

DIE ERMAHNUNG*

Otto Friedrich Bollnow, Tübingen

Inhalt

1. Die Fragestellung 1
2. Ermahnung und Erinnerung 2
3. Befehl und Appell 4
4. Die Verlagerung innerhalb der kindlichen Entwicklung 5
5. Stetige und unstetige Formen in der Erziehung 7
6. Die Frage nach dem Sinn der Ermahnung im Rahmen der verschiedenen Anthropologien 9
7. Bildsamkeit und Ermahnung 11

1. DIE FRAGESTELLUNG

Die Ermahnung gehört im alltäglichen Leben der Erziehung zu den häufigsten und selbstverständlichssten Dingen. Die Mutter ermahnt ihr widerstrebendes Kind, immer „artig“ zu sein, der Lehrer ermahnt den seinen Träumen nachhängenden Schüler, im Unterricht gut aufzupassen, der Vater entläßt seinen Sohn, wenn er in die Fremde geht, mit den eindringlichsten Ermahnungen für sein dortiges Verhalten usw. Wir brauchen die Beispiele nicht weiter zu häufen, um deutlich zu machen, wie das ganze menschliche Leben, soweit es unter pädagogischer Verantwortung steht, von solchen Ermahnungen durchzogen ist. Trotzdem aber steht die Ermahnung in der öffentlichen Meinung nicht hoch im Kurs, man glaubt nicht recht an die Wirksamkeit der Ermahnungen, und die resignierende Feststellung der meisten Lehrer geht bekanntlich dahin, daß alles Ermahnen doch nichts nütze und die Schüler trotzdem immer wieder in die alten Fehler zurückfallen.

Das führt zu der Frage, ob die Ermahnung überhaupt im erzieherischen Vorgang ein sachlich angemessenes Verhalten darstelle oder ob nicht schon immer ein Versagen des Erziehers vorliege, wenn er zur bloßen Ermahnung greift. Vielleicht ist die Ermahnung wirklich nur der Versuch des Erziehers, der mit besseren Methoden nicht ans Ziel gelangt ist, die eigene Unfähigkeit auf den Zögling abzuwälzen, indem er ihn ermahnt und dann den Zögling für die Erfolglosigkeit seiner Ermahnung verantwortlich macht. Auf jeden Fall erscheint so die Ermahnung als das Anzeichen einer Störung und somit als etwas, was im richtig ablaufenden Erziehungsvorgang nicht vorkommen soll und auch nicht vorzukommen braucht. [173/174]

So ist es verständlich, daß sich die pädagogische Theorie der Ermahnung bisher sehr wenig angenommen hat und sehr wenig versucht hat, sie in ihrer eigentümlichen Problematik herauszuarbeiten. In den großen klassischen Systemen der Pädagogik hat die Ermahnung keine eingehende Behandlung erfahren. Sie erschien offenbar als eine zu untergeordnete Angelegenheit, um in

* Erschienen in: Erziehung zur Menschlichkeit. Die Bildung im Umbruch der Zeit. Festschrift für Eduard Spranger zum 75. Geburtstag, hrsg. von H. W. Bahr u. a., Tübingen 1957, 173-190. Wiederabgedruckt in Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung, Stuttgart 1959, 5. Aufl. 1977. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

eine zum Grundsätzlichen hinzielende Theorie der Erziehung einzugehen. Eine größere Rolle spielt dagegen die Ermahnung in den verschiedenen pädagogischen Nachschlagewerken, die, dem alltäglichen Schulbetrieb näher, den Lehrer in den konkreten Schwierigkeiten seines Berufs beraten wollen. Erst in jüngster Zeit hat Spieler in seinem umfassenden Sammelband über „Die Erziehungsmittel“¹ diese Überlieferung systematisch auszuwerten unternommen. Die Ermahnung ist hier zusammen mit der Zurechtweisung, der Warnung, mit Lob und Strafe, Anerkennung usw. unter dem gemeinsamen Begriff der Inspiration eingeordnet und in diesem Zusammenhang von Betschart behandelt worden. Aber auch diese Darstellung bezieht sich, wie auch bei den vorhergehenden Lexiken, vorwiegend auf die Frage, welche Formen die Ermahnung habe, wie sie anzuwenden sei und welche Gefahren man dabei zu vermeiden habe usw., kurz sie verbleibt vorwiegend im Technologischen. Es fehlt auch hier noch jener Vorstoß ins Grundsätzliche, der allein imstande wäre, die Ermahnung aus ihrem verachteten Aschenputteldasein zu befreien und sie, bei klarer Erkenntnis ihrer Funktion, an der ihr angemessenen Stelle zentral in die pädagogische Theorie einzuordnen.

Dazu bedarf es vor aller pädagogischen Einzeluntersuchung zunächst der allgemeinen anthropologischen Fragestellung, die es versucht, Möglichkeit und Sinn der Ermahnung im Rahmen eines bestimmt gearteten Gesamtverständnisses des Menschen zu begreifen. Wenn faktisch die Ermahnung in der im weitesten Sinn erzieherischen Behandlung des andern Menschen eine so große Rolle spielt, dann ergibt sich gegenüber der abfälligen Beurteilung die Gegenfrage: Ist die Ermahnung wirklich nur die Folge einer durch erzieherisches Versagen entstandenen Situation? Sollte dies der Fall sein, so wäre weiterhin zu fragen: Welches sind im Menschen die Tendenzen, die trotz aller Mißerfolge immer neu zu diesem unwirksamen Mittel greifen lassen, und was muß man tun, um sich von [174/175] dieser Versuchung zu befreien? Falls sie aber nicht auf bloßes Versagen zurückgeführt werden kann, ergibt sich die weitere, ins Anthropologische zurückgreifende Frage: Hat die Ermahnung vielleicht doch eine unentbehrliche Funktion innerhalb der Erziehung? Dann aber wäre weiterhin zu fragen: Was läßt sich aus dieser Tatsache für das Gesamtverständnis des Menschen entnehmen? Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen verstanden werden, damit in ihm die Ermahnung als ein sinnvolles Erziehungsmittel begriffen werden kann. Und wie muß umgekehrt wiederum von hier aus die Ermahnung verstanden werden, damit sie diese Funktion erfüllen kann? Es ist der zirkelhafte Gang jeder anthropologischen Frage, die das einzelne aus dem Ganzen und das Ganze wiederum aus dem einzelnen zu begreifen sucht. Sie verspricht auch hier, in wichtige pädagogische Zusammenhänge hineinzuführen.

