

Christina Kaindl

## Lernverhältnisse im Neoliberalismus Teil I: Eine Auseinandersetzung mit Frigga Haugs Kritik an Holzkamps Theorie zu Lernen – symptomal gelesen<sup>1</sup>

Es geht mir zunächst um die Weise, wie Frigga Haug (im Folgenden: FH) Holzkamps Lerntheorie im Rahmen ihrer *Lernverhältnisse* rezipiert und kritisiert. Dabei sehe ich an entscheidenden Punkten Fehlrezeptionen und Auslassungen, die für ihre Kritik an Klaus Holzkamp (im Folgenden: KH) entscheidend sind. Diese möchte ich diskutieren und versuchen, die von FH formulierten Fragestellungen in den Begriffen der Kritischen Psychologie zu reformulieren und damit zu zeigen, dass es sich nicht um Fragen handelt, die mit der Kritischen Psychologie nicht gedacht oder nur gegen sie formuliert werden können.

Weiterhin möchte ich FHs Forderung aufnehmen, Kritische Psychologie müsse sich verstärkt der Auseinandersetzung mit Ideologie und Kultur zuwenden und einen systematischen Bezug zur Welt des Arbeitens herstellen. Diese Forderung teile ich, möchte sie aber so aufgreifen, dass sie nicht als Gegenkonzept zu KHs Theorie, sondern als deren Weiterentwicklung zu denken ist.

### *1. Missverständnisse, problematische und unvollständige Rezeptionen*

An verschiedenen Stellen scheint mir die Ebene von KHs jeweiligem theoretischen Eingriff grundlegend verfehlt – so formuliert FH an Punkten, an denen es bei KH um eine methodische und erkenntnistheoretische Kritik der Reiz-Reaktions-Vorstellungen des Behaviorismus geht, politische Forderungen; wo es um kategoriale Bestimmungen des Lernens geht, wird die mangelnde Präsenz von „wirklichen Verhältnissen“ kritisiert, die sich aber erst in den entwickelten Begriffen formulieren lassen würden u.v.m.

Im Einzelnen:

FH beginnt ihre Auseinandersetzung mit Lernen ähnlich wie KH mit lebensgeschichtlichen Erinnerungen an Lernen, Lernprobleme und Lehren.

---

<sup>1</sup> Aus Platzgründen muss die Veröffentlichung des Beitrags geteilt werden. Hier soll zunächst die Auseinandersetzung mit Frigga Haugs „Lernverhältnissen“ im Vordergrund stehen. Die Verschiebung des zweiten Teils, der stärker meine eigenen Vorschläge zur einer Aktualisierung einer Kritischen Psychologie des Lernens im Neoliberalismus beinhaltet, ist in Bezug auf die Hefiskonzeption unproblematisch, weil die dort gemachten Vorschläge im Colloquium nicht behandelt wurden.

Hernach nimmt sie den Einstieg in KHS Lernbuch sozusagen in dessen Mitte vor: sie beginnt nicht bei KHS Fragestellung und der Logik seines Lernbuches, sondern mitten in der Reinterpretation der Handlungsregulationstheorie.

Der argumentative Aufbau von KHS *Lernen* (1993) sieht folgendermaßen aus: Den Reinterpretationen traditioneller Lerntheorien vorangestellt sind Erinnerungen, die das Unbehagen im Zusammenhang von Lehren und Lernen lebensgeschichtlich „verankern“ (ähnlich geht FH vor), in denen er von der Frage ausgeht, wie es sein kann, dass Lernen von Erwachsenen oft als Zumutung, als Beeinträchtigung der eigenen Lebensqualität, als Einschränkung statt als Realisierung der Selbständigkeit als Erwachsener wahrgenommen wird. Auch er problematisiert wie FH, dass durch die In-Eins-Setzung und gemeinsame Bekämpfung von Beidem (Lehren/Lernzumutung und Lernen) die Subjekte sich eher selbst schaden, da sie Abhängigkeiten zementieren. Um aber diese schwierige Gemengelage von Eigen- und Fremdinteresse, Lerninteresse und subjektiv begründetem Lernwiderstand, der als Freiheitszuwachs erlebt wird, analysieren zu können, wendet KH sich dem Versuch einer subjektwissenschaftlichen Fassung von Lernen zu, die die institutionelle Verfasstheit, herrschaftliche Zumutung, emanzipative Unterstützung, Lehren und Lernen zunächst begrifflich getrennt fassbar macht, um dann die Verhältnisse untersuchen zu können, in denen die Aspekte immer wieder ineinander verkantet auftreten. Die hierfür vorweg vorgenommene Explikation des Subjektstandpunktes als Sprache und Standort von Theoriebildung geht dabei auf die Arbeiten in der *Grundlegung der Psychologie* (1983, im Folgenden GdP) zurück und wird hier nur summarisch dargestellt. Es folgt ein Durchgang durch die traditionellen Lerntheorien, in dem die theoretischen und methodischen Selbstmissverständnisse der Theorien<sup>2</sup>, ihre kategoriale Begrenztheit auf individualisierende, weltabgewandte Subjektvorstellungen und ihre herrschaftliche Parteilichkeit innerhalb der nicht-thematisierten herrschaftlichen Verhältnisse kritisiert werden. Gleichzeitig werden Anforderungen festge-

---

<sup>2</sup> Die methodischen Selbstmissverständnisse der Theorien, die KH kritisch herausarbeitet, beziehen sich auf deren Prüfbezug zur Empirie: Voraussetzung für einen methodischen Prüfbezug ist die Formulierung von kontingenten wenn-dann-Aussagen. KH weist nach, dass die kontingenten Theorien tatsächlich implikative Zusammenhänge formulieren, die den sinnhaften Bezug der Individuen auf die (experimentellen) Ausgangsbedingungen voraussetzen. Diese Implikationen weist er durch das Einfügen von „vernünftigerweise“ in die wenn-dann-Aussagen nach – wonach deutlich wird, dass hier sinnhafte Aussagen, keine kontingenten Naturgesetze formuliert werden – und durch den Nachweis, dass die gegenteilige Formulierung der wenn-dann-Aussage nicht in gleichem Maße möglich wäre. Der Datenbezug wäre dann kein prüfender, sondern ein exemplifizierender, indem in bestimmten Prämissen begründetes Handeln dargelegt ist. Die ausufernde Theorienkonkurrenz innerhalb der traditionellen Psychologie wird dadurch fassbar als Beispiele begründeten Handelns unter jeweils spezifizierten Prämissen.

halten, die durch eine subjektwissenschaftliche Theorie des Lernens erfüllt werden müssten. Erst nach diesen Reinterpretationen erfolgt die Formulierung der eigentlichen Lerntheorie, in der einerseits der Standpunkt des Subjekts als der des Lernsubjekts spezifiziert wird, weiter die Frage, „was“ gelernt wird, in ein Verständnis von gesellschaftlichen Bedeutungsverweisungen eingeschrieben wird und die Frage des Lernens erneut von der mental-verbale Seite und vom Bewegungslernen her angegangen wird.

