

Regina Mikula: „Lernen als Differenzsystem“¹

Einleitung oder Lernen als Veränderung²

*„Unser Umgang mit der Welt, gleich ob diese ein Schiff,
eine Sprache oder ein anderer Mensch ist,
gelingt als Lernen“
(vgl. Göhlich/Wulf/Zirfas 2007, S. 8).*

Die vorliegende Habilitationsschrift ist in Form einer kumulativen wissenschaftlichen Arbeit konzipiert und trägt den Titel *Lernen als Differenzsystem*. Die Betrachtung des Phänomens Lernen als Differenzsystem stellt einen zentralen Schlüssel zur Erforschung des Lernbegriffes in seinen Facetten und Erscheinungsformen dar, und zwar indem man u.a. fragt, was Lernen von anderen pädagogischen Grundbegriffen unterscheidet. Darüber hinaus ist zu bestimmen, wie beispielsweise kognitives Lernen vom emotionalen Lernen, biografisches vom institutionellen Lernen und individuelles vom sozialen Lernen zu differenzieren ist. Sich mit dem Begriff Lernen in der Erziehungswissenschaft unter der Strategie der Differenzbildung zu Konzepten wie Bildung, Erziehung und Sozialisation auseinanderzusetzen, stellt mindestens drei grundlegende und gleichzeitig divergente Anforderungen:

Zum Ersten geht es um differenzierungsfähige Reflexionen bezüglich eines der elementarsten Phänomene menschlicher Existenz, nämlich der Fähigkeit, Bereitschaft und Notwendigkeit zum Lernen als Voraussetzung jeder menschlichen Weiterentwicklung. Dies beinhaltet, sich mit den spezifischen Beschreibungsversuchen der Formen, Arten und Ansätze des Lernens ebenso auseinanderzusetzen wie beobachtungstheoretisch differenzierte Angaben darüber zu machen, was in bestimmten Kontexten unter Lernen auf den verschiedenen Handlungsebenen verstanden wird. Zum Zweiten ist Lernen im kontingenten Phänomenbereich in seinen begrifflichen Konturen im aktuellen Diskurs

¹ Mikula, Regina (2010): Lernen als Differenzsystem. Einleitung. Kumulative Habilitation. Karl-Franzens-Universität Graz.

² Was ist das Phänomen Lernen? Eine mögliche, aber nur auf den ersten Blick einfache Antwort ist bei Gregory Bateson (1985) zu finden: „Lernen ist Veränderung (...) Lernen macht einen Unterschied in der Zeit (...). Ein Unterschied ist ein sehr spezieller und dunkler Begriff. Ganz sicher ist er kein Ding oder Ereignis. Dieses Stück Papier unterscheidet sich von dem Holz dieses Lesepults. Es bestehen viele Unterschiede zwischen ihnen – in der Farbe, Struktur, Gestalt usw. Wenn wir aber anfangen, nach der Lokalisierung dieser Unterschiede zu fragen, geraten wir in Schwierigkeiten. Offensichtlich ist der Unterschied zwischen dem Papier und dem Holz nicht im Papier; er ist eindeutig nicht in dem Holz; er ist sicher nicht in dem Raum zwischen ihnen, und er ist gewiß auch nicht in der Zeit zwischen ihnen. Ein Unterschied, der durch die Zeit auftritt, wird ‚Veränderung‘ genannt. Ein Unterschied ist also etwas Abstraktes“ (Bateson 1985, S. 580). Der Fokus ist demgemäß auf Veränderung und die Einnahme von Perspektiven in der Beobachtung der Entwicklung und Beschreibung des Begriffsfeldes Lernen gerichtet.

