Klaus Holzkamp

Lernen

Subjektwissenschaftliche Grundlegung

Campus

Sachverzeichnis

Damit beim Nachschlagen möglichst wenig Leerlauf entsteht, ist im folgenden vor allem auf tragende Konzepte und auf die Stellen verwiesen, wo die jeweiligen Begriffe eingeführt oder expliziert sind.

ACT*-Modell (Anderson) 131, 137, 140, 148
Affinitives Lernen 184, 326ff, 328ff, 480ff
Affinitivitätshypothese (Galliker) 326
Aktueller Lerngegenstand vgl. Lerngegenstand, aktueller
Alltagssituation 487ff
Anglerbeispiel 56, 84, 168, 225
Antipädagogik 533
Apprenticeship 502ff, 506, 514ff
Artspezifische Ausprägung des Lernens 41ff
Assoziationsprinzip 149f, 225f
Aufgabenanalyse 208f
Außerschulisches Lernen 517ff
  in Institutionen 517f
  in freien Lerngruppen 519ff, 534f, 537f
Automatisierung 158, 288, 290ff, 315f
Autonomes Lernen 513ff, 516, 524ff, 552
Autonomie, relative, des Erziehungsbereichs 347
Awareness 44ff

Bedeutungsadäquatheit von Bewegungen 284ff, 293f
Bedeutungskonzept, kritisch-psychologisches 22, 188, 341ff
  Bewegungsbedeutungen 282ff, 320, 507f
Bedeutungsstrukturen, schulische 341ff, 438ff, 441ff
Bedingtheitsdiskurs, nomologischer 30ff
Begabung
  als schulisches Konstrukt 402f, 460f
  im Selbsterleben der Schülerinnen/Schüler 459ff
Begründetheit/Verständlichkeit 21, 25, 264
Begründungsanalyse schulischer Lernverhältnisse 436ff
Begründungsdiskurs, subjektwissenschaftlicher 27, 30ff
Begründungsfiguren, typische 439f, 441ff
Begründungsmuster (BGMs) 35ff
Behalten/Erinnern (vgl. auch Modalitäten des Behaltens/Erinnerns) 139ff, 269f, 295ff, 319ff
Beispiele(n), Funktion von 194ff
Beobachtungsklassen für verhaltensgestörte Schüler 404f
Beobachtungslernen (Bandura) 88ff, 92ff
Bewegungslernen 256f, 269f, 271ff, 280ff, 295, 318ff, 334f, 507f
Bewertungssequenz 457ff, 462ff, 550ff
Bewertungsuniversalität, schulische 379, 380ff, 457ff, 468, 542ff, 553
Bezugshandlungen 183ff, 230
Biographie, phänomenale 263ff, 492
Bremslicht-Beispiel 60f, 111, 289

Causes vs. reasons 30
Common sense psychology 32
Computer-Metaphorik, kognitivistische 118ff, 122, 135ff
Curricula vgl. Lehrpläne

Defensives Lernen 190ff, 215, 245ff, 317f, 336f, 447ff, 451ff, 465ff, 514f, 525ff, 534, 539, 558f, 562
Dimensionen an potentiellen Lerngegenständen 218ff
Diskrepanzerfahrung 212ff, 218, 224f, 292, 321, 331

höherer Ordnung 243ff, 246f
Diskursanalyse der Schulklasse 432ff
Distribution des Wissens 511
Dreispeicher-Modell 124f, 139

Einkreisungsstrategien der Schuldisziplin 442ff, 454
Emotional-motivationale Qualität vgl. motivational-emotionale Qualität
Entdeckendes Lernen (Bruner) 419ff, 454, 473f
Entöffentlichung des Lernsubjekts 385ff, 395ff, 411, 424f, 435, 436ff
Entschulung 533
Entwicklungspsychologie 358, 406
Entwicklungsstufen, ontogenetische 179ff, 232ff, 237f
Episoden expansiven Lernens 499f
Episodisches Gedächtnis vgl. Semantisches/episodisches Gedächtnis
Erwartung 78ff, 84ff, 111f, 151, 210f, 213
Erwartungs-mal-Wert-Theorien 81f, 85ff
Ethnographie der Schulklasse 433ff
Ethologie 41ff
Expansives Lernen 190ff, 215ff, 245ff, 294, 447f, 449f, 476ff, 491ff, 510, 516ff, 524ff, 534, 539ff
Experiment, psychologisches 28, 408f, 444, 480
Experimentell-statistisches Vorgehen 28, 408f
Externer Speicher/Externe Behaltens-/Erinnernshilfen 300ff, 308, 319, 322, 479
Extinktion 66f, 410

Fähigkeiten zum Lernen 264ff
beim Bewegungslernen 288ff
Flachheit/Tiefe (vgl. auch Tiefe des Gegenstandsaufschlusses) 221ff, 239ff, 291ff, 310
Förderunterricht 404
Formaldisziplinen, schulische 487
Fragen, Funktion von, in der Schulklasse 461ff
Frage-Antwort-Bewertungs-Sequenz 462ff, 465ff, 474f, 545f
Fragendes Lernen 473ff
Lehrerfrage 462ff, 470ff
Obszönität des Fragens 472
Schülerfrage 467ff, 472ff
Vorauswissende Frage – wissendemonstrierende Antwort 463ff, 471f, 475f, 545ff
Wissensuchende Frage – inhaltliche Antwort 463ff, 545f, 547

Gedächtnisforschung,
klassische 121
kognitivistische 120ff, 134ff, 296, 319, 323
Gelernte Hilflosigkeit 97ff, 102, 103f, 107f
Genetische Theorie der kognitiven Entwicklung (Piaget) 234ff
Gesamtschule 343, 345, 378, 534, 540ff, 554

Handlungsbegründungen, subjektive 23ff
Handlungsproblematiken, subjektive 182ff, 192f, 215, 230, 385, 451ff
Handlungsregulationstheorie 152ff, 163ff, 167ff
Lernkonzept 157ff, 168ff, 213, 274ff, 295, 336, 408, 423f, 480
Hierarchisch-sequentielle Handlungsregulation 156, 166, 278f
Regulation des Lernhandelns 160ff, 167, 249ff
Selbstgesteuertes Lernen 162f
Hierarchische Überwachung 353f, 363f
Hilfsbewegungen und Bewegungshandlungen 280ff, 320
Homogenisierung der Schulklasse 356, 361ff, 397ff, 400f, 453f

