

Afsaneh Naraghi zadeh

---

**Zur kulturbedingten Diversifikation  
von Lernverhalten anhand des Lernstilmodells  
„Experiential learning“ und am Beispiel  
iranischer Lehramtsstudierender**

---



Cuvillier Verlag Göttingen

An meine ersten Lehrer;  
Meine Eltern



Zur kulturbedingten Diversifikation von  
Lernverhalten  
anhand des Lernstilmodells ‚Experiential learning‘  
und am Beispiel iranischer Lehramtsstudierender

Dissertation

Zur Erlangung des Sozialwissenschaftlichen Doktorgrades  
der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität  
Göttingen

Vorgelegt von Afsaneh Naraghi zadeh  
aus Mashhad/ Iran  
Göttingen 2003

## **Vorwort:**

Diese Forschungsarbeit basiert auf Untersuchungen in zwei unterschiedlichen Kulturbereichen, erhebt dennoch aber nicht den Anspruch einer Vergleichsstudie. Ich fühle mich verpflichtet, den Menschen, die zur Vollendung dieser Untersuchung wesentlich beigetragen haben, zu danken.

Zunächst bedanke ich mich ganz herzlich bei meinem Erstgutachter, Herrn Prof. Dr. Hans-Dieter Haller, der mich während meines Aufenthalts in Deutschland intensiv betreute; und immer offen für meine Fragen war. Bei ihm habe ich nicht nur meine fachlichen, sondern auch meine menschlichen Kenntnisse vertiefen können, wofür ich ihm zutiefst dankbar bin. Für mich bedeutet „Lernen“ auch die Entwicklung in einer Persönlichkeitsdimension, was auch Prof. Hallers Anliegen ist. Er lehrte mich, wie ein Mensch mit Akzeptanz und Toleranz den Menschen aus anderen Kulturen begegnet, wie es sich auch in unserer interkulturellen Projektgruppe widerspiegelte. Zur Auswertung meiner Daten stellte er mir das von ihm entwickelte Statistikprogramm „INCIDENT“ zur Verfügung das äußerst hilfreich für mich war. Auch für seine Anregungen und Kritiken danke ich ihm.

Weiterhin bedanke ich mich herzlich bei meinem Zweitgutachter, Herrn Prof. Dr. Hopf, für seine Bereitschaft zur Betreuung und Begutachtung meiner Dissertation sowie seine Anregungen und Kritiken.

Herrn Prof. Dr. Thomas, der sich an meiner Disputation sehr engagiert beteiligte, bin ich ebenfalls dankbar.

Des Weiteren bin ich verpflichtet, Herrn Dr. habil. Günther von der Universität Toronto, Fakultät ‚Near and Middle East Civilization‘, für seinen Literaturhinweis zu danken.

Die Feldforschung im Iran ist in Kooperation mit den diversen Institutionen, Forschungsorganisationen, Bibliotheken und zahlreichen Dozenten und Studenten entstanden, denen ich ebenfalls danke.

Zudem bedanke ich mich herzlich bei der Diplom-Psychologin Frau Nowack aus der Projektgruppe „Akademische Waisen“, die vor einigen Jahren an der Universität Göttingen zur Unterstützung und Motivation von Frauen während der Promotion gegründet wurde.

Mein Dank gilt ferner meiner langjährigen Freundin Frau Marina Burwitz, M.A., für ihre Hinweise zu inhaltlichen und stilistischen Korrekturen. Ebenso danke ich Herrn Mark Blome für seine computertechnische Hilfe bei der Manuskripterstellung.

Ganz besonderer Dank gebührt meiner Familie: meinen Eltern, meiner Mutter, die mich immer motivierte und unterstützte. Ihre „konstruktivistische“

einstellung half mir immer wieder, Barrieren im Leben sowie bei der Arbeit zu überwinden. Meinem Vater bin ich für seine grenzenlose Liebe und Zuwendung zutiefst dankbar.

Meinem Mann danke ich für seine unermüdliche Geduld, Ermutigung, und dass er zahlreiche Verpflichtungen von mir fernhielt, indem er diese übernahm. Meinen beiden Kindern gegenüber bin ich zutiefst dankbar für ihr Verständnis und ihre immer wieder hart auf die Probe gestellte Geduld. Ohne ihre Unterstützung wäre die Durchführung dieser Forschungsarbeit nicht zu meistern gewesen.

Leztlich bedanke ich mich bei der Gesellschaft der Internationalen Studentenfrende e.V., die zum teil zur Finanzierung dieses Forschungsprojekts beigetragen haben.

## INHALTSVERZEICHNIS

|  |            |
|--|------------|
| <b>1. EINFÜHRUNG IN DIE THEMATIK .....</b>   | <b>1</b>   |
| <b>2. DARSTELLUNG DER LERNDIMENSIONEN AUS DER ABENDLÄNDISCHEN TRADITION.....</b>                               | <b>4</b>   |
| <b>2.1. Lerndefinitionen.....</b>  | <b>4</b>   |
| 2.1.1. Lernen aus philosophisch-geistesgeschichtlicher Perspektive.....  | 5          |
| 2.1.2. Lernen aus pädagogisch-psychologischer Perspektive.....   | 19         |
| <b>2.2. Paradigmen der Lernforschung .....</b>   | <b>24</b>  |
| 2.2.1. Behaviorismus.....  | 26         |
| 2.2.2. Kognitivismus .....   | 31         |
| 2.2.3. Konstruktivismus .....  | 34         |
| <b>2.3. Begriffsbestimmungen zur Erfassung des individuellen Lernverhaltens.....</b>                           | <b>39</b>  |
| 2.3.1. Lernstrategien.....   | 39         |
| 2.3.1.1. Zum Begriff „Lernstrategie“ .....   | 39         |
| 2.3.1.2. Klassifizierung der Lernstrategien .....  | 41         |
| 2.3.2. Lernstile .....   | 44         |
| 2.3.2.1. Zum Begriff „Lernstil“ .....  | 45         |
| 2.3.2.2. Klassifizierung der Lernstile .....   | 49         |
| 2.3.3. „Learning approach“ .....   | 56         |
| 2.3.3.1. Zum Begriff „Learning approach“ .....   | 57         |
| 2.3.3.2. Forschungen aus den „approaches to learning“- Untersuchungen.....                                     | 59         |
| <b>2.4. Darstellung des Kolbschen Modells: „Experiential Learning“ bzw. erfahrungsorientiertes Lernen.....</b> | <b>68</b>  |
| 2.4.1. Die Modelle des erfahrungsorientierten Lernprozesses.....   | 69         |
| 2.4.1.1. Das Modell von Lewin .....  | 69         |
| 2.4.1.2. Das Modell von Dewey.....   | 72         |
| 2.4.1.3. Das Modell von Piaget .....   | 74         |
| 2.4.2. Charakteristik des erfahrungsorientierten Lernens .....   | 79         |
| 2.4.3. „Prozess“, „Transformation“ und „Wissen“ im erfahrungsorientierten Lernbegriff .....                    | 83         |
| 2.4.4. Merkmale der grundlegenden Lernstile .....  | 88         |
| 2.4.5. Die Theorie des erfahrungsorientierten Lernens und seine Entwicklung .....                              | 93         |
| 2.4.5.1. Lernen und Entwicklung als Transaktion zwischen Person und Umwelt ....                                | 93         |
| 2.4.5.2. Reifungsprozess der menschlichen Entwicklung .....  | 94         |
| 2.4.5.3. Lernen und Entwicklung in der höheren Bildung .....   | 96         |
| 2.4.6. Messinstrument der individuellen Lernstile nach Kolb: „LSI“ (Learning Style Inventory).....             | 97         |
| <b>2.5. Darstellung des Lernstilmodells von Schmeck.....</b>   | <b>100</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>3. DARSTELLUNG, AUSWERTUNG UND INTERPRETATION EINER EMPIRISCHEN PILOTSTUDIE .....</b>              | <b>104</b> |
| 3.1. Ansatz und Vorüberlegung .....   | 104        |
| 3.2. Wahl der Population.....   | 105        |
| 3.3. Wahl der Instrumente .....   | 106        |
| 3.4. Auswertung und Aufzeichnung der Daten .....  | 108        |
| 3.5. Befunde .....  | 131        |
| 3.6. Faktorenanalyse .....  | 133        |
| <b>4. KULTUR .....</b>  | <b>144</b> |
| 4.1. Zum Begriff „Kultur“.....  | 144        |
| 4.2. „Schema“ als Determinante des Sozialisations- und Lernprozesses.....                             | 148        |
| 4.3. „Didaktische Skripten“ als Argumentationsbasis der Lernkultur.....                               | 151        |
| <b>5. DIE ENTWICKLUNG DER „LERNKULTUR“ IN IRANISCHEN BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSSTRUKTUREN .....</b>     | <b>153</b> |
| <b>5.1. Die Entwicklung der Lernkultur in der antiken Epoche (550 v. Chr. – 642 n. Chr.) .....</b>    | <b>153</b> |
| 5.1.1. Die Achämeniden-Dynastie (550-330 v. Chr.) .....   | 154        |
| 5.1.1.1. Die gesellschaftlichen und politischen Konstellationen.....                                  | 155        |
| 5.1.1.2. Die Denk- und Glaubensstrukturen.....  | 156        |
| 5.1.1.3. Die Bildungs- und Erziehungskonstruktionen .....   | 157        |
| 5.1.2. Der Hellenismus (333 v. Chr. - 225 n. Chr.).....   | 157        |
| 5.1.2.1. Die gesellschaftlichen und politischen Konstellationen.....                                  | 158        |
| 5.1.2.2. Die Denk- und Glaubensstrukturen.....  | 158        |
| 5.1.2.3. Die Bildungs- und Erziehungskonstruktionen .....   | 159        |
| 5.1.3. Die Sassaniden-Dynastie (225- 651 n. Chr.) .....   | 159        |
| 5.1.3.1. Die gesellschaftlichen und politischen Konstellationen.....                                  | 160        |
| 5.1.3.2. Die Denk- und Glaubensstrukturen.....  | 160        |
| 5.1.3.3. Die Bildungs- und Erziehungskonstruktionen .....   | 161        |
| <b>5.2. Die Entwicklung der Lernkultur im Iran in der islamischen Ära (642 n.Chr. – 13 Jh.):.....</b> | <b>164</b> |
| 5.2.1 Omayyaden- Dynastie (661-750):.....   | 167        |
| 5.2.1.1. Die gesellschaftlichen und politischen Konstellationen.....                                  | 167        |
| 5.2.1.2. Die Denk- und Glaubensstrukturen.....  | 168        |
| 5.2.1.3. Die Bildungs- und Erziehungskonstruktionen .....   | 168        |
| 5.2.2. Abbasiden-Dynastie (750-1258).....   | 169        |