2. ERMAHNUNG UND ERINNERUNG

Schön in den genannten Nachschlagewerken wird die Ermahnung oft mit Lob und Tadel zusammengestellt, aber doch meist in einem sie allzusehr aneinander angleichenden Verfahren. Wohl entsprechen Lob und Tadel einander. Beide beziehen sich, das eine im anerkennenden, das andre im ablehnenden Sinn auf das vergangene Verhalten eines Menschen. Sie erhalten freilich ihren erzieherischen Charakter erst dadurch, daß sie sich darüber hinaus indirekt dann auch auf die Zukunft beziehen, indem sie als Lob zur Wiederholung desselben Verhaltens anspornen, als Tadel von einer Wiederholung zurückhalten wollen. Beide haben insofern also auch in der Be-

¹ J. Spieler und Mitarbeiter: Die Erziehungsmittel, Olten 1944. Dort, zu den verschiedenen Kapitel, auch ausführliche Literaturangaben, ebenso in den verschiedenen pädagogischen Lexiken.

wertung der Vergangenheit einen Appellcharakter, aber dieser liegt in ihnen immer nur unausdrücklich enthalten.

Die Ermahnung dagegen wendet sich unmittelbar an die Zukunft. Sie steht dabei vielleicht dem Tadel näher als dem Lob; denn auch sie setzt, wenn sie sinnvoll sein soll, voraus, daß sich der Mensch in einem Zustand befindet, aus dem er durch die erzieherische Beeinflussung herausgerissen werden soll. Aber während der Tadel eine bestimmte angebbare Tatsache zum Gegenstand hat und das Appellierende an ihm nur unausdrücklich mitvollzogen wird, liegt bei der Ermahnung die Spitze der Aufmerksamkeit beim zu realisierenden Ziel; der zu überwindende Zustand wird nur unausdrücklich mitvollzogen. Die Ermahnung ist also ausdrücklich vor- [175/176] wärts gewandt. Das schließt nicht aus, daß in der Praxis beide Formen, die des Tadels und die der Ermahnung, eng zusammengehen: Der Tadel endet mit einer Ermahnung für die Zukunft, die Ermahnung umgekehrt nimmt ihre Begründung aus dem Hinweis auf die tadelnswerte Vergangenheit.

In alledem zeigt sich der eigentümliche Zeitcharakter der Ermahnung, der bei der Wendung in die Zukunft zugleich auch in die Vergangenheit zurückgreift und so das Ganze der menschlichen Zeitstruktur umfaßt. Wenn wir zunächst vom unbefangenen Sprachgebrauch ausgehen, so ist das Ermahnens ein gesteigertes Mahnen. Und Mahnen gibt es nicht nur im erzieherischen Zusammenhang. Ich mahne jemand an eine zu zahlende Schuld oder an die Einlösung eines gegebenen Versprechens. jedes Ermahnens ist zugleich ein Erinnern, und beide Begriffe gehen in der Tat - und nicht nur im pädagogischen Zusammenhang - fließend ineinander über. Auch die Erinnerung wird ja (z. B. in dem angeführten Werk Spielers) als ein besonderes „Erziehungsmittel“ angeführt. Trotzdem ist es zweckmäßig, zwischen Erinnern und Ermahnens zu unterscheiden. Das Erinnern ist ein Vergegenwärtigen des aus dem Gedächtnis Entschwundenen und insofern eine bloß theoretische Angelegenheit. In der Ermahnung aber liegt zugleich ein bestimmter Aufforderungscharakter, für dessen nähere Bestimmung wir uns am besten an einige bezeichnende Formulierungen halten. Wenn etwa in einem allgemeinen Sinn die Gräber an den Tod mahnen (oder gemahnen), wenn es in einem literarischen Beispiel heißt: „Die Bücherreihen sahen ernst herab, eine immerwährende Mahnung, daß die Menschheit sich Mühe gegeben hatte“², so liegt gerade in dieser stummen, immerwährenden Mahnung das ständig zu wiederholende Wachhalten eines immer wieder Entgleitenden. Ganz allgemein kann man den Unterschied vielleicht am einfachsten so bezeichnen: Ich erinnere jemand an etwas, was er vergessen hat, aber ich ermahne ihn zu etwas, was er unterlassen hat.

Hierin liegt der Charakter des Nachzuholenden, der für die Zeitstruktur der Ermahnung so bezeichnend ist: Es ist der Rückgriff auf die Vergangenheit, insofern der Mensch durch die Ermahnung aufgefordert wird, das nachzuholen, was er schon lange hätte tun sollen und doch bisher nicht getan hat. Daraus ergibt sich zugleich schon ein wichtiger Hinweis auf das anthropologische Verständnis [176/177] der Ermahnung: Die Ermahnung wendet sich an ein Wesen, zu dem die Möglichkeit gehört, schuldhaft gegenüber seinem Seinsollen zurückzubleiben und in neuem Anlauf das Versäumte nachzuholen. Und nur bei einem solchen Wesen ist dann auch die Ermahnung sinnvoll.

Das Verhältnis zur Erinnerung ist aber auch noch nach einer andern Richtung hin aufschlußreich. Ich erinnere den Menschen an etwas, was er selber hat tun wollen und was er nur vergessen hatte; das Erinnern fordert nicht. Das Ermahnens dagegen tritt dem Menschen mit dem An-

² Die Beispiele sind aus Trübners Deutschem Wörterbuch, hrsg. v. A. Götze, 4. Bd., Berlin 1943, entnommen.

spruch einer sittlichen Autorität entgegen, die vom Menschen fordern kann, wozu er verpflichtet ist; der von ihr beanspruchte Wille ist notwendig ein sittlich geforderter Wille, und nur insofern der Mensch zu etwas verpflichtet ist, kann ich ihn auch dazu ermahnen. Damit aber nimmt die Ermahnung teil an den Schwierigkeiten aller Autorität, und vielleicht erklärt sich daraus viel von dem schlechten Ruf, in den die Ermahnung heute geraten ist: Nur wo die Autorität verlorengegangen ist, liegt die Versuchung nahe, sich auf Autorität zu berufen; nur wo der Erzieher seinen Einfluß schwinden sieht und sich auf keine andre Weise mehr zu helfen weiß, flüchtet er in die bloße Ermahnung (die dann ebensowenig wirkt wie die leere Drohung). Von hier aus stammt die innere Hohlheit und Wirkungslosigkeit einer mißbrauchten Ermahnung. Um so wichtiger ist es, die rechtmäßige Verwendung dieses Erziehungsmittels klar gegen diese Möglichkeiten seines Mißbrauchs abzugrenzen.

