

Literatur

Actaş, U. (Hrsg.) (2020): Vulnerabilität. Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik. Bielefeld • Agostini, E./Peterlini, H. K./Schratz, M. (2019): Pädagogik der Leiblichkeit? Phänomenologische und praxistheoretische Perspektiven auf leibliche Erfahrungsvollzüge in Schule und Unterricht. In: Brinkmann, M./Türstig, J./Weber-Spanknebel, M. (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Wiesbaden, S. 197–226 • Bedorf, T. (2017): Selbstdifferenz in Praktiken. Phänomenologie, Anthropologie und die korporale Differenz. In: Phänomenologische Forschungen, H. 2, S. 57–75 • Brinkmann, M./Türstig, J./Weber-Spanknebel, M. (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven des Leibes. Wiesbaden • Engel, B. (2011): Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4887/pdf/Engel_2011_Spuerbare_Bildung_2003_D_A.pdf (Abfrage: 17.01.2021) • Francesconi, D./Tarozzi, M. (2019): Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective. In: Brinkmann, M./Türstig, M./Weber-Spanknebel, M. (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven des Leibes. Wiesbaden, S. 229–247 • Gehring, P. (2019): Über die Körperkraft von Sprache. Studien zum Sprechakt. Frankfurt/Main • Janssen, A. (2018): Verletzbare Subjekte. Grundlagentheoretische Überlegungen zur conditio humana. Opladen • Laner, I. (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg • Laner, I. (2019): Kritische Praktiken des Körpers. (Post-)Phänomenologische Überlegungen zur körperlichen Stellungnahme. In: Brinkmann, M./Türstig, M./Weber-Spanknebel, M. (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven des Leibes. Wiesbaden, S. 139–158 • McGuirk, J./Buck, M. F. (2019): Leibliche (lern-)Erfahrung qua Augmented Reality. In: Brinkmann, M./Türstig, M./Weber-Spanknebel, M. (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven des Leibes. Wiesbaden, S. 405–423 • Meyer-Drawe, K. (2004a): Leiblichkeit. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, S. 603–619 • Meyer-Drawe, K. (2004b): Hygienische Imaginationen. Der Schrecken der Selbstbefleckung im Philanthropinismus. In: Steigerwald, J./Watzke, D./Zaun, S. (Hrsg.): Imaginationen und Sexualität. Pathologien der Einbildungskraft im medizinischen Diskurs der frühen Neuzeit. Frankfurt/Main, S. 209–223 • Meyer-Drawe, K. (2010): Leib, Körper. In: Bermes, C./Dierse, U. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Philosophie des 20. Jahrhunderts. Hamburg, S. 207–220 • Schürmann, V. (2020): Mündige Leiber. Grundlagen von modernem Sport und körperlicher Bildung. Darmstadt • Stöhr, R./Lohwasser, D./Noack Napolis, J./Burghardt, D./Dederich, M./Dziabel, N./Krebs, M./Zirfas, J. (Hrsg.) (2019): Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung. Wiesbaden • Zirfas, J. (2013): Die Zivilisierung des Körpers. Zur Benimmerziehung bei Erasmus von Rotterdam. In: Bilstein, J./Brumlik, M. (Hrsg.): Die Bildung des Körpers. Weinheim, S. 14–31

Lernen

Gelernt wird überall und zu jeder Zeit – in allen Lebenslagen und Lebensphasen, lebenslang. Obwohl Lernen zu den alltäglichsten Erfahrungen zählt, gehört es trotz intensiver Lernforschung zu den „unaufgeklärtesten Phänomenen“ (Buck 1969/2019, S. 4) überhaupt. Ich möchte zunächst am Beispiel von Moritz einige zentralen Aspekte einer Erfahrung im Lernen beschreiben¹: Ein Video zeigt Moritz, einen circa eineinhalb Jahre alten Jungen, der in angespannter Körperhaltung laut atmend über eine halbe Stunde lang wiederholt

