

Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler

Ernest Jouhy

Leben und pädagogisches Werk

Manuskript

der Antrittsvorlesung an der Goethe-Universität
16. Dezember 2008

Benjamin Ortmeyer

Einleitung

I. Biographisches

II. Wissenschaftliches Profil

1. Die Notwendigkeit menschlicher Kulturgeschichte: Kritik an Platon und Rousseau
2. Natur- und Humanwissenschaft: „l'esprit géométrique“ und „l'esprit de finesse“
3. Zwei Kritiken an Marx, Unterschätzung des Überbaus, Unterschätzung der Erziehungsarbeit als Faktor in der politischen Ökonomie
4. Montesquieu und die Notwendigkeit des Zweifelns am demokratischen Staat
5. Alfred Adler und Pädagogik als Ermutigung
6. Der dreidimensionale Lernbegriff
7. Zunächst unvermeidliche pädagogische Überlegenheit – Überwältigungsverbot und Beutelsbacher Konsens

III. Die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit

1. Auschwitz
2. Frankreich
3. Kommunikatives Beschweigen

IV. Lern- und Forschungsprojekt

Literaturverzeichnis

- **Schriften von Ernest Jouhy**
- **Sekundärliteratur**

Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler **Ernest Jouhy**, Leben und pädagogisches Werk¹

Benjamin Ortmeyer

Einleitung

Das Thema Ernest Jouhy scheint kein aktuelles Thema zu sein. Er ist nicht in der aktuellen Diskussion.

Jouhy, der vor 20 Jahren starb, hat keine „Schule“ gegründet.² Er steht auch nicht für ein bestimmtes Thema, auch wenn die von ihm geschaffene Professur „Pädagogik: Dritte Welt“ eng mit seinem Namen verbunden ist. Er galt Vielen zu Recht eher als Generalist, der größten Wert darauf gelegt hat, die Pädagogik und Erziehungswissenschaft in historische und aktuelle Soziologie, in eine Analyse politischer Entwicklung und in die Psychologie einzubinden und so Akzente zu setzen.³

¹ Manuskript der Antrittsvorlesung an der Goethe-Universität, 16. Dezember 2008.

² Nur als peinlich zu bezeichnen sind Äußerungen wie die folgende: Die Psychoanalytikerin Ute Christ-Bode, die sich wohl als „Schülerin“ Jouhys versteht, schreibt: *„Das faszinierte uns an Dir auf den ersten Blick: Ernest Jouhy wusste immer die Richtung. Du besaßest einen unfehlbaren Kompass. (...) Du warst Erzeuger, das ‚männliche Prinzip‘, immer unterwegs, Samen in den Acker der ganzen Welt zu streuen.“* (Christ-Bode, Ute / Decker, Franz / Kauffeldt, Leo (Hrsg.): Zwischen Spontaneität und Beharrlichkeit. Ernest Jouhy zum siebzigsten Geburtstag, Frankfurt am Main 1983, S. 38.)

³ In der Geschichte der Erziehungswissenschaft war es keinesfalls selbstverständlich, dass spätere Lehrerinnen und Lehrer – erst recht nicht, wenn sie „Volksschulkinder“ unterrichten sollten – über die Erziehungswissenschaft hinaus grundlegende Kenntnisse in anderen Humanwissenschaften, in Soziologie, Politikologie und Psychologie erwerben müssen. Die systematische Begründung für die Einbeziehung von insgesamt vier Grundwissenschaften war das Ergebnis eines hier nicht im Einzelnen nachzuzeichnenden, schwierigen Prozesses. Diese formale Festschreibung, wie sie in Hessen und in anderen Bundesländern aus guten Gründen vorgenommen wurde, ist jedoch möglicherweise gerade in den Studiengängen der Lehramtsstudierenden in den Hintergrund geraten.

Der Pädagoge und Sozialpädagoge Ernest Jouhy hat in seinem Werk – wenn auch nicht ausdrücklich – auf seine Weise die Notwendigkeit eines Zusammenwirkens der Erkenntnisse aus den vier „Grundwissenschaften“ mit großer Hartnäckigkeit betont. Sein soziologisches Interesse mag teilweise eingeschränkt gewesen sein; seine Betonung, die materiellen Grundlagen einer Gesellschaft in ihrer Geschichte zu verstehen, die ökonomischen Faktoren nicht auszuklammern, sondern im Sinne von Marx hervorzuheben, staatliche Institutionen als geschichtlich gewachsen anzusehen und Machtmissbrauch im demokratischen Sinne mit organisiertem Misstrauen zu begegnen, den Fortschritt von Gesellschaftsformationen mit der Austragung von Konflikten unlöslich zu verbinden, also eben einen soziologischen Blick auf die Gesellschaft und die im gesellschaftlichen Kontext verortete Erziehung zu werfen, lässt sich in allen pädagogischen Schriften Jouhys – von der Geschichte der Heimerziehung bis hin zur Pädagogik der Dritten Welt (ein Begriff, der sich in Frankreich seit den 1950er Jahren in Anlehnung an den dritten Stand eingebürgert hatte) – nachvollziehen.

Dabei klammert Jouhy auch die über die Soziologie hinausgehende Frage nicht aus, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Methodologie der Wissenschaften zwischen Humanwissenschaften und Naturwissenschaften existieren, die er im Marx'schen Sinne als Instrumente in den zwei großen Kämpfen

Erlauben Sie mir zunächst, knapp einige Etappen seines Lebens darzustellen, dann sein wissenschaftliches Profil aus meiner Sicht zu charakterisieren, um in einem dritten Teil mir aktuell erscheinende Probleme aus seinem wissenschaftlichen Werk zu pointieren. Im vierten Teil werde ich Ihnen schließlich mein geplantes Lern- und Forschungsprojekt vorstellen.

I. Biographisches

Ernest Jouhy wurde 1913 in Berlin als Ernst Jablonski geboren und hat schon als Schüler erste Auseinandersetzungen bestritten. Er nahm als 15-jähriger nicht hin, dass 1928 an seiner Schule eine Gedenkveranstaltung für den deutschnationalen „*Turnwüterich Jahn*“ (Marx) stattfinden sollte, auf der, wie Jouhy schildert, die „*Qualitäten der deutschen Rasse ,frisch, frei, fröhlich, fromm‘*“ gefeiert werden sollten.⁴ Er organisierte eine Gegenveranstaltung zur Auseinandersetzung über die Gründung der Weimarer Republik.

Er wurde zunächst Mitglied einer sozialistischen Schülergruppe, trat später der kommunistischen Partei bei und wurde 1933 als kommunistischer Student von

der Menschheit – des Kampfs der Menschen mit der Natur und des Kampfs der Menschen untereinander – betrachtet. Bei seiner an Marx orientierten Positionierung lässt sich allerdings einwenden, dass Jouhy seine Ablehnung von Max Weber und Karl Popper eher en passant einfließen ließ, als dass er diese Kontroverse offen angepackt hätte.

Dass Jouhy der Relevanz psychologischer Analysen für pädagogische Prozesse erstrangige Bedeutung beigemessen hat, steht außer Frage. Orientiert an dem „abtrünnigen“ Freud-Schüler Alfred Adler und der Richtung der sogenannten Individualpsychologie – die durchaus auch als Gemeinschaftspsychologie bezeichnet werden könnte – hat Jouhy vom Kleinkind bis zum Heranwachsenden das Problem der Machtlosigkeit, der Übermacht und der Ohnmacht und daraus folgend die Ermutigung zum Handeln durch bewusste Klärung der Situation als zentrale Achse seiner pädagogischen Aufklärung begriffen. Aber auch hier gilt, dass Jouhys eher eingestreute Polemiken gegen die Tiefenpsychologie Freuds an keiner Stelle zu einer wirklichen Auseinandersetzung mit Freud geführt haben – so, wie er auch die Auseinandersetzung mit Adorno durchaus nicht gesucht hat.

Es steht ebenfalls außer Zweifel, dass Jouhy Pädagogik als politische Aufgabe begriffen hat. Auch wenn er theoretisch mehr auf die aufklärerische Staatstheorie vor der Französischen Revolution, insbesondere Montesquieu, abzielte und die aktuelle Auseinandersetzung mit Theoretikern der Politikwissenschaft nicht sein Themenschwerpunkt war, ist seine Biographie und sind seine Schriften doch durchzogen von seiner Erfahrung mit dem deutschen Staat, insbesondere in der NS-Zeit. Dabei war es ihm ein zentrales Anliegen, den Kontrast zum französischen Staat und zur französischen Gesellschaft deutlich zu machen.

Das politische Handeln stand bei Jouhy im Vordergrund und war ein Ziel seiner emanzipatorischen Pädagogik, da aus seiner Sicht nur der politisch handelnde Mensch, der reflektiert, nicht überwältigt und nicht zum bloßen Objekt der gesellschaftlichen Entwicklung degradiert werden kann. Jouhys politisches Engagement in den Bürgerinitiativen im letzten Jahrzehnt seines Lebens steht im Kontext seiner Reflexion seines politischen Engagements in der Résistance und der KP Frankreichs.

In diesem Sinne ist Jouhy – durch die Erfahrung mit dem NS-Regime, der Ohnmachtserfahrung angesichts der Deportation der ihm anvertrauten jüdischen Kinder – ein Pädagoge, für den Gesellschaft, Staat und Individuum, Soziologie, Politologie und Psychologie unverzichtbare Grundelemente wissenschaftlicher Pädagogik darstellen.

⁴ Ernest Jouhy: Kinder im Umbruch der Kulturen, in: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt am Main 1983, S. 125–130 (Erstveröffentlichung 1976), S. 125.

der Berliner Universität relegiert. Er emigrierte 1933 nach Frankreich und erlangte 1939 das Diplom in Psychologie an der Universität Sorbonne in Paris. Hier in Frankreich prägte ihn die Erfahrung gemeinsamer Aktionen über Parteigrenzen und ideologische Differenzen hinweg. Bereits nach dem Pogrom in allen Teilen Deutschlands, im November 1938, hatte Jouhy in der Nähe von Paris ein Heim für elternlose jüdische Kinder mitbetreut, die aus Deutschland nach Frankreich geschafft worden waren. Es trug den Namen „Kinderrepublik für die Opfer“ des 9. Novembers 1938, der sogenannten „Kristallnacht“.

Nach dem Einmarsch der Wehrmacht organisierte sich – nun unter seinem Decknamen, den er auch nach 1945 beibehielt – Ernest Jouhy in der MOI (Mouvement des Ouvriers Immigrés), der Abteilung für Emigranten in der französischen Résistance. 16 deutsche Emigranten wurden dazu bestimmt, die – wie es im NS-Jargon hieß – „Zersetzung der deutschen Wehrmacht“ zu leisten.⁵ Nur zwei dieser Widerstandskämpfer überlebten, darunter Jouhy. Als er

⁵ Die Erfolge blieben, wie wir wissen, gering. Die Schwierigkeit, an die deutschen Soldaten heranzukommen, war in den Jahren der großen militärischen Erfolge der Wehrmacht fast unüberwindlich und, logisch oder unlogisch, in den beiden letzten Jahren der herannahenden Niederlage noch schwieriger. In Band I der „Klärungsprozesse“, der noch zu Lebzeiten von Ernest Jouhy konzipiert worden war, ist auch seine Schrift „300 Jahre deutsche Geschichte. Die Idee einer nationalen Einheit“ abgedruckt, die Jouhy im Auftrag der MOI, also im Auftrag der Résistance 1944 zur Aufklärung deutscher Soldaten im besetzten Frankreich verfasst hatte, während tägliche und nächtliche Razzien „Juden und Terroristen“ aufspürten und vernichteten, insbesondere aber mit Folter und Mord das immer dichter werdende Netz des Widerstands zerreißen sollte, wie Jouhy in seiner aktuellen Einleitung berichtet (Klärungsprozesse, Band I, S. 159). Man weiß nicht, in welcher Auflage die Broschüre verbreitet wurde.

In dieser Broschüre, die unter Lebensgefahr entstanden ist und verbreitet wurde, spiegelt sich indirekt das Grundproblem wider, auf Wissen und Rationalität bei durch Irrationalität Indoktrinierten Aufklärung betreiben zu wollen. Die einleitende These ist, dass ein „Patriot“, so das damalige Anknüpfen am übermächtig erscheinenden deutschen Nationalismus, daran erkannt werden kann, dass er „die inneren Feinde mehr hasst als die äußeren“ (Klärungsprozesse, Band I, S. 160). Zu den Widersprüchlichkeiten dieser Broschüre gehört auch die Vorstellung: „Für nationale Einheit und Größe kämpfen stets die fortschrittlichen, freiheitsliebenden, völkischen Elemente und Klassen“, während die Reaktion stets ein Hemmschuh der deutschen Entwicklung gewesen sei (Klärungsprozesse, Band I, S. 160).