3. BEFEHL UND APPELL

Neuerdings scheint dem Begriff der Ermahnung überhaupt ein etwas altmodischer, schulmeisterlicher Charakter anzuhafoten. Man vermeidet ihn darum gern, wo es sich nicht mehr um die kleinen und äußerlichen Dinge des alltäglichen Lebens, sondern um höhere sittliche Fragen handelt, und spricht hier lieber von Appell. Nun sind gewiß Ermahnung und Appell nicht ohne weiteres dasselbe, und wir werden diese Begriffe sogleich noch näher zu unterscheiden haben. Fürs erste aber lassen wir uns von diesem neuen Begriff leiten. In diesem Zusammenhang hat namentlich Jaspers den appellierenden Charakter seiner Art des Philosophierens (soweit es Existenzerhellung ist) hervorgehoben und damit der ganzen Fragestellung einen starken Anstoß gegeben. Wie sich das im Zusammen- [177/178] hang seines Philosophierens im einzelnen darstellt, braucht hier zunächst nicht genauer verfolgt zu werden, aber in Analogie zu der von ihm entwickelten Form einer appellierenden Philosophie entsteht zugleich die Frage nach den Möglichkeiten einer appellierenden Pädagogik, und es ergibt sich die Aufgabe, sofern sich dieser Gedanke als tragfähig erweist, deren Formen in ihrem Eigenwesen gegen die aus der Überlieferung näherliegenden Auffassungen einer formenden und bildenden Erziehung abzuheben.

Wir beginnen wiederum im Sinn einer ersten, vorläufigen Orientierung auf diesem Gebiet. Der Appell ist zunächst, seinem unmittelbaren Wortsinn nach, ein Aufruf. So wird das Wort beispielsweise im militärischen Sprachgebrauch verwandt. Man appelliert aber zugleich an etwas. Das bedeutet, wenn wir uns zur Verdeutlichung zunächst an den fixierteren Sprachgebrauch der juristischen Sprache halten, das Anrufen einer höheren Instanz, wenn man die Entscheidungen der niederen Instanz nicht anzuerkennen gesonnen ist. Diese Bedeutung dürfte auch für den pädagogischen Zusammenhang aufschlußreich sein. Wenn ich an einen Menschen appelliere, so bedeutet das auch hier nicht einfach, daß ich ihn nur auffordere, etwas Bestimmtes zu tun, sondern ich wende mich gegenüber seinem vordergründigen Verhalten an etwas wie eine „höhere Instanz“ in ihm, ich appelliere an sein besseres Selbst, an seinen Edelmut, seine Menschlichkeit oder wie immer man es im einzelnen ausdrückt. ob nun der Erzieher an seinen Zögling appelliert, um die tieferen Kräfte in ihm freizulegen, ob der Bittende an einen Mächtigeren appelliert, für ihn irgend etwas zu tun, immer wendet sich der Appell an ein tieferes, besseres Selbst, das unter dem zunächst gegebenen Anschein verschüttet zu sein scheint und jetzt ins Leben gerufen werden soll. Immer also geht der Appell auf eine Unterscheidung von Oberfläche und Tiefe, von Uneigentlichkeit und Eigentlichkeit des Menschen. Immer ist dabei der Appell ein Ruf an das Gewissen. Nicht ich bitte den betreffenden Menschen, etwas Bestimmtes zu tun, sondern die in-

nere Stimme des eigenen Gewissen soll es ihm sagen. Darin liegt aber auch das eigentlich Forderte, des Appells: Nicht ich als zufälliger einzelner Mensch erhebe den Anspruch, sondern ich verweise auf eine in dem andern Menschen selber vorhandene Autorität, eben auf jene „höhere Instanz“, die entscheiden soll.

Wir verdeutlichen diese Verhältnisse vielleicht am besten an der Stufenfolge, die vom Befehl über die Ermahnung zum Appell hin- [178/179] überführt und dabei in immer höhere Räume der Freiheit aufsteigt. Die unmittelbarste Form der Einwirkung (wenn wir den rein physischen Zwang beiseite lassen) ist der Befehl. Wo ich befehlen kann, da brauche ich nicht erst zu ermahnen; denn der Befehl erzwingt als solcher schon die Ausführung. Befehlen kann ich, wo der andere gehorchen muß (oder sich freiwillig zum Gehorsam verpflichtet hat). Der Befehl wendet sich also an ein Wesen, das als gehorchendes nicht über seinen Willen frei verfügen kann. Es kann vielleicht gelegentlich auch einmal den Gehorsam verweigern, aber das ist dann ein Auflehnen gegen die bestehende Ordnung, und es muß wieder zum Gehorsam gezwungen werden. Im Befehl gehorcht also der Mensch, weil es ihm so befohlen wird, ohne eigene Einsicht, ja gegebenenfalls sogar gegen seine eigene Einsicht. Im Befehl ist er nur ausführendes Organ, bei dem die eigene Entscheidung ausgeschaltet ist.

Das eben unterscheidet den Befehl von der Ermahnung. Wo man nicht mehr befehlen kann, da kann man nur noch ermahnen. Das bedeutet: bei der Ermahnung kann die Durchführung nicht mehr erzwungen werden, sie wendet sich vielmehr an ein Wesen, das von sich aus frei über seinen Willen verfügt, und sie bedeutet die Aufforderung, diesen Willen selber in Bewegung zu setzen. In der Ermahnung ist also die Freiheit des andern Menschen schon immer anerkannt, und wenn diese hier in eine bestimmte Richtung gelenkt werden soll, so tritt dabei an die Stelle der äußeren Gewalt eine innere Autorität. Voraussetzung der Ermahnung ist, wie wir schon berührten, eben diese Autorität.