Danach folgt eine Analyse historisch bestimmter institutioneller Lernverhältnisse in der Schule, hier werden konkrete Analysen von Anordnungen von Lehren und Lernen angestellt, die das Schulgesetz, die Architektur, Lehrpläne, allgemein: die Schulinstitution als Bedeutungsanordnung zur Nahelegung von Lernbegründungen umfassen. Daran schließt sich die Frage an, wie man über die Begrenzungen der so verfassten Institution Schule hinaus Lernen – durchaus im Zusammenhang mit Lehren – aus der „Verwahrlosung der Lernkultur“ in der Schule hinausführen könnte; zu diesem Zweck wird auch überlegt, welche Beiträge zu einer Schulreformdiskussion aus subjektwissenschaftlicher Sichtweise geleistet werden könnten.

Der Durchgang durch die traditionellen Lerntheorien ist also die Sichtung des Erkenntnisstandes, der in der Reinterpretation aufgehoben werden soll, die Untersuchung der Erkenntnisgrenzen dieser Theorien und ihrer herrschaftlichen Eingebundenheit und eine innerdisziplinäre Auseinandersetzung.

## 2. Normatives Missverständnis der analytischen Kategorien

FH beginnt, wie gesagt, die Holzkamprezeption mit seiner Reinterpretation der Handlungsregulationstheorie (HRT); sie kritisiert, dass nicht die Frage gestellt werde, ob die „Regulierung von Lernprozessen angemessen als Lernen zu fassen ist und nicht etwa Lernen als die Aneignung von Neuem oder die Produktion von Wissen selbst ausschließt“ (26). Tatsächlich meint KHs Kritik, dass mit der HRT gesellschaftliche Verweisungszusammenhänge nicht gefasst werden können, sondern immer nur individuelle Ziele und fremdgesetzte Inhalte vorkommen, aber genau dies (KH 1993, 169ff). „Neues“ begegnet mir, wenn ich den unterschiedlichen „Wegweisern“, Hinweisen auf Themen und Inhalte, die mit den mir bekannten zusammenhängen oder ihnen widersprechen, folge. FH fasst hier die Diskussion um die HRT bereits als entfaltete Holzkampsche Theorie, was an der oben skizzierten Systematik vorbeigeht. Auch FHs Kritik, dass „alle Überlegungen [beiseite bleiben], welche eine Beteiligung von Gefühlen einschließen würden [, v]on Kultur und Ideologie ganz zu schweigen“ (26) ist eher eine Kritik an der HRT als an KH. Gefühle tauchen sehr wohl bei KH auf, allerdings erst da, wo es tatsächlich auch um *seine* eigene Lerntheorie geht. Denn die später vorge-

stellten analytischen Begriffe von „expansiv“ und „defensiv“ begründeten Lernhandlungen sind (selbstverständlich) wie „verallgemeinerte“ und „restriktive“ Handlungsfähigkeit mit Emotionalität verbunden, die sich mir z.B. im Falle überwiegender defensiver Begründungen in Ungeduld, Aggressivität, Gleichgültigkeit, Gefühle des Gequältseins und ähnlichem mitteilen können (vgl. „die emotional-motivationale Begründungsstruktur des Lernens im Spannungsfeld zwischen expansiven und defensiven Lerngründen“, KH 1993, 187-194). Auf die Frage der Kultur und Ideologie komme ich später zurück.

KH hebt die Vorstellung der Intentionalität der (Lern-)Handlungen in der HRT als gegenüber den subjektlosen Vorstellungen der anderen diskutierten Theorien (*black box* im Behaviorismus und subjektlose Speichermodelle im Kognitivismus) hervor; FH argumentiert, dass damit „von Lernen dann nicht mehr die Rede sein [könne], wenn es bloß um geforderte Lernhandlungen geht (wie etwa in der Schule); Lernen setzt bewusste Übernahme voraus“ (27). Auch die Vorstellung, dass aus Fehlern gelernt werde oder durch bloße Wiederholung, werde von KH hier ausgeschlossen.

Innerhalb der holzkampschen Lerntheorie betrifft dies unterschiedliche Ebenen: Der erste Punkt betrifft die Frage, in welcher Situation je ich mich zum Lernen entscheide. Wenn diese Situation stärker durch Zwang, Bedrohung, zumindest nicht durch selbstbestimmtes Zuwenden zum Lerngegenstand bestimmt ist, spricht KH von „defensiv begründetem“ Lernen. Das heißt, die Bedrohungsabwehr steht im Vordergrund; wie je ich damit umgehe, ist damit nicht vorbestimmt: ich könnte mich auf Vortäuschen von Leistungen beschränken, dann hätte ich nichts gelernt, ich kann aber auch sehr wohl lernen, indem ich mir genau den Gegenstand vornehme, wie er gefordert ist, ohne den darin liegenden Verweisungszusammenhängen nachzugehen – KH spricht hier von der „Tiefe“ des Lerngegenstandes, die nicht einbezogen wird, sondern als „relative Flachheit“ erscheint (193f). So könnte ich z.B. Schillers „Glocke“ auswendig lernen, ohne mich darum zu kümmern, wann Schiller gelebt hat und was „Klassik“ ist. Dabei würde ich dann natürlich etwas lernen, die „Glocke“ auswendig aufsagen z.B., aber den Bedeutungsverweisungen nicht nachgehen, denn mich interessiert ja vor allem die Situationsbewältigung des geforderten öffentlichen Aufsagens am nächsten Schultag. Dennoch wird dann natürlich gelernt, sonst könnten nicht so viele Leute die „Glocke“ (früher zumindest). Defensive Lernsituationen, äußere Lernanforderungen schließen Lernen also nicht aus.

