

DER PÄDAGOGISCHE GRUNDBEGRIFF DES LERNENS

Michael Göhlich und Jörg Zirfas

Institut für Pädagogik der Universität Erlangen - Nürnberg.

michael.goehlich@rzmail.uni-erlangen.de

joerg.zirfas@paed.phil.uni-erlangen.de.

***Abstract** - Der Text entfaltet die Systematik eines genuin pädagogischen Lernbegriffs und richtet sich damit gegen Verkürzungen, die mit der Verwendung psychologischer und in jüngster Zeit neurowissenschaftlicher Lerntheorien einhergehen. Pädagogisch betrachtet ist Lernen die erfahrungsreflexiv sich auf den Lernenden auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können. In diesem Sinne werden vier pädagogische Dimensionen des Lernens rekonstruiert: Wissen-Lernen, Können-Lernen, Leben-Lernen und Lernen-Lernen. Diese Momente betonen, dass sich Lernen immer erfahrungsbezogen, dialogisch, sinnvoll und ganzheitlich vollzieht. Pädagogik hat dementsprechend ihr Ziel in einer dynamischen Virtuosität des Lernens; sie selbst ist Theorie und Praxis der Lernunterstützung.*

***Stichwörter / Keywords:** das Lernen, das Wissen-Lernen, das Können-Lernen, das Leben-Lernen, das Lernen-Lernen, die lernende Welt*

Einleitung

Lernen ist ein lebensnotwendiger Vorgang und zugleich eine wundervolle Möglichkeit für den Menschen. Notwendig ist es nicht nur, weil der Mensch mit einer vergleichsweise schwachen Instinktausstattung geboren wird, sondern weil sich seine (Um-)Welt aus unterschiedlichen Gründen immer wieder ändert und er sich mit ihr ändern oder sich befähigen muss, seine Welt zu ändern. Eine Möglichkeit ist Lernen nicht nur, weil der Mensch aufgrund seiner Lernfähigkeit eben nicht in gleicher Weise auf Instinkte angewiesen ist wie die Tiere, sondern weil er mittels Lernen zum Menschen werden kann, weil er über die erst durch Lernen mögliche Erweiterung und Verfeinerung seines Wissens und Könnens und über die erst durch Prozesse des Leben-Lernens mögliche Integration der Erfahrungen und Hoffnungen sich als Mensch gestalten und (er-)finden kann.

Menschliches Lernen ist dementsprechend nicht mit jenem Lernen gleichzusetzen, das anderen Lebewesen, Tieren und neuerdings auch Pflanzen zugeschrieben bzw. an diesen untersucht wird. Menschliches Lernen ist mit Blick auf seine für den Menschen besonderen Notwendigkeiten und mit Blick auf die in ihm für den Menschen liegenden Möglichkeiten zu untersuchen.

Hier kommt die Pädagogik ins Spiel. Wie gut bzw. schlecht sie als Praxis die ihr zugeschriebene Aufgabe, die Menschwerdung des Menschen zu fördern, auch erfüllen mag, so hat sie als Wissenschaft jedenfalls die Aufgabe, die Prozesse des Lernens und der Lernunterstützung in dieser Hinsicht zu untersuchen und zu begreifen. Deshalb und in diesem Sinne ist Lernen ein *Grundbegriff* der Pädagogik. Es geht aus pädagogischer Sicht nicht darum, Lernen „an sich“ zu erklären, sondern menschliches Lernen in seiner Besonderheit und im Zusammenhang mit der Praxis menschlicher Lernunterstützung zu verstehen.

Als Prozess verläuft Lernen *erfahrungsbezogen, dialogisch, sinnvoll und ganzheitlich*:

- *erfahrungsbezogen*, da Lernen immer an Erfahrungen anknüpft und in Lernerfahrungen inhaltliche oder strukturelle Modifikationen von Erfahrungen bewirkt werden, insofern der Lernende, wenn er etwas gelernt hat, etwas anderes und/oder etwas anders weiß, so dass er in Zukunft von einer – inhaltlichen und/oder strukturell – anderen Erfahrungsbasis ausgehen kann;
- *dialogisch*, da Lernen kein bloß individueller Vorgang, sondern eine dialogisch gelingende Auseinandersetzung mit Anderem resp. Anderen ist, welche nicht nur inhaltlich, sondern auch formal resp. modal von diesem Anderen mitbestimmt wird, weshalb der Gestaltung des jeweiligen Anderen höchste pädagogische Aufmerksamkeit zu gelten hat;
- *sinnvoll*, da sich im Lernen selbst ein dieses weiter vorantreibender oder hemmender, ablenkender oder fokussierender, letztlich kontingenter und so Horizonte des Möglichen öffnender Geschehenssinn bildet. Dieser Sinne kann auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein, auf einer körperlichen, biographischen, sozialen, kulturellen etc.;
- *ganzheitlich*, da das Lernen nicht nur Verhaltensänderung oder Änderung einer kognitiven Struktur, sondern ein sinnvoller Prozess ist, welcher aufgrund der Kontingenz von Sinn Transformationsoptionen auch jenseits des im Lernen Fokussierten eröffnet (So führt Wissen-Lernen immer auch Können-, Leben- und Lernen mit sich und umgekehrt.) und dabei – wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß – den gesamten Lernenden (sowie die

mit ihm verbundene Welt) berührt und ggf. auch jenseits des im Lernen Fokussierten transformiert.

Die vier Dimensionen des Lernens

Systematisch sind aus pädagogischer Sicht dementsprechend die – im Lernprozess selbst stets verbundenen – Aspekte des Wissen-Lernens, Können-Lernens, Leben-Lernens und Lernen-Lernens zu unterscheiden (Göhlich 2001; Göhlich/Wulf/Zirfas 2007; Göhlich/Zirfas 2007). Diese Unterscheidung versteht sich als historisch-systematische Heuristik von Lernprozessen, die je unterschiedliche Akzentuierungen im Lernbegriff vorschlägt; d.h. dass im Wissen-Lernen auf das Gekonnnte im Lernen, im Können-Lernen auf die Praxis des Lernens, im Leben-Lernen auf den lernenden Menschen und im Lernen-Lernen auf die Selbstbezüglichkeit jeglichen Lernens abgehoben wird. Diese Sichtweise impliziert, dass die im Folgenden dargestellten Lernmomente keine Lerntypen *sui generis* darstellen, die sich in realen pädagogischen Prozessen als reine Lerntypen rekonstruieren ließen; vielmehr sind umgekehrt gerade in vielen und wohl den meisten Lernprozessen alle hier genannten Lernfacetten in irgend einer Form beteiligt, denn indem wir etwas lernen, lernen wir etwas zu wissen, etwas zu können, etwas für das Leben und gleichzeitig lernen wir auch etwas über das Lernen selbst. In diesem Sinne dient die Strukturierung des Lernbegriffs einer Komplexitätsreduktion der vielfältigen, oftmals kaum wahrnehmbaren und erfahrbaren Formen und Prozesse des Lernens.

