

Inhalt

Überblick	4
Theoretische Verortung des Themas	4
Volkshochschule und das <i>Digitale</i>	4
Verändern und gestalten anstatt Programmieren – Menschen sind keine Roboter	5
Welche Rolle spielen Volkshochschulen und wie kann die Erwachsenenbildung etwas bewirken?5	
Zu 1) Kausalität	5
Zu 2) Selbstreferenz	6
Zu 3) Rationalität	7
Wie funktioniert Volkshochschule?.....	7
Luhmanns Technologiedefizit in Zeiten von VR-Brillen und 3D-Druckern	8
Digitale Transformation und Pandemie-bedingte Disruptionen.....	8
Eine Veränderung in Richtung Kompetenzerweiterung ist wichtig, aber gleichzeitig ist das Loslassen von alten Gewohnheiten nicht leicht – change is itchy	8
Zwischenfazit	9
Wir müssen es kompliziert machen, um es zu verstehen	10
Kausalkarten.....	11
Wenn es kompliziert wird, erzählt man am besten eine einfache Geschichte	13
Die Funktionen von Geschichten in Organisationen.....	14
Kulturelle Funktion:.....	14
Koordinations- und Allokationsfunktion:	14
Kontrollfunktion:	14
Problemlösungsfunktion:	14
Sinnstiftungs- und Überzeugungsfunktion:.....	15
Struktur einer Geschichte – wie sieht eine (gute) Story aus?	15
Methode – Das Kausalkartenverfahren.....	16
Vorbereitungen.....	16
Gruppenarbeit	16
Expert*innen in eigener Sache	16
Dreischritt der Gruppenarbeit	17
Austausch	17
Reflexion.....	17
Workshop-Phase „Kausalkarte“.....	17
Vier Schritte der Workshop-Phase	17
Schritt 1 - Umwandlung von Narrationen in Ereignisabläufe.....	17
Schritt 2 - Loslösen von Ereignissen aus einer Sequenz.....	19
Schritt 3 - Neuverknüpfung der Ereignisse.....	19
Schritt 4 – Generalisierung der Kausalstruktur in eine Kausalkarte.....	21

Anwendungsbeispiele	23
Vom Kopierraum zum Smartpanel	23
Generalisierte Kausalkarte	24
Wie bringe ich das Thema „Digitalisierung“ in meiner vhs auf die Agenda?.....	24
Zusammenfassung und Ausblick	30
Workshopablauf	31
Abbildungsverzeichnis	32
Literaturverzeichnis	32

Überblick

Erfolgsgeschichten einer gelungenen Einführung digitaler Technologien in den Organisationsalltag sowie einer günstigen Positionierung von Volkshochschulen in mächtige und turbulente Umwelten¹ sind für Volkshochschulleitungen von hohem heuristischen Wert. Jedoch ist die Bearbeitung dieser Fallbeispiele mit zwei zentralen Problemen verbunden: Dem der Vergleichbarkeit und dem der Verallgemeinbarkeit in Bezug auf die Übertragung auf andere Volkshochschulen. Die vorgestellte Methode sieht vor, Good-Practice-Beispiele aufzunehmen und zu strukturieren, um einen idealtypischen Handlungsverlauf anhand einer Kausalstruktur sichtbar zu machen. Hierbei werden Kausalkarten zur Generierung einer Typologie gelungenen Leitungshandelns genutzt. Letztendlich geht es um eine „rückwärtsgerichtete“ Darstellung eines gelungenen Handlungsverlaufes zur Identifikation zielführender Aktionen und Entscheidungen, die in jeder Volkshochschule Nordrhein-Westfalens erstellt und genutzt werden kann.

Das Konzept² hat folgende Zielsetzung:

Dokumentation

- der Relevanz von Narrationen in Volkshochschulen als personenbezogene Dienstleistungsorganisationen,
- Vorstellung von Methoden zur Erstellung von Kausalkarten bzw. zur Visualisierung perzipierter Wirkungszusammenhänge einzelner Akteur*innen – d.h. angenommene Gründe, warum ein Ereignis eingetroffen ist, werden sichtbar gemacht.

Präsentation von Fallgeschichten

- als Datenquelle,
- zur Analyse und Sichtbarmachung von Wirkungszusammenhängen (Kausalitäten) in Form einer Kausalkarte.

Kausalkarten

- erstellen und analysieren,
- nutzen als Evaluationsinstrument,
- einbinden in Implementationsprozesse von digitalen Elementen in den Alltag von Volkshochschulen,
- einsetzen bei Veränderungen im Zuge von digitalen Transformationen in der Umwelt von Volkshochschulen.

Theoretische Verortung des Themas

Volkshochschule und das *Digitale*

Die Geschichte von Volkshochschulen in Deutschland startete vor über 100 Jahren, und die Tatsache, dass Volkshochschulen heute noch relevant sind, zeugen von deren Funktionalität und Wandlungsfähigkeit. Aktuell kommen auf Volkshochschulen diverse Aufgaben zur Kompetenzvermittlung im Zuge von gesellschaftlichen Veränderungen und Anforderungen zu. Digitale Grundbildung, Sprachvermittlung, kulturelle und politische Bildung und nicht zuletzt berufsbezogene persönliche Kompetenzen sind hier nur

¹ Zum Begriff „turbulente Umwelt“ siehe ausführlich Klatetzki (2010).

² Das hier vorliegende Konzept basiert auf einer Forschungsarbeit, die ich 2004 auf Anregung von Prof. Dr. Thomas Klatetzki erstellt hatte. Hieraus folgte eine Publikation, die von Herrn Prof. Dr. Klatetzki betreut wurde und online abrufbar ist (Weiß (2011)). Einige Ausführungen zum theoretischen und methodischen Teil habe ich für das vorliegende Konzept aus dieser Arbeit entsprechend aktualisiert, angepasst und genutzt. Danach kam das Verfahren noch einmal in einer Spring Academy des FOKOS der Universität Siegen und einem Teilprojekt des Forschungsprojektes „KomDem – Kommunales Demografiemanagement“ des Landes NRW unter Leitung von Herrn Prof. Dr. Christoph Strünck zum Einsatz. Hierauf basieren meine Anwendungserfahrungen.

stichwortartig zu nennen. Insbesondere der Schwerpunktbereich des *Digitalen* ist hierbei besonders hervorzuheben und bemerkenswert. Schließlich assoziiert man das *Digitale* mit etwas Technischem, mit den eindeutigen Ausdrücken „0“ und „1“. Im Gegensatz dazu ist die Volkshochschule eine personenbezogene Bildungseinrichtung, wo Menschen und nicht Technologien im Vordergrund stehen.

Verändern und gestalten anstatt Programmieren – Menschen sind keine Roboter

Dem Ansatz von Charles Perrow aus dem Jahr 1967 folgend, kann man Organisationen anhand einer Technologie bzw. der Arbeit, die dort verrichtet wird, einer vergleichenden Untersuchung zuführen: „Technologie“ ist der Sammelbegriff der zu erfüllenden Aufgaben und der zu erledigenden Arbeit einer Organisation. Management, und damit ist zunächst einmal nichts anderes als zielorientiertes Handeln gemeint, zielt ab auf eine Veränderung des Ausgangsmaterials. Diese Umformung bedarf Technologien, die anhand von Werkzeugen, Methoden oder Instrumenten das Objekt als Ausgangsmaterial verändern können. Spätestens an dieser Stelle kommt bei der Lektüre dieses Textes Unbehagen auf, da diese definitorische Herangehensweise an Organisationen bezogen auf Volkshochschulen, bzw. Bildungseinrichtungen allgemein, nicht passt. Der Grund dafür liegt auf der Hand: Das, was Perrow als Wissen über Wirkungszusammenhänge zwischen Material, Produktion und Produkt bezeichnet, meint letztendlich eine Input-Output-Relation mit dem „Rohmaterial“ eines zu bildenden, zu befähigenden Menschen. Das Begriffsproblem des „Rohmaterials“ ist spätestens seit Anfang der 1980er-Jahre eine bekannte Forschungsfragestellung der Pädagogik, und sie ist mit der Bezeichnung „Technologiedefizit“ untrennbar mit Luhmann und Schorr verknüpft:

"Kein Erzieher kann ohne die Annahme auskommen, daß er Möglichkeiten habe, den, den er erzieht, zu verändern. Ein Verzicht auf Kausalität käme dem Verzicht auf die Rolle des Erziehers gleich. Andererseits wird der Erzieher nicht die Vorstellung haben, daß der Mensch, den er erzieht, sein Werk sei. Die Erziehung bringt ihren Gegenstand nicht hervor, sie setzt ihn vielmehr als selbsttätiges Wesen voraus. Der Erzieher will ein freies Wesen für die Freiheit erziehen. (...) Gleich am Anfang der pädagogischen Bewegung war deshalb die Frage aufgetaucht, wie ein kausales Einwirken auf Freiheit überhaupt zu denken sei. Man hatte auf der Basis dieser Problemstellung nach einer Theorie der Erziehung gesucht - und dann resigniert" (Luhmann/Schorr 1982: 7).

Welche Rolle spielen Volkshochschulen und wie kann die Erwachsenenbildung etwas bewirken?

Vierzig Jahre später ist das Grundproblem „Wie ist Erziehung möglich?“ (Luhmann/Schorr 1982: 12) immer noch aktuell, sowohl im „klassischen“ Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden als auch in unserem Aufgabenbereich der Erwachsenenbildung als klassisches Arbeitsgebiet von Volkshochschulen. Die beiden Autoren stellten damals die These auf, dass die gesamte Pädagogik als Wissenschaft vom Technologieproblem berührt wird. In Form von drei Punkten lässt sich das Problem charakterisieren:

1. "Auf der Zeitebene muss das Problem der Bindung von Zeit mittels Kausalität bearbeitet werden" (Scheunpflug 2004: 66).
2. "Auf der Sozialdimension ist die Selbstreferenz der beteiligten Personen zu sehen" (ebd.).
3. "(...) auf der Sachdimension stellt sich die Frage nach der Rationalität von Zurechnungen" (ebd.).

Zu 1) Kausalität

Kausalität versteht sich in diesem Zusammenhang als eine kognitive Leistung, mit deren Hilfe man einen Zusammenhang zwischen Handlungen in der Gegenwart und ihren Ergebnissen in der Zukunft denkt (Scheunpflug 2004: 67). HPM haben eine Vorstellung darüber, wie ihr Arbeitsplan für das Semester im Sinne einer Technologie funktioniert. Diese Wirkungsannahme ist, wie Luhmanns Zitat (s. o.) deutlich macht, unerlässlich für die Kontroll- bzw. Veränderbarkeitsillusion zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Beteiligten. Volkshochschulen gehen somit von ihrer eigenen Wirksamkeit bezüglich der Veränderung von Menschen auf Basis von pädagogischen Handlungen und Interventionen aus: Die Kurshefte spiegeln diesen Zusammenhang in Form von systematischen Kausalzusammenhängen über das Funktionieren ihrer Tätigkeit wider. Die Darlegung von Kausalität ist hierbei das maßgebliche Kriterium zur Begründung von Wirkungszusammenhängen in Organisationen, da gleichzeitig die Kausalität zur Interpretation der Organisationspraxis herangezogen wird (Sigismund Huff 1990: 28). Mit anderen Worten,

wenn ich in der Lage bin, eine Funktionsweise durch Kausalität zu begründen, so interpretiere ich mein Handeln in der Organisation. Diese Wirkungsannahme, genauer: die gedachte "Kausalität des Wirkungsgefüges von Erziehung" (Scheunpflug 2004: 67), über eine Technologie zur Veränderung von Menschen ist unerlässlich für die Daseinsberechtigung sozialer bzw. pädagogisch arbeitender Organisationen, da sie mit der Kausalität dem Rationalitätsanspruch gegenüber der sozialen Praxis in sozialen Organisationen genügt (Luhmann/Schorr 1982: 7).

Die Beschreibung von Kausalitätsbeziehungen, obwohl sie von den Mitarbeitenden der Bildungseinrichtungen notwendigerweise angenommen werden, fallen jedoch sehr vage aus. Zum Beispiel: „Man muss immer regelmäßig persönlich anwesend sein, um etwas zu lernen.“ Hierzu einige Erklärungsansätze:

Zu einer Kausalitätsbeziehung gehört die Annahme einer funktionalen Beziehung zwischen einer Handlung in der Gegenwart und ihren Resultaten in der Zukunft. Funktionalität setzt voraus, dass, wie bei einem Reiz-Reaktionsschema, Handlungen in ihrer Funktion immer dieselben Ergebnisse aufweisen. Bezogen auf den pädagogischen Alltag würde das bedeuten, dass jede pädagogische Intervention, ungeachtet des Adressaten der Leistung, immer gleich wirksam wäre. Zudem müssten alle Handlungen mit Sinn gefüllt werden, eine Aufgabe, die aufgrund der geringen Analysierbarkeit von Problemen schwer zu bewerkstelligen ist, da einige Handlungen eher den Charakter eines Versuches haben als einer gezielten logisch sinnvollen Intervention. Eine weitere Frage ist die Attribution von Wirksamkeit: Wer oder was ist verantwortlich für die Kompetenzerweiterung der Teilnehmenden? Wie Luhmann bereits erwähnte, würde kaum ein*e Erwachsenenbildner*in den Erfolg einer intendierten Zustandsveränderung der Kursbesucher*innen sich allein zuschreiben. Die Technologie in Volkshochschulen bleibt deshalb unbestimmt. Annette Scheunpflug bezieht sich auf den Text von Luhmann und Schorr, wenn sie schreibt:

"Eine Aufgabe wäre dann vollständig definiert, wenn alle Inputs vollständig und eindeutig beschreibbar wären, es für bestimmte Situationen bestimmte Strategien gäbe, die bestimmter Kombinationen von Inputs bedürfen und diese Strategien so objektiviert wären, dass sie für jeden Durchführenden denselben Sinn ergäben" (Luhmann/Schorr 1982: 31, zitiert nach Scheunpflug 2004: 71).

Genau diese Kriterien sind in unserem Alltag nicht erfüllt.

Zu 2) Selbstreferenz

Das Stichwort Selbstreferenz ist im Zusammenhang mit Luhmanns Systemtheorie zu verstehen. Selbstreferenz bedeutet, dass pädagogisch Tätige und Adressat*innen als "komplexe autopoietische Systeme gedacht" (Scheunpflug 2004: 71) werden, die sich auf sich selbst beziehen:

"Das biologische System, das psychische System und die Kommunikation von Menschen stehen in einem lose gekoppelten Zusammenhang und operieren jeweils als selbstreferentielle Systeme, das heißt auf sich selbst bezogen" (Luhmann 2002: 24, zitiert nach Scheunpflug 2004: 71).

Diese Autonomie der jeweiligen Systeme verhindert einfache Input-Output-Relationen, wie sie in der Technologie üblicherweise gedacht werden, da das soziale System der Interaktion zwischen Dozent*innen und Teilnehmenden keinen operativen Einfluss auf das psychische System der Akteur*innen hat. Harm Kuper schreibt hierzu bezogen auf die pädagogische Situation des Unterrichts:

"Spontanität, Situationsbezug und Erfahrung sind Momente, die in der Kommunikation Anschluss gewährleisten, ohne dass sie zu einer Regelbestimmtheit des Verhaltens im Unterricht und Vorhersagbarkeit seiner Folgen verdichtet werden können. (...) Unter Verweis auf die hohe Komplexität und den fremdreferenziellen Bezug auf die operativ nicht erreichbaren psychischen Systeme wird die Struktur pädagogischer Kommunikation durch ein Technologie*defizit* gekennzeichnet" (Hervorhebungen im Original, 2004: 129).

Das bedeutet, die Seminarsituation hat eine hochkomplexe Dynamik, die sich nicht einfach technologisch reproduzieren oder kontrollieren lässt. Damit die Unterrichtssituation überhaupt funktioniert, bedarf es allein auch schon einer Art Zuschreibung, in der es die Rolle der kompetenten Kursleitenden und/oder der Moderierenden und der Teilnehmenden gibt, sich auf diese Situation einzulassen mit dem Ziel, Kompetenzen zu erweitern, kreativ zu sein, sich zu entspannen usw.

Digitale Transformation ruft verständlicherweise auch bildungs- und wirtschaftspolitische Stakeholder auf den Plan. So ist es immer wieder zu erleben, dass bildungspolitisch Verantwortliche bestimmten Personengruppen eine Kompetenzlücke zuschreiben und fordern, diese zu schließen. Senior*innen, Schüler*innen und gering Qualifizierte sowie diverse andere Zielgruppen sollen sich *digitalisieren*. Es ist jedoch wichtig zu erkennen, dass der Bedarf an digitalem Kompetenzerwerb in der gesamten Bevölkerung vorhanden ist – auch und nicht zuletzt unter Expert*innen und politisch Verantwortlichen. Auf die Problematik der Zuschreibung von Kompetenzen und Kompetenzlücken werde ich später noch genauer eingehen.