An dieser Stelle unterscheidet sich wiederum der eigentliche Appell von der bloßen Ermahnung. Die Ermahnung wirkt auf den Menschen ein, dies oder jenes Bestimmte zu tun. Das Inhaltliche der Entscheidung ist bei ihr also schon von der ermahnenenden Stelle autoritär vorweggenommen, und die Freiheit des Willens, die in ihr anerkannt wird, bezieht sich nur auf die Ausführung. Der Appell dagegen wendet sich in dem totaleren Sinn an die angerufene Freiheit, daß hier der Mensch zwar zur Entscheidung aufgerufen wird, über den Inhalt der Entscheidung aber nichts vorweggenommen wird. Formelmäßig zusammengefaßt könnte man etwa sagen: die Ermahnung wendet sich an die Freiheit in der Ausführung (es kann nicht erzwungen werden, daß der Mensch das Geforderte auch tut), der Appell dagegen wendet sich an die Freiheit der Entscheidung selber (die sich auch im Inhaltlichen jeder vorherigen Festlegung [179/180] entzieht), und der Appell ist um so reiner Appell, je weniger er von dem möglichen Inhalt der Entscheidung vorwegnimmt.

4. DIE VERLAGERUNG INNERHALB DER KINDLICHEN ENTWICKLUNG

Wendet man diese Überlegungen auf die kindliche Entwicklung an, so ergibt sich in einer etwas schematisierten Weise das folgende Stufenverhältnis. Beim ganz kleinen Kind ist der Gehorsam gegenüber dem Befehl oder der Anordnung das Selbstverständliche; denn es hat noch nicht die Möglichkeit einer eignen Entscheidung. Erst in dem Maße, wie mit der Entwicklung des eignen Willens die Möglichkeit entsteht, sich selber zu bestimmen, erwächst damit auch die Möglichkeit und die Notwendigkeit einer Ermahnung. Mit ihr ist also die Freiheit des Kindes als konsti-

tutives Moment in das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling eingegangen. Trotzdem ist aber auch hier noch nicht die volle Stufe der Freiheit erreicht; denn in der Ermahnung ist immer die Überlegenheit des Mahnenden vorausgesetzt, der dem Ermahnten sagt, was er tun soll. Darum ist die Ermahnung nur dem Kind und nicht dem erwachsenen Menschen gegenüber die angemessene Verhaltensweise. Sobald der Mensch die volle Mündigkeit erreicht hat, kann man an ihn nur noch appellieren. Im Appell nämlich ist jeder Anspruch auf eine Überlegenheit aufgegeben, und die Menschen treten hier auf dem Boden einer vollen Gleichberechtigung einander gegenüber. Darum ist der Appell kein eigentlich pädagogisches Verhältnis mehr.

So begreift man also den pädagogischen Charakter der Ermahnung in ihrer Zwischenstellung zwischen Befehl und Appell. Der Befehl gehört noch nicht in den Umkreis der Pädagogik, weil er den Menschen noch nicht als ein frei sich bestimmendes Wesen betrachtet; der Appell gehört nicht mehr in den Umkreis der Pädagogik, weil er schon die voll entfaltete Freiheit voraussetzt; dazwischen aber ist die Ermahnung als hilfreicher Anruf der sich entfaltenden Freiheit charakteristisch dem Bereich erzieherischer Einwirkung zugeordnet.

Trotzdem liegt auch im Appell noch ein gewisser fordernder Anspruch enthalten. Dieser braucht nicht aus der eignen Autorität des Appellierenden zu entspringen, wie wenn beispielsweise (um ein altes und deutliches Beispiel zu gebrauchen) der hilflose Fremd- [180/181] ling an die Gastfreundschaft appelliert. Auch hier kann der Appell flehentlich auf den andrem Menschen eindringen und ihn gradezu unter Druck setzen. Und es entsteht die Frage nach dem Ursprung dieser eindringlichen Wirkung des Appells. In ihm bleibt eine gewisse Autorität, und wo es nicht mehr die persönliche Autorität des Appellierenden ist, selbst wo dieser der Unterlegene und Hilflose ist, da verweist er doch auf die höhere Ordnung, der beide gemeinsam unterworfen sind, eben der „höheren Instanz“, von dem im juristischen Beispiel die Rede war. Deren Autorität wird im Appell in Anspruch genommen.

An dieser Stelle ist Kierkegaard mit seinem Begriff des „Aufmerksammachens ohne Autorität“³ noch einen letzten Schritt weitergegangen. Wenn Kierkegaard ohne Anspruch auf irgendwelche Autorität nur noch aufmerksam machen will, so bedeutet das, daß er auch auf den letzten suggestiven Druck noch verzichtet. Der Appell behält immer eine starke affektive Note: Er will auf den andern einwirken, er will ihn beeinflussen, er will ihn aus der Verlorenheit seines gegenwärtigen Daseins herausreißen. Im bloßen Aufmerksam machen ist das alles sehr viel leiser und zurückhaltender geworden. Es will nur etwas Bestimmtes sehen lassen und überläßt es dem andrem, wie er sich dazu verhalten will. Es verzichtet, in tief verwurzelter Bescheidenheit, auf jeden Versuch einer Beeinflussung durch eine wie immer geartete Autorität.

Freilich entsteht auch hier das Problem, in welchem Grade der Appell in einem solchen Aufmerksam machen ausgelöst werden kann. Auch wenn man versucht, das bei Kierkegaard ganz speziell im engsten christlichen Bereich Gemeinte in einem allgemeineren pädagogischen Sinn aufzufassen, entsteht doch die Frage nach den Grenzen der Anwendbarkeit eines solchen extrem gewaltlosen Vorgehens. Die Menschen sind allgemein so sehr in den Betrieb ihres alltäglichen Lebens verstrickt, daß sie gar nicht hören wollen und ihr Ohr vor der zu ihnen dringenden Stimme verschließen. Da ist dann durchaus eine gewisse Gewaltsamkeit erforderlich, um diese Mauer der Gleichgültigkeit und der Abwehr zu durchbrechen und die Menschen wirklich in ihrem Innersten zu erschüttern. Hier bedarf es durchaus der kräftigeren Sprache des auf sie eindringenden Appells. Der Appell hat dem bloßen Aufmerksam machen gegenüber also die intensivere Funk-

³ Ich entnehme diesen Hinweis der im Abschluß begriffenen Dissertation von G. Schaal, Tübingen 1957.

tion des Erschütterns, des Wach- [181/182] rüttelns. Damit ergibt sich allgemein das Problem der Erweckung, das im religiösen Zusammenhang zwar ganz geläufig ist, unter pädagogischem Gesichtspunkt aber bisher ebenfalls noch gar nicht herausgearbeitet ist. Es würden sich charakteristische neue Formen erzieherischer Einwirkung ergeben, bei denen der Mensch durch ein plötzliches Ereignis aus dem schlafähnlichen Zustand des gedankenlosen Dahinlebens heraustrissen wird. Im gegenwärtigen Zusammenhang würde uns diese Fragestellung aber zu weit von unsrer eigentlichen Richtung abführen.

