

Frank Michael Orthey

„Drop your tools!“

Zwischenrufe zu Widerständen beim Lernen und Ver-Lernen

Veröffentlicht in: In: Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, 2/2003, S. 167 – 175

Zusammenfassung

In diesem zuspitzenden Artikel wird in Form von ganz unterschiedlich nuancierten „Zwischenrufen“ das Thema „Widerstand“ im Hinblick auf personale, soziale und organisationale Lernprozesse entfaltet. Dabei wird einerseits die Bedeutung von Widerstand für das Lernen nachgezeichnet: Widerstand in diesem Sinne wirkt als systemwirksame Irritation und ermöglicht Lernprozesse, die als Oszillieren zwischen Aneignung und Ablehnung verstanden werden. Andererseits geht es in dem Beitrag auch um die Entwicklung von Widerstandsdynamiken gegen das Lernen, die gelegentlich durch Lernprozesse selbst ausgelöst werden.

Abstract

This essay unfolds its subject matter 'resistance' in a pointed way on various levels referring to learning as a personal, social and organisational process. On the one hand the significance of resistance for learning is analysed: resistance here has an irritating effect within the system and allows the learning process to be understood as oscillating between adaptation and rejection. On the other hand this essay probes into the development of dynamic forms of resistance against learning occasionally triggered off by the process of learning itself.

„Drop your tools!“ – so die Anordnung an eingeschlossene und dadurch in Lebensgefahr geratene Feuerwehrleute. Diese – durch Lernen an die lange so erfolgreich benutzten schweren Werkzeuge gebunden – lassen nicht ab von den nun plötzlich lebensbedrohlich hindernden Instrumenten und kommen, weil sie einst so gut gelernt hatten, tragisch zu Tode. An dieser von Karl Weick (2001) berichteten wahren Geschichte wird deutlich, wo die Grenzen des Lernens liegen. Erfolgreiches Lernen kann lebensbedrohlich werden – und das nicht nur im Sinne solcher Lernprozesse, die – durch die Ausbildung der Todespiloten – den 11. September 2001 ermöglicht haben. Sondern auch dann, wenn der Anwendungsfall für das Erlernete sich nur geringfügig verändert – wie im Falle der von einer Feuersbrunst eingeschlossenen

Feuerwehrmannschaften. „Verlernen“ gelernt zu haben, das wäre für sie lebensrettend gewesen. Das Sicherheit gebende Lernen macht zugleich auch lernbehindert. Das vermeintliche Wissen um den Nutzen schwerer Werkzeuge in der Bekämpfung von Waldbränden verhindert das Wissen um die Behinderungen durch dieselben in Bedrohungssituationen durch Feuer.

Wäre es angesichts dieses Beispiels nicht sinnvoll, mehr Lernen ins Verlernen zu investieren? Oder in das Lernen des Widerstandes gegen die Folgen des Lernens?

Dabei gibt es vielfältige Bezüge zwischen Widerstand und Lernen bzw. Ver-Lernen. Einige davon werden in den folgenden Zwischenrufen zugespielt benannt.