Zu 3) Rationalität

Unter dem Stichwort "Rationalität von Zurechnungen" (s. o.) beschreiben Luhmann und Schorr das Problem in der Beschreibung von Zweck und Mittel des Erziehens (Scheunpflug 2004: 73f). 9

Ziele und die Planung zur Erreichung bestimmter Kompetenzerweiterungen müssen in einem technologischen System konkretisiert werden, damit der*die Mitarbeiter*in einen Nachweis erbringen kann, dass er*sie rational handelt. Sowohl der Operationalisierbarkeit von Arbeitszielen als auch dem Transfer von abstrakten theoretischen Modellen in die Praxis sind bei der Veränderung von menschlichen Verhaltensweisen und Einstellungen Grenzen gesetzt (Hasenfeld 1974: 14). Als Folge der oben genannten Aspekte kann man annehmen, dass die technologischen Konzepte von Bildungseinrichtungen sehr grob und stark vereinfacht sind, da weder klare Aussagen zu Input-Output-Relationen, noch über die "Qualität des Ausgangsmaterials" (s. o.) gemacht werden können. Zudem fehlt ein detailliertes Wissen über den gesamten Organisationsprozess, das einzelfallbezogene Aussagen und Vorhersagen zulässt. Somit kann die oben genannte Definition von Technologie in Volkshochschulen nicht sinnvoll angewendet werden, da hier Menschen in einer Umwelt (inter-)agieren, deren Einflussfaktoren nicht zu kontrollieren sind (Hasenfeld 1974: 14). Hierin spiegelt sich eine konstruktivistische Sichtweise wider, die den Menschen als ein kognitives Wesen sieht, das seine Umwelt mit Hilfe von individuellen lebensgeschichtlich generierten Sinnannahmen, die Wahrnehmung, Handlungen und Entscheidungen bestimmen, strukturiert. Diese kognitiven Prozesse verhindern einfache Wenn-dann-Berechnungen, die eine Annahme sozialer Organisationen als technologische Betriebe verhindern.

Eine Schlussfolgerung daraus findet sich bei Luhmann und Schorr:

"Die Kombination aus (1) kausalgesetzlich geordneten Kausalverhältnissen, (2) Zweck/Mittel-Schema als Interpretation der Rationalität des Handelns und (3) Selbstreferenz der Subjektheit als Interpretation des handelnden Menschen konnte nicht gelingen, sobald sie (4) in die Sozialdimension projiziert, das heißt auf ein Verhältnis von (mindestens) zwei Akteur*innen (Subjekten) übertragen wurde" (Luhmann/Schorr 1982: 11, zitiert nach Scheunpflug 2004: 75).

Wie funktioniert Volkshochschule?

Trotzdem verfügen soziale Organisationen notwendigerweise über Technologien, die Handlungen und Organisationsprozesse kausal mit den intendierten Veränderungen der Zielgruppe in Eigenschaften und Verhalten verbinden, damit ihre Arbeit begründet werden kann. Die Frage, die sich hierbei jedoch stellt, ist, ob diese technologischen Annahmen auch funktionieren. Yeheskel Hasenfeld geht davon aus, dass zum Umgang mit dem Technologieproblem personenbezogene Organisationen verschiedene Strategien haben, um die oben genannte Ungewissheit in Bezug auf zielgerichtete Kompetenzerweiterung der Adressat*innen zu bewältigen (1974: 13f.):

1. Systematische Stereotypisierung in Personas, die die Adressat*innen anhand bestimmter Kriterien in eine Gruppe kategorisieren mit der Annahme, dass alle Mitglieder dieser Gruppe gleich funktionieren bzw. dieselben Verhaltens- und Reaktionsweisen aufzeigen
2. Entwicklung von Routinen, die genau diese Personengruppe fokussieren
3. Entwicklung eines technischen Systems, das auf bestimmte Merkmale der Adressat*innengruppe abzielt, wobei alle anderen Faktoren und Umstände ignoriert werden.

Diese Strategien weisen darauf hin, dass zur Überwindung des Technologiedefizits Organisationen auf einfache Kausalannahmen zurückgreifen, indem sie die Komplexität des pädagogischen Alltags reduzie-

ren. Auf Basis dieser vereinfachten Kausalbeziehungen sind Organisationen in der Lage, ihre Handlungen zu begründen. Diese Vorgehensweise ist nach Niklas Luhmann als problematisch anzusehen, da sie der Komplexität der Dozierenden-Teilnehmenden-Interaktion nicht gerecht wird (Luhmann/Schorr 1982: 15).

Luhmanns Technologiedefizit in Zeiten von VR-Brillen und 3D-Druckern

Brechen wir diese theoretischen Ausführungen auf die Praxis in Volkshochschulen herunter: Das Thema „Digitalisierung“ wurde in den letzten Jahren als etwas behandelt, das quasi „über Nacht“ über uns hereinbrach und seit der Corona-Pandemie eine besondere Unumkehrbarkeit in der Dynamik erlangt.

Digitale Transformation und Pandemie-bedingte Disruptionen

Für Volkshochschulen lassen sich maßgebliche Veränderungen unter dem Oberbegriff „Transformation“ zusammenfassen. Die „4-D“, *Digitalisierung*, *De-Karbonisierung*, *Demografie* und *De-Globalisierung* unterbrechen unseren Alltag und werden zu einer eigenen Geschichte. Volkshochschulen fühlen sich hierbei besonders für die digitalisierte Gesellschaft und Arbeitswelt der Zukunft im Hinblick auf neue Kompetenzanforderungen angesprochen, und zwar in zweierlei Hinsicht: erstens in der Erfüllung des Weiterbildungsauftrages zur Kompetenzerweiterung der Teilnehmenden und zweitens in der eigenen Anpassung der Organisation an sich verändernde Umweltbedingungen.

Eine Veränderung in Richtung Kompetenzerweiterung ist wichtig, aber gleichzeitig ist das Loslassen von alten Gewohnheiten nicht leicht – change is itchy

So gilt nun das Motto: Spätestens jetzt können wir uns dem Thema „Digitalisierung“ nicht mehr entziehen. Erstaunlich, da erstens Volkshochschulen bereits Anfang der 1990er Jahre zentrale Anlaufpunkte für die Ermöglichung von Nutzbarkeit und Zugänglichkeit der neu aufkommenden Personalcomputer für eine breite Masse waren. Und zweitens: Sind wir denn nicht ohnehin schon alle *digitalisiert*, mit unserem Smartphone in der Tasche? Zur Digitalisierung gehört offensichtlich also mehr, wie zum Beispiel die Kollegin Graner (vhs Essen) in ihrem Konzept zur digitalen Grundbildung in dieser Reihe eindrücklich aufzeigt.³ Die Ansprüche im Hinblick auf Kompetenzerweiterung im digitalen Zeitalter der Transformation sind demnach komplexer und nicht so leicht zu benennen. *Digital Natives*, die in einem Office-Kurs für Groß- und Kleinschreibung wie mit einem Handy die Feststelltaste benutzen, mögen als stellvertretendes Beispiel stehen. Bezogen auf die Institution Volkshochschule, lassen sich vordergründig ebenfalls einige Indikatoren nennen, die auf eine „vereinfachte Kausalannahme“ (s.o.) zur „Digitalisierung der Volkshochschule“ hindeuten. Hierzu gehört sehr wahrscheinlich die konzeptlose Anschaffung von Technik ohne passende Infrastruktur, Personal und pädagogisches Konzept (Beispiele: iPad-Klassensatz ohne WLAN und IT-Support, 3D-Drucker ohne Kurskonzept und TN-Nachfrage, AR-Brillen ohne Anpassung an pädagogische Inhalte, das Einkaufen von Online-Kursen und Lernplattformen ohne regionalen Bezug und Bedarfslage, Smartboards mit Dozierenden, die lieber mit dem Stift am Whiteboard arbeiten etc.).

Das Technologiedilemma ist in Volkshochschulen meiner Meinung nach ganz konkret. Wenn Dozierende - trotz Lernplattformen, ansprechenden Apps von Verlagen und voll ausgestatteten Räumen mit Smartboards - im Kopierraum ihre Vorlagen für den Kurs vervielfältigen, dann bekommt man eine Vorstellung davon, welche Herausforderung die Digitalisierung für die Organisationsentwicklung bedeutet, und wie schwierig es ist, Menschen zu diesem Veränderungsprozess zu bewegen. Ich komme auf dieses „Kopierraum-Beispiel“ noch einmal zurück, da es auch hierzu eine kleine Erfolgsgeschichte gibt.

³ Das Konzept „Digitale Grundkompetenzen“ von Katharina Graner ist im Rahmen des Train-the-Trainer-Angebotes des Landesverbandes der Volkshochschulen von NRW verfügbar.

Zwischenfazit

Schließen wir diesen Punkt von Volkshochschulen als personenbezogenen Dienstleistungsorganisationen ab, so lässt sich eine grundlegende Material- und Methodenvielfalt an Volkshochschulen konstatieren. Anhand ihres Technologie-Einsatzes lassen sich Volkshochschulen nicht charakterisieren – weder in der Art ihrer Pädagogik noch in ihrem Management. Ich möchte von einer Art „Un-Technik“ von Volkshochschule sprechen:

- Wir können nicht abschließend eine Ursache-Wirkung-Relation herstellen
- es gibt kein rein quantitatives Messsystem für Feedback-Auswertungen in Form von Produktionszahlen o. Ä.
- die Wiederholbarkeit von bestimmten Wirkungen ist nicht immer garantiert
- und damit einhergehend auch nicht die unmittelbare Übertragbarkeit und Vermittlung in andere Settings.

Hieraus ergibt sich ein besonderer Bedarf an Sinnstiftung sowie Kriterien der Wirksamkeit. Größtenteils greift hier eine praktische Ideologie, die sich in der Tradition des guten Glaubens an die Sinnhaftigkeit von Volkshochschule bindet (vgl. Klatetzki 2010: 14). In Routinen, wie Arbeitsplänen, Kursheften, Flyern und Pressemeldungen, erledigt die Volkshochschule ihre Arbeit und vereint fortwährend abstrakte Ziele und mehrdeutige Anspruchsdimensionen an die Organisation selbst. Diese mehrdeutigen Anspruchsdimensionen (vgl. ebd.), beispielsweise in Form von gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Diskursen beeinflussen fortlaufend die für Volkshochschulen gesellschaftlich akzeptierte Realitäts- und Moralauffassung darüber, warum und vor allem wofür es eine Volkshochschule vor Ort geben soll. Das Tun von Volkshochschulen ist also komplex und kann mehrdeutig sein, sodass die Bildungsziele eher vielfältig und abstrakt bleiben. Gleichzeitig lässt sich eine Notwendigkeit zur Legitimation von Volkshochschulhandeln nicht abstreiten, und vhs-Akteur*innen stehen vor der konkreten Herausforderung, wie sie eine Zielerreichung und Evaluation der Qualität der erbrachten Leistung feststellen und darlegen wollen. Die Lösungsstrategien sind bekannt und lassen sich in unterschiedlichen Ausformungen regelmäßig beobachten: 1. Messung der eingesetzten Mittel, anstatt des Zielerreichungsgrades (Anzahl Online-Kurse, Ausstattung Laptops/Pads, 3D-Drucker, VR-Brillen etc.). 2. Messung der Wirtschaftlichkeit anstatt der Wirksamkeit (Effektivität), und 3. Formen der Selbstevaluation (Eigenlob stimmt!) (vgl. Klatetzki 2010: 13f. mit Bezug auf Thompson 1967).

Vereinfacht ausgedrückt: Volkshochschulen sind ständig bemüht, sich möglichst intelligent zu verhalten und Sinn zu ergeben, und zwar nicht vordergründig in den Strukturen, i. e., was sie als Organisation in Form von Ausstattung *besitzen*, sondern danach, was sie *tun* (vgl. Wolff, 2010: 328). Die Organisationsforschung fordert deshalb auch schon seit langem das „Einstampfen der Substantive“ und fordert die Überführung in Verben (ebd.). Nun besteht das Problem, dass der überwiegende Teil des Organisationshandelns in Routinen, also unreflektiert verläuft. Wir arbeiten entlang von Typisierungen und alten Gewohnheiten. Allerdings existieren Volkshochschulen nicht im luftleeren Raum und auch nicht um ihrer selbst willen durch institutionelle Beharrlichkeit, sondern sie sehen sich einer turbulenten Umwelt⁴ ausgesetzt, in der sie reagieren müssen, um handlungs- und gestaltungsfähig zu bleiben.

Wie sieht diese turbulente und zunehmend unberechenbare Umwelt aus? Für Volkshochschulen gilt das Primat der gesellschaftlichen Umwelt – das bedeutet, sie vereint auf Basis demokratischer Willensbildungsprozesse und damit einhergehender gesetzgeberischer Vorgaben unterschiedliche Statusgruppen, die ihre Vorstellung einer guten gesellschaftlichen Norm(alität) realisiert sehen wollen. Auf die Bezeichnung „Stakeholder“ kann hier zurückgegriffen werden, und es gibt einige Instrumente, um die Interessen der Stakeholder als interessierte Akteur*innen einzubinden (vgl. hierzu *Leitfaden zur Entwicklung einer Digitalstrategie in Volkshochschulen – Landesverband der Volkshochschulen von NRW e. V.*, 2022b). Am Beispiel einer gelingenden Arbeitsmarkttransformation können die einzelnen Stellschrauben der Erwachsenenbildung visualisiert werden. So bekommt man eine Vorstellung davon, wer an diesem Prozess neben Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik beteiligt ist oder sein könnte:

⁴ Zum Begriff „turbulente Umwelt“ siehe ausführlich Klatetzki (2010).

Die 4 Stellschrauben der

Erwachsenenbildung

einer gelingenden
Arbeitsmarkttransformation



Einbindung von Neu-Angekommenen
in die Arbeitswelt/Gesellschaft
(Erweiterung des Arbeitskräftepotentials)



Qualifikation (Anpassung an neue
und sich verändernde Kompetenz-
anforderungen, Sicherung der
Employability)



Orientierung, Beratung sowie Öffnung
neuer Lern- und Beschäftigungswege +
wirkungsvolle Ausschöpfung des
Erwerbspersonen-Potentials mitsamt
Vereinbarkeit von Pflege/Familie und Beruf



Innovation Ausprobieren neuer Formate,
Lernformen, Werkzeuge sowie die
Bereitstellung neuer (digitaler) Räume
kollaborativen Arbeitens und Lernens

Abbildung 1: 4 Stellschrauben der Erwachsenenbildung einer gelingenden Arbeitsmarkttransformation

Die Relevanz von Volkshochschulen ist nun hinreichend dargelegt worden. Die teilweise disruptiven Umweltveränderungen machen die Arbeit der Organisation „Volkshochschule“ sicherlich nicht einfacher, zumal man sich nicht mehr auf alt-tradierten Routinen ausruhen kann, sondern Antworten und Lösungen auf aktuell drängende Probleme gefordert sind. Insofern ist die arbeitsmarktliche Transformation im Zuge der Digitalisierung eine große Chance für Volkshochschulen, sich wieder neu zu erfinden und Sinn zu verleihen und zu schaffen. Ob dies gelingt, hängt meines Erachtens maßgeblich von den Entscheidungen der in der Volkshochschule verantwortlichen Akteur*innen ab, und eine naive Routine in Form von „Anschaffung von Smartboards und Dozierendenfortbildung“ kann schnell zu einer Art symbolischem Akt verkommen, wenn die Nachhaltigkeit dieser Maßnahme nicht gewährleistet ist (wenn z. B. die Smartboards in den Kursräumen verstauben und nicht zum Einsatz kommen).

Wir müssen es kompliziert machen, um es zu verstehen

Was ist also die Lösung? Die Antwort ist die Betrachtung von Wirkungsannahmen in den Köpfen der jeweils handelnden Organisationsmitglieder selbst, oder in den Worten von Luhmann und Schorr:

„Als erstes wäre der Vorschlag zu machen, die Suche nach objektiven Kausalgesetzen in zwischenmenschlichen Beziehungen einzustellen und stattdessen zu fragen, auf Grund welcher Kausalvorstellung die Menschen handeln“ (1982: 18).

Funktionierende Technologien gibt es sicherlich in Produktionsbetrieben, wie etwa die Gleichung: gutes Ausgangsmaterial führt zu einem qualitativ höherwertigen Produkt. Diese Rechnung geht aber im pädagogischen Kontext von Volkshochschulen nicht auf, da es hier um die Sinnherstellung des Menschen geht. Dieser Ausgangspunkt basiert auf kognitionstheoretischen Annahmen, und Luhmann und Schorr kommen nach einer gründlichen Auseinandersetzung damit zu der Schlussfolgerung:

"Vor dem Hintergrund einer solchen Theorie (kognitionstheoretische Ansätze in der Sozialpsychologie; Anm. C.W.), (...), können wir die These des Technologiedefizits in einem ersten Schritt reformulieren. Da es keine für soziale Systeme ausreichende Kausalgesetzlichkeit, da es mit anderen Worten keine Kausalpläne der Natur gibt, gibt es auch keine objektiv richtige Technologie, die man nur erkennen und dann anwenden müsste. Es gibt lediglich operativ eingesetzte Komplexitätsreduktionen, verkürzte, eigentlich 'falsche' Kausalpläne, an denen die Beteiligten sich selbst in Bezug auf sich selbst und in Bezug auf andere Beteiligte orientieren. Das ist die einzige Basis jeder möglichen Technologie. In diesem Sinne ist der hier vorgeschlagene Ansatz radikaler 'subjektiv', als die geisteswissenschaftliche Pädagogik es war" (Hervorhebungen im Original; Luhmann/Schorr 1982: 19).

