

Dieter-Jürgen Löwisch

Der freie Geist – Nietzsches Umwertung der Bildung für die Suche nach einer zeitgemäßen Bildungsvorstellung

1. Bildungsverfall durch Zeitgeist-Dominanz

Das Thema Bildung beschäftigt die Philosophie und Pädagogik seit gut zweieinhalbtausend Jahren in wechselvoller Weise. Es ist bis heute – mit Unterbrechungen – ein zentrales Thema. Die gegenwärtige Diskussion spiegelt wider die Hilflosigkeit, Bildung auf dem Boden der Tradition in der Gegenwart für Zukunft konsenshaft erklären oder gar bestimmen zu können.

Wenn man die Geschichte dieses Begriffs und des mit ihm jeweils Gemeinten von der Antike bis heute betrachtet, muß man zu einem wenig hoffnungsvoll gestimmten Ergebnis kommen: Von Protagoras und der Sophisten „Karierebildung“ bis hin zu Wolfgang Klafkis „fundamental-demokratischer Bildung“ zeigt es sich, daß Bildung des Menschen immer mehr in Zusammenhang mit einem jeweils herrschenden Zeitgeist gebracht wurde, auch wenn dieser selbst widersprüchlich war. Es läßt sich aus der Geschichte ablesen, daß es in allen markanten Positionen zum Bildungsverständnis nie nur um den Menschen an sich ging, sondern immer zugleich auch fortschreitend um die allgemein herrschende und gewünschte philosophische, religiöse, politische, gesellschaftliche oder gesellschaftskritische Zeitgeisthaltung, trage sie nun die Bezeichnung Skepsis, Idealismus, Humanismus, Aufklärung, Geistmetaphysik, Kritik- und kritische Theorie, Demokratie oder Heilserwartung und Heilsgewißheit. Nur wenige Ausnahmen gestattet diese Einschätzung: so Rousseau mit seinem Verständnis negativer-natürlicher Erziehung und Bildung und Nietzsche mit seiner „großen Loslösung“ des „freien Geistes“.

Die Hinwendung des Bildungsdenkens zur Realität, die sowohl eine Absage an Religion, Metaphysik und Idealismus nach sich zog als auch Bildung vom Kopf auf die Füße stellen wollte, damit der Mensch sich realitätskonform in der Wirklichkeit fortbewegen könne, verlagerte die Abhängigkeit der Bildung letztlich von allem Philosophischen in eine solche von Nützlichkeiten allein. Bildung hat nach dieser Realismus- und Realitätswende zu sorgen für nützliche Träger der Gesellschaft mit den jeweils erwarteten Qualifikationen. Geistige, für die Haltung des Menschen notwendige Kulturgüter haben als selbst zu erarbeitende geistige Kulturgüter eine mehr randständige Bedeutung. Es geht in Bildung heute um die „Entwicklung“ aller nützlichen „Potentiale“ bei allen pädagogisch betreuten Mitgliedern der Gesellschaft im Dienste des Wohles der Allgemeinheit, es geht um die „Entwicklung von Kompetenzen“ als „Fähigkeiten“ und „Zuständigkeiten“, es geht um die Funktionalität der künftigen Erwachsenen, es geht darum, daß sie lernen, sich als Teil eines

„Gesamtsystems Gesellschaft“ unter den Erwartungen dieses Gesamtsystems zu verstehen, es geht um Lernen auf der Basis von „Chancengleichheit“, um Lernen für eine aktive Teilhabe an einer Abnehmergesellschaft. „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ ist als Bildungsziel für Schulen formuliert: Sich mit seinen Potentialen zu verwirklichen, d.h. seine Potentiale Wirklichkeit werden zu lassen unter dem Gedanken der Nützlichkeit in Verantwortung vor und für das Gesamtsystem Gesellschaft. Das heißt: Einpassen in und Anpassen an Subsysteme der Gesellschaft, vom Arbeitsplatz bis zur Freizeitgestaltung, von Interessenverbänden, Institutionen, Organisationen bis zu bildungspolitisch normierten und regulierten Subsystemen wie Schule und Hochschule und bis hin zum „Lebenkönnen“ in einer informationstechnologisch durchsetzten Gesellschaft. Dabei werden die tradierten geistigen Kulturgüter mit den Mitteln der Informationstechnik zu allseits konsumierbaren Medienerlebnissen eingeebnet. Das Ergebnis sowie den Prozeß dorthin hat Theodor W. Adorno (1972, S. 93-121) geißelt als „Halbbildung“, die der Todfeind von Bildung sei.

