

Frigga Haug

Zur kritischen Psychologie von Widerstand. Oder Zum Verhältnis von Theorie und Praxis¹

Erstes Kapitel – Es geht um Handlungsfähigkeit

In seinem Standardwerk *Grundlegung der Psychologie* (1983) stellt Klaus Holzkamp die Frage nach der Herausbildung individueller Handlungsfähigkeit von vornherein in den Zusammenhang gesellschaftlicher Fremdbestimmung.

„Es ist mithin zu klären, welche mehr oder weniger unspezifische Form *die gesellschaftliche Einschränkung/Bedrohung der Handlungsfähigkeit* im Zuge der Ontogenese vom *sachlich-sozialen Signallernen* über die ‚Sozial-intentionalität‘ bis zur ‚Bedeutungsverallgemeinerung/Kooperativität‘ annimmt, wie also hier in der mit der Spezifizierung erreichten *neuen Qualität der Verfügungserweiterung* gleichzeitig (gleichsam als Vorbereitung auf die fremdbestimmte Erwachsenenexistenz) eine entsprechende *Qualität der Verfügungseinschränkung* gegeben und so die erreichte *Verfügungserweiterung widersprüchlich zurückgenommen und gebrochen* ist.“

Oder einfacher formuliert „in welcher Weise also einerseits die *individuelle Reproduktion von Unterdrückungszusammenhängen* im herrschenden Interesse während der Ontogenese eingeübt wird, und in welcher Weise andererseits die *Möglichkeit des subjektiven Widerstands* dagegen sich in der Ontogenese ausprägen und spezifizieren kann“ (459). Diese Frage bleibt aktuell. Mit seinen Begriffsvorschlägen *restriktive* oder *verallgemeinerte Handlungsfähigkeit* verschiebt Holzkamp die landläufige Vorstellung, man sei entweder handlungsfähig oder nicht, in die Untersuchung eines widersprüchlichen Zusammenhangs. Er macht Vorschläge für die Erforschung des individuellen Entwicklungsprozesses zur Frage, welche Unterwerfungshaltungen und Handlungen in eigener Kindheit erlernt wurden und betont, dass sie im bewussten Verhalten zu sich selbst aufgearbeitet werden können und überwindbar sind (u.a. 1983 500ff, insbes. 506), kurz, er stiftet auch an zu einem Projekt *Erinnerungsarbeit*. Bei allgemeiner Zustimmung bleibt mir gleichwohl aus der Arbeit mit den sorgfältigen Darlegungen ein Unbehagen, das nicht allein der sprachlichen Wendung „restriktiv“ und „verallgemeinert“ gilt – dem auch –, son-

¹ Für das letzte Heft von FKP zusammengestellt aus mehr als 40 Jahren „meiner“ kritischen Psychologie – in Diskussion mit Klaus Holzkamp und vor allem Ute Osterkamp

dem mich zugleich dem Zweifel nachzugehen auffordert, ob im Problem-aufriß und seiner Veranschaulichung nicht Entscheidendes fehlt.

Die kulturelle Wende

Diesem Zweifel soll mit der Hoffnung auf Weiterarbeit zunächst mit der Erfahrung begegnet werden, die ich in der Lehre mit der Studie von Paul Willis, *Spaß am Widerstand*² machte, und diese damit zur Diskussion vorgelegt werden. Diese Wahl ist nicht willkürlich. Willis fragt in seiner einflussreichen Studie, die eine kulturelle Wende in verschiedenen Disziplinen beförderte, im Grunde wie Holzkamp nach der alternativen Her-ausbildung von Unterwerfung oder von Widerstand, wengleich – im Zu-sammenhang mit dem Institut für Kulturwissenschaften in Birmingham –, kulturtheoretisch, nicht ontogenetisch.

Willis zeigt auch etwas Anderes, das über die alternative Fassung von restriktiv vs. verallgemeinert, wie sie in der Kritischen Psychologie wesentlich aufgenommen und tradiert ist, hinausgeht und auf die Verarbeitung von Widersprüchen selbst setzt. Seine Studie über die *Selbstunterwerfung in der Form des Widerstands* gegen unterdrückerische Strukturen und Institutionen, die doch zugleich die Tür in die Welt waren, brachte auch die Annahmen und Begriffe aus dem Projekt Automation und Quali-fikation, das in der Gründungsphase der Kritischen Psychologie im Rah-men und selbst am Institut für Kritische Psychologie an der FU Berlin forschte, in neue Bewegung. Wir³ fühlten uns bestätigt und gestärkt, aber auch verunsichert. Wir sahen die Verknüpfung getrennter Bereiche, und lebendig wurden die Lehren, dass Widerstand als solcher nichts Gutes war, sondern wiederum die bestimmte Negation und daher ein Verhalten braucht, das vielleicht am besten mit dem Begriff *dialektisch* zu fassen ist. So brachte die Aneignung von Willis eine „kulturelle Wende“ auch in unsere Projekte, die von Anfang an auch praktisch politisch war und blieb.

Alltag und neue Lehre

Meine Assistentinnenzeit am Psychologischen Institut der FU war nach vier Jahren abgelaufen. Die Vollversammlung der Lehrenden, Studierenden, „anderen Dienstkräften“ entschied, längerfristig den Bereich „klini-

² (dt. 1979, neu übersetzt Hamburg 2013; englisch – Learning to Labour 1977)

³ Ich schreibe hier von „Wir“, weil ich als Assistentin am Psychologischen Institut Leiterin dieses Forschungsprojekts war, das kollektiv arbeitete und von daher das Singular-Ich unangebracht wäre.

sche Psychologie“ auszubauen und durch eine weitere Stelle zu verankern, nicht den um Arbeit und Bildungsökonomie. So migrierte ich als Lehrende nach Hamburg an eine Universität des Zweiten Bildungswegs, an der also Erwachsene mit ihrer Erfahrung aus dem Berufsleben auch ohne Abitur studieren konnten.