|   |   |            |
|---|---|------------|
| 5.2.2.1.  | Die gesellschaftlichen und politischen Konstellationen.....   | 170        |
| 5.2.2.2.  | Die Denk- und Glaubensstrukturen.....   | 175        |
| 5.2.2.3.  | Die Bildungs- und Erziehungskonstruktionen .....  | 179        |
| 5.2.2.3.1.  | Darstellung der höheren Bildungsinstitutionen .....   | 180        |
| 5.2.2.3.2.  | Lernorientierung der islamischen Gelehrten.....   | 185        |
| <b>5.3.</b>   | <b>Entwicklung der Lernkultur nach der Machtübernahme der Mongolen (13. Jh.) bis zur Modernisierung des Schulsystems (18. Jh.).....</b> | <b>191</b> |
| 5.3.1.  | Die Mongolen (1256-1363) und Timuriden (1363-1452) .....  | 191        |
| 5.3.2.  | Die Safawiden-Dynastie (1501-1722) und die nachfolgenden Dynastien bis zur Modernisierung des Schulsystems (18. Jh.).....               | 193        |
| <b>5.4.</b>   | <b>Das moderne Bildungs- und Erziehungssystem im Iran .....</b>   | <b>196</b> |
| 5.4.1.  | Die Qagaren-Dynastie (1794-1925) .....  | 196        |
| 5.4.1.1.  | Die gesellschaftlichen und politischen Konstellationen.....   | 196        |
| 5.4.1.2.  | Die Denk- und Glaubensstrukturen.....   | 197        |
| 5.4.1.3.  | Die Bildungs- und Erziehungskonstruktionen .....  | 197        |
| 5.4.1.3.1.  | Europäische Schulen im Iran .....   | 199        |
| 5.4.1.3.2.  | Gründung der ersten modernen Schule für höhere Bildung: Darul-funun (1851).....   | 199        |
| 5.4.2.  | Die Pahlawi-Dynastie (1925-1979) .....  | 200        |
| 5.4.2.1.  | Die gesellschaftlichen und politischen Konstellationen.....   | 201        |
| 5.4.2.2.  | Die Denk- und Glaubensstrukturen.....   | 203        |
| 5.4.2.3.  | Die Bildungs- und Erziehungskonstruktionen .....  | 204        |
| 5.4.2.3.  | Exkurs: Darstellung des französischen Bildungssystems .....   | 205        |
| 5.4.2.3.1.  | Die Jesuiten und ihr Einfluss auf das französische Bildungssystem   | 206        |
| 5.4.2.3.2.  | Lernorientierung der Jesuiten: .....  | 207        |
| <b>5.5.</b>   | <b>Die Lernkultur im heutigen Bildungs- und Erziehungssystem .....</b>  | <b>209</b> |
| 5.5.1.  | Die gesellschaftlichen und politischen Konstellationen .....  | 209        |
| 5.5.2.  | Die Denk- und Glaubensstrukturen .....  | 211        |
| 5.5.3.  | Die Bildungs- und Erziehungskonstruktionen.....   | 215        |
| <b>6.</b>   | <b>ZUSAMMENFASSUNG .....</b>  | <b>217</b> |
| <b>7.</b>   | <b>AUSWERTUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....</b>  | <b>226</b> |
| <b>8.</b>   | <b>LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS.....</b>   | <b>229</b> |
| <b>ANHANG .....</b>   | <b>248</b>  |            |
| <b>Anhang I: Abbildungsverzeichnis .....</b>                          | <b>248</b>  |            |
| <b>Anhang II: Tabellenverzeichnis .....</b>                           | <b>249</b>  |            |
| <b>Anhang III: Komponentenmatrix der Kategorien nach Schmeck.....</b> | <b>250</b>  |            |

|   |   |
|---|---|
| <b>Anhang IV: Gesamtkomponentenmatrix.....</b>              | <b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b> |
| <b>Anhang V: Das zweite Lernstilinventar von Kolb.....</b>  | <b>262</b>                                |
| <b>Anhang VI: Lernstildiagnose nach Kolb (LSD).....</b>     | <b>262</b>                                |
| <b>Anhang VII: Lernstilinventar nach Schmeck (LSI).....</b> | <b>262</b>                                |

## 1. Einführung in die Thematik

Im Zuge der Globalisierung begegnen sich Menschen diverser Kulturen, um hauptsächlich das Zusammenwachsen von Märkten für Dienstleistungen und Güter zu realisieren. Allerdings umfasst die Entwicklung des Globalisierungsprozesses nicht nur die wirtschaftliche Verflechtung, sondern auch die soziale, politische sowie kulturelle. Es scheint daher sinnvoll, nach den Voraussetzungen und dem Einfluss kultureller Interaktionen zu fragen, die für diesen Prozess von tragender Bedeutung sind.

Allerdings setzt ein Dialog über den kulturellen Austausch zunächst das Erkunden und das Verstehen der verschiedenen Denkprozesse der Menschen voraus. Die Denkprozesse werden in den jeweiligen Systemen reflektiert, die den Menschen erziehen und bilden, d.h. in den Bildungssystemen.

Die Diskussion um das interkulturelle Lernen gewinnt in diesem Annäherungsprozess eine eminente Bedeutung und infolgedessen erlangt auch die Rolle der in den Bildungssystemen beteiligten Akteure innerhalb des interkulturellen Austauschs, also der Wissenschaftler und der Studierenden, einschließlich ihrer Funktion, des Lehrens, Lernens und Forschens, mehr Gewicht.

In der gegenwärtigen abendländischen Hochschulforschung gilt als angestrebtes Lernziel nicht allein der Erwerb von Grundfertigkeiten und Faktenwissen, sondern auch die Vernetzung von Ideen und deren Einbettung in neue Kontexte, sowie die Fähigkeit zur Problemlösung und Kritik. Dennoch wurde der Thematik, ob diese Ziele als universell und als interkulturell zu betrachten sind, selten Beachtung geschenkt.

Das zentrale Thema dieser Forschung ist die Fokussierung auf einen bedeutenden Aspekt der Lerndimension, das Lernverhalten. Diese Forschungsarbeit versteht sich als Beitrag zur Sensibilisierung für die kulturelle Heterogenität und ihrer Diversifikation, um in der Folge zu verdeutlichen, wie und in welchem kulturell geprägten Kontext das Lernkonzept und das individuelle Lernverhalten eines Bildungssystems sich charakterisieren, entwickeln und modifizieren lässt.

Das Konzept dieser Forschungsarbeit ist keine Überprüfung von Hypothesen, sondern ist an der „grounded theory“ in Anlehnung an Glaser und Strauss (1967) ausgerichtet. Demzufolge wird versucht, basierend auf den ermittelten empirischen Daten, zu bestimmten Theorien und Einsichten zu gelangen und diese zu überprüfen.

Die zentralen Fragen, mit denen sich diese Forschungsarbeit auseinandersetzt, sind folgende:

- Was ist unter Lernen zu verstehen?

- Was sind die Lernvoraussetzungen?
- Wer ist der Lernende im Lernprozess? Wie wird der Mensch betrachtet?
- Wie wird gelernt?
- Was sind die Lernmotive? Warum und mit welcher Absicht wird gelernt?

Im Einzelnen gliedert sich die vorliegende Untersuchung in folgende Abschnitte:

Im zweiten Teil dieser Forschungsarbeit werden zunächst drei Problemstellungen behandelt, wobei sich die Fragen lediglich auf die abendländliche bzw. westliche Tradition beziehen: Da das eingesetzte Instrument zur Erfassung des Lernverhaltens ein auf der westlichen Kultur basiertes Instrument ist, ist es erforderlich, die Lerndimensionen aus der abendländischen Kultur eingehend zu thematisieren:

Die erste Frage setzt sich mit den Lerndefinitionen auseinander, bzw. es wird erläutert, wie das Lernen definiert wird. Daraufhin wird der Lernbegriff aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet: Zunächst wird er im weiteren Sinne als philosophisch-geistesgeschichtliche Perspektive und anschließend im engeren Sinne aus pädagogisch-psychologischer Sichtweise erläutert. Die erste Betrachtungsweise skizziert den Lernbegriff mit dem Erwerb und der Gewinnung von Wissen und Erkenntnis, bzw. Wahrheitssuche während der zweite Aspekt den Lernbegriff aus dem Blickwinkel der pädagogischen Psychologie sowie ihrer Nachbardisziplinen schildert.

Die zweite Thematik in diesem Teil verfolgt die Frage: Welches Menschenbild vom Lernenden existiert in der pädagogischen Praxis?, bzw. wer ist der Lernende?. Unter diesem Gesichtspunkt werden die Paradigmen der Lernforschung wie Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus geschildert.