Bildung in Form von eingeebneter Bildung, Halbbildung in Form von „Bildungsverfall“ (Nietzsche) ist das Signum einer Erlebnisgesellschaft, einer Konsumgesellschaft und einer „human computerisierten Gesellschaft“, die Klaus Haefner jüngst zum Bildungsziel setzt (Haefner 1984). Dabei weist das Attribut „human“ bei weitem keine Verwandtschaft mehr mit dem traditionellen Bedeutungsfeld von Humanismus auf. Es heißt heute schlicht: Der Mensch ist verträglich zu machen mit einer imperialen Informationstechnik, er soll mit ihr umgehen und in ihr leben können. Die ihm seit der Aufklärung versprochenen „Autonomie“ und „Freiheit“ werden dabei letztlich nur noch dem gesellschaftlich nicht relevanten Privatbereich zugestanden. In Ralf Dahrendorfs „Homo sociologicus“ (1974, S. 42) war diese Entwicklung schon vorgezeichnet; seine „ärgerliche Tatsache der Gesellschaft“ hat sich – auch in ihrer Bedrohlichkeit für die Freiheit des Individuums – als mehr als nur ein Ärgernis erwiesen. Wenn man Haefners Bildungsverständnis und Adornos „Theorie der Halbbildung“ sich vergegenwärtigt, hat sich die Freiheit des Individuums in Abhängigkeit gebracht von einer menschliches Leben bestimmenden, Freiheit zu Restfreiheiten einschränkenden, Bildung degenerierenden und Bildung zur Systemstabilisierung nutzenden Bildungssicht: Der öffentliche, gesellschaftliche und politische Bereich wird immer mehr zum Bildungsauftrageber. Bildung wird in immer intensiverer Weise zum Vehikel für Auftraggeber-Interessen gesellschaftlicher, technischer, technologischer, wissenschaftlicher und politischer Art.

Bildung, im Dienste der gesellschaftlichen Bedarfsbefriedigung stehend, befördert und erzeugt Unfreiheit und Funktionalität der Menschen. Autonomie und Freiheit des Menschen sind für Bildung keine zentralen Aufgaben und Verpflichtungen mehr. „Halbbildung“ flicht durch Kulturgüter-Konsum die „Blütenbände“ um die „Ketten“, die dem Menschen angelegt werden¹, und der Mensch affirmiert sich aus „Feigheit und Faulheit“ und einer „Bequemlichkeit“ (Kant 1923a, S. 35) dieser Entwicklung. Dabei entwertet er sich als Mensch. Das Individuum als „Kraftzentrum des Wider-

¹ Vgl. J. J. Rousseaus Erste Preisschrift: Hat die Neubelebung der Wissenschaften und Künste dazu beigetragen, die Sitten zu läutern? (Rousseau 1967, S. 27).

stands“, wie es Adorno unter seinen Bildungsvorstellungen noch ansah, wirkt als Aufklärungsvorstellung vom Menschen „antiquiert“², unzeitgemäß und gegen die Gesamtgesellschaftsinteressen gerichtet (Haefner). Insofern geht und darf es für Haefner nicht gehen um eine „human alternative Gesellschaft“ (Haefner 1984, Kap. 2, S. 113 ff.), sondern allein um eine zeitgemäße Gesellschaft. Die gleiche Sichtweise einer zeitgemäßen Gesellschaft leitet Wolfgang Klafki, wenn er für Bildung verpflichtend macht eine durch Qualifikationen Schlüsselprobleme (wie Frieden, Umwelt, Gleichheit, informationstechnologische Grundbildung, Sexualität) bewältigende Weltgesellschaft³.