Individualisierung des Unterrichts 540ff
Induktives Lernen 58f, 115, 224f
Initiation → reply → evaluation (vgl. auch Bewertungssequenz) 434, 457, 461, 495, 550, 552
Inneres Sprechen 258ff, 305ff, 308, 333f
Instruktion 62, 409
Instrumentelle/intersubjektive Lernverhältnisse 526ff, 531
Instrumentelles (operantes) Konditionieren 54ff, 408, 410f
Interferenz 124, 306
Interiorisierung 156, 159, 275ff
Interne/externe Kontrollerwartungen 95ff, 101, 102, 103f, 106f
Interpersonale Verhältnisse/Interpersonales Lernen 407ff, 431ff, 453ff
Intersubjektiver Beziehungsmodus 21, 24, 264
Intrinsische/extrinsische Motivation 71ff, 75ff, 191ff, 420, 448
Inzidentelles Lernen (vgl. auch Mitlernen) 70

Kant-Beispiel 498f, 500, 501, 525
Kategorialanalyse, kritisch-psychologische 19, 20
Klassisches Konditionieren 46ff, 57ff, 60f, 79ff, 88, 408

Galliker, Mark S. 326-337

tatsächlich jene Lern- und Behaltensleistungen zustandebringen können, die sie in ihrer Lebenspraxis doch tatsächlich zu vollziehen vermögen.

Aus unserer theoretischen Konkretisierung des Verhältnisses zwischen Lernen und Behalten/Erinnern sollte demgegenüber hervorgehen, daß auch das Behalten/Erinnern als (ob nun lediglich implizite oder per Lernproblematik akzentuierte) Grundbestimmung des Lernens nur dann angemessen theoretisierbar ist, wenn man einsieht, daß dabei die »innermentalen« Verweisungen nicht für sich, sondern nur als Teilsystem übergreifender, soziale und gegenständliche Bedeutungszusammenhänge einbeziehender Verweisungsstrukturen zu analysieren sind. Dies heißt nicht nur, daß die mentale Aufnahmefähigkeit des Individuums durch die »Speicherfunktion« der Welt, mit der es sich kommunikativ und objektivierend in Beziehung setzt, entlastet ist, sondern grundsätzlicher, daß hier die mentalen Aktivitäten genuin nur als Teilaspekte der lebenspraktisch-weltbezogenen Lernhandlungen funktionsfähig, also auf ihre Wechselwirkung mit kommunikativen und objektivierenden Modaliltäten hin *angelegt* und demnach isoliert genau genommen weder ausführbar noch auch nur denkbar sind. Die anthropogenetische Herausbildung des gesellschaftlichen Mensch-Welt-Zusammenhangs schließt eben die Erweiterung menschlicher Lernmöglichkeiten durch gesellschaftlich produzierte Bedeutungszusammenhänge als gegenständlich-symbolisches »Sozialgedächtnis« ein - was bei der lern- bzw. gedächtnispsychologischen Theorienbildung nicht per »Naturalisierung« des Individuums in seiner Umwelt weggebügelt werden darf.

Zum Verhältnis von Mitlernen und intentionalem Lernen: Affinitive Selbstorganisationsprozesse im Rahmen intentionaler Lernhandlungen

Das Konzept der »modalitätsübergreifenden Verweisungszusammenhänge« (oder auch »Verweisungsstrukturen«) diente uns bisher als Möglichkeit zur begrifflichen Erfassung der *inneren Gliederung* des intendierten Lernens im Kontext subjektiver Lebenspraxis ohne verdinglichende Einteilungen und ohne Suspendierung der begründungsanalytischen Herangehensweise. Nun hat dieses Konzept aber darüber hinaus bestimmte Implikationen, durch welche - wie sich zeigen wird - unsere bisher als unproblematisch betrachtete *Abgrenzung des intentionalen Lernens vom inzidentellen Lernen* bzw. (wie wir uns ausdrückten) *Mitlernen* tangiert ist. Von da aus wird (wie sich zeigen soll) auch unsere allgemeine Vornahme, die Gesamtanalysen dieser Arbeit auf intentionales Lernen zu beschränken, in spezieller Weise fragwürdig. Um

dies herauszuarbeiten, sind wir gezwungen, die Beziehung zwischen Mitlernen und intentionalem Lernen neu zu durchdenken und daraus auch Konsequenzen hinsichtlich der Strategien und Prinzipien des intentionalen Lernens zu ziehen.

Zur Hinführung auf den damit zu eröffnenden Argumentationsgang sei zunächst daran erinnert, daß wir schon in unseren früheren Analysen innerhalb verschiedener Problemzusammenhänge gehalten waren, bestimmte *Grenzen unseres intentionalen Zugriffs* auf den Lernprozeß hervorzuheben, so die Verhaftetheit des Bewegungslernens in unverfügbarer Körperlichkeit, die aus unserer körperlichen Situiertheit erwachsenden unüberwindbaren Beschränkungen unserer Behaltens-/Erinnernsintentionen etc. Besonders wichtig für unseren gegenwärtigen Diskussionszusammenhang sind dabei jene Passagen (im Kontext modalitätsübergreifender Verweisungszusammenhänge), aus denen hervorgeht, daß Lernen keineswegs stets als einfache, quasi reibungslose Durchsetzung der Lernintention betrachtet werden kann, sondern u.U. Lernen nur dadurch vorankommt, daß das intendierte Lernen sich seinerseits gewissen Zusammenhängen oder Strukturen anmißt, die bereits unabhängig von der aktuellen Lernintention bestehen. Solche Strukturen waren etwa mitgedacht, wo wir das Erinnern als Durchgang durch meinen latenten Erfahrungsbestand, um mich so allmählich an das Gesuchte heranzutasten, gekennzeichnet haben, besonders aber (an darstellungslogisch zentraler Stelle), wo wir »übergreifende Organisationsformen unseres mentalen, kommunikativen und objektivierenden Inhalts- und Quellenwissens« herausgehoben, die nicht lediglich als Ergebnis, sondern vielmehr als *Voraussetzung* der Möglichkeit »permanenzbezogene(r) Behaltens-/Erinnernsstrategien« zu betrachten sind. Dazu stellten wir erläuternd fest: »Je umfassender und differenzierter die Organisation meines modalitätsübergreifenden Inhalts- und Quellenwissens ist, je stärker ist meine Beachtung bzw. die Formulierung von ‚inneren' Schlüsselfragen dadurch *angeleitet*, je genauer kann ich also den in meiner Wissens- und Verfügungsstruktur enthaltenen *Verweisungen* innerhalb einer Modalität, von einer Modalität auf die andere, von Quellen auf Inhalte und umgekehrt, *nachgehen* und so das Gesuchte zur Überwindung der gegebenen Lernproblematik identifizieren ...« (s.o., S.311ff, Hervorh. geändert). Aus dieser Passage verdeutlicht sich nun auch, daß bereits in der *Rede* von »modalitätsübergreifenden *Verweisungs*strukturen« das *Angeleitetsein* des Lernsubjekts durch vorgängig erfahrene Zusammenhänge mitgemeint ist: Hier »verweise« ich nicht, sondern ich *werde verwiesen*, und zwar auf Zusammenhänge, die meiner Lernintention vorhergehen, also als Strukturen angeordnet sein müssen, deren Organisation unabhängig von meinen aktuellen Intentionen zustandegekommen ist. So treten also hier auf der Ebene des Vorgelernten oder Mitgelernten Prozesse in den Vordergrund, die man - mit