Wissen-Lernen

Betrachten wir zunächst den Aspekt des Wissen-Lernens. Hier geht es um die Sache. Wissen-Lernen ist idealtypisch ein rein sachlicher Prozess. Auch Körperliches, Soziales, Emotionales, Sprachliches wird als Wissen in diesem Sinne rein sachlich lernbar gedacht. Selbst durch den alltagssprachlichen Begriff des Wissens scheint die den engeren, wissenschaftlichen Wissensbegriff kennzeichnende Abgrenzung gegenüber Meinen und Glauben hindurch, welche sich insbesondere durch das Postulat und die Techniken der intersubjektiven Überprüfbarkeit (der Wahrheit) des Wissens auszeichnet.

Wissen-Lernen in diesem Sinne ist „objektiv“, es begreift das Zu-Lernende bzw. Gelernte als auch außerhalb des Lernens resp. des Lernenden vorhandenes und folgerichtig umgekehrt als vom Gelernt-Habenden entäußerbare Objekt. In dieser Äußerlichkeit und Entäußerbarkeit unterscheidet sich das im Wissen-Lernen entstehende Wissen von dem inzwischen häufig sogenannten „praktischen Wissen“, das wir als Können thematisieren (s.u.).

Äußerlichkeit und Entäußerbarkeit des Wissens sind menscheitsgeschichtlich von entscheidender Bedeutung, wird durch sie doch dessen Weitergabe möglich. Mediale Anstrengungen des Menschen von der Keilschrift bis zum Internet zielen auf die Weitergabe von Wissen und setzen dabei das Wissen-Lernen der jeweiligen Anderen ebenso voraus wie sie es ermöglichen. Folgerichtig ist es gerade dieser Aspekt menschlichen Lernens, der schon früh außerhalb allgemeiner lebensweltlicher, insbesondere außerhalb arbeitsweltlicher Praxis eigens organisiert und pädagogisch gestaltet und reflektiert wird. Schon in Antike und Mittelalter, sich breiter durchsetzend ab der Neuzeit ist es insbesondere die heute universale Organisationsform der Schule, der die Ermöglichung und Unterstützung des Wissen-Lernens zugeschrieben wird.

Die enge Verbundenheit des Wissen-Lernens und seiner Unterstützung (resp. der „Wissensvermittlung“) mit der Schule wurzelt, wie bereits angedeutet, in zwei Gründen:

Zum einen darin, dass Wissen im Unterschied zu Können und anderen Aspekten, auf die das Lernen zielt und die mit ihm zusammenhängen, als von der Person lösbar und damit als bloßer Gegenstand („Sache“) vermittelbar erscheint. Diese Vorstellung trägt zur Entwicklung der ersten Art von „Wissensgesellschaft“, der „gelehrten Welt“ und ihrem Wissensspeicher, der nur Schriftkundigen zugängigen Bücher und anderer schriftlicher Dokumente bei. Die breite Durchsetzung der Schule als Lernstätte setzt nicht nur Schrift und Buch, sondern auch die Erfindung des Buchdrucks voraus. Angesichts der Verkürzung der Schul- und (mit Einrichtung der Bachelorstudiengänge) Studienzeit sowie der enormen Zunahme der für Weiterbildung verwendeten Zeit und Mittel ist jetzt schon zu konstatieren, dass Wissen-Lernen sich als fortwährender Aspekt lebenslangen Lernens erweist, dass es sich zunehmend weniger auf zeitlich überdauerndes „Allgemeinwissen“ und mehr auf aktuelles und zu aktualisierendes Spezialwissen bezieht, sowie schließlich, dass Wissen-Lernen – vorerst in der Erwachsenen- resp. Weiterbildung – pädagogisch zunehmend nicht schulisch, sondern z.B. webbasiert bzw. in Form von Blended Learning ermöglicht und unterstützt wird.

Zum anderen wurzelt die enge Verbundenheit des Wissen-Lernens mit der Schule darin, dass Wissen unter Absehung von der Person nach standardisierbaren Kriterien prüfbar erscheint und die Prüfung (des Wissens als Gewusstes und damit auch des Wissenden als Gelernt-Habendem) ein zentrales Element der Organisation Schule ist. Bei der Prüfbarkeit des Wissens ist also keineswegs nur an eine – wissenschaftlichen Standards im heutigen Sinne entsprechende, z.B. experimentelle – Überprüfung der Wahrheit des Wissens zu denken. Als standardisierbares Kriterium des Wissen-Lernens dient schulisch nicht etwa die Falsifikation von Hypothesen, sondern die Verfügbarkeit eines vorab bereits als wahr vorausgesetzten und damit zumindest innerhalb des

schulischen Kontextes schlicht normativ gesetzten Wissens. Schule prüft, ob und inwieweit der Schüler über diesen Wissenskanon verfügt und weist den in der Prüfung festgestellten Wissensstand als solchen aus.

Wissen-Lernen in diesem (beschränkten) Sinne heißt, sich ein kanonisiertes Wissen anzueignen. Die normative Setzung und Kanonisierung des Wissens mag heute auch auf Ergebnisse experimenteller Forschung zurückgreifen, benötigt diese allerdings nicht unbedingt. Was sie benötigt, ist in erster Linie gesellschaftliche Anerkennung, die historisch mal theologisch, mal politisch, selten hingegen wissenschaftlich begründet war.