ebenfalls unter Zuhilfenahme von Differenzsetzungen zu verorten. Die Wahl der kumulativen Habilitationsschrift macht daher eine Differenzierung und gleichzeitig eine Spezifizierung der ausgewählten Arbeiten zum Forschungsgegenstand Lernen auf Ausschnitte historisch bestimmter gesellschaftlicher Praxis möglich, nämlich auf Erziehung im familiären Kontext, auf Koedukation im Kontext Schule und auf den Bereich der Erwachsenenbildung. Auch die Fokussierung auf historische Entwicklungen und zu unterschiedlichen Zeitabschnitten verschieden angelegten Denkweisen und Interpretationen soll die wachsende Einsicht in das Verständnis dieses breiten erziehungswissenschaftlichen Themenfeldes zeigen. Damit geraten zum Dritten Theorieangebote ins Zentrum der Betrachtung, die beispielsweise mit der Thematik systemisch-konstruktivistischer Lernkultur Beschreibungsangebote für die Lerntheoriebildung und für beobachtete gesellschaftliche Entwicklungen gleichermaßen liefern. Auch hier zeigt sich der Vorteil der Differenzbildung, indem traditionelle Ansätze zu neueren, gegenwärtig vieldiskutierten Ansätzen in Beziehung gebracht werden.

In Hinblick auf aktuelle interdisziplinäre Diskurse wird eine spezifische semantische Differenzierungsart, nämlich jene der unterschiedlichen Handlungsebenen, vorgestellt: auf der Mikroebene etwa das Konzept einer systemischen Erziehung (vgl. Mikula 1999) und der integralen Transformation von lebenden Systemen (vgl. Mikula 2007), auf der Mesoebene die Steuerung, reflexive Weiterentwicklung und Selbstorganisation von lernenden Institutionen (vgl. Mikula 2002, S. 239) und auf der Makroebene die interdependenten Formen der Koppelung verschiedener Funktionssysteme miteinander (vgl. Mikula 2004b, S. 27). Damit wird auch an den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs in der Erziehungswissenschaft angeknüpft, der mit diversen Wechselbeziehungen und Dialektiken arbeitet. So wird beispielsweise der komplementäre Zusammenhang zwischen Kognition und Emotion (vgl. Mikula 2008b) auf der einen Seite sowie der sozialen Eingebettetheit von Individuen in gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse und den damit verbundenen Herausforderungen auf der anderen Seite eingehend thematisiert (vgl. Mikula 2008).

Vorwegnehmend ist zu sagen, dass unter dem Begriff Lernen ein das menschliche Leben aktivierender Veränderungsprozess verstanden wird, und zwar als eine ganzheitliche Transformation (vgl. Mikula 2008a) von permanent lernend sich verändernden Subjekten (wohl wissend, dass Lernen nicht immer gelingen mag). Diese Subjekte sind verbunden mit habituell-körperlichen, kommunikativen, sozialen und kulturell-gesellschaftlichen Praxen. Eine solche Sichtweise impliziert bereits Differenz; und die dabei erhellende Kraft der Perspektivität wird in der Folge ein pädagogisches Lernmodell hervorbringen, sozusagen ein integratives Produkt, welches auf Unterscheidungen beruht. Die theoretischen Bausteine, die bei einer solchen perspektivischen Betrachtung hervortreten, sind Kognition/Metakognition (Reflexivität), Emotion/Gefühle (Betroffenheit), soziale/diskursive Prozesse (Kommunikation und interaktiver Austausch mit der Welt) im Rahmen leibgebundener (aktiver und/oder passiver bzw. bewusster der unbewusster) Erfahrungen und in einem raum-zeitlichen Lebensverhältnis. Mit dieser vorerst sehr allgemeinen Verortungsweise wird die Vorstellung von Lernen anschlussfähig an den gegenwärtigen interdisziplinären Lerndiskurs, wie ihn beispielsweise Meyer-Drawe (2009) skizziert.

Lernen ist im Verlauf meiner vielfältigen Lehr- und Forschungstätigkeit im In- und Ausland (z.B. in den USA) zu einer Art Suchbewegung, zu einem zieloffenen Reflexionsprozess permanenter Selbstthematizierung und Veränderungen geworden. Die erkenntnisleitende Grundorientierung