Jouhy entwickelt nun ab dem 16., über das 17. und 18. Jahrhundert auf jeweils einer Seite eine konzentrierte Zusammenfassung der Geschichtsentwicklung, um dann über die widersprüchliche deutsche Haltung zur Französischen Revolution die Phase der antinapoleonischen Kriege zu problematisieren, die er als völkische Freiheitsbewegung beschreibt, um jedoch hinzuzufügen: „Gleichzeitig aber sind sie ein Instrument in den Händen der regierenden Fürstenhäuser, insbesondere der Habsburger und Hohenzollern, die sich mit ihrer Hilfe vor dem Ansturm der sozialen Prinzipien der Französischen Revolution retten, ihre wankenden Throne nach innen und nach außen festigen.“ (Klärungsprozesse, Band I, S. 171) Durch diesen Doppelcharakter, so Jouhy, seien schließlich auch die Schwierigkeiten der Revolution von 1848, die Problematik der Paulskirche und die Reichsbildung durch Bismarck zu verstehen. Der Geschichtsbericht endet mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs, da nun, so Jouhy im letzten Absatz, „bereits persönliche Kenntnisse im breiten Maßstab vorhanden sind“ (Klärungsprozesse, Band I, S. 182).

Der Text liest sich heute anregend und hochinteressant; aber auch die Hilflosigkeit des Ansatzes, an den deutschen Patriotismus, an die deutsche Geschichte zu appellieren, damit deutsche Soldaten sich gegen Hitler wenden, desertieren oder mit der Résistance zusammenarbeiten, wird deutlich. Es bleibt für den heutigen Leser unverständlich, warum Jouhy nicht die Gelegenheit genutzt hat, in seinem Vorwort den zeitgeschichtlichen Kontext genauer herzustellen, um so zu erleichtern, Punkt für Punkt seine eigene Darstellung der deutschen Geschichte neu zu diskutieren und zu hinterfragen.

im Februar 1943 verhaftet werden sollte, rettet ihn sein Zögling Ossi Goldstein, der den Arm eines Polizisten mit Pistole nach unten drückte, so dass Jouhy fliehen konnte. Die von ihm betreuten Kinder wurden fast alle über Drancy nach Auschwitz deportiert und ermordet.

Nach 1945 arbeitete Jouhy sechs Jahre pädagogisch im Rahmen der Heimerziehung in Frankreich, kehrte 1951 nach Deutschland zurück und arbeitete 17 Jahre an der Odenwaldschule in Heppenheim. Jouhy schildert die Atmosphäre damals wie folgt:

„Für meine Frau als russischer Jüdin aus Lettland war diese menschliche Umgebung wohl noch viel schwerer zu ertragen als für mich. Der Anblick von Bauern, die ihre alten Militärmäntel auftrugen, die spießige Borniertheit und menschliche Zudringlichkeit in den provinziellen Cafés und Gaststätten Heppenheims, die idealistisch und kirchlich gefärbte Ideenwelt der Kollegen, die nach einer demokratischen Orientierung und einem Anknüpfen an die Ideen der Reformpädagogik der zwanziger Jahre suchten, das totale Unverständnis für mein bisheriges kommunistisches Engagement waren mein alltägliches ‚Ambiente‘. Dies alles war eine schwer zu ertragende psychische Situation.“⁶

1968/69 wechselte er, zunächst als Dozent, dann als ordentlicher Professor für Sozialpädagogik, an die Frankfurter Goethe-Universität.

Jouhys Engagement für die deutsch-französische Begegnung nach 1945 – mit einer eigenen Einrichtung in Südfrankreich, in Drôme – hatte neben der eigentlichen Aufgabe, Kontakte zwischen deutschen und französischen Jugendlichen herzustellen, auch einen anderen Aspekt: seine Auseinandersetzung mit der Studentenbewegung 1968 in Deutschland und mit der Arbeiter- und Studentenbewegung in Frankreich.⁷

⁶ Fragen an Ernest Jouhy zu seiner politischen Sozialisation, in: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt am Main 1983, S. 10–38, S. 31.

⁷ In seiner Analyse der spezifischen Bedingungen des Studenten als Subjekt des Studiums von 1973 entwickelt Jouhy auf 43 Seiten zunächst den Kontrast zur Vergangenheit: „Die Zeit der feuchtföhlichen Burschenherrlichkeit, der Schmissee, Tripper und der gesicherten Karrieren ist vorbei.“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 123) Die aktuelle Misere der Studenten, einschließlich katastrophaler Wohnverhältnisse und trostloser Räume und Gelegenheiten für Geselligkeit, ist Jouhys Meinung nach vor allem folgende:

„Der Student hat in steigendem Maße das Empfinden und die Vorstellung, Objekt und nicht Subjekt seines Studiums zu sein. In den überfüllten Hörsälen und Seminaren kann er sich immer weniger Anregungen holen, um zu lernen, was ihn interessiert; er muss sich im Gegenteil ständig bemühen, auf dem Laufenden zu bleiben, was er zu belegen und zu leisten habe, um einen ‚Schein zu machen‘, um Zwischenprüfungen und Abschlüsse zu erreichen. Seine Leistungen, besonders in den ersten Semestern, entsprechen weniger selbstbestimmender als fremdbestimmter Motivation.“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 123)

Die Entfremdung von dem universellen Großbetrieb Universität geht nach den Beobachtungen Jouhys vor 25 Jahren, 1973, einher mit der zunehmenden Trennung von Lehre und Forschung, wobei gerade die Beteiligung an der Forschung für Jouhy als „motivierendes Bildungskontinuum“ genutzt werden müsste

Jouhy, der 1952 die kommunistische Partei verlassen hatte, war sein Leben lang auch politischer Aktivist, in den letzten Jahren vor seinem Tod 1988 in Initiativen zur Kooperation von Bürgerinitiativen. 1959, das sei noch erwähnt, promovierte er an der Universität Sorbonne in Psychologie.

An der Frankfurter Universität erreichte er durch sein Engagement seit 1969, dass schließlich ein Institut für „Pädagogik: Dritte Welt“ mit einer Professur geschaffen wurde und engagierte sich in internationalen pädagogischen Projekten, unter anderem in Indonesien und in Peru.

1973 erschien als erste größere Publikation Jouhys in Deutschland ein Sammelband mit dem Titel „Das programmierte Ich. Motivationslernen in der Kri-

(Klärungsprozesse, Band III, S. 125). Aus Sicht von Jouhy gilt: Der Student wird zum Subjekt „zunächst durch die Erkenntnis, dass er nicht nur solidarisch mit Studenten leben, denken und handeln muss, sondern dass das Studium auch ‚Lehr- und Wanderjahren‘ im Raum und in der Zeit seiner Gesellschaft dient. Er muss lernen, dass er ein Subjekt sein kann, wenn er fähig wird, die Bedingungen, unter denen er studiert, durch solidarische politische Aktivität zu verändern.“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 125)

In seiner Analyse „Die Rebellion der Jugend“ von 1972 erklärt Jouhy die Studentenbewegung aus der Krise der Wertungen der Gesellschaft, die vorab Autoritäten untergraben habe. Die Mischung aus kafkaesker Angst und Sartre'schem Ekel ist, so Jouhy, Merkmal der tiefgreifenden Krise der Gesellschaft, die keinesfalls, so Jouhy, in erster Linie ein Konflikt der Generationen sei (Klärungsprozesse, Band III, S. 97). Dennoch habe der Generationskonflikt ebenfalls einen wesentlichen Anteil an der Entstehung der Studentenbewegung. Insbesondere die Erzeugung einer „unaufhörlichen Stresssituation“ für Kinder und Jugendliche durch den paradoxen „Zwang der Freiheit“ Entscheidungen fällen zu müssen, „für die sie keine Maßstäbe vorfinden“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 101), erhöht die Möglichkeiten und die Mittel der Manipulation. Gerade diese Wechselbäder zwischen scheinbar liberal und doch autoritär sind auch für die ganze Gesellschaft prägend, deren Institutionen und Herrschaftsformen sich dadurch auszeichnen, dass „sich richtungslose Beliebigkeit mit unvorhersehbarer Härte und Brutalität abwechseln“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 102).

Für Jouhy enthält die Rebellion der Studenten, dies meint er keinesfalls negativ, die „Dimension des Spiels als Situationsbewältigung“, als Versuch und Training (Klärungsprozesse, Band III, S. 149).

„Eine neue Dimension dagegen taucht auf und wird von der studentischen Jugend in steigendem Maße ausgelotet: Die spielerische Erprobung alternativer Verhalten und verschiedener Stellungnahmen beziehungsweise konträren Rollenspiels gegenüber objektiv invarianten Situationen.“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 151)

Nüchtern konstatiert er jedoch auch: „Aber da, wo es um die Realität der Macht geht, endet die Wirksamkeit des spielerischen Erprobens.“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 152) Zudem: „Die Machteliten, die ‚geheimen Verführer‘ sind nicht einfach zu erkennen, und es bedarf einer stark vokalisierenden Projektion des Unbehagens, um sie zu treffen.“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 152)

Das Verhältnis zu Cohn-Bendit und der radikalen Bewegung in Frankreich zeigt deutlich die Position Jouhys. Er kritisiert den naiven Glauben „Veränderung ausschließlich der Spontaneität der Massen“ zu überantworten. „Das hieße nämlich, sich vor der konkreten politischen Verantwortung zu drücken.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 91)

Jouhy bezweifelt die Standfestigkeit und Kraft „zu durchhaltendem Widerstand gegen die herrschenden Ideen und gegen die herrschende Ordnung“ (S. 106) der aktuellen Rebellion der Jugend, da sie keine feste Identifizierung mit Personen, Ideen und Verhalten hätten – was Jouhy nicht nur als Nachteil ansieht.

Er schließt jedoch seinen Offenen Brief an Cohn-Bendit aus dem Jahr 1968 klar und solidarisch:

„Durch deinesgleichen ist bei uns erst wieder die Hoffnung entstanden, ein Leben in rationaler Analyse des gesellschaftlichen Geschehens, in humaner Hoffnung, in Engagement und Widerstand sei nicht nutzlos gesellschaftlich verpufft, sondern könne sich schließlich als so wirksam erweisen, wie es erhofft war als wir dein Alter hatten.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 94)

sengesellschaft“. Weiter verbreitet war sein drei Jahre zuvor erschienener Beitrag „Die antagonistische Rolle des Lehrers im Prozess der Reform“ im Sammelband „Erziehung in der Klassengesellschaft“, herausgegeben unter anderem von dem Frankfurter Wissenschaftler Manfred Clemenz und Johannes Beck. 1983 erschien unter dem Titel „Nicht auf Tafeln zu lesen...“ zunächst ein einzelner Band mit ausgewählten Schriften Jouhys, 1988 schließlich in vier Bänden Jouhys gesammelte Schriften unter dem programmatischen Titel „Klärungsprozesse“, an deren Konzeption und Realisierung er bis kurz vor seinem Tod noch mitgewirkt hatte. Soweit ein erster Überblick.

II. Wissenschaftliches Profil

Beim Studium von Jouhys gesammelten Schriften kristallisieren sich meiner Meinung nach sieben Gesichtspunkte heraus, die auch als sein wissenschaftliches Profil bezeichnet werden können und die ich nachfolgend kurz vorstellen werde:

1. Die Notwendigkeit menschlicher Kulturgeschichte: Kritik an Platon und Rousseau

Eine erste grundlegende pädagogische These Jouhys lautet unabhängig von Schule und Unterricht: Kinder und Jugendliche haben nicht durch Geburt das nötige Wissen der Menschheit in sich, es kann nicht lediglich durch „Hebammenkunst“ geboren und entfaltet werden. Die dem Menschen angeborene und ihm eigene Fähigkeit zur Vernunft unterscheidet Jouhy klar von dem notwendigen, über Generationen angehäuften Wissen, das von einem real überlegenen Pädagogen vermittelt werden muss. Jouhy pointiert diese Grundauffassung über die entscheidende Rolle der Bildung sowohl gegen theoretische Ansätze der an Rousseau angelehnten Reformpädagogik als auch vehement gegen ähnliche Ansichten in der sich antiautoritär verstehenden Studentenbewegung. An der Aufgabe, geschichtliches Wissen und geschichtliche Erfahrung von Generation zu Generation zu übermitteln, ließ er nicht rütteln.

So war für Jouhy klar, dass das menschliche Wissen insgesamt und die menschliche Kultur insgesamt nicht in jedem Erdteil oder in jedem Land neu geschaffen werden kann, auch wenn die europäische Kultur Teil des Kolonia-

lismus geworden ist.⁸ Es handelt sich bei Jouhy im Grunde durchgehend, wenn auch nicht immer ausdrücklich, um eine solidarische, aber auch prinzipielle Kritik an Paulo Freire und Ivan Illich. Jouhy bestreitet nicht, dass Bildung und Kultur der Metropolen „*Blendwerk der kolonialistischen Herrschaft*“, wie er formuliert, sind, er bestreitet aber die Thesen und Schlussfolgerungen seiner damaligen Mitstreiter, dass sich aus den Kulturen der unterdrückten Länder allein Befreiung und fortschrittliche Bildung entwickeln könnten. Ähnlich wie Heinz-Joachim Heydorn prinzipiell und geschichtlich den Widerspruch von Bildung und Herrschaft beschreibt, sieht Jouhy sowohl in technischem Modernisierungswissen als auch in der Geschichte europäischer Philosophie und Kultur ein notwendiges, wenn auch nicht hinreichendes Potenzial für die Bildung auch in der Dritten Welt.