1 Die Beschreibung bezieht sich auf das Video: Moritz und die Flasche, das von seinem Großvater erstellt wurde. <https://www.youtube.com/watch?v=MSoYcaCtKZQ> (vgl. Brinkmann 2019b).

und fokussiert mit einer Flasche hantiert. Er greift, drückt, dreht sie. Er fühlt und „erschmeckt“ sie mit dem Mund. Das regelmäßige Atmen in entspannter Anspannung deutet auf eine Selbstvergessenheit hin, die Csikszentmihalyi (1991) als Flow bezeichnet. Manchmal aber springt der Deckel fort, die Flasche fügt sich nicht dem Zugriff, der Gebrauch wird schwierig. Der Flow wird unterbrochen. Moritz wird mit der Widerständigkeit des Dings konfrontiert und zugleich mit seinem Nicht-Können. Er macht eine Erfahrung im Lernen (vgl. Brinkmann 2019b).

Wir alle machen im Prozess des Lernens Erfahrungen, etwa wenn wir merken, dass das Lernen schwierig, anstrengend oder frustrierend wird oder wenn wir uns im Flow ganz in die Gegenwart des Lernens versenken. Diese Erfahrungen aber bleiben uns im Moment des Erfahrens in gewisser Weise entzogen – den Lernenden selbst, der begrifflichen Feststellung und der Beobachtung.

Wie andere leiblich-strukturierte Erfahrungen auch, etwa das Einschlafen oder das Vergessen, ist Lernen ein Entzugsphänomen. Es entzieht sich der bewussten, willentlichen und absichtlichen Einflussnahme. Man kann sich zwar vornehmen, etwas zu lernen, ob es auch gelingt, steht aber auf einem anderen Blatt. Zudem sind viele Aspekte der Lernerfahrung schwer oder gar nicht in Worten oder Begriffen zu erfassen – sie sind implizit (vgl. Polanyi 1985). Versuchen Sie einmal selbst, ihre Erfahrungen beim Aufschrauben eines Deckels auf eine Flasche genau und detailliert zu explizieren – man kommt schnell an die Grenzen der Sprache und der Grammatik. Wenn wir die Erfahrungen von Moritz beschreiben wollen, dann wird zudem klar: Lernen ist gar nicht sichtbar. Man kann nicht sehen, ob er in diesen Momenten etwas lernt. Lernen lässt sich nicht unmittelbar beobachten, sondern nur indirekt aus dem Handeln erschließen oder im Nachhinein feststellen oder messen. Diese Entzugsstrukturen – der Erfahrung selbst, der Explikation und der Beobachtung – verweisen auf den leiblich-ambivalenten Status unserer Lernerfahrungen. Sie zeigen sich auch in der besonderen Zeitstruktur des Lernens, von der weiter unten die Rede sein wird.

Psychologische und kognitivistische Lerntheorien

Aufgrund seiner Entzugsstruktur wird Lernen meist von den Ergebnissen und den erbrachten Leistungen her gesehen. Dann steht das Produkt, der Erfolg, der Outcome, nicht aber der Prozess im Fokus. Theorien des Lernens sind daher oft teleologisch ausgerichtet. Sie beschreiben Lernen zum Beispiel als einen kontinuierlichen Stufengang, der auf ein Ziel, ein Ergebnis ausgerichtet ist. Vermeintlich „objektives“ Wissen oder sozial erwünschtes Verhalten werden dabei zu Maßstäben des Lernens gemacht. Lernen wird in solchen Theorien auf Wissens- oder Verhaltenserwerb reduziert und als rein kognitiver Bewusstseinsprozess bestimmt. Teleologisch und kontinuierlich wird oft auch der Le-

benslauf gesehen. Der ‚ausgelernte‘, rationale und wissende Erwachsene gilt dann als Maßstab des Lernens. Kindliches Lernen wird in dieser normativen Perspektive zu einer defizienten Vorstufe des erwachsenen Lernens. Piagets konstruktivistische Entwicklungspsychologie ist ein gutes Beispiel: Moritz‘ leibliche, haptische, olfaktorische und oral grundierte Lernerfahrungen gelten in dieser teleologischen Perspektive als Ausdruck der ersten „sensumotorischen Phase“ in seiner stufenweisen Anpassung an die Umwelt durch kognitive Schemata. Die Abwertung der Gegenwart sinnlich-leiblichen Erfahrens im Lernen führt zu einer Marginalisierung und Funktionalisierung kindlicher Lernerfahrungen (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 180 ff.; Göhlich/Zirfas 2007, S. 44).

