

Lernen

Lernen und Zeit stehen in einem vielschichtigen Verhältnis. Gelernt wird nicht nur momentan, sondern über den Lebenslauf, in allen Lebenslagen und allen Lebensphasen. In der Moderne wird die Zeit des Lernens in der Folge in wissenschaftlichen und institutionellen Prozeduren objektiviert und in vielfältigen Praktiken gerastert, gemanagt und optimiert. Zugleich wird Zeit im Lernen als subjektiv erlebte Zeit beschreibbar – als Langeweile und Kurzweil, im Flow, im Erinnern, Vergessen und Antizipieren. Hier wird der Eigensinn der Zeiterfahrung im Lernen thematisch. Die Ambivalenzen zwischen subjektiver und objektiver Zeit schlagen sich in Theorien des Lernens sowie in temporalen Differenzerfahrungen zwischen den Generationen nieder.

In der europäischen Moderne wird Zeit mit der Linie, dem Fluss, dem Pfeil assoziiert, d.h. linear und progressiv gedacht. Das war allerdings nicht immer so. Genealogisch lassen sich unterschiedliche Modelle von Zeit aufweisen (vgl. Löwith 2004). Zeit und damit auch die Zeit des Lernens wird im vormodernen Erfahrungsräum, z.B. bei den Griechen, als wiederholender, organischer Kreislauf bzw. im Mittelalter als Kreislauf im christlichen *ordo* verstanden. Lernen als Kreislauf, als „Revolutio“ des Irdischen, formiert sich im Spiegel eines Kosmos bzw. eines Göttlichen. Irdische Zeit repräsentiert eine göttliche und kosmische Ordnung, der sich der Mensch unterstellt sieht. Noch im 17. Jahrhundert, in Comenius' *Didactica Magna*, findet sich dieses Modell der kreishaften Zeit, in der sich die irdischen Zyklen im göttlichen Kosmos widerspiegeln. Hier ist die sakrale Zeit Gottes die normativ verbindliche Zeit als Ausgangs- und Zeitpunkt eines Erziehungs- und Lernverständnisses, „allen alles zu lehren“ („*omnes omnia omnino*“), um damit die Vervollkommnung des Menschen qua Lernen und Bildung im göttlichen *ordo* zu befördern. Weltliche und göttliche Zeit, Mikrokosmos und Makrokosmos, stehen in einem analogen Repräsentationsverhältnis, das die Widerspiegelung des Ganzen im Teil, des Alls im Menschen, der Schöpfung im Geschöpf ermöglicht.

Die Zeit des Lernens ist in diesen Modellen kosmisch bzw. eschatologisch organisiert. Sie wird auf ein letztes Ziel hin ausgerichtet. Untersuchungen zur Genea-

logie der Zeit zeigen, dass die eschatologische Vorstellung in der Moderne in säkularisierter Form als teleologische und finalisierte Zeitvorstellung wiederkehrt (ebd.). Es findet eine Umstellung vom Zeitmodell der Ewigkeit und des Kreislaufes auf das Modell Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft statt. Foucault (1994) hat gezeigt, dass, ausgehend vom 16. und 17. Jahrhundert, Lernen in „Zeitregimes“ eingespannt wird, in denen die Schülerkörper differenziert und serialisiert sowie ihre „Leistungen“ effektiv auf ein Ziel hin angeordnet werden. Diese Verzeitlichung des Lernens bedeutet zugleich eine Finalisierung. Lebensphasen gelten als Entwicklungsphasen, und diese Ordnung findet in Institutionen wie der Schule eine zeitliche und organisatorische Entsprechung. Die Finalisierung des Lernens muss im historischen Kontext mit der „Erfindung“ der *perfectibilité* (Rousseau) und der „Natürlichkeit“ gesehen werden. Lernende werden in serielle Zeitregimes eingespannt und gerade darin als „natürliches“, evolutives und perfektables Individuum hervorgebracht.