Aus meinen Erinnerungsnotizen zu der Lehre dort: In einem meiner ersten Semester lehrte ich *Empirische Sozialforschung*. Der Titel hat sowohl auf die Studierenden wie auf mich eine einschläfernde Wirkung. Sie müssen diesen Kurs besuchen, ich muss ihn lehren, ob wir wollen oder nicht. Also tun wir es, wenn auch nicht aus freien Stücken. Empirie – da steigt man aus den Höhen abstrakten Denkens hinab in die alltägliche Welt, ohne jedoch in ihr anzukommen. Denn Empirie meint im Studium Methodenlehre: Meinungsforschung, Umfrage, Fragebogen, Interview, Statistik, Quantität und Repräsentativität usw. Zwischen die luftigen Höhen begrifflicher Arbeit und die Niederungen schwierigen Alltags hat sich diese Art der Beschäftigung mit dem Leben der Menschen eingenistet wie eine weitere Blockade. Eine unüberschreitbare, denn dem Anspruch nach müsste ja in der Methodologie der gesuchte Schlüssel zum Alltagsleben sein, den man demnach finden kann, der aber, hält man ihn solcherart in Händen, endgültig das Schloss nicht öffnen wird, sondern im Gegenteil das Alltagsleben, das er zu zeigen versprach, als unaufschließbar beweist.

In diesem Empirie-Seminar, das so unbeliebt wie als Pflichtveranstaltung notorisch überfüllt war, sitzen also Menschen mit Berufserfahrung und dem Entschluss, sich „Bildung anzueignen, um Welt zu erkennen“ – wie eine in einem *Lerntagebuch*, das ich begleitend zu meinen Seminaren eingeführt hatte, schreibt. Und ich biete dafür diesen unbeliebten Kurs „Empirische Sozialforschung“ an! Auch um mich nicht selbst zu langweilen, entschieße ich mich, das Übliche in einem Schnelldurchgang als Vorlesung zu absolvieren und danach die Studierenden zu gewinnen. Dafür suche ich nach Stücken subjektorientierter Sozialforschung, wähle die *Arbeitslosenstudie aus Marienthal* (Paul F. Lazarsfeld, Marie Jahoda und Hans Zeisel, 1975), die Forschungsstudie *Grabe, wo du stehst* (Sven Lindqvist, 1989), und *Spaß am Widerstand* (Paul Willis, (1979/2013⁴)). Die Texte erarbeiten wir als Vorbereitung für ein Praktikum zu *Rechtsextre-*

⁴ Die Übersetzung wurde stark überarbeitet. Am Ende verdankt sie der zähen Ausdauer von Else Laudan, auch noch den Jargon der Jungen häufig aus dem Gegenteil in lesbare und erkennbare Worte zu fassen, ihre jetzige flüssige Gestalt. Eigentümlicherweise hat die fehlerhafte und unelegante Übersetzung die begeisterte Rezeption nicht verhindert. Unter den Worten wurde der Sinn gewissermaßen als Subtext aufgespürt und wahrgenommen.

mismus bei Jugendlichen, ein damals akutes Phänomen, dessen Aktualität sich auch heute, 2017, neu erweist. Schon in der zweiten Sitzung zu Willis spüre ich eine sich aufladende Spannung im Raum. Die Studierenden ergreifen den Text, eignen ihn sich an wie Ertrinkende einen Rettungsring in diesen sie überschwemmenden Seminaren mit dem vielen Stoff, dessen Brauchbarkeit schwer überprüfbar ist. Ich selbst finde die theoretischen Passagen bei Willis recht schwierig, die Übersetzung holprig, so übertrage ich den Stoff wiederum in kleinen Vorlesungen ins Verstehbare und verteile die eigentliche Empirie auf Gruppen von Studierenden, dass sie es den anderen vermitteln, also selbst lehrend lernen. Die erste solcherart von Studierenden gestaltete Sitzung bleibt mir unvergesslich.

Ich sprach, wie üblich, einleitende Bemerkungen begrifflicher Art und bat die Vorbereitungsgruppe, zum Vortrag nach vorn zu kommen. Die Studierenden waren ungewöhnlich unruhig, sie redeten miteinander, der Lärmpegel stieg; der Faden, der mich gewöhnlich mit ihnen verband, schien unversehens gerissen. Sie taten je individuell, was sie wollten. Eine strickte, einer stand mit dem Rücken zu mir. Ein anderer, es war ein gewandter Wortführer, ein Metalller mit gewichtiger Stimme und Ansehen, holte eine Zeitung heraus, entfaltete sie breit bis über den Nachbartisch und las. Ich bemühte mich um Fassung. Da warf jemand ein Papierknäuel durch den Raum. Eine meldete sich: *Ich muss mal zur Toilette*. Das war ganz unpassend, denn dies war ja keine Schulklasse mehr. Aber bevor ich mein Staunen ernsthaft prüfen konnte, wurde die Tür schon von außen aufgerissen und zwei Zuspätkommende traten laut, die Türe hinter sich wieder zuknallend, herein und flegelten sich auf die letzten noch freien Stühle. Das Ganze war so ungewöhnlich, dass mir plötzlich spät ein Licht aufging. Dies war weder eine Demonstration, dass sie nicht mehr lernen wollten, auch keine Kritik am Stoff oder an der Lehrenden, dies war längst schon das kollektive Referat zu Willis. Und jetzt endlich kam auch die verantwortliche Vorbereitungsgruppe strahlend nach vorn und setzte mit einem Kommentar zum eben durchlittenen inszenierten Seminarbeginn ein.

Sie erklärten begrifflich zugespitzt und sichtlich engagiert. Sie identifizierten sich ebenso mit den widerständigen Willisknaben wie alle übrigen im Raum. Es war, als sprächen sie über sich und begriffen sich jetzt und begriffen den Vorgang auch nicht, weil sie an allen Ecken ihrer eigenen Zustimmung zugleich auf eigene Ablehnung der Willisknaben und deren Haltungen stießen, ein Widerspruch, den sie selbst jetzt noch erarbeiten mussten. Sie schrieben in ihre Lerntagbücher. Eine Studentin:

„Eigentlich sind mir die Jungen bei Willis fast ausschließlich im Zusammenhang mit Erinnerungen an meine Schulzeit sympathisch, und zwar, weil ich mir wünsche, ich hätte die Fähigkeit besessen, mich kreativ zur Wehr zu setzen und mich nicht als Opfer zu erleben.“

Werden die Willisknaben in ihrer aufrührerischen Haltung geliebt, so wird auch schnell klar, dass die konkreten Äußerungsformen dieser Widersetzlichkeit den eigenen Intentionen diametral zuwiderlaufen. Der Widerspruch erlaubt, die zum Begreifen nötige Distanz mit Humor zu verbinden. „Gehen wir heute Pakis kloppen“, wird zu einer Art Losung, dass schärfste Kritik mit Scham und Humor zugleich verbunden werden kann, denn alle Studierenden waren ihrem Anspruch nach selbstverständlich antirassistisch, und die Möglichkeit, Pakistani gemeinsam zu verhauen, war undenkbar für sie und doch auszusprechen als anderer Widerstand. Es kam eine Bewegung in den Lernprozess, die von weither verkrustetes Bewusstsein aufrührte:

„Der Kurs hat den Kursrahmen gewissermaßen gesprengt. Ich konnte kaum abschalten. Irgendetwas im Kurs oder um ihn herum Aufgebrochenes schwirrte ständig in meinem Kopf rum. Altes wurde regelmäßig über den Haufen geworfen, neue Fragen entstanden. Grundsätzliche Fragen, wie z.B. nach dem Objekt oder Subjekt, haben sich oft gleichzeitig, fast strahlenförmig auf andere Bereiche ausgewirkt, sorgten bis in Freundschaften hinein für Aufruhr. Das widersprüchliche Denken ... konnte nicht mehr abgeschaltet werden.“

Das kann zwar hauptsächlich als große Unruhe entziffert werden, allerdings kann man sich einen Lernprozess wohl kaum als harmloses, spiegelglattes und ruhiges Erleben denken. Lernen braucht selbst eine längere Einarbeitungs- und Lebenszeit, ehe es möglich wird. Aber dann kann Unruhe als Glück erfahren werden und Aufruhr als gewollte Bewegung. So schreibt einer:

„Es ist ein tolles Gefühl, wie sich im Laufe der Stunde das ganze Puzzle der letzten Wochen ganz plötzlich einfach zusammenfügt ... Und dieses Bewusstsein erzeugt einfach Zufriedenheit und ein breites Grinsen. Das Verstehen des Zusammenhangs hat ein sehr aktives Moment bei mir erzeugt. Es endet nicht beim Zuklappen des Buches, denn jetzt regt es das Weiterdenken erst richtig an. Es hat mich angeregt, ... Lust und Sinn in der weiteren wissenschaftlichen Arbeit zu finden.“

Und ein anderer:

„Jedes Mal nach der Vorlesung ist mir mindestens ein sehr wichtiger Gedanke klargeworden, den ich schon lange unklar dachte [...]. Das ist überhaupt das Wichtigste am Lernen, alte Fragen, die ich nicht allein beantworten konnte, in der Gruppe zu klären.“

Lernen wird erfahrbar als gemeinschaftliche Selbstentfaltung.

Willis' Buch als Material setzt wie ein Katalysator als Erfahrung frei, was theoretisch gewusst war, dass, wie Marx das spricht, „die Menschen ihre Geschichte selbst machen, wenn auch nicht aus freien Stücken“. Grade, weil die handelnden Jungen so unfertig in die eigene Selbstverurteilung gehen und vielleicht auch, weil das im Buch angewandte Forschungsinstrument, die teilnehmende Beobachtung, selbst eine höchst fragwürdige Methode ist, weil sie das Wissen eben nicht eingreifend zum Wohl der Gruppe nutzt, sondern auf dem Beobachterposten verharrt, eröffnet sie doch auch Möglichkeiten der Wirklichkeitserkenntnis. So blieb das Buch ein Abenteuer, in das sich zu verstricken Aufschlüsse über die Gesellschaft, die Klassen, Haltungen, Lernen und Lehren, Selbstveränderung und Veränderung der Umstände, ja Kritik liefern kann bis heute. Und vor allem kann es Einsichten ermöglichen, die in doppelter Weise das „Wir“, das Kollektiv als Ausgangspunkt nehmen auch im individuellen Lernprozess und daher Menschen als gesellschaftliche Wesen fassen, als natürlich-sozial, deren Zusammenwirken auch im individuellen Entwicklungsprozess als gemeinschaftliche Praxis, als kulturell, nicht als „Zweierbeziehung“ (etwa Mutter oder Vater und Kind, wie dies bei Holzkamp in seinem Lernbuch meist angenommen scheint) untersucht werden müsste.

Zweites Kapitel – Erkennen ermöglichen oder Begreifen begreifbar machen. Lernen von Rosa Luxemburg

„Weltaufschluss vermitteln“ nannte Holzkamp in den Diskussionen im Psychologischen Institut unsere Lehr- und Schreibversuche. Schließlich waren wir alle aufgebrochen, eine Lehre in Kritischer Psychologie erst zu erarbeiten, gewissermaßen als Gründergeneration. Ich weiß nicht einmal, ob diese Wendung eine eigensinnige Prägung von ihm oder ob es ein ganz geläufiges Wort war. Der Auftrag war jedenfalls unmittelbar verständlich, auch wenn der Schlüssel selbst immer weiter zu suchen war. Auf dieser Suche fand ich grade für das Verhältnis von Theorie und Praxis besonders eindrückliche und aufzuhebende Lehren bei Rosa Luxemburg, die daher in diesem neuen Kontext zusammenzustellen und zum Erinnern empfehlen sind.

Gewohnt, Kultur ziemlich weit oben und die Masse der Menschen weit unten wahrzunehmen, verblüffen ihre Worte stets erneut:

„Die gesamte menschliche Kultur ist ein Werk des gesellschaftlichen Zusammenwirkens vieler, ist ein Werk der Masse. [...] Die Geschichte der Menschheit wimmelt von Heldensagen, von Großtaten einzelner, sie hallt vom Ruhme weiser Könige, kühner Feldherren, verwegener Entdeckungsreisender,

genialer Erfinder, heldenhafter Befreier. Aber all dies bunte und schöne Treiben einzelner ist gleichsam nur das äußere geblümete Kleid der menschlichen Geschichte. Auf den ersten Blick ist alles Gute und Böse, das Glück wie die Not der Völker Werk einzelner Herrscher oder großer Männer. In Wirklichkeit sind es die Völker, die namenlosen Massen selbst, die ihr Schicksal, ihr Glück und ihr Wehe schaffen.“ (GW 4, S. 206)

Die Sätze stehen gegen Heldenverehrung, vor allem gegen eine Geschichtsschreibung, die nur die Oberen und diejenigen kennt, die gesiegt haben, und plädieren für eine „Geschichtsschreibung von unten“, wie die spätere Bewegung im Gefolge der 1968er Studentenrevolution hieß. Aber es geht ja nicht nur darum, die Unteren als die in der Geschichte Vergessenen hervorzuzeigen. Weit schwieriger behauptet Luxemburg in diesem kurzen Textstück, dass die in die Hände von Herrschenden gefallenen Unterdrückten diese Unterdrückung, diese Ausschaltung aus gesellschaftlicher Gestaltung selber machen, ihr „Glück und Wehe“ selber schaffen.