Die dritte Zentralfrage erläutert das Problem, wie das Lernen gemessen wird, bzw. welche Begriffe das individuelle Lernverhalten erfassen. Nach der Erläuterung der drei Begriffe Lernstrategie, Lernstil und „Learning approach“ werden deren Forschungsstand und Relevanz in der Forschung dargestellt. In den darauffolgenden Kapiteln werden zwei Lernstilmodelle, die von Kolb und Schmeck, vorgestellt, wobei hauptsächlich das erste Modell eingehend beschrieben wird.

Der dritte Teil der vorliegenden Forschungsarbeit stellt anhand der geschilderten Lernstilmodelle eine empirische Pilotstudie mit Lehramtsstudenten in Teheran, Iran, vor, die deren Lernstil aufzeigen soll. Basierend auf den Resultaten wird versucht, Erklärungsansätze für das jeweilig diagnostizierte Lernverhalten zu entwickeln.

In Teil vier wird das Phänomen Kultur näher betrachtet und begrifflich dargestellt, um die ermittelten empirischen Resultate entlang dieser Begriffsdimensionen zu erläutern und zu begründen.

Zuletzt wird in Teil fünf die Entwicklung der „Lernkultur“ der iranischen

Studenten unter drei Kategorien illustriert: die gesellschaftliche und politische Konstellation, die vorherrschenden Denk- und Glaubensstrukturen -, die Erkenntnistheorien, das Menschenbild und die Weltanschauung- sowie die Bildungs- und Erziehungskonstruktionen. Die Darstellung der Entwicklung der Lernkultur besteht im Wesentlichen aus fünf Epochen: die antike Epoche, die islamische Ära, die Machtübernahme der Mongolen (13.Jh.) bis zur Modernisierung des Schulsystems (18. Jh.), das moderne Bildungs- und Erziehungssystem im 18. Jh. und schließlich das heutige Bildungs- und Erziehungswesen.

Kapitel sechs bietet eine abschließende Übersicht über den Untersuchungsverlauf sowie die ermittelten Ergebnisse und in Kapitel sieben erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund möglicher Erklärungsansätze, die abschließend in Form einzelner Thesen vorgestellt werden.

Letztlich ist zu erwähnen, falls nicht anderes angegeben, stammen die Übersetzungen aus dem Englischen und dem Persischen von der Verfasserin.

## 2. Darstellung der Lerndimensionen aus der abendländischen Tradition

Die Grundfragen in diesem Teil werden durch folgende Fragestellungen thematisiert:

1. Was ist Lernen, bzw. was ist unter Lernen zu verstehen? Dabei wird Lernen aus zwei Perspektiven betrachtet: Zunächst aus philosophisch-geistesgeschichtlicher Perspektive, anschließend aus pädagogisch-psychologischem Blickwinkel. Nach der Begriffserklärung des Lernens, ist der Lernende im Mittelpunkt des Interesses.
2. Wer ist der Lernende? Wie wird der Lernende im Lernprozess betrachtet? Welches Menschenbild prägt die Lernforschung? Die Entwicklung und Analyse der Lerntheorien und deren Einfluss auf die pädagogischen Felder ist hier zu erfassen.
3. Wie und auf welche Art und Weise wird gelernt? Wie wird das Gelernte erfasst? Welche Lernansätze gibt es? In diesem Teil werden hauptsächlich drei Begriffe, die im Lernkontext häufig auftauchen- Lernstrategien, Lernstile und Lernansatz „Learning approach“- definiert, klassifiziert und differenziert.

### 2.1. Lerndefinitionen

Um den Begriff „Lernen“ zu definieren, ist es zunächst erforderlich zu bestimmen, aus welchem Blickwinkel der Wissenschaftsdisziplinen die Betrachtung erfolgt, da Lernprozesse Gegenstand verschiedener Wissenschaftszweige sind. Diese Begriffsbestimmung kann u. a. aus der Perspektive der Philosophie, Soziologie, Pädagogik, Psychologie oder der pädagogischen Psychologie vorgenommen werden. Die verschiedenen Ansätze lassen erkennen, dass es grundsätzlich keinen Konsens zum Terminus „Lernen“ gibt.

Im nachfolgenden Abschnitt wird Lernen unter zwei Perspektiven und Kategorien thematisiert:<sup>1</sup> Zunächst im weiteren Sinne auf der Grundlage einer philosophisch-geistesgeschichtlichen Tradition und anschließend im engeren Sinne als Fachterminus der pädagogischen Psychologie. Diese Kategorisierung erfolgt aus nachstehenden Gründen:

Die Betrachtung des Lernens aus der Sicht der philosophisch-geistesgeschichtlichen Entwicklung bzw. des Lernens im weiteren Sinne dient zum einen im Rückgriff auf die geistesgeschichtliche Entwicklung dazu, die

---

<sup>1</sup> Diese Klassifizierung erfolgt in Anlehnung an Dieckmann, 1994:140; allerdings beschreibt er diese nicht weiter.

Fundamente und Grundlagen der Erziehungs- und Bildungsauffassung der Philosophen und Gelehrten zu präsentieren, und die dichte Verflochtenheit philosophischer, theologischer und pädagogischer Anschauungen sowie Denkstrukturen zu verdeutlichen.

Zum anderen werden durch die Beschreibung der Bildungs- und Erziehungsphilosophie die Erkenntnistheorien näher erörtert und implizit das Menschenbild und das Lernkonzept thematisiert. Diese Betrachtungsweise veranschaulicht die Auswirkungen des kulturellen, sozialen und politischen Wandels auf die Bildungs- und Erziehungsstrukturen.

Die pädagogisch-psychologische Perspektive, d. h. Lernen im engeren Sinne, beschreibt den Begriff „Lernen“ explizit als Fachterminus dieser Wissenschaftsorientierung. Ferner wird Lernen aus dem Blickwinkel der Nachbardisziplin Psychologie und deren Teilgebiet Entwicklungspsychologie betrachtet. Generell verhilft diese Klassifizierung zu einem besseren Einstieg in den nächsten Teil dieser Untersuchung, der die Paradigmen der Lernforschung behandelt, da jede Lerntheorie von einem bestimmten epistemologischen und philosophischen Feld geprägt wurde. Ferner begleitet diese Einteilung das Leitthema der vorliegenden Untersuchung, die Lernstile.

### **2.1.1. Lernen aus philosophisch-geistesgeschichtlicher Perspektive**

Aus der philosophisch-geistesgeschichtlichen Perspektive wird der Begriff des Lernens im weiteren Sinn kontextuell mit dem Erwerb und der Gewinnung von Wissen, Einsicht<sup>2</sup>, Erkenntnis und implizit der Wahrheitssuche angewendet.

Im Weiteren werden epochenweise die kulturellen und politischen Konstellationen sowie die gesellschaftliche Entwicklung geschildert. Zudem werden in diesem Kontext die Methoden des Denkens und Wissenserwerbs, die Denkansätze und die Weltanschauungen der Gelehrten erläutert, die die jeweilige Erziehungs- und Bildungsform geprägt und beeinflusst haben. Ferner wird implizit u. a. die Lehr- und Lernauffassung thematisiert.

Die Thematisierung des Lernbegriffs reicht in die Antike zurück. In der abendländischen Welt waren die Griechen die ersten, die sich in einer anschaulichen Weise mit der Wahrheitsfrage, dem Wissenserwerb und der Erziehung und Bildung auseinander setzten.

In den folgenden Abschnitten wird zunächst die Entwicklung von Bildung und

---

<sup>2</sup> Dieser Begriff hat zweierlei Bedeutungsebenen: eine philosophische und eine psychologische. In der Antike bedeutet Einsicht nach Aristoteles „sittliche Einsicht“ bzw. die Fähigkeit, Mittel und Wege zu einem guten und glücklichen Leben zu finden. In der Psychologie wurde die Einsicht zuerst von Köhlers eingeführt, in der Gestaltpsychologie ist sie definiert als „plötzliche Wahrnehmung von Beziehungen zwischen den Elementen einer Problemsituation“. Diese Definition ist aus den Ergebnissen einer Experimentaluntersuchung (1921) zum Problemlösungsverhalten von Menschenaffen entstanden (Lefrancois, 1976:117).

Erziehung in der antiken Epoche<sup>3</sup> dargestellt. Dabei werden die Philosophien und Werke von *Homer*, den *Sophisten*, sowie *Sokrates*, *Platon* und *Aristoteles* bzw. deren „Erkenntnistheorie“ und ihr Einfluss auf die Erziehungs- und Bildungsentwicklung vorgestellt. Ferner wird in der Spätantike die Philosophie von *Plotin* beschrieben.

### In der Antike

Der Dichter *Homer* (ca. 800 v. Chr.), der mit seinen Werken, der „Ilias“ und der „Odyssee“, auf lange Zeit den griechischen Geist prägte, stellte u. a. die Erziehung und Züchtigung von Geist und Körper in einer Harmonie dar. Die althellenische Epoche hatte eine höfisch-aristokratische Gesellschaftsordnung, in der eine bewusste Erziehung nur für den Adel galt: Zucht des Körpers, Lernen des Waffenhandwerks, Tanz, Spiel und Wettkampf fanden in der „Palaistra“ und in den „Gymnasien“ statt. Die jungen Adligen sollten durch die Übungen Mut und Ausdauer erlangen. Zucht der Seele drückte sich in der musischen Erziehung aus, indem fachliches Können und theoretisches Wissen in Musik und Dichtung erworben wurden. In dieser Epoche war der Mensch „kalokagathos“, d. h. der Mensch war zugleich „schön“ und „gut“. Die Durchbildung der körperlichen Gestalt und Harmonie wurden als „Ausdruck inneren Maßes, der Selbstbeherrschung und der adeligen Seele verstanden“ (Reble, 1987:19).