2. „Das Geheimnis aller Bildung“ gegen „das Afterbild der Erziehung“

Bildung hat sich vor ihrer verheerenden Realitätsanpassung traditionell dem Individuum verpflichtet gefühlt und sich ihm zugewandt. Ihr ging es, besonders angeregt durch die vernunftbezogene Aufklärungsphilosophie des 18. Jahrhunderts, um das Subjekt, das in dreifacher Weise selbständig, seiner Vernunftwesenexistenz entsprechend mündig, autonom und sich selbst bestimmend sein Leben gestalten und führen sollte: als Träger von moralischer Haltung, als Träger von umfassendem Wissen und als Individualität. Das Subjekt, das in Bildung einbezogen ist, sollte sich hiernach zum Herren seiner selbst, seines Wissenserwerbs und Wissens, seiner Entscheidungen und seiner Handlungen bilden. Herr seiner selbst: das heißt im Ideal, sich in seinem Denken und Handeln, in seinem Leben und seiner Lebensführung unabhängig zu halten von anderen Menschen, sich nicht bestimmen zu lassen in seinen Entscheidungen von Moralvorstellungen, die andere Menschen oder Institutionen als Werte und Normen vorgeben, sich freizuhalten von Allerweltskonventionen, distanziert zu leben von der Masse, nicht Mitläufer zu sein, auf sich gestellt zu leben, auch wenn dies um den Preis der Nicht-Akzeptanz durch Dritte geschieht, selbständig Regie über sein Leben zu führen, das kantische Selbstdenken und Selbsthandeln (Kant 1923b, S. 146 f.) sich zur Lebensmaxime zu setzen. Das Subjekt als Adressat von Bildungsbemühungen ist kein ausschließlich dienstbarer Geist für außer ihm liegende Interessen und Zwecke und es ist kein dienstbarer Geist für nicht von ihm selbst legitimierte Werte und Normen. Es ist vielmehr prinzipiell autonomer Geist. In seiner Autonomie bewährt das Subjekt das, was diese Autonomie erst möglich und denkbar macht: Es bewährt seine Freiheit, die aus seiner Vernunft als ein Vernunftregulativ resultiert. Kurz: ist das Subjekt prinzipiell kein dienstbarer Geist, so ist es andererseits prinzipiell ein „freier Geist“ (Nietzsche) oder ein „befreiter Geist“ (Cohn). Gemeint ist ein Geist, der – so bei Nietzsche – aufgrund der menschlichen Wertbestimmung, die auf dem Denken beruht⁴, und der Erklärung, daß „unsre Be-

² Vgl. Günter Anders: Die Antiquiertheit des Menschen (Anders 1983/1984).

³ Vgl. Klafki 1996 und 1990.

⁴ Nietzsche: *Menschliches, Allzumenschliches* (künftig als MA zitiert), I, 16 (SA 1, S. 458/459). Nietzsche wird, wo nichts anderes angegeben, zitiert nach der dreibändigen, von Karl Schlechta herausgegeben Werkausgabe, München (Hanser) 1966 (s. Siglenverzeichnis).