5. STETIGE UND UNSTETIGE FORMEN IN DER ERZIEHUNG

Nach diesen vorläufigen orientierenden Überlegungen kehren wir zur ursprünglichen Fragestellung zurück. Wenn bisher von den resignierenden Feststellungen die Rede war, daß die Ermahnung so wenig ausrichte und bei häufiger Wiederholung nur um so mehr abgenutzt werde, so ist in dem Gegensatz der Auffassungen so lange kein fester Grund zu finden, als man nicht die grundsätzliche pädagogische Frage nach der Funktion der Ermahnung stellt Was will man überhaupt mit ihr und was kann man sinnvollerweise von ihr erwarten? Daß faktisch nach der Ermahnung die Rückfälle sehr häufig und vielleicht sogar die Regel sind, ist nicht zu leugnen, die Frage aber ist, ob dadurch die Ermahnung schon sinnlos geworden ist und ob man von ihr überhaupt eine bleibende Veränderung des andern Menschen erwarten konnte. Es kann sein, daß nur ein unzureichendes Bild vom Menschen eine solche negative Beurteilung der Ermahnung bedingt hat; und es kann überdies sein, daß sich dabei auch Formen des Mißbrauchs unter berechtigte Formen der Ermahnung gemischt haben. Um so wichtiger ist es, aus einer klaren Einsicht in die Möglichkeit und die Grenzen der Ermahnung Recht und Unrecht gegeneinander abzuwägen.

Wir orientieren uns dabei am besten an der überlieferten Auffassung. Die Übliche und für das naive Vorgehen auch naheliegende Auffassung von der Erziehung geht aus von der Analogie zum handwerklichen Tun. Wie der Handwerker nach einem vorgefaßten Plan aus einem vorgegebenen Material mit einem geeigneten Handwerkzeug seinen Gegenstand herstellt, so bringt auch der Erzieher nach dem ihm vorschwebenden Ziel eine bestimmte Formung des ihm anvertrauten Menschen hervor. Die Kategorien seines Han- [182/183] delns sind dieselben wie die jedes handwerklichen Tuns: durch planmäßige Anwendung der richtigen Methoden wird bei hinreichender Ausdauer und hinreichenden Materialkenntnis schließlich mit Sicherheit auch das gewünschte Ergebnis erzielt. Auf eine einfachste Formel gebracht: Erziehung ist ein „Machen“, wenn wir in mit dem Begriff des „Machens“ eine solche zielstrebige Tätigkeit bezeichnen, deren Erfolg allein vom Willen des Menschen abhängt. Daraus ergibt sich die doppelte Beziehung, in die herkömmlicherweise die Erziehung eingespannt wird: die Ethik liefert die Ziele (das Ergebnis, das in diesem Tun verwirklicht werden soll), die Psychologie dagegen die notwendige Kenntnis des Materials.

Der ursprüngliche Sinn der *formatio animi*, im Deutschen dann als „Bildung“ übersetzt, bedeutet nichts anderes als eine solche in Analogie zum handwerklichen Tun verstandene Materialbearbeitung. So hat es, im Sinn der alten Überlieferung, noch Arndt verstanden, wenn er in der Einleitung zu seinen „Fragmenten über Menschenbildung“ schreibt: „Bilden, ein herrliches Wort . ein Bild machen. Es wäre göttlich, wenn man dies könnte durch Künstlichkeit, wenn man Schritt vor Schritt, wie der Künstler an seinem Blocke, von Jahr zu Jahr vorwärtsgehen könnte, bis das

Werk in seiner herrlichen Vollendung dastünde.“⁴ Aber darin, daß Arndt ein solches Vorgehen als unerreichbar hinstellt, drückt sich in ihm schon eine gewandelte Vorstellung von der menschlichen Entwicklung und damit auch des ihr angemessenen erzieherischen Tuns aus: Der Mensch ist nicht ein beliebig zu formendes Material, sondern entfaltet sich von innen her nach dem ihm eignen Gesetz zu dem in ihm selber angelegten Ziel. „Bildung“ ist jetzt in seiner neuen und seitdem herrschend gewordenen Bedeutung das Ergebnis dieses „organischen“ Wachstums. Das bedingt dann den ganz anderen, „negativen“ Begriff der Erziehung als einer Kunst des Pflegens und des Wachsen-lassens, als des „Nicht-störens“ dieses Naturvorgangs. Man kann insofern also, wenn man eine kurze zusammenfassende Bezeichnung zur Hand haben will, zwischen einer mechanischen handwerklichen) und einer organischen Vorstellung von der Erziehung sprechen, wobei, geistesgeschichtlich gesehen, die erste vor allem aus der Aufklärung, die zweite vor allem aus der Romantik hervorgegangen ist. Man muß sich aber darüber klar sein, daß trotz aller leidenschaftlichen Angriffe im täglichen Leben der Erziehung [183/184] die am handwerklichen Hervorbringen orientierte Auffassung bis heute die vorherrschende geblieben ist.

Mit diesen beiden Formen schienen die beiden überhaupt möglichen Ansätze in der Pädagogik gegeben zu sein: Die Erziehung beruht entweder auf einem Machen von außen oder auf einem Wachsen von innen; damit aber sind die Möglichkeiten der Erziehung auch erschöpft, ein Drittes kann es nicht geben. Aber diese scheinbar so einleuchtende Alternative ist falsch; denn in den beiden einander widersprechenden Auffassungen wird eine gemeinsame und für den an diese Alternative gewöhnten Blick auch selbstverständlich scheinende Auffassung zugrunde gelegt, nämlich die der Stetigkeit der menschlichen Entwicklung und der erziehenden Formung: Ob man von der Vorstellung des handwerklichen Schaffens oder des pflanzenhaften Wachstums ausgeht, gemeinsam ist dabei die Voraussetzung, daß dies in der Weise eines stetigen Vorgangs mit allmählich fortschreitender Vervollkommnung geschieht und schließlich dann zum vollendeten Ergebnis hinführt. Alle überlieferte pädagogische Theorie, so können wir zusammenfassen, ist eine Pädagogik der stetigen Formen.