Teleologische und normative Theorien des Lernens stammen meist aus der Psychologie, aus deren Sicht ich nun behavioristische, kognitivistische, konstruktivistische und neurowissenschaftliche Perspektiven skizzieren möchte (vgl. Brinkmann 2021, S. 57 ff.). Der Behaviorismus beschränkt sich auf Beobachtungen äußerer Verhaltens in der Variation von Reiz-Reaktions-Mechanismen. Lernen wird damit als von außen induzierte Reaktionsbewegung, Welt als isolierter Reizgehalt betrachtet. Moritz‘ Erfahrungen im Lernprozess, die Emotionen und sinnhaften und bedeutungsgebenden Vorgänge kommen nicht in den Blick. Sie gelten als grundsätzlich nicht zugänglich, als Blackbox. Diese reduktionistische Sicht versucht die in den 1950er und 60er Jahren einsetzende kognitive Wende zu überwinden. Lernen wird nun am Modell des Computers als Verarbeitung von symbolischen Repräsentationen modelliert. Es wird davon ausgegangen, dass in Produktionssystemen Informationen als symbolische Repräsentationen in Form von Regeln verarbeitet werden. Dazu werden unterschiedliche Gedächtniskonstrukte verwendet. Im deklarativen Gedächtnis, so die Annahme, werden die Informationen als sogenannte *chunks*, das heißt als Einheiten symbolischer Wissensrepräsentation, encodiert. Die in *chunks* gespeicherten, symbolischen Informationen werden dann vom prozessualen Gedächtnis abgerufen, interpretiert, kompiliert und abgestimmt (*tuning*). Das Arbeitsgedächtnis funktioniert als informationsverarbeitende Instanz. Es findet darin eine Umsetzung in Regeln statt, wobei durch Feedback die Produktionsregel verstärkt oder bei Versagen abgeschwächt wird. Das Lernen von Moritz gilt in dieser Perspektive als kognitive Verarbeitung von Wissen, das im Gedächtnis repräsentiert und dann in Verhalten prozeduralisiert wird.

Die ältere Hirnforschung nimmt an, dass das Hirn selbstbezüglich funktioniert. Im Hirn repräsentieren sich nicht Informationen oder Bedeutungsinhalte, sondern es werden Vernetzungen von Nervenzellen generiert. Das Hirn gilt als selbstgesteuertes und selbstreferenzielles System. Gelernt wird also im Modus der Vernetzung und im Modus der Bahnung, die die neuronalen Verknüpfungen lokal und modular in Quantität und Stärke vertiefen. Das Prinzip

der Verstärkung und Vernetzung sagt wiederum nur etwas über die messbare Quantität, nichts aber über die Qualität der Reize oder über die Bedeutung dieser für ein Individuum in einer bestimmten Situation aus. So können die qualitativen Erfahrungsunterschiede im Lernprozess, die mit der Bedeutung des Lerninhaltes und der Lernerfahrung für die Person einhergehen, nicht erfasst werden. Die individuellen Erfahrungen im Lernen, zum Beispiel die Flow-Erfahrung von Moritz oder die Erfahrungen im Scheitern im Umgang mit der Flasche, können nicht einbezogen werden.