Wissen-Lernen ist schulisch deshalb auf den – durch Interessengruppen immer neu verhandelten, jedoch auch über mehrere Generationen hinweg tradierte Wissensbestände beinhaltenden – Lehrplan bezogen. Im Lehrplan erinnert sich die schulische Pädagogik an die Gesellschaft, der sie dient. Mittels des Lehrplans versichert sich die schulische Pädagogik der Welt aus Sicht dieser Gesellschaft und bindet zugleich das Wissen-Lernen des Lernenden (hier: Schülers) eng an den betreffenden Kanon und diese Norm von Wissen. Der Lehrplan ist eine systematisierte und didaktisierte Version des kulturellen Gedächtnisses einer Gesellschaft. In ihm wird benannt, was die ältere Generation der jüngeren überliefern will und was diese erhalten und ggf. weiterentwickeln soll.

Interessanterweise kommt dem Lehrplan im pädagogischen Diskurs vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit zu. Möglicherweise erhält er seltener Aufmerksamkeit, weil in ihm deutlicher als irgendwo der Anspruch der Gesellschaft (genauer: der in ihr herrschenden Kräfte) auf eine ihr dienende Haltung der Pädagogik bzw. der pädagogischen Praktiker zum Ausdruck kommt. Diese Funktionalität birgt für die Pädagogik zweierlei Probleme: zum einen droht der Lehrplan die Gebundenheit des Lernens an den Lernenden und damit dessen Bezug auf den konkreten Anfang, Prozess und Horizont des Lernens zu torpedieren; zum anderen droht der Lehrplan als überliefertes kanonisiertes Wissen das gegenwärtige Leben und als abstrahiertes Wissen die Praxis zu entwerten, was bzw. welche dann im pädagogischen Feld Sozialpädagogen gegen Lehrer bzw. Ausbilder gegen Berufsschullehrer zu verteidigen suchen.

Wir verstehen deshalb unter Wissen-Lernen nicht die Hinführung des Lernenden zu einem fachlich systematisierten, fertig vorliegenden Menschheitswissen, plädieren jedoch auch nicht dafür, die Erfahrung und Entwicklung des Lernenden selbst zum alleinigen pädagogischen Kriterium des Wissen-Lernens zu machen. Stattdessen sehen wir die Erfahrung als Grundlage sowohl des zum Wissen führenden Prozesses des Lernenden als auch des bereits zu Wissen und zu Fächern des Lehrplans Geronnenen. Wissen-Lernen in seinem vollen Sinne erfolgt deshalb schulisch dort, wo traditionelle

und aus Erfahrungen abstrahierte Wissensbestände des Lehrplans wieder an zeitgenössische Erfahrungen angeschlossen werden.

Bis hier haben wir das Wissen-Lernen im Sinne des Etwas-Wissen-Lernen behandelt. Selbstverständlich geht mit jedem Wissen-Lernprozess auch Lernen-Lernen einher, indem sich die jeweilige Form des Wissen-Lernens als mögliche Lernform in den Lernenden einschreibt. Auch für das Wissen selbst macht es einen Unterschied, ob wir etwas Gegebenes, sei es ein Gedicht, eine Formel oder den Aufbau einer Pflanze, mittels häufiger mündlicher oder schriftlicher Wiederholung auswendig lernen, ob wir es im Austausch mit anderen von verschiedenen Seiten betrachten, ob wir es in unserer außerschulischen Lebenswelt anwenden oder ob wir es als geronnene Erfahrung oder neuartiges Problem erkunden und durchdenken. Das Wissen ist je nach Lernform ein anderes, wenngleich auf den ersten Blick nicht vom anders Gelernten zu unterscheidendes. Folgerichtig ist pädagogisch eine Vielfalt von Lernformen anzustreben, sind erkundende ebenso wie übende Modi der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand geboten, um souveränes Wissen zu erreichen.

Zudem ist das Wissen ein anderes, wenn es für das Wissen, für das Verständnis eines zur Frage gewordenen Gegenstands, als wenn es aus anderem Interesse gelernt wird. Wenn Wissen-Lernen auf das Verständnis eines zur Frage gewordenen Gegenstands zielt, vermag es nicht nur menschheitsgeschichtlich bereits entäußertes und als Antwort vorliegendes Wissen zu übernehmen, sondern auch, (neues) Wissen zu schaffen. Hier wird der lernende Mensch zum Forscher und Schöpfer und erfüllt damit eine seiner spezifisch menschlichen Möglichkeiten. Deshalb gilt es pädagogisch die Möglichkeit zu schaffen, dass der Gegenstand dem Lernenden zur Frage wird.

Können-Lernen

Ein zweiter Aspekt des Lernens ist das Können-Lernen. Beim Können geht es um verkörperlichte und so ggf. auch reflexionslos reaktivierbare Handlungsfähigkeit. In Angleichung an den gesellschaftlich derzeit dominanten Begriff des Wissens wird dies häufig als „praktisches Wissen“ bezeichnet. Wir verwenden den Begriff des Könnens, um die Eigenart dieses Aspekts gegenüber dem Wissen zu erhalten. Können-Lernen zielt auf Anderes und verläuft anders als Wissen-Lernen.

Beim Können-Lernen geht es um die Erlangung einer – über Routine bis zum Automatismus unter das Bewusstsein verlagerten – Prozessgewissheit. Körperliches, Sprachliches, Emotionales, Soziales etc. wird als Können nicht zur objektivierten Sache, sondern bleibt jeweils körperlich, sprachlich, emotional, sozial, bleibt als Ensemble leiblich. Können zeichnet sich im Unterschied zu Wissen durch seine untrennbare Anbindung an die Akteure resp. Lernenden aus. Weil Können nicht (jedenfalls nicht als Können, nur

transformiert als Wissen) vom könnenden Akteur und der betreffenden Tätigkeit gelöst werden kann, kann es nicht in Sprache oder Schrift vermittelt, sondern nur in der Ausführung einer Tätigkeit auf- bzw. vorgeführt und mittels Mimesis, tastendem Versuchen, wiederholendem Üben u.ä. erlernt werden.

