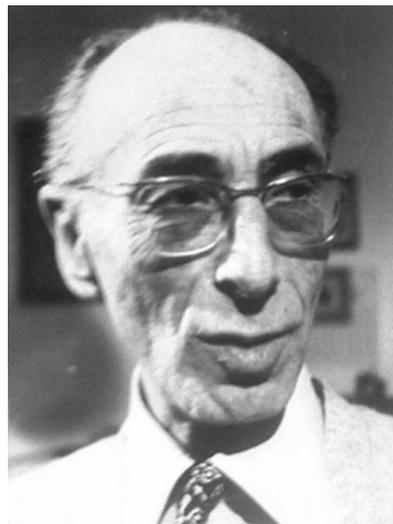


Benjamin Ortmeyer

100 Jahre Ernest Jouhy

Dialektische Vernunft als
zweifelnde Ermutigung

Zum Werk von Ernest Jouhy



Protagoras Academicus

Der Mensch ist das Maß aller Dinge

Benjamin Ortmeier, Jg. 1952, ist apl. Professor an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. 1996 erhielt er für seine Arbeit den Heinz-Galinski-Preis der Jüdischen Gemeinde Berlin. Er leitet die Forschungsstelle NS-Pädagogik an der Goethe-Universität.

Benjamin Ortmeyer

100 Jahre Ernest Jouhy

Dialektische Vernunft als
zweifelnde Ermutigung

Zum Werk von Ernest Jouhy

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung.

Dieses Buch erscheint im Rahmen der Arbeit der *Forschungsstelle NS-Pädagogik* an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, durch die auch an Frankfurter Erziehungswissenschaftler erinnert werden soll, die während der NS-Zeit verfolgt wurden.

Protagoras Academicus

Der Mensch ist das Maß aller Dinge

Verlag & Vertrieb

Postfach 10 31 17

D-60101 Frankfurt / Main

www.protagorasacademicus.wordpress.com

ISBN 978-3-943059-12-0
Frankfurt am Main 2013

Vorwort

Für viele, die bei Ernest Jouhy studieren durften, bleibt er als Mensch und als akademischer Lehrer unvergessen. Im September 2013 wäre er 100 Jahre alt geworden. Es ist das Verdienst Benjamin Ortmeyers, nicht nur im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität das Leben und Werk Ernest Jouhys zu vermitteln, sondern mit der hier vorgelegten Monographie beides einem größeren Kreis von Interessierten zu öffnen.

2014 wird zu Recht des Ausbruchs des Ersten Weltkriegs gedacht werden. Die Auseinandersetzung mit dem Leben des Kämpfers Ernest Jouhy in der Résistance mag aber auch die schreckliche Lage nachempfinden lassen, in der sich die überlebenden Opfer des Nationalsozialismus im Jahre 1944 befanden. Bis zur Befreiung dehnte sich die Zeit des Leidens und Hoffens für sie ins Unvorstellbare. Die Menschen, die ins Exil gezwungen worden waren, wurden allerdings nach der bedingungslosen Kapitulation nicht nach Deutschland zurückgeholt. Im Gegenteil: Man möchte gar nicht wissen, wie sich die doch Zurückgekehrten auch noch in der „souveränen“ Bundesrepublik fühlen mussten, angesichts ausgesprochener und verdeckter Anfeindungen, also unter der „Zweiten Schuld“ leidend, wie sie von Ralph Giordano so beklemmend beschrieben worden ist. Auch Ernest Jouhy hat darunter gelitten; aber er hat mehr noch auf die junge Generation gesetzt – wie übrigens auch andere an der Universität Frankfurt. Es seien hier wenigstens Berthold Simonsohn, Heinz-Joachim Heydorn, Walter Fabian und Iring Fetscher genannt.

Dadurch, dass Benjamin Ortmeyer die Biographie und das theoretische Werk von Ernest Jouhy als Hilfe zur Selbsterziehung und für Bildungszwecke aufschlüsselt, erreicht er zweierlei: Erstens würdigt er die Aktualität der Arbeiten Ernest Jouhys, und zweitens erinnert er an die Differenz ums Ganze, nämlich daran, dass die Bildung von Lehrerinnen und Lehrern von deren Ausbildung im Sinne einer Vermittlung von Wissensbeständen und Instrumenten zu unterscheiden ist. Damit wird aus meiner Sicht recht klar, was bei Ernest Jouhy als Mensch und akademischem Lehrer im Zentrum steht: Vernunft, Empathie, Wissen und Streben nach Gerechtigkeit, nicht zuletzt die Bereitschaft, sich selbst zu befragen, zeichnen den gebildeten, humanistischen Menschen aus. Aus dieser Überzeugung resultierte übrigens auch Ernest Jouhys lebenslanges, politisches Engagement.

Nikolaus Simon

Inhalt

Vorwort.....	7
Vorbemerkung.....	11
Statt einer Einleitung: Zur Goethe-Universität nach 1945.....	13
I. Zur Biographie von Ernest Jouhy.....	21
1. Jugend in Deutschland.....	21
2. Im Exil und im Widerstand in Frankreich.....	26
3. Als Lehrer in Deutschland ab 1952.....	31
4. Als Dozent in der Zeit der Studentenbewegung.....	32
5. Gründung des Instituts „Pädagogik in der Dritten Welt“.....	32
6. Ernest Jouhy und die „Erziehung nach Auschwitz“.....	34
II. Grundwissenschaften und Bildung.....	41
1. Wissenschaftstheorie und „zweifacher Esprit“.....	41
2. Soziologie, Politologie und Psychologie als „Grundwissenschaften“.....	42
3. Produktivkräfte und Kultur (Soziologie und Marx).....	44
4. Misstrauen gegen den Staat, Deutschland – Frankreich, die „68er“ (Politologie).....	48
5. Ermutigung, Zweifel und Solidarität (Psychologie).....	52
6. Das Arbeitsbündnis als Diskurs in der empirischen Sozialforschung (Methode).....	59
III. Emanzipatorische Erziehungswissenschaft.....	65
1. Acht programmatische Punkte.....	65
2. Das Überwältigungsverbot (Beutelsbacher Konsens).....	66
3. Bildung, Schulkritik und Schulreform.....	71
4. Heimerziehung.....	77
5. Die Alten.....	81
IV. Die „Verdammten dieser Erde“ und „Pädagogik: Dritte Welt“.....	85
1. Pädagogik der „Dritten Welt“.....	85
2. Pädagogik als Aufklärung über die „Dritte Welt“.....	90
Kurze Bemerkungen zum Sammelband „Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy“.....	97
Literaturliste.....	103
Schriften von Ernest Jouhy.....	105

Vorbemerkung

Um an Ernest Jouhy zu erinnern und seine wissenschaftliche Arbeit im Kontext seines Lebens vorzustellen, wurde am 16. Oktober 2013 in einer öffentlichen Vorlesung im Rahmen der das ganze Semester umfassenden Vorlesungsreihe „*Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der NS-Zeit*“ das Manuskript dieses Buchs – wenn auch in konzentrierter Form – vorgestellt.¹

Im Jahr 2012 wurde bereits mit einer eigenen Veranstaltung an den jüdischen Erziehungswissenschaftler Berthold Simonsohn erinnert.² Mit diesem Buch wird das Projekt der Forschungsstelle NS-Pädagogik fortgesetzt, an während der NS-Zeit verfolgte Frankfurter Erziehungswissenschaftler zu erinnern.

Seit der Gründung der Goethe-Universität 1914 spielten jüdische Wissenschaftler bis 1933 eine bedeutende Rolle. Die Rückkehr der aus Deutschland und auch von der Goethe-Universität vertriebenen Gelehrten – wie etwa Max Horkheimer und Theodor W. Adorno – nach 1945 war keinesfalls selbstverständlich. Sicher war deren Rückkehr ein positives Signal für die Erziehungswissenschaftler Berthold Simonsohn und Ernest Jouhy, gerade an dieser Universität zu forschen und zu lehren.

Einfach war das in den ersten Jahren, ja Jahrzehnten für die jüdischen Überlebenden ganz gewiss nicht. Um einen Eindruck zu vermitteln, in welcher Atmosphäre Horkheimer und Adorno ihre Arbeit beginnen mussten, und in welcher Atmosphäre auch Ernest Jouhy 1952 bei seiner Rückkehr nach Deutschland zu kämpfen hatte, beginnt dieses Buch mit einer Überlegung über das „kollektive Beschweigen“ am Beispiel eines Konflikts, den Horkheimer an der Goethe-Universität Mitte der 1950er Jahre auszutragen hatte.

Diese Passage hat nur scheinbar nichts mit Jouhy zu tun; in Wirklichkeit führt sie – über einen bewusst gewählten Umweg – in das Leben und das wissenschaftliche Werke von Ernest Jouhy an der Goethe-Universität ein.

Benjamin Ortmeier
Frankfurt am Main, November 2013

¹ Kleinere Vorarbeiten wurden bereits 2008 / 2009 vorgestellt.

² Siehe: Brumlik, Micha / Ortmeier, Benjamin (Hrsg.): 100 Jahre Berthold Simonsohn. Dokumentation der Festveranstaltung an der Goethe-Universität Frankfurt/Main am 24. April 2012 anlässlich des 100. Geburtstags von Berthold Simonsohn, Frankfurt am Main 2012.

Statt einer Einleitung: Zur Goethe-Universität nach 1945

Das Problem des „kommunikativen Beschweigens“ (Hermann Lübbe) direkt nach 1945 hatte offensichtlich nicht nur eine objektive gesellschaftsstabilisierende Funktion im „Nachkriegsdeutschland“, nicht nur eine objektive und subjektive Schutzfunktion für jene, die in der NS-Zeit willfährig an der Stabilisierung des Regimes mitgearbeitet hatten. Zum Verständnis der gesamten Lage, auch im wissenschaftlichen Bereich, gehört die Frage des Verhaltens zu Wissenschaftlern, die vom NS-System vertrieben wurden, die 1933 in die Konfrontation mit den Universitätsbehörden und den Kollegen getrieben und weitgehend im Stich gelassenen wurden, die emigrieren mussten und dann nach 1945 zurückkehrten. Was ging in ihnen vor, mit welchen Gefühlen trafen sie auf jene braun gefärbten Wissenschaftler, die nun so taten, als sei nichts gewesen? Und warum haben Personen wie Horkheimer und andere sich gar nicht erst die Aufgabe gestellt, das kollektive Beschweigen der braunen Biographien der „Kollegen“ an den Universitäten zu thematisieren?³ Die Zumutung, die in dieser scheinbar harmlosen Frage steckt, wird möglicherweise deutlich, wenn die damalige Situation beschrieben und das Problem dann am Beispiel des Frankfurter Professors Horkheimer kurz näher beleuchtet wird.

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 unterstützt hatten, auf der anderen. Die Frage war nicht, ob es bei aller öffentlichen Unterstützung für die „neue Zeit“ auch dieses oder jenes theoretische „Aber“ gab. Der Blick der Verfolgten wurde vielmehr geschärft durch die existenzielle Frage: Auf wen kann ich mich wirklich verlassen?

Eine unmittelbare Konfrontation mit mörderischem Ausgang wäre in der NS-Zeit in den besetzten Gebieten durchaus möglich gewesen. Der nach 1945 so erfolgreiche Erziehungswissenschaftler Erich Weniger, als NS-Führungsoffizier im besetzten Frankreich stationiert, hätte auf den Résistance-Kämpfer Ernst

³ Bei Lübbe 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.“ (Lübbe, Hermann: Der Nationalsozialismus im deutschen Nachkriegsbewusstsein, in: Historische Zeitschrift, 236. Jg. (1983), S. 587)

Jablonski mit dem Decknamen Ernest Jouhy stoßen können, der bis August 1944 im politischen und militärischen Widerstand gegen die deutsche Wehrmacht stand und 1952 nach Deutschland zurückkehrte. Ähnliches wäre über den ab 1961 ebenfalls in Frankfurt an der Goethe-Universität lehrenden Erziehungswissenschaftler Heinz-Joachim Heydorn zu berichten, der 1944 in Frankreich desertierte und von französischen Bauern versteckt wurde. Was wäre geschehen, wenn der NS-Führungsoffizier Weniger und seine Leute ihn entdeckt hätten? Ein Kriegsgericht hatte Heydorn bereits zum Tode verurteilt.⁴

Zu Beginn des Jahres 1933, wohl noch am 30. Januar, dem Datum der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler durch Hindenburg, wurde Horkheimers (und Pollocks) Haus von der SA besetzt, wie aus den Wiedergutmachungsakten hervorgeht.⁵ Am 31. März wurde das Institut für Sozialforschung von der Polizei durchsucht und als Institut geschlossen, da es, wie die Gestapo am 14. Juli feststellte, „staatsfeindliche Bestrebungen“ gefördert habe; es wurde dem Nationalsozialistischen Studentenbund zur Verfügung gestellt. Karl August Wittfogel wurde Mitte März verhaftet und bis November 1933 in verschiedenen KZs inhaftiert.

Rolf Wiggershaus fasst die Ereignisse in seiner umfassenden Studie „Die Frankfurter Schule“ wie folgt zusammen:

„Am 14. April berichtete die Deutsche Allgemeine Zeitung von einer ersten vorläufigen Maßregel in Preußen zur Durchführung des am 7. April verabschiedeten Gesetzes ‚zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums‘, das vor allem die Dienstentlassung jüdischer, kommunistischer und sozialdemokratischer Beamter regeln sollte. Opfer des ‚ersten Beurlaubungsschubes‘ – die Entlassung aus dem Staatsdienst und die Einstellung der Bezüge folgten im Laufe des Jahres – waren u. a. die Frankfurter Professoren Heller, Horkheimer, Löwe, Mannheim, Sinzheimer, Tillich. ‚Kultusminister Dr. Rust beabsichtigt‘, so hieß es in der Zeitung, ‚auf diesem Wege die Judenfrage (§ 3 des Beamtengesetzes) sofort anzupacken. Es soll sichergestellt werden, dass der größte Teil des Revirements noch vor dem 1. Mai erfolgt ist, so dass Unruhen zum Semesterbeginn vermieden werden.‘ Wie überall, so stellte sich auch in Frankfurt die Universität keinen Augenblick lang vor die verfeimten und verfolgten Kollegen. Im Gegenteil. Bereits am 3. April hatte der Senat der Universität beschlossen, beim preußischen Kultusminister den Antrag zu stellen, ‚dass die bisherige Verbindung des Instituts für Sozialforschung mit unserer Universität, so lose diese Verbindung auch war, aufgehoben werde‘. Zur Begründung führte der seit Oktober 1932 amtierende Rektor Wilhelm Gerloff, der bei seiner Rektorats-

⁴ Siehe dazu: Koneffke, Gernot: Einleitung, in: Heydorn, Heinz-Joachim: Werke, Band 1, Vaduz 1994, S. 5.

⁵ Siehe dazu die Schilderung in: Wiggershaus, Rolf: Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, politische Bedeutung. München 1988, S. 147 ff.

übernahme noch vor dem ‚chauvinistischen Nationalsozialismus‘ gewarnt hatte und der im Mai 1933 bei seiner vorzeitigen Ablösung durch den überzeugten Nationalsozialisten Ernst Kriek auf den üblichen Bericht über seine Amtszeit verzichtete (cf. Stuchlik, Goethe im Braunhemd, [Frankfurt am Main 1984], 88 f.), an: ‚Die tatsächliche Entwicklung des Instituts in seinem Besucherkreis hat sich in Bahnen bewegt, die nicht im Sinne der Universität waren, ohne dass diese irgendeinen Einfluss hätte ausüben können‘ (zitiert bei Schivelbusch, Intellektuellen-dämmerung [Frankfurt am Main 1982], 94).“ (Wiggershaus, S. 148 f.)

Adorno und Horkheimer waren nach ihrer erzwungenen Emigration US-Bürger geworden. Ihre empirischen und theoretischen Studien in den USA, über Antisemitismus und autoritäre Persönlichkeitsstrukturen, boten Voraussetzungen zur Mitarbeit am Projekt der Reeducation. Wiggershaus berichtet, dass Horkheimer 1948 auf Kosten einer US-Stiftung nach Deutschland aufbrach, um mit einer Gastprofessur in Frankfurt am Main „einen Beitrag zur demokratischen Aufklärung der deutschen Bevölkerung zu leisten – zur Reeducation der deutschen Jugend und ihrer Lehrer“ (Wiggershaus, S. 442). Über seinen ersten Besuch an der Frankfurter Universität nach der Emigration schrieb Horkheimer am 26. 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.“ (zitiert nach: Wiggershaus, S. 443)

Zudem war das Institut für Sozialforschung ja geschlossen, sein Besitz beschlagnahmt und das Institut auch juristisch ausradiert worden. Wiggershaus bemerkt aufgrund seiner Recherchen dazu:

„Die Einladung der Universität jedenfalls konnte auch kaum aufrichtig gemeint gewesen sein. Klingelhöfer, der sie unterzeichnet hatte, hatte im März 1938 den Erlass unterschrieben, in dem das Kultusministerium die Verteilung der Bücher des Instituts für Sozialforschung anordnete. Die Empfehlung, das Institut zur Rückkehr aufzufordern, war von Professor Wilhelm Gerloff gekommen. Er hatte dabei die ‚sehr großen Mittel‘ erwähnt, über die die Gesellschaft für Sozialforschung verfüge.“ (Wiggershaus, S. 444)

Nun sollte Horkheimer gegen den damaligen Rektor Platzhoff im Vorfeld einer Entnazifizierungsverhandlung aussagen. Er schrieb dazu am 20. Juni 1948 an seine Frau:

„Gegen den Herrn Rektor Platzhoff findet jetzt die Entnazifizierungsverhandlung statt. Der Vorsitzende des Gerichts hat an mich geschrieben, er habe von meinem Hiersein gehört und bäte mich, doch vorbei zu kommen und ihm in der Sache zu helfen. 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.“ (zitiert nach: Wiggershaus, S. 444)

Nach 1945 war es also für jüdische Emigranten und Widerstandskämpfer aus dem universitären Bereich keinesfalls einfach, mit jenen Personen zusammenzuarbeiten und zusammensitzten, die während 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.

Notker Hammerstein berichtet über folgenden Vorfall bei einer Sitzung in der Frankfurter Universität im Jahr 1956, der ein Licht auf die Atmosphäre während der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik wirft:

„Als der Dekan dort die Ernennung Adornos als Wiedergutmachungsfall erwähnte, äußerte Ritter nicht nur Zweifel an der juristischen Rechtmäßigkeit dieses Vorgangs, sondern bezeichnete auch die Behandlung dieser Angelegenheit in der Fakultät schlicht als ‚Unkorrektheit‘. Bereits Adornos Ernennung zum außerordentlichen Professor sei ein Fall von Schiebung bzw. Protektion gewesen. Horkheimer, der laut Protokoll ruhig und gelassen zu argumentieren und ‚Ritter Brücken zu bauen versuchte‘, vermochte gleichwohl nicht, einen Ausbruch seines Gegenübers zu verhindern. Wengleich der genaue Wortlaut im Nachhinein nicht mehr rekonstruiert werden konnte, so erinnerten sich die Sitzungsteilnehmer doch, dass Ritter sinngemäß gesagt hatte: ‚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.‘ 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.“ (Hammerstein, S. 801 f.)

Die Zumutung ist offensichtlich. Horkheimer reagierte eher in einer für ihn untypischen Art, 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 das tat er.

• • •

Aus dem Nachlass des Frankfurter Professors Berthold Simonsohn ist ein weniger spektakulärer, aber vielleicht noch bezeichnenderer Vorfall aus dem Jahre 1962 bekannt. Bei der Annahme seiner Professur in Frankfurt nach 1945 wurde dem Überlebenden von Theresienstadt, Dachau und Auschwitz ein Pädagogischer Mitarbeiter zugesagt. Dem von ihm vorgeschlagenen Günter Feldmann,

dessen Eltern als Juden ermordet worden waren und der gerade noch rechtzeitig nach Schweden hatte emigrieren können, wurde vorgeworfen, dass er keinen geraden Ausbildungsverlauf habe. Immer und immer wieder wurde die Einstellung verzögert und verhindert, es ging um fehlende Akten, unauffindbare Unterlagen usw. Simonsohn schrieb daraufhin in einem Brief an Ernst Schütte, den Minister für Erziehung und Volksbildung in Hessen, im September 1962: „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?“⁶

⁶ 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.

Zur Biographie von Ernest Jouhy

I. Zur Biographie von Ernest Jouhy

Ernest Jouhy wurde 1913 in Berlin als Ernst Leopold Jablonski geboren. Er wurde 1933 vom NS-Regime von der Berliner Universität (Studium der Pädagogik) relegiert und floh nach Frankreich, wo er 1939 in Paris (Sorbonne) sein Diplom in Psychologie erwarb. In Frankreich übernahm er die Leitung der „Kinderrepublik“, eines jüdischen Kinderheims für die Opfer des 9. Novembers 1938 und kämpfte in der französischen Résistance (im Mouvement des Ouvriers Immigrés – MOI) gegen die deutschen NS-Besatzer. Sein Vater wurde deportiert und ermordet. Er arbeitete ab 1952 siebzehn Jahre als Lehrer in der Odenwaldschule (bei Heppenheim). Seit 1969 hatte er eine Professur für Sozialpädagogik an der Frankfurter Goethe-Universität inne, wo er 1976 das Institut „Pädagogik in der Dritten Welt“ gründete. Ernest Jouhy starb 1988.

Ernest Jouhys Leben knapp darzustellen bereitet erhebliche Schwierigkeiten; ein ausführliches Interview über seinen Lebensweg aus dem Jahr 1973⁷ gibt entscheidende Hinweise. Es wird hier nur ein kurzer Abriss – mit längeren Zitaten aus dem autobiographischen Gespräch – seines so vielfältigen Lebens⁸ wiedergegeben, um Jouhys theoretische Überlegungen und Akzentsetzungen vor diesem Hintergrund besser verständlich machen zu können.

1. Jugend in Deutschland

Bereits als Schüler engagiert Jouhy sich, wie er sagt aus jüdisch-demokratischer Tradition, gegen die deutschnationale Reaktion, die er schon als Sechzehnjähriger nicht nur in Hindenburg repräsentiert sah. Die erste dokumentierte Auseinandersetzung betrifft Turnvater Jahn. Der Schüler Ernst Jablonski, wie Jouhy zunächst hieß (der Name Ernest Jouhy war sein Deckname in der französischen Résistance), nahm es nicht hin, dass 1928 an seiner Schule nicht der Gründung der Weimarer Republik gedacht, sondern der deutschnationale „Turnwüterich Jahn“ und die „Qualitäten der deutschen Rasse ‚frisch, frei, fröhlich, fromm‘“ gefeiert werden sollten. Jouhy organisierte eine Gegenveranstaltung. Im Kontext politischer Auseinandersetzungen und ununterbrochener Diskussionen in Berlin

⁷ Fragen an Ernest Jouhy zu seiner politischen Sozialisation, in: Jouhy, Ernest: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften (herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch), Frankfurt am Main 1983, S. 10–38.

⁸ Siehe auch den ausgezeichneten und kenntnisreichen Artikel: Voigt, Sebastian: Pädagoge, Kommunist, Jude. Zum hundertsten Geburtstag von Ernest Jouhy, Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 36. Jg. (2013), Heft 67 (im Druck).

organisierte er sich in einer kommunistischen Schülergruppe als Teil der Kommunistischen Partei Deutschlands.

Über seine Kindheit und die Familie berichtete er zunächst Folgendes:

„Ich bin einziges Kind, ein Jahr vor dem ersten Weltkrieg geboren. Die Vaterfigur verschwand zur Front, bevor ich sprechen gelernt hatte. Welche affektive Wärme, welche Ängste mir damit aber auch von meiner Mutter entgegengebracht wurden, lässt sich unter diesen Umständen und in dieser Familienkonstellation leicht ausmalen. Das bedeutete selbstverständlich mütterliche Erwartungen. Meine Kleinkindexistenz hatte sie affektiv für das zu entschädigen, was der Krieg ihr genommen hatte, den Mann mit der geregelten und berechenbaren bürgerlichen Existenz. Wie ich diese Erwartungen erfüllte, ohne überfordert, verwöhnt, egozentrisch geworden zu sein, weiß ich selbstverständlich nicht. Auf jeden Fall müssen sich die, vor allem affektiven, Erwartungen an das Kind vor dem 3. Lebensjahr sehr früh mit denen nach motorischer und praktischer Selbstständigkeit verbunden haben.

Der Krieg war ein harter Lehrmeister an der sogenannten ‚Heimatfront‘. Es wurde gegessen, was Mageres auf den Tisch kam. Als ich vier Jahre alt war, gab's den Kohlrübenwinter, der die Revolution vorbereitete. Ich musste als kleines Kind Besorgungen machen, d. h. frierend vor einem Laden nach dem anderen Schlange stehen. Ich habe nicht an vorschulischem Rechen- und Lesematerial gelernt, sondern an dem Grammaufdruck auf Lebensmittelkarten und am Wiedererkennen der Schrift auf den Ladenzeichen.

Dafür, dass ich, obwohl klein und schwächlich, auf diese Weise meiner Mutter half, dass ich mich zwar fürchtete, mit meinen kalten Füßen und meinem Hunger ohne sie zurechtzukommen, aber die Zähne zusammengebissen habe, dass ich den Vater vom Urlaub ohne Geschrei wieder ziehen ließ, dafür hat mich meine Mutter sicher noch intensiver gepflegt und geliebt.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 10 f.)

Weiter heißt es:

„Das familiäre Beziehungsgeflecht, in dem mein Turm aus Bauklötzern von den Eltern beachtet und anerkannt wurde, hat etwas mit der Sensibilität zu tun, die jüdische Familien seit zweitausend Jahren auf Grund ihrer besonderen Geschichte dem Kind entgegenbringen. Und diese Beachtung hat etwas mit meiner Vorstellung zu tun, dass nicht der Turm wichtig ist, sondern was er für meine Umgebung und mich bedeutet. Ich hatte die Chance, über tausend kleine Erfahrungen die Vorstellung von mir zu entwickeln, dass an den Türmchen, die ich baue, die Anderen verständnisvoll teilhaben. Die Bauklötzer mögen immer wieder mal zusammenfallen, ich werde darum nicht ausgelacht und nicht aus dem tragenden Geflecht von Liebe und Freundlichkeit verstoßen. Ich kann und soll weiter machen, weil die Anderen auf mich rechnen wie ich auf sie.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 14 f.)

Über seine Zeit als jüdischer und demokratisch engagierter Jugendlicher im Berlin der Weimarer Republik berichtet er:

„Meine Eltern lebten in Neu-Westend, einem schönen, gepflegten Viertel mit Vilencharakter, während mein erster politischer Einsatz in einer Zelle des kommunistischen Jugendbundes lag.“

tischen Jugendverbandes sich in einer Straße abspielte, in der der berühmte SA-Mordsturm 33 wütete. Mit 17 Jahren mussten wir bewaffnet zu unseren Zellenabenden kommen, um uns wehren zu können. Dieses Charlottenburger Viertel war ein ausgesprochenes Armenviertel voller Arbeitsloser und Marginalisierter mit leprösen stinkenden und dunklen Hinterhöfen. Zwischen beiden Welten lagen nur zehn Minuten Fahrt mit dem Rad, und in beiden Welten hatte ich zu Hause zu sein, wobei immer die wirkliche Anwesenheit und Tätigkeit in einem ‚zu-Hause‘ das Gedenken an die andere Welt notwendigerweise mit einschloss.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 16)

„Eingeschult wurde ich im Jahre der Gründung der Weimarer Republik. Ich kam in eine Schule im sogenannten Bayrischen Viertel in Berlin mit einem hohen Prozentsatz an jüdischen Kindern in meiner Klasse. Fast die ganze nichtjüdische Hälfte entstammte dem durch Krieg und Inflation ganz besonders geschädigten kleinen Mittelstand. Mit acht, neun Jahren ging bereits der Riss durch unsere Klasse, waren die einen für die junge Republik, die anderen für das glorreiche ‚verratene Kaiserreich‘. Wir ‚jüdischen Republikaner‘ betrachteten den Krieg als verloren durch die Schuld der alten Monarchisten, die anderen als verloren durch die ‚Novemberverbrecher‘, die ‚die Front‘ verraten hätten. Ein Beispiel für die emotionale Geladenheit dieser Kinder: Als Ebert tot krank lag, war ich zehn. Der Ausgang wurde uns klar, als die Flagge auf dem Dach gegenüber unserem Klassenzimmer auf Halbmast ging. Das war für den ‚arischen Teil‘ der Klasse ein Grund zum Jubel und für uns einer zu Bestürzung und Trauer. ‚Mein‘ Reichspräsident war gestorben, ‚ihr‘ Sattlergeselle war abgekratzt. Bei der darauffolgenden Reichspräsidentenwahl gab mir mein Vater einen Packen Flugblätter für den Kandidaten der Deutschen Demokratischen Partei, Hellpach, und die verteilte ich auf der Straße. Eine ganz besondere Rolle für diese Symbiose von Biografie und Zeitgeschehen lag in der Tatsache, dass ich ‚Judenjunge‘ war, denn der nicht-jüdische Teil meiner Klassenkameraden war offen, wenn auch ‚vornehm‘ antisemitisch, wie der ganze kleine Mittelstand, aus dem später die Nazis ihr Kräfte-reservoir schöpften. Die Existenz als Jude war keine Selbstverständlichkeit, sondern ein auf Verteidigung und Selbstbehauptung oder Kompensation beruhender dauernder Spannungszustand.