Das Lernen aus Fehlern wiederum kann mit KH in unterschiedlichen Dimensionen gedacht werden: entweder es bedeutet, dass ich mit meiner bisherigen Art, eine Situation / Anforderung zu meistern, nicht klar komme und meine Bewältigungsweise als Fehler wahrnehme, dann ist das Ausgangspunkt für Lernhandeln. Wenn ich quasi schon mitten drin bin in der Lernhandlung, sind Fehler, Scheitern allgemein sehr wohl

Rückmeldung darüber, ob ich auf dem richtigen Weg bin, sie sind also Teil meiner Lernhandlung. „Üben“ wiederum ist eine mögliche Lernstrategie im Zusammenhang einer Lernhandlung, die bei Holzkamp z.B. unter „Herstellung der Permanenz des Behaltene“ (309ff) diskutiert wird. Ich erwähne das hier so detailliert, weil ich deutlich machen möchte, dass es wenig Sinn hat, eine Theorie auf Grundlage einer unvollständigen Rezeption zu kritisieren.

Ein weiteres, noch aus der ‚Maretzky-Diskussion‘ (vgl. KH 1990) bekanntes Missverständnis betrifft die fälschliche Rezeption der *analytischen* Begriffe der Kritischen Psychologie als *beschreibende* und dann *normative*: „Die Verbindung von subjektiver Lernhaltung mit den ‚sachlich-sozialen Bedeutungszusammenhängen‘ ermöglicht im Großen und Ganzen zwei Wege: den der Erweiterung des Weltaufschlusses und den der Abwehr von Bedrohungen des einmal Erreichten – Lernen wäre demnach entweder ‚expansiv‘ oder ‚defensiv‘“ (FH, 28). Tatsächlich geht es aber nicht um die Klassifikation von Lernen, die schnell als Klassifizierung der Lernenden wahrgenommen wird, als quasi von oben kommende Einschätzung, ob man das „richtige“ Lernen bereits realisiere. Ein derartiger Blick auf das Lernen Anderer wäre mit einer Theorie *vom Standpunkt des Subjekts* gänzlich unvereinbar. Darin wird ja gerade dem Sprechen über die Köpfe der Subjekte hinweg eine grundlegende Absage erteilt. Richtig müsste es heißen, dass es um expansive und defensive Lernbegründung geht. Weiter geht es dabei gerade nicht um ‚entweder – oder‘, um „zwei Wege“, sondern um ein *Verhältnis* von expansiven und defensiven Lerngründen zueinander; nicht um Klassifikation von Lernen oder der Lernenden, sondern von *Lernsituationen*, die *widersprüchlich* und von unterschiedlichen Herrschaftsachsen durchzogen sind und mit diesen Begriffen analytisch aufgeschlossen werden sollen. Aus der Analyse dieser Situationen würde sich auch ergeben können, was FH bei KH seltsamerweise vermisst: nämlich die Frage, wie die Widersprüchlichkeit der Gesellschaft durch die Poren der individuellen Lebensweisen dringt, und welche Rolle Kultur und Ideologie darin spielen – so dass die Begriffe gerade nicht „über den widersprüchlichen Zusammenhang der in widersprüchlichen Verhältnissen sich abmühenden Einzelnen auf eine Weise hinaus[zielt], dass die unzähligen Wirren dessen, was wir Lernen zu nennen gewohnt sind, undurchdringbar bleiben, weil sie als spezifischer Analysegegenstand delegitimiert sind“ (30). Ganz im Gegenteil: Indem FH die analytische Funktion der Begriffe als beschreibend, kategorisierend und wertend missversteht, wird ihre Funktion, widersprüchliche Realität aufzuschließen, verkannt, stattdessen erscheint die Realität vereinfacht und vereindeutigt.<sup>3</sup> Auch FHs Na-

<sup>3</sup> „Wenn man mithin kategoriale Bestimmungen [...] platt auf die Erscheinungsebene herunterkonkretisiert, so beraubt man sie nicht nur ihrer spezifischen, klärenden und aufschließenden Funktion, man begünstigt auch eine radikale Verarmung des Qualitätenreichtums der wissenschaftlichen Erfassung psy-

helegung, KH habe die widersprüchlichen realen Lernvorgänge für defizitär und nicht der Durchdringung für wert gehalten, ist angesichts des breiten Kapitels über defensiv begründetes Lernen in der Schule unhaltbar.

FH formuliert als zentralen Einwand gegen die holzkampsche Lerntheorie: mit dieser seien einerseits ihre Fragen an die Probleme des *Lehrens* und andererseits Fragen nach *ideologischer Vergesellschaftung*, also z.B. „warum Mädchen durchgängig [gemeint ist wohl durchschnittlich, CK] so lernen, dass sie sich den Naturwissenschaften entziehen“ (30) nicht zu formulieren.

Letzteres Interessens ließe sich reformulieren als Versuch, über begründungstheoretische Analysen auf die nahegelegten Prämissen zu kommen, die diesen geschlechtsspezifischen Zugang unterstützen. Vergleichbar etwa (wenn auch die Geschlechtsspezifität eher gesamtgesellschaftliche Nähelegungen betrifft): wie „produziert“ die Schule defensive Lernsituationen? Also: wie „funktionieren“ die gesellschaftlichen Strukturen, die Mädchen bestimmte Lernbegründungen nahe legen, so dass ihr Lernen auf Bewältigung der Anforderung auf minimalem Niveau – oder Zurückweisen der Zumutung auf Grund der Wahrnehmung, dass es sowieso aussichtslos ist, den Graben zwischen Nichtwissen und Wissen zu überbrücken oder auf Grund der Wahrnehmung, dass sie für sich keinen Grund sehen, das zu lernen – ausgerichtet ist?

FH kündigt hier die Entwicklung neuer Forschungsfragen an. Fraglich ist nur, ob diese Forschungsfragen mit der vorgeschlagenen Begrifflichkeiten von KH nicht gut formuliert werden könnten. Denn dass bestimmte empirische Untersuchungen (noch) nicht bearbeitet wurden, spricht ja nicht gegen den Theorieentwurf, in dem es darum geht, Begriffe zu entwickeln, die diese Fragen und Realitätsanschnitte gerade fassbar machen und nicht ausblenden sollen – wie die traditionellen, von KH diskutierten Theorien zum Lernen. Auf das Verhältnis von Kategorien, Theorien und Empirie komme ich noch einmal zurück.