Können-Lernen heißt, eine bestimmte Tätigkeit(-sform) ausführen zu lernen. Wie das Wissen-Lernen auf a-theoretischem Vorwissen gründet, so gründet erst recht Können-Lernen auf bereits gegebenem, wenn auch rudimentärem Können. Dies gilt bereits für existentiell notwendiges Können wie das Saugen, das auf dem Saugschema aufbaut, nichtsdestotrotz jedoch in seinen verschiedenen Bewegungsbestandteilen während des Saugens selbst im Sinne eines Können-Lernens weiterentwickelt, optimiert und verfeinert wird. Zum existentiellen Können-Lernen sind im Blick auf die Erlangung autonomer Existenz im Sinne des Für-Sich-Selbst-Sorgen-Könnens zudem das Greifen-, Trinken-, Essen-, Sich-Fortbewegen- und Kommunizieren-Lernen von existentieller Bedeutung. Wer dieses Können nicht lernt, wird ohne die Hilfe Anderer nicht überleben. Jeder Lernfortschritt in existentiell Können, sei es vom Krabbeln- zum Gehen-Können oder vom Lachen-Weinen-Schreien-zum Sprechen-Können, ist ein Zugewinn an Autonomie. Die Thematik des weiteren Können-Lernen ergibt sich aus dem kulturellen Kontext (Göhlich u.a. 2006). Lesen, Schreiben und Rechnen gelten heute nicht nur in unserer Gesellschaft als die klassischen Kulturtechniken, die in der Grundschule erlernt werden sollen. Lesen-, Schreiben- und Rechnen-Lernen ist (ein je spezifisches) Können-Lernen. Wir betonen dies, um deutlich zu machen, dass auch das kulturtechnische Lernen zum einen auf bereits vorhandenem Können der Lernenden aufbaut und nur im Anschluss an dieses erfolgen kann und zum anderen, bedenken wir die Möglichkeiten der Steigerung und Erweiterung des Könnens, nie abgeschlossen ist. Im Hinblick auf die genannten Kulturtechniken, etwa das Schreiben, ist dies zu erkennen, wenn wir den Schritt von der Druck- zur Schreibrift, die Kalligraphie oder auch das Tastaturschreiben betrachten. Im Hinblick auf die Vielfalt menschlichen Könnens wird die Unabgeschlossenheit des Lernens etwa im lebenslangen Ringen handwerklicher Meister um die Weiterentwicklung ihres Könnens, im Training professioneller Sportler, im täglichen Üben der Berufsmusiker oder im Microteaching von Lehrern deutlich.

Auch wenn auf den ersten Blick ein bestimmtes Können eines Menschen so erscheinen mag, als wäre es zunächst überhaupt nicht und dann gänzlich vorhanden (z.B. das Kind „kann noch nicht“ bzw. „kann“ gehen), so wird doch spätestens beim Blick auf professionelles Können deutlich, dass es nicht nur den Schritt vom Nicht-Können zum Können, sondern eine Vielzahl von Stufen des Könnens gibt. Können-Lernen heißt so gesehen, sein Können zu verbessern und zu erweitern, gegebenenfalls bis hin zur „Kunst“ des „Könners“.

Schon das existentielle Können-Lernen im frühesten Kindesalter geht von einem gewissen Können (z.B. Saugschema) aus. Mit jedem Lernschritt hinsichtlich eines spezifischen Könnens wächst die Autonomie des Individuums. Dabei entwickelt sich das Können je individuell. Die grundsätzliche Individualität des Könnens wird umso einzigartiger, je souveräner das Können wird. Souveränität ist eine wesentliche Voraussetzung für die Kunst des Könners, zu der das Können-Lernen letztlich führen kann. Die Performance des Könnens ist wiederum eine – und zwar die traditionelle – Weise der Ermöglichung und Unterstützung von Können-Lernen. Das vorgeführte Können dient dabei als Modell, an dem der Können-Lernende mimetisch lernt.

Damit sind wir bei der Frage, wie Können gelernt wird. Die darin implizite Unterscheidung sei zunächst ausdrücklich betont: Wie gelernt wird, hängt auch davon ab, was gelernt wird. So sind im Können-Lernen Differenzen zu erwarten, die sich aus der Eigenart der jeweiligen Kunst – sei diese nun zu schreiben, Rad zu fahren, zu schreinern oder zu operieren – ergeben. An dieser Stelle soll jedoch genügen, die Modi des Können-Lernens im Allgemeinen, ggf. in Abgrenzung zu denen des Wissen-Lernens, darzulegen.

Ein Modus des Können-Lernens wurde bereits angesprochen: das mimetische Lernen. Es ist die (übrigens beim Leben-Lernen bis heute dominante) traditionelle Form des Lernens. Lernende ahmen Könnende nach, genauer: sie ahmen deren Ausführung einer bestimmten Tätigkeit nach. Dies ist selbstverständlich nur dort möglich, wo Lernende Könnende in ihrer Ausführung der Tätigkeit beobachten. In agrarischen Gesellschaften ist dies eher gegeben als in industriellen bzw. postindustriellen, was die Möglichkeiten mimetisch Können zu lernen heute erheblich einschränkt. Dementsprechend ist Können-Lernen heute auf eine professionelle pädagogische Umgebung angewiesen. Können-Lernen ermöglichende pädagogische Praxis steht ihrerseits in einer langen Tradition, nämlich der der „Lehre“ des Handwerks. Mit Lehre ist hier nicht der mündliche Vortrag von (theoretischem) Wissen, sondern das Zeigen bzw. Vormachen einer bestimmten Tätigkeit, genauer: der „richtigen“ (Lehre bedeutet ursprünglich auch: Richtsheit) Ausführung einer Tätigkeit sowie deren Nachahmung und Einübung gemeint. Die Schwierigkeit solch pädagogischer Unterstützung von Können-Lernen liegt daran, einerseits die genaue Nachahmung der „richtigen“ Ausführung und andererseits das spielerische, jegliches Vorbild individuell transformierende einer über bloße Nachahmung hinausgehenden Mimesis zu ermöglichen. Ersteres ist in vielfacher Wiederholung erforderlich, um im Können souverän zu werden, letzteres, um das Können zur Kunst zu entwickeln.

Neben Nachahmung und Mimesis ist das Üben ein wichtiger Modus des Können-Lernens. Üben besteht zunächst und vor allem aus der Wiederholung einer bestimmten Tätigkeit(sform). Die Weiterentwicklung individuellen

Könnens ist ohne wiederholte Ausführung der spezifischen Tätigkeit(sform) unmöglich, nicht einmal der Erhalt des Könnens ist ohne dies möglich. Übung besteht jedoch nicht nur aus Wiederholung, sondern auch aus der (Selbst-)Wahrnehmung und Prüfung der Wiederholung im Abgleich mit dem Vorbild, welches nicht notwendig die beobachtete Tätigkeitsausführung eines Könnenden sein muß, sondern auch ein inneres Bild, eine selbst erfundene Tätigkeitsform sein kann.