Eine ganzheitliche Erziehung bzw. die Erziehung des ganzen Menschen galt in der Antike<sup>4</sup> als ideales Erziehungsziel. Dieses Ideal jedoch fehlte in Sparta, wo hauptsächlich auf körperliche und kriegerische Übungen und die Erziehung zur Folgsamkeit abgezielt wurde. Im Gegensatz zu Sparta entwickelte sich in Athen (450 v. Chr.) als Erbe von *Homer* eine ganzheitliche gymnastische und musische Erziehung. Das Erziehungsziel war das bewusste Streben des Menschen nach Formung und Veredelung. Allerdings wurde der Mensch weniger als „Individuum“ im heutigen Sinn, sondern vielmehr als „Typus“, als Glied der politischen Gemeinschaft bzw. als Bürger der Stadtstaaten betrachtet (ebd.:18). Deswegen war für die Erziehung der Kontakt mit der Verwaltung der Stadt bedeutend, da jeder männliche Bürger verschiedene politische Ämter durch Los übernehmen konnte.

Athen strebte als kulturelles Zentrum die Entwicklung der Demokratisierung an.

---

<sup>3</sup> Trotz der Bedeutung der anderen Gelehrten vor der klassischen Periode bzw. „Vorsokratiker“ wie z. B. Heraklit, Pythagoras usw. und deren Einfluss auf die Nachfolger wird in dieser Untersuchung mit *Homer* begonnen, der in der Antike eine grundlegende Rolle spielte.

<sup>4</sup> Mit der ganzheitlichen Erziehung in der Antike ist eigentlich die Erziehung in Athen gemeint. Die Erziehung in Sparta dagegen war auf Erziehung der Jugend in der Kunst des Krieges und körperliche Tüchtigkeit beschränkt. Die "Individualität" wurde vollständig unterdrückt, indem der Staat Leib und Seele des Kindes besaß. Siehe zur ausführlichen Beschreibung der abendländischen Philosophie bzw. Erziehung in der Antike u. a.: Blättner;1980, Castle;1965, Fische & Löwisch;1998, Reble;1987, Russ;1961, Russell;1950, und Tenorth;2000.

Da die Voraussetzung für eine Demokratie genügend Unterricht für die aufgeklärten Menschen war, strömte aus den griechischen Kolonien bald eine Gruppe von wandernden Lehrern und Philosophen nach Athen, die Sophisten (Gaarder, 1993:79).

Die Krisenzeit der Polisordnung (400 v. Chr.) und die Veränderung der Lebensverhältnisse forderten ebenfalls mehr Kenntnisse und Fertigkeiten im öffentlichen Leben. Des Weiteren führte die Entwicklung der griechischen Stadtstaaten von agrarischen Monarchien zu Handel treibenden Demokratien immer mehr zu einer politischen Machtübernahme durch die „neureichen“ Kaufleute. Diese drängten nach höherer Bildung, und da ihnen die Bildung der Aristokraten fehlte, bezahlten sie die Sophisten als Lehrer.

Bei den Sophisten nahmen die Literatur und Poesie von *Homer* und *Hesiod* eine geringere Rolle ein. Sie strebten danach, eine umfassendere Allgemeinbildung (enzyklische Paideia) zu vermitteln, ihr Ziel war „Lebenstüchtigkeit und allseitige Bildung“ (Reble, 1987:26). Damit wurden die Sophisten zu den hauptsächlichen Begründern der höheren Bildung und des höheren Schulwesens für die nächsten 2000 Jahre.

Nach den Sophisten bedeutete Lernen die Übernahme von fremdem Wissen durch den Unwissenden. Die praktische Verwendbarkeit von Wissen und die Kunst der Überredung besaßen einen höheren Stellenwert als die Suche nach Wahrheit und Überzeugung. Die besondere Bedeutung des Wortes als „Waffe“ drückte sich bei den Sophisten durch die Vermittlung von Grammatik, Dialektik (die Kunst der Überredung durch Argumente), Rhetorik (die Kunst der wirkungsvollen Rede) und Bürgerkunde (Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musik<sup>5</sup>) aus.

Die Sophisten versuchten, gegen Bezahlung die Athener Jugend Verwaltung und Politik zu lehren. Die Jugendlichen in Athen zogen die Sicherung ihres persönlichen Erfolgs dem Dienst am Staat vor.<sup>6</sup> Diese gesellschaftliche und politische Entwicklung führte zu einem neuen Ideal in Athen: *die persönliche politische Führerschaft und die Macht über andere*.

Die Sophisten bewerteten den Menschen als das Maß aller Dinge.<sup>7</sup> Sie behaupteten, es gäbe keine universelle Wahrheit und allgemein gültigen Normen. Recht und Unrecht, Gut und Böse müssten immer in Bezug auf die Bedürfnisse der Menschen bewertet werden. Was Recht und was Unrecht war, veränderte sich so von Stadtstaat zu Stadtstaat und von Generation zu Generation (Gaarder, 1993;80).

---

<sup>5</sup> Siehe dazu: Reble, 1987:27.

<sup>6</sup> Castle, 1965:56 diskutiert an dieser Stelle, dass nicht alle Sophisten die griechische Erziehung verfälschten, indem sie die Erziehung zur Berufsausbildung (Erziehung guter Politiker) machten. Er argumentiert, dass dies im heutigen Bildungsstand legitim sei und Platons Kritik zur Verkennung ihrer Bedeutung führte.

<sup>7</sup> Dieser Satz stammt von dem Sophisten Protagoras (ca. 487-420 v. Chr.);(Gaarder, 1993:79).

Im Gegensatz zu den Sophisten versuchte *Sokrates* (470–399 v. Chr.), eine andere Auffassung vom Lehren und Lernen zu vermitteln. Er glaubte an ewige Regeln und Normen für das menschliche Handeln. Sokrates meinte, wenn wir nur unsere Vernunft anwendeten, könnten wir alle solche unveränderlichen Normen erkennen, denn die menschliche Vernunft sei etwas Ewiges und Unveränderliches (ebd.:102). Nach Sokrates sind alle Menschen in der Lage, zur richtigen Einsicht zu gelangen, wenn sie ihren Verstand und ihre Vernunft gebrauchen.

Sokrates war der Auffassung, die Fähigkeit, zwischen Recht und Unrecht zu unterscheiden, liege in der Vernunft begründet und nicht in der Gesellschaft, wie die Sophisten behaupteten. Mit seiner Gesprächskunst wollte er den Menschen nicht belehren, sondern mit ihm Gespräche führen. Er betrachtete sich als Hebamme und strebte danach, dem Menschen bei der Geburt der richtigen Einsicht zu helfen, obwohl der hauptsächliche Gebärvorgang vom Menschen selbst vollzogen werden muss. Danach ist durch die Erkenntnis, die von innen kommt, wirkliche Einsicht erreicht (ebd.:82).

Nach Sokrates sind Philosophie und Dialektik allein die wahre Geisteskultur und der Weg zum gebildeten Menschen und nicht die Rhetorik der Sophisten.

Die Wahrheitssuche und Erkenntnisgewinnung vollzieht sich laut Sokrates nur dialektisch<sup>8</sup>, d. h. im argumentativen Wechselgespräch.

1) Die Elenktik (Überführung): In dieser Phase ist das Ziel, durch kritisches Hinterfragen zu beweisen, dass der Befragte nichts weiß (sokratische Ironie). Das konventionelle, oberflächliche und bloß äußerliche Wissen wird durch das Darlegen von Widersprüchen in Frage gestellt und zerstört.

2) In der Phase der Protreptik (Hinwendung) wird einem Menschen in positiver Weise geholfen, selbst die Wahrheit zu finden (Keil, 1985:46f).

Nach dem Todesurteil gegen Sokrates versuchte der Philosoph *Platon* (427-347 v. Chr.), wie sein Lehrer Sokrates, ewige und universelle Regeln für die Wahrheit aufzustellen. Nach Platon ist dies nur durch Vernunft zu erklären. Diese Erkenntnistheorie inspirierte im 17. Jh. die rationalistische Bewegung, die von Descartes, Spinoza und Leibniz entwickelt wurde.

Platon hielt die Wirklichkeit für zweigeteilt: die Sinnenwelt und die Ideenwelt. Und er hielt alles, was wir in der Natur sehen, für Reflexe unserer Ideen. Wiedererinnerung oder Wiederaufnahme war für ihn gleichzusetzen mit der Erkenntnisgewinnung (Gaarder, 1993:130).

Platon hielt Demokratie und Individualismus für verderblich<sup>9</sup> und strebte nach

---

<sup>8</sup> Dieser Terminus stammt aus dem griechischen Wort „dialegein“ und bedeutet disputieren, sich unterreden. Damit ist der Wahrheitsfindungsprozess durch Diskurs gemeint (Flammer, 1996:185).

