

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Annäherungen an das Forschungsfeld</b>	15
1.1	Alltagspsychologische Annäherungen	16
1.2	Terminologisch-semantische Annäherungen	24
1.2.1	Das Moment des „Intuitiven“ ( <i>tacit knowing</i> )	25
1.2.2	Das Moment des Nichtverbalisierbaren	27
1.2.3	Das Moment des Nichtformalisierbaren	29
1.2.4	Das Moment der Erfahrungsgebundenheit	31
1.2.5	Cognitive view versus Tacit knowing view	33
1.3	Empirische Annäherungen	36
1.3.1	Implizites Wissen als Dissoziation zwischen Verhaltens- und Verbaldaten	36
1.3.2	Implizites Lernen	41
1.3.3	Implizite Lernmodi als Anpassungsstrategien an komplexe Aufgabenstrukturen	42
1.3.4	Abschließende Anmerkungen zur empirischen Erforschung impliziten Wissens und Lernens	47
1.4	Grundlegende Probleme der Verhältnisbestimmung zwischen Wissen und Können in Psychologie und Erkenntnistheorie	48
<b>2</b>	<b>Forschungsinteresse und Gang der Darstellung</b>	54
2.1	Problemstellung	54
2.2	Zur Rezeptionslage des Werkes Michael Polanyis	56
2.3	Zur gegenstandsbezogenen und methodischen Reichweite der Arbeit	61
2.4	Gang der Darstellung	64
<b>3</b>	<b>Die „intellektualistische Legende“</b>	66
3.1	Das Dogma vom Gespenst in der Maschine und seine Implikationen	66
3.2	Didaktisches Denken im Rahmen der intellektualistischen Legende	70
3.3	Der Kategorienfehler: Dispositionen versus Episoden	73
<b>4</b>	<b>Kategorienfehler der ersten Person</b>	80
4.1	Die Grenzen der Introspektion	80
4.2	Verbale Daten über mentale Prozesse: Retrospektion statt Introspektion	84
4.3	Geteilte Aufmerksamkeiten?	89
<b>5</b>	<b>Kategorienfehler der dritten Person</b>	93
5.1	Wissenszuschreibungen im instrumentalistischen Theorieverständnis	93
5.2	Reifikationserscheinungen in der Kognitionspsychologie	96
5.3	„Implizites Wissen“ im Denkraum der intellektualistischen Legende	100
5.4	Die Grenzen der Zuschreibung von Regelwissen	102

<b>6</b>	<b>Der didaktische Kategorienfehler:</b>	
	<b>Konfusion von Zielbeschreibung und Methode</b> . . . . .	108
6.1	Reproduktionen des Kategorienfehlers im didaktischen Denken . . . . .	108
6.2	Der Sündenfall einer intellektualistischen Didaktik . . . . .	112
6.3	Jenseits des Kategorienfehlers: Handeln höherer Ordnung . . . . .	115
<b>7</b>	<b>Eine Zwischenbilanz</b> . . . . .	118
7.1	Rückschau auf die Argumentationslage . . . . .	118
7.2	Ryles Verdienst: Das „Know-how“ ersetzt die „Programme“ . . . . .	120
7.3	Die offene Frage: Wie ist „Know-how“ strukturiert? . . . . .	122
<b>8</b>	<b>Einführung in Werk und Denken Michael Polanyis</b> . . . . .	126
8.1	Zur Biographie Michael Polanyis . . . . .	126
8.2	Rezeptionserschwerende Eigentümlichkeiten des Werkes Polanyis . . . . .	130
8.3	Die Theorie des impliziten Wissens im Aufriss . . . . .	133
<b>9</b>	<b>Wahrnehmung als Paradigma impliziten Erkennens</b> . . . . .	139
9.1	Ein epistemologisches Dilemma: Direkte versus indirekte Wahrnehmung . .	140
9.2	Der ontologische Rahmen . . . . .	143
9.2.1	Wahrnehmen als Kontaktnahme mit Wirklichkeit . . . . .	143
9.2.2	Wirklichkeit als das Gleichbleibende hinter den äußeren Erscheinungen . .	145
9.3	Bewusstsein: Der Körper als Interpretament . . . . .	149
9.3.1	Wahrnehmung als Projektion . . . . .	149
9.3.2	Einverleiben . . . . .	154
9.4	Wahrnehmung als Integration . . . . .	157
9.4.1	Binokulares Sehen . . . . .	157
9.4.2	Konstanzphänomene . . . . .	158
9.4.3	Figur und Grund . . . . .	159
9.4.4	Erfahrung als impliziter Anhaltspunkt . . . . .	160
9.4.5	Teile und Ganze . . . . .	161
9.5	Implizite Integrationen und explizite Schlüsse . . . . .	165
9.5.1	Unmittelbarkeit und Belehrungsresistenz . . . . .	166
9.5.2	Reintegrieren: Explizit induziert, implizit vollzogen . . . . .	167
9.6	Die These von der Universalität der Von-zu-Struktur . . . . .	170
9.6.1	Subzeption und Erwartungswissen . . . . .	170
9.6.2	„Connoisseurship“ und Physiognosis: Der Kennerblick . . . . .	172
9.6.3	„Skills“: Zielbezogene Handlungen, Verfahren und Kunstfertigkeiten . . . .	173
9.6.4	Sprache und Bedeutung . . . . .	178
9.6.5	Fremdverstehen als implizites Schließen . . . . .	178

