



Christian Helbig / Sandra Hofhues / Jonathan Schiller

Bedingungen für Wissens- und Innovationsmanagement in einem Bildungswerk

Forschungsbericht

GEFÖRDERT VOM



PARTNER IM PROJEKTVERBUND:



INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	4
2. GRUPPENDISKUSSIONEN IN DER QUALITATIVEN SOZIALFORSCHUNG.....	5
3. STRUKTURIERENDE QUALITATIVE INHALTSANALYSE.....	7
4. ERGEBNISSE	9
5. LITERATUR.....	19

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016).....	8
Abbildung 2: Ankerbeispiel K1b.....	10
Abbildung 3: Ankerbeispiel K1c.....	11
Abbildung 4: Ankerbeispiel K2b.....	12
Abbildung 5: Ankerbeispiel K2c.....	13
Abbildung 6: Ankerbeispiel K3a.....	14
Abbildung 7: Ankerbeispiel K3b.....	15
Abbildung 8: Ankerbeispiel K3c.....	15
Abbildung 9: Ankerbeispiel K3d.....	16
Abbildung 10: Ankerbeispiel K3e.....	16
Abbildung 11: Ankerbeispiel K4a.....	17
Abbildung 12: Ankerbeispiel K4b.....	18

1. EINLEITUNG

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung bezieht sich auf eine Gruppendiskussion (sog. Multi-Stakeholder Dialog) am 05.11.2019. An der Gruppendiskussion haben elf Mitarbeitende der Kolping-Bildungswerk Paderborn gGmbH, Abteilung Erwachsenenbildung, teilgenommen.

Die selbstläufige Diskussion wurde durch den wissenschaftlichen Mitarbeiter der Professur für Mediendidaktik/Medienpädagogik an der Universität zu Köln (UzK) geplant und begleitet. Die Themenstellung wurde im Vorfeld gemeinsam mit der Kolping-Bildungswerk Paderborn gGmbH entwickelt und geht folgenden Fragestellungen nach:

*Unter welchen Bedingungen sind Mitarbeiter*innen und Führungskräfte bereit, ihr Wissen in die Weiterentwicklung des KBW einzubringen?*

*Welches Bild von Innovationsmanagement liegt bei Mitarbeiter*innen und Führungskräften vor?*

Die Diskussion wurde mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Auswertung der Gruppendiskussion folgt methodisch der „strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Mayring 2015; Kuckartz 2016). Mit der Auswertungsmethode wird das Ziel verfolgt, bestimmte Kriterien, die die Gesamtheit des Textmaterials vollständig abbilden, systematisch herauszuarbeiten.

Im Folgenden werden zuerst methodische Hinweise zur Erhebungs- und Auswertungsform der qualitativen Daten gegeben und anschließend die Ergebnisse der Analyse dargestellt.

2. GRUPPENDISKUSSIONEN IN DER QUALITATIVEN SOZIALFORSCHUNG

Die sog. Multi-Stakeholder Dialoge in *#ko.vernetzt* orientieren sich an den theoretischen Konzepten zu Gruppendiskussionen. In Abgrenzung zu Fokusgruppen und Gruppeninterviews, die keine Interaktion zwischen den Teilnehmenden intendieren, zielen Gruppendiskussionen im forschungsmethodischen Sinn darauf ab, Daten durch die Interaktion der Gruppenmitglieder zu gewinnen, wobei die Thematik durch das Interesse der Forschenden bestimmt ist (vgl. Mäder 2013, S. 25).

Je nach Forschungsgegenstand wird bei Gruppendiskussionen zwischen drei Formen von Gruppen unterschieden. Sie machen sich an der Zusammensetzung der Beteiligten fest: Während „künstliche Gruppen“ vor allem für Gruppeninterviews genutzt werden, um möglichst vielfältige Interviewaussagen zu einer Frage zeiteffizient zu erheben, dienen „Real-“, und „Quasi-Realgruppen“ der Initiierung von natürlichen und authentischen Diskussionen von Themen. Da sich die Beiträge der Teilnehmenden auf gemeinsame Ereignisse eines geteilten Erfahrungszusammenhangs beziehen, könnten die geäußerten Sichtweisen und präsentierten Erfahrungen der anderen Teilnehmenden hinterfragt und ergänzt werden. Des Weiteren stellen die bestehenden Gruppen einen sozialen Kontext dar, in dem sich die Einstellungen und Ideen der interessierenden Personen entwickeln. Dabei müssen die Beteiligten nicht zwangsläufig eine real existierende Gruppe (sog. Realgruppe) darstellen, die z.B. als Abteilung oder Team fest zusammenarbeiten. Es ist hinreichend, dass die Beteiligten gemeinsame Erfahrungszusammenhänge teilen, d.h. sog. Quasi-Realgruppen sind. Sie werden, durch gleiche Berufe, Aufgaben, Milieus etc. erzeugt (vgl. ebd., S. 26; Kitzinger 1994).

