

Ortfried Schöffter

In: Report 46, 2000, S. 50-60

Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen

1. Einführung: Beratung als soziale Intervention

Blickt man auf die Rezeptionsgeschichte zurück, die „Beratung“ in den Fachdiskursen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten durchlief, so läßt sich feststellen, daß sich hierbei auch das Verständnis von Beratung veränderte oder zumindest einem wechselseitigen Ausdifferenzierungsprozeß unterworfen war. Offenbar führte ein erweitertes Verständnis von Funktionen und Aufgaben der Weiterbildung zu einer schrittweisen Annäherung an pädagogische Konzeptionen der Beratung, die ihrerseits durch Verknüpfung mit Lernarrangements eine Universalisierung in Richtung auf sehr unterschiedliche pädagogische Handlungsfelder erfuhren.

Im Rückblick schält sich trotz aller Unterschiedlichkeit von Beratungsanlässen und konzeptionellen Varianten ein Fundus gemeinsamer Prinzipien heraus, die auf ein gemeinsames Grundverständnis pädagogischen Handelns verweisen. Beratung erscheint hierbei als eine „Grundform des Lehrens“ (vgl. Aebli; Giesecke), als ein spezifisches pädagogisches Arrangement, das sich nicht auf Vermittlungsprobleme innerhalb didaktisierter Lernsituationen beschränkt, sondern sich dezidiert an einen sozialen Kontext wendet, der außerhalb des Einflußbereichs der pädagogisch Handelnden liegt. „Pädagogische Beratung“ ist somit die Dramatisierung des pädagogischen Transferproblems auf der Ebene einer Methodenkonzeption. Entscheidend für ihre Handlungsstruktur ist, daß es nicht in erster Linie um einen Lernprozeß geht, sondern um praktische Konsequenzen im alltäglichen Handlungsfeld der Ratsuchenden. Anders ausgedrückt: Erfolg oder Mißerfolg messen sich weniger an der Vermittlung verfügbarer Informationen, Einsichten oder Fertigkeiten im Sinne von Qualifikationserwerb, sondern an dem Erwerb kontextspezifischer Kompetenzen und deren situationsadäquater Performance in relevanten Alltagszusammenhängen. Der jeweilige Beratungserfolg unterliegt daher nicht einer pädagogischen Beurteilung, sondern der pragmatischen Logik lebensweltlicher Lernanlässe. (vgl. Schöffter 1998, Kap. 6) Insofern stellt Beratung eine intermediäre Verknüpfungstruktur dar zwischen professionellen pädagogischen Kontexten und alltagsweltlichen Anforderungen, die der Lernende als

Beratungsanlaß in den didaktisierten Lernzusammenhang „mitbringt“. Diese intermediäre Funktion sprengt die herkömmliche Einengung auf das individuelle Subjekt eines lernenden „Teilnehmers“ und öffnet das Lernarrangement für ihr soziales Umfeld, das von den Lernenden repräsentiert wird und über dessen Betroffenheitsperspektive alltagsweltliche Relevanzen erschlossen werden können. An dieser im ursprünglichen Sinne „sozial-pädagogischen“ Perspektive haben seither nahezu alle pädagogischen Diskurse über Beratung, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung, angesetzt.

So wurde bereits durch Mollenhauer (1965) und an ihn anschließend zehn Jahre später durch Mader (1975) Beratung als „soziale Intervention“ rekonstruiert und konzeptionell untermauert. Hierbei ging es zunächst um die Wiedergewinnung „sozial“-pädagogischer Perspektivität. Mollenhauer arbeitete seiner Zeit entsprechend mit demokratietheoretischen Zielen und Begründungen; Mader hatte im Rahmen von Zielgruppenarbeit die Überwindung von Lernen als individuellen Wissenszuwachs vor Augen. Schöffter stellte wiederum zehn Jahre später Beratungskonzepte in eine konstruktivistische Deutung der Transferproblematik und sah in den Beratungsprinzipien Antworten auf die Frage, wie über Lehren Einfluß auf „fremde kognitive Systeme“ genommen werden kann. (Schöffter...) Vor allem in Anschluß an eine radikale Generalisierung der Transferproblematik im Konstruktivismus (vgl. Siebert/Arnold) läßt sich nun theoretisch genauer fassen, daß Kognitionen „situiert“ sind und nicht ausschließlich als individuelle Eigenschaften betrachtet werden dürfen. Die kognitiven Strukturen von Ratsuchenden erweisen sich als sozial eingebettet in Handlungskontexte, die entscheidend sind für Lernmotive, aber auch für Grenzen institutionalisierten Lernens. Bronfenbrenner beschrieb diese „sozial-pädagogische“ Perspektive von Lernen mit dem Terminus „ecology of cognitive development“ (Bronfenbrenner 1990) und bereitete damit eine Sichtweise vor, wie sie im angelsächsischen Raum gegenwärtig in Konzepten des „situated learning“ (Lave/Wenger 1991) oder „cognition in practice“ (Lave 1988) bzw. „communities of practice“ (Wenger 1999) eine konsequente Fortsetzung gefunden haben. Im Gegensatz zu früheren individuenzentrierten Konzepten der Lernpsychologie geht man nun davon aus, daß jedes Lehr/Lern-Arrangement nur dann hinreichend in seinen Intentionen und Wirksamkeitschancen beurteilt werden kann, wenn man es als Einwirkung hinein in einen lebensweltlichen Bedeutungs- und Handlungskontext versteht. Diese Einsichten haben großen Einfluß auf den gegenwärtigen pädagogischen Diskurs um eine professionelle Begleitung