stimmung ... über uns (verfügt), auch wenn wir sie noch nicht kennen; es ist die Zukunft, die unserm Heute die Regel gibt“⁵, den Menschen als Individuum erscheinen läßt, „genötigt zu einer eigenen Gesetzgebung, zu eigenen Künsten und Listen der Selbst-Erhaltung, Selbst-Erhöhung, Selbst-Erlösung“⁶. Damit ist die Möglichkeit des freien Geistes, jedoch nicht seine Wirklichkeit, durch Denken unter Zukunftsbezug als nötigende Bestimmung in Form von Selbstgesetzgebung, Selbsterhaltung, Selbsterhöhung und Selbsterlösung gegeben. Damit ist ein freier Geist anzusehen als ein solcher, der sich selbst befreit von Ketten, die ihn in seinem Denken und Handeln binden und die ihn in gewünschte Formen der Gebundenheit bringen. Der, der Herr über sich selbst geworden ist⁷, der wahrhaftiger Regisseur seines Lebens geworden ist, spottet nicht lediglich seiner Ketten im Sinne des Lessingschen Gedankens: „Es sind nicht alle frei, die ihren Ketten spotten.“ Er läßt sich auch nicht versöhnen mit seinen Ketten, auch wenn entsprechend dem Rousseauschen Gedanken „Blütenbände“ um sie gewunden werden. Als wahrhaft freier Geist lebt er die Verantwortung für seine Freiheit: sie ist ihm höchstes Menschengut, ja Menschenrecht.

Was im 18. Jahrhundert für die Aufklärung in Deutschland Lessing bedeutete, bedeutet im 19. Jahrhundert für die Aufklärung Nietzsche. Lessing ging es in allen seinen „Kritiken“, „Rettungen“, theologischen Auseinandersetzungen und literarischen Visionen, besonders im „Nathan“, in „Ernst und Falk“ und in der „Erziehung des Menschengeschlechts“, um Freiheitsaufklärung und Emanzipation um des Menschen willen, der nicht zum „Vernünfteln“ geschaffen wurde, sondern zur Selbsterkenntnis und zum Handeln gemäß dieser Selbsterkenntnis. Dieses Freiheits- und Aufklärungsdenken hat für Lessing frei zu sein vom „Tumel der Empfindungen“ und hat damit eine „kalte Art des Denkens“ zu sein. Es soll dazu taugen, daß der Mensch dieses Denken in seine Lebensführung einbringt mit der Folge des Gefürchtetseins und einer gewollten Einsamkeit. Lessing war gefürchtet und war infolgedessen einsam: Er war kein hofierter Gelehrter und Literat: Er führte einsame Kämpfe, er stand in der Regel „allein gegen die Welt“.

Nietzsche geht es in seinem aphoristischen Denken um den Menschen, der sich in seinen diversen Bindungen, die andere an ihm und mit ihm vornehmen, um eine Übersteigerung seines Selbst, um Selbstübersteigerung und Selbstüberschreitung zu bemühen habe, damit er seine „Selbstverlorenheit“ (Fink 1992) rückgängig mache. Denn er hat sein Selbst verloren, indem er sich von Dritten gestalten läßt, statt sich in der Größe seines menschlichen Daseins selber zu gestalten. „Die Größe des Daseins wird“, so erklärt Eugen Fink (ebd., S. 55), „in jener Haltung des wagenden Entwurfs gesehen, in der versucherischen Existenz, welche die Freiheit von Gott, von Moral und von Metaphysik“ als fremdbestimmenden Bindungen „ausprobiert“. Es geht Nietzsche um den „wahren Ursinn“ des menschlichen Wesens. Und um hinter diesen „wahren Ursinn“ als lebensbestimmenden Ursinn kommen zu können, bedarf der Mensch für Nietzsche aufklärender Pädagogen, die ihm den Weg der Höherentwicklung – die „Selbst-Erhöhung“ – ermöglichen. Diese Pädagogen, die

⁵ Nietzsche: MA, Vorrede, 7 (SA 1, S. 443).

⁶ Nietzsche: *Jenseits von Gut und Böse* (JGB), 262 (SA 2, S. 736).

⁷ Nietzsche: MA, Vorrede, 6, SA 1, S. 442/443

für Nietzsche getragen werden von den Vorbereitern einer neuen Philosophie und neuer Philosophen, finden sich jedoch nicht in der herrschenden Kultur- und Bildungsdekadenz, sie werden nur fälschlich Erzieher genannt. Denen gegenüber aber muß es „wahre Erzieher“ geben.

