II. Beiträge zur Interpretation

Jürgen Oelkers

Einige Bemerkungen Friedrich Nietzsches über Erziehung und der Status eines „Klassikers der Pädagogik"

„Are you not the children of transgression, a seed of falsehood, inflaming your selves with Idols under every green tree, slaying the children in ye Valleys under ye clifts of the rocks?*"*
(Isaac Newton, Apocalypse)

Man kann „Klassiker der Pädagogik" mindestens dreifach unterscheiden, nach ihrem Nutzen für die Identität des Faches, nach ihrem heroischen Einfluß auf öffentliche Erwartungen an Erziehung und nach ihrer rezeptionsgeschichtlichen Autorität. Im ersten Fall geht es um die Ordnung des Personals, „Pädagogik" wird mit Hilfe von Autoren definiert, die vom Zentrum bis zur Peripherie unterschiedlich gruppiert werden. Im Zentrum von Klassikergruppierungen stehen Comenius, Rousseau, Pestalozzi und Fröbel, aber nicht Hartlib, Voltaire, Christian Wolke oder Heinrich Gräfe, um nur Konkurrenten und Zeitgenossen der zuerst Genannten aufzuführen. Sie, die Konkurrenten und Zeitgenossen, gehören an die Ränder mit mehr oder weniger Nähe zur Mitte; die Ränder selbst fransen aus, es ist irgendwann unklar, wer noch dazugehört oder schon herausfällt, Henry More ist kein „Pädagoge", schon gar kein „pädagogischer Klassiker", Fenelon ist es, wenngleich mit jedenfalls in den deutschen Historiographien minderem Status, „Klassiker" ist auch Joachim Heinrich Campe, der sogar *vor* Wolke rangiert, Friedrich Wilhelm Curtmann aber nicht, obwohl er historisch zunächst weit mehr zitiert wird als Fröbel. Er aber, Fröbel, wird „Klassiker", Curtmann, Seminardirektor in Friedberg und unrühmlich zitiert nach 1848, wird vergessen, ebenso wie Gräfe, Wolke und die anderen.

Offenbar ist pädagogische Historiographie in dieser Hinsicht eine Art Selektion des Bedeutsamen, die nicht beliebig erfolgt, sondern sich an strenge Vorgaben hält. Das zweite Kriterium unterstützt diese Fixierung, „Klassiker der Pädagogik" sind überwiegend Autoren mit irgendeiner Form von Praxis oder einer einflußreichen Publizistik, oft einer solchen, die die eigene Praxis beschreibt. Rousseau wird wahrgenommen, als sei der *Emile* ein Erziehungsrapport, Pestalozzi wird zugetraut, er habe in Stans so gehandelt, wie er es in dem Brief beschreibt, Maria Montessori ist die

Autorin einer authentischen Praxis, die sie allenfalls und nur für wenige Jahre betreut hat, Summerhill und der Jena-Plan sind der Beweis der Möglichkeit einer Theorie. Das alles beeinflußt öffentliche Rhetorik, in vielen Fällen erwuchsen daraus praktische Bewegungen, die ihrerseits die charismatischen Begründer pflegen, also den Kult des „Klassikers" fortsetzen und verstärken. Das gilt immer nur dosiert, William Kilpatrick ist ein geringerer „Klassiker" als John Dewey, aber die Montessori-Pädagogik muß sich durch Kilpatricks scharfsinnige Kritik an ihrer Patronin nicht beunruhigen lassen.

Das hängt mit dem dritten Kriterium zusammen, offenbar sind „Klassiker der Erziehung" nicht lediglich Konstrukte einer unbelehrbaren Historiographie, sondern üben rezeptionsgeschichtliche Autorität aus. Wenn nicht die unwahrscheinliche Annahme gelten soll, daß alle nachfolgenden Leser beschränkt sind, müssen „Klassiker" Aussagen machen, die für bestimmte Leser den Rang zeitloser Gültigkeit haben. Sie können nicht lediglich der Reflex sein auf die historiographische Stellung, so sehr diese auch die Gültigkeit oder „Bedeutsamkeit" definiert und so das Interesse und den Zugang späterer Leser festlegt. Die Geltung bestimmter Sätze, wie der der „Anschauung" oder der „pädagogischen Arbeit", wird durch Traditionsverweis festgelegt, durch den wiederum die Lektüre gestimmt wird. Sie sucht nach Bestätigung und findet sie. Der Leser wird festgelegt, gegen den Nimbus und die Stellung der Autoritäten können bestimmte Themen nicht mehr gestimmt werden, auch und gerade dann, wenn lediglich feststehende Sentenzen zitiert und immer neu wiederholt werden.

Unliebsame Überraschungen sind möglich, aber nur für einen Leser, der anders fragt, als die Traditionslinien dies vorgeben. „Anschauung" *bei Comenius* basiert auf der Lehre des Mikrokosmos, also von Natur und Seele in der vorkopernikanischen Welt. „Methode" *bei Montessori* setzt neben der medizinischen Anthropologie des 19. Jahrhunderts das Verfahren der Sozialstatistik voraus, mit dem sich die durchschnittliche Natur berechnen ließ[1]. Wer beides, Anschauung und Methode, vermittelt, kann sich auf die Klassiker*namen* „Comenius" und „Montessori" berufen, nicht auf ihre Systeme, denn die sind unvereinbar und nicht etwa nur durch historischen Abstand unterschieden. Die Differenz *muß nicht* beachtet werden, „Klassiker" kann man quer zu den Epochengrenzen und unabhängig von ihren Entstehungskontexten in Verbindung setzen, solange man lediglich Textaussagen verbindet und sprachliche Übergänge bestimmt, die *Autorität* des Klassikers, also die historiographische Konstruktion, dabei immer vorausgesetzt.

Bei der Konstruktion von „pädagogischen Klassikern" herrscht fast immer Einmütigkeit, selten Dissens, weil die Kerngruppierung des Personals unangetastet bleibt. *Umstrittene* Autoren können offenbar keine „Klassiker" sein, und wo dies der Fall war, etwa bei Pestalozzi in der Diskussion der Methode nach 1800, mußte das Bild begradigt, also die Kritik ausgeschlossen werden. Die Rangierung von Klassikern geht auf eine sympathische Publizistik zurück, die über den Rang selbst nicht noch

[1] Ich folge einer These Hofer (1994): Kindheit bei Montessori wird nach dem „Durchschnittswert" verstanden. Quetelets (1836) eigene Anthropologie hat im übrigen erstaunliche Bezüge zur Pädagogik Maria Montessoris.

einmal befinden muß. Die Theorien, soweit sie vorhanden sind, werden geschützt durch persönliche Attribute, beides zusammen ergibt den „großen Pädagogen" oder die „große Pädagogin". *Größe* ist charakterisiert durch Erhabenheit und moralische Bedeutung, der Wert einer Theorie wird an der Behauptung einer gelingenden Praxis abgelesen oder wenigstens an der Einstimmung zum Guten. Pädagogische Wahrheit ist synonym mit der *Verbesserung* des Menschen.

So gesehen muß Friedrich Nietzsche[2] mit den *Pädagogen* und *Pädagoginnen*, die von dieser Klassikerkonstruktion ausgehen, in Konflikt geraten. Er scheint keine *authentischen* pädagogischen Themen zu haben, keine, die zum Konsens der Klassiker passen; wo er sie berührt, wie in den Basler Vorträgen, wird er als Schul- oder Kulturkritiker wahrgenommen, den man in eine Reihe von diversen anderen Autoren stellen kann, ohne seinen – Nietzsches – Rang beachten zu müssen. Zugleich ist Nietzsche der notorische Dissident, der die Erziehung stört, nämlich die entscheidenden Prämissen umdreht und auf den Kopf stellt. Aus ihm konnte daher – bislang – kein „Klassiker der Pädagogik" werden[3].

Dies vorausgesetzt, werde ich drei Fragen stellen, ohne sie irgendwie abschließend zu beantworten: Nietzsches Lehren werden in der Pädagogik rezipiert, aber nicht respektiert; wäre dies der Fall, ließe sich eine Theorie der Erziehung kaum mehr begründen. Die erste Frage ist, ob dies als *Vorteil* betrachtet werden kann (1). Nietzsche hätte sich vermutlich sehr gewundert, daß man ihn als Kandidaten ausgerechnet der Klassiker der Pädagogik auch nur ansehen könnte. Die zweite Frage ist, ob das für Nietzsches Philosophie ein *Nachteil* sein muß (2). Wie Nietzsche sind viele andere Autoren des 19. Jahrhunderts *keine* „Klassiker der Pädagogik", obwohl sie – von Daniel Schreber über William Preyer bis auf Eduard von Hartmann oder Wilhelm Ostwald – „bedeutende", wenigstens interessante und keineswegs schlechtere oder minderwertigere Einsichten über „Erziehung" dargelegt haben als Nietzsche. Die Frage ist, ob das ein Grund ist, Nietzsche nach diesem Durchgang auch wieder vernachlässigen zu können (3).

1. Nietzsches Provokationen

Im Zarathustra findet sich eine lakonische Widerlegung des Glaubens: „*Wenn* es Götter gäbe, wie hielte ich's aus, kein Gott zu sein? *Also* giebt es keine Götter" (KSA 4, S. 110). Die Folgen sind bekannt, Nietzsche in der Rolle oder hinter der Maske des Zarathustra erfindet den „Übermenschen", nicht für die Stelle der Götter, sondern als Leben „vom Biss der Natter" (ebd., S. 87). Der Christengott wird be-

[2] Der „Nietzsche", den ich zugrunde lege, ist der der „Sämtlichen Werke" von Colli und Montinari (KSA). Biographisch folge ich Janz (1981). Ich gehe davon aus, daß Rudolf Pannwitz (1957) *unrecht* hat, daß Nietzsche verehren muß, wer über ihn schreiben will.

[3] Kokemohrs (1979) Rubrizierung in den „Klassikern der Pädagogik" ist kein Gegenbeweis, weil eine Begründung, warum Nietzsche diesen Status erhalten soll (und nicht Shaw, Emerson oder Albertine Necker de Saussure – um nur sie zu nennen –, die weit mehr und oft passender zur Tradition über „Erziehung" geschrieben haben), fehlt.

sonders bösartig erledigt, im vierten Teil trifft Zarathustra den „letzten Papst", der als „guter Diener" um alle Geheimnisse seines Herren weiß, auch um solche der diskreten Verschleierung[4] „wer ihn als einen Gott der Liebe preist, denkt nicht hoch genug von der Liebe selber. Wollte dieser Gott nicht auch Richter sein? Aber der Liebende liebt jenseits von Lohn und Vergeltung" (ebd., S. 324).

Der Kontext für diese Stelle heißt „Ausser Dienst" (ebd., S. 321-326), am Ende steht der Satz, daß „dieser alte Gott ... gründlich todt" sei (ebd., S. 326). Die Fortsetzung der Widerlegung des (monotheistischen) Glaubens folgt unmittelbar danach unter dem Stichwort „Der hässlichste Mensch" (ebd., S. 327-332): „Der Gott, der Alles sah, *auch den Menschen*: dieser Gott musste sterben! Der Mensch *erträgt* es nicht, dass solch ein Zeuge lebt" (ebd., S. 331). Beim anschließenden „Abendmahl" „wurde von nichts Anderem geredet als *vom höheren Menschen*" (ebd., S. 355). Nicht „der Mensch" vollendet *sich*, das hätte die christliche Schöpfung oder wenigstens eine ihr günstige Anthropologie vorausgesetzt; was Nietzsche „Übermensch" nennt, ist die Konzeption einer nach-christlichen oder einer post-deistischen Anthropologie. Der Tod Gottes erlaubt die „Menschen-Zukunft", die davon getragen ist, den Grundsatz des Christentums preiszugeben, wonach „vor Gott" alle Menschen *gleich* seien (ebd., S. 356).

> „Die Sorglichsten fragen heute: 'wie bleibt der Mensch erhalten?' Zarathustra aber fragt als der Einzige und Erste: 'wie wird der Mensch *überwunden*?'
> Der Uebermensch liegt mir am Herzen, *der* ist mein Erstes und Einziges, – und *nicht* der Mensch: nicht der Nächste, nicht der Aermste, nicht der Leidendste, nicht der Beste –" (ebd., S. 357).

Der Satz „Der grosse Pan ist todt" (KSA 7, S. 125) findet sich bereits im Empedokles-Fragment vom September 1870. Das Fragment beschreibt *in nuce* die Disposition des Zarathustra[5]: Empedokles[6] „stürzt den Pan, der ihm die Antwort verweigert. Er fühlt sich geächtet... Er erkennt den Wahn der Religion, nach langem

[4] „Es war ein verborgener Gott, voller Heimlichkeit. Wahrlich zu einem Sohne kam er nicht anders als auf Schleichwegen. An der Thür seines Glaubens steht der Ehebruch" (KSA 4, S. 323).

[5] *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für alle und keinen* erschien 1883 und 1884 in drei Teilen bei E. Schmeitzner in Chemnitz. 1885 erschien der vierte Teil als Privatdruck bei C.G. Naumann in Leipzig. Eine Gesamtausgabe in drei Teilen folgte 1887 bei E.W. Fritz in Leipzig. Vorausgegangen war die Trennung von Lou Salomé und Paul Rée (Janz 1981, Bd. 2, S. 163 ff.).

[6] „Der grosse Pan ist todt" wird als „Motto" auch noch an anderen Stellen geführt (KSA 7, S. 138). „Pan" ist eine polemische Bezeichnung. In der griechischen Mythologie ist der Hirten- und Weidegott Pan eine Gestalt zwischen Mensch und Tier, die plötzlich und unerklärlich Schrecken verbreitet. Die Literaturzeitschrift „Pan" (1895-1900) hatte ironischerweise den Nietzsche-Kult zur Voraussetzung. Den Empedokles-Stoff verwendet Nietzsche auch später (etwa im Winter 1872/1873: KSA 7, S. 551 ff.).

Kampfe" und entsetzt sich „vor der ihm offenbarten Natur"[7]. Die erste Reaktion auf den Blick in den Abgrund ist *Bildung*, aber sie führt zu keinem Ziel:

> „Empedocles, der durch alle Stufen, Religion Kunst Wissenschaft getrieben wird und die letzte auflösend gegen sich selbst richtet.
> Aus der Religion durch die Erkenntniss dass sie Trug ist.
> Jetzt Lust am künstlerischen Scheine, daraus durch das erkannte Weltleiden getrieben.
> Das Weib als die Natur.
> Jetzt betrachtet er als Anatom das Weltleiden, wird Tyrann, der Religion und Kunst benutzt, und verhärtet sich immer mehr. Er beschliesst Vernichtung des Volks, weil er dessen Unheilbarkeit erkannt hat. Das Volk, um den Krater versammelt: er wird wahnsinnig und verkündet vor seinem Verschwinden die Wahrheit der Wiedergeburt[8].
> Ein Freund stirbt mit ihm" (ebd., S. 126).

