

Beratung, Macht und organisationales Lernen. Eine Einführung

Michael Göhlich, Eckard König und Christine Schwarzer

Spätestens seit Bollnows (1959) Kennzeichnung der Beratung als unetstetige Form der Erziehung und Mollenhauers (1965) Plädoyer für Beratung als fruchtbaren Moment im Erziehungsprozess gilt Beratung auch im deutschsprachigen Raum als pädagogisches Phänomen. Die enge Verbindung mit dem Erziehungsbegriff brachte allerdings zugleich eine Beschränkung des Beratungsverständnisses auf Fragen individueller Entwicklung mit sich. Die Beratung von Organisationen schien wie die Organisations- und Personalentwicklung insgesamt lange Zeit praktisch an Psychologie und Betriebswirtschaft, theoretisch zudem an die Soziologie verloren. Mit der seit den 1990er Jahren erfolgenden Etablierung eines ausdrücklich *organisationspädagogischen* Diskurses wird die Beratung in und von Organisationen als *Unterstützung* individueller, kollektiver und organisationaler *Lernprozesse* wahrgenommen und damit als originär pädagogische Praxis begriffen. Dabei stellen sich Fragen nach dem Verhältnis von Pädagogik und Ökonomie, nach dem Verhältnis von individueller Entwicklung und organisationaler Exzellenz und nicht zuletzt die Frage nach der Bedeutung, Funktion und Genese von Macht in Prozessen organisationalen Lernens und seiner Unterstützung, die die Beiträge des vorliegenden Bandes vereint.

Einleitend gilt es zunächst zu klären, was Beratung – allgemein sowie speziell im Hinblick auf Organisationen – ausmacht und inwiefern sie als Lern-(unterstützungs)praxis zu verstehen ist. Sodann werden Institutionalisierungsformen, Phasen und Grenzen von Beratung, insbesondere von Organisationsberatung aufgezeigt. Die Einleitung schließt mit einem Überblick über die Beiträge des Bandes und erörtert dabei das Verhältnis von Beratung, Macht und organisationalem Lernen.

1. (Organisations-)Beratung als Lern(unterstützungs)praxis

Der Beratungsbegriff kann im Sinne von „jemanden beraten“, aber auch im Sinne von „sich (gemeinsam) beraten“ verwendet werden. Bei der Verwendung des Wortes in dem einen Sinne schwingt die andere Bedeutung jeweils mit. Die

pädagogische Beratung jedenfalls wird – wiewohl es sich um die Beziehung zwischen einem professionellen Berater und einem Klienten bzw. Klientensystem handelt und dabei der Klient als Ratsuchender und der Pädagoge als Berater erscheint – als Dialog, als Gemeinschaftshandlung von Pädagoge bzw. Pädagogin und Klient/in vorgestellt.

Wenn wir Beratung als Lern(unterstützungs)praxis bezeichnen, ist zu klären, was und wie in der Beratung gelernt wird bzw. wie Lernen unterstützt wird, und damit auch, was das Eigene der Beratung gegenüber anderen Lern(unterstützungs)praxen wie etwa dem schulischen Unterricht oder der betrieblichen Aus- und Weiterbildung ausmacht.

Gegenstand pädagogischer Beratung ist in erster Linie nicht ein bestimmtes Fach- und Sachwissen wie im schulischen Unterricht oder ein bestimmtes fachliches Können wie in der betrieblichen Lehre, aber auch keine als psychische oder organische Störung behandelte Symptomatik wie in der Therapie, sondern die je besondere Konkretion einer typischen, d.h. bei einem bestimmten Kreis von Personen, Gruppen oder Organisationen ähnlich auftretenden, lebenspraktischen Problemsituation. Pädagogische Beratung ist eine bestimmte Form des Umgangs mit lebenspraktischen Problemsituationen, wobei es sich im Fall der pädagogischen Beratung von Organisationen etwa um Probleme der Entscheidungskommunikation, des Austausches über Gelingen und Misslingen organisationaler Handlungen sowie allgemein um Verbesserung von Arbeitskoordination und Kooperation handelt.

Vorrangiges Ziel pädagogischer Beratung ist es, eine Wirklichkeitssicht (wieder) zu gewinnen, die zu einer Bewältigung des betreffenden Problems befähigt. Es geht in der Beratung darum, das schwierig, überkomplex und ggf. unerträglich gewordene Leben wieder meistern zu lernen, kurz: leben zu lernen. Dies gilt auch für die pädagogische Beratung von Organisationen, die auf die der jeweiligen Organisation eigene Kultur des Miteinander-Lebens und –Arbeitens und deren Entwicklung zielt.

