

Inhalt

Einleitung	11
Kapitel 1	
Hinführung auf das Verfahren der Problementwicklung	17
Vorbemerkung 19 · Explikation des Subjektstandpunkts als Diskursebene subjektiver Handlungsgründe 21 · Impliziter Begründungsdiskurs und nomologisches Selbstmißverständnis in der Psychologie 27 · Kriterien für den Nachweis von Begründungsmustern in vermeintlich nomologischen Theorien 33	
Kapitel 2	
Begründungsanalytische Kritik/Reinterpretation lerntheoretischer Grundansätze	39
2.1 Kritik/Reinterpretation des lerntheoretischen Grundansatzes behavioristischer SR-Psychologie	41
Vorbemerkung: Tierexperimentelle Fundiertheit SR-psychologischer Lerntheorien? 41 · Klassisches Konditionieren: Signallernen 46 · Instrumentelles bzw. operantes Konditionieren: Lernen-am-Erfolg 54 · Gesamteinschätzung: Induktiv begründetes Lernen bei auf Gegebenheitszufälle reduziertem Realitätsaufschluß 57 · SR-Theorien unter lerntechnologischem Aspekt: Manipulation von Begründungsprämissen zur Erzielung »gewünschten« Verhaltens 63	

2.2 Kritik/Reinterpretation kognitiver Erweiterungen des SR-psychologischen Lernkonzeptes	69
<p>Vorbemerkung 69 · Unterscheidung zwischen Lernen und Ausführung, damit Ausdifferenzierung eines Konzeptes selbständiger Lernmotivation 69 · Bestätigung von Erwartungen als/anstatt Verstärkung 78 · Der andere Mensch als Lernagens: »Lernen am Modell« 88 · Das Konzept des »Selbst« im lerntheoretischen Kontext 94 · Gesamteinschätzung: Realitätsbezug des Subjekts als bloße Sichtweise unter Ausklammerung der Möglichkeit aktiver Welteinwirkung 110</p>	
2.3 Kritik/Reinterpretation des Gedächtnis-Konzepts als kognitivistischer Fassung des Lernproblems	118
<p>Vorbemerkung 118 · Theoretische Grundkonzeptionen kognitivistischer Gedächtnisforschung 121 · Die Aufhebung der mystifizierenden Hineinverlegung des Subjekts ins »System« als Voraussetzung begründungstheoretischer Reinterpretierbarkeit der kognitivistischen Gedächtnismodelle 134 · Anstatt »Gedächtnis«: Behalten/Erinnern im Begründungsdiskurs 139 · Gesamteinschätzung: Gerichtetheit auf Permanenz des Gelernten in den Schranken immanent-sprachlicher Bedeutungsbezüge 146</p>	
2.4 Kritik/Reinterpretation der handlungstheoretisch-kybernetischen Fassung des Lernproblems	152
<p>Vorbemerkung 152 · Das Grundmodell der Handlungsregulation 153 · Lernen als regulatorisch gesteuertes Lernhandeln 157 · Lernregulation im Begründungsdiskurs: Vom Subjektstandpunkt begründete Optimierung der Ablauforganisation des Lernvollzugs 163 · Gesamteinschätzung: Regulation als sekundär begründeter Lernaspekt unter Ausklammerung primärbedeutungsbezogener Lernbegründungen 167</p>	
Kapitel 3	
Grundbegrifflichkeit einer subjektwissenschaftlichen Theorie lernenden Weltaufschlusses	
	175
3.1 Ansatz der Theorieentwicklung: Typische Lernproblematiken .	177
<p>Vorbemerkung: Das Problem des Anfangs 177 · Typische Lernproblematiken als Spezifizierung von Handlungsproblematiken; Lernhaltung und Lernprinzipien 182 · Operativer und thematischer Lernaspekt; die emotional-motivationale Begründungsstruktur des Lernens im Spannungsfeld zwischen expansiven und defensiven Lerngründen 187 · Zur Funktion von Beispielen und ein exemplarisches Beispiel: Schönbergs Orchestervariationen als Lernproblematik 194</p>	