lebenslangen Lernens. Beratung erhält hierbei auf mikro-didaktischer Ebene im Rahmen von Konzeptionen „selbstgesteuerten Lernens“ wie auch auf makrodidaktischer Ebene im Zusammenhang mit dem Aufbau von offenen, zum Selbstlernen ermutigenden Bildungsangeboten oder von „Lernagenturen“ bzw. „Lernnetzwerken“ etc. die Bedeutung einer Basiskonzeption.

Beratung wurde somit im Verlauf einer sich hierdurch erweiternden Konzeption von Lernen zu einem methodischen Prinzip, mit dem pädagogischer (lernförderlicher) Einfluß auf fremde kognitive Strukturen genommen werden kann und dabei gleichzeitig die Autonomie und „informationelle Geschlossenheit“ auf der „Aneignungsseite“ (Kade) berücksichtigt werden kann. Kognition erhält hierbei allerdings eine umfassende, letztlich erkenntnistheoretische Bedeutung. Nach heutigem Stand der Kognitionstheorie (Varela 1990) wird unter „Kognition“ eine wahrnehmungssteuerende, sinnkonstituierende und bedeutungsbildende Strukturierung verstanden, die aufgrund ihrer Kontextgebundenheit überindividuellen d.h. sozialstrukturellen Charakter besitzt. Es handelt sich um eine Metatheorie an die z.B. der erwachsenenpädagogische Diskurs um „Deutungsmuster“ anschließbar ist. Auf dieser theoretischen Grundlage wird es nun möglich, Beratung als methodisches Prinzip lernförderlicher Einflußnahme zu verstehen, die sich nicht allein an individuelle Personen, sondern auch an soziale Gruppen oder an Organisationen als „kollektive Adressatenbereiche“ richten kann.

In dieser Hinsicht wendet sich Organisationsberatung im Sinne von Lernberatung typischerweise nicht an Einzeller oder Lerngruppen innerhalb einer Organisation, sondern richtet sich als soziale Intervention an einen kollektiven Handlungs- und Sinnkontext des sozialen Systems „Organisation“. Unter sozialer Intervention wird ein gezielter „Umgang mit sozialen Beziehungen“ verstanden. Dem Wortsinn entsprechend wird pädagogisches Handeln zur Intervention, wenn ein Lernarrangement sozial, räumlich oder thematisch in eine gegebene Beziehungsstruktur hineingeht (inter-venire), wo es zwischen konträren Positionen in konflikthaften Auseinandersetzungen vermittelt (intermediäre Funktion), sich aber auch partiell in Diskurse einmischt. Allein die Tatsache, daß Lernen in einem oder für einen fremden Handlungskontext organisiert wird, läßt sich bereits als struktureller Wandel auffassen: die Beziehungsstruktur hat sich hierdurch bereits verändert. Mit Intervention ist

somit eine Veränderung **zwischen** Menschen, d.h. eine Veränderung der Sozialstruktur gemeint. (vgl. z.B. van Beugen 1972; Schäffter 1982, S.6)

Um diese spezifische Akzentuierung im Zusammenhang von Beratung zu verdeutlichen, werden im Folgenden zunächst die allgemeinen Prinzipien und Strukturelemente von Beratung im Sinne von konzeptionellen Basisüberzeugungen herausgearbeitet, um daran die Merkmale von Organisationsberatung als Lernberatung genauer beschreiben zu können.