Beratungsrelevantes Wissen umfasst alltägliche Deutungsmuster sozialer Wirklichkeit. Pädagogische Beratung trägt zur problembezogenen Erweiterung des Horizontes an Deutungsmöglichkeiten bei, vor dessen Hintergrund der (individuelle oder kollektive) Klient seine Situation interpretiert und Handlungsalternativen entwirft. „Die hier geforderte Kompetenz von PädagogInnen“, so stellt Dewe (2002, 125) im Hinblick auf die Beratung einzelner Klienten(individuen) fest, „ist folglich nicht reduzierbar auf die Verfügung über Techniken der therapeutischen Gesprächsführung, vielmehr ist ein sozial- und erziehungswissenschaftlich fundiertes und ‚erfahrungsgesättigtes‘ Wissen über die Lebenssituation spezifischer Klientengruppen und der für sie sozial typischen Problemsituationen und sozial gültigen Strategien der Problembearbeitung gefordert“. Beratung als

dungsstrukturen. Im pädagogischen Diskurs schlägt sich diese Vielfalt in Systematisierungsversuchen nieder, beispielsweise in dem Versuch von Eckard König und Gerda Volmer (1996), vier Felder pädagogischer Beratung – v.a. nach dem Kriterium der Systemgröße – zu unterscheiden, nämlich die psychosoziale Einzelberatung (die im einzelnen als Drogen- bzw. Suchtberatung, Gesundheitsberatung, Schuldnerberatung, Krisentelefon, Wohnungslosenberatung, Seniorenberatung u.ä. erscheint), die Bildungs- und Berufsberatung (bei der es um das individuelle Zurechtfinden und Zurechtkommen in und mit dem Bildungs- und Berufssystem geht), die Familienberatung (zu der die Erziehungsberatung ebenso zu rechnen ist wie die Ehe- und ggf. Scheidungsberatung) sowie schließlich die Organisationsberatung (bei der es um die Unterstützung individuellen Lernens in Organisationen, etwa durch Mentoring, Coaching oder Supervision, ebenso gehen kann wie um die Unterstützung kollektiver und organisationaler Lernprozesse, etwa in Teamsupervision).

Historisch hängt die Institutionalisierung der heute Beratung genannten Praxis eng mit Fürsorge- resp. Wohlfahrtseinrichtungen der Moderne zusammen. Sowohl als Institution wie als Begriff erscheint Beratung von Beginn an als interdisziplinäres Phänomen. Ihre Wurzeln finden sich in der Jugendfürsorge ebenso wie in der Pädiatrie, in der Sonderpädagogik ebenso wie in der Psychoanaly-

se. Nach dem Missbrauch des Beratungswesens durch das nationalsozialistische Regime ist die Erneuerung der Beratung zunächst vor allem von US-amerikanischen Vorbildern und Konzeptionen geprägt. Dies spiegelt sich im Zusammenhang von Beratung und Demokratisierung wider. Mollenhauer macht in dem oben bereits erwähnten Aufsatz darauf aufmerksam, dass Beratung kein auf Beratungsstellen beschränktes Phänomen ist, sondern sich in der gesamten Erziehungspraxis ausbreitet, und postuliert, dass der Bedeutungszuwachs der Beratung mit der gesellschaftlich notwendigen Veränderung des Erziehungsstils in Richtung Demokratie zusammenhängt. Beratung gilt ihm als „Sonderfall eines allgemeineren pädagogischen Phänomens“ (Mollenhauer 1965, 27), nämlich des „Umgang(s) zwischen Erwachsenen und jungen Menschen im lenkenden Gespräch außerhalb des Kontinuums nachdrücklich erzieherischer Einwirkungen“ (ebd., 26). Der Ratsuchende ist nicht als Erziehungsbedürftiger, sondern als Individuum zu behandeln, welches selbst über sein Tun entscheidet und zu solch selbständiger Entscheidung fähig ist. Beratung setzt demzufolge eine offene Situation, ein nicht-erzieherisches pädagogisches Verhältnis und ein demokratisches Konzept des Miteinanders voraus.

Trotz des starken Einflusses US-amerikanischer Konzeptionen blieb Beratung, während sie in den USA nach den Hawthorne-Experimenten in verschiedenen Unternehmen – wiewohl auch dort zunächst eher auf die Ermöglichung individueller Beschwerde- und Bedürfnisäußerung als auf organisationale Lernprozesse zielender – Bestandteil betrieblicher Praxis wurde, hierzulande lange Zeit auf den Erziehungs- und Sozialbereich beschränkt.