dem heute aktuellen Terminus - als *Selbstorganisation* oder *autonome Organisation* bezeichnen könnte. Dabei müssen wir allerdings erst noch herausfinden, was dies im gegenwärtigen Darstellungszusammenhang sinnvollerweise heißen kann (vgl. dazu unsere Diskussion der Verwendung des »Selbst«-Konzeptes im Zusammenhang konnektionistischer Modellvorstellungen, S.131ff).

Dabei kommt unseren einschlägigen Bemühungen der Umstand entgegen, daß neuerdings [redacted] Galliker (1990) Analysen und Untersuchungen vorgelegt hat, die - wenn auch eingeschränkt auf sprachliche Bedeutungsbezüge - als Versuch der Konzeptualisierung von Selbstorganisationsprozessen innerhalb von Bedeutungsstrukturen aufgefaßt werden können, wobei Gallikers Arbeit insofern auch in unseren allgemeineren Darstellungszusammenhang paßt, als er die selbstorganisierte Ausgliederung von *Erinnerungen* aus sprachlichen Bedeutungszusammenhängen thematisiert.

Galliker analysiert Gesprächsprotokolle sprachphänomenologisch auf darin vorkommende »Vergangenheitsverweise«: Es soll herausgearbeitet werden, auf welche Art sich in von den Probanden erzählten Geschichten über ihre eigene Lebenslage sprachliche Bezüge auf frühere Vorkommnisse ausgliedern und wie derartige »unwillkürliche Erinnerungen« zu den gegenwartsbezogenen Darstellungen in Beziehung stehen. Die wesentliche konzeptuelle Grundlage der Analyse bildet dabei Gallikers Differenzierung der Erzählungen in »definitive« und »affinitive Sätze«: »Definitive Sätze« sind »Sprechakte«, in denen das Subjekt Aussagen über ein davon getrenntes Objekt macht. In »affinitiven Sätzen« ist dagegen der Unterschied zwischen Subjekt und Objekt nivelliert, sie sind nicht »feststellender«, sondern mediativer, sinnvermittelnder Art, haben nicht fixierenden und damit »ausschließenden«, sondern vielbezüglich »erschließenden« Charakter. »Im Grunde genommen wird mit definitiven Sätzen etwas unterdrückt, während affinitive Sätze ‚etwas aufkommen lassen'. Definitive Sätze, die als bewußte (Sprech-)Handlungen wirksam sind, haben einen eindeutigen Charakter. Sie sperren sozusagen alles ab, was nicht zum Vollzug des an sich endgültigen Aktes beiträgt«. Affinitive Sätze dagegen »erschließen gerade das, was durch die direkten Sprechakte weggeschoben bzw. ‚verdrängt' wird, und können somit als ‚vorbewußte Verbalisierungen' bzw. ‚Thematisierungen' verstanden werden« (S.109).

Der zentrale - als *Affinitätshypothese* bezeichnete - Beitrag Gallikers zum Erinnerungsproblem besteht nun in dem (aus seinem Material explizierten und exemplifizierten) Aufweis, daß definitive Sätze als solche Vergangenheitsverweise ausschließen, während in affinitiven Sätzen aufgrund der temporal ausgeweiteten Gegenwart und Eröffnung der zeitlichen Tiefendimension über Entsprechungsreihen Vergangenheitsbezüge impliziert sind und je nach dem Kontext ausgesprochen werden können. Die affinitive »So-Wie-Sprache« erweckt Erinnerungen, wobei »affinitive Einheiten analogisch aufeinander verweisen. Indem die Einheiten sukzessive einander substituieren, ohne Realität zu eliminieren oder dingfest zu machen, wird Sinn konstituiert; ein schöpferischer Effekt, mit dem im Gegebenen das Vergangene evoziert wird« (S.116).

Die sprachlichen Verweisungszusammenhänge, die in definitiven Sätzen abgeschnitten, in affinitiven Sätzen aber auf ihre Vergangenheitsbezüge hin geöffnet werden, konzeptualisiert

Galliker (im Anschluß an einen Terminus von Oevermann) als *»latente Sinnstrukturen«*. Dies wird folgendermaßen erläutert: »Bei einer affinitiven Konstitution« der aktuellen sprachlichen Wirklichkeit »klingen vielfältige, zunächst kaum wahrnehmbare Konnotationen an. Die polyvalente sprachliche Infrastruktur wird geweckt. Mit der synchronischen Sprachverflechtung der Gegenwartsphrase deuten sich ‚latente Sinnstrukturen' innerhalb der vorliegenden ‚sprachlichen Konstellation' an. Die primär nur allgemein eingefaßte Wirklichkeit komplettiert sich in dem Maße, wie das hinter dem verlautbarten Wort stehende System von Relationen diachronisch realisiert wird«. »Affinität bedeutet also, daß die Sinnzusammenhänge der aktuellen Sprache eingestimmt werden. Über die anklingenden Sinnrelationen werden vergangene Erlebnisse analog gegenwärtiger rekonstituiert« (S.132).