2. Allgemeine Struktur pädagogischer Beratung

Folgende Bestimmungsmerkmale sind für pädagogische Beratung kennzeichnend:

(1) Der Begriff Beratung bezieht sich auf eine soziale Situation, in der eine alltägliche Entwicklungsaufgabe oder eine Schwierigkeit mit Hilfe eines besonderen Problemlösungsverfahrens bearbeitet werden soll.

(2) Grundlegende Voraussetzung für ihr Zustandekommen ist ein manifestes Bedürfnis nach externer Unterstützung. Die Ratsuchenden müssen einen deutlichen Anlaß erleben, der sie motiviert, ihren Problemkontext mit anderen zu reflektieren und ihre bisherigen Verhaltensweisen zu überdenken.

(3) Der Reflexionsanlaß - wie z.B. eine nicht unmittelbare lösbare Schwierigkeit oder ein kaum erreichbares Entwicklungsziel - entspringt keiner extern unterstellten Bedarfslage, sondern beruht auf einer als faktisch erlebten Alltagssituation, in der sich die ratsuchenden Personen, Gruppen oder Organisationen befinden.

(4) Die Realitätskontrolle geht daher von der pragmatischen Relevanzstruktur der Alltagswelt aus der Problemsicht der Ratsuchenden aus.

(5) Beratbarkeit: Der von den Ratsuchenden erfahrene Beratungsgegenstand (die Problematik oder das Entwicklungsziel) muß beratbar sein, d.h. die Lösungsansätze müssen für die an der Beratung Beteiligten subjektiv erreichbar und fachlich erarbeitbar sein.

(6) Passive Beratungsfähigkeit: Die Ratsuchenden müssen bereit und fähig sein, neue Einsichten und Handlungsweisen als alternative Möglichkeiten zu nutzen. Einzelpersonen müssen dazu subjektive Voraussetzungen, Gruppen soziale Bedingungen und Organisationen personale, soziale und strukturelle Faktoren „passiver Beratungsvoraussetzungen“ mitbringen, die sich Verlauf des Beratungsprozesses aufgreifen und optimieren lassen.

(7) Aktive Beratungsfähigkeit: Die Berater müssen die für den in Frage kommenden Beratungsgegenstand (Problem oder Entwicklungsziel) erforderliche „aktive

Beratungskompetenz“ mitbringen und sie im Verlauf des Beratungsprozesses in Bezug auf feldspezifische Kompetenzen erweitern.

(8) Beratungsbeziehung: Berater und Ratsuchende stehen im Beratungsprozeß nicht in einem „Subjekt-Objekt-Verhältnis“, sondern bemühen sich um ein reziprokes Beziehungsverhältnis, in dem symmetrische Kommunikationsmuster der gegenseitigen Perspektivenverschränkung vorherrschen.

(9) Emotionale Basis: Beratung benötigt eine dem Kontext gemäße partizipatorische Arbeitsweise mit einem Mindestmaß an gegenseitigen Vertrauen, emotionaler Zuwendung und gegenseitiger Akzeptanz.

(10) Differenzbetonung: Ratsuchende und Berater haben notwendigerweise unterschiedliche Perspektiven auf den Beratungsgegenstand. Hierdurch stehen beide Seiten vor der Notwendigkeit, trotz abweichender Einschätzungen miteinander zu kooperieren, um gemeinsame Schritte der Problemklärung und möglicher Lösungswege zu erarbeiten. Im Verlauf der Klärungsbemühungen müssen die Berater sich bemühen, die eigenen Werte als untergeordnete und die Werte des „Klientensystems“ als übergeordnete Werte zu berücksichtigen. Pädagogische Beratung ist in ihrer Prozeßstruktur daher zieloffen bzw. zielgenerierend angelegt.

Die allgemeinen Strukturelemente pädagogischer Beratung fügen sich im Kontext einer empirisch vorfindlichen Beratungssituation als komplementäres Spannungsfeld zusammen. Sie lassen sich prinzipiell auf jeden empirischen Fall übertragen und hier hinsichtlich ihrer Einflußdimensionen (individuelle Ratsuchende, Gruppenberatung, Organisationsberatung) respezifizieren. Die konkrete Ausgestaltung von Beratung läßt sich daher als strukturelles Zusammenspiel unterschiedlicher Positionen kennzeichnen und konzeptionell berücksichtigen..