<sup>9</sup> Diese Einstellung beruht auf politischen (Niederlage der Athener gegenüber Sparta) und gesellschaftlichen Veränderungen (sophistischer Individualismus, Hinrichtung Sokrates) in

einer anderen Staatsutopie. Der Sinn der Philosophie und der Wissenschaft lag laut Platon wie bei Sokrates in der „mensenbildenden Kraft“, in der bewussten Erziehung und Bildung. Nach Platon ist Bildung die Umkehr des ganzen Menschen, wie er es in „Politeia“ (Der Staat) und „Nomoi“ (Die Gesetze) dargestellt hat. Als Beispiel dafür diente ihm das Höhlengleichnis.<sup>10</sup> Platons Bildungsidee fand später Eingang in die christliche Bildungslehre des Mittelalters.<sup>11</sup>

Platon entwickelte „als erster ein bewusstes, systematisch durchgeformtes Ideal der Erziehung und Kultur“ (Reble, 1987:30). In seiner Theorie platzierte er, wie sein Lehrer Sokrates, die Wissenschaft und Philosophie als große Führerinnen des Staatslebens und höchste Bildungsmacht. Er teilte im Gegensatz zum demokratischen Athen die Regierenden in drei Klassen: Philosophen, Krieger und Handelsstand. Die ersten beiden Stände waren zum Regieren und Wachen verpflichtet, während der dritte Stand von allen politischen und militärischen Geschäften ausgeschlossen war. Philosophie war für Platon die „höchste Form der Bildung“ und demgemäß die „Philosophen müssen Könige werden und die Könige Philosophen“<sup>12</sup> (Russ, 1961;16).

Nach *Aristoteles* (384-322 v. Chr.), der ein Schüler von Platon und Erzieher Alexander des Großen war, ist das Ziel der Bildung der geistig durchgeformte, innerlich selbstständige Mensch. In diesem Prozess sind Natur, Gewöhnung und Einsicht drei wichtige Faktoren. Gut und tugendhaft wird der Mensch durch diese drei Faktoren:

„Die körperlichen und seelischen Anlagen (die Natur) werden durch die Pflege entfaltet. Die Tugend gedeiht durch die Gewöhnung oder Zucht. Die Einsicht wird durch den Unterricht, die Lehre, erworben“ (ebd.:17).

Aristoteles sieht den Weg zur Tugend in der richtigen Ordnung der Gefühle. Ein wesentlicher Teil der aristotelischen Methode ist die *Anregung* und nicht der *Zwang*.

---

Athen (vgl. Castle, 1965:82 und Reble, 1987:30ff).

<sup>10</sup> Platon beschreibt in seinem Werk „Der Staat“ verschiedene Stufen menschlicher Erkenntnis, um zugleich die Herrschaft der Philosophen politisch zu legitimieren: In einer Höhle, die von der Außenwelt abgeschlossen ist, sind Menschen angekettet und können nur an eine Wand der Höhle blicken. Durch Feuer im Hintergrund werden Gegenstände an die Wand projiziert, die von den Gefangenen für Realität gehalten werden. Nur wer sich aus seinen Fesseln befreit, kann die wirklichen Gegenstände sehen. Nach seiner Befreiung und dem Aufstieg zur Außenwelt betrachtet der Befreite geblendet vom Sonnenlicht die reale Welt. Als er wieder zur Höhle zurückgeht, versucht er die anderen Gefangenen zu befreien und deren Fesseln zu lösen. Hier veranschaulicht Platon, dass die Menschen durch Macht und Zwang stufenweise mit dem Licht (Vernunft) vertraut werden können, aber die Gefangenen wehren sich und versuchen sogar, ihren Befreier als Verderber von Geist und Bildung zu töten – wie das Schicksal von Sokrates bewiesen hat. Siehe dazu Löwisch, 1979:21f, Blättner, 1980:28, Keil, 1985(1):59.

<sup>11</sup> Siehe dazu Lassahn, 1977:15ff, Keil, 1985:51ff und Gaarder, 1993:100ff.

<sup>12</sup> Diese Theorie beeinflusste später christliche und einige islamische Philosophen, wie die vorliegende Untersuchung noch zeigen wird.

Nach Aristoteles ist Lernen ein „Aufnehmen von Außen und ein Wachsen von Innen zugleich“ (Reble, 1987:36). Aristoteles beschreibt es auch als Erinnerung eines „Vorherwissens“:

„Aus seinen Erinnerungen also komme dem Menschen seine Erfahrung: denn er kann nachdenken, d. h. immer auch zurückdenken und vorausahnen“. Nach ihm „bewirken nun mehrere zahlreiche Erinnerungen an einen einzigen Sachverhalt das Vermögen zu nur einer einzigen Erfahrung“ (Dieckmann, 1994:144).

Für den Philosophen gewinnt *Erfahrung* eine besondere Bedeutung im Lernprozess. Wichtig für das Lernen ist, dass es nie am Punkt Null beginnt, sondern sich immer an Vorhandenem anknüpft und als Prozess zu betrachten ist (Lassahn, 1977:164ff). Diese Erkenntnistheorie inspirierte den klassischen Empirismus (18. Jh.), entwickelt von Locke, Berkeley und Hume.

Für Aristoteles gehört Rhetorik ebenso wie Philosophie zur Geisteskultur. Sie soll auf die volle Beherrschung der Redekunst, das Werkzeug politischen Wirkens, vorbereiten und nicht nur eine Diskussionsart sein. Die Bevorzugung der Rhetorik führte zur Gründung eigener Rhetorenschulen, die zur Ausbildung von Politikern dienten und auch in der Spätantike geschätzt wurden. Mit Aristoteles wird Rhetorik und das Schön-reden zum Bildungsideal, seine Schüler sollten lernen, zu komponieren und sich auszudrücken (Blättner, 1980:35).

Mit Aristoteles endet das klassische schöpferische Griechentum und beginnt die Entwicklung der Einzelwissenschaften und des Hellenismus.

Athen war nach dem Tod von Aristoteles (322 v. Chr.) in einer besonderen Situation: Die Eroberungen Alexanders des Großen und die politischen Umstände führten zu einer neuen Epoche in der Geschichte.

Während dieser Periode, dem *Hellenismus*<sup>13</sup>, dominierten die griechische Kultur und Sprache, und der Stadt Alexandria wurde als Metropole der Wissenschaft und Treffpunkt von Orient und Okzident eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Diese war vor allem von der Vermischung unterschiedlicher religiöser, wissenschaftlicher und philosophischer Vorstellungen geprägt. Die Kultur des Hellenismus wurzelte im Individuum und in der Selbstgestaltung des Menschen und nicht mehr in der Polis. Die Stellung des Menschen als „Kosmo-Polit“ (Welt-Bürger) gewann an Bedeutung. Diese Verantwortung, die Vermischung und Entstehung neuer Religionen insbesondere aus dem Orient, führten auch zu Zweifel und Unsicherheit bezüglich der Weltanschauung und Lebenssicht. Insgesamt war die Spätantike<sup>14</sup> von religiösen Zweifeln, kultureller Auflösung und Pessimismus geprägt. In dieser Periode entwickelte *Plotin* (204-270 n. Chr.), der mit asiatischen Vorstellungen und Mystik vertraut war,<sup>15</sup> seine Theorie,

---

<sup>13</sup> Diese Epoche dauerte von 323 v. Chr. bis in die zweite Hälfte des 1. Jh. v. Chr..

<sup>14</sup> Diese Epoche ist auch als Römerzeit bekannt, da seit etwa 50 v. Chr. Rom die politische und militärische Vorherrschaft übernahm und die hellenistische Welt eroberte.

<sup>15</sup> Plotin studierte in Alexandria und sein dortiger Lehrer war Ammonius Saccas, den man häufig

den Neuplatonismus. Diese Theorie beeinflusste später die christliche und dann die islamische Philosophie.

Plotins philosophische Orientierung geht auf Platons Ideenlehre zurück, sein Ausgangspunkt ist allerdings die „Emanationslehre.“ In seiner Theorie unterscheidet er zwischen der Seele des Menschen und seinem Körper. Dadurch wird der Mensch zum Doppelwesen, das zwei verschiedenen Welten angehört: der Sinneswelt und der Welt der reinen Vernunft. Die Menschen sollen alle weltlichen Bedürfnisse ablegen und durch Veredelung der Seele, Tugendübung, Reinigung und Meditation allmählich ekstatische Vereinigung mit dem Einen, d. h. mit Gott, erreichen. Plotin betrachtete das Jenseits als das ewige Reich der Ideen.

Die Entwicklung der Einzelwissenschaften, die mit Aristoteles begann, führte dazu, dass sich ein Stand der Gelehrten herausbildete, dessen geistiger Mittelpunkt die Stadt Alexandria war. Das geistige Leben jener Zeit führte zur besonderen Betonung des Schulwesens und der Bildung. An den höheren Schulen (Gymnasien) wurden die von den Sophisten übernommenen Fächer sprachliche Bildung, klassische griechische Sprache und Literaturkenntnis gelehrt, auf die Rhetorik wurde besonders geachtet.

Die Philosophie des Hellenismus wurde in ihrer Originalität angezweifelt, weil es keinen bedeutenden Philosophen wie Sokrates, Platon oder Aristoteles gab. Trotzdem wurden deren Theorien, wie oben erwähnt, zur Inspirationsquelle für unterschiedliche philosophische Strömungen wie den Stoizismus und Neuplatonismus (Gaarder, 1993:156).

Die Wissenschaftler des Hellenismus waren nach *Russell* (1950) im Gegensatz zu ihren Vorgängern „nicht auf allen Wissensgebieten beschlagen und hatten keine universalen Philosophien anzubieten“; ebenfalls war eine „Spezialisierung auf allen Gebieten, nicht nur in der gelehrten Welt“ charakteristisch (ebd.:197).

Die folgenden historischen Ereignisse und der daraus folgende gesellschaftliche und kulturelle Wandel beeinflussten die herrschenden Denkstrukturen der Philosophen: Im Jahre 247 n. Chr. wurde Griechenland römische Provinz. Unter Kaiser Konstantin wurde 313 n. Chr. das Christentum im Römischen Reich als Religion anerkannt und später, im Jahr 391, durch einen Erlass des Kaisers Theodosius (379-395) zur offiziellen Staatsreligion des gesamten Römischen Reiches gemacht.<sup>16</sup>

In diesem Abschnitt wurden zunächst die philosophischen Denkstrukturen, das Menschenbild und die Lernauffassung der antiken Philosophen Sokrates, Platon und Aristoteles dargestellt. Es zeigte sich, dass diese Auffassungen der

---

als den Gründer des Neuplatonismus bezeichnet. Er war mit den Religionen Mani, Mazdak und Zarathustra vertraut. Diese Religionen werden noch in dieser Untersuchung thematisiert.