Insbesondere im sozialpädagogischen Diskurs wird – wenngleich seit der Etablierung der systemischen Perspektive nicht mehr in der Schärfe wie zur Zeit des vorrangig gesellschaftskritischen Sozialpädagogikverständnisses der 1970er Jahre – von Beratung gefordert, „parteilich (zu) sein, die ... das Unterworfenheit von Menschen unter belastende Situationen verändern will“ (Frommann/ Schramm/ Thiersch 1976, 739). Dass die Kriterien Dialog und Parteilichkeit die Gefahr eines überhöhten Bildes von Beratung (das auch ein schiefes Bild vom Lernprozess in der Beratung beinhaltet) mit sich bringen, sei vorerst lediglich angemerkt. Wir kommen darauf zurück.

In der 1970er Jahren erfährt die Beratung in der Bundesrepublik einen Boom, der ihre heute selbstverständliche Präsenz in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Feldern entscheidend voranbringt. Von nachhaltiger Bedeutung ist die im Strukturplan des Deutschen Bildungsrats aufgestellte Forderung, „dem Lernenden durch sachkundige Beratung zu helfen, damit er die Bildungsangebote und Lernmöglichkeiten wählen kann, die die Entfaltung seiner Persönlichkeit fördern und ihm gleichzeitig berufliche und gesellschaftliche Chancen bieten“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 91). Die große Reichweite dieser Forderung wird deut-

lich, wenn wir uns von der (im Strukturplan durchaus noch vorhandenen) Gewohnheit lösen, Lernen auf schulisches Lernen und dabei wiederum auf Wissen-Lernen zu reduzieren. In einer Gesellschaft, die im Zuge sich beschleunigender technologischer Entwicklung und mit der Globalisierung einhergehender Transkulturalisierung sich selbst immer deutlicher als lernende und folgerichtig ihre Mitglieder als lebenslang Lernende sowie ihre Institutionen als lernende Organisationen wahrnimmt, wird die Beratung zu einer Aufgabe, die nicht mehr auf Jugendliche und deren Eltern beschränkt ist, sondern Individuen jeglichen Alters, Gruppen und eben auch Organisationen im Blick hat.

3. Beratungsphasen und Lernprozess

Wird die Diagnostik resp. Anamnese nicht zuletzt aufgrund der auch medizinischen und psychoanalytischen Wurzeln der Beratung schon früh zu deren Bestandteil erklärt, so werden die weiteren Schritte hierzulande erst im Zuge des genannten Booms der 1970er Jahre ausgearbeitet. Anne Frommann, Dieter Schramm und Hans Thiersch (1976) unterscheiden im Wesentlichen vier Schritte sozialpädagogischer Beratung: 1. teilnehmende Diagnose; 2. Erschließung von – auch materiellen – Ressourcen; 3. Klärung von Abwehrmechanismen; 4. Einübung von Selbstreflexion. Als Grenze von Beratung erscheinen hier vor allem fehlende materielle Ressourcen.

Während Frommann u.a. einer dezidiert gesellschaftskritischen Perspektive folgen, bleibt das hierzulande als Referenzansatz bis in die jüngste Zeit hinein wirksame, humanistisch-psychologisch orientierte Konzept von Carl Rogers pragmatisch. Während Rogers den „Primat der Beratervariablen über die Gesprächstechniken“ (Bachmair u.a. 1996, 29) betont und die entscheidenden Erfolgskriterien in den Therapeutenvariablen Akzeptanz, Empathie und Kongruenz sieht, wird im Anschluss an Rogers eine detaillierte Schrittfolge von Beratung beschrieben, die sich auf vier Punkte zusammenfassen lässt: 1. Situations- und Beziehungsdefinition; 2. Problemdefinition und –analyse; 3. Umdeutung, Lösung, Distanzierung vom Problem, Entwicklung von Einsicht; 4. Andere Lösungsmöglichkeiten und Lösungskontrollen (vgl. Kolb 2002, 28).

