

Susanne Ehmer

LUSTVOLLES LERNEN – WIRKSAMES IRRITIEREN

Zur Wirksamkeit von Supervision in Organisationen

Zusammenfassung

Wer lernt, wer darf lernen, wer und was wird beim und vom Lernen ausgelassen – und was heißt das in der Organisation? Die Wirksamkeit von Lernen als lustvollem Lernen ist von hoher Bedeutung für eine „Lernende Organisation“, denn Lust lässt höhere „Daten-“ und Informationsmenge und –gehalt zur Verfügung stellen, während Unlust oder gar Angst ein Gefühl der Enge auslösen, worin „Daten“ zurückgehalten werden. Unter diesen zwei Strängen wird Supervision als möglicher Ort lustvollen Lernens und wirksamen Irritierens in der Organisation betrachtet.

Zur Ausgangslage

Supervision definiert sich im Kontext von Organisation und Arbeitswelt, somit bezieht sich Lernen im „Supervisionsgeschehen“ auf und in diesem Kontext. Wir gehen daher davon aus, dass sich das Spannungsfeld Supervisionsprozess – Organisationsentwicklungs- und Organisationslernprozess mit seinen spezifischen Fragestellungen, Anforderungen, Verunsicherungen, Dynamiken und Vorgaben auf die initiierten (persönlichen) Lernprozesse auswirkt – förderlich und hinderlich. Mit der Annahme, dass Supervision Lernprozesse initiiert, fördert und begleitet, und dass Lernen an sich – im Sinne von Entwicklung, Entfaltung, Wachstum - grundsätzlich Freude macht und Lust bereiten kann, gehen wir hier der Frage der Wirksamkeit von Supervision im Prozess des Lernens in Organisationen nach.

Spielräume - Verantwortung - Kontrakt

Als Supervisorinnen und Supervisoren kennen wir die Situation, dass uns die Teilnehmenden rückmelden, wie hilfreich und unterstützend die Arbeit in der Supervision, wie hoch der individuelle Erkenntnis- und Entwicklungs-Gewinn ist. Und beinahe genauso oft hören wir den Satz: „Es gibt zwar Spielräume, aber umsetzen können wir fast gar nichts, das System ist nun mal wie es ist!“ Das ist nicht neu und auch hierzu haben wir gute Erklärungen, fachliche Begründungen oder schlicht situative Einschätzungen. Es bleiben offene Fragen und mehr oder weniger tiefe Frustrationsgefühle – die manchmal in die spontane Antwort münden: „Wenn Sie die Spielräume nutzen würden, wäre das System nicht mehr so wie es ist!“. Eine der auftauchenden Fragen ist die nach der Rolle bzw. der Rollenerfüllung der Supervisorin und des Supervisors, denn in der Berater/innenrolle übernehmen wir unserem Auftrag entsprechend Verantwortung für die zu beratende Organisation (vgl. auch Weigand 2006). Hierzu zählt auch die Verantwortung für die Möglichkeit eines Transfers der Erkenntnisse *aus* der Supervision *in* die Organisation, mindestens jedoch die Reflexion der Un-Möglichkeit. Dies bleibt, so die Vermutung, häufig unbeleuchtet, es entsteht mehr Frust als Lust.

Für die folgenden Betrachtungen legen wir die Hypothese zu Grunde, dass Supervision in Organisationen neben dem sorgfältig ausgearbeiteten und abgestimmten Dreieckskontrakt eine

klar definierte, dennoch flexibel-lebendige und konsequent berücksichtigte Einbindung und Rückkopplung in die organisationalen Prozesse braucht, will sie im Sinne eines organisationalen Lernens wirksam werden.