Die eigentliche Botschaft dabei ist, daß *alle* Propheten so enden, auch Nietzsche, der nur ihre *Rolle* übernehmen wollte. Wenn die Götter tot sind, sind dies auch die Propheten, der *letzte* ist Zarathustra oder eben Nietzsche. Ende 1870 wendet Nietzsche diese Überlegungen auf die Erziehung an. Er ist seit April 1869 nicht nur Philologieprofessor in Basel, sondern zugleich Gymnasiallehrer, der am 29. Mai 1869 an Elisabeth Nietzsche schreibt, er sei „zum Schulmeister zwar nicht geboren, aber auch nicht verdorben" (GBr 5/2)[9]. Vor dieser Erfahrung gibt es kaum Reflexionen über Erziehung, allenfalls solche, die zum akademischen Lehramt passen oder eine Lehrerattitüde verraten. Das Fragment von 1870 setzt ein mit einer durch Schopenhauer inspirierten Frage.

> „Wie ist eine Erziehung möglich, wenn es keine Freiheit des Willens giebt, sondern wir nur Erscheinung sind?" (KSA 7, S. 129).
> „Dagegen zu sagen, dass es eine Erziehung im gleichen Sinne giebt, wie eine Freiheit des Willens – nämlich als nothwendige Wahnvorstellung, als vorgeschobnen Erklä-

[7] Gemeint ist die Natur der Lust: „Das Weib in der Theatervorstellung, stürzt heraus und sieht den Geliebten niedersinken. Sie will zu ihm, Empedokles hält sie zurück und entdeckt seine Liebe zu ihr. Sie giebt nach, der Sterbende spricht, Empedokles sieht entsetzt sich vor der *ihm* offenbarten Natur" (KSA 7, S. 125; Hervorhebung J.O.). Der Empedokles-Stoff wird auch durch Hölderlins Fragment vermittelt, Nietzsche las Hölderlin noch in Pforta und ganz gegen den Kanon (Janz 1981, Bd. 1, S. 78 ff.). Empedokles, der Philosoph, ist in *Jenseits von Gut und Böse* einer der Garanten für den Abfall der Moderne (KSA 5, S. 131).

[8] Der Kontext ist wiederum die Negation der christlichen Religion; Nietzsche bestreitet deren Identifizierung mit *Wahrheit*. „Wiedergeburt" ist die Metapher für radikale Erneuerung, eine zweite Chance des Menschengeschlechts *nach* der Schöpfung durch den Christengott. „Entweder sterben wir an dieser Religion oder die Religion an uns. Ich glaube an das urgermanische Wort: alle Götter müssen sterben" (KSA 7, S. 125). Diese frühe – Ende 1870 – Erwähnung des späteren Motivs der *Götzen-Dämmerung* von 1889 geht materialiter auf Studien über den Ostgotenkönig Ermanerich zurück, die wiederum in Pforta begonnen wurden (1861) (Janz 1981 Bd. 1, S. 93 ff.).

[9] Die Basler Professur war mit dem Auftrag verbunden, in der Prima des *Pädagogiums* Griechischunterricht zu geben (Janz 1981, Bd. 1, S. 256). Im ersten Semester 1870 hieß das eine Verpflichtung von sechs Lektionen, die Dienstag und Freitag (je zwei) und Mittwoch und Donnerstag (je eine) erteilt wurden (ebd., S. 329).

rungsgrund für ein uns gänzlich entzogenes Phänomen. Wenn also keine Erziehung eintritt, so ist dies ein Beweis, dass jenes Phänomen nicht existirt" (ebd., S. 129/130).

Man darf also den „Übermenschen" nicht, was viele der ungebetenen Bewunderer Nietzsches getan haben, als *pädagogisches* Konzept verstehen. Wenn niemand vor Gott gleich ist, einfach weil der Adressat fehlt, entfällt der Grund der Erziehung, abgesehen von ihrer eigenen Unmöglichkeit: „Wir werden uns immer so benehmen wie wir *sind* und nie wie wir sein sollen" (ebd., S. 130). Was übrig bleibt, ist die Kraft der *Illusion*, die nicht pädagogisch unterlaufen werden kann. Ihre Bedingung, die Kausalität des *Genius*, hat paradoxerweise Nietzsches Rezeption in der Pädagogik nachhaltig bestimmt, wenngleich kaum je in Einklang mit Illusion:

> „Der Genius hat die Kraft, die Welt mit einem neuen Illusionsnetze zu umhängen: die Erziehung zum Genius heisst das Illusionsnetz nothwendig zu machen, durch eifrige Betrachtung des Widerspruchs ...
> Erzogen werden – heisst nur – sich auseinander falten. Man halte nur die Wüste und die Qual des Heiligen für nothwendige Voraussetzung der Verzückung.
> Die Einwirkung des Genius ist gewöhnlich, dass ein neues Illusionsnetz über eine Masse geschlungen wird, unter dem sie leben kann. Dies ist die magische Einwirkung des Genius auf den untergeordneten Stufen. Zugleich aber giebt es eine aufsteigende Linie zum Genius: diese zerreisst immer die vorhandenen Netze, bis endlich im erreichten Genius ein höheres Kunstziel erreicht wird" (ebd.).

In den Publikationen der siebziger Jahre findet sich dieses Konzept zuerst in den *Unzeitgemässen Betrachtungen*[10], Schopenhauer ist *„Erzieher"* als Genius (KSA 1, S. 375), und das Paradigma wird sofort verallgemeinert: Der „Grundgedanke der *Kultur*" und ihre zentrale Aufgabe ist es, *„die Erzeugung des Philosophen, des Künstlers und des Heiligen in uns und ausser uns zu fördern und dadurch an der Vollendung der Natur zu arbeiten"* (KSA 1, S. 382)[11]. Das Wort „Genie", schreibt

[10] Der erste Band (1873) erschien nach der vernichtenden Kritik von v. Wilamowitz-Moellendorff (1872) an der *Geburt der Tragödie*. Vorausgesetzt werden müssen die Basler Vorlesungen zur Kritik der Bildungsanstalten (Januar bis März 1872), die Nietzsches Wende zur Philosophie (wie er sie verstand) einleiteten. Nicht zufällig sind alle vier *Unzeitgemässen Betrachtungen* Analysen von *Vorbildern*, solchen der öffentlichen Kritik (David Friedrich Strauss), der Wissenschaft (der Historismus und genauer die historische Philologie) und der eigenen Biographie (Schopenhauer und Wagner).

[11] In der *Geburt der Tragödie* wird diese Idee entschieden von vereinfachter Pädagogisierung abgegrenzt: „Hier muss nun ausgesprochen werden, dass diese von den neueren Menschen so sehnsüchtig angeschaute Harmonie, ja Einheit des Menschen mit der Natur, für die Schiller das Kunstwort 'naiv' in Geltung gebracht hatte, keinesfalls ein so einfacher, sich von selbst ergebender, gleichsam unvermeidlicher Zustand ist, dem wir an der Pforte jeder Cultur, als einem Paradies der Menschheit begegnen *müssten*: dies konnte nur eine Zeit glauben, die den Emil Rousseau's sich auch als Künstler zu denken suchte und in Homer einen solchen am Herzen der Natur erzogenen Künstler Emil gefunden zu haben wähnte" (KSA 1, S. 37).

Nietzsche 1878[12], müsse „ohne allen mythologischen und religiösen Beigeschmack" verstanden werden (KSA 2, S. 194), das Genies sucht sich den eigenen Weg[13], unabhängig vom *„Werth der Mitte"* (ebd., S. 195) und gegen das „Wohlleben" der Vielen[14]. „Müsste man ... nicht wünschen, dass das Leben seinen gewaltsamen Charakter behalte und dass immer von Neuem wieder wilde Kräfte und Energien hervorgerufen werden?" (ebd., S. 196).

Eine *„Wunder-Erziehung"*[15] hilft dabei nicht weiter, und die Bedingung der Alternative wird deutlich genannt: „Das Interesse an der Erziehung wird erst von dem Augenblick an grosse Stärke bekommen, wo man den Glauben an einen Gott und seine Fürsorge aufgiebt" (ebd., S. 202). Was dann als Alternative erscheint, geht auf den energetischen[16] Zug des Lebens ein:

> „Eine Erziehung, welche an kein Wunder mehr glaubt, wird auf dreierlei zu achten haben: erstens, wie viel Energie ist vererbt? zweitens, wodurch kann noch neue Energie entzündet werden? drittens, wie kann das Individuum jenen so überaus vielseitigen Ansprüchen der Cultur angepasst werden, ohne dass diese es beunruhigen und seine Einartigkeit zersplittern, – kurz, wie kann das Individuum in den Contrapunct der privaten und öffentlichen Cultur eingereiht werden, wie kann es zugleich die Melodie führen und als Melodie begleiten?" (ebd., S. 202/203)

[12] Zitiert wird das Fragment Nr. 231 in *Menschliches, Allzumenschliches*. Die erste Ausgabe erschien 1878 bei E. Schmeitzner in Leipzig (1886 folgte die neue Ausgabe, 1879 war der zweite Teil der ersten Ausgabe erschienen).

[13] Die Metapher setzt Befreiung voraus, „Weg" ist *Ausweg*, die Aufhellung des Dunkels: „Jemand, der sich auf seinem Wege im Walde völlig verirrt hat, aber mit ungemeiner Energie nach irgend einer Richtung in's Freie strebt, entdeckt mitunter einen neuen Weg, welchen Niemand kennt: so entstehen die Genie's, denen man Originalität nachrühmt" (KSA 2, S. 194).

[14] Das Zitat setzt wiederum eine Polemik voraus: „Die Socialisten begehren für möglichst Viele ein Wohlleben herzustellen. Wenn die dauernde Heimath dieses Wohllebens, der vollkommene Staat, wirklich erreicht wäre, so würde durch dieses Wohlleben der Erdboden, aus dem der grosse Intellect und überhaupt das mächtige Individuum wächst, zerstört sein: ich meine die starke Energie. Die Menschheit würde zu matt geworden sein, wenn dieser Staat erreicht ist, um den Genius noch erzeugen zu können" (KSA 2, S. 196).

[15] „Bis jetzt glaubt ... alle Welt noch an die Wunder-Erziehung: aus der grössten Unordnung, Verworrenheit der Ziele, Ungunst der Verhältnisse sah man ja die fruchtbarsten, mächtigsten Menschen erwachsen: wie konnte diess doch mit rechten Dingen zugehen?" (KSA 2, S. 202).

[16] Im Sommer 1875 liest (und exzerpiert) Nietzsche Balfour Stewarts (1875) *Die Erhaltung der Energie* (KSA 8, S. 181 ff.). Die evolutionstheoretischen Folgerungen gehen auf die Lektüre von Vogt (1878) zurück. Vogt macht Nietzsche mit Haeckels Monismus bekannt, zuvor wird „Herr Häckel in Jena" beiläufig erwähnt (KSA 8, S. 259). Naturphilosophische Lektüren lassen sich ab 1873 nachweisen, darunter Spirs *Denken und Wirklichkeit* (1877 in zweiter Auflage erschienen). Spir verdankt Nietzsche die Idee einer moralischen Erneuerung ohne Moral (Janz 1981, Bd. 2, S. 82).

Die *„Tragödie der Kindheit"*[17], die *„Thorheit"* der Eltern[18], das Joch der Ehe (ebd., S. 277 f.), also die Normalerfahrungen der Erziehung, verhindern eine allgemeine Antwort, eine Theorie der Erziehung. Ihre Bedingung, die *„individuelle Lebensart"*, empört die Beobachter und so die Repräsentanten des Allgemeinen: „Alle sehr individuellen Maassregeln des Lebens bringen die Menschen gegen Den, der sie ergreift, auf; sie fühlen sich durch die aussergewöhnliche Behandlung, welche Jener sich angedeihen lässt, erniedrigt, als gewöhnliche Wesen" (ebd., S. 319). Gegen das Gewöhnliche aber, den Durchschnitt[19], richtet sich die Opposition des „Übermenschen". *Zuletzt* hat jeder „nichts... als seine eigene Biographie", aber dann fallen alle objektiven Ansprüche, zumal die der Erziehung, in sich zusammen. Als *„Grundeinsicht"* formuliert Nietzsche in *Menschliches, Allzumenschliches* die Maxime: „Es giebt keine prästabilierte Harmonie zwischen der Förderung der Wahrheit und dem Wohle der Menschheit" (ebd., S. 323). Und dann, unter *dieser* Bedingung, heißt *„Grösse...: Richtung-geben"* (ebd., S. 324).

„Richtung" wird ästhetisch verstanden, es geht nicht um eine politische oder gar pädagogische Emanzipation auf der Basis einer irgendwie allgemeinen „Vollendung" von *Mensch* oder *Welt*. Deren *„zu grosse Ziele"* führen nur zur Heuchelei, während das Konzept – *„geistige Befreiung"* – zu riskant ist, um glatt aufzugehen[20]. Wesentliche Erzieher sind *„Eitelkeit und Ehrgeiz"* (ebd., S. 339), nicht die gereinigte Tugend, oft ist *„Anmaassung"* das *„letzte Trostmittel"* (ebd., S. 338), Vorbilder sind nur dann wirksam, wenn sie „einen Gran Narrheit" enthalten (ebd., S. 332) und vor dem *Einfluß* auf andere muß gewarnt werden, es sei denn, man läßt ihnen alle Freiheiten (ebd., S. 335). Erziehung steht neben Zufall, wer *„lieben lernen"* soll, ist zugleich – und *dadurch* – befähigt, ein „tüchtiger Hasser" zu werden (ebd., S. 342/343). Wer tatsächlich erziehen will, kann keine *„vorsichtige Enthaltung"* üben (ebd., S. 357), aber was er beabsichtigt, läßt sich als *„gefährliche Hülfsbereitschaft"* durchschauen. „Es giebt Leute, welche das Leben den Menschen erschweren wollen, aus keinem andern Grunde, als um ihnen hinterdrein ihre Recepte zur Erleichterung des Lebens, zum Beispiel ihr Christenthum, anzubieten" (ebd., S. 331).