Die damit von Galliker angesprochenen Komplettierungs- bzw. Rekonstitutionsprozesse, die bei »affinitiver« Annäherung über Vernetzungen sprachlicher Bedeutungen »autonom«, ohne unser Zutun, ablaufen und so als Formen *verbaler Selbstorganisation* bezeichnet werden können, lassen sich in der Art, wie Galliker sie näher bestimmt, in gewissen Aspekten auf unser Konzept der »modalitätsübergreifenden Verweisungszusammenhänge« beziehen: So finden sich bei Galliker mannigfache Hinweise auf sprachliche Sinnrelationen, die den bloß »innermentalen« Bereich in Richtung auf die Einbeziehung kommunikativer und gegenständlicher Momente überschreiten, etwa, wo er feststellt: »Je reichhaltiger die aktuelle sprachliche Wirklichkeit ist, in der wir unser Sprechen synchronisieren, desto größere Wissensbestände eröffnen sich: Man denke vor allem an interessante Gesprächspartner, aber auch an anregende Bücher und bedeutungsvolle Gegenstände« (S.133). Entsprechend wendet sich Galliker (gleich uns) gegen die gängige Vorstellung vom bloß »privatsprachlichen Charakter« der Wiedergabe des Vergangenen: »Da wir in einer sprachlichen Wirklichkeit zuhause sind, befinden wir uns immer schon im Brennpunkt semantischer Strukturen, die gesellschaftlich konstituiert sind und als solche nicht subjektiv, sondern intersubjektiv vermittelt werden. Die Sprache samt ihrer Struktur existiert, bevor der einzelne menschliche Organismus in sie eintritt« (S.133). Von da aus kritisiert auch Galliker die Lokalisierung einer »psychologisch verstandene(n) ‚Speicherung' in einem verabsolutierend subjektivierten und von den latenten Sinnstrukturen abgeschnittenen ‚Individuum'« als »das grundsätzliche Mißverständnis jener Gedächtnispsychologen, welche die Verdinglichung nicht aufzulösen versuchen, sondern vielmehr wissenschaftlich reproduzieren. Was quasi über einen programmsprachlichen Apriorismus' im isolierten Subjekt versammelt wird, wäre in die intersubjektive Infrastruktur eines Sprechers zu verlegen ...« (S.134f).

Trotz dieser Konvergenzen ergeben sich für uns mit Gallikers Konzept Schwierigkeiten daraus, daß die »latenten Sinnstrukturen« als Ort affinitiver

Selbstorganisationsprozesse von ihm zwar *inter*subjektiv, aber *inner*sprachlich verstanden werden, während in unseren »modalitätsübergreifenden Verweisungszusammenhängen« nicht nur auf kommunikative oder gegenständliche Sprachbedeutungen, sondern auf wirkliche, sinnlich-körperliche Handlungen als Komponenten von Behaltens-/Erinnernsstrategien verwiesen ist. Wenn ich einen anderen Menschen um Auskunft bitte, jemanden anrufe, mir Notizen auf einem Zettel mache, ein Buch zur Hand nehme, ein Museum besuche, so ist dabei zwar immer auch Sprachliches beteiligt, dennoch handelt es sich nicht *nur* um sprachliche Aktivitäten, sondern um praktische Lokomotionen, Welteingriffe, Weltveränderungen o.ä., durch die aufgrund der gegenständlichen Bedeutungsbezüge die jeweiligen Möglichkeiten zu sprachlichen Äußerungen, sprachlicher Rezeption und sprachlicher Kategorisierung zu allererst geschaffen werden. Demnach müßten in die hier zugrundeliegenden Selbstorganisationsprozesse nicht nur »spontane« sprachliche, sondern auch motorische, perzeptuelle, kognitive Gliederungen, Akzentuierungen und Zuordnungen involviert sein, in welche die latenten sprachlichen Sinnstrukturen eingebettet sind. Dabei könnte man etwa an das »Geleitetwerden« von Oberflächenmerkmalen nach Art des »Deutens«, wie wir es früher (GdP S.387ff) gekennzeichnet haben, denken: So überlasse ich mich bei der Erschließung von »Vergangenheitsverweisen« nicht nur den Konnotationen sprachlicher Sinnbezüge, sondern gehe etwa auch »ziellos« in meinem Zimmer hin und her, lasse meinen Blick über die Bücher im Regal schweifen, werde in passiver Aufmerksamkeit von einem bestimmten Buch angezogen, blättere darin herum, stelle es wieder zurück, schaue aus dem Fenster, wobei sich die sprachlichen Sinnbezüge dadurch fließend ändern und spontan anleitend auf meine praktischen Streifzüge zurückwirken mögen.

Dabei ist die konzeptuelle Heraushebung von »affinitiven« gegenüber »definitiven« Zuwendungen zwar streng genommen nur in den von Galliker aufgeschlossenen sprachphänomenologischen Bereichen legitim: Dennoch scheinen mir noch genug Gemeinsamkeiten vorzuliegen, um diese Konzepte (auch wenn ich Bestimmungen vergleichbarer Präzision nicht beisteuern kann) in einem allgemeineren, die praktischen Momente einbeziehenden Sinne zu verwenden: *»Affinitive« Zu- und Abwendungen* wären so - in Abhebung von »definitiven« - gekennzeichnet durch eine nicht aus-, sondern einschließende Herangehensweise, ein »Kommen-Lassen« von gegenständlichen wie sprachlichen Bedeutungsverweisungen, ein »Sich-Zurücklehnen«, Übersicht-Gewinnen, eine »distributive« (im Gegensatz zu »fixierender«) Beachtung, die Aufhebung von Festlegungen und Beschränkungen durch das In-den-Blick-Nehmen des »Ganzen«, dabei das Sich-leiten-Lassen von »Verwandtschaften«, das Fortgetragenwerden von einer Verweisung zur nächsten in den modalitätsübergreifenden Bedeutungsnetzen, dadurch Einbeziehung

des Vergangenen in seinem Verhältnis zum Gegenwärtigen. Die von Galliker umschriebenen sprachlichen Affinitäten wären dabei als ein Sonderfall bzw., besser, als inhaltliche Spezifizierungen und Präzisierungen der so gekennzeichneten allgemeineren Affinitäten hier stets mitgemeint.

Indem wir die Selbstorganisationsprozesse auf der Ebene von Bedeutungen (in Ausweitung des Konzepts von Galliker) als »affinitive« Aufschließung modalitätsübergreifender Verweisungsstrukturen gekennzeichnet haben, deuten sich affinitive Zuwendungsweisen als wesentliche »vorintentionale« Bewegungsformen des Behaltens/Erinnerns, d.h. aber des (gemäß unseren früheren Bestimmungen Behalten/Erinnern als »Permanenzfunktion« stets einschließenden) Lernens überhaupt an. Um dies näher ausführen zu können, müssen wir zunächst Anschluß an unsere bisherige Gesamtdiskussion des intentionalen Lernhandelns finden, also zu klären versuchen, wie das *Verhältnis* des geschilderten *»affinitiven« Miterinnerns bzw. Mitlernens* zum *intentionalen Lernen* genauer zu fassen ist. Schließen Lernintention und affinitives, also inzidentelles Lernen einander aus, so daß man die geschilderten affinitiven Orientierungs- und Klärungsprozesse nicht absichtlich herbeiführen könnte, sondern lediglich abzuwarten hätte, bis sie sich nach Art von »glücklichen Zufällen« selbst herstellen? Oder gibt es Möglichkeiten, das Konzept der »Lernintention« bzw. »Lernhaltung« in einer Weise zu explizieren, daß man der Konsequenz, mit den »Affinitäten« wesentliche Implikationen lernenden Gegenstandsaufschlusses vom Standpunkt des konkreten Individuums schon definitorisch aus dem bewußt-intendierten Lernhandeln ausschließen zu müssen, entgehen kann?