Man erfährt, dass ein eingreifendes Handeln gegen Unterdrückung es in erster Linie mit den unterdrückten Menschen selbst zu tun hat mit der Aufforderung, dass sie ihr Schicksal bewusst in eigne Hände nehmen, sich einmischen. Es gilt also um Bewusstsein, um Haltung, gegen Subalternität zu streiten und dies in Kritische Psychologie zu übersetzen.

Von Marx, Lassalle und Luxemburg ist dieser Satz überliefert: „Die Menschen machen ihre Geschichte selbst, wenn auch nicht aus freien Stücken.“ Der Satz präsentiert schon das Problem, wenn auch nur als Andeutung. Die einzelnen sind nicht frei, Gesellschaftsgestaltung, Geschichte in eigne Hände zu nehmen. In Ausbeutungsverhältnissen, ohne gesellschaftliche Macht sind sie zudem an Gewohnheiten, an die Enge häuslichen Lebens oder rigoroser Arbeitsteilung gefesselt. So stehen ihren gestaltenden Eingriffen nicht nur die Produktionsverhältnisse entgegen, wie man sich äußere strukturelle Faktoren denkt, sie stehen sich auch selbst im Wege, da sie auch als Subalterne nicht untätig sind, sondern eben als solche an den Fesseln mitschmieden, die sie halten. (Ich fasse dies als Aufforderung zu „Erinnerungsarbeit“ und begrifflich als „Herrschaftsknoten“). Das Problem des politischen Eingriffs stellt sich also für Luxemburg auf verschiedenen Ebenen: auf der der Produktionsverhältnisse – sie verfasst scharfe kapitalismuskritische Analysen und kommt zu dem Resultat, dass auch deshalb Einhalt geboten werden muss, weil der Kapitalismus in eine so mörderische Zukunft hineinrast mit Hunger, wachsender Armut auf der einen Seite, unermesslichem Reichtum auf der anderen und immer weiter mit der Verelendung der Dritten Welten und Krieg (eine Vision, deren Zeitzeugen wir sind), sodass es am Ende nur ein entweder/oder gibt: „So-

zialismus oder Barbarei“. Aber weit entfernt davon, dies als Gesetz oder gar historischen Automatismus zu fassen, denkt Luxemburg die Notwendigkeit des proletarischen Eingriffs, um die Gesellschaft vor dem Untergang zu bewahren. Dieser bleibt historische Möglichkeit:

„Der Sozialismus ist Notwendigkeit geworden nicht bloß deshalb, weil das Proletariat unter den Lebensbedingungen nicht mehr zu leben gewillt ist, die ihm die kapitalistische Klasse bereitet, sondern deshalb, weil, wenn das Proletariat nicht seine Klassenpflichten erfüllt und den Sozialismus verwirklicht, uns allen zusammen der Untergang bevorsteht.“ (GW 4, 494)

Trotz der sprachlichen Wendungen – wie Proletariat und Klassenpflichten –, die den Text als Vergangenen zeichnen, bleibt gleichwohl aktuell verständlich was gemeint ist. Das Politikmachen stellt sich auf der Ebene des „Volkes“, der „Masse“, der „Menge“, deren Verantwortung der Umsturz der Verhältnisse, das Gebot des Einhalts ist. Wir könnten dies heute die Ebene des Politisch-Kulturellen nennen bis hin zum Eingreifen in die Frage von Persönlichkeitsbildung, also auch des Psychischen und so einer Kritischen Psychologie. Luxemburgs Grundgedanke ist: die sozialistische Umgestaltung kann nur ein Werk der Massen sein, die dafür allerdings geschult sein müssen.

Die für diesen Prozess bzw. sein Resultat gebrauchte Vokabel ist *Reife*. Dieses Wort wurde im Diskurs der damaligen Arbeiterbewegungsführung immer wieder als ein Zustand aufgefasst, auf den, wie bei landwirtschaftlichen Produkten, gewartet werden sollte; Luxemburg aber denkt ihn als eine Art „Selbstentwicklung“, die in der Bewegung ruckhaft geschieht und von der Partei unterstützt werden kann. Wesentlich für unseren Zusammenhang einer Kritischen Psychologie ist es auch hier, die Bewegung der Menschen, das Kollektiv und in ihm jeden einzelnen zu fassen. Demgemäß ist auch diese Schulung zuallererst eine Handlung der Massen selbst, sofern sie in Bewegung sind.

„Heute, wo die Arbeiterklasse sich selbst im Laufe des revolutionären Kampfes aufklären, selbst sammeln und selbst anführen muss ...“ (GW 2, 148) oder „Mit der Psychologie eines Gewerkschaftlers, der sich auf keine Arbeitsruhe bei der Maifeier einlässt, bevor ihm eine genaue bestimmte Unterstützung für den Fall seiner Maßregelung im Voraus zugesichert wird, lässt sich weder Revolution noch Massenstreik machen. Aber im Sturm der revolutionären Periode verwandelt sich eben der Proletarier aus einem Unterstützung heischenden vorsorglichen Familienvater in einen 'Revolutionsromantiker', für den sogar das höchste Gut, nämlich das Leben, geschweige das materielle Wohlbefinden im Vergleich mit den Kampfidealen geringen Wert besitzt.“ (GW 2, S. 133)

Wir brauchen also eine Vorstellung, wie aus den einzelnen, die an der eigenen Unterdrückung aktiv teilhaben, Menschen werden, die sich so verändern, dass ihnen die Veränderung der Gesellschaft zu einer Stätte, in der Gerechtigkeit und Freiheit bestimmend sind, lebensnotwendig wird.

Wiewohl man denken könnte, dass Luxemburg am ehesten mit ihrem energischen Eintritt für Führung und für Partei veraltet ist – schließlich sind beide Begriffe nicht zuletzt durch die Geschichte der staatssozialistischen Länder dermaßen in Verruf gekommen, dass schon ein Nachdenken über organisierende und zusammenfassende Kräfte auf Widerwillen bei uns stößt – sind ihre Vorstellungen bei näherem Studium überraschend aktuell und brauchbar. Die Führung gibt den Massen „politischen Ausdruck, Losung und Richtung“, aber sie dient den Massen, nicht umgekehrt. Die politische Leitung übernehmen heißt, „dass in jeder Phase und jedem Moment die ganze Summe der vorhandenen und bereits ausgelösten, betätigten Macht des Proletariats realisiert wird ... nie unter dem Niveau des tatsächlichen Kräfteverhältnisses“ (GW 4, S. 149f).