Das Gegenbild zum statischen Erzieher ist der *„Wanderer"*. Er sucht nicht die Methode und Wirksamkeit der Tugend, sondern – so schließt der erste Band von *Menschliches, Allzumenschliches* – die *„Philosophie des Vormittags"* (ebd., S. 363)[21]. Seine Methode ist die der Kontemplation, „zusehen und die Augen dafür offen haben, was Alles in der Welt eigentlich vorgeht" (ebd.). Das „eigentlich" bezieht sich auf äußerste Wahrhaftigkeit, nicht etwa auf die Echtheit des Erlebens. Die Welt zieht vorüber, aber sie soll unbefangen beobachtet werden, also mit einem Blick, der böse genug ist, hinter alle Geheimnisse, auch die ängstlichen, gelangen zu können. „Vom Feuer erlöst, schreiten wir dann, durch den Geist getrieben von Meinung zu Meinung, durch den Wechsel der Parteien, als edle *Verräther* aller Dinge, die überhaupt verraten werden können – und dennoch ohne ein Gefühl von Schuld" (ebd., S. 362).

Morgenröthe, die Aphorismensammlung über die „moralischen Vorurtheile" von 1881[22], verschärft diesen Gegensatz von Erziehung und Kontemplation oder von Pädagogik und Philosophie. Die Idee der *„Volksmoral"* – 1881 ein zentrales pädagogisches Konzept[23] – erscheint als die *„gefährlichste"* aller „Scheinwissenschaften" (KSA 3, S. 25). Die „Sittlichkeit im grossen hat eingebüsst. Wer sie dagegen vermehren will, muss zu verhüten wissen, dass die Erfolge *controlirbar* werden" (ebd., S. 24/25)[24]. Der Garant der Erziehung, die *„gute"* und die *„böse"* Natur, sind gleichermaßen Erfindungen, Hineindichtungen in die Natur, um sie – nach beiden Seiten – besser beherrschen zu können (ebd., S. 29). Aber am *„feinsten"* sind wir nicht in der Sittlichkeit (ebd., S. 34 f.), „die Sittlichkeit wirkt der Entstehung neuer und besserer Sitten entgegen: sie verdummt" (ebd., S. 32). Daher muß die *„Erziehung des Menschengeschlechts"* neu gefaßt werden, nicht als Ambition und so als Strafe, sondern als Leben, was die Annahme aufgibt, letztlich könne die Existenz selbst nur Strafe sein (ebd., S. 26).

„Leben" widerstreitet der Dauer oder der Zähmung einer Leidenschaft (ebd., S. 37 f.), „die Moralität der Auszeichnung (ist) im letzten Grunde die Lust an verfeinerter Grausamkeit", sofern nicht die Erziehung dazwischen kommt (ebd., S. 40), gegenüber ihren Sublimationen muß man *„Zweifel am Zweifel"* haben. *„Die Worte liegen uns im Wege"*, und es gibt nur ein neues Grundgefühl, *„unsere endgültige Vergänglichkeit"* (ebd., S. 53)[25]. Was Nietzsche die „neue Erziehung" nennt, wäre

---

[17] „Edel- und hochstrebende Menschen" haben „ihren härtesten Kampf in der Kindheit zu bestehen... Hat man so Etwas erlebt, so wird man sein Leben lang es nicht verschmerzen, zu wissen, wer Einem eigentlich der grösste, der gefährlichste Feind gewesen ist" (KSA 2, S. 277).

[18] „Sollten die Eltern desshalb falsch über das Kind urtheilen, weil sie ihm nie fern genug gestanden haben?" (KSA 2, S. 277).

[19] Der Gegenentwurf ist Quetelets „statistiques morales" (1836, Bd. II, S. 154). Entscheidend ist hier der Mittelwert, nicht die persönliche Kausalität (ebd., S. 179).

[20] „Bei der ernstlich gemeinten geistigen Befreiung eines Menschen hoffen im Stillen auch seine Leidenschaften und Begierden ihren Vortheil sich zu ersehen" (KSA 2, S. 328).

[21] „Wanderer" und „Philosophen" sind „geboren aus den Geheimnissen der Frühe"; sie „sinnen ... darüber nach, wie der Tag zwischen dem zehnten und zwölften Glockenschlage ein so reines, durchleuchtetes, verklärt-heiteres Gesicht haben könnte" (KSA 2, S. 363).

[22] Die neue Ausgabe erschien 1887, erweitert und ergänzt um eine „einführende Vorrede".

[23] Von der „inneren Mission" über die Diskussion der Arbeitsschule bis zur Gesundheitserziehung (die starke nationalistische Wendung beginnt 1871, hat aber konzeptionellen Folgen erst am Ende achtziger Jahre (vgl. Oelkers 1996, Teil 2)).

[24] Die Kontrollphantasie wird ebenfalls auf christliche Metaphysik zurückgeführt: „Ehemals glaubte man, der Erfolg einer That sei nicht eine Folge, sondern eine freie Zuthat – nämlich Gottes. Ist eine grössere Verwirrung denkbar?" (KSA 3, S. 25).

[25] Die Begründung (1881) ist darwinistisch: „Ehemals suchte man zum Gefühl der Herrlichkeit des Menschen zu kommen, indem man auf seine göttliche *Abkunft* hinzeigte: diess ist jetzt ein verbotener Weg geworden, denn an seiner Thür steht der Affe, nebst anderem greulichen Gethir, und fletscht verständnissvoll die Zähne, wie um zu sagen: nicht weiter in dieser Richtung!" (KSA 3, S. 54).

so ohne *„christlichen Hintergedanken"*, also ohne Richter und Schuld (ebd., S. 72). Das Thema und das Objekt der Moral ist nicht mehr „der Nächste", über den man *„hinwegsehen"* muß, weil „entferntere Zwecke unter Umständen *auch durch das Leid des Anderen*" gefördert werden können (ebd., S. 137). So wie niemand vor Gott gleich ist, kann auch niemand für alle anderen der Nächste sein. Die Moral wäre im sozialen Grundsatz aufgehoben.

> *„Moralische Mode einer handeltreibenden Gesellschaft.*– Hinter dem Grundsatze der jetzigen moralischen Mode: 'moralische Handlungen sind die Handlungen der Sympathie für Andere' sehe ich einen socialen Trieb der Furchtsamkeit walten, welcher sich in dieser Weise intellectuell vermummt: dieser Trieb will, als Oberstes, Wichtigstes, Nächstes, dass dem Leben *alle Gefährlichkeit* genommen werde, welche es früher hatte und dass daran *Jeder* und mit allen Kräften helfen solle: desshalb dürfen nur Handlungen, welche auf die gemeinsame Sicherheit und das Sicherheitsgefühl der Gesellschaft abzielen, das Prädicat 'gut' bekommen" (ebd., S. 154).

„Nächstenliebe" ist nichts als soziale Instrumentierung, die *„Cultur der Handeltreibenden"* definiert nicht Individuen, sondern *„Consumenten"* (ebd., S. 155), denen Moral nicht eigen sein muß, sondern die sie auf „Angebot und Nachfrage" beziehen können (ebd., S. 159). Wer aus dieser Kultur *„bessere Menschen"* erwartet, also einen pädagogischen Auftrag formuliert, verfolgt „halb priesterliche, halb irrenärztliche Hintergedanken" (ebd., S. 164). Wenn es überhaupt Erziehung geben kann, dann für „Einen" und so weder für alle noch für „begränzte Kreise" „und gar nicht nach rechts und links" ausspähend (ebd., S. 167 f.).

Dieser Gedanke von Max Stirner[26] wird mit moralischen Paradoxien und typischen Themen wie dem der Einsamkeit, der Größe oder Krankheit verbunden. Im fünften Buch der *Morgenröthe* heißt es etwa: „Allmählich ist mir das Licht über den allgemeinsten Mangel unserer Art Bildung und Erziehung aufgegangen: Niemand lernt, Niemand strebt darnach, Niemand lehrt – *die Einsamkeit ertragen"* (ebd., S. 270). Die Verpflichtung auf das Soziale und das Gute erfolgt ungetrennt, gegenüber beiden soll keine Gegenwehr möglich sein, „Einsamkeit" ist wenigstens keine pädagogische Option, während sie, neben dem Vornehmen oder dem Feinen, Habitus für den „Höheren" sein muß.

Die Passage im *Zarathustra*, daß die „kleinen Leute", um der höheren Menschen willen, nicht *Herr* werden dürfen, also der „Pöbel-Mischmasch" im Zaum gehalten werden muß, soll nicht wieder das „lange Und-so-weiter der kleinen Tugenden" in Kauf genommen werden (KSA 4, S. 357/358), markiert die politische Konsequenz des Satzes der aufgehobenen Gleichheit, die Preisgabe der Tugend der „Nächstenliebe" (ebd., S. 363). Wenn die „höheren Menschen" *Genesende* sind (ebd., S. 387), dann aus sich heraus und ohne Rückgriff auf Tugenden und ohne

[26] Während der neunziger Jahre, also im sich entfaltenden Nietzsche-Kult, entsteht erneut die Frage, ob Nietzsche *Der Einzige und sein Eigentum* gekannt hat. Schon Henri Lichtenberger hatte 1874 Parallelen in der Grundargumentation behauptet, während sich eine eigene Lektüre Nietzsches wenigstens nicht dokumentieren läßt (Janz 1981, Bd. 3, S. 212 ff., 343 ff.).

Erziehung. Die Metapher des Lebens ist *„Nacht wandeln"* (ebd., S. 397)[27] und „wenn schon Weh tief ist: *Lust ist tiefer noch als Herzeleid*" (ebd., S. 401). Wer eine Tugend hat, heißt es in der *fröhlichen Wissenschaft*, wird ihr *„Opfer"*, aber genau deshalb erfährt er das Lob des Nachbarn und wesentlich das der Lehrer[28] und Erzieher. Aber was die Erziehung tut, ist wohlversteckter Betrug, *camouflage* mit bösen Folgen:

> „Die Erziehung verfährt durchweg so: sie sucht den Einzelnen durch eine Reihe von Reizen und Vortheilen zu einer Denk- und Handlungsweise zu bestimmen, welche, wenn sie Gewohnheit, Trieb und Leidenschaft geworden ist, *wider seinen letzten Vortheil*, aber 'zum allgemeinen Besten' in ihm und über ihn herrscht" (KSA 3, S. 392).

Die Kritik der Tugend folgt unmittelbar aus der Negation des „Nächsten". *Gelingt* die Erziehung, dann ist „jede Tugend des Einzelnen eine öffentliche Nützlichkeit" und aber ein „privater Nachtheil im Sinne des höchsten privaten Ziels" (ebd., S. 393). Niemand strebt jedoch nach öffentlicher Nützlichkeit, es sei denn, er wird dazu, wie immer sanft, gezwungen. Die Repression der eigenen Natur hebt die Anpassung nicht auf, wenngleich sie im öffentlichen Spiel der Rollen Gewinn durch Anerkennung verspricht.

> „Der 'Nächste' lobt die Selbstlosigkeit, weil *er durch sie Vortheile hat*! Dächte der Nächste selber 'selbstlos', so würde er jenen Abbruch an Kraft, jene Schädigung zu *seinen* Gunsten abweisen, der Entstehung solcher Neigungen entgegenarbeiten und vor Allem seine Selbstlosigkeit eben dadurch bekunden, dass er dieselbe *nicht gut* nennete!" (ebd.).

Dahinter steht ein Erkenntnisprogramm, ein Verfahren der Reflexion, das Nietzsche im Frühjahr des Jahres 1874 als *„Leiden der Wahrhaftigkeit"* bezeichnete. Er beschreibt genauer, worin diese Leiden bestehen.

> „Man vernichtet sein Erdenglück.
> Man muss den Menschen, die man liebt, feindlich sein.
> Man muss die Institutionen, an die man durch Sympathie geknüpft ist, enthüllen und preisgeben.
> Man wird häufig ungerecht sein im Streben nach Gerechtigkeit.
> Man darf die Individuen nicht schonen und leidet mit ihnen –
> Wie oft ist unsre Gesinnung nicht rein, durch Hass und Hohn getrübt.
> Oft wird man die Institutionen zu schützen scheinen und als Bundesgenosse von Verächtlichen gelten" (KSA 7, S. 783).

[27] Der Kontext ist die Begegnung mit dem „hässlichsten Menschen" nach dem „Eselsfest" (KSA 4, S. 390 ff., 395 ff.).

[28] *„Man muss seine Lehrer an sich abbüssen.* Dann geht man wohl nach den rechten Wegweisern suchen in der ganzen Welt herum, die Vorwelt eingerechnet, – aber es ist vielleicht zu spät. Und schlimmsten Falles entdecken wir, dass sie lebten, als wir jung waren – und dass wir uns damals vergriffen haben" (KSA 3, S. 291).

2. Nietzsche vor den Klassikern der Pädagogik

Kein „Klassiker der Pädagogik" sagt etwas Ähnliches, weder in der systematischen Anthropologie noch in den Frechheiten des Fragments. „Klassiker", wenigstens solche der Pädagogik, erlauben sich keine Provokationen, es sei denn *edle*, solche, die dem Zweck der Erziehung dienen. Sie – die „Klassiker der Pädagogik" – sind nie doppelbödig, verbergen sich nicht hinter Masken, spielen keine Rollen und verstekken das Argument nicht unter der Paradoxie. Sie verkünden Wahrheiten, für die nicht *sie selbst* einstehen. Die Position ist eine der *Stellvertretung*, die Wahrheit wird in Anspruch genommen und aber nicht individualisiert. Sie ist nicht wirklich *unerbittlich*. Garanten dafür sind immer *Größere*, „Weltanschauungen", „Menschenbilder", allgemeine Systeme, gekoppelt mit *religiösen* Gewißheiten. Dogmatische Letztbegründungen sind Ende des 19. Jahrhunderts durchaus noch die Regel, sie werden in der Folge ersetzt durch religionsphilosophische oder geschichtstheoretische Spekulationen, die sich in der einen oder anderen Weise als „Grundlage" der Erziehung verwenden lassen. Sie braucht, so scheint es, ein Fundament, eine Garantie ihrer selbst durch geliehene Größe. Sofern also die Pädagogik durch ihre Klassiker definiert wird, steht sie auf der *anderen* Seite von Nietzsches Problem, sie verwendet Wertsysteme oder Zielsetzungen (nicht zuletzt auch Kulte), die auf eine religiöse Mitte verweisen oder anstatt ihrer Ersatztheologien aufbauen (Oelkers 1996a).