Eine besondere Form des Übens ist das Trainieren. Während das Üben es bei der – allerdings selbst wahrgenommenen und geprüften – Wiederholung der Nachahmung des Vorbilds belässt, ist Trainieren zum einen entschiedener auf ein ausdrückliches Ziel, etwa die Erlangung einer bestimmten Fertigkeit oder gar nur physischen Verfassung (z.B. eines Muskels), die ihrerseits Teil bzw. Voraussetzung einer komplexeren Tätigkeit ist, ausgerichtet und zum anderen methodisch aufwendiger. So werden beim Training Selbst- und Fremdwahrnehmung ständig rückgekoppelt und heute in vielfältigster Weise (z.B. mittels Videoaufzeichnung einer Bewegung) technisch unterstützt.

Wenn wir abschließend von den Modi des Können-Lernens auf die sich im Können-Lernenden öffnenden Optionen zurückkommen, so gilt festzuhalten, dass die Entwicklung eines souveränen individuellen Könnens auch zur Entwicklung des Individuums als autonomer Souverän beiträgt. Nicht nur Wissen, sondern auch Können ist Macht.

Leben-Lernen

Der historisch zuletzt, explizit erst im 20. Jahrhundert, pädagogisch im breiten Umfang bedeutsam gewordene Aspekt ist der des *Leben-Lernens*. Der Bedeutungsumfang des Leben-Lernens lässt sich systematisch in mindestens sechs Facetten, die als nicht immer trennscharfe Stufen zu denken sind, unterscheiden: Überleben-, Lebensbewältigung-, Lebensbefähigung-, Biographisches-, Lebenskunst und Sterben-Lernen (vgl. Göhlich/Zirfas 2008).

Beim *Überleben-Lernen* geht es darum zu lernen, wie das Leben gesichert werden kann. Es geht um das Erlernen basaler Fertigkeiten, Techniken und Ressourcenbildungen vor dem Hintergrund existentiell bedrohlicher Lebensumstände. Über viele Jahrhunderte war dies das hauptsächliche Lernen der übergroßen Mehrheit der Bevölkerung. In der Moderne greift Pestalozzis Idee der Baumwollspinnerstube als Lernraum Überlebenstechniken für den ländlichen Raum ebenso auf wie Montessoris Idee der praktischen hauswirtschaftlichen, nicht zuletzt hygienischen Übungen für das Kinderhaus im städtischen Slum Roms oder auch Paolos Freies Pädagogik der Unterdrückten, die auf Alphabetisierung an generativen Themen und damit verbundene politische Bewußtwerdung setzt. Auch heute noch ist solches Lernen bedeutsam, insbesondere in Ländern, die mit

großen sozialen und wirtschaftlichen Schwierigkeiten konfrontiert sind. In den europäischen Sozialstaaten des 20. Jahrhunderts schien das Überleben lernen zunächst, abgesehen von zumeist kriegsverursachten Notzeiten, an Bedeutung zu verlieren. Angesichts der neu entstehenden Armut in unserer heutigen Gesellschaft gewinnt es allerdings als Bewältigung von Ausgrenzungserfahrungen wieder an Relevanz, worauf die Sozialpädagogik mit Perspektiven zur Erweiterung subkultureller Überlebensstrategien durch biografisch und sozial reflektierte Bildungsprozesse reagiert.

Leben-Lernen als *Lebensbewältigung-Lernen* erfolgte vor dem Hintergrund der Flexibilisierung und Pluralisierung von Lebenspraxen in den letzten beiden Jahrhunderten vorzugsweise in jenen Bereichen des pädagogischen Diskurses, die das Leben außerhalb der Bildungseinrichtungen zu fokussieren suchen, insbesondere in der Sozialpädagogik. So fokussiert die sozialpädagogische Unterstützung, etwa die vielerorts eingesetzte sozialpädagogische Familienhilfe, weniger das Überleben-Lernen als das Erlernen der Lebensbewältigung, also um die Führung eines existentiell sozialstaatlich gesicherten Lebens. Bewältigung zielt dabei auf die Selbstbehauptungsmöglichkeiten und die psychosozialen Handlungsfähigkeiten angesichts sozialen Drucks, sozialer Belastungen und Restriktionen. Vier Grunddimensionen der Lebensbewältigung werden dabei betont: die Erfahrung des Selbstwertgefühls, die soziale Orientierung, der soziale Rückhalt und die Normalisierung.

Lebensbefähigung zu erwerben, d.h. kritisch leben zu lernen, erlangt mit der Wohlstandsgesellschaft enorme Bedeutung. Wer in der Welt des Überflusses, des Konsums und der Werbung nicht kritisch Stellung zu beziehen vermag, wird schnell zum Opfer der Interessen anderer. Emanzipation, Kernbegriff der Pädagogik der 1970er Jahre, meint nicht zuletzt diese Fähigkeit, nein sagen zu können zum gegebenen Rahmen des Lebens und seinen Möglichkeiten. Die Raffinesse der Ökonomie und der Werbung, Widerstand symbolisch konsumierbar zu machen und somit zu unterlaufen, erschwert den Erwerb solcher Lebensbefähigung. Im Lebensbefähigungslernen sind Fragen der Emanzipation, der Chancengleichheit und der sozialen und politischen Mitgestaltung des Alltags mit einander verknüpft; zu ihm gehören neben intellektuellen Fähigkeiten auch kreative, soziale und emotionale Kompetenzen.

In der Erweiterung und Neuakzentuierung der traditionellen Fokussierung der Pädagogik auf schulische Lernprozesse verweist der Begriff des *lebensgeschichtlichen oder biographischen Lernens* auf die Bedeutung eines Lernens *in* und *mit* der Biographie, aber auch auf das Lernen *aufgrund* einer Biographie. Damit rückt das biographische Lernen die Lebensgeschichte als individuelle Lerngeschichte in den Fokus. Den zentralen Gesichtspunkt bildet dabei immer die – mehr oder weniger reflektierte – Innenperspektive

auf die Prozesse des Lernens in Verknüpfung mit den objektiv gegebenen, institutionalisierten Lernmöglichkeiten. Der durchgängig perspektivische Blick der Individuen auf die Wandlungen und Strukturen ihrer Lernprozesse, mit Blick auf die Erzeugung von Sinn, den Aufbau von Identität und den Umgang mit anderen und Welt, führt auch zu den Kontextbedingungen und Grundlagen des Lernens. Lernprozesse sind in einem ausgezeichneten Sinne auf Erfahrungen angewiesen, die man mit sich selbst macht. Die Lebensgeschichte erscheint als reflektierte Lerngeschichte.