Die genannten Phasenkonzepte beziehen sich vorrangig auf die Beratung von Individuen und argumentieren aus psychoanalytischer bzw. humanistisch-psychologischer Sicht. Im Blick auf Organisationen und Organisationsberatung erscheint sinnvoll, den Systemcharakter der Organisation in den Fokus der Beratung zu stellen. So suchen etwa Eckard König und Gerda Volmer lösungspsychologische und systemtheoretische Perspektive zu verbinden und unterscheiden aus dieser Sicht vier Phasen des Organisationsberatungsprozesses:

1. Orientierung, 2. Diagnose, 3. Lösung bzw. Veränderung, 4. Abschluss. Der systemtheoretische Akzent wird in ihrer Darstellung der einzelnen Phasen deutlich (vgl. König/ Volmer 2005, 164ff.). In der Orientierungsphase geht es eben nicht nur um den Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Berater und Klient und um das Thema bzw. Ziel der Beratung, sondern auch um die Etablierung des Beratungssystems: die Festlegung der Personen des Beratungssystems, die Definition der Situation als Beratung usw.. In der Diagnosephase geht es um die Ist-Situation des Systems, d.h. nicht zuletzt um die Frage, welche sozialen Regeln und wiederkehrende Verhaltensmuster (Regelkreise) das Problem beeinflussen. In der Veränderungsphase geht es um die Veränderung offizieller und inoffizieller Regeln, um die Modifikation von Regelkreisen und die Veränderung der Systemgrenze. In der Abschlussphase geht es um die Frage, wie der Erfolg der Veränderung festgestellt werden kann, vor allem aber um die Festlegung der weiteren Schritte. Dabei ist aus systemtheoretischer Sicht davon auszugehen, dass es weder der Berater selbst, noch aber auch ein einzelnes beratenes Individuum, sondern das jeweilige soziale System (z.B. ein Team) ist, das eingebrachte Vorschläge weiterer Schritte akzeptiert oder aber verwirft.

Dies ist Grenze und Chance zugleich: Entschiedener als anderen pädagogischen Praxen ist der Beratung der Vorsatz eingeschrieben, Lernen als vom Lernenden bzw. lernenden System verantworteten und selbständig vollzogenen Vorgang zu verstehen und schließlich anzuerkennen.

4. Beratung als machtvolle ethische Praxis

Beratung lässt sich dementsprechend als Anerkennungsraum begreifen. Mit Honneth (1992) lassen sich drei Anerkennungsformen unterscheiden und unterschiedlichen gesellschaftlichen Sphären zuschreiben: emotionale Zuwendung bzw. Liebe (Familie), kognitive Achtung bzw. Recht (Staat), soziale Wertschätzung bzw. Solidarität (Gesellschaft). Dem liegt die anthropologische Prämisse zugrunde, dass sich Menschen im Rahmen sittlicher Verbindungen bewegen, die im Menschen angelegt sind und sich unter demokratischen Bedingungen entfalten. Vor diesem theoretischen Hintergrund wird Beratung zum ethischen Problem. Insbesondere die Instrumentalität von Beratung wird problematisch. Ist Beratung grundsätzlich nicht-instrumentell? Die Sittlichkeit des beraterischen Verhältnisses wird zur Frage. Sie gilt es mittels der verschiedenen Anerkennungsformen zu gewährleisten. Zuwendung alleine genügt nicht, die Anerkennungsform des Rechts ist ebenso zu beachten. Wie schon aus systemtheoretischer Perspektive wird somit auch aus anerkennungstheoretischer Sicht die Grenze humanistisch-psychologisch fundierter Beratung deutlich. Die rechtliche

Anerkennung „ist unabdingbar, um das Machtverhältnis zu regeln, welches jeder Beratung innewohnt“ (Gröning 2006, 83). Der Kontrakt dient allerdings nicht nur dem Schutz der Klienten (wie Gröning meint, ebd., 83), sondern – gerade in der Organisationsberatung, in der der Berater sich z.B. gegen die Einbindung in organisationsinterne Allianzen wehren können muss – auch dem des Beraters.

Der pädagogische Diskurs pflegte lange Zeit ein euphemistisches Bild von Beratung. Wo Beratung als ethische Verpflichtung reflektiert wurde, sollte sie unter Ausschluss von Hierarchie und Bewertung stattfinden. Im Vertrauen auf Selbstheilungs- und Selbstveränderungskräfte sollten warmherzige Atmosphäre und bedingungslose Akzeptanz genügen, um die Beratung erfolgreich zu gestalten. Dieses Bild wird nicht nur durch den Einbezug der Systemtheorie mit ihrem Blick auf die Funktionalität von Problemen und der Anerkennungstheorie mit ihrer Betonung der neben der emotionalen Zuwendung notwendigen Anerkennungsform des Rechts, sondern auch und noch entschiedener mit dem Einbezug sich ausdrücklich auf die Dimension der Macht beziehender soziologischer Organisationstheorien (s.u.) in den pädagogischen Diskurs brüchig:

Beratung und organisationales Lernen finden nicht in einem idealisierten machtfreien Raum statt, sondern in Organisationen, die durch vielfältige Machtstrukturen und Machtpraxen gekennzeichnet sind.

