



# Herausragende Masterarbeiten

## Autor\*in

Melanie Schneider

## Studiengang

Organisationsentwicklung, M.A.



## Masterarbeitstitel

MÖGLICHE AUSWIRKUNGEN KOLLEGIALER  
BERATUNG AUF DIE LERNENDE ORGANISATION

## Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis .....	III
Abbildungsverzeichnis .....	III
Tabellenverzeichnis .....	III
1 Einleitung .....	1
1.1 Zielsetzung und Forschungsfragen .....	2
1.2 Aufbau der Arbeit .....	2
2 Die Lernende Organisation und deren Bedeutung für die Organisationsentwicklung 3	
2.1 Die Organisationsentwicklung.....	3
2.1.1 Begriffsklärung (Organisation und Organisationsentwicklung).....	4
2.1.2 Die Prinzipien der Organisationsentwicklung (Einbinden, Verstehen, Gestalten).....	5
2.1.3 Ziele und Fokus der Organisationsentwicklung .....	5
2.1.4 Nutzen und Auswirkungen der Organisationsentwicklung.....	7
2.2 Die Lernende Organisation.....	9
2.2.1 Begriffsklärung (Lernen, Organisationales Lernen und die Lernende Organisation) .....	9
2.2.2 Das Modell der Lernenden Organisation nach Senge (2011).....	16
2.3 Die Bedeutung der Lernenden Organisation für die Organisationsentwicklung 24	
3 Die Methode der Kollegialen Beratung.....	25
3.1 Begriffsklärung „Kollegiale Beratung“ .....	25
3.2 Herkunft der Kollegialen Beratung .....	27
3.3 Einsatzfelder und Zielgruppen Kollegialer Beratung.....	28
3.4 Ziele der Methode „Kollegiale Beratung“ .....	29
3.5 Merkmale des Formates der Kollegialen Beratung .....	30

3.6	Voraussetzungen für erfolgreiche Kollegiale Beratung .....	31
3.7	Unterschiedliche Modelle Kollegialer Beratung und deren Merkmale .....	33
3.8	Mögliche Auswirkungen (Chancen und Grenzen) beim Einsatz von Kollegialer Beratung.....	37
3.8.1	Chancen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung.....	37
3.8.2	Grenzen des Einsatzes von Kollegialer Beratung.....	42
4	Mögliche Auswirkungen Kollegialer Beratung auf die fünf Disziplinen der Lernenden Organisation nach Senge .....	44
4.1	Gesamtübersicht möglicher Auswirkungen.....	44
4.2	Mögliche Auswirkungen (Chancen & Grenzen) Kollegialer Beratung auf die jeweilige Kerndisziplin.....	48
4.2.1	Mögliche Auswirkungen auf das Team-Lernen .....	48
4.2.2	Mögliche Auswirkungen auf Mentale Modelle.....	50
4.2.3	Mögliche Auswirkungen auf Könnerschaft.....	51
4.2.4	Mögliche Auswirkungen auf die gemeinsame Vision.....	53
4.2.5	Mögliche Auswirkungen auf das Systemdenken.....	53
5	Fazit, kritische Reflexion und Ausblick .....	55
5.1	Fazit .....	55
5.2	Kritische Reflexion und Ausblick .....	57
	Literaturverzeichnis .....	59
	Anhang-Verzeichnis .....	67
	Anhang .....	68

## **Abkürzungsverzeichnis**

### **Abkürzung**

OE	Organisationsentwicklung
VUKA	Akronym für Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1.: Die Wissenstreppe.....	10
Abbildung 2.: Einschleifen-Lernen.....	11
Abbildung 3: Doppelschleifen-Lernen.....	12
Abbildung 4: Prozesslernen.....	12
Abbildung 5: Organisationales Lernen als dynamischer Prozess.....	14
Abbildung 6: Feed-forward und Feedback-Schleifenprozess des organisationalen Lernens.....	14
Abbildung 7: Mentale Modelle verursachen Verhalten.....	20

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Vergleich verschiedener Modelle Kollegialer Beratung.....	35
Tabelle 2: Mögliche Chancen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung in Bezug auf die fünf Kerndisziplinen der Lernenden Organisation nach Senge (2011).....	46
Tabelle 3: Mögliche Grenzen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung auf die fünf Kerndisziplinen der Lernenden Organisation nach Senge (2011).....	47

# 1 Einleitung

In einer zunehmend vernetzten und globaler werdenden Welt, deren Umgebung von erhöhter Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität (VUKA) geprägt ist, sind wir alle auf effektive und effiziente Organisationen angewiesen. Die Fähigkeit, adäquate Lösungen für die dringendsten Probleme unserer Epoche zu finden, hängt maßgeblich von adaptiven Organisationen und den in ihr tätigen Menschen ab (vgl. Erhardt & Elbe, 2018, S. 1f.).

Ein wichtiger Faktor ist hierbei der Umgang mit Wissen. Durch den rasanten Anstieg neuen Wissens und der steigenden Komplexität der Außenwelt stehen Organisationen vor der Herausforderung, darauf zu reagieren oder im Optimalfall präventiv Strukturen dafür zu schaffen. Es braucht Wege, vorhandenes Wissen kooperativ zu teilen, neues Wissen zu erwerben und dieses miteinander zu verknüpfen, um in der Lage zu sein, komplexe Problemstellungen lösen zu können. Mitglieder einer Organisation sind dabei voneinander abhängig (vgl. Schermuly, 2019, S. 33-36).

Ein weiterer Faktor ist die Lernfähigkeit einer ganzen Organisation. Wer in diesem Umfeld an der Spitze sein will, muss es schaffen, Lernen sowohl auf individueller als auch auf Gruppen- sowie Organisationsebene zu kultivieren. Gelingt dies, so spricht man von einer „Lernenden Organisation“ (Senge 2011) (vgl. Senge, 2011, S. 13).

Die Kollegiale Beratung stellt in diesem Kontext eines der Werkzeuge im Werkzeugkoffer der Organisationsentwicklung – genauer der Personalentwicklung – dar, welches die Möglichkeit in sich trägt, auf systematische Weise das Wissen mehrerer Personen für ein aktuelles Anliegen eines Einzelnen nutzbar zu machen. Neben der Beratung durch Führungskräfte und die direkten Kollegen gibt es damit eine weitere Option, die eigene Sicht auf einen konkreten persönlichen Fall strukturiert zu reflektieren. Kollegiale Beratung geht über individuelles Lernen hinaus. Es handelt sich um eine Form des Gruppenlernens, welches das Potenzial in sich trägt, die Kultur einer Organisation mitzuprägen (vgl. Tietze, 2003, S. 24-38).

Diese Masterarbeit stellt die These auf, dass die Kollegiale Beratung zur Förderung einer „Lernenden Organisation“ nach Senge (2011) beiträgt.

## 1.1 Zielsetzung und Forschungsfragen

Um der These nachzugehen, setzt sich die vorliegende Theoriearbeit zum Ziel, herauszuarbeiten, ob sich Kollegiale Beratung als Instrument für die Förderung einer Lernenden Organisation eignet. Für diese Untersuchung werden die potenziellen Auswirkungen der Kollegialen Beratung auf die Idee der Lernenden Organisation nach Senge (2011) herausgearbeitet. Es erfolgt damit eine Neubetrachtung einer etablierten Personalentwicklungsmethode. Die erste Forschungsfrage **Was sind mögliche Auswirkungen (Chancen und Grenzen) beim Einsatz Kollegialer Beratung?** fokussiert sich auf das Werkzeug der Kollegialen Beratung selbst. Sie bildet die Ausgangslage für die zweite Forschungsfrage. Mit der Frage **Was könnten mögliche Auswirkungen bei der Durchführung von Kollegialer Beratung auf die fünf Disziplinen der Lernenden Organisation nach Senge (2011) sein?** möchte die vorliegende Arbeit dann das beschriebene Werkzeug in den Kontext eines konkreten Modells der Lernenden Organisation stellen und Chancen aber auch Grenzen der Methode zur Förderung eben dieser herausarbeiten.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Kapitel 2 beginnt damit, die Begriffe „Organisationsentwicklung“ und „Lernende Organisation“ zu erläutern. In Unterkapitel 2.1 wird zunächst der Begriff Organisationsentwicklung und die Prinzipien, nach denen sie betrieben wird, geklärt. Es folgen die Ziele sowie Auswirkungen von bzw. durch Organisationsentwicklung. Das Unterkapitel 2.2 widmet sich der Lernenden Organisation. Hier stellt die Autorin die Entwicklung von individuellem Lernen über Organisationales Lernen hin zur Lernenden Organisation dar. Es wird konkret das Modell nach Senge (2011) mit seinen fünf Kerndisziplinen vertieft. Am Ende des Kapitels wird zusammengefasst, welche Bedeutung die Lernende Organisation für die Organisationsentwicklung hat. Kapitel 3 beschäftigt sich vollumfänglich mit der Methode der Kollegialen Beratung. Von einer anfänglichen Begriffsklärung über die Herkunft der Methode werden deren Einsatzfelder und die Zielgruppen dargestellt. Eine Erörterung der Ziele der Methode, der Merkmale des Formates und der Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kollegiale Beratung folgen. Es schließt sich eine Gegenüberstellung ausgewählter Varianten der Methode an, bevor

das Kapitel 3 mit der Beantwortung der ersten Forschungsfrage beendet wird. Kapitel 4 führt schließlich die Erkenntnisse aus Kapitel 3.8 mit den Kerndisziplinen der Lernenden Organisation nach Senge (2011) aus Kapitel 2.2.2 zusammen und beantwortet damit die zweite Forschungsfrage. Das Fazit schließt mit wesentlichen Erkenntnissen ab und gibt einen Ausblick auf mögliche anschließende Forschungsfragen.

## **2 Die Lernende Organisation und deren Bedeutung für die Organisationsentwicklung**

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den Bereichen der Organisationsentwicklung sowie der Lernenden Organisation. Zunächst wird das Feld der Organisationsentwicklung näher beschrieben, angefangen bei den Begrifflichkeiten Organisation und Organisationsentwicklung (Kapitel 2.1), über die Grundprinzipien der Organisationsentwicklung (Kapitel 2.2) über ihre verfolgten Ziele (Kapitel 2.2) bis zu den Auswirkungen und dem Nutzen (Kapitel 2.3). Es schließt sich die Lernende Organisation an. An dieser Stelle werden die relevantesten Begrifflichkeiten im Kontext des Themas aufgeführt (Kapitel 2.2.1), von einfachem Wissen über das Lernen selbst, bis hin zur Lernenden Organisation. Einen Großteil des Kapitels bildet die Darstellung des Modells der Lernenden Organisation nach Senge (2011) mit seinen fünf Kerndisziplinen (Kapitel 2.2.2). Diese Vorarbeit mündet in einer Zusammenführung in Kapitel 2.2.3 zur Bedeutung der Lernenden Organisation für die Organisationsentwicklung. Diese Herleitung wurde gewählt, um das Zusammenwirken der beiden Bereiche zu verdeutlichen und um weitere Parallelen in Folgekapiteln herstellen zu können.

### **2.1 Die Organisationsentwicklung**

„Unsere Gesellschaft ist in ihrer Leistungs-, Entwicklungs- und Integrationsfähigkeit von der Gestaltungskraft, der Veränderungs- und Lernfähigkeit ihrer Organisationen abhängig. Organisationale Veränderungen wirksam zu gestalten, ist daher eine, wenn nicht die zentrale Herausforderung der Organisationen des beginnenden 21. Jahrhunderts.“ (Erhardt & Elbe, 2018, S. 1)

„Anpassungs- und Neudefinitionsprozesse werden zur Standardanforderung sowohl für Individuen als auch für Organisationen [...].“ (Erhardt & Elbe, 2018, S. 2)

Diese Zitate verdeutlichen den Stellenwert der Organisationsentwicklung im Kontext der heutigen Zeit.

### **2.1.1 Begriffsklärung (*Organisation und Organisationsentwicklung*)**

Organisationen wie Firmen, Regierungsbehörden, Universitäten, Forschungszentren, Glaubensgemeinschaften, Presseorgane, politische Vereinigungen oder Vereine, um nur einige Beispiele zu nennen, finden sich überall in unserem Leben und prägen unser Umfeld (vgl. Schimank, 2005, S. 278). Sie alle sind gekennzeichnet durch vier wesentliche Merkmale, die sie von anderen Vereinigungen unterscheidet: Organisationen können über den Start und das Ende der Teilnahme von Mitgliedern bestimmen und diese Teilnahme an Vorgaben knüpfen. Sie verfolgen ein bestimmtes Ziel, haben eine definierte Rangordnung und treffen ihre Entscheidungen, abhängig von geltendem Recht, weitestgehend unabhängig (vgl. Kühl, 2002, S. 234-276).

Organisationsentwicklung ist lt. Becker & Langosch „ein Weg zur Entwicklung von Organisationen, z. B. eines Industrieunternehmens, mit dem Ziel einer aktiven und flexiblen Anpassung an die Herausforderungen einer sich ständig wandelnden Umwelt. Es ist eine Entwicklung im Sinne höherer Wirksamkeit der Organisation und größerer Arbeitszufriedenheit der beteiligten Mitarbeiter“ (H. Becker & I. Langosch, 1995, S. 2).

French und Bell (1990) fokussieren in ihrer Definition von Organisationsentwicklung die Bedeutung einer kollaborativen Teamkultur. Ihrer Auffassung nach ist Organisationsentwicklung ein längerfristig angelegter Prozess, der von sozialwissenschaftlichen Methoden und spezialisierten Beraterinnen und Beratern begleitet werden sollte (vgl. French & Bell, 1990, S. 31). Für Erhardt und Elbe stellt die Organisationsentwicklung einen kontinuierlichen Prozess dar, der seine Wirkung auch noch weiter entfaltet und die Organisation beeinflusst, wenn einzelne Projekte bereits beendet sind (vgl. Erhardt & Elbe, 2018, S. 14). Die Organisation wird dabei in die Lage versetzt, ihre Probleme selbstständig und nachhaltig zu lösen (vgl. Elbe & Peters, 2016, S. 132). Die Organisationsentwicklung ist eine Form der Organisationsberatung und es gibt neben ihr noch die klassische Organisationsberatung sowie die systemische Organisationsberatung (vgl. Elbe & Peters, 2016, S. 127).

### ***2.1.2 Die Prinzipien der Organisationsentwicklung (Einbinden, Verstehen, Gestalten)***

Will man nachhaltige Veränderung erzielen, so macht Kurt Lewin mit seiner Formel „ $V=F(P, U)$ “ (Lewin, 1982, S. 196) deutlich, muss man sich die Funktion (F) aus dem Zusammenspiel von Person (P) und Umwelt (U) ansehen. Diese beeinflussen sich gegenseitig und sorgen für ein bestimmtes Verhalten (V) beziehungsweise können eine Verhaltensanpassung herbeiführen (vgl. Erhardt & Elbe, 2018, S. 16).

Das erste Prinzip der Organisationsentwicklung lautet daher Einbinden und nimmt die betroffenen Personen in den Blick, ohne die eine wirksame und langlebige Veränderung nicht möglich wäre. Als Zweites wird das Verstehen angeführt. Die von Lewin aufgestellte Formel beschreibt die dynamische Beziehung zwischen einer Person und ihrer Umwelt, wodurch lt. Lewin Verhalten entsteht. Das dritte Prinzip, Gestalten, meint, das Neue zu planen und dabei die besonderen Fähigkeiten der einzelnen Betroffenen einzubringen und weiterzuentwickeln. Damit nehmen die genannten Prinzipien Einfluss auf ihre Organisationsmitglieder, die Organisation selbst sowie auf deren Lernkultur und grenzen damit die Organisationsentwicklung von der systemischen Organisationsberatung und der klassischen Organisationsberatung sowie dem Change Management ab (vgl. Erhardt & Elbe, 2018, S. 16f.).

### ***2.1.3 Ziele und Fokus der Organisationsentwicklung***

Mit ihrem Buchtitel „Produktivität und Menschlichkeit“ fassen Becker und Langosch (1990) das Gesamtziel der Organisationsentwicklung in zwei Worten zusammen. Dabei legen sie den Fokus auf die drei Ebenen der Organisationsentwicklung: das Individuum, die Gruppe und die Organisation. Die Ebene des Individuums verdeutlicht die Aktivierung des Antriebs und der Begeisterung der einzelnen Betroffenen. Durch die Möglichkeit, die eigenen Stärken einzubringen, und diese weiterzuentwickeln, sollen Zufriedenheit, Identifikation und Engagement der Mitarbeitenden gestärkt werden. Auf der Gruppenebene stehen Austausch und Dialog sowie strukturelle Voraussetzungen im Mittelpunkt, um eine gute Kooperation zu ermöglichen. Auf organisationaler Ebene ist die Effektivität das erklärte Ziel. Es geht darum, die Leistungs- und Anpassungsfähigkeit sowie die Innovationskraft einer Organisation zu erhöhen. Alle drei Ebenen wirken

aufeinander, ist eine Ebene nicht in Balance und erfüllt ihren Zweck nicht, so hat dies Auswirkungen auf andere Bereiche. Erreicht eine Organisation beispielsweise ihre Ziele nicht, ist also ineffektiv, kann das im Negativen den persönlichen Antrieb und die Zusammenarbeit der betroffenen Mitarbeitenden beeinflussen (vgl. Becker & Langosch, 1990, S. 230f.).

Erhardt und Elbe teilen mit dem „Bauplan verstehender OE“ (Erhardt & Elbe, 2018, S. 14) den Fokus der Organisationsentwicklungsaktivitäten in verschiedene Bereiche auf. Sie trennen hierbei zwischen den Mitarbeitenden, der Organisation sowie der Lernkultur. Hinter jeder dieser drei Ebenen werden Ansatzpunkte für Organisationsentwicklungsmaßnahmen beschrieben. Auf der Ebene der Mitarbeitenden geht es darum, die Betroffenen zu Beteiligten zu machen und sie für den Entwicklungsprozess zu gewinnen, das Verhältnis zu anderen zu stärken sowie die Persönlichkeitsentwicklung anzuregen. Im Bereich der Organisation findet sich die Arbeit eines angestrebten Zukunftsbilds, die Analyse von Prozessen und Strukturen und die Entwicklung von Teams. Die separat aufgeführte Lernkultur fokussiert sich auf die Bereiche des selbstgesteuerten Lernens sowie der Führungs- und Lernkultur, die es zu gestalten gilt. Ihr gesamtes Konzept baut auf den in Kapitel 2.1.2 dargestellten Grundprinzipien der Organisationsentwicklung „Einbinden, Verstehen, Gestalten“ (Erhardt & Elbe, 2018, S. 14) auf.

Lewin (1947) teilt Veränderungsprozesse in drei Phasen ein, die eine Organisation gemeinsam mit der Organisationsberatung im Rahmen der Organisationsentwicklung durchlaufen soll: „Auftauen, Verändern, Einfrieren“ (Lewin, 1947, S. 34). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass eine Organisation zunächst auf eine Veränderung vorbereitet werden sollte, bevor diese durchgeführt und im Anschluss ein neuer Zustand verfestigt werden kann (vgl. K. Lewin, 1947, S. 34f.). Heute hat die Formel noch immer Bestand. Es wird jedoch schwieriger, bei dem Wunsch nach steter Weiterentwicklung von Organisationen in die Phase der Verfestigung des Neuen zu kommen. Dabei ist genau diese von zentraler Bedeutung (vgl. Schiersmann, 2018, S. 38).

Der Weg der Organisationsentwicklung führt demnach über die Optimierung der „Abläufe, Strukturen, Beziehungen, Einstellungen und Verhaltensweisen“ (Becker & Langosch, 1990, S. 230) einer Organisation und der in ihr tätigen Menschen. Unter Anwendung der in 2.1.2 aufgeführten drei Grundprinzipien der

Organisationsentwicklung, begleiten Organisationsentwicklungsberaterinnen und -Berater ihre Auftraggeberinnen und Auftraggeber durch den Prozess der Veränderung (vgl. Elbe & Peters, 2016, S. 132f.).

Ziel und Fokus der Organisationsentwicklung liegen zusammengefasst darin, eine Organisation produktiver und innovativer zu machen, die Mitglieder einer Organisation untereinander in eine gute Zusammenarbeit zu bringen sowie die Mitarbeitenden selbst zu motivieren, bei dem Veränderungsprozess auf verschiedenen Ebenen mitzuwirken.

#### ***2.1.4 Nutzen und Auswirkungen der Organisationsentwicklung***

Organisationsentwicklung nimmt sowohl auf emotionale, psychologische Faktoren als auch auf strenge betriebswirtschaftliche Erfolgsindikatoren Einfluss (vgl. Nerdinger et al., 2019, S. 185). Betrachtet man die Meta-Analyse 131 nordamerikanischer Feldstudien zwischen 1961-1991 von Macy & Izumi, so geht daraus hervor, dass die bedeutendsten finanziellen Vorteile durch Organisationsentwicklung erzielt werden, wenn eine umfassende Transformation der gesamten Organisation erfolgt. Eine solche tiefgreifende Veränderung erfordert strukturelle Anpassungen in der Hierarchie, wobei insbesondere Aspekte wie Machtverteilung, Kontrollmechanismen und Entscheidungsprozesse neu konzipiert werden müssen. Es wurde kein finanzieller Effekt auf der Ebene von Gruppen oder Einzelpersonen beobachtet. Allerdings waren auf Gruppenebene positive Verhaltensanpassungen erkennbar. Maßnahmen, die ausschließlich auf Einzelpersonen abzielten, brachten weder finanzielle Vorteile noch Veränderungen in Verhalten oder Einstellung mit sich (vgl. Macy & Izumi, 1993, S. 295). Aus Sicht von Elbe und Peters wirken Organisationsentwicklungsmaßnahmen am stärksten auf die Mitarbeitenden einer Organisation. Die wesentlichsten Punkte sind aus ihrer Sicht, dass Mitarbeitende durch die Organisationsentwicklung lernen, mit Herausforderungen umzugehen und selbst Lösungswege zu finden (vgl. Elbe & Peters, 2016, S. 133ff.) und dass sie eine stärkere Empathie im Umgang miteinander entwickeln und ihr Kooperationsverhalten gestärkt wird. Außerdem beschreiben sie ein erhöhtes Engagement und ein positives Verhältnis zur Arbeit. Organisationsentwicklung sorgt dafür, dass die Prozesse optimiert und auf die Unternehmensziele hin ausgerichtet werden. So ist eine Erreichung eben dieser eher

gegeben (vgl. Elbe & Peters, 2016, S. 121f.; French & Bell, 1990, S. 110; Schiersmann & Thiel, 2018, S. 35).

Es wird des Weiteren zwischen „menschlich-persönlichen“ und „sachlich-organisatorischen“ (Becker & Langosch, 1995, S. 206f.) Auswirkungen differenziert. Unter die „menschlich-persönlichen“ (Becker & Langosch, 1995, S. 207) fällt, dass durch den gesenkten Druck eine bessere, gelöstere Arbeitsatmosphäre entsteht, die den Stresspegel ebenfalls sinken lässt. Die Zusammenarbeit und Kommunikation im eigenen Team und darüber hinaus wird verbessert und alle werden einbezogen. Sie zielt auf Gleichstellung, unabhängig von Hierarchie, Status oder Abteilung ab. Dies wird durch eine vertrauensvolle und wertschätzende Kommunikation unterstützt, die es zulässt, auch über Differenzen und Herausforderungen offen und konstruktiv zu sprechen. Sowohl die Eigeninitiative als auch das Engagement, über die eigenen Ziele hinweg, wird durch den partizipativen Ansatz erhöht. All das resultiert in einer positiven Lernkultur und damit einer Offenheit und Proaktivität zum lebenslangen Lernen sowie gegenüber neuen Herausforderungen. Die „sachlich-organisatorischen“ (Becker & Langosch, 1995, S. 206) Auswirkungen, die Becker & Langosch benennen, sind zum einen die verbesserte Effizienz durch die Optimierung der Arbeitsprozesse. Diese führt zu schnelleren Entscheidungen, weniger Unterbrechungen und mehr Erfolg. Auch Offenheit und Nachvollziehbarkeit der Prozesse und Zuständigkeiten werden aufgeführt, die für Klarheit bei allen Beteiligten sorgen. Es folgen strukturelle Verbesserungen, indem die Mitarbeitenden ihren Stärken nach eingesetzt werden (vgl. Becker & Langosch, 1995, S. 206f.). Die von Becker & Langosch beschriebenen Auswirkungen sowie die Studie von Macy & Izumi zeigen, dass alle drei Ebenen (Individuum, Gruppe und Organisation) sich gegenseitig beeinflussen und aufeinander wirken. Wie eingangs erläutert, ist es wichtig, dass es zu organisational-strukturellen Veränderungen kommt, will man neben weichen Erfolgsfaktoren wie Arbeitszufriedenheit und -klima und die Bindung ans Unternehmen auch harte betriebswirtschaftliche Faktoren verbessern (vgl. Macy & Izumi, 1993, S. 295; Becker & Langosch, 1995, S. 206f.).