Das *Lernen der Lebenskunst* betont seit der Antike einen wahrnehmungsintensiven, philosophisch-reflexiven und performativ-ästhetischen Entwurf der eigenen Endlichkeit. Ob es nun in der Antike um die Vorbereitung auf ein adliges Leben ging, in welchem sich sportliche und kriegerische Leistungen mit eleganter Muße abwechselten, ob es im Mittelalter um Wissensbildung, die Vermittlung eines strengen Kanons religiöser Werte und asketischer Lebensformen handelte oder ob man sich in der Moderne auf stufenförmige Entwicklungsmöglichkeiten, die kreative Entfaltung von natürlichen Potentialen oder die individuelle Aneignung der Welt durch ein sich selbst bildendes Subjekt konzentriert – immer geht es in Fragen von Erziehung, Bildung und Lernen um die Vermittlung von Fähigkeiten und Wissensbeständen, die den Schülern helfen sollen, ihrem Leben eine Form zu geben. In der Moderne geht es im Lebenskunst Lernen nicht (nur) um ein Dazulernen im Sinne einer Informationserweiterung (Datenlernen) und auch nicht (nur) um ein Umlernen im Sinne einer Neustrukturierung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern (Regellernen), sondern auch darum zu lernen, sich als Individuen originell zu stilisieren (Zirfas 2007a).

Sterben lernen bezeichnet auf den ersten Blick eine besonders merkwürdige Form des Lernens, stellt sich doch zunächst die Frage, wie man das eigene Sterben überhaupt lernen kann, wenn die dazu nötigen Erfahrungen nur im Umgang mit dem Tod selbst gewonnen werden können. Nichtsdestotrotz gilt das Sterben lernen über Jahrhunderte in der Geschichte der abendländlichen Pädagogik als ein zentrales Ziel. Denn einerseits lässt sich der Sinn des Lebens erst rückschließend vom Ereignis des Todes her begreifen, andererseits gilt es, auf den Tod hin zu leben, eine richtige Haltung ihm gegenüber einzunehmen. Es gilt, die Lebenszeit zum Sterben lernen sinnvoll zu nutzen, den Wert der Zeitlichkeit als Vergänglichkeit zu begreifen, und sein Leben gegenwärtig, intensiv und systematisch zu leben. Im nachmetaphysischen Todesverständnis der Moderne gibt es beim Sterben nichts mehr zu lernen, denn der Tod wird lediglich als Ende der Endlichkeit begriffen und das Sterben (lernen) vom medizinischen Versorgungssystem geleistet. Sterben lernen kann heute nur bedeuten, die Endlichkeit auszuhalten, indem man sich in Abschiede, Trennungen, Differenzen und Distanzierungen im Leben einübt (Zirfas 2007b).

Lernen-Lernen

Das Lernen zu lernen zielt auf einen reflektierten Umgang mit Lerninteressen, -strategien, -gegenständen, -prozessen und -ergebnissen, d.h. darauf, einen theoretischen und praktischen Umgang mit dem jeweiligen Lernen des Wissens, Könnens und Lebens zu erwerben, so dass sich Lernkompetenzen herausbilden, die jegliches Lernen unterstützen und bereichern. Lernen lernen fungiert in der Geschichte der Pädagogik oftmals als *umbrella term*, unter dem vor allem folgende Begrifflichkeiten subsumiert werden: Bewusstsein, (Selbst-)Reflexivität, Selbstsorge, Kritikfähigkeit, Kreativität, lebenslange Lernfähigkeit, selbst gesteuertes Lernen, Methodisierung, Effizienzsteigerung, (soziale und mediale) Interaktivität bzw. Teamfähigkeit, Akzeleration und *Enrichment*. Der Aspekt des Lernen-Lernens zieht sich in jeweiliger Akzentuierung dieser Begrifflichkeiten quer durch die anderen Aspekte des Lernens, läuft also in jeglichem Lernen mit. Wer ein bestimmtes Wissen erlernt, lernt dabei bewusst oder unbewusst auch den Modus, die Art und Weise, in der dieses Wissen-Lernen geschieht. Und dieser Sachverhalt trifft auch auf das Lernen des Können-Lernens und des Lebens-Lernens zu. Bezieht man die bereits genannten Facetten des Lernens auf das Lernen-Lernen, so lässt sich holzschnittartig festhalten:

1. Dass mit dem Lernen des *Wissen-Lernens* Prozesse der intensiveren Wahrnehmung, der differenzierenderen Reflektion und der systematischeren Erinnerung, der Verortung, Navigation und Strukturierung des Wissens einhergehen;
2. dass mit dem Lernen des *Können-Lernens* auf Prozesse der imaginären Entfaltung von Handlungsspielräumen, der individuellen und sozialen Erweiterung von Aktions- und Interaktionsmöglichkeiten und der methodisierten, habitualisierten Verselbstständigungsprozesses des Handelns gezielt wird;
3. dass schließlich mit dem Lernen des *Leben-Lernens* die stufenförmige Erweiterung von basalen Lebenstechniken, über Möglichkeiten der Lebensbewältigung und -befähigung bis hin zur biographisch kohärenten und individuell-stilistischen Lebensgestaltung in kritischer, selbstgesteuerter und interaktiver Form nachvollzogen werden kann.