2. Natur- und Humanwissenschaft: „*l'esprit géométrique*“ und „*l'esprit de finesse*“

Zweitens wendet sich Jouhy deutlich gegen eine Verabsolutierung der naturwissenschaftlichen Methode⁹, als deren konsequentesten modernen Vertreter

⁸ Die Problematik, für ehemalige Kolonialländer nicht nur technisches Wissen, sondern auch Humanwissenschaft und Bildung zu entwickeln, in schwierigen Konflikten mit den Theorien, die in den Metropolen entstanden sind, sind prägend für Jouhys Intervention auf dem Gebiet „Pädagogik Dritte Welt“.

Jouhy beschäftigt sich auch kenntnisreich mit den Facetten der Mehrsprachigkeit in den Ländern der Dritten Welt. Dabei geht es nicht nur um die Problematik der kolonialen Hochsprachen, sondern auch um die Favorisierung und Parallelität von Sprachen kleiner Minderheiten in Ländern wie Mosambik, Indien und Indonesien. Am Beispiel Brasiliens macht er klar, dass auch die alte Kolonialsprache Portugiesisch als Einheitssprache für die sehr verschiedenen Sprachgruppen in Brasilien eine progressive Wirkung im objektiven Sinne gehabt hat. Englisch als Weltsprache, als notwendige Voraussetzung zum Zugriff lokaler Eliten in den Ländern der Dritten Welt auf die Technologie der Metropolen sind ebenso sein Thema wie die Notwendigkeit in den Ländern der Dritten Welt, zwischen Hochsprache und bäuerlicher Alltagssprache zu unterscheiden.

Dabei legt er besonderen Wert darauf, dass im eigentlichen Sinne nicht die Sprachen das Problem darstellen – in entwickelten Bildungssystemen ist Mehrsprachigkeit Standard –, sondern die dahinterstehenden kulturellen und sozialen Faktoren. Auch hier besteht für ihn die dialektische Pointe darin, dass das Erlernen der Herrensprache immerhin auch ermöglicht, die „Herren“ zu verstehen und so besser gegen sie antreten zu können. Jouhy kommt zu der Einschätzung, dass Deutsch als Sprache „zu einem besonders wirkungsvollen Instrument kritischen Denkens bzw. von Kommunikation ohne Minderwertigkeitsgefühle werden“ könne, denn „es befördert historisch wie aktuell die kulturelle Selbstbehauptung gegenüber dem Anspruch der Weltsprachen und der Monopolisierung von Herrschaft“ (S. 190). Dass Deutschland selbst Kolonialmacht war und die davon betroffenen Länder diesen Teil der Geschichte nicht ausklammern können, wird an dieser Stelle nicht diskutiert während er an anderer Stelle sehr wohl die Möglichkeit einer neoimperialen Konkurrenz zu den angloamerikanischen Mächten und Sprachen thematisiert.

⁹ Jouhy konstatiert, dass in den vergangenen zwei Jahrhunderten die Revolutionierung des Geistes in erster Linie durch die Naturwissenschaften erfolgte, während im 20. Jahrhundert die umstandslose Übertragung von Naturwissenschaft auf Humanwissenschaften ein zentrales Problem sei. Entscheidend sei nun, gegen die Erstickung der Kritikfähigkeit psychische Spannungen ertragen und kreativ nutzen zu können. Er wendet sich gegen Cohn-Bendits Behauptung, dass die Mai-Revolution in Frankreich „die gesamte industrielle Zivilisation in Frage“ stelle. Hier würde das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, da nicht die Industrialisierung als solche das Problem sei (Ernest Jouhy: Der Student als Subjekt des Studiums, in: Klärungsprozesse, Gesammelte Schriften, Band III: Zur Soziologie von Kindheit, Jugend und Alter, Frank-

er Karl Popper und den „kritischen Rationalismus“ nennt. Er greift mit einer gewissen Finesse auf die Überlegungen des großen Logikers Blaise Pascal zurück.¹⁰ So weicht Jouhy der direkten Auseinandersetzung mit Popper aus und entwickelt, an Pascal angelehnt, dass die streng naturwissenschaftliche Methode auch auf die Erforschung der Gesellschaft und der Menschen angewendet werden muss, aber eben nicht ausreicht. Der „*esprit géométrique*“ sei notwendig, müsse aber durch den „*esprit de finesse*“, also durch gut durchdachtes Feingefühl, ergänzt werden. Sonst könne, wie Pascal ausführt, nicht die nicht unmittelbar wahrnehmbaren tieferen Nuancen des menschlichen Lebens erkannt werden.¹¹

Wissenschaft, so Jouhy, hat Besonderheiten auch in der Methode zu berücksichtigen und die Besonderheit der Humanwissenschaften ist der denkende und handelnde Mensch, der, anders als die Natur, nicht durch Wissenschaft „bearbeitet“ werden soll, sondern der sein Denken und Handeln durch wissenschaftliche Erkenntnisse selbst human fundieren kann. Insbesondere hebt Jouhy – hier mit Karl Popper durchaus einig – hervor, dass die menschliche Geschichte als Ganzes prinzipiell nicht determiniert ist, dass vor allem politische und ge-

furt am Main 1988, S. 123-156, S. 137) [Erstveröffentlichung 1973]. Ziel von Studium und Wissenschaft sei eine Ethik der Erkenntnis, die einschließt, dass das System des Bildungswesens nicht als Mittel manipulativer Steuerung genutzt wird. Die gesellschaftlichen Großorganisationen in ihrer stabilisierenden Funktion, seien es Gewerkschaften oder Kirchen, warnen vor dem „bedrohlichen Radikalismus“, um zu beschwichtigen und ihre eigene schwerfällige Funktion zu stabilisieren. Dabei sieht Jouhy, dass Studenten durchaus auch Anwärter auf die Position von Macht über Menschen sein können, denn ihre Gegenwart ist nur vorläufig. In seinem 1984 geschriebenen Essay „Kindheit im technisch-sozialen Wandel“ zeigt Jouhy zunächst auf, dass technische Anforderungen an Jugendliche eigentlich rein ökonomisch gesehen per se im Kapitalismus gegen Vorurteile gerichtet sein müssten, da Hautfarbe und Religion hier keine Rolle spielen können. Das Grundproblem der Humanwissenschaft ist für ihn, dass Soziologie, Pädagogik und Psychologie sich zu erfolgreichen Techniken entwickelt haben, nach der zentralen Kategorie Aufwand und Ertrag. Diese „Humantechnologie“ ist zweifellos sehr erfolgreich, umfasst nicht nur Bildung und Erziehung, sondern ein großes Netz von Maßnahmen der Produktion und Reproduktion der Arbeitskräfte, einschließlich ihrer psychischen Komponente.

¹⁰ In dem Essay „Bildung zwischen ethnischer Verwurzelung und technischer Universalität“ von 1984 erinnert Jouhy einleitend an Manès Sperber, dass es zu lernen sei, auf das Absolute zu verzichten, um dann tröstend hinzuzufügen, dass es doch noch „einige Gewissheiten“ gebe, „die zwar als Urteil negativ, doch in ihrer Wirkung positiv“ seien (Ernest Jouhy: Klärungsprozesse, Gesammelte Schriften, Band IV: Pädagogische Psychologie und Gesellschaft, Frankfurt am Main 1988, S. 208). Dies erinnert an Karl Poppers erste drei Thesen, die in seinem Beitrag im sogenannten „Positivismusstreit“ eine Rolle spielen. (Siehe Popper, Karl R.: Die Logik der Sozialwissenschaften, in: Adorno, Theodor W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, 9. Auflage, Darmstadt/Neuwied 1981, S. 103)

¹¹ „Hundert Jahre vor Immanuel Kant hat Pascal damit eine Verbindung vom menschlichen Fassungsvermögen und der Wirklichkeit, auf die es gerichtet ist, hergestellt, die unserer heutigen Problematik näher kommt, als die methodische Ausschließlichkeit der ‚Kritik der Urteilskraft‘ und – in seiner heutigen Ableitung – der ‚kritische Rationalismus‘ Poppers.“ (Ernest Jouhy: Handlungsforschung und Bewusstseinsbildung, in: Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen. Essays zur Bildung in Nord und Süd, Frankfurt am Main 1985, S. 148)

schichtliche Ereignisse nicht wirklich vorhersagbar oder eindeutig festgelegt sind.

3. Zwei Kritiken an Marx, Unterschätzung des Überbaus, Unterschätzung der Erziehungsarbeit als Faktor in der politischen Ökonomie

Der dritte Gesichtspunkt betrifft Jouhys Kritik an Marx. Die Kritik Jouhys, der sich selbst durchaus als „Marxist“ verstand, lässt sich auf den kurzen Nenner bringen, dass Marx in seiner Zeit doch die Rolle der Ideen und der Kultur zumindest teilweise unterschätzt habe. Dieser Fehler würde in der gegenwärtigen Zeit – einer Zeit mit einer gesamten Industrie der Meinungsformung, um menschliche Vorstellungen und Bedürfnisse zu manipulieren – verhängnisvoll werden, wenn er nicht korrigiert wird. Dabei ist für Jouhy nach den Erfahrungen mit der NS-Propaganda entscheidend, dass die Menschheit die Erfahrung machen musste, dass *„die Wirksamkeit der Ideen oder des Glaubens in keiner Weise an einen ‚objektiven‘ Wahrheitsgehalt geknüpft“* ist.¹² Die Macht solcher kollektiven Vorstellungen ist für ihn ein objektiver Faktor, eben ein Machtfaktor. Um daran zu rütteln bemüht er Soziologie, Politologie, Psychologie und Pädagogik.

Gleichzeitig greift Jouhy in Diskussionen über Marx und die Bildungsökonomie ein und versucht deutlich zu machen, dass die Produktivkraft der Menschen, das *„durchschnittliche Geschick der Arbeiter“* (Marx) und die Herstellung und Reproduktion der Arbeitskraft nicht von selbst entsteht, sondern in der arbeitsteiligen Gesamtgesellschaft ein riesiges, sich ausdehnendes Tätigkeitsfeld darstellt.¹³ Das durchschnittliche Geschick, das ist für Jouhy ein historisch entstandener, kulturell bedingter Faktor, der durch unzählige Stunden Arbeit hervorgebracht wurde, nicht zuletzt durch die unbezahlte Arbeit der Erziehung, meist durch Frauen in der Familie, aber eben auch durch Schule und Unterricht,

¹² Ernest Jouhy: Praxis und Vorstellung, in: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt am Main 1983 (Erstveröffentlichung 1967), S. 65.

¹³ Siehe auch den Essay „Zum heutigen Verhältnis entlohnter und nicht entlohnter Arbeit“, in: Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen. Essais zur Bildung in Nord und Süd, Frankfurt am Main 1985, S. 99–128.

Universität und Kulturindustrie, „die Massenmedien, vor allem das Fernsehen“.¹⁴

4. Montesquieu und die Notwendigkeit des Zweifels am demokratischen Staat

Ein vierter wesentlicher Punkt in der wissenschaftlichen Arbeit Jouhys ist seine Erkenntnis der Notwendigkeit des Zweifels, seine Besorgnis, dass auch im Ansatz gute Entwicklungen negative Veränderungen in sich bergen. Ja wenn man einen Schritt weiter gehen würde, könnte man auch von einem berechtigten demokratischem Misstrauen sprechen.

Jouhy greift dabei weit zurück auf Montesquieu – dessen theoretische Arbeit für ihn ein Fixpunkt ist –, dass auch und gerade in und nach Revolutionen bzw. in offenen demokratischen Gesellschaftsformationen Zweifel, Besorgnis und Misstrauen unerlässlich sind. In einer kleineren Studie über „Moral als Politik – Politik als Moral“ verweist er mit Montesquieu darauf, dass auch und gerade bei einem demokratischen Staat das Misstrauen gegen den Staat organisiert sein muss, der Missbrauch von Staatsgewalt mitgedacht und Gegenmaßnahmen – bei Montesquieu konkret die Gewaltenteilung – mitgeplant werden müssen. „Die Vorstellung, nach der Politik sich an der Wirklichkeit, Moral dagegen an der Moral orientiert“, ist für Jouhy einer jener Alltagsprüche, die er strikt ablehnt.¹⁵ Die Einheit von Politik und Moral sei vielmehr ein Kernpunkt der Demokratie.

¹⁴ Ernest Jouhy: Zur politischen Soziologie von Bürgerinitiativen, in: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt am Main 1983 (Erstveröffentlichung 1974), S. 115.

In diese Faktoren fließen eine solche Fülle von Handlungen und Arbeitszeit hinein, dass eine Berechnung nach der klassischen marxistischen Werttheorie, insbesondere in der primären Sozialisation, ihm unmöglich erscheint. Jouhy schreibt über diese vorwiegend von Frauen geleistete Arbeit: „Was sie ‚unbezahlt‘ an Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen im Sinne der Bildung und Bewahrung von Humankapital produktiv leisten, stellt im gesamten Wertprodukt der Gesellschaft einen explosiv steigenden Wertanteil dar.“ (Ernest Jouhy: Kindheit im technisch-sozialen Wandel, in: Klärungsprozesse, Gesammelte Schriften, Band III: Zur Soziologie von Kindheit, Jugend und Alter, Frankfurt am Main 1988 (Erstveröffentlichung 1984), S. 48)

¹⁵ Ernest Jouhy: Moral als Politik–Politik als Moral, in: Nicht auf Tafeln zu lesen...Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt am Main 1983 (Erstveröffentlichung 1968), S. 54.