Wie geht man mit dieser "Basis" (s. o.) um? Luhmann u. a. schlagen eine Komplexitätssteigerung vor:

"Man kann versuchen, mehr Faktoren einzubeziehen, längere Ketten zu bilden oder sogar Wechselwirkungen einzubauen" (Luhmann/Schorr 1982: 20).

Damit ist eine "auf Kausalpläne relativierte Kausalanalyse" (Luhmann/Schorr 1982: 23) verbunden, die, auf der Grundlage von Kognitionen, die Konstruktionen der sozialen Wirklichkeit nachzeichnet, reflektiert und interpretiert. Mit der Komplexitätssteigerung werden "Komplikationen in die Analyse eingeführt" (Luhmann und Schorr 1982b: 47), die sich der Komplexität der sozialen Wirklichkeit annähern, anstatt die Lebenswelt bzw. den Alltag aufgrund seiner Komplexität und Ambiguität aus der wissenschaftlichen Analyse herauszunehmen. Die "Komplikationen" (s. o.) weichen von einfachen Generalisierungen und Stereotypisierungen ab, indem sie nach Abweichungen und Ausnahmen von den vereinfachten Typen und Kategorien fragen. Eine komplexere Abbildung der sozialen Wirklichkeit ermöglicht es, auf Basis differenzierterer Sinnzusammenhänge zu angemessenen Entscheidungen mit Weitblick bzw. zu angemessenerem Handeln zu gelangen, da mehr Faktoren berücksichtigt werden, die einen Einfluss auf den zu verändernden Prozess haben. Dieser Ansatz geht davon aus, dass nur ein differenziertes Modell in einer komplexen sozialen Umwelt bestehen kann. Vereinfachte Modelle entsprechen nicht der Komplexität der sozialen Wirklichkeit und führen dazu, dass sie entweder als realitätsfern abgetan werden, oder, falls sie zur Interpretation von Realität herangezogen werden, aufgrund ihrer beschränkten Sinninterpretationen das Handlungsrepertoire so stark eingrenzen, dass eine Interaktion scheitert. Ersteres zeigt sich meines Erachtens immer dann, wenn theoretische Modelle am Transfer in die Praxis scheitern. Zweiteres kann dazu führen, dass Stereotypisierungen, die sich oft in Form von Dichotomisierungen von Gut und Böse, kooperativ und nicht-erreichbar usw. zeigen, einen gemeinsam geteilten Sinn als Handlungsgrundlage der Interaktion blockieren. Vereinfachungen werden dann dem Sachverhalt nicht gerecht, und es kann durch die fehlende Sozialität keine Interaktion als Unterricht, Beratung o. Ä. stattfinden. Professionelle in personenbezogenen Dienstleistungsorganisationen denken oftmals in Form von vereinfachten Kausalplänen, die als eine Form der Sinnstiftung nur wenige Handlungsoptionen bereithalten. Deshalb ist es notwendig, den Sinn von Handlungen in Form von Kausalität wahrzunehmen, um zu einer differenzierteren Interpretation menschlichen Handelns zu gelangen. Die Idee ist dabei, dass es, je differenzierter und komplexer die Kausalität von Handlungen wahrgenommen wird, desto wahrscheinlicher wird, auf Basis dieser Kausalitätsmodelle sinnvoll und angemessen zu handeln. Komplexere Kausalpläne stellen somit eine Erweiterung der Handlungsoptionen dar.

Zusammenfassend ist also entscheidend, dass 1. Veränderung im Organisieren hauptsächlich auf die Tätigkeiten der pädagogischen Mitarbeitenden abzielt, und 2. es aufgrund des Technologiedefizits keine objektiven Kausalgesetze zur Gestaltung des pädagogischen Alltags in der Organisation gibt, sodass 3. Veränderungsbemühungen maßgeblich an den Kognitionen der Organisationsmitglieder ansetzen müssen. Hierin spiegelt sich eine konstruktivistische Sichtweise wider, wonach laut Alfred Kieser: "(...) Organisation in den Köpfen der Organisationsmitglieder stattfindet, d.h. dass die in Organisationen gültigen Interaktionsmuster sich auf dem Wege der Verständigung zwischen Interaktionspartnern herausbilden und folglich auch nur über das Wissen der handelnden Organisationsmitglieder erschlossen werden können" (ebd.).

Kausalkarten

Das "Wissen der handelnden Organisationsmitglieder" bezüglich ihrer Praxis innerhalb der Organisation wird größtenteils über Kausalzusammenhänge kommuniziert - wenn ich einen Mitarbeitenden nach seinem*ihrem Handeln frage, so bekomme ich sehr wahrscheinlich eine begründende Antwort im Sinne von:

„Ich mache das so, weil...“. Das Kausalkarten-Verfahren bildet die Wahrnehmung von Kausalzusammenhängen bzw. Kausalannahmen der Organisationsmitglieder ab, die sich in handlungsrelevanten Entscheidungen des Alltags manifestieren. Damit wird das Instrument dem theoretischen Anspruch Luhmanns gerecht, die Wahrnehmung von Kausalität wahrzunehmen (s.o.).

Infobox Kausalannahme

Kausalannahmen lassen sich als ein Teilbereich von subjektiven (Alltags)Theorien bzw. Deutungsmustern definieren. Der Oberbegriff "Deutungsmuster" wurde im Jahr 1983 von Rolf Arnold treffend definiert: "Als Deutungsmuster werden die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe bezeichnet, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im Einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegenden, eher latenten Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält" (Arnold, R. 1983: 894).

Einen ersten, zumindest theoretischen Zugang zur Bestimmung von Kausalannahmen und deren Relevanz in der Organisationspraxis öffnete M. R. Axelrod bereits in den 1970er Jahren mit seiner Theorie des "Cognitive Mapping Approach to Decision Making" (2015: 3ff.). Axelrods Idee ist es, anhand eines systematischen Verfahrens die Kausalannahmen, denen Entscheidungen zugrunde liegen, sichtbar zu machen. Sein Verfahren zur Darstellung von Kausalannahmen nennt er Cognitive Mapping (s. o.). Ungeachtet der Komplexität kognitiver Prozesse ist die Generierung von Cognitive Maps denkbar einfach: Soziale Phänomene werden theoretisch durch den Begriff Ereignis ("Event") konkretisiert, bei dem die handelnden/interagierenden Akteur*innen im situativen Kontext als ein Ganzes, im Sinne von einer Einheit aus Individuen und Umwelt, behandelt werden (Abbott 2001: 94f.). Die Ereignisse werden als Punkte in einer Grafik symbolisiert. Die Verbindungen zwischen diesen Punkten, dargestellt als Pfeile, repräsentieren die kausalen Verbindungen zwischen den einzelnen Ereignissen. Die dadurch entstehende Grafik bezeichnet Axelrod als Cognitive Map (2015: 5). Die Vorteile einer systematischen Erfassung und Aufarbeitung von Kausalannahmen sieht er

- zum Ersten in der Bewertung bestimmter Entscheidungsfindungsprozesse ("evaluation") unter besonderer Berücksichtigung von Alternativen (Axelrod 2015: 4).
- Des Weiteren ermöglicht das Verfahren der Cognitive Maps eine Komplexitätssteigerung ("expand the range of complexity") kognitiver Prozesse zur weiteren Erfassung relevanter Faktoren der Entscheidungsfindung (ebd.).
- Zum Dritten soll diese Methode den Weg für neue, verbesserte Verfahren der Entscheidungsfindung bahnen (ebd.). Einfach ausgedrückt: "(...), with the cognitive mapping approach, a better understanding of how decisions are made lead to the making of better decisions" (Axelrod 2015: 17).

Kausalkarten haben den Vorteil, dass sie leicht die kausalen Beziehungen zwischen verschiedenen Elementen erkennen lassen, sodass ein Überblick zur Gesamtstruktur der Kausalbeziehungen mitsamt allen relevanten Faktoren möglich wird (Axelrod 2015: 5). Gerade in der politischen Forschung wurde dieses Verfahren angewendet. So wurden beispielsweise die Entscheidungsstrukturen der amerikanischen Außenpolitik im Nahen Osten anhand von Kausalkarten analysiert (Axelrod 2015: 13). Es stellte sich heraus, dass sowohl in hypothetischen Szenarien als auch im Vergleich mit ähnlichen politischen Krisen Parallelen in den Kausalkarten der jeweiligen Entscheidungsprozesse zu finden waren, sodass die Wissenschaftler*innen mit Kausalkarten arbeiteten, die bis zu einem bestimmten Grad sogar eine Vorhersage kommender Entscheidungen erlaubten (ebd.). Das hier vorgestellte Verfahren ist in der Lage, Kausalkarten zu erstellen, indem es nach Kausalzusammenhängen von Ereignissen fragt. Der*die Anwender*in wird durch diese Fragen veranlasst, über seine*ihre Kausalannahmen zu reflektieren. Alle Ereignisse, von denen er oder sie annimmt, dass sie in einem kausalen Zusammenhang stehen, werden auf der Kausalkarte miteinander verbunden.

Doch stellt sich zunächst die Frage, wie man überhaupt an diese Wirkungsannahmen herankommt, und ist es nicht unmöglich, den ohnehin schon komplexen Alltag von Volkshochschulen zu steigern, um einen tieferen Einblick zu erlangen? Versteht man diese Frage als eine Art Dilemma, so gibt es einen Ausweg: *Narrationen*.

Wenn es kompliziert wird, erzählt man am besten eine einfache Geschichte

Was macht eine Geschichte aus? Zunächst einmal muss es einen guten Grund geben, sie überhaupt zu erzählen. Unsere alltäglichen Routinen (Aufstehen, Frühstück und Weg zur Arbeit) werden als nicht wert befunden, erzählt zu werden. Damit eine Geschichte daraus gemacht wird, muss etwas geschehen, was uns innehalten lässt anhand der Frage: „Was ist hier los?“. Die Soziologie spricht in diesem Falle von einer Unterbrechung selbstverständlicher Handlungsrountinen (vgl. Klatetzki 2022: 314). Also etwa: ein Ehering im Müsli, eine verpasste Bahn, etc. Auf der Ebene der Volkshochschulen sind das z. B. Krisen und Veränderungen, die uns dazu veranlassen, unsere gewohnten Wege zu verlassen und etwas anders oder neu zu betrachten und zu tun.

Fragt man allerdings innerhalb der Volkshochschule: "Was macht eigentlich eure Organisation aus?", so wird man sehr wahrscheinlich keine konkrete Antwort erhalten. "Many participants interviewed at a company Z struggled to put into words a description of the 'company Z way' and would then make a comment like the following: 'Well, I can't tell you exactly what the company Z way is, but I can give you some examples.' They would then proceed to tell us stories about the company and its practices" (Wilkins 1983: 89). Dieses Phänomen lässt sich kognitionstheoretisch erklären: "Stories" (s. o.) verringern die Komplexität eines sozialen Gegenstandes (Wilkins 1983: 83). Jerome Bruner geht davon aus, dass sich Kognitionen zur Verarbeitung von Erfahrungen und zur Konstruktion der Wirklichkeit auf zwei Kategorien reduzieren lassen ("Two Modes of Thought" 1986: 11-43):

1. "The logico-scientific mode (I shall call it paradigmatic hereafter) deals in general causes, and in their establishment, and makes use of procedures to assure verifiable reference and to test for empirical truth. Its language is regulated by requirements of consistency and noncontradictions."
2. "(...) The narrative mode leads instead to good stories, gripping drama, believable (though not necessarily "true") historical accounts" (Bruner 1986: 13)

Die jeweilige Form des Wissensmanagements hat ihre eigenen Mechanismen und Kriterien, inwieweit das Wissen "richtig" verarbeitet wird, sodass sich keine der beiden auf die jeweils andere reduzieren lässt (Bruner 1986: 11). Der grundsätzliche Unterschied liegt in der Form der Verifikation: Eine gute Story und ein handfestes Argument sind zwei grundverschiedene Dinge – beide können zur Überzeugungsarbeit genutzt werden. Jedoch beweisen Argumente ihren Wahrheitsgehalt, und Storys zielen auf Authentizität und Plausibilität ab. So geht es bei den subjektiven Theorien der einzelnen Organisationsmitglieder über die Organisation und – damit verbunden – über ihre eigene Arbeit nicht um Wahrheit, sondern vielmehr um Plausibilität. Narrationen konkretisieren abstrakte Aussagen anhand von echten Ereignissen, die "aus dem Leben gegriffen" sind (ebd.): "(...) a story (allegedly true or allegedly fictional) is judged for its goodness as a story by criteria that are of a different kind from those used to judge a logical argument as adequate or correct" (Bruner 1986: 12). Mit diesem Zitat wird ein für die Organisationsentwicklung meiner Meinung nach sehr wichtiger Gesichtspunkt angesprochen: Die Betrachtung von Kognitionen der Organisationsmitglieder schließt keineswegs aus, dass man eine personenbezogene Dienstleistungsorganisation ausschließlich mit dieser Methode untersuchen sollte. Sie ist vielmehr als eine Ergänzung des "klassischen Repertoires" der empirischen Organisationsforschung zu betrachten. So ist auch Jerome Bruner der Meinung, dass, wenn man davon ausgeht, dass Ausdruckformen und Verhalten mit den kulturellen Ressourcen verbunden sind, Storys mit in die Untersuchungen einbezogen werden sollten (1986: 15). Damit schließt er jedoch andere Methoden der Organisationsforschung nicht aus. Nach Bruner dominieren in einer Narration die Kognitionen, die psychische Realität (1986: 14). Geschichten sind in der Lage, Institutionen in Symbole zu transformieren und gleichzeitig die damit verbundenen Werte auszudrücken (Bruner 1986: 16f). Sie arbeiten mit der Verdeutlichung menschlicher Intentionen als einer Antwort nicht auf die Frage "Was ist passiert?", sondern "Warum ist es passiert?":

"(...) We see cause" (ebd.).

Alfred Kieser betont ebenfalls die Kraft metaphorischer Sprache und sieht Geschichten als "ausgesponnene Metaphern", die Emotionen auslösen können (1998: 63). Doch Geschichten haben viel weitreichendere Funktionen, wie folgendes Beispiel verdeutlichen kann: In der Teeküche finden oftmals kollegiale Fallbesprechungen statt. Es könnte dabei bspw. um die Frage gehen: Was soll ich mit dem Teilnehmer machen, der den Kurs nicht weiter besuchen möchte und folgende Begründung hierzu angibt? Anstelle von klaren Anweisungen im Sinne von konkreten pädagogischen Maßnahmen werden hier oftmals Ge-

schichten/Anekdoten von ähnlichen Fällen/Teilnehmenden erzählt: "Mitarbeiter kommunizieren angemessenes Verhalten in kritischen Situationen in einem großen Umfang mittels Geschichten ('Kriegsgeschichten')" (Kieser 1998: 64). Hierin sieht Wilkins eine ernst zu nehmende und bislang weitestgehend ungenutzte Datenquelle von Praxis in personenbezogenen Organisationen (Wilkins 1983: 91). In seinen Ausführungen beschreibt Wilkins Storys in Organisationen als einen beinahe "heiligen Weg", um sowohl das Bild des idealen Organisationsmitglieds als auch den Fortschritt in der Implementierung einer Vision bzw. eines Leitbildes zu kommunizieren (Wilkins 1983: 81). Am Beispiel des *Corporate Videos* macht Günther Ortmann deutlich, dass insbesondere große Wirtschaftsunternehmen Narrative der Zugehörigkeit im Sinne eines „Wir“ nutzen (vgl. Ortmann, 2022).

Die Funktionen von Geschichten in Organisationen

Anhand des Textes von Alan L. Wilkins (1983: 82ff.) lassen sich folgende Merkmale von Geschichten in Bezug auf ihre Relevanz für die Organisationsforschung stichwortartig aufzählen. Die einzelnen Gesichtspunkte wurden von mir nach Funktionen betitelt:

Kulturelle Funktion:

Storys ermöglichen einen Austausch bzw. einen Abgleich geteilter Werte: Soziale Skripts werden in den Storys vermittelt, indem sie bspw. von den jeweiligen Konsequenzen für das Befolgen und für die Abweichung von Regeln erzählen.

Koordinations- und Allokationsfunktion:

Sie zeigen soziale Kategorien und Statuszuschreibungen der einzelnen Akteur*innen auf und geben Auskunft darüber, welchen Part die jeweiligen Akteur*innen in der Organisation zu besetzen haben.

