notwendigkeit von geschützten Lernräumen betont, welche für die notwendige psychologische Sicherheit sorgen (FI).

„Aber es braucht auf jeden Fall diese Orte, wo man sich sicher fühlt. Also 'gechallenged' wird, aber auch grundsätzlich erstmal die Sicherheit hat, sich in dem Sinne öffnen und verwundbar zeigen kann.“ (FI, Pos. 30).

In diesem Zusammenhang wird auch der Bereitstellung zeitlicher Ressourcen für die persönliche Entwicklung hohe Bedeutung beigemessen (FG).

Nebst den zeitlichen Ressourcen wird die Notwendigkeit einer konstruktive Fehler- und Feedbackkultur (FG) und Respekt gegenüber der hohen Lernanforderungen aufgrund der Masse an Anforderungen und Kompetenzen (FI) genannt. Weiter wird die Wichtigkeit angemessener struktureller Voraussetzungen angesprochen. Es wird wahrgenommen, dass diese teilweise noch nicht der neuen Organisationsform angepasst sind und (z.B. durch Reglemente) Barrieren für die selbstgesteuerte Entwicklung darstellen (FG).

Rolle HR / Personalentwicklung

Die Rolle des HR hinsichtlich der Personalentwicklung wird in der Unterstützung und einer beratenden Funktion gesehen.

„(...) , sondern einfach auch schauen, warum traut sich jemand keine Entscheidungen zu treffen? (...) Also dann sind Ängste da oder. Also ich sehe ja da auch stark eine Art Coaching, wo es reingeht.“ (Exp.3, Pos. 18).

Es wird die Vorstellungen genannt, dass sich die zukünftige Beratung auch auf spezifische Weiterbildungsangebote beziehen kann, sofern OM bereits ein bestimmtes Ziel haben, oder bei der Identifikation von Entwicklungspotenzialen unterstützen kann (Exp.3).

„Und auch zu schauen, dass nicht Leute untergehen.“ (Exp.3, Pos. 4).

Angemessene Instrumente der Personalentwicklung (PE-Instrumente)

Ein bestehendes Entwicklungsgefäss stellt *Smart Economy* dar (Exp.2). Das gemeinsame Angebot der WKS und der KV Business School Zürich orientiert sich an den Anforderungen der durch VUCA geprägten Arbeitswelt und neuen Ansätzen der Personal- und Organisationsentwicklung (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** A). Es wird erwähnt, dass die OM bereits die Gelegenheit hatten, ein Modul (*Skill Box*) nach Wahl zu besuchen (Exp.2). Es wird beschrieben, dass ein Skill Check, welcher sich noch in der Entwicklung befindet (Stand: April 2021) zudem die Möglichkeit zur Selbsteinschätzung bietet und die Auswahl angemessener Module unterstützen soll. (Exp.2).

Als weitere Ressource werden die Weiterbildungsangebote der WKS und die internen Referierenden genannt.

„Also weisst du, wir haben ja die Wissensvermittlung, die haben wir ja auch im Haus. Und jetzt kommt das noch ein wenig dazu, dass man das versucht auch transparent zu machen.“ (Exp.3, Pos.2).

Der Organisationspsychologe vertritt weiterführend die Ansicht, dass die Kompetenzentwicklung im Kontext der Selbstorganisation vor allem neue Ansätze und Instrumente erfordert. Die Umsetzung einzelner Entwicklungsmassnahmen (z.B. durch Schulungen) wird nicht als ausreichend betrachtet. Die Entwicklung wird bezogen auf den Kontext der Selbstorganisation als Teil der Kultur und des Arbeitsalltags betrachtet, wofür es passende Strukturen und Gefässe zu finden gelte (F1).

„Also da habe ich eine starke Meinung sozusagen. Also wenn man diesen Weg gehen will in die Selbstorganisation und wenn man sagt, wir brauchen dafür eine Kompetenzentwicklung, dann muss man auch die Art und Weise, wie da Kompetenzen entwickelt werden radikal neu denken.“ (F1, Pos. 34)

5 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Die Kernziele dieser Masterarbeit bestanden in der Identifikation zentraler Anforderungen der Arbeitstätigkeit in den soU der WKS und der Ableitung erfolgskritischer Kompetenzen für die individuelle Ebene der OM. Mögliche Ansätze für die Unterstützung der selbstgesteuerten, individuellen Kompetenzentwicklung an der WKS wurden fokussiert. In einem iterativen qualitativen Vorgehen wurden zur Beantwortung der Fragestellungen Daten aus unterschiedlichen Quellen, mittels unterschiedlicher Methoden erhoben, integriert und einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen. Innerhalb dieses zyklischen Vorgehens erfolgte eine Evaluation der Ergebnisse der qualitativen Anforderungsanalyse im Rahmen einer Fokusgruppe und eines Fokusinterviews. Die zentralen Erkenntnisse werden im Folgenden hinsichtlich der Beantwortung der zugrundeliegenden Fragestellungen interpretiert und diskutiert. Das gewählte methodische Vorgehen wird kritisch beleuchtet und Implikationen für Praxis und Forschung vorgeschlagen, bevor eine zusammenfassende Schlussfolgerung und ein Ausblick erfolgen.

5.1 Anforderungen der Arbeit in den selbstorganisierten Strukturen der WKS

Mit Bezug zu den psychologischen Anforderungsdimensionen von Westhoff (2009) und theoretischen Grundlagen der Arbeit im holokratischen Kontext (s. Kapitel 2.2.2) konnten durch das gewählte methodische Vorgehen folgende kognitiven (k), emotionalen (e), motivationalen (m) und sozialen (s) Anforderungskategorien der Arbeitstätigkeit in den soU der WKS identifiziert werden: *Handeln und entscheiden unter hoher Autonomie (k), Spannungen erkennen, beurteilen und bearbeiten (k), hohe Komplexität und breites Aufgabengebiet bewältigen (k); eigene Rollen und Aufgaben in verschiedenen Kreisen koordinieren (k); konstruktiv mit Unsicherheiten umgehen (e); konstruktiv mit Veränderungssituationen umgehen (e), konstruktiv mit Überforderung und hoher Arbeitsbelastung umgehen (e), sich mit der eigenen Person auseinandersetzen und reflektieren (m), kontinuierliches Lernen und weiterentwickeln (m), Führung übernehmen und sich führen lassen (s), Abstimmung und Kommunikation (s), kollaboratives Arbeiten (s).*

Die Anzahl codierter Elemente und die subjektiven Bewertungen der Fokusgruppe weisen auf eine zentrale Rolle **kognitiver und sozialer Anforderungsdimensionen** hin. Unterstützt wird dieses Urteil dadurch, dass die jeweiligen Anforderungskategorien im Vergleich zu jenen der emotionalen und motivationalen Dimension eine höhere inhaltliche Differenzierung aufweisen (s. Kapitel 4.1.1.1). Dieses Urteil ist jedoch mit Vorsicht zu behandeln, da die Strukturierung der Anforderungen angelehnt, an die Dimensionen von Westhoff (2009) lediglich eine Möglichkeit für die Kategorisierung von Anforderungen darstellt und eine empirische

Fundierung fehlt. Es muss zudem angenommen werden, dass die Codierung und die Gruppierung der Anforderungskategorien einer gewissen Subjektivität unterliegen.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass vor allem Anforderungen mit Bezug **zum Handeln und Entscheiden unter hoher Autonomie** sowie **der Abstimmung und Kommunikation** besondere Bedeutung zukommt. Alle Kategorien der Anforderung Bezug zum *Handeln und Entscheiden unter hoher Autonomie* wurden deduktiv aus den theoretischen Grundlagen zu Holacracy abgeleitet (s. Kapitel 2.2.2), wodurch eine theoretische Fundierung gegeben ist, welche die Plausibilität der jeweiligen Ergebnisse unterstützt. Aus der Anzahl Codierungen sowie der inhaltlichen Ergebnisse, kann darauf geschlossen werden, dass die erzielten Ergebnisse bestätigen, dass das **eigenverantwortliche Handeln und Entscheiden** eine zentrale Anforderung der Arbeit in den soU der WKS darstellt. Es geht zudem hervor, dass Entscheidungen oft unter Unsicherheit getroffen werden müssen (z.B. durch unklare, mehrdeutige Sachbestände, unvollständige Informationen) (s. Kapitel 4.1.1). Erschwerend kommen teilweise unklare Handlungsspielräume hinzu, was sich mit der Wahrnehmung von Breidenbach und Rollow (2019) deckt. In diesem Zusammenhang soll kurz die Anforderung **konstruktiv mit Unsicherheiten umgehen** beleuchtet werden.