Da dies keineswegs eine neue Erkenntnis ist, drängt sich die Frage auf, ob ein solcher Kontrakt in der Praxis überhaupt existiert, ob Supervisorinnen und Supervisoren neben den Anliegen und Zielen der Supervisorinnen und Supervisanden auch die der Geschäftsführung/Leitung differenziert herausarbeiten, konzeptionell berücksichtigen und im Verlauf ihre Arbeit daran ausrichten – oder ob Kontrakte eher als lästige Formalität, die man am besten schnell wieder vergisst, betrachtet werden. Hört man sich nur ein wenig um, bestätigt sich diese Vermutung leider allzu oft. Wie soll dann Supervision für die Organisation überhaupt wirksam werden, wenn die Ergebnisse dieser Arbeit nicht in die Organisation und innerhalb des Organisationskontexts kommuniziert werden? Eine Wirksamkeit im Sinne der Nutzung von Erkenntnissen und Reflexionsergebnissen der Supervision zu Gunsten einer Verbesserung der Alltagsroutinen bleibt dann eher zufällig, entzieht sich in jedem Fall einer bewussten Reflexion.

Eine noch immer weit verbreitete Praxis der Supervision, insbesondere der Team-Supervision, zeigt mit regelmäßiger Selbstverständlichkeit die etwas ratlose Frage seitens der Supervisor/innen: „Ich kann doch die Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Team-Supervision nicht gegenüber der Leitung ansprechen! Ich habe doch Verschwiegenheit zugesichert.“ Der Dreieckskontrakt scheint für viele ein höchst unangenehmes „Ding“ zu sein. Wurde kein solcher Kontrakt vereinbart, könnten folgende drei Gründe (die einander wechselseitig bedingen und verstärken können) wirksam sein: wir könnten erstens annehmen, dass die Organisation gar nicht daran interessiert ist, sich informieren und damit irritieren zu lassen und ihre eigenen Bedingungen zu reflektieren, unter denen sie Teams und Organisationsmitglieder arbeiten lässt. Sie delegiert Problemstellungen und deren Lösung an das Team oder an einzelne Organisationsmitglieder. Zweitens könnten wir fragen, ob der/die Supervisor/in überhaupt diese Beobachtung und Hypothese im Sinn hat und wie er/sie entscheidet, mit dieser umzugehen – oder teilt er/sie unbewusst das „Desinteresse“ an organisationalem Lernen, weil er/sie ebenso unbewusst Organisations-fern oder Leitungsmisstrauisch ist? Oder, könnten wir drittens fragen, ist die Berufsidealität des/der Supervisor/in generell Organisations-fern? Denkt er/sie überhaupt in Organisationsdimensionen oder beobachtet, reflektiert und handelt er/sie primär Personen-bezogen, interpretiert Organisation gar als Täter („die böse Organisation!“) und die Organisationsmitglieder als Opfer?

Ich befürchte, hier herrscht noch immer ein Organisationsverständnis, von dem man doch annehmen konnte, dass es im letzten Jahrhundert zurückgelassen wurde – weil man inzwischen weiß, dass komplexe Probleme ausdifferenzierter Gesellschaften nur durch organisierte und organisationale Prozesse zu bewältigen sind.

Ist die Organisation an Irritation und Reflexion ihrer Bedingungen interessiert, dann hat sie ein ausgewiesenes Interesse daran, zu erfahren, zu welchen Erkenntnissen die Teilnehmer/innen von Supervision kommen, um als Organisation überhaupt lernen und sich verändern zu können. Eine solche Organisation ist interessiert, Irritationen auszuwerten und Anregungen ggf. aufzunehmen (evolutionstheoretisch spricht man hier von Selektion), um Veränderungsimpulse (Variationen) aus der Supervision in dieser Weise wirksam werden zu lassen. Dies setzt eine entsprechende Kontraktgestaltung voraus. Wenn ein/e Supervisor/in, die ein Team berät und begleitet, im Gespräch mit der Leitungsperson, bspw. einer Seniorenresidenz, Themen wie Kritik an Leitungsstrukturen, Erwartungen an die Führung oder Beobachtungen/Unterscheidungen aus dem Team nicht anspricht, weil sie ‚glaubt‘, sie würde damit das Team ‚verraten‘, dann gelangen

vermutlich wesentliche Impulse nicht als nützliche Irritation in die Kommunikation der Organisation, sondern bleiben im Team ‚verwahrt‘. Dort erfolgen jedoch, strukturbedingt, keine weiterführenden organisationsrelevanten Entscheidungen. (Der in den Gesprächsthemen etlicher Teams zu beobachtende Konjunktiv – „wenn die Leitung das anders machen würde; wenn wir ein größeres Budget hätten ...; wenn ...“ – dient mehr der Aufrechterhaltung der Kommunikation als der Herbeiführung von Veränderungen.)