Für ihn ist dabei durchaus nicht ausgemacht, dass die unterdrückten Massen immer „*humaner als ihre Unterdrücker und an sich ‚gut‘*“ seien.¹⁶ Auch das ist für ihn eine Unterschätzung der „*Mächtigkeit der Demagogie*“¹⁷, die sich in der irrsinnigen Inhumanität von Auschwitz gezeigt habe. Jouhy sieht „*eine demokratische Organisation des Staates, der Wirtschaft und des Bildungswesens*“¹⁸ als unbedingt notwendigen Dreiklang an.

5. Alfred Adler und Pädagogik als Ermutigung

Ein fünfter hervorstechender Punkt ist Jouhys klare Orientierung an Alfred Adler. Gegen das Gefühl der Minderwertigkeit, Begleiterscheinung der Abhängigkeiten nicht nur von Säugling, Kleinkind und Jugendlichen, steht bei Jouhy, an Adler angelehnt, das Training der Ermutigung – nicht als Phrase, sondern durch Wissen und Können als Vernunft fundiert. Gleichzeitig wendet er sich gegen die durch das NS-Regime betriebene Verteufelung der Tiefenpsychologie, aber auch gegen eine Überbetonung psychoanalytischer Elemente in der Erziehung. Die pädagogische Pointe aus der Adler'schen Individualpsychologie war für Jouhy die Warnung vor dem „*Streben nach Überlegenheit*“. Genau das Gegenteil, nämlich der Abbau von Überlegenheit, sei das Ziel der Pädagogik. Aber wesentlich sei es, sich dabei nicht als „*Erlöser*“ zu verstehen.¹⁹

¹⁶ Ernest Jouhy: Offener Brief an Daniel Cohn-Bendit, in: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt am Main 1983, S. 88–94 (Erstveröffentlichung 1968), S. 92.

¹⁷ Ernest Jouhy: Offener Brief an Daniel Cohn-Bendit, in: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt am Main 1983, S. 88–94 (Erstveröffentlichung 1968), S. 93.

¹⁸ Ernest Jouhy: Jugend und Konsumgesellschaft, in: Klärungsprozesse, Gesammelte Schriften, Band III: Zur Soziologie von Kindheit, Jugend und Alter, Frankfurt am Main 1988 (Erstveröffentlichung 1969), S. 77.

¹⁹ Fragen an Ernest Jouhy zu seiner politischen Sozialisation, in: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt am Main 1983, S. 10–38, S. 37.

Als ein weiteres Grundproblem nennt Jouhy:

„*Den sachlichen Wert seiner Leistung, die objektive Nützlichkeit des Lerninhalts bzw. der Lernaufgabe, vermag das Kind nicht einzuschätzen und muss sich ganz auf die entsprechende Werteinschätzung der Erwachsenen verlassen. Folglich hängt seine Einschätzung seiner eigenen Lernerfolge und der seiner Kameraden gar nicht davon ab, ob die Lerninhalte, die es bewältigt, sinnvoll und kohärent sind, sondern lediglich, ob sie ihm Anerkennung verschaffen oder nicht. Das Kind ist ebenso stolz und zufrieden, ‚Die Fahne hoch, die Reihen fest geschlossen...‘ singen gelernt zu haben, bzw. beschämt im Vergleich zu den Mitschülern, weniger erfolgreich darin zu sein, wie das ‚Vater unser...‘ sagen oder ein Kindergedicht, das als Hausaufgabe gegeben wurde, auswendig vortragen zu können.*“ (Ernest Jouhy: Psychologische Komponenten des schulischen Lernens, in: Nicht auf Tafeln zu lesen...Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt am Main 1983 (Erstveröffentlichung 1976), S. 206)

Durchaus kritisch sah Jouhy bei Adler eine Tendenz zur Verabsolutierung des Gemeinschaftsbegriffs. Die notwendige Frage sei immer: Was für eine Gemeinschaft? Wie ist sie entstanden? Und mit welchen Zielen? Die Ideologie der sogenannten Volksgemeinschaft und die militaristische Korpsgeistgemeinschaft werden von Jouhy als Beleg dafür angeführt, dass es wichtig sei, doch sehr genau hinzuschauen, um was für einen Gemeinschaftsbegriff es sich handelt.²⁰

6. Der dreidimensionale Lernbegriff

Den aufmerksamen Blick auf den dreidimensionalen Charakter des Lernens würde ich als sechstes Merkmal von Jouhys wissenschaftlichem Profil besonders hervorheben. Er weist nachdrücklich darauf hin, dass in jedem erlernten Handeln nicht nur Aktuelles, sondern auch Vergangenes und Zukünftiges enthalten ist. Das Erlernte ist nach der Handlung nicht vorbei, sondern prägt sich, mit positiven oder negativen Vorzeichen, mal mehr bewusst, mal mehr unbewusst, in das Gedächtnis ein und wird auch bei zukünftigem Lernen und Handeln, teils vernünftig, teils irrational, wieder abgerufen.

An Margaret Mead angelehnt betont Jouhy, dass Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als Verbindung erlernt werden muss, um insbesondere nicht nur situativ zu denken, sondern gerade auch „präfigurativ“ denken zu lernen, um Zukunft gegen Abhängigkeit planen zu können, ohne an Spontaneität einzubü-

Je nach Alter lässt sich über diese Einschätzung Jouhys durchaus streiten, auch wenn gewiss ein Grundproblem damit erkannt ist. So ist auch seine Schlussfolgerung plausibel, dass es von vorneherein je nach Alter darum geht, die Ermutigung des Kindes dadurch zu erreichen, dass die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten auch „in Bezug auf seine jetzige Lebensbewältigung sinnvoll und vor allem als ihm selbst möglich und erreichbar“ erscheint. (Ernest Jouhy: Psychologische Komponenten des schulischen Lernens, in: Nicht auf Tafeln zu lesen...Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt am Main 1983, S. 207) [Erstveröffentlichung 1976]

²⁰ Eine weitere Facette des Engagements Jouhys betrifft die Problematik der alten Menschen, die er in mehreren Aufsätzen behandelt. Jouhy lässt nicht unerwähnt, dass die nun ohne Arbeit lebenden älteren Menschen vorher viel gearbeitet und geleistet haben, aber er lässt diesen Punkt nicht ohne Brechung: „Zum Beispiel sind die Leistungen der Kriegsproduktion des Dritten Reiches ein Ergebnis der deutschen Gesellschaft und nicht einzelner Verbrecher.“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 162) Und nicht zuletzt fordert er auch ihre „Teilnahme an Veranstaltungen zur Bewältigung der deutschen Vergangenheit“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 163), wobei er diesen Begriff an anderer Stelle ebenfalls problematisiert.

Ein Grundproblem ist für Jouhy, dass Wahrnehmungsraster und Denkkategorien, die Menschen sich in frühester Kindheit und Jugend angeeignet haben, tief und fest in der Psyche verankert und kaum oder gar nicht durch Logik zu erschüttern sind: „Die Mentalität der ‚alten Nazis‘ vom Schlage der Kameradenschaftstreffen der Waffen-SS oder die der Law-and-Order-Majorität der älteren Generation in der SA belegen dies.“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 164) All dies erschwert, wie Jouhy weiß, sein Eintreten für ein politisches Engagement der Alten und soll und muss thematisiert werden, um dennoch zu deren Ermutigung beizutragen. Dabei setzt Jouhy drauf, dass trotz des Ansehensverlusts, den die Alten in der Moderne im Gegensatz zur Antike haben und der auch auf der Nichtmehrteilnahme an der Produktion beruht, dennoch im Kontakt mit den Jungen eine „sittlich-soziale Funktion“ übernehmen können (Klärungsprozesse, Band III, S. 169).

Ben. Das Training dieser Fähigkeit ist eine zentrale Kategorie im pädagogischen Denken Jouhys.²¹ Für Jouhy ist ein Wesensmerkmal des Menschen, dass er von Anfang an forschend lernt. Das Forschende ist in seinem Begriff von Lernen umfassend. Selbst der Schüler, der nur möglichst wenig oder nur für eine Lehrperson lernt, versucht herauszubekommen, erforscht, wie er dieses Ziel am besten erreichen kann.

7. Zunächst unvermeidliche pädagogische Überlegenheit – Überwältigungsverbot und Beutelsbacher Konsens

Im siebten Punkt geht es zunächst um die Anerkennung der Realität der Überlegenheit der Pädagogen. Die Anerkennung dieser Tatsache ist für Jouhy die Voraussetzung, um eine pädagogische Beziehung durchsichtig zu gestalten und die Abschaffung der Überlegenheit in Angriff zu nehmen.

Ein Kritikpunkt Jouhys an der Studentenbewegung und deren pädagogischen Überlegungen war – deutlich in einem Offenen Brief an Daniel Cohn-Bendit, (seinem Schüler an der Odenwaldschule), gerade die Verschleierung dieser real existierenden Überlegenheit, also seine Kritik an der Illusion, lediglich per gutem Willen eine solche Überlegenheit ausschließen zu können. Damit werde die eigentliche Aufgabe der Pädagogik weder gesehen noch ermöglicht, nämlich Überlegenheit, die real existiert, beiden Seiten bewusst zu machen, durchsichtig zu gestalten und im Prozess von Dialog und Konflikt abzuschaffen. Drastisch formulierte Jouhy:

„Als Lehrer muss ich den Schüler dazu befähigen, mich ‚zur Sau machen zu können‘. Das ist meine Verantwortung, nicht die des Schülers. Denn er begreift zunächst einmal seine Abhängigkeit noch gar nicht als Abhängigkeit. Dass er sie begreift, liegt in meiner, nicht in seiner Verantwortung und aus ihr werde ich nicht entlassen.“²²

²¹ In einem Exkurs erklärt Jouhy grundlegend, dass Lernprozesse sich prinzipiell nicht nur auf die Situation beziehen, sondern, bewusst oder unbewusst abgespeichert, den biographischen Lernprozess langfristig begleiten. Für Lehrende komme es darauf an, generell den „Doppelcharakter jeder Interaktion festzuhalten: das Kind reagiert unmittelbar auf die Situation, in der es sich gerade befindet, gleichzeitig aber hinterlässt diese Situation Spuren in der langfristigen Programmierung seines Verhaltens, also in der Entwicklung seiner Persönlichkeit.“ (Ernest Jouhy: Angst und Ermutigung, in: Klärungsprozesse, Gesammelte Schriften, Band IV: Pädagogische Psychologie und Gesellschaft, Frankfurt am Main 1988, (Erstveröffentlichung 1976), S. 78)

²² Fragen an Ernest Jouhy zu seiner politischen Sozialisation, in: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt am Main 1983, S. 10–38, S. 38, Hervorhebung im Original.

Aus all diesen Überlegungen Jouhys ergibt sich als ein achter Gesichtspunkt, ein pädagogisches Überwältigungsverbot.

In den Schriften Ernest Jouhys findet sich bei einer analytischen Betrachtung ein durchgehender Gedanke, der nachfolgend mit einem Begriff charakterisiert werden soll, der eigentlich aus der Didaktik der Politischen Bildung stammt: das Überwältigungsverbot. Dieser Begriff ist in der ersten von drei Kernthesen des „Beutelsbacher Konsenses“²³ enthalten, der im November 1976 als Ergebnis einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg formuliert und in den nachfolgenden Jahren diskutiert wurde.

a) Zunächst soll die erste These des Beutelsbacher Konsenses in den Blick genommen werden. Dort heißt es:

*„Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und **Indoktrination**.“²⁴*

Die beiden verwandten Begriffe der Überwältigung und der Überrumpelung erfassen verschiedene Aspekte einer im Grunde autoritären Pädagogik. Während mit der Überrumpelung eher ein kurzfristiger, zeitweiliger Effekt erzielt wird und so der Überwältigung dient, ist der Begriff der Überwältigung selbst allgemeiner und grundsätzlicher. Er erinnert nicht nur an Gewalt, er hat direkt etwas mit dem Machtverhältnis zwischen Lehrenden und Schülerschaft zu tun. Daher geht es meiner Meinung nach, und hierin folge ich Jouhy, keinesfalls nur um ein Problem der Politischen Bildung, sondern um Pädagogik mit all ihren Implikationen überhaupt.

Das Verbot der „Indoktrination“ kann nicht ernsthaft ausschließlich auf die Politische Bildung bezogen werden. Das Problem einer demokratischen Schule in einer demokratischen Gesellschaft steht dadurch im Mittelpunkt. Von dem Grundsatz ausgehend, dass Schule auch als Institution erzieht – wie wir spätestens seit Bernfeld wissen –, also nicht nur die einzelnen Sachinhalte in den

²³ Hier zitiert nach: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, Band 17), Stuttgart 1977, S. 179–180.

²⁴ Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 179, Hervorhebungen im Original.

Fächern nicht indoktriniert werden dürfen, handelt es sich um eine grundsätzliche und bei genauerem Hinsehen ausgesprochen schwierige Kernfrage der Pädagogik, die Jouhy in seinen Schriften immer wieder aufgegriffen hat.