Meine Eltern waren zwar Atheisten, aber zweimal im Jahr ging ich in die Synagoge: zum Neujahrsfest und zum Versöhnungstag. An diesen Tagen hatten die jüdischen Schüler schulfrei: das war der markanteste Unterschied zu den christlichen Klassenkameraden, für die Weihnachten das Hauptfest darstellte. Meine ersten Erinnerungen sind etwas nostalgischer Natur, denn die Weihnachtslieder, die einem ab Anfang Dezember überall entgegenschallten, und die Schaufenster, die sich für Weihnachten rüsteten, ließen in mir das traurige Gefühl zurück, dass ich ja eigentlich nicht mitfeiern konnte, weil ich kein Christ war. Sonst bekam ich so gut wie überhaupt keine positiven Bezüge zum ‚Jude-Sein‘. Im Gegenteil: dass der mütterliche Onkel ein ultra-orthodoxer Rabbiner, der zwar Doktor der Philosophie der Berliner Universität, aber dennoch ein engstirniger Fanatiker der Absonderung war, hat viel dazu beigetragen, meine eigene Suche nach einem atheistischen Weltverständnis anzutreiben. In der Zeit, in der ich die Einsegnung, auf Hebräisch Bar-Mitzwah, vorbereitete, las ich Haeckels ‚Welträtsel‘ und später Langes ‚Materialismus‘ und hatte mit meinem Onkel die heftigsten anti-religiösen Diskussionen.

Mit der jüdischen Lebenswelt konnte ich also nichts anfangen, doch innerhalb der Klasse, innerhalb der Freundschaften und Kameradschaften, spielte die Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Juden eine außerordentlich prägende Rolle. Jude sein hieß z.B. für mich als Jungen, für die Weimarer Republik zu sein. Es war ja die ‚Judenrepublik‘, und den Antisemitismus, den ich erfuhr, bezog ich eindeutig auf die deutsch-nationale chauvinistische Reaktion und nicht auf meine Qualität als Jude. Ein anderes Beispiel: Zur Zehn-Jahr-Feier der Republik an unserer Schule, damals war ich sechzehn Jahre alt, fand sich nur der Turnlehrer, um die Feierrede zu halten, und sie galt nicht der Zehn-Jahr-Feier der Republik, sondern dem 150. Geburtstag des Turnvater Jahn und den Qualitäten der deutschen Rasse ‚frisch, frei, fröhlich, fromm‘.

Das empörte einige meiner Klassenkameraden und mich so, dass wir an das liberale republikanische ‚Berliner Tageblatt‘ einen Bericht schickten und eine Gegenveranstaltung im Herrenhaus am Potsdamer Platz organisierten, bei der ich ein Festredner war. Es war eine Veranstaltung der Höheren Schulen von Berlin, und ich erinnere mich noch sehr genau an meinen Stolz und meine Wut, als ich am Tag darauf im monarchistischen Blatt, dem ‚Lokalanzeiger‘ der Hugenberg-Presse, hämisch als ‚das schwarz-rot-goldene Bübchen‘ abgewertet wurde.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 21 ff.)

Die soziale Lage und die Debatten in der Zeit der Weimarer Republik reflektierte Jouhy im Rückblick wie folgt:

„Drei unterschiedliche Stränge wurden hier zusammengeknotet. Der erste, eine kleine, aber sehr eindringlich wirksame Episode: Die Wirtschaftskrise wurde begleitet durch ein für die heutige Generation in Deutschland nicht mehr vorstellbares materielles Elend, insbesondere durch Hunger wie heute in Ländern der Dritten Welt. Ich kam mit der Straßenbahn aus der Schule nach Hause ins wohlsituierte Westend. Da hielt sich nahe der Straßenbahnhaltestelle eine alte Frau an einem Bauzaun fest und konnte nicht weitergehen. Ich ging auf sie zu und fragte: ‚Was haben Sie denn, kann ich Ihnen vielleicht helfen?‘ Sie antwortete: ‚Ich habe Hunger.‘ Ich nahm sie mit nach Hause, sie bekam zu essen. Damals war ich noch das schwarz-rot-goldene Bübchen. Dieses Erlebnis hat mich sehr erschüttert. Wie konnte in dieser Gesellschaft, in diesem Staat so etwas wie Hunger neben dem Überfluss und dem Wohlstand existieren?

Der zweite Strang: Die deutsch-jüdische Jugendbewegung. Jugendbewegung, das hieß: auf Fahrt gehen, Gruppenabende gestalten und zu allem in Opposition stehen, was die Jugendbewegung als ‚bürgerlich‘ bezeichnete. Statt der wohlgeordneten guten Stube die Nachtfahrt und das Schlafen auf dem Heuboden. Statt der geordneten und steifen Kleidung mit gestärktem Kragen und Krawatte die kurze Hose, die Fahrtenstiefel und das offene Hemd. Statt der Mahlzeiten mit Bier und Wein der selbstabgekochte ‚Fraz‘, ‚auf Fahrt‘ und nie einen Tropfen Alkohol; statt Tanzstunde Lagerfeuer. Die Landsknechtslieder wie die aus dem Bauernkrieg oder die Volksliedkultur des Zupfgeigenhansel sollten die ungeschützte, kämpferische, gefährliche Lebensart der abgesicherten und behägigen der bürgerlichen Eltern entgegenstellen. Die als öde empfundene bürgerliche Existenz ließ uns pubertierende

*Jungen mit intellektueller Sympathie alles wahrnehmen, was sich in uns gegen die-
se Welt auflehnte. In einer eigentümlichen und heute der jungen Generation nicht
ganz unverständlichen Mischung von Romantik, Flucht aus der städtisch-
technischen Wirklichkeit und kritischer Rationalität waren wir ‚beheimatet‘. Hinzu
kam die intensiv emotionale Auseinandersetzung meiner Generation mit dem
furchtbaren Geschehnis des ersten Weltkriegs. Ich las Ernst Toller, Erich Maria
Remarque ‚Im Westen nichts Neues‘.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 23)*

*„Nun zum dritten Strang: Als ich etwa vierzehn war, kam in meine Klasse ein Jun-
ge, der zu meinem besten Freund wurde. Sein Vater, galizischer Jude, war über-
zeugter antizionistischer Sozialist und Anhänger des ‚Bund‘ (Osteuropäische-
jüdisch-sozialistische Partei). Es war die Zeit, als ich selbst, von meinem idealisti-
schen und bewunderten Deutschlehrer beeinflusst, die Gefühlswerte des ‚Werther‘
oder Hölderlins dem kalten Rationalismus der Aufklärung entgegenzusetzen suchte.
Es schien mir bürgerlich und spießig, alles rational erklären zu wollen, und Be-
griffe wie ‚Leben‘, ‚Erleben‘ und ‚Gefühl‘ faszinierten mich. Mein Freund war im
Unterschied zu mir ganz gesittet gekleidet und führte das Leben eines strebsamen
Bürgerkindes. Gerade er brach in meine unausgegorene, jugendbewegte Ideenwelt
mit seinen Kenntnissen von Marx und seinem scharfen Verstand ein und sprach
dabei mein Bedürfnis nach Erklärung und Handlungsmöglichkeit gegenüber den
gesellschaftlichen Missständen zutiefst an. Er brachte mir die Grundelemente der
Analyse von Krieg und Kapitalismus in vielen Diskussionen bei und führte mich
dazu, Marx und Engels zu lesen. Ich bereitete zur gleichen Zeit eine Abitursarbeit
vor über ‚Die Naturerkenntnis und Naturanschauung bei Kant und Goethe‘, ein
sehr großspuriges Unterfangen, typisch für mein intellektuelles Selbstbewusstsein
damals. Aber ich war durch die Beschäftigung mit der goetheschen Dialektik gut
vorbereitet, um die marxistische zu verinnerlichen.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen...,
S. 24)*

Jouhy beschreibt auch seine Hinwendung zu Marx:

*„Seit meiner Identifizierung mit den Theorien von Marx und Engels verstand ich
mich als Soldat der Revolution und fühlte mich gleichsam in der Armee des revolu-
tionären Weltproletariats aufgehoben. Gewiss war dies nichts anderes als die Rati-
onalisierung von Bedürfnissen und Kompensationen, die aus der eigenen Biografie
stammen, aber ebenso gewiss hat die Identifizierung der Person mit einer umfas-
senden Ideologie wesentlich zur Stabilisierung der Identität und zur Verhaltenssi-
cherheit beigetragen. Die Dominanz des Engagements gegenüber latenten Ängsten
war psychisch zutiefst befriedigend.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 15)*

Zum 30. Januar 1933 berichtet er, dass er diese Zeit als „überzeugter Kommuni-
nist“ gesehen habe:

*„Nach dem Streik der Berliner Verkehrsbetriebe im November 1932 und dem gro-
ßen Stimmenzuwachs der Kommunisten bei gleichzeitigem erstmaligen Stimmen-
verlust der Nazis bei den Dezemberwahlen zum Reichstag, glaubten wir in eine re-
volutionäre Phase eingetreten zu sein. Hitler nach General Schleicher, das war nur
eine Episode, eine letzte Zuckung, ein Aufbäumen der zum Untergang verdamnten
kapitalistischen Herrscher, etwas Ähnliches wie der Kornilowputsch in Russland*

im Sommer 1917 gegen die ‚sozial-liberale‘ Kerenskieregierung. So wie Kornilow die Oktoberrevolution einläutete, bedeutete für uns die Machtergreifung durch Hitler das Signal, gleichsam den Auftakt zu unserem Sieg. Wir mussten durch ein kurzes Tal von Terror, Leid und Blut hindurch, um zur siegreichen Revolution zu gelangen.

In dieser Perspektive tauchte auch ich in Berlin in die Illegalität. Ich wurde von der Universität relegiert, musste illegal wohnen, mich überall konspirativ bewegen. Ich arbeitete nur noch für die Partei, ohne irgendeine andere persönliche Perspektive als die des Berufsrevolutionärs.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 24 f.)

2. Im Exil und im Widerstand in Frankreich

Die Emigration nach Frankreich, die Erfahrungen mit einem Land mit einer anderen Geschichte und einer anderen aktuellen Arbeiterbewegung prägten Ernest Jouhy nachhaltig. Auch später wird er immer wieder den Blick auf Frankreich und dessen wesentliche Unterschiede zu Deutschland lenken. Er promovierte 1959 in Paris an der Sorbonne-Universität in Psychologie, bekannte sich zum Freud-Schüler Alfred Adler⁹ und thematisierte Macht und Ohnmacht als eine der Kernfragen der Menschheit.

Die Jahre vor dem Einmarsch der deutschen Truppen ließen Jouhy die Abwehraktionen gegen den französischen Faschismus erleben. Und die hier gemachten Erfahrungen der gemeinsamen Aktion über Parteigrenzen und ideologische Differenzen hinweg ließen ihn sein Leben lang nicht mehr los. Die erste Station von Jouhys Exil war Paris. Er berichtet über die Umstände seiner Emigration:

„Als ein unmittelbarer Mitarbeiter verhaftet wurde, ging ich mit Einverständnis der Partei nach Paris. Aber das war eigentlich nur ein Standortwechsel, etwa so, als wenn ein Soldat von einem Frontabschnitt an den anderen versetzt wird. Meine ‚Armee‘ war die deutsche kommunistische Partei, meine ‚Einheit‘ ihre Pariser Emigrationssektion. (...)

⁹ Alfred Adler, nach seinem Bruch mit Freud 1911 und seinem Siegeszug im sozialdemokratischen Wien nach 1919 eine weithin anerkannte Persönlichkeit, brach deutlich mit dem Marxismus und seinen sich auf den Marxismus berufenden Mitstreitern, wie Manès Sperber später berichtete (siehe: Sperber, Manès: Alfred Adler oder das Elend der Psychologie, Frankfurt am Main 1971).

Die widersprüchliche persönliche Entwicklung Adlers im Wiener Milieu, wie sie von Almuth Bruder-Bezzel fünf Jahre vor dem Tod Jouhys rekonstruiert wurde (Bruder-Bezzel, Almuth: Alfred Adler. Die Entstehungsgeschichte einer Theorie im historischen Milieu Wiens, Göttingen 1983), findet sich bei Jouhy im Grunde nur in einer Andeutung, in der er vor dem allzu breiten Gemeinschaftsbegriff, den Adler sehr favorisiert hatte, warnt (siehe: Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 77).

Zur gleichen Zeit begann sich in Paris die Einheitsfront gegen die aggressiven französischen Rechten und Faschisten zu bilden, die im Februar 1934 einen Putschversuch unternommen hatten. Was wir in Deutschland nicht zu Wege gebracht hatten, die französischen Kommunisten und Sozialisten schafften es: Generalstreik und Straßenkämpfe gegen die Putschisten und Einheitsfront zur Verteidigung der Demokratie.

Da begann ich zu begreifen, dass ich in den nächsten Monaten nicht im Triumph der Revolution ins rote Berlin zurückkehren würde, dass mein Platz im antifaschistischen Kampf dort war, wo die französischen Genossen um die Erhaltung der demokratischen Rechte kämpften. Meine Perspektive begann sich grundlegend zu wandeln und damit meine Gefühle der Zugehörigkeit und Identifizierung im nationalen Sinne. Gewiss arbeitete ich weiter in der ‚FDJ‘, der deutschen Jugendorganisation der Partei, aber als politischer Journalist im ‚Weltjugendkomitee für Frieden, Freiheit und Fortschritt‘, das von Henri Barbusse und Romain Rolland ins Leben gerufen worden war. Dort verband ich mich täglich mehr mit französischen Studenten, Arbeitern und Intellektuellen, diskutierte, agierte und demonstrierte mit ihnen und erlebte den gewaltigen sozialen und politischen Sieg der Volksfront 1936 in den streikenden Betrieben und auf den Straßen von Paris. Ich war einer der 900 000 Demonstranten, die vom Place de la République zur Bastille zogen, aufgenommen, aufgehoben in einer siegreichen Bewegung, zum ersten Mal siegreich, und sie war französisch. Wahrscheinlich hat nichts so sehr – außer der Zeit im Widerstand – zu meiner Identifizierung mit Frankreich, seiner Geschichte und Kultur beigetragen als diese zwei Jahre von 1934 bis 1936.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 25 f.)

Bereits nach dem Novemberpogrom 1938 in Deutschland hatte Jouhy in der Nähe von Paris ein Heim für elternlose jüdische Kinder, die aus Deutschland nach Frankreich geschafft worden waren, mit dem Namen „Kinderrepublik“ mitgegründet. Diese erste große pädagogische Station im Leben Jouhys zeigt deutlich, wie Pädagogik unter den Bedingungen gesellschaftlicher und politischer Zwänge, von denen nicht abstrahiert werden kann, zu arbeiten hat. Adlers Ansatz wurde in dieser extremen Situation täglich praktisch fühlbar. Jouhy blieb auch nach 1945 noch lange der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die bedingt durch die NS-Diktatur in Heimen untergebracht waren, treu. So kann die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Heimen als praktischer Schwerpunkt Jouhys bezeichnet werden (bis hin zur Zusammenarbeit mit der UNESCO nach 1945).

Aber zunächst wurden nach dem Einmarsch der deutschen Truppen in der MOI (Mouvement des Ouvriers Immigrés), der Abteilung für Emigranten in der französischen Résistance, 16 deutsche Emigranten bestimmt, um – wie es im NS-Jargon hieß – die „Zersetzung“ der deutschen Wehrmacht zu organisieren. Die Erfolge blieben, wie wir wissen, gering. An die deutschen Soldaten heranzukommen, war in den Jahren der großen militärischen Erfolge der Wehrmacht

fast unmöglich und, logisch oder unlogisch, in den beiden letzten Jahren der herannahenden Niederlage besonders schwierig. Die in den 1940er Jahren für deutsche Soldaten von Jouhy verfasste Broschüre über 400 Jahre deutsche Geschichte, von den Bauernkriegen 1525 bis zur Novemberrevolution 1918, 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. Leider ist nicht bekannt, in welcher Auflage die achtzigseitige Broschüre verbreitet wurde.¹⁰

Die Gegenseite, das NS-Besatzungsregime in Frankreich, war doppelt vorbereitet: Gestapo und Wehrmachtserziehung waren die Instrumente gegen die „Zersetzung“. Geiselnahmen, Erschießungskommandos und die vorangehende Folter waren die eine Seite, die ständige Indoktrinierung der deutschen Soldaten mit hochqualifizierten NS-Führungsoffizieren war die andere. Nicht nur Ohnmacht, sondern auch die Angst waren psychologisch die Themen, die Jouhy in seiner wissenschaftlichen Arbeit weiter vertiefte. Nicht die Angst vor dem Tod, nicht die Auseinandersetzung mit dem sogenannten „Todestrieb“ waren seine Themen, sondern die Angst vor der Folter beherrschte sein Leben in der Résistance.

¹⁰ Im Band I der vier Bände umfassenden „Klärungsprozesse. Gesammelte Schriften“, der noch zu Lebzeiten Jouhys konzipiert wurde, ist auch die Schrift „300 Jahre deutsche Geschichte. Die Idee einer nationalen Einheit“ enthalten (S. 159–182). Jouhy hatte die Schrift im Auftrag der Résistance 1944 zur Aufklärung deutscher Soldaten im besetzten Frankreich verfasst, 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 berichtet (Klärungsprozesse, Band I, S. 159). In dieser Broschüre, die unter Lebensgefahr entstanden ist und verbreitet wurde, spiegelt sich indirekt das Grundproblem wider, mit Wissen und Rationalität bei durch Irrationalität Indoktrinierten Aufklärung betreiben zu wollen. Die einleitende These ist etwa, dass ein „Patriot“, so das damalige Anknüpfen am übermächtig erscheinenden deutschen Nationalismus, daran erkannt werden könne, dass er „die inneren Feinde mehr hasst als die äußeren“ (ebd., S. 160).

Jouhy entwickelt nun vom 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.“ (ebd., 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“ (ebd., S. 182).

Vierzehn dieser sechzehn „Zersetzer“ der deutschen Wehrmacht wurden verhaftet, gefoltert und erschossen; nur zwei, darunter Jouhy, überlebten.

Seine Ehefrau Lida berichtet eindrucksvoll, wie Jouhy bei einer Razzia der Vichy-Polizei im Februar 1943 verhaftet werden sollte. Er warf einem Polizisten die Zigarette ins Gesicht und lief auf den nahegelegenen Wald zu. Einer der Polizisten versuchte ihn zu erschießen, aber einer von Jouhys Zöglingen – Ossi Goldstein – sprang dem Polizisten an den Arm und drückte ihn nieder, bis Jouhy den Wald erreichte und sich verstecken konnte. Er überlebte bei einem alten Bauernpaar in einer Scheune, bis er sich mit falschen Papieren (ab jetzt hieß Ernst Jablonski: Ernest Jouhy) entfernen konnte (vgl. Zwischen Spontaneität und Beharrlichkeit, S. 32).

Über die Zeit der Besetzung Frankreichs durch die Nazis führt Jouhy aus:

„Ab November 1942 gab es Razzien zur Deportation der jüdischen Bevölkerung. Ich war zu dieser Zeit pädagogischer Leiter eines jüdischen Kinderheims in Mittelfrankreich. Bei der ersten Razzia in unserem Heim wurden zwei Dutzend Kinder, Stefan Hermlin und ich in ein Durchgangslager gebracht. Nur Hermlin und ich wurden nicht deportiert, und das trotz meines Versuchs bei der französischen Lagerverwaltung, bei den Kindern bleiben zu können. Wieder im Heim zurück, organisierten wir bei jeder Warnung, die wir über Widerstandsleute in der Polizeiverwaltung bekamen, den Exodus der namentlich gesuchten Kinder. Wir gingen mit ihnen – es war Winter – die Nächte durch in die Wälder. Die jüngsten waren sieben Jahre alt. Im Februar gab es fünf Alarmnächte. Dann dachte ich, eine Nacht ausschlafen zu können. Ohne Alarm kamen Gendarmen, mich allein zu verhaften. Ich sollte als Antifaschist ausgeliefert werden. An der Dorfstraßenkreuzung, wohin sie mich brachten, standen alle großen Jungen unseres Heims. Ich lief um mein Leben, und die Jungen sprangen vor die Revolver der Gendarmen, um zu verhindern, dass sie mich trafen. Dann versteckte ich mich in der Scheune eines Bauern. Meine Frau besorgte falsche Papiere. In die Blankopapiere trugen wir den Namen Ernest Jouhy ein, damit die Initialen mit denen in der Wäsche übereinstimmten. (...)“

Mit den falschen Ausweispapieren ging ich von Grenoble in ein Gebirgsdorf, wo mir die Partei nun als Aufgabe zuwies, mit der protestantisch-elsässischen national-französischen Widerstandsbewegung in Grenoble Verbindung aufzunehmen und unseren bewaffneten Widerstand mit dem ihren zu koordinieren. Es folgte eine kurze Zwischentätigkeit in einem Ferienhaus für die Stadt Marseille, das von lauter Illegalen mit falschen Papieren geleitet wurde. Auch dorthin kam die Gestapo. Ich ging wieder in die Wälder und wurde dann nach Lyon beordert, wo ich zwischen Juli 1943 und August 1944 ausschließlich im militärischen und politischen Widerstand tätig war. (...)“

Das Bewusstsein von Pflicht und notwendigem Handeln war dauernd unterzogen von einer psychisch-zerfressenden Angst. Es war eigentlich keine Angst um das Leben, sondern Angst vor der Folter. Wir wussten alle, was uns bevorstand, wenn wir in die Hände der Gestapo fielen. Frage, überstehe ich die Folter, ohne zu ver-

raten? Von 16 Genossen in Südfrankreich, die wie ich mit der Aufgabe der Zersetzung der deutschen Armee beauftragt waren, blieben zwei übrig, beide in Lyon, einer davon war ich.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 26 ff.)

Es war noch ein anderer nach 1945 sehr bekannter Erziehungswissenschaftler, nämlich der vorher an der an der „Pädagogischen Akademie Frankfurt“ der Goethe-Universität lehrende Erich Weniger, in Frankreich anwesend: Er war im Stab des Nazi-Befehlshabers über das besetzte Frankreich – General Stülpnagel – und wurde dann NS-Führungsoffizier.

Während Jouhy in seiner 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 1944, zeitgleich mit dem Erscheinen der Broschüre Jouhys, in einem 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: Vor allem die jüdischen Emigranten, so erklärt Weniger vor Wehrmachtsoffizieren, seien schuld daran, dass die Koalition zwischen USA, England und UdSSR noch halte.¹¹

Erich Weniger als die Nummer Eins unter den sogenannten „Wehrmachtspädagogen“, hat in Vorträgen die deutsche Geschichte als Durchhalte-mythos beschworen und eine Geschichtsdidaktik mit der altdeutschen Pointe entwickelt, genau das aus der deutschen Geschichte hervorzuheben, was in der aktuellen „geschichtlichen Stunde“ im Interesse des jeweiligen deutschen Staates gebraucht werde und daher akzentuiert werden sollte.

Weniger bemühte sich nach 1945 um eine Professur an der Goethe-Universität, massiv befürwortet von den wissenschaftlichen Größen Frankfurts der damaligen Zeit. Doch seine Zeit war noch nicht ganz reif. Weniger erhielt wegen starker Einsprüche der amerikanischen Besatzungsmacht die Professur in Frankfurt am Main nicht. Er wurde dann jedoch als Nachfolger Herman Nohls nach Göt-

¹¹ 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, zitiert nach: Ortmeier, Benjamin: Erich Weniger und die NS-Zeit. Forschungsbericht (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Forschungsberichte, Band 7.3), Frankfurt am Main 2008, S. 238)

tingen berufen und startete als Didaktiker insbesondere für Geschichte seine Nachkriegskarriere.¹²

Die Gegensätze in der Geschichte deutscher Erziehungswissenschaftler manifestieren sich hier biographisch: Männer wie Ernest Jouhy gegen Männer vom Schlages seines späteren „Kollegen“ wie Erich Weniger.

3. Als Lehrer in Deutschland ab 1952

1945 bis 1951 war Ernest Jouhy – auch für die UNESCO – noch in Frankreich in Fragen der „Heimerziehung“ aktiv. Bevor er ab 1969 an der Goethe-Universität zunächst als Dozent, dann als ordentlicher Professor tätig war, prägte Jouhy auf seine Weise 19 Jahre lang die Nachkriegsentwicklung der von Paul Geheeb geschaffenen Odenwaldschule durch seine dortige pädagogische Tätigkeit als Lehrer. Deutlich reformpädagogischen Ansätzen zugeneigt, beschäftigte Jouhy sich in dieser Zeitspanne seines Lebens mit praktisch-pädagogischen Fragen, von Fragen der politischen Bildung bis hin zur politischen Bedeutung des 1. Mai für Schülerinnen und Schüler im Nachkriegsdeutschland.

Leicht war es für Jouhy und seine Frau nicht im Nachkriegs-Odenwald. Er berichtet:

„So befand ich mich nun mit meiner Familie und meiner Vergangenheit in einer Umgebung von lauter deutschen Kolleginnen und Kollegen, die den Krieg auf deutscher Seite mitgemacht, miterlebt und sich sehr zögernd und eher mit passivem Widerstand von der Hitlerei gelöst hatten.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 31)

Und weiter heißt es:

„Für meine Frau als russische 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 idealistische 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.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 31)

¹² Siehe zu Erich Weniger genauer: Ortmeyer, Benjamin: Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen, Weinheim / Basel 2009.

4. Als Dozent in der Zeit der Studentenbewegung

Seit dem Beginn seiner Dozententätigkeit in Frankfurt am Main war Jouhy mit einer neuen Phase der Studentenbewegung in Deutschland und der weitaus größeren Studenten- und Arbeiterbewegung in Frankreich konfrontiert. Seit 1952 hatte er mit der Kommunistischen Partei Frankreichs gebrochen; sein Zwiespalt zwischen einer Orientierung an Marx und der Aktualität dessen, was sich damals „real existierender Sozialismus“ nannte, bestimmte auch seine Diskussionsbeiträge dieser Zeit.

Jouhy kritisierte die „neomythologischen pädagogischen Entwürfe der Studentenbewegung“, die er mit seiner Erfahrung als „Experte der Heimerziehung“ und seiner Arbeit am Gesamtschulkonzept der Odenwaldschule konfrontierte (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 19).

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 angeborne und ihm eigene Fähigkeit zur Vernunft unterscheidet Jouhy klar vom 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.

Der springende Punkt in der Auseinandersetzung mit seinem ehemaligen Schüler Daniel Cohn-Bendit, dem Sozialistischen Deutschen Studentenbund (SDS) und der Studentenbewegung war für Jouhy die Gefahr, dass der Pädagoge seine reale Überlegenheit nicht deutlich macht, sondern verschleiert und so die real existierende Gefahr der Überwältigung der Educandi nicht berücksichtigt. Jouhy brachte seine Kritik an der Studentenbewegung wie folgt auf den Nenner: Die „Illusion so vieler Linker“ sei, dass sie die „existenzielle Vorgegebenheit für das Überlegenheitsverhältnis“ nicht wahrhaben wollten, nicht reflektierten (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 37).