Lernen individuell und organisational

Lernen in der Supervision als Lernen auf der individuellen Ebene ist das Eine, Lernen in der Organisation, Lernen auf der organisationalen Ebene ist das Andere. Wie kann beides nutzbringend, hilfreich und auch lustvoll zusammen geführt werden? Schauen wir uns zunächst an, wie Lernen auf der individuellen Ebene stattfindet, was dazu einlädt und was auch auslädt. Die Neurobiologie zeigt uns mit ihren Forschungen, dass das menschliche Gehirn plastisch ist und dass Körper, Gehirn und Geist eine dynamische Einheit bilden. Lernen ist nicht nur ein intellektueller, sondern ein physiologischer Vorgang (vgl. Arnold 2006), bei dem folgendes geschieht: wir befassen uns mit dem Lernstoff, den neuen Themen oder Anforderungen und dies wird begleitet von Gefühlen (Körperwahrnehmungen, Emotionen). Es entsteht ein synchrones Erregungsmuster aus Lernstoff + Gefühl. Eine spätere Erinnerung an den Lerninhalt löst dabei das mitgelernte Gefühl wieder aus, die vorgestellten Szenarien rufen Körpersignale, sogenannte somatische Marker, hervor (vgl. Damasio 1994, 2001; Hüther/Storch u.a. 2006; Storch 2008, S.27f). Ist also ein Lerninhalt mit einer negativen Gefühlserinnerung verknüpft, taucht diese jedes Mal wieder auf und legt ihren Schatten auf den Inhalt. Diese einmal gemachte Erfahrungskombination lässt sich nur durch neue Erfahrung bzw. neue Verknüpfungen von Erregungsmustern auflösen und neu gestalten.

Mit diesem Wissen lässt sich die häufig zu beobachtende Distanz von Supervisorinnen und Supervisoren gegenüber der Organisation in aller Kürze dahin gehend verstehen, dass die berufliche Sozialisation der Supervisor/innen im Sozialen Feld meist stark geprägt war – und noch immer ist – von Erfahrungen (oder Konstruktionen) des organisationsbezogenen Nicht-Handeln-Könnens, Nicht-Gestalten-Könnens und einer Haltung der Solidarisierung gegen die mit (anderer) Macht ausgestatteten Vorgesetzten, gegen die einschränkende mächtige Institution oder Organisation. Bei jeder Begegnung mit Organisation, sei es thematisch oder real örtlich, regen sich die entsprechenden somatischen Marker und steuern in der ihnen eigenen Weise das Verhalten: Vermeidung oder Annäherung (vgl. Storch 2008). „Wenn ein Szenario mit einem negativen Ergebnis gekoppelt ist, entsteht eine unangenehme Empfindung. Dies bedeutet, Vermeidung ist angesagt.“ (ebd. S.40) Positiv getönte Erinnerungsverknüpfungen fordern entsprechend zur Annäherung auf.

Als „Interpret“ persönlicher Lernprozesse fungiert das limbische System unseres Gehirns. Es aktiviert, steuert und vermittelt Affekte, Gefühle, Motivation und damit jene Faktoren, die die unbewusst ablaufenden Prozesse der Bedeutungs- oder Wissenskonstruktion beeinflussen. Dieses emotionale Bewertungssystem sortiert alles, was durch uns und mit uns geschieht (noch vor der analytischen Verarbeitung im präfrontalen Cortex), danach, ob es

- gut – vorteilhaft - lustvoll war und wiederholt werden sollte, oder ob es
- schlecht – nachteilig - schmerzhaft war und zu meiden ist.

Diese Bewertungen legt es im emotionalen (auch körperlichen) Erfahrungsgedächtnis nieder und jede Situation wird überprüft, ob sie bereits bekannt ist oder einer früheren sehr ähnelt (vgl. Roth 2006).

Schauen wir im nächsten Schritt, was wir unter Lernen in Organisationen und Lernender Organisation verstehen können. Hierüber wird im deutschsprachigen Raum seit etwa fünfzehn Jahren gesprochen, es gibt zahlreiche Beschreibungen oder Definitionen, was dies denn bedeute. Lernende Organisation, oder das ‚Konzept Lernende Organisation‘ konfrontiert mit der Frage, wer denn dort lernt: die Menschen oder die Organisation – und wer oder was ist „die Organisation“?