Dieses Problem, so der zweite Schritt in Jouhys Argumentation, stellt sich nicht nur als Bildungsproblem, sondern auch als Problem der unterschiedlichen Generationen dar. Die Generation der Lehrenden, Erziehenden ist keinesfalls identisch mit den Ergebnissen von Kultur und Wissenschaft, sehr wohl aber, wenn es denn gut läuft, zunächst deren Repräsentant. Die Anerkennung dieses Sachverhalts schließt aber, wie Jouhy vielfach herausarbeitet, die Anerkennung von Problemen und Widersprüchen in diesem Prozess ein, die für ihn der Schlüssel sind, um der manifesten Gefahr der Indoktrination oder Überwältigung zu entgehen.

b) Dabei spielt die Anwendung der zweiten These des Beutelsbacher Konsenses eine entscheidende Rolle. Es heißt dort zu Beginn:

*„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht **kontrovers** erscheinen.“²⁵*

Die Tragweite dieser Forderung, wenn sie nicht auf Politische Bildung allein begrenzt wird, ist in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert. Die Rolle der Lehrkraft als allmächtig Wissendem wird durch das Hereinholen der Kontroverse aus der Geschichte der Wissenschaft und aus der Gesellschaft überhaupt deutlich in Frage gestellt. Die tagtägliche Erkenntnis von Schülerinnen und Schülern, dass es nicht nur unterschiedliche, sondern kontroverse Ansichten gibt – sei es, dass es um Inhalte in einzelnen Fächern oder um Auffassungen der sozialen Prozesse in Schulklassen oder der Schule überhaupt geht –, ermöglicht überhaupt erst, massiver Indoktrination oder Ansätzen der Indoktrination entgegenzutreten zu können.²⁶

²⁵ Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 179, Hervorhebung im Original.

²⁶ Die Kenntnis dieses Punkts des Beutelsbacher Konsenses müsste im Sinne Jouhys Schülerinnen und Schülern tagtäglich vermittelt werden, um so nicht nur von oben, durch einen Konsens für die Lehrenden, sondern auch von unten, durch die Forderung nach kontroverser Betrachtung, wenn auch in kleinen Schritten, das allzu große Bedürfnis nach Eindeutigkeit als Einfallstor für die Akzeptanz von Indoktrination aufzurauen, zu erschweren, ja unmöglich zu machen. Nicht die eindeutige Positionierung einer Lehrkraft ist somit das entscheidende Problem, sondern die Vermittlung des Wissens an Schülerinnen und Schüler, dass diese Positionierung nicht verbindlich ist, sondern Teil einer durchaus noch auszutragenden Kontroverse. In der Begründung dieser These des Beutelsbacher Konsenses heißt es:

Im Sinne Jouhys heißt es im Beutelsbacher Konsens:

*„... wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine **Korrekturfunktion** haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.“²⁷*

c) Die letzte These des Beutelsbacher Konsenses lautet:

*„Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine **politische Situation** und seine **eigene Interessenlage zu analysieren**, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen **zu beeinflussen**.“²⁸*

Auch dieser Punkt sollte nicht auf Politische Bildung allein, sondern auf den pädagogischen Prozess insgesamt bezogen werden. Die Einbeziehung der Interessen, der eben oft erst noch zu erkennenden, tiefer liegenden Interessen der Schülerinnen und Schüler, die nicht nur situationsgebunden verstanden werden dürfen, ist aus folgenden Gründen von großem Gewicht: Wenn es darum geht,

„Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.

Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden.“ (Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 179, Hervorhebung im Original)

Zu dieser Art der Begründung sind allerdings zwei Bemerkungen unerlässlich. Zu fragen ist, wieso überhaupt in Frage gestellt wird, dass der Lehrer alternative Standpunkte herausarbeiten muss. Aus der Sicht einer emanzipatorischen Pädagogik, wie sie Jouhy vertreten hat, ist dies gerade keine Frage, sondern ein wesentlicher Punkt, der nicht deutlich genug hervorgehoben werden kann. Ob dadurch jedoch der persönliche Standpunkt des Lehrers wirklich „verhältnismäßig uninteressant“ wird, sollte aus pädagogischer und psychologischer Sicht genauer beleuchtet werden. Die Verknüpfung von persönlicher und sachlicher Autorität des Lehrenden steckt in der Struktur der Schule, aber auch in der praktischen, jahrelangen Erfahrung der Schülerinnen und Schüler mit den Lehrenden. Das kann gewiss nicht dazu führen, dass der Lehrer seinen persönlichen Standpunkt verheimlicht und nicht offenlegt. Aber die Darlegung alternativer wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Positionen durch den Lehrer – zweifellos ein wesentlicher und gewichtiger Schritt – löst noch nicht die Problematik des „pädagogischen Bezugs“, in der latent die sozialpsychologische Dimension, wenn auch altersgemäß unterschiedlich, enthalten ist.

Es ist eine Schwäche des Beutelsbacher Konsenses, diese Dimension nicht thematisiert zu haben und umgekehrt eine Stärke Ernest Jouhys (der an diesem Punkt Mollenhauers Kritik an Nohls „pädagogischem Bezug“ aufgegriffen hat - siehe Mollenhauer, Klaus: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/Berlin 1959), gerade das Verhältnis von Educandi und Lehrpersonen und dem dahinter stehenden Machtgefälle im Sinne der Ermutigung zur schrittweisen Aufhebung des „pädagogischen Bezugs“ bewusst gemacht zu haben.

²⁷ Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 179, Hervorhebungen im Original.

²⁸ Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 180, Hervorhebungen im Original.

Kinder im Sinne der Aufklärung mündig werden zu lassen, kann es nicht nur um Anpassung und Einordnung in die vorgegebene Gesellschaft gehen, sondern dann spielt die Stärkung des Ichs durch Erkenntnis, aber – wie Jouhy ergänzen würde – auch durch eigenes Handeln eine ganz entscheidende Rolle. Die Befähigung, entgegen Indoktrination und in Kenntnis der existierenden Kontroversen zu einem eigenen Standpunkt und zu eigenen Entscheidungen zu gelangen, ist für eine emanzipatorische Pädagogik unverzichtbar.

d) Aus dem Prinzip des Überwältigungsverbots ergibt sich für Jouhy zudem, Respekt vor den Adressaten erziehungswissenschaftlicher Forschung zu fordern und ein Arbeitsbündnis mit ihnen anzustreben, auch wenn ihr Unterricht beobachtet und erforscht wird.²⁹

²⁹ Jouhy erläutert den Gedanken, dass die Erforschung der Menschen die Menschen im Geist des „*esprit de finesse*“ auch als Subjekt mit einbeziehen muss, anhand seiner Mitarbeit an einem Forschungsprojekt in Indonesien. Er akzeptiert durchaus, dass in einer ersten Phase, die der Handlungsforschung vorausgeht, eine „strikte Trennung des Forschers von seinem Forschungsgegenstand“ unerlässlich ist (Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 151). Für ihn ist jedoch in einer zweiten Phase, der Phase der Handlungsforschung, die Kommunikation und Interaktion eine wahrzunehmende Möglichkeit, um die zunächst nötige Distanz zum lebendigen Gegenüber des Forschers, das als handelnde Person zu ermutigen ist, aufzugeben. Die Dialektik dieser Methode der Gesellschaftserforschung bewirkt, dass die Forschung „bereits das Erleben, das er erforscht“ verändert (Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 152). Dies, so Jouhy, müsse akzeptiert, reflektiert und zum Ziel der Forschung selbst gemacht werden. Diese Dialektik schließt eine Rückwirkung auf den Forscher direkt ein. Am Beispiel Indonesien heißt das konkret: „Indem wir erfahren, was unsere Adressaten als Bildungsinhalte höher schätzen als die, die wir ihnen vermitteln möchten, verändert sich unser eigenes Bewusstsein vom Wert der traditionellen und der modernen Bildung.“ (Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 153)

Die Handlungsforschung selbst ist also für Jouhy ein pädagogischer Prozess, der anderes Handeln der „Erforschten“ ermöglicht: „Die forschende Wahrnehmung als kommunikativer Prozess zwischen Forscher und Adressaten lässt das Mögliche und Erstrebenswerte als den verborgenen Teil der elenden Wirklichkeit erscheinen.“ (Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 153) Jouhy hat also das gesamte Forschungsfeld im Blick, mit all seinen Akteuren, um zu verhindern, dass als Ergebnis der Forschung in der Erziehungswissenschaft neue „Behandlungsmethoden“ statt Ideen und Überlegungen zur Ermutigung eigenständigen Handelns entstehen.

Im letzten Abschnitt seines Buchs „Bleiche Herrschaft– dunkle Kulturen“ stellt Jouhy klar: Diese Dialektik muss erforscht werden. Das Forschen ist für ihn keinesfalls ein Privileg der Wissenschaftler, der Profis, sondern eine grundlegende anthropologische Eigenschaft des Menschen, die Jouhy anhand der Entwicklungspsychologie von Kleinkindern entfaltet. Die erforschende Wahrnehmung reagiert nicht nur, sondern befähigt zum selbständigen Handeln: eines der Grundparadigmen der Pädagogik Jouhys. Unter Rückgriff auf Pawlow, K. Lewin und Claude Levy-Strauss stellt Jouhy den Zusammenhang zunächst zwischen ersten Reaktionen und einem dann folgenden selbständigen Handeln der Menschen her.

Das Schlüsselwort ist dabei für ihn Logik, und zwar sowohl die Logik einer wahrgenommenen Situation als auch die mehr oder minder systematische Beseitigung von Fehlschlüssen, um eben nicht nur noch reagieren zu müssen. Die Möglichkeit für die zweite, emanzipatorische Variante setzt Zeit und Überfluss voraus und wird umso erfolgreicher, je mehr vorangegangene kollektive Forschung und Erfahrung einbezogen werden kann. Dabei unterscheidet Jouhy wiederum die Logik der Naturerkenntnis von der Problematik der Erkenntnis der Logik des menschlichen Handelns und der Gesellschaft überhaupt. Er unterscheidet, ob die Wissenschaft von der Erforschung des Menschen dazu dient, Menschen „bearbeiten“ zu können, wie andere Elemente der Natur, oder ob sie dazu dient, selbständig zu handeln. Dieser Gegensatz ist für ihn ein Schlüssel für Forschungsparadigmen. Dabei wendet er sich gegen die unzulässige Vereinfachung „Die Herren handeln, die Abhängigen nicht“, da diese Auffassung zwar im Makrobereich zutrifft, im Einzelfall aber den kritische Blick auf das Handeln der Abhängigen versperren kann.

Wer die Frage durchdenkt, sieht, dass sie auch die Unterrichtsforschung heute betrifft. Jouhy betrachtet Forschung als „*Interaktion zwischen Erzieher und Adressaten*“³⁰ und alle Beteiligten als „*Teil des Kommunikationsfeldes*“. Es gelte, einer gefährlichen Tendenz vorzubeugen: Über den Kopf der Betroffenen hinweg zu forschen, gar gegen deren Interessen, „*statt mit den Betroffenen zur Erkenntnis der makro- und mikrogesellschaftlichen Interaktionsprozesse*“³¹ aufzusteigen und Planung und Veränderung gemeinsam zu gestalten.

III. Die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit

1. Auschwitz

Jouhy schreibt, er habe „*den Vater und die Verwandtschaft in Auschwitz (...) und viele der mir pädagogisch anvertrauten Kinder durch den Holocaust verloren*“.³² Er musste den Abtransport seiner jüdischen Schützlinge nach Drancy und dann nach Auschwitz in die Ermordung erfahren und miterleben. Er, die Erwachsenen, die Betreuer waren machtlos und hilflos. Eindringlich schildert Jouhy, ein polnisch-jüdisches Kind zitierend:

*„Als die Deutschen das Warschauer Ghetto räumten, wurde uns dort gesagt: ‚Wenn ihr angeht, wo sich noch andere versteckt haben, werdet ihr freigelassen.‘ Wir haben das natürlich nicht geglaubt, aber die Erwachsenen haben das natürlich geglaubt.“*³³

Die Kinder waren klüger als die Erwachsenen. Jouhy hat diese Diskrepanz zur Wert- und Erfahrungswelt der erwachsenen Erzieher auch als Anklage an die Erwachsenenwelt begriffen. Er kommt in Texten und Reden immer wieder auf

Die Sensibilität gegenüber den Erziehungswissenschaftlern der Dritten Welt zeigt sich deutlich darin, dass Jouhy keine neue Abhängigkeit entstehen lassen will. Aber diese Frage betrifft nicht nur das Verhältnis europäischer Erziehungswissenschaftler zu ihren Kollegen in der Dritten Welt, sondern ist ein grundlegendes Problem der Erforschung von Erziehungs- und Bildungsprozessen. Jouhy betrachtet die Forschung selbst als „*Interaktion zwischen Erzieher und Adressaten*“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 223) und alle Beteiligten als „*Teil des Kommunikationsfeldes*“: „*Diese von Lewin ausgehende Methode der Handlungsforschung ist für die Erziehungswissenschaften allgemein von größter Bedeutung*“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 223), auch wenn sie im Kontext der Dritten Welt von besonderer Bedeutung ist.

³⁰ Ernest Jouhy: Dritte Welt: Erziehungsprobleme, in: Klärungsprozesse, Gesammelte Schriften, Band IV: Pädagogische Psychologie und Gesellschaft, Frankfurt am Main 1988 (Erstveröffentlichung 1984), S. 223.

³¹ Ernest Jouhy: Dritte Welt: Erziehungsprobleme, in: Klärungsprozesse, Gesammelte Schriften, Band IV: Pädagogische Psychologie und Gesellschaft, Frankfurt am Main 1988 (Erstveröffentlichung 1984), S. 223.