3.2 Dimensionen und Verlaufsformen des Zugangs zur Bedeutungsstruktur des Lerngegenstandes	206
<p>Vorbemerkung 206 · Potentieller Lerngegenstand und Vorgelerntes 207 · Die Herausbildung von Lernproblematiken: Ausgliederung eines aktuellen Lerngegenstandes als Erfahrung einer »Lerndiskrepanz« 211 · Selektive Funktion von Lernproblematiken: Aktualisierung bestimmter Dimensionen an potentiellen Lerngegenständen als unterschiedlicher Ausprägungen von »Flachheit-Tiefe« 218 · »Problemlösen« und/oder »Entwicklungsstufen« als Muster zur Konzeptualisierung qualitativer Lernfortschritte? 226 · Qualita- tive Lernsprünge durch Reflexion auf das bisherige Lernprinzip und Diskre- panzerfahrungen höherer Ordnung 239 · Nochmals: Zum Verhältnis zwi- schen thematischem und operativem Lernaspekt 248</p>	
3.3 Kategoriale Explikation des »Lernsubjekts« auf seine standortspezifischen Bestimmungen in lebenspraktischen Bedeutungszusammenhängen	252
<p>Vorbemerkung 252 · Körperliche Situiertheit: Spannungsfeld zwischen in- tentionaler Gerichtetheit auf den Lerngegenstand und »zurückhaltender« Körperlichkeit 253 · Mental-sprachliche Situiertheit: Beachtungslenkung/ »inneres Sprechen« als Prozeßbestimmungen der Lernintention 258 · Perso- nale Situiertheit: Die »Fähigkeit« zu lernen im biographischen Kontext und das Verhältnis von Verfügungsinteresse und Grenzerfahrung 263 · Überlei- tung: Theoretische Annäherungen an den lebenspraktischen Zusammenhang des Lernhandelns vom Bewegungslernen und vom mentalen Lernen (Behal- ten/Erinnern) her 269</p>	
3.4 Annäherung vom Bewegungslernen her	271
<p>Vorbemerkung 271 · Gegen physiologische, mathematische und operative Reduzierungen des Bewegungskonzeptes 272 · Hilfsbewegungen und Be- wegungshandlungen; Bewegungslernen als wachsende Bedeutungsadäquatheit von Bewegungshandlungen 280 · Praktisches Eindringen in den Bedeu- tungsgehalt von Lerngegenständen: Relative Überwindung der körperlichen Schwerfälligkeit/Unverfügbarkeit meiner Bewegungen 287</p>	
3.5 Annäherung vom mental-verbale Lernen (Behalten/Erinnern) her	295
<p>Vorbemerkung 295 · Aufhebung der kognitivistischen Sprachimmanenz (Systemimmanenz): Mentale, kommunikative und objektivierende Modalität des Behaltens/Erinnerns 296 · Herstellung der Permanenz des Behaltens: Eindringen in modalitätsübergreifende Bedeutungsstrukturen/Verweisungs- zusammenhänge 309 · Zum Verhältnis von Lernen und Behalten/Erinnern:</p>	

Spezifizierung von Lernproblematiken als Behaltens-/Erinnerungsproblematiken 318 · Zum Verhältnis von Mitlernen und intentionalem Lernen: Affinitive Selbstorganisationsprozesse im Rahmen intentionaler Lernhandlungen 324

Kapitel 4

Konzeptuelle Aufschlüsselung historisch bestimmter institutioneller Lernverhältnisse 339