Ich will hier einige wenige Aspekte in Erinnerung rufen, allen voran eine Beschreibung von Senge, wonach eine Lernende Organisation „eine Organisation [ist], die kontinuierlich die Fähigkeit ausweitet, ihre eigene Zukunft schöpferisch zu gestalten.“ (Senge 1996). Dies lässt schon vermuten, dass es nicht nur um individuelle Aneignung von Wissen und Erfahrung gehen kann, sondern dass die Lern- und Gestaltungsprozesse in vielschichtiger, verwobener Weise in organisationalen Prozessen geschehen, dass es einer permanenten Rück-Koppelung zwischen individuellem und organisationalem Lernen bzw. zwischen individuellen Beobachtungen und Erkenntnissen und deren Bedeutung für die Organisation bedarf. Das Konzept ‚Lernende Organisation‘ umfasst also unverändert die Paradoxie, wonach Organisationen nur dann lernen, wenn sie interessiert sind an ihren internen und externen Umwelten: „Was denken unsere Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen – unsere Klient/innen, Kunden, Lieferanten, Gesellschaft, Staat ... - über die Organisation? Welche Beobachtungen machen sie, welche Unterscheidungen treffen sie, welche Bedeutungen messen sie dem bei? Welche Zusammenhänge stellen sie her – und welche nicht?“ Die Organisation entscheidet, ob sie interessiert ist und die jeweiligen Umwelten entscheiden, was sie in Form von Kommunikation der Organisation zur Verfügung stellen. Für uns Supervisoren und Supervisorinnen ist es nicht weniger interessant und aufschlussreich, zu beobachten und zu fragen, wie, was, wer jeweils entscheidet.

Haben die Umwelten – vor allem die internen -, hat die Organisation ein Bewusstsein über ihre eigene Verarbeitung von Beobachtungen, Wahrnehmungen, Gedanken und Schlussfolgerungen? Ist ihnen die Form und Qualität ihrer Verarbeitung bewusst? Was stellen sie zur Verfügung, und weshalb? Und was nicht? Ist ihnen im Sinn, ob es ihnen jeweils nützt oder schadet? Oder auf den Begriff gebracht, wie ausgeprägt ist die Reflexionsfähigkeit und wie – um es systemtheoretisch zu sagen – wird die Koppelung zwischen den Subsystemen und zwischen Bewusstseins- und Sozialsystemen gestaltet.

Das bedeutet, dass erst die Kommunikation der Reflexions-Erkenntnisse zu wirklichem Lernen im Sinne eines Entdeckens führt. Es reicht also nicht aus, wenn Erkenntnisse innerhalb eines Systems generiert werden, die relevanten Umwelten müssen sich darüber austauschen, welche Beobachungskriterien und -foki sie haben: Was beobachten sie? Wie beobachten sie? Gibt es anderes zu beobachten, was derzeit nicht beobachtet wird? (Sowie dies alles im Blick ist, ist es schon beobachtet!) Und wie bewerten sie das ausgewählte Beobachtete? Es braucht also die Verständigung über diese Entscheidungen, um deren Ergebnisse und Inhalte nutzen zu können.

Diese Auseinandersetzung führt zu einer weiteren entscheidenden Frage: weiß die Organisation, wissen die jeweiligen Umwelten, was relevant für das eigene Überleben ist? Und vor allem, wissen sie es frühzeitig? - Oder übersieht man auch nach bekannt werden der Insolvenz einer großen international agierenden Bank, der man eine mehrstellige Millionensumme zu überweisen hat, dass man diese Überweisung tunlichst unterlassen sollte? (KfW im September 2008). Hierin wird

u.a. deutlich, welche Auswirkungen es hat wenn Beobachtungen auf *eine* relevante Umwelt enggeführt werden, wenn z.B. Wirtschaftsunternehmen ihre Beobachtungen auf die Perspektive der Shareholder ausrichten, weil sie – nach der Logik der Finanzwirtschaft – zurecht annehmen, dass diese für das Überleben entscheidend ist.