Kontrollfunktion:

Alan Wilkins zitiert die Unterteilung in "first-order", "second-order" und "third-order-controls" nach Perrow (Perrow 1979 zitiert nach Wilkins 1983: 82):

1. First-Order-Controls = direkte Kontrolle (Überwachung/Beobachtung/direkte Anweisungen)
2. Second-Order-Controls = Regeln/Durchführungsverordnungen/Richtlinien (Programme) oder Standardprozeduren/-verfahren
3. Third-Order-Controls = Kontrolle durch Problem- bzw. Situationsdefinitionen. Wilkins zählt "scriptal stories" zu den Third-Order-Controls oder auch "ideologischen Kontrolle", da sie informell weitergegeben werden und subjektiv interpretiert sind. Im Gegensatz dazu haben Standardprozeduren einen offiziell, schriftlich formell klar definierten Ablauf von Regeln, die zu befolgen sind. Gerade in personenbezogenen Organisationen mit ihrer hohen Komplexität und ihrem geringem Grad an Strukturierung des Handlungsablaufs haben Geschichten eine große Bedeutung als Third-Order-Controls, da sie im Sinne der "logic of good faith" (vgl. hierzu ausführlich: Klatetzki, 2004.) auch bei sich häufig ändernden Situationsanforderungen eine Kontrollmöglichkeit über die Mitarbeitenden darstellen.

Das Feedback des Teams liefert eine Bewertung des Handelns und setzt einen normativ-strukturellen Rahmen basierend auf dem Organisationskonzept der Mitarbeitenden. Dabei ist zu bedenken, dass die Erzähler- und die Zuhörerrolle immer die eines Organisationsmitgliedes ist und nicht die eines vom Organisationskontext losgelösten Individuums (z. B. Privatperson). Es werden also im engeren Sinne keine persönlichen, sondern professionelle Geschichten erzählt.

Problemlösungsfunktion:

Für Wilkins sind in Organisationen erzählte Geschichten Skripts, die er wie folgt beschreibt: "Scripts are a form of cognitive shortcut in that they are an event map for routine events. They help us categorize events of 'this type' so that we know what to expect and/or how to behave" (Wilkins 1983: 83f.). Kieser und Ebers beschreiben diese Geschichten als "Kriegsgeschichten" (1998: 64), die einen möglichen Lösungsweg aufzeigen können. Was Wilkins mit "this type of event" (s. o.) meint, könnte man sich folgendermaßen vorstellen: Ein*e Mitarbeiter*in weiß nicht, was in einer bestimmten Situation zu tun sei und

äußert dies einem*r Kollegen*in gegenüber. Diese*r antwortet: "Nun, ich kann dir zwar nicht genau sagen, was jetzt genau zu tun ist, aber ich hatte mal einen ähnlichen Fall (type of event), und da habe ich folgendes gemacht..." und er schildert eine Fallgeschichte. Hier wird deutlich, dass Storys Lösungswege aufzeigen können und so die Handlungs-/Problemlösungskompetenz der Mitarbeitenden untereinander erweitern – natürlich unabhängig von der fachlichen Qualität des jeweiligen Lösungsansatzes.

Sinnstiftungs- und Überzeugungsfunktion:

Geschichten sind mit Emotionen verbunden (Kieser 1998: 63) und haben dadurch eine größere Überzeugungskraft als reine Fakten. Außerdem sind sie sehr effektiv in der Darstellung von Informationen, da sie konkret und lebendig und somit auch leicht zu merken sind ("memorable and persuasive") (Wilkins 1983: 82). Ihre Überzeugungskraft (Kieser 1998: 64) liegt in der Vision, die durch internalisierte Mythen innerhalb der Organisation – also in den Köpfen der Organisationsmitglieder – auf der Basis gemeinsam geteilter Werte einen Glauben bei den Organisationsmitgliedern erzeugt, der handlungsrelevant wird (Wilkins 1983: 87.). Natürlich bedarf es einer längeren Zugehörigkeit zur Organisation, um damit zu dieser Wertvorstellung bzw. zu diesem Leitbild zu gelangen. Wird eine Organisationsgeschichte jedoch von vielen Mitgliedern geteilt, und äußert sich dieses Verständnis in der sozialen Praxis, so werden die impliziten Werte der Geschichte zu einem Symbol der Organisationszugehörigkeit. Mit anderen Worten: Die Mitgliedschaft zur Organisation beweist sich durch die Erzählung von Geschichten mit einem Organisationskongruenten bzw. konsensfähigen Plot – man erzählt die "richtigen" Geschichten. So ermutigen in Organisationen erzählte Geschichten zur Stellungnahme für die Werte der Organisation, zumal die mit der Geschichte verbundenen Diskurse einfacher zu merken und leichter abrufbar sind als einzelne Informationen und Argumente (Wilkins 1983: 87). Folgendes Zitat von Alan L. Wilkins fasst einige der oben genannten Gesichtspunkte von Storys in Organisationen zusammen: "(...) The story may communicate a perspective, an approach to problem solving, implied causal relationships, and deep-seated values" (1983: 89f.). Das Kausalkarten-Verfahren ist meines Erachtens ein sehr geeignetes Instrument, sich den "dahinterliegenden/tiefsitzenden Werten" (s. o.) durch Interpretation der Kausalstruktur und des Event Frame zu nähern und Kognitionen der Organisationsmitglieder begreifbar und bearbeitbar zu machen. Es geht darum, das Denken der Organisationsmitglieder transparent zu machen. Ich denke, dass bei umfassenden Analysen von organisationsinternen Geschichten, wie etwa Good-Practice-Geschichten, in einem gewissen Maß die Organisationskultur verständlich wird. Kausalkarten machen die Ebene der Third-Order-Control sichtbar, indem sie nach der Problem- und Situationsdefinition der Mitarbeitenden als wahrgenommene Kausalität fragen. Diese Sinnzuschreibungen werden im Rahmen von Erfolgsgeschichten relevant, da die Kontrolle und die Problemlösungen größtenteils durch diese Kausalitätsannahmen organisiert werden. Denkt man die Theorie der Third-Order-Control nach Wilkins weiter, so setzen Veränderungen in der pädagogischen Praxis von Weiterbildungseinrichtungen genau an diesen Kognitionen an.

Es gilt erstens, einen Weg zu finden, an authentische Organisationsgeschichten als Datenmaterial zu gelangen, zweitens, die Kausalstrukturen dieser Geschichten zu identifizieren, um dann Rückschlüsse und Hypothesen auf die Organisationskultur zu formulieren. Erfolgsgeschichten könnten hierbei eine Hilfestellung leisten, da man im Prozess einer Digitalisierung der Einrichtung, wenn es darum geht, Personal zu schulen und Handlungsmuster der Akteur*innen zu verändern, die impliziten Kausalannahmen sichtbar und diskutierbar machen könnte. Die Kausalkarten würden für den Veränderungsprozess innerhalb der Organisation einen leichteren Einstieg bilden als abstrakte Zielvereinbarungen o. Ä.

Struktur einer Geschichte – wie sieht eine (gute) Story aus?

Die Struktur von Geschichten hat Kurt Vonnegut sehr anschaulich und kurzweilig in einer Vorlesung dokumentiert, und ich kann empfehlen, sich ein paar Minuten für dieses Video zu nehmen. Er verdeutlicht sehr gut die gängige Struktur aller Geschichten (YouTube, 2022).

Thomas Klatetzki benennt narrative Gattungen, Genres, die sich anhand der Geschehnisse differenzieren lassen (vgl. Klatetzki, 2022: 316): Er bezieht sich auf Kenneth Gergen (2011) und legt mit der Zeit- und der Bewertungsdimension von Geschichten dar, dass Geschichten einem einfachen Schema folgen. So ist das Genre der Tragödie dadurch gekennzeichnet, dass im zeitlichen Verlauf eine Regression stattfindet und diese in einem schicksalshaften Verhängnis o. Ä. kulminiert („Krise, Untergang, Verfall“). Demgegenüber entwickelt sich die Erfolgsgeschichte in diversen Variationen bei der Zusammenstellung der

einzelnen Phasen von Stagnation, Fortschritten und Rückschlägen in der Richtung gegen Ende immer progressiv („Es wird immer besser – Fortschritt!“). Im vhs-Kontext sind recht einfach tragische Geschichten zu identifizieren: Man denke nur an das Schema vhs, Ausstattung und gesetzliche Vorgaben zum Datenschutz und zur Datensicherheit (Verwaltung, IT). Die Legitimation durch Tragödien sieht dann häufig so aus, dass man gerne *möchte* (progressive, pädagogisch sinnvolle Angebote im Digitalbereich) aber aufgrund von schlechten Rahmenbedingungen (fehlendes WLAN, fehlender Support, bürokratische Hürden, unsichere Rechtslage, mangelnde Nachfrage) nicht *kann*.

Im Kontrast dazu kann man Erfolgsgeschichten gut abgrenzen, in denen nämlich aus einer eher schlechten oder stagnierenden Situation eine Verbesserung hervorgeht, die dann davon erzählt, auf dem „richtigen“ Weg zu sein. Vielleicht hat diese Erfolgsgeschichte dann auch noch eine romantische Komponente: Wenn durch diesen Erfolg die Liebe zur Volkshochschule neu entfacht wird.

Diese Art der Romanze ist vielleicht seltener. In jedem Fall geht es bei den Erfolgsgeschichten um eine positive Legitimation des Organisationshandelns im Einklang mit gesellschaftlichen und politischen Wertevorstellungen und Anforderungen.

Methode – Das Kausalkartenverfahren

Im Folgenden soll die Methode der Anwendung des Kausalkartenverfahrens vorgestellt werden. Insofern dokumentiert dieses Hauptkapitel die Workshop-Phase als konkrete Vorgehensweise bzw. Praktik.

Vorbereitungen

Auf der Organisationsebene entstehen interessanterweise Geschichten ganz von selbst, und zwar meistens dann, wenn es um Legitimation geht. Das muss nicht immer im negativen Sinne als Rechtfertigung verstanden werden, sondern kann natürlich auch als Beweis für die Qualität der Arbeit dienen. Das bedeutet, dass man sich zunächst auf Volkshochschulebene in Arbeitskreisen o. Ä. vernetzt und sich entsprechend austauscht. Die Verbände bieten hierzu immer wieder Gelegenheiten in Form von Barcamps oder auch anderen Treffen. Es werden also häufig Räume für Austausch und gegenseitiges Lernen geschaffen. Nicht zuletzt gibt es auch konkrete Handreichungen vom Landesverband NRW selbst, wie man mit einer Digitalisierungsstrategie startet und sich dabei austauscht und kollaborativ arbeitet (siehe hierzu: *Leitfaden zur Entwicklung einer Digitalstrategie in Volkshochschulen – Landesverband der Volkshochschulen von NRW e.V., 2022b*).

Gruppenarbeit

Die Gruppenarbeit oder auch Gruppendiskussion ist meines Erachtens die beste Methode, um Erfolgsgeschichten zur Digitalisierung bearbeitbar und nutzbar zu machen.

Expert*innen in eigener Sache

Dabei sollte man immer im Hinterkopf behalten, dass die Mitglieder der Gruppe selbst mit der weiteren Bearbeitung der Geschichten die Rolle von Expert*innen einnehmen. Deshalb noch einmal der Hinweis aus dem vorangegangenen Kapitel: Es geht um die subjektiv gedachten Kausalannahmen der jeweiligen Akteur*innen. Es kann also durchaus sein, dass die impliziten Wirkungszusammenhänge, die im Verlauf des Kausalkartenverfahrens sichtbar gemacht werden sollen, empirisch oder anhand von sozialen Experimenten gar nicht haltbar sind (vgl. hierzu ausführlich unter dem Stichwort 'Attributionsfehler' oder 'Wahrnehmungsverzerrungen': Aronson & Lilli, 1994). Das ist aber nicht von Nachteil, geht es bei dieser Methode doch um die Analyse der Organisationsskripts und Handlungsgrundlagen. Zudem spielt uns noch eine weitere, wichtige sozialpsychologische Komponente günstig in die Hand: Es gilt die Annahme von W.I. Thomas, der zufolge Menschen so handeln, wie sie eine Situation sehen (definieren), ohne dass sie auch so sein müsste: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Definition Thomas-Theorem, Klimke, Lautmann, Stäheli, Weischer & Wienold, 2020). Hierzu gibt es auch ein recht eindrückliches Beispiel: Egal ob eine Person nun unter psychotischen Wahnvorstellung leidet oder völlig gesund ist – sobald diese Person denkt, dass ihr Haus brennt, ruft sie die Feuerwehr.

Da es sich um "subjektive Daten" handelt, bedarf das Verstehen des konkreten Falls der diskursiven Berücksichtigung des ganzheitlichen Kontextes der Erfolgsgeschichte (Danner, 2006: 23).

Dreischritt der Gruppenarbeit

Zur Erstellung einer Kausalkarte einer gelungenen Einführung digitaler Technologien in den Organisationsalltag sowie einer günstigen Positionierung von Volkshochschulen in mächtige und turbulente Umwelten als Thema ist für die konzeptionelle Ausgestaltung ein Dreischritt vorgesehen:

1. Austausch
2. Reflexion
3. Workshop-Phase „Kausalkarte“

Austausch

Der Austausch kann sich multiperspektivisch auf unterschiedliche Ebenen beziehen, ganz in Abhängigkeit von den involvierten Akteur*innen: Volkshochschule, Verwaltung, Politik, Institutionen, Bürgerinnen und Bürger, Kursteilnehmende sowie Netzwerke bzw. relevante Akteur*innen im Themenfeld „Digitalisierung“.

Zunächst berichten die Teilnehmenden über den aktuellen Stand zum Umgang mit der Digitalisierung in ihrem Umfeld. Eine Einstiegsfrage kann relativ frei gewählt werden, etwa: Wie ist bei euch im Moment der Stand der Digitalisierung? Was hat sich in letzter Zeit bei euch getan?

Reflexion

Im zweiten Schritt wird ein Good-Practice-Beispiel kurz vorgestellt und anschließend diskutiert. Ziel dieses Verfahrens ist es, das ausgewählte Beispiel einer kollektiven Fallbesprechung zugänglich zu machen. Dieses Verfahren bietet sich an, wie im vorangegangenen Kapitel schon ausführlich erörtert, da die Good-Practice-Beispiele aufgrund ihrer Komplexität sowie zur Plausibilisierung von Handlungsschritten und Ereignissen als Erfolgsgeschichten mitgeteilt werden und deshalb eher mit qualitativen Instrumenten der Fallanalyse bearbeitbar sind.

Workshop-Phase „Kausalkarte“

Im letzten Schritt kommt es zur Generierung einer Typologie des vhs-Handelns in Form einer Kausalkarte. Die Ergebnisse der Fallbesprechung (s.o.) werden aufgenommen und strukturiert, um einen idealtypischen Handlungs- und Entscheidungsverlauf anhand einer Kausalstruktur zu visualisieren. Ausgehend vom intendierten Ergebnis Volkshochschulhandeln, nämlich einer Kompetenzerweiterung zum gelungenen Umgang mit Digitalisierung, wird die Frage gestellt, welche Ereignisse bzw. Maßnahmen dazu geführt haben, dass sich die Volkshochschule erfolgreich hat verändern und positionieren können. Am Ende entsteht ein idealtypischer Ablauf vhs-bezogener Handlungsstrategien mitsamt den notwendigen Elementen und Faktoren zur Umsetzung auf der jeweiligen lokalen Ebene, die sichtbar und damit auch diskutierbar gemacht werden. In Folge dieses diskursiven Prozesses sollen die verantwortlichen Akteur*innen soweit befähigt werden, zielführende Aktionen und Entscheidungen zu treffen, die in ihrer Volkshochschule auch umsetzbar sind.

Vier Schritte der Workshop-Phase

Schritt 1 - Umwandlung von Narrationen in Ereignisabläufe

Der erste Schritt zur Gewährleistung der Nachvollziehbarkeit des Verfahrens liegt in der konsequenten Offenlegung und Spezifikation der Datenquellen und des Datenmaterials. Gerade bei den Narrationen ist dies zur späteren Bewertung und Interpretation der Ergebnisse von besonderer Bedeutung. Konkret bedeutet das: Details über die Erfolgsgeschichte sammeln: Wer ist der*die Protagonist*in? An wen richtet sich die Geschichte (Ziel- bzw. Zuhörergruppe)? In welchem situativen Kontext fand die Fallgeschichte statt?

Des Weiteren ist die Festlegung einer geeigneten Dokumentation zur Darstellung des gesamten Workshops sinnvoll, um ebenfalls die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse zu sichern. Abschließend sollen die Workshop-Teilnehmenden über ihre Kausalannahmen reflektieren und diese vorstellbar und begründbar

machen, um somit zu neuen Erkenntnissen und damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten zu gelangen.