Die Frage, inwiefern und wie bei der und mittels der Beratung in und von Organisationen Macht eingesetzt, generiert und modifiziert wird, wird in der folgenden Übersicht über die Beiträge des vorliegenden Bandes in dreierlei Hinsicht ausdifferenziert und bearbeitet: Auf der Basis welcher theoretischen Rahmenkonzepte lässt sich das Verhältnis von Macht und Beratung diskutieren? Welches empirische Wissen über das Verhältnis von Beratungsprozessen bzw. allgemein organisationalem Lernen und Machtstrukturen ist verfügbar? Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich aus diesem Ineinander von Beratung, Macht und organisationalem Lernen?

5. Bezugstheorien für die Diskussion des Verhältnisses von Macht und Beratung

Einen Schlüssel für das Verständnis von Beratungsprozessen und deren Zusammenhang mit organisationalem Lernen bieten die Studien von Crozier und Friedberg (1979), auf die Ines Sausele, Thomas Muhr, Michael Göhlich, Ulrich Spandau und Miriam Barnat in ihren Beiträgen zurückgreifen.

Für Crozier und Friedberg ist die Frage der Macht von zentraler Bedeutung. Im „strukturierten Handlungsfeld“, wie sie die Schnittstelle zwischen individuellem Akteur und dem sozialen System der Organisation bezeichnen, verfügt jeder

Akteur aufgrund seines Spezialwissens über eine gewisse Menge an Macht, die er zu verteidigen und auszubauen sucht. Hierzu werden strategische Koalitionen und Allianzen mit Organisationsmitgliedern geschlossen, die ähnliche Ziele verfolgen, bzw. gegen Organisationsmitglieder, die man als hinderlich begreift. Daraus ergibt sich, dass die Praxis einer Organisation bzw. eines organisationalen Lernprozesses keineswegs nur einem übergeordneten Ziel folgt, sondern von einer Vielzahl zum Teil widersprüchlicher Zielsetzungen bestimmt wird, ganz abgesehen davon, dass das Handeln der einzelnen Akteure einer „begrenzten Rationalität“ folgt, d.h. von Wahrnehmungsverzerrungen geprägt wird. Legt man diese theoretische Perspektive an einen Beratungsprozess und bemüht sich um eine Rekonstruktion der Hauptinteressen relevanter Akteure, so wird rasch deutlich, dass Beratungsthemen und Beratungsanlässe kein homogenes Ziel haben, sondern Spielball interessierter Akteure sind, zu denen auch der bzw. die Berater selbst gehören.

Einen weiteren Ansatz, den Petra Buchwald und Susanne Weber in ihren Beiträgen wählen, bietet der Bezug auf Foucault (2005). Wie Foucault zeigt, nimmt Macht nicht nur Unterdrückungsfunktionen wahr, sondern wirkt produktiv, produziert Begehren und (nicht zuletzt praktisches) Wissen. Dabei macht Foucault ähnlich wie Crozier und Friedberg darauf aufmerksam, dass es nicht die eine Macht gibt, sondern in vielfacher Weise ausdifferenzierte Mächte.

Schließlich lässt sich das Verhältnis von Beratung, Macht und organisationalem Lernen auf dem Hintergrund systemtheoretischer Überlegungen diskutieren. Katja Luchte, Eckard König und Heinz Rosenbusch greifen in ihren Beiträgen auf die „Personale Systemtheorie“ in der Tradition von Gregory Bateson zurück. Soziale Systeme werden hier – im Unterschied zur Systemtheorie Luhmanns, die Ulrich Spandau in seiner Fallstudie aufgreift und mit der mikropolitischen Perspektive zu verbinden sucht – nicht ausschließlich als Kommunikationssysteme verstanden, sondern auch als Personensysteme und Kommunikationssysteme. Macht als die Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung etwas (z.B. eine Neuerung) durchzusetzen, ist damit zum einen abhängig von dem Personensystem, d.h. den relevanten Personen innerhalb und u.U. auch außerhalb der Organisation. Der Erfolg der Organisationsberatung wie schon der Prozess der Beratung selbst als Etablierung einer Form organisationaler Praxis erfordert Prozesspromotoren, die den Prozess vorantreiben, Fachpromotoren, die über notwendiges Fachwissen verfügen, aber auch Machtpromotoren, die aufgrund ihrer Machtposition ein pädagogisches Konzept auch gegen Widerstände durchsetzen (vgl. den Beitrag von Thomas Muhr). Etablierung und Erfolg der Beratung sind zum anderen abhängig von dem jeweiligen Kommunikationssystem, wobei offizielle Regeln (z.B. Regeln über den Ablauf von Entscheidungsprozessen), aber auch inof-

fizielle Regeln (z.B. inoffizielle Regeln organisationsinterner Informationspolitik) eine Rolle spielen.