Nietzsche ist, so gesehen, ein Testfall für die Pädagogik in ihrer personal und semantisch kodifizierten Form. Die *Ordnung* der Klassiker ist nicht lediglich eine Folge historiographischer Willkür, „Klassiker der Pädagogik" sind nicht allein eine Serie der eigenen *Tradition*, die auch gänzlich anders würde aussehen können. Was dazu zählt, hat bestimmte Gemeinsamkeiten: „Klassiker der Pädagogik" sind durchweg *christlich*, überwiegend *protestantisch*, weitgehend *neuzeitlich* und orientiert an *Moral* und *Praxis*, die in aller Regel durch die *Person* des Klassikers unter Beweis gestellt oder damit jedenfalls immer korreliert werden. Die Kriterien erlauben eine Gegenkontrolle: Jüdische oder islamische „Klassiker" sind dem westlichen Diskurs weitgehend fremd, katholische Klassiker sind seltene Ausnahmen[29], antike Bezüge gehen mit Fortgang der Neuzeit immer mehr verloren[30], vormoralische, neutrale Theorien liegen nicht vor, störende Konzepte werden abgestoßen[31], eine sehr weitgehende Differenz von Theorie und Person läßt sich an kaum einer Stelle nachweisen[32].

[29] Katholische Klassikereditionen (wie Schiffels 1905) finden sich relativ spät, aber in der gleichen Funktion wie evangelische, nämlich als Lehrbücher für die Seminaristenschulung. Schiffels Auswahl beginnt mit Augustinus, überspringt weitgehend das Mittelalter, enthält wohl die Studienordnung der Jesuiten (nicht jedoch die Logik von Port-Royal), aber für das 18. und 19. Jahrhundert kaum profilierte *katholische* Klassiker (Ausnahmen sind Felbinger, Sailer und Graser sowie – als Konzession an die Seminarpädagogik – Lorenz Kellner).

[30] Das hängt auch mit der Fülle zusammen; die Entwicklung des Schulsystems (und seiner Alternativen) legt mehr und neue „Klassiker" nahe, so daß frühere Personalgruppierungen reduziert werden müssen. Schmidts *Geschichte der Pädagogik* (1868 ff.) enthält einen Bestand an „klassischen" antiken und mittelalterlichen Autoren, der später nie wieder erreicht wurde (und werden konnte).

Hinzu kommt, daß die Historiographie „pädagogischer Klassiker" eine Erscheinung weitgehend des 19. Jahrhunderts ist. Noch Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1813) schreibt eine Geschichte der „freygewordenen" (protestantischen) Bildung ohne Klassikerpersonal; die Referenzen sind solche der Epochen, die wiederum kirchen- und dogmengeschichtlich gedeutet werden. Unabhängige „Klassiker der Pädagogik" gibt es nicht. Dagegen ist das Personal in Hergangs (1851) *Pädagogischer Real-Encyclopädie* schon deutlich nach personaler Bedeutung sortiert, Basedow ist wichtiger als Baumgarten[33], Comenius kommt prominent vor, Condorcet aber nicht, Pestalozzi und Plato erhalten mehr Raum als Plamann und Pölitz[34]. Unter dem Stichwort *„Pädagogik der Gegenwart"* schließlich ist vermerkt, daß „nichts lehrreicher für den Pädagogen (sei) als das Studium dieser Geschichte" (ebd., Bd. II, S. 363).

Der Vergangenheitstest bestimmter Gegenwartsoptionen verlangt nicht zwingend eine Klassikergewähr, ebensowenig ein persönliches Vorbild oder eine ideale Praxis, während mit der Bedeutsamkeit der Erziehung die Neigung wächst, praktische Konzepte mit Traditionslinien zu versehen, die *Epigonen* von *Vorläufern* abhängig sehen. Die Epigonen konstruieren sich die eigenen Vorläufer, aber die Historiographie stützt den Eindruck, als handle es sich um objektive Linien der Vererbung oder um legitime Weitergabe von Wahrheiten, die ohne die je zeitgenössischen Kontexte fortbestehen, nachdem ihre charismatische Genesis einmal kodifiziert wurde. „Erziehung", Prospekt der Zukunft, definiert sich selbst durch eine stilisierte Vergangenheit, solche der „Klassiker", die gleichsam die moralische Grunderwartung auf Dauer stellen und an die jederzeit effektvoll appelliert werden kann. „Klassiker"

[31] Ein Beispiel ist Eduard von Hartmanns „Pessimismus", vor dem Nietzsche-Kult der neunziger Jahre eine einflußreiche Philosophie, die öffentlich, aber nicht (oder nur negativ) pädagogisch beachtet wurde. *Pessimismus*, bei Hartmann eigentlich nur evolutionstheoretisch begründet, paßt nicht zur Sprache der Erziehung.

[32] Comenius' Biographie korreliert mit dem Werk, obwohl dies kaum bruchlos nachgewiesen werden kann: Schleiermacher ist als Christenmensch ein glaubwürdiger Erzieher, der romantische Lebensstil der frühen Werke läßt sich ausblenden; Herbart wird durch eine Schule verklärt, nicht als Theoretiker einer mechanischen Theorie des Geistes, sondern als Begründer einer wissenschaftlichen Praxis.

[33] Gemeint ist Johann Christoph Friedrich Baumgarten, Rektor der Volksschule für Töchter in Magdeburg (Hergang 1851, Bd. I, S. 231/232). Hergangs Enzyklopädie ist insofern interessant, als sie viele vergessene („unbedeutende") Autoren enthält, denen zeitgenössische Aufmerksamkeit zukam und die von den bedeutenderen der Vergangenheit (den „Klassikern", ohne daß sie so benannt werden) unterschieden werden müssen. Sie erhalten weniger Raum in der Darstellung und werden allein durch die Arrangierung im Text der Enzyklopädie sortiert.

[34] Plamann erhält dabei mehr Darstellungsraum als Pölitz (Hergang 1851, Bd. II, S. 400-402, 407/408). Rangunterschiede *müssen* markiert werden.

enthalten so die zeitlosen, also die wirklich wichtigen Wahrheiten über Erziehung und Bildung.

Das erlaubt eine relative pauschale Verwendung des Ausdrucks „Klassiker der Pädagogik". Er bezieht sich auf einen personalen Kern, der arrondiert[35], aber nicht beliebig verändert werden kann, wenn der Gesamteindruck erhalten bleiben soll. Erwartet werden „gültige" Aussagen über Erziehung, Moral und Verbesserung, was Scheitern, Zynismus oder Dekadenz ausschließt. Das Verfahren dafür ist eine ständige Selektion: Je neue „Pädagogen der Neuzeit", also der Gegenwart (z.B. Wienstein 1900 oder Saupe 1927)[36], müssen den Test auf *ältere* Autoritäten bestehen oder aber erreichen keinen Status des Klassikers. Die Bestimmungen der Gegenwart wird je von früheren Gegenwarten abgegrenzt, eminente Pädagogen Mitte des 19. Jahrhunderts (Heindl 1858) sind am Ende des Jahrhunderts vielfach vergessen (Beyer 1903)[37]. Und welcher heutige „deutsche Pädagoge der Gegenwart" (Winkel 1984) den Test besteht, hängt davon ab, wie stabil die Klassikerkonstruktion wirklich ist.

Nimmt man diese Kriterien, dann ist leicht zu sehen, warum Friedrich Nietzsche als „pädagogischer Klassiker" unehrenhaft behandelt wäre: er bricht radikal und folgenreich mit der christlichen Schöpfung, ohne zu einer Konfession zurückzukehren; seine Theorie hat wesentlich antike Wurzeln, die wenigen neuzeitlichen Autoren, die er gelten läßt – Montaigne, Hölderlin, Bachofen[38] – sind in der einen oder anderen Weise Seelenverwandte, die wie Kompatrioten im Kampf gegen die Moral verstanden werden. Praxis, zumal Praxis der Erziehung, kann Nietzsche nicht ohne den entscheidenden Vorbehalt denken, nämlich, daß sich alles Reden vom Guten immer nur ins Gegenteil verkehrt, solange das Leben des Menschen nicht von der wohlwollenden Beschränkung, dem Zwang zur Gleichheit der Tugend, befreit wird. Nur *diese* Emanzipation, offenbar keine „pädagogische", soll Zukunft bestimmen, auf eine Prognose der Geschichte wird ansonsten verzichtet.

---

[35] So wird in Scheuerls (1978/1979) *Klassiker der Pädagogik* der Kernbestand ergänzt durch überraschende Nennungen wie Ignatius von Loyola, Ludolf Beckedorff, Karl Marx oder Sigmund Freud. Die Generation der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik" gehört bereits zu den Klassikern, Alexander Neill oder Henri Bergson gehören nicht dazu.

[36] *Preussische Pädagogen der Neuzeit* (Wienstein 1900) sind ausschließlich solche des 19. Jahrhunderts; unter den dreißig Nennungen ist lediglich Friedrich Wilhelm Dörpfeld ein überdauernder Name. Er ist aber bei Scheuerl kein Klassiker.

[37] Bei Beyer (1903, S. 375) gibt es überhaupt nur sechs „Pädagogische Klassiker", nämlich Diesterweg, Fichte, Fröbel, Herbart, Kant und Pestalozzi. Ansonsten besteht die Schulwelt aus „Schulverwaltungs- und Aufsichtsbeamten", Universitäts- und Hochschullehrern, Direktoren und Lehrern an Gymnasien (Vorsteherinnen von Gymnasialkursen für Mädchen), Direktoren und Lehrer realistischer Lehranstalten, Direktoren und Lehrer an Volksschulen, Gründer von Schulanstalten sowie „unmittelbaren Schülern" der Klassiker, dazu „Organisatoren", Publizisten, Forscher und Methodiker (ebd., S. 375-392).

[38] Bachofen traf Nietzsche in Basel; von ihm übernimmt Nietzsche die Kritik des Historismus, die Idealisierung des Anfangs (der Antike im Falle Nietzsches) sowie das Gegensatzpaar „apollynisch" und „dionysisch". Als Nietzsche nach Basel kam, lag Bachofens Hauptwerk vor (*Oknos*, 1858; *Gräbersymbolik*, 1859, *Mutterrecht*, 1861).

Die Kritik des pädagogischen Anspruchs ist nicht irgendeine Nebensache, auch nicht lediglich der Reflex auf die Basler Jahre in der Fron des Gymnasiums[39]; „Erziehung" ist in den unendlichen Aufzeichnungen Nietzsches, nicht nur den frühen, eines der am meisten verwendeten Stichwörter, das systematisch gemeint ist und auf die zentralen Anliegen bezogen wird. Nietzsche ist in seinen privaten Kladden oder Quartheften der vorgängige Arbeiter der Kritik, und oft sind die vorgängigen Notizen und Skizzen radikaler und treffender als die spätere Publikation. Die Theoreme werden immer wieder getestet, hin- und hergeworfen, mit einem untrüglichen Indikator, nämlich dem Verhältnis von Moral und Erziehung, das vom *Schaden* her betrachtet wird. Beide widersprechen dem Leben, weil sie arretieren und richten wollen; weil aber beide aufeinander angewiesen sind, kann sie die Kritik zugleich erledigen.

Der semantische Rahmen dieser Kritik, die *Probleme* von Nietzsches Denken, sind kaum einer Entwicklung unterworfen. Alle Lektüren bilden sie ab, aber verändern sie nicht. Es sind in einem wörtlichen Sinne *idées fixes*. Die Elitentheorie, das „dionysische *Leiden*" und sein Zusammenhang mit der „Individuation" (KSA 7, S. 166, 176 ff.) sind ebenso früh fertig wie der Genius als das „*Ureine*" (ebd., S. 199) oder das „*Leben*" als Erscheinung von „Schmerz und Widerspruch" (ebd., S. 205). Während sich die Kritik der Bildung oder des Gymnasialkanons nach den Basler Vorträgen von 1872[40] allmählich abschwächt[41], bleibt das Interesse für eine nachmetaphysische Erziehung (und deren Unmöglichkeit) erhalten. Das hängt eng zusammen mit der Moralkritik, die von 1871 ausprobiert und radikalisiert wird. „Alles *Gute*" heißt es in einem Eintrag 1871, entsteht „aus dem Einswerden mit dem Scheine" (ebd., S. 313). Erziehung wird zunächst noch auf die Geistesaristokratie bezogen, ohne mit der Moral zu verschwinden:

---

[39] Die Briefpassagen über den Beruf sind Legion. Nietzsche war freilich ein normaler, für den Beruf engagierter Gymnasiallehrer (Gutzweiler 1951).

[40] *Ueber die Zukunft der Bildungsanstalten* (KSA 1, S. 641-752, 761-763) besteht aus fünf Vorträgen und einer (getrennten) Vorrede. Die Vorträge sind am 16. Januar, 2. und 27. Februar sowie am 5. und 23. März 1872 in Basel gehalten worden, im Rahmen der „Freiwilligen Akademischen Gesellschaft", die nicht nur Lehrstühle subventionierte, sondern zugleich für die Öffentlichkeitsarbeit sorgte (Janz 1981, Bd. 1, S. 283). Die Vorrede stammt aus dem Frühjahr 1872, Nietzsche dachte an eine Veröffentlichung, die dann aber nicht zustande kam.

[41] Nietzsche nahm die Kritik nicht zurück, aber das Thema verlor den unmittelbaren Reiz. „Die allgemeine Bildung", heißt es in den Vorbereitungen der Basler Vorträge, „ist nur ein Vorstadium des Communismus: Die Bildung wird auf diesem Wege so abgeschwächt, dass sie gar kein Privilegium mehr verleihen kann" (KSA 7S. 243). Kritisiert wird der „Staat als Führer der Bildung" (ebd., S. 247), Nietzsche entwickelt eine regelrechte Theorie der Schulreform (ebd., S. 299 ff.), die den Anstaltscharakter der Bildung angreift und die Berufsförmigkeit aufgelöst wissen will (ebd., S. 300). Vorbild ist immer „*die klassische Bildung*": „Die höchste Bildung ist etwas völlig *Unnützes*: Privilegium des Genius. Aus seiner Bildung kann man keinen *Lebensberuf* machen, von dem zu *leben* ist. Dies ist die Vorstellung des Sokrates vom Weisen, der kein Geld nimmt" (ebd., S. 380). Barbaren sind gekennzeichnet durch „Mangel an *aesthetischer Erziehung*" (ebd., S. 515). Das Thema „Klassische Bildung!" (KSA 8, S. 75), wird dann aber ganz okkupiert von der Kritik am „unwahren Christenthum" (ebd.).