bezieht sich im Verlauf meiner Entwicklungsgeschichte als Wissenschaftlerin auf das Verhältnis von Lehrenden zu Lernenden, auf das professionelle Arrangement von Lernwelten, auf die Beteiligung der Lernenden sowie auf die Frage, wie Bildung als bedeutsamer Denk-, Erfahrungs- und Transformationsprozess in Gang kommt und wie im menschlichen Lebensvollzug Subjekte durch Selbstreflexivität biografisch bedeutsame Perspektiventransformationen vollziehen können. Ausgehend von vielfältigen Versuchen, mehr Pluralität in die Wahrnehmungs- und Denkweisen der Erziehungswissenschaft zu integrieren – nicht zuletzt durch systemische Forschungsmethoden und die Beschäftigung mit integralen Theoriemodellen – habe ich mich stets an emanzipatorischen Ansätzen orientiert und dabei individuelle Bildungsprozesse als Transformationsvorgänge im Kontext von gesellschaftlichen Gegebenheiten betrachtet. Sich die Lebenswelt in solcher Weise verfügbar zu machen bedeutet auch, das eigene Selbst zu bilden (die eigene Person zu bilden) und sich damit immer wieder ein Stück mehr von der Welt verstehend anzueignen (vgl. Mikula 2008).

Wissenschaft zu betreiben stellt eine Form des Handelns und des Produzierens von Wissensformen dar. Zudem ist damit eine bestimmte Sicht des Erkenntnissubjektes und seiner Beziehung zu den Objekten der Erkenntnis verbunden. Innere Zusammenhänge werden in einer dichten Beschreibung vollzogen. Eine derartige Beschreibung ergibt auf den ersten Blick ein vielfarbiges und mehrförmiges Puzzle von Einzelforschungen, die auf den zweiten Blick in ihrem Zusammenspiel ein unabgeschlossenes Ganzes meiner bisherigen Forschungsschwerpunkte ausmachen. Ein erster Definitionsversuch einer dichten Beschreibung lautet folgendermaßen: Die Produktion wissenschaftlicher Texte ist der sprachliche Ausdruck eines vielschichtigen biografischen Weltaneignungsprozesses durch die heterogenen Formen der Erkenntnisgewinnung im Zuge des wissenschaftlichen Arbeitens. Die *Fabrikation der Erkenntnis* (vgl. Knorr-Cetina 1984) ist (abgesehen von der Bearbeitung der zu unterschiedlichen Zeiträumen gewählten Gegenstandsbereiche) zugleich sozialer Diskurs und durch die individuelle Situiertheit im Forschungskontext darüber hinaus eine Form der Selbstbildung und Theorieentwicklung. In meiner Forschungswelt als Wissenschaftlerin lassen sich bezüglich der personalen Involviertheit in die jeweilige Arbeitsweise von Forschungsteams und einzelnen ForscherInnen vielfältige Perspektiven in der Herangehensweise an die Erkenntnisgewinnung erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen erkennen. Das sind erstens hermeneutisch orientierte Forschungen auf der Ebene der Theoriebildung, zweitens klassisch quantitativ und qualitativ ausgeführte Forschungen zur Gewinnung von einzelwissenschaftlichen Aussagen sowie drittens Kombinationen von Forschungsmethoden, die eine erweiterte Qualität an Erkenntnisgewinnung ermöglichen. In all diesen unterschiedlichen methodischen Zugängen gilt die Erforschung von Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen als in hohem Maße relevant und impliziert demgemäß eine entsprechende Bedeutung für die Weiterentwicklung der Fachdisziplin der Erziehungswissenschaft.

„Der Fortschritt der Erkenntnis erfordert einen Bruch mit der vertrauten Sicht der Dinge. (...) Etwas Neues in Erfahrung zu bringen, heißt aber Lernen“ (Meyer-Drawe 2008, S. 14). Die Skizzierung jenes bedeutsamen Unterschieds, der die Differenz zwischen dem Alten und dem Neuen, zwischen dem Vertrauten und dem Fremden o.Ä. markiert, ist für ein Verständnis von Lernen auf einer metatheoretischen Beobachterebene relevant. „Lernen am Unterschied“ heißt die Herausforderung; und sie beginnt gerade dort, „wo die alte Welt aufgegeben ist, und eine neue (...) noch nicht [existiert]“ (Mead 1900/1987, S. 70). Dies bezieht sich nicht nur auf den Bereich der lebensweltlichen