Behavioristische, kognitivistische, konstruktivistische und neurowissenschaftliche Theorien des Lernens beschreiben Lernen als einen Prozess der Anpassung an die Umwelt, als Änderung der kognitiven Strukturen oder als neuronale Bahnung und Vernetzung. Erfahrungen werden in diesen Ansätzen nicht lebensweltlich aufgesucht, sondern experimentell erzeugt und *ex post* rationalisiert. Es wird dann von äußeren Daten auf innere Zusammenhänge geschlossen, ohne dass diese Operation validiert werden könnte – so Georg Hans Neuweg in seiner fundamentalen Kritik an kognitivistischen Lerntheorien (vgl. Brinkmann 2021, S. 82 f.). Diese Ansätze können also nicht-begriffliches „implizites Wissen“ (Polanyi 1985) und nicht-regelkonforme Lern- und Übungsformen, etwa sinnlich-leibliche, ästhetische oder ethisch-moralische, kaum erfassen. Kindliche Erfahrungen, etwa jene von Moritz, kommen so kaum in ihrer Eigenart und als bedeutsame Dimensionen von Lernen in den Blick.

Neurophänomenologische Ansätze unterschiedlicher Provenienz versuchen diese repräsentationalistischen und funktionalistischen Reduktionen der Kognitionswissenschaften zu vermeiden. Entscheidend ist hier der Begriff des *Embodiments*, der die leiblichen, subjektive Erfahrungs- und Sinndimension in Ihrer Qualität einzuholen vermag und das Mentale und Kognitive im Leiblichen verankert sieht (vgl. Varela/Thompson/Rosch 2017) [↑Leiblichkeit]. Moritz' Erfahrungen können mit dieser theoretischen „Brille“ als verkörperte Erfahrungen beschrieben werden. Sie kommen in ihrer leiblichen und zugleich mentalen Bedeutung in den Blick. Mit dem Konzept der Verkörperung wird der cartesianische Dualismus, die Trennung von Körper, Leib, Gefühl und Erlebnis einerseits und Geist, Kognition und Gehirn andererseits, unterlaufen (vgl. Brinkmann 2019a).

Lernen in Verhältnissen

Die unterschiedlichen Zugänge, die im Folgenden dargestellt werden, gehen alle von der Leitprämisse aus, dass Lernen als Erfahrung in Verhältnissen geschieht. Insbesondere die Phänomenologische Erziehungswissenschaft hat wesentlich zur Aufhellung dieser Relationen der Prozess- und Erfahrungsstruktur des Lernens beigetragen. Im Unterschied zu psychologischen Lerntheorien rücken relationale Lerntheorien die Verhältnisse und Erfahrungen des Lernen-

den in den Fokus. Lernen wird so als *erfahrungsbezogener* (1), *negativer* (2), *leiblicher* (3), *sozialer und sachbezogener* (4), *kultureller, generationaler und edukativer* (5) Prozess deutlich. Weil Lernerfahrungen in Relation zu Erziehungspraxen gesehen werden, Erziehen also auf Lernen bezogen und Lernen als Antwort auf Erziehen verstanden wird, kann von einem pädagogischen oder edukativen Lernbegriff gesprochen werden (vgl. Prange 2005, Benner 2020).