5. Gründung des Instituts „Pädagogik in der Dritten Welt“

Jouhys Erfahrung und theoretische Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur bildete nicht direkt den Mittelpunkt seiner wissenschaftlichen und publizisti-

schen Tätigkeit. Aber diese Erfahrung war immer präsent: Das auf der Welt insgesamt existierende Unrecht konzentrierte sich für ihn nach 1945 vor allem auf den Gegensatz zwischen den „Metropolen“ und der „Dritten Welt“.¹³ Jouhy sah die Tatsache, dass ehemalige Kolonialländer sich nicht nur technisches Wissen aneignen, sondern auch Humanwissenschaft und Bildung entwickeln werden. Dabei entstehe ein Konflikt, da die grundlegenden humanwissenschaftlichen Theorien im kolonialistischen Europa entstanden sind. Wie damit umgehen? Diese Frage ist prägend für Jouhys Intervention auf dem Gebiet „Pädagogik: Dritte Welt“. Er erreichte, dass an der Goethe-Universität ein Institut mit einer Professur zu diesem Thema eingerichtet wurde.¹⁴

Durch Projekte, vor allem in Peru und Indonesien, versuchte Jouhy immer wieder zu verdeutlichen, dass Bildung und ein fortschrittliches Erziehungssystem die kritische Auseinandersetzung mit Philosophie, Kultur und Wissenschaft der europäischen Metropolen erforderlich macht. So kritisch er die mechanische Übernahme der Pädagogik der europäischen Metropolen sah, so problematisch empfand er auch deren völlige Ablehnung.¹⁵

Zu Jouhys Biographie sei noch kurz festgehalten, dass er nach 1945 in Südfrankreich mit großem Erfolg eine deutsch-französische Begegnungsstätte plante und organisierte. Politisch bemühte er sich in Frankfurt um die Koordinierung der vielfältigen neu entstandenen Bürgerinitiativen. Er thematisierte dort das Problem, grundlegende Gesellschaftskritik zu üben, ohne auf aktuelle politische Teilziele zu verzichten und dabei gleichzeitig fruchtbare und notwendige Auseinandersetzungen „gruppensdynamisch“ durchzuhalten.

• • •

1988 verstarb Ernest Jouhy; im selben Jahr erschienen die noch mit ihm zusammen konzipierten vierbändigen Gesammelten Schriften unter dem Titel „Klärungsprozesse“.¹⁶ Bereits 1973 war Jouhys auf längeren Aufsätzen basie-

¹³ Der von Jouhy verwendete Begriff „Dritte Welt“ war damals in der politische Publizistik trotz seiner enormen Unschärfe üblich. Der Begriff stand in der damaligen Diskussion im Kontext des unterdrückten „Dritten Standes“ im feudalen Frankreich.

¹⁴ Wie dieses Institut nach seinem Tod abgewickelt wurde, ist ein Thema, das hier nicht weiter verfolgt werden kann.

¹⁵ Jouhys Debatten über diese Fragen – insbesondere mit Paolo Freire – gehören zu den vergessenen Kapiteln internationaler Pädagogik, die sich im heutigen Wissenschaftsbetrieb vor allem mit technokratischem Wissenserwerb im internationalen Vergleich beschäftigt.

¹⁶ Jouhy, Ernest: Klärungsprozesse. Gesammelte Schriften, Band I–IV (herausgegeben von Robert Jungk), Frankfurt am Main 1988.

rendes Buch „Das programmierte Ich“¹⁷ erschienen, dann 1983 „Nicht auf Tafeln zu lesen...“,¹⁸ eine Auswahl von über Jahrzehnte verstreut erschienener Texte, und schließlich 1985 der von ihm herausgegebene Essayband „Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen“.¹⁹

6. Ernest Jouhy und die „Erziehung nach Auschwitz“

Der Zusammenhang zwischen Biographie und Inhalten der Schriften bedeutender Persönlichkeiten bietet häufig Gelegenheit für schwer beweisbare Hypothesen. Dennoch: Die Biographie Ernest Jouhys, dessen Familienangehörige im „System Auschwitz“ ermordet wurden und der die gravierende Ohnmachtserfahrung machen musste, trotz aller Bemühungen den Abtransport seiner jüdischen Schützlinge nach Drancy und dann nach Auschwitz in die Ermordung hilflos erleben zu müssen, lässt die Frage aufkommen, warum Jouhy eine Erziehung nach Auschwitz als Erziehung auch über Auschwitz in seinem Werk nicht systematisch entfaltet hat.

Er erwähnt die geschichtliche Einmaligkeit des staatlich organisierten und industriell betriebenen Völkermords zwar, aber behandelt sie nicht als eigenständiges Thema von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Gleichzeitig ließe sich aber mit seiner Biographie psychologisch gesehen auch begründen, warum er dieses Thema nicht ins Zentrum seiner Auseinandersetzungen stellte,²⁰ auch wenn er, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen werden, immer wieder von verschiedenen Seiten her auf die Zeitspanne der NS-Diktatur und der NS-Besatzung in Frankreich, auf den Widerstand dagegen und auf die Shoah eingeht. Das soll an fünf – sehr unterschiedliche Fragen betreffenden – Passagen von Ernest Jouhy gezeigt werden:

Des Menschen Würde entwerfen und seine Erniedrigung bekämpfen

In seinem Beitrag „Existenzialistischer Humanismus – Eine Frage an engagierte Christen“ (Klärungsprozesse, Band I, S. 49–63) aus dem Jahr 1962 verweist Jouhy auf das Furchtbare „des industriell betriebenen Völkermords“ und stellt

¹⁷ Jouhy, Ernest: Das programmierte Ich. Motivationslernen in der Krisengesellschaft, München 1973.

¹⁸ Jouhy, Ernest: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften (herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch), Frankfurt am Main 1983.

¹⁹ Jouhy, Ernest: Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen. Essais zur Bildung in Nord und Süd, Frankfurt am Main 1985.

²⁰ Gerade wegen seiner Biographie wäre es jedoch unangemessen, auch nur im Mikrokosmos einen persönlichen Vorwurf gegen Jouhy zu konstruieren.

heraus: „Auschwitz wie Widerstand stellen die Menschen meiner Generation vor die Frage: Von wem hängt die Geschichte ab, in die wir verstrickt sind?“ (ebd., S. 52) Die Referierung der Positionen Camus' und Sartres mündet in folgender, für religiöse Menschen möglicherweise provokanten Position:

„Es ist müßig darüber zu sinnieren, ob Hitler und sein anonymes jüdisches 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 würfelnden 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, Band I, S. 63)

Dem Widerstand Denkmäler setzen

In einer kurzen, sieben Seiten umfassenden Rede mit dem Titel „Vortrag eines französischen Widerständlers vor jungen Deutschen“ (Klärungsprozesse, Band II, S. 260–266) von 1966 beschäftigt sich Jouhy mit der Problematik der Hinwendung Jugendlicher zur NS-Zeit. Unwirsch ist er zunächst in der Begrifflichkeit: „Man spricht von ihrer Bewältigung – was soll das? Es geht um Gegenwart und Zukunft – sie zu gestalten gilt es.“ (ebd., S. 260) Jouhy erklärt, dass er die Stimmung „Lassen wir die Toten ruhen“ nicht einfach gefühlsmäßig mit Empörung ablehnt, sondern solche Überlegungen für berechtigt hält, „denn Vergangenheit kann in der Tat der Gestaltung der Zukunft im Wege stehen“ (ebd.). Berechtigt ja, aber eben nicht überzeugend.

Die Hinwendung zu den „Sünden der Vergangenheit“, so Jouhy, ist „eine uralte Menschenweisheit“ (ebd.). Doch er betont, dass die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit nicht so aussehen kann, dass „nur Gefühle“ mobilisiert werden. Es gilt, so Jouhy, sich bewusst der Vergangenheit zuzuwenden, ohne dass die Vergangenheit „mich entmutigt“ (ebd., S. 261). Er geht davon aus, dass jeder Mensch abhängig von der Geschichte, von der Geschichte gestaltet ist; aber eben nicht im Sinne eines Determinismus: „Abhängigkeit von der Geschichte und Freiheit zum Handeln in der Gegenwart“ müssen, so Jouhy, als „unlöslich wirksame Antithesen“ verbunden werden (ebd., S. 262).

Jouhy schildert den jungen Deutschen auf knapp drei Seiten die Atmosphäre des besetzten Frankreichs – ohne in diesem Kontext auf die Deportation der Juden hinzuweisen. Den als internationalen Kampf empfundenen Widerstand gegen

den NS-Faschismus in Frankreich schildert er als ungeheures Erlebnis „der Möglichkeit einer freien – brüderlichen – friedlichen Welt“ (ebd., S. 266). Aus dieser gewaltigen Bewegung seien das heutige Frankreich und das heutige Europa entstanden. Er schließt die Rede wie folgt:

„Und darum lohnt es sich, daran zu denken; der Unterdrückung und dem Widerstand Denkmäler zu setzen, Ehrfurcht zu haben vor dem Willen einer Generation, auch wenn ihr Widersacher überwunden scheint. Gerade die Widerständler sind es, die der jungen deutschen Generation liebend zugetan sind und die dem deutschen Volk helfen wollen, gemeinsam die Zukunft zu gestalten.“ (Klärungsprozesse, Band II, S. 266)

Kultur und Massenmord

In einem Beitrag über „Kultur und Natur“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 122–124) von 1976 wendet sich Jouhy gegen einen unkritischen Begriff von Kultur. Das Spannungsfeld des Begriffs „Kultur“ wird in seinem Beispiel deutlich:

„So konnte einer der SS-Gewaltigen in Auschwitz seine grauenhafte Unkultur des zynischen Massenmordes von Frauen und Kindern vereinen mit der hohen Kultur Mozart'scher Sonaten, die er nach seinem mörderischen Tagewerk zu seiner eigenen Erbauung und zu der seiner SS-Kameraden in Auschwitz spielte.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 126)

Goethe und die Generäle schlossen sich nicht automatisch aus, oder anders gesagt: Kultur allein ist kein Wert.

Zu Janusz Korczak

Im Aufsatz „Zum dreißigjährigen Todestag Janusz Korczaks“ (Klärungsprozesse, Band I, S. 225–241) wird deutlich, dass Jouhy im vollen Bewusstsein des Holocausts an soziologische, politische, pädagogische und psychologische Fragen heranging, aber die Entfaltung dieses Gesichtspunkts ganz offensichtlich nicht in den Mittelpunkt stellte. Korczak ist für ihn das Symbol, der Name „für die namenlosen Kinder, die dem Völkermord zum Opfer fielen“. Aber er fragt, ob Korczak nicht eher aufgrund „seines vier Jahrzehnte langen Wirkens als Arzt, Schriftsteller und Pädagoge“ (ebd., S. 235) gedacht werden müsse. Und Jouhy geht sogar noch weiter und fragt:

„Und was soll ein Gedenken überhaupt zu einer Zeit, wo anscheinend die Zukunft weit mehr als alle Vergangenheit die Gegenwart unserer jungen Generation bestimmt? (...) Lieben wir richtig, wenn wir vom Tode Janusz Korczaks berichten, vom Grauen der Nazibarbarei? Oder lieben wir richtig, wenn wir den Weg verfolgen, der Janusz Korczak in den Tod führte, den Weg jener tausend und abertausend jüdischer Intellektueller, aus allen europäischen Nationen, deren geistige und physische Existenz vom Wahnsinn des Dritten Reiches zerstört wurde? Uns scheint es

sinnvoll, nicht ins Widderhorn der Anklage und Buße zu stoßen, wie die gläubigen Juden an Jom Kippur, dem Versöhnungstag, nicht das hohe Lied des konsequent humanen Menschen anzustimmen, sondern nüchtern und kritisch zu fragen: was hat er bewirken können, inwieweit ist der Weg, den er eingeschlagen hat, heute gangbar?“ (Klärungsprozesse, Band I, S. 235)

Für Jouhy ist entscheidend, pädagogisch von Korczak zu lernen, „was heute zu tun ist, damit unsere Kinder nicht in der Hölle enden, die eine Generation vor uns den Waisen bereitete“ (Klärungsprozesse, Band I, S. 235). Hier dominiert deutlich das Entweder-Oder vor dem Sowohl-als-auch. So zeichnet Jouhy den Weg Korczaks als engagierten Arzt und Pädagogen nach, der darunter leidet, dass Kinder nicht als Kinder anerkannt werden, dass Gerechtigkeit nicht die Stillen und Schwachen stützt und schützt. Jouhy erinnert an das Wort Korczaks aus dessen Schrift „Wie man ein Kind lieben soll“ über die Aufgaben der Erzieher: „Was sind deine Pflichten? Achtgeben!“ Darunter verstand Korczak nicht Aufsicht und bloßes Aufpassen, sondern wirkliches Wahrnehmen von Worten, Gedanken und Empfindungen der Kinder.

Korczak, so Jouhy, erklärt die Kinder nicht für vollwertig, weil sie künftig erwachsen sein werden, sondern weil sie gegenwärtig Kinder sind. Korczak hatte in seinem Theaterstück „Das Parlament der Irren“ bereits das Elend, die Qual und den Aufruhr, die Kriege, Explosionen und Giftgase vorhergesehen und angeprangert – für Jouhy eine der Quellen der Kraft Korczaks dafür, mit seinen Kindern den Abtransport in das Vernichtungslager Treblinka mit zu ertragen.

Eine Besonderheit in den Zeiten des NS-Regimes sei auch, dass die Kinder durch ihre begrenzte Lebenserfahrung in manchen Beziehungen viel weiter als Erwachsene waren, wobei Jouhy diese Diskrepanz zur Wert- und Erfahrungswelt der erwachsenen Erzieher auch als Anklage an die Erwachsenenwelt begreift. Er zitiert ein polnisch-jüdisches Kind:

„Als die Deutschen das Warschauer Ghetto räumten, wurde uns dort gesagt: ‚Wenn ihr angebt, wo sich noch andere versteckt haben, werdet ihr freigelassen.‘ Wir haben das natürlich nicht geglaubt, aber die Erwachsenen haben das natürlich geglaubt.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 147)

An anderer Stelle verweist Jouhy auf die These Korczaks: „In der geistigen Erneuerung des Menschen wird das Kind die Hauptrolle spielen. Dessen bin ich gewiss.“ Und Jouhy fordert: „Seine Gewissheit zur unseren zu machen, das heißt erst sein gewaltiges Erbe anzutreten.“ (Klärungsprozesse, Band I, S. 241)

Die unmenschliche Grausamkeit, Kinder in die Gasöfen zu schicken.

In einem Bericht über eine USA-Reise 1966 mit dem Titel „Depression und Hoffnung“ (Klärungsprozesse, Band II, S. 248–255) schildert Jouhy seine fürchterliche Lage 1942, in der das große Ziel klar war; in seinem direkten Einflussbereich aber konnte er das unmittelbare Ziel nicht erreichen:

„Damals, 1942 in Frankreich, konnte das Ziel nur eines sein: diesen Kindern das Leben zu retten und das politische System zu zerschlagen, das in seiner unmenschlichen Grausamkeit Kinder in die Gasöfen schickte. Damals also war mir das Ziel deutlich bekannt, aber Wege und Möglichkeiten, es zu erreichen, das Gewollte in die Tat umzusetzen und die mir anvertrauten Kinder zu retten, hatte ich nicht.“
(Klärungsprozesse, Band II, S. 249)

Nie resigniert

1985 reflektierte Jouhy in seinem Aufsatz „Woher der Mut zum nüchternen Umgang mit politischer Bedrohung?“ (Klärungsprozesse, Band I, S. 133–149) nochmals, dass er „die Verwandtschaft in Auschwitz“ und viele der ihm „pädagogisch anvertrauten Kinder durch den Holocaust“ verloren habe: „Ich habe dennoch nie resigniert.“ (ebd., S. 133).

• • •

Die Hinwendung zur kritischen Wissenschaft überhaupt und zu einer emanzipatorischen Pädagogik im Besonderen ist eine Antwort auf die NS-Zeit. Jouhys Antwort war insbesondere die Hinwendung zu den aktuell „Verdamnten dieser Erde“ (Frantz Fanon), zu den Ärmsten der Armen in der damals sogenannten „Dritten Welt“. Jouhy diskutiert seine Hinwendung nicht als Ergebnis einer Konfliktlage, sondern im Grunde als selbstverständliche Antwort auf seine biographischen Erfahrungen.

Grundwissenschaften und Bildung

II. Grundwissenschaften und Bildung

1. Wissenschaftstheorie und „zweifacher Esprit“

In der ausgesprochen schwierigen und bis heute kontrovers diskutierten Frage über Gemeinsamkeiten von Naturwissenschaft und Humanwissenschaft stellt Jouhy zunächst sachlich fest: „Die Logik der Methode der modernen Wissenschaft hing und hängt von der Wahrnehmung ihres Hauptgegenstandes, der Natur ab“ (Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 145).

Jouhy erklärt zum Thema Ursache oder Schuld pointiert seine theoretische Position über den Unterschied von Natur und Gesellschaft, nämlich die notwendige Unterscheidung von Ursachen in der Natur und Schuld in der Gesellschaft; etwas, das im Unterrichtsalltag oftmals nicht thematisiert werde. Anhand von Details aus der Unterrichtsforschung weist er auf die Vermischung beider Kategorien als antiaufklärerisch hin.

In einer kurzen Ansprache vor Schülern der Odenwaldschule (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 42–49) 1966 behandelt Jouhy zum 1. Mai die Geschichte als Geschichte von Bildung und Herrschaft und erklärt den Kampf zwischen Mensch und Natur und den Kampf zwischen den Menschen mit der Schlusspointe, dass für ihn „Entwürfe einer besseren Gesellschaftsordnung“ so berechtigt seien „wie Entwürfe besserer Maschinen“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 49).

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 Naturwissenschaften auf Humanwissenschaften ein zentrales Problem sei.

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, warnten vor einem bedrohlichen Radikalismus lediglich, um zu beschwichtigen und ihre eigene schwerfällige Funktion zu stabilisieren. Gegen die Erstickung der Kritikfähigkeit sei es entscheidend, psychische Spannungen zu ertragen und kreativ nutzen zu können.

In seiner Kritik an der Verabsolutierung der naturwissenschaftlichen Methode, als deren konsequentesten modernen Vertreter er Karl Popper und den „kritischen Rationalismus“ sieht, bedient sich Jouhy zu einer Finesse, indem er auf die Überlegungen des großen Logikers Blaise Pascal zurückgreift. So weicht Jouhy der direkten Auseinandersetzung mit Popper aus und entwickelt an Pascal angelehnt, dass

die strenge naturwissenschaftliche Methode zwar auch auf die Erforschung der Gesellschaft und der Menschen angewandt werden müsse, das aber nicht ausreiche.²¹ Der „Esprit géométrique“ sei notwendig, müsse aber durch den „Esprit de Finesse“ ergänzt werden, da sonst, wie Pascal ausführte, die nicht unmittelbar wahrnehmbaren Nuancen des menschlichen Lebens nicht erkannt werden könnten:

„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.“ (Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 148)

Jouhy polemisiert – gegen Max Weber gerichtet – gegen eine Vorstellung von wertfreier Sachlichkeit und die Behauptung angeblich „undiskutabler Tatsachen“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 55), da für ihn Manipulation auch mit diesen Vokabeln gängige Praxis ist. Bei der Auswahl von Themen der Forschung gehe es ebenso um Wertentscheidungen wie bei der Auswahl von angeführten Tatsachen.

Um diesen Gedanken zu aktualisieren: Heute würden vielleicht Begriffe wie „alternativlos“ oder „Sachzwang“ fallen, wenn Diskussionen und alternative Überlegungen mit dem Hinweis auf die angeblich doch unbestreitbaren Tatsachen und den „Sachstand“ abgewürgt werden.

2. Soziologie, Politologie und Psychologie als „Grundwissenschaften“

In der Geschichte der Erziehungswissenschaften war es keinesfalls selbstverständlich, dass spätere Lehrerinnen und Lehrer – erst recht nicht, wenn sie Volksschulkinder unterrichten sollten – über die Erziehungswissenschaften hinaus grundlegende Kenntnisse in anderen Humanwissenschaften, in Soziologie, Politologie und Psychologie, erwerben sollten. Die systematische Begründung für die Einbeziehung von Grundwissenschaften in der universitären Lehrerbildung war das Ergebnis eines hier nicht im Einzelnen nachzuzeichnenden, schwierigen Prozesses. Die Grundidee war, gegen eine auf das Handwerkliche des Berufs reduzierte Lehrerausbildung eine wirkliche Bildung an der Universität anzustreben, also gebildete, gesellschaftskritische Lehrerinnen und Lehrer zu den Kindern und Jugendlichen in die Schulen zu schicken, die gelernt haben,

²¹ Im Essay „Bildung zwischen ethnischer Verwurzelung und technischer Universalität“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 208–215) von 1984 erinnert Jouhy einleitend an Manès Sperber, dass 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 (ebd., S. 208).

gesellschaftliche, politische und psychologische Aspekte der jeweiligen pädagogischen Situation zu analysieren, um dann angemessen, mit „pädagogischem Takt“, handeln zu können.

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 Grundwissenschaften mit großer Hartnäckigkeit betont. Er stellte heraus, wie wichtig es sei, die materielle Grundlage einer Gesellschaft in ihrer Geschichte zu verstehen und die ökonomischen Faktoren nicht auszuklammern, sondern im Sinne von Marx hervorzuheben. Dazu gehörte es auch, staatliche Institutionen als geschichtlich gewachsen zu verstehen und ihnen im demokratischen Sinne mit organisiertem Misstrauen gegenüber Machtmissbrauch zu begegnen, d. h. den Fortschritt von Gesellschaftsformationen mit der Austragung von Konflikten unlöslich zu verbinden. Es ging Jouhy darum, einen gesellschaftskritischen Blick auf die Gesellschaft und die im gesellschaftlichen Kontext verortete Erziehung zu werfen. Diese Perspektive lässt sich in allen pädagogischen Schriften Jouhys – von der Geschichte der Heimerziehung bis hin zur Pädagogik der „Dritten Welt“ nachvollziehen.

Dabei klammerte er, wie schon angeschnitten, auch die über die Soziologie hinausgehende Frage nicht aus, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Methodologie der Wissenschaften, zwischen Humanwissenschaften und Naturwissenschaften, existieren, die er im Marx'schen Sinne als Instrumente in den zwei großen Kämpfen der Menschheit – des Kampfs der Menschen mit der Natur und des Kampfs der Menschen untereinander – betrachtet.

Für Jouhys gesellschaftliche und pädagogische Analyse ist sowohl die Soziologie als auch die Psychologie wesentlich. Jouhy maß psychologischen Analysen ohne Frage eine vorrangige Bedeutung für die Einschätzung pädagogischer Prozesse bei.

Orientiert am ehemaligen, später „abtrünnigen“ Freud-Schüler Alfred Adler und der Richtung der Individualpsychologie – die durchaus auch als eine Form der „Gemeinschaftssoziologie“ bezeichnet werden könnte –, hat Jouhy vom Kleinkind bis zum Heranwachsenden das Problem der Machtlosigkeit, der Übermacht und der Ohnmacht benannt. Als Gegenstrategie hat er daraus folgend die Ermunterung zum Handeln durch bewusste Abklärung der Situation als zentrale Achse seiner pädagogischen Aufklärung begriffen.

Dass Jouhy Pädagogik als politische Aufgabe verstanden hat, steht ebenfalls außer Zweifel. Auch wenn er theoretisch stärker auf die aufklärerische Staatstheorie vor der Französischen Revolution – insbesondere Montesquieus – abzielte und die aktuelle Auseinandersetzung mit Theoretikern der Politikwissenschaft

nicht zu seinen Schwerpunkten gehörte, ist seine Biographie und sind seine Schriften durchzogen von seiner Erfahrung mit dem deutschen Staat, insbesondere in der NS-Zeit, wobei ihm das Aufzeigen des Kontrastes zum französischen Staat und der französischen Gesellschaft ein zentrales Anliegen geworden war.

Das politische Handeln stand bei Jouhy im Vordergrund und war ein Ziel seiner emanzipatorischen Pädagogik, da aus seiner Sicht nur der politisch handelnde und reflektierende Mensch nicht überwältigt und nicht zum bloßen Objekt der gesellschaftlichen Entwicklung degradiert werden kann. Während seines politischen Engagements in Bürgerinitiativen (im letzten Jahrzehnt seines Lebens) bemühte sich Jouhy auch um eine Reflexion seines politischen Engagements in der Résistance und der Kommunistischen Partei Frankreichs während der Nazi-Zeit.

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

In Überlegungen „Zur politischen Soziologie von Bürgerinitiativen“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 109–117) charakterisiert Jouhy Soziologie, Psychologie und Pädagogik als Wissenschaften, die der „Bearbeitung“ der Menschen dienen (ebd., S. 113). Der erschreckende Klang des Wortes ist gewollt, da es offensichtlich humaner Orientierung widerspricht, Menschen zu „bearbeiten“. Die gewaltige Macht dieser Humantechnik, mit all ihren Verzweigungen bei gleichzeitig einheitlicher gesamtgesellschaftlicher Funktion, führt zu dem „Gefühl des Ausgeliefertseins und der Angst“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 46). Umso wichtiger sei es, so Jouhy, durch kritische Kenntnis der Grundlagen dieser Wissenschaften Menschen eben nicht zu „bearbeiten“, sondern zum selbstständigen Handeln zu befähigen und zu ermutigen.

3. Produktivkräfte und Kultur (Soziologie und Marx)

Im zweiten Teil seines Buchs „Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen“ entfaltet Jouhy unter der Überschrift „Die Psyche als Produktivkraft“ (S. 99–128) den Gedanken, dass das durchschnittliche Geschick des Arbeiters, wie Marx es nannte, durchaus nicht nur in messbarer Ausbildungszeit enthalten sei, sondern die gesamte kulturelle und psychologische Situation einer Gesellschaft und ihrer Individuen umfasse. In Bezug auf die „Dritte Welt“ sei das Problem der auch bildungsmäßig geschichtlich benachteiligten Länder nicht nur die Schaffung von Bildungsinstitutionen, sondern die Berücksichtigung der gesamten Psychologie

und Kultur (einschließlich der Religion) dieser Gesellschaften. Die Herausbildung dieses Systems von Werten und Normen geschehe in großem Umfang außerhalb der Bildungsinstitutionen.²²

Jouhy greift in Diskussionen über Marx und die Bildungsökonomie ein und versucht mit einem anderen Gedankengang deutlich zu machen, dass die Produktivkraft der Menschen, das durchschnittliche Geschick der Arbeiter und die Herstellung und Reproduktion der Arbeitskraft nicht von selbst entsteht, sondern in der arbeitsteiligen Gesamtgesellschaft ein riesiges, sich ausdehnendes Tätigkeitsfeld darstellt. Das durchschnittliche Geschick 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, Universität und Kulturindustrie und „die Massenmedien, vor allem das Fernsehen“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 115).²³

Seine durchaus vorhandenen Einwände gegen einen „verkürzten“ Marx lassen sich auf den Nenner bringen, dass die Rolle der Ideen und der Kultur unterschätzt worden sei. Dieser Fehler würde in der gegenwärtigen Zeit, mit einer gesamten Industrie der Meinungsmache, um menschliche Vorstellungen und Bedürfnisse zu manipulieren, verhängnisvoll werden, wenn er nicht korrigiert werde.

Dabei ist für Jouhy nach der Erfahrung 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“ sei (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 65). Die Macht solcher kollektiver Vorstellungen ist für ihn ein objektiver Faktor, eben ein Machtfaktor. Um daran zu rütteln, bemüht er Soziologie, Politik, Psychologie und eben auch die Pädagogik.

²² Was den Begriff des Spätkapitalismus angeht, hält Jouhy ihn für überholt und hemmend, angesichts „neuartiger Form von Herrschaft und Macht, Handhabung der Gewalt, Manipulation von neuen Herrschenden, politischen und wirtschaftlichen Institutionen mit der Herausbildung einer neuen herrschenden Klasse“ (Klärungsprozesse, Band II, S. 186). Seine Schlussfolgerung lautet: „Das Hantieren mit der Abstraktion des ‚Spätkapitalismus‘ kann die kritische Bewusstseinsbildung und die politische Praxis gleichzeitig weit mehr hemmen als fördern.“ (ebd., S. 187)

²³ In diese Faktoren fließen eine solche Fülle von Handlungen und Arbeitszeit ein, dass Jouhy eine Berechnung nach der klassischen marxistischen Werttheorie, insbesondere in der primären Sozialisation, unmöglich erscheint. Er 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.“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 48)

Die Notwendigkeit eigenständiger Analysen der Gesellschaft

In seinem Essay „Die Zukunft der Basis“ (Klärungsprozesse, Band II, S. 198–205) von 1973 setzt Jouhy sich mit dem Problem jener Historiker auseinander, die ihre Hilfestellung für den „jeweils gegenwärtigen Zustand der Gesellschaft“ (ebd., S. 198) übertreiben, die Geschichte als determiniert interpretieren und insbesondere die Zukunft vorhersagen wollen. Dies bezieht er auch auf falsche Erklärungsmuster für Auschwitz:

„In Gott, Satan oder dem großen Mann lag die Ursache verborgen, die die Abweichung vom allgemeinen Gesetz bewirkte. Auch Auschwitz wurde religiös oder historisch ‚logisch‘, psychoanalytisch, ‚marxistisch‘, eschatologisch interpretiert.“ (Klärungsprozesse, Band II, S. 198 f.)

Jouhy betont, dass an der eigenständigen Analyse der Gegenwart kein Weg vorbeiführt und eine Planung oder Vorhersage der Zukunft mehr offene als geklärte Probleme enthält. Genau daher müsse ein neuer politischer Stil als Kern „Initiative an der Basis der Gesellschaft“ beinhalten.