- **„Wissen wehrt sich gegen neues Wissen!“**

Lernen steuert die Veränderung von Wissensbeständen an – sowohl in einer personen- als auch in einer organisationsbezogenen Perspektive. Der Veränderung vorangehend ist aber zunächst die Abwehr des neuen Wissens. Warum wehrt sich Wissen gegen neues Wissen? Dirk Baecker klärt systemtheoretisch genau auf: Wissen ist eine Struktur, „mit dessen Hilfe ein soziales System enttäuschungsbereite Erwartungen an seine Umwelt adressiert. Es ist eine „komplexe Prüfoperation“, die bei allen Kommunikationen die Möglichkeit mitlaufen lässt, dass man sich an Erwartungen orientiert, die bereits nicht mehr aufrechterhalten werden können und daher gegen neue Erwartungen ausgewechselt werden müssen. Darum ist Wissen so anstrengend. Es stellt auf Enttäuschungen ab“ (Baecker 1998, S. 15). Die Veränderung von Wissensbeständen durch Lernen hat sich deshalb notwendigerweise mit der Bearbeitung und Überwindung von Enttäuschungen zu beschäftigen. Denn es wird beim Lernen immer auch altes Wissen enttäuscht. Es kann nicht mehr aufrecht erhalten werden. Das bedeutet Ablösungsarbeit. Dies ist ein emotionales Geschehen und es ist nicht trivial im Sinne einer „Strom-an-Strom-aus-Logik“ zu steuern. Vielmehr müssen sehr sensibel drei Ablösungsmerkmale im Sinne eines gelingenden Übergangs zu neuen Wissensbeständen angesteuert werden: Transfer, Trennung und Trauer (vgl. Geißler 1992). Inhaltlich ist Transferarbeit zu leisten: Wo wird das veraltete Wissen abgelegt, ohne dass es gänzlich verloren geht? Wie wird es gespeichert? Oder kann es ggf. an anderen Stellen noch eine produktive Ressource werden (in Organisationen z.B. in der Ausbildung oder im Firmenmuseum)? Auf der Ebene von Arbeitsbeziehungen bedeutet dies häufig Trennungsarbeit, weil die Sozialbeziehungen, die dies Wissen konserviert haben (z.B. ein Team) aufzulösen sind. Bei den beteiligten Personen schließlich ist Trauerarbeit zu leisten, denn sie müssen mit Enttäuschungen zurechtkommen. Dies hat vor allem Auswirkungen auf der Zeitachse. Trennungen und Trauer sind schwerlich zu beschleunigen. Werden sie aber ignoriert, dann wird die Enttäuschung nicht bearbeitet sondern im Widerstand gegen das neue Wissen abgewehrt. Als Wissen konserviert wird dann höchstens die

Enttäuschung! Und dies ist eine sehr nachhaltige Konservierung, die sich dann als Muster gegen die immer neuen Zumutungen des neuen Wissens zur Wehr setzt. Kurzum: vernachlässigte Ablösungsarbeit verstärkt Widerstände gegen neues Wissen. Oder: Wer nicht vernünftig verlernen darf, der macht sich das Lernen um so schwerer.

- **„Lernen braucht Widerstand!“**

In einem systemtheoretischen Sprachspiel formuliert, kann „Bildung“ gedacht werden als „die Einheit der Differenzen eines Veränderungs-vibrierens zwischen Anpassung und Widerstand. So gedachte Bildungsprozesse haben notwendigerweise immer auch etwas mit der Auseinandersetzung mit Widerstand, also mit Ablehnung zu tun. Dies gilt auch für die Möglichkeit der Aneignung, die einer Prüfung auf Ablehnung hin folgt. Gelernt wird insofern - so die Zuspitzung - am Widerstand. Bildung (...) bedeutet damit die Aufrechterhaltung von Ungewissheit in (trivial gedachten) Qualifizierungslogiken. Bildung kann damit - ein ‚nicht-triviales‘ Steuerungsmodell vorausgesetzt - als eine Möglichkeit gesehen werden, um Systeme mit Irritation und Unruhe auszustatten, die keine Kontrollen ermöglicht, aber ein umweltadäquates, aber keinesfalls kalkulierbares Weiterprozessieren des Systems verspricht“ (Orthey 1999, S. 147/148). Widerstand ist damit eine systemwirksame Störung, die durch die erzeugte Irritation eine wichtige Funktion zur weiteren Differenzierung des Systems erfüllt - hier: durch Lernen. Der Widerstand als Störung ist diejenige Irritation, auf die verändernd reagiert werden kann. Die Störung „zwingt“ das System zu einer Reaktion, zu der es „eigentlich“ nicht fähig wäre. Sie ist damit unproduktiv (störend) und produktiv, destabilisierend und neu stabilisierend zugleich.