## **2.2 Die Lernende Organisation**

Das folgende Kapitel thematisiert die Lernende Organisation, angefangen von verschiedenen Begrifflichkeiten rund um Lernen (Kapitel 2.2.1) über Organisationales Lernen hin zur Lernenden Organisation. Der Fokus liegt speziell auf der Lernenden Organisation nach Senge (2011) (Kapitel 2.2.2), da dieses Modell als Referenz für weiterführende Kapitel genutzt wird. Abschließend beschreibt die Autorin den Beitrag, den die Lernende Organisation für die Organisationsentwicklung zu leisten vermag (Kapitel 2.2.3).

### ***2.2.1 Begriffsklärung (Lernen, Organisationales Lernen und die Lernende Organisation)***

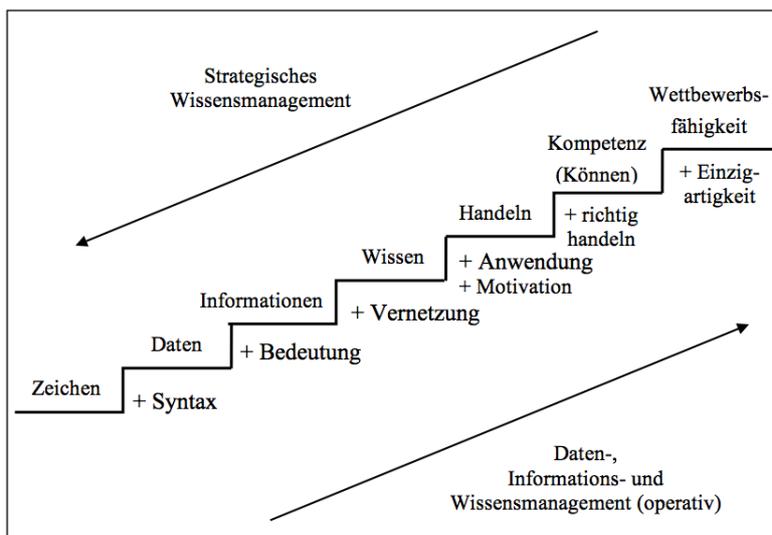
Möchte man die Lernende Organisation verstehen, so sollte man zunächst bei dem Erwerb von Wissen und dem Lernen selbst anfangen.

Man unterscheidet Wissen in „explizites“ und „implizites“ (Nonaka & Takeuchi, 1995, S. 8) Wissen. Explizites Wissen kann ohne Mühe mündlich sowie schriftlich von einer Person zur anderen weitergereicht werden. Es lässt sich einfach dokumentieren und für die Nachwelt festhalten. Beim impliziten Wissen ist das anders. Diese Form des Wissens ist schwieriger in Worte zu fassen und zu formalisieren. Es geht stark auf individuelle Erkenntnisse und Erfahrungen zurück (vgl. Nonaka & Takeuchi, 1995, S. 9). Das Zusammenspiel dieser beiden Arten von Wissen bildet die Basis zur Schaffung von neuem Wissen in Organisationen. Dies stellt einen sich ständig wiederholenden Prozess dar, bei dem vor allem der Wandel von implizitem zu explizitem Wissen eine tragende Rolle spielt (vgl. Nonaka & Takeuchi, 1995, S. 8 & 69f.).

Nonaka & Takeuchi beschreiben „vier Formen der Wissensumwandlung“: „Sozialisation, Externalisierung, Internalisierung und Kombination“ (Nonaka & Takeuchi, 1995, S. 85). Führt implizites Wissen zu weiterem implizitem Wissen, handelt es sich um „Sozialisation“. Beispielsweise durch Beobachtung oder Erleben wird verinnerlichtes Wissen einer anderen Person übernommen, ohne dass es verbalisiert werden muss. Von „Externalisierung“ ist die Rede, wenn implizites Wissen explizit dargestellt oder wiedergegeben werden kann. Der Weg führt über bewusste Reflexion. Gelingt es, bestehendes explizites Wissen mit dem expliziten Wissen anderer zu verbinden, wird dies

„Kombination“ genannt. Als „Internalisierung“ gilt explizites Wissen, das durch Anwendung und Routine immer mehr verinnerlicht wird und nach einer Zeit zu implizitem Wissen werden kann (vgl. Nonaka & Takeuchi, 1995, S. 75-85). „Wissensschaffung findet auf drei Ebenen statt: auf individueller, auf Gruppen- und auf Organisationsebene.“ (Nonaka, & Takeuchi, 1995, S. 9)

Abbildung 1.: Die Wissenstreppe



Quelle: North, 2005, S. 39

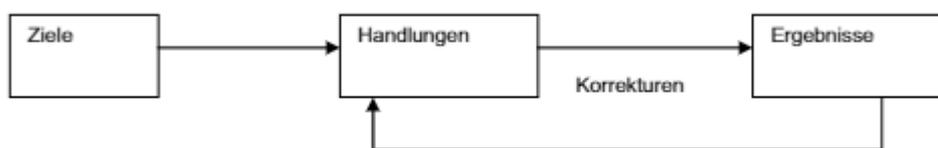
Kommt man nun über die Anwendung des Wissens ins Handeln, kann daraus ein Können – die Kompetenz – entstehen. Dies beschreibt die Fähigkeit und Fertigkeit, richtig zu handeln und verstanden zu werden. Somit ist die Kompetenz eine Weiterentwicklung des bloßen Wissens und vermag es, eine Organisation von anderen abzuheben (vgl. North, 2005, S. 39). Lernen ist das Ergebnis unserer Erfahrungen und Verhaltensänderungen sind die Beweise dafür, dass ein Lernprozess stattgefunden hat (vgl. Lefrançois, 2006, S. 7). Blicken wir zurück auf die in Kapitel 2.1.3 aufgeführte Formel von Kurt Lewin (1982), so beschreibt das Vorangegangene ebenfalls, wie Verhalten entsteht, jedoch mit anderen Worten. Lewin hat Verhalten beziehungsweise Verhaltensänderungen etwas übergeordneter beschrieben, nämlich als die Kombination aus Person und Umwelt (vgl. Lewin, 1982, S. 196).

Man kann den Begriff „Lernen“ aus verschiedenen Perspektiven betrachten. Es kann in „formelles“ und „informelles“ oder „nonformelles Lernen“ (Agyris & Schön, 2002, S. 35) unterschieden werden. Beim formellen Lernen, einer offiziellen Weiterbildung

beispielsweise, folgt das Format einem konkreten Ziel, der Inhalt ist so aufgebaut, dass das vermittelte Wissen auch reflektiert und bewusst gemacht wird und optimal zur Anwendung kommen kann (vgl. Kirchhöfer, 2004, S. 83ff.). Nach Livingston findet das informelle Lernen selbstorganisiert und oft aufgrund eines Problems statt. Das Lernziel wird selbst gesteckt und bewusst reflektiert. Es ist somit explizit verfügbar (vgl. Livingstone, 1999, S. 68). Das nonformelle Lernen nach Kirchhöfer findet weder geplant noch bewusst statt. Es ist unreflektiert und beschreibt das Lernen durch Erfahrung, meist am Ort der Arbeit (vgl. Kirchhöfer, 2004, S. 85).

Agyris und Schön beschreiben drei weitere Lernarten, die in Organisationen zu finden sind: „Einschleifen-, Doppelschleifen- sowie Prozesslernen“ (Agyris & Schön, 2002, 35f.). Beim „Einschleifen-Lernen“ (Agyris & Schön, 2002, S. 35) sollen die Lösungsstrategien und Annahmen einer Organisation verändert werden, aber ohne deren grundlegende Werte und Normen zu beeinflussen. Diese bleiben unverändert und werden nicht infrage gestellt, lediglich das Verhalten wird angepasst (vgl. Agyris & Schön, 2002, S. 35f.).

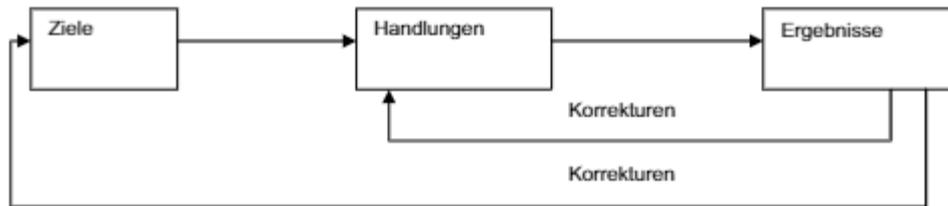
Abbildung 2.: Einschleifen-Lernen



Quelle: Agyris & Schön, 2002, S. 35

Das „Doppelschleifen-Lernen“ (Agyris & Schön, 2002, S. 35f.) bezieht die Möglichkeit mit ein, Werte und Normen zu verändern und damit über das vorherige Modell hinauszuwirken. Hier wird konkret darüber reflektiert, warum Fehler passiert sind und wie man sie zukünftig vermeiden könnte, indem man Dinge grundsätzlich anders macht (vgl. Agyris & Schön, 2002, S. 35f.).

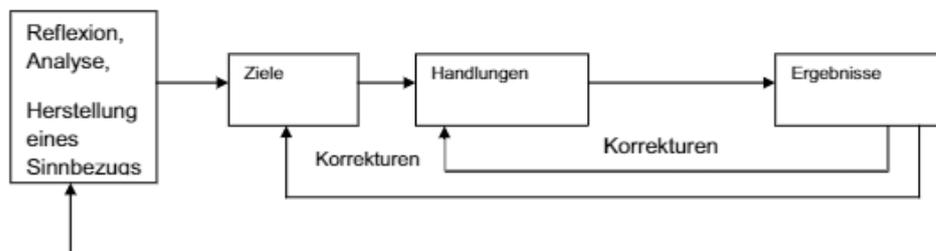
Abbildung 3: Doppelschleifen-Lernen



Quelle: Agyris & Schön, 2002, S. 35

Mit „Prozesslernen“ (Agyris & Schön, 2002, S. 36) wird schließlich die Fähigkeit angesprochen, die Lernfähigkeit selbst zu verbessern. Durch die Reflexion des Lernprozesses selbst, in einem weiteren Sinne hinsichtlich fördernder und hindernder Rahmenbedingungen sowie ineffizienter Faktoren, kann es zu diesem organisationalen Lernen kommen (vgl. Agyris & Schön, 2002, S. 36).

Abbildung 4: Prozesslernen



Quelle: Agyris & Schön, 2002, S. 36

Alle drei Varianten beschreiben, wie aus der Vergangenheit gelernt wird. Fuchs & Kaiser führen außerdem das „Lernen aus der Zukunft“ (Fuchs & Kaiser, 2010, S. 172) auf. Sie stellen es gleich mit dem Schaffen einer Vision. Damit denkt eine Person oder eine ganze Organisation in die Zukunft und leitet von diesem Zukunftsbild Handlungen ab. Die Autoren empfehlen, das aus der Vergangenheit Gelernte mit dem Lernen aus der Zukunft zu verknüpfen und aus dieser Kombination Handlungen abzuleiten (vgl. Fuchs & Kaiser, 2010, S. 171f.). Alle genannten Lernarten können „Entlernen“, „Umlernen“ sowie „Neu Lernen“ (Petersen, 1998, S. 91-93) von Wissen beziehungsweise Kompetenzen erfordern (vgl. Petersen, 1998, S. 91-93). Ob ein Lernen stattfindet, hängt davon ab, ob die Lernenden dies als Mehrwert für sich selbst erkennen (vgl. Becker, 1992, S. 37).

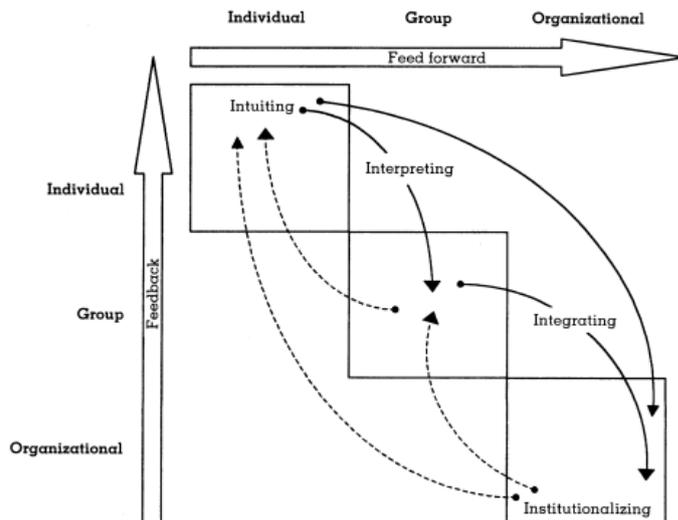
Innovations- und Wettbewerbsdruck bedingen es, dass sich die Mitarbeitenden einer Organisation kontinuierlich weiterentwickeln und lernen. Dies macht die Mitarbeitenden für ihre Organisation langfristig attraktiv und versetzt sie in die Lage, sich Veränderungen anzupassen. Bietet eine Organisation ihren Mitarbeitenden hier Möglichkeiten zur Weiterentwicklung, so wirkt sich dies auch auf die Zufriedenheit und den Einsatz der Mitarbeitenden aus (vgl. T. J. Maurer et. al., 2003, S. 707).

Betrachtet man nun die Lernende Organisation, so dreht es sich dabei um das Zusammenspiel aus dem Lernen Einzelner und ihrer Organisation (vgl. Behrmann, 2010, S. 93). Lernt ein Organisationsmitglied dadurch, dass es sich einer herausfordernden Situation stellt und diese zum Wohle der Organisation löst, so lernt zunächst die Person selbst. Wird dieses neu gelernte Verhalten mit anderen Organisationsmitgliedern geteilt und in die Organisationsstruktur übertragen, lernt die Gesamtorganisation mit (vgl. (Argyris und Schön, 1996, S. 16). Organisationales Lernen beginnt durch individuelles Lernen, ist jedoch mehr als die pure Zusammenfassung des individuell erworbenen Wissens (vgl. Duncan und Weiss, 1979, S. 88f.). Mit dem Konzept des Organisationalen Lernens wird eine Organisation angestrebt, die die Kompetenz besitzt, sich selbst zu reflektieren sowie sich auf Veränderungen von außen einzustellen, um sich verändernden Marktgegebenheiten anpassen zu können (vgl. Petersen & Olesch, 2019, S. 73). Organisationales Lernen kann aus vielfältigen Perspektiven betrachtet werden. Eberl (1996) spricht von sechs Perspektiven, einer „anpassungsorientierten, kulturellen, wissensorientierten, informations- und wahrnehmungsorientierten, systemisch-kybernetischen und einer politischen“ (Eberl, 1996, S. 19) Perspektive. Auch das von Argyris & Schön beschriebene Modell des „Einschleifen-, Doppelschleifen- sowie Prozess-Lernens“ (Argyris & Schön, 2002, 35f.) zählt zu den Modellen organisationalen Lernens.

Crossan et al. sehen Organisationales Lernen als einen kontinuierlichen Vorgang, der durch vorwärts gerichtete und rückwärtsgerichtete Mechanismen reguliert wird. Die vorwärts gerichteten Mechanismen konzentrieren sich auf das Erlangen und Formen neuen Wissens, wobei der Lernprozess von der Einzelperson über Gruppen bis hin zur gesamten Organisation reicht. Im Gegensatz dazu beziehen sich Feedback-Mechanismen auf die Anwendung von bereits vorhandenem Wissen, das von der Organisationsstufe über Gruppen bis hin zum Einzelnen fließt. Dieses Modell beschreibt sowohl den Verlauf

vom Individuum über die Gruppe, hin zur Organisation und zurück, als auch die direkte Verbindung zwischen den Individuen und der Organisation (vgl. Crossan et al., 1999, S. 532).

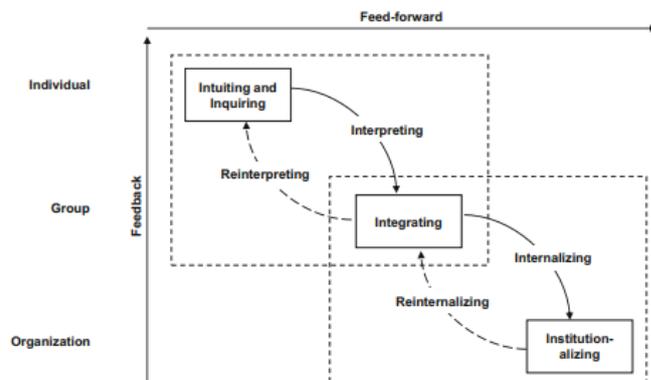
Abbildung 5: Organisationales Lernen als dynamischer Prozess



Quelle: Crossan et al., 1999, S. 532

Akinci & Sadler-Smith sehen das Lernen von Gruppen als das verbindende Element zwischen dem Lernen von Individuen und der Organisation. Sie gehen nicht davon aus, dass es eine direkte Verbindung zwischen dem Lernen von Individuen und dem der Organisation gibt (vgl. Akinci & Sadler-Smith, 2019, S. 568).

Abbildung 6: Feed-forward und Feedback-Schleifenprozess des organisationalen Lernens



Quelle: Akinci & Sadler-Smith, 2019, S. 568

Crossan et al. beschreiben vier Grundsätze Organisationalen Handelns. Erstens, Organisationales Lernen bewegt sich zwischen der Aufnahme neuer Erkenntnisse und der Anwendung des bereits Bekannten. Zweitens, das Lernen in Organisationen findet auf verschiedenen Stufen statt, der individuellen, der Gruppen- sowie der Organisationsstufe. Drittens, die bisherigen Stufen des organisationalen Lernens sind durch mentale und soziale Mechanismen miteinander verknüpft: Gefühl, Deutung, Zusammenführung und Etablierung. Viertens, Denkweisen beeinflussen Handlungen und umgekehrt haben Handlungen Einfluss auf unsere Denkweisen (vgl. Crossan et al., 1999, S. 523-532).

Betrachtet man nun die Lernende Organisation, so ist sie wie eine Gemeinschaft anzusehen, in der nicht nur die Einzelpersonen, sondern die gesamte Gruppe lernt. Es gibt klare Regeln, die dazu beitragen sollen, eine ständige Weiterentwicklung zu fördern (vgl. Kluge & Schilling, 2000, S. 2). Watkins & Marsick beschreiben die Lernende Organisation als eine Einrichtung, in der alle Mitarbeitenden auf Basis gemeinsamer Werte miteinander und mitverantwortlich an Veränderungen arbeiten (vgl. Watkins & Marsick, 1992, S. 118). Jamali & Sidani haben 2008 eine Aufstellung von Eigenschaften der Lernenden Organisation verschiedener Autoren zusammengestellt. Die am häufigsten genannten Eigenschaften waren „Führung, Lernstrategie, partizipative Strategieerstellung, ermächtigende Strukturen, Lernklima, Lernmöglichkeiten sowie Belohnungen fürs Lernen“ (Jamali & Sidani, 2008, S. 58-74). Lernen soll zum wesentlichen Bestandteil der Unternehmenskultur werden mit der Überzeugung, dass die pure Summe der Kompetenzen Einzelner weniger ist, als wenn sie in einer Organisation gebündelt zum Einsatz kommen (vgl. Petersen, 1998, S. 91). Es ist nicht mehr ausreichend, dass Personen an der Spitze einer Organisation lernen und daraus Strategien erarbeiten, die von den anderen dann ausgeführt werden. Lernen und Handeln findet auf allen Hierarchiestufen, individuell sowie in Gruppen statt. Schafft es eine Organisation, dieses gesamte Potenzial zu erschließen, und damit zu einer Lernenden Organisation zu werden, so ist sie laut Senge gut für die Zukunft aufgestellt (vgl. Senge, 2011, S. 13).

Agyris & Schön fokussieren sich in ihrem Buch „Die lernende Organisation“ (2002) darauf, wie Einzelpersonen sowie ganze Organisationen lernen. Sie ernteten Kritik für ihre Auffassung, dass Organisationen als solche auch lernen (vgl. Agyris & Schön, 2002, S. 20). Ihre Meinung zum Lernen selbst: „Lernen kann sowohl das Ergebnis bezeichnen (das, was gelernt wurde), als auch den Prozess (wie lernen wir als auch ob wir Lehren aus

dem Gelernten ziehen), der zu diesem Ergebnis führt“ (Agyris & Schön, 2002, S. 19). Sie sind die Vertreter der drei Modelle „Einschleifenlernen“, „Doppelschleifenlernen“ und „Prozesslernen“ (Agyris & Schön, 2002, 35f.), die sich darauf konzentrieren, wie Annahmen infrage gestellt werden können. Als alternatives Modell gibt es das von Senge. Sein Buch „Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation“ (2011) wurde bereits in der 11. Auflage herausgegeben und gilt als wichtiges Werk, das die Lernende Organisation besonders in der Geschäftswelt bekannt gemacht hat (vgl. Fielding, 2001, S. 18). Sein Modell wird im nachfolgenden Kapitel (2.2.2) weiter vertieft, da es als Referenzmodell im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage dieser Masterarbeit dient.

### ***2.2.2 Das Modell der Lernenden Organisation nach Senge (2011)***

Auch wenn das Modell der Lernenden Organisation nach Senge (2011) nicht nur positiv betrachtet wird, so soll es dennoch herangezogen werden, um an einem klar strukturierten, praxisnahen Modell – nämlich konkret anhand der fünf Disziplinen – die zweite Fragestellung dieser Masterarbeit zu erarbeiten. Doch bevor das Modell sowie die fünf Disziplinen näher ausgeführt werden, folgen nun verschiedene Perspektiven auf das Modell als solches.

Grieves (2008) kritisiert an diesem Modell, dass es sich auf traditionelle Ansichten beschränkt und dabei die realen Dynamiken des Berufsalltags übersieht. Es ginge zu stark von Einvernehmen, Struktur und Beständigkeit innerhalb einer Organisation aus. Das Konzept der Lernenden Organisation sei übermäßig unpolitisch und idealistisch, da bei ihm angenommen wird, dass alle die gleichen Ziele verfolgen und nicht von egoistischen Managerinnen und Managern benutzt werden, um Aufwände zu erhöhen, ohne entsprechend zu entlohnen (vgl. Grieves, 2008, S. 465).

Fielding (2001) führt weitere Kritikpunkte ins Feld, beispielsweise zur Natur der Arbeit. Er beanstandet, dass in Senges Modell, die Arbeit als der Ort dargestellt wird, an dem sich die Menschen voll entfalten sollen. Es besteht jedoch die Möglichkeit, dass Menschen des Verdienstes wegen arbeiten und kein Interesse daran haben, sich dort kreativ zu entfalten und über die Maßen einzubringen. Auch der starke Fokus auf Dialog geht aus seiner Sicht von einer einheitlichen Realität aus, die Meinungsverschiedenheiten aufklärt. Unterschiedliche Standpunkte, die nicht miteinander vereinbar sind, kommen

nicht vor. Außerdem bezieht sich das Modell nicht nur darauf, das Potenzial zu haben, Organisationen zu verändern, sondern auch die Gesellschaft. Ignoriert werden marktwirtschaftliche Grundsätze und die Macht sozialer und politischer Institutionen. Auch wenn das systemische Denken eine seiner Kerndisziplinen darstellt, so scheint sein Fokus nicht hierauf zu liegen, wenn es um die Zusammenhänge der Handlungsfähigkeit von Individuen geht (vgl. Fielding, 2001, S. 19-27).

Trotz der Kritikpunkte wurde dieses Modell ausgewählt, da man es auch für Nichtexpertinnen und -Experten für anschlussfähig hält. Es eignet sich für Mitglieder einer Organisation über alle Hierarchiestufen hinweg sowie für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger sowie für Fortgeschrittene (vgl. Kurpius, 1993, S. 32). Es ist ein Modell, das die Fähigkeit der Organisationsmitglieder zu lernen in den Mittelpunkt stellt, die damit wiederum in die Lage versetzt werden sollen, auf sich verändernde Rahmenbedingungen flexibel zu reagieren (vgl. Schnauffer, 1997, S. 6).

„Eine lernende Organisation ist ein Ort, an dem Menschen kontinuierlich entdecken, dass sie ihre Realität selbst erschaffen. Und dass sie diese Realität verändern können“ (Senge, 2006, S. 24), und in der „Menschen lernen, miteinander zu lernen“, so definiert Senge die Lernende Organisation (Senge, 1996, S. 11). Sein Modell basiert maßgeblich auf dem Faktor Mensch und geht von einem Ineinandergreifen von fünf voneinander abhängigen Disziplinen aus. Diese sind „Systemdenken, Könnerschaft, Mentale Modelle, eine gemeinsame Vision sowie Teamlernen“ (Kurpius, 1993, S. 31). Hinter diesen Disziplinen steht mehr als ein sachliches Lernen von Inhalten. Er beschreibt Lernen und die Lernende Organisation als etwas Künstlerisches, Schöpferisches, das mehr anstrebt, als sich an seine Umwelt anzupassen. Diese Lernende Organisation will etwas Neues erschaffen (vgl. Senge, 2006, S. 25). Das Erlernen dieser Disziplinen setzt jedoch ein Lernen in der Gruppe voraus, welches das individuelle Lernen mit dem Organisationalen Lernen verbindet. Es reicht von der Anwendung des Verinnerlichten bis zur aktiven Gestaltung und Implementierung des Gelernten (vgl. Little, 1995, S. 205ff.).