Der Blick auf die temporale Grundstruktur des Lernens als Finalisierung eröffnet damit einerseits die modernen und bildungs- und lerntheoretischen Probleme der Subjektkonstitution. In den temporalen Strategien einer auf die Körper gerichteten „Chronopolitik“ (Foucault) einer geregelten, gerasterten, finalisierten und gemessenen Zeit wird das Selbst „regiert“. Es wird möglich, Lernzeit als Objekt instrumentell und wissenschaftlich zu bestimmen: Zeitdisziplin, Zeitmanagement, Zeitoptimierung, Zeitregulation als Strategien einer „Regierung“ der Lernenden. Im temporalen Regime der Moderne wird Lernen auf Effizienz, Effektivität und Erfolg verpflichtet – lebenslang. Andererseits werden in der Moderne Perspektiven auf individuelle Lernzeiten ermöglicht, die nicht vollständig im objektivierten und normalisierten Zeitregime aufgehen. In der Moderne tut sich ein Bruch zwischen dem Zeiterleben des Selbst und der gesellschaftlichen, objektiven und gemessenen Zeit auf. Zeit wird damit als Dimension einer zeitsensiblen Theorie des Lernens und des Übens relevant. Der Bruch zwischen subjektiver und objektiver Zeit, zwischen Lebenszeit und Weltzeit (Blumenberg 1986), zwischen geschichtlichem Erfahrungsraum und zukünftigem Erwartungshorizont einer offenen und beschleunigten Zukunft wird in der Erziehungswissenschaft konventionell als Opposition beschrieben, die durch professionelle pädagogische Technologie einerseits und durch Zeitkompetenz der „Zöglinge“ andererseits zusammengeführt werden kann. Dabei ist Zeit kein dominantes Thema der Erziehungswissenschaft, auch wenn die Veröffentlichungen dazu in den letzten Jahren deutlich zunehmen (vgl. Göhlich/Zirfas 2007). Zeit lässt sich wohl eher als Grunddimension des Lernens und der Erziehung im Generationenverhältnis, nicht aber als ein Grundbegriff der Erziehungswissenschaft fassen.

Moderne Theorien des Lernens sind daher oft finalisiert und teleologisch ausgerichtet. Sie beschreiben Lernen als einen kontinuierlichen Stufengang, der auf

ein Ziel, ein Ergebnis ausgerichtet ist. Das objektive, wissenschaftlich und sozial garantierte Wissen wird dann zum Maßstab des Lernens gemacht. Lernen wird oft auf Wissenserwerb reduziert und als kognitiver, rationaler und subjektiver Bewusstseinsprozess bestimmt. Teleologische und normative Theorien des Lernens stammen meist aus der Psychologie (vgl. zum Folgenden Brinkman 2012).

Teleologisch und kontinuierlich wird oft auch der Lebenslauf gesehen. Der „ausgelernte“, rationale und wissende Erwachsene gilt dann als Maßstab des Lernens. Kindliches Lernen wird in dieser teleologischen, normativen Perspektive zu einer defizienten Vorstufe des rationalen erwachsenen Lernens. Piagets konstruktivistische Entwicklungspsychologie gibt ein gutes Beispiel für die Marginalisierung und Funktionalisierung kindlicher Lernerfahrungen (Göhlich/Zirfas 2007: 44).

Im Diskurs der Moderne ist die Finalisierung des Lernens, die sich bspw. in der massenhaft verwendeten Metapher der Entwicklung manifestiert, verbunden mit einem „Teloschwund“ (Buck 2019) pädagogischer Praktiken. Für die Pädagogik bedeutet dies die Konstitution einer spezifisch modernen Problematik, von einer doppelten Unsicherheit ausgehen zu müssen, nämlich weder das Ziel und das Ergebnis individueller Bildungs- und Lernprozesse, noch den gesellschaftlichen Prozess der beschleunigten Veränderung kennen zu können. Bildung und Lernen werden nunmehr als individuelle, offene und contingente Prozesse konzeptioniert. Kontingenz, Diskontinuität und Beschleunigung des Lernens gehören zur Erfahrung der Moderne.