3. Organisationsberatung

Notwendig wird bei kollektiven Adressaten die Unterscheidung zwischen der „Zieldimension“ von Beratung und der strategisch ausgewählten „Einflußebene“, im Sinne des möglichen sozialen Zugangs zu einer überindividuellen Struktur. (Schäffter 1982,4)

Organisationsberatung ist daher als intervenierende Einflußnahme prinzipiell auf allen Interventionsebenen konzipierbar. Entsprechend läßt sich bei Lernberatung differenzieren zwischen Lernen von Individuen und Gruppen **in** Organisationen, Lernen **von** Organisationen und Lernen **zwischen** Organisationen. Hierdurch lassen sich Beratungskonzeptionen danach

unterscheiden, auf welcher **Ebene des Zugangs** zur Organisationswirklichkeit interveniert wird:

- * auf der Ebene interpersonalen Interaktion: Lernberatung als individuelle Beratung (Coaching)
- * auf der Ebene der Interaktion in Gruppen: Lernberatung als Gruppenberatung (Teamtraining)
- * auf einer organisationalen Ebene: Lernberatung als Organisationsberatung
- * auf einer interkulturellen Ebene: Lernberatung als interkulturelles Training

Durch die Orientierung an der Zugangsebene und nicht an der Zieldimension von Beratung entsteht jedoch die Gefahr, daß nahezu jede Beratungssituation als Organisationsberatung bezeichnet werden kann, insofern nur das organisationale Umfeld der Ratsuchenden mittelbar tangiert wird. Die folgenden Überlegungen gehen statt dessen von einem enger gefaßten Verständnis von Organisationsberatung aus, nämlich von Beratung als pädagogisch intendierter, zielgerichteter Einflußnahme auf organisationale (kollektive) Sinn-, Bedeutungs- und Handlungskontexte.

Was ist damit gemeint?

Nach James S. Coleman (Coleman 1995) haben sich in der westlichen „Organisationsgesellschaft“ unterschiedliche Interaktionsstrukturen herausgebildet, nämlich neben dem Typ 1 der interpersonalen Interaktion von „Person zu Person“, der Typ 2 von „Person zu Organisation“ und ein Typ 3 von „Organisation zu Organisation“. Aufgrund einer „elementaren Asymmetrie“ läßt sich ein Machtgefälle zugunsten der Organisation beobachten. Hier liegen die strukturellen Anlässe für eine Erweiterung des Lernbegriffs durch Konzepte des „Lernens in der Organisation“ (Interaktionstyp 2) und des „organisationalen Lernens“ (Interaktionstyp 3). In der Übertragung der Coleman'schen Unterscheidung auf Lernberatung werden drei Kontexte erkennbar:

Typ 1: „Lernberatung in interpersonalen Interaktion“ ist in klassischer Weise „institutionenblind“ (Bernfeld) oder klammert den organisatorischen Kontext bewußt als pädagogisch unzugängliche, externe „Rahmenbedingungen“ aus.

Typ 2: „Lernberatung in der Organisation“ sensibilisiert für das Spannungsverhältnis zwischen lernenden Organisationsmitgliedern und den überindividuellen

Organisationsstrukturen und fragt danach, inwieweit das jeweilige Verhältnis individuelle Lernprozesse fördert, erzwingt oder verhindert.

Typ 3: „Organisationsberatung als Lernberatung“ fokussiert im Gegensatz zu den vorangegangenen Lerntypen nicht auf individuelle Lernprozesse, sondern auf strukturelle Veränderungen eines systemischen Bezugsrahmens in Auseinandersetzung mit einer organisationspezifischen Umwelt. In einer Organisation kommt es im Zuge produktiver Umweltaneignung „zu einer Erhöhung der Wissensbasis, die vom Individuum unabhängig ist.“ (Probst/Büchel 1994,18) „Das Lernen eines sozialen Systems ist also nicht mit der Summe der individuellen Lernprozesse und Ergebnisse gleichzusetzen, auch wenn diese Voraussetzung und wichtige Basis für institutionelles Lernen sind.“ (Probst/Büchel 1994,19)

Für das Verständnis von Weiterbildung im allgemeinen und für didaktische Konzeptionen des Erwachsenenlernens im besonderen hat die Differenz zwischen der individuellen und kollektiv-systemischen Dimension des Lernens eine hohe Relevanz und wird gegenwärtig kontrovers diskutiert. (vgl. Geißler u.a. 1998) Grundsätzlich geht es um die Frage, welche Funktion institutionalisiertes Lernen (hier: pädagogische Beratung) im Kontext von Prozessen des organisationalen Strukturwandels erhält, bzw. übernehmen kann.