4.1 Die Bedeutungsanordnung »Schule«:
Historisches Muster institutionell verfaßten Lernens 341

Vorbemerkung: Schulische Bedeutungsstrukturen und ihre Analyse 341 · Genealogie der Schule als »Disziplinaranlage« (Foucault) 349 · Schuldisziplin im Spiegel administrativer Vorschriften I: Isolierung, Rang, Zeitökonomie, Organisation von Entwicklungen 359 · II: Überwachung, Sanktionierung, normalisierende Differenzierung 363 · III: Leistungsbewertung im Widerspruch zwischen zugeschriebener pädagogischer Verantwortung des Lehrers und von ihm geforderter Verteilungsorientiertheit der Notengebung 368 · Mystifikation von Noten als numerische Daten: Totalität individualisierender Bewertungen als Legitimation »gerechter« Zuweisungen unterschiedlicher Berufslaufbahnen/Lebenschancen 377

4.2 Lehrlernen: Entöffentlichung des Subjektstandpunkts der Lernenden als strategisches Implikat der Schuldisziplin 385

Vorbemerkung 385 · Offizielle Kontamination von Lehr- und Lernzielen: Fiktion schuladministrativer Planbarkeit von Lernprozessen mit dem Lehrer als deren »Subjekt« 387 · Auflösung des Widerspruchs zwischen vorausgesetzten optimalen Lehrlernbedingungen und geforderter Unterschiedlichkeit der Leistungsbewertungen: Das schulische Konstrukt natürlicher Begabungsunterschiede 399 · Schulische Sondermaßnahmen gegenüber Lehrerndefiziten unterhalb des »Normalen« zwischen zusätzlichem Normalisierungsaufwand und Ausgrenzung 403 · Psychologische Wissenschaft im Einklang mit der Schuldisziplin: Lerntheorien als (implizite) Lehrlerntheorien in Sichtverkürzung auf die offizielle Seite des Schulprozesses 406

4.3 Begründungsanalytische »Entdeckung« der Schulwirklichkeit vom Standpunkt des Lernsubjekts 424

Vorbemerkung 424 · Methodische Hinführung: Unterrichtsklima; Klassenraum-Diskurs; Begründungsanalyse 425 · Machtstrategische Widersprüche: Grunderfahrung des Eingekreist-Seins; verdecktes Verhältnis; Normalisierung auf defensives Lernen hin 441 · Interpersonale Beziehungen in der

Schulklasse: Vereinzelung durch Bewertung vs. gebrochene kollektive Bedrohungsabwehr 453 · Monopolisierung des Fragens beim Lehrer und Marginalisierung von Schülerfragen im Kontext der schultypischen Frage-Antwort-Bewertungssequenz: Lernen ohne Fragen und umgekehrt 461 · Schuldisziplinäre Ignoranz gegenüber den immanenten Verlaufsformen expansiv-weltaufschließenden Lernens: Verwahrlosung schulischer Lernkultur 476

4.4 Lernen über die Schuldisziplin hinaus 486

Vorbemerkung 486 · Statt »Schule« als privilegiert-universeller Lernstätte: Nebeneinander spezieller Lernsituationen mit unterschiedlicher Tiefenstruktur des Lerngegenstandes 487 · Subjektive Lernbiographien: Verhältnis lebensgeschichtlich (für mich) bedeutsamer Episoden expansiven Lernens im schulischen und außerschulischen Kontext 491 · Interpersonale Lernverhältnisse jenseits des Lehrlernkurzschlusses: Partizipatives Lernen und kooperatives Lernen 501 · Möglichkeiten/Behinderungen expansiven Lernens in Lernstätten/-gruppen außerhalb der Schuldisziplin 516 · Überwindung der Denk-/Praxisfigur bedrohtheitszentrierter Lernformierung: Von instrumentellen zu intersubjektiven Lernverhältnissen 522

4.5 Gesichtspunkte aus der subjektwissenschaftlichen Analyse institutioneller Lernverhältnisse für die Schulreformdiskussion 532

Vorbemerkung 532 · »Lebensnähe« und politische Relevanz von Lernkonstellationen als Mittel zur Förderung expansiven Lernens? 533 · Zersetzung expansiver Lernmöglichkeiten durch schuldisziplinäre Bewertungsuniversalität: Grenzen der Schulreform? 539 · Das Planungsparadox und die Zukunft des Lernens 553

Literaturverzeichnis 564

Sachverzeichnis 588