„Das richtige Erziehungsprincip kann nur sein, die grössere Masse in das rechte Verhältniss zu der *geistigen Aristokratie* zu bringen: das ist die eigentliche *Bildungsaufgabe"; Organisation des Geniestaates – das ist die wahre platonische Republik"* (ebd., S. 379).

Auch die *„antiken Mittel der Erziehung"* (ebd., S. 397)[42] werden ausprobiert, die *„griechische Natur"* (ebd., S. 399)[43], die dann auch die Hintergrundannahme der Basler Vorträge ausmacht. Dabei ist immer nur der „Genius" die „Aufgabe der *Bildung*" (ebd., S. 413), einzig jene Schule ist gut und zulässig, die sich dieser „Aufgabe" erfolgreich unterzieht[44].

Als Nietzsche sich selbst seit Sommer 1872 als den *„Philosophen der tragischen Erkenntniss"*[45] oder als den *„letzten Philosophen"* versteht, der das Leben ästhetisch revolutioniert (ebd., S. 427 ff.), ändert sich die Sprache der Erziehung. Nietzsche versteht den Zusammenhang von Kultur und Erziehung neu, im Herbst 1873 wird zum ersten Mal „das Historische in der Erziehung" erwähnt, die Abrichtung durch die Jahrtausende (ebd., S. 651), also das zentrale Argument in *Zur Genealogie der Moral*[46]. Nicht nur macht der „luxuriirende historische Trieb" die *„schwache Persönlichkeit"* noch *„schwächer"* (ebd., S. 669), Erziehung als historische Dauer läßt gar keine starken Persönlichkeiten zu. Bildung widerspricht der Natur des Menschen, die „starken Einseitigkeiten" verraten „wenigstens noch Lebenskraft der Natur" (ebd., S. 731), wird *Erziehung* zur Maxime, dann kann sie weder die Stärke eines Individuums fördern noch zur Harmonie des Ganzen beitragen (ebd., S. 732). Sie folgt *Zielen*, um dem *Leid* zu entgehen; „in immer neuen Zielen" soll „das dahinten-Liegende" vergessen werden (ebd., S. 799), die Option ist die glückliche *Zukunft*, eine überflüssige Illusion, solange die menschlichen und die christlichen Verhältnisse ungetrennt sind. Währenddessen entsteht ein ganz anderer „erster Satz der Erziehung": „Der metaphysische Sinn der wahren Cultur ist *festzustellen*" (ebd., S. 805).

Den Gegensatz, die dabei vorausgesetzte Negation, nennt Nietzsche *„abgeirrte Cultur"*[47], sie soll überwunden werden, nicht durch Erziehung, wenigstens nicht durch die der konventionellen Form, sondern durch Rückwendung zum Leben, das mehr ist als die *„Kunst* des Tages" (ebd., S. 814)[48] und weniger als die Verpflichtung auf Tugend und Sittlichkeit, für die es, nach Zerfall der Nächstenliebe und so der moralischen Gleichheit, keinen Grund mehr gibt. Die Götter sind dumm, heißt es Ende 1874, sie kennen die Menschen nicht. Zeus hat bei der Bildung von Prometheus übersehen, „dass Kraft und Erfahrung des Menschen zeitlich auseinanderliegen: alle Weisheit hat etwas Altersschwaches" (ebd., S. 837). Aber was dann? Wie kann ohne Perspektive des *Alters*, also des letztendlichen Resultates, erzogen werden? Und wer soll erziehen, wenn die Erzieher sich selber erziehen müssen?[49]

Es gibt Hinweise auf pädagogische Alternativen, etwa wenn im Sommer 1875 notiert wird, „Erziehung" sei *erst* „Lehre vom *Nothwendigen"* und dann „vom *Wechselnden und Veränderlichen*" (KSA 8, S. 58). Auch die Machtfrage wird gestellt[50], aber neben der jahrhundertelangen Einwirkung oder Gewöhnung negiert Nietzsche auch die Idee der *„naturgemässen* Entwicklung". Rousseaus Ausweg ist also verbaut, Natur kann nie nur *gute* Natur sein[51]:

---

[42] Gemeint sind *„Wettkampf"* und *„Liebe"* (KSA 7, S. 397). Hier erzieht der Dichter, Gymnastik ist der *„idealisirte Krieg"* (ebd., S. 398). Die Schulen und der Wettkampf sind „Voraussetzung der Künste" (ebd., S. 400). „Bevor das Individuum erwacht, erwacht die *Heroenwelt* als Welt von Individuen" (ebd., S. 401).

[43] Für sie gilt, daß sie „alle *furchtbaren* Eigenschaften" zu nutzen versteht (KSA 7, S. 399). Sie entsteht aus der *„alten grausamen vorhomerischen* Welt" (ebd., S. 404).

[44] *Vernunft in der Schule* heißt ein Fragment (Nr. 265) in *Menschliches/ Allzumenschliches* (KSA 2, S. 220). Gemeint ist damit „strenges Denken, vorsichtiges Urtheilen, consequentes Schliessen" (ebd.). Danach (Nr. 266) äußert sich Nietzsche über die *„unterschätzte Wirkung des gymnasialen Unterrichts"* (ebd., S. 220/221). Sie besteht darin, daß die Lehrer „die *abstracte Sprache der höhern Cultur* reden, schwerfällig und schwer zum Verstehen, wie sie ist, aber eine hohe Gymnastik des Kopfes" (ebd., S. 221). Über diese „harte Schule" äußert sich Nietzsche positiv schon rückblickend auf Pforta (Janz 1981, Bd. 1, S. 1126 ff.).

[45] Was für ihn zählt, ist die *„Gesinnung zur Wahrhaftigkeit* rein, unpersönlich//nicht kalt und wissenschaftlich//sich selbst immer preisgebend//ohne Nörgelei und Griesgrämigkeit//mit Bewusstsein über die Leiden, die daraus entspringen" (KSA 7, S. 783) (Notizen vom Frühjahr 1874).

[46] „'Gut und böse' haben einen furchtbaren Jahrtausende langen Kampf auf Erden gekämpft" (KSA 5, S. 285). „Schuld", „schlechtes Gewissen" und „Verantwortlichkeit" sind gleichbedeutend mit einer „langen Geschichte" (ebd., S. 293) der Erziehung. Den Ursprung sieht Nietzsche in dem „Verhältnis zwischen Käufer und Verkäufer, Gläubiger und Schuldner" (ebd., S. 305 f.). Verloren geht bei dieser Abrichtung der *„Instinkt der Freiheit"*, übrig bleibt die Lähmung des *„schlechten Gewissens"* (ebd., S. 325).

[47] „So giebt es eine Art von *abgeirrter Cultur*, welche welt- und werdefreundlich ist und emsig beflissen, den Menschen recht streng im Bereiche seiner historischen Existenz einzuschliessen. Durch sie soll gerade die Aufgabe gelöst werden, die geistigen Kräfte einer Generation soweit zu entbinden, dass sie mit ihnen den bestehenden Institutionen, Staat, Verkehr, Kirche, Gesellschaft, am nützlichsten werden kann: aber nur soweit: wie ein Waldbach durch Dämme und auf Gerüsten theilweise abgeleitet wird, um mit der kleineren Kraft die Mühlen zu treiben, während seine volle Kraft die Mühle mit fortreissen würde ... Wenn die grossen historischen Gewalten den Versuch wagen und zugestehn, die im Grunde weltfeindliche Cultur mit sich zu versöhnen, so verstehen sie unter Versöhnung immer nur dies Abdämmen und Wegleiten des Bachs auf ihre Mühlen" (KSA 7, S. 813/814).

[48] „Und die *Kunst* des Tages? Sie soll gerade die moderne Art zu leben, rechtfertigen, als Abbild ihrer hastigen und überreizten Verweltlichung, als ein immer bereites Zerstreuungs- und Auseinanderstreuungsmittel, unerschöpflich in der Abwechslung des Reizenden und Prickelnden, gleichsam der Gewürzladen des ganzen Occidents und Orients" (KSA 7, S. 814).

[49] *„Erzieher erziehn! Aber die ersten müssen sich selber erziehn!* Und für diese schreibe ich" (KSA 8, S. 47) (Notiz vom Frühjahr 1875). Nietzsche variiert die Marxsche Feuerbach-These. Eine Beschäftigung mit der *Deutschen Ideologie* von 1845 ist freilich nicht nachzuweisen, trotz der intensiven Lektüre von David Friedrich Strauss.

[50] „Wie viel Macht über die Dinge hat der Mensch? Dies ist die Frage bei aller Erziehung" (KSA 8, S. 59).

[51] Das erklärt den Vorrang der griechischen Antike: „Die Lust am *Rausche*, die Lust am *Listigen*, an der *Rache*, am Neide, an der *Schmähung*, an der *Unzüchtigkeit* – das alles

„Die *Entartung* ist hinter *jeder* grossen Erscheinung her: in jedem Augenblick ist der Ansatz zum Ende da. Die Entartung liegt in dem grossen Leichtmachen und Aeusserlich-Verstehen der grossen Vorbilder: d.h. das Vorbild reizt die eitlern Naturen zum nachmachen und Gleichmachen oder Ueberbieten" (ebd., S. 77).

Erziehung dieser Art ist im „Verlaufe eines Menschenlebens" (ebd., S. 147 ff.) schädlich, nicht lediglich überflüssig:

„Das Kind ist viel mehr als ein blosses Objekt der Erziehung. Die Pädagogen denken immer nur daran, was sie aus dem Kind zu *machen haben*: das Kind lebt in der Gegenwart, das ist der Contrast" (ebd., S. 149).

Sie (die Pädagogen) unterschätzen das eigene Problem, indem und soweit sie den „guten Menschen" optimistisch betrachten und Bedürfnisse und Zwecke in Einklang bringen wollen[52]. Der Darwinismus[53] (ebd., S. 257 ff.) führt Nietzsche auf „die Infektion des Neuen", also einen Fortschritt, der *Degeneration* durchläuft, mit Abschwächung und nicht einfach mit der besseren Zukunft zu tun hat. Stärke entsteht nur, wenn die Erziehung dem Einzelnen *Wunden* beigebracht hat (ebd., S. 258)[54]. Nochmals Ende 1876 wird diese Idee positiv gewendet, die Erziehung durch den (sittlichen[55]) *Zufall* solle durch eine neue, metaphysikfreie, sozusagen gottlose Er-

wurde von den Griechen *anerkannt*, als menschlich, und darauf hin eingeordnet in das Gebäude der Gesellschaft und Sitte. Die Weisheit ihrer Institutionen liegt in dem Mangel einer Scheidung zwischen gut und böse, schwarz und weiss. Die Natur, wie sie sich zeigt, wird nicht weggeleugnet, sondern nur *eingeordnet*, auf bestimmte Culte und Tage beschränkt" (KSA 8, S. 78/79).

[52] „Der Glaube an den Werth des Lebens muss auch an den *guten Menschen* von Natur glauben... Er betrifft einmal die subjektive Beschaffenheit unsrer Gattung und sodann die Uebereinstimmung der Anlage der grossen Natur mit den Bedürfnissen und Zwecken des menschlichen Daseins. In beiden Richtungen sucht er nach Bestätigung seiner noch unvollkommenen Conceptionen" (KSA 8, S. 174).

[53] Nietzsches Verständnis von Darwin ist beeinflußt durch seinen Basler Kollegen Ludwig Rütimeyer (Janz 1981, Bd. 1, S. 317 ff.). Nietzsche übernimmt die Idee, daß die Evolution *nicht einzig* aus dem Kampf ums Dasein bestehen könne, sondern den „zielsetzenden Geist" des Menschen verlange (auf der Stufe des Menschen) (ebd., S. 321). Das Fragment *Zum Darwinismus* von 1875 vermerkt denn auch, daß das „Kampf um's Dasein" *nicht* das „wichtige Princip" sein könne (KSA 8, S. 258). Eine ausführliche Kritik *„Anti-Darwin"* erfolgte im Frühjahr 1888 (KSA 13, S. 305 ff., 315 ff. u. pass.).

[54] „Das *Problem der Erziehung* ist, jemanden so fest und markig hinzustellen, dass er als Ganzes gar nicht mehr aus seiner Bahn gebracht werden kann. Dann *aber hat der Erzieher ihm Wunden* beizubringen: und wenn so der Schmerz, das Bedürfniss entstanden ist, kann auch dort etwas Neues und Edles inokulirt werden. Die Gesammtkraft wird es jetzt in sich hinein nehmen und so veredelt werden" (KSA 8, S. 258).

[55] Die These, alles *„Sittliche"* sei *„irgendwann einmal nicht 'Sitte', sondern Zwang gewesen"* findet sich in einer Notiz Ende Dezember 1876. *„Erst seit es Herkommen giebt, giebt es gute Handlungen"* (KSA 8, S. 358). Die Konsequenz wird mitgedacht: „Die *Kritik der Moralität* ist eine hohe *Stufe* der Moralität – aber verschmolzen sind Eitelkeit Ehrgeiz Lust am Siege damit, wie bei aller Kritik" (ebd., S. 544) (Notiz vom Sommer 1878).

ziehung abgelöst werden[56], ohne die Radikalität der Moralkritik bremsen zu können. Die „neue Erziehung" (ebd., S. 459) bleibt ein hochfahrendes und doch blasses Projekt. Es gibt, so heißt es im Sommer 1878, „2 Haupt-Epochen" der Erziehung: „1) Schleier zuziehen. 2) Schleier-Aufheben. Fühlt man sich hinterdrein wohl, so war es die rechte Zeit" (ebd., S. 518). Am Ende aber steht immer ein „salto mortale". „Es giebt *keinen Zweck*. Wir *täuschen* uns" (ebd., S. 584). Zwecke sind *Zukünfte*, ferne Ambitionen, die die *„nächsten Dinge"* immer verraten müssen (ebd., S. 588). Und Nächstenliebe, das wäre ein Kern der Erziehungskritik, ist immer nur als Ambition möglich.

Je mehr Moral als *„Hinderniss"* verstanden wird (KSA 9, S. 15), je mehr die „angeblichen Causalitäten" entlarvt werden, denen „viele Illusionen über die Moral ihre Entstehung" verdanken (ebd., S. 23), und je mehr schließlich die „moralische Beurtheilung der Menschen und Dinge" – Voraussetzung für Erziehung – als „eine Art Rache-nehmen" erscheint (ebd., S. 65), desto weniger greifen pädagogische Projekte. Erziehung ist „die lange Folge der Furcht", aber es gibt keine „unegoistischen Motive" (ebd., S. 68/69), so daß dann der moralische Grund der Erziehung entfällt.