6. Empirische Studien zum Verhältnis von Beratung, Macht und organisationalem Lernen

Der vorliegende Band zielt auf einen Zuwachs an empirischem Wissen über das Verhältnis von Beratung, Macht und organisationalem Lernen. Zahlreichen Beiträgen liegen dementsprechend eigene empirische Untersuchungen der AutorInnen in unterschiedlichen Feldern (Beratung, Personalentwicklung, Berufseinstiegsphase bei Lehrerinnen, dienstliche Beurteilungen in der Schule, Profilierungsprozesse in der Schule) zugrunde. Einige werden im Folgenden exemplarisch angeführt.

So untersucht Ines Sausele in ihrem Beitrag Mitarbeitergespräche zwischen Mitarbeiter und direktem Vorgesetzten in einer großen pädagogisch-sozialen Einrichtung und einem Wirtschaftsunternehmen. Dabei erweisen sich die Mitarbeitergespräche als Schnittstelle individuellen und organisationalen Lernens. Insbesondere aufgrund der Personalunion von Vorgesetztem und Berater kommt der in diesen Gesprächen stattfindenden Beratung nie nur die Funktion individueller Entwicklung eines in allen Fragen des Gesprächs selbständig Entscheidenden zu, sondern der Entscheidungsvorbehalt des Vorgesetzten und die Reflexion des organisationalen Kontextes, etwa der Abteilung und deren Entwicklung, bleiben virulent. Der Vergleich der Mitarbeitergespräche in den beiden Organisationen zeigt, dass die Kontrolle über den Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen im Wirtschaftsunternehmen in der Hand des Vorgesetzten liegt – womit Weiterbildung für ihn zur Machtressource wird –, wohingegen die Weiterbildungsmaßnahmen in der pädagogisch-sozialen Einrichtung durch gesetzte Vorgaben und einen festen Seminarzyklus geregelt sind – und damit einen gewissen Schutz des Mitarbeiters vor etwaiger Willkür eines Vorgesetzten bieten. Gemeinsam ist den Mitarbeitergesprächen in beiden Organisationen, dass in ihnen eine „Beratungsmacht“ der Führungskräfte generiert wird und letztere nie ausschließlich die Entwicklung des Mitarbeiters, sondern stets auch die Ebene des Team(lernen)s und organisationaler Lernprozesse im Blick haben. Sauseles Studie zeigt, dass weder Qualifikation noch Position alleine den Einfluss einer Person in der Organisation garantieren, sondern immer auch informelle Muster organisationskultureller Praxis wirksam sind.

Katja Luchte stellt die Ergebnisse einer empirischen Studie zur Implementierung eines Fortbildungskonzeptes in Kindergarten und Grundschule vor und zeigt, dass der Erfolg der Implementierung (hier: des pädagogischen Konzepts)

davon abhängt, inwieweit es gelingt, das Konzept im Personensystem zu etablieren und ein geeignetes Kommunikationssystem aufzubauen. Das führt zu einem Konzept systemischer Implementationsberatung, das den Blick auf förderliche und hinderliche Systemfaktoren bei der Implementierung richtet. Geht es bei der Diagnose als erster Phase einer solchen Beratung darum, die für die Implementierung relevanten Faktoren des Personensystems, des Kommunikationssystems und der Systemumwelt zu identifizieren, so sind bei der Intervention zusätzliche Maßnahmen zu planen, um die Implementierung im sozialen System zu unterstützen.