Die damit angesprochene Problematik (die von Galliker, 1990, S.138ff, in mehr phänographischer Weise unter dem Kennwort »Freisetzung affinitiver Sprache« diskutiert worden ist) läßt sich (wie mir scheint) auf einer grundsätzlichen Ebene angehen, wenn man etwas genauer zusieht, was mit dem Konzept der Lernintention *nicht* ausgesagt ist: »Intention« ist in diesem Kontext nicht gleichbedeutend mit »Zielsetzung« - man kann auch intendiert ein Ziel aufgeben; Intention ist auch nicht gleichbedeutend mit Anspannung - man kann auch intendieren, sich zu entspannen; somit heißt Intention auch nicht notwendigerweise Fixierung, Ausschließung, definitives Herangehen - man kann auch eine Aufhebung der Fixierung, eine »einschließende« Haltung, eine affinitive Zuwendungsweise bewußt intendieren. So gesehen erwiese sich die gängige Gleichsetzung von Intention und Zielsetzung, Anspannung, Fixierung, Identifizierung als eine unmittelbarkeitsverhaftete Kontamination allgemeiner Bestimmungen intentionalen Handelns mit dessen »naheliegenden« Erscheinungsformen, was man nur zu reflektieren und aufzuheben brauchte, um die angesprochene Problematik - zum mindesten auf definitorischer Ebene - zu überwinden.

Auf phänomenaler Ebene bleiben damit aber immer noch Probleme, die daraus entstehen, daß affinitives Lernen zwar Nichtintentionalität begrifflich nicht notwendig einschließt, aber in seinem wirklichen Zustandekommen, schon als *Mit*lernen, irgendwie daran gebunden ist - die Aussage, man könne auch Nichtintentionalität intendieren, aber (eindimensional gesehen) einen Widerspruch enthält. Die Intention der Nichtintentionalität ist in unserem Diskussionszusammenhang denn auch eher als eine Art von »Metaintention« zu betrachten, indem ich hier intendiere, meine Intention, ohne sie preiszugeben, möglichst weitgehend so zurückzunehmen und stillzustellen, daß die »in der Sache liegenden« Verweisungszusammenhänge bei mir ungestört zu Geltung kommen. Es handelt sich dabei also um eine bestimmte Art von »Konzentration«, in welcher ich mich nicht auf etwas Bestimmtes konzentriere, sondern äußere Störungen, irrelevante Gedanken, »Ablenkungen« soweit von mir fernzuhalten, meinen Kopf quasi soweit »leer« zu machen trachte, daß eine bestimmmter Erfahrungszusammenhang »in« mir zur Geltung kommen kann. Galliker (1990, S.145) hat demgemäß die »Formel für die Freisetzung affinitiver Sprache, die im Rahmen definitiver Sprache das Erinnern einleiten kann« so umschrieben: »Nicht ich spreche, nicht du sprichst, sondern es spricht«. - Dabei impliziert die intendierte Zurücknahme des intentionalen Eingriffs als konzentrierte Aufhebung der fixierenden Konzentration in sich ein labiles, prekäres Verhältnis, indem mir meine Metaintention bzw. Metakonzentration zur Zulassung affinitiven Lernens, wenn ich mich dabei zu weit zurücknehme, wegzurutschen droht, und so die intendiert zugelassenen, damit bewußt zur Kenntnis genommenen affinitiven Selbstorganisationsprozesse in bloßes Mitlernen außerhalb des Bereichs meiner intentionalen Zuwendung zurückfallen, und damit als Moment meines intendierten Lernhandelns verloren gehen.

Da das Erfordernis affinitiven Lernens notwendig von der Art der jeweiligen Lernproblematik abhängt, käme es also im Rahmen der (in dieser Weise verallgemeinert gefaßten) Lernintention darauf an, *fixierende, definitive Momente* auf eine Weise mit *affinitiven ins Verhältnis zu bringen bzw. abzuwechseln*, die für mich aus der Art der jeweiligen Lernproblematik bzw. dem Prozeß ihrer Überwindung und den dabei auftauchenden Widerständen, Hindernissen, Dilemmata begründet ist. Somit erweist sich die Herstellung und Aufrechterhaltung des benannten prekären Gleichgewichts der intendierten Zurücknahme meiner Lernintention als allgemeine Bestimmung meiner (intentionales Lernen gegenüber bloßem Mitlernen qualifizierenden) generellen Lernhaltung selbst: Ich muß mit der lernenden Überwindung der Lernproblematik auch lernen, mich - wo und soweit es aus dieser erfordert ist - in bestimmten Stadien, Springpunkten etc. des Lernprozesses ohne Aufgeben der generellen Lernintention so »zurückzunehmen«, daß affinitive

Lernphasen möglich werden und in den »definitiv« zu bestimmenden Lernfortschritt qualifizierend eingehen können.

Die Zulassung von solchen affinitiven Selbstorganisationsprozessen als Qualifikation meiner Lernhaltung ist - unter thematischem Lernaspekt - bereits mehr oder weniger eindeutig die Voraussetzung dafür, daß die jeweilige *Lerndiskrepanz* überhaupt in weiterführender Weise aus der Lernproblematik ausgegliedert werden kann: Die früher auseinandergelegte, mit der Ausbildung der Diskrepanzerfahrung verbundene emotionale Wertung der in die Lernproblematik involvierten Bedeutungsbezüge als »Komplexqualität« kann nämlich nur in dem Grade auf die jeweils wesentliche Lerndimension, die das Eindringen in die Tiefenstruktur des Lerngegenstandes auf verallgemeinerbare Bedeutungszusammenhänge hin möglich macht, zentriert werden, wie die involvierten modalitätsübergreifenden Verweisungen auf meine in der Bedeutungskonstellation gegebenen Handlungs-/Verfügungsmöglichkeiten und -behinderungen erst einmal in möglichst umfassender Weise affinitiv in meiner Erfahrung zugelassen sind. Bei sofortigem definitivfixierendem Zugriff dagegen kann die Diskrepanzerfahrung/Lerndimension nicht als im Schnittpunkt vielfältiger Verweisungen liegendes wesentliches Kennzeichen der jeweiligen Problematik ausgegliedert werden, die emotional bewerteten Komplexqualitäten schließen von vornherein relevante Bezüge des Lerngegenstands aus, und die Stelle, von der aus ich die Lerndiskrepanz als Leitlinie der Überwindung der Lernproblematik ansetzte, bleibt somit mehr oder weniger zufällig: So kriege ich, gerade *weil* ich unmittelbar und kurzschlüssig auf Festlegungen und Identifizierungen aus bin, die inneren und äußeren Bedeutungsbezüge des Lerngegenstands nur in beschränkter und einseitiger Weise mit und weiß letztlich selbst nicht, wo ich mit meinen Lernanstrengungen hingeraten werde.