³² Ernest Jouhy: Woher der Mut zum nüchternen Umgang mit politischer Bedrohung?, in: Klärungsprozesse, Gesammelte Schriften, Band I: Politische und historische Philosophie, Frankfurt am Main 1988 (Erstveröffentlichung 1985), S. 133.

³³ Ernest Jouhy: Das Kind im Heim, in: Klärungsprozesse, Gesammelte Schriften, Band IV: Pädagogische Psychologie und Gesellschaft, Frankfurt am Main 1988 (Erstveröffentlichung 1964), S. 147.

konkrete Erlebnisse aus seinem Leben in der NS-Zeit zurück, lässt Episoden seiner Erfahrung eindringlich einfließen.³⁴

Im Aufsatz „Zum dreißigjährigen Todestag Janusz Korczaks“ wird deutlich, dass Jouhy in vollem Bewusstsein des Holocausts an soziologische, politische, pädagogische und psychologische Fragen herangeht. Korczak ist für ihn selbstverständlich das Symbol, der Name *„für die namenlosen Kinder, die dem Völkermord zum Opfer fielen“*. Aber er befürchtet, dass Korczaks *„vier Jahrzehnte langen Wirkens als Arzt, Schriftsteller und Pädagoge“*³⁵ nicht wirklich studiert werde.

Jouhy hat nicht ausdrücklich die pädagogische Aufgabe, auch über Auschwitz selbst aufzuklären, in seinem Werk systematisch entfaltet. Aber gerade angesichts der Biographie Jouhys und seines pädagogischen Werks bleibt die Frage, ob und inwiefern die systematische Auseinandersetzung mit dem Holocaust, der Shoah, mit Auschwitz ein eigenständiges Thema von Pädagogik und Erziehungswissenschaft sein müsste. Diese Frage sollte nicht so sehr an das Werk Ernest Jouhys, sondern an uns alle gestellt werden.

2. Frankreich

Ich denke, dass es hilfreich ist, sich die Lage der Re-Emigranten noch einmal plastisch vor Augen zu führen. Auf wen trafen die Re-Emigranten an den Universitäten?

³⁴ In seinem Beitrag „Existenzialistischer Humanismus – Eine Frage an engagierte Christen“ aus dem Jahr 1962 verweist Jouhy auf das Furchtbare „des industriell betriebenen Völkermords“ und stellt heraus: „Auschwitz wie Widerstand stellen die Menschen meiner Generation vor die Frage: Von wem hängt die Geschichte ab, in die wir verstrickt sind?“ Die Referierung der Positionen Camus' und Sartres mündet in der für religiöse Menschen möglicherweise provokatorischen Position:

„Es ist müßig darüber zu sinnieren, ob Hitler und sein anonymes jüdische Opfer in Auschwitz letztlich erlöst oder nicht erlöst in den Tod gingen, ob sie mit einer unsterblichen Seele ausgestattet waren oder nichts von ihnen bleibt als das Leben, das sie lebten. Von Belang im existenzialistischen wie im christlichen Sinne, so scheint mir, ist, dass man sich entscheidet, auf welche Seite man gehört, und dass man handelt, damit die Leidenden und die Opfer unsere Solidarität, die Ratten der Pest und die Strategen der Vernichtung, die würfelfnden Söldner unter dem Kreuz und die Karten spielenden Gendarmen aus der ‚Antigone‘ des Anouilh unseren Widerstand und unsere Macht zu spüren bekommen. Entscheidend ist, des Menschen Würde zu entwerfen und seine Erniedrigung zu bekämpfen, seiner Freiheit beizustehen und seine Niederlage nie zu akzeptieren.“ (Klärungsprozesse, Gesammelte Schriften, Band I: Politische und historische Philosophie, Frankfurt am Main 1988, S. 63.)

³⁵ Ernest Jouhy: Zum dreißigjährigen Todestag Janusz Korczaks. Rundfunkvortrag zum dreißigjährigen Todestag, Juni 1972 in: Klärungsprozesse, Gesammelte Schriften, Band I: Politische und historische Philosophie, Frankfurt am Main 1988, (Erstveröffentlichung 1972), S. 235.

Es ist keine Konstruktion, dass Ernest Jouhy in Frankfurt auf Erich Weniger, Erziehungswissenschaftler, Militärpädagoge und im besetzten Frankreich stationierter NS-Führungsoffizier, hätte treffen können. Weniger hatte sich nach 1945 an der Goethe-Universität um eine Professur beworben.

Während Jouhy in einer illegalen Broschüre 1944 an Geschichtsbewusstsein und Moral der deutschen Soldaten appellierte, an das, was er später *„dialektische Vernunft“* nannte, standen Weniger wirkungsmächtigere Instrumente zur Verfügung. Er erklärte 1944³⁶, zeitgleich mit dem Erscheinen der Broschüre Jouhys, in einem – heute sorgsam archivierten – Vortrag in der Feldkommandantur in St. Cloud, wer eigentlich Schuld daran sei, dass der erhoffte Bruch in der Koalition der Alliierten gegen Hitler nicht eintrat: die jüdischen Emigranten.³⁷ *„Vor allem durch die jüdische Emigration“*, so Erich Weniger wörtlich 1944 vor Wehrmachtsoffizieren, sei der Hass gegen den Nationalsozialismus geschürt worden, der die Koalition zwischen den USA, England und der UdSSR noch zusammenhalte.

Was wäre mit Jouhy, oder auch mit dem in Frankreich desertierten und untergetauchten Heydorn³⁸ passiert, wenn die von Erich Weniger aufgehetzte Wehrmachts-Soldateska sie gefunden hätte?

Diese Leute wie Weniger – es geht nicht nur um Erich Weniger – waren im „Nachkriegsdeutschland“ – wie es so unschön heißt –, aktiv, Hochschullehrerkarrieren eröffneten sich oder wurden fortgesetzt. Und das wussten die Re-Emigranten, auch ohne Einzelheiten zu kennen.

³⁶ Ein Jahr später bemühte er sich 1945 um eine Professur an der J. W. Goethe-Universität, massiv befürwortet von den wissenschaftlichen Größen Frankfurts der damaligen Zeit. Weniger erhielt wegen der starken Einsprüche der amerikanischen Besatzungsmacht die Professur nicht und wurde dann nach Göttingen als Nachfolger Herman Nohls berufen.

³⁷ Erich Weniger schrieb:

„(...) das Einigende, jeder einzelnen Problematik der den Völkern gestellten geschichtlichen Aufgabe Vorgezogenes ist der Hass gegen den Nationalsozialismus, der genährt vor allem durch die jüdische Emigration, nun jede geschichtliche Rangordnung, jede wirkliche Zuordnung der politischen Probleme zueinander, jedes Abwägen des Notwendigen und Möglichen bewusst vernachlässigen lässt und Machtkonstellationen zusammenbringt, die in sich sinnlos sind und keine dauernde Wirkung hervorbringen können.“ (Weniger, Erich: Der Krieg als Schicksal und Aufgabe. Vortrag vor der Feldkommandantur in St. Cloud am 12. April 1944, Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Abteilung für Handschriften und seltene Drucke, Cod. Ms. E. Weniger 7/13, S. 12.)

³⁸ Was wäre wirklich geschehen, wenn der NS-Führungsoffizier Erich Weniger und seine Leute Heydorn entdeckt hätten? Ein Kriegsgericht hatte ihn bereits zum Tode verurteilt. Das zumindest ist eine Tatsache. Siehe dazu: Koneffke, Gernot: Einleitung, in: Heydorn, Heinz-Joachim: Werke, Band 1, Vaduz 1994, S. 5.

Die im Kontext des Forschungsprojekts „ad fontes“ zusammengestellten Dokumente des Entnazifizierungsverfahrens von Erich Weniger (die demnächst in einer eigenen Studie vorgelegt werden), der 1945 versuchte hier an der Goethe-Universität eine Professur zu bekommen, was dann erst später in Göttingen gelang, sind eine eigene längere, aber sehr erhellende Geschichte von Lüge, Verdrängung und der Ausnutzung von – falscher – Gutherzigkeit von Persilscheinschreibern.

Wie mit all dem umgehen? Konnte, sollte man dagegen massiv vorgehen, was hätte das bedeutet? Wer sollte dagegen vorgehen? Ich möchte begründen, warum ich Jouhy an diesem Punkt nicht wirklich kritisieren kann und will, obwohl ich eine andere Akzentsetzung, nämlich die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und der NS-Pädagogik als eigenständige Aufgabe, vertrete.

3. Kommunikatives Beschweigen

Zum Verständnis der gesamten Lage nach 1945, auch im wissenschaftlichen Bereich, gehört die Frage des Verhaltens zu Wissenschaftlern wie Ernest Jouhy, die vom NS-System vertrieben wurden, die 1933 in die Konfrontation mit den Universitätsbehörden von den Kollegen weitgehend im Stich gelassenen wurden.³⁹ Was ging in ihnen vor, mit welchen Gefühlen trafen sie, wenn sie überlebt hatten und nach 1945 nach Deutschland zurückgekehrt waren, auf jene braun gefärbten Wissenschaftler, die nun so taten, als sei nichts gewesen. Und warum haben Personen wie Max Horkheimer und andere sich gar nicht erst die Aufgabe gestellt, dass kollektive Beschweigen der braunen Biographien der „Kollegen“ an den Universitäten zu thematisieren?⁴⁰ Die Zumutung, die in dieser scheinbar harmlosen Frage steckt, wird möglicherweise deutlich, wenn am Beispiel des Frankfurter Professors Horkheimer das Problem kurz beleuchtet wird:

³⁹ Zunächst einmal muss festgehalten werden, welche tiefen Verletzungen den Verfolgten zugefügt wurden, welche tödlichen Gefahren existierten und wie massiv die antagonistische Zuspitzung durch die „geschichtliche Stunde“ Deutschland wirklich in zwei ungleiche Lager gespalten hatte: die Verfolgten des NS-Regimes auf der einen Seite und jene, die den NS-Staat öffentlich unterstützten, auf der anderen. Die Sicht der Verfolgten wurde geschärft durch die existenzielle Frage: Auf wen kann ich mich wirklich verlassen? Die Frage war nicht, ob es bei öffentlicher Unterstützung für die „neue Zeit“ auch dieses oder jenes theoretische „Aber“ gab.

⁴⁰ Bei Lübke heißt es: „Es entwickelten sich Verhältnisse nicht-symmetrischer Diskretion. In dieser Diskretion vollzog sich der Wiederaufbau der Institution, der man gemeinsam verbunden war, und nach zehn Jahren war nichts vergessen, aber einiges schließlich ausgeheilt.“ (Lübke, Hermann: Der Nationalsozialismus im deutschen Nachkriegsbewusstsein, in: Historische Zeitschrift, 236. Jg. (1983), S. 587.)

Das Institut für Sozialforschung wurde im März 1933 wegen „staatsfeindlicher Bestrebungen“ geschlossen, Adorno, Horkheimer und Andere mussten emigrieren, Wittfogel wurde ins KZ Dachau verschleppt, die Materialien des Instituts wurden auf Anordnung eines Herrn Klingelhöfer auseinandergerissen. Eben jener Herr Klingelhöfer lud nun Horkheimer nach 1945 zur Rückkehr ein und dieser berichtete nach seinem Besuch im Mai 1948: *„Mich haben der Rektor, die beiden Dekane und andere süß, aalglatt und verlegen, ehrenvoll begrüßt.“* Und weiter heißt es:

*„Sie wissen noch nicht genau, sollen sie in mir einen relativ einflussreichen Amerikareisenden oder den Bruder ihrer Opfer sehen, deren Gedanken die Erinnerung ist. Sie müssen sich fürs letztere entscheiden.“*⁴¹

Der Vorsitzende eines Frankfurter Gerichts bat ihn, er solle doch an einer Entnazifizierungsverhandlung gegen den damaligen Rektor der Universität mitwirken. Horkheimer schrieb daraufhin im Juni 1948 an seine Frau:

*„Ich werde es mir aber noch schwer überlegen, ob ich als einziger echter Belastungszeuge mich mit der Universität verfeinden soll. Von solchen Dingen hat man Ehre aber keinen Nutzen. Es gibt sicher viele, die genau solche Schweine waren wie Herr Platzhoff und längst wieder die deutsche Jugend erziehen.“*⁴²

Nach 1945 war es also für jüdische Emigranten und Widerstandskämpfer aus dem universitären Bereich keinesfalls einfach, mit jenen Personen zusammenzuarbeiten und zusammensitzten, die in der NS-Zeit in Deutschland aktiv waren. Es war für Horkheimer und viele andere Emigranten zwar vorrangig, die eigene wissenschaftliche Arbeit möglichst ohne Störungen fortzusetzen, doch das ging nicht immer. Noch Mitte der 1950er Jahre, 1956, kommt es an der Frankfurter Universität dennoch zum Eklat, als ein Professor Ritter in einer Diskussion über die Ernennung Adornos von *„Schiebung und Protektion“* sprach. Ritter sagte sinngemäß:

„Es könnte jemand den Eindruck bekommen, dass, wenn man es als Karikatur ausdrücken wollte, es in Frankfurt genüge, die Protektion von Herrn Horkheimer zu haben und ein Jude zu sein, um Karriere zu machen“.

⁴¹ Wiggershaus, Rolf: Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, politische Bedeutung, München 1988, S. 443.

⁴² Wiggershaus, Rolf: Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, politische Bedeutung, München 1988, S. 444.