In Zusammenhang mit dem eigenverantwortlichen Entscheiden und Handeln gilt es auch die Anforderungskategorie **Orientierung schaffen und Ziele definieren** zu betrachten. Ziele stellen nach Hacker (1998, s. Abbildung 4, S. 17) ein wesentliches Merkmal ganzheitlicher Arbeitsaufgaben dar, bilden aber auch den zentralen Ausgangspunkt für das Handeln und die Handlungsregulation eines Individuums. Erst die Zielorientierung ermöglicht die Handlungsplanung oder eine Ergebnis- und Zielkontrolle. Die Relevanz der Zieldefinition wird durch Bewertung der Fokusgruppe und die qualitativen Ergebnisse gestützt. Aus diesen geht hervor, dass es im Arbeitsalltag oft abstrakte Informationen zu beurteilen und auf die eigene Rolle zu übertragen gilt, um Ziele für das Arbeitshandeln zu definieren. Die qualitativen Ergebnisse weisen darauf hin, dass OM, welche sich an den Aufgaben und Verantwortlichkeiten der innehabenden Rollen oder an einem übergeordneten Ziel (z.B. Purpose des Kreises) orientieren, die Zielorientierung oder Entscheidungsfindung leichter fällt. Im Gegensatz dazu scheint ein hohes Bedürfnis nach Sicherheit, grosser Respekt vor negativen Konsequenzen oder Zweifel an den persönlichen Fähigkeiten dahingehend eher hinderlich zu sein.

Die Orientierung an den Verantwortlichkeiten einer Rolle setzt eine gute Kenntnis der übernommenen Rollen voraus. Dies könnte sich in der induktive Anforderung **Rollenbewusstsein** widerspiegeln. Diese Anforderung beinhaltet die Zuständigkeiten der

eigenen Rollen gut zu kennen, damit die entsprechende Verantwortung auch erkannt wird. Es kann angenommen werden, dass dieser Anspruch mit der zunehmenden Anzahl innehabender Rollen steigt. Die Relevanz von Anforderungen in Zusammenhang mit der **Bewältigung hoher Komplexität und eines breiten Aufgabengebietes (Gesamtsituation im Überblick haben** und **grosse Informationsmengen** bewältigen) wird durch die Ergebnisse ebenfalls gestützt (s. Kapitel 4.1.5).

Es wird bestätigt, dass die Arbeit in den soU mit hohen Kommunikations- und Koordinationsansprüchen einhergeht. Dies lässt daraus ableiten, dass die Anforderungskategorie **Abstimmung und Kommunikation** im Vergleich zu anderen Anforderungskategorien eine hohe Differenzierung und viele Codierungen aufweist. Diese Beobachtung deckt sich mit den Ergebnissen der Interviewstudie von Majkovic et al. (2020), die ebenfalls auf die Notwendigkeit eines erhöhten Austausches (z.B. zur Klärung von Zuständigkeiten, Absprache von Arbeitsschritten) hinweisen (s. Kapitel 2.2.2). Es kann somit eine besondere Relevanz der Anforderung **sich mit anderen koordinieren und abgleichen** angenommen werden.

Die Anzahl Codierungen sowie die qualitativen Ergebnisse lassen davon ausgehen, dass **Feedback geben, annehmen und einholen** eine wichtige kommunikative Anforderung der Arbeit in den soU darstellt. Es wird als herausfordernd wahrgenommen, kritische Rückmeldungen auszusprechen und konstruktiv zu formulieren (s. Kapitel 4.1.4.2). Der geringe Umfang und die vergleichsweise tiefe Anzahl Codierungen der Anforderung **Konflikte bearbeiten** **überrascht**. Die inhaltliche Ebene weist jedoch eher darauf hin, dass Konfliktsituationen eher vermieden als offen angesprochen werden. Darin zeigt sich wiederum ein Parallele zur Kategorie Feedback geben, annehmen und einholen. Es ist zu klären, ob zwischen diesen beiden Kategorien eine unzureichende Differenzierung erfolgt ist und Aussagen in Zusammenhang mit der Konfliktbearbeitung als Feedback interpretiert wurde. Es ist zu prüfen, ob die beiden Kategorien hinsichtlich der Ergebnisse nicht vertauscht wurden.

Es fällt auf, dass die Anforderung **Führung übernehmen und sich führen lassen**, im Vergleich zum Umfang der Kategorie Abstimmung und Kommunikation wesentlich geringer ausfällt. Dies überrascht, da soU mit einer verteilten Autorität über verschiedene Kreise und Rollen einhergehen (s. Kapitel 2.2.2). Ein Blick auf die demografischen Daten (s. Kapitel 3.3.2) zeigt zudem, dass für OM die Übernahme von Führungsaufgaben neu ist. Mit Bezug auf weitere Merkmale von Holacracy überrascht, dass die Anforderungen *Spannungen erkennen, beurteilen und bearbeiten* nicht öfters codiert werden konnten.

5.2 Kompetenzen für die erfolgreiche Arbeit in den selbstorganisierten Strukturen der WKS

Aus den identifizierten Anforderungen (s. Kapitel 4.1) konnten angelehnt an die Dimensionen von Erpenbeck und Heyse (2019) inhaltsanalytisch personale, fachlich-methodische, sozial-kommunikative sowie aktivitäts- und handlungsorientierte Kompetenzen abgeleitet werden, welche für die erfolgreiche Arbeit in den soU der WKS bedeutsam sind. Auffallend ist, dass die **personalen** und **sozial-kommunikativen Kompetenzkategorien** inhaltlich am umfangreichsten sind und die meisten Merkmalskategorien aufweisen. Angelehnt an Erpenbeck und Heyse (2019) (s. Abbildung 2, S. 14) lassen diese Ergebnisse annehmen, dass Handlungsvoraussetzungen zum reflexiven Handeln, zur Selbsteinschätzung und zur persönlichen Entwicklung sowie zum kommunikativen- kooperativen Handeln hinsichtlich der erfolgreichen Arbeit in den soU besondere Bedeutung zukommt.