Weiterbildungskonzepte, die sich an „kollektive Adressaten“ wie Familien, soziale Gruppen oder Organisationen richten, geraten in das von Coleman beschriebene Problem des Machtgefälles. Als These formuliert hieße das, daß pädagogischer Einfluß auf organisationale Veränderungsprozesse nicht hinreichend über den Lerntyp 1 oder 2, sondern über Typ 3 genommen werden kann, nämlich als Intervention zwischen einem eigens dafür konzipierten „pädagogischen Organisationssystem: Organisationsberatung“ und seinem Adressaten einer „lernenden Organisation“. Dies wiederum macht eine bewußtere Strukturierung pädagogischer Organisation und letztlich eine erwachsenenpädagogische Organisationstheorie erforderlich. (vgl. v. Kuchler/Schäffter 1997; Schäffter 1998)

3.1 Gestaltungselemente von Organisationsberatung

Im weiteren Verlauf der Überlegungen werden die oben skizzierten Strukturelemente von Beratung auf Organisationsberatung bezogen und daran verdeutlicht, welche Funktion „Lernberatung“ hierbei erhält.

(1) Organisation als Positionalität der Ratsuchenden

Ratsuchende sind nicht einzelne Mitglieder, sondern ist die Organisation in ihrer Gesamtheit. Dies hat weitreichende Konsequenzen in bezug auf die Bestimmung der manifesten Beratungsbedürfnisse, vor allem aber für die Sicherung der „passiven Beratungsvoraussetzungen“. Im Vergleich zum Individuum, aber auch zur sozialen Gruppe treten hierbei Schwierigkeiten auf, die bislang weder konzeptionell noch theoretisch hinreichend geklärt sind. Kennzeichnend hierbei ist, daß bereits die Entscheidung innerhalb der Organisation über den möglichen externen Ansprechpartner zum strukturellen Bestandteil des Problems gerechnet werden muß und damit bereits Teil des Beratungsprozesses ist. Während man sich bei individueller oder gruppenbezogener Beratung noch auf die „Offensichtlichkeit“ unmittelbarer Kommunikation verlassen zu können, ist diese Faktizität in der Beziehung zu Organisationen nicht mehr ganz so erfolgreich zu unterstellen. Die soziale „Identität“ des Ratsuchenden, die verantwortlichen Instanzen der Entscheidungsfindung, die Regelsysteme verbindlicher Vereinbarungen, die Grenze zwischen „Innen“ und „Außen“ bedürfen zunächst einer wechselseitigen Vergewisserung, die durch die Kontaktaufnahme mit möglichen externen Beratern in Gang gesetzt wird, keineswegs aber immer problemlos verläuft.. Bereits hier setzt auf einer basalen Ebene organisationales Lernen im Sinne von reflexiver Selbstvergewisserung ein, die zu Beginn des Beratungsprozesses fraglos Elemente von Lernberatung enthält. Positiv gewendet läßt sich daher feststellen, daß die Klärung von Beratungsbedürfnissen bei „kollektiven Adressaten“ methodische Fragen in einer radikalisierten Weise aufwirft, wie sie letztlich auch bei Individuen und Gruppen (Teams) latent gegeben sind:

* Partikuläre Beratungswünsche sind notwendigerweise eingebettet in ein Geflecht divergierender Interessen, so daß sich auch ein manifester Beratungsbedarf nicht als faktische Gegebenheit erheben läßt. Statt dessen müssen Beratungswünsche und der Bedarf an externer Unterstützung erst in einem komplexen Klärungs- und Entscheidungsprozeß zu organisationalen Entwicklungserfordernissen, einem institutionellem Leitbild und zu operationalisierbaren Veränderungszielen herausgearbeitet werden. So ist bereits die Formulierung des institutionellen Beratungsbedarfs Ergebnis eines personen- und gruppenübergreifenden Lernprozesses und keineswegs Beratungsvoraussetzung. Organisationsberatung ist bereits im Zuge der Klärung des Beratungsanlasses implizite Lernberatung.