An dieser Stelle aber ist eine grundsätzliche Besinnung notwendig. Eine gewisse Anregung vermag sie aus der Entwicklung der modernen Naturwissenschaft zu entnehmen, in der ja die alte Auffassung, daß die Natur keine Sprünge mache, zugunsten einer grundsätzlich unstetigen (quantenhaften) Auffassung der mikrophysikalischen Vorgänge aufgegeben ist. Wenn man sich auch hüten muß, solche Ergebnisse vorschnell zu verallgemeinern, so kann man ihnen doch zum mindesten einen gewissen heuristischen Gesichtspunkt entnehmen und fragen, wieweit der Gedanke unstetiger Formen auch auf das menschliche Leben anwendbar sei.

In diesem Zusammenhang erscheint es bezeichnend, daß zum mindesten die moderne Existenzphilosophie ein Menschenbild entwickelt hat, in dem der Gedanke einer stetigen Entwicklung und Vervollkommnung jede Berechtigung verloren hat, in dem es nichts gibt als die nur aus dem Augenblick heraus realisierte Eigentlichkeit der Existenz und das danach immer wieder erneute Absinken in die Uneigentlichkeit des Daseins. Die Frage nach der Berechtigung dieser existenzphilosophischen Anthropologie steht hier nicht zur Diskussion. Auf die verschiedenen Ansätze zu einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit dem Existentialismus kann hier nur am Rande hingewiesen werden. An dieser Stelle interessiert die exi- [184/185] stenzphilosophische Anthropologie nur als ein konsequent durchgebildetes „Modell“ einer grundsätzlich jede Stetigkeit ausschließenden Auffassung vom Menschen. Ihre Funktion im gegenwärtigen Zusammenhang wäre dieselbe wie die der Modellvorstellungen im naturwissenschaftlichen Denken, nämlich im

⁴ E. M. Arndt: Fragmente über Menschenbildung, hrsg. v. W. Münch und H. Meisner, Langensalza 1904, S. 11.

vollen Bewußtsein dessen, daß es sich nur um eine gedankliche Konstruktion handelt, an einem übersichtlichen Schema die Zusammenhänge durch zu konstruieren und die möglichen Konsequenzen zu verfolgen, aus denen sich dann vielleicht neue Fragestellungen für das Verständnis der Wirklichkeit ergeben. In diesem Sinn entsteht hier die Frage nach den möglichen pädagogischen Konsequenzen der existenzphilosophischen Anthropologie; es ist zunächst eine Angelegenheit rein hypothetischer gedanklicher Konstruktion, um Möglichkeiten abzutasten, deren Übertragbarkeit auf die wirklichen Verhältnisse dann erst einer weiteren Untersuchung bedarf.

In Wirklichkeit sind diese Möglichkeiten sicher nur in einer gewissen Annäherung verwirklicht. Darum ist der Hinweis wichtig, daß neben dieser extremen auch noch eine gemäßigtere Auffassung möglich ist, nach der solche unstetigen Vorgänge das menschliche Leben nur in bestimmten herausgehobenen Augenblicken unterbrechen, während es zwischen ihnen in durchaus stetiger Weise weiterläuft, nach der das Leben also, mathematisch gesprochen, „stückweise stetig“ ist. Solche Unstetigkeitsstellen gibt es nun im Leben in der Tat, man pflegt sie im allgemeinen als Krisen zu bezeichnen, wenn man sie auch meistens nur als zufällige Störungen und nicht als wesensmäßig zum menschlichen Leben gehörige Erscheinungen nimmt. Auf jeden Fall sind es Ereignisse, die die Aufmerksamkeit des Pädagogen ein höchsten Grade verdienen, und es entsteht die Frage, was sie unter dem pädagogischen Gesichtspunkt bedeuten.

6. DIE FRAGE NACH DEM SINN DER ERMAHNUNG IM RAHMEN DER VERSCHIEDENEN ANTHROPOLOGIEN

In diesem Zusammenhang fragen wir nach der anthropologischen Möglichkeit der Ermahnung, d. h. wir untersuchen, wieweit im Rahmen der verschiedenen soeben skizzierten Auffassungen vom Menschen die Ermahnung als ein sinnvolles und erfolgversprechen- [185/186] des Vorgehen begriffen werden kann. Am einfachsten hegen die Verhältnisse bei der herkömmlichen Auffassung der Erziehung als eines stetig fortschreitenden Vorgangs. Bei beiden Abwandlungen dieser Auffassung, die hier noch einmal zu unterscheiden waren, sowohl wenn man die Erziehung nach dem Bilde eines handwerklichen Hervorbringens als auch wenn man sie nach dem Bilde des Wachsenlassens eines organisch sich Entfaltenden betrachtet, ist für so etwas wie die Ermahnung kein Platz. Eine Ermahnung ist hier unnötig, weil ja der Zögling durch die erzieherische Formung in einer bleibenden zwangsläufigen Form in der gewünschten Richtung verändert wird (oder weil hier die Entwicklung von selbst nach ihrer inneren Zwangsläufigkeit zu dem erwarteten Ergebnis führt). Eine Ermahnung könnte hier also nur mit unsichereren Mitteln das versuchen was mit anderen Mitteln besser und zuverlässiger erreicht werden kann. An die Stelle der bloßen Ermahnung tritt hier also die direkte Formung oder Lenkung und höchstens die Aufforderung, in der gesetzten Zielrichtung selbstständig weiter fortzuschreiten. Zur bloßen Ermahnung zu greifen wäre hier in der Tat ein Versagen. Es würde nur lückenbüßend dort verständlich sein, wo die Erziehung mit angemesseneren Mitteln nicht zu dem von ihr beabsichtigten Ziel gelangt ist. Es ist zwar ohne weiteres zuzugeben, daß die Ermahnung meist unter dieser Perspektive verstanden wird und in diesem Sinn angewandt wird, und hier entspringt dann die Fragwürdigkeit, die diesem Vorgehen so weithin anhaftet, in dem hier betrachteten Bereich auch mit vollem Recht; denn soweit das menschliche Leben als ein stetig fortschreitender Vorgang begriffen werden kann, ist die Ermahnung notwendigerweise sinnlos, weil sie nämlich bei richtig ange setzter Erziehung überflüssig ist.