Die ausgewählte Geschichte wird nun von Anfang an noch einmal erzählt. Dabei ist darauf zu achten, dass sie möglichst in einer linearen zeitlichen Reihenfolge dargelegt wird. Die Geschichte sollte also gegebenenfalls so geordnet werden, dass sie chronologisch mit dem frühesten Ereignis beginnt und mit dem zeitlich letzten Ereignis endet.

Infobox Ereignis

Soziale Phänomene werden als Ereignis ("Event") konkretisiert, bei dem die handelnden/interagierenden Akteur*innen im situativen Kontext als ein Ganzes, im Sinne von einer Einheit aus Individuen und Umwelt, behandelt werden (Abbott 2001: 94f.). Die Ereignisse werden als Punkte in einer Grafik symbolisiert. Die Verbindungen zwischen diesen Punkten, dargestellt als Pfeile, repräsentieren die kausalen Verbindungen zwischen den einzelnen Ereignissen. Die dadurch entstandene Grafik bezeichnet Axelrod als Cognitive Map (1976: 5). Bei der Analyse von Ereignissen bedienen wir uns aus Techniken der Journalistik: Bei der Frage, wie kann man ein Ereignis einerseits umfassend, andererseits kurz und prägnant darstellen, entwickelte Charnley die "5 W-Formel": Wer tat Was, Wann, Wo, Warum und Wie? (Charnley, 1975: 186f.), die alle notwendigen Informationen für eine journalistische Berichterstattung beinhaltet.

Die Einteilung der Fallgeschichte in Ereignisse basiert auf der Operationalisierung von Ereignissen (Events) als dem Eintreten eines bestimmten Zustands ("state") einer Untersuchungseinheit bzw. dessen Veränderung (Heise, 1975/2001: 3). Die Transformation der Fallgeschichte in Ereignissequenzen sollte so eingeteilt werden, dass sich die einzelnen Ereignisse voneinander unterscheiden und dass jedes Ereignis nur eindeutig auf eine Zustandsveränderung hinweist. David Heise hat anhand von Perraults Rotkäppchen-Geschichte die Transformation in einzelne Events exemplarisch dargestellt:

Narrative	ETHNO Events
Once a little girl was told by her mother to bring some bread and milk to her grandmother.	Mo sends bread & milk to GrMo Mo sends girl to GrMo Girl carries bread & milk Girl leaves her home
As the girl was walking through the forest, a wolf came up to her and asked where she was going.	Girl walks through forest Wolf approaches girl Wolf queries girl
"To Grandmother's house," she replied.	Girl answers wolf
"Which path are you taking, the path of the pins or the path of the needles?"	Wolf queries girl
"The path of the needles."	Girl answers wolf
So the wolf took the path of the pins and arrived first at the house.	Wolf precedes girl to GrMo
He killed Grandmother, poured her blood into a bottle, and sliced her flesh onto a platter.	Wolf kills GrMo Wolf bleeds GrMo into bottle Wolf slices up GrMo Wolf serves GrMo on a platter
Then he got into her nightclothes and waited in bed.	Wolf dresses as GrMo Wolf lies in GrMo's bed
"Knock, knock."	Girl arrives at GrMo's house Girl knocks on GrMo's door

Quelle: Heise 1988 und eigene grafische Bearbeitung

Abbildung 2 Transformation einer Narration in einzelne Events

Die linke Spalte beinhaltet die geschichtlichen Abläufe, die rechte Spalte die dazu transformierten Events.

Dieses Verfahren ist recht aufwendig und sehr wahrscheinlich in dieser Sorgfalt in einem Workshop nicht durchführbar. Als Kompromiss kann man deshalb beginnen, die Geschichte in eine einfache „und-dann“-Form zu bringen und die jeweiligen Ereignisse auf einer Karteikarte zu notieren. Für jeden Part der Geschichte, der mit einem „und-dann“ getrennt wird, wird also eine separate Karteikarte erstellt.

Schritt 2 - Loslösen von Ereignissen aus einer Sequenz

Aus der Erfolgsgeschichte haben wir nun einen zeitlich sortierten Stapel an Karteikarten. Vielleicht macht es auch Sinn, die für die Erzählenden relevanten Ereignisse auf einer Karte noch etwas spezifischer zu dokumentieren.

Element	Beschreibung
1. AGENT	Der Agent (Akteur) eines Events wird in einer Narration durch das Subjekt im Satzbau angezeigt. Dementsprechend initiiert und vollzieht der Agent Handlungen. Das Handeln in Organisationen ist verbunden mit Statuskriterien und Rollen, sodass Akteur*innen sich durch soziale Identitäten (z. B. Bereichsleiter*in, Betreuer*in, Mitarbeiter*in usw.) bestimmen lassen (Heise & Durig, 1997: 3)
2. AKTION	Die Handlung beeinflusst das gesamte Event und wird im Satz durch das Verb bestimmt. Durch die Aktion werden alle Elemente des Events zu einem Ereignis zusammengeführt: "The fusion of event-frame elements into a happening" (ebd.: 2).
3. OBJEKT	Mit dem Objekt wird die Einheit benannt, die durch die Handlung bewegt oder in ihrem Zustand verändert werden soll. Dabei ist es egal, ob es sich um Gegenstände oder Personen handelt. Semiotische Objekte, wie etwa Aussagen, die zum Gegenstand einer Handlung gemacht werden, können ebenfalls Objekte im Sinne des Event Frame sein (ebd.: 4).
4. INSTRUMENT	Das Instrument bezeichnet die Einheit, die vom Agenten zur Durchführung der Handlung benutzt wird. Das Instrument selber ändert sich gewöhnlicherweise dabei nicht. David Heise schreibt: "People, social organizations, and verbalizations can be instruments" (ebd.: 2). Das kann zum Beispiel das Einverständnis der IT-Abteilung zum Datenschutzkonzept einer Lernplattform oder -software sein.
5. BEGLEITUMSTÄNDE	Zur Spezifikation des Settings, in dem ein Event stattfindet: Es unterscheidet sich vom Setting, indem es das Objekt mit dem Setting anhand eingegrenzter Kriterien spezifiziert. Beispiel: Das Tor fiel in der letzten Minute des Fußballspiels. Hier wäre die Spezifikation "letzte Minute" als Begleitumstand zu bezeichnen (ebd.: 4).
6. SETTING	Das Setting setzt das Event in einen situativen Kontext durch Informationen zum räumlichen und zeitlichen Zusammenhang.
7. PRODUKT	Das Produkt steht am Ende des Events als das Ergebnis einer Handlung. Es verbindet nachfolgende Events, da als Produkt neue Objekte, Agenten usw. entstehen können, die im nachfolgenden Event relevant werden.
8. ADRESSAT*IN	Hier ist der*die Nutzer*in des Produktes gemeint. Adressat*innen erkennt man daran, dass ihr anschließendes Verhalten durch das aktuelle Event beeinflusst wird. Im Satzbau erkennt man dieses Element am Dativ-Kasus (ebd.: 5).

Die acht Spezifikationen eines Ereignisses müssen nicht für jede einzelne Karteikarte durchgearbeitet werden. Die obige Auflistung ist eher als eine Übersicht mit möglichen Anhaltspunkten zu verstehen, die die Charakterisierung des Ereignisses erleichtern sollen. Es bietet sich an, hierfür eine Art Formularraster zu entwerfen, auf dem man die einzelnen Elemente notieren kann.

Schritt 3 - Neuverknüpfung der Ereignisse

Das Kausalkartenverfahren ist in der Lage, Kausalkarten zu erstellen, indem es nach Kausalzusammenhängen von Ereignissen fragt. Der*die Anwender*in wird durch diese Fragen veranlasst, über Kausalannahmen zu reflektieren. Alle Ereignisse, von denen er oder sie annimmt, dass sie in einem kausalen Zusammenhang stehen, werden miteinander verbunden. Dieses Verfahren wird als *Linking* bezeichnet.

Ganz vereinfacht ausgedrückt: In der Geschichte werden zeitliche, sequentielle *und-dann*-Verknüpfungen mit *weil*-Verknüpfungen verbunden.

Insofern ist die Kausalstruktur grundsätzlich von der Ereignisstruktur zu unterscheiden: Die Ereignisstruktur verbindet die einzelnen Sequenzen im zeitlichen Ablauf – die Ereignisse lassen sich durch ein "und dann" miteinander verbinden. Dem steht die Kausalstruktur gegenüber, die zwar von der zeitlichen Abfolge nicht losgelöst ist, diese jedoch mit der Kausalbeziehung "weil" ergänzt. Die Events werden also nach dem Kriterium der angenommenen Wirkungszusammenhänge von Ereignissen miteinander verbunden. Kausalität ist hierbei eine kognitive Konstruktion, die sich explizit in einer Geschichte z. B. durch den Wortlaut: "und dann passierte folgendes, weil...", zeigen würde. Gemäß David Heises Ausführungen zur Kausalität ergeben sich folgende Arbeitsdefinitionen für Kausalität und Kausalstruktur:

Kausalität: Wir gehen immer dann von Kausalität aus, wenn das Auftreten eines Ereignisses Grund genug dafür ist, das Erscheinen eines anderen Ereignisses zu erwarten (Heise 1975/2001: 11).

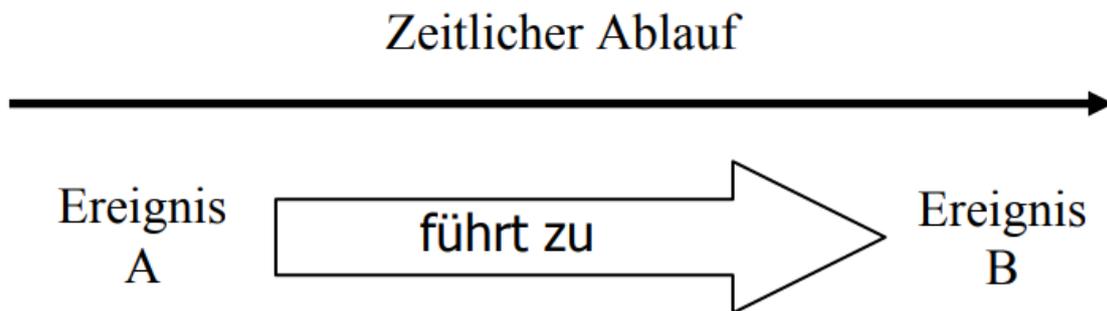


Abbildung 3 Kausalität im zeitlichen Ablauf

Das Eintreten eines ersten Ereignisses A ist eine ausreichende Bedingung für das Eintreten eines späteren Ereignisses B (Heise 1975/2001: 5).

Kausalstruktur: Die Kausalstruktur bildet die Abfolge von historischen Ereignissen in Form von Voraussetzungen und Konsequenzen einer räumlich und zeitlich strukturierten Sequenz ab ("subjective representations of reality" Heise 1989: 1).

Ereignisse vereinen in diesem Modell Handlungen und Zustandsveränderungen.

Wenden wir uns nun wieder unseren Karteikarten mit den einzelnen Ereignissen zu. Da wir nicht Software-gestützt arbeiten, sollten die Karteikarten zeitlich einordbar sein, damit die Ereignisse nicht in ihrer Sequentialität durcheinanderkommen. Auf der zeitlich letzten Karteikarte sollte ein Ereignis oder ein erreichter Zustand sein, der den Erfolg der Geschichte ausmacht.

Die Verknüpfung der Ereignisse, beginnend mit dem letzten Ereignis, erwies sich in der Vergangenheit als sehr praktikabel und wenig fehleranfällig. Anhand dieser letzten Karte arbeiten wir nun die Erfolgsgeschichte rückwärts entlang des Ereignisverlaufes auf. Wir beantworten uns dabei die Frage: Was hat letztendlich dazu geführt, dass die Geschichte in dieser Form so ausgegangen ist?

Wir nehmen uns also die letzte Karte sowie die zeitlich vorangegangene Karte und analysieren deren Verbindung mit der Frage: Ist das Ereignis aufgrund des vorangegangenen Ereignisses geschehen?

Hierbei helfen uns unterschiedliche Fragetypen, die eine Weil-Verbindung entweder bedingen oder ausschließen.

Fragetyp	Frage (In den Platzhaltern "___" stehen die jeweiligen Ereignisse.)
Voraussetzung	Verlangt ___ dieses oder ein ähnliches Ereignisse wie ___?
Implikation	Weist das Ereignis ___ darauf hin, dass ein Ereignis wie ___ passierte?
Historischer Grund	Steht dieses Ereignis ___ in einem historischen Kontext von Ereignis ___?
Kontrafaktisch	Stell dir vor, Ereignis ___ wäre nicht passiert. Kann dann überhaupt Ereignis ___ aufrauchen?

Werden die ersten drei Fragetypen bejaht, bzw. die kontrafaktische Frage verneint, so werden die beiden Ereignisse miteinander kausal verknüpft. In der Anwendung erwies sich der Fragetyp 4 – also die kontrafaktische Frage – als besonders hilfreich, sodass die kausalen Verknüpfungen der Ereignisse hauptsächlich mit diesem Fragetyp durchgeführt wurden. Ungeachtet der verschiedenen Fragetypen bleiben die Antwortmöglichkeiten gleich: Entweder "ja" oder "nein", sodass eindeutige kausale (Nicht-)Zusammenhänge entstehen können. Anhand dieser kausalen Verknüpfungen kann man nun ein grafisches Modell abbilden: Die einzelnen Events sind hierbei die Knotenpunkte, und die Zweige sind die Kausalverknüpfungen. Zum abschließenden Vergleich zwischen Kausalstruktur und Ereignisstruktur dient die folgende Grafik:

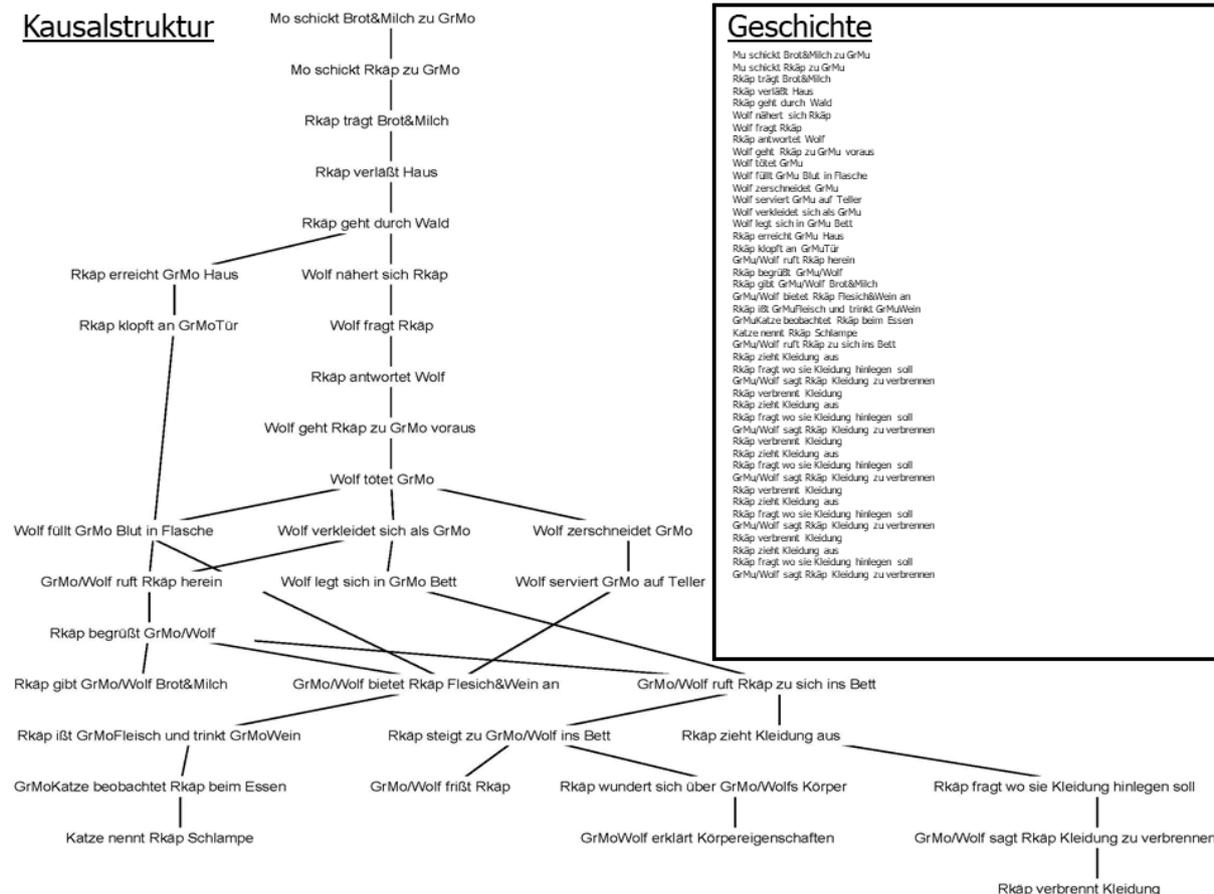


Abbildung 4 Rotkäppchen als Kausalstruktur und als Ereignisablauf

Die Grafik zeigt auf der linken Seite die Kausalstruktur des Märchens „Rotkäppchen“. In dem Kasten auf der rechten Seite ist die Ereignisstruktur als zeitliche Abfolge dargestellt.