Bei Luxemburg verändert diese andere Anordnung von Dienen und Führen die Bedeutung der Worte. Nehmen wir *Disziplin*: So kann die

„sozialdemokratische Disziplin niemals bedeuten, dass sich die achthunderttausend organisierten Parteimitglieder dem Willen und den Bestimmungen einer Zentralbehörde, eines Parteivorstandes zu fügen haben, sondern umgekehrt, dass alle Zentralorgane der Partei den Willen der achthunderttausend organisierten Sozialdemokraten auszuführen haben“ (GW 3, S. 39).

Auch dieser Vorgang ist in Bewegung: die Parteibehörde wird bürokratisch, wenn die Masse schläft. Luxemburg kommt zu dem Schluss, dass die „proletarische Masse keine ‚Führer‘ im bürgerlichen Sinne braucht, dass sie sich selbst Führer ist“ (GW 3, S. 42).

Dies besagt im Grunde doch, dass die Befreiung der Menschen ihr eigenes Werk sein muss oder die gewährte Veränderung von oben keine Befreiung, sondern eine andere Form von Subalternität ist.

„Es muss auch offen gesagt werden: Erst dann, erst bei der Umkehrung des jetzigen abnormen Verhältnisses würde das Parteileben auf normaler Basis stehen. Die Befreiung der Arbeiterklasse kann nur das Werk der Arbeiterklasse selbst sein, sagt das *Kommunistische Manifest*, und es versteht unter Arbeiterklasse nicht etwa einen sieben- oder auch zwölköpfigen Parteivorstand, sondern die aufgeklärte Masse des Proletariats in eigener Person. Jeder Schritt vorwärts im Emanzipationskampfe der Arbeiterklasse muss zugleich eine wachsende geistige Verselbständigung ihrer Masse, ihre wachsende Selbstbetätigung, Selbstbestimmung und Initiative bedeuten.“ (GW 3, S. 38)

Mit den Subjekten zu beginnen – wie Luxemburg – bedeutet, auf Erfahrung zu setzen, aufs Mitmachen, aufs Experiment, Gesellschaft von unten zu machen. So wird Schulung für sie ein leidenschaftlich besetzter Hoffnungsträger, welche die Unterdrückten und Ausgebeuteten befähigen soll, selbst strategisch zu handeln.

Wie so viele Begriffe gehört auch der der Schulung, den Luxemburg wählt, ebenso wie Erziehung und Aufklärung zu den inzwischen der Ächtung anheimgefallenen Worte. Mit dem historischen Recht, ein von oben nach unten diktiertes Lernprogramm für falsch zu halten, wird allerdings zugleich eine Möglichkeit vertan, dem gewollten Prozess der Instandsetzung der Menschen, ihr Geschick in eigne Hände zu nehmen, eine Sprache zu geben. Versuchen wir es ein weiteres Mal mit Luxemburg: Unter Schulung begreift sie die notwendige Übermittlung von Wissen und die Übung der Fähigkeit, Fragen zu stellen, die zum Handeln nützen. Sie spricht von Erziehung und Aufklärung (vgl. u.a. GW 4, 482f) und versteht dies als Aufruf, mehr brauchbares Wissen zur Verfügung zu stellen und hervor zu bringen. In ihren Zeitungsartikeln finden wir einen großen Umfang von Wissen als Schulungsmaterial für die Leser aufbereitet. Schulung selbst ist für Luxemburg wie Lernen in erster Linie Selbsttätigkeit der Massen.

„Ich meine, die Geschichte macht es uns nicht so bequem, wie es in den bürgerlichen Revolutionen war, dass es genügte, im Zentrum die offizielle Gewalt zu stürzen und durch ein paar oder ein paar Dutzend neue Männer zu ersetzen. Wir müssen von unten auf arbeiten, ... dass wir die Eroberung der politischen Macht nicht von oben, sondern von unten machen müssen.“ (GW 4, 510)

Eine Schule des Lernens ist also die Praxis. Luxemburg knüpft an das berühmte Marxzitat aus den *Thesen über Feuerbach* an, das zumindest als praktische Anweisung an sozialistische Politik in Vergessenheit geraten ist:

„Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis gefasst und rationell verstanden werden.“ (MEW 3, 5)

Sie baut diesen Gedanken mit großer Eindringlichkeit wieder und wieder aus. Sie fasst Schulung als Resultat politischer Praxis durch die Arbeitenden selbst, und dabei zugleich als die Übermittlung des nötigen strategischen Wissens durch die Parteiintellektuellen.

Lernen des Politischen durch Praxis bleibt ebenso historische Notwendigkeit wie pädagogisches Konzept. Solche Vorstellungen entwickelt Luxemburg vor allem im Zusammenhang mit Überlegungen zur „Diktatur des Proletariats“. Schließlich geht es dabei darum, dass die bisher Unterdrückten nun Führung übernehmen sollen. Die Schulung, die sie dafür brauchen, wird gewissermaßen experimentell anzueignen sein. „Die Mas-

se muss, indem sie Macht ausübt, lernen, Macht auszuüben. Es gibt kein anderes Mittel, ihr das beizubringen.“ (GW 4, 509f)

Luxemburg setzt auf das Experiment der Arbeiter- und Soldatenräte⁵, für das sie die Massen keineswegs als „reif“ genug erachtete, wohl aber annahm, sie könnten die Ausübung der „öffentlichen“ Gewalt lernen, indem sie es tun. Das Experiment ist gescheitert. Es bleibt aber doch der wichtige Gedanke, dass Lernen aus Erfahrung eine wesentliche Grundlage von politischer Selbstbestimmung sein muss.