Auf Datengrundlage konnten drei personale Kompetenzkategorien unterschieden werden; die **Selbstführungskompetenz, Resilienz und Veränderungskompetenz**. Die *Selbstführungskompetenz* stellt dabei über alle Dimensionen die umfangreichste und differenzierteste Kompetenzkategorie dar. Diese Erkenntnis überrascht in Anbetracht der in Kapitel 2.2.2 beschriebenen Merkmale des soU Arbeitskontextes nicht und lässt sich durch die Relevanz der Anforderungskategorie *Handeln und Entscheiden unter hoher Autonomie* plausibilisieren (s. Kapitel 5.1). Die Anzahl Codierungen und die qualitativen Ergebnisse (s. Kapitel 4.2.1.1) lassen annehmen, dass in Zusammenhang mit der Selbstführungskompetenz die **Reflexionsfähigkeit** sowie **Selbstmanagement** und **Selbstverantwortung** für die erfolgreiche Arbeit in den soU bedeutsam sind. Diese Beobachtung deckt sich mit den Ergebnissen der Interviewstudie von Majkovic et al. (2020), welche auf die *Selbstreflexion* als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Selbstführung hinweisen. In Zusammenhang mit der *Selbstverantwortung* scheint der Hinweis wichtig, dass mit der Wahrnehmung innerer Prozesse auch persönliche Eingeständnisse und persönliche Abgrenzungen verbunden sind (z.B. bei Überforderung in Bezug auf eine Rollenübernahme) (s. Kapitel 4.2.1.1). Dies deckt sich mit der Aussage, dass das Individuum nicht nur Verantwortung für das persönliche Arbeitsverhalten und Entscheide trägt, sondern auch sich selbst gegenüber (Hofmann, 2018). Die qualitativen Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein tiefes Verantwortungsbewusstsein zu negativen Auswirkungen führen kann (z.B. nicht wahrnehmen von Aufgaben). Eine sehr hohe Ausprägung kann hingegen zu mangelnder Abgrenzung von Aufgaben führen (s. Kapitel 4.2.1.1).

Es fällt auf, dass Fähigkeiten zum *Selbstmanagement* (**Fähigkeit zur Arbeitsorganisation und Zeitplanung**; Fähigkeit zum **Ressourcen- und Stressmanagement**) im Vergleich zur Fähigkeit zur **Sinn- und Zielorientierung** deutlich umfangreicher ausfällt. Dies überrascht hinsichtlich der in Kapitel 5.1 diskutierten Anforderungen in Bezug auf die Zielorientierung.

Die Ergebnisse mit Bezug zur *Resilienz* bestätigen, dass Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten (z.B. durch eine unvollständige Faktenlage) mit der Arbeit in soU einhergehen, die es zu akzeptieren und auszuhalten gilt (s. Kapitel 4.2.1.2). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein starkes Bedürfnis nach Sicherheit und Perfektion sowie die Angst vor Misserfolgen dahingehend hinderlich sind. Es fällt auf, dass in Zusammenhang mit einer erfolgreichen Bewältigung dieser Voraussetzungen häufig eine genügsame Haltung oder die Betrachtung misslungener Situationen als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit genannt wird). Die Ergebnisse lassen annehmen, dass auch Selbstvertrauen sowie eine optimistische Grundhaltung für die erfolgreiche Bewältigung von Unsicherheit und Misserfolgen bedeutsam sind.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass eine offene, wertfreie Haltung, Neugier, der Fokus auf positive Aspekte sowie Freude an neuen Herausforderungen für die erfolgreiche Bewältigung konstanter Veränderungssituationen wichtig sind (s. Kapitel 4.2.1.3). Entgegen der Annahme, dass der Selbstentwicklungsfähigkeit besondere Bedeutung zukommt (s. Kapitel 2.3), konnten im Verhältnis zu anderen Kompetenzen dazu weniger Erkenntnisse gewonnen werden. Jedoch wird bestätigt, dass die Entwicklung sowohl als Kompetenz- als auch Persönlichkeitsentwicklung wahrgenommen wird. Gleichzeitig wird betont, dass eine mangelnde Entwicklungsfähigkeit die Arbeit im Kontext der soU erschweren (s. Kapitel 4.2.1.3).

Es konnten zwei sozial-kommunikative Kompetenzen differenziert werden. Es fällt auf, dass die **Kommunikationskompetenz** umfangreicher und differenzierter ausfällt als die **Kollaborationskompetenz**. Dies widerspiegelt wiederum die Erkenntnis, dass Anforderungen mit Bezug auf die Abstimmung und Kommunikation (s. Kapitel 5.1) im fokussierten Arbeitskontext eine hohe Relevanz aufweisen. Weiter zeigen weitere Parallelen zwischen der **Feedback- und Kritikfähigkeit** und der Anforderung *Feedback geben, annehmen* und einholen sowie der **Konfliktfähigkeit** mit der Anforderung *Konflikte bearbeiten*. Während die Konfliktfähigkeit entgegen den impliziten Annahmen, ähnlich wie die Anforderung relativ wenige qualitative Inhalte umfasst, stellt sich die Feedbackfähigkeit umfangreich dar. Auf inhaltlicher Ebene fällt auf, dass mehrheitlich konstruktive Verhaltensweisen im Umgang mit Feedback und Kritik beschrieben werden und dass die Aussprache und Annahme von

Feedback durchgehend als wichtig erachtet wird. Aus den Ergebnissen in Zusammenhang mit der Anforderung *Feedback geben, annehmen und einholen* lässt sich jedoch herleiten, dass dahingehend das transparente Aussprechen die vermeintlich höchste Herausforderung darstellt. Der Blick auf die inhaltliche Ebene der Kritikfähigkeit weist wiederum eher auf ein vermeidendes, Konfliktverhalten hin (s. Kapitel 4.2.3.1). Ein möglicher Grund für die reduzierte Datenlage hinsichtlich der Konfliktfähigkeit könnte somit darin liegen, dass Konfliktsituationen durch deren Vermeidung weniger im Fokus stehen. Es wäre somit falsch von den Ergebnissen auf eine geringe Bedeutsamkeit der Konfliktfähigkeit für die Arbeit in den soU zu schliessen. Vielmehr lässt sich eher das Gegenteil annehmen.

In Anbetracht dessen, dass der Selbstführungskompetenz eine hohe Bedeutung zuzukommen scheint und die verteilte Führung ein Merkmal der soU darstellen (s. Kapitel 2.2.2), lässt sich eine Kategorie *Führungskompetenzen* vermissen. Die inhaltliche Ebene der Ergebnisse zeigt, dass Aspekte in Zusammenhang mit der Führung eher der Anforderungskategorie *Führung übernehmen und sich führen lassen* zugeordnet wurden. Es stellt sich daher die Frage, ob Fähigkeiten in Zusammenhang mit der Ausübung von Führung auf andere Kompetenzkategorien verteilt sind oder sich die Führungskompetenz aus verschiedenen Kompetenzen zusammensetzt. Eine Antwort kann wohl in einschlägiger Führungsliteratur gefunden werden.

Die **fachlich-methodischen Kompetenzen** zeigen sich hinsichtlich der Ergebnisse weniger umfangreich. Basierend auf der Anzahl Codierungen und der inhaltlichen Breite kann jedoch angenommen, dass **Fachkenntnisse und Expertise** und die **Fähigkeit zum vernetzten, systemischen Denken** eine bedeutendere Rolle darstellen.

Wichtige **aktivitäts- und handlungsorientierte Kompetenzen** scheinen die **Fähigkeit zum initiativen und proaktiven Handeln** sowie die **Fähigkeit zum lösungs- und ergebnisorientierten Handeln** darzustellen. In Anbetracht der Anforderung, welche als zentral identifiziert wurde (s. Kapitel 5.1) überrascht die relativ geringe Anzahl Codierungen und inhaltliche Breite der **Entscheidungsfähigkeit**. Unter der Berücksichtigung der Merkmale des agilen Arbeitskontextes (s. Kapitel 2.2) hätte erwartet werden können, dass der Fähigkeit **zum adaptiven und flexiblen Handeln** eine besonders hohe Bedeutung zukommt. Die Ergebnisse lassen jedoch annehmen, dass dem **initiativen und proaktiven Handeln** eine wichtige Rolle zukommt, um Fortschritte zu erzielen oder Informationen und Ressourcen zu beschaffen. (s. Kapitel 4.2.4).