Schritt 4 – Generalisierung der Kausalstruktur in eine Kausalkarte

Perraults Version von „Rotkäppchen“ ist eine Erwachsenenversion und unterscheidet sich von der weiter verbreiteten Grimm’schen Ausgabe mit der Frage-Antwort-Szene „Warum hast du so große Hände?“. Betrachtet man nämlich den Graphen ab dem Punkt, bei dem der Wolf die Großmutter tötet, verzweigt sich die Kausalstruktur in drei Stränge, und zwar verkleidet sich der Wolf nicht nur als Großmutter, sondern er füllt Großmutter’s Blut in einer Flasche und zerschneidet sie. Im Detail bedeutet dies einen Horror-Part, indem Blut und Fleisch der Großmutter Rotkäppchen als Wein und Essen dargereicht werden, was eine Katze im Raum veranlasst, Rotkäppchen als „Schlampe“ zu beschimpfen.

Die Verkleidung des Wolfes als Großmutter im Bett ist eine weitere Linie in Perraults Geschichte, die man als sexuell konnotiert interpretieren kann, da der Wolf als Großmutter verkleidet Rotkäppchen zu sich ins Bett ruft und sie anhält, nach und nach einzelne Kleidungsstücke auszuziehen und zu verbrennen. Es ist also eine Erwachsenengeschichte mit Sex, Crime und handfesten Horrorelementen.

Interessant ist nun, ob dieser Frage- und Antwort-Zirkel zwischen Rotkäppchen und Wolf dazu geführt hat, dass Rotkäppchen gefressen wurde. Stellen wir uns also die konkrete Frage: Was hat dazu geführt, dass Rotkäppchen vom Wolf gefressen wurde? Und: Welche Ereignisse waren hierfür ausschlaggebend? Mit dem Java-basierte-Computerprogramm ETHNOII von David Heise erstellte ich eine Kausalkarte, und die Antwort wirkt profan: Rotkäppchens Schicksal war schon besiegelt, als sie in den Wald ging. Unabhängig davon, dass sie sich ins Bett gelegt hat, dass sie unbewusst zur Kannibalin wurde oder dass sie sich nach und nach auszog und ihre Kleider verbrannte – sie hätte einfach nicht in den Wald gehen dürfen! Betrachten wir hierzu die mit dicken schwarzen Linien und Textboxen markierte Kausalstruktur zum Ereignis „Als Großmutter verkleideter Wolf frisst Rotkäppchen“:

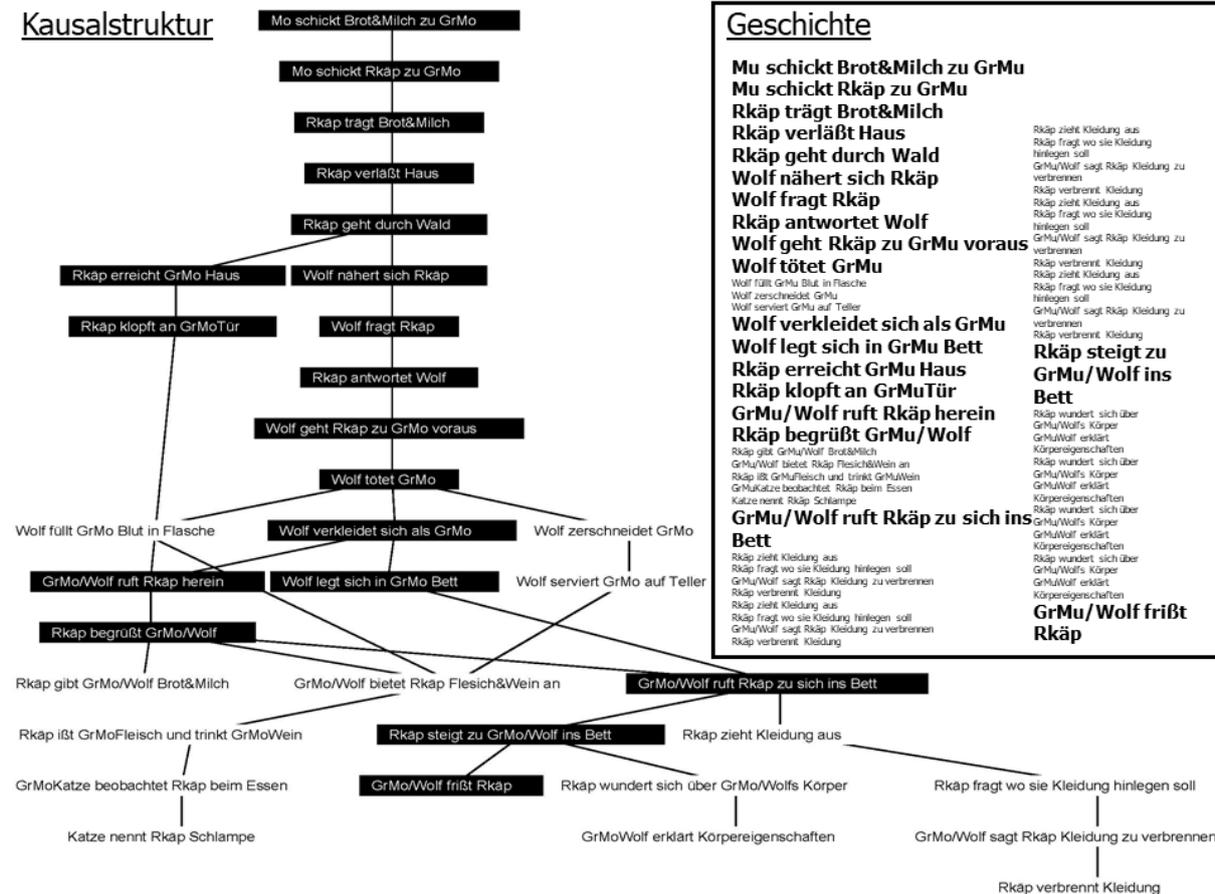


Abbildung 5 Kausalkarte Rotkäppchen und der Wolf

Vielleicht macht es die Geschichte ja gerade aus, dass Rotkäppchen sich immer wieder wundert, warum Großmutter so große Augen und Hände hat, und es ist sicherlich auch spannend bis zum Höhepunkt: „Warum hast du so große Zähne?“ – „Damit ich dich besser FRESSEN kann!“.

Allerdings wirkt die Kausalanalyse dagegen etwas unaufgeregter, da Rotkäppchen ohnehin gefressen wird. Für unser Anliegen ist dieses Beispiel recht anschaulich, zeigt es doch, dass viele Teile von Geschichten als „Folklore“ zu bewerten sind und nicht in einem logischen Wirkungszusammenhang stehen. Beziehen wir diesen Aspekt auf die Erfolgsgeschichten, so zeigt sich in dieser Vorgehensweise die Chance, bestimmte Aspekte von Geschichten zu analysieren und sich konkret zu fragen: Geht es hier um bestimmte Symbole und Emotionen, und haben bestimmte symbolische Akte Auswirkungen auf das anvisierte Endergebnis. Im nachfolgenden Kapitel verlassen wir die Märchenwelt und wenden uns konkreten Anwendungsbeispielen und Erfolgsgeschichten aus Volkshochschulen zu.

Anwendungsbeispiele

Es folgen einige Beispiele, die die Möglichkeiten und Grenzen des Verfahrens anschaulich machen.

Vom Kopierraum zum Smartpanel

Es gibt folgende Erfolgsgeschichte, die ungefähr so tatsächlich passiert ist: In einer großen Volkshochschule wurde großzügig in die technische Infrastruktur investiert, und es wurden Smartpanels angeschafft. Die Smartpanels zeichneten sich aus durch leichte Bedienbarkeit und aktuelle Technik. Nun wollte man die Panels auch für den allgemeinen Kursbetrieb nutzen. Man konnte allerdings die freiberuflich agierenden Dozierenden nicht dazu zwingen, sondern wollte sie über Infoveranstaltungen und Dozierendenschulungen von den Vorteilen der Smartpanels überzeugen. Die Infoveranstaltung und die Schulung stießen auch auf Interesse, und die Dozierenden informierten sich über die Handhabung der neuen Technik. In den regulären Kursen hingegen kamen die Smartpanels, ungeachtet der Schulungen, weiterhin nicht zum Einsatz. Die Dozierenden vervielfältigten ihre Lernmaterialien für die Teilnehmenden weiterhin auf Papier im Kopierraum der vhs. Die Rahmenbedingungen waren geschaffen: die Technik funktionierte, die Verlage stellten ihre Lehrmaterialien in digitaler Form zur Verfügung, und die Dozierenden wurden in die Handhabung eingeführt. Warum wurden die Smartpanels also weiterhin nicht eingeschaltet?

Die Antwort hierzu lieferte mir die verantwortliche Person aus dem Bereich der Hauptamtlich Pädagogischen Mitarbeitenden dann in der Geschichte selbst: Eines Tages stellten die Dozierenden fest, dass sie morgens sehr viel Zeit sparen konnten, wenn sie ihre Kurse nicht mehr in Papierform morgens im Kopierraum „vorbereiten“ mussten, sondern direkt auf visuell ansprechend gestaltete Materialien der Verlage in digitaler Form zurückgreifen konnten. Damit sparten sie für jede Kurseinheit ungefähr eine halbe Stunde Vorbereitung.

In dieser Darstellung der Erfolgsgeschichte einer vhs wurde die Wirkungsannahme zwar direkt mitgeliefert, aber sie zeigt auch, dass einige Elemente der Kausalannahmen nicht hinreichend sind, um das Ende der Erfolgsgeschichte zu verstehen. Verallgemeinern wir diese Geschichte in einer Kausalkarte, so können wir sehen, dass Schulungen und Informationsveranstaltungen sowie der technische Support keine hinreichenden Gründe sind, damit die Technik im Haus angenommen und genutzt wird. Dies ist umso erstaunlicher, da die Dozierenden sich ja anfangs auch durchaus interessiert zeigten, sie kamen nur nicht in die Umsetzung.

Nun wissen wir aus den Sozialwissenschaften, dass Einstellungs- und Meinungsäußerungen nur recht lose mit konkreten Handlungen und konkretem Verhalten gekoppelt sind: Die Notwendigkeit von digitaler Grundbildung, den Einsatz von modernen, digital-gestützten Methoden stellt sicherlich niemand in Abrede, lediglich, wie man dann in die Phase des „Tuns“ kommt, ist komplex. Im Falle der Dozierenden im Kopierraum schlug die Kosten-Nutzen-Abwägung in Richtung Smartpanel auch erst an dem Punkt aus, als die Zeit- und Arbeitersparnis der Maßnahme deutlich wurde. Dieses Ereignis: „Erkennen des persönlichen Nutzens der Smartpanels für die Dozierenden als Zeit- und Arbeitersparnis“ war damit das letzte kausale Element, welches dazu führte, dass die Smartpanels in der Volkshochschule nicht nur eingeführt, sondern in den Kursen auch genutzt wurden.

Menschen, die mit der Digitalisierung in der vhs betraut sind, können aus der Kausalanalyse der obigen Erfolgsgeschichte ein paar Baustellen für ihre eigene Volkshochschule identifizieren: 1. Funktioniert die Technik so gut und stehen die Unterrichtsmaterialien in der Art zur Verfügung, dass es zu einer Arbeits erleichterung der Dozierenden kommt? 2. Reicht eine reine Werkzeugschulung aus? 3. Wie kommuniziere ich den Nutzen? 4. Wenn die Compliance der Dozierenden wichtig ist: Wie kann ich noch weitere positive Aspekte finden, wie z.B. „bessere Stimmung“ und mehr Teilnehmende in den Kursen aufgrund von kurzweiliger und ansprechender Didaktik mit digitalen Elementen?

Über diese Fragen müsste man dann diskutieren, und die anfängliche Kausalkarte aus dieser Erfolgsgeschichte ist meines Erachtens hierzu ein guter Anlass:

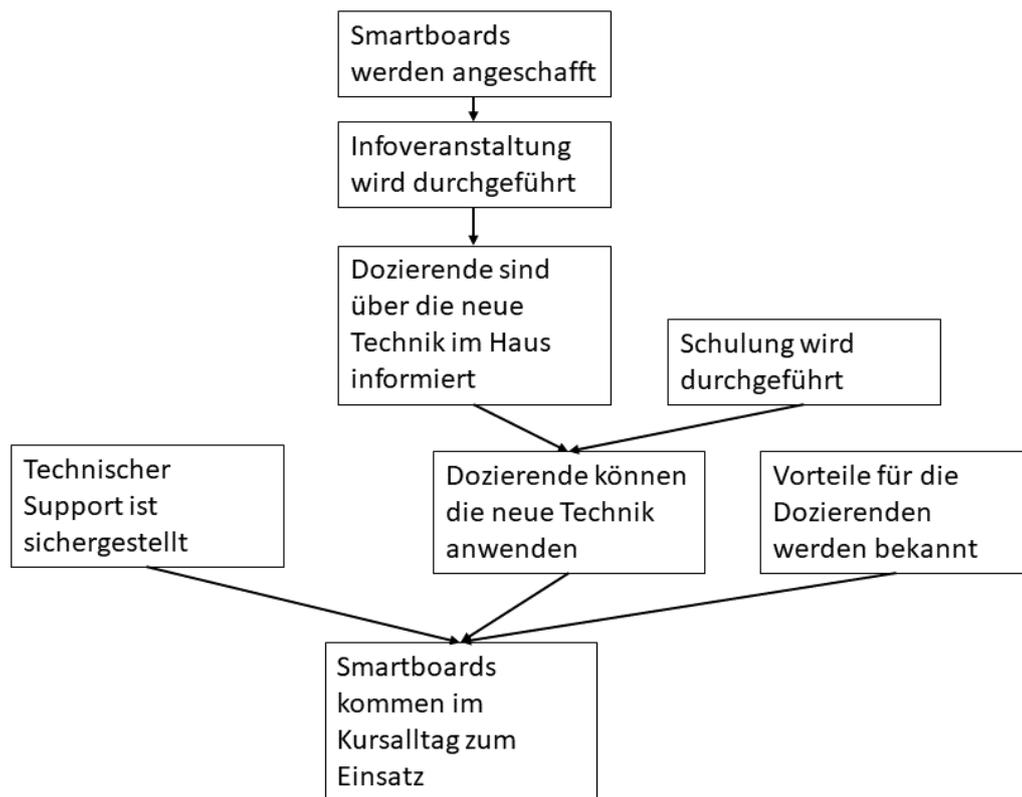


Abbildung 6 Kausalkarte Implementation von Smartboards

An der Kausalkarte kann man gut erkennen, dass es in der Geschichte eine offene Stelle gibt: Wie kam es, dass die Dozierenden ihren persönlichen Nutzen im Zuge der Einführung der neuen Technik erkannten? Hier bietet die Kausalkarte selbst dann wieder einen Anlass, genauer nachzufragen.

Generalisierte Kausalkarte

Vor einigen Jahren durfte ich im Rahmen eines Forschungsprojektes zum kommunalen Demografiemanagement in NRW (*Kommunales Demografie-Management (2010-2012)*, 2022a) im Nachgang an eine Gruppendiskussion mit Expert*innen eine Kausalanalyse durchführen mitsamt einer generalisierten Kausalkarte. Damals gingen wir der Frage nach, wie zielgerichtete Veränderungen kommuniziert werden müssen, damit sie Aussicht auf Erfolg haben. Die qualitativen Voruntersuchungen zum Projekt ergaben, dass die PR-Strategien auf kommunaler Ebene sich sowohl inhaltlich als auch methodisch sehr stark unterschieden. Es gab daher kaum klare Angaben darüber, was eigentlich ein erfolgreiches Demografiemanagement ausmacht und wie dieser Erfolg nach außen kommuniziert werden kann.

Wie bringe ich das Thema „Digitalisierung“ in meiner vhs auf die Agenda?

Aus forschungspragmatischen Gründen wurde deshalb im Rahmen einer Gruppendiskussion der Frage nachgegangen, welche Voraussetzungen geschaffen werden bzw. welche Ressourcen vorhanden sein müssen, damit man von einer gelungenen Positionierung des Themas „Demografischer Wandel“ auf kommunaler Ebene sprechen kann. Hierbei kam die Methode der Event Structure Analysis nach David Heise zum Einsatz. Anhand eines computergestützten qualitativen Analyseverfahrens wurden in Abhängigkeit der sozialwissenschaftlichen Interpretation Wirkungszusammenhänge grafisch dargestellt.