Nach Wilkinson (1998) bieten interaktive Gruppendiskussionen die Gelegenheit, den Prozess der Sinnkonstruktion nachzuzeichnen (ebd., S. 193). So könne untersucht werden, wie Meinungen artikuliert, modifiziert, verhandelt und verteidigt werden (vgl. Kitzinger 1994). Nach Bohnsack (2014) können dadurch kollektive Sinn- und Bedeutungszuschreibungen rekonstruiert werden, die z.B. auf Geschlechter-, Alters- oder Milieustrukturen hinweisen und sich in den Gruppendiskussionen nicht erst konstruieren, sondern nur aktualisieren. Nach Amling/Vogt (2017) können demnach auch organisationale Milieus und Organisationskulturen durch Gruppendiskussionen tiefergehend betrachtet werden.

Wie bereits in der Gruppendiskussion mit Fokus auf Bedingungen technik-unterstützter Lehre in einem Schulnetzwerk, folgte die Durchführung im *vorliegendem Fall* dem Kriterium der Selbstläufigkeit von Gruppendiskussionen mit (Quasi-)

Realgruppen. Demnach dient der Diskussionsgestaltung nur eine grobe Themenvorgabe – auch das Moderationsverhalten ist zurückhaltend (vgl. Mäder 2013, S. 39). Dadurch sind die Teilnehmenden aufgefordert, selbst Themenschwerpunkte zu setzen, die ihren Interessen und Erfahrungen entsprechen. Um den Forschungsgegenstand angemessen bearbeiten zu können, kann die Moderation allerdings mit impliziten und, wenn nötig, mit expliziten Fragen eingreifen, um ein zu starkes Abweichen der Gruppendiskussion zu verhindern.

Nach der Begrüßung, der Erläuterung des Projektrahmens und des Diskussionsformats sowie der Einholung der Einverständniserklärung zur Erhebung qualitativer Forschungsdaten, startete die Moderation die Gruppendiskussion mit einem offenem Erzählimpuls:

„Erinnern Sie sich an eine Situation, in der digitale Technologien wie Computer, Laptop, Tablet, Smartphone oder bestimmte Software und Apps eine besondere Rolle gespielt haben?“

Diese Erzählaufforderung generierte bereits eine Selbstläufige Diskussion, die einen Großteil der im Vorfeld festgehaltenen Teilfragen aufnahmen:

- Welche Bedeutung haben digitale Technologien für Ihre Weiterbildungsangebote? Wenn (keine) Bedeutung: Warum (nicht)?
- Wie beziehen Sie digitale Technologien in der Planung unterschiedlicher Weiterbildungsangebote ein?
- Erzählen Sie doch einmal, wie Sie bei der Konzeption eines Weiterbildungsangebots vorgehen. Denken Sie dabei besonders an den Einsatz digitaler Technologien.
- Wie gehen Sie mit unterschiedlichen Wissensständen von Mitarbeitenden zu bestimmten Themen um? Erläutern Sie Ihr Vorgehen gerne anhand einer konkreten Situation.
- Sie nutzen bestimmt digitale Technologien zur Speicherung von Informationen, Wissen und/oder Prozessabläufen.
- Für welche Arbeitsaufgaben wünschen Sie sich mehr digitale Technologien? Für welche weniger? Wie wäre der Ablauf bei der Einführung neuer technischer Hilfsmittel?
- Wie wird mit neuen Ideen von Mitarbeitenden und externen Personen umgegangen?

Die Gruppendiskussion umfasst insgesamt eine Länge von 1 Stunde und 15 Minuten.

3. STRUKTURIERENDE QUALITATIVE INHALTSANALYSE

Zur Auswertung der qualitativen Forschungsdaten wurde sich für die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2015; Kuckartz 2016) in der strukturierenden Form entschieden. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde als Erweiterung der quantitativen Inhaltsanalyse im deutschen Sprachraum vor allem von Mayring (2015) entwickelt und steht vermittelnd zwischen dem quantitativen und qualitativen Forschungsparadigma. So zeichnet die qualitative Inhaltsanalyse ein theorie- und regelgeleitetes Vorgehen aus. Die Analyse und Interpretation von qualitativen Daten wird in einzelne Schritte zerlegt und folgt einem zuvor festgelegten Ablauf, was das Vorgehen übersichtlich, für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar macht. Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht die Entwicklung eines Kategoriensystems. Es dient dazu, aus der Fülle des Materials die Aspekte herauszufiltern, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind.

Kategorien können nach Mayring (2015) sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet werden. Deduktiv bedeutet, dass die Kategorien aus der Theorie abgeleitet werden, induktive Kategorien werden hingegen aus dem Material selbst entwickelt. Beide Verfahren der Kategorienentwicklung können miteinander kombiniert werden. Eine etablierte Kombination deduktiver und induktiver Kategorien orientiert sich wie folgt: Die Oberkategorien werden bereits vor der Durchführung der Interviews deduktiv aus der Theorie heraus entwickelt. Sie sind die Grundlage für das Erhebungsinstrument (z.B. Interviewleitfäden). Die Unterkategorien werden dann später anhand des Interviewmaterials induktiv gebildet.