„Wenn das allgemeine Glück das Ziel jeder einzelnen Handlung sein sollte, so müsste der Einzelne darauf verzichten, in seinem Leben eine einzige Handlung wirklich zu thun: die Ueberlegung, ob sein Vorhaben wirklich dem höchsten Wohle aller gegenwärtigen und zukünftigen Menschen entsprechen werde, würde sein ganzes Leben verzehren" (ebd., S. 74).

Im Frühjahr 1880 stellt Nietzsche die Frage, ob es überhaupt Alternativen geben könne, die *nicht auch* „erbärmlich" sind (ebd., S. 97).

„Alle Moralen und Gesetze gehen darauf aus, *Gewohnheiten* anzupflanzen d.h. für sehr viele Handlungen die Frage nach dem Warum? aufzuheben, so dass sie instinktiv gethan werden" (ebd., S. 115).

Dagegen hilft nicht „Erziehung", die selbst Gewohnheit ist oder Gewohnheiten erzeugen will, sondern nur ein heroisches Ideal[57]. Man muß lernen, einsam, sich gegen

[56] *„Erzogen* wird jeder Mensch, durch die Umstände, Gesellen, Eltern, Geschwister, Ereignisse der Zeit, des Ortes: aber dies ist alles Erziehung des Zufalls und vielfältig geeignet, ihn recht unglücklich zu entwickeln- Ueber diese *Erziehung durch den Zufall* ist aber die Menschheit im Ganzen noch nicht hinausgekommen: gehindert durch die metaphysische Vorstellung (an welcher selbst Lessing's scharfer Geist stumpf wurde), dass ein Gott die Erziehung der Menschen in die Hand genommen habe und dass wir seine Wege nicht völlig begreifen können. Von nun an hat die Erziehung sich ökumenische Ziele zu stecken und den Zufall selbst im Schicksal von Völkern auszuschliessen: – die Aufgabe ist so gross, dass eine ganz neue Gattung von Erziehern, ein neues Gebilde aus Aerzten Lehrern Priestern Naturforschern Künstlern der alten Kultur---" (KSA 8, S. 436).

[57] „Ein *Ideal* aufstellen, voranstellen, als Einleitung. Ungestört in ewiger Ruhe, durch sein Vorbild, nicht durch aktives Eingreifen wirken, sich sichtbar werden lassen, nicht lang leben wollen, sondern individuell, durch keine Tugend sich auszeichnen, in keiner Sitte heimisch, ohne Vaterland, leicht angeknüpft an die Bedürfnisse, nicht nörgelnd und verunglimpfend, aber *tapfer* allerwegen, im Erkennen, Anerkennen, und daher versöhnend in der That, ohne

die Moral zu *„sträuben"* und begreifen, daß der Fortschritt *nicht* „auf der anderen Seite" steht (ebd., S. 121). „Moralisten", schließlich, dürfen es nicht wagen, den „Ursprung" zu untersuchen. Der das täte, „rührte an Gott und dessen Boten" (ebd., S. 127). „Erlösung" ist aber gleichbedeutend mit *„verlernen"* müssen (ebd., S. 178), es gibt kein Ziel, schon gar keines für „die Menschheit", sondern nur *Entwicklung*. Das „Ende ist *nicht mehr bedeutend* als irgend ein Punkt (des) Weges" (ebd., S. 208). Im Herbst 1880 ergibt sich daraus dann folgender Schluß:

> „Es giebt kein Gutes, kein Böses an sich. Die 'allgemeinen Wahrheiten' der Moral wollten die Menschen einander *identisch* formen – durch tief mit den Trieben verbundene Irrthümer" (ebd., S. 235).

Die Schlußfolgerung greift eine zentrale Annahme der Erziehung an, nämlich daß es möglich sei, moralische Imperative oder Regeln überhaupt und dann gutartig zu verinnerlichen. Die Kritik der *Verinnerlichung* spielt in den Schriften der achtziger Jahre eine entscheidende Rolle[58], vorbereitet wiederum mit der Entlarvung vermeintlicher Uneigennützigkeit[59]. Auch hier scheut Nietzsche nicht die ehrliche Paradoxie: „Es ist nicht möglich, *ausser der Moral zu leben*: aber für den *Erkennenden* ist die Moral *unmöglich*" (ebd., S. 348). Sie hat keinen *Grund*, akzeptiert man erst einmal den Ausruf „Weder gut noch böse!!!" (ebd., S. 351) „Es giebt nichts 'Moralisches an sich': es sind Meinungen *von Trieben erzeugt* und *diese Triebe wieder beeinflussend*" (ebd., S. 365).

Was darüber hinausführt, ist *„die Zeit der grossen Skepsis"* (ebd.), aber „ein *Scepticismus der Experimente!* nicht die Trägheit der Verzweiflung" (ebd., S. 287). Diese unnachsichtig offene Weise der Reflexion richtet sich zumal gegen pädagogische Projekte, von denen nur die „Erziehung des Genius" (ebd., S. 451) übrigbleibt, als Widerspruch in sich. Entstehen *„viele freie* Individuen" (ebd., S. 476), muß niemand mehr erzogen werden. Projekte der *„neuen Erziehung"*, heißt es 1881, führen nur dazu, daß sich eine „neue regierende Kaste" bilden kann (ebd., S. 497). „Erster Satz *meiner* Moral: man soll keine *Zustände* erstreben, weder sein Glück, noch seine Ruhe, noch seine Herrschaft über sich. Der *Zustand* soll immer *nur comes*, nie dux virtutis sein!" (ebd., S. 592). Der *„gute Mensch"* ist nicht nur das unerreichbare, sondern das falsche Ziel, weil alle Beschreibungen[60] sich als Zwang fassen lassen müssen. Aber dann wird das Heilmittel die Krankheit, wie Nietzsche im Herbst 1881[61] unmißverständlich festhält:

> „Jene Irrthümer waren bei jener Stufe nothwendig als Heilmittel: die Erziehung des Menschengeschlechts als *Kur* hat einen nothwendig-vernünftigen Verlauf. – So sagt ihr.
> In diesem Sinne leugne ich die Nothwendigkeit. Es ist zufällig, dass dieser und jener Glaubensartikel siegte – dieselbe Heilwirkung wäre von einem *anderen* auch ausgegangen. Und vor allem! die *Folge* der Heilwirkung ist sehr beliebig, sehr *unvernünftig*! Fast immer ist eine tiefe Erkrankung die Folge des neuen Glaubens und nicht eine *Kur*!" (ebd., S. 618).

3. Nietzsche als Alternative

Hatte Nietzsche eine ernsthafte pädagogische Alternative nach der Verweigerung von Lessings *Erziehung* des Menschengeschlechts? Wenn Erziehung keine Kur ist und keinen „nothwendig-vernünftigen" Verlauf hat oder haben kann, was ist sie dann? Die erstaunlich vielfältige Rezeption einzelner Theoreme Nietzsches, besser: einzelner seiner Sätze oder Kontexte in Erziehungsreflexionen berührt diese Frage entweder in heftiger Abwehr oder in übergroßer Zustimmung, also in Reaktion auf den Nietzsche-Kult und seine Selektionsvorgaben[62]. Heutige Referenzen scheinen dem fernzustehen, sie erneuern nicht die Phantasien des „Rembrandtdeutschen"[63], aber sie teilen auch nicht einfach Georg Simmels Bestimmung des scheinbar ultimativen Problems[64]. Wenn Nietzsche als Alternative zur herkömmlichen Pädagogik

---

Absicht, den grossen Worten und dem sittlichen Richten abgeneigt, nicht böse sein über die, welchen manche dieser Einsichten zu hässlich sind und deshalb *nicht* mit uns weitergehen wollen – vielleicht sind sie feinere Naturen, und Tapferkeit ist keine Tugend, sondern Sache des Temperaments –" (KSA a, S. 121).

[58] In der *Genealogie der Moral* ist die lange Gewöhnung an innere Motive die Hemmung aller äußeren: „Alle Instinkte, welche sich nicht nach aussen entladen, *wenden sich nach Innen* – dies ist das, was ich die *Verinnerlichung* des Menschen nenne: damit wächst erst das an den Menschen heran, was man später seine 'Seele' nennt. Die ganze innere Welt, ursprünglich dünn wie zwischen zwei Häute eingespannt, ist in dem Maasse aus einander- und aufgegangen, hat Tiefe, Breite, Höhe bekommen, als die Entladung des Menschen nach Aussen *gehemmt* worden ist" (KSA 5, S. 322).

[59] „Zu beweisen, dass egoistischer Herkunft sind a) die Liebe b) die Elternliebe c) der Wahrheitssinn d) die Gerechtigkeit. Allerdings ist die Voraussetzung, dass das Sinnenbild der Welt in allen Menschen nahe zu gleich ist, dass diese Art mit höchster Gewalt *sich vererbt* hat" (KSA 9, S. 234).

[60] *„Der gute Mensch* 1. der seine (legale) Pflicht thut 2. der Tapfere 3. der Sich selber beherrschende 4. der pietätvolle 5. der fromme 6. der Vornehme, Edle 7. der gutmüthige aber auch 1. der seinem Herzen folgt 2. der Milde Versöhnliche 3. der mit guter Natur, ohne Zwang 4. der Wahrheitsfreund 5. der sich-selber Gehorchende 6. der nicht-verachtende 7. der Kämpfe- und Siegbegierige" (KSA 9, S. 610).

[61] Im „Emerson-Exemplar" (KSA 14, S. 651 f.), einer Sammlung von Fragmenten, die thematischen zur Auseinandersetzung mit Emerson tauglich schienen. Emerson ist wiederum ein Einfluß seit Pforta; Nietzsche las die Essays erstmals Anfang 1862 (nach Macchiavellis *Il principe*) (Janz 1981, Bd. 1, S. 110).

[62] Eine Vorgabe sind etwa August Horneffers *Vorträge über Nietzsche* von 1894: Sie verengen die Rezeption auf den *Propheten*, das Konzept des „Übermenschen" und die „Umwertung aller Werte" (Horneffer 1920, S. 1-131), also genau das, was den Nietzsche-Kult begründete.

[63] Julius Langbehn, 1890 von einigem Einfluß auf die Familie Nietzsches, sorgte für den fragwürdigen Nimbus der Ästhetik des frühen Nietzsche, die mit Blut- und Bodenphantasien zusammengebracht wurde und Führer- mit Geniephantasien gleichsetzte. Die „volkspädagogische" Nutzung Nietzsches hat hier eine der zentralen Schaltstellen (Janz 1981, Bd. 3, S. 91 ff.).

[64] „Ob das Verhalten der Seele insoweit bedeutsam ist, als es ein Tun ist, auf Objekte gerichtet und an der Wirkung auf diese sein Recht und seinen Wert gewinnend – oder ob ihre

oder zu den „pädagogischen Klassikern" gesehen wird, dann eher als Kritiker autoritärer Sittlichkeit, dem sogar eine potentiell demokratische Orientierung zugestanden wird (Aviram 1991), als Theoretiker authentischer Formen des Lernens oder der Entwicklung (Cooper 1983) oder als Störer des Diskurses („edcuational dynamite": Rosenow 1989). Zarathustra *als Erzieher* bleibt eine mögliche Referenz (mit reformpädagogischem Deutungspotential: Gordon 1980), aber nur weil deren pädagogische Dogmatik abgespannt wird (Jenkins 1982)[65]. Oft sind diese Bezüge, wie schon die der deutschen Nietzsche-Adepten vor 1914 solche, die den „pädagogischen Klassiker" voraussetzen, nur daß er diesmal kaum noch Haß auslöst. Allein das ist verdächtig, wenn denn Nietzsches Lehre vom Ressentiment zutreffen soll.

Davon abgesehen, die Alternative scheint zu fehlen: Erziehung, zunächst ein kritisches Projekt, wird im Verlaufe der Moralkritik zur Waffe der Reaktion gegen die Natur, zum „langen Zwang" (KSA 5, S. 108), der einzig Abrichtung sein kann, weil und soweit er Glauben voraussetzt: „Diese Tyrannei, diese Willkür, diese strenge und grandiose Dummheit hat den Geist *erzogen*" (ebd., S. 109). Kinder werden mit Willen und Bewußtsein, sogar dem Stolz der Eltern, für das Bestehende abgerichtet (ebd., S. 116). Aber „alle diese Moralen, die sich an die einzelne Person wenden, zum Zwecke ihres 'Glückes', wie es heisst", haben nur *einen* wirklichen Maßstab, nach dem sie beurteilt werden dürfen, den „Grad (ihrer) *Gefährlichkeit*" (ebd., S. 118). Die „moralische Heuchelei der Befehlenden" ist nur die Pose des Höheren für die *Beschränkung* der „menschlichen Entwicklung (ebd., S. 119)[66].

Damit, so scheint es, verschwindet das pädagogische Problem: Mit einem großen Rest *unbelehrbarer* Natur (ebd., S. 170) und im *„Pathos der Distanz"* (ebd., S. 205) bleibt nur die Kritik übrig:

> „In unserm sehr volksthümlichen, will sagen pöbelhaften Zeitalter *muss* 'Erziehung' und 'Bildung' wesentlich die Kunst, zu täuschen, sein, – über die Herkunft, den vererbten Pöbel in Leib und Seele hinweg zu täuschen" (ebd., S. 219).

Aber wozu diese Kritik? Der bloße Wanderer, zumal der, der noch diese Erfahrung als Maske versteht (ebd., S. 229)[67], muß nichts aufschreiben und schon gar nichts anderen mitteilen. Und warum sollte „der Mensch", wenn er nicht gut ist, „ein vielfaches, verlogenes, künstliches und undurchsichtiges Thier" sein (ebd., S. 235),

---

Beschaffenheit, die sich in allem Tun nur ausdrückt oder seiner nur als eines Mittels zu sich selbst bedarf, alles Recht und allen Wert in sich trägt – dies ist die grosse Alternative" (Simmel 1923, S. 146).

[65] Ich wähle angelsächsische Literatur, aus Kontrast und um zu dokumentieren, daß Nietzsches Pädagogik weder ein vergangenes noch ein mehr oder weniger rein deutsches Thema ist (zumal in den achtziger und neunziger Jahren dieses Jahrhunderts).