Ganz anders liegen die Verhältnisse, wenn wir von dem existenzphilosophischen Modell ausgehen, nach dem im Menschenleben jede Stetigkeit und allmähliche Vervollkommnung ausgeschlossen ist. Wenn wir auch diese Auffassung in ihrer formalen Konsequenz durchdenken, so würde auch hier die Ermahnung als ein sinnloses Vorgehen erscheinen müssen, nur hier aus dem entgegengesetzten Grund: weil nämlich nach dieser Auffassung ein bleibendes Ergebnis schon durch den ersten Ansatz ausgeschlossen wird. Die Ermahnung erscheint als notwendigerweise erfolglos, weil es keine bleibende Wirkung geben kann, wo der Mensch nach jedem neuen Aufschwung immer wieder in seinen unvollkommenen Anfangs- [186/187] zustand zurückfällt. Das ist dann auch der Grund dafür, daß die Existenzphilosophie kein fruchtbare Verhältnis zur Pädagogik gefunden hat. Das schien das andre schon durch die reine formale Konsequenz seines Denkens auszuschließen.

Aber vielleicht ist dieser Schluß auf die Unvereinbarkeit voreilig, und vielleicht bleibt man mit seinen Vorstellungen zu sehr in den stetigen Formen der Erziehung verhaftet, wenn man das Bleibende einer Wirkung zum Kriterium des erzieherischen Erfolgs macht. Wenn nach dem existentiellen Menschenbild keine bleibende Wirkung auf den Menschen auszuüben möglich ist, so ist nicht gesagt, daß damit überhaupt jede Wirkung ausgeschlossen ist. Wenn nach dieser Auffassung die Eigentlichkeit der Existenz immer nur für den Augenblick aufleuchtet und danach sogleich wieder erlischt, so würde schon sie für den Augenblick hervorgebracht (oder vorsichtiger: angeregt) zu haben alles sein, was man sinnvollerweise verlangen kann, und es wäre nicht einmal eine bescheidene Forderung; denn es würde genügen, den Menschen zur Entschiedenheit seiner Existenz zu verhelfen.

Eine solche Form erzieherischen Wirkens braucht nun nicht erst abstrakt konstruiert zu werden; sie ist immer schon bekannt gewesen, nur an einer von der pädagogischen Theorie bisher nicht beachteten Stelle, nämlich als Predigt im Rahmen des christlichen Gottesdienstes. Weil das christliche Menschenbild vom „alten Adam“, der „durch tägliche Reue und Buße soll ersäufet werden“, in den entscheidenden Zügen mit der existenzphilosophischen Auffassung übereinstimmt, genauer: weil das existenzphilosophische Menschenbild nur aus der Säkularisierung der ursprünglichen christlichen Auffassung entstanden ist, finden wir in dieser weitgehend die bezeichnenden Züge einer solchen jeder Stetigkeit entzogenen Existenz verwirklicht. Wenn die Predigt den Gedanken eines stufenweise fortschreitenden Aufbaus nicht kennt, sondern jeden Sonntag neu beginnt, so ist das die Folge dessen, daß sie sich an einen solchen innersten Kein der Seele richtet, zu dessen Wesen es gehört, ohne bleibendes Ergebnis immer wieder „von vorn“ beginnen zu müssen. Weil dies aber allgemein (auch außerhalb der besonderen christlichen Voraussetzungen) zum Wesen des Existentiellen gehört, entsteht das Problem, ob sich nicht in Analogie zu dem in der Predigt geübten Verfahren gewisse allgemeine erzieherische Formen einer unstetigen Einwirkung ergeben, die dann den Charakter der Ermahnung oder besser noch des Appells haben würden. Doch soll [187/188] diese Perspektive hier nicht weiter verfolgt werden⁵; der Hinweis auf den in der Predigt gegebenen Zusammenhang sollte nur dazu dienen, in einer ersten vorbereitenden Weise die Möglichkeit unstetiger Erziehungsformen zu verdeutlichen.

Jetzt aber haben wir uns daran zu erinnern, daß wir die existenzphilosophische Auffassung von einem schlechterdings unstetigen Dasein nur im Sinn einer hypothetischen Modellvorstellung

⁵ Vgl. Klara Stoevesandt: die pädagogische Bedeutung der evangelischen Gemeindepredigt. Diss. Mainz 1952, sowie O. F. Bollnow: das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluß auf das pädagogische Denken. Erziehung wozu? Stuttgart (Körner) 1956, S. 40 ff.

eingeführt haben, in der einige Möglichkeiten in extremer Deutlichkeit hervortreten, und daß in Wirklichkeit das menschliche Leben durch das bloß gelegentliche Eintreten unstetiger Ereignisse in Gestalt von Krisen besser gekennzeichnet sein dürfte. Wenn wir den bisherigen Gedankengang sehr schematisiert zusammenfassen, so könnte man sagen: Bei völliger Stetigkeit erscheint die Ermahnung als sinnlos, weil sich das Ergebnis durch andre Mittel besser erreichen läßt. Bei völliger Unstetigkeit erscheint die Ermahnung weitgehend als ebenfalls sinnlos, nur hier aus dem andern Grund, daß sie doch kein dauerhaftes Ergebnis hervorbringt. (Von der Einschränkung, in der dieser zweite Satz gilt, war im Hinweis auf die Predigt die Rede.) Zwischen diesen beiden konstruierten Extremen ist der Raum zu suchen, in dem die Ermahnung als sinnvolles und notwendiges Verhalten begriffen werden kann.