Der methodische Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse folgt einem systematischen Modell, bei dem zwischen spezifischen Techniken unterschieden wird. Es handelt sich dabei um die drei Grundformen der zusammenfassenden, explizierenden und strukturierenden Inhaltsanalyse. Da nur die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse für die vorliegende Arbeit als relevant angesehen wird, beschränken sich die Erläuterungen auf dieses Auswertungsvariante.

Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben. Diese Aspekte bilden zugleich die Struktur des Kategoriensystems; die verschiedenen Themen werden als Kategorien des Kategoriensystems expliziert.

Der Ablauf der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse umfasst im Kern die folgenden Schritte, die z.T. auch mehrfach zu durchlaufen sind:

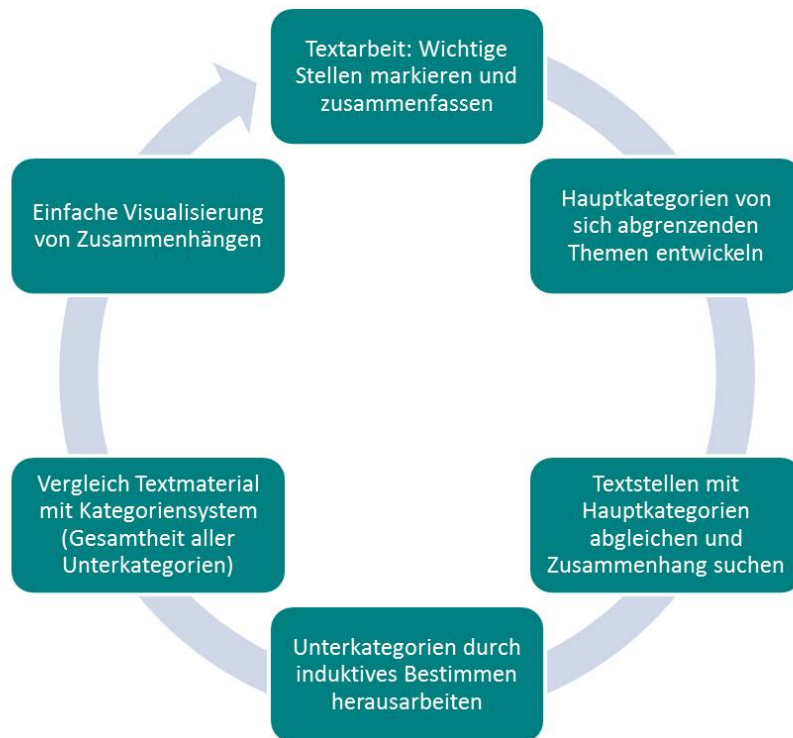


Abbildung 1: Strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016)

Kuckartz (2016) lässt offen, in welchem Ausmaß Kategorien theoriegeleitet oder induktiv am Material entwickelt werden. Wesentlich für ihn ist, dass zumindest ein Teil der Kategorien aus dem Material stammt und die Passung des Kategoriensystems an das Material sichergestellt ist. Dabei sind unterschiedliche Kombinationen eines gemischt deduktiv-induktiven Vorgehens möglich: Häufig werden die Oberkategorien theoriegeleitet, die Unterkategorien dagegen am Material entwickelt. Denkbar ist aber auch, dass sich bereits vor der Durchsicht des Materials aufgrund von Vorwissen bestimmte Unterkategorien anbieten.

Ferner weist Kuckartz darauf hin, dass das Grundmodell der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse sich für die Entwicklung unterschiedlicher Arten von Kategorien eignet. Diese können inhaltlich-thematischer Art sein, wobei auch hier wieder unterschiedliche Varianten denkbar sind. Das Spektrum reicht von Kategorien, die sich eng an das Datenmaterial und die Begrifflichkeiten im Material anlehnen („natürliche Kategorien“) bis hin zu stark konzeptualisierend-abstrahierenden Kategorien („analytische Kategorien“). Hinzu können evaluative oder formale Kategorien kommen (vgl. ebd., S. 43f.).

4. ERGEBNISSE

Die eingangs formulierte Forschungsfrage setzt den Fokus der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse auf die Bedingungen, unter deren Mitarbeitende der Abteilung Erwachsenenbildung Wissen und Ideen in der Organisation teilen bzw. zur Verfügung stellen. Insgesamt können vier Bedingungen (anknüpfend an Oberkategorien¹) systematisch aus der Gruppendiskussion herausgearbeitet werden. Die Oberkategorien beinhalten jeweils Ausdifferenzierungen (Unterkategorien), die die Bedingungen spezifizieren.

Bedingungen:

- I: Strategische Weiterentwicklung der Organisationskultur
- II: Bestehendes Wissen sichern
- III: Subjektbezogene Implementierung technischer Infrastrukturen
- IV: Konstruktiver Umgang mit Ideen und Kritik

¹ Die Übersicht über die Kategorien mit Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln sind als Anhang I beigefügt.