Das Grundproblem der Humanwissenschaft ist für Jouhy, dass Soziologie, Pädagogik und Psychologie sich zu erfolgreichen Techniken gemäß der zentralen Kategorien Aufwand und Ertrag entwickelt hätten. Diese „Humantechnologie“ sei zweifellos sehr erfolgreich und wirkungsmächtig und umfasse nicht nur Bildung und Erziehung, sondern ein großes Netz von Maßnahmen der Produktion und Reproduktion von Arbeitskräften, einschließlich ihrer psychischen Komponente. In der Kommunikationswissenschaft wird zwischen Sachaspekt und Beziehungsaspekt unterschieden; aus der Sicht Jouhys habe gerade der Beziehungsaspekt sozioökonomisch sowohl für die Gesellschaft als auch für die individuelle Existenz immens an Bedeutung gewonnen.

Über diese grundlegenden Überlegungen hinaus verweist Jouhy auf einen zunehmenden, ja gewaltigen Faktor der Mentalitätsbildung: die Werbung als Erzieher und „heimlicher Lehrmeister“. Die finanziellen Mittel für diesen „Lehrmeister“ stiegen von Jahrzehnt zu Jahrzehnt „geometrisch“. Hier wird deutlich, dass Jouhy den Blick auf die gesamte Realität richtet, um Bildungsfragen realistisch anpacken zu können. Die Realität der so vielfältig geschaffenen Bedürfnisse der Menschen müsse wahrgenommen werden, auch wenn sie scheinbar, im engen Sinn des Wortes, mit der Herstellung der Arbeitskraft nichts zu tun habe:

„Fernsehen, Einkaufsbummel, physische Rauschmittel wie Alkohol oder psychische wie Fußballmeisterschaften können in einer bestimmten historischen Situation als ‚Grundbedürfnisse‘ auftreten.“ (Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 126)

Mit kritischem Blick auf diese Phänomene geht Jouhy davon aus, dass die Produktion solcher Bedürfnisse, auch wenn sie im Einzelfall die Arbeitskraft einschränken können, insgesamt keinesfalls einen Luxus bei der Produktion und der Reproduktion der Arbeitskraft darstellen. Sein Fazit lautet:

„Eine Weltpädagogik, die in intellektueller Abkapselung die Dialektik der gewaltigen Gefahren und Möglichkeiten nicht einzubeziehen weiß, muss in der bildungspolitischen Praxis steril bleiben.“ (Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 128)

All diese Aspekte mögen im Keim schon lange vorhanden sein. Doch Jouhy verweist auf ein Defizit kritischer Wissenschaft, diese Themen angesichts der ungeheuren Zunahme ihrer Bedeutung nicht viel stärker in den Fokus theoretischer und empirischer Untersuchungen genommen zu haben.

Mehrsprachigkeit

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 kolonialistischen Hochsprachen als Herrschaftssprachen, sondern auch um die Favorisierung und Parallelität von Sprachen kleiner Minderheiten in Ländern wie Mosambik, Indien und Indonesien. Am Beispiel Brasiliens macht er jedoch klar, dass die alte Kolonialsprache Portugiesisch als Einheitsprache für die sehr verschiedenen Sprachgruppen in Brasilien objektiv auch eine progressive Wirkung hatte. Englisch als Weltsprache, als notwendige Voraussetzung für den Zugriff lokaler Eliten in Ländern der „Dritten Welt“ auf die Technologie der „Metropolen“ ist 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. Hier besteht für Jouhy die dialektische Pointe darin, dass das Erlernen der „Herrensprache“ es auch ermöglicht, die „Herren“ zu verstehen und so besser gegen sie antreten zu können.

Jouhy kommt dann allerdings – das sei hier kritisch angemerkt – 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“ (Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 190). Mit dieser These wird ausgeklammert, dass nicht nur England, Frankreich, Spanien und Portugal Kolonialmächte waren, sondern Deutschland auch selbst Ko-

lonialmacht war und die davon betroffenen Länder diesen Teil der Geschichte mit deutscher Sprachdominanz nicht ausklammern können. Jouhy hat in Diskussionen allerdings durchaus die Möglichkeit einer deutschen neoimperialen Konkurrenz zu den angloamerikanischen Mächten und Sprachen thematisiert.

4. Misstrauen gegen den Staat, Deutschland – Frankreich, die „68er“ (Politologie)

Misstrauen gegen den Staat

Ein wesentlicher Punkt in der wissenschaftlichen Arbeit Jouhys ist seine Erkenntnis der Notwendigkeit des Zweifelns, seine Besorgnis, dass auch im Ansatz gute Entwicklungen negative Veränderungen in sich bergen. Ginge man einen Schritt weiter könnte man auch von einem berechtigten demokratischen Misstrauen sprechen.

In der kurzen Studie „Moral als Politik – Politik als Moral“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 50–60) betont Jouhy unter Verweis auf Montesquieu (dessen theoretische Arbeiten für ihn ein Fixpunkt sind), dass auch und gerade demokratischen Gesellschaftsformationen das Misstrauen gegen den Staat organisiert, der Missbrauch von Staatsgewalt mitgedacht und Gegenmaßnahmen – bei Montesquieu konkret die Gewaltenteilung – mitgeplant werden müssen. Das sei ein Kernpunkt der Demokratie.

Für Jouhy ist dabei durchaus nicht ausgemacht, dass die unterdrückten Massen immer „humaner als ihre Unterdrücker und an sich ‚gut‘“ seien (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 92). Auch das ist für ihn eine Unterschätzung der „Mächtigkeit der Demagogie“ (ebd., S. 93), die sich in der irrsinnigen Inhumanität von Auschwitz gezeigt habe. Als unbedingt notwendige Dreieinigkeit sieht Jouhy daher in seinem Aufsatz „Jugend und Konsumgesellschaft“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 69–78) von 1969 „eine demokratische Organisation des Staates, der Wirtschaft und des Bildungswesens“ (ebd., S. 77).

Unterschiede zwischen Frankreich und Deutschland

Das Problem unterschiedlicher nationaler Mentalitäten erläutert Jouhy zunächst am Beispiel Hegels. Hegel sei nämlich in seinem großen Denken der englischen und französischen Zeit weit voraus, in der politischen Wirklichkeit jedoch „preußisch-brav und praktisch rückständig“ (Klärungsprozesse, Band II, S. 277) gewesen.

Ebenso beurteilt er Fichtes Doppelcharakter: Die große, weitreichende Vorwegnahme des zukünftigen Verhältnisses von Individuum und moderner Gesellschaft wird kontrastiert durch „politische Jämmerlichkeit und rückwärtsgewandte Träumerei von der vorindustriellen ‚Natürlichkeit‘ der mittelalterlich-bäuerlichen Gemeinschaft“ (ebd.). Jouhy schildert zudem, wie in Deutschland Rousseau und Voltaire gelesen wurden, nämlich romantisierend und entpolitisierend.

In einem umfangreichen Essay über das „Verständnis und Missverständnis der französischen Linken“ (Klärungsprozesse, Band II, S. 267–295) aus dem Jahr 1985 schildert Jouhy zunächst seine biographischen Brüche, die Brüche zwischen jüdisch und deutsch, französisch und deutsch, links und rechts. Seine eigene Sozialisation nutzt er, um mit einer Skizze der Entstehung der französischen und der deutschen Nation – wie schon in anderen Schriften zuvor – Unterschiede zwischen der Mentalität in Frankreich und in Deutschland verständlich zu machen: Die Schaffung der Nation und des Nationalstaates in Frankreich als tägliches Plebiszit einerseits, in Deutschland als an Blut und Boden gebunden andererseits. In Frankreich seien daher die Möglichkeiten viel größer, Veränderungen eigener politischer Positionen ohne gnadenlose Isolierung vorzunehmen. Zugespitzt schreibt Jouhy:

„Kein Franzose lebt in der ganz besonders deutschen Angst, sich selbst zu verlieren, wenn er ein universelles System der Wirklichkeitsbedeutung, der politischen Zugehörigkeit ablegt und ein anderes wählt.“ (Klärungsprozesse, Band II, S. 273)

Das Frankreich Diderots in der Großstadt Paris stellt Jouhy dem Weimar Goethes gegenüber, einem großen „Dorf von sechstausend Einwohnern, in dem die Kühe der Ackerbürger am Amtssitz des herzoglichen Geheimrats vorbeidefilieren“ (Klärungsprozesse, Band II, S. 274).

Jouhy sah die Mentalitätsunterschiede aber nicht nur historisch, sondern bezog sich auch auf die aktuelle Studentenbewegung, die heute sogenannten „68er“. Im Rahmen seiner zentralen Überlegungen bezüglich der Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich gibt Jouhy den interessanten Hinweis, dass sich die vom SDS geführte Studentenbewegung in Deutschland stärker an internationalen Ereignissen entzündet habe, während die Studenten- und Arbeiterbewegung in Frankreich eher Frankreich betreffende Probleme in den Mittelpunkt gestellt habe – beides sind für ihn zu kritisierende Erscheinungen.

Im deutsch-französischen Erfahrungsaustausch, auch und gerade beim Spracherwerb, ist für Jouhy der produktive Faktor, dass das Motiv, Frankreich und die Franzosen besser kennenzulernen, in eine durch den Kontrast belebte Selbsterkenntnis umschlagen könne, angefangen bei der Erkenntnis der „Unerbittlichkeit

des Satzbaus“ im Deutschen im Kontrast zur „Satzmelodie“ im Französischen (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 234).

In seinem 1965 geschriebenen Aufsatz „Zum Beispiel französischer Kommunismus“ (Klärungsprozesse, Band II, S. 219–242) gibt Jouhy nicht nur einen kenntnisreichen Überblick über die Geschichte der Kommunistischen Partei Frankreichs, der er bis 1952 angehörte, sondern betont auch die Unterschiede bezüglich der Haltung zu Marxismus und Kommunismus in Frankreich und Deutschland.

In Frankreich sei jedem klar, dass die Geschichte der Nation, mit der sich der Franzose identifiziere, „die evolutionären und revolutionären Entwicklungen“ beinhalte (ebd., S. 226) und weiter beinhalten werde. Solche Vorstellungen existieren in Deutschland nach Jouhys Einschätzung nicht.²⁴

Als zweite Besonderheit nennt er die hohe Bedeutung des Individuums, das in Frankreich mit „unveräußerlichen Ansprüchen an Gesellschaft und Staat ausgestattet“ sei (ebd., S. 226 f). Auch ein gemeinschaftlicher Kampf sei in Frankreich ein Kampf von Individuen mit Individuen.

Zur Studentenbewegung 1968: Ermutigung und Kritik

In seiner Analyse der spezifischen Bedingungen des Studenten als Subjekt des Studiums (Klärungsprozesse, Band III, S. 123–156) 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.“ (ebd., 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)

²⁴ Weiter führt Jouhy aus, dass Marxismus und Kommunismus ebenso wie der Katholizismus in Frankreich nachweisbar Gegenstände „eindringlicher und ernster Auseinandersetzung“ seien (Klärungsprozesse, Band II, S. 227). Gerade das vermisst Jouhy in der Gesamtatmosphäre der Bundesrepublik.

Die Entfremdung vom universellen Großbetrieb Universität geht nach den Beobachtungen Jouhys 1973 einher mit der zunehmenden Trennung von Lehre und Forschung, wobei gerade die Beteiligung an der Forschung für ihn als „motivierendes Bildungskontinuum“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 125) genutzt werden müsste.

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“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 91–111) von 1972 erklärt Jouhy die Studentenbewegung aus der Erschütterung der vorherrschenden Werte und Normen durch die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung. Dadurch würden Autoritäten untergraben. Die Mischung aus kafkaesker Angst und Sartre’schem Ekel sei Merkmal der tiefgreifenden Krise der Gesellschaft, die für Jouhy keinesfalls in erster Linie ein Konflikt der Generationen ist (ebd., S. 97). Dennoch habe der Generationenkonflikt ebenfalls einen wesentlichen Anteil an der Entstehung der Studentenbewegung. Insbesondere durch 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“ (ebd., S. 101), erhöhten sich die Möglichkeiten und Mittel der Manipulation. Gerade diese Wechselbäder zwischen scheinbar liberal und doch autoritär seien zudem für die gesamte Gesellschaft prägend, deren Institutionen und Herrschaftsformen sich dadurch auszeichneten, dass „sich richtungslose Beliebigkeit mit unvorhersehbarer Härte und Brutalität abwechseln“ (ebd., S. 102).

Für Jouhy enthält die Rebellion der Studenten, und dies meint er keinesfalls negativ, die „Dimension des Spiels als Situationsbewältigung“, als Versuch und Training (ebd., S. 149):²⁵

²⁵ In seinem Beitrag „Die ‚zersplitterte Existenz‘ und die Alternativen, insbesondere der Kibbuzim“ (Klärungsprozesse, Band I, S. 242–252) geht es Jouhy in einem doppelten Ansatz darum, einerseits Kibbuzim, Pariser Mai 1968 und Bürgerinitiativen als Bewegungen zu kennzeichnen, in denen es auch und gerade darum gehe, „dass der einzelne Mensch nicht anonymes Teilchen eines gesellschaftlichen Getriebes bleiben muss“, dass andererseits solche alternativen Existenzen aber nur so lange „beispielhaft für die Gesamtgesellschaft“ seien, „wie die, die sie verwirklichen, ihre kritische Vernunft gegenüber der eigenen Existenzform anwenden und aus ihr keine alle ‚erlösende‘ Ideologie zu machen suchen“ (Klärungsprozesse, Band I, S. 252).

„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 heißt es:

„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 Bewegung in Frankreich zeigt die Position Jouhys deutlich. 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 Kraft der aktuellen Rebellion der Jugend „zu durchhaltendem Widerstand gegen die herrschenden Ideen und gegen die herrschende Ordnung“ (ebd., S. 106), da sie keine feste Identifikation mit Personen, Ideen und Verhalten hätten – wobei Jouhy das allerdings nicht nur als Nachteil ansieht.

Trotz aller Kritik schließt er seinen „Offenen Brief an Daniel Cohn-Bendit“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 88–94) aus dem Jahr 1968 jedoch klar 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)

5. Ermutigung, Zweifel und Solidarität (Psychologie)

Psychologie im pädagogischen Alltag

In seiner 1960 entstandenen Schrift „Die Psychologie an der Odenwaldschule“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 151–161) befasst Jouhy sich zunächst mit der gesellschaftlichen Funktion der Testpsychologie und geht der Frage nach, warum diese an Bedeutung gewonnen habe. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Psychologie eine wirksame Methode sei, Menschen die Position im Bildungssystem zuzuweisen, die sie auf ihre spätere soziale Funktion vorbereitet, indem sie „die psychologische Technik der Befähigungseinstufung der Kinder entwi-

ckelt“, ohne dabei nach den Gründen „der mehr oder minder großen schulischen Begabung jedes einzelnen Kindes“ zu fragen (ebd., S. 152). Damit sei in der bürgerlichen Gesellschaft, der die „Grundvorstellung von der Gleichheit der Menschen“ (ebd., S. 151) zugrundeliege, eine wichtige Funktion erfüllt:

„Der Weg für eine genau angemessene Einstufung nicht nur des Kindes, sondern des Erwachsenen in eine Gesellschaft, die keine traditionellen Einstufungen mehr anerkennen wollte, schien somit durch die Psychotechnik freigelegt.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 153)

Über diese Selektionsfunktion sei die Schulpsychologie bisher nicht entscheidend hinausgewachsen. Jouhy sah jedoch auch andere Möglichkeiten der Psychologie, die er an der Odenwaldschule zur Anwendung bringen wollte. Hierbei sieht Jouhy die psychologische Schulpraxis als eine schulsoziale und schulsoziologische. Am Beispiel des Fabrikarbeiters verdeutlicht er, dass paradoxerweise nicht der Arbeiter selbst im Zentrum seines Tuns stehe, sondern das jeweilige Unternehmen. Es müsse aber darum gehen,

„dem Individuum Lebensbereiche zuzuordnen, in denen es nicht nur Teil, Rädchen und Funktion ist, sondern initiativ und persönlich angesprochen lebt. Wir haben uns hier nicht damit zu beschäftigen, wie das sozial möglich ist. Wohl aber damit, wie die Erziehung das Kind instand setzt, diese Möglichkeit zu nutzen und zu schaffen.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 154)

Jouhy fordert daher eine „psychologische Bestandsaufnahme“, bei der unterschiedliche psychologische Phänomene in ihrem Zusammenhang betrachtet werden und „kein einziges für sich beurteilt, sozusagen als ‚Fähigkeit‘ oder ‚Unfähigkeit‘ eingestuft und isoliert behandelt werden kann“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 155):

„Nicht die Leistung an sich noch die intellektuelle Fähigkeit an sich sollen gewertet werden, sondern der Grad der Spannkraft und die Quellen, aus denen sie gespeist wird.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 155)

In seinem Essay „Angst und Ermutigung“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 71–85) plädiert Jouhy ausdrücklich für die angemessene Einbeziehung der Psychologie in den Schulunterricht. Der Kern sei dabei, Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, Situationen nicht nur zu erleiden, sondern zu verändern und ein gemeinsames Reflektieren in den Klassen über „Bedürfnisse, Hoffnungen, Erwartungen und Ängste“ möglichst früh einsetzen zu lassen (ebd., S. 73). Denn die Rituale der Schule führten sonst dazu, dass das, was Schüler täglich erleben, aus ihrem Bewusstsein verbannt würde. Die von Jouhy so genannte „große Angstspannung“ konstatiert er übrigens nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Lehrerschaft.

Was Jouhy wirklich bekämpfte, war die „Flucht vor der Wirklichkeit“, gegen die er „das Humanum der Vernunft als die einzige aktive Möglichkeit“ herausstellte (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 34).

„Das Kind, der Jugendliche, aber auch der erwachsene Erzieher sollen aus der bewussten Beschäftigung und der Kenntnis der menschlichen Seele wesentliche bildende Anregungen erhalten.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 159)

Jouhy erinnert daran, dass die Psychologie im Unterricht des 19. Jahrhunderts in Literatur und Romanen verkleidet präsent war; eine Unterrichtserfahrung, die aktuell bewusst genutzt werden könne.

Die Schwierigkeit, Psychologie in die Pädagogik einzuführen, sieht Jouhy in Deutschland in doppelter Hinsicht gegeben: Erstens habe das NS-Regime die Tiefenpsychologie verteufelt und bei den in dieser Zeit studierenden heutigen Lehrerinnen und Lehrern zu einer die Seele idealisierenden oder agnostischen Einstellung geführt. Zweitens aber gebe es auf der anderen Seite, so Jouhy, eine Überbetonung, ja Verabsolutierung der Psychologie, die zu einer „Scheinreligion“, zu einem „Opium für das Volk“ werden könne. Beides müsse „durch die kritische Psychologie weggeräumt werden, um einer Haltung den Platz zu überlassen, die der wirklichen Bedingtheit der Menschen offen ist“ (ebd., Band IV, S. 161).

Die Lösung sieht Jouhy dabei explizit nicht in den „amerikanischen Utopien von Freudianern“ (ebd.), die vorschlugen, dass sich jede Erzieherin und jeder Erzieher der Psychoanalyse unterziehen solle, sondern formuliert die Position des Erzieherteams der Odenwaldschule, wie folgt:

„Wir glauben vielmehr, es könnten eine innere Klärung und ein wichtiger kultureller Impuls dadurch in Gang gebracht werden, dass der Lehrer lernt, sowohl den jungen Menschen, mit dem er es zu tun hat, und die Situation, aus der dieser kommt: Elternhaus, soziales Milieu, bisheriges seelisches Training usw., als auch die Bildungsgüter der ‚human sciences‘. Die er ihm vermitteln soll, mit Hilfe der Psychologie zu entmythologisieren.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 161)

Abbau von Überlegenheit

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 Wertschätzung 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.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 206)

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 je nach Alter von vorneherein darum gehe, die Ermutigung des Kindes dadurch zu erreichen, dass es die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten auch „in Bezug auf seine jetzige Lebensbewältigung sinnvoll und vor allem als ihm selbst möglich und erreichbar“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 207) begreifen kann.

Für Jouhy ist, ähnlich wie für Adorno, der Ansatz folgender: Gegenüber mächtiger Autorität gilt es, die Herausbildung der Fähigkeit einer „emotionalen und rational kritischen Distanz zur Autorität“ (ebd., S. 129) schon im Kleinkindalter – auch gegen familiäre Übermacht – zu erreichen.

Dabei hebt Jouhy den Sinn „des spielerischen Erprobens veränderbarer Mächtigkeiten“ hervor und bezeichnet den Umgang mit dem so entstandenen Freiheitsraum als „ein entscheidendes Kriterium progressiver Erziehung“ (ebd.).

Eine Folgerung ist für ihn dabei die an Adler angelehnte grundlegend individuelle Herangehensweise an Kinder unter Berücksichtigung der aktuellen Situation und der Vorgeschichte. Jouhy greift auf Adlers Begriff der Angstfreiheit zurück, die nicht beschworen werden kann, sondern durch trainiertes Vertrauen in eigenständiges und solidarisches Handeln erworben werden muss, um wirklich zu Befürchtendes nicht fiktiv, sondern sachlich meistern zu können.²⁶

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 (ebd., S. 37).

²⁶ Angesichts Millionen verwahlter männlicher Jugendlicher, die der sowjetische Pädagoge Makarenko, bewusst nicht nach den Ursachen ihres Verhaltens fragend, pädagogisch beeinflusste, betont Jouhy die Bedeutung davon, Menschen in erster Linie Perspektiven zu eröffnen, um gegen „tiefe Entmutigung, Erfolglosigkeit, Minderwertigkeitsvorstellung von der eigenen Effektivität in der Bewältigung der Lebensaufgaben“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 97) vorgehen zu können. Dabei sei das eigene Handeln im Gegensatz zum Behandelwerden entscheidend. Für Jouhy steht fest: Es geht um die „systematische Ermutigung“ – nicht zu verwechseln mit Formen der Selbstsuggestion nach dem Motto „Es geht mir besser, es geht mir gut“. Er betont: „Ermutigung setzt im Gegenteil eine Bewusstseinsveränderung voraus, und eine solche Bewusstseinsveränderung ist das Ergebnis eines zielgerichteten Trainings, wie A. Adler das nennt.“ (ebd., S. 101) Ausdrücklich betont Jouhy, dass dieses Prinzip auch für politische Veränderungen gelte.

Umgangssprachlich brachte Jouhy sein pädagogisches Programm wie folgt auf den Punkt:

„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.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 38, Herv. i. O.)

Vorsicht bei „Gemeinschaftsgefühl“

„Kritische Überlegungen zu den Begriffen ‚Gemeinschaftsgefühl‘ und ‚Toleranz‘“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 13–16) heißt ein Essay Jouhys von 1982, der sich keinesfalls gegen die Begriffe als solche wendet, die bei ihm und auch bei Adler einen hohen Stellenwert besitzen. Aber zum Schlagwort umgewandelt verlören beide Begriffe ihre Substanz. Einleitend stellt Jouhy klar: „Gemeinschaftsgefühl und Toleranz sind Orientierungsmerkmale von bemerkenswerter begrifflicher Dehnbarkeit“ (ebd., S. 13), die keinesfalls verabsolutiert werden könnten. Er wendet sich gegen die „Symptomsanitäter“ (ebd., S. 15), die etwa den Begriff des Gemeinschaftsgefühls verabsolutieren und gar nicht nach Sinn und Zweck der jeweiligen Gemeinschaft fragen. Zugespitzt formuliert er:

„Für solche Heilstheoretiker müsste dann der selbstlose SS-Mann, der für Führer und Volk gegen seine Gefühle und gegen sein eigenes Gewissen in Treue ergeben mordet, psychisch stabil und gesund sein.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 15)

Gemeinschaftsgefühl ist für Jouhy an die Fähigkeit gebunden, „gegen Leid, Schwäche und Machtlosigkeit durch den Entwurf des Potenziellen der Gegenwart und dem Faktischen die Stirn zu bieten“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 15).

Auch wenn Jouhy Adler sehr extensiv als theoretische Bezugsquelle benennt, geht er an einer Stelle zumindest indirekt auf Abstand. Er führt aus,

„wie bedenklich die Verabsolutierung des Wertes ‚Gemeinschaftsgefühl‘ als Antagonist zur ‚Ichhaftigkeit‘ und zum Egozentrismus ist. Auch der SS-Offizier, der Juden ausrottet, kann uneigennützig handeln, aus Gemeinschaftsgefühl und im Bewusstsein, seine Pflicht gegenüber der Gemeinschaft zu erfüllen. Er ist individualpsychologisch von seiner Ethnie aus gesehen ein vorbildlich gesundes Glied der Gemeinschaft.“ (Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 77, Herv. i. O.)²⁷

²⁷ Ähnlich an Inhalten orientiert behandelt er auch den Begriff der Toleranz, den er historisch als „eine Art Machete“ bezeichnet, „um der Gesellschaft und dem Einzelnen einen Weg zu bahnen. Sie wurde zur Dampfwalze festgelegter Straßen der Macht.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 16) Diese Einschätzung begründet Jouhy mit der Verwandlung des Begriffs der Toleranz in ein Laisser-faire gegenüber Ungerechtigkeit und Leid der Menschen. Die fehlende Wertung von Bedürfnissen und Ideen bezeichnet er als „Verwöhnung des Neurotikers“ und betrachtet sie als eine Ab-

So wendet Jouhy sich gegen eine rein psychologische Denkweise, die vorgeblich gesellschaftliche Wertneutralität bedeute. Sowohl die Freud'sche Ichstärke als auch der Adler'sche Begriff des Gemeinschaftsgefühls müssen, so Jouhy, gesellschaftskritisch und nicht isoliert von gesellschaftlichen Wertmaßstäben genutzt werden (vgl. Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 77).

In diesem Zusammenhang entwickelt Jouhy den Begriff der dialektischen Vernunft. In diesem Zusammenhang entwickelt Jouhy den Begriff der dialektischen Vernunft. Darunter versteht er, den Teufelskreis von Emotion und Rationalität dadurch aufzuheben, dass den Ergebnissen von vernünftigen Überlegungen nicht mit Emotionen, sondern auch – dialektisch – mit vernünftigen Argumenten entgegen getreten werden kann. Die Notwendigkeit, auch in Situationen, die nicht voll und ganz rational erfasst werden können, zu handeln, müsse in ihrer Beschränktheit voll erkannt, weiter rational bearbeitet und dürfe nicht durch einen „Rückfall vom Rationalen ins Emotionale“ aufgefangen werden (ebd., S. 79). Widerspruch und Entwicklung der Vernunft sind für Jouhy deutlich beweisbare Kernpunkte der Geschichte der Menschen, auch wenn die Bilanz von Hunger, Elend, Ausbeutung und Kriegen hier deutliche Zweifel rechtfertige. Dieses Vertrauen in die dialektische Vernunft ist für ihn kein idealistisches Postulat, kein Appell an Glaube und Gefühl, sondern seine Überzeugung aufgrund der Geschichte der Wissenschaft von Natur und Mensch.

Lernen

Ein zentraler Aspekt der Lerntheorie ist für Jouhy – an Margaret Mead angelehnt –, dass Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als Verbindung erlernt werden müssen, um insbesondere nicht nur situativ zu denken, sondern auch „präfigurativ“ denken zu lernen, um Zukunft gegen Abhängigkeit planen zu können, ohne an Spontaneität einzubüßen.

Die von Jouhy an Adler angelehnte Grundthese der Ermutigung soll sich nicht nur auf den Tag begrenzen, sondern weitergehen. Das Training für diese Fähigkeit ist eine zentrale Kategorie im pädagogischen Denken Jouhys und schließt in der Kombination von Spontaneität und Planung eine hohe Bedeutung des Spiels im Sinne Schillers ein, der im 15. „Brief über die ästhetische Erziehung des

sage an die Verantwortung, die zu Resignation führe (ebd., S. 15). Abschließend heißt es: „Vernünftiges Vertrauen bedeutet als Ermutigung zum individuellen Einsatz mit den Anderen und für die Anderen, in diesem Sinne Gemeinschaftsgefühl ohne Heilsversprechung, und Nachsicht gegen sich und die Anderen, also Toleranz ohne Verzicht auf Kampf und Leid, ohne Resignation.“ (ebd., S. 16)

Menschen“ bekanntlich erklärt hatte: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“

Die Absage Jouhys an alle psycho-pädagogischen Theorieansätze, „die die kindliche Entwicklung und die kindliche Angst gleichsam auf die Untersuchung der endogenen, quasi natürlichen Entwicklungsgesetze der Kindheit“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 54) beschränken, ist klar und eindeutig. Für ihn sind solche biologistischen Ansätze angesichts der so massiven und hervorstechenden Wirkung gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen auf Kinder eindeutig falsch.