Erfahrungen, sondern auch auf den Bereich der wissenschaftlichen Erkenntnis. Lernen ist – so könnte man formulieren – Erkennen, und Erkennen ist Tun. In diesem Tun als Denkweise, als aktivem Prozess verfolge ich als Wissenschaftlerin seit mehr als 20 Jahren das Ziel, den Bedingungen, Möglichkeiten und Hemmnissen von Lernprozessen in unterschiedlichen Kontexten auf die Spur zu gelangen. Im Kontext der Universität als Arbeitsplatz und Lernort und in außeruniversitären Einrichtungen (in Form von Auftragsforschung beispielsweise) sind wissenschaftliche Forschungen initiiert, durchgeführt und Erkenntnisse gewonnen worden, getragen von bestimmten Interessenlagen der Disziplin, des Instituts, von dem Forschungsschwerpunkt der jeweiligen Abteilung, dem Interesse der beteiligten Personen oder auch der beteiligten interdisziplinären Teams (z.B. Arbeitskreis feministische Theorie und Praxis Graz). Diese zu kumulieren bedeutet, sie in einen kontextuellen Zusammenhang zu bringen, der sich durch unterschiedliche inhaltliche Facetten auszeichnet und gleichzeitig die kohärente Kernthematik der Habilitationsschrift formiert.

Als Forscherin ist man an die „Entscheidungsgeladenheit der Wissensfabrikation“ (Knorr-Cetina 1984, S. 25) gebunden, das bedeutet, man ist gefordert, permanent eine Auswahl in der erkenntnisleitenden Fragestellung zu treffen, der eine Wahl der entsprechenden Forschungsmethode und der jeweiligen Bezugstheorien und inhaltlichen Referenzen folgt. So wird jeder Forschungsprozess zu einem Selektionsprozess und impliziert ein Unterscheidungsverfahren. Dieser Selektivität unterliegt auch das Thema der vorliegenden Habilitationsschrift, indem ausgewählte bestehende Beobachtungsperspektiven zum Lernbegriff ebenso wie eine Neufassung vorangestellt werden. Durch Differenzbildungen und die Perspektivität als Ordnungsbegriff (auch in Differenz zu anderen erziehungswissenschaftlichen Schlüsselkategorien) entsteht ein neues Modell in Form eines heuristischen Lernwürfels, der in der Anwendung empirischer Forschungen konkrete Einzelobjekte zur Schlüsselkategorie Lernen jeweils in einem bestimmten Blickwinkel in Erscheinung treten lässt. Die sich dabei herauskristallisierenden Themenkreise (A, B und C) und die dafür ausgewählten Forschungstexte und wissenschaftlichen Artikel sind in diesem Selektionsprozess strukturbildend. Das heißt, das Regulativ für die Auswahl der Forschungstexte bildet die begriffliche Gegenstandswahl mit dem für die Erkenntnisgewinnung verbundenen Kriterium der jeweiligen perspektivischen Betrachtung und der Setzung von erkenntnisgewinnenden Differenzen. So etwa wird Lernen in Erziehung, Bildung und im Kontext der Erwachsenenbildung different voneinander unter Bezugnahme beispielsweise eines subjektorientierten Standpunktes skizziert. Dies impliziert im strengen Sinne eine Differenzleistung auf der individuellen Ebene insofern als das, was sich bislang als vertraut im Forschungshandeln erwies, zu einem erneuten Erkennen von bereits Erforschtem wird. Mit anderen Worten: Mit Hilfe der Mehrperspektivität soll nicht nur eine bloße summarische Bestandsaufnahme der bestehenden Forschungsarbeiten gemacht werden, sondern gleichzeitig wird ein Teil der Gesamtheit meiner wissenschaftlichen Arbeiten in einem kohärenten Zusammenhang aufgezeigt.