Es folgen nun die Erläuterungen der einzelnen Kerndisziplinen der Lernenden Organisation nach Senge (2011):

## **Könnerschaft**

Die Könnerschaft ist „die Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung“ (Senge, 2011, S. 17), sie bedingt, „dass wir uns über diejenigen Dinge klar werden, die uns wirklich wichtig sind, damit wir unser Leben in den Dienst unserer höchsten Ziele stellen können“ (Senge, 2011, S. 18). Diese Disziplin beinhaltet die Umsetzung individueller Vorhaben in die Realität, indem die beteiligten Individuen lebenslang lernen und sich weiterentwickeln. Das setzt voraus, die persönlichen Ziele immer wieder zu überprüfen und zu konkretisieren sowie einen sachlichen Blick auf diese zu behalten. Der Gedanke, den Senge hierzu ausführt, beschreibt das ungenutzte Potenzial ohne den Grad der Persönlichkeitsentwicklung, das einer Organisation aber auch den Menschen selbst nicht zugänglich gemacht wird (vgl. Senge, 2011, S. 17f.). Mit der steigenden Kompetenz in der Könnerschaft steigt neben der Selbstwahrnehmung und -entwicklung auch das Systemdenken. Die Menschen fühlen sich verbundener mit ihrer Umwelt und ihren Mitmenschen. Sie sind empathischer und fürsorglicher (vgl. Senge, 2011, S. 185). Außerdem steigt das Engagement für Ziele, die über ihre eigenen hinausgehen (vgl. Senge, 2011, S. 155). Ein Zeichen für eine geringe Persönlichkeitsentwicklung und damit ein geringes Maß an Könnerschaft wäre, wenn Individuen eine systemische Sichtweise auf das eigene Handeln eher als beunruhigend empfinden würden. Sie damit einen möglichen eigenen Anteil an Problemen negieren und eher andere als sich selbst in der Verantwortung sehen (vgl. Senge, 2011, S. 24f.). Für ein Erreichen von Könnerschaft auf Führungsebene würde sprechen, wenn diese erkennbar und spürbar nicht nur die klassischen Unternehmenskennzahlen, sondern glaubhaft und sichtbar das Wohl und die persönliche Entwicklung ihrer Mitarbeitenden fördern würde (vgl. Senge, 2011, S. 156). Senges Beschreibung von Könnerschaft erinnert an die Philosophie zu „New Work“ (Bergmann, 2004, S. 11) des Sozialphilosophen Frithjof Bergmann:

„Nicht wir sollten der Arbeit dienen, sondern die Arbeit sollte uns dienen. Die Arbeit, die wir leisten, sollte nicht all unsere Kräfte aufzehren und uns erschöpfen. Sie sollte uns stattdessen mehr Kraft und Energie verleihen, sie sollte uns bei unserer Entwicklung unterstützen, lebendigere, vollständigere, stärkere Menschen zu werden.“ (Bergmann, 2004, S. 11)

Bergmann spricht des Weiteren von der „Arbeit, die wir wirklich, wirklich wollen“. (Bergmann, 2004, S. 121). Betrachtet man die Könnerschaft im Gesamtkontext der Organisation, so kann diese Praxis zu einer Kultur des kontinuierlichen Lernens und der Innovation führen. Mitarbeitende, die die Prinzipien der Könnerschaft leben, sind

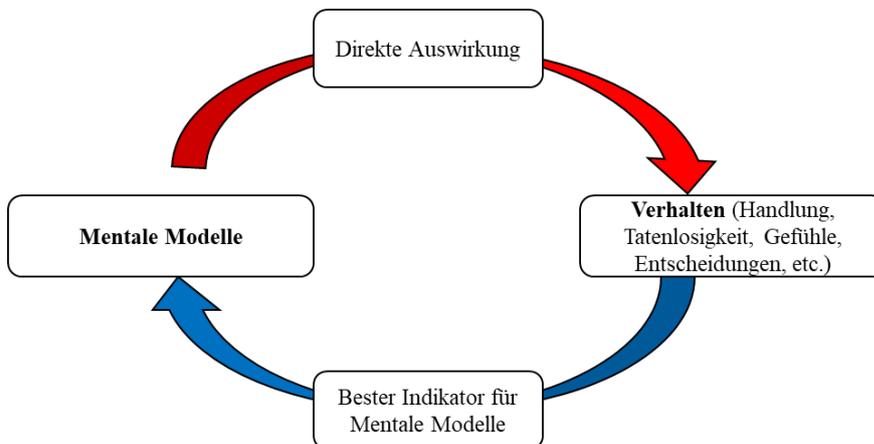
engagiert und bringen Offenheit gegenüber sowie Anpassungsfähigkeit an Veränderungen mit. Sie sind selbstbewusst und wissen gleichzeitig, dass sie nie fertig sind in ihrer Entwicklung, was ihnen den Umgang mit Unsicherheiten erleichtert (vgl. Garvin, 1993, S. 78-91).

### **Mentale Modelle**

„Mentale Modelle sind tief verwurzelte Annahmen, Verallgemeinerungen oder auch Bilder und Symbole, die großen Einfluss darauf haben, wie wir die Welt wahrnehmen und wie wir handeln.“ (Senge, 2011, S. 18) Mentale Modelle sind innere Abbildungen von Teilen der externen und der internen Welt. Sie reflektieren in bestimmten strukturellen Aspekten wie Zeit, Raum, Ursache oder Symbolik die Realität und helfen dem Einzelnen, Prognosen zu erstellen, Dinge zu begreifen, Entscheidungen zu fällen und Erlebnisse nachzuempfinden (vgl. Nerdinger et al., 2019, S. 369). Diese Modelle laufen oft unterbewusst ab und entziehen sich so der bewussten Wahrnehmung. Selbst wenn den Individuen ihre eigenen Modelle bekannt sind, bleibt die Möglichkeit, dass sich deren Auswirkungen trotzdem ihrem Bewusstsein entziehen. Überträgt man dies auf Organisationen, so können die Mentalen Modelle von Einzelpersonen Hürden bei Veränderungsprozessen darstellen. Es ist auf der Ebene der Führungskräfte sowie auf Angestelltebene nützlich, sich seiner Mentalen Modelle und deren Einfluss bewusst zu sein, um diese zu hinterfragen. Die aktive Arbeit daran würde bedeuten, dieses oft implizite persönliche Denken explizit zu machen, miteinander zu teilen, kritisch zu reflektieren und anderen damit zugänglich zu machen (vgl. Senge, 2011, S. 18f.). Der offene Umgang mit unseren Mentalen Modellen unterstützt eine Vertrauenskultur, die es braucht, um mögliche Fehlannahmen in unserer aktuellen Sicht auf die Organisation zu identifizieren (vgl. Senge, 2011, S. 23). Die Arbeit mit Mentalen Modellen kann auch aktiv genutzt werden, um einen Veränderungsprozess zu unterstützen. Indem die Beteiligten dabei angeleitet werden, verschiedene Handlungsoptionen zu durchdenken, sich also in die neue Situation hineinzusetzen, können neue Möglichkeiten Mentaler Modelle angeregt werden (vgl. Senge, 2011, 197ff.). An der Abbildung 7 unten wird deutlich, wie Mentale Modelle direkt Verhalten beeinflussen und wie das Verhalten ebenso Rückschluss auf vorliegende Mentale Modelle liefern kann. Sie sind untrennbar

miteinander verbunden. Mit den Worten von Maturana und Varela: „Jedes Tun ist Erkennen, und jedes Erkennen ist Tun.“ (Maturana & Varela, 1987, S. 32)

Abbildung 7: Mentale Modelle verursachen Verhalten



Quelle: In Anlehnung an Cabrera, 2020

Eine alternative Theorie zu den Mentalen Modellen ist der Konstruktivismus. Watzlawick beschreibt einen konstruktivistisch denkenden Menschen als eine Person, die die eigene Realität als selbst geschaffen versteht, und die damit auch anderen zugesteht, sich ihre eigene Realität zu erschaffen. Dieser Mensch würde nicht davon ausgehen, dass die eigenen Ansichten wahrer sind als die der anderen. Somit würde dieser Mensch für sein eigenes Handeln die volle Verantwortung übernehmen und den anderen sowie der Umwelt keine Böswilligkeit unterstellen (vgl. Watzlawick 1985, S. 311f.). Mentale Modelle in Teams beschreiben das gemeinsame und strukturierte Verständnis der Teammitglieder sowie ihre Wissensdarstellung über wesentliche Aspekte ihrer Arbeitsumgebung. Die Hypothese ist, dass die Teamleistung steigt, wenn die Mitglieder eine gemeinsame Auffassung von der Aufgabe, dem Team, den Ressourcen und der Arbeitssituation haben (vgl. Nerdinger et al., 2019, S. 124). Die Ergebnisse einer Meta-Studie weisen darauf hin, dass es zu einer erhöhten Gruppenleistung sowie einem erhöhten Zugehörigkeitsgefühl führen kann, wenn es Individuen in Gruppen gelingt, ihre Mentalen Modelle gemeinsam zu reflektieren und zu einem gemeinsamen Verständnis zu kommen (vgl. Mesmer-Magnus et al., 2010, S. 6-53).

## **Eine gemeinsame Vision**

„Auf ihrer einfachsten Ebene ist eine Vision die Antwort auf die Frage: „Was wollen wir erschaffen?“ So wie persönliche Visionen Bilder oder Vorstellungen sind, die Menschen in ihren Köpfen und Herzen tragen, sind auch gemeinsame Visionen Bilder, die von allen Mitgliedern einer Organisation geteilt werden. Sie erzeugen ein Gefühl von Gemeinschaft, das die Organisation durchdringt und die unterschiedlichsten Aktionen zusammenhält.“ (Senge, 2011, S. 226)

Mit einer gemeinsamen Vision, einem Leitbild für die Zukunft, wird laut Senge eine Energie freigesetzt, die es schaffen kann, Mitarbeitende auf ein gemeinsames größeres Ziel einzuschwören. Er spricht von „elektrisierenden gemeinsamen Visionen“ (Senge, 2011, S. 19), die es schaffen, Menschen langfristig zu mobilisieren und sie motivieren, den besten Beitrag zu leisten, auch wenn sie sich dafür über die Maßen engagieren und selbst weiterentwickeln müssen. Dies setzt jedoch voraus, dass sie in die Erstellung eben dieser eingebunden wurden und sich damit identifizieren (vgl. Senge, 2011, S. 19). Wie bei der „Könnerschaft“ (Senge, 2011, S. 17), gilt es auch bei der gemeinsamen Vision ein kreatives Spannungsfeld herzustellen, welches eine Anziehung zwischen angestrebtem Zielzustand und Status quo erzeugt (vgl. Senge, 2011, S. 246). Fuchs & Kaiser nennen das „Lernen aus der Zukunft“ (Fuchs & Kaiser, 2010, S. 172). Aus dem bisher gelernten und dem zukünftig benötigten Lernen werden Handlungen abgeleitet (vgl. Fuchs & Kaiser, 2010, S. 172). Die Herausforderung bzgl. der Visionsverfolgung besteht darin, sich dieser konstant anzunähern und sich nicht durch die Hürden des Alltags davon abbringen zu lassen. Dies stellt eine zentrale Aufgabe der Führungskräfte dar. Eine weitere Herausforderung ist es, die Vision der Organisation mit den persönlichen Visionen der Mitarbeitenden (siehe Könnerschaft) in Einklang zu bringen (vgl. Senge, 2011, S. 237). Die Effekte von Visionen sind jedoch nicht ausnahmslos positiv besetzt. Johnson beispielsweise hinterfragt, ob eine Vision in einer so schnelllebigen Welt noch zeitgemäß ist oder sogar riskant sein könnte (vgl. B. Johnson, 2002, S. 63-75).

## **Team-Lernen**

Senge vertritt die These, dass ein Team durch gemeinsames Lernen wesentlich intelligenter agieren kann als die Summe seiner Teile, womit es in die Lage versetzt wird, überdurchschnittliche Ergebnisse zu erzielen. Seiner Ansicht nach liegt dies darin begründet, dass Individuen in Gruppen schneller lernen als alleine und sie es vermögen, die verschiedenen Kompetenzen bestmöglich und abgestimmt einzusetzen. Solche

Gruppen führen vertrauensvolle, intensive Dialoge, in denen sich die Einzelnen mit ihren Mentalen Modellen öffnen, ihr Wissen teilen und sie gemeinsam zu neuen Erkenntnissen kommen (vgl. Senge, 2011, S. 20f.). Senge postuliert, dass „Teams, nicht einzelne Menschen, die elementare Lerneinheit in heutigen Organisationen bilden“, „nur wenn Teams lernfähig sind, kann die Organisation lernen“ (Senge, 2011, S. 21). Das Team-Lernen fungiert als verbindendes Element zwischen dem individuellen und dem organisationalen Lernen (vgl. Akinci & Sadler-Smith, 2019, S. 568). Lernen im Team erhöht die Motivation, da es menschliche Grundbedürfnisse nach Gemeinschaft und Einfluss bedient (vgl. Triplett, 1897, S. 507-533). Becker & Langosch beschreiben in ihrem Buch zur Organisationsentwicklung, dass es sich vor allem anbietet, Probleme gezielt in Gruppensettings zu lösen. Durch den zielgerichteten Einsatz von Gruppendynamiken soll über das fokussierte Problem hinweg die Wahrnehmung für sich und andere in einer Gruppe gestärkt sowie die Kommunikation und Kollaboration miteinander optimiert werden. Dies bildet ihrer Annahme nach eine gute Basis für mögliche Organisationsentwicklungsmaßnahmen, da damit der Grundstein für Voraussetzungen gelingender Organisationsentwicklung gelegt wird (vgl. Becker & Langosch, 1995, S. 69). Betrachtet man den Effekt der Anwesenheit von Einzelnen beim Lernen anderer isoliert, so kann sich dies sowohl positiv als auch negativ auf das Lernergebnis auswirken. Positiv ist es dann, wenn die Aufgabe leicht zu bewältigen ist. Jedoch kann es sich auch negativ auswirken, wenn die Aufgabe zu komplex ist und die Einzelperson sich beobachtet und unter Druck gesetzt fühlt (vgl. Nerdinger et al., 2019, S. 124f.). Senge vertritt die Annahme, dass der Dialog den offenen Austausch miteinander fördern soll. Niemand soll Angst haben sich zu äußern, alle sollen die gleichen Rechte haben. Zunächst kann dies bspw. durch eine unterstützende Begleitung geübt werden. Verfügen die Teilnehmenden nach einer gewissen Zeit selbst über die notwendigen Kompetenzen, kann auf eine moderierende Dialog-Begleitung verzichtet werden. Beim Dialog geht es darum, verschiedene Perspektiven zu erkunden, damit den eigenen Horizont zu erweitern und zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Als Gegenstück zum Dialog wird die Diskussion mit aufgeführt, bei der es darum geht, bestimmte Standpunkte zu vertreten und zu einer Einigung zu gelangen (vgl. Senge, 2011, S. 267-270).

„Sehen wir uns die alltägliche Kommunikation in Unternehmen oder Organisationen an, so verläuft diese eher als Schattenseite von Dialog. Das Fehlen dialogischer Praxis limitiert die kollektive Intelligenz, die im Dialog entstehen kann. Dialog ist in dem Sinne Grundlage einer lernfähigen Organisation und daher für Führungskräfte sehr wichtig. Die

lernende Organisation zeichnet sich dadurch aus, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die Fähigkeiten sich offen zu halten, gut ausgebildet sind.“ (Fatzer, 1999, S. 9)

Bohm, auf den auch Senge in seinem Buch „Die fünfte Disziplin“ (2011) verweist, geht davon aus, dass wahrer Dialog nur zustande kommen kann, wenn die Beteiligten reflektiert sind, eine gute Selbstwahrnehmung besitzen und in der Lage sind, einen wertschätzenden, empathischen Diskurs zu führen (vgl. Bohm, 1996, S. 79). Eine Studie von Yankelovich führt weitere Punkte auf, die einen guten Dialog begünstigen: die Gleichstellung aller Teilnehmenden am Dialog sowie die Offenheit der Beteiligten, ihre eigenen Annahmen infrage zu stellen und mit den anderen zu teilen. Darüber hinaus nennt er Vertrauen untereinander und empfiehlt, gemeinsame Kommunikationsregeln zu definieren (vgl. Yankelovich, 1999, S. 25). In der vorangegangenen Ausführung zum Dialog im Team, der für ein Team-Lernen wichtig ist, wird deutlich, dass auch hier Mentale Modelle eine große Rolle spielen. Doch sind es nicht nur die individuellen Mentalen Modelle, die betrachtet werden sollten, auch das Team sollte gemeinsame Mentale Modelle entwickeln. Die Mitglieder eines Teams sollten, neben der Transparentmachung ihrer eigenen Mentalen Modelle, auch gemeinsame entwickeln, die dazu führen, dass sie Aufgaben im Team effektiv und im Sinne der Gruppe bearbeiten können (vgl. Nerdinger et al., 2019, S. 123f.). Damit ein erfolgreiches Team-Lernen gelingen kann, sind viele weitere Punkte zu beachten. Hier bietet das Feld der Teamentwicklung umfangreiches Wissen zu Gruppenszusammenstellung, Gruppendynamik und Teamentwicklung. Teamentwicklung soll unter anderem dazu beitragen, dass die positiven Effekte einer Gruppe verstärkt und die negativen Effekte minimiert werden, sodass eine vertrauensvolle Zusammenarbeit gelingen kann (vgl. Nerdinger et al., 2019, S. 130ff.)

### **Systemdenken**

Um die grundsätzlichen, größeren Probleme erkennen zu können, müssen wir unseren Blick erweitern von einzelnen Vorkommnissen hin zu übergeordneten Mustern und Strukturen, die diese Vorkommnisse hervorrufen (vgl. Senge, 2011, S. 57). Auch die Formel von Lewin (siehe Kapitel 2.1.2) geht davon aus, dass das Verhalten Einzelner immer im Kontext zu deren Umwelt zu sehen ist. Mit der Umwelt können übergeordnete Strukturen, Prozesse et cetera gemeint sein (vgl. Lewin, 1982, S. 196). Diese können dazu führen, dass verschiedene Personen sich durch ein ähnliches Umfeld (Struktur) ähnlich

verhalten, obwohl die Menschen selbst sehr unterschiedlich sind (vgl. Senge, 2011, S. 57). Beim Systemdenken geht es darum, die Zusammenhänge im Großen und Ganzen sowie im Kleinen wahrzunehmen und zu verstehen. Hierdurch wird es möglich, die erkannten Muster zu verändern (vgl. Senge, 2011, S. 17). Cabrera et al. beschreiben Systemdenken als etwas, das unsere analytischen, emotionalen und prosozialen Kompetenzen stärkt. Es unterstützt die Entwicklung von Fähigkeiten, die eine Voraussetzung für die heutige VUKA-Welt darstellen (vgl. Cabrera et al., 2015, S. 7). Auch das „World Economic Forum“ (2020) benennt diese Kompetenzen als wichtig für die Zukunft (vgl. Schwab & Zahidi, 2020, S. 36).

Es müssen alle Kerndisziplinen gleichermaßen berücksichtigt und kontinuierlich weiterentwickelt werden, da eine einzelne Disziplin es nicht vermag, eine wahre Lernende Organisation zu erschaffen (vgl. Senge, 2011, S. 87). Das Systemdenken, als „die fünfte Disziplin“, bildet jedoch das Ergebnis aller anderen vier Disziplinen. Durch sie werden alle miteinander verbunden. Diese Art des ganzheitlichen Denkens schafft die Basis für das Gesamtkonzept der Lernenden Organisation (vgl. Senge, 2011, S. 23).

### **2.3 Die Bedeutung der Lernenden Organisation für die Organisationsentwicklung**

Betrachtet man die Meta-Analyse 131 nordamerikanischer Feldstudien zwischen 1961-1991 von A. M. Barry & H. Izumi sieht man, dass die bedeutendsten finanziellen Vorteile durch Organisationsentwicklung erzielt werden, wenn eine umfassende Transformation der gesamten Organisation erfolgt. Eine solche tiefgreifende Veränderung erfordert strukturelle Anpassungen in der Hierarchie, wobei insbesondere Aspekte wie Machtverteilung, Kontrollmechanismen und Entscheidungsprozesse neu konzipiert werden müssen. Es wurde kein finanzieller Effekt auf der Ebene von Gruppen oder Einzelpersonen beobachtet. Allerdings waren auf Gruppenebene positive Verhaltensanpassungen erkennbar. Maßnahmen, die ausschließlich auf Einzelpersonen abzielten, brachten weder finanzielle Vorteile noch Veränderungen in Verhalten oder Einstellung mit sich (vgl. Macy & Izumi, 1993, S. 295).

Werden die Disziplinen der Lernenden Organisation nach Senge (2011) in einer Organisation gelebt, so ist diese sehr gut vorbereitet, um wirkungsvolle

Veränderungsprozesse zu durchlaufen. Sie versetzt die Organisationsmitglieder langfristig in die Lage, individuell und in Gruppen zu lernen und somit auf sich verändernde Rahmenbedingungen leichter und damit schneller zu reagieren (vgl. Schnauffer, 1997, S. 6f.). Sie unterstützt Organisationen also dabei, schneller zu lernen. Sind sie damit schneller als ihre Konkurrenz, kann ihnen das einen anhaltenden Wettbewerbsvorteil verschaffen (vgl. De Geus, 1988, S. 70; Macy & Izumi, 1993, S. 295f.).

Little sieht den wichtigsten Faktor des Gelingens von Veränderungsprozessen wie Senge bei den Menschen selbst, in deren Einstellung zu Veränderungen, Verhalten & Kommunikation (vgl. Little, 1995, S. 205ff.).

Die oben aufgeführte Studie lässt darauf schließen, dass die Lernende Organisation ohne Organisationsentwicklung wenig messbaren Erfolg verspricht. Die Organisationsentwicklung könnte mit ihrer hohen Deckungsgleichheit mit dem Konzept der Lernenden Organisation nach Senge (2011) eine gute Ergänzung für wirkungsvolle Veränderungen darstellen (siehe Kapitel 2.1.4 & 2.2.2), da sie die in der genannten Meta-Analyse identifizierten Punkte wie Strukturen, Prozesse sowie Führung mitberücksichtigt. Die Lernende Organisation legt damit ein gutes Fundament für die Organisationsentwicklung.

### **3 Die Methode der Kollegialen Beratung**

Dieses Kapitel ist ganz der Methode der „Kollegialen Beratung“ gewidmet. Es grenzt die Methode von anderen verwandten Methoden ab, geht auf deren Herkunft ein und beschreibt die wesentlichen Einsatzfelder sowie die Ziele dieser Methode. Die Autorin stellt verschiedene Modelle der Kollegialen Beratung vor, und geht sowohl auf Kernmerkmale als auch auf Besonderheiten ein. Davon leiten sich die möglichen Chancen und die Grenzen der Methode der Kollegialen Beratung ab und es wird die erste Forschungsfrage beantwortet.

#### **3.1 Begriffsklärung „Kollegiale Beratung“**

Im Feld der Beratung gibt es viele verschiedene Beratungsformen, die sich teilweise nur durch andere Begrifflichkeiten unterscheiden. Für die Kollegiale Beratung finden sich in

der Literatur Begriffe wie „zum Beispiel kollegiales Coaching, kollegiale Supervision, kollegiale Praxisberatung oder Intervision, wobei die Unterschiede in der Ausgestaltung des Formats als eher gering einzustufen sind“ (Schiersmann & Hausner, 2023, S. 10). Auch „Leadership Group Coaching“ (Kets de Vries, 2005, S. 61) oder «Peer Group Supervision» (Belardi, 1992, S. 111) wird verwendet. Diese Arbeit fasst die genannten Begriffe alle als Kollegiale Beratung zusammen. Sie beschreibt ein vorgegebenes Format des geordneten Dialogs, das darauf abzielt, gemeinsam Lösungen zu entwickeln (vgl. Korsmeier, 2009, S. 204). Menschen mit vergleichbarem professionellem Hintergrund treffen sich dafür in regelmäßigen Abständen, um selbstgesteuert, mit immer wechselnden Rollen dieses Format zu durchlaufen (vgl. Brandenburg, 2012, S. 87f.).

„Im Zentrum der Kollegialen Beratung stehen konkrete berufliche und arbeitsbezogene Schlüsselthemen, die die Teilnehmer als Praxisfälle einbringen: Interaktions-, Rollen- oder Kommunikationsfragen, Entscheidungsdilemmata und Beziehungsverwicklungen.“ (Tietze, 2003, S. 13)

Schiersmann & Thiel fassen die Kollegiale Beratung als „Form arbeitsplatznahen Lernens in der Praxis in Unternehmen“ (Schiersmann & Thiel, 2018, S. 104) zusammen.