In der als zunehmend komplexer, kontingenter, beschleunigter und unübersichtlicher erfahrenen Welt scheinen eher kreative und reflexive Dispositionen und Disponibilitäten gefragt, die in der Lage sind, Strukturierungen, transversale Bezüge und Kontingenzbewältigungsmechanismen zu kreieren. Je weniger man also zu sagen weiß, welche einzelne, inhaltliche Kompetenz für die Zukunft wichtig sein wird, desto eher rekuriert man auf ein Lernen des Lernens, das als universelle Schlüsselqualifikation für jedwede Form von Anforderung verstanden wird. Kurz: Die pädagogische Präferenzierung

des Lernen-Lernens ist vor allem ein Symptom der Ungewissheit. Und diese Ungewissheit kommt nicht zuletzt darin zum Ausdruck, dass die einzelnen modernen Konzeption des Lernen-Lernens höchst unscharf bleiben. Und schließlich entlastet sich die Pädagogik durch die Fokussierung des Lernen-Lernens in einem erheblichen Umfang, indem sie die mit diesem Lernen wesentlich verbundenen Entscheidungen hinsichtlich der Intentionalität, Thematik, Organisation, Methodik, Koordination, Medien, Interpretation und Kontrolle den einzelnen Individuen überantwortet.

Mit den hier genannten Neuakzentuierungen des Lernbegriffs in Richtung eines Lernen-Lernens gehen Abstrahierungen, Reduktionen und Problematiken für die Pädagogik einher, die hier in einer thesehaften Form aufgelistet werden sollen:

1. Das Lernen zu lernen erscheint in der Neuzeit als pädagogische Reaktion des Verhältnisses von Modernisierungsprozessen und den mit ihr verbundenen theoretischen wie praktischen Anforderungsprofilen.
2. Dabei besteht die Gefahr, dass mit der starken Thematisierung des Lernen-Lernens das fast durchgängig zu beobachtende Vergessen der Lernprozesse in der Pädagogik noch einmal verstärkt wird. Nicht nur, weil der Aufbau von (methodischer) Lernkompetenz im Vergleich zu Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz zu stark betont wird, sondern auch, weil der Aufbau der Lernprozesse als innere autopoietische Eigenleistung der Individuen verstanden wird, die in einem äußeren Zugriff durch pädagogische Maßnahmen nicht nur schwer beeinflussbar, sondern durch eine pädagogische Forschung auch kaum rekonstruierbar erscheint.
3. Die Konzentration auf das (eigene) Lernen des Lernens zu legen, impliziert dabei pädagogische Entlastung von und zugleich Zunahme individueller Verantwortung für die eigenen Lernvoraussetzungen, Lernprozesse, Lerngegenstände und Lernziele.
4. In dieser Überantwortung des Lernens an den individuell Lernenden werden individuelle Entwicklungsziele, soziale Innovationen und ökonomische Erfolge als zugleich sicherbar vorgestellt. Hiermit gerät man in das Dilemma der Vereinbarkeit von selbstgesteuerten Lernprozessen auf der einen und Sicherstellung der Effizienzerwartungen auf der anderen Seite.
5. In der Fokussierung des Lernen-Lernens gerät dabei gelegentlich aus dem Blick, dass jegliches Lernen abhängig ist von Lernvoraussetzungen. Schon der Begriff des Lernen-Lernens ist – streng genommen – ein *Circulus vitiosus*, denn das Lernen selbst lässt sich nur dann lernen, wenn man schon etwas gelernt

- hat. Dieser Sachverhalt rücken die kulturell, sozial und individuell höchst unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten und damit sehr heterogene Lernbedingungen in den Blick.
6. Wer Lernen umstellt von der Reproduktion von Herkunft auf kreative Bewältigung von Zukunft, missachtet (gelegentlich und vor allem im Zusammenhang mit Lernverfahren der neuen Medien), dass auch das Lernen-Lernen keine neutrale Kompetenz bildet, sondern abhängig bleibt von spezifischen, nur in bestimmten Milieus zu erwerbenden biographischen Habitus. Eine pädagogische Soziologie könnte daher wohl herausarbeiten, dass das Lernen-Lernen auch als eine distinktive Strategie gewisser Bildungsmilieus im Hinblick auf lernpraktische Demokratisierungsprozesse breiterer Bevölkerungsschichten zu verstehen ist, und dass sich die Bildungsbenachteiligungen mit diesem Lerntyp bezüglich der Motivation, der Lernstrategien und Weiterbildungsmöglichkeiten noch verschärfen. Die Lernkulturdiskussion fände somit eine sinnvolle Ergänzung.
 7. Denn mit der Formalisierung und Biographisierung des Lernens geht eine Matrix der Zusammenführung von Individualisierung und Institutionalisierung einher, die einerseits die autodidaktischen Fähigkeiten hervorhebt, diese aber andererseits desto stärker an höhere Bildungseinrichtungen bzw. Weiterbildungsinstitutionen bindet. Die institutionelle Rahmung des Lernens generiert sozial standardisierte Lern- und Bildungsbiographien mit ihren jeweiligen Status- und Selektionseffekten.
 8. Die Fokussierung auf das Lernen lernen – ebenso wie die Betonung des Selbst im selbstgesteuerten Lernen – bedeutet nicht automatisch, dass das Lernen selbst besser, schneller, kritischer etc. von statten geht, da das Lernen selbst, wie oben angemerkt, wiederum von Kontextbedingungen (biographischer, sozialer, institutioneller etc.) unterschiedlichster Art abhängig bleibt. Das Lernen lernen alleine besagt genau so wenig über die Qualität des Lernens wie das „Selbst“.
 9. Die für moderne Gesellschaften notwendig erscheinenden Qualitätsstandards des Lernens lassen sich allein mit dem Rekurs auf Lernvoraussetzungen nicht realisieren. Die hier zugrunde liegende Input-Orientierung muss ebenso wie die derzeit im pädagogischen und v.a. im bildungspolitischen Diskurs betonte Output-Orientierung um die Theorie und Praxis von Lernprozessen und pädagogischer Unterstützungsmodelle ergänzt werden.
 10. Wer mit dem Lernen-Lernen auf die Bedingungen der Möglichkeiten für Lernen in allen potentiellen

Modernisierungslagen abhebt unterschlägt, dass Lernen auch eine Zumutung sein kann, die ihre Grenzen hat. Die mit dem Lernen verbundenen Beschränkungen und Schwierigkeiten, die analog zu den Voraussetzungen ebenso vielfältig sind (biographische, soziale, institutionelle etc.), verhindern theoretisch wie praktisch eine universelle Kompatibilität des Lernens, wie sie mit dem Lernen-Lernen oftmals suggeriert wird.