Störender Widerstand ist für das Lernen im Rahmen so verstandener Bildungsprozesse insofern kein Problem, sondern eine Chance, denn dieses Lernen braucht Widerstand. Damit verhält es sich mit dem Lernen wie mit der elektrotechnischen Funktion des Widerstandes im fließenden Strom: Ohne Widerstand ist die Batterie schnell leer.

Widerstände sind damit notwendig, weil sie verhindern, dass zu schnell etwas entweicht, was möglicherweise vorschnell oft als Lernerfolg gefeiert werden könnte. Der vorschnelle Lernerfolg - als eine widerstandslose Entleerung - hat auch etwas mit Widerstand zu tun, aber nur insofern, als dass er Ausdruck des Widerstandes gegen ein Lernen, gedacht als Auseinandersetzung mit Widerstand ist. „Aus einer Steuerungsperspektive“, so Karlheinz A. Geißler (1995, S. 121), „ist es dabei wichtig, diesen Widerstand auch in seinen sichtbaren Formen zuzulassen, manchmal sogar ihn eher zu fördern als zu konfrontieren.“ Widerstand zulassen und fördern bedeutet in dieser Situation, wirkungsvolle Lernprozesse zu unterstützen.

Wenn Lernen mehr als Wissenserweiterung ist, nämlich vor allem Identitätsveränderung durch Selbstreflexion (Orthey 1999, S. 149), dann braucht dies Lernen eine Differenzenerfahrung, also eine Unterschiedsbeobachtung, die zu einem Ungleichgewicht führt. In der selbstbezüglichen Auseinandersetzung damit - im Sinne des oben

genannten Oszillierens zwischen Aneignung und Ablehnung – sind Widerstände für den Lernprozess konstituierend und notwendig. Sie leiten selbstbezogene Prüfoperationen ein, ob eine Identitätsanpassung oder –veränderung angenommen oder abgelehnt wird. Der Widerstand ermöglicht dabei die Reflexion, weil er es nötig macht, einen Schritt zurück zu treten, in Distanz zu gehen und das potentielle Veränderungsgeschehen auf seine sinnhafte Integrierbarkeit in die eigene Konstitution hin zu überprüfen. Ohne Widerstand, so die Folgerung, kann nicht – jedenfalls nicht in diesem Sinne – gelernt werden.

Möglicherweise hat dieses selbstreflexive Lernen den Feuerwehrmannschaften, von denen eingangs berichtet wurde, gefehlt. Ihr Lernprozess muss auf der Ebene der Erweiterung von Wissensbeständen stehen geblieben sein. Hätte er reflexive Elemente gehabt, dann hätte sich auch Widerstand gegen die Belastungen der schweren Geräte gezeigt und in der Auseinandersetzung zwischen Aneignung und Ablehnung wäre ein differenzierter Umgang mit den todbringenden Instrumenten zugänglich geworden.

- **„Lernende Organisationen leisten Widerstand gegen neues Wissen!“**

Die Euphorien um „Lernende Organisationen“ (vgl. Argyris/Schön 1999) bekommen häufig bereits dann einen empfindlichen Dämpfer, wenn begonnen wird, mit personenbezogenen, sozialen und organisational bedeutungsvollen Lernformen Veränderungen zu initiieren. Veränderungen über Lernprozesse anzusteuern, bedeutet zunächst, dem jeweils „lernenden System“ (Orthey 1997, S. 14) neues Wissen zugänglich zu machen. Wissen via Lernen zu generieren, bedeutet – wie oben bereits benannt – die Verabschiedung von altem Wissen und damit Zumutungen bezüglich der jeweils aktuellen Systemkonstitution. Diese „droht“ sich auf der Ebene des Wissens – und sofern die Organisation intelligent operiert, von da an auch an anderen Stellen – zu verändern. Systeme neigen aber insbesondere in der Form der „Organisation“ zur Erhaltung ihres Status.