Bis hierher scheint bei Luxemburg Praxis dominant – von Theorie noch wenig die Rede. Gleichwohl geht es in meinem Versuch darum, mit Luxemburg für unsere Problematik von Theorie und Praxis im Lehren und Lernen so vorzugehen, dass nicht in einfacher Negation statt autoritärer Erziehung durch Unterwerfung „antiautoritäre Erziehung“ angesagt ist – jeder macht, was er oder sie will, bloße Beliebigkeit; sondern dass die Hoffnung auf Entfaltung und Gestaltung gesetzt wird, die zugleich zielgerichtet ist und nicht, wie heute im Trend, Selbstbestimmung mit Zerstreuung, Vereinzeln und Konsumdemokratie in eins setzt. Das Problem ist, wie nicht-edukationistisch vorgegangen und doch von Anleitung oder „Führung“ gesprochen werden kann. Mit anderen Worten lese ich Luxemburg an dieser Stelle mit der Frage, wie ihre Praxis – sie nennt sie „Kleinarbeit“ oder „Alltagsarbeit“ – selbst theoretisch vermittelt ist.

Sie nennt dies „*revolutionäre Realpolitik*“, begründet mit Marx, und setzt in dieser fast antagonistischen Zusammenstellung von revolutionär mit Real-, also Reformpolitik das Thema von Theorie und Praxis in dynamisch bewegender Weise fort. Der zentrale Satz, in dem der Spannungszusammenhang seinen Namen erhält, antwortet zugleich auf unsere Frage nach dem Theorie-Praxis-Nexus:

„Vor allem aber, was gibt uns einen Maßstab bei der Wahl der einzelnen Mittel und Wege im Kampfe, zur Vermeidung des planlosen Experimentierens und Kraft vergeudender utopischer Seitensprünge? Die einmal erkannte Richtung des ökonomischen und politischen Prozesses in der heutigen Gesellschaft ist es, an der wir nicht nur unseren Feldzugsplan in seinen großen Linien, sondern auch jedes Detail unseres politischen Strebens messen können. Dank diesem Leitfaden ist es der Arbeiterklasse zum ersten Mal gelungen, die große Idee des sozialistischen Endziels in die Scheidemünze der Tagespolitik umzuwechseln und die politische Kleinarbeit des Alltags zum ausführenden Werkzeug der großen Idee zu erheben. Es gab vor Marx eine von Arbeitern geführte bürgerliche Politik, und es gab revolutionären Sozialismus. Es gibt erst seit Marx und durch Marx sozialistische Arbeiterpolitik, die zugleich und in vollstem Sinne beider Worte revolutionäre Realpolitik ist.“ (1/2, 373)

⁵ Vgl. insbesondere ihre Ausführungen zum *Gründungsparteitag* (GW 4, 484).

Luxemburgs eigenes Theorie-Praxis-Verständnis findet sich explizit in ihren ökonomischen Schriften (GW 5)⁶. Als Fazit und Ergebnis nennt sie Selbstkritik als wesentlich für Theorie, die nicht einfach Methode ist, die angewandt werden kann, sondern eine ständige Aufforderung, das theoretisch Erkannte und Begriffene immer wieder den in Veränderung sich bewegenden Praxen auszusetzen und neu zu begreifen – also alle Dinge im Fluss der Bewegung aufzufassen, an der vergänglichen Seite die Möglichkeiten des verändernden Eingreifens zu zeigen. Diese Kritik ist zugleich die Bewährung in der Praxis. Es gibt nicht *eine* Praxis – *eine* Theorie, sondern der Zusammenhang beider ist die entscheidende Frage.

Der Weg ist eine Gratwanderung, bei der wir jeweils auf der einen oder anderen Seite herunterzufallen drohen – gerade dann, wenn unsere eigene Theorie und Praxis nicht in den Mainstream gehören, sich nicht unmittelbar auszahlen, sondern kritisch zur herrschenden Gesellschaft stehen und damit unpraktisch zu sein scheinen. Stets gibt es die Versuchung, in pragmatischen Praktizismus zu verfallen auf der einen Seite, auf der anderen, Theorie gegen Erfahrung abzuschotten, zu dogmatisieren, kurz: folgenlos zu theorisieren und blind zu praktizieren.

Nach dieser Relektüre komme ich zu dem Resultat: Keine Theorie ist gut genug für die Praxis, wenn sie nicht stets erneuert wird. Keine Praxis im Sinne emanzipatorischen Eingreifens kann gut sein, die nicht kontinuierlich theoretisch hinterfragt und verbessert wird.

Drittes Kapitel – Theorie und Praxis in der Kritischen Psychologie – exemplarisch:

Besonders wichtig für diesen Versuch des erinnernden Aufarbeitens ist die Auseinandersetzung in der Kritischen Psychologie selbst um die Anwendung „der Theorie“ in „der Praxis“, die sie von Beginn an begleitet.

Ute Osterkamp arbeitet seit vielen Jahren sorgfältig an der Begründung kritischer Subjektivwissenschaft. In der letzten allgemein zugänglichen Arbeit „Soziale Selbstverständigung als subjektivwissenschaftliches Erkenntnisinteresse“ formuliert sie noch einmal explizit den „Subjektstandpunkt“ als einen, von dem her die Ausführungen zum „Ausbildungsprojekt Sub-

⁶ Im Band 5 der Schriftenausgabe als „Einführung in die Nationalökonomie“ und „Die Akkumulation des Kapitals. Ein Beitrag zur ökonomischen Erklärung des Imperialismus“ und „Die Akkumulation des Kapitals oder Was die Epigonen aus der Marxschen Theorie gemacht haben“ veröffentlicht Berlin/DDR 1975. Der inzwischen übersetzte und veröffentlichte Band VI ihrer Schriften ist von mir noch nicht durchgearbeitet.

jektwissenschaftliche Berufspraxis“ (2000, eingeführt von Morus Markart und Christina Kaindl u.a.) zur Problematik der Praktiker und Studierenden als „Außenstandpunkt“, als nicht verträglich mit dem Vorhaben Kritischer Psychologie kritisiert werden. Der Aufsatz ist veröffentlicht in FKP 52, 2008, und Leserinnen des FKP bekannt bzw. leicht für sie nachlesbar, sodass ich mich an dieser Stelle auf einige zentrale Punkte beschränke, deren weitere Diskussion mir wesentlich scheint.

Unter vielfältig zitierendem Rückbezug auf Holzkamp zeigt Osterkamp Kritische Psychologie als kollektiven Entwicklungsprozess, der gerade darin besteht, das Auseinander von psychologischer Theorie und ihrer Praxis zu überwinden, indem von den Praxen der Menschen ausgegangen wird, die diese unter entfremdeten Bedingungen zur Subalternität bringen. Es komme darauf an, eine Kritische Psychologie zu begründen, die in ihrer eigenen Entwicklung selbstkritisch verfährt und daher die praktischen Erfahrungen als Ausgangspunkt nimmt und stets weiter zum Sprechen bringt. Im Bewusstsein, dass sowohl die Alltagssprache als auch die Wissenschaftssprache dem Herrschaftswissen – wenn auch unterschiedlich – ausgesetzt sind, ja dieses sowohl individuell als auch in vorgeblicher Allgemeinheit bestätigen und stärken, müsse eine eigene Wissenschaftssprache herausgebildet werden.