Bedingung I: Strategische Weiterentwicklung der Organisationskultur

Die Oberkategorie „Organisationskultur im Umgang mit technischen Anforderungen“ (K1) strukturiert Diskussionspassagen, in denen Organisationskultur explizit oder implizit angeführt wird. Organisationskultur wird hier verstanden als kollektive Phänomene, die sich auf „gemeinsame Orientierungen, Werte, Handlungsmuster usw.“ (Schreyögg/Geiger 2016, S. 438) in Organisationsteilen beziehen (ebd.). Die Oberkategorie fasst insgesamt drei Perspektiven (Unterkategorien) zusammen: Ein geteiltes Verständnis von Organisationskultur (K1a), der Bedarf nach einer langfristigen Entwicklung der Organisationskultur (K1b) und das Risiko einer Übertragung struktureller Defizite in die Organisationskultur (K1c).

a) *Verständnis von Organisationskultur*

In der Gruppendiskussion wird eine kritische Reflexion des Verhältnisses aus dem Ausbau technischer Infrastrukturen, Qualifizierung von Mitarbeitenden und Organisationskultur deutlich. Kern der Reflexion ist, dass technische Infrastrukturen und Qualifizierungen nicht ausreichend sind, um digitale Angebote wie Wissensmanagement-Plattformen oder Fachsoftware zu nutzen. Darin sichtbar wird ein Verständnis von Organisationskultur, das auf kollektive Werte und gefestigte Handlungsmuster hinweist. Wenn gleich die Organisationskultur durch Wissen und fachliche Habitus von Mitarbeitenden irritiert werden kann, setzen sich schlussendlich meist etablierte Handlungsweisen in der Organisation durch. Demnach ist eine systematische Organisationsentwicklung (K2b), die von allen Ebenen der Organisation getragen wird, notwendig.

b) *Langfristige Entwicklung von Organisationskultur*

Von den Diskussionsbeteiligten wird wiederkehrend die Notwendigkeit einer veränderten Organisationskultur expliziert. Im Ankerbeispiel (Abb. 2) werden hierzu zwei Aspekte deutlich: Zum einen wird der ressourcenintensive Aufwand einer Weiterentwicklung der Organisationskultur deutliche wahrgenommen.

„da komm wir wieder an den an den Punkt zurück den ich eben genannt hab ehm Unternehmenskulturen zu verändern das brauch unglaublich viel Zeit und unglaublich viel Kraft (.) in der Zeit sind aber im Silicon Valley achtundzwanzig Apps programmiert worden“ (Z. 1383-1386)

Abbildung 2: Ankerbeispiel K1b

Zum anderen wird insbesondere der zeitliche Horizont kultureller Entwicklungen mit der Geschwindigkeit technischer Entwicklungen in ein Verhältnis gesetzt. Letzteres birgt das Risiko, Werte und Handlungsmuster nur von dem Hintergrund aktueller Technologien zu reflektieren. Während Qualifizierungen stärker an einzelnen Technologien ausgerichtet sein können, steht bei der Weiterentwicklung der Organisationskultur die

kollektive Veränderung von Werten und Normen der Organisation im Vordergrund. Hier kann es sich als konstruktiv erweisen, Konzepte wie „Communities of Practice“ (Argyris/Schön 1978) und, mit Fokus auf Digitalität, Medienbildung (Jörissen/Marotzki 2009) in die Organisation einzuführen.

c) *Übertragung von technischen Defiziten in Organisationskultur*

Als dritter Aspekt von Organisationskultur wurde in der Gruppendiskussion ein Risiko der Übertragung von technischen Defiziten in die Organisationskultur sichtbar, wie das Ankerbeispiel K1c (Abb. 3) repräsentiert. Darin

„also ich sehe nicht das wir das leisten können auch nicht in der Abteilung weil wir schaffen es ja nicht mal die Netzwerkarbeit als Tabelle aufzusetzen ?obwohl wir jetzt seit wann dran sind eh es ist eine unlösbare [...] eine Aufgabe die wir momentan nicht mal die können wir handeln (.)“ (Z. 1700-1712)

Abbildung 3: Ankerbeispiel K1c

wird beschrieben, wie selbst scheinbar einfache Aufgaben mit digitalen Technologien nicht umgesetzt werden können. Dabei bleibt unklar, weswegen die Aufgabe genau als „unlösbar“ aufgefasst wird. Diese drastische Beschreibung im Umgang mit Technologien birgt das Risiko, dass individuelle Widerstände bei Erwachsenen im Kontext digitalen Handelns entstehen oder sich verstärken. Im Sinne der o.g. Beschreibung von Organisationskultur können diese Widerstände zum Teil der kollektiven Orientierungen, Werte und Handlungsmuster werden, die organisationales Lernen mit Fokus auf digitale Technologien und Wissensmanagement erschweren.