### 3. Das Problem des Lehrens

Es wäre zu einfach, als Antwort auf FHs das Lehren betreffenden Einspruch darauf zu verweisen, dass KH sich nunmal mit der subjektwissenschaftlichen Grundlegung von *Lernen* befasst hat. FH möchte Lehren und Lernen zusammen denken, Lust am Lehren als „Einführung in die Welt geben wollen, die Erkundungen als Anforderungen an sich selbst mit sich führt“ (42), und zwar anders als KH das mit seinem angeblich

---

chischer Phänomene: Die Erscheinungen enthalten [...] als solche stets eine viel größere Bestimmungsfülle als die an ihnen herauszuhebenden Kategorialbestimmungen, und wenn diese mit den Beschreibungsbegriffen zur Erfassung der Erscheinungsvielfalt gleichgesetzt werden, so bleibt von dieser sozusagen nur noch das dürre Gerippe übrig.“ (GdP, 517; Herv.entf., C.K.)

„pejorativen“ (42) Begriff des Lehrlernens mache. Damit wird der spezifische Begriff von KH, mit dem er kritisiert, dass Lernen in der Schule (und oft im Alltagsverstand) nur als abhängige Variable von (schulischem oder zumindest institutionell organisiertem) Lehren abbildbar und denkbar wird, als allgemeiner rezipiert, der grundsätzlich den Zusammenhang von Lernen mit Lehren denunziere. Dies geht neuerlich an der Systematik von KHs Theorieentwicklung vorbei. Mit „Lehrlernen“ kritisiert KH die schuloffizielle Lesart, die sich dem Lernen gar nicht als eigenständigem Problem widmet, sondern *setzt*, dass Lernen stattfindet, wenn gelehrt wird. Dies wird von KH aber als historisch-spezifische Form, als Verwahrlosung des Lernens gefasst, nicht etwa als allgemeintheoretisches Moment. Damit lenkt KH den Blick auf die (gesellschaftliche) Anordnung von Lernen – anders als FH es in ihrem Gegenbeispiel macht. Ihre biografische Erinnerung ans erste Lehren, an die Auseinandersetzung mit einer Nachhilfeschülerin, die einfach nicht zu belehren war, fasst sie zusammen als Erfahrung, dass „es Menschen [gibt], die einen solchen Widerstand gegen jede Lernaufforderung ausgebildet haben, dass sie lieber alle Kommunikation abbrechen, als hier einen Einbruch zu erlauben“ (43). Diese Erfahrung hätte mit den analytischen Begrifflichkeiten der Kritischen Psychologie durchaus befragt werden können, etwa daraufhin, ob es sich um eine defensive Situationsbewältigung einer Schülerin handelt (und welche Rolle FH dabei spielt), die offensichtlich nicht gefragt wurde, ob sie bei FH Nachhilfe nehmen möchte, deren Widerstand gegen die Situation in Kommunikationsverweigerung liegt, oder die sich inhaltlich überhaupt nicht für das interessiert, was FH ihr zu erzählen hat, etc. Dies sind natürlich – da wir kein Gespräch mit der Nachhilfeschülerin führen können, um sie nach ihren Gründen zu fragen – Spekulationen, die aber aus der Anordnung nicht abwegig erscheinen. Man könnte also sagen: Es fallen einem einige gute Gründe ein, warum dieses Mädchen nicht lernt (weitere spekulative Prämissen: vielleicht ist sie nicht auf der richtigen Schule, vielleicht interessiert sie sich für andere Sachen, vielleicht versteht sie das nicht, was FH sagt, oder kann sie nicht leiden etc.). Die Strategien, damit umzugehen, könnten unterschiedliche sein (vielleicht sollte sie die Schule wechseln, vielleicht mal aussetzen, vielleicht müsste sie sich Freunde suchen, mit denen sie den Unterricht durchsteht, etc.). FH allerdings verschiebt das (vieldeutige) Problem auf die bockige Nachhilfeschülerin und sagt, sie habe sich von da an der Versuch gewidmet „Lernhaltungen zu verändern“; das Ziel, dass nun mal zu lernen sei, was hier als Anforderungen an das Mädchen herangetragen wurde, steht nicht zur Disposition.

Die Funktion dieses Beispiels in FHs Text liegt darin, eine andere Frage, die des Lehrens, zu eröffnen. Tatsächlich *artikuliert FH aber die Konstellation als Problem der Schülerin*, die nicht lernen will. Auch im weiteren Verlauf ihres Buches tauchen die Probleme des Lehrens immer in Form der widerständigen Lernenden, etwa Studierenden auf, deren

Lernbewegungen zum Problem (gemacht) werden. Eine systematische Einbeziehung der Position der Lehrenden – also FHs, der Institution, in der ihr Lehren stattfindet, der administrativen Rahmenbedingungen, also eine Bedeutungsanalyse der Lehrsituation – gibt es nicht. Eine subjektwissenschaftliche Theoretisierung von Problemen des Lernens und des Lehrens kann den Begründungsdiskurs nicht im Interesse der Erreichung „richtiger“, „emanzipativer“ etc. Ziele suspendieren. Alle Beteiligten müssen in einer solchen Theoretisierung als begründet handelnde Subjekte, mit ihren Interessen und ggf. noch unbekanntem Prämissen auftauchen. Eine Forschung/Theorie, die zwar einen Beitrag zur Emanzipation leisten will, in ihrer Theoriesprache aber die Ebene des Begründungsdiskurses unterläuft, die Beteiligten als reflexhaft, irrational oder bedingt auf die Konstellationen ihrer Umgebung reagierend abbildet, unterläuft letztlich diese emanzipativen Intentionen (vgl. auch KH 1990a, 6f).<sup>4</sup>

Die Szene ist gleichzeitig die Begründung für die Annahme, dass „solche Fragen“ mit KH nicht zu denken wären. Anders als von FH nahe gelegt, befasst sich KH tatsächlich mit den Möglichkeiten, von Anderen zu lernen. Ausgangspunkt sind (von FH in ihrer Kritik der angeblich individualistischen Beispiele völlig verschwiegene) biografische Erlebnisse z.B. mit einem Lehrer, der, plötzlich von den Zumutungen der Schuladministration/-disziplin befreit, klassische Musik in einer Weise darlegt, dass sich KH (und seinem Freund) eine Welt eröffnet. Diese Momente, an denen plötzlich das sachliche Interesse am Gegenstand im Vordergrund steht, damit auch emotionale Begeisterung, nennt KH „Sternstunden“ (1993, 497) und fragt nach den Möglichkeiten ihrer Verallgemeinerung – er grenzt das „partizipative Lernen“, wie FH kurz erwähnt, also keineswegs allgemein von *dem* „schulischen Lernen“ (FH, 45) ab, sondern von schuldisziplinärem Lehrlernen, und fragt danach, wie sich partizipatives Lernen in der Schule verankern könnte. Allerdings in einer Schule, die radikal zu reformieren wäre.