<sup>16</sup> Nach der Anerkennung des Christentums als Religion wurden im Römischen Reich noch im gleichen Jahrzehnt, nämlich im Jahr 394, sowohl die heidnischen Bräuche als auch die Olympischen Spiele verboten. Im Jahr 395 wurde das Römische Reich geteilt: in das Weströmische Reich mit Rom und in das Oströmische Reich mit Konstantinopel als Zentrum.

Gewinnung von Wissen und der Wahrheitssuche einen rein philosophischen bzw. pädagogischen Charakter besaßen. In der hellenistischen Philosophie Plotins und des Neoplatonismus kam jedoch trotz ihrer Prägung durch Platons Gedanken ein mystisches und religiöses Moment hinzu, so dass sie von der klassischen Antike abzugrenzen war.

Nachfolgend wird die Epoche des Mittelalters, die sie dominierende Erziehungs- und Bildungsauffassung sowie das in ihr herrschende Menschenbild erläutert. In dieser Epoche ist eine enge Verflochtenheit von Philosophie und Pädagogik mit der christlichen Theologie zu beobachten, die sich in hohem Maße auf die Ausformung von Menschenbild und Lernauffassung auswirkt.

### **Mittelalter**

Mit dem Machtmonopol der Kirche begann die Mittelalterperiode (ca. 4.-14. Jh.). Die Philosophie des Mittelalters wurde vor allem von *Augustinus* (354-430) geprägt, der im Gegensatz zu antiken Vorstellungen eine andere Auffassung von Erkenntnis vermittelte.<sup>17</sup>

Augustinus, der eine Zeit lang Manichäer<sup>18</sup> war und auch von der stoischen Philosophie beeinflusst wurde, erklärte, dass das gesamte Dasein göttlicher Natur sei. Er benutzte Platons Lehre als Basis für seine Darstellung der christlichen Theorie. Augustinus fand keinen scharfen Widerspruch zwischen Christentum und platonischer Philosophie und zeigte viele Parallelen zwischen der platonischen Philosophie und der sich daraus ergebenden Lehre von der Erlösung des Menschen sowie der christlichen Lehre. Er versuchte, Platon zu „christianisieren“. Nach Russell (1950) fand er „bei den Platonikern die metaphysische Logoslehre, nicht aber die Doktrin von der Menschwerdung“ (ebd.:296). Augustinus argumentiert: „Wir sind Lehm in Gottes Hand. Wir sind völlig von seiner Gnade abhängig“ (Gaarder, 1993:209ff). Ferner verdiene kein Mensch Gottes Erlösung, aber dennoch habe Gott einige, die von der Verdammnis gerettet werden sollten, auserwählt. Die Problematik der Vereinigung der griechischen Philosophie mit dem Christentum sucht Augustinus zu lösen, indem er sich auf Platons Ideen stützt. Er gelangt zum Ergebnis, „dass es Grenzen dafür gibt, wie weit die Vernunft in religiöse Fragen hineinreichen kann“ (ebd.:210).

Für ihn waren Lesen und Lernen Gottesdienst und Sorge für die Seele. Noch gehörten Wissen und Glaube eng zueinander, der christliche Gottesgedanke war der Ausgangspunkt und das Ziel des menschlichen Glaubens und Wissens bzw. aller Erkenntnis. Danach beziehen sich Wissen und Glauben wechselseitig

---

<sup>17</sup> Siehe zur ausführlichen Beschreibung der Philosophie von Augustinus: Keil, 1985:106.

<sup>18</sup> „Manichäismus“ gehört zu den iranischen Religionen. Mani (215-272), der Gründer dieser Religion, ist ein in Babylonien geborener Religionsstifter. Er kannte Buddhismus, Judentum, Christentum, Brahmanentum sowie Zarathustra und nahm in seine gnostische Heilslehre Elemente dieser verschiedenen Religionen auf. Mani wurde im Jahr 277 zum Märtyrer, aber seine Religion überlebte im Nahen Osten und Europa durch Muslime und Christen. Diese Religion wird im Kapitel 5.1. dieser Untersuchung eingehender dargestellt.

aufeinander: „Glaube führt zu Erkenntnis ... und Erkenntnis führt zu Glaube ...; Glaube geht ebenso der Vernunft voraus ... wie auch die Vernunft dem Glauben vorausgeht ...“ (Keil, 1985:108).

Das Erziehungs- und Unterrichtsziel im Mittelalter war die Formung des Menschen zur Gehorsamkeit gegenüber der Kirche, Glauben an die heiligen Lehrer und Ehrfurcht vor dem Göttlichen, und der Sinn des Lebens war die Vorbereitung auf die Ewigkeit. Dies prägte die Erkenntnislehre und das Menschenbild während des ganzen Mittelalters.

Die Verschmelzung von staatlichen und kirchlichen Organisationen führte dazu, dass Platons Akademie 529 von Kaiser Justinian geschlossen wurde. Im selben Jahr wurde der Benediktinerorden gegründet, und die Klosterschulen besaßen bis ins 10. Jh. das Unterrichtsmonopol.

Die Epoche des Mittelalters weist eine systematische Einheit von Philosophie und Pädagogik mit der christlichen Theologie auf. Die Entwicklung der Philosophie bzw. Pädagogik wurde von der christlichen Theologie überschattet. Demgemäß waren, was in der engen Verbindung von Glaube und Erkenntnis zum Ausdruck kommt, der Erwerb und die Gewinnung von Wissen, das Menschenbild und die Lernauffassung ebenfalls von der christlichen Theologie beeinflusst und geprägt. In der *Scholastik* wurde versucht, auf diesen Zusammenhang lenkend Einfluss zu nehmen, ohne jedoch die Verzahnung von Philosophie und Theologie aufzubrechen.

### **Scholastik**

Erst im 12. Jh. versuchte *Thomas von Aquin* (1225-1274), ein Scholastiker<sup>19</sup>, durch die Philosophie des Aristoteles der Mittelalterphilosophie eine andere Richtung zu verleihen. Er war von der grundsätzlichen Möglichkeit einer harmonischen Übereinstimmung zwischen Vernunft und Offenbarung überzeugt. Er vereinigte die Augustinische Lehre mit der philosophischen Gedankenwelt des Aristoteles. Bei Thomas von Aquin wird das Problem des Wissenserwerbs im Rückgriff auf den aristotelischen Begriff des Lernens erörtert. Wahrheit ist nach ihm durch Vernunft- und Glaubenserkenntnis zu erkennen.

Eine bedeutsame Erscheinung in diesem Jahrhundert war der Aufstieg der Wissenschaften und die Entstehung der ersten Universitäten in Bologna (1119), Paris (1200), Cambridge und Oxford (1249).

Im 13. Jh. entwickelte *Meister Eckhart* (1260-1328), der mit der platonischen

---

<sup>19</sup> Scholastik ist eine philosophisch-theologische Bewegung, die mit Hilfe der Vernunft und insbesondere der Philosophie des Aristoteles versuchte, übernatürliche Phänomene der christlichen Offenbarung zu begreifen. Diese Strömung beabsichtigte letztlich, die Philosophie der Griechen und Römer mit dem religiösen Wissen des Christentums zu einem geordneten System zu kombinieren. Sie beeinflusste von Mitte des 11. Jhs. bis Mitte des 15. Jahrhunderts den Diskurs an den christlichen Hochschulen und Universitäten Europas. Siehe zur ausführlichen Beschreibung dieser Theorie: Fischer & Löwisch, 1998:49ff.

Erkenntnistheorie vertraut war, seine eigene Erkenntnistheorie. Für ihn war die Wahrheit für die Vernunft immer noch ein Stück bedeckt bzw. verborgen und er betrachtete allein die Seele als Erkenntnisträger. Seine mystische Lehre wurde als Emanationslehre bekannt. Nach Meister Eckhart gelangt der Mensch durch *Ekstase* zu wahrer Erkenntnis.

Die nächste Epoche, die im Weiteren thematisiert wird, ist die Renaissance, d. h. die Wiedergeburt der Kultur, Philosophie, Lernauffassung und des Menschenbildes des klassischen Altertums sowie zeitgleich die Entstehung und der Aufschwung von Naturwissenschaften und Technik. In dieser Epoche bekommen der Erwerb und die Gewinnung von Wissen bzw. die Wahrheitssuche durch Bacon, Descartes und schließlich Kant eine neue Dimension.

### **Renaissance**

Mit der Erfindung von Kompass, Schießpulver und der Buchdruckerkunst sowie der Entstehung der Renaissance und des Humanismus durch die Wiederentdeckung und Wiedergeburt der Individualität, ebenso wie mit der Reformation und der nachfolgenden Entwicklung eines neuen Wissenskonzepts durch *Bacon* setzte eine neue wissenschaftliche Methode ein, die sich hauptsächlich auf Beobachtung, Erfahrung und Experimente stützte – die *Empirie*.

Das „Wissen“ gewinnt mit Bacon (1561-1626) eine besondere Bedeutung: Nach ihm war Wissen Macht.