Organisationen, verstanden als „Ansammlung von Lösungen, die nach Problemen suchen“ (Baecker 1994, S. 93) wollen sich diesbezüglich weiter reproduzieren und sie wollen sich dabei nicht verändern. Die Organisationsform konserviert ja bewährte und etablierte Strukturen und Prozesse, um weiter existieren und insbesondere, um weiter organisieren zu können. Das ist schließlich ihre Funktion.

Organisationen stabilisieren – und sie wehren sich gegen Destabilisierung. Ein Problem, das nicht zur in der Organisation konservierten und dafür bereits vorgesehenen Lösung passt, wird abgewehrt, da es die vorgesehene Lösung unterlaufen würde. Das heißt übrigens nicht, dass in Organisationen keine neuen Lösungen entwickelt werden, aber es heißt, dass nur solche Lösungen entwickelt werden, die zu den Problemen passen, über die gesprochen werden kann. Tabuisierte Bereiche werden dabei umgangen (Argyris/Schön 1999, S. 285). Das ist nicht grundsätzlich unproduktiv, denn dieser

Widerstandsimpuls ist auch ein Überlebensmechanismus. Und mit diesem muss sich jede Veränderungsintervention, die das System ja mit einer Differenz konfrontiert, notwendigerweise beschäftigen. Nun liegt es daran, Anschlussfähigkeit herzustellen. Wie einfach oder wie schwierig dies ist, das liegt an der Differenzwahrnehmung. Wird die Zumutung des Veränderungsimpulses zu stark, reagiert die Organisation mit Abwehr und wird eher regressiv auf Bestanderhaltung hin operieren. Beobachtbar wird das daran, dass mikropolitische Macht-Spiele in Gang gesetzt werden, die Veränderungsabsichten unterlaufen – beliebt ist z.B. das Spiel: wir lassen die Veränderungen ins Leere laufen. Gelingt es aber, Anschlussfähigkeit herzustellen, dann kann die Differenz zwischen aktueller Organisationskonstitution und Veränderungsimpuls (z.B. durch Lernprozesse) produktiv gemacht werden, in dem Sinne, als dass organisational neue Lösungen gesucht werden, die zu diesem neuen Problem passen. Und dies ist eine zentrale Leistung, denn in der Form der Organisation ist ja ein wichtiges Wissen (über Tradition und Biographie, über Routinen, Abläufe, Strukturen und Entscheidungsverfahren) versteckt. In sogenannten „Lernenden Organisationen“ muss insofern mit Widerstand gerechnet werden, weil die Organisation zunächst einmal Ablösungsarbeit von „alten“ Organisationsformen leisten muss, bevor sie sich im Hinblick auf die Form der lernenden, d.h. der sich verändernden Organisation zentrieren kann. Das heißt, dass Konzepte „lernender Organisationen“ sich von der organisationsdynamischen Seite her mit Widerstand beschäftigen müssen. Denn dieser ist quasi eingebaut von der Seite der Funktionslogik der Organisation. Dies zeigt auch, dass die „Lernende Organisation“ die Paradoxie auf Dauer stellt, dass Stabilität und Strukturkonservatismen mit Instabilität und Strukturdekonstruktion konfrontiert werden. Innerhalb dieser paradoxen Differenz oszillieren die Aktivitäten lernender Organisationen notwendigerweise.

- **„Lernen in Organisationen löst Widerstände gegen Lernen aus!“**
Im praktischen Umgang mit den Lernchancen des Widerstandes wendet sich häufig das Blatt gegen das Lernen. Denn der Lernwiderstand wird nicht als notwendiger Lerngegenstand wahrgenommen, sondern er wird zur Legitimation genutzt, auf andere Felder denn auf Lernfelder ausweichen zu dürfen - und zu müssen! Denn die Belastungen von widerstandsbesetzten, reflexiven Lernprozessen sind hoch und werden auch als Überlastung wahrgenommen. Angesichts des permanenten Handlungs- und Zeitdrucks, den das System produziert, wird dann oftmals das Lernfeld verlassen, um sich den „wichtigen“ Dingen des Lebens- und Arbeitens – in Unternehmen häufig: der Organisationsstruktur, den Informationssystemen, dem Geschäft - widmen zu können. Viele Unternehmen nutzen die derzeitige Krise als Anlass und Legitimation für Lern-Ausstiege. Reflexion wird damit implizit als ‚unnötig‘ eingestuft. Das ist eine unnötige Fehleinschätzung, die zeigt, wie es um die Logiken, die Kulturen und Mentalitäten im System tatsächlich bestellt ist. Die Initiative, ‚Lernen‘ als Form der