Kommen wir aber zurück zum Lernen und vor allem zur Lust am Lernen und Gestalten.

Lust am Lernen und Gestalten

Wo findet Lernen in der Organisation statt? Aus den bisherigen Ausführungen entnehmen wir, dass Lernen dann und dort stattfindet, wenn und wo Beobachtungen, Unterscheidungen zwischen relevanten Umwelten kommuniziert werden. Supervision bietet hier differenzierte Orte an: wenn die Supervisorin in ihrer spezifischen Verantwortung für die beauftragende Organisation mit dem Auftraggeber kontraktiert, dass Supervision auf allen Hierarchieebenen stattfinden kann, ist grundsätzlich der Rahmen gegeben, bspw. auf der Ebene der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter deren Beobachtungen und Unterscheidungen sowie die zu Grunde gelegten Kriterien heraus zu arbeiten und zu reflektieren. Die gewonnenen Erkenntnisse werden, wieder als Beispiel, in Evaluations-Workshops mit der nächsten Führungsebene gekoppelt. Diese wiederum kommunizieren und reflektieren mit der Ebene der Geschäftsführung.

Jetzt können – wir erinnern uns an das anfängliche Beispiel – Spielräume genutzt werden.

Supervision kann bspw. den Prozess einer Visionsentwicklung und deren Verankerung als festen Orientierungspunkt für die Organisationsmitglieder begleiten. Das in einem solchen Prozess erforderliche Vertrauen, etwa einer Führungskraft, in das eigene Wollen, in das kluge Nutzen von Ressourcen und in die Potenziale ihrer Wegbegleiter und in die eigenen Führungsfähigkeiten kann thematisiert, vertieft oder verstärkt werden. Auch wenn Organisationen funktionale Systeme sind, mit ökonomischen und inhaltlichen Zielen, mit mehr oder minder klaren und rationalen Strukturen, Prozessdefinitionen, Spielregeln und Ritualen, mit Kommunikationsverläufen und Entscheidungsprozessen, ihr Erfolg, ihre Effizienz und Effektivität, die Relation von Kosten und Gewinn hängen wesentlich vom verantwortlichen Engagement der Menschen in ihren Funktionen und Rollen ab. Und dieses Engagement wird unmittelbar beeinflusst von der Bindungs- und Wertschätzungsqualität.

Sinn, Verbundenheit, Wachstum - Vertrauen

Eigentlich wissen wir, wann Menschen bereit sind, ihren vollen Einsatz zu geben, unter welchen Voraussetzungen Gehirn und Körper zu Höchstleistungen bereit sind: wenn Emotionen im Spiel sind, wenn man den Sinn von Zielen, Forderungen und Erwartungen erkennen, verstehen und ein Einverständnis entwickeln kann, wenn man durch seinen persönlichen Einsatz wirklich beitragen kann, dabei innerlich wachsen und sich mit anderen und der Führung emotional verbunden fühlen kann. Was wir lernen sollen und wollen, muss etwas mit uns zu tun haben: uns berühren, betreffen, anregen, verändern - es muss emotionale Qualität haben! (vgl. Herrmann 2006) Auf den Punkt gebracht geht es um: Sinn - Verbundenheit - Wachstum. Und dies fördert Vertrauen (vgl. Ehmer/Schober-Ehmer 2008a, 2008b).

Vertrauen bildet bekanntermaßen eine wesentliche Voraussetzung für lustvolles Lernen. Es stärkt die Lernlust und die Entdecker- und Experimentierfreude. Unser Gehirn muss neue Erfahrungen und Erkenntnisse mit vorhandenen Erfahrungen, also mit Vertrautem verknüpfen können. Die Bereitschaft, sich auf etwas Neues einzulassen, etwas Neues auszuprobieren, ist umso größer, je

sicherer und vertrauensvoll man sich fühlen kann. Umgekehrt: jede Art von Verunsicherung, von Druck und Angst erzeugen in unserem Gehirn Unruhe und Stress, die wiederum die Sinne bzw. die Wahrnehmungsmöglichkeiten dergestalt einschränken, dass eintreffende Wahrnehmungsmuster nicht mit den bereits abgespeicherten Erinnerungen (neuronalen Verschaltungen) abgeglichen werden können (vgl. hierzu Hüther 2006; Hüther/Roth/Brück 2008).