* Eng mit dem Einstieg in den Beratungsverlauf verknüpft sich die Klärung und Verbesserung der „passiven Beratungsfähigkeit“. Sie beschränkt sich nicht auf individuelle Motive und die Partikularinteressen möglicher „change agents“, von denen die externe Beratung möglicherweise initiiert wurde, sondern richtet sich an die strukturellen Veränderungsbedingungen der Gesamtorganisation. Derartige Beratungsvoraussetzungen (wie z.B. bisherige Erfahrungen mit externer Unterstützung bei Veränderungen, die je dominierende „Lernkultur“, der Grad objektiver Bedrohung und externen Drucks und Sanktionsmuster, die vorhandenen Handlungsspielräume, die Interessenlage der Beteiligten an strukturellem Wandel) lassen sich sowohl als Voraussetzung wie auch als Ergebnis von Organisationsberatung beschreiben. Ähnlich wie in anderen Beratungsfeldern kann diese Zirkularität letztlich nur durch zeitliches Auseinanderziehen, also schrittweise bearbeitet werden: Angebote der Organisationsberatung haben daher zunächst die passiven Beratungsvoraussetzungen zu schaffen oder zumindest sie zu fördern. Gerade wenn man realiter (noch?) nicht auf den Idealfall einer „lernenden Organisation“ trifft, übernimmt Organisationsberatung eine propädeutische Funktion: sie muß sich - unabhängig vom inhaltlichen Problemanlaß - gegenüber der Gesamtorganisation als Lernberatung verstehen.

(2) Organisation aus der Perspektive der Beratungskompetenz

Interventionsziele, Methodenkonzeptionen und die darauf bezogenen Kompetenzen der Berater richten sich an einen kollektiven Adressaten. Auch wenn sie für Personen und Gruppen (Teams) Lernprozesse der Problemklärung, der Zielfindung und der praktischen Umsetzung struktureller Veränderungen organisieren und sie beratend begleiten, mißt sich Erfolg und Mißerfolg der Berater/innen nicht an individuellen Lernprozessen, sondern am Verlauf und Ergebnis des gemeinsam verfolgten „geplanten Wandels“ der Organisationsrealität. Aktive Beratungsfähigkeit meint in diesem Zusammenhang, daß Organisationsberatung konzeptionell im Rahmen einer (impliziten oder expliziten) Theorie lernender Organisation konzipiert und praktiziert wird. Erst vor diesem Theoriedesign lassen sich professionelle Entscheidungen über das Entwicklungsproblem aus der Sicht externer Beratung treffen - also über eine Definition, die unabhängig von den alltäglichen Relevanzen des „Klientensystems“ getroffen wird. Beratung schöpft ihre (fachliche) Kompetenz nicht zuletzt aus dieser Fähigkeit zur theoriegeleiteten Außensicht.

Die organisationale Dimension der Beratung bezieht sich jedoch nicht allein auf die Seite des Adressaten, sondern auch auf die Berater selbst. Untersucht man die „aktive Beratungsfähigkeit“ von Angeboten pädagogischer Organisationsberatung, so lassen sich Wirksamkeitsgrenzen daran festmachen, daß sie meinen, auch als individuelle Berater auf kollektive Handlungsfelder strukturellen Einfluß nehmen zu können. Nicht in Betracht gezogen wird dabei, daß das oben bereits erwähnte Machtgefälle zwischen Organisationsstrukturen und individuellem Berater (Coleman 1995) zur strukturellen Instrumentalisierung des Beratungshandelns führen kann. Grundsätzlich ist zu bedenken, daß komplexe Kontexte auf die Einfluß genommen werden soll, eine adäquate organisatorische Struktur auf Seiten der intervenierenden Beratungsangebote voraussetzen. Aktive Beratungsfähigkeit meint in diesem Zusammenhang, daß auch auf Seiten der Berater eine unabhängige, institutionelle Struktur aufgebaut werden muß - daß also ein kollektiver Adressat so etwas wie einen „kollektiven Berater“ benötigt. Es geht dann um ein Beratungsverhältnis zwischen Organisation und Organisation und nicht zwischen individuellem Akteur und Organisation.