Daraufhin platzte Horkheimers Geduld und sehr erregt konterte er in etwa: ‚Herr Ritter, wenn Sie Antisemit sind, sollten Sie wenigstens hier das Maul halten‘, erklärte die Unterhaltung für beendet und eilte türschlagend aus dem Zimmer.“⁴³

Die Zumutung ist offensichtlich. Horkheimer reagierte vielleicht über sich selbst erschrocken. Die akademischen Gremien bearbeiteten dann den „Vorgang“, es kam zur Entschuldigung usw. Doch Horkheimer sah seine Aufgabe eindeutig nicht darin, sich auf solche Auseinandersetzungen, die physisch und psychisch Kraft kosteten, einzulassen: Er wollte wissenschaftlich arbeiten und dies tat er auch.

Ein ähnliches Erlebnis hatte der Frankfurter Professor Berthold Simonsohn, Überlebender von Theresienstadt, Dachau und Auschwitz. Ihm war ein pädagogischer Mitarbeiter zugesagt worden, dessen Eltern als Juden ermordet worden waren und der nach Schweden hatte emigrieren müssen. Und nun wurde ihm vorgeworfen, dass er keinen „geraden Ausbildungsverlauf“ habe. Simonsohn schrieb an den damals für Erziehung und Volksbildung zuständigen Minister Schütte

„Ist es – angesichts so vieler Pannen und Verzögerungen – Überempfindlichkeit, wenn sich allmählich bei Herrn F. und mir die Überzeugung bildet, es sei nicht alles nur Zufall, sondern einige Herren könnten auch heute noch nicht über ihren Schatten der Vergangenheit springen und finden, mit zwei Juden sei der Numerus Clausus schon überschritten? Gewiss, so sagt man es nicht; aber wenn ich sehe, wie bei Herrn Dr. Fabian das Alter für die Ablehnung als Grund dienen muss, als ob es sein Verschulden wäre, dass er erst jetzt zu einer solchen Tätigkeit kommen kann, so muss man mindestens fehlendes Verständnis für das Lebensschicksal von Verfolgten feststellen. Ich möchte nochmals ausdrücklich betonen, dass ich für meine Person keinen Anlass zur Klage habe, aber auch nicht nur als Demonstrationsobjekt des guten Willens dienen und deshalb schweigen möchte.“⁴⁴

Ich selbst kann nur zu gut verstehen, dass die Re-Emigranten sich ihrer positiven wissenschaftlichen Arbeit widmen wollten und bis auf Ausnahmen die auch personelle Auseinandersetzung mit entnazifizierten und hoch angesehenen Hochschulprofessoren nicht bereit waren, alleine zu übernehmen. Bis heute ist auf diesem Gebiet sicherlich einiges geschehen, einiges, wie es heißt, aufgearbeitet worden, oft jedoch auch verharmlost, beschönigt und glattgebügelt worden.

⁴³ Hammerstein, Notker: Die Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Von der Stiftungsuniversität zur staatlichen Hochschule, Band 1: 1914–1950. Frankfurt am Main 1989, S. 801 f.

⁴⁴ Zitiert nach: Aden-Grossmann, Wilma: Berthold Simonsohn. Biographie des jüdischen Sozialpädagogen und Juristen (1912–1978) (Campus-Judaica, Band 23), Frankfurt am Main/New York 2007, S. 285.

IV. Lern- und Forschungsprojekt

Was folgt aus all dem? Dies ist eine Antrittsvorlesung, sie heißt jedenfalls so. Mein Plan ist, hier in Frankfurt an der Goethe-Universität als Privatdozent im Kontext der Studien Horkheimers und Adornos, im Sinne Heydorns, Simonsohns und Jouhys ein auf zwei Jahre angelegtes Lern- und Forschungsprojekt zu installieren. Das Ziel ist, die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und mit der NS-Pädagogik fest in das Curriculum, in die Module wie es heute merkwürdig mechanisch heißt, in das Studium der Erziehungswissenschaft zu integrieren. Das will ich ganz kurz skizzieren. In einem ersten Schritt soll allen an diesem Lern- und Forschungsprojekt beteiligten Studierenden die Gelegenheit gegeben werden zu reflektieren, was sie überhaupt über die NS-Zeit wissen oder nicht wissen, welche Rolle Schule, Medien, Familie, Zeitzeugen und gesellschaftliche Auseinandersetzungen gespielt haben. Dies gilt es zunächst festzustellen, festzuhalten und gemeinsam mit den Studierenden wissenschaftlich auszuwerten und zu interpretieren.

In diesem Prozess soll die Auseinandersetzung mit dem Stand der Forschung über die NS-Verbrechen, über die arbeitsteilig vorgehenden Täter und die verschiedenen Gruppen der Verfolgten, aber eben auch über den Prozess der Indoktrinierung thematisiert werden. Dabei sollen ausdrücklich die existierenden Diskurse und Kontroversen mit einbezogen werden.

Dabei wird in einem zweiten Schritt die Theorie der NS-Pädagogen mit ihren Anleihen an Platon bis hin zur „deutsch-nationalen pädagogische Bewegung“ auf dem Prüfstand stehen und es wird zudem die pädagogisch-indoktrinierende Praxis des NS-Systems in den Schulen und der NS-Jugendbewegung an Originalquellen als notwendiger Teil pädagogischen Grundwissens behandelt werden.

So wird viel dringlicher deutlich, dass – so der dritte Schritt – die Geschichte der Pädagogik als Geschichte einer Auseinandersetzung zwischen emanzipatorischen an Demokratie und Menschenrechten orientierten Ansätzen und sich verfeinernden repressiven Ansätzen studiert werden kann und soll. Die Kenntnis all dieser „Basics“, wie man heute sagen würde, ist nicht selbstverständlich, sollte es aber meiner Meinung nach sein, damit Studierende in Studium und

später im Beruf selbständig und selbstbewusst, theoretisch und ethisch sensibilisiert ihren eigenen Weg der Pädagogik gehen können. Dies – wie gesagt – nur als Skizze. (Wer sich genauer dafür interessiert kann gerne die Ausarbeitung zu diesem Projekt erhalten.)

Ich bin sehr dankbar, dass die Dekanin des Fachbereichs, Frau Professorin Friebertshäuser, das Lern- und Forschungsprojekt „Reflexionen über die NS-Zeit und die NS-Pädagogik als Vorbereitung auf den Lehrberuf“ nachdrücklich unterstützt und hoffe, dass es gelingt, dieses Projekt durchzuführen und ich Ihnen nach dessen Abschluss die Ergebnisse vorstellen kann.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Schriften von Ernest Jouhy

Dias, Patrick V./Jouhy, Ernest: „**Pädagogik: Dritte Welt**“ als Forschungsbereich und Studiengang (Beiträge zum internationalen Lehr- und Lernbereich: Erziehung, Entwicklung, Dritte Welt, Band 1), Frankfurt am Main 1981.

Jouhy, Ernest: **Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen**. Essais zur Bildung in Nord und Süd, Frankfurt am Main 1985.

Jouhy, Ernest: **Das programmierte Ich**. Motivationslernen in der Krisengesellschaft, München 1973.

Jouhy, Ernest: **Klärungsprozesse**. Gesammelte Schriften, Band I–IV, herausgegeben von Robert Jungk, Frankfurt am Main 1998.

Jouhy, Ernest: **Nicht auf Tafeln zu lesen...** Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt am Main 1983.

Jouhy, Ernest: **Pädagogische Zuversicht**, in: Holz, Dorothee/Jouhy, Ernest/Kauter, Leo (Hrsg.): Psychologie, Technologie, Bildung. Gedanken – Textvermittlung – Anregungen zum Thema Nord-Süd aus Seminaren von Ernest Jouhy (Pädagogik: Dritte Welt. Werkstattberichte, Band 7), Frankfurt am Main 1987, S. 213–218.

Ernest Jouhy: Klärungsprozesse, Gesammelte Schriften, Band I:
Politische und historische Philosophie, Frankfurt am Main 1988.

1. **Fragen an Ernest Jouhy zu seiner politischen Sozialisation**, in: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt am Main 1983, S. 10–38.

2. **Existentialistischer Humanismus**. Vortrag vor der evangelischen Studentengemeinde Gießen 1966.

3. **Matrigenes Vermögen – Patrigene Macht**. Manuskript für die Zeitschrift für Individualpsychologie, München/Basel 1985, nicht veröffentlicht.

4. **Praxis und Vorstellung**, in: Liberal, 9. Jg. (1967), Heft 8 (August 1967), S. 597–607.

5. **Moral als Politik–Politik als Moral**, in: Liberal, 10. Jg. (1968).

6. **Die Funktion des Nonkonformismus und seine Wahrheit**, in: Liberal, 13. Jg. (1971), Heft 1 (Januar 1971), S. 20–29.

7. **Rhetorik und Revolution**, in: Liberal, 12. Jg. (1970), Heft 3 (März 1970), S. 209–213 und Heft 4 (April 1970), S. 288–297.

8. **Politische Pathologie**, in: Liberal, 21. Jg. (1979), Heft 3 (März 1979), S. 209–213.

9. **Brief an Manes Sperber**, in: Ästhetik und Kommunikation, 14. Jg. (1984), Heft 55.

10. **Woher der Mut zum nüchternen Umgang mit politischer Bedrohung?**, in: Zeitschrift für Individualpsychologie, 10. Jg. (1985), S. 18–31.

11. **Gibt es Fortschritt?**, in: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt am Main 1983, S. 42–49.

12. **300 Jahre deutscher Geschichte. Die Idee einer nationalen Einheit**. Lyon 1944 (im französischen Untergrund als Material für den deutschen Landser als illegale Broschüre veröffentlicht).

13. **Diachrone und synchrone Strukturen der französischen und deutschen Gesellschaft**, in: Soziale Arbeit, Berlin 1984.

14. **Raum und Geschichte am Beispiel der Drôme**, in: Die Pädagogische Provinz, 20. Jg.

(1966).

15. **Sprache als historischer Faktor. Das Beispiel Frankreich**, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 17. Jg. (1967), Heft 2–3 (April–September 1967).

16. **Drinnen und draußen – eine Deutung jüdischer Geschichte**, in: Allgemeine Bildung, Weinheim/München 1986, S. 267–287.

17. **Zum dreißigjährigen Todestag Janusz Korczaks**. Rundfunkvortrag zum dreißigjährigen Todestag, Juni 1972.

18. **Die „zersplitterte Existenz“ und die Alternativen, insbesondere der Kibbuzim. Ein Beitrag zur Ideologiegeschichte**, in: Integrated Cooperatives in the Industrial Society. The Example of the Kibbutz, Assen 1980, S. 50–61.

<p>Ernest Jouhy: Klärungsprozesse, Gesammelte Schriften, Band II: Zeitgeschichtliche Analysen, Frankfurt am Main 1988.</p>

19. **Zur Dialektik von Herrschaft und Bildung**, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 16. Jg. (1981), S. 67–76.

20. **Ethnozentrismus und Weltgesellschaft**, in: Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“, Frankfurt am Main 1983, S. 159–196.

21. **Die Hochsprachen: Instrumente der Monopolisierung oder der Dezentralisierung von Herrschaftsstrukturen in der Dritten Welt**, in: Sprachpolitik als Bildungspolitik, Tagung des Goethe-Instituts München vom 20.–22.9. 1984, München 1984, S. 66–106.

22. **Vom ursprünglichen Macht gefalle der Generationen zum Kulturimperialismus**, in: Bleiche Herrschaft – Dunkle Kulturen. Essays zur Bildung in Nord und Süd, Frankfurt am Main 1985, S. 13–45.

23. **Neue Medien in der Dritten Welt**, in: Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“, Frankfurt am Main 1984, S. 19–32.

24. **Urbane Rationalität und ruraler Glaube**, in: Bleiche Herrschaft – Dunkle Kulturen. Essays zur Bildung in Nord und Süd, Frankfurt am Main 1985, S. 5–98.

25. **Die Stadt als Heimat**. Vortrag anlässlich des 80. Geburtstages von Hans Erich Frey, Wiesbaden 1985.

26. **Die Psyche als Produktivkraft**, in: Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“, Frankfurt am Main 1984, S. 81–104.

27. **Zum Begriff des Spätkapitalismus**, in: Johannes Beck u. a.: Erziehung in der Klassengesellschaft, Frankfurt am Main 1977, S. 263–265.

28. **Zur politischen Soziologie von Bürgerinitiativen**, in: Forum, Jg. 1974, S. 25–34.

29. **Die Zukunft der Basis**, in: Liberal, 15. Jg. (1973), Heft 1 (Januar 1973), S. 29–37.

30. **Sachzwang, Utopie, Demokratie**, in: Liberal, 11. Jg. (1969), Heft 8–9 (September 1969), S. 628–635.

31. **Offener Brief an Daniel Cohn-Bendit**, in: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt am Main 1983, S. 88–94.

32. **Zum Beispiel französischer Kommunismus**, in: Liberal, 7. Jg. (1965), Heft 1 (Mai 1965), S. 251–263 und Heft 2 (Juni 1965), S. 340–345.

33. **Die Welt als amerikanisches Problem**, in: Liberal, 8. Jg. (1966), Heft 4 (April 1966), S. 245–250.

34. **Depression und Hoffnung**, in: Liberal, 8. Jg. (1966), Heft 1 (Januar 1966), S. 21–26.