Kommunikation in der Organisation zu etablieren, die selektiv wirkt und Reflexionsschleifen in das System einblendet, die ist möglich und wird vollzogen. Wenn die Folgen der Lernprozesse, die ja eigentlich angesteuert wurden, wirksam werden, beginnt häufig der diskrete – widerständige (!) - Rückzug. Ein Unternehmen beispielsweise, dass im Umstrukturierungsprozess auf Projektarbeit setzt und damit - weil dies angesichts der Unternehmensbiographie einen Zumutungsherd für die MitarbeiterInnen bedeutet - auch massive Handlungs- und Steuerungsprobleme erzeugt, ist schlecht beraten, das Seminarangebot zur erfahrungsorientierten Grundqualifizierung für Team- und Gruppenprozesse nicht mehr in den jährlichen Personaldurchsprachen zu empfehlen. Diese Entscheidung wirkt in den sozialen Interaktionssystemen der ‚realen‘ Teams und Projekte, die durch solche Lernprozesse immer auch mit angesteuert werden, als Reflexionsstopp. Das Signal heißt: Reflexion ist zweitrangig, das Geschäft ist wichtig. Verborgenen bleibt dieser Entscheidung (jedenfalls kurzfristig), dass durch fehlende Reflexionsstopps in Teams und Projekten bald das Geschäft zweitrangig (und schlimmstenfalls: zweitklassig) werden wird, weil ihm die für diese posttayloristischen Arbeitsformen notwendige Grundlage zur Entwicklung sozialer Prozesse entzogen wird. Sinnvoll im Sinne eines systemischen Lernverständnisses wäre die Auseinandersetzung mit dieser bestimmten Form des Systems, in den Widerstand zu gehen und sich so vermeintlich von den Zumutungen und Folgen der Reflexion zu ‚befreien‘. Da dies aber nur wieder reflexiv anzugehen ist, bleibt der Zugang verwehrt, weil der Reflexionsstopp auch selbstbezüglich wirkt. Dies ist denn auch die markante Grenze lernender Systeme, deren Klärung ein wichtiger Lernschritt wäre, der aber mit den Mitteln des Systems unmöglich wird! Den gegen Lernen gerichteten Widerstand mittels Widerstand zum Lerngegenstand zu machen, das ist paradox.

Ein damit zusammenhängender weiterer widerständiger Aspekt: durch Lernen entsteht bei den MitarbeiterInnen in Organisationen ein Spannungsfeld zwischen Freiheiten und Chancen einerseits und Zwängen andererseits, mit dem sie selbst balancierend zurechtkommen müssen. Und dies ist - selbst wenn dies Spannungsfeld klar ist - problematisch. Es zeigt sich im System auch als Problematik zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Hier gibt es (Lern-) Räume und Zeiten mit hohen Autonomieanteilen und vielen Möglichkeiten der Selbststeuerung, dort gibt es viel organisationale Abhängigkeit und Fremdsteuerung. Erlebt wird dies in Organisationen, die in Team- und Projektarbeit mit Autonomie und Selbststeuerung arbeiten und die dann – ohne Nutzung dieser Potentiale – machtvoll umstrukturiert werden. Je ausgeprägter ein System auf Selbststeuerung und Autonomisierung von Personen und sozialen Interaktionssystemen setzt, um so stärker wirkt die Zumutung, wenn dies durchbrochen wird. Diese häufig zu beobachtende Dynamik, die sehr schnell zur Eskalation von tiefsitzender Enttäuschung – und damit: zu Widerständen - führt, zeigt ein Reflexionsdefizit bezüglich des Verhältnisses und der Grenzen

von Selbst- und Fremdsteuerung, von Autonomie und Abhängigkeit. Die Folgen sind gelegentlich fatal: sie zeigen in alte Abhängigkeiten regredierte Autonome oder enttäuschte Autonomisierer, die beide gegeneinander Widerstände ausagieren.