„Deine wahren Erzieher und Bildner verraten dir, was der wahre Ursinn und Grundstoff deines Wesens ist, etwas durchaus Unerziehbares und Unbildbares, aber jedenfalls schwer Zugängliches, Gebundenes, Gelähmtes: deine Erzieher vermögen nichts zu sein als deine Befreier“⁸.

Damit sind wir mitten im Thema: Aufgegeben wird von Nietzsche der Gedanke und zugleich das Grundproblem Kants, wie sich „Freiheit bei dem Zwange kultivieren lasse“. Freiheit läßt sich für Nietzsche nicht durch Dritte – durch Pädagogen – kultivieren; insofern ist sie etwas Unerziehbares und Unbildbares. Nietzsche kritisiert die Bildungstradition, die von dem metaphysikverhafteten Gedanken getragen ist, Freiheit dem Menschen, der durch sie definiert ist, vermitteln zu wollen, Freiheit als grundlegenden Wert erkennen zu lassen und sie für das Handeln des Subjekts verpflichtend zu machen. Dennoch ist auch für Nietzsche Freiheit konstitutiv für ein wahres Menschentum: jedoch nicht als tradiertes Wert, der von Philosophen und Pädagogen verwaltet wird. Freiheit ist für Nietzsche die Kraft des Sich-Loslösen von Bindungen und Fesseln, die Kraft, die zur „großen Loslösung“⁹ führt. Sie ist eine bewegende Kraft, dem Menschen ursprünglich eigen, eine Kraft, die durch Erziehung und Bildung gehemmt und in Zaum gehalten wird. Insofern haben Nietzsches „wahre“ Pädagogen nichts zu sein als „Befreier“, als Helfer im Freisetzen und Freigeben. Denn „das ist das Geheimnis aller Bildung“, so fährt Nietzsche in den *Unzeitgemäßen Betrachtungen* fort,

„sie verleiht nicht künstliche Gliedmaßen, wächserne Nasen, bebrillte Augen – vielmehr ist das, was diese Gaben zu geben vermochte, nur das Afterbild der Erziehung. Sondern Befreiung ist sie, Wegräumung alles Unkrauts, Schuttwerks, Gewürms, das die zarten Keime der zarten Pflanzen antasten will, Ausströmung von Licht und Wärme, liebevolles Niederrauschen nächtlichen Regens, sie ist Nachahmung und Anbetung der Natur, wo diese mütterlich und barmherzig gesinnt ist, sie ist Vollendung der Natur, wenn sie ihren grausamen und unbarmherzigen Anfällen vorbeugt und sie zum Guten wendet, wenn sie über die Äußerungen ihrer stiefmütterlichen Gesinnung und ihres traurigen Unverstandes einen Schleier deckt“¹⁰.

Als Befreiung ist Bildung ein Geheimnis: Sie läßt sich nicht erkennen, nicht definieren. Bildung als Befreiung ist Wegbahnung und Gefährdungs-beseitigung, sie ist Akzeptanz der Naturkräfte gegen Krankheit für Gesundheit – für Nietzsche und sein Leben ganz wesentlich –, gegen Gesinnung und traurigen Unverstand für eine Überwindung von Gesinnung durch *befreiende* Akte und von Unverstand durch

⁸ Nietzsche: *Unzeitgemäße Betrachtungen* (UB), 3. Stück (SA 1, S. 290).

⁹ Nietzsche: MA, Vorrede, 3 (SA 1, S. 439).