Unser Gehirn ist optimiert zum Lösen von Problemen, nicht zum Auswendiglernen von Sachverhalten: es will auftretende Situationen meistern, Fragestellungen kombinieren, Erfahrungen verknüpfen und Vorhandenes neu verschalten. Nach Hüther wird das Gehirn in erster Linie als *Sozialorgan* (nicht primär als Denkorgan) gebraucht und entsprechend strukturiert: nahezu alles zu Lernende innerhalb eines sozialen Gefüges wird von anderen Menschen „bezogen“ und dient der Gestaltung von Beziehungen (vgl. Hüther 2006).

„Mit Vertrauen hätten Führungskräfte ein einfaches und hocheffektives ‚Instrument‘ in der Hand, aber nur wenige haben Vertrauen in Vertrauen und setzen lieber jenes ein, was das Gegenteil dieser Effekte erzeugt: Misstrauen und Kontrolle. Was ist die Ursache dieser Paradoxie? Hat man zu wenig Vertrauen in sich selber, in die eigene Kraft und Wirksamkeit, ist man vom Sinn des eigenen Tuns zu wenig überzeugt? Gibt man sich selber keine echte - im Unterschied von narzisstischer – Wertschätzung und Selbstliebe?“ (Ehmer/Schober-Ehmer 2008c). Lässt man seine eigene persönliche Irritiertheit (z.B. weil man etwas nicht weiß, keine eindeutige Einschätzung abgeben kann) nicht zu; hält man noch nicht begründbare wohl aber spürbare Zweifel zurück; traut man den eigenen subjektiven Eindrücken, Gefühlen, der eigenen Vermutung oder Intuition nicht? Eine große Herausforderung für Lernen und Entwicklung der Organisation und ein weites Land für Supervision – wenn man sich vertrauensvoll und wertschätzend darauf einließe.

Wie sieht es damit bei Supervisor/innen aus? Wenn Supervision misstrauisch ist gegenüber Leitung, bringt sie den Faktor Angst in die Organisation – oder verstärkt bereits vorhandene. Wenn sich ein Team gegenüber seiner Leitung und anderen Teams abschirmt, muss die Umwelt misstrauisch werden: „was passiert da eigentlich in diesem Team / in dieser Supervision?“ Das Team schafft sich selbst die Bestätigung für sein Misstrauen: „Seht ihr, die Leitung ist misstrauisch, da müssen wir aufpassen.“ Supervision versteht ihren Auftrag falsch, wenn sie Organisationsferne Abschirmungswünsche von Teams (ich erinnere an unser Beispiel) unterstützt. Sie stabilisiert damit einen wenig lernfreundlichen Zustand – und lernt selbst auch nicht. Wo Angst herrscht (und sei sie noch so klein), entsteht Enge. Organisationsmitglieder halten sich zurück, halten Daten, Beobachtungen, Informationen zurück. Organisationales Lernen wird verhindert. Wohingegen Lust und Entdeckerfreude die Basis von Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln bilden, wird der Blick weit, erhöhen sich die Möglichkeiten. Beobachtungen, Bewertungen, Entscheidungen werden zur Verfügung gestellt. Die Organisation erhält Informationen, die für Lernen und Entwicklung notwendig sind.

Den Tanz der Organisation entdecken – und tanzen

Organisations-nahe Supervision trägt hier wesentlich dazu bei, Teams oder Führungskräfte darin zu begleiten, diese Zusammenhänge zu erkennen und ihre lustvolle Entdecker- und Gestaltungsfreude zu stärken. Supervisor/innen können hier auch Modell für lustvolles Lernen und Gestalten sein, sie lassen sich – in ihrer Rolle bleibend – ebenso wie eine Führungskraft auf den Tanz ein, wo jeder Schritt Aktion und Reaktion zugleich ist, wo man führend Impulse setzt und die Antwort aufnimmt. Es ist ein (Ver-) Handlungsspiel zwischen Partnern unterschiedlicher

Funktionen und Fähigkeiten, in dem beide wissen: nur wenn man in Kontakt bleibt, geht der Tanz weiter (vgl. hierzu Buchinger/Schober 2006).