- **„Lernen ist nur eine ästhetisch inszenierte Lernvermeidungsstrategie!“**

Eine andere Variante der hier skizzierten Widerstandsdynamik gegen Lernen ist nicht minder problematisch für ein lernendes System – eher subtiler: Die Lernenden kommen hier nicht mehr aus dem Lernen, nicht mehr aus der Reflexion heraus und fallen als Agierende aus. Jedes Problem, das sich zeigt, zieht eine Lernanstrengung nach sich, die nichts nach sich zieht. Aber dieses Nichts wartet auf die baldige Reflexion in der nächsten Lernschleife. So entsteht ein Reflexionsstrudel. Das Widerstandsmuster, das sich hier reflexiv versteckt, wehrt die Aktion ab. Getan wird nichts, aber allen ist – lernend – klar, warum nicht. Nur hilft diese Klarheit nicht, es trotzdem zu tun. Oft finden sich solche Situationen in Beratungskontexten – vielleicht ein Grund für die zunehmende Beratungsnachfrage. Die Beratung scheint (reflexiv) erfolgreich, aber sie ist zugleich erfolglos, weil sie keine Aktion nach sich zieht – außer der nächsten Beratung. Wenn dieses Muster nicht aufgelöst werden kann, hilft häufig nur die konfrontierende Aktion weiter, z.B. durch Abbruch der Beratung, oder Entzug von Lernräumen – um im Sinne paradoxer Interventionen Aktionsdruck zu erzeugen.

Bei dieser Widerstandsvariante, Lernen durch Lernen zu verunmöglichen, ist das Reflexionselement durch Tabuzonen – insbesondere bezogen auf sich selbst – begrenzt. Ansonsten wird viel gelernt. Rein formal gesehen jedenfalls. Es zeigt sich äußerlich eine saubere, meist ästhetisch gut gepflegte Lernidylle. Aber die hat eher Postkartenformat (Hochglanz versteht sich). Jedes Problem wird zum Lernproblem gemacht, aber dabei bleibt es auch. Das Muster „Lernen“ wird als allgemeines Abwehrmuster lediglich bemüht, um das Problem zu ästhetisieren, zu kaschieren und letztlich: um Lernen und Entwicklung zu vermeiden. Lernen wird zur ästhetisch gut inszenierten Lernvermeidungsstrategie. Die Floskel: „Das habe ich jetzt gelernt“ wird zur wohlklingenden Killerphrase des Veränderungswiderstandes. Subtil ist diese Dynamik, weil formal und semantisch alles in Ordnung ist. Eine Seite des fürs Lernen wichtigen Oszillierens zwischen Aneignung und Ablehnung ist zementiert. Das zeugt häufig von einem hohen Widerstandspotential gegen Veränderung – und ist entsprechend schwierig zum Lerngegenstand zu machen, weil die Konstellation paradox ist: es müsste gelernt werden, das vermeintliche Lernen zu entlernen – und es müsste etwas über die (Widerstands-) Muster von Personen und Organisation gelernt werden, die dazu führen, dass ein Thema dadurch zerstört wird, indem es ganz stark gemacht wird. Wenn Leben und Arbeiten auf Lernen als Formgebung reduziert werden, dann kann dies die ‚Übersteuerung‘ – und Überanstrengung –

des Mediums bedeuten. Das wirkt mindestens entwertend, gelegentlich zerstörerisch und es erzeugt sehr nachhaltige Lernblockaden.