Dem gegenüber steht die Supervision mit all ihren Facetten. „Supervision kann in verschiedenen Settings indiziert sein: Einzelsupervision, Gruppensupervision, Teamsupervision, Supervision von größeren Organisationseinheiten.“ (Lippmann, 2009, S. 10ff.) Die Supervision wird von einer ausgebildeten Leitung durchgeführt und soll Berufstätige dabei unterstützen, verschiedenen Fragestellungen aus dem beruflichen Kontext zu bearbeiten und zu klären (vgl. Lippmann, 2009, S. 10; auch in Tietze, 2003, S. 39). Rappe-Giesecke definiert Supervision wie folgt:

„Supervision ist eine Institution, deren erste Funktion es ist, die Psychodynamik von professionellen Beziehungen, es [sic!] Beziehungen zwischen Professionellen, z. B. Teammitgliedern, zu analysieren. Zweitens hat Supervision die Funktion, die Rollenhaftigkeit dieser Beziehungen zu untersuchen, sie fragt nach den Auswirkungen der Institution, in der Professional und Klient oder Professional mit Professional zusammenkommen, auf deren Beziehungen. Und drittens vermittelt Supervision beide Analyseebenen und klärt das Zusammen- bzw. Gegeneinanderwirken [sic!] von psychischen und institutionellen Strukturen in professionellen Beziehungen.“ (Rappe-Giesecke, 1990, S. 4)

Ein grundsätzliches Unterscheidungsmerkmal zwischen Kollegialer Beratung und Supervision oder auch anderen Beratungsformen wie Coaching oder Expertenberatung ist die Tatsache, dass bei der Kollegialen Beratung keine ausgebildete Leitung das Format führt (vgl. Lippmann, 2009, S. 10). Wesentliche Gemeinsamkeiten sind der professionelle

Kontext, um den sich die Beratungsformate primär drehen (vgl. Thiel, 1994, S. 203ff.) und die Tatsache, dass sie alle keine „therapeutischen Aspekte“ abbilden (vgl. Schindler & Spangler, 2023, S. 18).

### **3.2 Herkunft der Kollegialen Beratung**

Die Kollegiale Beratung ist aus verschiedenen Beratungsformen heraus entstanden, die zunächst unter der Leitung einer externen Person stattfanden. In Deutschland wurden in den Siebzigerjahren die Problemfälle von Lehrerinnen und Lehrern in kollegialen Gruppen, in Anwesenheit meist von Psychologinnen oder Psychologen, miteinander bearbeitet (vgl. Tietze, 2003, S. 36 & Thiel, 2000, S. 184ff.). Später veränderte sich das Format dahingehend, dass die Gruppen selbstständig und ohne externe Leitung miteinander arbeiteten (vgl. Thielsch & Brandenburg, 2012, S. 88). Besonders in den „helfenden, unterstützenden, beratenden und entwickelnden Berufen und im pädagogischen und psychosozialen Berufsfeld zeigten sich ein Bedarf an eigener berufsbezogener Reflexion und Beratung“ (Schiersmann & Thiel, 2018, S.103). Dort dient der Einsatz von Supervision der Qualitätssicherung (vgl. Lippmann, 2009, S. 4). Eine Ursprungsform der Supervision und der Kollegialen Beratung bilden die sogenannten Balint-Gruppen. Dieser Ansatz blickt mit psychoanalytischen Methoden auf die interpersonellen Beziehungen der geschilderten Fallbeispiele. Der Begründer und Psychoanalytiker Michael Balint war ein Vertreter einer umfassenden Sicht auf die Menschen. Für ihn waren Körper, Seele und soziale Konstrukte untrennbar miteinander verbunden. Der Ansatz wurde primär in „helfenden Berufen“ wie Ärztinnen und Ärzten, Psychologinnen und Psychologen, Pflegekräften, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Lehrerinnen und Lehrern eingesetzt, wo neben Fachwissen der Blick auf zwischenmenschliche Beziehungen seiner Meinung nach eine wichtige Rolle spielt (vgl. Roth, 1984, S. 7-16). Der heutige Ansatz der Kollegialen Beratung hat mit den Balint-Gruppen gemeinsam, dass die Arbeit in diesen Gruppen von Vertrauen und Offenheit geprägt sein sollte und die Personen selbst das wichtigste Werkzeug darstellen. Die Balint-Gruppen haben jedoch eine Nähe zur Therapie und werden durch eine professionelle Leitung geführt, was bei der Kollegialen Beratung nicht der Fall ist (vgl. Schmidt et al., 2019, S. 108ff.). Weitere Ursprünge der Kollegialen Beratung liegen in Selbsthilfe- sowie Selbsterfahrungsgruppen und Studentengruppen, die ohne Leitung

gemeinsam arbeiten (vgl. Fengler et al., 1994, S. 188). Im Wirtschaftskontext werden sogenannten „Qualitätszirkel“ als Ursprung aufgeführt (vgl. Hendriksen, 2000, S. 23). Mit Beginn der 1990er-Jahre verbreitete sich der Ansatz der Kollegialen Beratung verstärkt in Organisationen der Wirtschaft, speziell im Rahmen der Aus- und Weiterbildung (vgl. Billing, 2003, S. 131ff.; Galler, 2003, S. 93). Tietze beschreibt, dass das Format der Kollegialen Beratung in den letzten beiden Jahrzehnten an Aufmerksamkeit gewonnen hat. Es wird als unterstützendes Format im Feld neuer Arbeitsmethoden, VUKA oder auch der selbstorganisierten Organisationskulturen genannt (vgl. Tietze, 2019, S. 440).

### **3.3 Einsatzfelder und Zielgruppen Kollegialer Beratung**

Die Kollegiale Beratung ist in sozialen sowie pädagogischen Berufen weiter verbreitet als in anderen Berufsfeldern, weil sie dort auch ihren Ursprung hat. Sie findet in diesen Kontexten als eigenständige Methode oder additiv zur Supervision unter externer Leitung statt (vgl. Tietze, 2003, S. 38; siehe auch Kapitel 3.2). In Organisationen der Wirtschaft wird die Kollegiale Beratung als Personalentwicklungsmaßnahme und im Anschluss an Weiterbildungen eingesetzt. Damit sollen Führungskräfte, Projektleitungen, verschiedene Fachkräfte sowie Berufseinsteigende durch die Reflexion ihrer Herausforderungen in der Praxis bei der Ausübung ihrer Tätigkeit begleitet, unterstützt und weiterentwickelt werden (vgl. Tietze, 2003, S. 27; Schiersmann & Thiel, 2018, S. 51f.). Es gibt verschiedene Varianten der Methode der Kollegialen Beratung, die in Kapitel 3.7 näher ausgeführt werden, die sowohl Anfängern ohne Beratungserfahrung als auch Beratungserfahrenen entsprechende Strukturen bietet. Einfach strukturierte Varianten ermöglichen, dass die Methode auch für Laien leicht zugänglich und erlernbar ist. Etwas komplexere, erweiterte Varianten sorgen dafür, dass auch erfahrene Gruppen stetig weiterlernen und motiviert bleiben, die Methode anzuwenden (vgl. Tietze, 2003, S. 40f.). Ob ein Problem vorgestellt wird, das mögliche eigene Schwächen offenlegt, oder eines gewählt wird, das auf organisationale Schwächen fokussiert, hängt vom Vertrauensverhältnis innerhalb der Gruppe ab. Je höher das Vertrauensniveau innerhalb der Gruppe ist und je besser die Gruppenmitglieder ausgebildet sind, desto persönlichere und komplexere Themen können innerhalb einer Kollegialen Beratung zum Gegenstand der Beratung gemacht werden. Die Tiefe der Kollegialen Beratung sowie die zu nutzende genaue Variante

sollten immer wieder miteinander abgestimmt werden (vgl. Lippmann, 2009, S. 80). Das Einsatzfeld Kollegialer Beratung ist groß, es muss jedoch gewissen Kriterien entsprechen. Der vorgestellte Fall sollte nicht weit in der Vergangenheit liegen und klar zu fassen und zu beschreiben sein. Außerdem ist neben der Person, die den Fall einbringt, kein weiteres Gruppenmitglied in diesen involviert. Ein drittes Kriterium wäre, dass die fallgebende Person noch keine zufriedenstellende Lösung für die formulierte Frage gefunden hat (vgl. Tietze, 2003, S. 31f.). Kollegiale Beratung ist nicht die Methode der Wahl, wenn es sich um Fragen handelt, die allgemeine Fachthemen betreffen. Sie eignet sich außerdem nicht dafür, Probleme oder Konflikte innerhalb der Gruppe zu lösen sowie Themen zu bearbeiten, die mehrere in der Gruppe betreffen. Private Fälle, die nichts mit dem professionellen Kontext zu tun haben, sollten mit der beschriebenen Methode nicht bearbeitet werden. Themen, die entweder das Vertrauensniveau der Gruppe übersteigen würden oder andere Gruppenmitglieder in Konflikte bringen könnten, gilt es zu vermeiden (vgl. Tietze, 2003, S. 34f.). Konkrete Beispiele für Themen einer Kollegialen Beratung sind herausfordernde Situationen mit anderen Organisationsmitgliedern, Führungskräften, Mitarbeitenden, die die fallgebende Person reflektieren und für die sie neue Handlungsoptionen finden möchte. Auch berufliche Veränderungen und damit der Wunsch, diese Veränderung bestmöglich zu gestalten, kann einen Anlass für eine Kollegiale Beratung darstellen. In der Literatur sind darüber hinaus noch weitere mögliche Anliegen zu finden (vgl. Tietze, 2003, S. 31ff.; Schiersmann & Thiel, 2018, S84ff.).

### **3.4 Ziele der Methode „Kollegiale Beratung“**

„Eine Gruppe von Berufstätigen organisiert sich längerfristig selbst und gestaltet engagiert verabredete Beratungsprozesse, in deren Zentrum potenziell heikle Ausschnitte aus der eigenen Berufspraxis stehen. Sie verständigen sich auf das gemeinsame Ziel, einen vertraulichen Rahmen zu schaffen, der Ratsuchenden aus den eigenen Reihen hinreichend psychologische Sicherheit bietet, um fallbezogene Gedanken und Gefühle zu teilen [...]“ (Tietze, 2010, S. 449f.)

So formuliert Tietze das Zielbild der Kollegialen Beratung, welches er übergreifend als die Optimierung der „beruflichen Praxis“ der Gruppenmitglieder zusammenfasst (vgl. Tietze, 2003, S. 19). Kurzfristig ist es zielführend, Handlungsoptionen für vorliegende Problemstellungen zu erarbeiten. Auf lange Sicht soll die Gruppe ihre Kompetenzen im

Lösen von Problemen erweitern, welche sie durch die Grundsätze und die Struktur der Methode der Kollegialen Beratung vermittelt bekommen (vgl. Rimmasch, 2003, S. 17; Tietze, 2003, S. 19ff.). Die Mitarbeitenden lernen nicht nur durch ihre eigenen Fälle, die gemeinsam reflektiert und für die Lösungen gemeinsam entwickelt werden, sondern auch durch die Fälle der anderen. Damit erweitern sie auch indirekt ihren eigenen Erfahrungsschatz und sind für Probleme, die in der Zukunft liegen könnten, besser vorbereitet (vgl. Tietze, 2003, S. 20). Neben den oben beschriebenen Punkten fügt Tietze „die Reflexion der beruflichen Tätigkeit und der Berufsrolle sowie Qualifizierung durch den Ausbau von praktischen Beratungskompetenzen“ (Tietze, 2003, S. 19) hinzu. Die Gruppenmitglieder üben sich darin, sich selbst in ihrer Rolle und ihrem gezeigten Verhalten kritisch zu hinterfragen und aus verschiedenen Perspektiven auf eine Situation zu schauen. Durch die Blickwinkel der anderen erlangt die fallgebende Person möglicherweise neue Perspektiven und schärft damit ihre Selbstwahrnehmung. Voraussetzung hierfür ist das Vertrauen zwischen den Gruppenmitgliedern. Es ermöglicht, dass sie sich in all ihren Facetten zeigen können und sich trauen, selbstkritisch zu sein sowie andere Perspektiven anzunehmen. Die Kompetenzen, die kurz-, mittel- und langfristig durch die aktive Teilnahme an dem Format der Kollegialen Beratung gefördert werden, sind kommunikativer sowie interaktioneller Natur. Teilnehmende einer solchen Gruppe vertiefen ihr Wissen bzgl. anderer Positionen, was langfristig zu mehr Verständnis für Unterschiedlichkeit führt. Auch die eigene Gesprächsführungs- und Beratungskompetenz wird geübt und verinnerlicht. Die einfache Struktur des Formates und die indirekt vermittelte Haltung (bspw. Lösungsorientierung statt Problemdenken) durch ihre verschiedenen Facetten sind ebenfalls gutes Handwerkszeug für die Herangehensweise an Probleme (vgl. Tietze, 2003, S. 19-24).

### **3.5 Merkmale des Formates der Kollegialen Beratung**

Es gibt diverse Ausführungen und Formate für die Methode der Kollegialen Beratung. Die Wahl des Modells hängt von der persönlichen Präferenz und dem Erfahrungshintergrund der Gruppe ab. Die Modelle ähneln sich und folgen alle einem bestimmten Ablauf und einem groben Inhalt. Sie unterscheiden sich jedoch in der Komplexität ihrer Struktur (vgl. Brandenburg, 2012, S. 89; Tietze, 2003, S. 11). Was alle Modelle vereint, sind die folgenden Punkte: Gruppen als Basis für die Fallbearbeitung,

Kollegialität, rotierende Rollen ohne externe Beratungsfunktion, Ablaufstruktur und Fallorientierung.

Dabei bestehen die Kollegialen Beratungsgruppen aus ca. fünf bis zehn Personen. Die genaue Anzahl variiert von Modell zu Modell. Die Untergrenze beträgt jedoch fünf Personen, damit sich die Wirkung der Methode durch mehrere Beratende entfalten kann. Diese Personen sollten kollegial miteinander verbunden sein. Kollegialität beschreibt hier mehrere Punkte: Es geht darum, sich gegenseitig als gleichwertig zu betrachten und sich gegenseitig zu respektieren und zu unterstützen. Die Kommunikation findet auf Augenhöhe statt und jeder Beitrag ist wichtig. Die Rollen rotieren gleichmäßig. Die Gruppe kann aus Menschen mit ähnlichen Vorerfahrungen oder ähnlichen Berufsfeldern zusammengestellt werden. Sie können der gleichen Organisation angehören oder auch von außerhalb sein. Die Beratungsrolle wird durch die Gruppenmitglieder wechselseitig und unentgeltlich übernommen und findet damit unter Ausschluss einer externen Person in der Beratungsrolle statt. Das Vorgehen der Gruppe folgt einem gemeinsam festgelegten, allen bekannten, zielgerichteten und strukturierten Prozess, an dem sich jedes Gruppenmitglied aktiv beteiligt. Im Fokus der Beratung steht ein konkreter Problemfall mit Berufs- und Praxisbezug der jeweils fallgebenden Person (vgl. Fengler et al., 1994, S. 188 ff.; Hendriksen, 2000, S. 24; Tietze, 2003, S. 11 ff.; Schindler & Spangler, 2023, S. 40ff.).

### **3.6 Voraussetzungen für erfolgreiche Kollegiale Beratung**

Eine Organisation kann Kollegiale Beratung begünstigen, indem sie den dafür notwendigen Raum und die Zeit für die Durchführung bereitstellt (vgl. Lippmann, 2009, S. 5). Zur Vorbereitung empfehlen Schiersmann & Thiel eine intensive Einführung aller Teilnehmenden durch Expertinnen und Experten. In dieser sollen grundlegende Informationen zum Format geteilt und Fallbeispiele sowie Techniken praktisch geübt werden, um die Teilnehmenden an das Format zu gewöhnen (vgl. Schiersmann & Thiel, 2018, S. 25). Auch Schmid et al. legen nahe, die Einführung und die Anfangsphase der kollegialen Beratungsgruppe zu begleiten, um die wichtigen, erfolgsrelevanten Punkte mit der Gruppe zu teilen und damit die Chancen auf eine langfristig vertrauensvolle Zusammenarbeit zu erhöhen (vgl. Schmidt et al., 2019, S. 10f.). Da es sich bei der

Kollegialen Beratung um ein leitungsloses Format handelt, bei dem sich die Gruppe selbst steuert, stellt sich die Situation wie folgt dar (vgl. Tietze, 2003, S. 234-239):

„Die Teilnehmer der Kollegialen Beratung brauchen neben dem Methodenkoffer [...]auch allgemeines Handwerkszeug zur Beratung. Hierzu gehören zum einen Hintergrundwissen über die Gruppendynamik und als Handwerkszeug für die Gesprächsführung unter anderem das gezielte und erkundende Fragen sowie das aktive Zuhören.“ (Tietze, 2003, S. 234)

Ein mögliches Gruppenmodell, das als Hintergrundwissen zur Gruppendynamik verwendet werden kann, ist das von Irving Yalom (1992). Er führt das Geschehen in Gruppen anhand von drei Dimensionen mit jeweiligen Ausprägungen aus: Zugehörigkeit (drinnen/draußen), Macht (oben/unten) und Intimität (nah/fern), die dynamisch miteinander verbunden sind (vgl. Irving Yalom, 1992, S. 291).

Die Teilnahme an einer Kollegialen Beratung sollte freiwillig, jedoch für eine vereinbarte Dauer verbindlich erfolgen, da sie erst mit der Zeit ihre Wirkung entfaltet. Zudem wird empfohlen, in gewissen Abständen diese Zugeständnisse für die Gruppe zu überprüfen. So können Personen die Gruppe verlassen, für die bspw. die Methode nicht passt und andere wiederum können ihre Verbindlichkeit auffrischen. Das hält die Motivation und das Engagement der Gruppe aufrecht (vgl. Lippmann, 2009, S. 18; Schiersmann & Thiel, 2018, S. 19+23). Es gelten Prinzipien wie Diskretion, gegenseitige Achtung und Wertschätzung. Die Gruppe orientiert sich an den persönlichen Stärken der fallgebenden Personen und sucht nach individuellen Lösungen. Das Format bedingt das aktive Engagement aller Beteiligten und die Einhaltung der Zeit und der Struktur (vgl. Schindler & Spangler, 2023, S. 63; Schiersmann & Thiel, 2018, S. 16). Die Rückmeldung von nicht wertendem Feedback, Gleichberechtigung und Gemeinsamkeit werden in der Gruppe vorausgesetzt (vgl. Goodwyn et al., 2022, S. 15). Dies soll Vertrauen zwischen den Einzelpersonen und psychologische Sicherheit als eine gemeinsam angestrebte Gruppennorm herstellen und damit eine langfristige Basis für gute Zusammenarbeit herstellen (vgl. Biemann & Weckmüller, 2021, S. 47). Vertrauen beschreibt Luhmann als eine „riskante Vorleistung auf eine unbestimmte Zukunft“ (Luhmann, 2000, S. 24). Entsteht kein Vertrauen zwischen einzelnen Menschen, so kommt es laut Luhmann nicht zu tiefgreifenden Handlungen oder im Falle der Kollegialen Beratung, nicht zu tiefgreifenden Gesprächen (vgl. ebd., 2000, S. 47). Psychologische Sicherheit meint im vorliegenden Kontext, „dass die Arbeitsumgebung sicher genug ist, um darin

zwischenmenschliche Risiken einzugehen“ (Edmondson, 2021, S. 7). Als zwischenmenschliche Risiken sind Aufrichtigkeit, konstruktive Meinungsverschiedenheiten sowie ein offenes Teilen von Ideen gemeint, welche sich auf der Gruppenebene abspielen (vgl. Edmondson, 2021, S. 14f.).

### **3.7 Unterschiedliche Modelle Kollegialer Beratung und deren Merkmale**

Es wurden die Modelle von Tietze (2003), Schindler & Spangler (2023) sowie das von Schiersmann & Hausner (2023) ausgewählt und in der nachfolgenden Tabelle 1 gegenübergestellt. Die Modelle verfolgen grundsätzlich die gleichen Ziele (Kapitel 3.4) und haben die gleichen übergeordneten Merkmale (Kapitel 3.5). Ihre spezifischen Inhalte und Abfolgen unterscheiden sich aber aufgrund ihrer theoretischen Herkunft – systemisch, analytisch et cetera. Die Modelle von Tietze sowie von Schindler und Spangler werden in der Literatur häufig erwähnt und wurden wegen ihrer Popularität ausgewählt (vgl. Schindler & Spangler, 2023, S. 22). Sie unterscheiden sich in Detaillierungsgrad und Ausführungsdauer und bringen so Varietäten in den Vergleich ein. Tietze hält sein Modell kurz und knapp und gibt Raum, in Schritt 4 verschiedene Methoden einzubinden. Dem gegenüber stehen Schindler & Spangler mit fast doppelt so vielen Prozessschritten und doppelt so viel Durchführungszeit. Es finden mehr Schritte zwischen der fallgebenden Person und den beratenden Personen statt. Beispielsweise gibt die fallgebende Person zwei Mal Rückmeldung zum Gehörten und kann damit die weitere Beratung durch die Gruppe priorisieren. Die Ausführung von Schiersmann und Hausner wurde hinzugefügt, um ein Modell zu ergänzen, das einen konkreten Theoriebezug vorweist, nämlich zum „Heidelberger integrativen Prozessmodell für Beratung“ (Schiersmann & Hausner, 2023, S. 11). Die genannte Theorie basiert auf einer „Theorie der Selbstorganisation“, „Synergetik“ genannt, sowie der „systematischen Problemlösetheorie“ (Schiersmann & Hausner, 2023, S. 11). Es enthält eine noch tiefere Detaillierung und ein alternativ strukturiertes Konzept. In der Tabelle 1 wird der Ansatz in 18 Schritten dargestellt, um alle Detailschritte abzubilden und sie in ein ähnliches Format zu bringen wie die anderen beiden Modelle. Im Buch von Schiersmann & Hausner (2023) werden sechs Überbegriffe verwendet: „Stabilität schaffen“, „System und Muster identifizieren“, „Ziele und Erfolgsfaktoren formulieren“, „Lösungswege sammeln“, „Umsetzung und Musterbrechung fördern“, „Auswertung und Transfer ermöglichen“.

(Schiersmann & Hausner, 2023, S. 55-62) Anders als bei den zuerst genannten Modellen, die ganz klar ihrem festgelegten Ablauf folgen sollen, wird im „Heidelberger integrativen Prozessmodell für Beratung“ (Schiersmann & Hausner, 2023, S. 11) darauf verwiesen, dass die Reihenfolge bei erfahrenen Gruppen auch flexibel je nach Bedarf gehandhabt werden kann (vgl. Schiersmann & Hausner, 2023, S. 32). Ein weiterer Unterschied zwischen den Modellen liegt in den definierten Rollen. Schiersmann & Hausner sowie auch Tietze benennen die Rollen Zeitwächterin/Zeitwächter, Protokollantin/Protokollant sowie Prozessbeobachterin/Prozessbeobachter, welche im Modell von Schindler & Spangler nicht enthalten sind. Die Tabelle 1 zeigt im Folgenden die Gegenüberstellung der ausgewählten drei Modelle Kollegialer Beratung. In ihnen ist zu sehen, was in welcher Phase zu tun ist (Aufgaben), wie die Rollen verteilt sind und wieviel Zeit für die jeweilige Phase zur Verfügung steht (Dauer & Rolle pro Einzelschritt). Die vergebenen Rollen sind wie folgt gekennzeichnet: alle Teilnehmenden (aT); Fallgeberin oder Fallgeber (F); Moderatorin oder Moderator (M); Beraterinnen und Berater (B); Protokollantin oder Protokollant (PK); Zeitwächterin oder Zeitwächter (Z); Prozessbeobachterin oder Prozessbeobachter (PB).