Aus dieser Perspektive wird Lernen *erstens* als Erfahrungsprozess gesehen. Im eingangs beschriebenen Beispiel macht Moritz Erfahrungen mit der Flasche, in denen sich sein Verhältnis zum Ding (Flasche), zu Filmenden (in diesem Fall sein Opa) und auch zu sich selbst andeutet. Diese Erfahrungen sind die Voraussetzung dafür, dass Lernen überhaupt stattfinden kann. Denn nur aus Erfahrungen und mit Erfahrungen lässt sich lernen. Lernen *aus* Erfahrung und *als* Erfahrung ist nicht ausschließlich ein kontinuierlicher und kumulativer, sondern auch ein diskontinuierlicher Prozess. Wenn Lernen als Erfahrungsprozess gesehen wird, in dem Vorerfahrungen eine Rolle spielen, dann kann auch eine Veränderung stattfinden. Lernen aus Erfahrung und als Erfahrung kann dann zu einem Umlernen (vgl. Buck 2019, Meyer-Drawe 2008), einem Blickwechsel (vgl. Benner 2020), einer Transformation oder zu einem Umüben (vgl. Brinkmann 2021) führen. In dieser erfahrungsorientierten und relationalen Perspektive wird der Lernprozess nicht als Hinzufügen von neuem Wissen und Können zu vorhandenem im Sinne einer Akkumulation oder Adaption gesehen. Es geht vielmehr um solche Erfahrungsbewegungen, die ein bildendes Potenzial aufweisen. In diesem liegt auch ein weiterer Unterschied zu soziologischen und psychologischen Lerntheorien. In bildungstheoretischer Perspektive wird der Fokus auf die Relationen des oder der Lernenden gelegt, sodass eine „Umkehrung“ in den Blick kommt, die die „ganze Person“ (Buck 2019, S. 6) betrifft. Ist dies der Fall, kann auch die Veränderung von Gewohnheiten, von Habitus und Stereotypen, also von „Strukturen des Verhaltens“ (Merleau-Ponty 1974), als Lernen beschrieben werden. Neue Erfahrungen können sich im Lernprozess gegenüber alten profilieren, die Vertrautheit mit ihnen kann unterbrochen, die routinierte Praxis sowie Gewohnheiten und Habitus irritiert und möglicherweise verändert werden.

Wie kann man sich das im Einzelnen vorstellen? Ein Kind, das Laufen, Sprechen, Schreiben, Radfahren oder das Hantieren mit der Flasche lernt, hat schon längst Andere gesehen, die diese Fähigkeiten beherrschen. Der Lernprozess kann daher als auf diese sozialen Praktiken und Vorbilder hin ausgerichtet angesehen werden. Moritz nimmt demnach in seiner Gegenwart dieses Können vorweg, ohne es schon zu „beherrschen“. Zuvor kann er schon etwas und weiß schon vieles über die Praktiken im Umgang mit der Flasche. Die Gegenwart des Lernprozesses als Erfahrungsprozess spannt sich also zwischen Vergangenheit (Vorerfahrungen, Vorwissen, Vorkönnen) und Zukunft, die vor-

weggenommen wird, auf. Im Lernen wird, so gesehen, Zeit auf eine ganz besondere Weise erfahren. Buck (1969/2019) hat in seinem Klassiker zum Erfahrungslernen die Zeit des Lernens als Zeitraum untersucht. Dieser Zeitraum wird auch als Horizont bezeichnet. Er kann sich im Sinne einer Erfüllung der Erwartung (vgl. ebd., S. 70) oder im Sinne ihrer Nicht-Erfüllung oder Widerlegung manifestieren. Antizipationen können also erfüllt oder enttäuscht werden. Werden sie enttäuscht, wird der Horizont irritiert oder „durchgestrichen“ (ebd., S. 67) und ein Horizontwandel kann stattfinden. In dieser diskontinuierlichen Erfahrung wird nicht nur hinzugelernt, sondern umgelernt und die „alten“ Erfahrungsbestände mit einem neuen „Index“ (Husserl) versehenen. Die Relationen zu sich, zum Gegenstand des Lernens (zum Beispiel zur Flasche) und zu anderen (zum filmenden Opa) werden verändert.