- **„Lernt die Kunst, nicht zu lernen!“**

Heutzutage ist „Lernen“ zum dominanten Beobachtungskonzept einer modernisierungsintensiven Welt geworden ist, ohne das offenbar kaum eine Veränderung denkbar ist. Da stellt sich von der, diese Dynamik kritisch in den Blick nehmenden Seite die Frage, wie frau/man sich gegen das Lernen wehren kann. Wie können sich Bewusstseins- und soziale Systeme gegen „Lernzumutungen“ verwahren, gegen den Zwang oder die Vergewaltigung, lebenslang, oder besser: lebenslänglich zu lernen. Zu entwickeln – nicht zu lernen – wäre dabei „die Kunst, nicht zu lernen“ (Simon 1993). „Wie erhalten lebende, d.h. kognitive Systeme ihre Struktur, wie bewahren sie ihre Identität? Wie können wir lernen, nicht zu lernen, um die Werte zu erhalten, die uns erhaltenswert erscheinen?“ (Simon 1993, S. 54) Die Antworten basieren auf der Annahme, dass Lernen und Ver-Lernen eine Veränderung von Unterscheidungen darstellt. Nicht-Lernen bedeutet dagegen die Aufrechterhaltung von Unterscheidungen, also „Vermeidung von Verhaltensweisen, die zu neuen Unterscheidungen führen können“ (Simon 1993, S. 55). Die erste Möglichkeit, die Umwelt als unverändert zu erfahren, besteht darin, „durch das eigene Handeln für die Stabilität der Umwelt zu sorgen. (...) Sie erklärt, warum manche Menschen sich in erster Linie mit solchen Personen umgeben, die nichts Unberechenbares oder Unvorhersehbares tun oder sagen. (...) Die zweite Methode, sich nicht durch eine veränderte Umwelt stören zu lassen, besteht darin, sie nicht als neu wahrzunehmen. (...) Wenn die vermeintliche Neuigkeit nicht als Neuigkeit behandelt wird, so wird sich erweisen, wessen Struktur das stärkere Beharrungsvermögen hat. Eigensinn, so könnte die Formel lauten, kann zu schnelles Umlernen verhindern. Aus der Sicht des außenstehenden Beobachters kann man also feststellen, dass die Bestätigung des Wissens, sei sie aktiv herbeigeführt oder passiv erfahren - das ist nie so klar zu trennen -, die beste Voraussetzung für erfolgreiches Nicht-Lernen ist. Oder auf eine griffige Formel gebracht: vermeintliches Wissen macht lernbehindert“ (Simon 1993, S. 56). Siehe das Beispiel der Feuerwehrmänner.

- **„Lernt, Euch dumm zu halten!“**

Was ist schon Dummheit? Robert Musil weiß in dem Büchlein „über die Dummheit“ (Musil 1999) Rat: „Sogar die Genialität und die Dummheit hängen unlöslich zusammen ...“ „So hat jede Klugheit Ihre Dummheit ...“ „Dieses Wort (Dummheit, Anm. F.M.O.) umfasst also zwei im Grunde sehr verschiedene Arten: eine ehrliche und schlichte Dummheit und eine andere, die ein wenig paradox, sogar ein Zeichen von Intelligenz ist. Die erstere beruht eher auf einem schwachen Verstand, die letztere eher auf einem Verstand, der bloß im Verhältnis zu irgend etwas zu schwach ist, und diese ist die weitaus gefährlichere.“ „Diese höhere Dummheit ist die eigentliche Bildungskrankheit ... und sie zu beschreiben, ist beinahe eine unendliche Aufgabe.“ Jetzt weiß man und

frau schon nicht mehr, was Dummheit ist. Noch nicht einmal das ist sicher. Zu dumm! Musil empfiehlt dafür (oder dagegen?) dann: „Handle, so gut Du kannst und so schlecht Du musst, und bleibe Dir dabei der Fehlergrenzen des Handelns bewusst!“ Das empfiehlt uns dieser geschätzte Autor „zu einer aussichtsvollen Lebensgestaltung“ und hört bald darauf auf, sich mit der Dummheit zu beschäftigen, „denn einen Schritt über den Punkt, wo wir halten, hinaus, und wir kämen aus dem Bereich der Dummheit, der selbst theoretisch noch abwechslungsreich ist, in das Reich der Weisheit, eine öde und im allgemeinen gemiedene Gegend“.