Die Studie von Christine Schwarzer und Silke Dückers-Klichowksi belegt Auswirkungen struktureller Zwänge in der Berufseinstiegsphase von Lehramtsanwärterinnen und erörtert davon ausgehend Möglichkeiten der Organisationsberatung. Burnoutprozesse scheinen viel früher als vermutet zu beginnen und sich im Sinne von Verlustspiralen, bei denen stets weniger persönliche und strukturelle Ressourcen zur Verfügung stehen, während des Referendariats noch zu verstärken. Während personale Risikofaktoren durch Training in Stressmanagement, Zeitmanagement und Work-Life-Balance minimiert werden können, ist es organisationsbezogen wichtig, strukturelle Risikofaktoren zu verringern. Hierzu muss allerdings die Schulen eigene Änderungsresistenz zunächst in Beratungsmotivation umgewandelt werden. Grundlegend hierfür ist das Identifizieren von Deutungsmustern und Regeln, die das etablierte System am Leben erhalten (hier z.B. Prüfungsbedingungen und fehlender Social Support in der Zweiten Phase).

In Thomas Muhrs Fallstudie geht es um ein Unternehmen, deren Geschäftsführer durch Einführung von Gruppenarbeit einen Weg aus der Krise finden wollen, in der das Unternehmen steckt, wozu – nicht zuletzt auf Drängen des Betriebsrates – ein Berater herangezogen wird. Der für organisationales Lernen erforderliche Spielraum erweist sich im untersuchten Fall jedoch als sehr begrenzt. Die erhoffte Verhaltensänderung der Akteure durch Qualifizierung bleibt angesichts knapper Ressourcen in weiten Teilen aus, und das (von den Beratern avisierte) bloße Mehr an Qualifizierung reicht nicht aus, um die bestehenden Lernblockaden zu überwinden, zumal diese nicht zuletzt im mangelnden Beziehungsreichtum des organisationalen Handlungssystems begründet sind.

Die hier gegebenen Skizzen einiger Fallstudien stehen stellvertretend für die zahlreichen empirischen Beiträge des vorliegenden Bandes. Auch wenn sie deren Vielfalt nicht in Gänze abbilden können, kann doch eine Gemeinsamkeit der Ergebnisse der empirischen Studien festgehalten werden. Der Zusammenhang zwischen Beratung und organisationalem Lernen erweist sich in den Untersuchungen als fragil, wobei organisationale Macht bzw. Ohnmacht der Berater und der am Beratungsprozess Beteiligten sozusagen katalysatorisch wirken.

7. Pädagogische Konsequenzen

Wenn der Zusammenhang von Beratung und organisationalem Lernen als durch Macht bedingt zu verstehen ist, stellt sich die Frage nach pädagogischen Konsequenzen, nach Folgerungen für Struktur, Form und Praxis pädagogischer Organisationsberatung.

Eine mögliche, im Beitrag von Miriam Barnat methodisch näher bestimmte Folgerung lautet, möglichst verschiedene organisationsinterne Stories zu finden und so einen Eindruck davon zu gewinnen, welche relevanten Akteure welche Wirklichkeitsinterpretationen vertreten, sowie die Akteure des Wandels für die unterschiedlichen Realitätsentwürfe zu sensibilisieren. Stories werden in konkreten Situationen und unter bestimmten personellen Konstellationen generiert, weshalb die Durchsetzung einer gemeinsam generierten und Änderungen tragenden Redefinition von Wirklichkeit nicht ausgeschlossen ist. Beratung hat hier einen Raum zu eröffnen, der Story-Telling und dessen gemeinsame Analyse ermöglicht. Die im Beitrag von Schwarzer und Dückers-Klichowski angesprochene Ermöglichung der Identifikation von Deutungsmustern und Regeln, die das etablierte System am Leben erhalten, zielt auf Ähnliches.

Muhr sieht es als Konsequenz seiner Fallstudie als vordringlich an, überhaupt erst einmal ein Sensorium für die zentralen machtpolitischen Aspekte von organisationaler Veränderung zu entwickeln, das der Organisationsberatung – so das Ergebnis seiner Fallstudie – bislang abgeht. Er schlägt vor, in der Beratung von Organisationen nicht gleich die Lösung derer Probleme, sondern die Organisationsberatung zunächst selbst als Problem zu sehen, da ansonsten mikropolitisch ‚naive‘ Reformer auf ‚naive‘ Berater treffen, was die Krise der Organisation noch verstärken kann. Mit Friedberg fordert er von den an Organisationsberatung Beteiligten, in mehrdeutigen Grenzen zu denken, den begrenzten Charakter unseres Wissens zu akzeptieren, die Idee des Individuums als rationalem Akteur aufzugeben und den Beratungsprozess nicht als klare Lösung, sondern als Wette auf die Nutzung von bisher noch nicht genutzten Ressourcen zu betrachten.