#### 4. Zum Verhältnis von Kategorien und Empirie

Zentral für FHs Argumentation ist ihre Vorstellung, dass Behaviorismus zwar als Herrschaftswissenschaft zu kritisieren sei, dass er aber nichtsdestotrotz eine Alltagsmächtigkeit besitze, in der die Menschen „massenhaft“ behavioristisch lernten. Weiterhin sei ein selbstbestimmter Um-

<sup>4</sup> Hier wäre ein Bezug auf die kritisch-psychologische Problematisierung des Setzens von (fremden) Zielen für andere Menschen (v.a. im Zusammenhang von Erziehungszielen für Kinder) gewinnbringend gewesen. Dabei hätte diskutiert werden können, dass gerade das Setzen von je mir als vernünftig eingesehenen Zielen zu einem subjektiven Dilemma führen können: zwar mag mir das Ziel vernünftig erscheinen, da es mir aber „von oben“ angetragen wird, muss ich, wenn ich es als mein Ziel übernehmen möchte, gleichzeitig meine Integrität gegenüber der Autorität zurückstellen. Das inhaltliche Ziel gerät also in Kollision mit meinen Bemühungen um Selbstbestimmung (vgl. KH 1983, a).



gang mit behavioristischen Lernstrategien für manche Bereiche (Kulturtechniken, Alphabet, Einmaleins) sinnvoll. KHs Kritik, dass die grundsätzliche Annahme des Behaviorismus, der menschliches Handeln nur als Reaktion auf (unverfügbare) Reize abbilde, die Spezifik menschlichen Handelns so gründlich unterlaufe, dass sie sich auch in der Brüchigkeit der eigenen methodischen und methodologischen Grundannahmen zeigen lasse, wird von FH eher als „umständlicher Umweg“ gesehen denn als Beitrag zu einer Psychologiekritik. Stattdessen fordert sie eine allgemeine Gesellschaftskritik, die auf die Voraussetzungen der Wirkmächtigkeit der behavioristischen Theorie abzielt. Dies als Kritik an KH zu formulieren, geht erneut an dessen Darstellungslogik vorbei, da es hier um die Reinterpretation der Theorien geht und die Frage, ob es irgendeinen Erkenntnisgewinn in ihnen aufzuheben gelte. (Die Kritik des Behaviorismus auf seine gesellschaftliche Funktionalität hin ist gewissermaßen Ausgangspunkt der Entwicklung k/Kritischer Psychologie.) Der Verweis auf die Begründetheit menschlichen Handelns im Unterschied zum Bedingtheitsmodell des Behaviorismus gilt FH als wenig aufschlussreich, da wir „schließlich davon ausgehen [können], dass die über Konsumreize funktionierende Warengesellschaft ein Verhalten verstärkt, wie es im Behaviorismus als allgemein menschlich vorausgesetzt ist“ (136). Hier ersetzt Plausibilität die wissenschaftlich-theoretische Argumentation. Der Behaviorismus verstelle den Blick auf Verhältnisse, in denen anders gelernt werden könne, und KH hole diese Ebene mit seiner Kritik auch nicht ein (bei der von ihr zitierten Auseinandersetzung geht es KH, wie gesagt, um Selbstmissverständnisse der Theorien – die Frage, wie emanzipative Lernverhältnisse aussehen, findet sich am Ende seiner Theorieentwicklung und Institutionskritik). Dabei bleibt unklar, was die Reiz-Reaktions-Folge der Warenwelt eigentlich sein soll. Ist mit dem Begriff der „Warenästhetik“ (vgl. Haug 1980),<sup>5</sup> also des erweiterten Gebrauchswertversprechens der Waren über ihre Ästhetik, die sich auch in den „Marken“ wiederfindet, nicht viel eher ein Hinweis darauf gegeben, dass Menschen nicht einfach aus blinder Reaktion zum Konsum schreiten, sondern sich auf diese Versprechen – begründet, wenn auch

---

<sup>5</sup> „Es ist nicht der reale Gebrauchswert, der den Kauf auslöst, sondern das Gebrauchswertversprechen. Wie die Umgangssprache treffend sagt, ist es eine Aktivität des Käufers, sich Gebrauchswert von einer Ware zu versprechen.“ (Haug 1980, 44) „Wir nennen diesen komplexen Wirkungszusammenhang das ästhetische Gebrauchswertversprechen der Ware. [...] Der Begriff ‚objektives Gebrauchswertversprechen‘ soll die sinnlichen Daten bezeichnen, die das Objekt ‚aussendet‘ und in deren Form der Gebrauchswert vor dem Gebrauch erscheint; der Begriff des ‚subjektiven Gebrauchswertversprechens‘ soll die ‚Tätigkeit‘ des Subjekts bezeichnen, sich aufgrund der objektiven sinnlichen Dateien einen Gebrauchswert von dem betreffenden Objekt zu versprechen.“ (a.a.O., 45) Diese Prozesse müssen nicht als bewusste vorgestellt werden; doch ist der Bezug des Käufers auf das Gebrauchswertversprechen der Ware ein begründetes. Die von Haug selbst hier stärker in Anschlag gebrachten Begriffe bewusst/unbewusst stehen dabei nicht im Widerspruch zum Begründungsdiskurs.

ggf. unbewusst – beziehen? Das mag man politisch kritisieren (dem würde ich mich anschließen), aber erkenntnistheoretisch ist damit eben gerade kein „Beleg“ für die Adäquatheit des Behaviorismus geleistet. Vielmehr stellt sich die Frage, in welchen Verhältnissen das Lernen von Menschen „massenhaft“ *so aussieht*, als wäre es durch unverfügbare, ungesellschaftliche Reize bedingt.