Die heutzutage allgegenwärtig permanente Proklamation, immerzu lernen zu müssen kann auch als paradoxe Intervention wirken: es entstehen Lernwiderstände gegen das ständige Lernen. Die penetrante Aufforderung „Immer weiter lernen!“ erzeugt die Reaktion: „Jetzt gerade nicht!“ Der Widerstand ist dabei selbst das Ergebnis gelungener neuer Unterscheidungs- und Abgrenzungs-, also Lernprozesse. Denn das „In-den-Widerstand-Gehen“ setzt ein entsprechendes Lern- bzw. Reflexionsniveau voraus, das es erlaubt, die Zwänge und Zwanghaftigkeiten der mit Freiheitsversprechungen angetretenen Bildungs- und Lerneinredungen (Geißler/Orthey 1998) zu entdecken. Im Widerstand fällt damit die (vermeintliche) Differenz von Klugheit und Dummheit zusammen. Dieser Widerstand kann eine klug machende Dummheit sein. Klug in dem Sinne, dass durch eine Auflehnung gegen eine Welt des akkumulierten Wissens, also durch das „Sich-bewusst-dumm-halten“ die Rückgewinnung eines Stückes Subjektivität möglich wird (Axmacher 1990) - und das ist angesichts von deren Vereinnahmung durch die fortschreitende Totalrationalisierung doch ein Fortschritt. Aber wohin? Möglicherweise dahin, das Lernen gegen seine völlige Instrumentalisierung im Dienste einer total verzweckten Wissensgesellschaft zu schützen. Vor allem aber gilt: Widerstand erhält die Differenzerzeugung in Gang. Und die wird fürs Lernen notwendig gebraucht. Je stärker die konvergierenden und integrierenden Tendenzen, je wichtiger werden differenzmachende Impulse, je wichtiger wird der Widerstand. Damit werden Widerstände ein Überlebensgarant. Denn sie sichern das überlebensnotwendige Verlernen ab und halten ein Oszillieren zwischen Lernen und Verlernen aufrecht.

Literatur

- Argyris, Chr./Schön, D. A.: Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart 1999
- Axmacher, D.: Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim 1990
- Baecker, D.: Postheroisches Management. Berlin 1994
- Baecker, D.: Zum Problem des Wissens in Organisationen. In: Organisationsentwicklung 3/98, S. 5-21
- Geißler, Kh. A.: Schlussituationen. Die Suche nach dem guten Ende. Weinheim 1992

Geißler, Kh. A.: Lernprozesse steuern. Übergänge zwischen Willkommen und Abschied. Weinheim 1995

Geißler, Kh. A./Orthey, F.M.: Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess. Stuttgart 1998

Simon, F. B.: Die Kunst, nicht zu lernen. In: Systeme, Jg. 7, Heft 1/93, S. 46-57

Musil, Robert: Über die Dummheit. Vortrag auf Einladung des österreichischen Werkbunds. Gehalten in Wien am 11. und wiederholt am 17. März 1937. Berlin 1999

Orthey, F. M.: Beobachtungen der Lernenden Organisation. In: Handbuch Personalentwicklung und Training. Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln, 40. Ergänzungslieferung, August 1997

Orthey, F.M.: Zeit der Modernisierung. Zugänge einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung. Stuttgart 1999

Weick, K. E.: Verlernen – die schweren Werkzeuge fallen lassen. In: Organisationsentwicklung 4/01, S. 4 - 7 (zusammengefasst von Karsten Trebesch)