Negative Erfahrungen

In diesem Zusammenhang spielen „negative“ Erfahrungen eine besondere Rolle. Unter dem Begriff ‚Negativität‘ wird in pädagogischen Lern- und Bildungstheorien allerdings nicht im landläufigen Sinn etwas Schlechtes, Lästiges oder Gefährliches verstanden. Widerständigkeiten im Lernen – Irritationen, Enttäuschungen, Unterbrechungen oder Konfrontationen in der Lernerfahrung –, gelten vielmehr als produktiv. Moritz ist in seinem gekonnten Tun mit der Flasche mit seinem Nicht-Können konfrontiert. Flasche und Deckel offenbaren im Gebrauch ihre „Unzuhandenseinheit“ (Heidegger 2001, S. 72). Die Intentionalität im Lernen trifft in diesen „negativen Erfahrungen“ auf jene oben erwähnte Entzugsstruktur, also auf etwas, das nicht souverän oder autonom durch Willen, Vernunft oder Entschluss beherrscht werden kann. Der „Einspruch der Dinge“ (Meyer-Drawe 2008) sowie die unhintergehbare Bezogenheit auf Welt bringen also ein zweites Kennzeichen relationaler und pädagogischer Lernkonzeptionen mit sich: Negativität. Das Kind, das Laufen, Lesen, Schreiben oder Radfahren lernt, kann diese Fertigkeiten zunächst nicht ausführen. Es ist mit den Widerständigkeiten der Umwelt ebenso konfrontiert wie mit dem eigenen Nicht-Können. Dies erfordert nicht nur Fertigkeiten, sondern auch Fähigkeiten, etwa die der Aufmerksamkeit, der Geduld oder der Fehler-toleranz: Moritz etwa beschäftigt sich mit der Flasche über eine halbe Stunde lang. Diese Widerständigkeiten machen den Lernprozess schwierig und anstrengend. Lernerfahrungen sind – entgegen manchen populären, verkaufsfördernden Slogans – so gesehen eine Zumutung für die Lernenden und bergen das Risiko des Scheiterns [↑Scheitern].

Gleichwohl: Mit negativen Erfahrungen wird ein Suchen, Fragen, Problemen oder Forschen angeregt (vgl. Benner 2020). Eine nicht gekonnte Fähigkeit oder Fertigkeit, ein nicht gelöstes Problem, eine nicht beantwortete Frage, ein irritiertes Wundern und Staunen kann das schon vorhandene „positive“, ge-

wohnheitsmäßige Wissen und Können herausfordern. Buck zeigt, dass die negative Erfahrung im Lernen eine „Rückwendung der Erfahrung auf sich selbst“ und zugleich eine „Offenheit“ (Buck 2019, S. 62) für weitere Erfahrungen ermöglicht. Negative Erfahrungen sind reflexiv, sie kommen auf sich selbst zurück. Deshalb spricht Buck von einer Lernerfahrung als „Erfahrung über [...] Erfahrung“ (ebd., S. 80). Diese durch negative Erfahrungen ausgelöste Selbstbezüglichkeit kann sedimentierte und verkörperte Erfahrungsbestände ändern. Damit wird es möglich, etwas Neues, Anderes oder Fremdes wahrzunehmen, zu sehen, zu schmecken, zu tasten oder zu riechen. Mit anderen Worten: Eine Erfahrungsöffnung für Anderes und Fremdes wird möglich. Negative Erfahrungen sind daher bedeutsame Anlässe für Lernen und Umlernen.

Leibliches Lernen

Lernt ein Kind mit der Flasche Hantieren, Laufen, Sprechen, Rechnen, Schreiben oder Radfahren, so lernt es nicht nur kognitiv, sondern mit dem ganzen Leib [↑Leiblichkeit]. Erfahren vollzieht sich im und durch den Leib. Der Leib ist nicht Gegenstand (also Ding oder Objekt wie die Flasche). Er ist mehr als das, nämlich ein Medium und Organ unserer Erfahrung mit der Welt, mit den Dingen und mit Anderen. Er drückt sich aus, entäußert sich in Mimik, Gestik, Haltung, in Sprache sowie in Gefühlen wie Lachen und Weinen. Diese Entäußerungen materialisieren sich in der praktischen Verkörperung. Verkörperungen sind leibliche Formen des Antwortens auf Andere oder Anderes unter Bedingung sozialer und gesellschaftlicher Ordnungen. Verkörperungen sind sichtbar, spürbar und erfahrbar. Anders gesagt: Lernende verkörpern sich gleichsam im Lernprozess, sie drücken sich darin aus und formieren und formen sich – sie geben sich eine Form (vgl. Brinkmann 2019a).