<b>10</b>	<b>Die Struktur mentaler Akte und das Modell der impliziten Integration . . .</b>	<b>181</b>
10.1	Die implizite Triade . . . . .	182
10.1.1	Proximaler und distaler Term als Relata impliziten Wissens . . . . .	182
10.1.2	Zur näheren Kennzeichnung des Hintergrundbewusstseins . . . . .	187
10.1.3	Der funktionale Aspekt impliziten Wissens . . . . .	190
10.1.4	Phänomenaler und semantischer Aspekt impliziten Wissens . . . . .	191
10.1.5	Bedeutungsextinktion . . . . .	193
10.1.6	Der ontologische Aspekt impliziten Wissens . . . . .	195
10.1.7	Der Schemacharakter impliziten Wissens . . . . .	196
10.2	Imagination und Intuition: Der Aufbau einer Triade . . . . .	197
10.2.1	Die Dialektik von Wollen und Geschehenlassen . . . . .	198
10.2.2	Die antizipative Intuition . . . . .	200
10.2.3	Die Imagination . . . . .	204
10.2.4	Die finale Intuition . . . . .	206
10.3	Das Menon-Paradoxon . . . . .	206
10.4	Die implizite Integration als informeller Schluss . . . . .	212
10.4.1	Implizites Schließen als Überwindung einer „logischen Lücke“ . . . . .	213
10.4.2	Die Nicht-Formalisierbarkeit impliziter Schlüsse . . . . .	215
10.4.3	Implizite Schlüsse als unbewusste, holistische Verarbeitungsprozesse . . . . .	216
10.4.4	Irrtumsanfälligkeit und Korrektur impliziter Schlüsse . . . . .	217
10.4.5	Die Irreversibilität impliziter Schlüsse . . . . .	219
10.4.6	Zur Präzisierung des Begriffs des „formalen Schließens“ . . . . .	220
10.5	Bewusstseinsarchitektur und „tacit knowing“: Eine Zusammenschau . . . . .	221
<b>11</b>	<b>Verstehen und die Grenzen des didaktischen Zugriffs auf das Subjekt . . .</b>	<b>223</b>
11.1	Artikulation und Know-how: Die Grenzen der Explizierbarkeit impliziten Wissens . . . . .	223
11.1.1	Kontingente Nichtspezifizierbarkeit von Subsidiis . . . . .	225
11.1.2	Wesensgemäße („logische“) Nichtspezifizierbarkeit von Subsidiis . . . . .	228
11.1.3	Nichtspezifizierbarkeit des Aktes der Integration . . . . .	229
11.1.4	Nichtspezifizierbarkeit der heuristischen Dimension . . . . .	230
11.1.5	Zusammenfassung: Was ist „implizites Wissen“? . . . . .	233
11.2	Lernen und Lehren . . . . .	235
11.2.1	Grundprobleme expliziter Lernbedingungen . . . . .	235
11.2.2	Die Meister-Lehrling-Beziehung . . . . .	236
11.2.3	Konfusion von Zielbeschreibung und Methode? . . . . .	240
11.3	Das Wechselspiel von Analyse und Integration . . . . .	241
11.4	Sub-specie-Relationen im Bewusstsein . . . . .	245