Affinitive Lernphasen sind aber nicht nur angesichts der initialen Lernproblematik, wo es für mich darum geht, die gegenstandsadäquate Diskrepanzerfahrung überhaupt erst einmal zu artikulieren, subjektiv begründet, sondern auch im weiteren Lernverlauf stets dann, wenn ich mich »einseitig« zu fixieren, in Sackgassen hineinzugeraten, mich zu verrennen drohe: In solchen Situationen werden durch verbesserte operative Planung, eindeutigere Zielsetzungen, bewußtere Lernanstrengungen die Schwierigkeiten und Hindernisse naturgemäß immer nur noch größer. Vielmehr muß es mir hier darum gehen, mich zurückzunehmen, auf die inneren Verweisungszusammenhänge meiner Beziehung zum Lerngegenstand zu »hören«, den Lerninhalt gegenüber meinen Bewältigungsversuchen und dem dadurch produzierten »psychischen Lärm« zur Geltung kommen zu lassen, also affinitiven Verweisungsreihen über das von mir bisher Ergriffene hinaus Raum zu geben, um danach auf einer neuen, umfassenderen Grundlage meine Lernhandlungen

wiederum bewußt und definitiv voranbringen zu können. - Eine besondere Krisensituation des Lernprozesses, wo der Rückgang auf affinitives Lernen quasi systematisch unerläßlich wird, ist jene für unser Gesamtkonzept zentrale Art von Lernschwierigkeiten, die (wie früher herausgehoben) nicht mehr durch Optimierungen im Rahmen des initialen Lernprinzips, sondern nur durch »Diskrepanzerfahrungen höherer Ordnung«, d.h. Gewinnung eines neuen, die Grenzen des alten Prinzips aufhebenden Lernprinzips, also einen *qualitativen Lernsprung* möglich ist: Hier sind die Lernhindernisse ja gerade dadurch entstanden, daß ich das bisherige Lernprinzip mit dem Lernen überaupt gleichsetzte, also durch Fixierung darauf andere prinzipielle Möglichkeiten lernender Gegenstandsannäherung nicht in den Blick nehmen konnte. So komme ich dabei selbstredend ebenfalls nicht mit verbesserter operativer Planung, erhöhter mentaler Anspannung, klarerer Definition des »Lernziels« etc. weiter: In solchen definitiven Zuwendungsweisen liegt ja hier gerade die Krankheit, die man damit heilen will. Vielmehr muß ich so in die Tiefenstruktur des Lerngegenstandes eindringen können, daß dabei Vermittlungszusammenhänge, die ich bisher ignorierte, deren Einbeziehung aber eine prinzipiell andere Weise des Lernens erfordern würde, für mich sichtbar werden, also affinitive Lernmöglichkeiten errschließen. Nur auf diesem Wege kann ich sodann (günstigenfalls) in definitiver Weise das den nun erfahrenen neuen Vermittlungen angemessene Lernprinzip auf den Begriff bringen und so von nun an in prinzipiell anderer Art zu lernen versuchen. (Man möge sich dies an meinen früheren Ausführungen über die Gewinnung des Neuen Hörzustands als qualitativen Sprungs beim lernenden Eindringen in Schönbergs Orchestervariationen, S.203ff, veranschaulichen und dabei deutlich machen, daß die scheinbare Plötzlichkeit, d.h. aus dem bisherigen Lernprinzip nicht voll ableitbare »Neuheit« des Neuen Hörzustands auf eine vorgängige affinitive Lernphase hinweist, in welcher meine bewußten Lernbemühungen vorübergehend in den Hintergrund traten und neue Bezüge des Lerngegenstandes samt deren emotionaler Qualitäten vordergründig werden konnten, womit schließlich das qualitativ neue, den Neuen Hörzustand implizierende Lernprinzip in seiner Besonderheit gegenüber dem bisherigen Lernprinzip definitiv konzeptualisiert werden konnte.)

Das damit umschriebene und veranschaulichte Zueinander von definitiven und affinitiven Lernphasen unter intendierter Zurücknahme intentionaler Fixierung charakterisiert indessen nur *eine* Ebene des Verhältnisses zwischen intentionalem Lernen und Mitlernen: »Dahinter« liegt noch eine weitere Ebene, die aus der beschriebenen Möglichkeit erwächst, in kommunikativer bzw. objektivierender Modalität die Bedingungen des Behaltens/Erinnerns bzw. - allgemeiner - des Lernens durch eingreifende Weltveränderung zu optimieren. Daraus ergibt sich nämlich, daß die affinitiven Selbst-