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.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 78)

Manipulation

In seinem Essay über „Geschädigte Kindheit“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 58–62) von 1979 verweist Jouhy auf zwei Grundbedingungen des Kindseins: die Abhängigkeit von Erwachsenen und die Notwendigkeit des Lernens. Auch in diesem Essay betont er die Schädlichkeit der Massenmedien und die komplizierte Bedeutung der „sekundären Systeme“: Es gehe nicht mehr nur um primäre ökonomische Ausbeutung, sondern sekundär auch um Entfremdung und Manipulation durch eine gesellschaftliche Atmosphäre mit Konsumzwang, Mode und ähnlichem.

Die Schädigung emotionaler Fähigkeiten und personeller Beziehungen erläutert Jouhy am Beispiel des Straßenverkehrs und der Verkehrsregeln: Im Straßenverkehr spielen die einzelnen Radfahrer oder Fußgänger mit ihrer individuellen Persönlichkeit keine Rolle. Es gibt keine persönliche Beziehung zu anderen Verkehrsteilnehmern, sondern jeder Verkehrsteilnehmer übernimmt nur seiner Funktion entsprechend eine Rolle und führt die dafür erlernten Handlungen aus.

Im übertragenen Sinn gelte dies zumindest teilweise auch für Schule und Unterricht und später im Beruf. Die technische Rationalität, so Jouhy, führe zur psychologischen Unvernunft:

„Die Schädigung aber, die wir als psychische Folgen der industriellen, rationalistischen Gesellschaft während der Sozialisation und damit in der Psyche der Kinder und der Menschheit von morgen erzeugen, sind Schädigungen von so lang dauern-

der, so anhaltender und so tiefgehender Bedeutung, dass es dringend notwendig wird, sich mit diesen Schädigungen als Hauptschädigungen unserer Gesellschaft gründlichst zu beschäftigen.“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 62)

In seinem Essay „Vom Warencharakter der Psychotherapie“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 17–23) problematisiert Jouhy den Begriff der Hilfe. Gestützt auf Niklas Luhmann rekonstruiert er, dass Hilfe der Menschen untereinander früher keine gesonderte Funktion hatte, sondern tagtägliche Praxis war. In späteren Epochen sei Hilfe demgegenüber oft auf Gnade von oben angewiesen gewesen. In der Epoche der bürgerlichen Gesellschaft entwickelte sich dann ein „juristischer Anspruch des Individuums auf die Solidarität und die Hilfe der Gesellschaft“ (ebd., S. 17), wobei das Kriterium für die Hilfsbedürftigkeit des Individuums dessen Leistungsfähigkeit sei.

Aktuell sei die Psychotherapie, ähnlich wie die Arbeit des Arztes, ökonomisch eine Leistung zur Wiederherstellung der Arbeitskraft, entsprechend den Gesetzen des Marktes. Für Jouhy kommt es nun darauf an, über diese Funktion hinaus nicht nur erkaufte psychische Verwöhnung als Methode der Manipulation, sondern wirkliche Stärkung und Ermutigung zu erreichen. Dazu gehöre die Verpflichtung zur ständigen wissenschaftlichen Überprüfung des eigenen Wissens an psychologischen Forschungsergebnissen und Theorien.

6. Das Arbeitsbündnis als Diskurs in der empirischen Sozialforschung (Methode)

In welchem Verhältnis ein Forscherteam oder eine einzelne forschende Person zu den „zu erforschenden“ Personen steht, ist keine neue Debatte in der Sozialforschung. Ist größtmögliche Distanz erforderlich? Soll es so wenig wie möglich Interaktion geben? Sollen, wie etwa in der Tierforschung, Videoaufnahmen möglichst unbemerkt erfolgen, damit die Menschen sich aufgrund der Kamera nicht anders verhalten? Das ethische Problem (mit juristischen Konsequenzen) wird anhand der letzten Frage schnell deutlich. Dahinter steht das Problem der „objektiven Forschung“ von Subjekten an Subjekten.

Jouhy erläutert anhand seiner Mitarbeit an einem Forschungsprojekt in Indonesien, dass die Erforschung der Menschen im Geist des „Esprit de Finesse“ erfolgen solle, sie also auch als Subjekte, als Menschen mit einbeziehen müsse. Jouhy akzeptiert dabei 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 selbst, die Kommunikation und Interaktion eine wichtige wahrzunehmende Möglichkeit, bei der es darum geht „die Sicht der Wirklichkeit“ (ebd., S. 152), die der Gegenstand des Forschungsprozesses sei, zu verändern. Dabei gehe es keines falls nur um die Sichtweise der Adressaten der Forschung, sondern auch um die Sichtweise der Forschenden. Es gehe darum, die Adressaten als Personen ernstzunehmen, zum Handeln zu ermutigen und somit die zunächst nötige Distanz aufzugeben.

Diese Wechselwirkung zwischen forschenden und erforschten Personen, diese Dialektik der Methode der Gesellschaftserforschung bewirkt, dass der Forscher bereits „das Erleben, das er erforscht“ (ebd.) verändert. Dies, so Jouhy, müsse eben akzeptiert, reflektiert und auch zum Ziel der Forschung selbst entwickelt werden. Diese Dialektik schließt eine Rückwirkung auf die forschende Person direkt ein.

Konkret auf Indonesien bezogen heißt das zum Beispiel:

„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 somit für Jouhy ein pädagogischer Prozess, der zudem auch ein 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 mit all seinen Akteuren im Blick, um zu verhindern, dass das Ergebnis der Forschung in der Erziehungswissenschaft auf neue „Behandlungsmethoden“ statt auf Ideen und Überlegungen zur Ermutigung des eigenständigen Handelns hinausläuft.

Das Forschen ist für Jouhy keinesfalls ein Privileg der Wissenschaftler, der Profis, sondern eine grundlegende anthropologische Eigenschaft der Menschen, die er anhand der Entwicklungspsychologie von Kleinkindern entfaltet: Die erforschende Wahrnehmung reagiere nicht nur, sondern befähige zum selbstständigen Handeln; eines der Grundparadigmen der Pädagogik Jouhys. Unter Rückgriff auf Iwan Pawlow, Kurt Lewin und Claude Lévi-Strauss stellt Jouhy den Zusammenhang zwischen ersten einfachen Reaktionen und dem daran anschließenden selbstständigen Handeln her. Der Schlüsselbegriff ist dabei für ihn die 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, sondern selbstständig handeln zu können.

Hierbei unterscheidet Jouhy wiederum die Logik der Naturerkenntnis von den Problemen der Erkenntnis der Logik in der Gesellschaft überhaupt und der Logik des menschlichen Handelns. Er unterscheidet, ob die Wissenschaft von der Erforschung der Menschen dazu dient, Menschen „bearbeiten“ zu können, wie andere Elemente der Natur, oder ob sie dazu dient, die Menschen zu befähigen, selbstständig zu handeln. Dieser Gegensatz ist für Jouhy ein Schlüssel für Forschungsparadigmen. Dabei wendet er sich gegen die unzulässige Vereinfachung „Die Herren handeln, die Abhängigen nicht“, da diese Auffassung zwar im Makrobereich zutrefte, im Einzelfall aber den kritischen Blick auf das Handeln der Abhängigen versperren könne.

Die Sensibilität gegenüber den Erziehungswissenschaftlern der „Dritten Welt“ zeigt sich deutlich darin, dass Jouhy keine neue Abhängigkeit entstehen lassen will. Dahinter steht zudem ein grundlegendes Problem der Erforschung von Erziehungs- und Bildungsprozessen: Jouhy betrachtet die Forschung selbst als „Interaktion zwischen Erzieher und Adressaten“ und alle Beteiligten als „Teil des Kommunikationsfeldes“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 223). „Diese von Lewin ausgehende Methode der Handlungsforschung ist für die Erziehungswissenschaften allgemein von größter Bedeutung“ (ebd.), auch wenn sie im Kontext der „Dritten Welt“ von besonderer, ja noch grundlegenderer Bedeutung ist. Es gilt der gefährlichen Tendenz vorzubeugen, „für statt mit den Betroffenen zur Erkenntnis der makro- und mikrogesellschaftlichen Interaktionsprozesse aufzusteigen“ (ebd.). Vielmehr gelte es, mit den „Erforschten“ gemeinsam Planung und Veränderung in die Hand zu nehmen.

Emanzipatorische Erziehungswissenschaft

III. Emanzipatorische Erziehungswissenschaft

1. Acht programmatische Punkte

In seinem Essay „Zum Begriff der emanzipatorischen Erziehung“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 7–12) von 1972 erklärt Jouhy zunächst, dass Erziehung keinesfalls „als geistig-physische Manipulation abhängiger Gruppen“ (ebd., S. 7) definiert werden dürfe. Die von ihm definierte emanzipatorische Erziehung schließt eigentlich den Auftrag der Adressaten ein und schließt alle an der ideologischen Macht Beteiligten als Träger emanzipatorischer Erziehung aus.

Als weiteres Kriterium gilt, dass gesichert sein muss, dass Ergebnisse des Denkens und der eigenen Erfahrung der Erzieher von den Adressaten, den Educandi, in Frage gestellt und überwunden werden können, wobei Jouhy diese Forderung ausdrücklich auch auf Vorstellungen einer Erziehung zur klassenlosen Gesellschaft bezieht. Im Grunde formuliert er hier, zumindest im letzten Punkt, Positionen, die im sogenannten Beutelsbacher Konsens, dem „Überwältigungsverbot“, ihren Niederschlag gefunden haben.

Die von Jouhy positiv entworfenen acht Punkte emanzipatorischer Erziehung stützen sich *erstens* auf wissenschaftliche Einsicht mit ihrer relativen Geltung sowie *zweitens* auf eine realistische Einschätzung der existierenden Mächte und der Möglichkeit ihrer Veränderung durch vernünftiges Handeln.

Weiterhin muss emanzipatorische Erziehung *drittens* die entstandenen psychischen Strukturen des Einzelnen und von Gruppen berücksichtigen und *viertens* gleichzeitig – nicht pädagogisch oder national beschränkt – gesamtgesellschaftliche Perspektiven berücksichtigen. Damit nicht genug werden als weitere Merkmale und Kriterien aufgeführt, ob *fünftens* die Auslösung einer Selbstbewegung erfolgt und somit *sechstens* auch zunehmende Kritik am Erzieher ermöglicht, also ein Element der Demokratie realisiert wird.

Weitere Gesichtspunkte sind, ob *siebtens* wirkliches Vertrauen aufgebaut und *achtens* die realistische Autorität des Erziehers durchsichtig erklärt und abgebaut wird.

Dabei schließt emanzipatorische Erziehung für Jouhy auch ein, „gegen Gruppen und Individuen kämpfend Front machen zu müssen“, insofern sie nachweislich an „Verblendung und Verhetzung“ teilnehmen bzw. ihnen „direkte Verantwortung für Ausbeutung, Unterdrückung, Krieg, Terror“ nachgewiesen werden kann (ebd., S. 11). Sonst habe emanzipatorische Erziehung überhaupt keinen Sinn.

Damit betont Jouhy also die Erziehung gegen erneute Abhängigkeit und Unterwerfung, indem die Frage der „Willigkeit des Knechtes“ (ebd.) als Basis für neue Abhängigkeiten problematisiert wird.

2. Das Überwältigungsverbot (Beutelsbacher Konsens)

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 benennt eine der Kernthesen des „Beutelsbacher Konsenses“,²⁸ der im November 1976 als Ergebnis der Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg formuliert und in den Folgejahren auch diskutiert wurde. Diese Debatte stand in engem Zusammenhang mit dem Streit über die hessischen „Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre“.

Es soll hier jedoch nicht um eine Rekonstruktion dieser Debatte gehen, die gewiss hochinteressant ist. Vielmehr soll der Versuch unternommen werden, die Ideen des Beutelsbacher Konsenses nicht auf die Politische Bildung zu begrenzen, sondern auf pädagogische Grundfragen – wie Jouhy sie zweifellos angeschnitten hat – anzuwenden.

In der ersten These des „Beutelsbacher Konsenses“ 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 selbstständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.“ (Wehling, S. 179, Herv. i. O.)

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, der der Überwältigung durchaus dient, ist der Begriff der Überwältigung selbst allgemeiner und grundsätzlicher. Er erinnert nicht nur an Gewalt, er hat tatsächlich direkt etwas mit den „Gewaltverhältnissen“, dem Machtverhältnis zwischen Lehrer und Schüler zu tun. Daher geht es keinesfalls nur um ein Problem der Politischen Bildung, sondern um Pädagogik mit all ihren Implikationen überhaupt.

²⁸ Wehling, Hans-Georg: Beutelsbacher Konsens, in: Siegfried Schiele / Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 179–180.

Das Verbot der „Indoktrination“ kann auch von den Verfassern nicht ernsthaft ausschließlich auf die Politische Bildung bezogen werden. Das Problem einer demokratischen Schule in einer demokratischen Gesellschaft steht dadurch im Mittelpunkt. Vom Grundsatz ausgehend, dass auch die Schule als Institution erzieht, also nicht nur die einzelnen Sachinhalte in den 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.

Nicht die Proklamation eines angeblichen Machtgleichgewichts zwischen Schülerinnen und Schülern einerseits und Lehrenden andererseits löst das Problem. Als erster Schritt muss diese in der Tat existierende Hierarchie sowohl den Lehrenden selbst als auch den zu Belehrenden bewusst gemacht werden und bewusst sein, um die Gefahr der Indoktrination überhaupt auf allen Ebenen nicht in erster Linie als moralisches Problem, sondern als strukturelles Problem verstehen zu können. Durch die Struktur der Schule und die deutlichen Machtunterschiede zwischen den in ihr handelnden Personen gibt es offensichtlich die grundlegende Situation, dass Schülerinnen und Schüler Themen, Stoff und Wissen von Lehrerinnen und Lehrern – je nach Alter in unterschiedlichem Ausmaß und von Fach zu Fach mit unterschiedlicher Problematik – durchaus vorgesetzt bekommen, vorgeschrieben bekommen, und die richtige oder falsche Übernahme sanktioniert wird.

Jouhy weiß, dass solche „Vorgaben“ keinesfalls völlig vermieden werden können. Das ist unumgänglich, ja muss sogar so sein. Der unvermeidliche Anteil dieses Vorgehens am pädagogischen Prozess, den Jouhy nicht als Indoktrination bezeichnen würde, wird von ihm durchaus erkannt und gegen antiautoritäre Positionen mit zwei zentralen Argumentationsschritten verteidigt:

Zunächst mit dem Argument, dass in der Schule die Ergebnisse der Kultur und des Wissens, die Ergebnisse der Wissenschaft, die in der Geschichte der Menschheit entstanden sind, überliefert, weitergegeben werden müssen und nicht von den Schülerinnen und Schülern in toto selbst erlebt, selbst erfahren oder selbst entwickelt werden können.

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, der Erziehenden ist keinesfalls identisch mit diesen Ergebnissen der Kultur und Wissenschaft, sehr wohl aber ihr 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 sehr manifesten Gefahr der Indoktrination oder Überwältigung zu entgehen.

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.“ (Wehling, S. 179, Herv. i. O.) Die Tragweite dieser Forderung, wenn sie nicht auf die Politische Bildung allein beschränkt wird, ist in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert:

Die Rolle der Lehrkraft als allmächtig Wissendem wird durch das Hineinholen der Kontroversen in der Geschichte der Wissenschaft und somit in der Gesellschaft überhaupt deutlich in Frage gestellt. Die tagtägliche Erkenntnis der Schülerinnen und Schülern, dass es, egal in welchem Fach, egal, ob es um Auffassungen der sozialen Prozesse in Schulklassen oder der Schule überhaupt geht, nicht nur unterschiedliche, sondern kontroverse Ansichten gibt, ermöglicht es überhaupt erst, massiver Indoktrination oder Ansätzen von Indoktrination entgegenzutreten zu können.

Die Kenntnis dieses Punkts des Beutelsbacher Konsenses müsste, im Sinne Jouhys, Schülerinnen und Schülern ständig vermittelt werden, um so nicht nur von oben, durch einen Konsens für die Lehrenden, sondern auch von unten, durch die Forderung der Schülerinnen und Schülern 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:

„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.“ (Wehling, S. 179, Herv. i. O.)

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 der persönliche Standpunkt des Lehrers wirklich „verhältnismäßig uninteressant“ wird, sollte aus pädagogischer und psychologischer Sicht allerdings genauer beleuchtet werden. Die Verknüpfung von persönlicher und sachlicher Autorität des Lehrenden steckt in der Struktur der Schule, aber auch in der jahrelangen praktischen Erfahrung der Schülerinnen und Schüler mit den Lehrenden.

Das sollte gewiss nicht dazu führen, dass der Lehrer seinen persönlichen Standpunkt verheimlicht und nicht offenlegt. Aber die Vorstellung und Erläuterung alternativer wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Positionen durch den Lehrer – zweifellos ein wesentlicher und gewichtiger Schritt – löst noch nicht die Problematik des von Herman Nohl theoretisch begründeten sogenannten „pädagogischen Bezugs“: Latent ist immer auch die sozialpsychologische Dimension existent, wen auch altersgemäß sicherlich unterschiedlich. Die Lehrkraft kann auch indirekt, durch ihre Persönlichkeit und durch die Bindung der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen an sie eine nicht argumentative Übernahme der eigenen Positionen gewollt oder nicht gewollt hervorrufen.

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 hat²⁹ – gerade das Verhältnis von Educandi und Lehrpersonen und das dahinterstehenden Machtgefälle im Sinne der Ermutigung zur schrittweisen Aufhebung des „pädagogischen Bezugs“ bewusst gemacht zu haben.

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. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähig-

²⁹ Mollenhauer formuliert eine umfassende und wegweisende Kritik an der Theorie des „Pädagogischen Bezugs“. Er insistiert darauf, dass mit Nohls Ansatz durch zu enge Bindung der sozialkritische Gedankengang verlorengehe. Mollenhauer entwickelt daher als wesentlichen Aspekt den Terminus der „Beratung“, die er ausdrücklich als außerhalb des Kontinuums erzieherischer Einwirkung befindlich vorschlägt. Anders als Nohl setzt Mollenhauer den pädagogischen Bezug weder als Ausgangspunkt noch als Zentrum von Erziehung (vgl. Mollenhauer, Klaus: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim / Berlin 1959).

keiten ein, was aber eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist.“ (Wehling, S. 180, Herv. i. O.)

Auch dieser Punkt sollte nicht auf die Politische Bildung allein, sondern auf den pädagogischen Prozess insgesamt bezogen werden. Die Einbeziehung der Interessen, der eben oft 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, Kinder im Sinne von Kant mündig werden zu lassen, kann es nicht nur um Anpassung und Einordnung in die vorgegebene Gesellschaft gehen, sondern es muss um die Stärkung des Ichs durch Erkenntnis gehen, aber auch darum, wie Jouhy ergänzen würde, die entscheidende Rolle des eigenen Handelns ernstzunehmen. 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 in der Tat unverzichtbar.

Das von Jouhy herausgestellte Aufgabenfeld, dass Kinder und Jugendliche forschend lernen – bei ihm bereits mit dem forschenden Kleinkind beginnend –, um sich Schritt für Schritt in der jeweiligen Umgebung zurechtzufinden und Selbstbewusstsein zu entwickeln, dabei durch die Methode der Ausschaltung falscher Überlegungen Erfolge erzielen, von Erwachsenen einiges übernehmen, einiges nicht, ist bei genauer Betrachtung in allen drei Gesichtspunkten des Beutelsbacher Konsenses enthalten.

Es ist erstaunlich, dass diese 1976 entwickelten Grundthesen weitgehend in Vergessenheit geraten sind. Historisch sind sie eher in Abwehr der vermeintlichen oder wirklichen Gefahr einer linken Indoktrination entstanden. Dennoch bergen sie ein großes Potenzial in sich – gerade wenn sie nicht nur auf die Politische Bildung bezogen werden –, der grundlegenden Tendenz von Schule und Pädagogik zur Überwältigung der Schwächeren, zur Ausklammerung von Konflikten und Kontroversen und zur Missachtung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler entgegenzutreten zu können. Jouhys Schriften jedenfalls, auch wenn er an keiner Stelle direkt auf den Beutelsbacher Konsens eingeht, sind eine soziologisch, politologisch, psychologisch und pädagogisch fundierte Hilfe, um den Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsenses in Erziehungswissenschaft und Pädagogik Geltung zu verschaffen.

3. Bildung, Schulkritik und Schulreform

„Das programmierte Ich – Motivationslernen in der Krisengesellschaft“³⁰ ist von seiner Wirkungsgeschichte her gewiss das am weitesten verbreitete Buch Jouhys, auch wenn sich soweit bekannt keine – schriftlich fixierte – wissenschaftliche Debatte über die dort enthaltenen Grundpositionen entfaltet hat.

Jouhy selbst hat darin verschiedene Texte und Schriften zu einem mehr oder minder einheitlichen Buch zusammengefasst,³¹ dessen innere Brüche und Leerstellen er bewusst in Kauf nimmt, ja als Möglichkeit anführt, engagiert an diesen Stellen weiter zu forschen und zu diskutieren.³² Ziel des Buches ist, wie er in der Vorbemerkung festschreibt, die „Entmythologisierung“ des Generationenverhältnisses. Dadurch, so Jouhy, würde aber nicht nur verunsichert, sondern es würden durch diesen Vorgang auch „gewaltige individuelle und gesellschaftliche Kräfte freigesetzt“ (Das programmierte Ich, S. 7).

Dabei geht er von einem „Doppelcharakter“ der Existenz aus: Überwältigende „gesellschaftliche Möglichkeiten“ und die „Armseligkeit der Realität“. Diesen Gegensatz herauszuarbeiten, ist sein Anliegen:

„Denn die Heranwachsenden akzeptieren rückhaltlos nur die Wahrheit (bzw. die Menschen, die sie formulieren), die den Doppelcharakter unserer, allen Generationen gemeinsamen Existenz unerschrocken und nüchtern bewusst werden lässt.“
(Das programmierte Ich, S. 9)

In Anlehnung an die Forschung von Henri Wallon geht Jouhy aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen davon aus, dass die Motivation des „Erwachsenseins“ (Das programmierte Ich, S. 128) für Kinder und Jugendliche, die eben rasch erwachsen werden wollen, einen hohen Stellwert hat.

³⁰ Jouhy, Ernest: Das programmierte Ich – Motivationslernen in der Krisengesellschaft. München 1973 (2. Auflage Frankfurt am Main 1976).

³¹ „Die nachfolgenden Aufsätze (...) wurden im Laufe von mehreren Jahren verfasst und stellen dadurch selbst Etappen der Praxis und Abschnitte der Genese von Einsichten dar. Doch sind sie nicht rein chronologisch geordnet, denn wichtiger schien, den jeweiligen Ausgangspunkten und die Orientierung durch Alternieren der Themenkreise deutlich zu machen.“ (Das programmierte Ich, S. 12).

Leider fehlen im Anhang bibliographische Verweise auf die ursprüngliche Entstehung und Veröffentlichung der einzelnen Abschnitte. Auch die späteren Publikationen, insbesondere die vier Bände „Klärungsprozesse“, verweisen ihrerseits wiederum nicht auf die Übernahme von ganzen Abschnitten aus dem ersten in der Bundesrepublik veröffentlichten wissenschaftlichen Werk Jouhys hin, die zudem oft verändert wurden.

³² Unter den Bezugspunkten für die gesellschaftliche Analyse des Erziehungs- und Bildungssystems nennt er als die „relevantesten“ Autoren Roth, von Hentig, Mollenhauer, Gamm und Heydorn (Das programmierte Ich, S. 12).

Diese Motivation, erwachsen zu sein und zu werden, sei nicht einfach nur aus dem Kind selbst entstanden, dieses Motiv sei auch gesellschaftlich bedingt und geformt. In diesem Rahmen könnten und würden aber „eigene Interessen“ der Kinder und Jugendlichen entstehen, um die Frage der eigenen Lebensplanung in der Konfrontation mit den gesellschaftlichen Möglichkeiten anzugehen.

Der Schluss des dritten Abschnittes des Buchs „Das Programmierete Ich“ (der auch in „Nicht auf Tafeln zu lesen...“ veröffentlicht wurde) betrachtet das Problem der Motivation und der „Not“ aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler:

„Die Not der heutigen Schülerexistenz lässt sich somit schematisch zusammenfassen: Auf der einen Seite die Verinnerlichung der gesellschaftlichen Wertmaßstäbe, samt ihrer strukturbedingten Widersprüche, auf der anderen Seite die Einengung auf die effektiv unmündige Schülerrolle, die die verinnerlichten Maßstäbe nicht verhaltenswirksam werden lässt.“ (Das programmierte Ich, S. 149)

Durch den Wandel der Familie, so Jouhy, würden Kinder in der Familie von Eltern zudem in unterschiedlichem Ausmaß als „Störfaktor“ empfunden. Und in der Schule löse sich das „face to face“ zur Lehrkraft in Bezüge auf, die mehr den Charakter von Beziehungen zwischen „Rollenträgern“ (Das programmierte Ich, S. 168) als den Charakter von persönlichen Bezügen hätten.

In einer kritischen Auseinandersetzung mit Heinrich Kupffer betont Jouhy unter dem Stichwort „Konflikt, Bildung, Ausbildung“, dass auch der Bildungsbegriff in der Gegenwart ein Problem darstelle. Während Ausbildung klar als verwertbare Investition eingestuft werde, sei der Begriff der Bildung von einem gewissen Pathos umgeben: „Der Erzieher vertritt ungewollt und insgeheim ‚Bildung‘ als Statussymbol der gehobenen Mittelschicht.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 153)

Jugendliche Affekte gegen diese Art von Bildung sind für Jouhy verständlich und könnten nur durch einen „kreativen Umgang“ (ebd.) mit Sprache, Literatur, Philosophie, aber auch Musik, bildender Kunst und Dramaturgie produktiv aufgehoben werden. Kritisch sieht Jouhy auch jene verschleierte Form der Erziehung zur Unterordnung durch den manipulativen Einsatz der Spiels, also des nicht zweckfreien Spielens, das doch pädagogische Erwartungen in sich trage, nämlich „die Befolgung von Norm und Gesetz zu fordern und einzuüben“ (ebd., S. 154).

In seinem Aufsatz „Das Unbehagen an der Schule“ (Auf Tafeln zu lesen..., S. 159–170) hebt Jouhy einen Aspekt hervor, der in heutigen Publikationen über Unterrichtsstörungen keinen Platz findet:

„Psychologisch gesehen sind selbstverständlich Insubordination, Rebellion, Einzelgängertum, obstinate Beschäftigung mit gerade den Dingen, die der Unterricht nicht fordert und die ihn stören, ebenfalls Leistungen, ja eventuell weit höhere, weil sie gegen den Milieudruck durchzuhaltende Verhalten darstellen.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 164, Herv. i. O.)

Jouhy beklagt die Überhöhung des Leistungsprinzips und verweist auf die altbekannte Tatsache, dass schulische Selektion „neurotisierend“ wirkt (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 166). Seine nicht genauer ausgeführte Forderung nach einer progressiven „Entschulung“ der Schule spätestens ab dem 15. Lebensjahr (bei gleichzeitiger dauernder Fortsetzung des Bildungsprozesses, bei ansonsten mündiger sozialer Tätigkeit) beschließt den Artikel.

Jouhy war klar, dass die sich ankündigenden bedeutenden Veränderungen im Schulwesen „nur eine utilitaristische Ausschöpfung der, wie es so schön heißt, ‚Bildungsreserven‘ der Bundesrepublik“ (ebd., S. 174) darstellten. Er beschreibt den Nachholbedarf an Demokratisierung der Schule und den eigentlich noch nötigeren „Vorholbedarf“ als eigenständige und durchzusetzende Aufgabe. Kernpunkt ist für ihn, die Dopplung zwischen autoritärem Lehrerverhalten einerseits und der sachlichen „Überlegenheit des Lehrenden“ andererseits nicht zu vermischen, sondern als fruchtbare Spannung gegen antiemanzipatorische Strukturen zu begreifen (vgl. ebd., S. 179).

Ein Schlüsselphänomen der Pädagogik ist für Jouhy dabei das doppelte Lernen, ein Lernen aus der Situation und für die Situation, bei gleichzeitiger Speicherung im Gedächtnis für langfristiges und zukünftiges erfolgreiches Handeln – ein eben oft unbewusster Prozess (ebd., S. 194).

Frederick Winslow Taylor, so Jouhy, habe sogar für die Güterproduktion festgestellt, dass die Fließbandorganisation produktionshemmend sei. Kluge „Ausbeuter“ wissen das und organisieren heute, etwa in den Fabriken von VW, die Beschäftigten in Teams: Die Schaffung von Situationen und Arbeitsbedingungen, in denen eigenständiges Denken und Verhaltensänderung „produktionshemmend“, störend ist, sollen so abgestellt werden. Und dieser Gedanke, so Jouhy, lasse sich mit Abwandlungen auch auf Schule und Unterricht übertragen.