5.3 Methoden und Massnahmen für die selbstgesteuerte Entwicklung

Die qualitative Datengrundlage erlaubte die Ableitung von Ansätzen für die Unterstützung der selbstgesteuerten Entwicklung der OM der WKS (s. Fragestellung 3) für die individuelle Ebene (i), und das individuelle Lernen im sozialen Arbeitsnetzwerk (s). Es konnten ebenfalls Gestaltungs- und Unterstützungsmassnahmen auf der organisationalen Ebene (o) identifiziert werden; *Zeit für die Selbstreflexion einplanen (i), Workplace Learning (i, s), Feedback (s), Peer-Coaching, Lernteams, CoP (s), geschützte Lern- und Entwicklungsräume, beratende und unterstützende Rolle des HR sowie angemessene PE-Instrumente.*

Die Differenzierung der Ergebnisse weist darauf hin, dass Methoden und Massnahmen für die Unterstützung selbstgesteuerter Entwicklungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen müssen. Diese Beobachtung untermauert die Aussage unterschiedlicher Autoren (s. Kapitel 2.3.3), dass klassische, punktuelle Personalentwicklungsmassnahmen dem Kontext der Selbstorganisation nicht gerecht werden. Die annehmbar hohe Bedeutung personaler Kompetenzen (s. Kapitel 5.2), welche gemäss Erpenbeck und Heyse (2019) unter anderem Handlungsvoraussetzungen für die Entwicklung von Werten, Motiven und Deutungsmustern darstellen, sprechen dafür, dass Ansätze über das informative Lernen (Erweiterung oder Vertiefung von Wissen und Kompetenzen) hinausgehen müssen und transformative Lernprozesse (z.B. zur Veränderung von Deutungsmustern), anstossen und dadurch auch die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen müssen (s. Kapitel 2.3.1). Gessler (2010) betont, dass selbstgesteuerte Lern- und Entwicklungsprozesse durch den Kontext der Selbstorganisation initiiert werden, was für die Notwendigkeit einer Integration entsprechender Massnahmen in den Arbeitsprozess (workplace Learning) spricht. Die berichteten Anforderungen und damit einhergehenden Herausforderungen (s. Kapitel 4.1) lassen annehmen, dass Lernprozesse zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits ein kontinuierlicher Bestandteil des Arbeitsalltags darstellen. Die wenig prominenten Ergebnisse mit Bezug zu der Anforderung *kontinuierliches Lernen und sich weiterentwickeln* (s. Kapitel 4.1.3.3) oder der *Selbstentwicklungsfähigkeit* (s. Kapitel 4.2.1.1) könnten jedoch darauf hinweisen, dass das Lernen im Arbeitsalltag nicht bewusst wahrgenommen und gestaltet wird. Diese Annahme wird durch den inhaltlichen Hinweis gestützt, dass die OM Lernen mit tendenziell mit zeitlichem Aufwand verbinden. Es scheint somit wichtig ein Bewusstsein für *workplace learning* zu schaffen und diese Prozesse durch geeignete Massnahmen (z.B. Begleitung) zu unterstützen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich das HR die Rolle als Begleiterin und Unterstützerin der selbstgesteuerten, individuellen Lernprozesse für die Zukunft vorstellt. Damit zeigt sich eine Übereinstimmung mit Scholten (2018), welcher dem HR nebst der Unterstützung der Lernkultur und Methodenkenntnis eben diese Rolle zukommen lässt (s. Kapitel 2.3.3).

Es ist anzunehmen, dass die bewusste Integration und zielführende Gestaltung von Lernen und Entwicklung im Arbeitsprozess einen hohen Anspruch darstellt, welcher nicht unterschätzt werden sollte. In diesem Zusammenhang ist die Erkenntnis zu betonen, dass Entwicklungsschritte sich erst als Folge reflexiver Prozess zeigen (Gramss & Graf, 2018). Die gewonnenen Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass die bewusste Selbstreflexion im geschäftigen Arbeitsalltag schwierig ist und Distanz erfordert (s. Kapitel 4.3.1). Diese Beobachtung führt zur Annahme, dass nebst Ansätzen von *workplace learning* auch Räume geschaffen werden, die es erlauben sich der Dynamik und Störfaktoren des Arbeitsalltages zu entziehen. Diese Annahme wird bestätigt durch die Betonung der Wichtigkeit geschützter Lern- und Entwicklungsräume und *Time-Outs* (s. Kapitel 4.3.1). Hinweise zum selbstgesteuerten Lernen im sozialen Arbeitsnetzwerk finden sich dahingehend, dass der Kreis Transformation ein wichtiges Gefäss darstellt. Weiter wurden auch Lernkreisen gebildet (s. Kapitel 4.3.2). Der Anspruch liegt wohl darin, ein dem Unternehmenskontext angemessene Ausgewogenheit zwischen Workplace Learning, geschützten Lernräumen und punktuellen Entwicklungsangeboten zu schaffen.

5.4 Methodenkritik und Limitationen

Durch das gewählte methodische Vorgehen konnten Daten generiert werden, welche Aussagen zu zentralen Anforderungen und bedeutsamen Kompetenzen der Arbeit in den soU der WKS erlauben. Weiter konnten mögliche Ansätze für die Unterstützung der individuellen, selbstgesteuerten Entwicklung der OM eruiert werden. Das qualitative Design, die eingesetzten Methoden sowie der Prozess der Datenerhebung und -analyse sind jedoch kritisch zu beleuchten. Die praxisbezogenen Fragestellungen wurden mittels einer qualitativen Anforderungsanalyse, angelehnt an die CIT bearbeitet. Das gewählte Vorgehen eignete sich für die Komplexität und Neuartigkeit des Anwendungsfeldes (Höft et al., 2018). Eine wesentliche Limitation der CIT besteht jedoch in der mangelnden Formalisierung der einzelnen Schritte (Koch, 2010). Durch den Einsatz des strukturierten und validierten Interviewleitfadens von Koch & Westhoff (2012) wurde versucht diesem Mangel entgegenzuwirken und die Objektivität der Datenerhebung zu erhöhen. Die jeweilige Einzigartigkeit der Interviewsituationen (z.B. durch thematisierte Aspekte, Gesprächsfluss) erforderte trotzdem situative Anpassungen und Abweichungen von den formulierten Fragen. Was für die Interviewgestaltung förderlich ist, kann sich jedoch die Schilderung der erfolgskritischen Ereignisse verzerren (Flanagan, 1954). Die CIT erfasst Anforderungen zudem über retrospektiv geschilderte, erfolgskritische Arbeitsereignisse (Bickle, 2019). Es ist zu berücksichtigen, dass die Auswahl der Ereignisse sowie deren Schilderung der kognitiven Repräsentation und der subjektiven Wahrnehmung der SME unterliegen (Helfferich, 2012). Es ist jedoch anzunehmen, dass die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven, die