Wenn man gegenüber den einseitigen Übersitzungen vom wirklichen Leben ausgeht und der Art und Weise, wie hier die Ermahnung ohne viel Nachdenken gebraucht wird, so stellt sich heraus, daß dabei stillschweigend ein ganz bestimmtes Menschenbild mitgedacht wird, in dessen Rahmen diese Maßnahme allein als ein sinnvolles Verhalten begriffen werden kann. Es wäre das Bild eines Menschen, der sich entwickelt, der sich durchaus vervollkommenet, nur eben nicht in der selbstverständlichen Stetigkeit, wie sie in der klassischen Auffassung vorausgesetzt wurde, sondern unterbrochen durch ein immer neues Versagen, durch Müdewerden, durch Abirren, kurz durch menschliche Schwäche im allerweitesten Sinn. Die Ermahnung ist hier weder sinnlos noch überflüssig; denn der Mensch erscheint hier als ein Wesen, das weder stetig voranschreitet noch unverbesserlich immer wieder in die Ausgangslage zurückfällt, sondern trotz immer neuer Rückfälle dennoch vorankommt. [188/189]

Von hier aus begreift man die schon früher hervorgehobene Zeitstruktur der Ermahnung: weil es zum Wesen des Menschen gehört, nicht getan zu haben, was er längst hätte tun sollen, und so hinter seinen eigentlichen Möglichkeiten zurückzubleiben, bedarf er der Ermahnung als einer Veranlassung, um das von ihm durch sein Verschulden Versäumte nachzuholen. So entsteht die für die menschliche Erziehung charakteristische Lage, daß die Kinder, weil ihr eigner guter Willen so leicht erlahmt, mit unermüdlicher Geduld immer wieder neu ermahnt werden müssen, daß aber in andrer Weise auch die Erwachsenen immer wieder eines von außen kommenden Anstoßes bedürfen, um nicht in die Trägheit des Herzens und die alles gleichmachende Gewohnheit zu versinken. Weil der Mensch sich nicht aus eigner Kraft allein gleichmäßig zum Guten entwickelt, darum eben bedarf er, wo er nachzulassen droht, immer wieder der Ermahnung und des Appells⁶.

7. BILDSAMKEIT UND ERMAHNUNG

Aber wiederum muß man sich vor einem zu einfachen Bild hüten, und wollte man diese Gedanken im einzelnen durchführen, so müßte man zwischen den verschiedenen unterscheiden, in denen jeweils die Ermahnung eine verschiedene Rolle spielt; denn den verschiedenen anthropologischen Konzeptionen, von denen die Rede war, entsprechen weitgehend bestimmte „Schichten“ im seelischen Aufbau des Menschen. Soweit sich die Kräfte des Menschen von innen heraus entfalten, hat die Ermahnung keinen Raum. Die angemessenen Mittel sind die behutsame Pflege, die Beseitigung der Hindernisse und die Vermittlung einer geeigneten „Nahrung“

⁶ Von der appellierenden Wirkung der ungewollt eintretenden echten Begegnung soll hier nicht weiter die Rede sein. vgl. O. F. Bollnow: Begegnung und Bildung, Zs. f. Pädagogik, I. Jahrg. 1955, S. 10 ff.

zur Entfaltung und zum üben der Kräfte. Hier mit Ermahnungen eingreifen zu Wollen, ist nur ein Zeichen der Ungeduld, die nicht abwarten kann. Die Ermahnung ist hier sogar schädlich, weil sie durch den Versuch der Beschleunigung die Entwicklung in Unordnung bringt.

Aber auch allgemein wo es sich um Lehren und Lernen handelt, um die Vermittlung und Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, wäre die Ermahnung fehl am Platz. Stufe für Stufe schreitet hier ein planmäßiger Unterricht fort. Es gibt dabei freilich den Vor- [189/190] gang des Vergessens, bei dem das bereits Gelernte wieder entfällt, und ihm gegenüber ergibt sich die Notwendigkeit einer Erinnerung an das früher schon Gelernte. Aber die Erinnerung, die das Vergessene ins Gedächtnis zurückruft, ist keine Ermahnung. Sie bleibt, wie früher schon gesagt, in der theoretischen Ebene, und es fehlt ihr der sittlich begründete Aufforderungscharakter der echten Ermahnung.

Das erlaubt allgemein, den Bereich der Ermahnung gegen den der Bildung abzusetzen. Soweit wir von Bildung sprechen, sei es im Sinn eines planmäßigen Unterrichts, sei es im Sinn einer organischen Entwicklung, darf es keine Ermahnung geben. Hier muß der Erzieher im aktiven Sinn bewußt gestalten oder im negativen Sinn durch Fernhalten von Störung . en die Entwicklung richtig lenken. Hier wäre es in der Tat zu wenig, wenn er nur ermahnen wollte, und hier wäre die Ermahnung wirklich das Eingeständnis seiner eignen Unzulänglichkeit. Demgegenüber beginnt der angemessene Bereich der Ermahnung erst dort, wo die Möglichkeiten der Bildung auf hören. Das ist insbesondere im innersten sittlichen Bereich, aber darüber hinaus allgemein dort, wo der Mensch die volle Verwirklichung seines Wesens immer neu der Schwäche und der Müdigkeit abgewinnen muß. Hier liegt eine verhängnisvolle Vereinfachung der klassischen pädagogischen Theorien vor, wenn sie die Bildsamkeit mit der Erziehbarkeit überhaupt gleichsetzen, wie es in Herbarts bekanntem Satz von der Bildsamkeit als dem „Grundbegriff der Pädagogik“ zum Ausdruck kommt, und meinten, daß dort, wo die Bildsamkeit aufhört, auch keine Erziehung mehr möglich ist. In Wirklichkeit beginnt hier die grundsätzlich andersartige Schicht erzieherischer Einwirkungen, wie wir sie hier am Begriff der Ermahnung zu verdeutlichen versucht haben, und der Mangel an einer dadurch erzielten bleibenden „Formung ist kein Einwand, sondern gerade umgekehrt der Ausdruck der besonderen Strukturverhältnisse, in die sie eingreift.

Freilich hat auch die Ermahnung noch eine Grenze. In ihr spricht stets eine Autorität, spricht stets der Höherstehende zum Tieferstehenden. Darum bleibt die Ermahnung im wesentlichen eine dem noch unmündigen Menschen gegenüber angemessene Form der Beeinflussung. Wo der Mensch zur vollen Reife gelangt, wandelt sich die Ermahnung zum nicht mehr erzieherisch gemeinten Appell oder den leiseren Formen eines „Aufmerksammachens ohne Autorität“, doch soll von diesen Möglichkeiten nicht mehr die Rede sein.