Das gilt sinngemäß genauso für die „Steuerung“ der Kinder durch „Dressurmethoden“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 82) wie Belohnung und Strafe. Situationsgebundene kurzfristige Erfolge würden so durch Fremdbestimmung erkaufte. Gleichzeitig warnt Jouhy vor Vulgärpsychologie und rät, Konflikte in der Klasse oder mit einzelnen Schülerinnen und Schülern mit einer indirekten Methode aufzugreifen, um „Schadenfreude, Beschämung, Mutlosigkeit“ zu verhindern (ebd., S. 83). Als indirekte Methode empfiehlt er, verfremdete Beispiele aus ge-

lesenen Texten, Bilderbüchern oder Hörbeispielen, die in Erinnerung gerufen werden sollen und den Kindern ein eigenständiges „Aha-Erlebnis“, eine Entdeckung von Parallelen und dann im Unterrichtsgespräch „gemeinsame Einsicht“ (ebd., S. 85) ermöglichen sollen.

Solange die Lehrer für die Kinder entscheiden, was gut für sie ist und ihrem Wohl entspricht, könnten die Kinder „nicht zu sich selbst“ kommen, obwohl das doch das eigentliche Ziel von Erziehung sei. Ohne Reflexion dieser Antinomie – hier zitiert Jouhy Adornos „Tabus über dem Lehrberuf“ – wiederholt sich im Bild des Lehrers, „wenn auch noch so abgeschwächt, etwas vom affektiv höchst besetzten Bild des Henkers“ (ebd., S. 184). Diese „Déformation professionnelle“, von der Adorno spricht, die Tatsache, dass der Beruf eine Person sehr prägt und negative Eigenschaften in den Vordergrund rückt, also durch den Beruf eine „Deformierung“ stattfindet – ein Begriff, der übrigens durchaus auch in Hinblick auf Hochschullehrer durchdacht werden sollte –, steht dem Anspruch gegenüber, gerade auch durch Überbringung der Bildungsgüter der Menschheit „Anwalt des Kindes“ zu sein (ebd., S. 185).

Im Zuge der Funktionalisierung von Bildung und Ausbildung für die Produktion qualifizierter und anpassungsfähiger Arbeitskräfte steht für Jouhy sowohl der Typ des autokratischen Lehrers als auch der des kooperativ-verständnisvollen Beraters (ebd., S. 187) als Teil und Rädchen im gesellschaftlichen Getriebe fest, was es zunächst zu erkennen gilt.

In den 1960er und 1970er Jahren gab es eine neue Entwicklung: Auch Arbeiterkinder wurden als höher qualifizierte Arbeitskräfte gebraucht. Die als emanzipatorisch vorgestellte Gesamtschule, die immer neben dem Gymnasium existierte, also nie eine „Gesamtschule“ war, wurde in Deutschland als Mobilisierung der Begabungsreserve konzipiert. Über diese Fragen wurde heftig gestritten. Heinz-Joachim Heydorn veröffentlichte eine treffende Polemik in seinem grundlegenden Werk über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (1970),³³ in einem gesonderten Kapitel gegen die Illusion über Gesamtschule.

³³ Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Werke, Band 3, Vaduz 1995.

Die heftigste Kontroverse sollte jedoch der Abschnitt „Ungleichheit für alle“ auslösen (1969 vorab in der Zeitschrift „Das Argument“ veröffentlicht), da Heydorn hier massiv die sozialdemokratischen Initiativen der „realistischen Wendung“ zu Gesamtschulprojekten als Abkehr vom humanistischen Bildungsideal diagnostizierte. Heydorns Ansatz wurde als Unterstützung des dreigliedrigen Schulsystems ausgelegt und im Grunde zu den Akten gelegt, er selbst zum Außenseiter stilisiert. In diesem Abschnitt wird ausführlich die Forderung nach Allgemeinbildung gegen die Zurichtung auf den Beruf gestellt. Die Analyse der Dokumente der „Schulreformer“ Ende der 1960er Jahre – orientiert an den Erfordernissen der modernen Volkswirtschaft – zeigt

Jouhy beobachtete diese Auseinandersetzungen zwischen ständischer Ideologie und ökonomischer Rationalität sehr genau. Er vertrat die Position, dass die Gesamtschule auch eine Chance biete und ein „Potenzial, realistische Utopie gegen die verstümmelte Realität heute zu vertreten“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 197) habe, insofern die Konflikte über die Einführung dieser Schulform selbst Irrationalität und Antagonismen einer Gesellschaft offenlegen könnten.³⁴

Im Abschnitt „Unbehagen als Motivation am Beispiel der Bildung“ (Das programmierte Ich, S. 105–150) entwirft Jouhy das Bild der geschichtlich in den Hochkulturen entstandenen Bildungseliten, die – seit Sokrates – in Teilen durch ihr Wissen und ihre Kenntnisse im Widerspruch zur Festigung der Eliten gestanden hätten. Der Gegensatz zwischen den damaligen „Bildungsstandards“ und der gesellschaftlichen Realität sei durch das Ausmaß an Bildung dieser Angehörigen der Bildungseliten und durch eine persönliche Rechtschaffenheit so deutlich geworden, dass das Projekt der Aufklärung gerade aus den Reihen dieser Bildungseliten gestartet worden sei. Diese gesellschaftlich und historisch bedingte „Sensibilisierung“ (ebd., S. 113) habe zu dem Unbehagen geführt, das sich als Motiv für Aufklärung umgesetzt habe.³⁵

Die historisch und ökonomisch bedingte Ausdehnung der Bildung als Forderung für das gesamte Bürgertum („Das gesamte Bürgertum bedarf der Bildung“; ebd., S. 119) umfasse, so Jouhy, nun auch aus soziökonomischen Gründen die „Bildung für alle“, eben die Gesamtschule.

nach Heydorn die Unterordnung der Idee der Bildung unter Produktionsfetischismus und Kulturverweigerung (ebd., S. 308). Heydorns Warnungen vor dem „pädagogische(n) Warenhaus unter dirigistischem Verteilergesichtspunkt“ und vor verdrehter Pädagogik als „Arsenal der Psychotechnik“ (ebd., S. 307) sind nicht einfache Polemiken, sondern weitreichende Überlegungen, die gerade heute Studierende beschäftigen sollten.

³⁴ Die skeptischeren Überlegungen Heydorns, der die Gefahr akzentuierte, dass kritische Erziehungswissenschaft sich in das Getriebe sozialdemokratisch-technologischer Reformprojekte einbinden und neutralisieren lassen würde, kann an dieser Stelle nur angedeutet werden.

³⁵ Hier polemisiert Jouhy gegen Freud: „Historische und gesellschaftliche Ursachen für das „Unbehagen an der Kultur“ wären viel überprüfbarer und präziser als „die triebmythologischen Demiurgen, die Freud der Rolle des ‚Unbehagens‘ in der Kultur zuschreibt“ (Das programmierte Ich, S. 113; vgl. Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur, in: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke, Band XIV: Werke aus den Jahren 1925–1931, S. 419–505).

Freud bestreitet hier nicht die Rolle ökonomischer und historischer Faktoren, sieht aber die „Schicksalsfrage der Menschenart“ (Freud, S. 506) unabhängig von der Lösung der Eigentumsfrage. Unter Verweis auf die Existenz von mörderischer Aggression auch vor der Entstehung des Privateigentums ist es für Freud sehr fraglich, ob es gelingen wird, dem „menschlichen Aggressions- und Selbstvernichtungstrieb Herr zu werden“ (ebd.).

Im ersten Abschnitt des Buchs mit dem Titel „Zur Motivation des bildungspolitischen Engagements“ (ebd., S. 15–44) diskutiert Jouhy an Heydorn und Koneffke angelehnt das Problem, ob die technologische Schulreform hin zur Gesamtschule, die er auch in letzter Instanz als durch das „Profitinteresse des Großkapitals“ bedingt einstuft (ebd., S. 16), nicht doch eine andere, aus inneren Widersprüchen entstehende, im Sinne der kritischen Vernunft nutzbare Seite habe. Der Begriff des „Spätkapitalismus“, so bemerkt Jouhy eher nebenbei, sei ungenügend, da die geistige Produktion und Reproduktion der Arbeitskräfte in sich die Sprengkraft des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft trage. Seine These lautet:

„Die Gesamtschule fordert vom Lehrer umfassenden, kritischen, rationalen Umgang mit dem Wissen: Sie zwingt geradezu, gedanklich die gesellschaftlichen und somit individuellen Existenzformen zu entwerfen, auf die Erziehung und Unterricht angelegt sind und die sich in der vorgegebenen Gesellschaftsstruktur nicht realisieren lassen.“ (Das programmierte Ich, S. 24)

Dabei räumt er die erheblichen Schwierigkeiten ein, die durch die Geschichte Deutschlands und insbesondere durch die pädagogische Tradition auch damals aktuell in den 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre existierten:

„So haben Schule und Bildungswesen in Deutschland nicht erst unter Hitler die herrschenden Ideen, den herrschenden Geschmack, die Erwartungen und Hoffnungen der herrschenden Gruppen und Klassen zum ausschließlichen Gegenstand der Bildung gemacht.“ (Das programmierte Ich, S. 27)

Dies bezieht Jouhy insbesondere auf den Deutsch- und den Geschichtsunterricht. Hier seien in der Weimarer Republik Büchner und Heine, Marx und Thomas Münzer einfach weitgehend ignoriert worden, ein Pro und Contra als Unterrichtsprinzip habe in der großen Mehrheit der Schulen gar nicht existiert, was dann die Arbeit des NS-Staats wesentlich erleichtert habe.

Doch die Anforderungen der Moderne gebieten, so Jouhy, „eine Generation, die motiviert und fähig ist, sich ihr nicht nur anzupassen, sondern ihr von sich aus Impulse und Richtung zu verleihen“ (Das programmierte Ich, S. 36), also selbstständig denkende und handelnde Menschen. Seine Ermutigung speist sich aus dem Antagonismus zwischen Erziehung und Bildung:

„Der Antagonismus, der aus individuellem Sicherheitsbedürfnis und gesellschaftlicher Anforderung nach Bereitschaft zu Risiko und Engagement besteht, kann nur durch einen Prozess gesteigerten und erweiterten individuellen Bewusstseins aufgehoben werden. Diesen Prozess der Aneignung akkumulierten Wissens und Könnens nennen wir Bildung, den der Verinnerlichung gleichbleibend dominanter Motivationen: Erziehung.“ (Das programmierte Ich, S. 37)

Dabei sei aus der Sicht der pädagogischen Praxis im Schulunterricht gerade bei der Frage der Auswahl des zu lernenden Stoffs die Initiative der Lernenden erforderlich. Dieser Prozess sei noch am Anfang und sei zudem kein Automatismus. Am Schluss des Abschnitts postuliert Jouhy etwas pathetisch:

„Alle Räder werden sich anders drehen, wenn die lernenden Köpfe die Macht eringen, und nicht mehr die Macht Kopf und Arm der Werktätigen zu motivieren und zu nutzen vermag.“ (Das programmierte Ich, S. 43)

4. Heimerziehung

Als ein Grundgefühl der Gesellschaft, insbesondere in Kleinfamilien, beschreibt Jouhy, dass Kinder oft beträchtlich störten. Die Verantwortung gegenüber den Kindern störe Ehepartner bei Trennung oder neuen Beziehungen, aber auch bei Konsummöglichkeiten. Die Kategorie des „geschädigten Kindes“ wird von Jouhy daher weit gefasst.

In seinem Essay „Kindheit und Gesellschaft“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 14–34) von 1964 stellt Jouhy klar, dass die geschichtliche Lage der Kinderheime von den Waisenhäusern bis zur „Kinderrepublik“ immer den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen geschuldet ist. Dies weist er überzeugend an den Auswirkungen des Zweiten Weltkriegs nach. Seine eigene pädagogische Arbeit in der „Kinderrepublik“ im besetzten Frankreich hat ihm deutlich werden lassen, dass die Wirkung der Kinder auf die erwachsenen Erzieher von diesen oft unterschätzt werde, „obwohl das Kind dazu beiträgt, das soziale Gebäude, in dem wir mit ihm leben, zu erschüttern oder zu festigen“ (ebd., S. 16).

Diese Unterschätzung geht – nur scheinbar paradox – einher mit einer Übersteigerung der „Vorzüge der Kindheit“ (ebd., S. 17), die Jouhy bei Sokrates und Pestalozzi, aber auch bei Makarenko diagnostiziert.

Als erstes strukturelles Grundproblem von Kinderheimen besteht für Jouhy die Durchbrechung des – ohnehin sehr brüchigen – Prinzips „Die Familie hat die Erziehung zu leisten, die Schule den Unterricht“ (ebd., S. 17).

Als zweites strukturelles Grundproblem sieht er die Antinomie, inwieweit nicht der Mensch überhaupt, sondern gerade die Kinder in ihren Handlungen durch soziale Vorentscheidungen determiniert sind oder noch einen freien Willen haben. Jouhy betont beide Aspekte, da die Beschneidung der Bedeutung des freien Willens einer Beschneidung der Individualität gleichkäme, wobei er die soziale Determinierung nicht bestreitet, sondern im Gegenteil hervorhebt. Der Schlüssel seiner Erziehungsarbeit ist es, den geschädigten Kindern ihre soziale Determinierung bewusst zu machen, um sie durchbrechen zu können, auch wenn der

psychische Schaden, ähnlich wie bei einem amputierten Bein, nicht wegzureden sei. Jouhys Prämisse lautet:

„Ein kleines Mädchen hat im Krieg ein Bein verloren. Wir können es ihm nicht wiedergeben; aber wir können verhindern, dass dieses Handicap zum Hauptfaktor seines ganzen Verhaltens und seines Innenlebens wird.“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 23)

Die Rolle des Erziehers besteht nach Jouhy darin, ein solches oder ähnlich physisch oder psychisch verletztes Kind „aus der blinden Verkettung seiner Lebensbedingungen zu lösen“ (Klärungsprozesse, Band III, S. 24) – nicht nur aus dem Elend der Straße und der Unwissenheit, sondern „vor allem aber aus seiner Isolierung und Einsamkeit“ (ebd.).

Als pädagogische Schlussfolgerung betont Jouhy insbesondere die Notwendigkeit von verlässlichem Vertrauen und von Sicherheit und Beständigkeit als Grundlage der Haltung zum Kind.

In einem Überblick über Begriff und Inhalt der Erziehungsgemeinschaft im Artikel „Das Kind im Heim“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 136–150) im Rahmen von Jouhys Tätigkeit bei der UNESCO analysiert er sehr unterschiedliche Typen von Kinderheimen und Internaten sowie die Notwendigkeit, den jeweiligen Ausgangspunkt bei allen sonstigen Ähnlichkeiten differenziert herauszustellen. Er erinnert an die Entstehung des ersten Waisenhauses 1362, dem „Hôpital du Saint Esprit pour Enfants abandonnés“, an die mittelalterliche Erziehung der Knappen, an die Klöster und das Internat. Auf's Ganze gesehen ist das Elend der Kinder für ihn eine Anklage an Gesellschaftssysteme und die Welt der Erwachsenen.³⁶

In seinem Rückblick auf die Geschichte der Pädagogik im selben Artikel hebt Jouhy Pestalozzi als pädagogisches Genie hervor, der zwar einerseits das Kind „auf seine soziale Rolle als Arbeiter oder armer Bauer“ (ebd., S. 139) vorbereitet und somit systemimmanent pädagogisch gearbeitet habe, aber andererseits das Ziel formuliert und verfolgt habe, das Kind zur „Eigenständigkeit seiner eigenen Persönlichkeit“ (ebd.) zu bringen. Für jeden Erzieher, insbesondere die Heimerzieher, sei Pestalozzis Verständnis von der Notwendigkeit von „Nestwärme“ über die Familie hinaus von wesentlicher Bedeutung.³⁷

³⁶ Dabei unterscheidet Jouhy Kinderarbeit in Bauernfamilien von der in Fabriken: Die Kinderarbeit der Bauernkinder sei Teil der Arbeit der Familie und der Familienatmosphäre. Im Unterschied dazu sei die Arbeit in der Fabrik eine der Lebenssphäre fremde, sinnentleerte Arbeit.

³⁷ Interessant sind Jouhys Ausführungen über „Die Stadt als Heimat“. In Bezug auf die Heimat (französisch: „le petit patrie“, englisch: „birth-place“) erinnert Jouhy an den Leitsatz der Römer: „Ubi bene ibi patria“ (Wo es dir gut geht, da ist dein Vaterland). Klar ist für ihn die Notwendig-

In der aktuellen Heimerziehung, insbesondere in der Folge von Kriegen und Bürgerkriegen, sei es nicht nur ein Problem, sondern auch eine Chance, dass Kinder unterschiedlicher Nationalität, Religion und Herkunft gemeinsam und gleichberechtigt zusammenleben und unterrichtet werden. Aus dieser Tatsache ergebe sich eine besondere Aufgabe für die Erzieher, die große Kenntnisse darüber haben müssten, was es möglicherweise bedeutet oder bedeuten könnte, „Franzose, Russe, Jude oder Araber zu sein, Christ oder Marxist“ (ebd., S. 146). Nur mit soliden Kenntnissen könne der Erzieher auf jedes einzelne Kind und auf die Beziehungen der Kinder zueinander angemessen eingehen: „Ohne eine solche engagierte Orientierung gibt es keine hilfreiche Erziehung im Heim neuen Typus.“ (Das programmierte Ich, S. 188)

Heimerziehung enthält ein Moment des Versagens der „Erwachsenenwelt“; Jouhy folgert daraus: „Das Versagen der Erwachsenen in realen Situationen (...) zeigt dem Kind immer mehr die Fragwürdigkeit ihrer Wertwelt.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 147) Diese kritischen Überlegungen von Kindern gelte es aufzugreifen und fruchtbar werden zu lassen, wobei die unterschiedlichen Wertungen in den Ansichten der Kinder eine positive Wirkung gegen die Verabsolutierung von Werten entfalte. Dabei müsse die Wirkung der Kinder aufeinander sehr hoch angerechnet werden, insbesondere in Situationen, in denen die Autorität der Erwachsenen durch die eigene Lebenserfahrung der Kinder aus gutem Grund untergraben ist.

Im vierten Abschnitt seines Buchs „Das programmierte Ich“ mit dem Titel „Das Pariakind als historischer Zeuge“ (S. 151–203), in dem Jouhy seine pädagogische Praxis in der Heimerziehung unter Rückgriff auf Übersetzungen seiner in Frankreich erschienenen Arbeiten zusammenfasst, macht er zunächst deutlich, dass gerade bei den Heimkindern die Bedeutung gesellschaftlicher Fehlentwicklungen und der Einfluss soziologischer und politischer Faktoren auf die pädagogische Praxis unbestreitbar sei (insbesondere im Heim für jüdische Waisenkinder in Frankreich) und es nicht um rein psychologische oder pädagogische Betrachtungen gehen könne.

Die philosophische Grundfrage nach gesellschaftlicher Determinierung und „freiem Willen“ im Großen und Ganzen und in jedem Einzelfall bei Kindern und Jugendlichen, die in Heimen untergebracht werden, beleuchtet Jouhy hier überzeugend. Den sehr deutlichen und unbestreitbaren Faktor gesellschaftlicher

keit von Geborgenheit und Wärme, aber er reflektiert auch die darin enthaltene Gefahr einer Abschirmung gegen Vernunft, für Blut und Boden und für den Hass gegen das Fremde (Klärungsprozesse, Band II, S. 149). Kern seiner Überlegungen ist, dass eine akzeptable Auffassung von Heimat nur gegen „Fremdbestimmung und Manipulation“ entstehen könne (ebd., S. 154).

Ursachen der konkreten Lebensschicksale von Heimkindern hält er einerseits für unerlässlich. Andererseits aber gelte es, Raum für persönliche Optionen der Educandi offenzulassen, um Selbstbewusstsein gegen Ohnmacht und eigenes Handeln gegen Passivität zu ermöglichen.

Trotz des gesellschaftskritischen Blicks auf Pestalozzis Engagement für die Kinder der Ärmsten und Armen³⁸ bleibt dieser für Jouhy ein Vorbild in Hinblick auf die Komponente des „Urvertrauens“, der „Nestwärme“, die auch ohne Familie für selbstbewusste Kinder unerlässlich sei.

Von der Heimerziehung unterscheidet Jouhy das Internat („Interniert“ und „Internat“ liegen im Wortfeld verdächtig dicht beieinander“; ebd., S. 189), das adlige Stift, das englische College und die preußischen Kadettenanstalt. Davon wiederum unterscheidet er die „Heimschule neuen Typs“, konkret die Odenwaldschule, in der das Unbehagen und das Bewusstsein des Auseinanderklaffens von Theorie und Praxis der Pädagogik vorhanden sei, um diese Schere nach Möglichkeit zu schließen.

³⁸ Pestalozzi sah die soziale Zukunft dieser Kinder als unabänderlich und sah seine Aufgabe dabei in der soliden Vorbereitung der Kinder auf diese Rollentübernahme.

Bei Jouhy heißt es: „Pestalozzi arbeitete in seinen Versuchen in Stans und in Neuhof (in Stans mit 400 Opferkindern der französischen Revolutionskriege und in Neuhof mit der armen Landjugend) die Prinzipien heraus, die für diese neue Problematik sowohl eine theoretische als auch eine praktische Revolution darstellten. Theoretisch handelt es sich um eine revolutionäre Wende deswegen, weil Pestalozzi davon ausging, dass ein Kind nur dann davor bewahrt werden könne, zum Opfer der arbeitsteiligen Industriegesellschaft zu werden, wenn es in seiner Kindheit und Jugend zum Bewusstsein der Einheit und Eigenständigkeit seiner Person gebracht würde. Diese Idee hat Pestalozzi mit der Aufgabe verbunden, das Kind auf seine soziale Rolle als Arbeiter oder armen Bauern vorzubereiten. Er wollte also nicht etwa dadurch dem Kind das Gefühl seiner Eigenständigkeit, seiner Persönlichkeit wiedergeben, dass er es aus der Proletarisierung in die vorindustrielle Welt zurückverwies und ihm als einem (im kleinbürgerlichen Sinne) besonders zu erziehenden Kinde Abschilderung gewährte, sondern indem er es in seiner schulischen und beruflichen Ausbildung auf seine Rolle als Funktionsglied in dem übermächtig arbeitsteiligen Getriebe der modernen Gesellschaft vorbereitete. Es gehörte zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine geniale Einsicht dazu, die Verbindung dieser beiden Elemente dadurch herzustellen, dass das Kind auf die entfremdende Rolle in der arbeitsteiligen Gesellschaft durch das Bewusstsein seiner gleichzeitigen Abhängigkeit und Eigenständigkeit vorbereitet werden sollte. Dies setzte Einsichten sowohl in die soziologischen Strukturen und Entwicklungsgesetze der Zeit als auch in die besonderen psychologischen und pädagogischen Konsequenzen voraus, die sich aus ihnen ergaben. Darum bleibt für jeden Erzieher die Lehre Pestalozzis von außerordentlicher Aktualität. Nicht umsonst hat er sein Verständnis der Nestwärme nicht nur an die traditionelle Form der familiären Intimgruppe gebunden. Er hat zwar das Gefühl des Heimischeins als die grundlegende Voraussetzung der Entwicklung zur Eigenständigkeit der Persönlichkeit verstanden. Aber gerade in seiner eigenen pädagogischen Tätigkeit in Stans und in Neuhof hat er unter Beweis zu stellen gesucht, dass die Möglichkeiten, Nestwärme zu schaffen, nicht an die traditionelle Familie gebunden bleiben müssen. Ihm erschien es möglich, diese ‚Nestwärme‘ auch dann zu vermitteln, wenn ihre sozialen Grundlagen sich wandelten.“ (Das programmierte Ich, S. 164 f.)

5. Die Alten

Eine weitere Facette des Engagements Jouhys betrifft die Problematik der alten Menschen, die er in drei Aufsätzen behandelt. Jouhy lässt nicht unerwähnt, dass die nun ohne Arbeit lebenden älteren Menschen zuvor viel gearbeitet und geleistet hätten, 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 die „Teilnahme an Veranstaltungen zur Bewältigung der deutschen Vergangenheit“ (ebd., S. 163), wobei er den Begriff der Vergangenheitsbewältigung an anderer Stelle ebenfalls kritisch betrachtet.

Ein Grundproblem ist für Jouhy, dass Wahrnehmungsraster und Denkkategorien, die Menschen sich in frühester Kindheit und Jugend angeeignet haben, tief in der Psyche verankert und kaum oder gar nicht durch Logik zu erschüttern sind:

„Die Mentalität der ‚alten Nazis‘ vom Schlage der Kameradschaftstreffen 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 zur Ermutigung beizutragen. Dabei setzt Jouhy darauf, dass die Alten, trotz des Ansehensverlusts, den sie in der Moderne im Gegensatz zur Antike erlitten 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).

**Die „Verdammten dieser Erde“ und
„Pädagogik: Dritte Welt“**

IV. Die „Verdamnten dieser Erde“ und „Pädagogik: Dritte Welt“

1. Pädagogik der „Dritten Welt“

1985 erschienen Jouhys Buch „Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen. Essays zur Bildung in Nord und Süd“.³⁹ Es handelt sich im Grunde durchgehend – wenn auch nicht immer ausdrücklich – um eine Debatte mit dem international weit rezipierten brasilianischen Pädagogen Paulo Freire („Pädagogik der Befreiung“),⁴⁰ der in Brasilien eine inhaltlich untermauerte Alphabetisierung vor allem in den ländlichen Gebieten durchführte, bevor er 1964 vor der Militärdiktatur mit ihrer Systematik von Folter und Mord fliehen musste.

Jouhy bestreitet nicht, dass Bildung und Kultur der „Metropolen“ Blendwerk der kolonialistischen Herrschaft sind, aber er bestreitet die Schlussfolgerungen seiner Mitstreiter, allein aus den Kulturen der unterdrückten Länder Befreiung und fortschrittliche Bildung entwickeln zu können. Für ihn ist ein

„Hauptproblem der Bildungsforschung in der Dritten Welt einerseits die empirisch-historische Herausarbeitung der Dialektik von ‚herrschenden Ideen‘ zum Thema autozentrierter, antiimperialistischer Entwicklung und andererseits die Dialektik der antagonistischen Modernisierungstendenzen.“ (Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 5)

Ähnlich wie Heydorn den Widerspruch von Bildung und Herrschaft prinzipiell und geschichtlich beschreibt,⁴¹ 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 in der sogenannten „Dritten Welt“.

Es geht ihm nicht nur darum, dass der Zugang zur Bildung der gesamten Bevölkerung dieser Länder ermöglicht werden muss, es geht aus seiner Sicht auch um die kritische Aneignung des Herrschaftswissens der sogenannten „Metropolen“ und ihrer Kultur, im Zusammenhang mit der Bewahrung und Entwicklung eigener Kulturen.

³⁹ Jouhy, Ernest: Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen. Essais zur Bildung in Nord und Süd, Frankfurt am Main 1985.

⁴⁰ Siehe dazu: Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg 1973.

⁴¹ Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Werke, Band 3, Vaduz 1995.

Auch wenn es auf den ersten Blick nicht zwingend erscheint, so greift Jouhy dennoch aus guten Gründen auf ein großes, grundsätzliches Problem der Anthropologie und Pädagogik zurück, das seit 2.300 Jahren Philosophie und Pädagogik beschäftigt: Es geht um die Frage, was dem Menschen von Natur aus angeboren ist und lediglich entfaltet werden muss und um den Bereich der menschlichen Kultur insgesamt, die durch Bildung und Erziehung von jedem Einzelnen übernommen und erarbeitet werden muss. Hier ist jedoch eine Falle enthalten, auf die Jouhy hinweist: Das zu Erlernende, die Kultur, kann grundlegend falsch, demütigend und unterdrückend sein und war und ist es in der Regel auch. Deswegen jedoch die Natur gegen die Kultur zu favorisieren, wie es insbesondere im 18. Jahrhundert Rousseau entwickelte, löst das Problem, so Jouhy, ganz und gar nicht.