¹⁰ Nietzsche: UB, 3. Stück (SA 1, S. 290).

geistigen Aufstand¹¹ mit dem Ziel, „sich zu finden, aus der Betäubung, in welcher man gewöhnlich wie in einer trüben Wolke webt, zu sich zu kommen“¹². Bildung als Geheimnis ist Befreiung – nicht Belehrung – des pädagogisch unverfügbaren Menschen zur Kompetenz des Zu-sich-Findens und Zu-sich-Kommens durch Loslösung von Gewohnheiten, vom Gewöhnlichen, vom Wohnen in Einbindungen und Gebundenem, vom Wohnen im Sicherheit gebenden Wissen. Vonnöten ist ein anzustrebender „Wille zum Nicht-Wissen, zum Ungewissen, zum Unwahren“ (KSA 5, S. 41), d.h. zum Gegenteil dessen, was gewöhnlich traditionsbedingt als wahr, als der Wahrheit entsprechend ausgegeben wird. Werden das Wissen, das Gewisse und das Wahre als Wert oder mit Wertigkeit versehen angesehen, so ist dieses als herkömmlich wertig Geltende einer Umwertung zuzuführen. Der als defizitär angesehene Wille zum Umgewerteten ist die von Nietzsche als nötig angesehene Haltung des Menschen, der nicht an Gewohnheiten und nicht an Gebundenheiten, damit nicht an Sicherheiten hängt. Jedoch: der Mensch, der an Gewohnheiten und Sicherheiten hängt ist der Regelgeist, der sich an den Erdboden als sicheres Fundament bindet. Es ist ein Geist, der sich nicht frei und nicht ungebunden-losgelöst „auf jene neue aufgeklärte Stufe des Bewußtseins, deren die Welt in einem Zeitalter bedarf, das Nietzsche als das Zeitalter der Erdregierung bezeichnet“, aufschwingt (Picht 1988, S. 42).

3. Der „gebundene Geist“ und der Verfall der Bildung

Der sich auf der alten gängigen und alltäglichen Stufe befindliche Geist, der den Menschen zu einem „couranten Menschen“¹³ macht, ist im Denken Nietzsches ein „gebundener Geist“. Dieser Geist denkt so, wie „man (es) von ihm aufgrund seiner Herkunft, Umgebung, seines Standes und Amtes oder aufgrund der herrschenden Zeitanichten erwartet“¹⁴. Er ist befangen im Herkömmlichen. Zur Charakteristik des gebundenen Geistes führt Nietzsche aus, daß er

„seine Stellung nicht aus Gründen ein(nimmt), sondern aus Gewöhnung, er ist zum Beispiel Christ, nicht weil er die Einsicht in die verschiedenen Religionen und die Wahl zwischen ihnen gehabt hätte ..., sondern er fand das Christentum ... vor und nahm ... (es) an ohne Gründe ... Später, als er Christ ... war, hat er vielleicht auch einige Gründe zugunsten seiner Gewöhnung ausfindig gemacht; man mag diese Gründe umwerfen, damit wirft man ihn in seiner ganzen Stellung nicht um“¹⁵.

Jede Enkulturation erzeugt kulturgebundene Gesinnungen, die nicht fragwürdig gemacht werden und die nicht in eine kritisch-vergleichende Abwägung mit anderen gebracht werden, die auch nicht auf ihre Gründe hin befragt werden – wie überhaupt

¹¹ Vgl. Eugen Fink: „Der freie Geist ist die Befreiung des Menschen zur Souveränität seines Lebens, seine Selbstbemächtigung“, – er „bedeutet den Aufstand der menschlichen Freiheit“ (Fink 1992, S. 58).

¹² Nietzsche: UB, 3. Stück (SA 1, S. 290).

¹³ Nietzsche: *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, 1. Vortrag (SA 3, S. 191).

¹⁴ Nietzsche: MA, I, 225 (SA 1, S. 584).