„Wir streben nicht nach Wissen rein um des Wissens oder irgendeiner geistigen Wahrheit willen, sondern aus pragmatischen Gründen, d. h. wir streben nach solchem Wissen, das für unseren Pragmatismus, für unser praktisches Handeln bedeutsam ist. Der Forscher muß seine nach Wissen strebenden Beobachtungen durch methodisches Nachdenken und Experimente unterstützen. Daher besteht das erste Erfordernis der Erkenntnis darin, daß sich der Forscher von allen Vorurteilen befreit oder sich wenigstens ihrer bewußt wird“ (Keil, 1985:150).

Nach Bacon soll die Philosophie eine Methode des Erfindens und der Empirie werden. Seine Theorie basiert auf der Herrschaft des Menschen über die Dinge und der Wissenschaft als Grundlage der Technik.

Die Entstehung und der Aufschwung der Naturwissenschaften und die Forschungen von *Kepler*, *Galilei* und *Newton*, die überzeugt waren, dass wissenschaftliche Beobachtungen in einer genauen mathematischen Sprache ausgedrückt werden können, führten zu Eingriffen in die Natur und ermöglichten den technischen Durchbruch. Diese Entwicklungen resultierten schließlich in der Trennung von Philosophie und Naturwissenschaft von der Theologie und bereiteten zusammen mit der Wirkung von Descartes' Philosophie, dem Rationalismus, die Epoche der *Aufklärung*<sup>20</sup> vor.

---

<sup>20</sup> Die Aufklärung war eine europäische Bewegung, die ihren Ursprung im 17. Jh. zuerst in

Mit *Descartes* (1596-1650) beschäftigten sich die Philosophen nach Platon und Aristoteles wieder mit der epistemologischen Frage, ob Erkenntnis durch „Vernunft“ oder durch Experiment bzw. „Erfahrung“ zu gewinnen ist.

Unter dem Einfluss der Mathematik wird für Descartes das „Ich-Denken“ zur Grundlage allen wissenschaftlichen Wissens. Die Aufklärung ersetzt den Autoritätsglauben durch „das Bewusstsein eigener Kraft, durch den Mut, selbst zu neuen Erkenntnissen zu gelangen und die neuen Ideen in die Wirklichkeit umzusetzen. ... Der Glaube an den Wert der geistigen und sittlichen Kräfte der menschlichen Natur, das Vertrauen auf die Wirksamkeit intellektueller Beeinflussung und die Idee einer fortschreitenden Vervollkommnung menschlichen Lebens begründen die hohe Wertschätzung der Erziehung, den Glauben an die Macht der Erziehung“ (Russ, 1961:43).

*Descartes*, *Spinoza* (1634-1677) und *Leibniz* (1646-1716) vertraten im 17. Jh. die rationalistische Denkrichtung, die sich nach Platon richtete. Die *Rationalisten* glauben an die Vernunft als Wissensquelle und behaupten, dass bestimmte Ideen dem Menschen angeboren seien. „Lernen“ wird als Aneignung methodischen Könnens von der Selbsttätigkeit des Entdeckens abgehoben. *Für Rationalisten bestand die Erziehung in der Ausbildung der Vernunft durch Unterricht.*

Als Gegenbewegung zum Rationalismus interpretierten im 18. Jh. *Locke* (1632-1704), *Berkeley* (1685-1753) und *Hume* (1711-1776) als Vertreter des *Empirismus*, beeinflusst von Aristoteles, den Lernenden als „Tabula rasa“, als eine unbeschriebene Tafel, d. h. dass „alle unsere Gedanken und Vorstellungen nur ein Reflex von dem sind, wovon wir schon einmal Sinneseindrücke, Empfindungen hatten“ (Gaarder, 1993:309). Danach verfügt der Mensch nicht über angeborene sittliche Ideen. „Wissen“ und „Erkenntnis“ sind nach Auffassung des Empirismus durch Erfahrungen zu erwerben.<sup>21</sup> *Krüger & Lersch* (1993) beschreiben den Erfahrungsbegriff bei Locke folgendermaßen:

„Erfahrung ist für ihn identisch mit der passiven Aufnahmebereitschaft des menschlichen Bewusstseins, das die Sinneseindrücke rezipiert, die von der äußeren Welt produziert werden“ (ebd.:145f).

*Locke* betont in seiner Erziehungslehre stark die empirische Natur und Gewöhnung. Das „Lernen“ ist nach ihm die vom Erzieher geleitete Aneignung von Wissen<sup>22</sup> und „Willensbildung steht weit vor aller Wissensbildung“ (Reble,

---

England und den Niederlanden, dann in Frankreich und schließlich im deutschen Sprachraum (in der zweiten Hälfte des 18. Jh.s) hatte. Gemeinsam bei dieser Bewegung war das Vertrauen in die Kraft der menschlichen Vernunft. Gaarder (1993:369) beschreibt folgende Punkte als charakteristisch für die französische Aufklärung: 1. Aufstand gegen Autoritäten. 2. Rationalismus. 3. Der Gedanke der Aufklärung. 4. Kulturoptimismus. 5. Zurück zur Natur. 6. Humanistisches Christentum. 7. Menschenrechte.

<sup>21</sup> *Krüger & Lersch* (1993) beschreiben, dass in der Philosophie Lockes der Erfahrungsbegriff nur noch passivisch interpretiert wurde (ebd.:144).

<sup>22</sup> Rechtes Lernen ist nach Locke frohes, spielendes Lernen. Die Betrachtungen der Pädagogik der Aufklärung über das Spiel gehen im Wesentlichen auf Locke zurück (Reble, 1987:141).

1987:139). Nach Locke umfassen die Bildungsaufgaben Tugendhaftigkeit, Klugheit, gute Lebensart und den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten. *Hauptaufgabe der Erziehung war für die Empiriker die Charakterbildung.*

Mit der Aufklärung und dem Anwachsen der Literatur wurde die allgemeine Volksbildung gefördert, und die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben verbreitete sich rasch. Mit und im Anschluss an *Rousseau* entstand eine Beachtung und Betonung der Eigenständigkeit von Kindheit. Eine kindgemäße Erziehung, zu der auch die hygienische, körperliche und sexuelle Erziehung gehörte, gewann, wie in der Antike, wieder an Bedeutung. Die Förderung der Selbsttätigkeit und Handfertigkeit der Kinder sowie eine kindgemäße Literatur rückten in den Mittelpunkt, ebenso geistige Mündigkeit, ein besserer Unterricht für alle Menschen und die Lehrerausbildung. Somit entwickelte sich die Pädagogik aus der Aufklärung als eine eigenständige Wissenschaft: das 18. Jh. ist daher als das „pädagogische Jahrhundert“ zu bezeichnen.

Mit seinem Aufruf „Zurück zur Natur“ appellierte *Rousseau* (1712-1778) gegen die rationale Bewegung und Wissenschaft für eine „Heiligsprechung des Gefühls“ durch Reformen im Erziehungs- und Staatswesen. Er kritisierte die Kultur und Zivilisation seiner Zeit und war der Auffassung, dass der Mensch die Vernunft und sich selbst missbraucht, ohne es zu wissen.

*Rousseau* beeinflusste den europäischen Geist erheblich: Politisch als Wegbereiter der Französischen Revolution, literarisch-philosophisch im Hinblick auf die Romantik, pädagogisch in bezug auf die Pädagogik der Aufklärung und die pädagogische Reformbewegung um 1900. „Lernen“ ist nach *Rousseau* ein „selbsttätiges Lernen“, wobei der Erzieher als Beobachter die eigene „Erfahrung“ ermöglicht (Reble, 1987:150ff). Er schildert seine Erziehungsideale in seinem Erziehungsroman „*Emile*“.

In der Aufklärung tritt in den Vordergrund die Forderung nach *Kant* (1724-1804), den Verstand zu gebrauchen und damit zu rechten Einsichten zu gelangen.<sup>23</sup> Er vertritt die Auffassung, dass sowohl die Vernunft als auch die Empfindungen zum Erfahren der Welt benötigt werden, und richtet sich auf diese Weise an Rationalisten und Empiriker gleichermaßen. *Kant* versucht, diese beiden gegensätzlichen Denkrichtungen durch seine Synthese miteinander zu versöhnen. Er bezeichnet Raum und Zeit als die „beiden Formen der Anschauung des Menschen. Und er betont, dass diese beiden Formen in unserem Bewusstsein vor jeglicher Erfahrung kommen. Das bedeutet, dass wir, ehe wir etwas erfahren, wissen können, dass wir es als Phänomen in Zeit und Raum auffassen werden“ (Gaarder, 1993:383). Danach haben wir keine Anschauung von den „Dingen an sich“, wir haben nur eine raumzeitliche Anschauung der „Dinge für uns“. D. h. dass nicht nur das Bewusstsein sich nach den Dingen richtet, sondern die Dinge richten sich auch nach dem Bewusstsein. *Kants* wichtigster Beitrag zur Philosophie war eben dieser Unterschied, der als „kopernikanische Wende“ bezeichnet worden ist.

---

<sup>23</sup> Siehe zur ausführlichen Beschreibung die Theorie von *Kant* in: Baumgart, 2001:27ff und Fischer & Löwisch 1998:125ff.

Er setzt jedoch auch Grenzen für das menschliche Erkennen und die Vernunft. Kant behauptet, dass die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Recht und Unrecht, wie alle anderen Eigenschaften der Vernunft, angeboren sei. Er hielt auch das Moralgesetz für allgemein gültig und absolut.

Nach Kant ist Aufklärung „der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Baumgart, 2001:39). Auf diese Weise unterstellt er dem einzelnen Menschen wie auch der Gesellschaft Lernfähigkeit.