Bedingung II: Bestehendes Wissen sichern

Als zweite Bedingung für das Einbringen von Wissen in die Weiterentwicklung der Organisation durch Mitarbeitende und Führungskräfte kann die Sicherung bestehenden Wissens identifiziert werden. Im Fokus sind einerseits die Wahrnehmung und Wertschätzung des Wissens von Personen der Organisationen, mit deren Hilfe Alltagsabläufe bewältigt werden. Andererseits ist die Sicherung bestehenden Wissens eine Voraussetzung, damit Mitarbeitende neues Wissen erwerben, einbringen und anderen zur Verfügung stellen. In der Gruppendiskussion sind drei Wissensformen wiederkehrend sichtbar geworden, die nachfolgend ausgeführt werden: Expert*innenwissen (K2a), Erfahrungswissen (K2b) und Wissen über Kooperationen (K2c).

a) Expert*innenwissen

Als Expert*innenwissen ist hier themen- bzw. domänenspezifisches Wissen zu verstehen, das Mitarbeitende und Führungskräfte durch Aus- und Weiterbildung gesammelt haben. In den Gruppendiskussionen wird diese Wissensform insbesondere im Kontext von digitalen Technologien angeführt, die zum einen neues Expert*innenwissen durch Qualifizierungen erfordern, zum anderen weitere Formen von Expert*innenwissen ansprechen, z.B. über Zielgruppen, Arbeitsmarkt oder Didaktik. Im hier angeführten Zusammenhang geht es insbesondere darum, bestehendes Expert*innenwissen zu sammeln, zu systematisieren und zu sichern sowie mit neuen Bedingungen von Erwachsenenbildung zu verknüpfen.

b) Erfahrungswissen

Das Wissen, das Mitarbeitende und Führungskräfte durch ihr Handeln erworben haben, wird als Erfahrungswissen beschrieben. In der Gruppendiskussion ist dieses Wissen implizit dort identifizierbar, wo es um die Arbeit mit den unterschiedlichen Zielgruppen der Erwachsenenbildung geht (Abb.

„also das das sollte man neben aller Kritik glaub ich auch noch mal ganz eh hervorheben wenn das nen Thema ist mit dem man sich selber gut auskennt natürlich das auchn paar mal vorher geübt hat glaub dann ehm ist das durchaus auch ne Möglichkeit (.) eh die man nutzen sollte und nicht verachten sollte natürlich muss man wissen bei wem man das einsetzt welche Zielgruppe aber ich glaube das kann durchaus auch ganz gut (.) funktionieren“ (Z. 460-465)

Abbildung 4: Ankerbeispiel K2b

4). Es umfasst aber auch Wissen über Arbeitsstrukturen und -abläufe sowie über Werte und Normen der Organisation. Diese Wissensform ist personengebunden und demnach durch Fluktuationen bedroht, insbesondere bei denjenigen Mitarbeitenden, die in den Ruhestand gehen. Zudem ist Erfahrungswissen den Besitzer*innen oft nicht explizit – jene Sicherung stellt eine Herausforderung dar. Eine Möglichkeit können physische

Räume zum systematischen Austausch und zur Dokumentation von Erfahrungswissen sein. Diese können z.B. themen-, zielgruppen- oder organisationsbezogen sein.

c) Wissen über Kooperationen

Die dritte Wissensform, die von den Diskussionsteilnehmenden angeführt wurde, ist Wissen über Kooperationen. Diese Form ist nicht trennscharf zu den vorher angeführten, da sie auch Teile von Erfahrungswissen umfasst, wie im Ankerbeispiel (Abb. 5) sichtbar wird: Hier werden Kooperations-

„das=ich auch so Technikfreaks einfach brauche also Menschen für Inhalte für Rahmenbedingungen Technikfreaks also ich kann eh nicht mehr alles unter einem Dach vereinen das wird langsam schwieriger und grade bei den Webinaren weiß man ja das man das am besten nicht alleine macht sondern immer zu zweit weil irgendwas brennt, immer ((räuspern)) bei der Technik also ehm das läuft halt nicht so:: wie man das sich vorstellen könnte“ (Z. 469-474)

Abbildung 5: Ankerbeispiel K2c

bedarfe expliziert, die an Erfahrungen und Herausforderungen mit Technologien geknüpft sind. Insbesondere während der Implementierung neuer Technologien in Alltagsstrukturen von Mitarbeitenden und Führungskräften ist dieses Wissen von großer Bedeutung, da negative Erfahrungen relativiert und im Idealfall vermieden werden können. Wissen über Kooperationen umfasst aber auch das Wissen über Personen und Organisationen, die sich bei spezifischen Themen und Herausforderungen als interne oder externe Kooperationspartner*innen eignen. Interne Kooperationspartner*innen können dabei einzelne Personen sein, die spezielles Expert*innenwissen (K2a) besitzen und z.B. in der Lehre unterstützen können. Externe Kooperationspartner*innen können Organisationen sein, die Beratung und Know-How zu übergeordneten Themen oder zu neuen Domänen liefern können, z.B. neue Berufsfelder.