Lernen kann nun noch genauer bestimmt werden, nämlich als Formation und Transformation zugleich. Die transformativen Potenziale habe ich oben schon in Zusammenhang mit den zeitlichen und negativen Erfahrungsmomenten beschrieben. Die formierenden Prozesse sind jene, in denen Können und Wissen, Schemata und Habitus „einverlebt“ werden. Unter einer leib- und erfahrungstheoretischen Perspektive folgt daraus: Nicht der nur ausgezeichnete Moment der Bildung und des Lernens, nicht mehr ausschließlich bewusste, rationale und kognitive Aspekte, sondern die profanen, alltäglichen Lernerfahrungen und damit die Last des Lernens und die Zumutung des Nicht-Könnens kommen in den Blick (vgl. Brinkmann 2021, S. 61 ff.). Lässt sich dann aber noch von einer bildenden Erfahrung sprechen? In konventionellen Bildungstheorien wird Bildung eine normative Höherwertigkeit im Vergleich zu Lernprozessen zugeschrieben. ↑Bildung wird als ereignishafte und diskontinuierliche Transformation des Mensch-Welt-Verhältnisses ausgewiesen und normativ von „niederem“, wiederholendem und routinisiertem

(Hinzu-)Lernen abgegrenzt (vgl. Koller 2012). Überhaupt existiert in der Bildungstheorie und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft oftmals eine starre Entgegensetzung von Lernen einerseits und Bildung andererseits. Damit aber geraten Bildungstheorien ähnlich wie die oben dargestellten Kognitionstheorien in die Gefahr, emotionale, leibliche und aisthetische (auf die Sinne bezogene) Erfahrungen abzuwerten. Kontinuierliche und wiederholende Lern erfahrungen fallen dann nicht mehr unter die Kategorie Bildung. Ebenso fallen Lernprozesse von Personen mit Handicap und von Kleinkindern heraus. Die Herausforderung für eine aktuelle und zeitgemäße Bildungs- und Lerntheorie besteht also darin, auch wiederholende und stetige sowie leibliche und nichtsprachliche Lernformen bildungs- und lerntheoretisch zu bestimmen und für die erziehungswissenschaftliche Forschung und das didaktische Handeln fruchtbar zu machen. Das Konzept der Leiblichkeit und der Verkörperung versucht dieses Desiderat zu füllen (vgl. Brinkmann 2019a).

Lernen ist daher *drittens* als ein primär leiblicher Vorgang zu bestimmen. In Abgrenzung zur kognitivistischen Tradition Europas hat die Phänomenologie und die Phänomenologische Erziehungswissenschaft schon im 20. Jahrhundert einen präzisen Begriff von Leib entwickelt (vgl. Brinkmann 2018). Dessen Grundlage bildet Husserls Phänomenologie des Leibes, der Intentionalität und Horizonthaftigkeit der Wahrnehmung sowie der Fokus auf die entzugshaften, negativen und nicht souveränen Aspekte des menschlichen In-der-Welt-seins (vgl. Heidegger 2001) beziehungsweise Zur-Welt-seins (vgl. Merleau-Ponty 1974). Die Leiblichkeit des Lernens manifestiert sich zum einen als ein *intraleiblicher* Vorgang, weil Gewohnheiten und Habitus, das Körperschema (vgl. Merleau-Ponty 1974) sowie das Körperbild im Zuge der Umstrukturierung verändert und transformiert werden können. Re-flexion kann hier als ein Zurückbeugen auf sich selbst verstanden werden, das schon in elementaren leiblichen Vollzügen erfahren wird, etwa im Sich-selbst-berühren oder im Sich-selbst-sprechen-hören, freilich immer in jenem oben dargestellten entzugshaften Modus. Der Lernprozess ist darüber hinaus ein *interleiblicher* Vorgang. Laufen, Greifen, Begreifen, Sprechen, Schreiben, Radfahren als soziale Praktiken unterliegen gesellschaftlichen Normen und Strukturen. Auch auf sie ist Lernen hin ausgerichtet. Die oben dargestellte Intentionalität der Erfahrung basiert auf der Intentionalität des Leibes (vgl. ebd.). Dieser ist auf Anderen und auf die Welt hin gestimmt und gespannt (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 24). Das „Wie“ des Lernens ist uns vor allem in den Antworten und Reaktionen Anderer erfahrbar.