Es wird im Folgenden deutlich werden, dass mit dieser Strategie auch ein Grenzgang vollzogen wird, insofern als weder die Einheit – angesichts der Heterogenität – noch die Begriffsvielfalt des Gegenstandes – angesichts der Diskussionen in diversen Disziplinen – eindeutig sichtbar werden. Eine Stimme, die sagt, etwas *ist* so, „gibt es nicht. Vielmehr beherrschen Mehrdeutigkeiten und Pluralitäten ebenso wie Unschärfen und Widersprüchlichkeiten die Diskussion“ (Gruber 2009, S. 02-2). Entsprechend dieser Annahme wird sich auch das Phänomen Lernen in seiner Komplexität

präsentieren. Es zeichnet sich u.a. durch Entgrenzungsqualitäten aus, die die gesamte Humanontogenese betreffen. Das bedeutet, Lernen von Kindern bis zu den Erwachsenen ebenso zu betrachten wie lernende Organisationen und gesellschaftliche Funktionssysteme in den Blick zu nehmen. Dieser Bogen könnte aber noch weiter gespannt werden, wenn man die ganze Welt als lernendes globales System betrachtet (vgl. Ziegler 2008). Bezieht man sich dabei auf Globalisierungsphänomene in der Weltgesellschaft, dann kommt eine besondere Lernart ins Spiel, nämlich das „globale Lernen“ (vgl. Trembl 2002, S. 667), welches für die Durchschaubarkeit in diesem undurchsichtigen Gesamtsystem als nützlich betrachtet wird. Vielerorts wird vom Lernen gesprochen; und angesichts dieses Megathemas ist man aus der Beobachtungsperspektive der Erziehungswissenschaft gefordert zu klären, was das genuin Pädagogische an diesem vielgestaltigen und diffus verwendeten Begriff ist. Damit gelangt man zur Identität in der pädagogischen Perspektive – selbstverständlich nicht als disziplinäre Einschränkung, wohl aber als Kompetenzsystem in der Zuständigkeit für die gewählte Thematik.

Wie ist nun die weitere Vorgehensweise? Es wird sich im zweiten Kapitel als lohnend erweisen, Unterschiede aufrechtzuerhalten, wie sie insbesondere bei begrifflichen Beschreibungsversuchen deutlich werden. Lernen als Erklärungsmetapher im pädagogischen Diskurs bezieht sich u.a. auf die kommunikative, soziale und interaktive Komponente. Um diese Komponenten präzisieren zu können, bedarf es auch einer genaueren Beachtung des sprachlichen Ausdrucks. So macht es einen wesentlichen Unterschied, Lernen als Prozess oder als Resultat von Erfahrung zu betrachten. Ebenso kann die Verursachung entweder aus Ereignissen abgeleitet oder aber die Wirkung in der Selbstverfügbarkeit der Person gesehen werden. Abgesehen vom Wert der Differenzsetzung geht es in der vorliegenden Arbeit auch um die Eröffnung eines neuen Verständnishorizontes, wenn etwa die begrifflichen Konturen im aktuellen Lerndiskurs in Bezug zu interdisziplinären Forschungen in einem größeren Ordnungszusammenhang wahrgenommen werden. Zunächst werden dabei die Dimensionalität und die Hierarchieebenen des Begriffes skizziert, um über eine solche mehrperspektivische Orientierung einen Einstieg in den hermeneutischen Zirkel der Interpretation und des Verstehens von Einzelphänomenen zum Lernbegriff zu finden.

Im anschließenden dritten Kapitel werden zur Einordnung in den gegenwärtigen Lerndiskurs die Vielgestaltigkeit der eigenen Forschungsperspektiven ebenso wie die vernetzten Differenzen dargelegt. Perspektivität und Differenzsetzungen sind dabei operative Faktoren, um das Zusammenwirken der Einzelforschungen über die Jahrzehnte einerseits in einen Gesamtzusammenhang zu bringen und andererseits die einzelnen Schwerpunkte in der Forschung präziser zu beschreiben. Diese perspektivischen Betrachtungen bilden dabei den Interpretationsrahmen und markieren jene Kristallisationspunkte, die zu vernetzten Differenzen der ausgewählten Themenkreise führen. In diesem Kapitel werden die Themenkreise und die dazugehörigen, begrifflich anschlussfähigen Artikel thematisch platziert, denn sie stellen den kohärenten Kern der Arbeit dar. Den Abschluss der Habilitationsschrift bilden im vierten Kapitel eine kurze Zusammenfassung des Bestehenden und ein Ausblick auf gegenwärtige Forschungstätigkeiten sowie auf angebahnte Forschungsvorhaben für die Zukunft.