Tabelle 1: Vergleich verschiedener Modelle Kollegialer Beratung

	Tietze (2003)		Heilsbronner Modell Schindler & Spangler (2023)		Kollegiale Beratung auf Basis des Heidelberger integrativen Prozessmodells Schiersmann & Hausner (2023)	
Schritt-Nr.:	Aufgabe	Dauer & Rolle pro Einzelschritt	Aufgabe	Dauer & Rolle pro Einzelschritt	Aufgabe	Dauer & Rolle pro Einzelschritt
1	Casting (Rollen besetzen)	aT/5 Min	Festlegung von Leitung und Fall	aT/5-10 Min	Kurze Befindlichkeitsrunde zum Ankommen und Einstimmen	aT/10 Min
2	Spontanbericht	F/5-10 Min	Vortrag der Problemsituation	F/10 Min	Fälle sammeln und auswählen	aT/5 Min
3	Schlüsselfragen	B/5 Min	Nachfragen	B/5 Min	Rollen verteilen	aT/5 Min
4	Methodenwahl	aT, M/5 Min	Sammeln von Einfällen	B/10 Min	Schilderung des Falls auf kognitiver, emotionaler und verhaltensbezogener Ebene	F/10 Min
5	Beratung	B, M/10 Min	Rückmeldung der Fallgeberin/ des Fallgebers	F/5 Min	Formulierung der Fokus-Frage	F, PK/5 Min
6	Abschluss	F/5 Min	Sammeln von Lösungsvorschlägen	B/10 Min	Rückfragen der Beratenden zur Situationsschilderung	B/5 Min
7			Rückmeldung der Fallgeberin/ des Fallgebers	F/5 Min	Formulierung von Hypothesen	B, PK/10 Min
8			Vertiefendes Gespräch	aT/10 Min	Kommentierung der Annahmen	F/5 Min
9			Abschlussrunde - Sharing	B, M/5-10 Min	Finden möglicher Ziele	B, PK/5 Min
10			Feedback	aT/10 Min	Kommentieren möglicher Ziele	F/5 Min
11					Erfolgsfaktoren identifizieren	F, B, PK/5 Min
12					Sammlung von Lösungswegen	B, PK/5 Min
13					Kommentieren der Lösungswege	F/5 Min
14					Umsetzung und Musterbrechung fördern	F/10 Min
15					Auswertung der Fallbesprechung	F/5 Min
16					Transfer der Erkenntnisse auf andere Situationen	F/5 Min
17					Sharing der Gruppenmitglieder	aT außer F/5 Min
18					Reflexion des Gruppenprozesses	aT, PB/5 Min
Schritte in Summe	6 Schritte		10 Schritte		18 Schritte	
Gesamtdauer in Minuten	35-40 Minuten		75-85 Minuten		110 Minuten	

Quelle: In Anlehnung an Tietze, 2003, S. 60; Schindler & Spangler, 2023, S. 47-49; Schiersmann & Hausner, 2023, S. 55-64

Um ein Gefühl für den Ablauf einer solchen Beratung zu erhalten, wird der Ablauf des Modells von Tietze (2003) nun beispielhaft beschrieben. Die ersten fünf Minuten werden dafür genutzt, die Rollen zu verteilen. Dafür ist es wesentlich, festzulegen, wer ein

Anliegen einbringen möchte, wer moderiert und welche Rollen neben den Beratenden noch besetzt werden sollen. Damit sind die Rollen Zeitwächterin/Zeitwächter, Protokollantin/Protokollant und Prozessbeobachterin/Prozessbeobachter gemeint. Die Moderation übernimmt von dort an die Koordination für den gesamten Ablauf. Es gilt: Wer im jeweiligen Prozessschritt nicht genannt ist, bleibt passiv. Im zweiten Schritt schildert die fallgebende Person in fünf bis zehn Minuten ihre Problemstellung und gibt wesentliche Hintergrundinformationen, die für die Beratenden relevant sein könnten, um den Kontext besser verstehen zu können. Im dritten Schritt dürfen die Beratenden nun für fünf Minuten Verständnis- sowie Konkretisierungsfragen stellen, um das beschriebene Problem besser zu verstehen. Es wird eine Kernfrage identifiziert. Im vierten Schritt einigt sich die Gruppe in fünf Minuten auf eine Methode, mit der die Beratung durchgeführt werden soll. Die Moderation leitet diese dann in Schritt fünf an und die Gruppe der Beratenden hat zehn Minuten Zeit für ihre Beratung nach dem ausgewählten Schema. Die Kollegiale Beratung schließt damit ab, dass in fünf Minuten die fallgebende Person laut reflektiert, was an der Beratung hilfreich war. Sollte im Vorfeld eine Person als „Prozessbeobachter“ ausgewählt worden sein, so ist außerdem nun der Zeitpunkt, auf einer Metaebene den verschiedenen Personen in ihren ausgeübten Rollen eine Rückmeldung zu möglichen Beobachtungen zu geben (vgl. Tietze, 2003, S. 60f.).

Vergleicht man die in der Tabelle 1 aufgeführten Modelle miteinander, so wird anhand des Beispielschritts „Sharing“ deutlich, dass sich die meisten Modelle nicht grundlegend voneinander unterscheiden, sondern nur verschieden strukturiert sind. Tietze (2003) führt „Sharing“ beispielsweise als eine mögliche Methode auf, die in Schritt vier (siehe Tabelle 1) als eine von verschiedenen möglichen Methoden genutzt werden kann, wohingegen bei den anderen beiden Modellen dies als fester Bestandteil dargestellt wird. Auch mit der vorgegebenen, knappen Struktur von Tietze kann Varietät in die Beratung gebracht werden, da er in seinem Werk „Kollegiale Beratung“ (ebd. 2003) zwischen Basis-Methodenbausteinen und Methodenbausteinen für erfahrene Gruppen unterscheidet (vgl. Tietze 2003, S. 116-160 & S. 160-215).

Es wird deutlich, dass es nicht das eine Format für Kollegiale Beratung gibt, sondern dass eine Gruppe sich dieses aufgrund des eigenen Bedarfs gestalten kann. Basierend auf der Schlüsselfrage der fallgebenden Person sowie der Erfahrung der Gruppe mit Beratung, können einfache bis komplexe Methodenbausteine gewählt werden (vgl. Tietze, 2003, S.

115). Übertragen auf die in Tabelle 1 aufgeführten Modelle, könnte man ableiten, dass es sich empfiehlt, Gruppen von Anfängerinnen und Anfängern zunächst mit einem einfachen Konzept beginnen und mit wachsender Erfahrung auf umfangreichere Konzepte umsteigen zu lassen.

### **3.8 Mögliche Auswirkungen (Chancen und Grenzen) beim Einsatz von Kollegialer Beratung**

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Methode der Kollegialen Beratung näher ausgeführt wurde, widmet sich dieses Kapitel nun der Beantwortung der ersten von zwei Forschungsfragen. Sie lautet: Was sind mögliche Auswirkungen (Chancen und Grenzen) beim Einsatz Kollegialer Beratung? Ziel ist es, aufbauend auf dieses Wissen in Kapitel vier Rückschlüsse ziehen zu können, wie sich die Kollegiale Beratung auf die fünf Disziplinen der Lernenden Organisation nach Senge (2011) auswirken könnte. Wie der Literaturanalyse von Tietze liegt der folgenden Aufstellung von Chancen und Grenzen kein einheitliches Modell für Kollegiale Beratung zur Ableitung zugrunde. Es wird davon ausgegangen, dass je nach Fokus des Modells diese Bereiche zwar stärker wirken könnten, sich die grundsätzlichen Chancen und Grenzen aber nicht unterscheiden (vgl. Tietze, 2010, S. 56ff.).

#### ***3.8.1 Chancen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung***

Die Chancen, die die Methode der Kollegialen Beratung mit sich bringt, gehen über die in Kapitel 3.4 genannten „angestrebten Ziel[e] der Methode“ hinaus und werden im Folgenden näher ausgeführt.

Aus Organisationssicht nennt Tietze die Weiterentwicklung der Mitarbeitenden, die neu entstehenden persönlichen Verbindungen, eine Erhöhung der Arbeitseffektivität sowie -effizienz, die Prägung einer Kultur von Vertrauen und Unterstützung sowie die Möglichkeit einer niedrigpreisigen Personalentwicklungsmaßnahme (vgl. Tietze, 2003, S. 26).

Die Wirkung auf die Teilnehmenden stellt sich ebenfalls positiv dar. Diese untersucht Tietze mithilfe einer Literaturanalyse (vgl. Tietze, 2010, S. 59-62). Dort nennt er konkret die „Verbesserungen von kommunikativen, sozialen und beraterischen Kompetenzen

[...]. Negative Wirkungen ergeben sich in keiner Studie, allenfalls geringe positive oder ausbleibende Effekte“ (Tietze, 2010, S. 53ff.). Die Förderung beruflicher Handlungskompetenzen wie Selbstreflexion und Problemlösekompetenzen wird ebenfalls bestätigt (vgl. Tietze, 2010, S. 61). Bereits die Durchführung von Kollegialer Beratung in einer geringen Regelmäßigkeit soll dazu führen, dass die Teilnehmenden der Gruppe ihre beruflichen Belastungen als geringer wahrnehmen und ihre Kompetenzen als gesteigert empfinden. Es konnte außerdem eine Optimierung in der Erkennung von Problemen nachgewiesen werden sowie ein strukturierterer, bewussterer Umgang mit diesen. Tietze führt in seiner Zusammenfassung der Literaturrecherche die genannten Punkte noch weiter aus und verweist auf weiterführende Quellen (vgl. Tietze, 2010, 59-62ff.).

Lewins „Feldtheorie“ (Lewin, 1982, S. 196) beschreibt, dass nachhaltige Verhaltensänderungen nur möglich sind, wenn sowohl das Individuum als auch dessen Umwelt betrachtet wird (vgl. Lewin, 1982, S. 196), was aus Sicht der Autorin bei der Kollegialen Beratung gegeben ist, da die Menschen durch die Perspektiven anderer mit ihrer Umwelt in Kontakt gebracht werden.

Eine Studie aus der Luftfahrt kommt zu dem Schluss, dass Kollegiale Beratung zur Gesunderhaltung der Mitarbeitenden beitragen kann. Die Methode soll die Kraft besitzen, ein tieferes Lernen auf allen Ebenen (Individuum, Gruppe & Organisation) anzuregen, was sich positiv auf die Unternehmenskultur auswirken kann. Goodwyn et al. gehen davon aus, dass durch die in der Kollegialen Beratung entstehenden Dialoge sowie die Einübung und Verbreitung der dort angewandten Haltungen und Prinzipien (siehe auch Kapitel 3.6) ein offenes, vertrauensvolles sowie motivierendes Klima entstehen kann. Sie sehen das als Möglichkeit, die Resilienz einer Organisation zu stärken und pathogene Faktoren zu reduzieren (vgl. Goodwyn et al., 2022, S. 16). Goodwyn et al. sprechen davon, dass der in der Kollegialen Beratung praktizierte Umgang miteinander einen „salutogenen“, also gesundheitsfördernden Zustand zu erzeugen vermag, der dazu beitragen kann, über die Grenze der Kollegialen Beratung hinweg eine offene, inklusive Kultur zu fördern (vgl. Goodwyn et al., 2022, S. 15). Damit werden speziell die sozialen Kompetenzen der Teilnehmenden gestärkt (vgl. Lippmann, 2007, S. 18). Edmondson vertritt ebenfalls die Meinung, dass ein vertrauensvolles Klima ein erhöhtes Wohlbefinden der Mitarbeitenden – resultierend in weniger krankheitsbedingten

Ausfällen – sowie ein verbessertes Lernen im Team nach sich zieht. Darüber hinaus nennt sie steigende Arbeitsqualität sowie mehr und schnellere Innovation[en] (vgl. Edmondson, 2021, S. 37ff.). Gruppenmitglieder, die psychologische Sicherheit empfinden, so Edmondson, sprechen offener über Fehler und lernen daraus, weil sie keine Angst haben, diese mit den anderen zu teilen (vgl. Edmondson, 2021, S. 9, S. 13). Kopp & Vonesch ergänzen, dass die erworbenen Kompetenzen durch die Methode und die Arbeit in der kollegialen Beratungsgruppe den Mitarbeitenden in Drucksituationen Halt geben kann und sie dadurch ihre Handlungsfähigkeit behalten (vgl. Kopp & Vonesch, 2003, S. 54). König spricht davon, dass „Verunsicherung eine Vorbedingung [...] für Lernen“ ist. Er schreibt: „Es ist aber gerade die Verunsicherung, die den für Veränderung notwendigen Raum eröffnet.“ (König, 2007, S. 84) Gelingt es innerhalb Kollegialer Beratung, psychologische Sicherheit herzustellen, so könnte dies bedeuten, dass es den Teilnehmenden in einer solchen Gruppe leichter fällt, mit Verunsicherungen umzugehen. Dieses Erleben hat das Potenzial, sich auch auf Kontexte außerhalb der Kollegialen Beratung zu übertragen.

„Kollegiale Beratung = kollegiales Lernen“ (Schiersmann & Thiel, 2018, S. 90) oder wie Tietze Kollegiale Beratung beschreibt: „Im Hinblick auf die Gruppe insgesamt kann Kollegiale Beratung als wichtige Form selbstorganisierten kollektiven Lernens angesehen werden“ (Tietze, 2013, S. 26) – was auf die Förderung einer Lernkultur hindeutet. Kaltenecker zählt die Kollegiale Beratung sogar „zu den absoluten Herzstücken selbstorganisierter Unternehmenskulturen“ (Kaltenecker, 2017, S. 183). In Kapitel 2.2.1 wird das Lernen in Gruppen als das verbindende Element zwischen individuellem Lernen und organisationalem Lernen beschrieben. Damit könnte die Kollegiale Beratung als ein Format des Gruppenlernens eine solche Brücke zum organisationalen Lernen darstellen. Auch Becker und Langosch unterstützen diese Aussage. Sie sehen das Lösen von Problemen in einer Gruppe und die damit verbundene Gruppendynamik, die genutzt werden kann, als nützlich an. Sie stellen dadurch einen positiven Einfluss auf die Arbeit der Organisationsentwicklung und damit auf die Gesamtorganisation in Aussicht (vgl. Becker & Langosch, 1995, S. 69, S. 354). Eine nordamerikanische Feldstudie (siehe Kapitel 2.3), die die Wirkung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen untersuchte, berichtet von positiven Verhaltensveränderungen, wenn diese auf Gruppen abzielten. Es wurden keine nachweisbaren Verhaltensveränderungen genannt, wenn Maßnahmen lediglich auf

einzelne Organisationsmitglieder ausgerichtet wurden (vgl. Macy & Izumi, 1993, S. 295), was aus Sicht der Autorin ebenfalls den Vorteil und die Chance durch das Gruppensetting einer Kollegialen Beratung unterstreicht. „Wenn wir über uns nachdenken, wenn wir versuchen, uns zu verstehen, benutzen wir im Grunde das Wissen, das die anderen schon längst über uns haben.“ (Sartre, 1973, S. 239) Übertragen auf die Kollegiale Beratung macht dies deutlich, dass die Arbeit in Gruppen und damit die unterschiedlichen Perspektiven der anderen, dem Individuum helfen, sich selbst besser zu verstehen. Das Teilen unterschiedlicher Perspektiven und Informationen innerhalb der Beratung kann zu einem Gewinn an neuen Perspektiven führen, was neue Einsichten ermöglichen und zu neuen Problemlösungen führen kann. Es werden sowohl Inhalte voneinander gelernt als auch die Art und Weise, miteinander zu lernen, kultiviert, was übergreifend zu einer positiven Lernkultur führen kann. Erlernte Kompetenzen aus der Kollegialen Beratung können auch in andere Kontexte der Organisation übertragen werden und diese effektiver machen (vgl. Schmid et al., 2019, S. 69; Tietze, 2009, S. 59-62). Beispielsweise verbessert es die durch die Struktur der Methode vorgelebte und eingeübte, „*Dialogkultur*“ (Schmid et al., 2019, S. 96). Auch Entscheidungen sowie das weitere Handeln der Fallgebenden im Anschluss an eine Fallberatung profitieren von den unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen der Beratenden. Indem mehrere Augen auf ein Thema schauen und sie dieses besprechen und reflektieren, erhöht sich die Qualität der nächsten Schritte, da das Problem nicht isoliert bearbeitet wurde (vgl. Lippmann, 2005, S. 19ff.). Das Ineinandergreifen von individuellem, Gruppen-, sowie Organisationslernen wird hieran deutlich.

Da es sich bei der Kollegialen Beratung immer um Probleme handelt, die die Teilnehmenden einbringen, und darum, Lösungen für diese zu finden (siehe Kapitel 3.5), schlussfolgert die Autorin, dass dieser Raum dazu beitragen könnte, außerhalb Kollegialer Beratung offen mit Problemen umzugehen.

Im Falle einer Gesamt-Prozessreflexion der Kollegialen Beratung auf Meta-Ebene kann das sogenannte „Prozesslernen“ erreicht werden. Ein Zustand, in dem eine Lernkultur vorhanden ist, bei der die Mitarbeitenden ohne Ängste über ihre Annahmen und Fehler sprechen können und damit das kollektive Wissen einer Organisation erweitern und kontinuierlich verbessern. Es geht also über das Einschleifen- sowie das Doppelschleifen-Lernen hinaus (siehe Kapitel 2.2.1) (vgl. Fuchs & Kaiser, 2010, S. 171). Schiersmann &

Thiel gehen davon aus, dass die Reflexionsfähigkeit von Individuen, angeleitet durch „Reflexionsprozesse“, wichtig ist. Sie begründen dies mit dem Ansteigen der Bedeutung von Kreativität und damit von Innovationen in verschiedenen Bereichen unseres Lebens (vgl. Schiersmann & Thiel, 2018, S. 83f.).

Neben den individuellen fallgebenden Personen profitieren die am Prozess beteiligten Gruppenmitglieder auf mehreren Ebenen. Sie lernen, solche Themen zu strukturieren und zu besprechen. Des Weiteren können aus dem Prozess gewonnene Erkenntnisse auf eigene Fälle übertragen werden (vgl. Fengler et al., 2000, S. 190).

Bei der Kollegialen Beratung können alle „vier Formen der Wissensumwandlung [...] Sozialisation, Externalisierung, Internalisierung und Kombination“ (Nonaka & Takeuchi, 1995, S. 75-85, siehe auch Kapitel 2.2.1) vorgefunden werden. Zusätzlich besteht nicht nur die Möglichkeit, explizites Wissen, sondern auch „implizites Erfahrungswissen“ (Schmid et al., 2019, S. 74) miteinander zu teilen und somit in der Organisation nutzbar zu machen (vgl. Schmid et al., 2019, S. 74 & Schmid et al., 2010, S. 17). Implizites Wissen kann durch bewusste Reflexion und Teilen mit anderen, bspw. bei der Darstellung eines eigenen Problemfalles der fallgebenden Person und den Dialog in der Gruppe, zu explizitem Wissen umgewandelt werden. Das eigene explizite Wissen kann darüber hinaus durch die Ergänzung des expliziten Wissens anderer weiter angereichert werden, was bei der gemeinsamen Lösungsfindung der Beratenden der Fall sein kann. Umgekehrt kann erlebtes und beobachtetes implizites Wissen von anderen übernommen werden. Dies gilt für alle in der Beratung beobachteten und erlebten Inhalte. Explizit erworbenes Wissen formt sich durch Anwendung und Routine mit der Zeit zu implizitem Wissen. Ein Beispiel hierfür bildet die formale Struktur und die Rahmenbedingungen der Kollegialen Beratung. Durch die regelmäßige Durchführung von Kollegialer Beratung kann sich diese mit der Zeit nach einem fließenden Dialog anfühlen. Anfänglich gelernte Strukturen und Voraussetzungen sind möglicherweise von den Beteiligten nur schwer zu verbalisieren, aber implizit vorhanden (vgl. Nonaka & Takeuchi, 1995, S. 75-85).

Der Einsatz von Kollegialer Beratung birgt also Chancen auf individueller, Gruppen- sowie Organisationsebene (vgl. Schiersmann 2023, S. 16f.) und stellt eine kostengünstige sowie zeitlich überschaubare Form des kollegialen arbeitsplatznahen Lernens dar (vgl. Schmid et al., 2010, S. 15).

### ***3.8.2 Grenzen des Einsatzes von Kollegialer Beratung***

Das einleitende Zitat von Tietze in Kapitel 3.4 beschreibt anschaulich das Zielbild der Kollegialen Beratung. Dieses sowie die in Kapitel 3.6 beschriebenen „Voraussetzungen für erfolgreiche Kollegiale Beratung“ lassen auf die Herausforderungen der Kollegialen Beratung schließen. Die Annahme liegt nahe, dass, wenn die Voraussetzungen nicht in ausreichender Form vorhanden sind, sich das nachträglich auf die Qualität der Kollegialen Beratung auswirken kann. Ein Beispiel ist die in Kapitel 3.6 genannte Voraussetzung, dass eine Organisation aktiv Raum und Zeit für das Format bereitstellen muss. Wird dies von der Organisation und den Führungskräften nicht sichergestellt, so wirkt sich das negativ auf den Einsatz der Methode aus (vgl. Lippmann, 2009, S. 5).

Von konkreten Nachteilen durch die Teilnahme an Kollegialer Beratung wird laut Tietze kaum berichtet (vgl. Tietze, 2010, S. 63). Es lassen sich in der Literatur jedoch Grenzen bzw. Risiken der Methode finden, die im Folgenden näher ausgeführt werden.

Eine Voraussetzung für Kollegiale Beratung sind „Freiwilligkeit“ und „Verbindlichkeit“. Kollegiale Beratung entwickelt ihre Wirkung in der Gruppe über Zeit. Eine Verbindlichkeit zur Teilnahme über einen gewissen Zeitraum sollte also gegeben sein. Mangelt es in der Gruppe daran, kommen Teilnehmende sehr unregelmäßig oder beenden gar ihre Teilnahme kurzfristig, so stört dies den Gruppenentwicklungsprozess. Gemeinsame Vereinbarungen und Erfahrungen, die eine Gruppe braucht, um gut und vertrauensvoll zusammenzuarbeiten, müssen durch das Hinzukommen neuer Teilnehmender immer wieder neu erarbeitet werden. Ist das nicht gegeben, wirkt sich das negativ auf die Effektivität und das Wir-Gefühl – also den Gruppenzusammenhalt – aus (vgl. Lippmann, 2011, S. 18, 30f.). Besteht keine Verpflichtung zur Teilnahme, so stellt die Methode lediglich ein Angebot an die Organisationsmitglieder dar, das sie auch ablehnen können. Die Organisationsmitglieder entscheiden über die Teilnahme und damit die Ausbreitung der Methode, nicht die Organisation selbst.

Empfinden die Mitglieder einer Kollegialen Beratungsgruppe beispielsweise Angst und keine psychologische Sicherheit, besteht die Gefahr, dass die Beratung an der Oberfläche bleibt. Die Teilnehmenden könnten sich daraufhin in ihren verschiedenen Rollen mit aufrichtigen Rückmeldungen und möglicherweise konträren Meinungen zurückhalten, bis hin zum Schweigen (vgl. Edmondson, 2021, S. 9, 13, 14f.; Luhmann, 2000, S. 23f.,

27). Damit könnten den Teilnehmenden Perspektiven auf sich selbst verschlossen bleiben oder wie es König (2017) beschreibt: „Wird die Verunsicherung zu groß, [...] reproduzieren die Teilnehmer vorrangig ihre Problemmuster, um einen Rest von Kontrolle über die Situation zu behalten und sie damit bewältigen zu können.“ (König, 2017, S. 84) Das kann sich ebenfalls nachteilig auf die Kollegiale Beratung auswirken.

Durch die übersichtliche Struktur der Kollegialen Beratung werden Teams schnell in die Lage versetzt, erste Kollegiale Beratungen durchzuführen und ein erstes Gefühl dafür zu bekommen, was der Mehrwert der Methode sein kann. Organisationen könnten daraufhin versucht sein, das Format schnell und ohne größere Einführung zu installieren, was zur Folge haben kann, dass die Chancen der Methode aufgrund der mangelnden Einführung nur bedingt zum Tragen kommen können (vgl. Tietze, 2010, S. 63).

Das Format setzt die Motivation, Abstimmung sowie Zusammenarbeit mehrerer gleichgestellter Gruppenmitglieder voraus, was bei einem Mangel an einer der Voraussetzungen zu Schwierigkeiten führen kann (vgl. Tietze, 2019, S. 450). Elias (1970) benennt konkret die Komplexität möglicher Abstimmungs- und Klärungsprozesse als eine solche Schwierigkeit in Gruppen ohne feste Leitung. Ohne eine zugewiesene Macht steigt die Zahl möglicher Interaktionen. Bei Gruppen mit klar definierter Leitung hingegen wird diese Komplexität reduziert (vgl. Elias, 1970, S. 107).

Das leitungslose Format birgt außerdem ein höheres Risiko für Konflikte und Profilierungen einzelner Teilnehmender (vgl. Tietze, 2019, S. 449; Houston, 1985, S. 65-68). Rowell beschreibt des Weiteren, dass kollegiale Gruppen dazu tendieren, der beratenden Person mehr Unterstützung zukommen zu lassen, als diese herauszufordern und dass es ohne externe Leitung dazu kommen kann, dass von rein beruflichen Fällen zu privaten übergegangen wird (vgl. Tietze, 2019, S. 449; Rowell, 2011, 197-214). Auch können ungeübte Beratende dazu beitragen, dass die zu beratende Person in eine Opferhaltung manövriert wird oder sich nach einer schlechten Erfahrung ganz aus der Gruppe zurückzieht (vgl. Tietze, 2019, S. 449).

Im Vergleich zu anderen Beratungsformen, die mit einer ausgebildeten Leitung arbeiten, wird klar, dass die Kollegiale Beratung eine solche nicht ersetzen kann, da es einer fundierten Ausbildung und Expertise bedarf, um komplexere, langanhaltende

Problemstellungen zu begleiten. Die Kollegiale Beratung kann jedoch eine gute Ergänzung dazu darstellen (vgl. Tietze, 2013, S. 40).

Der Arbeitstitel von Tietze (2019) „Kollegiale Beratung – einfach aus der Ferne, komplex aus der Nähe“ beschreibt die Essenz des Themenkomplexes. Die Kollegiale Beratung kann eine wertvolle Methode zur Problemlösung, zur beruflichen Entwicklung bis hin zur Kulturentwicklung einer Organisation darstellen, jedoch sollte sie bewusst eingesetzt, eingeführt und begleitet werden, unter Berücksichtigung ihrer Chancen und Grenzen (vgl. Tietze, 2010, S. 63).