Lernen mit und von Anderen

Lernen als Erfahrung ist damit ein Lernen *von* Anderen (vgl. Meyer-Drawe 2008) und *vor* Anderen – unabhängig davon, ob sie in Präsenz anwesend sind

oder imaginiert oder erinnert werden. Lernen ist sozial und interaktiv dimensioniert. Auch Moritz lernt nicht allein. Er befindet sich in einem Raum (einer gut-bürgerlich eingerichteten Küche) und er agiert mit und reagiert auf den filmenden Opa. Dieser bestärkt ihn darin, weiterzumachen, was Moritz wiederum veranlasst, in seiner Tätigkeit fortzufahren, ja womöglich sogar darin, die Absichten des Opas zu verstehen und zu übernehmen (vgl. Brinkmann 2019b). Lernen ist zudem auf Inhalte, Dinge und auf Welt bezogen. Um Schreiben oder Lesen zu lernen, muss man immer *etwas* schreiben oder lesen. Um Greifen zu lernen, braucht man etwas, das man anfassen und begreifen kann. Anders gesagt: Lernen braucht einen materialen Inhalt, eine Sache, so wie Atmen ein Medium braucht. Streng genommen ist daher ein Lernen des Lernens ebenso widersinnig wie ein Atmen des Atmens (vgl. Prange 2005). Erst wenn ich eine Sache, einen Stoff, eine Fertigkeit gelernt habe, so auch Wilhelm von Humboldt in einem seiner Schulpläne, kann das Lernen des Lernens als methodische Reflexion des Lernprozesses stattfinden (vgl. Humboldt 1964, S. 169).

Lernen als Lernen vom Anderen und vor Anderen kann damit *viertens* auch als ein kulturell dimensionierter Prozess gelten, der sich auf die Vermittlung und Weitergabe kultureller Techniken und Normen bezieht. Diese Weitergabe findet in generationalen Zusammenhängen statt. Ältere vermitteln Jüngeren ihre Erfahrungen, auch wenn heutzutage das Generationenverhältnis von Spannungen, Differenzen und Pluralität geprägt ist. Gleichwohl sind Kulturen auch unter Bedingungen der technischen und medialen Beschleunigung auf die Weitergabe von Wissen und Können angewiesen. Lernen ist also auch als eine Antwort auf erzieherische Tätigkeiten zu bestimmen. Werden Lernerfahrungen in Relation zu Erziehungspraxen gesehen, wird von einem pädagogischen oder edukativen Lernbegriff gesprochen (vgl. Prange 2005, Benner 2020). Aber: Lernen geht nicht unmittelbar aus erzieherischen Praktiken hervor. Das Verhältnis ist vielmehr von Unsicherheit und Nicht-Linearität geprägt. Deshalb werden besondere didaktische Techniken und Mittel der Vermittlung zwischen Lernen und Erziehen eingesetzt: Insbesondere Zeigen und Fragen sind bewährte Praktiken der didaktischen Vermittlung (vgl. Brinkmann 2021).

Lernen kann mit diesen Kennzeichen als Erfahrungsprozess bestimmt werden, der eine Umwendung, Öffnung und Erweiterung für und zu neuen Erfahrungen sowie eine Umstrukturierung alter Gewohnheiten und Habitualitäten – kurz: bildende Erfahrungen – möglich macht. Gerade weil sich die Intentionalität in den unverfüglichen, negativen Erfahrungen bricht, kann die Lernerfahrung zu etwas Neuem und Fremden führen. Die unhintergehbare Leiblichkeit aber limitiert das Lernen und das zu Lernende: Das Unlernbare, die Widerstände und die Passivität gehören so elementar zur Erfahrung im Lernen hinzu.