(3) Organisation im Bedeutungskontext der Problemdefinition

Dreh- und Angelpunkt aller Beratungskonzeptionen ist die Frage, worin die in der Beratung zu bearbeitende Problematik besteht, kurz: von wem und auf welche Weise die Schwierigkeit oder das Entwicklungsziel definiert wird. Konsens besteht hierbei, daß Ausgangspunkt der Beratung das alltägliche Verständnis der Ratsuchenden ist und daß die Entscheidung über mögliche Handlungskonsequenzen einschließlich ihrer praktischen Realisierung den Ratsuchenden überlassen bleiben muß. Hier wird von den Beratern die Fähigkeit zur Zurückhaltung oder sogar Handlungsverweigerung abverlangt. Beides schließt jedoch nicht aus, daß die Berater ihre Sicht der Problembeschreibung mit ins Spiel bringen, wobei je nach Beratungsansatz direktive und non-direktive Interventionsmethoden unterschieden werden können. Der lernförderliche Anteil von Beratungssituationen besteht schließlich in einer gesteigerten Reflexionsfähigkeit von alltäglichen Wahrnehmungen und Deutungen. Organisationsberatung als Lernberatung meint an diesem Punkt, daß auch selbstverständlich erscheinende Realitätsbeschreibungen kontingent gesetzt und daß dabei eine neue Sicht entstehen kann. Daher ist prinzipiell zwischen Beratungsanlaß und Beratungsgegenstand zu unterscheiden. Der Beratungsgegenstand konstituiert sich erst im

Verlauf des Beratungsprozesses im Sinne einer Perspektiventüberschneidung zwischen der alltäglichen Sicht der Ratsuchenden und der professionellen Sicht der Berater. Er ist Ergebnis und nicht Ausgangspunkt von Beratung und ermöglicht u.a. Prozesse des reframing, wodurch die Ratsuchenden zwischen differenzierter Ursachen und Nebenwirkungen einer Strukturschwäche unterscheiden können. Ebenso wird die Differenz zwischen der Suche nach einer (einfachen) „Lösung“ der Problematik und einer Beschreibung als permanente „Bearbeitung“ eines dauerhaften Strukturproblems erkennbar.

Die „Beratbarkeit“ des organisationalen Problems oder Entwicklungsziels ist daher keine Frage die sich im vornherein entscheiden läßt, sondern sie wird zum Ergebnis eines (überindividuellen) Entscheidungs- und Lernprozesses, auf welche Weise und von wem der gewünschte strukturelle Wandel wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet wird.

Ziel von Organisationsberatung als Lernberatung ist es daher zu helfen, Problembeschreibungen in wünschbare Entwicklungen zu reformulieren, die sich dann als linearer Lernprozeß der Qualifizierung, als leitzielbestimmter Veränderungsprozeß oder als zielgenerierende Suchbewegungen organisieren läßt. (vgl. Schäffter 1998 1.Kap.)

Entscheidende Bedeutung erhält in pädagogischer Organisationsberatung der kollektive Aushandlungsprozeß über den Beratungsgegenstand. Er findet nicht erst im Zuge des Beratungsverlaufs statt, sondern erfährt eine wesentliche Weichenstellung bereits in den frühen Phasen der Suche nach geeigneten Berater/innen und bei der Kontaktaufnahme. Analog zur Lernberatung von Individuen ließe sich hier von einer „Metakognition“, d.h. von einer impliziten Deutung von Beratungsanlaß und Beratungserfordernissen sprechen, von der die Beratung in ein spezifisches Vorverständnis einbettet wird. Praktisch kommt eine solche frühe Vorentscheidung darin zum Ausdruck, daß keine Beratergruppe oder Beratungskonzeption das gesamte Spektrum möglicher Problembeschreibungen abzudecken vermag, sondern in ihrem Beratungsangebot äußerst selektiv verfahren muß. Mit der Ansprache und Auswahl von Beratern und ihrer „Beratungsorganisation“ wird daher bereits programmatisch das Spektrum möglicher Beratungsgegenstände massiv eingegrenzt - selbst wenn sich der feldspezifische Gegenstand erst im Klärungsprozeß der Beratung herauschält. So wird für den, der über einen Hammer verfügt, alles zum Nagel. Diese impliziten Vorentscheidungen sind in der Regel nicht als organisationaler Lernprozeß verfügbar, selbst wenn einzelne Mitglieder sie individuell zu erkennen vermögen.

Organisationsberatung verlangt jedoch - im Gegensatz zu „persönlichen“ Entscheidungen auf einer individuellen Ebene - bereits im Zuge der Kontaktaufnahme kommunikative Auseinandersetzungen innerhalb der Organisation. Lernberatung für Organisationen erfüllt hier die Aufgabe, die Frage nach geeigneter externer Unterstützung als Lernprozeß zu organisieren und damit die Beratungsvoraussetzungen zu optimieren. Es geht dabei noch nicht um Organisationsberatung als Reorganisation oder Entwicklungsbegleitung, sondern um eine interessen geleitete Selbstdiagnose, welche konzeptionelle Variante von Organisationsberatung die adäquate Antwort auf die Vielfalt interner Problembeschreibungen sein könnte. Bisher wurde diesen frühen Vor-Entscheidungen auch deshalb wenig Aufmerksamkeit geschenkt, weil die formale Hierarchiespitze dafür die Definitionshoheit in Anspruch nahm. Zielgenerierende Veränderungsprozesse werden sich jedoch in höherem Maße der endogenen Ressourcen einer Organisation bei der Formulierung des Beratungsbedarfs vergewissern müssen.