#### **4 Mögliche Auswirkungen Kollegialer Beratung auf die fünf Disziplinen der Lernenden Organisation nach Senge**

In den vorangegangenen Kapiteln wurde auf die Lernende Organisation und deren Bedeutung für die Organisationsentwicklung eingegangen (Kapitel 2), indem das Modell der Lernenden Organisation nach Peter Senge (2011) mit seinen fünf Disziplinen (Kapitel 2.2.2) und die Methode der Kollegialen Beratung mit ihren Chancen und Grenzen (Kapitel 3) näher beschrieben wurde.

Dieses Kapitel führt die Themen zusammen und beantwortet dabei die zweite Forschungsfrage: Was sind mögliche Auswirkungen (Chancen & Grenzen) des Einsatzes von Kollegialer Beratung auf die fünf Kerndisziplinen der Lernenden Organisation nach Peter Senge (2011)? Durch diesen Transfer soll für das Fazit herausgearbeitet werden, ob sich Kollegiale Beratung als Instrument zur Förderung einer Lernenden Organisation eignet. Dabei werden zwei Perspektiven eingenommen, zunächst in Kapitel 4.1 eine übergeordnete, in der die Autorin die Chancen und Grenzen durch den Einsatz Kollegialer Beratung aus Kapitel 3.8 in Bezug auf die Kerndisziplinen in Tabellenform darstellt. In Kapitel 4.2 wird durch eine weitere Perspektive auf die relevantesten Einflussfaktoren weiter eingegangen, die auf die jeweiligen Kerndisziplinen einwirken.

##### **4.1 Gesamtübersicht möglicher Auswirkungen**

Den Transfer selbst stellt die Autorin zunächst visuell in Form zweier Tabellen dar, um den Lesenden einen ersten Eindruck zu vermitteln, welche Chancen und Grenzen der Kollegialen Beratung aus Kapitel 3.8 sich auf die Kerndisziplinen der Lernenden

Organisation nach Senge (2011) auswirken. Auf welche der Kerndisziplinen sie Einfluss nehmen, ist durch ein „x“ gekennzeichnet, graue Felder sollen darstellen, dass die Autorin hier keine nennenswerte Wirkung sieht. Sind die mit „x“ gekennzeichneten Felder zusätzlich grün hinterlegt, so wird hierauf in Kapitel 4.2 innerhalb der einzelnen Disziplinen weiter eingegangen. Die erste Tabelle (Tabelle 2) präsentiert die mögliche Wirkung der Chancen, die zweite Tabelle (Tabelle 3) zeigt die Wirkung der Grenzen auf. Sie sind ein Extrakt von zwei umfangreicheren Tabellen, die im Anhang (Anhang 1 & 2) zu finden sind.

Tabelle 2: Mögliche Chancen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung auf die fünf Kerndisziplinen der Lernenden Organisation nach Senge (2011)

Mögliche Chancen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung aus Kapitel 3.8.1 - SCHLAGWORT	Auf welche der fünf Kerndisziplinen der lernenden Organisation nach Peter Senge könnten diese möglichen Auswirkungen Einfluss nehmen?				
	Markiert durch "x"				
	Team-Lernen	Mentale Modelle	Könnerschaft	Gemeinsame Vision	Systemdenken
Wissensmanagement	x	x	x		x
Selbstorganisation	x		x	x	
Perspektivenwechsel	x	x	x	x	x
Reflexionsfähigkeit, Prozesslernen	x	x	x		x
Stellvertreterlernen	x	x	x		x
Kompetenzentwicklung, Arbeitseffektivität & -Effizienz	x	x	x	x	x
Netzwerkerweiterung	x	x	x	x	x
Reduzierung berufl. Belastungswahrnehmung	x	x	x		x
Verhaltensänderung	x	x	x		x
Qualitätskontrolle	x	x	x		x
Lernkultur, Fehlerkultur Dialogkultur, offene & inklusive Kultur	x	x	x	x	x
Individuelles Lernen, Gruppenlernen, Brücke zu organisationalem Lernen	x	x	x	x	x
Psychologische Sicherheit	x	x	x	x	x
kostengünstige & arbeitsplatznahe Methode	x				
Resilienz der Individuen & der Organisation, Gesundheitsförderung	x	x	x	x	x

Quelle: Eigene Darstellung

Bei näherer Betrachtung der Chancen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung und wie sich diese aus Sicht der Autorin auf die Kerndisziplinen der Lernenden Organisation auswirken könnten, wird deutlich, dass sie das Potenzial besitzen, einen Großteil der Kerndisziplinen positiv zu beeinflussen. Das Team-Lernen scheint vollumfänglich von den Chancen durch die Kollegiale Beratung zu profitieren. Die Könnerschaft, das

Systemdenken sowie die Mentalen Modelle wirken sich ebenfalls positiv aus, da die Autorin den Faktor „kostengünstige & arbeitsplatznahe Methode“ (siehe Tabelle 2) primär dem Team-Lernen zuschreibt. In Kapitel 2.2.2, unter „Könnerschaft“, führt Senge aus, dass ein Anstieg der Persönlichkeitswicklung ebenso einen Anstieg im Systemdenken nach sich zieht (vgl. Senge, 2011, S. 185), weshalb die Autorin Auswirkungen, die auf die Könnerschaft abzielen, auch gleichzeitig dem Systemdenken zuschreibt. Den geringsten Einfluss vermutet die Autorin bei der gemeinsamen Vision, worauf im nachfolgenden Unterpunkt (siehe Kapitel 4.2.4) zu den jeweiligen Kerndisziplinen näher eingegangen wird.

Tabelle 3: Mögliche Grenzen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung auf die fünf Kerndisziplinen der Lernenden Organisation nach Senge (2011)

Mögliche Grenzen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung aus Kapitel 3.8.2 - SCHLAGWORT	<u>Auf welche der fünf Kerndisziplinen der lernenden Organisation nach Peter Senge könnten diese möglichen Auswirkungen Einfluss nehmen?</u>				
	<u>Markiert durch "x"</u>				
	Team-Lernen	Mentale Modelle	Könnerschaft	Gemeinsame Vision	Systemdenken
Nicht-Einhaltung der Voraussetzungen, beispielsweise Bereitstellung von Raum und Zeit	x	x	x	x	x
Mangel an Einführung, Wirkung wird nicht entfaltet	x	x	x	x	x
Selbststeuerung, Gruppendynamik, Konflikte	x	x	x	x	x
Leiterloses Format, Mangel an Fachexpertise	x	x	x	x	x
Mangel an Herausforderung	x	x	x	x	x
Komplexität der Abstimmung	x	x	x	x	x
Angst, Mangel an psychologischer Sicherheit	x	x	x	x	x
Freiwilligkeit	x	x	x	x	x

Quelle: Eigene Darstellung

Betrachtet man den Übertrag der Autorin bezüglich der Grenzen der Kollegialen Beratung (siehe Kapitel 3.8.2), so fällt auf, dass diese auf alle Kerndisziplinen ausstrahlen können. Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass auf die Grenzen ein besonderer Fokus gelegt werden sollte, wenn Kollegiale Beratung einen Beitrag zur Lernenden Organisation nach Senge (2011) leisten soll. Wie auch bei den Chancen werden die grün hinterlegten Grenzen im Folgenden bei der jeweiligen Kerndisziplin weiter ausgeführt.

## **4.2 Mögliche Auswirkungen (Chancen & Grenzen) Kollegialer Beratung auf die jeweilige Kerndisziplin**

Es folgen die aus Sicht der Autorin relevantesten Auswirkungen Kollegialer Beratung auf die jeweils aufgeführte Kerndisziplin.

### ***4.2.1 Mögliche Auswirkungen auf das Team-Lernen***

Kollegiale Beratung beschreibt eine Form des selbstgesteuerten Lernens mithilfe einer Gruppe, die primär dazu dient, Individuen dabei zu unterstützen, ihre Problemlösekompetenzen zu verbessern (vgl. Thielsch & Brandenburg, 2012, S. 87f.).

Die Lernende Organisation ist ein Konzept, das die ganze Organisation umspannt und alle seine Mitglieder mit einbeziehen möchte. Um den Zustand einer Lernenden Organisation zu erreichen, fokussiert sich Senge auf die Lernfähigkeit der Individuen. Auch er nutzt die Gruppe mit seiner Kerndisziplin „Team-Lernen“ (vgl. Schnauffer, 1997, S. 6). Damit ergänzt er das individuelle Lernen um das Gruppenlernen. Für ihn stellt dies neben dem Mehrwert durch die anderen Gruppenmitglieder auch eine Art Brücke zwischen dem individuellen und dem Organisationalen Lernen dar. Er geht davon aus, dass nur Teams oder Gruppen dazu in der Lage sind, auf Organisationales Lernen Einfluss zu nehmen (vgl. Senge, 2011, S. 21). Akinci & Sadler-Smith (2019) unterstützen die Annahme, dass das Lernen auf der Ebene der Gruppe dazu führt, dass auch Organisationales Lernen stattfinden kann. Ihrer Ansicht nach reicht es für Organisationales Lernen nicht aus, dass Individuen lernen (vgl. Akinci & Sadler-Smith, 2019, S. 568). Es kann somit geschlussfolgert werden, dass sowohl die Kollegiale Beratung als auch die Lernende Organisation nach Senge (2011) davon ausgehen, dass das Lernen in Gruppen einen Mehrwert bietet.

Kollegiale Beratung kann als eine mögliche Form des „Team-Lernens“ gesehen werden. Die selbstgesteuerte, leitunglose Gruppe bietet einerseits Individuen einen Raum zur Reflexion, für Feedback und kritische Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. Sie stärkt die Individuen selbst und unterstützt ihr Wirken auf die Organisation. Andererseits wird durch die Struktur und die unterschiedlichen Rollen innerhalb der Kollegialen Beratung das selbstorganisierte Lernen in Gruppen praktiziert, Wissen und Erfahrungen werden geteilt und ein gemeinsames Lernen gefördert, was zusammengefasst dazu beitragen kann, eine positive Lernkultur in einer Organisation zu etablieren, die ohne eine externe Leitung auskommt (vgl. Schmid et al., 2019, S. 69; Veith 2008a, S. 63; Q2 S. 60; Schiersmann 2023, S. 17; Fengler et al., 2000, S. 190).

Mithilfe der vorgegebenen Struktur wird die Gruppe darin unterstützt, den gemeinsamen Dialog zu üben und dadurch zu professionalisieren, wovon das Team-Lernen ebenfalls profitiert (vgl. Schmid et al., 2019, S. 96). Senge unterstreicht die Wichtigkeit dieser „Dialogischen Praxis“ für die Lernende Organisation, die seiner Ansicht nach wichtig ist, um die gemeinschaftliche Intelligenz einer Organisation erschließen zu können (vgl. Senge, 2011, S. 267-270). Psychologische Sicherheit spielt dabei ebenfalls eine starke Rolle. Erlebt eine Gruppe psychologische Sicherheit in der Kollegialen Beratung, so könnte sich dies positiv auf die Arbeit außerhalb dieser Gruppe, auf die Organisation auswirken, weil sich eine Kultur geprägt von Vertrauen und Unterstützung verbreitet (vgl. Tietze, 2003, S. 26). Goodwyn et al. sprechen im Rahmen der Kollegialen Beratung davon, dass das dort praktizierte Miteinander dazu führen kann, einen gesundheitsfördernden Zustand zu erzeugen (vgl. Goodwyn et al., 2022, S. 15).

Maßnahmen, die auf eine Gruppe zugeschnitten sind, werden laut einer Feldstudie aus Nordamerika eher eine Verhaltensveränderung erzielen als solche, die rein auf Individuen ausgerichtet sind (vgl. Macy & Izumi, 1993, S. 295). Da das Format der Kollegialen Beratung die Gruppe nutzt, kann hierdurch eine positive Wirkung auf die Lernende Organisation in Hinblick auf Verhaltensänderungen vermutet werden.

Der Fokus der Kollegialen Beratung liegt immer im Lösen von Problemen durch die Unterstützung der Gruppe (vgl. Brandenburg, 2012, S. 87f.). Wird dies regelmäßig praktiziert und wird es dadurch zur Normalität, über Probleme zu sprechen, so schlussfolgert die Autorin, könnte dies auch zu einer positiven Fehlerkultur und einem offeneren Team-Lernen außerhalb der Kollegialen Beratungsgruppe beitragen.

Der Umgang mit den Faktoren Angst und Macht ist dabei für alle Gruppenformate von elementarer Bedeutung (vgl. O. König, 2017, S. 84; Elias, 1970, S. 107; Edmondson, 2021, S. 9, 13, 14f.). Gelingt es nicht, die Voraussetzungen für die Kollegiale Beratung (siehe Kapitel 3.6) zu erfüllen, stößt man an die Grenzen der Methode (siehe Kapitel 3.8.2 & Tabelle 3), so die Autorin. Machen Individuen schlechte Erfahrungen im Rahmen der Kollegialen Beratung, könnte sich der Effekt ins Gegenteil umkehren. Auch diese schlechten Erfahrungen haben das Potenzial sich über die Gruppe auf die Organisation zu übertragen. Beispielsweise das Erleben von Konflikten sowie langwierige, komplexe Abstimmungen. Doch nicht nur schlechte Erfahrungen auch eine gelebte Praxis innerhalb der Kollegialen Beratung kann sich fortführen. Erleben die Teilnehmenden Unverbindlichkeit durch die Freiwilligkeit der Methode oder dass man sich nicht gegenseitig auf mögliche blinde Flecken hinweist, sich also nicht herausfordert, so stellt dies ebenfalls Grenzen der Methode dar, die sich auf die Kerndisziplinen der Lernende Organisation negativ auswirken können. Daher wird an dieser Stelle nochmals auf die Wichtigkeit einer Einführung der Methode hingewiesen, damit sich deren Wirkung entfalten kann.

Zusammengefasst könnte die Kollegiale Beratung für die Disziplin des Team-Lernens der Lernenden Organisation eine kostengünstige Chance darstellen, gewünschtes Verhalten sowie eine gewünschte Betriebskultur zu erfahren und zu üben. Diese Erfahrung könnte sich auf die weitere Organisationskultur über die Form der Gruppe auswirken. Voraussetzung ist jedoch die Berücksichtigung der Grenzen der Methode und deren aktive Bearbeitung (siehe Kapitel 3.8.2).

#### ***4.2.2 Mögliche Auswirkungen auf Mentale Modelle***

Mentale Modelle (siehe Kapitel 2.2.2) sind tiefsitzende, oft auch unterbewusste Denkmuster und Annahmen. Diese beeinflussen unser Verhalten sowie die Art und Weise, wie wir auf die Welt schauen. Sie können Einfluss darauf nehmen, wie wir Veränderungen begegnen (vgl. Senge, 2011, S. 18). Zu finden sind sie auf individueller sowie auf Gruppenebene (vgl. Nerdinger et al., 2019, S. 124).

Die Chancen, die sich durch die Kollegiale Beratung hierfür eröffnen, sind vielfältig. Eine Studie von DeChurch & Mesmer-Magnus (2010) belegt, dass das Teilen und Reflektieren von Mentalen Modellen zu einer Steigerung der Gemeinschaftsleistung sowie des Wir-

Gefühls führt (vgl. DeChurch & Mesmer-Magnus, 2010, S. 32-53). Gelingt es in einer Gruppe, psychologische Sicherheit (siehe Kapitel 3.8.1) herzustellen, könnte dies dazu beitragen, dass sich die Gruppenmitglieder öffnen, sich ihrer Mentalen Modelle bewusstwerden und diese aktiv reflektieren, was eine Steigerung der oben genannten Faktoren nach sich ziehen könnte. Der durch die Kollegiale Beratung strukturierte und geübte Dialog kann den Teilnehmenden neue, ihnen bisher unbekannte Perspektiven eröffnen (vgl. Schmid et al., 2019, S. 69; Veith 2008a, S. 63; Tietze, 2010, S. 60) sowie implizites Erfahrungswissen zutage fördern (vgl. Schmid et al., 2019, S. 74; Schmid, 2010, S. 17). Der Dialog unterstützt die aktive Arbeit an Mentalen Modellen.

Da nicht nur Denken Verhalten beeinflusst, sondern auch Verhalten Denken (vgl. Maturana & Varela, 1987, S. 32), ist zu erwarten, dass die in der Kollegialen Beratung praktizierten Techniken in der vorgegebenen Ablaufstruktur (Verhalten) sich ebenfalls auf die Mentalen Modelle (Denken) der Teilnehmenden positiv auswirken. Sie könnten durch das regelmäßige Sammeln von verschiedenen Lösungsvorschlägen und das Einbringen vielfältiger Perspektiven im Beratungsprozess eine lösungsorientierte, offenere Haltung entwickeln.

Erleben Organisationsmitglieder innerhalb der Kollegialen Beratungsgruppe keine oder nur eine geringe psychologische Sicherheit, so hat dies Einfluss auf das Teilen und die mögliche Besprechung individueller sowie gemeinsamer Mentaler Modelle (vgl. Edmondson, 2021, S. 9, S. 13, S. 14f.). Dieses Erleben kann sich daraufhin auch über die Kollegiale Beratung hinaus auf die Organisation auswirken.

Es ist zu ergänzen, dass es sich bei der Kollegialen Beratung um ein leitungloses Format handelt, in dem Menschen kollegial zusammenarbeiten. Sie sind nicht zwingend Experten auf dem jeweiligen Feld, das gerade bearbeitet wird. Gegebenenfalls bedarf es einer fundierten Ausbildung oder eines anderen Formates als dem der Kollegialen Beratung (vgl. Tietze, 2003, S. 40). Gerade wenn es sich um Mentale Modelle handelt, könnte dies aus Sicht der Autorin die Möglichkeiten von Kollegialer Beratung übersteigen.

#### ***4.2.3 Mögliche Auswirkungen auf Könnerschaft***

Die Disziplin der Könnerschaft (siehe Kapitel 2.2.2) bezieht sich auf die Persönlichkeitsentwicklung. Sie beschreibt eine Haltung der lebenslangen Weiterentwicklung und der Entfaltung des eigenen Potenzials (vgl. Senge, 2011, S. 17).

Ein Kompetenzzuwachs im Bereich der eigenen Könnerschaft soll dazu führen, dass das Systemdenken der Menschen ansteigt. Sie sollen sich mehr mit dem größeren Ganzen verbunden fühlen und nicht nur ihr persönliches Interesse in den Fokus rücken (vgl. Senge, 2011, S. 185).

Die Literaturrecherche von Tietze (2010) belegt, dass der Einsatz von Kollegialer Beratung sich vor allem auf die Kompetenzentwicklung und das damit verbundene Kompetenzzempfinden der Teilnehmenden positiv auswirkte. Er sieht besonders eine „Verbesserung von kommunikativen, sozialen und beraterischen Kompetenzen“ (Tietze, 2010, S. 55). Des Weiteren werden „Selbstreflexion“ und „Problemlösekompetenz“ (Tietze, 2010, S. 61) aufgeführt. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Disziplin der Könnerschaft durch die Kollegiale Beratung unterstützt wird. Sie stellt damit einen Übungsraum zur Entwicklung von neuen und den Ausbau bestehender Kompetenzen dar. In der genannten Literaturrecherche wurde herausgearbeitet, dass der Einsatz von Kollegialer Beratung bereits in einer geringen Regelmäßigkeit dazu führte, dass die Teilnehmenden ihre Arbeitsbelastung als geringer einstufen (vgl. Tietze, 2010, S. 59-62), was sich ebenfalls als dieser Kerndisziplin zuträglich einordnen lässt.

Die Kollegiale Beratung wird von Tietze als „wichtige Form selbstorganisierten kollektiven Lernens“ (Tietze, 2013, S. 26) angesehen. Die dort praktizierte Selbstverantwortung für das Lösen von Problemen sowie für die Gruppendynamik könnte aus Sicht der Autorin eine weitere positive Auswirkung auf die Kompetenzentwicklung der Individuen und damit auf den Kontext von lebenslangem Lernen haben.

Kollegiale Beratung als ein Format des Gruppenlernens wirkt sich positiv auf Verhaltensveränderungen aus, da Gruppenformate im Vergleich zu individuellen Lernformaten diese besser unterstützen (vgl. Macy & Izumi, 1993, S. 295). Das Format der Kollegialen Beratung ermöglicht ein stellvertretendes Lernen. Es wird also nicht nur anhand eigener Fälle gelernt, sondern es kann auch durch die der anderen mitgelernt werden (vgl. Fengler et al., 2000, S. 190; Tietze, 2010, S. 60). Die Könnerschaft, das Potenzial und die Kompetenzen der Einzelnen werden damit für die Beratungsgruppe nutzbar. Dies erfolgt abseits der primären Ablauforganisation (Senge, 2011, S. 27). Jedoch gilt bei dieser Kerndisziplin, wie im Falle der Mentalen Modelle, dass es Bereiche geben kann, die einer speziellen Expertise bedürfen, was das leitungslöse, kollegiale Format der Kollegialen Beratung ggf. nicht abdecken kann (vgl. Tietze Q1, S. 40).

#### ***4.2.4 Mögliche Auswirkungen auf die gemeinsame Vision***

Als gemeinsame Vision beschreibt Senge ein Bild von der Zukunft, das eine Gruppe miteinander teilt und das es vermag, Energie freizusetzen und ein „Wir-Gefühl“ zu erzeugen, welches Menschen anspornt, an sich und gemeinsam an etwas Größerem zu arbeiten (vgl. Senge, 2011, S. 19f.). Senge spricht dabei von einem „Spannungsfeld“, das es herzustellen gilt, zwischen eben diesem Zielzustand und der Ausgangssituation, in der sich Menschen und Organisationen befinden. Damit soll Energie freigesetzt werden, ebendieses Ziel zu erreichen (vgl. Senge, 2011, S. 246f.). Als Hürde auf diesem Weg nennt er die Probleme und Herausforderungen des Alltags und spricht den Führungskräften hierbei eine zentrale Rolle zu (vgl. Senge, 2011, S. 237).

Kollegiale Beratung ist methodisch dazu in der Lage, die Problemlösekompetenz neben weiteren Kompetenzen zu verbessern und nutzt hierfür die Kraft der Gruppe (vgl. Tietze, 2020, S. 221). Aus Sicht der Autorin unterstützt die Kollegiale Beratung damit konkret das Überwinden möglicher Hürden auf dem Weg hin zum gesetzten Ziel. Sie schlussfolgert, dass, auch wenn nur eine Basisversion der Kollegialen Beratung praktiziert wird, die Teilnehmenden ihre Problemlösekompetenzen verbessern. Dies hat einen maßgeblichen und direkten Einfluss auf das Erreichen einer Vision, wodurch auch die von Senge genannten Führungskräfte entlastet werden könnten, da die Menschen ein Werkzeug an die Hand bekommen, um selbstgesteuert zu Lösungen zu finden, um sich ihrer oder der kollektiven Vision anzunähern.

Auch die bereits erwähnte Dialogkompetenz, die dazu beitragen kann, eine gemeinsame Vision zu entwickeln, wird durch die Kollegiale Beratung professionalisiert (vgl. Schmid et al., 2019, S. 96). Die Autorin schlussfolgert, dass das Gruppenformat es ermöglicht, dass Einzelne ihre individuellen Visionen teilen und dort Bestärkung sowie konkrete Impulse zur Umsetzung erhalten können. Es besteht außerdem die Möglichkeit, dass im gemeinsamen Dialog auch eine gemeinsame Vision entsteht.

#### ***4.2.5 Mögliche Auswirkungen auf das Systemdenken***

Das Systemdenken bildet die Disziplin, die alle anderen umfasst. Sie beschreibt einen ganzheitlichen Blick von den großen, übergeordneten bis hin zu den kleinen Zusammenhängen. Mit ihr ist es den Menschen möglich, Muster zu erkennen und zu verändern (vgl. Senge, 2011, S. 17f.). Dies lässt die Autorin zu der Annahme kommen,

dass alle vorher genannten Auswirkungen Kollegialer Beratung auf die anderen vier Kerndisziplinen ebenfalls auf das Systemdenken einwirken. Die dominanteste Auswirkung durch den Einsatz Kollegialer Beratung auf die Disziplin des Systemdenkens sieht die Autorin im strukturierten Einbringen und Reflektieren unterschiedlicher Perspektiven und Informationen (vgl. Schmid et al., 2010, S. 69; Veith 2008a, S. 63; Tietze, 2010, S. 60). Gelingt es einer Organisation, dies zu kultivieren und in einer Dialogkultur auch außerhalb der Kollegialen Beratungsgruppe zu leben, kann dies das Systemdenken einer Organisation stärken (vgl. Schmidt et al., 2019, S. 96). Die Teilnehmenden lernen, dass ihre Perspektive nur eine von mehreren Wirklichkeitskonstruktionen darstellt. Es gibt nicht die eine Wahrheit (vgl. Watzlawick, 1985, S. 311). Lewins „Feldtheorie“ (Lewin, 1982, S. 196) unterstreicht die Rolle der Umwelt, um nachhaltige Änderungen des Verhaltens herbeizuführen. Individuum und Umwelt wirken aufeinander und können nicht losgelöst voneinander betrachtet werden (vgl. Lewin, 1982, S. 196). Die Perspektiven der anderen Teilnehmenden tragen so zu einem größeren Systemdenken innerhalb und außerhalb der Kollegialen Beratungsgruppe bei.