Triangulation verschiedener methodischer Zugänge sowie die kommunikative Validierung durch ausgewählte OM und eine externe Fachperson die Objektivität positiv unterstützt hat. Es muss jedoch kritisiert werden, dass der Grundsatz der Multimodalität bei Anforderungsanalysen, zum Beispiel durch die Ergänzung der CIT durch geeignete standardisierte Verfahren (Schuler, 2014) aufgrund des explorativen Ansatzes nicht berücksichtigt wurde. Das qualitative Vorgehen hatte zur Folge, dass nur eine reduzierte Stichprobe in die Untersuchung einbezogen werden konnte. Die Ergebnisse lassen sich somit lediglich auf diese Gruppe übertragen. Eine Übertragung auf die gesamte Organisation erfordert somit weiterer Prüfung. Das gewählte explorative Vorgehen erlaubt lediglich Aussagen dazu, dass zentrale Anforderungen und bedeutsame Kompetenzen für die individuelle Ebene ermittelt werden konnten. Die Anzahl Codierungen, die Differenzierung der Kategorien sowie die inhaltlichen Daten geben zwar Hinweise zur Relevanz von Kompetenzen und erforderlichen Ausprägungen, diese sind jedoch für ein abschliessendes Urteil unzureichend. Die Ergebnisse sollten somit als Tendenzen verstanden und auf der inhaltlichen Ebene vertiefter analysiert werden. Es ist zudem zu berücksichtigen, dass Systematisierung der Anforderungs- und Kompetenzkategorien auf einem qualitativen Vorgehen beruht und trotz des systematischen Vorgehens mittels ISI einer gewissen Subjektivität der Autorin unterliegt. Die induktive Kategorienbildung sowie die Codierung des Datenmaterials erfolgten durch die Autorin selbst, ohne Überprüfung der Interrater-Reliabilität. Zudem bilden die erzielten Ergebnisse eine Momentaufnahme zum Zeitpunkt der Untersuchung. Es ist anzunehmen, dass sich mit dem Voranschreiten des Transformationsprozessen und der persönlichen Entwicklung der OM die Wahrnehmung der zentralen Anforderungen und der bedeutsamen Kompetenzen verändert.

5.5 Implikationen

5.5.1 Implikationen für die Praxis

Im Fokus dieser Masterarbeit lag die Bearbeitung praxisnaher Fragestellungen. Auf der Grundlage der gewonnenen Ergebnisse sollen im Folgenden Handlungsempfehlungen aufgezeigt werden, wie die selbstgesteuerte, individuelle Entwicklung der bedeutsamen Kompetenzen an der WKS unterstützt werden kann.

Integratives, mehrdimensionales Lern- und Entwicklungskonzept gestalten

Sich verändernde Anforderungen (z.B. durch die Übernahme neuer Rollen) und eine hohe Komplexität erfordern integrierte Lern- und Entwicklungskonzepte, welche selbstgesteuertes Lernen individuell, situationsbezogen und zeitnah erlauben (Erpenbeck & Sauter, 2019). Ein integratives Entwicklungskonzept respektiert den hohen Entwicklungsanspruch, auf welchen die identifizierten Anforderungen und Kompetenzen hinweisen. Ein ganzheitlicher Ansatz anerkennt individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse als kontinuierlicher Bestandteil der Arbeit in soU und ermöglicht unterschiedliche, bedarfsgerechte Lern- und Entwicklungsräume. Wichtig scheint dabei, die Organisation als Ganzes als Entwicklungsraum verstanden wird, deren Strukturen und Rahmenbedingungen Freiräume für die selbstgesteuerte, individuelle Entwicklung im Arbeitsprozess oder geeigneten Räumen zulassen (Scholten, 2018). Ein mehrdimensionales Konzept berücksichtigt, dass selbstgesteuerte Lern- und Entwicklungsprozesse je nach Entwicklungsziel auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Zum Beispiel kann es ausreichen, dass OM für die Selbstreflexion selbstständig Zeitpuffer oder *Time Outs* (s. Kapitel 4.3.1) einplanen. Die Entwicklung von Kompetenzen hingegen, erfordert die Interaktion mit dem Arbeitskontext (s. Kapitel 2.1.2). Für das informative Lernen (z.B. Aneignung von Fachkenntnissen) wiederum, ist eher der Besuch einer Schulung angemessen. Der Anspruch an die Praxispartnerin und die OM der WKS besteht diesbezüglich in der Analyse, welche Lern- und Entwicklungsräume für den spezifischen Kontext der WKS zielführend sind und dem Bedarf entsprechen.

Ausgewogenheit von *workplace learning* und geschützten Lernräumen schaffen

Selbstgesteuerte Lern- und Entwicklungsprozesse erfordern nach Gessler (2010) den Kontext der Selbstorganisation. Aktuelle Anforderungen am Arbeitsplatz initiieren selbstgesteuerte Lernprozesse (Sauter & Scholz, 2015). Die Integration von Lernen- und Entwicklungsmöglichkeiten in Arbeitsaufgaben stellt somit eine wichtige Komponente dar. Es ist jedoch anzunehmen, dass diese Integration ein hoher Anspruch darstellt und das bewusste situative Lernen im geschäftigen Arbeitsalltag schwierig ist. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die für den Lernprozess erforderliche Selbstreflexion eine Distanz von

Störfaktoren und angemessene zeitliche Ressourcen erfordert. Nebst *workplace learning* sind daher auch geschützte Lern- und Entwicklungsräume notwendig. *Geschützt* durch sichergestellte Lern- und Entwicklungszeit, *geschützt* von den Störeinflüssen des Praxisalltags und *geschützt* durch die Garantie psychologischer Sicherheit.

Befähigung der OM zur Selbststeuerung der persönlichen Entwicklungsprozesse und Begleitung

Die Fähigkeit zur zielorientierten, selbstgesteuerten Entwicklung darf nicht als gegeben betrachtet werden, sondern muss sich je nach den individuellen Voraussetzungen eines Individuums zuerst entwickeln (Breidenbach und Rollow, 2019). Workplace learning birgt die Gefahr einer Überforderung, insbesondere für OM, bei welchen die Fähigkeit zur Selbstentwicklung noch wenig ausgeprägt ist. Es ist somit empfehlenswert, dass insbesondere zu Beginn der Entwicklungsphase eine individuelle Begleitung und Unterstützung erfolgt (z.B. durch Coaching oder Mentoring). Der Rahmen eines Coachings bietet sich zum Beispiel an für die Unterstützung der Selbstreflexion an und bietet auch Raum zur Erkennung und Bearbeitung innerer Widerstände oder Ängste, sowie zur Schärfung des Entwicklungsfokus (Scholten, 2018). Scholten (2018) weist dem HR hinsichtlich der Befähigung von OM zum selbstgesteuerten Lernen und der Begleitung von Lernprozessen, eine wichtige Rolle zu.

Lernen im sozialen Arbeitsnetzwerk: Ressourcen nutzen

Gemäss Scholten (2018) übernimmt das soziale Arbeitsumfeld eine wichtige Funktion im selbstgesteuerten, individuellen Entwicklungsprozess. OM stellen durch ihre individuellen Voraussetzungen und Erfahrungen eine wichtige Ressource für die zeit- und kontextnahe Begleitung (z.B. bei der Lösung von Problemstellungen oder Bewältigung neuer Anforderungen im Arbeitsalltag), dar. Ein möglicher Vorschlag ist in diesem Zusammenhang die Formierung von Tandems zum Lernen mit anderen OM auf Augenhöhe (Gramms & Graf, 2018). Diese Methode bietet sich zur kollegialen Beratung genauso an, wie für den Austausch von Wissen und Erfahrungen. Weiter stellen OM mit Expertise und Erfahrungen potenzielle Mentor:innen für OM, welche erst dahingehend entwickeln möchten.