11. Das Lernen zu lernen ist als eines zu konzipieren, in dem die Reflexion des Verhältnisses von Modernisierungsprozessen und den mit ihr verbundenen theoretischen wie praktischen Anforderungsprofilen im Hinblick auf die individuellen Lern- und Bildungsmöglichkeiten so verbunden wird, dass Theorie und Praxis des Lernens von Modernisierungen *ausgehen*, aber nicht in ihr *aufgehen*. Die reflexiven Momente der individuellen Bewertung und Kritik sowie Kreativität und Weiterentwicklung als auch die subjektive Selbstsorge sollten in dieser Konzeption einen wichtigen Raum einnehmen. Auch das Lernen lernen ist – wie das Wissen, Können und Leben lernen – an für das Individuum bedeutsame Zusammenhänge geknüpft; auch es bleibt kontextuell, situativ und biographisch auf die mit Erfahrungen verbundenen individuellen Bedeutsamkeiten verwiesen.

Rückblick und Ausblick

Wenn wir abschließend die dargelegten Aspekte des Lernens insgesamt überschauen und wieder zum Gesamtbegriff des Lernens als pädagogischem Grundbegriff zusammenführen, so geht aus dieser Gesamtschau und Zusammenführung vor allem eines hervor:

Die Pädagogik bedarf keiner Ziele jenseits des im Lernen selbst angelegten Zieles der Lernunterstützung – wenngleich die pädagogische Praxis stets durch Ziele der jeweiligen Gesellschaft bzw. gesellschaftlicher Gruppen, durch einen tradierten und gesellschaftlich ausgehandelten Kanon von Themen, Wissensbeständen und Kulturtechniken, wie andererseits durch Bedürfnisse und Interessen der an der pädagogischen Praxis unmittelbar Beteiligten mit bestimmt wird und diese Bedingungen berücksichtigen muss. Dieses Ziel ergibt sich aus dem dynamischen, transformierenden und expandierenden Sinn des Lernens selbst. Diese expandierende Dynamik lässt sich historisch-explicit wie strukturell-implicit entfalten. Historisch lässt sie sich daran festmachen, dass diskursive Lernbegrifflichkeiten wie informelle und institutionalisierte Lernprozesse vom Individuum ausgehen und sich im Laufe von Onto- und Phylogenese über Organisationen, Gesellschaften und Kulturen schlussendlich auf die ganze Welt erstrecken. So wie wir heute schon

selbstverständlich von lernenden Teams, lernenden Organisationen, lernenden Regionen und der lernenden Gesellschaft sprechen, wird auch bald die Rede von der *lernenden Welt* geläufig sein.

Systematisch betrachtet ist den einzelnen Lerndimensionen nicht nur eine je eigene, sondern auch eine konvergierende Dynamik inhärent, die in der *Virtuosität* des Lernens gipfelt, in welchem die verschiedenen Aspekte des Lernens letztlich zu einem stimmigen Ensemble zusammenfinden. So weist das Wissen-Lernen in letzter Konsequenz nicht nur auf das Wissen des Wissenschaftlers, sondern auch auf die Weisheit des Weisen, das Können-Lernen auf die Kunst des Könners, das Leben-Lernen auf die Lebenskunst des Lebenskünstlers, das Lernen-Lernen auf den seine Lernfähigkeit in Gänze annehmenden und pflegenden Menschen voraus. Dem Lernen ist die Tendenz zur Weisheit, Kunst, Lebenskunst und Lernbereitschaft des souveränen Menschen inhärent.

LITERATUR

- Göhlich, M. (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. Weinheim.
- Göhlich, M./Leonhard, H.-W./Liebau, E./Zirfas, J. (Hrsg.) (2006): Transkulturalität und Pädagogik. Weinheim.
- Göhlich, M./Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel.
- Göhlich, M./Zirfas, J. (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart/Berlin/Köln.
- Göhlich, M./Zirfas, J. (2008): Leben lernen. Zur Rekonstruktion eines pädagogischen Diskurses. In: Strobel-Eisele, G. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Diskurse des Lernens. In Vorbereitung.
- Zirfas, J. (2007a): Das Lernen der Lebenskunst. In: Göhlich, M./Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel, S. 163-175.
- Zirfas, J. (2007b): Sterben lernen. Historische Anmerkungen zum philosophischen und pädagogischen Umgang mit der Endlichkeit. In: Breinbauer, I. u.a. (Hrsg.): Lernen. Pädagogische Beiträge zum Vollzug des Lernens. Baltmannsweiler. In Vorbereitung.

UČENJE KAO TEMELJNI PEDAGOŠKI POJAM

Michael Göhlich i Jörg Zirfas

Sažetak - Tekst obrađuje sistematiku jednog izvorno pedagoškog pojma učenja i time je usmjeren protiv reduciranih termina, koji se pojavljuju zajedno s uporabom psihologijskih i u novije vrijeme neuroznanstvenih teorija učenja. Pedagoški gledano učenje je stjecanje posebnih znanja i vještina koje se odvija kroz iskustva i refleksiju o njima od strane osobe koja uči (iskustveno - refleksivno). U tom smislu rekonstruirane su četiri pedagoške dimenzije učenja: učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno i učiti biti. Ovi termini naglašavaju da se učenje uvijek odvija u odnosu na iskustvo, u dijalogu, smisleno i holistički. U tom je smislu cilj pedagogije u dinamičkoj virtuoznosti učenja; ta je virtuoznost sama po sebi teorija i praksa potpore učenja.

Ključne riječi – učenje, učiti znati, učiti raditi, učiti biti, učiti živjeti s drugima.

PEDAGOGICAL BASIC CONCEPT OF LEARNING

Michael Göhlich and Jörg Zirfas

***Abstract** - The text displays the systematics of a genuinely pedagogical learning concept and is therefore aimed against reduced terms, which accompany the usage of psychological and in recent time neuroscientific learning theories. Pedagogically seen, learning is an experiential-reflective process of gaining specific knowledge and skills affecting the learner. In this sense four pedagogical dimensions of learning are reconstructed: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. These terms emphasize that learning is always carried out based on experience, in dialogue, with a sense and in a holistic way. Hence, the purpose of pedagogy lies in a dynamic virtuosity of learning; this virtuosity itself conveys the theory and the practice of learning assistance.*

***Keywords** – Learning, learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be.*