Des Weiteren wird im Rahmen der Kollegialen Beratung das Prozesslernen kultiviert (siehe Kapitel 2.2.1). Dies beschreibt die Fähigkeit von Individuen oder einer Organisation, die eigene Lernfähigkeit durch eine Art Meta-Reflexion zu verbessern, indem die hinderlichen und die förderlichen Elemente in den Blick genommen und reflektiert werden (vgl. Fuchs & Kaiser, 2010, S. 171). Auch die in der Kollegialen Beratung geübte Praxis kann nach Ansicht der Autorin das Systemdenken fördern. Ob eine kollegiale Beratungsgruppe jedoch ein Niveau erreicht, auf dem sie ein Prozesslernen praktiziert, das in ein Systemdenken mündet, hängt von mehreren Faktoren ab (siehe Kapitel 3.6). Auch hier muss erwähnt werden, dass es sich bei der Kollegialen Beratung um ein leitungsloses Format handelt, innerhalb dessen sich Menschen kollegial beraten, was bedeutet, dass die Teilnehmenden nicht zwingend die Kompetenzen mitbringen oder diese im Laufe der Zeit entwickeln, die es benötigt, um das volle Potenzial der Kollegialen Beratung zu entfalten (vgl. Tietze Q1, S. 40).

## **5 Fazit, kritische Reflexion und Ausblick**

Diese Arbeit schließt mit einem Fazit sowie einer kritischen Reflexion mit Ausblick auf weitere Möglichkeiten zur Forschung ab.

### **5.1 Fazit**

Das Ziel dieser Arbeit bestand darin, herauszuarbeiten, ob sich Kollegiale Beratung als Instrument zur Förderung einer Lernenden Organisation eignet. Dafür wurden mögliche Auswirkungen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung auf die fünf Kerndisziplinen der Lernenden Organisation nach Senge (2011) untersucht (siehe Kapitel 4).

Um diese Fragestellung beantworten zu können, thematisierte die Autorin zunächst die Themen Organisationales Lernen, die Lernende Organisation nach Senge (2011) sowie verschiedene Formate der Kollegialen Beratung. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Format der Kollegialen Beratung und damit verbunden mit der ersten Forschungsfrage, bezüglich möglicher Auswirkungen (Chancen und Grenzen) durch den Einsatz von Kollegialer Beratung (siehe Kapitel 3.8) wurde für sie deutlich, dass diese Methode mehr bewirken kann, als die Problemlösekompetenz der Teilnehmenden zu verbessern.

Kapitel 3.8 lieferte ihr damit die Vorlage für die Beantwortung der weiterführenden zweiten Forschungsfrage. Für diese führte die Autorin die genannten Ergebnisse (siehe Kapitel 3.8) mit den fünf Kerndisziplinen der Lernenden Organisation nach Senge (2011) zusammen, wodurch die indirekten Auswirkungen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung stärker in den Fokus rückten.

Aus dieser Erkenntnis heraus, kann Kollegiale Beratung als eine strukturierte und effiziente Form der Kerndisziplin „Team-Lernen“ betrachtet werden, die den Dialog zwischen Gleichgestellten organisiert und damit eine Kultur des gemeinsamen Lernens etabliert. Team-Lernen und Kollegiale Beratung als eine mögliche Form dessen, profitieren von dem Bewusstsein individueller Mentaler Modelle sowie deren Könnerschaft und unterstützen ihre Weiterentwicklung. Die Kollegiale Beratung kann einen sicheren, vertrauten und vertrauensvollen Reflexionsraum für die Teilnehmenden darstellen, in dem persönliches und gemeinsames Wachstum gefördert wird. Dies macht die Kollegiale Beratung für die Lernende Organisation und die in ihr lernenden Menschen

zu einem potenziellen Ort, an dem sie sich weiterentwickeln können und der ihnen dabei hilft, mit Unsicherheit und Instabilität in ihrer Umgebung umzugehen.

Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass durch den Dialog in Form der Kollegialen Beratung geteilte Mentale Modelle erzeugt werden, die gemeinsame Vision verfestigt und ein Systemdenken weiter angeregt wird. Was auf die Herausforderungen bezüglich einer steigenden Komplexität sowie Mehrdeutigkeit der Umwelt positiv einzuwirkt.

Die Autorin sieht jedoch Unterschiede im Einfluss der Kollegialen Beratung auf die fünf Kerndisziplinen. Vor allem bei Team-Lernen, Könnerschaft und Systemdenken sieht sie Chancen durch deren Einsatz, die hier nochmals zusammengefasst werden.

Chancen für das Team-Lernen ergeben sich durch das in der Kollegialen Beratung strukturierte, selbstgesteuerte Format des Gruppenlernens. Hierin kann gewünschtes Verhalten geübt und erlebt werden, welches über die Kollegiale Beratungsgruppe seinen Weg in die Gesamtorganisationskultur finden kann. Beispiele hierfür sind das Führen von Dialogen und das Empfinden von psychologischer Sicherheit in einer Gruppe.

Die Könnerschaft profitiert von gesteigerten Kompetenzen sowie einem damit einhergehenden gesteigerten Kompetenzempfinden durch die Kollegiale Beratung. Die als geringer wahrgenommene Arbeitsbelastung wirkt sich positiv auf diese Kerndisziplin aus. Eine besondere Kompetenz, die innerhalb dieses Formates ausgebildet wird, ist die Selbstorganisation und damit einhergehend der Umgang mit Gruppendynamiken.

Das Systemdenken erweitert sich durch das strukturierte Einbringen unterschiedlicher Perspektiven der Teilnehmenden einer Kollegialen Beratungsgruppe und die Kultivierung des Dialoges. Außerdem wird das Systemdenken als allumfassende Kerndisziplin indirekt durch die Stärkung der anderen Kerndisziplinen mit beeinflusst.

Betrachtet man die Kerndisziplin der gemeinsamen Vision, so ist es möglich, durch die Kollegiale Beratungspraxis Kompetenzen zu entwickeln, die den Aufbau einer gemeinsamen Vision sowie das Überwinden von Hürden auf dem Weg zur Vision erleichtern.

Als essenzielle Grenze der Kollegialen Beratung wird im Kontext der Lernenden Organisation die Abwesenheit einer professionellen Leitung deutlich, die in der Lage ist,

aufgrund ihrer Expertise wichtige Impulse zu geben, konkretes Wissen zu vermitteln und komplexere Problemstellungen zu begleiten. Dies braucht es aus Sicht der Autorin jedoch, um an Mentalen Modellen oder einer gemeinsamen Vision zu arbeiten. Hier kann die Arbeit mit Experten einen Mehrwert bringen.

Wie bereits im Kontext der Organisationsentwicklung in Kapitel 2.1.4 dargestellt, möchte die Autorin nochmals die Ergebnisse der Feldstudien von Macy & Izumi (1993) aufgreifen, aus denen hervorgeht, dass es ohne strukturelle Anpassungen keine Transformation einer Organisation geben kann (vgl. Macy & Izumi, 1993, S. 295). Will man also zu einer wahrhaften Lernenden Organisation werden, braucht es strukturelle Anpassungen, die diese unterstützen. Will man die Kollegiale Beratung als ein mögliches Werkzeug zur Förderung einer Lernenden Organisation nach Senge (2011) einsetzen, so sollte man die Voraussetzungen (siehe Kapitel 3.6) für erfolgreiche Kollegiale Beratung von Organisationsseite aus schaffen. Ein Beispiel hierfür wäre, die Zeit die Mitarbeitende mit der Teilnahme an Kollegialer Beratung verbringen, ihrer Arbeitszeit anzurechnen. Oder in eine intensive Einführungsphase zur Methode und dafür benötigte Kompetenzen zu investieren.

Zusammenfassend sieht die Autorin in der Kollegialen Beratung ein hilfreiches Instrument, das vor allem durch die Stärkung der Individuen mithilfe der Gruppe zum Aufbau einer Lernenden Organisation beitragen kann. Aufgrund der benannten Grenzen der Methode (siehe Kapitel 3.8.2) sowie der Ausführung von Macy & Izumi im vorangegangenen Abschnitt, empfiehlt sie diese als begleitendes, jedoch nicht ausschließliches Instrument zur Unterstützung der Lernenden Organisation.

## **5.2 Kritische Reflexion und Ausblick**

Die anfängliche Annahme der Autorin bestand darin, dass die beiden Modelle „Kollegiale Beratung“ und „Lernende Organisation“ eine hohe Deckungsgleichheit haben. Nach intensiver Auseinandersetzung mit den beiden Themen in den Kapiteln 2.2 und 3 musste sie diese Annahme jedoch verwerfen. Es lassen sich zwar Gemeinsamkeiten ableiten, jedoch keine direkte Deckungsgleichheit feststellen, da die Modelle von unterschiedlichen Annahmen ausgehen: Die Kollegiale Beratung baut ihr Konzept auf

der Gruppe (Gruppenlernen) auf und geht von ihr aus, die Lernende Organisation von Senge (2011) stellt das Individuum (individuelles Lernen) stärker in den Mittelpunkt.

Es lassen sich jedoch Parallelen zwischen der Lernenden Organisation nach Senge (2011) (Kapitel 2.2.2) und der Organisationsentwicklung (Kapitel 2.1) herstellen. Die Nähe zwischen Organisationsentwicklung (Kapitel 2.1) und Kollegialer Beratung (Kapitel 3) lässt die Organisationsentwicklung aus Sicht der Autorin damit zum verbindenden Element werden.

Die Forschungsfragen dieser Masterarbeit wurden von der These geleitet, dass die Kollegiale Beratung eine „Keimzelle“ für das Entstehen der Lernenden Organisation darstellt, weil in der Kollegialen Beratung im Kleinen einige Prinzipien in der Gruppe geübt werden, die der Lernenden Organisation nach Senge (20011) zuträglich sind. Diese Annahme trifft aus Sicht der Autorin zu, jedoch stellt sie durch die nähere Auseinandersetzung mit den Themen weitere Thesen auf, an die weiterführende wissenschaftliche Arbeiten anknüpfen können:

- Keine lernende Organisation und keine Kollegiale Beratung ohne Organisationsentwicklung.
- Eine lernende Organisation, wie Senge sie beschreibt, stellt die Voraussetzung für die Durchführung von fortgeschrittenen Varianten der Kollegialen Beratung dar.
- Ist bereits eine lernende Organisation vorhanden, so dient die Kollegiale Beratung als Werkzeug, um sich selbst zu reflektieren.

Die Frage, welche weiteren Werkzeuge sich positiv auf die Bildung einer Lernenden Organisation, wie Senge (2011) sie beschreibt, auswirken könnten, birgt Potenzial für weitere wissenschaftliche Arbeiten.

## Literaturverzeichnis

- Argyris, C. & Schön, D. A. (2002): Die lernende Organisation: Grundlagen, Methoden, Praxis (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta
- Akinci C. & Sadler-Smith, E. (2019): Collective Intuition: Implications for Improved Decision Making and Organizational Learning. *Brit J Manage* 30(3)
- Becker, F. (1992): Selbstentwicklung. In: *Personalwirtschaft*. Sonderheft 1992
- Becker, H. & Langosch, I. (1995): Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis (5. Aufl.). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag
- Behrmann, D. (2010): Lernen in der Organisation – Rekonstruktionen zum Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen. In: Heidsiek, C.; Petersen, J. (Hrsg.), *Organisationslernen im 21. Jahrhundert*. Festschrift für Harald Geißler. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Bergmann, F. (2004): *Neue Arbeit, neue Kultur* (1. Aufl.). Freiamt im Breisgau: Arbor Verlag
- Belardi, N. (1992): *Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung*. Paderborn: Junfermann
- Biemann, T. & Weckmüller, H. (2021): Psychologische Sicherheit: Erfolgsfaktor für Teamerfolg jenseits der Teamzusammensetzung. In: *PERSONALquaterly*. Wissensjournal für die Personalpraxis. 73. Jahrgang, Heft Nr. 4, 2021
- Billing, B. (2003): Kollegiale Fallberatung als didaktisches Verfahren in Seminaren für Führungskräfte und Manager – Unterstützung der Praxis und Transferorientierung. In: Hans-Werner Franz & Ralf Kopp (Hrsg.). *Kollegiale Fallberatung – State of the Art und organisationale Praxis*. Bergisch Gladbach: EHP.
- Bohm, D. (1996): *On Dialogue*. Lee Nichol, ed. London: Routledge
- Brandenburg, T. (2012): Kollegiale Fallberatung als Beratungsformat für Fach- und Führungskräfte. In: Thielsch, M. T. & Brandenburg T. (Hrsg.): *Praxis der Wirtschaftspsychologie II*. Münster: MV Wissenschaft

- Cabrera, D. (2020): Mental Models Cause Behavior: An Interview with Dr. Derek Cabrera. Abgerufen unter: <https://blog.cabreraresearch.org/slider-m-b> am 16.11.23
- Cabrera, D. & Cabrera, L. & Powers, E. (2015): A Unifying Theory of Systems Thinking with Psychosocial Applications. In: Systems Research and Behavioral Science, Vol. 32, Issue 5. Abgerufen unter: [https://www.researchgate.net/publication/281672363\\_A\\_Unifying\\_Theory\\_of\\_Systems\\_Thinking\\_with\\_Psychosocial\\_Applications](https://www.researchgate.net/publication/281672363_A_Unifying_Theory_of_Systems_Thinking_with_Psychosocial_Applications) am 23.11.23
- Crosson, M. M. & Lane, H. W. & White, R. E. (1999): An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. In: The Academy of Management Review, Jul. 1999, Vol 24, No 3 (Jul. 1999). <https://doi.org/10.2307/259140>
- DeChurch, L. A. & Mesmer-Magnus, J. R. (2010): The cognitive underpinning of effective teamwork: a meta-analysis. Journal of Applied Psychology, 93
- Duncan, R. B. & Weiss, A. (1979): Organizational learning: Implications for organizational design. Research in Organizational Behavior. Amsterdam: Elsevier
- Eberl, P. (1996): Die Idee des organisationalen Lernens. Konzeptionelle Grundlagen und Gestaltungsmöglichkeiten. Bern: Haupt
- Edmondson, A. (2021): Die angstfreie Organisation. Wie Sie psychologische Sicherheit am Arbeitsplatz für mehr Entwicklung, Lernen und Innovation schaffen. München: Vahlen
- Elbe, M. & Peters, S. (2016): Die temporäre Organisation. Heidelberg: Springer Gabler
- Elias, N. (1970): Was ist Soziologie? München: Juventa
- Erhardt, U. & Elbe, M. (2018): Einführung in die Organisationsentwicklung, Studienbrief OE0110 im Rahmen des Fernstudiengangs Organisationsentwicklung, TU Kaiserslautern
- Fatzer, G. (1999): Lernen und Lernende Organisation – Mythos und Realität. Abgerufen unter: <https://www.researchgate.net/publication/299812543> am 23.11.23
- Fengler, J. & Sauer, S. & Stawicki, C. (1994): Peer-Group-Supervision. In: Pühl, H. (Hrsg). Handbuch der Supervision 2 (2. Aufl.). Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess

- Fielding, M. (2001): Learning Organisation or Learning Community? A Critique of Senge. In: Philosophy of Management Volume 1, 2001. <https://doi.org/10.5840/pom20011211>
- French, W. L. & Bell jr., C. H. (1990): Organisationsentwicklung: sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung (3. Aufl.). Bern: UTB
- Fuchs, A. & Kaiser, A. (2010): Der Ausbruch aus dem Hamsterrad. Werkzeuge zur harmonischen und befriedigenden Verbindung von Leben und Arbeit. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag. <http://dx.doi.org/10.7767/boehlau.9783205790976.167>
- Galler, K. (2003): Kollegiale Fallberatung als Instrument des organisationalen Lernens in einer Beraterorganisation. In: Hans-Werner Franz & Ralf Kopp (Hrsg.). Kollegiale Fallberatung – State of the Art und organisationale Praxis. Bergisch Gladbach: EHP
- Garvin, D. A. (1993): Building a learning organization. Harvard Business Review, 71(4)
- Goodwyn, N. & Beech, N. & Garvey, B. & Gold, J. & Gulliford, R. & Auty, T. & Sajjadi, A. & Arrigoni, A. & Mahtab, N. & Jones, S. & Beech, S. (2022): Flying high: pilot peer coaching to champion well-being and mitigate hazardous attitudes. In: European Journal of Training and Development, December 2022. <http://dx.doi.org/10.1108/EJTD-09-2021-0136>
- Grieves, J. (2008): Why we should abandon the idea of the learning organization. In: The Learning Organization, Vol. 15, No. 6. Emerald Group Publishing Limited. <http://dx.doi.org/10.1108/09696470810907374>
- Hendriksen, J. (2000): Intervision. Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule. Weinheim: Beltz
- Houston, G. (1985): Group supervision of group work. Self & Society, 13(2) <https://doi.org/10.1080/03060497.1985.11084673>
- Jamali, D. & Sidani, Y. (2008): Learning organizations: diagnosis and measurement in a developing country context. In: The Learning Organization, Vol. 15 No. 1,
- Kaltenecker, S. (2017): Selbstorganisierte Unternehmen. Management und Coaching in der agilen Welt. Heidelberg: dpunkt

- Kets de Vries, M. (2005): Leadership Group Coaching in Action: The Zen of Creating High Performance Teams. Academy of Management Executive, 19,1
- Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung: Begriffliche Grundlagen. Abgerufen unter: [https://www.abwf.de/QUEM/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche\\_grundlagen.pdf](https://www.abwf.de/QUEM/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf) am 15.11.23
- Korsmeier, S. (2009). Kollegiale Fallberatung. In: Markus Schwemmler & Bernd Schmid (Hrsg.). Systemisch beraten und steuern live – Modelle und Best Practices in Organisationen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Kühl, S. (2002): Visualisierte Diskussionsführung. In: Kühl, S. & Strodtholz, P. (Hrsg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg
- Kluge, A. & Schilling, J. (2000): Organisationales Lernen und Lernende Organisation – ein Überblick zum Stand von Theorie und Empirie. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Oktober 2000, Vol. 44, No. 4, 179-191. <http://dx.doi.org/10.1026//0932-4089.44.4.179>
- König, O. (2007): Gruppendynamik und die Professionalisierung psychosozialer Berufe. Heidelberg: Carl-Auer Verlag
- Kopp, R. & Vonesch, L. (2003): Die Methodik der Kollegialen Fallberatung. In: Hans-Werner Franz & Ralf Kopp (Hrsg.). Kollegiale Fallberatung – State of the Art und organisationale Praxis. Bergisch Gladbach: EHP
- Kurpius, D. (1993): The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. Book Review. In: Consulting Psychology Journal. Fall 1993, Vol. 45 No. 4
- Lefrancois, R. Guy (2006): Psychologie des Lernens (4. Aufl.). Heidelberg: Springer
- Lewin, K. (1982): Feldtheorie. Kurt Lewin Werkausgabe. Band 4. Bern: Huber
- Luhmann, N. (2000): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität (5. Aufl.). Stuttgart: UTB
- Lippmann, E. (2009): Intervision: Kollegiales Coaching professionell gestalten (2. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag

- Little, A. D. (1995): Management der Lernprozesse im Unternehmen. Wiesbaden: Gabler
- Livingstone, D. W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management; QUEM – Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Kompetenz für Europa, Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin, 1999. Berlin: Arbeitsgemeinschaft QUEM, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung
- Macy, B. A. & Izumi, H. (1993): Organizational Change, Design, and Work Innovation: A Meta-Analysis of 131 North American Field Studies-1961-1991. Abgerufen unter:  
[https://www.researchgate.net/publication/362225717\\_Organizational\\_Change\\_Design\\_and\\_Work\\_Innovation\\_A\\_Meta-Analysis\\_of\\_131\\_North\\_American\\_Field\\_Studies---1961-1991](https://www.researchgate.net/publication/362225717_Organizational_Change_Design_and_Work_Innovation_A_Meta-Analysis_of_131_North_American_Field_Studies---1961-1991) am 15.11.23
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München: Scherz (Goldmann TB)
- Maurer, T. J. & Weiss, E. M. & Barbeite, F. G. (2003): A Model of involvement in workrelated learning and development activity. The effects of individual, situational, motivational, and age variables. Journal of Applied Psychology, 88 (4)
- Nerdinger, F. W. & Blickle, G. & Schaper, N. (2019): Arbeits- und Organisationspsychologie (4. Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4>
- Nonaka, I. & Takeuchi H. (1995): Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen – 1997. Frankfurt/Main, New York: Campus
- North K. (2005): Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen (4. Aufl.) Wiesbaden: Gabler
- Petersen, J. (1998): Organisationslernen als Management von Unsicherheiten. In: Behrmann, D. & Geißler, H. & Krahmann-Baumann, B. (Hrsg.), Organisationslernen konkret. Frankfurt am Main: Peter Lang

- Petersen, J. & Olesch, J. (2019): Individuelles und Organisationales Lernen im Betrieblichen Kontext, Studienbrief OE0320 im Rahmen des Fernstudiengangs Organisationsentwicklung, TU Kaiserslautern
- Rappe-Giesecke, K. (1990): Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision. Berlin; Heidelberg; New York; London; Paris; Tokyo; Hong Kong: Springer Verlag
- Rimmasch, T. (2003): Kollegiale Fallberatung – was ist das eigentlich? Grundlagen, Herkunft, Einsatzmöglichkeiten des Verfahrens. In: Franz, H. W. & Kopp, R. (Hrsg.). Kollegiale Fallberatung – State of the Art und organisationale Praxis. Bergisch Gladbach: EHP
- Roth, J. K. (1984): Hilfe für Helfer. Balint-Gruppen. München: Piper
- Rowell, P.C. (2011): Group supervision of individual counseling. In: Ladany N. & Bradley L. J. (Hrsg.), Counselor supervision (4. Aufl.). New York: Routledge
- Sartre, J. P. (1973): Un théâtre de situation. Paris: Gallimard.
- Schermuly, C. C. (2019): New Work – Gute Arbeit gestalten. Psychologisches Empowerment von Mitarbeitern (2. Aufl.). Freiburg, München, Stuttgart: Haufe Group
- Schimank, U. (2005): Organisationsgesellschaft. In: Jäger, W. & Schimank, U. (Hrsg.): Organisationsgesellschaft. Facetten und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2018): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS
- Schiersmann, C. & Hausner, M. B. (2023): Kollegiale Beratung. Komplexe Situationen gemeinsam meistern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Schindler, W. & Spangler, G. (Hg.) (2023): Kollegiale Beratung. Online und offline im Heilsbronner Modell (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag
- Pallasch, W. & Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.). Beratung – Training – Supervision: Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim, München: Juventa

- Schmid, B. & Veith, T. & Weidner, I. (2010): Kollegiale Beratung: Lernen und Kooperieren im Arbeitsprozess. In: Wirtschaftspsychologie aktuell 04/2020.
- Schmid, B. & Veith, T. & Weidner, I. (2019). Einführung in die kollegiale Beratung (3. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer
- Schnauffer, H.-G. (1997): Organisationales Lernen und die Konzeption der fünften Disziplin nach Peter M. Senge. Diplomarbeit. Diplomatica Verlag. Abgerufen unter:  
[https://books.google.de/books?hl=de&lr=&id=SZh9AQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=die+f%C3%BCnfte+disziplin+chancen+und+grenzen+des+modells&ots=U7puTeWrt5&sig=Ojgnr8BA0RE64\\_5bY6uh5BXmz3Q&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.de/books?hl=de&lr=&id=SZh9AQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=die+f%C3%BCnfte+disziplin+chancen+und+grenzen+des+modells&ots=U7puTeWrt5&sig=Ojgnr8BA0RE64_5bY6uh5BXmz3Q&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) am 16.11.23
- Schwab, K. & Zahidi, S. (2020): The Future of Jobs Report 2020. Genf: World Economic Forum. Abgerufen unter: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2020/> am 23.11.23
- Senge, P. M. (2011): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation (11. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag
- Thiel, H-U. (1994): Professionelle und kollegiale Supervision – Begründung und Praxis ihrer Kombination. In: Pühl, H. (Hrsg). Handbuch der Supervision 2. Berlin: Edition Marhold
- Thiel, H.-U. (2000): Zur Verknüpfung von kollegialer und professioneller Supervision. In: Pühl, H. (Hrsg.). Handbuch der Supervision 2. Berlin: Wissenschaftsverlag V. Spiess
- Thielsch, M. T. & Brandenburg, T. (2012). Praxis der Wirtschaftspsychologie II: Themen und Fallbeispiele für Studium und Anwendung. Münster: MV-Verlag
- Tietze, K.-O. (2003): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Hamburg: Rowohlt
- Tietze, K.-O. (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Tietze, K.-O. (2013): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln (6. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt
- Tietze, K.-O. (2019): Kollegiale Beratung – einfach aus der Ferne, komplex aus der Nähe. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/s11613-019-00622-x>
- Triplett, N. (1897): The dynamogenic factors in pacemaking and competition. American Journal of Psychology, 9. <https://doi.org/10.2307/1412188>
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1998): Dimensions of the Learning Organization Questionnaire, Partners for the Learning Organization. Warwick: RI
- Watzlawick, P. (1985): Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? München: Piper
- Yalom, I. D. (1992). Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie. München: Pfeiffer
- Yankelovich, D. (1999): The Magic of Dialogue: Transforming Conflict into Cooperation. New York: Simon & Schuster