Gegen die resümierende Kritik KHs am Stimulus-Response-Lernen erhebe sich „die beunruhigende Frage an Holzkamp [...] nach der Begründung des Erfolgs der behavioristischen Lerntheorie nicht nur als Theorieschule, sondern auch als pädagogische und therapeutische Praxis“ (142). KH hat diese beunruhigende Frage durchaus gestellt: als Kritik an gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen und an Psychologie / Therapie / Pädagogik als Wissenschaften des „Befriedungsverbrechens“ (Basaglia), die die Einübung in solche Herrschaftsverhältnisse zum Gegenstand haben (vgl. KH 1970)<sup>6</sup>. Dass herrschaftliche Praktiken in herr-

---

<sup>6</sup> KH diskutiert hier die Frage, ob „die Struktur von sozial-gesellschaftlicher Wirklichkeit“ sich „durch immer wachsende manipulative Kontrolle der Beherrschten durch die Herrschenden immer mehr der geschilderten durch Prävalenz bestimmter methodologischer Kriterien hergestellten Strukturen der ... experimentell-psychologischen Realität angleichen“ (1970, 18). Er bezieht sich dabei auf den (von Habermas 1965, *Erkenntnis und Interesse*, übernommenen) Begriff der „technische Relevanz“ als Zielstellung der Psychologie, menschliches Handeln „besser kontrollierbar zu machen, sei es nun in der Eignungsdiagnostik, sei es in der Werbepsychologie, der Erziehungsberatung, der forensischen Psychologie usw.“ (9). Die Experimentalsituation mit ihrem Versuch der Kontrolle der Ausgangsbedingungen sei aber höchstens möglich, „wenn die Herstellung von künstlichen, kontrollierten Situationen auch den alltäglichen technischen Interessen entgegenkommt. Zu denken wäre dabei etwa an die Arbeitsplatzgestaltung im Betrieb, an die Situation des Flugzeugführers“, der Konfrontation mit Werbung, Konstellationen programmierten Lernens etc. (ebd.). Die experimentelle Kontrollkonstellation bringt er in Zusammenhang mit einer gesellschaftlichen Situation, in der eine dominierende Klasse zur Aufrechterhaltung ihrer Macht an der Kontrolle über Menschen interessiert ist; stellt Bezüge der Parzellierung von Informationen, die den geschichtlichen und gesellschaftlichen Zusammenhang dethematisieren (sein Beispiel ist die Springerpresse) zum „Merkmal der Parzellierung der einzuführenden experimentellen Bedingungen“ (17) her; manipulative Interessen totalitärer Staatsformen setzt er ins Verhältnis zur reduzierenden Kontrolle von Störvariablen; die Technik des „weitgehenden Informationsentzuges lässt sich in manchen Herrschaftssysteme als Manipulationsmittel aufweisen“, notwendige Orientierungshilfen würden „sparsam und gelenkt“ von Seiten der Herrschenden zur Verfügung gestellt, „so das eine Maximierung des angestrebten Effektes dieser Orientierungshilfen zu erwarten“ sei – dies setzt er in Bezug zur „Labilisierung der Reizsituation durch weitgehenden Informationsentzug“ (17). Resumierend: „Man wird sich zu fragen haben, ob die moderne psychologische Forschung unbeeindruckt einen Weg weitergehen sollte, der sie u.U. zu einem immer wirksameren Instrument für die manipulativen Kontrollinteressen der Herrschenden machen könnte. Man wird auch fragen müssen, ob die psychologische Praxis sich in ihren Bemühungen weiterhin unreflektiert einer Gesellschaft anpassen sollte, die die Arbeit des Psychologen weitgehend in den Dienst technischer Kontrollinteressen stellt. [...] Psychologische Praxis wäre vielmehr als bewusstes gesellschaftsbezogenes Handeln zu betrachten, wobei mitzureflektieren wäre, welche gesellschaftlich-historischen Tendenzen man mit

schaftlichen Verhältnissen erfolgreich sind, kann nicht verwundern. Es ist allerdings zu fragen, ob der Erfolg auf die theoretischen Vorannahmen dieser Praktiken zurückzuführen ist, diese Vorannahmen gar mit dem praktischen Erfolg belegt sind, oder ob die praktische „Wirksamkeit“ in theoretisch weiterreichenden Konzepten aufgehoben werden können, die gleichzeitig Alternativen denkbar machen. Dies gerade ist der Sinn der holzkampschen Reinterpretation der traditionellen Theorien (vgl. KH 1986). KH kann das, was wie behavioristisches Lernen aussieht, als Lernen in herrschaftlichem Kontext, unter nichtverfügbaren Prämissen fassen (Beispiele wäre etwa die enorme emotionale Abhängigkeit von Kindern von ihren Eltern, Gewalt- und Folter-Verhältnisse etc.), d.h. scheinbar massenhaftes Vorkommen muss nicht geleugnet werden, sondern wird theoretisch anders gefasst, so dass die Blickrichtung frei wird auf Verhältnisse, in denen nicht mehr so gelernt werden muss, weil je ich (aber eben nicht vereinzelt sondern kooperativ-gesellschaftlich) über die Bedingungen meines Lebens in bewusster Weise verfügen kann.

Da H. selbst die Fragen nach dem massenhaften Verhalten nicht stellt, sondern sie in den sprichwörtlichen Antworten der verhaltenstheoretisch inspirierten Beispiele für inexistent halten muss, wissen wir allerdings nicht, ob er so weit gegangen wäre, die Begründetheit allen Verhaltens auch in diesen Fällen selbst für vernünftig zu halten. (141)

Ich möchte sagen: Doch, das wissen wir, da es sich um eine erkenntnistheoretische Frage handelt: will man in einer Theorie(sprache) über menschliches Handeln grundsätzlich davon ausgehen, dass dieses Handeln *vom subjektiven Standpunkt* aus begründet ist, auch wenn es nicht dem entspricht, was Frigga Haug für vernünftig halten würde – will man also von dieser subjektwissenschaftlichen Sichtweise ausgehen –, dann wären die Gründe für massenhaftes Verhalten in den ggf. über Ideologien, Medien und andere Bedeutungsstrukturen massenhaft nahe gelegten Prämissen für subjektive Handlungsbegründungen zu sehen. „Vernünftig“ im Sinne einer Wertung hat KH keine der beispielhaften Handlungsbegründungen genannt, vielmehr handelt es sich dabei um einen Beitrag zur Aufklärung des methodischen Selbstmissverständnisses dieser Theorien (vgl. Fn. 1). „Vernünftigerweise“ bedeutet also keine normative Anforderung an das Handeln und auch keine normative Wertung im Sinne einer Sanktion. Es wird lediglich grundsätzlich die Theorie-sprache auf den Subjektstandpunkt bezogen und davon ausgegangen, dass für je mich mein Handeln auf Grund meines (wie auch immer be-

---

diesem Handeln unterstützt, und ob man die Unterstützung der jeweiligen Tendenzen begründen und verantworten kann.“ (19) In diesem Sinne formuliert er den Anspruch einer „emanzipatorischen“ Relevanz für (psychologische) Forschung und Praxis. Dies kann als „Gründungsauftrag“ an die Kritische Psychologie gelesen werden.