4. Lernberatung als Aufgabe pädagogischer Organisationsberatung

„Pädagogische Organisationsberatung“ (v.Küchler/Schäffter 1997, 120ff) läßt sich vor dem Hintergrund der vorangegangenen Strukturanalyse als Unterstützung bei der Herstellung und Verbesserung von aktiver und passiver Beratungsfähigkeit und von Beratbarkeit einer organisationalen Entwicklungsaufgabe verstehen. Sie bietet einen intermediären Zusammenhang, in dem das Zusammenspiel der Gestaltungselemente konzeptionell gesichert und optimiert werden kann. Es ist ein lernförderlicher Rahmen in dem

- * die Berater sich ihre eigenen institutionellen Strukturen aufbauen, mit denen sie über interpersonale Lernen hinaus, Einfluß auf kollektive Adressaten (Lern-Kontexte) nehmen können. Die Institutionalisierung von Organisationsberatung verfügt hierdurch ihrerseits über lernfähige Organisationsstrukturen.

- * die ratsuchende Organisation einen Lernkontext erhält, in dem sie im Sinne eines „interorganisationalen Lernens“ die Suche nach geeigneten Beratungsangeboten ihrerseits als Selbstklärung lernförderlich gestalten kann.

- * die Frage nach der Beratbarkeit einer Problematik oder Entwicklungsaufgabe als Scharnierstelle genutzt wird, bei der Beratungsangebote in einem organisationsinternen Aushandlungsprozeß danach gesichtet werden können, welchen Entwicklungszielen sie entsprechen.

Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen bietet somit die Chance, daß Beratungsangebote nicht mehr allein über den Markt und damit nicht mehr allein über Strategien des Produktmarketing oder der Auftragsacquire gesteuert werden, sondern über Prozesse einer organisationalen Selbststeuerung, die bereits die Lernfähigkeit des sozialen Systems Organisation erhöhen. Es geht also um eine übergeordnete Aufgabe, die dem Konsumentenschutz bei Organisationsberatung dient und die daher dem Leistungsprofil von Bildungsträgern in öffentlicher Verantwortung, wie z.B. des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung entsprechen. Hier geht es weniger um zusätzliche Beratungsleistung auf der Primärebene, die in Konkurrenz zu möglichen Einzelanbietern stehen, sondern um eine Verbesserung der organisationalen Beratungsvoraussetzungen, kurz um Qualität und Wirksamkeitschancen von Organisationsberatung.

Literatur:

- Beugen, M. van: Agogische Intervention. Planung und Strategie. Freiburg 1972
- Bronfenbrenner, U.: The Ecology of Cognitive Development. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 10.Jg. 1990, H.2 S.101-114
- Coleman, J.S.: Grundlagen der Sozialtheorie. Bd. 2: Körperschaften und die moderne Gesellschaft. München/Wien 1995
- Geißler, H./Lehnhoff, A./Petersen, J. (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim 1998
- Küchler, F.v./Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. In: Studentexte für Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main 1997
- Lave, J.: Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge 1988
- Lave, J./Wenger, E.: Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge 1991
- Mader, W., in: ders./Weymann, A.: Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1975
- Mollenhauer, K.: Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In: ders./C.W. Müller: Führung und Beratung in pädagogischer Sicht. Heidelberg 1965
- Probst, G./Büchel, B.: Organisationales Lernen. Wiesbaden 1994
- Schäffter, O.: Institutionsberatung.

- Band 1: Handbuch der pädagogischen Beratung, Planung und Methodik von organisationsbezogener Weiterbildung. Baltmannsweiler 1981
- Band 2: Planung von Organisationsentwicklung als curriculares Problem beruflicher Weiterbildung. Baltmannsweiler 1982
- Schäffter, O.: Lernen als kognitiv strukturierende Umweltaneignung
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. (QUEM) Berlin 1998
- Siebert, H./Arnold, R.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung.
- Varela, F.: Kognitionswissenschaft - Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven. Frankfurt am Main 1990
- Wenger, E.: Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge 1998