In ihrer Kritik weist Osterkamp nachvollziehbar nach, dass die Fragestellung und Durchführung des von ihr diskutierten Praxisprojekts ganz offenbar von dem Missverständnis geleitet ist, es gebe gewissermaßen einen Satz kritisch-psychologischer Grundannahmen, die bloß angewendet werden müssten, statt dauernd überprüft und verändert zu werden. Sie zeigt auf, dass diese Auffassung im „Praxisprojekt“ geradezu notwendig dazu führt, einen Kreis Eingeweihter im Stande des Wissens zu konstruieren, denen gegenüber die Uneingeweihten belehrt, eingewiesen, erzogen werden müssen. Es werde viel Aufwand mit der Rechtfertigung getrieben, die Erfahrungen der jeweils anderen nicht anzuhören, deren Fragen normativ und individualistisch zu verkürzen, um so am Ende Kritische Psychologie als Lehre vom widerständigen Charakter moralistisch zu dogmatisieren, sie zu einer Glaubensfrage zu machen und damit um ihren revolutionären Charakter zu bringen.

Osterkamps Kritik auf wenigen Seiten ist nachvollziehbar und grundlegend. Umso erstaunlicher ist es, dass dieser Beitrag nicht sogleich zu einer großen öffentlichen Diskussion geführt hat, sondern stillschweigend weitere FKPs folgen konnten, die unbeeindruckt sich durch die Landschaft der Worte mühten, ihre Aufgabe darin sahen, „kritisch-psychologische Begriffe“ anzuwenden.

So nachvollziehbar ihre Kritik an den Anwendungsbemühungen Kritischer Psychologie ist, so scheint mir doch die Gegenüberstellung von Außen- und Subjektstandpunkt die Problematik nicht ausreichend zu fassen. Die Dichotomie von Theorie und Praxis, deren Überwindung Osterkamp selbst zum Kern Kritischer Psychologie erklärt, wird von ihr nicht in Bewegung gebracht. Sie macht das Problem, dass Theorie und Begriff dem unmittelbaren unreflektierten Handeln etwas Entscheidendes und Notwendiges voraushaben, gar nicht zum Thema, bearbeitet das Gegeneinander von Theorie und Praxis also nicht wirklich. Anstelle einer Ausführung meiner anderen Sichtweise, verweise ich hier auf meinen Beitrag, *Erfahrungen in die Krise führen* von vor mehr als drei Jahrzehnten, den ich neuerlich in meinem Vortrag zur Verleihung der Ehrendoktorwürde an der Universität Roskilde zur Problematik von *Kritik* aktualisiert habe⁷. An dieser Stelle möchte ich in eine längst fällige Diskussion mit Ute Osterkamp an einem anderen Punkt eintreten und einige Fragen stellen.

Ich habe verstanden, dass in der Kritik an Markard u.a. die Lehre von Grundannahmen und Hauptbegriffen umgebaut werden sollte durch den Vorschlag, eine „Perspektivenverschränkung“ vorzunehmen. So nützlich ich den Verweis finde, nicht von kategorischen Lehrsätzen auszugehen und „ihrer richtigen Verwendung“, sondern eine „Verschränkung“ der Perspektiven anzunehmen, so wenig sehe ich bislang, wie die Aufforderung zur Perspektivenverschränkung den nötigen Schritt über die bürgerliche Moral hinausgeht. Es kann ja nicht darum gehen, als Mitmensch darauf zu achten, dass man in anderen sich selbst sieht und also keinem etwas zufügt, was man selbst nicht will oder – christlich – andere behandelt wie sich selbst. Was also soll Perspektivenverschränkung meinen und aufschließen? Zum Menschenbild der „Kritischen Psychologie als marxistische Subjektwissenschaft“ gehört, dass man selbstkritisch anders handeln kann als seinen Reflexen zu folgen, sodass ihre Lehren ungleich der Verhaltenstherapie nicht auf programmierbarer Einübung bestehen. Anders als unter entfremdeten kapitalistischen Bedingungen ist nicht individuelles Siegen in der Konkurrenz Maßstab für menschliche Größe, sondern das für alle Beste wird das Ziel und damit ein in die gesellschaftlichen Bedingungen eingreifendes Handeln, das zusammen mit anderen gefasst und verwirklicht werden soll. In diesem Zusammenhang wird häufig mit Begriffspaaren gearbeitet (wie z.B. „Festgelegtheit/Modifikabilität“ und eben auch „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“). Ich

⁷ Der Vortrag zur Kritik erscheint auf Englisch an der Universität Roskilde und wird zur Zeit überarbeitet für *Argument* 322 2017 zur Thematik *Philosophie der Praxis*.