schränkten oder spezifizierten) Zugangs zu gesellschaftlichen Bedeutungszusammenhängen in Form meiner Prämissen gut begründet ist. Dabei kann im extremen Fall Teil meiner Prämissen sein, dass eine Stimme in meinem Ohr sagt, dass ich aus dem Fenster springen soll, weil mich sonst der grüne Drache fressen wird. In weniger extremen Beispielen wäre (gesellschaftstheoretisch und bedeutungsanalytisch) zu fragen, welche Strukturen ggf. für massenhafte Nahelegungen verantwortlich sind.<sup>7</sup>

Verfehlt scheint mir auch FHs Vorschlag, über einen selbstbestimmten Einsatz behavioristischer Lerntechniken nachzudenken. Dies mag als Form einer Überlistung der eigenen (erkenntnisleitenden) Befindlichkeit gemeint sein, etwa über die Strukturierung meines Lernumfeldes in Etappen und Belohnung – so dass ich einen anstrengenden, aber notwendigen Lernschritt mit angenehmen Unternehmungen „belohne“ etc. Mein (bewusster) Bezug auf meine Emotionalität entspricht damit aber keineswegs dem, was der Behaviorismus über Konditionierung über Belohnung und Bestrafung formuliert. Ich nutze lediglich Techniken, die man gemeinhin mit Behaviorismus verbindet. *Mein* Bezug auf die Belohnung und auf *meine* Befindlichkeit ist aber darin gerade ein bewusster, der keineswegs unverstandenen Prozessen in der black box entspricht.<sup>8</sup> Es bliebe allerdings zu fragen, inwiefern solche Selbstbelohnungspraxen nicht den Charakter von Selbstüberlistung haben (können), mit der ich versuche, die brüchige, unlustige Emotionalität restriktiv motivierter Lernsituationen zu überbrücken.

Die Frage, warum massenkonformes Verhalten für viele Subjekte vernünftig erscheinen kann, ist keine, die sich an den Begründungsdiskurs als Theoriesprache richtet, sondern an die Gesellschaftsanalyse, die Analyse der Bedingungs-Bedeutungsstrukturen, die zu Prämissen dieses subjektiven begründeten Handelns gemacht werden (unter Rückgriff auf die eigenen Interessen). Für aktual-empirische Forschungen bedarf es einer Konkretisierung der Bedingungs-Bedeutungsanalysen, z.B. durch konkrete Analysen zum Neoliberalismus und seinen ideologischen Nahelegungen<sup>9</sup>. Begrifflich ausgeschlossen ist die Frage keinesfalls, sondern in restriktiv-verallgemeinerten Handlungsfähigkeit gerade einge-

---

<sup>7</sup> Vgl. KHs Analysen zu Grundstrukturen kapitalistischer Vergesellschaftung in GdP, Kap 7.5. Diese wären durch konkrete Bedeutungsanalysen historischer Konstellationen zu ergänzen (vgl. GdP, 204). In den Bereich der Analyse von Bedeutungsstrukturen würden auch die Fragen von Ideologie und Kultur gehören. Ich schlage vor, als Begriff zur systematischen Rezeption von innerkapitalistischen Großformationen den Begriff der Produktionsweise aufzugreifen; ich komme darauf zurück.

<sup>8</sup> Gleichmaßen halte ich es für falsch, das Erlernen von Alphabet und Einmaleins als „behavioristisch“ zu bezeichnen, was ja gerade den sinnhaften Bezug auf die Inhalte leugnet - der aber doch hier grundlegend ist. Wie kann ich das Einmaleins lernen, wenn ich seinen Aufbau nicht verstanden habe?

<sup>9</sup> Konkrete Bedingungs-Bedeutungsanalysen unter Bezug auf Praxisprobleme von PsychologInnen finden sich in Markard und ASB (2000).

geschlossen: warum handeln Menschen gegen ihre eigenen langfristigen Interessen, wie erscheint ihnen die Welt, wie tritt sie ihnen gegenüber, dass ihnen dieses Handeln als gut begründet erscheint – z.B. in der (Reproduktion der) Warenwelt?

Es ist hier nicht möglich, FHs Auseinandersetzung mit KH abschließend zu diskutieren. Daher möchte ich einige weitere – m.E. problematische und unvollständige – Rezeptionen nur cursorisch auflisten und ggf. Gegenargumente andeuten:

- Unter „Lernen in der Familie“ diskutiert FH die mangelnde Diskussion von Erziehung bei KH. Leider findet sich keine Diskussion (auch kein Verweis in der Literaturliste) der kritisch-psychologischen Beiträge zu Erziehung (Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen? KH 1983b, „We don't need no education“, KH 1983a, Projekt Sufki 1984 u. 1985; Gisela Ulmann: Über den Umgang mit Kindern, 1987).

- Gleichermaßen unerwähnt bleiben die Arbeiten, in denen unter Bezug auf die Begabungsdiskussion etwa (geschlechts-)spezifische Entmutigungen von Frauen in ihren Lernbiografien analysiert werden. Im Zusammenhang von FHs Forderung, Analysen zu „Kultur und Ideologie und damit nicht zuletzt zur Frage der Geschlechtsspezifität von Lernprozessen“ (128) zu verfassen, könnten diese auch als Beitrag zu einer (historischen) Analyse der Alltagskultur von weiblichem Lernen gelesen werden (vgl. FKP 29).

- Die Kritik, KH verwende seine Begriffe „unschuldig“, ohne eine Reflexion der theoretischen Verwendungszusammenhänge, würde auf eine Rezeption der *Grundlegung der Psychologie* verweisen, die sich auf fast 600 Seiten mit der Diskussion der Begriffe befasst (explizit gegen die unschuldige Verwendung von Begriffen 49ff, 511ff); konkreter ist zu verweisen auf *Kritische Psychologie und Phänomenologische Psychologie* (KH 1984, FPK 14).