Aus den gesammelten Berichten der Gruppendiskussion zur Frage: „Was muss geschehen, damit demografischer Wandel als kommunales Thema erfolgreich platziert werden kann?“ erstellte ich damals eine Kausalkarte und arbeitete mit einem computergestützten Analyseprogramm. Obwohl das generali-

sierte Modell einen idealtypischen Ablauf darstellt, kann man davon ausgehen, dass die einzelnen Ereignisse in einem Wirkungszusammenhang stehen. Dementsprechend sollen die Pfeile zwischen den Ereignissen (Events) als „weil“-Verbindungen gelesen werden. Rückblickend finde ich die Ergebnisse immer noch interessant, und ich habe mir für dieses Konzept die Mühe gemacht, das Thema „Demografie“ durch „Digitalisierung“ zu ersetzen und entsprechend zu modifizieren, um die Funktionalität des Verfahrens in der Anwendung zu verdeutlichen. Wie alle kognitiven Modelle, ist dieses generalisierte Modell rein subjektiv. Allerdings hatte ich damals die Aussagen von Menschen, die sich intensiv mit dem Thema befassten und daher fachlich versiert waren. Ob das Modell nun stimmt oder nicht, ist nicht relevant, vielmehr wird der Hauptaspekt des Kausalkartenverfahrens sichtbar: Man sieht mögliche Kausalannahmen, über die man dann konkret diskutieren kann, und die einzelnen Verbindungen und Ereignisse werden dann selbst zum Gegenstand der Frage: „Ist das ein Aspekt bzw. eine Baustelle, mit der wir uns als vhs XY befassen sollten?“.

Der erste Abschnitt ist schon erstaunlich im Hinblick auf die Parallelen in Volkshochschulen. Wie startet eigentlich die Geschichte „Digitalisierung“ in der Volkshochschule? Eine wichtige Erkenntnis des Kausalmodells als Antwort auf die Initiative bzw. den Startpunkt ist, dass ein Thema erst dann erfolgreich platziert werden kann, wenn ein*e Machtpromoter*in und ein*e Sachpromoter*in die Relevanz des Themas erkennen und der*die Machtpromoter*in die Initiative ergreift. Machtpromotor*innen sind in diesem Fall einflussreiche politische Akteur*innen, die sich vom Thema einen Nutzen versprechen.

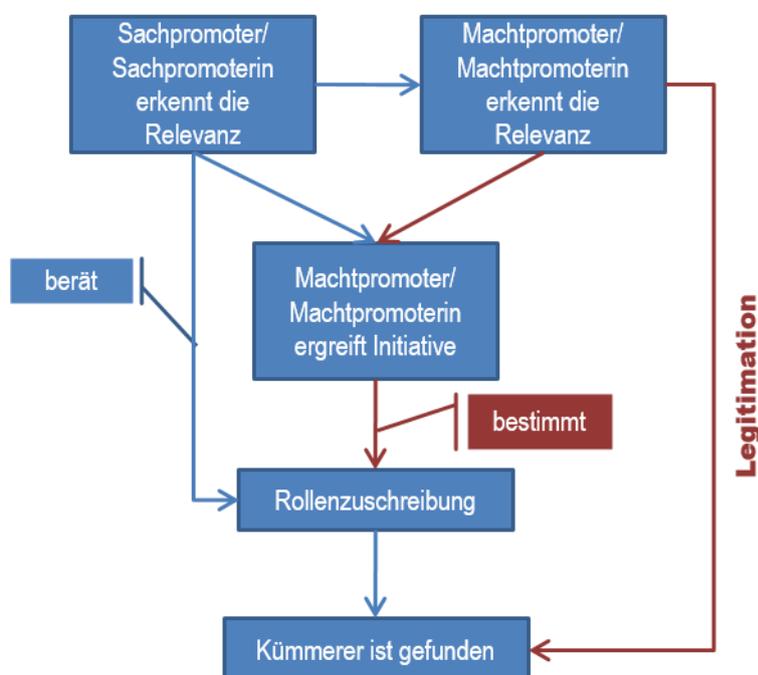


Abbildung 7: Kausalkarte: Wer ergreift Initiative und kümmert sich?

Alle abgebildeten Ereignisse stehen in einem Wirkungszusammenhang und sind Grund und Voraussetzung dafür, dass das Ziel erreicht werden kann. Als „neuralgischer Punkt“ taucht vor allem die Kombination aus Sach- und Machtpromotion auf. Sobald ein Ereignis nicht eintritt und/oder erfüllt ist, ist eine erfolgreiche Zielerreichung fraglich. Eine Interpretation ist zum Beispiel, dass die Rollenzuweisung „Digitalisierungsbeauftragte*r“ und deren Handlungsmöglichkeiten erst durch die Bestimmung bzw. Legitimation einer ranghöheren Person möglich wird. Würde diese Position ohne legitimatorischen Rückhalt von Seiten der Leitungsebene existieren, hätten wir hier ein klassisches Beispiel von „funktionalem Dilettantismus“, nach dem Motto, wie können/wollen das Problem nicht lösen, haben aber jemanden, der*die sich darum kümmert. Die Position innerhalb der Organisation hätte dadurch nur einen politischen Wert als Symbol des „guten Willens“ der vhs.

Die nachfolgende Grafik zeigt die erste Version der Kausalkarte, die im Rahmen der Gruppenarbeit noch weiter spezifiziert und anschließend noch visuell aufgearbeitet wurde.

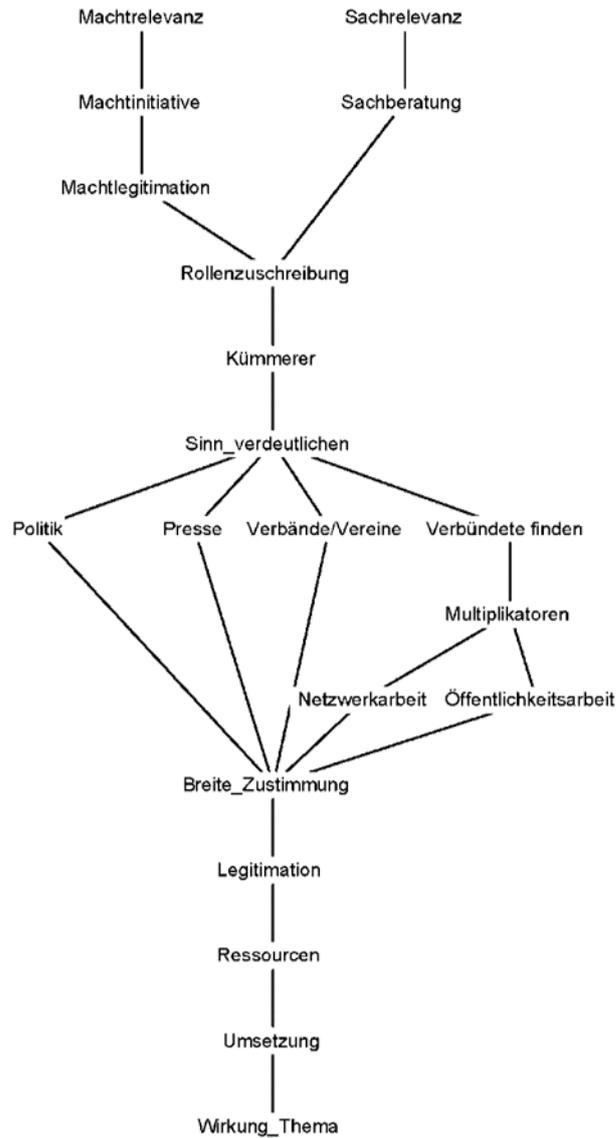


Abbildung 8 Kausalkarte - erste Version

Weiter im Modell: Ist ein „Kümmerer“ gefunden, sieht ein Großteil der Beteiligten den „Prozess einer fortwährenden Kommunikation“ als Bedingung dafür, dass das Thema als etwas Wichtiges gesehen wird und sich legitimieren kann.

Dies geschieht in zwei Sphären: In der ersten Sphäre auf der Mikro- und Mesoebene der Organisation sucht und findet man Verbündete, die helfen, das Thema voranzubringen. Auf der Kausalkarte sieht das dann so aus:

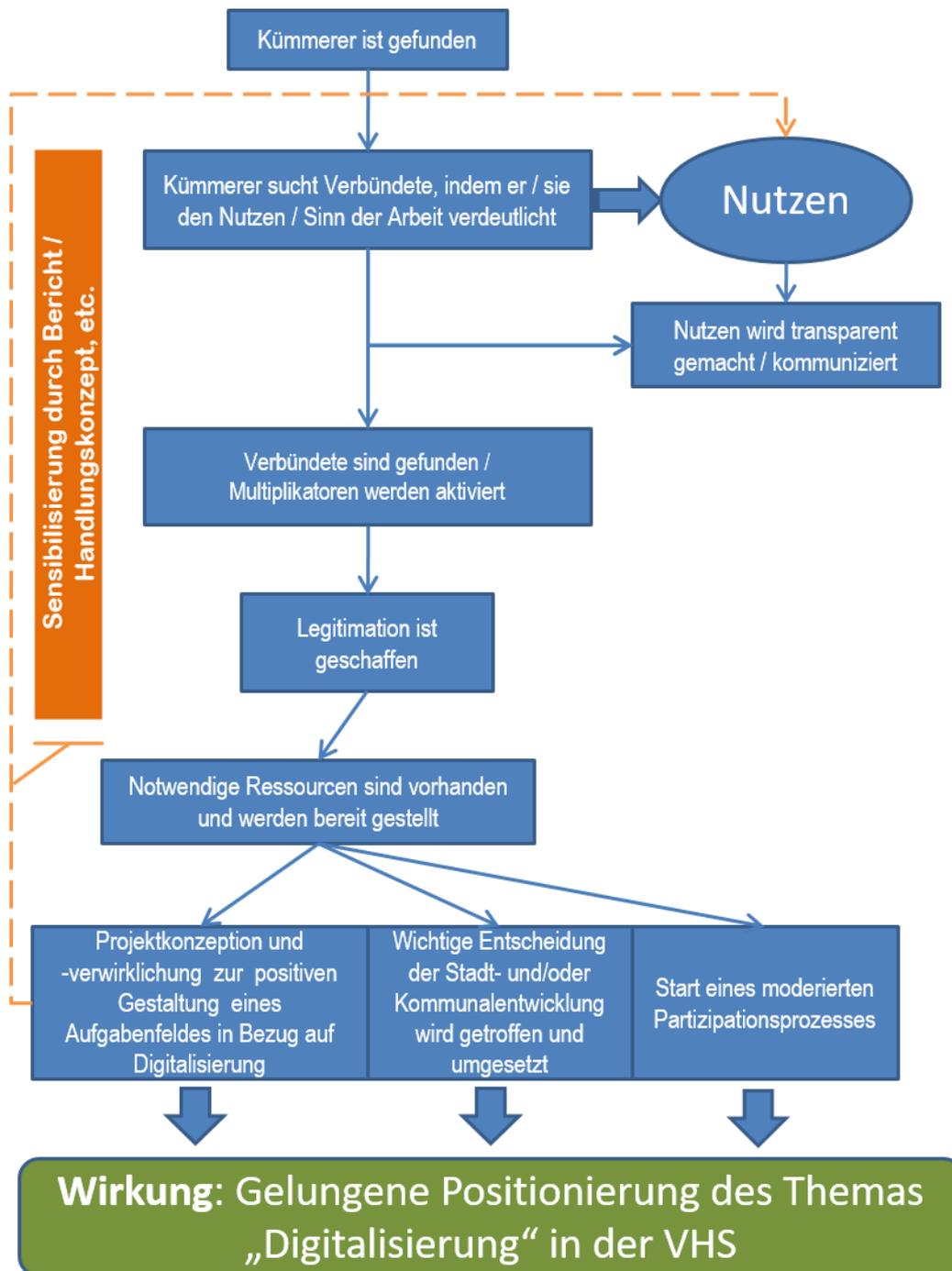


Abbildung 9: Kausalkarte zu Nutzen und Wirkung erzielen

Etwas strittig ist unter den Befragten, wie der Nutzen nachgewiesen werden kann und wie sich dieser Nutzen auf die Bevölkerung auswirkt bzw. wahrgenommen wird. Allerdings stimmen die Beteiligten darin überein, dass es einen großen Motor gibt, der den prozesshaften Charakter der Bemühungen vorantreibt, und das ist die Kommunikation über das Vorhaben selbst, die alle gesellschaftlichen Ebenen mitsamt der Makroebene miteinschließt.

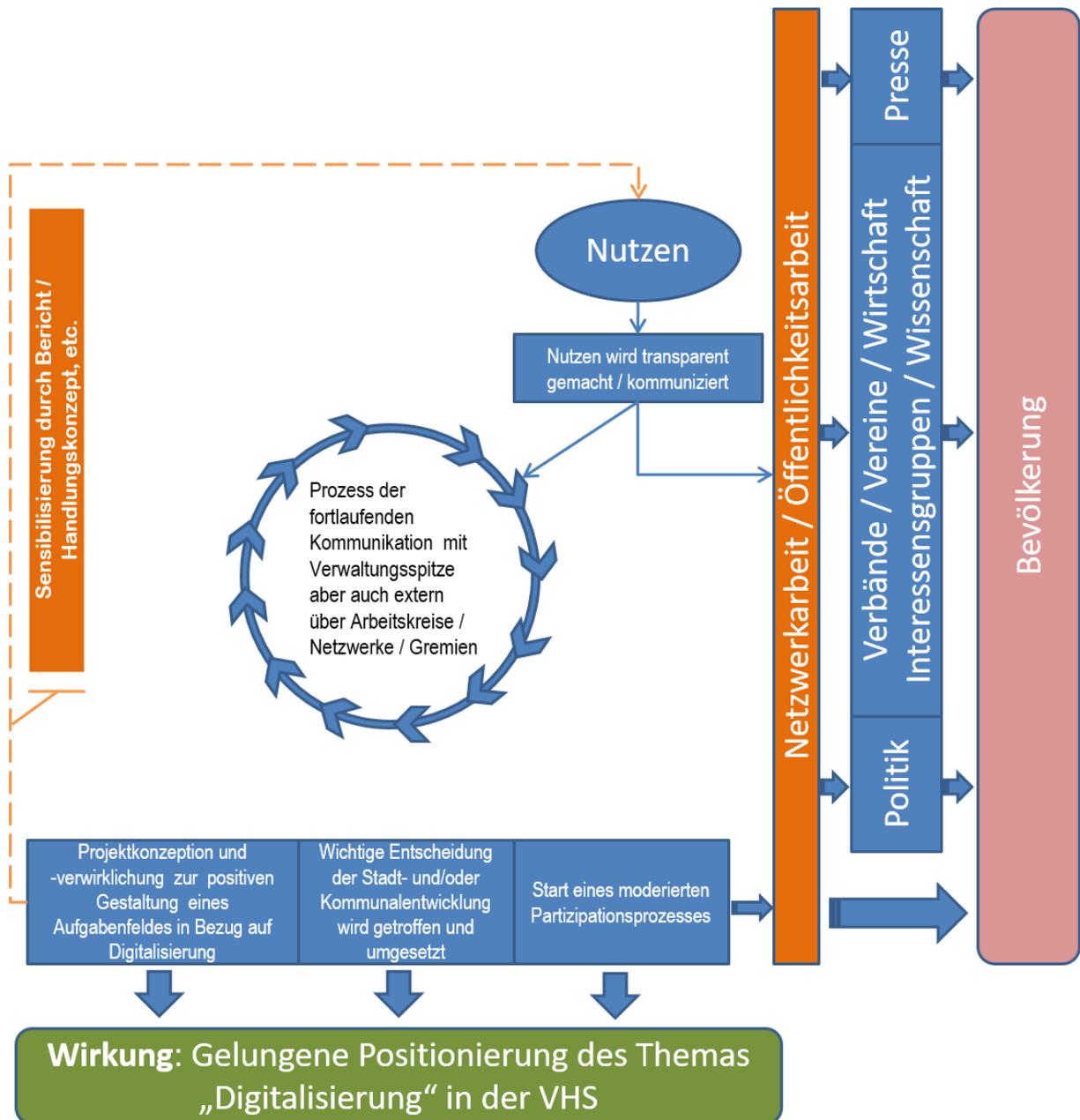


Abbildung 10: Kommunikation als Prozess und Antrieb

Erfolgsgeschichten müssen also nicht nur erzählt, sondern auch verbreitet und wiederholt werden. Damit berühren wir die zweite Sphäre von relevanten Stakeholdern und Bevölkerung im Umfeld der Volkshochschule.