organisationsprozesse zwar als solche die Zurücknahme meines intentionalen Zugriffs voraussetzen, aber ihre *Randbedingungen*, von denen abhängt, was sich da auf welche Weise organisieren kann, von mir durchaus im Vollsinne intentional herstellbar und veränderbar sind. So ist das (in einem früheren Beispiel benannte) »ziellose« Umhergehen in meinem Arbeitszimmer, der schweifende Blick über Schreibtisch und Bücher etc. zwar für sich genommen als affinitiv akzentuierte Lernphase zu charakterisieren: *Welche* Bücher aber in meinem Regal stehen, *welche* Notizen ich mir gemacht habe, *wer* über mein Telefonverzeichnis als möglicher Gesprächspartner erreichbar ist etc., dies hängt von vorgängigen intentionalen Arbeitsphasen ab, deren Resultate nun in meinem Arbeitszimmer vergegenständlicht sind. So gesehen ist auf quasi indirekte Weise der mögliche Ertrag meines affinitiven Mitlernens durch intentional-objektivierende Komponenten des Vorgelernten mitbestimmt und kann es so zu einer Art *Entwicklungsprozeß* kommen, in welchem durch im Vorlernen geschaffene immer adäquatere Randbedingungen auch das, was in Phasen gegenwärtigen affinitiven Mitlernens der Möglichkeit nach resultieren kann, immer angemessener und weiterführender in den weiteren Lernprozeß eingeht. Dies gilt nicht nur für die kommunikativen und objektivierenden, sondern - da die verschiedenen Modalitäten wechselseitig aufeinander verweisen - auch für die mentalen Komponenten der modalitätsübergreifenden Verweisungsstrukturen (die Art der Ordnung in meinem Kopf und in meinem Arbeitszimmer, meinen Aufzeichnungen, meinen sozialen Arbeitsbeziehungen ist global gesehen die gleiche). Aus dem in meiner phänomenalen Biographie/personalen Situiertheit liegenden Reichtum meiner mentalen, kommunikativen und gegenständlichen Beziehungen zur sachlich-sozial bedeutungsvollen Welt ergeben sich mithin nicht nur die von meinem Standort aus bestehenden Möglichkeiten direkt *intentionalen* Eindringens in den Lerngegenstand, sondern auch die Voraussetzungen für die Fruchtbarkeit der in den intentionalen Lernprozeß einbezogenen Phasen des Zulassens einer *affinitiven* Selbstorganisation der Verweisungsbezüge.

Da die Lernintention (wie dargestellt) in ihren Prozeßbestimmungen als Moment mental-sprachlicher Situiertheit, nämlich am Lernverlauf orientierte(s) Beachtungslenkung/inneres Sprechen konkretisiert werden kann, müßte das intendierte Zurücknehmen intentionaler Fixierung als Zur-Geltung-Bringen affinitiver Bezüge sich auch als *spezifische Art der Beachtungszuwendung und innersprachlichen (Selbst)kommentierung* näher bestimmen lassen. Am nächstliegenden ist sicherlich die Vorstellung, es gehe hier darum, die »fixierende Aufmerksamkeit« in »distributive Aufmerksamkeit« aufzulösen, um so möglichst weite Bereiche des modalitätsübergreifenden Verweisungsnetzes in den (»inneren«) Blick nehmen zu können. Gewisse inhaltliche

Differenzierungen einer solcherart zu verteilenden Beachtung ergäben sich dabei aus innersprachlichen Selbstkommentaren oder -aufforderungen wie: lehn' dich doch mal zurück; entspann' dich erst mal; laß' es (nämlich das, was in deinem Kopf vorgeht) doch einfach mal laufen und schau zu, was dabei herauskommt. Die hier zugrundeliegende Vorstellung, die Beachtungszuwendung/Kommentierung sei von den dabei beachteten/kommentierten Verweisungsstrukturen eindeutig zu trennen (so wie etwa ein - enger oder weiter eingestellter - Lichtkegel einer Taschenlampe davon getrennte Gegebenheiten lediglich in engerem oder weiterem Umkreis sichtbar macht) ist allerdings nur begrenzt adäquat. Bei genauerer Betrachtung wird vielmehr deutlich, daß die jeweiligen Beachtungs-/Kommentierungsweisen, da sie ja stets nur versprachlicht auftreten bzw. selbst innersprachlicher Art sind, in gewissem Sinne selbst als Bestimmungsmomente in die aufzuklärenden, bedeutungsbezogenen Verweisungsstrukturen eingehen müssen. Zu welchen affinitiven Selbstorganisationsprozessen es kommen kann, hängt also stets auch davon ab, in welchen Worten ich dabei mit mir oder zu mir rede: Damit wird nämlich die Bildung bestimmter Ähnlichkeitsreihen angestoßen, durch welche die Art der Selbstorganisation im ganzen beeinflußt ist. So ist es etwa von der Art der früher (S.305ff) angeführten innersprachlichen »Schlüsselfragen« abhängig, wieweit sie schon aufgrund der durch sie hervorgerufenen Konnotationen tatsächlich dazu geeignet sind, umfassendere Bedeutungszusammenhänge affinitiv aufzuschließen oder eher durch Vereigenschaftungen, Etikettierungen o.ä. zuzusperren. Um solche Zusammenhänge näher aufzuklären, sind sicherlich vielfältige empirische Analysen von der Art nötig, wie Galliker (1990) sie über die Voraussetzungen des Aufschließens oder Zuschließens sprachlicher Vergangenheitsverweise angestellt hat.

Unsere Darlegungen über die Funktion affinitiver Lernmomente oder -phasen im Rahmen intendierten Lernens sind (wie aus unseren bisherigen Ausführungen schon deutlich geworden sein mag) zwar im Ansatz am Behalten/Erinnern entwickelt, aber - indem Behalten/Erinnern das Lernen in seiner Permanenz qualifiziert - (da auf Lernen überhaupt) auch auf das *Bewegungslernen* (wie wir es in Teilkapitel 3.4 diskutiert haben) beziehbar. Dies ergibt sich schon aus dem erwähnten Umstand, daß die kommunikativen bzw. objektivierenden Modalitäten stets an Hilfsbewegungen gebunden sind, die - ohne daß dadurch an der Eingebettetheit in übergreifende Verweisungsstrukturen sich etwas ändert - als zu lernende Bewegungshandlungen umakzentuiert werden können. Entsprechend ist die Differenzierung in definitive und affinitive Beachtungszuwendungen/Selbstkommentare vollinhaltlich auch auf das Bewegungslernen anwendbar. Allerdings muß auch hier (vor dem Hintergrund der allgemeinen Bestimmungen) die Spezifik von affinitiven Selbstgliederungsprozessen mit Bezug auf Lernproblematiken, durch an

aktuellen Lerngegenständen Möglichkeiten zum *Bewegungslernen* ausgegliedert sind, genauer herausgehoben werden. - Auf einer bestimmten Ebene ist dabei an das affinitive Zulassen der inhaltlichen Bedeutungshaftigkeit von Bewegungen durch Zurücknahme kurzschlüssiger operativer Fixierungen auf Lern- bzw. Übungs- oder Trainingsergebnisse zu denken - so eine bestimmte Art von Sich-Zurück-Lehnen und Entspannen, um wieder mehr Gespür für die Eigendynamik der Bewegungen zu entwickeln. In diesem Kontext ist die früher benannte *affinitive Konzentration* besonders relevant, indem hier alle forcierten, geradlinig zielbezogenen, ungeduldigen Bewegungsimpulse - mit denen ich mir bei der bedeutungsadäquaten Bewegungsausführung laufend selbst im Wege stehe - eingeklammert und stillgestellt sind: Das »Hinkriegen« und möglichst lange Festhalten einer derartig unabgelenkten, entrückten, »überlegenen«, erfüllten und erfüllenden Konzentrationshaltung ist (wie mir scheint) bei der Bemühung um das Erreichen möglichst vollkommener Bewegungsgestalten im künstlerischen oder sportlichen Bereich geradezu *die* zentrale Dimension lernender Gegenstandsannäherung.