Feedback als Entwicklungsmethode nutzen und geeignete Gefässe schaffen

Die Bedeutung von Feedback als Werkzeug für die individuelle Entwicklung der OM im agilen Arbeitskontext wird von Rahn (2018) betont. Kurzzyklische Feedbackprozesse setzen zeitnahe Lernimpulse (Scholten, 2018) und stossen Reflexionsprozesse an (Hofert, 2018; Bühler, 2021). Dies setzt jedoch ausgeprägte Feedback- und Kritikfähigkeiten der OM voraus, um transparent Rückmeldungen auszusprechen, diese lernförderlich zu formulieren sowie anzunehmen und in persönliche Entwicklungsmassnahmen zu transferieren (Bühler, 2021).

Aus diesen Voraussetzungen leitet sich die Notwendigkeit für eine entsprechende Entwicklung dieser Fähigkeit ab. Es wird empfohlen informelle Feedbackprozesse durch die Etablierung spezifischer Gefässe zu ergänzen, in denen Feedback gezielt, in lernförderlichen und sicheren Räumen erfolgen kann. Dahingehend geeignete Formate können zum Beispiel Mentoring, Lerntandems, Lerngruppen oder Communities of Practise darstellen (s. Kapitel 2.3.3.).

5.5.2 Implikationen für die Forschung

Die im fokussierten Praxiskontext empirisch erschlossenen Ergebnisse leisten über den Praxisfokus hinaus auch einen wissenschaftlichen Beitrag.

Durch das explorative Vorgehen ist es gelungen ein umfassendes Bild potenziell bedeutsamer Personenmerkmale für die erfolgreiche Arbeit in soU zu zeichnen. Jedoch zeigen die qualitativen Ergebnisse Widersprüche. Es darf somit nicht angenommen werden, dass die vorgenommene Systematisierung und Differenzierung trennscharf und Konstrukt-valide sind. Für eine Festigung der Ergebnisse müssen weitere, quantitative Analyseprozesse erfolgen, um die Konstruktvalidität der identifizierten Kategorien zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Es bleibt zudem unklar, welche Ausprägungsgrade der als bedeutsam identifizierten Personenmerkmale tatsächlich für die erfolgreiche Arbeit im Kontext der Selbstorganisation erforderlich ist. Nicht immer ist eine hohe Merkmalsausprägung gewünscht (z.B. Verantwortungsbewusstsein) (Höft et al., 2018).

Fundierte Aussagen zur Relevanz von Personenmerkmalen für die erfolgreiche Arbeit in soU sind an sich erst zulässig, wenn sich signifikante Zusammenhänge mit relevanten Aussenkriterien zeigen, welche für den Arbeitserfolg (z.B. Arbeitszufriedenheit oder -leistung) in soU stehen. Somit gilt es zu klären, durch welche Kriterien sich die erfolgreiche Arbeit in soU überhaupt auszeichnet.

In der vorliegenden Arbeit wurde erkannt, dass klassische Personalentwicklungsmethoden hinsichtlich der individuellen Entwicklung im Kontext der soU zu kurz greifen. Dies lässt die Frage aufkommen, inwieweit etablierte Instrumente der Anforderungsanalyse und Eignungsdiagnostik dem Arbeitskontext von soU überhaupt gerecht werden und übertragbar sind.

6 Fazit und Ausblick

Die formulierten Fragestellungen konnten, unter Berücksichtigung der erläuterten Limitationen (s. Kapitel 5.4), durch das gewählte methodische Vorgehen beantwortet werden. Die qualitativen Ergebnisse lassen plausible Aussagen dahingehend zu, dass Anforderungen in Zusammenhang mit dem *Handeln und Entscheiden unter hoher Autonomie* (eigenverantwortlich Entscheiden und Handeln, Orientierung schaffen und Ziele definieren, Rollenbewusstsein) sowie Erfordernisse mit Bezug auf die *Abstimmung und Kommunikation* (sich mit anderen koordinieren und abgleichen, Feedback geben, annehmen und einholen) für die Arbeitstätigkeit in den soU der WKS wesentlich sind. Die qualitative Datengrundlage weist darauf hin, dass personale Kompetenzen, insbesondere die Selbstführungskompetenz, Resilienz und Veränderungskompetenz sowie sozial-kommunikative Kompetenzen (Feedback- & Kritikfähigkeit) für die erfolgreiche Arbeit in den soU besondere Bedeutung zukommt. Die Erkenntnisse zu Massnahmen und Methoden für die selbstgesteuerte, individuelle Entwicklung im Kontext der soU zeigen, dass integrative Ansätze gefordert sind, die sowohl organisationale Freiräume für die gezielte Entwicklung im Arbeitsprozess schaffen als auch geschützte Lernräume ermöglichen. Dahingehend gilt es für die Praxispartnerin und die OM der WKS sich damit auseinanderzusetzen, welche Lern- und Entwicklungsräume für den spezifischen Kontext der WKS zielführend sind und den Bedürfnissen entsprechen.

7 Literaturverzeichnis

- Arnold Basler, D., Wehner, T. & Schulze, H. (2021). Nicht einfach ohne Hierarchie. Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Implementierung von Selbstorganisation und Selbstführung. *Organisationsentwicklung*, 1, 66–71.
- Altherr, M. (2019). Die Organisation der Selbstorganisation. In P. Kels & S. Kaudela-Baum (Hrsg.), *Experten führen. Modelle, Ideen und Praktiken für die Organisations- und Führungsentwicklung* (S. 411–426). Wiesbaden: Springer Gabler.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-23028-9_20
- Bamberg, E. & Vahle-Hinz, T. (2014). Belastungen und Ressourcen. In H. Schuler & U.P. Kanning (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 1031-1069). Göttingen: Hogrefe.
- Bickle, G. (2019). Anforderungsanalyse. In F. W. Nerdinger, G. Bickle & N. Schaper. *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4., überarbeitete Aufl.) (S. 235–250). Berlin: Springer.
- Bernstein E., Brunch, J., Canner, N. & Lee, M. (2016). Beyond the Holacracy Hype. *Harvard Business Review*, 1-26. Verfügbar unter <https://hbr.org/2016/07/beyond-the-holacracy-hype>
- Breidenbach, J. & Rollow, B. (2019). *New Work needs Inner Work: Ein Handbuch für Unternehmen auf dem Weg zur Selbstorganisation* (2. Aufl.). München: Verlag Franz Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800661381>
- Bühler, U. M. (2021). *Lernen und Entwicklung: Feedback in Selbstorganisationen* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Fachhochschule Nordwestschweiz Olten.
- Butzmann, B. (2011). *Eignungs- und kompetenzspezifische Bedingungen und Erfolgsindikatoren von Führung durch Selbstführung* (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Koblenz-Landau. Verfügbar unter https://hbz.opus.hbz-nrw.de/opus45-kola/frontdoor/deliver/index/docId/553/file/Dokument_1.pdf
- Csar, M. (2017). Holacracy. Heilsbringer für die Organisation der Zukunft oder gut verkauftes Rollenspiel? *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 48 (2), 155–158. Verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11612-017-0362-x.pdf>
- Edwards J. R., Caplan, R. D. & van Harrison, R. (1998). Person-Environment Fit Theory: Conceptual Foundations, Empirical Evidence, and Directions for Future Research. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 28–66). Oxford: Oxford University Press.
- Edwards, J. R. & Shipp, A. J. (2007). The Relation Between Person-Environment Fit and Outcomes: An Integrative Theoretical Framework. In C. Ostroff & T. A. Judge (Eds.), *Perspectives on organizational fit* (pp. 209–258). San Francisco: Jossey-Bass.
- Erpenbeck, J. (2019). Kompetenzen – Eine begriffliche Klärung. In V. Heyse, J. Erpenbeck,