Lerntheoretisch wird Diskontinuität und Kontingenz in Modellen eingeholt, die Lernen als Erfahrungsprozess bestimmen. Sie gehen von der Leitprämisse aus, dass Lernen als Erfahrung in Verhältnissen geschieht. Im Unterschied zu psychologischen Lerntheorien rücken subjekttheoretische, lern- und bildungstheoretische, kultur- und sozialtheoretische, praxistheoretische und phänomenologische Theorien des Lernens sowie Theorien der Bildung aus der Biografieforschung (vgl. Göhlich/Zirfas 2007; Meyer-Drawe 2008; Prange 2005) die Gegenwart des Lernens zwischen Vergangenheit und Zukunft und die Erfahrungen darin in den Vordergrund. Dabei treten die diskontinuierlichen Aspekte in der Erfahrung der Zeit hervor. Diese werden in dem Umstand sinnfällig, dass im Lernen nicht nur etwas hinzugelernt wird, sondern dass ein Umlernen (Meyer-Drawe 2008), ein Blickwechsel, eine Transformation oder ein Umüben (Brinkmann 2012) stattfindet. Es kommt also im Lernprozess nicht einfach neues Wissen und Können zu vorhandenem im Sinne einer Akkumulation oder Adaption hinzu. Vielmehr findet eine „Umkehrung“ (Buck 2019: 6) statt, die die „ganze Person“ (ebd.) betrifft. Neue Erfahrungen profilieren sich so gegenüber alten, die Vertrautheit mit ihnen wird aufgebrochen, das routinierte Praxis- und Gewohnheitswissen wird problematisch. In der genetischen Perspektive, die Günther Buck in seinem Klassiker zum Erfahrungslernen

(2019) einnimmt, erscheint die Zeit des Lernens als Zeitraum, der sich zwischen Vergangenem, Gewusstem und Gekonntem (den sedimentierten und habitualisierten Vorerfahrungen) einerseits und dem in Lernprozessen Erwarteten (den Antizipationen) aufspannt. Um diese temporale Strukterfahrung theoretisch darzulegen, greift Buck auf Husserls Intentionalitäts- und Horizontmodell zurück. Erfahrung als Prozess geschieht intentional. Sie ist auf Akte gerichtet und weder teleologisch noch absichtlich, sondern lebensweltlich, leiblich und vorprädikativ strukturiert. Diese Akte sind einerseits auf die Zukunft (als Antizipation) gerichtet und andererseits auf die Vergangenheit (als Erinnerung bzw. Retention). Erfahrungen sind also geprägt von einem Vorverständnis einerseits und einer Antizipation als einem Vorgriff auf ein noch Unbekanntes andererseits. Ein Kind, das Laufen, Sprechen oder Schreiben lernt, hat schon längst Andere gesehen, die diese Fertigkeiten beherrschen. Zugleich hat es schon ein bestimmtes Vorkönnen, auf dessen Basis das Lernen stattfindet. Der temporale Horizont kann sich im Sinne einer Verdeutlichung bzw. als Erfüllung der Erwartung (vgl. ebd.: 70) oder im Sinne einer Nicht-Erfüllung der Antizipation und Widerlegung manifestieren. Antizipationen können also erfüllt oder enttäuscht werden. Werden sie enttäuscht, wird der Horizont „durchgestrichen“ und ein Horizontwandel kann stattfinden (ebd.: 67). In dieser diskontinuierlichen Erfahrung wird nicht nur hinzugelernt, sondern umgelernt und die „alten“ Erfahrungsbestände mit einem neuen Index versehen.

Die Diskontinuität und Kontingenzerfahrung der Moderne werden auch und besonders im Lernen zwischen den Generationen sinnfällig. Es basiert auf der Weitergabe kultureller Techniken und Normen. Diese Weitergabe findet in generationalen Zusammenhängen statt. Das Verhältnis der Generationen und die Praktiken, Inhalte und Relationen kultureller Weitergabe werden im Kontext von gesellschaftlichen und „natürlichen“ Krisenerfahrungen immer fragwürdiger. Das Verhältnis der Generationen scheint irritiert, die temporale Erfahrungs differenz zwischen den Generationen wird immer größer. Sie scheint sich nicht nur umzukehren, sondern immer weiter auseinanderzuklaffen. Angesichts der Pluralisierung der Lebensstile, von Klimakatastrophen, digitaler Virtualisierung und Beschleunigung ist unklarer und unsicherer denn je, wer was auf welche Art und Weise weitergeben kann bzw. weitergibt. Die Zeit zwischen den Generationen wird als Bruch erlebt – etwa aktuell im Zuge von Diskussionen und Kämpfen angesichts von Klimaerwärmung und der Bewegung *Fridays for Future*. Tradition und Erbe haben nicht nur einen „Auraverlust“ (Ziehe) erlebt, sondern scheinen gänzlich entzaubert. Gleichwohl sind Kulturen auch unter Bedingungen der technischen und medialen Beschleunigung und Krisen- und Kontingenzerfahrungen auf die Weitergabe von Wissen und Können angewiesen. Lernen ist so gesehen in edukative Zusammenhänge eingebettet. Es tritt in einer Relation zu erzieherischen Praktiken auf, ohne dass es dar-

aus unmittelbar hervorgeht. In edukativen Zusammenhängen werden besondere Techniken und Mittel der Vermittlung eingesetzt: Insbesondere Zeigen und Fragen sind bewährte Praktiken der didaktischen Vermittlung (vgl. Prange 2005).