<b>12</b>	<b>Expertise und Urteilskraft</b> .....	251
12.1	Begriff und Bedeutung der Urteilskraft .....	251
12.2	Urteilskraft als Regelwissen? .....	255
12.2.1	Explizitdefinition statt Kennerblick: Die Urteilskraft in der intellektualistischen Legende .....	255
12.2.2	Alternativen zur klassischen Konzepttheorie .....	259
12.3	Urteilen als implizites Integrieren .....	263
12.4	Urteilen als Gestaltwahrnehmen .....	269
12.4.1	Physiognomien und Muster .....	269
12.4.2	Eine gestalttheoretische Konkretisierung des Kontext-Problems .....	271
12.4.3	Innerer und äußerer Kontext .....	274
12.5	Urteilen lehren und lernen: Deiktisches Definieren .....	275
<b>13</b>	<b>Auf dem Weg zum Experten?</b>	
	<b>Die Phänomenologie des Fertigkeitserwerbs nach Dreyfus und Dreyfus</b> ..	280
13.1	Einführung .....	280
13.2	Fünf Stufen auf dem Weg zur Expertise .....	283
13.2.1	Novizenstadium: Merkmale und Regeln .....	284
13.2.2	Stadium des fortgeschrittenen Anfängers: Aspekte und Richtlinien .....	286
13.2.3	Kompetenzstadium: Ziele, Pläne, Perspektiven .....	288
13.2.4	Stadium des gewandten Könnens: Situationstypen und Maximen .....	291
13.2.5	Expertisestadium: Intuitives Handeln .....	293
13.3	Rückfragen und Anmerkungen .....	295
<b>14</b>	<b>Implizites Wissen und Wissenschaftswissen</b> .....	299
14.1	Der Primat des Impliziten .....	299
14.2	Wissenschaftswissen als Hintergrundwissen .....	304
14.2.1	Die Verinnerlichung von Theorien .....	304
14.2.2	Harry Broudy: Wissen im „interpretativen Gebrauch“ .....	307
14.2.3	Thomas Kuhn: Unmittelbarkeit trotz Theoriegeleitetheit .....	308
14.2.4	Ludwik Fleck: Der „Denkstil“ .....	310
14.3	An den Grenzen der kritischen Prüfbarkeit .....	314
14.4	Theorie als subsidiärer Deutungsrahmen: Eine zusammenfassende Illustration .....	320
<b>15</b>	<b>Implizite Blindheit und ihre reflexive Brechung</b> .....	324
15.1	Das Problem der impliziten Blindheit .....	324
15.2	Reflexives Handeln und implizites Wissen .....	327
15.2.1	Gilbert Ryle: Planvollsein ohne Plan .....	327
15.2.2	Michael Polanyi: Analyse und Integration .....	330
15.2.3	Hubert und Stuart Dreyfus: Besonnene Rationalität .....	334
15.2.4	Donald Schön: <i>Reflection-in-action</i> .....	335
15.3	Synopsis und Ausblick .....	340

<b>16</b>	<b>Ein didaktisches Fazit</b> .....	346
16.1	Zieldimension und Leitprinzip einer am Können orientierten Didaktik ....	346
16.2	„Praxis!“ – und sonst nichts? .....	350
16.3	Didaktische Implikationen und Prinzipien .....	354
16.3.1	Lernen in komplexen Praxiskontexten .....	354
16.3.2	Lernen in einer Meister-Lehrling-Beziehung .....	356
16.3.3	Abstraktion durch zentriert-variable Konkretheit .....	359
16.3.4	Das Prinzip der Sprache-Sache-Parallelisierung .....	361
16.3.5	Haltungen und Einstellungen im didaktischen Dialog .....	363
16.3.6	Lernziel Urteilskraft .....	366
16.3.7	Der Grundsatz der distalen Orientierung .....	368
16.3.8	Analyse, Reflexion und Reintegration .....	370
16.3.9	Der Grundsatz der direkten Leistungsbeurteilung .....	373
	<b>Nachwort</b> .....	376
	<b>Verzeichnis der zitierten Werke Michael Polanyis</b> .....	378
	<b>Literatur</b> .....	380
	<b>Personenregister</b> .....	403