Das generalisierte Modell der Kausalkarte zur Frage, wie das Thema „Digitalisierung“ positiv in der Volkshochschule und deren Umfeld platziert werden kann, ist nun fertig:

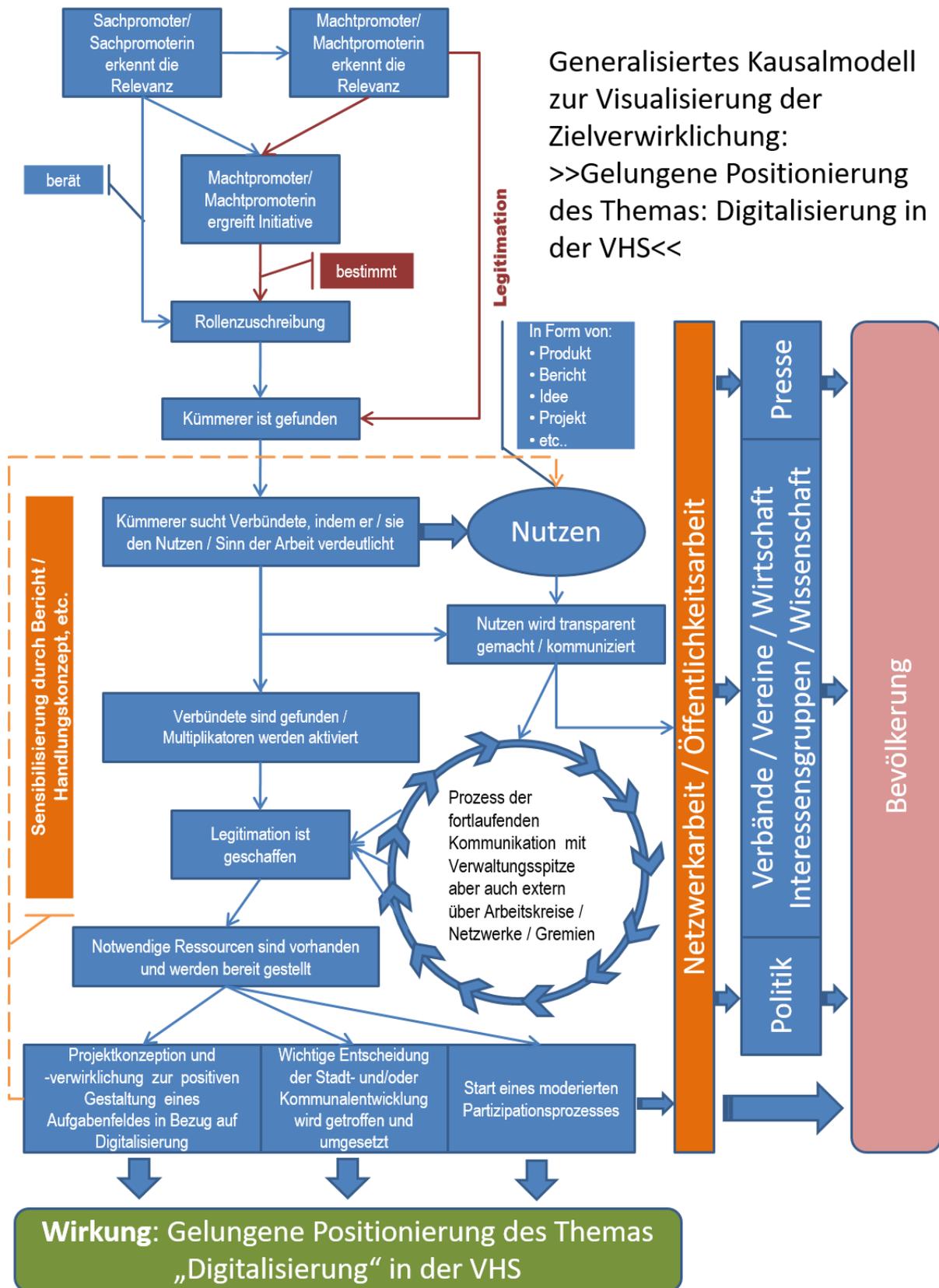


Abbildung 11: Generalisiertes Kausalmodell

Modelle können nicht wahr oder falsch sein, sondern es ist die Datenquelle und deren Interpretation, die die Qualität des Modells ausmacht. Die obige Darstellung wirkt letztendlich selbst recht komplex. Allerdings zeichnet sich meines Erachtens der Erkenntnisgewinn dieser Grafik dadurch aus, dass Ereignisse

und Kausalverbindungen sichtbar und diskutierbar gemacht werden. Wir sehen die Annahmen der Expert*innen darüber, warum am Ende die Wirkung erzielt werden konnte. Die Übertragbarkeit auf andere Volkshochschulen oder Weiterbildungseinrichtungen wird dadurch einfacher, da man die vielen unterschiedlichen Geschichten vereinen konnte und dabei gleichzeitig die komplexen Bedingungsfaktoren nicht aus den Augen ließ.

Die Kausalkarte selbst wird zum Anlass, konkret über die Möglichkeiten, Handlungen und Entscheidungen in der jeweiligen Volkshochschule vor Ort zu diskutieren.

Zusammenfassung und Ausblick

Das hier vorliegende Konzept gibt eine Einführung in die qualitative Methode des Kausalkartenverfahrens. Gegenstand des Konzeptes ist die Fragestellung, wie Volkshochschulen ihre Kompetenzen in Zeiten digitaler Transformation erweitern können.

Das Verfahren hat gezeigt, dass hierbei Erfolgsgeschichten eine wichtige Daten- und Analysequelle für Führungskräfte und Digitalisierungsbeauftragte sein können.

Versteht man Management als eine Form des zielorientierten Handelns, so können Narrationen eine zentrale Rolle bei der Vermittlung der Organisationsziele und Werte spielen. Dieses Konzept setzt sich hauptsächlich mit einer rückwärtsgerichteten Analyse von Erfolgsgeschichten auseinander. Diese Geschichten sind also schon erzählt. Ein neue, bislang hier nicht weiter erörterte Perspektive ist aber auch die Tatsache, dass Geschichten weiter ausgeschmückt und fortgezählt werden können (vgl. Klatetzki, 2022). Thomas Wendt spricht hierbei von einem Management als „Zukunftsarchitektur“ und macht sich genau dieses Wesensmerkmal von Geschichten zunutze: „Welche Zukunftserzählung ist für Ihre Organisation zentral?“ (Wendt, 2022).

In diesem Sinne hoffe ich, dass uns die Erfolgsgeschichten nicht ausgehen.

Autor:

Dr. Carsten Weiß (Jg. 1975) (Dipl. Päd., Dipl.-Soz.Päd.) ist Fachbereichsleiter für Beruf/IT und Digitalisierung an der vhs Oberhausen. Das Konzept basiert auf seinen Erfahrungen als Wissenschaftler im Bereich der drittmittelfinanzierten Projektevaluation und Organisationsforschung.

Workshopablauf

Nr.	Zeit	Inhalt/Zielsetzung	Methodischer Ablauf	Sozialform	Medien/Unterlagen
		<p>Ziel des Seminars Erfolgsgeschichten von einer gelungenen Einführung digitaler Technologien in den Organisationsalltag sowie von einer günstigen Positionierung von VHS in mächtige und turbulente Umwelten sind für VHS-Leitungen von hohem heuristischen Wert. Jedoch ist die Bearbeitung dieser Fallbeispiele mit zwei zentralen Problemen verbunden, nämlich dem der Vergleichbarkeit und dem der Verallgemeinbarkeit in Bezug auf die Übertragung auf andere VHSn. Die vorgestellte Methode sieht vor, „Good-practice-Beispiele“ aufzunehmen und zu strukturieren, um einen idealtypischen Handlungsverlauf anhand einer Kausalstruktur sichtbar zu machen. Hierbei werden Kausalkarten zur Generierung einer Typologie gelungenen Leitungshandelns genutzt. Letztendlich geht es um eine „rückwärtsgerichtete“ Darstellung eines gelungenen Handlungsverlaufes zur Identifikation zielführender Aktionen und Entscheidungen, die in jeder NRW-VHS erstellt und genutzt werden kann.</p> <p>Die TN kennen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Relevanz von Narrationen in VHSn als personenbezogene Dienstleistungsorganisationen • Methoden zur Erstellung von Kausalkarten bzw. zur Visualisierung perzipierter Wirkungszusammenhänge einzelner Akteure; m.a.W.: Die angenommenen Gründe, warum ein Ereignis eingetroffen ist, werden sichtbar gemacht. <p>Die TN können Fallgeschichten</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen als Datenquelle • analysieren zur Sichtbarmachung von Wirkungszusammenhängen (Kausalität) in Form einer Kausalkarte <p>Die TN können Kausalkarten</p> <ul style="list-style-type: none"> • erstellen und analysieren • nutzen als Evaluationsinstrument • einbinden in Implementationsprozesse von digitalen Elementen in den Alltag von Volkshochschulen • einsetzen bei Veränderungen im Zuge von digitalen Transformationen in der Umwelt von VHSn 			
1	30' 09.30	Ankommen/Aufwärmen		PL	
2	20' 10.00	Vorstellung des Tagesablaufes Klärung von organisatorischen Belangen Einführung in das Thema und Vorstellung der Relevanz für VHS		PL	
3	25' 10.20	Narrationen über den Prozess der Digitalisierung als erkenntnisgewinnende Methode zur Organisationsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffsbestimmung Narrationen sowie Verortung im aktuellen Kontext • Geschichten als sinnstiftendes und handlungsleitendes Element von VHSn • Event Structure Analysis und Kausalkarten • Klärung von Verständnisfragen 	I	• Präsentation und Handout
4	20' 10.45	Austausch – Erfolgsgeschichten zur Digitalisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch und Auswahl guter Beispiele einer gelungenen (Teil-)Umsetzung digitaler Elemente in den VHS-Alltag 	GA	
5	10' 11.05	Pause			
6	15' 11.15	Reflexion und Erläuterung der GA	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion – eine Erfolgsgeschichte soll einer kollektiven Fallbesprechung zugänglich gemacht werden 	PL	
7	60' 11.30	Workshop-Phase	<ul style="list-style-type: none"> • Schritt 1 – Umwandlung von Narrationen in Ereignisabläufe („und dann“-Verbindungen) • Schritt 2 – Loslösen von Ereignissen aus der Sequenz („Was ist passiert?“, „Was hat sich geändert?“) • Schritt 3 – Neuverknüpfung der Ereignisse in Wirkungszusammenhänge in Form einer Kausalstruktur („weil“-Verbindungen) • Schritt 4 – Generalisierung der Kausalstruktur in eine Kausalkarte 	GA (2-4 TN)	
8	30' 12.30	Mittagspause			
9	45' 13.00	Präsentation der GA	<ul style="list-style-type: none"> • Konsequenzen methodischer und inhaltlicher Art in Bezug auf Handlungsstrategien • Reflexion und Diskussion 	PL	
10	45' 13.45	Ausgewählte Anwendungsbeispiele	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation ausgewählter Anwendungsbeispiele der Methode • Sammlung erkenntnisleitender Einstiegsfragen zur Identifikation von Erfolgsgeschichten • Umsetzungsmöglichkeiten (Praxistransfer) und Sicherstellung von nachhaltiger Handlungsverbindlichkeit 	I, PL	
11	30' 14.30	Fazit und Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfassung des Tages und Feedback-Runde 	PL	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: 4 Stellschrauben der Erwachsenenbildung einer gelingenden Arbeitsmarkttransformation	10
Abbildung 2 Transformation einer Narration in einzelne Events	18
Abbildung 3 Kausalität im zeitlichen Ablauf.....	20
Abbildung 4 Rotkäppchen als Kausalstruktur und als Ereignisablauf	21
Abbildung 5 Kausalkarte Rotkäppchen und der Wolf.....	22
Abbildung 6 Kausalkarte Implementation von Smartboards	24
Abbildung 7: Kausalkarte: Wer ergreift Initiative und kümmert sich?	25
Abbildung 8 Kausalkarte - erste Version	26
Abbildung 9: Kausalkarte zu Nutzen und Wirkung erzielen	27
Abbildung 10: Kommunikation als Prozess und Antrieb	28
Abbildung 11: Generalisiertes Kausalmodell.....	29

Literaturverzeichnis

- Abbott, A. (2010). *Time matters. On theory and method* [Nachdr.]. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press.
- Arnold, R. (1983). Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. *Zeitschrift für Pädagogik*, (6), 894.
- Aronson, E. & Lilli, W. (1994). *Sozialpsychologie. Menschliches Verhalten und gesellschaftlicher Einfluss* (Spektrum Lehrbuch). Heidelberg, Berlin [etc.]: Spektrum Akademischer Verl.
- Axelrod, R. (Hrsg.). (2015). *Structure of decision. The cognitive maps of political elites* (Princeton Legacy Library, [Ny utg.]. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674029019>
- Charnley, M. V. (1975). *Reporting* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik : mit 28 Abbildungen und ausführlichen Textbeispielen* (Uni-Taschenbücher Geisteswissenschaften, Bd. 947, 5., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Gergen, K. J. (2011). Erzählung, moralische Identität und Bewusstsein. Eine sozialkonstruktivistische Darstellung. In J. Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1402, 4. Druck, S. 170–202). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hasenfeld, Y. (1988). *Human service organizations. A book of readings* [Nachdr.]. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.
- Heise, D. R. (1975). *Causal analysis* (A Wiley-Interscience publication). New York: Wiley.
- Heise, D. R. (1991). event structure analysis. *Using Computers in Qualitative Research*, 136–163. Retrieved from https://www.wiso-net.de/document/IHSL__LIB900517906
- Heise, D. R. & Durig, A. (1997). A frame for organizational actions and macroactions*. *The Journal of Mathematical Sociology*, 22(2), 95–123. <https://doi.org/10.1080/0022250X.1997.9990197>
- Kieser, A. (1998). Über die allmähliche Verfestigung der Organisation beim Reden. Organisieren als Kommunizieren. *Industrielle Beziehungen*, 5(5), 45–75.
- Kieser, A. & Ebers, M. (Hrsg.). (2018). *ORGANISATIONSTHEORIEN*. [Place of publication not identified]: KOHLHAMMER Verlag.
- Klatetzki, T. (2004). Organisatorische Qualität sozialer Dienste und Einrichtungen. In C. Beckmann, H.-U. Otto, M. Richter & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle* (S. 185–197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klatetzki, T. (2010). Zur Einführung: Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisation als Typus. In T. Klatetzki (Hrsg.), *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven* (S. 7–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Klatetzki, T. (2022). Narrative Praktiken in sozialen personenbezogenen Dienstleistungsorganisationen. In P. Jakob, M. Borcsa, J. Olthof & A. von Schlippe (Hrsg.), *Narrative Praxis. Ein Handbuch für Beratung, Therapie und Coaching* (1. Auflage, S. 312–327). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Klimke, D., Lautmann, R., Stäheli, U., Weischer, C. & Wienold, H. (Hrsg.). (2020). *Lexikon zur Soziologie* (6., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kommunales Demografie-Management (2010-2012)*. (2022, 16. Dezember). Zugriff am 16.12.2022. Verfügbar unter: <http://www.luschei.de/index.php/projekte-forschung/86-kommunales-demografie-management>
- Kuper, H. (2004). Das Thema >Organisation< in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1657, 1. Auflage, Originalausg, S. 122–151). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leitfaden zur Entwicklung einer Digitalstrategie in Volkshochschulen – Landesverband der Volkshochschulen von NRW e.V.* (2022, 18. Dezember). Zugriff am 18.12.2022. Verfügbar unter: <https://www.vhs-nrw.de/leitfaden-zur-entwicklung-einer-digitalstrategie-in-volkshochschulen/>
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982a). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an d. Pädagogik* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 391, 1. Aufl., S. 5–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982b). Die Voraussetzung der Kausalität. In N. Luhmann (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an d. Pädagogik* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 391, 1. Aufl., S. 41–50). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ortmann, G. (2022). "Wir". *ZFO - Zeitschrift Führung und Organisation*, (05), 301. Verfügbar unter: https://www.wiso-net.de/document/ZFO__102204004
- Perrow, C. (1967). A Framework for the Comparative Analysis of Organizations. *American Sociological Review*, 32, 194–208.
- Perrow, C. (op. 1986). *Complex organizations. A critical essay* (3rd ed.). New York: Random House.
- Scheunpflug, A. (2004). Das Technologiedefizit. Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1657, 1. Auflage, Originalausg, S. 65–87). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sigismund Huff, A. (1995). *Mapping strategic thought*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Thompson, J. D. (2017). *Organizations in action. Social science bases of administrative theory* (Classics in organization and management series). London [England], New York, New York: Routledge.
- Weiß, C. (2011). *Event Structure Analysis (ESA) - Ein Instrument des Change Managements in der sozialen Arbeit*. Zugl.: Siegen, Univ., Diplomarbeit, 2004. Siegen: Universitätsbibliothek Siegen. <https://doi.org/5740>
- Wendt, T. (2022). Zukunftserzählungen. *ZFO - Zeitschrift Führung und Organisation*, (5), 305. Verfügbar unter: https://www.wiso-net.de/document/BLIS__7704C39C3816E553A7B93806E44C3873
- Wilkins, A. L. (1983). Organizational Stories as Symbols which control the Organisation. In L. R. Pondy (Hrsg.), *Organizational symbolism* (Monographs in organizational behavior and industrial relations, Bd. 1, S. 81–92). Greenwich, Conn.
- Wolff, S. (2010). Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme und organisierte Anarchien. In T. Klatetzki (Hrsg.), *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven* (S. 285–336). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- YouTube. (2022, 16. Dezember). *Kurt Vonnegut, Shape of Stories (subtitulos castellano)*. Zugriff am 16.12.2022. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=GOGru_4z1Vc