Jouhy hat zwar eine gewisse Sympathie für Rousseau, der sich den Unterdrückten mit Empathie zuwandte, kritisiert ihn aber in seine Grundannahmen. Für Jouhy ist ausgemacht, dass Rousseau theoretisch falsch liegt; er weiß aber auch, dass die Ursache dieses Fehlers in der berechtigten Ablehnung der Adelligen, des Kolonialismus und einer autoritären Erwachsenenwelt lag. Insofern hatte die falsche Theorie Rousseaus auch eine progressive Wirkung, weil er das Augenmerk auf die Unterdrückten lenkte und die Unterdrückung anprangerte. Jouhy führt aus:

„Da die Kultur in ihrer damals bestehenden Form als einengend, verstümmelnd, schlecht galt, wurde die ‚Natur‘ des Menschen als entfaltend, bereichernd, gut vorgestellt. Damit war der Blick der Philosophen und Erzieher positiv auf all die Schichten gelenkt, die, nach ihrer Auffassung, der dekadenten Adelskultur am fernsten und damit der Natur am nächsten standen: die Bauern, die ‚Wilden‘ und vor allem die Kinder.“ (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 199)

Jouhy tritt gegen das „Gärtnerkonzept“ Rousseaus an. Er wendet sich gegen die Vorstellung, dass der Erzieher, einem Gärtner vergleichbar, „lediglich mit Geduld die Schäden für das natürliche Wachstum des Kindes abwenden und alle spontan auftretenden aus ‚Anlage‘ und ‚Begabung‘ stammenden Fähigkeiten funktional fördern“ müsse (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 199).

Diese Konzeption, so Jouhy, übersehe die Notwendigkeit der Weitergabe der historisch entstandenen Kulturgüter der Wissenschaft und der Wertvorstellungen. Immanent gesehen würden die Thesen Rousseaus von der nötigen Abschirmung der Kinder vor der Gesellschaft zudem der kindlichen „Natur“, der kindlichen Neugier und den kindlichen Interessen diametral widersprechen.⁴²

⁴² Gerade die zweckfreie spielerische Erprobung von Elementen der Erwachsenenwelt sei, so Jouhy, für die Entwicklung der Kinder unerlässlich. Die Entscheidung von Erwachsenen, was

Einen weiteren interessanten Gedanken entwickelt Jouhy im Kapitel „Die geistige Linke und die Dritte Welt“ (S. 219–225) des Sammelbands „Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen“. Nach der Feststellung, dass die Griechen als erste die explosive Macht rationalen Denkens entdeckt und bewiesen haben, wendet Jouhy sich noch einmal Rousseau und einer bestimmten Mentalität innerhalb der linken Bewegung zu, die an Rousseau bewusst oder unbewusst anknüpfe. Statt Handlungsmöglichkeiten aus der Wirklichkeit zu analysieren und zu beschreiben, würden utopisch-idyllische Verhältnisse konstruiert, die weit in der Vergangenheit liegen, die eine „glückliche Kindheit“ mystifizierten oder die ethnozentristisch-idyllische Bilder des vermeintlich glücklichen Lebens der nichtzivilisierten Völker zeigten. Die Verherrlichung der „Wilden“, der „Indianer“ Amerikas, beweise eine Unkenntnis der realen Lage.

Dagegen gelte es für die Pädagogik innerhalb der unterdrückten Länder, an der realen Lage und den realen Bedürfnissen großer Teile der Bevölkerung anzuknüpfen, ohne sich im Rousseau'sche Menschbild vom „glücklichen Wilden“ zu verlieren (Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 12).

Auch wenn die exogenen Krisen, wie Jouhy sie nennt, also die Krisen infolge der Abhängigkeit vom Imperialismus, im Vordergrund stünden, könnten die endogenen Krisen, die in diesen Ländern und zwischen diesen Ländern existierten, nicht als unwesentlich behandelt werden (Jouhy spricht an anderer Stelle von den „sich auch gegenseitig zerfleischenden Völkern der Dritten Welt“; ebd., S. 64). Die notwendige rationale Auseinandersetzung über diese beiden Faktoren könne durch nichts ersetzt werden (ebd., S. 20).

Für Jouhy steht dabei klar an erster Stelle, dass sich die Adressaten herrschaftlicher Erziehung von der Identifizierung mit den herrschenden Ideen lösen müssen, jedoch nicht als Selbstzweck, sondern mit dem Ziel, die eigene soziale und individuelle Lage, die Wirklichkeit, zu erkennen, um vernünftig handeln zu können. Dabei, so Jouhy, sei die Kenntnis der „Metropolendenkweise“ doppelt nötig, um sich einerseits von ihr emanzipieren und andererseits Elemente davon für die Emanzipation nutzen zu können.

Eine weitere Voraussetzung für eine Pädagogik der „Dritten Welt“ besteht bei Jouhy in der Feststellung, dass auch die formale schulische Bildung, wenn sie sich auf große Teile der Bevölkerung dieser Länder ausbreitet, geschichtliche Sprengkraft enthält, selbst wenn sie aus Profitinteresse durchgeführt und autori-

„kindgerecht“ sei, ist für ihn zudem eine unnatürliche, autoritäre Vorentscheidung und eher eine Projektion von Erwachsenen, die sich selbst in die angeblich „unschuldige Naivität“ zurückversetzen (Nicht auf Tafeln zu lesen..., S. 203).

tär exerziert wird. Jouhy hält die Befürchtung, dass mit diesem Gedanken „hinterherum die neo-imperialistische Dependence“ (ebd., S. 41) verfestigt werden könnte, durchaus für berechtigt. Darauf sei in der Tat zu achten, am Sachverhalt ändere das aber nichts. Das entscheidende Gegenmittel sei, dass zu gründende Forschungsprojekte diese Gefahr erkennen und dagegenhalten, um unkritische Abhängigkeiten zu überwinden.⁴³

Der westliche Universalismus der Wissenschaft sei, so Jouhy, der Ablehnung von Glaubensartikeln und der Wirkungsgeschichte naturwissenschaftlicher Logik verpflichtet, einer Logik, der sich zunächst auch die Eliten in den Kolonien und Halbkolonien „zur Aufrechterhaltung oder Gewinnung eines Zipfels der Macht im eigenen Land“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 211) bedienten. Emanzipatorische Elemente der Bildung und auch der naturwissenschaftlichen Logik verlören bei diesen „weißen Masken mit schwarzer Haut“, wie Frantz Fanon sie nannte, jegliches Gewicht.

Die Grenzen universalistischen Denkens liegen, so Jouhy, nicht in diesem Denken selbst, sondern dort, wo dieses Denken als Mittel des „Kulturimperialismus“ eingesetzt werde. Die von ihm als berechtigt bezeichneten Ängste vor dem westlichen Universalismus sind geschichtlich gut begründet. Dennoch hält Jouhy dagegen: „Nun ist Angst eine schlechte psychische Voraussetzung für die Überwindung des Elends, aus dem sie entsteht.“ (ebd., S. 212) Die fehlende Auseinandersetzung mit dem westlichen Universalismus auch in Befreiungsbewegungen der „Dritten Welt“ sieht Jouhy als „Fluchtverhalten“. Er begründet die Bedeutung des unverzichtbaren „Erbes der Aufklärung“ als vernunftgeleitete Bildung, die vor allem „die *Entfaltung* der Selbsttätigkeit der Adressaten“ (ebd., S. 214, Herv. i. O.) ermöglichen könne.⁴⁴ Dabei steht für Jouhy die Notwendigkeit der Kombination von Logik und Ethik angesichts von Hunger, Seuchen und

⁴³ In seinem Artikel „Ethnozentrismus und Weltgesellschaft“ (Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 45–82) versucht Jouhy, auf der Grundlage eines Abrisses der Weltgeschichte das komplexe und auf den ersten Blick unlogisch erscheinende Phänomen zu klären, dass militärische Herrschaft nicht kulturelle Herrschaft bedeuten muss (Rolle der griechischen Kultur im militärisch überlegen Römischen Reich). Die Geschichte der Sprachen und ihrer Ausbreitung im Verlauf der letzten zwei Jahrtausende ist dabei sein Material. Jouhy beweist dadurch, dass über die Entwicklung von Kulturen insgesamt und einzelner ihrer Elemente nicht allein die militärische Macht entscheidet – weder positiv noch negativ.

⁴⁴ Auch im Essay „Zur Problematik der Grunderziehung und der Erwachsenenbildung in der Dritten Welt“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 228–236) von 1980 betont Jouhy seine Ablehnung der völligen Verwerfung westlicher bzw. universalistischer Rationalität: „Die konsequente Anwendung realitätsbezogener, wissenschaftlicher Rationalität dient somit nicht nur der Ausbeutung der physischen und menschlichen Ressourcen im Weltmaßstab, sondern ebenso ihrer Befreiung und Entfaltung.“ (ebd., S. 229)

Sklaverei, aber auch angesichts von Auschwitz, außer Frage: „Darum sind Wissen und Können kein Bildungsziel an sich.“ (ebd., S. 214)

Auch in seinem Essay „Dritte Welt: Erziehungsprobleme“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 216–227) aus dem Jahr 1984 lässt Jouhy keinen Zweifel:

„Pädagogik ist als Teil einer klassengespaltenen Kultur sowohl eines ihrer Mittel zur Durchsetzung der materiellen und geistigen Zwecke der sie beherrschenden Gruppe als auch kontrafaktisches Bewusstsein von ihrer Veränderbarkeit.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 216)

Der imperiale Export der Pädagogik als Teil des europäischen Kolonialismus rief zu Recht eine Abwehr der wissenschaftlich-kulturellen Bevormundung hervor. Der Widerspruch zwischen dem realen Sklavenhandel und der Ideologie des Christentums in der Missionarispädagogik beförderte diesen Prozess der Ablehnung zudem. Für Jouhy gilt es nun, falsche Fronten aufzubrechen; dies ist für ihn eine interdisziplinäre Aufgabe, die an die Prämisse gebunden ist: „Gründliche, kritische Untersuchungen der ökonomisch-sozialen ebenso wie der historischen Bedingungen des Lernprozesses und ihrer effektiven Wirkungen“ für die „Dritte Welt“ vorzunehmen (Klärungsprozesse, Band IV, S. 222) – und zwar in der solidarischen Zusammenarbeit mit den Forschern „vor Ort“, deren befruchtende Wirkung er vor allem an den Ideen Paolo Freires festmacht.

Die „vernunftgeleitete Solidarität“ (Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 48) erfordert in jedem Einzelfall eine Prüfung und keinesfalls eine unkritische Identifizierung mit allen Elementen jener Kulturen, die unterdrückt werden, was Jouhy etwa am Beispiel der Klitorisbeschneidung illustriert.

Jouhy also geht es nicht um eine Idealisierung der Unterdrückten:

„Der emanzipative wird der Pädagoge sein, der sich auf der Seite derjenigen einsetzt, unabhängig ob Minderheiten oder Mehrheiten, machtvoll oder ohnmächtig, denen es um die Entfaltung der kollektiven Bedürfnisse der Betroffenen geht und nicht um ihre Manipulation, einschließlich der ihrer manifesten Bedürfnisse.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 224)

Seine Ansätze einer Bildung in der „Dritten Welt“ fasst Jouhy in vier Punkten zusammen:

- „– durch die Verbindung formaler und nonformaler Bildung,*
- durch die Ausrichtung der Bildungsinhalte und der pädagogischen Methoden an den Grundbedürfnissen der bäuerlichen und subproletarischen Klassen und Schichten,*
- durch die Notwendigkeit, systematisch rationales Denken und Planen zu entwickeln. Um fatalistische und anarchisch-zerstörerische Reaktionen auf Umbruch und Elend zu verhindern,*

– um im Gegenteil eine bewusste Selbststeuerung der eigenen Verhältnisse gegen die bestehenden Strukturen der Abhängigkeit und Unterentwicklung durchzusetzen.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 227)

Was die eigenen empirischen Forschungen von Ernest Jouhy betrifft, lag sein Schwerpunkt auf der Analyse der Ausbreitung von Fernsehen und Video in Indonesien und Senegal. In nuce wiederhole sich in der „Dritten Welt“ in explosiver Form, was in den sogenannten „Metropolen“ im Gange sei: die Umwandlung von Realität in Fernsehbilder, die Umleitung gesellschaftskritischer Forschung in „Marktforschung“, die „Kompensation“ unbefriedigter Bedürfnisse durch TV- und Videokonsum; aber, so Jouhy, auch die Möglichkeit zu sehen, was Menschen schaffen konnten und können und die Kenntnis der technologischen Überwindung „von Isolation und Hoffnungslosigkeit, die eines der Hauptthemen für eine autozentrierte Entwicklung darstellen“ (Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 219).⁴⁵

Ausgehend von seinen Forschungen über das Bildungswesen in Indonesien und den Schwierigkeiten und Rückschlägen der Alphabetisierung bleibt für Jouhy die zentrale Frage: „Wer verfügt über die Information und über die Kompetenz zur Interpretation der gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnisse, wer verfügt über die Medien, sie zu verbreiten?“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 235)

2. Pädagogik als Aufklärung über die „Dritte Welt“

In seinem Essay „Politische Psychologie und schulische Bildung am Beispiel ‚Die Dritte Welt im Unterricht‘“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 237–246) von 1981 nähert sich Jouhy dem entscheidenden Problem, inwieweit Abstraktionen, Beweisführung und Fakten wirklich politisch wirksam werden können und inwieweit insbesondere Kinder kognitive Aufklärung mit eigenen Lebenszusammenhängen verbinden können am Beispiel der „Dritten Welt“.

Ausgangspunkt ist dabei die Feststellung, dass die sinnliche Wahrnehmung einzelner Phänomene (Fotos, Bilder, Erzählungen ohne Kontext) nicht ausreiche und nicht entscheidend sei. Auch die Verbindung der beiden Ebenen – kognitive Aufklärung und sinnliche Wahrnehmung – sei zwar notwendig, aber nicht hinreichend:

⁴⁵ Ohne das Internet zu kennen überlegte Jouhy bereits Folgendes: „Falls es mit Hilfe der neuen Medien auf örtlicher und nationaler Ebene möglich wird, den pakistanischen Landarbeiter mit dem brasilianischen Stadtbewohner in Verbindung zu setzen, und dadurch neue Lösungen zur Befriedigung ihrer ökonomisch-sozialen und politischen Bedürfnisse zu finden, könnte der Bedarf an den neuen Technologien zum Motor einer humanen Weltwirtschaft werden.“ (Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen, S. 211)

„Die wichtigste Bedingung für eine einstellungswirksame Vermittlung von Kenntnissen über die gesellschaftliche Wirklichkeit ist die Kenntnis der Voraussetzungen, unter denen Kinder diese vermittelte Wirklichkeit aufnehmen.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 239, Herv. i. O.)

In seinem Essay „Wie leben Kinder anderswo? – Ein Thema für die Grundschule?“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 247–251) von 1980 behandelt Jouhy die schwierige Frage, wie Kinder in der Grundschule mit dem Elend in der „Dritten Welt“ konfrontiert werden können (ebd., S. 251). Er nähert sich dieser Frage über folgende Schritte:

Zunächst stellt er klar, welche entscheidende Rolle das „Gedankenspiel der Erzählung“ (ebd., S. 247), die Fiktion gerade bei jungen Kindern spielt. Solche Erzählungen sind umso eindrucksvoller, je größer die Nähe der geschilderten Situation mit den darin enthaltenen Konflikten zum eigenen Leben des Kindes ist. Gleichzeitig ist aber auch klar, dass der geschilderte Konflikt das Kind in Wirklichkeit nicht direkt betrifft, sondern in weiter Ferne liegt. Das Kind will beim Zuhören nicht lernen, sondern die fiktive Wirklichkeit miterleben. Solche fiktiven Geschichten und Bilder drehen sich um Befürchtungen und Hoffnungen, seien es nun biblische Geschichten oder Geschichten von Zauberern und Tieren.

Als Kanäle und Pfortenbereiche analysiert Jouhy – Kurt Lewin folgend – die Phänomene und Probleme der Identifizierung. Voraussetzung für die Identifizierung sei ein klares Bewusstsein über die eigene Identität, die sich nicht über das Gefühl der Macht oder Ohnmacht der eigenen Gruppe definiere. Anders gesagt ist ein gewisses Maß an Selbstbewusstsein auch die Voraussetzung, sich in andere hineinversetzen zu können und solidarisch zu denken, zu fühlen und zu handeln. Gerade aus der Ohnmacht des Ichs entstehe, so Jouhy, das Bedürfnis, die

„kollektive Macht der Eigengruppe gegenüber der Fremdgruppe zu kompensieren. Das Verhältnis von Gastarbeiterkindern und deutschen Kindern in den Hauptschulen demonstriert es täglich. Wie sollte es da nicht ähnlich gegenüber den Kindern und Erwachsenen der Dritten Welt sein!“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 241)

Für die Grundschule weiß Jouhy, dass Informationen über die „Dritte Welt“ und ihre Kinder nicht „notwendigerweise in der Welt der Politik“ erklärt werden können (Klärungsprozesse, Band IV, S. 242). Zu beachten sei, dass durch eine angemessene Behandlung weder Angst, aggressive Abwehr noch das Gefühl der eigenen Überlegenheit erzeugt werden dürfe.

Als Maxime gegen bloße Propaganda einerseits und die „naturnahe und harmonische Welt“ (ebd., S. 243) angeblich glücklicher Kinder andererseits sieht Jouhy insbesondere den Einsatz internationaler Kinderliteratur. Sie könne jene

fruchtbare „Diskrepanz bei fundamentaler Gleichheit“ (ebd., S. 244) bewirken, die es ermögliche, sich mit diesen Themen ohne Angst und Hochmut zu beschäftigen.

Denn so wird das kindgerecht dargestellte, scheinbar und teilweise tatsächlich „Fremde“ in Wirklichkeit zu etwas, das an „ureigene Erfahrungen“ (ebd., S. 245) anknüpft, sodass Aufklärung Gegenstand des Unterrichtsgesprächs werden kann, um auch Kindern im Grundschulalter Toleranz und Kritik als die „ersten und wichtigsten Grundlagen späteren politischen und solidarischen Handelns“ (ebd.) erklären zu können.

Die Gefahr des Missbrauchs von solcher Kinderliteratur liege jedoch auch auf der Hand: Jouhy erklärt dies an der sogenannten „Indianerliteratur“, aber auch durch Hinweis auf Geschichten wie „Robinson Crusoe“ oder Karl Mays Schilderungen über das „wilde Kurdistan“. So setzten sich in den Köpfen der Kinder Vorstellungen fest,

„die sich zu handfesten Vorurteilen über die Menschen und die Verhältnisse in jener fiktiven Fremde verdichten.

Wenn Robinson Crusoe den armen, hündisch treuen und gelehrigen ‚Freitag‘ vor der kannibalischen Opferung bewahrt und sich zum Diener macht, ihm alle technischen Künste, Verhaltensweisen und Wertmaßstäbe seiner englischen Heimat beibringt, manifestiert er die Überlegenheit des ‚weißen Mannes‘, sein Recht, die ‚Wilden‘ zu ‚zivilisieren‘.

Wenn Lederstrumpf den edlen ‚Letzten der Mohikaner‘ zum Freund und Kampfgefährten macht, so doch nur als Instrument im englisch-französischen Krieg auf dem Territorium der späteren Vereinigten Staaten. Dieser ‚Letzte der Mohikaner‘ vermittelt nichts von der furchtbaren Wirklichkeit des Völkermordes an den Indianern, im Gegenteil: das ‚Edle‘ am Wilden ist immer das Christlich-Weiße, nie das Kernstück seiner wirklichen Weltauffassung, Einstellung und Handlungsweise, die der habsüchtigen, skrupellosen, menschen- und sittenverachtenden der ‚zivilisierenden‘ weißen Eroberer haushoch überlegen ist. Es ist kein Zufall, dass die europäischen Erzähler keine Fiktion über Sklavenjagd und Sklavenhandel in Afrika, über Gemetzel und Unterdrückung der Menschen und ihrer Kultur in Mexiko oder den lateinamerikanischen Anden hervorgebracht haben. Eine ‚bildende‘ Wirkung im Sinne der Überlegenheit europäisch-christlicher Zivilisation im Einstellungs- und Selbstwertgefühl des Kindes und der Erwachsenen wäre mit Elementen dieser Wirklichkeit nicht mehr möglich.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 248)

Die Wirkung solcher Literatur wird dadurch umso gefährlicher, wie Jouhy in einem zweiten Schritt nachweist, dass Kindern so eine Kompensation angeboten wird, da nur das „wirklich Fremde“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 249) als bedrohlich vorgestellt wird. Ein Lernziel, so formuliert Jouhy vorsichtig, könnte lauten:

„in Einstellung und Verhalten alle Kulturen und alle Individuen, ohne Ansicht der Hautfarbe, Sprache, der Sitten, Gebräuche und Anschauungen, für notwendige, gleichberechtigte und gleichverpflichtete Partner in der Bewältigung des gemeinsamen Schicksals als Teil des Weltschicksals anzusehen und zu empfinden. Was George Mead als oberstes Ziel der Sozialisation des Individuums im Umgang mit anderen Individuen ansieht, nämlich ‚sich an die Stelle des anderen versetzen, seine Rolle im Geist übernehmen zu können‘, das gilt auch für die Einstellung zu den Völkern der Dritten Welt. Wir müssen als Erben von Kolonialismus und Imperialismus fähig werden, die Welt vom Standpunkt der Menschen in der Dritten Welt zu sehen und zu erleben, bevor wir auch fähig sein können, mit ihnen partnerschaftlich zu kooperieren.

Das abgeleitete Lernziel für die Grundschule könnte dementsprechend etwa so formuliert werden: Unsere Kinder sollen ein Gefühl und ein Bewusstsein davon bekommen, dass die Kinder des afrikanischen oder kambodschanischen Bauern, die Kinder in den Slums der lateinamerikanischen Städte gleiche Grunderwartungen, gleiche Grundwünsche und Sehnsüchte, ähnliche Freuden, Kümmernisse, Listen, Tricks, Spiele entwickeln wie sie selbst. Dass sie also – unter ganz anderen und meist viel schwereren und bedrohlicheren Bedingungen – Kinder sind wie sie. Mit diesem Gefühl und diesem Bewusstsein paart sich dann das der Sympathie und der Empathie, das heißt eine partnerschaftliche Einstellung zum Fremden. Die eingangs erwähnte Motivation, die dargestellte fremde Wirklichkeit als gleichzeitig fremd und nah zu erleben, kann hier außerordentlich hilfreich im Sinne der bildenden Wirkung der Szenen aus dem Kinderleben in der Dritten Welt werden.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 250)

Keinesfalls zufällig wendet sich Jouhy gegen die möglichen Entgleisungen bei der Behandlung dieses Themas, die er zum einen im „gemütsschwammigen Appell an das Mitleid“ sieht, der gepaart ist mit dem Gefühl eigener „unendlicher Überlegenheit“ und im Wunsch, Almosen zu geben, endet.

Die zweite, scheinbar gegenteilige Entgleisung bestehe in der Überforderung und der Überstülpung der Grundschüler mit Zusammenhängen von Kolonialismus und Imperialismus, was nur zur Folge habe, dass Grundschulkinder „solche politische Sicht wie einen Fremdkörper ein für alle Mal“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 251) abweisen, statt kritisch darauf vorbereitet zu werden.

Jouhy endet seine Überlegungen mit einer grundsätzlichen Feststellung:

„Wenn das Ziel der Generation unserer Kinder die Entimperialisierung ebenso sein muss wie das der Entnazifizierung, so haben alle am Bildungsprozess Beteiligten zu verantworten, dass durch die geeigneten Materialien und ihre pädagogisch behutsame Nutzung unsere Kinder sowohl motiviert werden, sich als Partner der Dritten Welt zu fühlen, als auch befähigt, durch eigenes Handeln diese Motivation solidarisch umzusetzen.“ (Klärungsprozesse, Band IV, S. 251)

**Kurze Bemerkungen zum Sammelband „Pädagogik
zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy“**

Kurze Bemerkungen zum Sammelband „Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy“

1995 erschien ein Sammelband mit dem Titel „Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy“,⁴⁶ der sich darum bemüht, Ergebnisse des Studiums der Schriften Jouhys und des Diskurses darüber zusammenzufassen.⁴⁷ Es sind Ergebnisse des zweiten Symposiums über das Leben und Wirken Jouhys in der Akademie Bad Boll im November 1994 (das erste Symposium hatte 1990 stattgefunden).

Als Gründe für die fehlende Resonanz wird einleitend darauf verwiesen, dass der Zugang zu den Konzepten und Gedanken Jouhys dadurch erschwert werde, dass Begriffe von ihm „häufig nicht konsistent gebraucht“ werden. Als zweites Problem wird benannt, dass die Breite seiner Themen „eine klare, systematische Einordnung und die Verbindung mit anderen erziehungswissenschaftlichen Konzepten beinahe unmöglich macht“ (Pädagogik zwischen den Kulturen, S. 16).

Als größte Schwierigkeit bei der Rezeption der Schriften Jouhys wird vom Herausgeber *Gottfried Mergner* in der Einleitung (ebd., S. 15–21) Jouhys ambivalenter Denkansatz selbst benannt:

„Wenn man beim Lesen glaubt, endlich seine Thesen zu verstehen, löst Jouhy ihre Eindeutigkeit in ein ‚einerseits‘ – ‚andererseits‘ auf. Dies verunsichert die Leser und erzeugt bei ihnen Abwehr: Was meint er nun eigentlich?“ (Pädagogik zwischen den Kulturen, S. 16)

Für Mergner ist das jedoch gerade das große Verdienst Jouhys bei der „Parteilnahme für die unterdrückten, leidenden und ausgebeuteten Menschen“, gleichzeitig „ohne Idealisierung der Opfer und ohne eindeutige Urteile“ auskommen zu müssen (ebd., S. 16).

In einem ersten größeren Beitrag behandelt *Maren Christiansen* „Ernest Jouhy und die jüdische Denktradition“ (Pädagogik zwischen den Kulturen, S. 25–48). Hier werden die wenigen kurzen Bemerkungen Jouhys über seine jüdische Her-

⁴⁶ Mergner, Gottfried / Pape, Ursula von (Hrsg.): Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy. Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers (Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“), Frankfurt am Main 1995.

⁴⁷ Zu Ernest Jouhys 70. Geburtstag 1983 erschien die Festschrift „Zwischen Spontaneität und Beharrlichkeit“ mit einer Einleitung von Manès Sperber („Er ist sich selbst treu geblieben“). Es sind vorwiegend private Erinnerungen, in die en passant einige Anmerkungen zu Jouhys theoretischer Schwerpunktsetzung einfließen (Christ-Bode, Ute / Decker, Franz / Kauffeldt, Leo (Hrsg.): Zwischen Spontaneität und Beharrlichkeit. Ernest Jouhy zum siebzigsten Geburtstag, Frankfurt am Main 1983).

kunft im Kontrast zu dessen marxistischer Grundauffassung vorgestellt. Der Beitrag orientiert sich an der objektiven Hermeneutik und analysiert das einleitende Interview mit Jouhy aus dem Jahr 1983 im Sammelband „Nicht auf Tafeln zu lesen...“ (S. 10–38). Bei der Suche nach der latenten Sinnstruktur ist Christiansens Ergebnis: „Bei Jouhy geht es um Ich und Welt“; dies sei der „interpretatorische Blitz“ (Pädagogik zwischen den Kulturen, S. 31). Als der jüdischen Denktradition verbunden wird von Christiansen die immer neue Interpretation und Auslegung über Generationen hinweg hervorgehoben. Jouhy selbst hat in seinem letzten Essay „Drinne und draußen – eine Deutung jüdischer Geschichte“ (Klärungsprozesse, Band I, S. 220–234) die besondere Bedeutung des Judentums für eine nicht an eine Elite gebundene Bildung hervorgehoben.

Michael Brand hebt in seinem Beitrag „Lust am Widerstand – zur Psychologie der Widerspenstigkeit“ (Pädagogik zwischen den Kulturen, S. 51–99) hervor, dass im Frankfurter Umfeld die Kombination Marx–Freud vorherrschend war, während Jouhy die Kombination Marx–Adler hervorhob. In diesem Punkt richtete Jouhy sich gegen Adorno und Herbert Marcuse, ohne dass diese Kontroverse jemals verschriftlicht worden wäre.

Jouhy prägte auch die Begriffe „matrigen“ und „patrigen“; Begriffe, die sich ganz und gar nicht durchgesetzt haben. Die Diskussion dieser Problematik wird von *Ilse Kassner* in ihrem Beitrag „Ideologischer Unsinn oder eine theoretische Perspektive für die Geschlechterfrage“ (Pädagogik zwischen den Kulturen, S. 101–109) behandelt. Die Vorstellung, die „matrigene Ethik“ sei „die des Urvertrauens“, während patrigen bedeute, dass „Männer die Werkzeuge der Macht über Mensch und Natur“ geschaffen hätten, ist nun gewiss keine Vorstellung, die dazu dient, „das ideologische Kampfgetümmel, das ausbricht, wenn von Matriarchat und Patriarchat die Rede ist, zu umgehen“ (ebd., S. 103).