Durch die Reflexion in der Supervision kann den Organisationsmitgliedern deutlich werden, mit wie viel Freude der „Tanz der Organisation getanz“ wird, und ob er eine vorgegebene oder eine lernfreudige improvisierte Schrittfolge zeigt. Es ist eigentlich ganz einfach, ihn zu erkennen: man braucht nur zu beobachten worüber außerhalb der offiziellen Kommunikationsräume und -zeiten gesprochen wird, mit welcher Intensität an Zielen, Aufgaben und Lösungen gearbeitet wird, worüber sich Mitarbeiter/innen und Führungskräfte Gedanken machen und ob diese Gedanken und Handlungsenergien den Organisationszielen zufließen, oder ob sie vielmehr der Bewältigung von Ärger, Enttäuschungen, Unsicherheiten, ungeklärten Fragen oder Entwürdigungserfahrungen dienen (vgl. Ehmer/Schober-Ehmer 2008).

Supervision wird für die Organisation sehr wirksam, wenn es ihr nicht nur gelingt, erstens, als Reflexions- und Lernort den Rahmen zu schaffen, in dem motivierte Menschen ihr Bedürfnis nach Wandlung und Wachstum, ihr Bemühen um einen Musterwechsel im Wahrnehmen – Denken – Fühlen – Handeln und um ein Durchbrechen von etablierten Routinen aktiv angehen und reflektieren können, sondern wenn sie zweitens auch den Transfer der Erkenntnisse und Ergebnisse in die Organisation thematisiert und aktiv mit gestaltet.

Lustvolle Auseinandersetzungen machen Organisationen lernfähig. Das erfordert Fragen, Hinterfragen und wirkliches Zuhören, ohne immer nach Bestätigung zu suchen. Wichtiger als „Wissen“ sind gemeinsame Denkprozesse und pragmatische Lösungen – für Supervisor/innen ist das Alltagsroutine. Wenn Führung vertraut, dass Ideen entstehen, dass Engagement durch Selbstorganisation beflügelt wird, dann kann auch das Unmögliche oder schwer Vorstellbare gelingen.

Hier zeigt Supervision ihre Wirksamkeit.

Literatur

- Arnold, M. (2006): Brain-based Learning and Teaching - Prinzipien und Elemente. In: Herrmann, U. (Hg.): Neurodidaktik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 145-158
- Damasio, A. (1994): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München: List-Verlag
- Damasio, A. (2001): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. München: List-Verlag
- Ehmer, S./Schober-Ehmer, H. (2008a): Leadership – Mind - Spirit. Vortrag, 1. Redmont-Dialog-Symposium, Wien. www.schoberehmer.com
- Ehmer, S./Schober-Ehmer, H. (2008b): Redmont Leadership Modell. www.schoberehmer.com
- Ehmer, S./Schober-Ehmer, H. (2008c): Verlust durch Kontrolle – Kontrollverlust? In: Aufsichtsrat aktuell. Heft 4, S.
- Herrmann, U. (2006): Gehirngerechtes Lehren und Lernen. In: Herrmann, U. (Hg.): Neurodidaktik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 8-17

- Hüther, G. (2006): Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturentwicklung des menschlichen Gehirns. In: Herrmann, U. (Hg.): Neurodidaktik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. S. 41-48
- Hüther, G./Roth, W./Brück, M. v. (Hg.) (2008): Damit das Denken Sinn bekommt. Freiburg i.Br.: Herder
- Roth, G. (2006): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Herrmann, U. (Hg.): Neurodidaktik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 49-59
- Schober, H./Buchinger, K. (2006): Das Odysseusprinzip. Leadership revisited. Stuttgart: Klett-Cotta
- Senge, P. M. (1996): Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta
- Storch, M. (2008): Das Geheimnis kluger Entscheidungen. München: Goldmann
- Storch, M. u.a. (Hg.) (2006): Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern: Verlag Hans Huber
- Weigand, W. (2006): Paradigmenwechsel: Der Supervisor in der Verantwortung für die Organisation. In: Supervision. Heft 2, S. S.3-4