Solche affinitiven Phasen des Bewegungslernens schließen immer auch eine Ausweitung der Zuwendung auf umfassendere Bedeutungsbezüge des Bewegungsablaufs ein. So wird man etwa im Sport - sofern man durch noch so intensives Training einer bestimmten Bewegungsfolge nicht weiterkommt, sondern mit wachsender Anstrengung eher immer schlechter wird - durch das Zur-Geltung-kommen-Lassen der übergeordneten Bewegungsgestalt, der diese Bewegungsfolge zugehört: Erfassung ihres Sinnes und ihrer Funktion innerhalb des Ganzen, damit erhöhte Bedeutungsadäquatheit der Bewegung, (günstigenfalls) die Verspannung und Blockierung überwinden können. Neben derartigen Ausweitungen *innerhalb* des Bereichs des Bewegungslernens sind auch solche affinitiven Defixierungen zu berücksichtigen, durch welche Verweisungen auf *umfassendere symbolische Bedeutungszusammenhänge* in der Erfahrung zur Geltung kommen - so, wenn ich beim Klavierspiel angesichts der Stagnation beim Üben einer bestimmten schwierigen Passage mir deren Sinn im Kontext der inhaltlichen Gesamtaussage des Stückes vergegenwärtige und so vielleicht über die durch kurzschlüssig operative Zielbezogenheit beim Üben entstandenen Störungen des Bewegungsablaufs hinwegkommen kann.

Unsere Darlegungen über affinitive Lernphasen und deren subjektive Begründetheit innerhalb des übergreifenden intendierten Lernens beziehen sich, wie wohl deutlich geworden sein wird, auf den *thematischen* Aspekt des Lernens und betreffen so in gewisser Weise dessen früher ausführlich diskutiertes Verhältnis zum operativen Lernaspekt: Dies deswegen, weil man (wie schon aufgewiesen) die Einseitigkeiten und Fixierungen bei der Ausgliederung von Lerndiskrepanzen bzw. im weiteren Verlauf der Überwindungsversuche der

jeweiligen Lernproblematik global gesehen als phänomenale Dominanz des operativen Lernprozesses und damit verselbständigtes Hervortreten hierarchisch-sequentieller Zielbezogenheit des Lernens unter Vernachlässigung inhaltlich-thematischer Bedeutungsbezüge betrachten kann. In den affinitiven Lernphasen liegt so gesehen (zwar nicht die einzige, aber eine wesentliche) Möglichkeit, dem thematisch-inhaltlichen Aspekt des Lernens wieder Geltung zu verschaffen und so den operativ-planenden Aspekt des Lernens auf seine sekundäre, dienende Funktion im Gesamt des Lernprozesses zu verweisen. - Damit tritt an den schon öfter diskutierten Fragwürdigkeiten einer Theoretisierung des Lernens als dominant zielbezogenen Handelns - wie sie in der Tätigkeitstheorie und Handlungsregulationstheorie zu finden ist - eine neue Facette zutage: Wenn man Lernen dergestalt als zielgerichtet - etwa, wie Dulisch, als »Durcharbeiten eines Lernplans« - konzeptualisiert, so schließt man hier mit der Ausklammerung des thematischen Lernaspekts gleichzeitig die *Möglichkeit und Begründetheit affinitiven Lernens* aus, empfiehlt also mit dem Vorschlag einer primären hierarchisch-sequentiellen Strukturierung des Lernens recht eigentlich eine bestimmte Art selbstbehindernden Lernens. Anders: Ein zielgerichtetes Lernen unter Ausklammerung affinitiver Lernphasen kann nur dann mit dem Lernen überhaupt gleichgesetzt werden, wenn man dabei den (institutionellen) Entzug der Verfügung über die Lerninhalte, etwa im traditionellen Lehrlernverhältnis, als selbstverständlich voraussetzt. Dies ist ein Gesichtspunkt, den wir bei der späteren Analyse des Lehrens beachten müssen.

Aus dem Umstand, daß affinitives Lernen nur bei Dominanz des thematischen Lernaspekts in seiner Funktion der Aufhebung von Fixierungen und Blockierungen des lernenden Gegenstandsaufschlusses zur Geltung kommt, ergibt sich auch, daß ich nur dann »gute Gründe« für das Zulassen affinitiver Selbstgliederungsprozesse haben kann, wenn mein Lernhandeln im Ganzen *expansiv* begründet, also (wie gesagt) aus dem Zusammenhang zwischen Gegenstandsaufschluß, Verfügungserweiterung und Lebensqualität motiviert ist. In dem Maße aber, wie das Lernen *defensiv* auf die Vermeidung von Bedrohungen und Benachteiligungen aus ist, wobei der Gegenstandsbezug zugunsten bloß aktueller Situationsbewältigung (mit der Tendenz der Entspezifizierung der Lernproblematik in Richtung auf eine unmittelbare Handlungsproblematik) zurücktritt, kann ich auch kein Interesse an der Zulassung affinitiver Lernphasen haben. Im Gegenteil: Die darin liegende vorübergehende Verunsicherung hinsichtlich des weiteren Vorgehens beim Lernen und Verzögerung eines vorweisbaren Lernresultats muß die Bedrohtheit durch antizipierte mögliche Benachteiligungen, Sanktionen etc. nur noch erhöhen, womit in diesem Kontext nicht nur äußere Ablenkungen o.ä., sondern auch affinitive Neuorientierungen des Gegenstandsbezuges als aufgabenirrelevant

erscheinen und deswegen unterdrückt werden müssen. So gesehen ist also nicht nur offen fremdbestimmtes Lernen durch die Unterdrückung affinitiver Lernphasen gekennzeichnet: Auch die früher in unterschiedlichen Zusammenhängen diskutierten vielfältigen Formen defensiver Selbstbehinderungen durch widerständiges, im Verhältnis zum Lerngegenstand gebrochenes Lernen wären genauer daraufhin zu analysieren, wieweit und in welcher Weise dabei affinitive Selbstgliederungsprozesse als angstbesetzt unterdrückt und damit Fixierungen, Vereinseitigungen, Kurzschlüssigkeiten beim Versuch lernenden Gegenstandsaufschlusses unaufhebbar werden.