Bedingung III: Subjektbezogene Implementierung technischer Infrastrukturen

Die Oberkategorie (K3) umfasst die Perspektiven der Diskussionsteilnehmenden auf die Einführung technischer Infrastrukturen. „Subjektbezogen“ meint hier, die subjektiven Erfahrungen und Handlungspraktiken einzelner aufzunehmen und in Überlegungen zu technischen Strukturen einfließen zu lassen. Allerdings zeigen sich in der dieser Oberkategorie auch Diskrepanzen, die im alltäglichen Handeln nicht vollständig aufgelöst werden können. Die Kategorie stellt demnach eine indirekte Bedingung zur Bereitschaft der Wissensweitergabe von Mitarbeitenden und Führungskräften dar, da sie auf die Beachtung und Wertschätzung der Perspektiven unterschiedlicher Akteur*innengruppen im Kolping-Bildungswerk Paderborn zielt. Demnach kann der Einbezug der nachfolgenden Positionen zu einem Abbau von Widerständen und zu einer erhöhten Beteiligung an organisationalen Weiterentwicklungsprozessen führen.

Bedingung III differenziert sich in drei Teilbereiche auf: Diskrepanz zwischen privater und beruflicher Nutzung von Technologien (K3a), gezielte Technikimplementierung mit differenziert in Organisation (K3b), Lehrende (K3c) und Schüler*innen (K3d) sowie Erprobungsräume (K3e).

a) Diskrepanz zwischen privater und beruflicher Nutzung von Technologien

Teilnehmende der Gruppendiskussion führen wiederholt an, dass sich ihr privates und berufliches Handeln mit Technologien voneinander stark unterscheidet. Im Ankerbeispiel (Abb. 6) wird dies anhand von Handlungsroutinen im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit verdeutlicht. Gerade in Berufen, die bereits in der Ausbildung mit bestimmten Technolo-

es ist ja vorgegeben das ist ja nicht so das ich das verwenden kann was ich gern was ich gern verwenden möcht- oder was ich auch privat verwende:: da bin ich darauf beschränkt was vorhanden ist (.) und das ist dann für mich manchmal sehr einschränkend weil ich da mehr gewohnt bin ehm mich dann wirklich ehm irgendwie anders organisieren muss ich hab ein Ziel vor Augen was ich gerne machen möchte ,kanns nicht weils nicht da ;ist ehm ansonsten muss man:: eben gucken was ist machbar im im Rahmen der zeit ,was können wir ;grade im Bereich Öffentlichkeitsarbeit ;ne“ (Z. 211-225)

Abbildung 6: Ankerbeispiel K3a

gien arbeiten, z.B. Designsoftware, kann es zu Diskrepanzen kommen. Des Weiteren fördert die Zunahme an digitalen Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten im privaten und beruflichen Bereich, dass unterschiedliche Softwareprodukte (z.B. Messenger) privat präferiert werden, während im beruflichen Kontext organisationsspezifische Kriterien zur Anschaffung von Produkten angelegt werden müssen. Es ist entsprechend notwendig, dass beide Seiten – Mitarbeitende und Organisation – ihre Kriterien für Einführung und Nutzung technischer Infrastrukturen transparent dokumentieren.

Wenngleich die Diskrepanzen nicht vollständig aufgelöst werden können, kann an dieser Stelle mindestens eine Kommunikation ein gegenseitiges Verständnis fördern.

b) Gezielte Technikimplementierung

Eine gezielte Technikimplementierung erfordert es, die technischen Anforderungen aus möglichst vielen Perspektiven in den Blick zu nehmen und abzuwägen, welche Anforderungen und Kriterien in Entscheidungen einbezogen werden. In der Gruppendiskussion wurden drei Foki deutlich, die nachfolgend ausgeführt werden:

„ehm es ist ja auch bei uns im Bildungswerk ist es nochmal ehm:: ganz unterschiedlich wo wir arbeiten was wir eh nutzen und wenn sich im einen Bereich das eben anbietet digital zu machen und das uns auch hilft ist=es ‚sinnvoll‘ ;bei anderen ist es wiederum nicht so (.) auch da würde ich nicht pauschal sagen das wir irgendwie das [Kolping Bildungswerk] das jetzt genau das ist was wir brauchen sondern=es=ist auch je nach Bereich wieder unterschiedlich“ (Z. 263-271)

Abbildung 7: Ankerbeispiel K3b

Organisation, Lehrende und Schüler*innen.

Fokus Organisation

Der Fokus auf die Organisation umfasst die Anforderungen, die seitens des Bildungswerks oder der Tochterunternehmen expliziert werden. Je nach Zielen und bestehenden Strukturen der Einrichtung sowie Umwelterwartungen (wie Kostenträger), können sich die Anforderungen der einzelnen Organisationsteile stark voneinander unterscheiden (Abb. 7). Eine Top-Down-Strategie zur Technikimplementierung kann sich in stark ausdifferenzierten Organisationsformen entsprechend als kontraproduktiv erweisen. Gleichzeitig erfordert eine vernetzte Organisation, dass Arbeitsformen und Kommunikationen standardisiert und miteinander kompatibel sind. Demnach gilt es bei technischen Entscheidungen auf Ebene der Organisation möglichst viele Arbeits- und Aufgabenbereiche einzubeziehen.