halte an dieser Stelle inne, um dieses Begriffspaar einer genaueren Prüfung zu unterziehen. In seiner Zusammenstellung als alternative Weisen, Handlungsfähigkeit zu erlangen, vermeidet es keineswegs eine wertende und daher auch moralistische Verkürzung. Dass es sich nicht einfach um eine individuelle Fähigkeit handelt, als einzelner zu gewinnen, sondern Handlungsfähigkeit notwendig menschlich sozial sein muss, steht dem Begriff nicht auf die Stirn geschrieben. Im Gegenteil lädt die Einfügung in ein gegensätzliches Paar zur verkürzten Verwendung eines Entweder/Oder geradezu ein. Zugleich scheint es mir als „neue Wissenschaftssprache unglücklich und nicht als Schlüssel verständlich und brauchbar. Um handlungsfähig zu sein, kann man Kompromisse eingehen, sich opportunistisch anpassen, sich selbst schädigen usw.; wenn wir aber das Resultat als „restriktive“ Handlungsfähigkeit bezeichnen, geben wir eine Wertung ab – und dies nicht in allgemein verständlichen Worten, sondern mit Begriffen, die es uns verwehren, weiter vom „Subjektstandpunkt“ aus zu sprechen. So wie niemand danach strebt, sich zu schaden, kann auch keiner restriktive Handlungsfähigkeit zu erlangen suchen. Auch Holzkamp verwickelt sich ungut in die Wortfolge, wenn er davon spricht, dass sich schon „*Vorformen* der Alternative des Strebens nach *restriktiver* Handlungsfähigkeit im bestehenden Verfügungsrahmen oder *verallgemeinerter* Handlungsfähigkeit in Erweiterung des Verfügungsrahmens ausmachen“ lassen (Grundlegung, 461 f). Man sieht zudem, dass die Alternative zum Restriktiven mit dem verständlicheren Ausdruck „verallgemeinert“ auch nicht verständlich auf den Begriff bringt, was gesagt werden will. Man muss es erst übersetzen, um sodann die beiden Eigenschaftsworte der Einordnung wie äußere Namen darüberzustülpen. In allen Ausführungen ist ja deutlich gesagt, dass der Mensch als natürlich-gesellschaftliches Wesen die Bedingungen seines Lebens zusammen mit anderen ins bessere Mögliche verändert. Eingreifende Handlungsfähigkeit ist zugleich auf jeder Stufe zu gewinnen und erst noch Ziel. Es ist ein dialektischer Prozess und auch so nur zu sprechen. Die Qualifizierung mit *restriktiv* kann die Begrenzung aufs bloße Funktionieren zu fassen erlauben. Würde man es so nennen, würde die moralistische Verkürzung und das entsprechende Missverständnis weniger leichtfallen. Es ginge also um *funktionale beschränkte Handlungsfähigkeit* zum einen. Ihr „Gegensatz“ wäre kaum eine dysfunktionale Weise, sondern es müsste schon im Begriff zusammengefasst sein, dass es darum geht, die Bedingungen des Handelns in Gesellschaft nicht einfach zu ertragen wie ein Schicksal, sondern in ihre Gestaltung einzugreifen, und dass dies nur kollektive Tat sein kann, also *eingreifende kollektive Handlungsfähigkeit*. An dieser Übersetzung oder

besser Erklärung sieht man, dass es sich überhaupt um keinen Gegensatz handelt, so auch nicht um ein Begriffspaar, sondern um verschiedene Modi handlungsfähiger Individuen, die einmal je einzeln alltäglich funktionieren, zum anderen für alle gesellschaftsverändernd eingreifen. Zum alltäglichen Funktionieren gehört auch der Umgang mit dem Körper, gehören Schmerz und Krankheit, und hierher gehört das je individuelle Arrangement mit den verschiedenen Unterwerfungsangeboten aus den gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen. Auf dem Weg zur eingreifenden kollektiven Handlungsfähigkeit begegnen die weiter oben abgehandelten kulturellen, ideologischen, erlernten, politischen Formen und vor allem widersprüchlichen Weisen, sich Gesellschaft anzueignen. Im Ausdruck (Begriff?) *verallgemeinert* lässt sich das schwer erkennen. Vor allem hat die Gegenüberstellung restriktiv vs. verallgemeinert die Bewegung ungut in einen Gegensatz verbannt, was nur dadurch nicht sogleich ins Auge springt, dass die gewählten Worte aus unterschiedlicher Geschichte stammen – einmal muss es lateinischen Ursprungs (restriktiv) erst übersetzt werden, klebt also fremdwortig dran; im anderen Fall versteckt es rätselhaft seine Herkunft aus der Kommune im Teilwort (verall)gemein(ert). Dabei ist die eigentliche Schwierigkeit, die aus dem Begriff *Subjekt* für diese Subjektwissenschaft herrührt, erst erahnbar. Ist doch das Subjekt sprachlich das Unterworfene und verlangt also zur Aufschlüsselung seiner Stellung im Gesamt die Analyse des Staates, der Ideologie, des Schicksals von Vernunft und Gefühl historisch-kritisch. Dies aber sind alles wesentliche Felder Kritisch-psychologischer Forschung, daher notwendig und nicht durch einige Regeln und Gesetze zu ersetzen. Gesprochen werden müsste besser vom Subjektiven, nicht vom Subjekt, um Individuelles, Vielfältiges im allgemeinen Anzueignenden zu begreifen.

Ich verstehe Ute Osterkamps Kritik und Arbeit so, dass sie dafür plädiert, Sprache und Begriff zu erarbeiten und dies zugleich als permanenten Lern- und Entwicklungsprozess zu fassen, in den alle verwickelt sind. Eine Kritisch-psychologische Ausbildung kann demnach keinen Abschluss finden, jedoch müsste sie den Lehrenden und anderen Praktikern in der Gesellschaft die Fähigkeit vermitteln, selbst die Entwicklung aller Sinne voranzubringen, vor allem von Bewusstsein und Sprache. Da sie wesentlich kritisch ist, muss sie Veränderungen studieren, also die Geschichte des Gewordenseins individualgeschichtlich, genetisch und universell erarbeiten. Hierfür sind die bisherigen Arbeiten insbesondere Holzkamps als auch vieler anderer immer Vorarbeiten und weiterzuentwickeln.

Literatur:

- Haug, Frigga (1980). Opfer oder Täter. Über das Verhalten von Frauen. *Das Argument* 123, (finnisch 1981; englisch 1987; italienisch 1988).
- Dies. (1981). Erfahrungen in die Krise führen oder: Wozu brauchen die Lernenden die Lehrer? In: Auernheimer, Georg, Isabel Fleischhut & Norbert Frank (Hg.). *Die Wertfrage in der Erziehung*. Berlin.
- Dies. (2003). *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg
- Holzcamp, Klaus (1978), *Sinnliche Erkenntnis*. Frankfurt/ Main.
- Ders. (1983) *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt/Main.
- Ders. (1993). *Lernen. Eine Grundlegung*, Frankfurt/Main .
- Lazarsfeld, Paul F., Marie Jahoda & Hans Zeisel (1975). *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Frankfurt/Main.
- Lindqvist, Sven (1989). *Grabe wo du stehst. Handbuch zur Erforschung der eigenen Geschichte*. Bonn
- Luxemburg, Rosa, *Gesammelte Werke*, Berlin 1974 ff
- Markard, Morus & Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis (2000). *Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung. Wider Mainstream und Psychoboom. Konzepte und Erfahrungen des Ausbildungsprojekts Subjektwissenschaftliche Berufspraxis an der FU Berlin*. Hamburg .
- Willis, Paul (2013). *Spaß am Widerstand* Hamburg 2013.