¹⁵ Nietzsche: MA, I (SA 1, S. 585/586).

das Fragen und das fragende Nachdenken zugunsten von Gewöhnungen für die Erzeugung des gebundenen Geistes irrelevant sind nach dem Motto „frag' nicht so viel, sondern tu!“ Die Folge ist eine feste, unerschütterliche Gesinnungs-Überzeugung, die dem Denken und Nachdenken abhold ist: sie beruht auf Glauben und Gewohnheit. „Angewöhnung geistiger Grundsätze ohne Gründe nennt man Glauben“¹⁶. „Die Menschen unterwerfen sich aus Gewohnheit allem, was Macht haben will“¹⁷. Gesinnungsüberzeugung und Autoritätshörigkeit aus Gewohnheit sind Charakteristika des gebundenen Geistes. Nietzsche weist eine Schuld für das Gebundene-Geist-Werden dem Individuum jedoch nicht zu: es gibt für ihn keine „selbstverschuldete Unmündigkeit“ im Sinne Kants. Denn der Mensch ist nicht als freies Vernunftwesen geboren, sondern allein zum Denken, auf dem „der Wert unseres Menschentums“ ruht¹⁸. Oder allgemein: Der Mensch ist geboren zum Geist, dem beide: Freiheit oder Gebundenheit, nicht angeboren sind, sondern sie werden erworben durch Einflußnahme Dritter auf seinen Geist. Damit unterscheidet Nietzsche sich auch von Rousseau, was Tilman Borsche indirekt anspricht, wenn er schreibt: „Die Freiheit (scil. des freien Geistes) ist ... nicht angeboren, nicht ursprünglich oder natürlich; sie muß durch Tapferkeit erworben werden“¹⁹: „Der freie Geist ist nicht ursprünglich frei, sondern 'befreiter Geist'“ (Borsche 1990, S. 56). Was den gebundenen Geist angeht, so ist dessen Erwerb daran gebunden (und das macht die gebundenen Geister schuldlos), daß gebundene Geister sich zur Aufgabe machen, andere von klein auf zu gebundenen Geistern zu machen, noch ehe sie in der Lage sind, ihren Geist, das Denken, nicht als durch Logik bestimmt und das Handeln nicht als durch Gerechtigkeit bestimmt anzusehen. Der Mensch ist bei Geburt kein logisches und gerechtes Wesen, der Mensch wird erst dazu gemacht durch die, die Logik und Gerechtigkeit als unbedingte Notwendigkeiten und Konventionen für menschliches Leben festgelegt haben und jeden Menschen darauf verpflichten. „Wir sind von vornherein unlogische und daher ungerechte Wesen“²⁰, d.h. nicht durch logisches Denken und den Wert der Gerechtigkeit determiniert. Daß wir dennoch uns als daran gebunden erleben und erfahren, daß wir uns als gebundene Geister vorfinden und einen solchen Geist erworben haben, das liegt an den Erziehern und Bildnern, die keine wahren Erzieher und Bildner als Befreier sind und die Bildung nicht als Befreiung begreifen. Es sind Erzieher und Bildner, die dienstbare Geister für herrschende Kulturtraditionen, -ansichten und Zeitansichten sind. Es sind Erzieher und Bildner, die den erkenntnisstarken und charakterfesten Menschen wollen, die die theoretische und praktische Vernunft des Menschen ausbilden wollen unter Vollkommenheitsvorstellungen, und damit für Nietzsche falsche Aufklärung betreiben, weil diese Aufteilung der Vernunft, die daraus resultierende Aufteilung des

¹⁶ Nietzsche: MA, 226 (SA 1, S. 586).

¹⁷ Nietzsche: MA, I, 260 (SA 1, S. 605).

¹⁸ Nietzsche: MA, I, 16 (SA 1, S. 459).

¹⁹ Borsche 1990, S. 58. Vgl. hierzu auch Karen Joisten: „Der Prozeß der Befreiung... ist gleichbedeutend mit dem Gewinn der Freiheit, die dem Menschen nicht ursprünglich zu eigen ist, sondern die in einem schweren Kampf allererst erworben werden muß“ (Joisten 1994, S. 252).

²⁰ Nietzsche: MA, I, 32 (SA 1, S. 471).