35. **Die Linke und die Dritte Welt**, in: Jahrbuch für Lehrer, Jg. 1982, S. 207–214.

36. **Vortrag eines französischen Widerständlers vor jungen Deutschen**, in: Liberal, 8. Jg. (1966), Heft 7, S. 507–514.
37. **Verständnis und Missverständnis der französischen Linken**, in: Sehfehler Links, Gießen 1985, S. 19–59.

Ernest Jouhy: Klärungsprozesse, Gesammelte Schriften, Band III:
Zur Soziologie von Kindheit, Jugend und Alter, Frankfurt am Main 1988.

38. **Kindliches Ich und Umwelt**. Vortrag, ohne Ort, 1970.
39. **Kindheit und Gesellschaft**, in: Erziehung und Unterricht heute. Beiträge zur Theorie und Praxis. Schriftenreihe der Odenwaldschule, Frankfurt am Main 1964, S. 9–29.
40. **Kinder im Umbruch der Kulturen**, in: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt am Main 1983, S. 125–130 (Erstveröffentlichung 1976).
41. **Kindheit im technisch-sozialen Wandel**, in: Wie wird die Kindertagesstätte der Zukunft aussehen? Fachtagung des Landesjugendamtes Hessen vom 25.–29.4.1983, Tagungsdokumentation, Wiesbaden 1984, S. 7–13.
42. **Kindheit als Krisenferment**. Beitrag für den Hessischen Rundfunk, 1979,
43. **Geschädigte Kindheit**, in: Pollution Danger and Challenge of Modern Society, Ravenna 1979, S. 1–84.
44. **Kindliche und jugendliche Entwicklung in der BRD**, in: Soziale Arbeit im Vergleich, herausgegeben von Ursula Menzemer und Alain Moreau, Neuwied/Darmstadt 1984.
45. **Jugend und Konsumgesellschaft**, in: Liberal, 11. Jg. (1969), Heft 3, S. 169–180.
46. **Thesen zur Jugend und Jugendarbeit**, in: Deutsche Jugend, 27. Jg. (1979), Heft 3 (März 1979), S. 109–120.
47. **Die Rebellion der Jugend**, in: Betrifft Erziehung, Nr. 10, Frankfurt am Main 1972, S. 25–36.
48. **Gesellschaft und Jugend in Frankreich**. Hintergründe des Mai 68, in: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt 1983, S. 220–229 (Erstveröffentlichung 1969).
49. **Der Student als Subjekt des Studiums**, in: Der andere Studentenführer, herausgegeben von Lothar Schwein, Weinheim 1973, S. 15–55.
50. **Ohne Arbeit leben – Von der Notwendigkeit des Engagements älterer Menschen in der Gesellschaft**, in: Die Zukunft des Alters ist das Leben, herausgegeben von Ursula Koch-Straube, Darmstadt 1987, S. 41–54.
51. **Gegen die Beliebigkeit in der Altenarbeit**, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Dezember 1979, S. 311–314.
52. **Lebendiges Alter**. Unveröffentlichtes Manuskript, 1988.

Ernest Jouhy: Klärungsprozesse, Gesammelte Schriften, Band IV:
Pädagogische Psychologie und Gesellschaft, Frankfurt am Main 1988.

53. **Zum Begriff der emanzipatorischen Erziehung**, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung. Blätter für politische Bildung und Erziehung, 17. Jg. (1972), Heft 3, S. 145–149.
54. **Kritische Überlegungen zu den Begriffen „Gemeinschaftsgefühl“ und „Toleranz“**, in: Beiträge zur Individualpsychologie, Jg. 1982, Heft 3, S. 124–134.
55. **Vom Warencharakter der Psychotherapie**, in: Psychotherapeutisches Forum vom 27.6.–1.7.1984. Dokumentation der Evangelischen Akademie Hofgeismar, S. 93–102.
56. **Sozialisation und kindliche Lernmotivation**, in: Schule und Psychologie. Zeitschrift für

- pädagogische Jugendkunde und Psychologie der Erziehung, 15. Jg. (1968), S. 1–7.
57. **Angst und Ermutigung**, in: Lernziel Ich-Erfahrung. Bausteine zum sozialen Lernen in der Grundschule, herausgegeben von G. Dressler/J. Beck/R. Meier/E. Jouhy, München/Berlin/Wien 1976, S. 32–91.
58. **Unbehagen als Motivation am Beispiel der Bildung**, in: Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung, 8. Jg. (1968), Heft 2, S. 147–158.
59. **Kulturtechniken und frühkindliche Entfaltung**, in: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch, Frankfurt 1983, S. 199–205 (Erstveröffentlichung 1968).
60. **Der sozialpsychologische Standort des Landerziehungsheims**, in: Pädagogische Psychologie der Bildungsinstitutionen, Band 2: Die Unterrichtsinstitutionen, herausgegeben von Kurt Brehm, München/Basel 1968, S. 377–381.
61. **Das Kind im Heim**, in: Erziehung und Unterricht heute, Heft 2 (Heimerziehung in der modernen Gesellschaft), Frankfurt 1964, S. 54.
62. **Die Psychologie an der Odenwaldschule**, in: Schriftenreihe der Odenwaldschule, Heft 16, Oberhambach/Heppenheim 1960, S. 3–17.
63. **Reflexionen zur sexuellen Erziehung an der Odenwaldschule**, in: Erziehung und Unterricht heute, Beiträge zur Theorie und Praxis, Schriftenreihe der Odenwaldschule, Heft 9, Frankfurt am Main 1968, S. 42–54.
64. **Demokratisierung der Schule, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung**. Blätter für politische Bildung und Erziehung, Stuttgart 1970, S. 83–93. (Erstveröffentlichung 1969)
65. **Die antagonistische Rolle des Lehrers im Prozess der Reform**, in: Erziehung in der Klassengesellschaft, herausgegeben von Johannes Beck u. a., Frankfurt am Main 1978, S. 224–244 (Erstveröffentlichung 1970).
66. **Bildung zwischen ethnischer Verwurzelung und technischer Universalität**, in: Education Demain. Zukunft in Bildung und Erziehung. Dokumentation einer internationalen Tagung des Goethe-Instituts Paris, München 1984, S. 109–117.
67. **Dritte Welt: Erziehungsprobleme**, in: Handbuch zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik, herausgegeben von Hans Eyferth/Hans-Uwe Otto/Hans Thiersch, Darmstadt/Neuwied 1984, S. 252–262.
68. **Zur Problematik der Grunderziehung und der Erwachsenenbildung in der Dritten Welt**, in: OSO-Hefte (Schriftenreihe der Odenwaldschule), Neue Folge, 5. Jg., Heppenheim 1980, S. 90–98.
69. **Politische Psychologie und schulische Bildung am Beispiel „Die Dritte Welt im Unterricht“**, in: Kognitive und emotionale Aspekte des politischen Engagements. Weinheim 1982 (Erstveröffentlichung 1981).
70. **„Wie leben Kinder anderswo“ – Ein Thema für die Grundschule?**, in: Grundschule, 14. Jg. (1982), Heft 2 (Februar 1982), S. 3–5 (Erstveröffentlichung 1980).

Sekundärliteratur

- Adler, Alfred:** Der Sinn des Lebens, Frankfurt am Main 1977.
- Adler, Alfred:** Individualpsychologie in der Schule. Vorlesungen für Lehrer und Erzieher, Frankfurt am Main 1973.
- Adorno, Theodor W. u. a.:** Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, 9. Auflage, Darmstadt/Neuwied 1981.
- Adorno, Theodor W.:** Die Logik der Sozialwissenschaften, in: Adorno, Theodor W./ Dahrendorf, Ralf u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, 5. Auflage, Darmstadt/Neuwied 1976, S. 125–144.
- Aithal, Vathsala/Schirilla, Nausikaa/Schürings, Hildegard/Weber, Susanne (Hrsg.):** Wissen – Macht – Transformation. Interkulturelle und internationale Perspektiven. Festschrift für Patrick V. Dias, Frankfurt am Main 1999.
- Brähler, Rainer:** Entwicklungspolitik und Bildungshilfe. Geschichte – Funktion – Legitimation (Beiträge zum Lehr- und Lern-Schwerpunkt Erziehung, Entwicklung, Dritte Welt, Band 2), Frankfurt am Main 1986.
- Bruder-Bezzel, Almuth/Bruder, Klaus-Jürgen:** Kreativität und Determination. Studien zu Nietzsche, Freud und Adler, Göttingen 2004.
- Bruder-Bezzel, Almuth:** Alfred Adler. Die Entstehungsgeschichte einer Theorie im historischen Milieu Wiens, Göttingen 1983.
- Brumlik, Micha:** Sigmund Freud. Der Denker des 20. Jahrhunderts, Weinheim/Basel 2006.
- Christ-Bode, Ute/Decker, Franz/Kauffeldt, Leo (Hrsg.):** Zwischen Spontaneität und Beharrlichkeit. Ernest Jouhy zum siebzigsten Geburtstag, Frankfurt am Main 1983.
- Dabisch, Joachim (Hrsg.):** Dialogische Erziehung bei Paulo Freire (Freire-Jahrbuch 1999), Oldenburg 1999.
- Döring, Eberhard:** Karl R. Popper: „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde“. Ein einführender Kommentar, Paderborn/München/Wien/Zürich 1996.
- Freud, Sigmund:** Das Unbehagen in der Kultur, in: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke, Band XIV: Werke aus den Jahren 1925–1931, S. 419–505.
- Geier, Manfred:** Karl Popper, 2. Auflage, Reinbek 1994.
- Heydorn, Heinz-Joachim:** Werke, Band 1, Vaduz 1994
- Holz, Dorothee/Jouhy, Ernest/Kauter, Leo (Hrsg.):** Psychologie, Technologie, Bildung. Gedanken – Textvermittlung – Anregungen zum Thema Nord-Süd aus Seminaren von Ernest Jouhy (Pädagogik: Dritte Welt. Werkstattberichte, Band 7), Frankfurt am Main 1987.
- Keuth, Herbert (Hrsg.):** Karl Popper, Logik der Forschung (Klassiker auslegen, Band 12), Berlin 1998.
- Klein, Ansgar (Hrsg.):** Wertediskussion im vereinten Deutschland, Köln 1995.
- Koneffke, Gernot:** Einleitung, in: Heydorn, Heinz-Joachim: Werke, Band 1, Vaduz 1994
- Lewin, Kurt:** Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik, Bad Nauheim 1953.
- Marcuse, Ludwig:** Sigmund Freud. Das Geheimnis Mensch, 2. Auflage, München 1986.
- Mergner, Gottfried/Pape, Ursula von (Hrsg.):** Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy. Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers (Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“), Frankfurt am Main 1995.

- Packard, Vance Oakley:** Die geheimen Verführer. Der Griff nach dem Unbewussten in jedermann, Frankfurt am Main/Berlin 1988.
- Popper, Karl R.:** Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren, München 1984.
- Popper, Karl R.:** Das Elend des Historizismus (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften, Band 3), 3. verbesserte Auflage, Tübingen 1971.
- Popper, Karl R.:** Die Logik der Sozialwissenschaften, in: Adorno, Theodor W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, 9. Auflage, Darmstadt/Neuwied 1981, S. 103–123.
- Popper, Karl R.:** Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Band 1: Der Zauber Platons, 3. Auflage, Bern/München 1973.
- Popper, Karl R.:** Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Band 2: Falsche Propheten. Hegel, Marx und die Folgen, 3. Auflage, Bern/München 1973.
- Popper, Karl R.:** Logik der Forschung, 7. verbesserte und durch sechs Anhänge vermehrte Auflage (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften, Band 4), Tübingen 1982.
- Rattner, Josef:** Individualpsychologie. Eine Einführung in die tiefenpsychologische Lehre von Alfred Adler, München/Basel 1963.
- Rühle-Gerstel, Alice:** Der Weg zum Wir. Versuche einer Verbindung von Marxismus und Individualpsychologie, Dresden 1927.
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.):** Das Konsensproblem in der politischen Bildung (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, Band 17), Stuttgart 1977.
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.):** Konsens und Dissens in der politischen, Stuttgart 1987.
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.):** Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach 1996.
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.):** Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung?, Schwalbach 1993.
- Schmiederer, Rolf:** Politische Bildung im Interesse der Schüler, Hannover 1977.
- Schneider, Herbert:** Der Beutelsbacher Konsens, in: Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn 1999, S. 171–178.
- Seehausen, Harald/Jouhy, Ernest/Gerlach, Franz:** Blühende Technik – welkende Seelen? Technisch-sozialer Wandel und seine Auswirkungen auf die Lebenswelt von Eltern und Kindern, Frankfurt am Main 1986.
- Treml, Alfred K. (Hrsg.):** Pädagogik-Handbuch Dritte Welt (Handbücher für die entwicklungspolitische Aktion und Bildungsarbeit, Band 3), Wuppertal 1982.
- Wallon, Henri:** Die psychologische Entwicklung des Kindes (Erziehungswissenschaft des Auslandes, Band 8), Gravenhagen 1973.
- Wallon, Henri:** Grundzüge der angewandten Psychologie, Meisenheim am Glan 1948 (ursprünglich Paris 1930 unter dem Titel „Principes de Psychologie Appliquée“).
- Wiggershaus, Rolf:** Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, politische Bedeutung, München 1988.