- Mit Verweis auf das marxsche Diktum, dass die Menschen ihre Geschichte zwar selbst machten, aber nicht aus freien Stücken, schließt FH an: „Wiewohl er dies nicht explizit tut, kann man annehmen, Holzkamp entfalte aus solchen [marxschen] Bestimmungen einige Grundannahmen für eine kritische Wissenschaft.“ (127) – Dabei bedarf es gar keiner Spekulationen: FH müsste lediglich die Grundlagen der Kritischen Psychologie rezipieren bzw. zur Kenntnis geben. Darin würde deutlich werden, dass es sich im Bezug der Kritischen Psychologie auf marxsche und marxistische Diskussionen und Grundannahmen nicht lediglich um eine Explikation zum Subjekt hin handelt. Vielmehr wird einerseits der Versuch unternommen, die herkömmlichen psychologischen Begriffe im marxschen Sinne als „Vorstellungskonkretum“ zu fassen, das durch Abstraktion und historisch-empirische Analyse zum begriffenen Gedankenkonkretum wird (vgl. GdP 49ff; Marx 1953, 21ff). Die Frage also, wie sich Begriffe der Psychologie entwickeln lassen, mit denen das Zueinan-

der von naturgegebenen, gesellschaftlichen und individuell (-biografischen) Dimensionen des Psychischen analysiert werden kann, orientiert sich an (methodischen) marxischen Überlegungen.

Der zweite starke Bezug auf marxische Analysen kommt in der Herausarbeitung der spezifisch-menschlichen, gesellschaftlichen Qualität des „Verhaltens-zu“ den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen zum Tragen. „Gesellschaft“ kommt dabei immer schon historisch konkret vor, in „unserem“ Fall als Kapitalismus (vgl. GdP 201, 358). Holzkamp führt hier die inhaltlich aufgewiesenen Potenzen z.B. menschlichen Denkens, Handelns, Empfindens, die im Rahmen der funktional-historischen Methode analysiert wurden, mit den spezifisch-kapitalistischen Denkformanalysen zusammen und bezieht sie auf die psycho-dynamischen Aspekte des allgemein-menschlichen Bedürfnisses der Sicherung personaler Handlungsfähigkeit. Dabei übernimmt er die zentralen Dimensionen kapitalistischer Vergesellschaftung und damit verbundener Widersprüche aus dem marxischen *Kapital* (MEW 23). So gewinnt er die bekannten analytische Begriffspaare, mit denen es möglich werden soll, die Widersprüchlichkeiten menschlichen Denkens in aktual-empirischen Analysen abzubilden, ohne die Ebene gesellschaftlicher Bedeutungen und ihrer Widersprüchlichkeiten auszublenden.<sup>10</sup>

– FH kritisiert, dass die holzkampschen Überlegungen zu Lernen sich nicht mit der Rolle der „Anderen“ im Lernprozess beschäftigten. Hierfür wäre eine Rezeption von „Möglichkeiten/Behinderungen expansiven Lernens in Lernstätten /-gruppen außerhalb der Schuldisziplin“ (KH 1993, 516ff) und der Überlegungen zu intersubjektiven Lernverhältnissen einschlägig gewesen (522ff).

– Schließlich verwirrt an vielen Stellen der Wechsel des Tonfalls, wenn es um Kritik KHs geht – etwa wenn das „materiale Apriori“ der Kritischen Psychologie „eingeschärft“ werde u.v.m. Am deutlichsten wird der besondere Tonfall, wenn man die Stellen, an denen KH referiert wird, neben das neutrale und wohlwollende – gleichwohl kritische – Referat Ulla Brachts legt, die in ihrem Beitrag offensichtlich Ähnliches macht wie KH, nur nicht so gründlich, nämlich die gängigen Vorstellungen von Lernen mit und ohne Institutionen durchzugehen, zu sehen, dass Lernen hier meist nur als abhängige Variable (von Lehren) vorkommt.

### Literatur

Haug, Frigga (2003): *Lernverhältnisse*. Hamburg  
 Haug, Wolfgang Fritz (1980): *Warenästhetik und kapitalistische Massenkultur 1, ‚Werbung‘ und ‚Konsum‘, systematische Einführung*, Berlin/West

<sup>10</sup> Welche inhaltlichen Widersprüche hier zum Tragen kommen, ist dabei noch nicht vor entschieden. Ihre inhaltliche Konkretisierung hängt von dem konkreten, aktual-empirischen Problem und den von da aus inhaltlich zu analysierenden, aktuellen gesellschaftlichen Bedeutungen, also der Frage, welche gesellschaftlichen Denkformen akzentuiert wurden, ab.

- Holzcamp, Klaus (1970). Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis. In: *Psychologische Rundschau*, 21. Jg., Heft 1, 1-22
- ders. (1973). *Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion von Wahrnehmung*. Frankfurt/M
- ders. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M
- ders. (1983a). „We don't need no education...“. In: *Forum Kritische Psychologie* 11, 113-125
- ders. (1983b). Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen? Oder: Über die Widersprüchlichkeit fortschrittlicher Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. In: *Demokratische Erziehung*, H1, 52-59
- ders. (1984). Kritische Psychologie und phänomenologische Psychologie. Der Weg der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. In: *Forum Kritische Psychologie* 14, 5-55
- ders. (1986). Die Verkennung von Handlungsbegründungen als empirische Zusammenhangsannahmen in sozialpsychologischen Theorien: Methodologische Fehlorientierung infolge von Begriffsverwirrung. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 17, 216-138; nachgedruckt 1987 in FKP 19, 23-58
- ders. (1990). Worauf bezieht sich das Begriffspaar „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“? In: *Forum Kritische Psychologie* 26, 35-45
- ders. (1990a). Über den Widerspruch zwischen Förderung individueller Subjektivität als Forschungsziel und Fremdkontrolle als Forschungsparadigma. In: *Forum Kritische Psychologie* 26, 6-12
- ders. (1991). Lehren als Lernbehinderung? In: *Forum Kritische Psychologie* 27, 5-22
- ders. (1992). „Hochbegabung“: Wissenschaftlich verantwortbares Konzept oder Alltagsvorstellung? In: *Forum Kritische Psychologie* 28, 5-19
- Marx, Karl (1957ff). *Das Kapital*. Marx Engels Werke 23-25, Berlin/DDR
- ders. (1953). *Grundrisse einer Kritik der politischen Ökonomie*. Berlin/DDR
- Markard, Morus, und Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis (2000). *Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung. Wider Mainstream und Psychoboom. Konzepte des Ausbildungsprojektes „Subjektwissenschaftliche Berufspraxis“ an der Freien Universität Berlin*. Hamburg
- Projekt Subjektentwicklung in der frühen Kindheit (SUFKI) (1984). Theoretische Grundlage und methodische Entwicklung der Projektarbeit. In: *Forum Kritische Psychologie* 14, 56-81
- Dies. (1985). „Subjektentwicklung in der frühen Kindheit“: Der Weg eines Forschungsprojekts in die Förderungsunwürdigkeit. In: *Forum Kritische Psychologie* 17, 41-125
- Ulmann, Gisela (1987). *Über den Umgang mit Kindern*. Frankfurt/M