[66] Danach in *Jenseits von Gut und Böse* folgen die vielzitierten Passagen über die „Heerden-Moral" und die Auflösung ihres Grundes sowie die Kritik der „Socialisten", deren „freie Gesellschaft" nur den moralischen Zwang erhöhen würde (KSA 5, S. 121 ff.). Nietzsches Entwurf setzt voraus, daß diese Varianten pädagogischer Erlösung die Übel vermehren, die sie abschaffen wollen.

[67] „Eine Maske mehr! Eine zweite Maske!" (KSA 5, S. 229).

wenn diese *„schlimmen* Gedanken" (ebd., S. 240) nicht mit irgendeiner Belehrung, Erziehung über Erziehung, verbunden sein sollen?

Auf eine Weise ist Nietzsche nicht radikal genug. In der Pose oder Maske des Propheten ist er an den religiösen Dualismus gebunden, den er überwinden will. Aus der *„abgeirrten Cultur"* gibt es keinen erlösenden Ausweg, keinen, der plötzlich das Freie findet, und die „wahre Cultur" entsteht nicht durch Wunsch oder Willen. Alle Themen und die gesamte Metaphorik sind aber auf diesen „Ausweg" angelegt, der in der Sprache der Religion gedacht wird, als Erleuchtung oder eben als Philosophie des Vormittags. Das Neue dämmert, ebenso das Alte, nur daß einmal der Tag untergeht, das andere Mal die Nacht. Der Zyklus freilich bleibt, so daß die Negation der modernen Geschichtsphilosophie, griffig wie sie, den gesamten Ansatz gefährdet. Wenn es keinen Fortschritt, keine pädagogische Verbesserung gibt, kann niemand sagen, ob nicht mit der Dämmerung die Nacht beginnt, weil der Tag zu Ende gegangen ist. Nietzsche riskiert diese Unklarheit, wie am besten in der späten Denkfigur der ewigen Wiederkehr des Gleichen deutlich wird. Das „Gleiche" ist nicht einfach die Natur des Menschen, sondern die Verfassung des Lebens, Glück und Unglück, Krankheit, Leiden, die Versuchung der Askese und der absurde Neubeginn. Aber es wäre zu wenig, Leben mit einem homerischen Gelächter kommentieren zu wollen, wenn man zugleich etwas von ihm will, wie jede Erziehung unterstellen muß.

Im Frühjahr 1884 notiert Nietzsche, was die pädagogische Alternative doch noch sein könnte:

> „Es thut also noth: *eine Art Erzieher und Retter*, auch Zufluchts-Stätten ausserhalb der gewöhnlichen Welt, hartes Leben, viele Erfindungen der Askese zur Selbst-Beherrschung, Schutz vor der Sklaven-Gemeinheit und dem Pharisäismus" (KSA 11, S. 28).

Aber zum einen ist dieses stoisch-aristokratische Erziehungsideal kaum sehr unterscheidbar von christlichen, etwa von jesuitischen Lehren, zum anderen ist es nur auf *eine* Weise unzeitgemäß, es paßt nicht zur modernen, demokratischen Gesellschaft und *soll* nicht passen (ebd., S. 240 u. pass.). Was Nietzsche (ebenfalls im Frühjahr) 1884 die „Kriegs-Erklärung der *höheren Menschen* an die Masse" (ebd., S. 60) nannte[68], steht neben der Zeit, ohne in den entscheidenden Argumenten des *Zerfalls* zu überzeugen. Die „Masse" (nicht die Gesellschaft) müßte eine Kausalität des Übels sein, aber das überschätzt die Bedeutung der Bildung und den Rang des Exklusiven. Zudem erwartet Nietzsche vom *Besten* das *Höchste*, das lediglich in äusserster Knappheit gedacht werden kann und dann eine Dauererscheinung sein soll. Die Hierarchie ist kein Schutz vor Zerfall. Die vielfache Erwähnung des *„Pöbels"* (ebd., S. 70 u. pass.) ist das zur Abgrenzung notwendige Ressentiment, nicht wirklich die zur „neuen Erziehung" notwendige pathetische Distanz. Alle vermuteten

---

[68] „Ueberall geht das Mittelmässige zusammen, um sich zum Herrn zu machen! Alles, was verweichlicht, sanft macht, das 'Volk' zur Geltung bringt oder das 'Weibliche', wirkt zu Gunsten des suffrage universel d.h. der Herrschaft der *niederen* Menschen. Aber wir wollen Repressalien üben und diese ganze Wirthschaft (die in Europa mit dem Christenthum anhebt) ans Licht und vor's Gericht bringen" (KSA 11, S. 60).

Übel sind ebenso sehr eingetreten wie nicht eingetreten, aber der Prophet[69] täuschte sich gerade über das eigene Projekt, die Ethik ohne Moral oder die Erziehung ohne Vorbild (ebd., S. 129). Die *„Wege der Freiheit"*[70] sind nie solche, die lediglich auf die höchste Repräsentation des *„Lebens selber"* gerichtet sind (ebd., S. 141) und Moral ist *nie nur „Heuchelei"* (ebd., S. 199).

Andererseits lehrt Nietzsche den Sinn für das Paradoxe: Nicht nur kann das Gute zum Bösen führen, „aus dem Bösen" kann „etwas 'Gutes'" werden (ebd., S. 201). Vom historischen Prozeß *„als Ganzem aus gesehen*: ist alles Gut und Böse nur perspektivisch für Einzelnes oder einzelne Theile als Prozess; im Ganzen aber ist alles Böse so *nothwendig* wie das Gute, der Untergang so nothwendig wie das Wachsthum" (ebd., S. 203). „Die Welt des Unbedingten, wenn es existirte, wäre das *Unproduktive*" (ebd.). Es gibt aber keine „erste Ursache", sie ist der hemmende „uralte Fehlschluss" von der Welt auf Gott (ebd., S. 205), Nietzsches hauptsächliches Problem. Er versucht eine Theorie nicht des „neuen", sondern des *„höheren Menschen"* (ebd., S. 220), der nicht durch wohlmeinende Erziehung dazu gebracht wird, sondern der sich selbst dahin bringt. „Die dummen Moralisten haben immer die *Veredelung* angestrebt *ohne* zugleich die Basis zu wollen", die Befreiung von allen Projekten der Veredelung (ebd., S. 224).

Die Idee wird am Ende mit Schöpfungsphantasien und Züchtungsgedanken in Verbindung gebracht[71], man merkt sozusagen noch im *Zarathustra* die *„Nachwirkungen des alten Gottes"* (ebd., S. 252) und schließlich wollen auch „Herrscher-Tugenden" erzogen sein (ebd., S. 289). Aber was Nietzsche 1884 *„neue Aufklärung"* nennt, die Umwertung der Werte und die „Selbst-Ueberwindung" (ebd., S. 295) in Abkehr von Fortschrittsphantasien, überspringt die Erfahrungen der Moderne, *indem* sie sie fixiert. Die aristokratische Alternative[72] ist offensichtlich weder vorhanden gewesen noch auch nur ein theoretisch naheliegender Schluß, und die Basisphantasie am Schluß, die „Lehre der ewigen Wiederkehr" sei nützlich als

[69] „Meine Aufgabe: *die Menschheit zu Entschlüssen zu drängen, die über alle Zukunft entscheiden!*" (KSA 11, S. 118).

[70] *„Die Wege der Freiheit.* – Sich seine Vergangenheit *abschneiden* (gegen Vaterland, Glaube, Eltern, Genossen) – der Verkehr mit den *Ausgestossenen* aller Art (in der Historie und der Gesellschaft) – das Umwerfen des Verehrtesten, das Bejahen des Verbotensten – die *Schadenfreude* im grossen Stile an Stelle der Ehrfurcht – alle Verbrechen thun – Versuch, neue Schätzungen" (KSA 11, S. 140/141).

[71] *„Die Stärksten* an Leib und Seele *sind die Besten* – Grundsatz für *Zarathustra* – aus ihnen die höhere Moral, die des Schaffenden: den Menschen nach *seinem* Bilde *umzuschaffen. Das* will er, *das* ist seine Ehrlichkeit" (KSA 11, S. 247). „Die *Erziehung* zu jenen Herrscher-Tugenden, welche auch über sein Wohlwollen und Mitleiden Herr werden, die grossen Züchter-Tugenden ('seinen Feinden vergeben' ist dagegen Spielerei) den *Affekt des Schaffenden* auf die *Höhe bringen* – nicht mehr Marmor behauen! – Die Ausnahme- und Macht-Stellung jener Wesen, verglichen mit der der bisherigen Fürsten: der römische Cäsar mit Christi Seele" (ebd., S. 289).

[72] Gegen die Gleichheit spricht schon der „Werth des Uebels" (KSA 11, S. 278). Die Ungleichheit erlaubt die Unterscheidung des *„höheren Menschen"* und des *„Heerden-Menschen"* (ebd., S. 286).

„Hammer in der Hand der *mächtigsten* Menschen" (ebd.), verrät zuviel von dem, was zuvor so vehement bekämpft wurde. Warum sollten ausgerechnet die Mächtigsten für die „Selbst-Ueberwindung des Menschen" oder die „Erziehung des höheren Menschen" (ebd.) Sorge tragen?

Fraglich ist die Pose des *Alternativen*, des „ganz Anderen", das keine reale *Möglichkeit* ist, also lediglich kommen *soll* und doch nicht kommt, schon gar nicht auf einmal. Die Figur des *Advents* ist mächtig, aber weder gibt es die *„letzte Sünde"* (ebd., S. 350) noch den *ersten* „höheren Menschen". Und dann gibt es auch keine *„practische Ueberwindung der Moral"*, sie setzt jenes „ausgewählte Volk" voraus, das moral*frei* – paradox also – erzogen werden müßte (ebd., S. 359). Der Prophet hat zudem ein Handicap, er verkündet einen gottlosen Glauben[73], der – gäbe es ihn denn – vermutlich sofort nach einer pädagogischen Verzweckung suchen würde, zumal er frei sein soll von jedem beschränkenden Dogma. Auch hier ist die Kritik besser als die Alternative; im Grunde versteht man nicht, warum überhaupt eine Alternative gedacht werden soll, wenn doch jede Erziehung, die diesen Namen verdient, ausgeschlossen wird.

Was Nietzsches Kritik stark macht, sind die „neuen Fragen" an das *„XX. Jahrhundert"* (ebd., S. 427), die sich auf das Konstrukt „pädagogischer Klassiker" anwenden lassen. Das Konstrukt lebt vom Glauben an die Erziehung, verstanden als reale – praktische – Möglichkeit des (einen) Guten. Aber wie soll moralische Verbesserung möglich sein, wenn *„die Kette der Ursachen... uns verborgen"* ist[74] und der *„Instinkt der Ursächlichkeit"* angesichts der unendlich individuellen Geschichte versagt[75]. *„Kein Zweck. Kein Wille"* (ebd., S. 437), aber wie dann Erziehung? Nietzsche definiert damit zugleich, ohne sie benennen zu müssen, die Schwächen der Konstruktion „pädagogischer Klassiker", die Verpflichtung auf Moral und Größe gegen die Zeit bei gleichzeitiger Kausalität der Ziele. Aber es gibt keine perennierende Verbesserung des Ganzen, wenn das Einzelne immer neu beginnen muß. Aber es gibt auch nicht das Urbild des Anfangs, auf das alles Nachfolgende zurückgeführt werden kann, Nietzsches eigentümliche Leidenschaft für die griechische Kultur, die gelesen wird, als sei sie die bessere Alternative zum nachfolgenden Christentum. *Ihre* „Tugenden" sind „zeitweilige Erhaltungs-Instincte bestimmter Heerden und

[73] „Der Gott, den sie einst aus dem Nichts geschaffen – was Wunder! Er ist ihnen nun zu Nichts geworden" (KSA 11, S. 403).

[74] Das Argument geht auf David Hume zurück, auch wenn Nietzsche kurzerhand die Engländer nicht zur „philosophischen Rasse" zählte (Janz 1981, Bd. 2, S. 469 f.). *„Die Kette der Ursachen ist uns* verborgen und der Zusammenhang und die Abfolge der Wirkungen giebt nur ein Nacheinander: mag dasselbe auch noch so regelmässig sein, *damit begreifen wir es nicht als nothwendig*" (KSA 11, S. 436) (Ähnlich KSA 12, S. 135 f., 243 und an anderen Stellen).

[75] Die *„Kritik des Instinkts der Ursächlichkeit"* variiert das Argument der historischen Erziehung. Angegriffen wird der *„Glaube*, dass eine Handlung auf ein Motiv hin geschieht"; dieser Glaube „ist instinktiv allmählig generalisirt worden, zu Zeiten, wo man alles Geschehen nach Art bewusster lebender Wesen imaginirte" (KSA 11, S. 436). Der Glaube an die Erziehung wäre eine Konzession an animistische Theorien.

Gemeinden" (ebd., S. 467), während der Beweis aussteht, daß die Tugenden anderer Gemeinden ebenso verwerflich sind oder daß „höhere Menschen" ohne die alten Tugenden auskommen[76].

Nun sind Vollendungsphantasien Teil des klassischen Diskurses über Erziehung, wenngleich überwiegend ohne die Paradoxie, das Ende ohne ein Ziel denken zu müssen. Auch für Nietzsche bezieht sich die „Naturgeschichte des höheren Menschen" auf „Gedanken eines Erziehers" (KSA 12, S. 82), einem solchen freilich, dem die Erziehung abhanden gekommen ist. Neben oder nach der christlichen gibt es nicht einfach eine *pädagogische* Religion, während es andererseits schwerfällt, Nietzsches Befreiungsphantasien[77] anders als „pädagogisch" zu verstehen. Wenn 1886 der „Nihilismus" „vor der Thür" gewähnt wird, als „unheimlichster aller Gäste" (ebd., S. 125), dann führt das unmittelbar in einen pädagogischen Kult (ebd., S. 128 ff.)[78]. Auch wenn es keine (genuin) *„moralischen Phänomene"* geben sollte (ebd., S. 149), weil das religiöse Fundament unglaubwürdig geworden ist, so folgt daraus nicht, daß Erziehung, wie immer wirksam, lediglich die *„Schwachen und Mittelmässigen aller Zeiten"* fördern würde oder könnte (ebd., S. 152). Die Frage ist, was sie überhaupt fördert, und da sind die *„Immoralisten"* (ebd., S. 158 f.) weder ein Einwand noch eine Ermutigung. Die *„neue Aristokratie"* soll aus der *„Musse"* entstehen, „sich selbst *auszubilden*" (ebd., S. 207), aber selbst wenn Nietzsche recht hat, daß „Gott" eine „viel zu extreme Hypothese" der Erziehung gewesen ist[79], so bedeutet das nicht, Leben oder Entwicklung moralfrei denken zu müssen. „Im Grund ist ja nur der moralische Gott überwunden" (ebd., S. 213), nicht die Moral und so auch nicht die Erziehung, die nur ihre in der Tat sehr einfachen christlichen Garantien verliert.