- S. Coester & S. Ortmann (Hrsg.), *Kompetenzmanagement mit System. Theorie und Anwendung der international bewährten KODE®-Verfahren* (S. 21–31). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2019). *KODE® Kompetenzatlas. Herzstück der Kompetenzdiagnostik, Kompetenzentwicklung und des Kompetenzmanagements*. Verfügbar unter <https://www.kodekonzept.com/wissensressourcen/kode-kompetenzatlas/>
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2019). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt* (2., überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.
- Flanagan, J.C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327–360. Verfügbar unter <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf>
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Berlin: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fosbrook, B. (2016). Evolution through Heterarchical Organization. *Business History Review*, 90 (4), 719–725. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1017/S000768051700006X>
- Freyth, A. (2017). Veränderungsintelligenz auf individueller Ebene Teil 1: Persönliche Veränderungskompetenz. In G. Baltes & A. Freyth (Hrsg.), *Veränderungsintelligenz. Agiler, innovativer, unternehmerischer den Wandel unserer Zeit meistern* (S. 255–322). Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04889-1>
- Freyth, A. (2019). *Persönliche Veränderungskompetenz und Agilität stärken. Praxisleitfaden für Mitarbeiter und Führungskräfte*. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22848-4>
- Gessler, M. (2010). C. 8 Selbstorganisiertes Lernen und lernende Organisation, 263–281. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Michael_Gessler/publication/275893285_Selbstorganisiertes_Lernen_und_lernende_Organisation/links/5580614208ae47061e5f2ffc/Selbstorganisiertes-Lernen-und-lernende-Organisation.pdf
- Goyk, S. & Grote, R. (2018). Holakratie – Ein neuer Stern am Himmel der Organisationsentwicklung? In S. Grote & R. Goyk (Hrsg.), *Führungsinstrumente aus dem Silicon Valley. Konzepte und Kompetenzen* (S. 79–98). Berlin: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54885-1>
- Gramss S. D. & Graf, N. (2018). Lernkompetenzen als Wettbewerbsfaktor für Mitarbeiter und Unternehmen – wie soziale Lernformate diese fördern. In K. M. Molina, S. Kaiser & W. Winduckel (Hrsg.), *Kompetenzen der Zukunft – Arbeit 2030: Als lernende Organisation wettbewerbsfähig bleiben* (S. 163–173). Freiburg: Haufe-Lexware Verlag.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer*

- Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heyse, V. (2019). Ermittlung und Entwicklung von Kompetenzen – ein Zukunftsmodell. In V. Heyse, J. Erpenbeck, S. Coester & S. Ortmann (Hrsg.), *Kompetenzmanagement mit System. Theorie und Anwendung der international bewährten KODE®-Verfahren* (S. 32–39). Münster: Waxmann.
- Heyse, V. (2019a). KODE®. In V. Heyse, J. Erpenbeck, S. Coester & S. Ortmann (Hrsg.), *Kompetenzmanagement mit System. Theorie und Anwendung der international bewährten KODE®-Verfahren* (S. 49–110). Münster: Waxmann.
- Heyse, V. (2019b). Wurzeln unseres Kompetenzverständnisses. In V. Heyse, J. Erpenbeck, S. Coester & S. Ortmann (Hrsg.), *Kompetenzmanagement mit System. Theorie und Anwendung der international bewährten KODE®-Verfahren* (S. 40–44). Münster: Waxmann.
- Hofert, S. (2018). *Das agile Mindset. Mitarbeiter entwickeln, Zukunft der Arbeit gestalten*. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19447-5>
- Hofmann, M. (2018). Selbstführung als Schlüssel für Zukunftsfähigkeit. In K. M. Molina, S. Kaiser & W. Winduckel (Hrsg.), *Kompetenzen der Zukunft – Arbeit 2030: Als lernende Organisation wettbewerbsfähig bleiben* (S. 315–326). Freiburg: Haufe-Lexware Verlag.
- Höft, S. & Kersting, M. (2018). Anforderungsprofil, Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeurteilung. In Diagnostik- und Teskuratorium (Hrsg.), *Personalauswahl kompetenz gestalten. Grundlagen und Praxis der Eignungsdiagnostik nach DIN 33430* (S. 27–64). Berlin: Springer.
- Höft, S., Püttner, I. & Kersting, M. (2018). Anforderungsanalyse, Verfahren der Eignungsbeurteilung sowie rechtliche Rahmenbedingungen. In Diagnostik- und Teskuratorium (Hrsg.), *Personalauswahl kompetenz gestalten. Grundlagen und Praxis der Eignungsdiagnostik nach DIN 33430* (95-154). Berlin: Springer.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaudela-Baum, S. & Altherr, M. (2020). Freiheiten bewusst organisieren – oder: Wie führe ich eine Organisation in die Selbstorganisation? Ansatzpunkte autonomiefördernder Führung. In O. Geramanis & S. Hutmacher (Hrsg.), *Der Mensch in der Selbstorganisation. Kooperationskonzepte für eine dynamische Arbeitswelt* (S. 125–143). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kegan, R. (2009). What “form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words* (pp. 35–52). New York: Routledge.
- Kell, H. J., Martin-Raugh, M. P., Carney, L. M., Inglese, P. A., Chen, L. & Feng, G. (2017).

- Exploring Methods for Developing Behaviorally Anchored Rating Scales for Evaluating Structured Interview Performance. *ETS Research Report RR -17-18*, 1–26. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Kersting, M. & Püttner, I. (2018). Einführung in die DIN 33430. In Diagnostik- und Teskuratorium (Hrsg.), *Personalauswahl kompetenz gestalten. Grundlagen und Praxis der Eignungsdiagnostik nach DIN 33430* (1–26). Berlin: Springer.
- Koch, A. (2010). Die Task-Analysis-Tools (TAToo). *Entwicklung, empirische und praktische Prüfungen eines Instrumentes für Anforderungsanalysen* (Unveröffentlichte Dissertation). Technische Universität Dresden.
- Koch, A. & Westhoff, K. (2012). *Task-Analysis-Tools (TAToo) – Schritt für Schritt Unterstützung zur erfolgreichen Anforderungsanalyse*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- König, C. J. & Kleinmann, M. (2014). Selbstmanagement. In H. Schuler & U. W. Kanning (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3., überarbeitete Aufl.) (S. 647–674). Göttingen: Hogrefe.
- Krumm, S., Mertin, I. & Dries, C. (2012). Kompetenzmodelle. *Praxis der Personalpsychologie. Human Resource Management* (Bd. 27). Göttingen: Hogrefe.
- Kuckartz U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Laib, S., Lieberherr, N. & Schachinger, V. (2020). Selbstorganisation – Ein Managementmodell am Puls der Zeit? In S. Wörwag & A. Cloots (Hrsg.), *Arbeitskulturen im Wandel* (S. 155–170). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Verlag Franz Vahlen.
- Majkovic, A. L., Gundrum, E., Benz, S. M., Dzsula, N., Huber, R. (2019). *IAP Studie 2019. Agile Arbeits- und Organisationsformen in der Schweiz. Ergebnisse der qualitativen Interviews*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, IAP Institut für Angewandte Psychologie der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Majkovic, A. L., Gundrum, E., Weiss, S., Külling, C., Lutterbach S., Frigg, D. (2020). *IAP Studie 2020. Trendstudie zum Verständnis, Relevanz und Anwendung einer wirksamen Selbstführung in selbstorganisierten Arbeitskontexten. Ergebnisse der qualitativen Interviews*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, IAP Institut für Angewandte Psychologie der ZHAW.
- Manz, C. C. (1986). Self- Leadership: Toward an Expanded Theory of Self-Influence Processes in Organizations. *The Academy of Management Review*, 11 (3), 585–600. Verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/pdf/258312.pdf>