## **Anhang-Verzeichnis**

Anhang 1: Mögliche Chancen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung in Bezug auf die fünf Kerndisziplinen der Lernenden Organisation nach Senge (2011) Ausführliche Darstellung.....	68
Anhang 2: Mögliche Grenzen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung in Bezug auf die fünf Kerndisziplinen der Lernenden Organisation nach Senge (2011) Ausführliche Darstellung.....	70

# Anhang

## Anhang 1: Mögliche Chancen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung in Bezug auf die fünf Kerndisziplinen der Lernenden Organisation nach Senge (2011) Ausführliche Darstellung

Was sind mögliche Auswirkungen (Chancen & Grenzen) beim Einsatz kollegialer Beratung?		Auf welche der fünf Kerndisziplinen der lernenden Organisation nach Peter Senge könnten diese möglichen Auswirkungen Einfluss nehmen?  Markiert durch "x"				
Mögliche Chancen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung aus Kapitel 3.8.1.	Mögliche Chancen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung - SCHLAGWORT	Team-Lernen	Mentale Modelle	Könnerschaft	Gemeinsame Vision	Systemdenken
Bei der Kollegialen Beratung können alle „vier Formen der Wissensumwandlung [...] Sozialisation, Externalisierung, Internalisierung und Kombination.“ (Siehe Kapitel 2.2.1., Nonaka & Takeuchi, 1995, S. 75-85) vorgefunden werden. Des Weiteren besteht nicht nur die Möglichkeit explizites Wissen, sondern auch „implizites Erfahrungswissen“ (Schmid et al., 2019, S. 74) miteinander zu teilen und somit in der Organisation nutzbar zu machen. (vgl. Schmid et al., 2019, S. 74 & Schmid et al., 2010, S. 17) Implizites Wissen kann durch bewusste Reflexion und Teilen mit anderen, bspw. bei der Darstellung eines eigenen Problemfalles der Fallgebenden Person und den Dialog in der Gruppe, zu explizitem Wissen umgewandelt werden. Das eigene explizite Wissen kann darüber hinaus durch die Ergänzung des expliziten Wissens anderer weiter angereichert werden. Was bei der gemeinsamen Lösungsfindung der Beratenden der Fall sein kann. Umgekehrt kann erlebtes und beobachtetes implizites Wissen von anderen übernommen werden. Dies gilt für alle in der Beratung beobachteten und erlebten Inhalte. Auch explizit erworbenes Wissen kann durch Anwendung und Routine mit der Zeit zu implizitem Wissen werden. Ein Beispiel hierfür kann die formale Struktur und die Rahmenbedingungen der Kollegialen Beratung sein. Durch die regelmäßige Durchführung von Kollegialer Beratung kann sich diese mit der Zeit nach einem fließenden Dialog anfühlen und anfänglich gelernte Strukturen und Voraussetzungen sind möglicherweise von den Beteiligten nur schwer zu verbalisieren, aber implizit vorhanden. (vgl. Nonaka & Takeuchi, 1995, S. 75-85)	<b>Wissensmanagement</b>	x	x	x		x
„Kollegiale Beratung = kollegiales Lernen“ (Schiersmann & Thiel, 2018, S. 90) oder wie Tietze Kollegiale Beratung beschreibt „Im Hinblick auf die Gruppe insgesamt kann Kollegiale Beratung als wichtige Form selbstorganisierter kollektiven Lernens angesehen werden“ (Tietze, 2013, S. 26) – was auf die Förderung einer Lernkultur hindeutet. Kalteacker zählt die Kollegiale Beratung „zu den absoluten Herzstücken selbstorganisierter Unternehmenskulturen“. (Kalteacker, 2017, S. 183)	<b>Lernkultur, Selbstorganisation</b>	x		x	x	
„Wenn wir über uns nachdenken, wenn wir versuchen, uns zu verstehen, benutzen wir im Grunde das Wissen, das die anderen schon längst über uns haben.“ (Sartre, 1973, S. 239) Übertragen auf die Kollegiale Beratung macht dies deutlich, dass die Arbeit in Gruppen und damit die unterschiedlichen Perspektiven der anderen, dem Individuum helfen kann, sich selbst besser zu verstehen. Das Teilen unterschiedlicher Perspektiven und Informationen innerhalb der Beratung kann zu einem Gewinn an neuen Perspektiven führen, was neue Einsichten ermöglichen, und zu neuen Problemlösungen führen kann. Es werden sowohl Inhalte voneinander gelernt als auch die Art und Weise miteinander zu lernen kultiviert, was übergreifend zu einer positiven Lernkultur beitragen kann. Erlernte Kompetenzen aus der Kollegialen Beratung können auch in andere Kontexte der Organisation übertragen werden und diese effektiver machen. (vgl. Schmid et al., 2019, S. 69; vgl. Tietze, 2009, S.59-62) Beispielsweise die durch die Struktur der Methode vorgelebte und eingeübte „Dialogkultur“ (Schmid et al., 2019, S. 96). Auch Entscheidungen sowie das weitere Handeln der Fallgebenden, im Anschluss einer Fallberatung, profitieren von den unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen der Beratenden. Indem mehrere Augen auf ein Thema schauen und dieses besprechen und reflektieren, erhöht sich die Qualität der nächsten Schritte. Da das Problem nicht isoliert und allein bearbeitet wurde. (vgl. Lippmann, 2005, S. 19f)	<b>Perspektivwechsel, Lernkultur, Dialogkultur</b>	x	x	x	x	x
Schauen wir zurück auf das Kapitel 2.2.1., in dem Lernen in Gruppen, was Kollegiale Beratung darstellt, als das verbindende Element zwischen individuellem Lernen und organisationalem Lernen beschrieben wird, so könnte das Format eine mögliche Brücke zum organisationalen Lernen darstellen. Auch Becker und Langosch unterstützen diese Aussage. Sie sehen das Lösen von Problemen in einer Gruppe und die damit verbundene Gruppendynamik, die genutzt werden kann, als nützlich an. Sie stellen dadurch einen positiven Einfluss auf die Arbeit der Organisationsentwicklung und damit auf die Gesamtorganisation in Aussicht. (vgl. Becker & Langosch, 1995, S. 69 & S. 354) Eine nordamerikanische Feldstudie (siehe Kapitel 2.3) die die Wirkung von OE-Maßnahmen untersuchte, berichtet von positiven Verhaltensveränderungen, wenn diese auf Gruppen abzielten und keine nachweisbaren Verhaltensveränderungen, wenn Maßnahmen lediglich auf einzelne Organisationsmitglieder ausgerichtet wurden. (vgl. Macy & Izumi, 1993, S. 295) Was aus Sicht der Autorin ebenfalls den Vorteil und die Chance durch das Gruppensetting einer Kollegiale Beratung unterstreicht.	<b>Individuelles Lernen, lernen in Gruppen als Brücke zu Organisationalem Lernen</b>	x	x	x	x	x
Im Falle einer Gesamt-Prozessreflexion der Kollegialen Beratung auf Meta-Ebene kann das sogenannte „Prozesslernen“ erreicht werden. Ein Zustand, in dem eine Lernkultur vorhanden ist, in dem die Mitarbeitenden ohne Ängste über ihre Annahmen und Fehler sprechen können und damit das kollektive Wissen einer Organisation erweitern und kontinuierlich verbessern. Es geht also über das Einschleifen- sowie Doppelschleifen-Lernen hinaus (siehe Kapitel 2.2.1.). (vgl. Fuchs & Kaiser, 2010, S. 171) Schiersmann & Thiel gehen auch davon aus, dass die Reflexionsfähigkeit von Individuen, angeleitet durch „Reflexionsprozesse“, wichtig ist. Sie begründen dies mit dem Ansteigen der Bedeutung von Kreativität und damit Innovation in verschiedenen Bereichen unseres Lebens. (vgl. Schiersmann & Thiel, 2018, S. 83f)	<b>Reflexionsfähigkeit, Prozesslernen</b>	x	x	x		x
Da es sich bei der Kollegialen Beratung immer um Probleme dreht, die die Teilnehmenden einbringen, und darum Lösungen für diese zu finden (siehe Kapitel 3.5.) so schlussfolgert die Autorin, könnte dieser Raum dazu beitragen, dass es auch außerhalb der Kollegiale Beratung zur Normalität wird, über Probleme offen zu sprechen.	<b>Fehlerkultur</b>	x	x	x	x	x
Neben den individuellen Fallgebenden Personen profitieren die am Prozess beteiligten Gruppenmitglieder auf mehreren Ebenen. Sie lernen, solche Themen zu strukturieren und zu besprechen. Des Weiteren können aus dem Prozess gezogen Erkenntnisse auf eigene Fälle übertragen werden (vgl. Fengler, Sauer & Stawicki, 2000, S. 190)	<b>Stellvertreterlernen</b>	x	x	x		x
Eine Studie aus der Luftfahrt kommt zu dem Schluss, dass Kollegiale Beratung zur Gesunderhaltung der Mitarbeitenden beitragen kann. Die Methode soll die Kraft besitzen, ein tieferes Lernen auf allen Ebenen (Individuum, Gruppe & Organisation) anzuregen, was sich dann auf die Unternehmenskultur auswirken kann. Sie geht davon aus, dass durch die in der Kollegialen Beratung entstehenden Dialoge, sowie die Einübung und Verbreitung der dort angewandten Haltung und Prinzipien (siehe auch Kapitel 3.6) ein offenes, vertrauensvolles sowie motivierendes Klima entstehen kann. Sie sehen es als Möglichkeit, im Kleinen, der Kollegiale Beratungsgruppe anzufangen, die Resilienz einer Organisation zu stärken und krankmachende Faktoren zu reduzieren. (vgl. Goodwyn et al., 2022, S. 16) Goodwyn et al. sprechen davon, dass der in der Kollegialen Beratung praktizierte Umgang miteinander einen „salutogenen“, also einen gesundheitsfördernden Zustand zu erzeugen vermag. Der dazu beitragen kann, über die Grenze der Kollegialen Beratung hinweg, eine offene, inklusive Kultur zu fördern. (vgl. Goodwyn et al., 2022, S. 15). Damit werden speziell die sozialen Kompetenzen der Teilnehmenden gestärkt (vgl. Lippmann, 2007, S. 18, in Q 9).	<b>Individuelles, Gruppen-, Organisationslernen, Dialogkultur, Haltung</b>	x	x	x	x	x

Die Wirkung auf die Teilnehmenden sieht ebenfalls positiv aus. Diese untersucht Tietze mit Hilfe einer Literaturanalyse (vgl. Tietze, 2010, S. 59-62). Dort nennt er konkret die „Verbesserungen von kommunikativen, sozialen und beraterischen Kompetenzen [...] Negative Wirkungen ergeben sich in keiner Studie, allenfalls geringe positive oder ausbleibende Effekte.“ (Tietze, 2010, S. 53ff.) Die Förderung beruflicher Handlungskompetenzen wie Selbstreflexion und Problemlösekompetenzen werden ebenfalls bestätigt (vgl. Tietze, 2010, S. 61).	<b>Kompetenzentwicklung</b>	x	x	x	x	x
Die Chancen die sich aus Organisationssicht durch den Einsatz kB ergeben liegen lt. Tietze, in der Weiterentwicklung der Mitarbeitenden, den neu entstehenden persönlichen Verbindungen, einer Erhöhung der Arbeitseffektivität sowie -effizienz, der Prägung einer Kultur von Vertrauen und Unterstützung sowie der Möglichkeit einer niedrigpreisigen Personalentwicklungsmaßnahme. (vgl. Tietze, 2003, S. 26)	<b>Kompetenzentwicklung, Netzwerkerweiterung, Arbeitseffektivität &amp; Effizienz Vertrauenskultur</b>	x	x	x	x	x
Bereits die Durchführung von Kollegialer Beratung in einer geringen Regelmäßigkeit soll dazu führen, dass die Teilnehmenden der Gruppe ihre beruflichen Belastungen als geringer wahrnehmen und ihre Kompetenzen als gesteigert empfinden. Es konnte außerdem eine Optimierung in der Erkennung von Problemen nachgewiesen werden, sowie ein strukturierter, bewusster Umgang mit diesen. Tietze führt in seiner Zusammenfassung der Literaturrecherche die genannten Punkte noch weiter aus und verweist auf weiterführende Quellen. (vgl. Tietze, 2010, 59-62ff)	<b>Kompetenzentwicklung, Reduzierung berufl. Belastungswahrnehmung, Problemerkennung</b>	x	x	x	x	x
Edmondson vertritt ebenfalls die Meinung, dass ein vertrauensvolles Klima ein erhöhtes Wohlbefinden der Mitarbeitenden, resultierend in weniger krankheitsbedingten Ausfällen, sowie ein verbessertes Lernen im Team nach sich zieht. Darüber hinaus nennt sie steigende Arbeitsqualität sowie mehr und schnellerer Innovation (vgl. Edmondson, 2021, S. 37ff). Gruppennmitglieder die psychologische Sicherheit empfinden sollen offener über Fehler sprechen und daraus zu lernen, weil sie keine Angst haben diese mit den anderen zu teilen (vgl. Edmondson, 2021, 9 & 13). König spricht davon, dass „Verunsicherung eine Vorbedingung ist für Lernen“. Er schreibt „Es ist aber gerade die Verunsicherung, die den für Veränderung notwendigen Raum eröffnet“. (König, 2007, S. 84) Übertragen auf die Kollegiale Beratung könnte dies bedeuten, dass wenn es gelingt zwischen den Teilnehmenden ein Gefühl von psychologischer Sicherheit herzustellen, sie in die Lage versetzt werden könnten auch temporäre Verunsicherungen auszuhalten, die zu einem Lernen führen und die genannten Chancen eröffnen könnte.	<b>Psychologische Sicherheit, Fehlerkultur</b>	x	x	x	x	x
Der Einsatz von Kollegialer Beratung birgt also Chancen auf individueller, Gruppen- sowie Organisationsebene (vgl. Schiersmann 2023, S. 16f) und stellt eine kostengünstige, sowie zeitlich überschaubare Form des kollegialen arbeitsplatznahen Lernens dar (vgl. Schmid et al., 2010, S. 15).	<b>Individuelles Lernen, lernen in Gruppen, Organisationalem Lernen kostengünstige &amp; arbeitsplatznahe Methode</b>	x	x	x	x	x
Eine Studie aus der Luftfahrt kommt zu dem Schluss, dass Kollegiale Beratung zur Gesunderhaltung der Mitarbeitenden beitragen kann. Die Methode soll die Kraft besitzen, ein tieferes Lernen auf allen Ebenen (Individuum, Gruppe & Organisation) anzuregen, was sich dann auf die Unternehmenskultur auswirken kann. Sie geht davon aus, dass durch die in der Kollegialen Beratung entstehenden Dialoge, sowie die Einübung und Verbreitung der dort angewandten Haltung und Prinzipien ein offenes, vertrauensvolles sowie motivierendes Klima entstehen kann. Sie sehen es als Möglichkeit, im Kleinen, der Kollegiale Beratungsgruppe angefangen, die Resilienz einer Organisation zu stärken und krankmachende Faktoren zu reduzieren. (vgl. Goodwyn et al., 2022, S. 16) Goodwyn et al. sprechen davon, dass der in der Kollegialen Beratung praktizierte Umgang miteinander einen „salutogenen“, also einen gesundheitsfördernden Zustand zu erzeugen vermag. Der dazu beitragen kann, über die Grenze der Kollegialen Beratung hinweg, eine offene, Lernen führen und die genannten Chancen eröffnen könnte. ch einer schlechten Erfahrung ganz aus der Gruppe zurückzieht. Das leiterlose Format birgt außerdem ein höheres Risiko f	<b>Gruppenlernen, Verhaltensanpassungen, Dialog, Resilienz der Organisation, Gesundheitsförderung, offene, inklusive Kultur</b>	x	x	x	x	x
Lewins „Feldtheorie“ (Lewin, 1982, S. 196) beschreibt, dass nachhaltige Verhaltensänderungen nur möglich sind, wenn sowohl das Individuum als auch dessen/deren Umwelt betrachtet wird (vgl. Lewin, 1982, S. 196). Was aus Sicht der Autorin bei der Kollegialen Beratung gegeben ist. Da die Menschen durch die Perspektiven Anderer mit ihrer Umwelt in Kontakt gebracht werden.	<b>Perspektivwechsel, Verhaltensänderung</b>	x	x	x	x	x
Auch Entscheidungen sowie das weitere Handeln der Fallgebenden, im Anschluss einer Fallberatung, profitieren von den unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen der Beratenden. Indem mehrere Augen auf ein Thema schauen und dieses besprechen und reflektieren, erhöht sich die Qualität der nächsten Schritte. Da das Problem nicht isoliert und allein bearbeitet wurde. (vgl. Lippmann, 2005, S. 19ff)	<b>Qualitätskontrolle</b>	x	x	x		x

Quelle: Eigene Darstellung

## Anhang 2: Mögliche Grenzen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung in Bezug auf die fünf Kerndisziplinen der Lernenden Organisation nach Senge (2011) Ausführliche Darstellung

Was sind mögliche Auswirkungen (Chancen & Grenzen) beim Einsatz kollegialer Beratung?		Auf welche der fünf Kerndisziplinen der lernenden Organisation nach Peter Senge könnten diese möglichen Auswirkungen Einfluss nehmen?  Markiert durch "x"				
Mögliche Grenzen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung aus Kapitel 3.8.2	Mögliche Grenzen durch den Einsatz von Kollegialer Beratung aus Kapitel 3.8.1 - SCHLAGWORT	Team-Lernen	Mentale Modelle	Könnerschaft	Gemeinsame Vision	Systemdenken
Das von Tietze einleitende Zitat in Kapitel 3.4 beschreibt anschaulich das Zielbild der Kollegialen Beratung. Dieses sowie die in Kapitel 3.6 beschriebenen „Voraussetzungen für erfolgreiche Kollegiale Beratung“ lassen auf die Herausforderungen der Kollegialen Beratung schließen. Die Annahme liegt nahe, dass ein nicht vorhanden sein oder nicht in ausreichender Form vorhanden sein der Voraussetzungen, sich nachträglich auf die Qualität der Kollegialen Beratung auswirken kann. Ein Beispiel ist die in Kapitel 3.6 benannte Voraussetzung, dass eine Organisation aktiv Raum und Zeit für das Format bereitstellen muss. Wird dies von der Organisation und den Führungskräften nicht sichergestellt, so wirkt sich dies nachträglich auf den Einsatz der Methode aus (vgl. Lippmann, 2009, S. 5).	<b>Nicht-Einhaltung der Voraussetzungen, beispielsweise Bereitstellung von Raum und Zeit</b>	x	x	x	x	x
Durch die übersichtliche Struktur der Kollegialen Beratung werden Teams schnell in die Lage versetzt erste Kollegiale Beratung durchzuführen und ein erstes Gefühl dafür zu bekommen, was der Mehrwert der Methode sein kann. Organisationen könnten daraufhin versucht sein, das Format schnell und ohne größere Einführung zu installieren. Was zur Folge haben kann, dass die Chancen der Methode auf Grund der mangelnden Einführung nur bedingt zum Tragen kommen können (vgl. Tietze, 2010, S. 63).	<b>Mangel an Einführung, Wirkung wird nicht entfaltet</b>	x	x	x	x	x
Auch kann es durch ungeübte Beratende dazu kommen, dass die zu beratende Person in eine Opferhaltung manövriert wird oder sich nach einer schlechten Erfahrung ganz aus der Gruppe zurückzieht. Das leiterlose Format birgt außerdem ein höheres Risiko für Konflikte und Profilierungen einzelner Teilnehmender. (vgl. Tietze, 2019, S. 449; Houston, 1985, S. 65-68)	<b>Leiterloses Format, Selbststeuerung, Gruppendynamik, Konflikte</b>	x	x	x	x	x
Im Vergleich zu anderen Beratungsformen, die mit einer ausgebildeten Leitung arbeiten, wird klar, dass die Kollegiale Beratung eine solche nicht ersetzen kann. Da es einer fundierten Ausbildung und Expertise bedarf um komplexere, langanhaltende Problemstellungen zu begleiten. Die Kollegiale Beratung kann jedoch eine gute Ergänzung dazu darstellen. (vgl. Tietze, 2013, S. 40)	<b>Leiterloses Format, Mangel an Fachexpertise</b>	x	x	x	x	x
Rowell beschreibt des Weiteren, dass kollegiale Gruppen dazu tendieren, der Beratenden Person mehr Unterstützung zukommen zu lassen als diese herausfordern und dass es ohne externe Leitung dazu kommen kann, dass von rein beruflichen Fällen zu Privaten übergegangen wird. (vgl. Tietze, 2019, S.449; Rowell, 2011, 197-214)	<b>Leiterloses Format, Mangel an Herausforderung</b>	x	x	x	x	x
Das Format bedingt die Motivation, Abstimmung sowie Zusammenarbeit mehrerer gleichgestellter Gruppenmitglieder, was bei einem Mangel einer der Voraussetzungen, zu Schwierigkeiten führen kann (vgl. Tietze, 2019, S. 450). Elias (1970) benennt konkret die Komplexität möglicher Abstimmungs- und Klärungsprozesse, als eine solche Schwierigkeit. In Gruppen ohne feste Leitung und damit ohne zugewiesene Macht, steigt die Zahl der möglichen Interaktionen. Wohingegen in Gruppen mit klar definierter Leitung diese Komplexität in ebendieser reduziert wird. (vgl. Elias, 1970, S. 107) Im Vergleich zu anderen Beratungsformen, die mit einer ausgebildeten Leitung arbeiten, wird klar, dass die Kollegiale Beratung eine solche nicht ersetzen kann. Da es einer fundierten Ausbildung und Expertise bedarf um komplexere, langanhaltende Problemstellungen zu begleiten. Die Kollegiale Beratung kann jedoch eine gute Ergänzung dazu darstellen. (vgl. Tietze, 2013, S. 40) Auch kann es durch ungeübte Beratende dazu kommen, dass die zu beratende Person in eine Opferhaltung manövriert wird oder sich nach einer schlechten Erfahrung ganz aus der Gruppe zurückzieht. Das leiterlose Format birgt außerdem ein höheres Risiko für Konflikte und Profilierungen einzelner Teilnehmender (vgl. Tietze, 2019, S. 449; Houston, 1985, S. 65-68).	<b>Leiterloses Format, Gleichstellung der Teilnehmenden, Komplexität der Abstimmung</b>	x	x	x	x	x
Empfinden die Mitglieder einer Kollegiale Beratungsgruppe beispielsweise Angst und keine psychologische Sicherheit, besteht die Gefahr, dass die Beratung an der Oberfläche bleibt. Die Teilnehmenden könnten sich daraufhin in ihren verschiedenen Rollen mit aufrichtigen Rückmeldungen und möglicherweise konträren Meinungen zurückhalten, bis hin zu Schweigen. (vgl. Edmondson, 2021, S. 9,13, 14f; vgl. Luhmann, 2000, S. 23f & 27) Damit könnten den Teilnehmenden Perspektiven auf sich selbst verschlossen bleiben oder wie es O. König (2017) beschreibt „Wird die Verunsicherung zu groß, [...] reproduzieren die Teilnehmer vorrangig ihre Problemmuster, um einen Rest von Kontrolle über die Situation zu behalten und sie damit bewältigen zu können.“ (König, 2017, S. 84) Was sich ebenfalls nachteilig auf die Kollegiale Beratung auswirken kann.	<b>Angst, Mangel an psychologischer Sicherheit</b>	x	x	x	x	x
Eine Voraussetzung für Kollegiale Beratung sind „Freiwilligkeit“ und „Verbindlichkeit“. Kollegiale Beratung entwickelt ihre Wirkung in der Gruppe über Zeit. Eine Verbindlichkeit zur Teilnahme über einen gewissen Zeitraum sollte also gegeben sein. Mangelt es in der Gruppe daran, kommen Teilnehmende sehr unregelmäßig oder beenden gar ihre Teilnahme kurzfristig, so stört dies den Gruppenentwicklungsprozess. Gemeinsame Vereinbarungen und Erfahrungen, die eine Gruppe braucht, um gut und vertrauensvoll zusammenzuarbeiten, müssen durch das Hinzukommen neuer Teilnehmender immer wieder neu erarbeitet werden. Ist das nicht gegeben, wirkt sich das negativ auf die Effektivität und das Wir-Gefühl – also den Gruppenzusammenhalt – aus (vgl. Lippmann, 2011, S. 18, 30f.). Besteht keine Verpflichtung zur Teilnahme, so stellt die Methode lediglich ein Angebot an die Organisationsmitglieder dar, das sie auch ablehnen können. Die Organisationsmitglieder entscheiden über die Teilnahme und damit die Ausbreitung der Methode, nicht die Person in eine Opfe	<b>Freiwilligkeit</b>	x	x	x	x	x

Quelle: Eigene Darstellung

## **Eigenständigkeitserklärung**

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzen Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Heidelberg, 08.12.2023

M. Schneider

Ort, Datum

Unterschrift