Nietzsche versteht auch, daß er eigentlich die metaphysische *Sprache* überwinden müßte, wenn er wirklich frei von Moral denken wollte (ebd., S. 237). Aber was er „Wahrhaftigkeit" nennt und rigoros macht (ebd., S. 273), *ist* Moral, sogar sehr christliche Moral, was immer wieder an den Stellen deutlich wird, an denen er sich als Moralist versucht, eine Rolle, die er ablehnte *und* spielte[80]. Die „Kritik der Civilisation" bedingt und bestätigt sie (ebd., S. 305), das starke Nihilismusthema der

[76] Dazu paßt eine Notiz aus dem Frühjahr 1885: „Ich beobachte Religionen und Erziehungs-Systeme daraufhin, wie weit sie Kraft ansammeln und vererben; und nichts scheint mir wesentlicher zu studiren, als die *Gesetze der Züchtung*, um nicht die grösste Menge an Kraft wieder zu verlieren, durch unzweckmässige Verbindungen und Lebensweisen" (KSA 11, S. 480).

[77] „Der Glaube an den *Leib* ist fundamentaler als der Glaube an die Seele: letzterer ist entstanden aus den Aporien der unwissenschaftlichen Betrachtung des Leibes (etwas, das ihn verlässt. Glaube an die *Wahrheit* des *Traumes*-)" (KSA 12, S. 112).

[78] *„Gottes Todtenfest"* als *„Erster Theil"* der *Zarathustrischen Tänze und Umzüge* (KSA 12, S. 128).

[79] „Die erreichte Macht des Menschen erlaubt jetzt eine *Herabsetzung* der Zuchtmittel, von denen die moralische Interpretation das Stärkste war" (KSA 12, S. 212).

[80] Der Priester muß der *„Schauspieler"* Gottes sein (KSA 12, S. 272).

letzten Jahre wird nicht zufällig pädagogisch definiert, es *muß* einen Ausweg geben, aber einen, der sich selbst ständig verbaut. Das Spiel ist entscheidend. „NB. Zarathustra, sich beständig parodisch zu allen früheren Werthen verhaltend, aus der Fülle heraus" (ebd., S. 313).

Der Nihilismus ist einfach nur die Folge der Glaubenskrise, das Stichwort *„Sinnlosigkeit"* (ebd.) hält nicht davon ab, eine *„höhere hellere Menschheit"* vorzustellen (ebd., S. 321), und das Problem ist, warum es diese Perspektive überhaupt geben muß, wenn sich *„Vollkommenmachen"* nicht lediglich ästhetisch denken läßt (ebd., S. 325 f.). Der *„Sklavenaufstand in der Moral"* kann nicht einfach in dem „schöpferischen" *„Ressentiment"* enden (ebd., S. 334). Die *„letzte Wünschbarkeit"* generell bleibt Phantasie (ebd., S. 345). Und die *„Starken der Zukunft"* sind nicht das Objekt einer Erziehung für die Zukunft (ebd., S. 424 ff.), gerade wenn die *Kritik* der Erziehung Geltung haben soll. Die Pointe hat Nietzsche nicht übersehen: *„Nichts ist kostspieliger als neue Anfänge"* (ebd., S. 461).

Den Beweis, daß der „höhere", der „Übermensch" irgend etwas besser macht, bleibt Nietzsche – zum Glück – schuldig. Er setzt einfach die „höhere Form des *Aristokratism"* und hofft, daß dadurch das *„Ausbeutung des Menschen"* aufhört (ebd., S. 463). Gründe gibt es nicht, zudem ist die historische Auflösung der Moral – Zwang als lange Dauer – wenig schlüssig. Nicht nur ist Moral mehr als Gewöhnung, auch bleibt offen, warum eine Erziehung ohne Moral die besseren Chancen haben soll. Was *„Entnatürlichung der Moral"* (ebd., S. 477)[81] genannt wird, muß voraussetzen, daß sich Natur mit Individualität vereinbaren läßt, Stärke (und Schwäche) vorausgesetzt. Aber die Unterscheidung ist reine Willkür, und daß der *„tugendhafte"* eo ipso der *„niedrige Mensch"* sein soll (ebd., S. 505), ist einfach nur die Folge der Entlarvung des „guten Menschen". Moral ist nur dann die *„höchste Abwerthung"* des Menschen, wenn man Nietzsches religiöses Problem teilt (ebd., S. 539). Allerdings stellt dieses Problem, nicht die Phantasien den Übermenschen oder die Historisierung der Moral, die klassische Pädagogik vor das Problem, in diesem Rahmen immer gedacht zu haben und nun mit der Alternative konfrontiert zu sein, nicht so sehr der Erziehung, wohl aber ihrer christlichen Voraussetzungen:

> „*Entweder* ist unser Weg das Werk und der Ausdruck (der modus) Gottes: dann muss sie *höchst vollkommen* sein ... – und man zweifelte nicht, was zur Vollkommenheit gehöre, zu wissen – dann kann das Böse, das Uebel nur *scheinbar* sein ... *oder* muss aus dem höchsten Zweck Gottes abgeleitet sein ...
> *Oder* unsere Welt ist unvollkommen, das Uebel und die Schuld sind real, sind determinirt, sind absolut ihrem Wesen inhärent; dann kann sie nicht die *wahre* Welt sein: dann ist Erkenntniss eben nur der Weg sie zu verneinen, dann ist sie eine Verirrung, welche als Verirrung erkannt werden kann" (ebd., S. 539).

Nietzsches philosophischer Versuch geht dahin, diesen Dualismus zu überwinden, er steht *deshalb* jenseits der (bisherigen) Klassiker der Pädagogik. Hinzukommt noch

[81] „Dass man die Handlung *abtrennt* vom Menschen: dass man den Hass oder die Verachtung gegen die 'Sünde' wendet; dass man glaubt, es gäbe Handlungen, welche an sich gut oder schlecht sind" (KSA 12, S. 477). Anzustreben wäre eine *„Gebiets-Verkleinerung der Moral"* (ebd.), aber Moral ist kein Terrain.

ein anderes, was Nietzsche unterscheidet, ihn abhebt, sind auch die Manier und der Stil der Reflexion. Sie stellt eine angestrengte Arbeit ohne die Sicherheiten der grossen Systeme dar, die sich griechische Tugenden erlaubt, Pathos, Rhetorik, Paradoxien und der entschiedene Sinn für das Tragische, ohne den keine Gelassenheit (Pose oder nicht) möglich wäre. Kein Klassiker der Pädagogik hat im Sinne der „Philosophie des Vormittags" gedacht. Bei Nietzsche stehen quälende Gedanken in keinem Gegensatz zur Eleganz der Darstellung, sie, die Ästhetik des Ausdrucks, erlaubt das Spiel abseits der *„Moral um der Moral willen"* (ebd., S. 572).

Man muß allerdings nicht glauben, daß die Kritik an der „immer wachsenden Herrschaft des Guten" (ebd., S. 581) mit einem pädagogischen Nihilismus verknüpft sein muß. Die Reflexion Nietzsches endet einfach nicht und umkreist sehr stereotype Themen, die nur durch Stil verfeinert werden, aber das impliziert nicht, daß Erziehung ein ähnlich riskantes Spiel mit dem Absurden ist. Die Idee der *„Lebenssteigerung"* (KSA 13, S. 40) bleibt vage, vor allem aber überwindet sie den Nihilismus nicht (ebd., S. 46 ff.). Auch wenn „wir keinen Gott *wiederfinden*, weder in der Geschichte, noch in der Natur, noch hinter der Natur" (ebd., S. 58), muß das keineswegs den Nihilismus stark machen, zu dem irgendeine Form des Vitalismus auch keine tröstende Alternative wäre. Gerade wenn man die christliche Schöpfungsmythologie in Frage stellt, weil ihre Tücken – Vollkommenheit auch des Bösen oder Unvollkommenheit auch des Guten – durchsichtig werden, dann muß daraus keine Betrugstheorie, keine Entlarvung der Erziehung als Schädigung der Jugend (ebd., S. 179) folgen. Nietzsche weiß, daß sich nicht die „Menschheit" als solche „zum Besseren; oder Stärkeren; oder Höheren" entwickeln kann, lediglich im Falle von Einzelnen könne ein *„höherer Typus"* entstehen (ebd., S. 191), aber auch das wäre eine pädagogische Teleologie (die im übrigen viele der „Klassiker" geteilt hätten).

Wenn diese Voraussetzung – Nietzsches Ästhetik des Genies – fehlt, ist *„Erziehung"* auch nicht einfach „ein System von Mitteln, um die Ausnahmen zu Gunsten der Regel zu ruiniren" (ebd., S. 484). Und der „gute Mensch" ist nicht lediglich ihre Fiktion[82] im „Kampfe gegen die *grossen Menschen*" (ebd., S. 485). Das Problem erwächst aus dem Begriff: „Erziehung" ist nicht Wirkung in *einer* Richtung, weder in eine gut-, noch in eine bösartige. Die Umwertung aber, die Nietzsche vornimmt, erlaubt nur eine Umkehrung, das Böse ist das Gute, aber immer in gleicher Intensität. Seine *„Theorie der Erschöpfung"* (ebd., S. 503 f.) hat Nietzsche leider nicht auf die Pädagogik angewandt.

[82] „Der 'gute Mensch' auf jeder Stufe der Civilisation der Ungefährliche und Nützliche zugleich: eine Art Mitte, der Ausdruck im gemeinen Bewusstsein davon, vor wem man sich nicht zu fürchten hat und wen man *trotzdem* nicht verachten darf..." (KSA 13, S. 485).

Bibliographie und Siglenverzeichnis

1. Siglen der verwendeten Nietzsche-Ausgaben

KSA = Friedrich Nietzsche: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden, hrsg. v. G. Colli u. M. Montinari. München, Berlin, New York 1980

GBr = Friedrich Nietzsches Gesammelte Briefe, 5 Bände, Berlin u. Leipzig 1900 ff.; Bd. 5 in 2 Halbbdn., hrsg. v. E. Förster-Nietzsche. Leipzig 1909

2. Literatur

Aviram, A.: Nietzsche as Educator? In: Journal of Philosophy of Education vol. 25, no. 2 (1991), S. 219-234.

Beyer, O.: Deutsche Schulwelt des 19. Jahrhunderts. Leipzig 1903.

Cooper, D. E.: Authenticity and Learning. Nietzsche's Educational Philosophy. London 1983

Gordon, H.: Nietzsche's Zarathustra as Educator. In: Journal of Philosophy of Education vol. 14 no. 2 (1980), S. 181-192

Gutzweiler, H.: Friedrich Nietzsches Lehrtätigkeit am Basler Paedagogium 1869-1876. In: Basler Zeitschift für Geschichte und Altertumskunde 60 (1951)

Heindl, J. B.: Galerie berühmter Pädagogen, verdienter Schulmänner, Jugend- und Volksschriftsteller und Componisten aus der Gegenwart in Biographien und biographischen Skizzen. München 1858

Hergang, K. G.: Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte, für Lehrer an Volksschulen und andern Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern. 2., durchges. Aufl. Bd. I/II. Grimma, Leipzig 1851

Hofer, Chr.: Maria Montessoris 'Antropologia pedagogica' – oder: die Erziehung als Hygiene der Menschheit. Eine historisch-kritische Studie über ein kaum rezipiertes Werk Maria Montessoris. Diplomarbeit Institut für Pädagogik/Universität Bern. Ms. 1994

Horneffer, E.: Nietzsche-Vorträge. Leipzig 1920

Janz, C. P.: Friedrich Nietzsche. Biographie. Bd. 1-3. München 1981

Jenkins, K.: The Dogma of Nietzsche's Zarathustra. In: Journal of Philosophy of Education 16, no. 2 (1982), S. 251-254

Kokemohr, R.: Friedrich Nietzsche (1844-1900). In: H. Scheuerl (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. II: Von Karl Marx bis Jean Piaget. München 1979, S. 34-45

Oelkers, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 3., vollst. durchgearb. u. erw. Aufl. Weinheim, München 1996

Oelkers, J.: Religion in pädagogischer Theorie. Ms. Bern 1996 (1996a)

Pannwitz, R.: Nietzsche-Philologie? In: Merkur 11 (1957), S. 1073-1087

Quetelet, A.: Sur l'homme et le développement de ses facultés, ou Essai de physique sociale. T I/II. Bruxelles 1836

Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. Autorisierte Neuausgabe. Leipzig [61-66]1925

Rosenow, E.: Nietzsche's Educational Dynamite. In: Educational Theory vol. 39, no. 4 (1989), S. 307-316

Saupe, E.: Deutsche Pädagogen der Neuzeit. Ein Beitrag zur Geschichte der Erziehungswissenschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Osterwieck/Harz [5/6]1927

Scheuerl, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. I/II. München 1978/1979

Schiffels, J.: Auswahl pädagogischer Klassiker. Ausführliche Inhaltsangabe pädagogischer Quellenschriften nebst vielen wörtlich angeführten Kernstellen. Paderborn 1905

Schwarz, F. H. C.: Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste. Bd. I/II. Leipzig 1813

Simmel, G.: Schopenhauer und Nietzsche. Ein Vortragszyklus. München, Leipzig [3]1923

Spir, A.: Denken und Wirklichkeit. Versuch einer Erneuerung der kritischen Philosophie. Leipzig [2]1877

Stewart, B.: Die Erhaltung der Energie. Leipzig 1875. (= Internationale wissenschaftliche Bibliothek, Bd. IX)

Vogt, J. G.: Die Kraft. Eine real-monistische Weltanschauung. Bd. I: Die Kontraktionsenergie, die letztursächliche einheitliche mechanische Wirkungsform des Weltsubstrates. Leipzig 1878

Wienstein, F.: Preussische Pädagogen der Neuzeit. Dreissig Charakterbilder als Beitrag zur Schulgeschichte. Arnsberg 1900

Winkel, R. (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen. Bd. 1. Düsseldorf 1984