Auch Kassner geht davon aus, dass Jouhy seine neu geschaffenen Begriffe „zu keinem ganzheitlichen Konzept vereinheitlicht“ habe (ebd., S. 108). In seinem Essay „Matrigenes Vermögen – patrigene Macht“ (Klärungsprozesse, Band I, S. 64–78) von 1985 hatte sich Jouhy bemüht, die Differenz zwischen Macht und Vermögen aus anthropologischer und entwicklungspsychologischer Sicht zu definieren, wobei er den Begriff des Spiels im Sinne Schillers als Bindeglied zwischen Vermögen und Macht definiert. Dabei ordnet er aktuelle Wirtschaft und Politik dem patrigenen Machtprinzip zu. Die eigentlichen Möglichkeiten der heutigen Gesellschaft werden von ihm dem matrigenen Prinzip zugeordnet.⁴⁸

⁴⁸ In der einzig bekannten Schrift, in der sich Jouhy mit der jüdischen Geschichte beschäftigt, nämlich „Drinne und draußen – eine Deutung jüdischer Geschichte“ (Klärungsprozesse,

Nach einem Beitrag von *Juan-Manuel Gamarra-Romero* über Jouhys Thesen zur Pädagogik der sogenannten „Dritten Welt“⁴⁹ sticht *Gottfried Mergners* Beitrag „Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers Ernest Jouhy für die Bildungsforschung mit den Ländern des Südens“ (Pädagogik zwischen den Kulturen, S. 135–160) heraus. Mergners drei Grundthesen problematisieren tiefgehend Jouhys Werk. Mergner hinterfragt „die wissenschaftliche Qualität des nachgelassenen Werkes von Ernest Jouhy“ angesichts des häufigen Essaycharakters von dessen Schriften, problematisiert, ob Jouhy nicht die Rolle der Pädagogik überhöht habe und stellt als dritten Gesichtspunkt kritisch heraus, dass die Betonung der Notwendigkeit des Handelns doch oft im handlungshemmenden allgemeinen Rahmen verbleibe.

Methodologisch stellt Mergner auf den Prüfstand, ob Jouhy in der Tat die Handlungstheorie „von der Tyrannei der Dialektik“ befreit habe. Als Gegenargument gegen das Konzept der Ambivalenz führt er an, dass es „zu einer affirmativen Idealisierung ‚alles Menschlichen‘ führen“ könne. Selbst im Verbrechen des KZ-Wächters könnten „noch die Spuren der Sehnsucht und der Schlauheit“ gesucht werden.“ Die Gefahr sei: „Es bliebe dann nur noch ein unpolitischer, postmoderner Relativismus übrig.“ (ebd., S. 157) Jouhy sei jedoch dieser Gefahr ganz und gar nicht erlegen, habe aber dennoch auf der Ambivalenz bestanden.

Das, was Jouhy „dialektische Vernunft“ nannte, untersucht *Ulrike de Buhr* in ihrem Beitrag „Jouhys Bildungsbegriff: Die Ausbildung dialektischer Vernunft“ (Pädagogik zwischen den Kulturen, S. 167–172). Darunter habe Jouhy immer die produktive Auflösung von Antinomien, von matrigenen und patrigenen Elementen, von Empathie und Gerechtigkeit verstanden.

Strittig könnte auch diskutiert werden, ob wirklich eine Nähe Jouhys zu Herman Nohls Konzeption der „pädagogischen Liebe“ existiert (ebd., S. 182), wie *Hil-*

Band I, S. 220–234), geht er davon aus, dass die klassengebundene Bildung als typisches Merkmal von Hochkulturen nur in einem Fall Gemeingut aller wurde, in der Geschichte des jüdischen Volkes, um die „Bibel lesen, schreiben und interpretieren“ zu können (ebd., S. 221). Von hier aus zeichnet Jouhy den Weg hin zu Comenius mit seinem Bildungskanon, „Allen alles allseitig“ zu erklären nach. Jouhy erinnert an das Liebesangebot aus dem dritten Buch Mose („Liebe deinen Nächsten wie dich selbst: Ich bin der Herr“), das von ihm als Kern der Tora bezeichnet wird.

Zudem wird das matrigenes Urvertrauen der Juden als „Quell und Motivation der Bildung“ bezeichnet (ebd., S. 232), ohne das patrigene Element aus der Geschichte der Juden auszuschließen. Kern innerhalb der Phalanx großer jüdischer Denker ist für Jouhy die Realisierung der Forderung von Rabbi Hillel: „Gehe hin und lerne.“

⁴⁹ Gamarra-Romero, Juan-Manuel: Grundüberlegungen eines Lateinamerikaners zu der Fragestellung regionaler und universaler Bildungsideen in der heutigen Welt und über den Beitrag von Ernest Jouhy zur Klärung dieser Frage (Pädagogik zwischen den Kulturen, S. 113–134).

degard Simon-Hohm in ihrem Beitrag „Verantwortung und Mut“ (Pädagogik zwischen den Kulturen, S. 181–190) nahelegt. Gewichtiger dagegen ist ihre Kritik, „wie wenig Aufmerksamkeit Jouhy der interkulturellen Problematik in unserem Land schenkte“ (ebd., S. 183). Gerade die produktive Konfrontation mit Kindern von Migranten habe er als Anknüpfungspunkt für das Thema „Pädagogik der Dritten Welt“ nicht thematisiert.

• • •

Deutlich wird, ob nun die einzelnen kritischen Anmerkungen und Anregungen ganz oder teilweise berechtigt sind oder nicht, dass – ganz im Sinne von Ernest Jouhy – dessen Überlegungen und Schriften nicht als Endpunkt, sondern vielmehr als Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen und Diskussionen gedient haben und dienen sollten.

Wir werden lange brauchen, uns daran zu gewöhnen, daß
unser Kollege, Freund und Lehrer

Prof. Dr. Ernest Jouhy

nicht mehr lebt.

Er lehrte Sozialpädagogik aus der Erfahrung eines politischen Lebens, geprägt vom Widerstand gegen den Faschismus und gegen jede Form von Unterdrückung und bürokratischer Gängelei. Ohne ihn wird es schwerer, glaubhaft zu vermitteln, daß Unruhe eine Bürgerpflicht ist und die Pädagogik von Kritik und Widerspruchsgeist lebt.

**Fachbereich Erziehungswissenschaften der
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt**

Literaturliste

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

Brand, Michael: Lust am Widerstand – zur Psychologie der Widerspenstigkeit, in: Mergner, Gottfried / Pape, Ursula von (Hrsg.): Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy. Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers (Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“), Frankfurt am Main 1995, S. 51–99.

Bruder-Bezzel, Almuth: Alfred Adler. Die Entstehungsgeschichte einer Theorie im historischen Milieu Wiens, Göttingen 1983.

Brumlik, Micha / Ortmeier, Benjamin (Hrsg.): 100 Jahre Berthold Simonsohn. Dokumentation der Festveranstaltung an der Goethe-Universität Frankfurt/Main am 24. April 2012 anlässlich des 100. Geburtstags von Berthold Simonsohn, Frankfurt am Main 2012.

Buhr, Ulrike de: Jouhys Bildungsbegriff: Die Ausbildung dialektischer Vernunft, in: Mergner, Gottfried / Pape, Ursula von (Hrsg.): Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy. Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers (Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“), Frankfurt am Main 1995, S. 167–172.

Christ-Bode, Ute / Decker, Franz / Kauffeldt, Leo (Hrsg.): Zwischen Spontaneität und Beharrlichkeit. Ernest Jouhy zum siebzigsten Geburtstag, Frankfurt am Main 1983.

Christiansen, Maren: Ernest Jouhy und die jüdische Denktradition, in: Mergner, Gottfried / Pape, Ursula von (Hrsg.): Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy. Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers (Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“), Frankfurt am Main 1995, S. 25–48.

Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg 1973.

Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur, in: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke, Band XIV: Werke aus den Jahren 1925–1931, S. 419–505.

Gamarra-Romero, Juan-Manuel: Grundüberlegungen eines Lateinamerikaners zu der Fragestellung regionaler und universaler Bildungsideen in der heutigen Welt und über den Beitrag von Ernest Jouhy zur Klärung dieser Frage, in: Mergner, Gottfried / Pape, Ursula von (Hrsg.): Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy. Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers (Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“), Frankfurt am Main 1995, S. 113–134.

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

Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Werke, Band 3, Vaduz 1995.

Kassner, Ilse: Ideologischer Unsinn oder eine theoretische Perspektive für die Geschlechterfrage, in: Mergner, Gottfried / Pape, Ursula von (Hrsg.): Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy. Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers (Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“), Frankfurt am Main 1995, S. 101–109.

Koneffke, Gernot: Einleitung, in: Heydorn, Heinz-Joachim: Werke, Band 1, Vaduz 1994, S. 1–36.

Lübbe, Hermann: Der Nationalsozialismus im deutschen Nachkriegsbewusstsein, in: Historische Zeitschrift, 236. Jg. (1983), S. 579–599.

Mergner, Gottfried / Pape, Ursula von (Hrsg.): Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy. Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers (Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“), Frankfurt am Main 1995.

Mergner, Gottfried: Einleitung, in: Mergner, Gottfried / Pape, Ursula von (Hrsg.): Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy. Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers (Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“), Frankfurt am Main 1995, S. 15–21.

Mergner, Gottfried: Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers Ernest Jouhy für die Bildungsforschung mit den Ländern des Südens, in: Mergner, Gottfried / Pape, Ursula von (Hrsg.): Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy. Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers (Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“), Frankfurt am Main 1995, S. 135–160.

Mollenhauer, Klaus: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim / Berlin 1959.

Ortmeyer, Benjamin: Erich Weniger und die NS-Zeit. Forschungsbericht (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Forschungsberichte, Band 7.3), Frankfurt am Main 2008.

Ortmeyer, Benjamin: Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen, Weinheim / Basel 2009.

Simon-Hohm, Hildegard: Verantwortung und Mut: Ethische, pädagogische und didaktische Überlegungen in Jouhys Gesamtwerk als Grundlage einer „Erziehung für Eine Welt“, in: Mergner, Gottfried / Pape, Ursula von (Hrsg.): Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy. Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers (Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“), Frankfurt am Main 1995, S. 111–120.

gogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy. Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers (Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“), Frankfurt am Main 1995, S. 181–190.

Sperber, Manès: Alfred Adler oder das Elend der Psychologie, Frankfurt am Main 1971.

Voigt, Sebastian: Pädagoge, Kommunist, Jude. Zum hundertsten Geburtstag von Ernest Jouhy, Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 36. Jg. (2013), Heft 67 (im Druck).

Wehling, Hans-Georg: Beutelsbacher Konsens, in: Siegfried Schiele / Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 179–180.

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

Schriften von Ernest Jouhy

Jouhy, Ernest: **Die Psychologie an der Odenwaldschule** (Schriftenreihe der Odenwaldschule, Heft 16), Oberhambach über Heppenheim ohne Jahr (1959).

Jouhy, Ernest: **Correspondances.** Dichtung in zwei Sprachen / Poèmes en deux langues, Heidelberg 1964.

Jouhy, Ernest: **Die Brücke**, 5 Erzählungen, Frankfurt am Main 1964.

Jouhy, Ernest u. a.: **Erziehung in der Klassengesellschaft.** Einführung in die Soziologie der Erziehung, München 1970.

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

Jouhy, Ernest / Böhme, Günther / Deutscher, Eckhard: **Abhängigkeit und Aufbruch.** Was soll Pädagogik in der Dritten Welt?, Frankfurt am Main / Bern / Las Vegas 1978.

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

Jouhy, Ernest: **Der Student als Subjekt des Studiums**, in: Schweim, Lothar (Hrsg.): Der andere Studienführer, Weinheim / Basel 1982, S. 15–55.

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: **Zum Problem der ethnischen Beschränktheit der Pädagogik in der antagonistischen Weltgesellschaft.** Protokolle, Beiträge und Texte aus dem Seminar SS 1984, Frankfurt am Main 1984.

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

Jouhy, Ernest / Alix, Christian / Baier, Lothar: **Sehfehler links? Über die Deutsch-Französische Miss-Verständigung,** Giessen 1985.

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.

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.

Jouhy, Ernest: **Klärungsprozesse.** Gesammelte Schriften, Band I–IV (herausgegeben von Robert Jungk), Frankfurt am Main 1988.

Jouhy, Ernest: **Weihnachtsgedanken,** Frankfurt am Main 1989.

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 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 Manès Sperber. Nachruf auf Manès Sperber., in: *Europa: Hoffnung und Depression (Ästhetik und Kommunikation)*, 15. Jg., Heft 55, unter der Redaktion von Tilman Fichter), Berlin 1984.
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: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*, 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 Kibbutzim. Ein Beitrag zur Ideologiegeschichte, in: Bartölke, Klaus / Bergmann, Theodor / Liegle, Ludwig (Hrsg.): *Integrated Cooperatives in the Industrial Society. The Example of the Kibbutz*, Assen 1980, S. 50–61.

**Ernest Jouhy: Klärungsprozesse. Gesammelte Schriften, Band II:
Zeitgeschichtliche Analysen, Frankfurt am Main 1988:**

19. Zur Dialektik von Herrschaft und Bildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 16. Jg. (1981), Beiheft, S. 67–76.
20. Ethnozentrismus und Weltgesellschaft, in: Sülberg, Walter (Hrsg.): „Welterziehungskrise“ und Konzeptionen alternativer Erziehung und Bildung („Pädagogik: Dritte Welt“, Jahrbuch 1983), Frankfurt am Main 1983, S. 159–196.

21. Die Hochsprachen: Instrumente der Monopolisierung oder der Dezentralisierung von Herrschaftsstrukturen in der Dritten Welt, in: Gerighausen, Josef/Seel, Peter C. (Hrsg.): Sprachpolitik als Bildungspolitik. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 20.–22. September 1984, München 1985, S. 66–106.
22. Vom ursprünglichen Macht gefalle der Generationen zum Kulturimperialismus, in: Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen. Essais zur Bildung in Nord und Süd, Frankfurt am Main 1985, S. 13–45.
23. Neue Medien in der Dritten Welt, in: Sülberg, Walter (Hrsg.): „Fortschrittstechnologien“ und ihre Auswirkungen auf Erziehung und Identitätsbildung („Pädagogik: Dritte Welt“, Jahrbuch 1984), Frankfurt am Main 1985, S. 19–32.
24. Urbane Rationalität und ruraler Glaube, in: Bleiche Herrschaft – Dunkle Kulturen. Essais 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: Sülberg, Walter (Hrsg.): „Fortschrittstechnologien“ und ihre Auswirkungen auf Erziehung und Identitätsbildung („Pädagogik: Dritte Welt“, Jahrbuch 1984), Frankfurt am Main 1985, S. 81–104.
27. Zum Begriff des Spätkapitalismus, in: Jouhy, Ernest / Beck, Johannes u. a.: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung, München 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: Jouhy, Ernest / Alix, Christian / Baier, Lothar: Sehfehler links? Über die Deutsch-Französische Miss-Verständigung, 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: Heimerziehung in der modernen Gesellschaft. Beiträge aus dem Arbeitskreis der Fédération Internationale des Communautés d'Enfants (Erziehung und Unterricht heute. Beiträge zur Theorie und Praxis. Schriftenreihe der Odenwaldschule, Heft 2), 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: Liberal and Radical Youth Movement of the European Communities (Hrsg.): Pollution: Danger and Challenge of Modern Society, Rom 1979, S. 1–84.

44. Kindliche und jugendliche Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Menzemer, Ursula / Moreau, Alain (Hrsg.): Soziale Arbeit im Vergleich. Deutsche und französische Perspektiven zur Jugend und Sozialarbeit, Neuwied / Darmstadt 1984, S. 161–166.

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, 5. Jg. (1972), Heft 10, S. 25–36.

48. Gesellschaft und Jugend in Frankreich. Hintergründe des Mai 68, in: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften (heraus-

gegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch), Frankfurt am Main 1983, S. 220–229 (Erstveröffentlichung 1969).

49. Der Student als Subjekt des Studiums, in: Schweim, Lothar (Hrsg.): Der andere Studienführer, Weinheim / Basel 1982, S. 15–55.

50. Ohne Arbeit leben – Von der Notwendigkeit des Engagements älterer Menschen in der Gesellschaft, in: Koch-Straube, Ursula (Hrsg.): Die Zukunft des Alters ist das Leben, Darmstadt 1988, S. 41–54.

51. Gegen die Beliebigkeit in der Altenarbeit, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, 126. Jg. (1979), Heft 12, 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, 5. 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, ohne Ort 1984, 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: Dressler, Gudrun (Hrsg.): Lernziel Ich-Erfahrung. Bausteine zum sozialen Lernen in der Grundschule, München / Berlin / Wien 1976, S. 32–91.

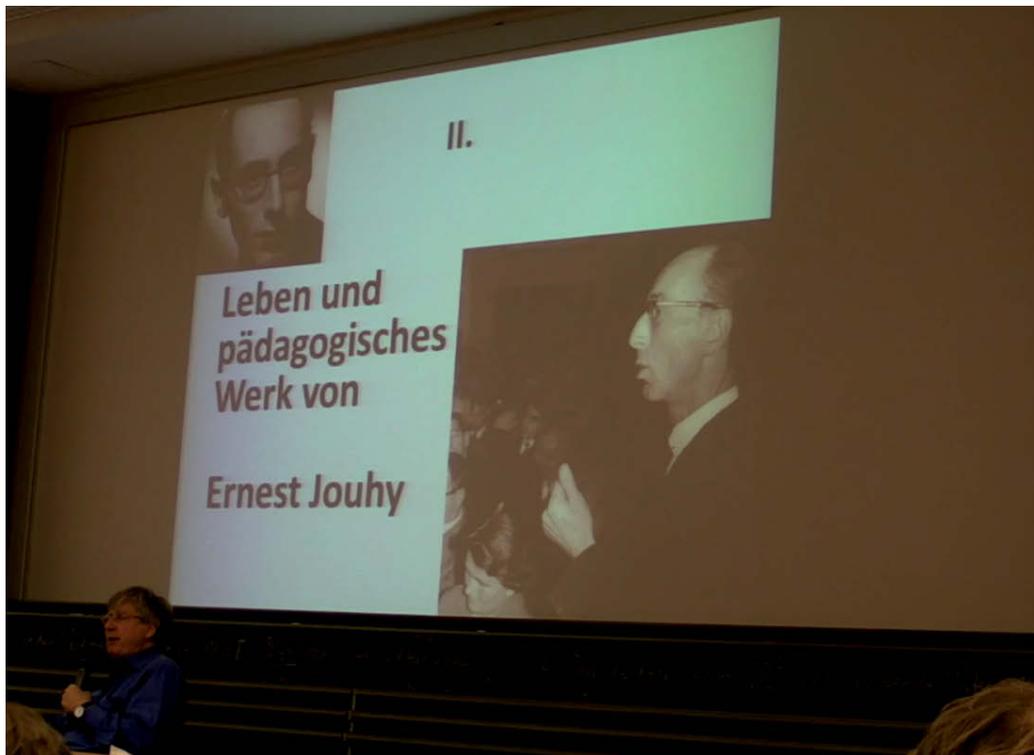
58. Unbehagen als Motivation am Beispiel der Bildung, in: Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung, 8. Jg. (1968), Heft 2, S. 147–158.

59. Kulturtechniken und frühkindliche Entfaltung, in: Nicht auf Tafeln zu lesen... Leben, Denken, Handeln. Ausgewählte Schriften (herausgegeben von Ursula Menzemer und Herbert Stubenrauch), Frankfurt am Main 1983, S. 199–205 (Erstveröffentlichung 1968).

60. Der sozialpsychologische Standort des Landerziehungsheims, in: Brehm, Kurt (Hrsg.): Pädagogische Psychologie der Bildungsinstitutionen, Band 2: Die Unterrichtsinstitutionen, München / Basel 1968, S. 377–381.

61. Das Kind im Heim, in: Heimerziehung in der modernen Gesellschaft. Beiträge aus dem Arbeitskreis der Fédération Internationale des Communautés d'Enfants (Erziehung und Unterricht heute. Beiträge zur Theorie und. Praxis. Schriftenreihe der Odenwaldschule, Heft 2), Frankfurt am Main 1964, S. 54.
62. Die Psychologie an der Odenwaldschule, in: Schriftenreihe der Odenwaldschule, 1. Jg. (1960), Heft 16, S. 3–17.
63. Reflexionen zur sexuellen Erziehung an der Odenwaldschule, in: Psychologie in der Schule. Ein Erfahrungsbericht (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, 15. Jg. (1970), S. 83–93 (Erstveröffentlichung 1969).
65. Die antagonistische Rolle des Lehrers im Prozess der Reform, in: Jouhy, Ernest / Beck, Johannes u. a.: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung, München 1977, S. 224–244 (Erstveröffentlichung 1970).
66. Bildung zwischen ethnischer Verwurzelung und technischer Universalität, in: Bähr, Günter (Hrsg.): L'éducation, demain / Zukunft in Bildung und Erziehung. Dokumentation einer internationalen Tagung des Goethe-Instituts Paris 1984, München 1985, S. 109–117.
67. Dritte Welt: Erziehungsprobleme, in: Eyferth, Hans / Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Darmstadt / Neuwied 1984, S. 252–262.
68. Zur Problematik der Grunderziehung und der Erwachsenenbildung in der Dritten Welt, in: OSO-Hefte. Berichte aus der Odenwaldschule, Neue Folge, 5. Jg. (1980), S. 90–98.
69. Politische Psychologie und schulische Bildung am Beispiel „Die Dritte Welt im Unterricht“, in: Preiser, Siegfried Kognitive und emotionale Aspekte politischen Engagements (Fortschritte der politischen Psychologie, Band 2), Weinheim / Basel 1982, S. 213–222) (Erstveröffentlichung 1981).
70. „Wie leben Kinder anderswo?“ – Ein Thema für die Grundschule?, in: Dritte Welt in der Grundschule, 4. Jg. (1982), Heft 1, S. 3–5 (Erstveröffentlichung 1980).

Vorlesung zu Ernest Jouhy an der Goethe-Universität
Frankfurt am Main am 16. Oktober 2013



100 Jahre Berthold Simonsohn

Dokumentation der Festveranstaltung
an der Goethe-Universität Frankfurt/Main
am 24. April 2012 anlässlich des
100. Geburtstags von Berthold Simonsohn

herausgegeben von Micha Brumlik
und Benjamin Ortmeier



Protagoras Academicus

**100 Jahre
Berthold Simonsohn**

Dokumentation der Fest-
veranstaltung an der
Goethe-Universität Frank-
furt/Main am 24. April 2012

Herausgegeben von
Micha Brumlik und
Benjamin Ortmeier

Protagoras Academicus
Frankfurt am Main 2012

ISBN 978-3-943059-04-5
52 Seiten • 7,80 €

Micha Brumlik: Grundmotive des sozialpädagogischen Denkens von Berthold Simonsohn.

Wilma Aden-Grossmann: Berthold Simonsohns pädagogische Überlegungen zur Jugenddelinquenz und zur Reform des Jugendstrafrechts.

Helmut Reiser: Berthold Simonsohn und die Entwicklung der Sonderpädagogik in Deutschland.

Mit einem Vorwort von Dieter Katzenbach und einem Grußwort von Matthias Lutz-Bachmann.

Benjamin Ortmeier
Katharina Rhein

**Bürokratische Kälte mit
mörderischen Konsequenzen**

Antisemitismus und Rassismus im
offiziellen »Amtsblatt« für Erziehung
und Unterricht des NS-Staates



Protagoras Academicus

**Benjamin Ortmeier
Katharina Rhein:
Bürokratische Kälte
mit mörderischen
Konsequenzen**

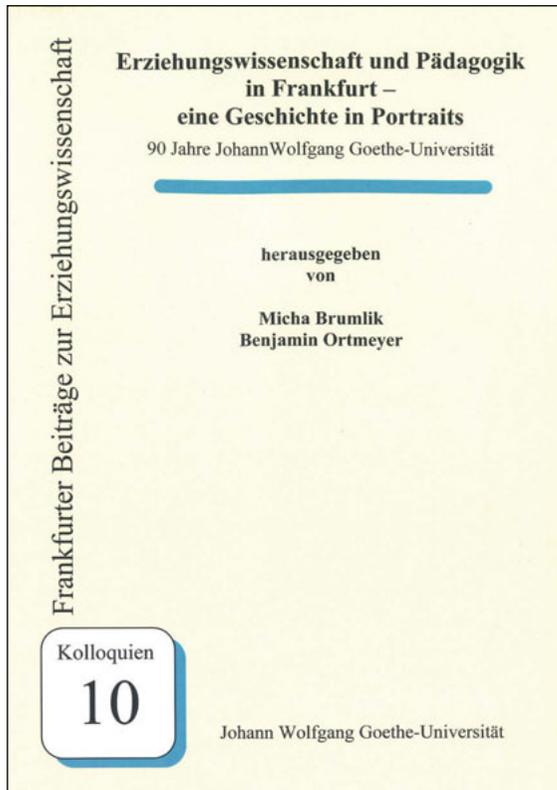
Antisemitismus und
Rassismus im offiziellen
»Amtsblatt« für Erziehung
und Unterricht des
NS-Staates

Protagoras Academicus
Frankfurt am Main 2013

ISBN 978-3-943059-06-9
328 Seiten • 29,80 €

Als Nachfolger des »Zentralblatts für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen« erschien nach der Gründung des »Reichserziehungsministeriums« ab 1935 die Zeitschrift »Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung«, das »Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder«. In diesen offiziellen »Amtsblättern« wurden im amtlichen Teil sämtliche staatlichen Erlasse, im nichtamtlichen Teil aber auch Buchbesprechungen und Artikel abgedruckt.

Die vorliegende Studie analysiert und dokumentiert in ausgewählten Auszügen diese »Amtsblätter« des NS-Staats von 1933 bis 1945 in Hinblick auf den dort enthaltenen Antisemitismus und Rassismus. So entsteht durch die Analyse und Dokumentation dieser Erlasse und Buchbesprechungen ein Gesamtbild der Varianten der antisemitischen und rassistischen Erziehungsvorgaben des NS-Staats.



Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt – eine Geschichte in Portraits

90 Jahre Johann Wolfgang Goethe-Universität

Herausgegeben von
Micha Brumlik und
Benjamin Ortmeier

Fachbereich Erziehungs-
wissenschaften
Frankfurt am Main 2006

ISBN 978-3-9809008-7-4
194 Seiten • 18,90 €

Der Sammelband erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Der Fokus der Darstellung konzentriert sich auf sechzig Jahre des vergangenen Jahrhunderts, nämlich den Zeitraum zwischen 1920 und ca. 1980.

Die in diesem Band enthaltenen Portraits von Paul Tillich, Hans Weil, Heinz-Joachim Heydorn, Berthold Simonsohn, Klaus Mollenhauer und Theodor W. Adorno dokumentieren eine bestimmte „Frankfurter Tradition“ in diesem Zeitraum: die Tradition einer linken, emanzipatorischen und dabei stets der Wissenschaft verpflichteten Pädagogik. Dieser Tradition wird die unmenschliche Zuchtlehre des NS-Pädagogen Ernst Kriecks gegenübergestellt, um zu zeigen, wogegen „die Frankfurter“ letztlich standen und worum es ihnen ging.

Die hier vorgestellte „Frankfurter Tradition“ der Pädagogik zeigt, dass die Impulse einer ebenso wissenschaftlich fundierten wie menschlicher Mündigkeit verpflichteten Pädagogik nach wie vor aktuell sind – womöglich so aktuell wie lange nicht mehr.

Ernest Jouhy wurde 1913 in Berlin als Ernst Jablonski geboren. 1933 vom NS-Regime von der Berliner Universität (Studium der Pädagogik) relegiert, floh er nach Frankreich. Dort übernahm er die Leitung der »Kinderrepublik«, eines jüdischen Kinderheims für die Opfer der Pogrome vom 9. November 1938. Jouhy kämpfte in der französischen Résistance (im Mouvement des Ouvrier Immigrés – MOI) gegen die deutschen NS-Besatzer; sein Vater wurde deportiert und ermordet.

Nach Kriegsende kehrte er nach Deutschland zurück und arbeitete ab 1952 siebzehn Jahre lang als Lehrer. 1969 wurde er Professor für Sozialpädagogik an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Dort gründete er 1976 den Lehrstuhl »Pädagogik: Dritte Welt«. Ernest Jouhy starb 1988.

Die vorliegende Studie gibt einen gedrängten Überblick über wesentliche Punkte der Biographie Jouhys und seiner theoretischen Arbeit an der Goethe-Universität:

- Soziologie, Politologie und Psychologie waren für Jouhy die Grundwissenschaften gebildeter Pädagoginnen und Pädagogen.
- Kernpunkte seiner emanzipatorischen Pädagogik richteten sich gegen Überwältigung; ihm ging es dagegen um eine Stärkung des Selbstbewusstseins durch Ermutigung und Zweifel.
- Jouhy solidarisierte sich mit den »Verdammten dieser Erde« und erarbeitete und diskutierte Grundfragen einer »Pädagogik: Dritte Welt«.