Nach ihm kann der Mensch nur durch Erziehung Mensch werden und Erziehung hat die Aufgabe:

„a) den Menschen zu disziplinieren, seine Wildheit zu bezähmen; b) zu kultivieren, geschickt zu machen, ihn zu belehren und das Können zu bilden; c) zu zivilisieren, ihn so zu lenken, dass er sich in der Gesellschaft zurechtfinden kann; d) ihn zu moralisieren, um das höchste Ziel zu erreichen, sich in freier Entscheidung für das Gute zu entschließen“ (Russ, 1961:65).

Kant war der Auffassung, dass die Menschen diszipliniert, kultiviert und zivilisiert sind, aber Moralisation als letzte Stufe noch nicht erreicht habe. Erziehung bedeutet für ihn „Erziehung zur Sittlichkeit“; dadurch gewinne der Mensch persönliche Freiheit, Würde und Persönlichkeit.

Gemäß diesem Abschnitt war charakteristisch für den Humanismus die Herausbildung zweier Methoden der Erkenntnisgewinnung und des Wissenserwerbs, Rationalismus und Empirismus. Ferner gewann im 18. Jh. die Pädagogik durch Rousseau als eigenständige Wissenschaft an Bedeutung. Darüber hinaus ist die Epoche des Humanismus gekennzeichnet durch die Entwicklung der Wissenschaften sowie die Spaltung und die Loslösung der Philosophie von der Theologie sowie später der Pädagogik von der Philosophie. Fernerhin wird die Epoche des Neuhumanismus skizziert.

### **Neuhumanismus**

In der Zeit nach Kant blühten die klassisch-idealistische Epoche sowie die Romantik in Deutschland als Reaktion auf die einseitige Betonung der Vernunft in der Aufklärungszeit. Das Menschenbild aus der Antike wurde zum Vorbild. Diese Periode bezeichnet Reble (1987) als „Renaissance auf höherer Stufe“ (ebd.:168). Sie versuchte eine Synthese gegensätzlicher Tendenzen, den Ausgleich zwischen rationalen und irrationalen Orientierungen, die Synthese von Freiheit und Gesetz. Kunst bedeutet hier in höchster Vollendung die innere Einheit von Freiheit und Gesetz.

In dieser Periode gestaltete das einzelne Individuum durch Kunst seine eigene Wirklichkeit, und viele Künstler, Dichter, Philosophen und Wissenschaftler wie z. B. *Beethoven, Schiller, Novalis, Goethe, Schelling, Herder* und *Fichte* schufen ihre großen Werke. Die Pädagogik dieser Epoche wurde insbesondere von *Pestalozzi, Fröbel, Jean Paul* und *Arndt* beeinflusst.

Allgemeines Charakteristikum der Bildungsidee dieser Epoche war eine allgemein-menschliche und allseitig harmonische Bildung. Dieses Bildungsideal stand im Mittelpunkt der neuhumanistischen Bewegung, die mit *Schleiermacher*

(1768-1834) sowie *Wilhelm von Humboldt* (1767-1835) und dessen Bildungsreform ihren Höhepunkt erreichte. Humboldt sah die Griechen als großes Vorbild und forderte „Reine Menschlichkeit, Universalität der Bildung, Ebenmaß und Ganzheit“ (Reble, 1987:187). Demnach ist Bildung reine Menschenbildung, die Schüler sollen ihre Kräfte üben und fürs Leben lernen. Wichtig sei, dass der Mensch an seiner inneren Verbesserung und Veredelung arbeitet, er betreibe Selbstbildung, die wiederum die Ausbildung der *Individualität* bedeute. Humboldt sah die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit als entscheidend für die Entwicklung des Individualitätsprinzips an.

Abschließend gilt es, die Erkenntnistheorie von *Hegel* zu behandeln. Hegel (1770-1831) betrachtete seine Arbeit als Vollendung der kantischen Kritik auf goethescher Grundlage,<sup>24</sup> wobei er im Unterschied zu Kant, der die Vernunft in theoretische und praktische Vernunft einteilte, diese in *subjektive*, *objektive* und *absolute* Vernunft bzw. Geist<sup>25</sup> kategorisiert.

Hegel beschreibt, dass alle menschliche Erkenntnis und Wahrheit grundsätzlich subjektiv sei und dass keine Wahrheit außerhalb der menschlichen Vernunft existiere.<sup>26</sup> Hegel zufolge gibt es keine ewigen Wahrheiten und keine zeitlose Vernunft – im Gegensatz zu Descartes, Spinoza, Hume und Kant, die eine zeitliche Voraussetzung für das Wissen der Menschen über die Welt setzen. Er betrachtet die Geschichte als einzigen festen Punkt, an dem ein Philosoph ansetzen könne, weil die Geschichte selbst immer eine eindeutige Entwicklung zu Rationalität und Freiheit zeigt. D. h. da die Vernunft etwas Dynamisches ist und das Wissen der Menschen über die Welt keine zeitlose Voraussetzung besitzt, ändert sich die Grundlage der menschlichen Erkenntnis von Generation zu Generation (Gaarder, 1993:425ff).

Hegels Methode ist eine „dialektische Methode“ und nach ihm spiegelt sich diese Methode nicht allein im Diskutieren, sondern auch in der Geschichte wider. Er bezeichnet drei Stadien der Erkenntnis: These, Antithese und Synthese und beschreibt, dass die Geschichte an sich auch dialektisch dargestellt sei.<sup>27</sup> Bildung und Erziehung sind nach Hegel das „Hineinführen bzw.

---

<sup>24</sup> Hegel betrachtet seine These auch als Synthese der Theorien von Fichte und Schelling.

<sup>25</sup> Hegel bezeichnet den Weltgeist oder die Weltvernunft als das Absolute und definiert ihn als die Summe aller menschlichen Äußerungen mit folgenden Stufen: Zunächst führt der Geist von der subjektiven Vernunft (menschliches Einzelbewusstsein) über die objektive Vernunft (Familie, Sitte, Staat, Gesellschaft) zur absoluten Vernunft (Kunst, Religion, Philosophie). Hegel fasst das Absolute als Geist, als lebendig-dialektische Entwicklung. Der lebendige Geist enthalte Verstand und Gefühl. Er entwickle sich aus Widersprüchen und schöpfe gerade aus diesen Spannungen sein Leben und seinen Reichtum. Die ganze Welt sei Offenbarung dieses absoluten Geistes. Hegel sieht in der Philosophie den Spiegel des Weltgeistes und beschreibt die ganze Weltgeschichte als vernünftigen, notwendigen Gang des Weltgeistes (Gaarder, 1993:425ff).

<sup>26</sup> Hier widerspricht er Kant, der meinte, Wahrheit sei unerreichbar.

<sup>27</sup> Z. B. das 17. Jh., die Epoche der Rationalisten als These, die Epoche der Empiriker im 18. Jh. als Antithese und schließlich das 19. Jh. als Synthese der beiden Denkrichtungen, die bei Kant dargestellt wurden.

Hineinwachsen des Einzelmenschen in die objektive Kultur“ (Reble, 1987:201). Bedeutend ist hier die Betonung auf Kulturgemäßheit.<sup>28</sup> Innere Bildung wird definiert als „Beseelung des einzelnen durch den Geist seiner Familie, seiner Schule, seiner Sprache, seines Staates, seiner Kirche“ (ebd.).

Die Philosophie Hegels inspirierte andere Denkrichtungen und Theorien, wie z. B. den Existenzialismus und den Historischen Materialismus. Im 20. Jahrhundert entwickelten sich weitere wissenschaftliche und philosophische Schulen, deren umfassende Erläuterung den gesetzten Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Die geistesgeschichtlichen Entwicklungen in den vergangenen Jahrzehnten führten auch zu Fortschritten in der Pädagogik. Seit der Jahrhundertwende wurden in Zusammenhang mit der pädagogischen Reformbewegung unterschiedliche pädagogische Theorien entwickelt, wobei der Hauptakzent aller Theorien auf der Grundlage einer „Pädagogik vom Kinde aus“ lag. Einflussreiche Konzepte wurden u. a. von *Ellen Key*, *Maria Montessori* und *Kerschensteiner* entwickelt, die dementsprechend die Bildungs- und Erziehungsform beeinflusst haben. Trotz der Bedeutsamkeit dieser Theorien für die Pädagogik würde deren detaillierte Behandlung den Rahmen der vorliegenden Untersuchung sprengen.

Zusammenfassend wurde in diesem Kapitel die Definition des Lernens aus philosophisch-geistesgeschichtlicher Perspektive behandelt. Die beschriebenen Bildungs- und Erziehungsphilosophien spiegeln einen epochenweise sich vollziehenden kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungsprozess. Dabei wurde die Bedeutung des Menschenbildes und des Wissenskonzepts der Philosophen für die Erziehungs- und Bildungsform und ferner deren Einfluss auf das Lern- und Lehrkonzept verdeutlicht. Daraus ergibt sich, dass die Betrachtung des Phänomens Lernen und des Lernkonzeptes insbesondere unter der Berücksichtigung der kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu erfolgen hat.

Ferner ließ sich ein Wandel der Methoden der Erkenntnisgewinnung und des Wissenserwerbs wie z. B. Dialektik, Rationalismus und Empirismus feststellen sowie die Entwicklung der Wissenschaften, Naturwissenschaften und die Trennung der Theologie und der Pädagogik von der Philosophie.

Nach den Darstellungen zur geistesgeschichtlichen Perspektive der Definition des Lernens wird dieser Terminus im Folgenden nun im engeren Sinne, d. h. aus pädagogisch-psychologischer Perspektive untersucht.

### **2.1.2. Lernen aus pädagogisch-psychologischer Perspektive**

Um das Lernen unter pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten zu definieren, ist es zweckmäßig, die Fragestellungen dieser

---

<sup>28</sup> Hier widerspricht Hegel Rousseau, der Naturgemäßheit als Ideal sieht.