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Basel: Beltz.
- Müller, G. F. (2005). Führung durch Selbstführung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 36 (3), 325–334. Verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11612-005-0135-9.pdf>
- Peters, C., Eilers, K. , Simmert, B., & Leimeister, J. M. (2019). *Future Organization Report 2019*. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftsinformatik.
- Peters, C., Eilers, K. Simmert, B. & Leimeister, J. M. (2021). *Future Organization Report 2021*. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftsinformatik.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rahn, M. (2018). *Agiles Personalmanagement. Die Gestaltung von klassischen Personalinstrumenten in agilen Organisationen*. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23022-7>
- Robertson, B. J. (2015). *Holacracy. Ein revolutionäres Management-System für eine volatile Welt*. München: Franz Vahlen.
- Ruddat, M. (2012). Auswertung von Fokusgruppen mittels Zusammenfassung zentraler Diskussionsaspekte. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Anwendung* (S.195–206). Wiesbaden: Springer.
- Salheiser, A. (2014). Natürliche Daten: Dokumente. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 813–828). Wiesbaden: Springer VS.
- Sauter, R. Sauter , W. & Wolfig, R. (2018). *Agile Werte- und Kompetenzentwicklung. Wege in eine neue Arbeitswelt*. Berlin: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57305-1>
- Sauter, W. & C. Scholz (2015). *Von der Personalentwicklung zur Lernbegleitung. Veränderungsprozess zur selbstorganisierten Kompetenzentwicklung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Savoy, V. & Beyeler, D. (2020). Schweizer KMU setzen für ihren Erfolg auf Agilität – doch die ganzheitliche Umsetzung fehlt. *Presseportal Schweiz*. Verfügbar unter <https://www.presseportal-schweiz.ch/pressemeldungen/schweizer-kmu-setzen-fuer-ihren-erfolg-agilitaet-doch-die-ganzheitliche-umsetzung>
- Schmitz, S. (2018). Holacracy. In A. Ternès & C. Wilke (Hrsg.), *Agenda HR – Digitalisierung, Arbeit 4.0, New Leadership* (S. 183–198). Wiesbaden: Springer.
- Scholten, J. (2018). Personalentwicklungsmassnahmen 4.0. In H. R. Fortmann & B. Kolocek (Hrsg.), *Arbeitswelt der Zukunft. Trends – Arbeitsraum – Menschen – Kompetenzen* (S.

- 397–20). Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20969-8>
- Schuler, H. (2014). Arbeits- und Anforderungsanalyse. In H. Schuler & U. Kanning (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 61–98). Göttingen: Hogrefe.
- Schüpbach, H. (2013). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sonntag, K., Frieling, E. & Stegmaier, R. (2013). *Lehrbuch Arbeitspsychologie* (3., überarbeitete Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Sulzberger, M. (2020). Selbstmanagement als Erfolgsfaktor von Selbstorganisation. In O. Geramanis & S. Hutmacher (Hrsg.), *Der Mensch in der Selbstorganisation. Kooperationskonzepte für eine dynamische Arbeitswelt* (S. 99–124). Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27048-3>
- Ulich, E. (2011). *Arbeitspsychologie* (7., überarbeitete Aufl.). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Westhoff, K. (2009). Gruppen von Anforderungen in der Eignungsbeurteilung. In K. Westhoff (Hrsg.), *Das Entscheidungsorientierte Gespräch (EOG) als Eignungsinterview* (S. 19–26). Lengerich: Pabst.
- van Vianen, A. E. M. (2018). Person-Environment Fit: A Review of Its Basic Tenets. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 75–101. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104702>
- WKS KV Bildung (2020). Die WKS wird dual. *InForm*, 3 (Unveröffentlichtes Dokument). WKS KV Bildung Bern.
- WKS KV Bildung (2021). *Grund-und Weiterbildungsangebote*. Zugriff am 27.12.2021. Verfügbar unter <https://www.wksbern.ch/de/die-wks/ueber-uns>
- WKS KV Bildung (2021a). *Ihre Weiterbildung an der WKS KV Bildung. Smart Economy*. Zugriff am 27.12.2021. Verfügbar unter <https://weiterbildung.wksbern.ch/f/07-smart-economy>
- WKS KV Bildung (2021b). *Holaspirit* (Unternehmensinterne Softwareapplikation). WKS KV Bildung Bern.
- WKS KV Bildung (2021c). *Zahlen und Fakten*. Zugriff am 27.12.2021. Verfügbar unter <https://www.wksbern.ch/de/die-wks/zahlen-und-fakten>

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Übersicht Kreis- und Rollenstruktur duale Organisation der WKS KV Bildung ...	9
Abbildung 2. Grundkompetenzen nach Erpenbeck und Heyse (2019).....	14
Abbildung 3. Person-Environment-Fit Model.. ..	15
Abbildung 4. Merkmale ganzheitlicher Arbeitstaufgaben nach Hacker.....	17
Abbildung 5. Kreis- und Rollenstruktur Holacracy.....	20
Abbildung 6. Meeting-Struktur Holacracy (Robertson, 2015).....	20
Abbildung 7. Unterschied informative und transformative Lernprozesse.....	23
Abbildung 8. Untersuchungsdesign.	28
Abbildung 9. Schritte der Critical Incident Technique (CIT).	35
Abbildung 10. In Sample vertretene Fälle mit Anzahl Rollen und Kreiszugehörigkeiten.	37
Abbildung 11. Analyseprozess.....	43
Abbildung 12. Dimension kognitive Anforderungen.	45
Abbildung 13. Anforderungskategorie Handeln und Entscheiden unter hoher Autonomie	45
Abbildung 14. Anforderungskategorie hohe Komplexität und breites Aufgabengebiet bewältigen.	48
Abbildung 15. Dimension emotionale Anforderungen.....	52
Abbildung 16. Dimension motivationale Anforderungen.	54
Abbildung 17. Dimension soziale Anforderungen	56
Abbildung 18. Anforderungskategorie Abstimmung und Kommunikation.....	58
Abbildung 20. Anforderungskategorie kollaboratives Arbeiten	60
Abbildung 20. Bewertung identifizierte Anforderungskategorien	62
Abbildung 21. Dimension personale Kompetenz.	63
Abbildung 22. Kategorie Selbstführungskompetenz.	64
Abbildung 23. Kompetenzkategorie Resilienz.....	69
Abbildung 24. Kategorie Veränderungskompetenz.....	71
Abbildung 25. Dimension fachlich-methodische Kompetenz	72
Abbildung 26. Dimension sozial-kommunikative Kompetenz.....	75

Abbildung 27. Kategorie Kommunikationskompetenz.....	75
Abbildung 28. Kategorie Kollaborationskompetenz	78
Abbildung 29. Dimension aktivitäts- und handlungsorientierte Kompetenz	79
Abbildung 30. Ergebnisse Massnahmen und Methoden für die individuelle, selbstgesteuerte Entwicklung.....	82

9 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Datenquellen Dokumentenanalyse	30
Tabelle 2 Übersicht Expert:inneninterviews Voranalyse, inkl. Ziel und Fokus	31
Tabelle 3 Struktur und Fokus Expert:inneninterviews Voranalyse.....	33
Tabelle 4 Richtungsweisende Sampling-Kriterien CI- Interviews.....	37
Tabelle 5 In Sample vertretene Kreise und Anzahl Fälle	38