Fokus Lehrende

Das Ankerbeispiel K3c (Abb. 8) verdeutlicht den Bedarf an aufgabenbezogenen Implementierungen von Technologien. Am Beispiel der Sprachlernsoftware „Rosetta Stone“ werden aufgabenspezifische Anforderungen an Mitarbeitende sichtbar, die z.B. spezialisierte Softwareangebote

„wir haben ‚eh morgen einen Termin hier im Haus eh es geht um die Schulung ehm: von Rosetta Stone und eh da haben wir auch die Lehrkräfte angesprochen eh die eh nach unserer Einschätzung dafür auch prädestiniert sind“ (Z. 778-781)

Abbildung 8: Ankerbeispiel K3c

notwendig machen. Die Herausforderung in solchen Fällen ist, ähnliche Aufgaben und Anforderung unterschiedlicher Arbeitsfelder und Mitarbeitende zu identifizieren und

gemeinsame Entscheidungen über Anschaffungen zu treffen. Dadurch können Expert*innenwissen (K2a), (neues) Erfahrungswissen (K2b) und Wissen über Kooperationen (K2c) zielführend und einrichtungsübergreifend auf aufgabenbezogene Implementierungen von Technologien übertragen werden.

*Fokus Schüler*innen*

Der dritte Fokus gezielter Technikimplementierung nimmt den Fokus auf die Schüler*innen bzw. die Zielgruppe der Organisation ein. Das Ankerbeispiel verdeutlicht, dass digitale Technologien nicht ohne Weiteres zu besseren Lernerfolgen führen. Eine zielgruppenspezifische Implementierung von Technologien erfordert einen star-

„weil es natürlich auch immer darauf ankommt wie:: die:: Zielgruppe überhaupt auf diese ganzen digitalen Sachen anspricht das ist glaube ich auch immer wieder unterschiedlich ,und wenn man da jemanden sitzen hat ;de::r ehm:: von vornherein sagt .mit dem Zeug will ich nichts zu tun haben ;da kann man noch so ne tolle App haben die ihn vielleicht auch noch so:: eh wunderbar unterstützen würde ehm da redet man dann gegen Wände (.) also das ist auch nochmal ne andere Seite

Abbildung 9: Ankerbeispiel K3d

ken Einbezug von Schüler*innen in Entscheidungsprozesse. Gleichzeitig braucht es Erfahrungen über Lebenswelten und Mediennutzung von jungen Menschen, Erwachsenen und Senior*innen, um in der Vielfalt an Technikangeboten eine Orientierung zu bekommen. Hier spielt Wissen über Kooperationen (K2c) eine maßgebliche Rolle, da zielgruppenspezifische Entscheidungen zunehmend auf externe Impulse angewiesen sind, die z.B. Wissen über Sozialisation, Techniknutzung und -aneignung sowie Nachhaltigkeit bei der Anschaffung von Technologien in die Organisation einbringen.

c) Erprobungsräume

Erprobungsräumen stellen sich als wiederkehrender Topos in Gruppendiskussionen im Kolping-Bildungswerk Paderborn dar. Einerseits verweisen die vorhergehenden

„Df: aber ich glaube ich würde sie erstmal eh selbst testen [...] und dann als zweiten Schritt vielleicht erstmal im Gespräch so nen bisschen antesten“ (Z. 376-387)

Abbildung 10: Ankerbeispiel K3e

Unter kategorien (K3a-d) darauf, dass gezielte Technikimplementierungen zunehmend als kollaborative Prozesse zwischen den unterschiedlichen Akteur*innen in Bildungsorganisationen zu verstehen sind. Andererseits zeigt das Ankerbeispiel (Abb. 10), dass die Erprobung von Technik und Software zur Annäherung und Akzeptanz von Mitarbeitenden beiträgt.

Bedingung IV: Konstruktiver Umgang mit Ideen und Kritik

Die vierte Bedingung betrifft explizit die Frage nach Innovationsmanagement und die Perspektive von Mitarbeitenden und Führungspersonen in der Abteilung Erwachsenenbildung des Kolping-Bildungswerk Paderborn. Dabei ist seitens der Autor*innen keine Definition von Innovationsmanagement vorgesehen, vielmehr geht es um die Perspektive der Diskussionsteilnehmenden auf den Umgang mit Ideen und Kritik in Arbeitskontexten. Ideen und Kritik können hier als nicht-validierte Wissensformen verstanden werden, die erst in der intersubjektiven Aushandlung validiert oder verworfen werden. Entsprechend wird der Umgang mit Ideen und Kritik hier nicht singular, sondern auch als Bedingung für das Teilen von Wissen zur Weiterentwicklung der Organisation verstanden. Zu Bedingung IV lassen sich im analysierten Material zwei Aspekte finden: Ressourcen (K4a) und Dokumentation / Verantwortung (K4b).