Auch im Beitrag von Eckard König wird deutlich, dass die erste pädagogische Konsequenz sein muss, das immer noch verbreitete eindimensionale Beratungsverständnis von Macht zu überwinden. So weist Eckard König darauf hin, dass eine Beraterin eben nicht einfach „Macht“ über den Klienten hat, sondern dass im Blick auf die Komplementarität zwischen Prozessmacht und inhaltlicher Macht zu unterscheiden ist. Damit Beratung überhaupt möglich ist, muss die Beraterin einerseits das Recht haben, den Beratungsprozess zu steuern (Prozessmacht). Andererseits darf sie, damit Beratung Hilfe zur Selbsthilfe bleibt und nicht unter der Hand zu Manipulation wird, den Klienten nicht zu inhaltlichen Handlungen veranlassen (inhaltliche Macht). Die Komplementarität zwischen

Prozessmacht und inhaltlicher Macht ist im Beratungsprozess auszuhandeln und in der konkreten Situation umzusetzen. Wie Eckard König zu Recht anmerkt, teilt (Organisations-)Beratung diese Antinomie mit anderen pädagogischen Situationen: Eine pädagogische Beziehung erfordert immer „Macht“ auf Prozessebene, zugleich jedoch auf inhaltlicher Ebene mit Blick auf Mündigkeit und Autonomie den Verzicht auf Macht.

Beratung als organisationale Lernunterstützungspraxis arbeitet, darauf macht Michael Göhlich in seinem Beitrag aufmerksam, an organisationalen Wissens- und Könnens-Verhältnissen und damit eben an Machtverhältnissen. Sie gründet auf Macht und generiert selbst Macht, indem sie die bestehenden Wissens- und Könnens-Verhältnisse verändert. Da der Umgang mit Macht ethische Entscheidungen bedingt, erfordert Beratung eine besondere ethische Reflexion und Orientierung. „Gute“ Organisationen und die zu solchen beitragende Beratung zeichnen sich durch eine Lernunterstützungspraxis aus, welche die eingesetzte sowie die generierte Macht an den Kriterien der Stärkung aller potentiell Lernenden und der Ermöglichung weiteren Lernens prüft und zu regulieren sucht.

Literatur

- Bachmair, S. u.a. (1996): Beraten will gelernt sein. Weinheim.
- Böttcher, W./ Terhart, E. (Hg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden.
- Bollnow, O.F. (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart.
- Brunner, E./ Schönig, W. (Hg.) (1990): Theorie und Praxis der Beratung. Freiburg.
- Buchwald, P./Schwarzer, C./ Hobfoll, S. E. (Hg.) (2004): Stress gemeinsam bewältigen- Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping. Göttingen.
- Crozier, M./ Friedberg, E. (1979): Macht und Organisation. Königstein.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Dewe, B. (2002): Beratung. In: Krüger, H.H./ Helsper, W. (Hg): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen. S. 119-131.
- Foucault, M. (2005): Analytik der Macht. Frankfurt/M.
- Fromann, A./ Schramm, D./ Thiersch, H. (1976): Sozialpädagogische Beratung, in: Z. f. Päd. 22, H.5, S.715-742.
- Göhlich, M. (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen. Weinheim.
- Göhlich, M. (2007): Organisationales Lernen. In: Göhlich, M./ Wulf, Z./ Zirfas, J. (Hg): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim. S. 222-232.
- Göhlich, M./ Hopf, C. /Sausele, I. (Hg.) (2005): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden.
- Göhlich, M./ Zirfas, J. (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer
- Gröning, K. (2006): Pädagogische Beratung. Wiesbaden.
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/M.
- König, E./ Volmer, G. (1996): Beratung. In: Hierdeis, H./ Hug, Th. (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik. Bd.1. Hohengehren. S.121-130
- König, E./ Volmer, G. (2000): Systemische Organisationsberatung. Weinheim.
- König, E./ Volmer, G. (2002): Systemisches Coaching. Weinheim.
- König, E./ Volmer, G. (2005): Systemisch denken und handeln. Weinheim.
- Kolb (2002): Gesprächsführung. In: Bachmair, S. u.a.: Beraten will gelernt sein. Weinheim. S. 26-56.

- Luchte, K. (2005): Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Weinheim.
- Mollenhauer, K. (1965): Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In: Mollenhauer, K./ Müller, C.W. (Hg.): Führung und Beratung in pädagogischer Sicht. Heidelberg.
- O'Shea, J./ Madigan, Ch. (1998): Berater mit beschränkter Haftung. Macht und Einfluss der Consulting-Firmen. München.
- Schwarzer, Ch. (1986): Perspektiven der pädagogischen Beratungswissenschaft. Düsseldorf.