Die moderne Perspektive auf die Gegenwart in der Erfahrung im Lernen rückt die subjektiven Zeiterfahrungen in den Blick. In der Erfahrung des Lernens kann sich Zeit in der Langeweile dehnen oder sich im Moment der Kurzweil oder in herausgehobenen, kairotischen Erlebnissen zusammenziehen. Die Zeit im Lernen kann fließen, etwa im Flow (Csíkszentmihályi), wenn in der Versenkung, im gekonnten Tun die Zeit vergessen wird.

Der Langeweile im Lernen sind wenige Untersuchungen gewidmet, obwohl schulisches Lernen maßgeblich aus Schülerseite so erfahren wird. Langeweile gilt als „gedrückte Stimmung“ (Bollnow), ähnlich der Angst und Verzweiflung. Die Zeit verstreicht in der Langeweile quälend langsam. Im Unterschied dazu wird Zeit in gehobenen Momenten ganz anders erfahren. Glück und Zufriedenheit stellen sich ein, wenn zur „rechten Zeit“ ein „fruchtbare Moment“ im Lernen (Copei) erfahren wird. „Ein Licht geht auf“, der „Groschen fällt“ – man stößt auf etwas, das einem blitzartig Zusammenhänge klarwerden lässt, die in ihrer Verknüpfung so vorher nicht erkannt waren. Diese fruchtbaren Momente im Lernen können daher als Momente des Umlernens und Umübens bestimmt werden (vgl. Meyer-Drawe 2008).

Die Erfahrung des Flows als besonderer Moment in der temporalen Lernerfahrung stellt sich im Unterschied zur Langeweile und zu den fruchtbaren Momenten erst dann ein, wenn in einer bestimmten Domäne, etwa im Klettern, im Klavier- oder Schachspielen ein Könnensgrad erreicht ist, sodass im gekonnten Ausführen dieser Tätigkeit das Gefühl der Kontrolle der Umgebung und das Gefühl des Selbstverlustes Hand in Hand gehen – ein Fließen wird im Tun erfahren, das Zeit und Raum vergessen lässt (vgl. Brinkmann 2012).

Ganz anders die subjektive Zeiterfahrung im Erinnern und Vergessen. Das Ge-wusste und Gekonnte wird im Vergessen als Entzug der Zeit erfahren. Es ist nicht ganz verschwunden, sondern kann erinnert werden, wenn es z.B. „auf der Zunge liegt“. Das Vergessen und ebenso die Wiedererinnerung daran stehen nicht in unserer Macht, wie Nietzsche sagt, sondern werden von der „Vernunft des Leibes“ bestimmt (vgl. ebd.). Die Erinnerung und das Gedächtnis können zur Last werden und das Handeln behindern. Deshalb ist Vergessen auch die Voraussetzung für eine tatkräftige Zukunft.

Die Zeit im Lernen als Zeit des Lernens wird in der Moderne auf vielfältige Weise einerseits Thema ihrer Objektivierung, Steuerung und Optimierung. Andererseits wird es möglich, biografische und individuelle Zeiterfahrungen qualitativ zu bestimmen, etwa Langeweile und Kurzweil, Flow, Erinnern, Vergessen oder Antizipieren. Lernen als spezifisch-moderne Erfahrung in der Zeit ist auf besondere

Weise temporal strukturiert, zugleich kontinuierlich und diskontinuierlich, bruchhaft und linear. Aber nur in besonderen Momenten wird die Zeit im Lernen erfahrbar – wenn sie sich dehnt oder wenn sie blitzartig in fruchtbaren Momenten aufleuchtet.

Malte Brinkmann

LITERATUR

- Blumenberg, H. (1986): *Lebenszeit und Weltzeit* (3. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brinkmann, M. (2012): *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Schöningh.
- Buck, G. (2019): *Lernen und Erfahrung. Epagogik*. (Hg. von M. Brinkmann). Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M. (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Göhlisch, M./Zirfas, J. (2007): *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Löwith, Karl (2004): *Weltgeschichte und Heilsgeschehen. Die theologischen Voraussetzungen der Geschichtsphilosophie*. Stuttgart: Metzler.
- Meyer-Drawe, K. (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Prange, K. (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.