a) Nachhaltiger Umgang mit Vorschlägen

Ein konstruktiver Umgang mit Ideen und Kritik ist vielfach abhängig von Ressourcen. Dies fängt an mit Zeiten und Räumen zur Äußerung von Anregungen und geht bis zu ihrer Umsetzung. Aus der Gruppendiskussion geht hervor, dass es grundsätzlich Möglichkeiten für das Einbringen von Ideen und Kritik gibt, diese allerdings häufig nicht weitergehend verfolgt werden. Im Ankerbeispiel (Abb. 11) wird zudem angesprochen, dass Lösungsvorschläge aus ökonomischen Gründen nicht angenommen werden, Problemstellungen dadurch aber wiederkehrend diskutiert werden müssen. Es gilt abzuwägen, welche insbesondere digitalen

DF: „ja aber also von dem was du jetzt sprichst ja aber das ist eben das fällt mir ganz oft auf sei es Gespräche hier [...] oder sei es in Gesprächen mit andern au- eh ausm Unternehmen ganz oft werden die Ideen einfach wieder weggeschoben weil gesagt wird haben wir keine Leute für da muss einer für eingestellt werden haben wir kein Geld für und so weiter ich finde man kann ja erstmal anfangen so Sachen umzusetzen

Af: └ aufzuschreiben

Df: eh beziehungsweise anzugehen und zu sagen okay das und das brauchen wir und dann im Endeffekt vielleicht zu sagen okay es funktioniert oder funktioniert nicht aber ich hab immer das Gefühl ganz oft werden gute Ideen bei uns einfach (.) abgewiegelt weil gesagt wird haben wir nicht, und dann versinken die so ;und halbes Jahr später sitzen wir wieder alle irgendwo zusammen @und dann gehts wieder los@“ (Z. 1757-1774)

Abbildung 11: Ankerbeispiel K4a

(Geschäfts- und Arbeits-)Prozesse ressourcenintensiver sind und ob die Erprobung von Ideen Kosten einsparen kann.²

b) Dokumentation / Verantwortung

Das Ankerbeispiel für diese Unterkategorie (Abb. 12) verdeutlicht die Wahrnehmung der Diskussionsteilnehmenden im Umgang mit Ideen und Kritik. Sichtbar wird zum einen eine Individualisierung von Verantwortung für Organisationsentwicklung, die entsprechend abhängig ist von

„der Punkt wo es eigentlich stehen bleibt, es wird dann eine ein Protokoll geschrieben des Bes- Besuches aber eben ohne in die Details zu gehen und eh dann geht diese Information meist tatsächlich verloren (.) °aktuell° (2) es sei denn man findet sie selber so relevant das man sie aufgreift und sie dann irgendwie in den eigenen Arbeitsbereich einfließt (.) aber auch dann könnte es passieren das sie bei der Person verbleibt (.) allein °und das nicht irgendwie (.) weitergetragen wird“ (Z. 1069-1075)

Abbildung 12: Ankerbeispiel K4b

der Motivation und den Ressourcen der einzelnen Person. Zum anderen wird eine unzureichende Dokumentation und Kommunikation von Ideen und Kritik angeführt, wodurch Themen und Vorschläge verloren gehen und nicht weiterbearbeitet werden können. Wenngleich die Perspektiven der Diskussionsteilnehmenden nicht als repräsentativ gewertet werden können, finden sich hier Hinweise auf Hinderungsgründe und Widerstände zur Äußerung von Ideen und Kritik, die auf organisationale Umgangsweisen und Kultur hinweisen. Hier können sich Vorschläge aus dem organisationsspezifischen Innovationsmanagement, die z.B. Systemisierungsmöglichkeiten für Ideen aufzeigen, konstruktiv sein.

² So ist aus der Forschung zum E-Learning hinreichend bekannt und sehr gut belegt, dass durch digitale Technologien in der Regel neue Kosten verursacht werden, die bei der Implementierung konkreter Ideen in die Organisation zwingend (mit) einzuplanen sind.

5. LITERATUR

- Amling, Steffen/Vogt, Werner. 2017. Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Argyris, Chris/Schön, Donald .A. 1978. Organizational Learning: a Theory of Action Perspective. Reading/MA.: Addison-Wesley.
- Bohnsack, Ralf. 2014. Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. überarb. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried. 2009. Medienbildung. Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kitzinger, Jenny. 1994. The Methodology of Focus Groups: The Importance of Interaction Between Research Participants. In. *Sociology of Health & Illness*, 16 (1), S. 103-121.
- Kuckartz, Udo. 2016. Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mäder, Susanne. 2013. Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen. In. *Zeitschrift für Evaluation*, 12 (1), S. 23-51.
- Mayring, Phillpp. 2015. Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überab. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Schreyögg, Georg/Geiger, Daniel. 2016. Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. 6., vollständig überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Wilkinson, Sue. 1998. Focus Group Methodology: A Review. In. *International Journal of Social Research Methodology*, 1, S. 181-203.