Menschen in einen denkenden und einen handelnden, in einen theoretischen und einen praktischen Menschen unter Abkoppelung von Leben nicht dem wahren Leben als Einheit von Vernunft und Leben entspricht. Und so erklärt Nietzsche den Erwerb des gebundenen Geistes:

„Die Gebundenheit der Ansichten, durch Gewöhnung zum Instinkt geworden, führt zu dem, was man Charakterstärke nennt. Wenn jemand aus wenigen, aber immer aus den gleichen Motiven handelt“,

– aus Gesinnungsabsichten gleichsam –

„so erlangen seine Handlungen eine große Energie; stehen diese Handlungen im Einklange mit den Grundsätzen der gebundenen Geister, so werden sie anerkannt und erzeugen nebenbei in dem, der sie tut, die Empfindung des guten Gewissens. Wenige Motive, energisches Handeln und gutes Gewissen machen das aus, was man Charakterstärke nennt. Dem Charakterstarken fehlt die Kenntnis der vielen Möglichkeiten und Richtungen des Handelns; sein Intellekt ist unfrei, gebunden ...“²¹.

Und dann spricht Nietzsche die dienstbaren Erzieher an:

„Die erziehende Umgebung will jeden Menschen unfrei machen, indem sie ihm die geringste Zahl von Möglichkeiten vor Augen stellt. Das Individuum wird von seinen Erziehern behandelt, als ob es zwar etwas Neues sei, aber eine *Wiederholung* werden solle“

– im Sinne der Nietzscheschen ständigen „Wiederkehr des Gleichen“. Der Mensch soll

„zu etwas Bekanntem, Dagewesenem gemacht werden. Einen guten Charakter nennt man an einem Kinde das Sichtbarwerden der Gebundenheit durch das Dagewesene; indem das Kind sich auf die Seite der gebundenen Geister stellt, bekundet es zuerst seinen erwachenden Gemeinsinn; auf der Grundlage dieses Gemeinsinnes aber wird es später seinem Staate oder Stande nützlich“²².

Dem Staat oder Stand nützlich werden durch Bildung, das ist für Nietzsche Dekadenz oder Verfall von Bildung als Mittel zur Fristung der Tagesnot von Staat oder Gesellschaft, zur Schaffung von nützlichen Idioten für Gesellschaft und Staat und zur Heranzüchtung einer qualitätslosen Masse. Die dazu tauglichen gebundenen Geister leben in der Form von Gewöhnung, Instinkt und unbegründetem Glauben: diese drei Formen geben dem Leben Sicherheiten und Gewißheiten als die Kehrseiten von Unfreiheit und sie nehmen ihm Wagnis und Risiko als die Kehrseiten von Freiheit. Dabei wird jeder gebundene Geist durch andere gebundene Geister beobachtet und kontrolliert. Die Freiheit zum und im Handeln wird durch Regeln und Konventionen, durch Lügen verhindert: Der gebundene Geist lebt im „Herden-Instinkt des Gehorsams“; Er lebt dabei ein risikounbelastetes Leben, ein Leben ohne Offenheit, ein Leben im Dunkel gleich Platons Höhle, während ihm auf der anderen Seite Helligkeit und Offenheit durch Vernunft als Aufklärungsgüter versprochen werden. Herkömmliches Erziehen und Bilden sind somit für Nietzsche Akte des Lügens und Belügens, sie sorgen dafür, daß „wir ... von Grund aus, von alters her –

²¹ Nietzsche: MA, I, 228 (SA 1, S. 587).

²² Nietzsche: MA, I, 228 (SA 1, S. 587).

ans Lügen gewöhnt“ sind²³. Das Lügen dient dem Menschen zur Konvention, zur umgeschriebenen Regel und zur Sicherheit. Die Menschen sind gebunden an den „Herden-Instinkt“, sie sind „Herdenmenschen“ und leben in einer „Herden-Wünschbarkeit“:

„Der Herdenmensch in Europa ... (gibt sich heute) das Ansehen, als sei er die einzig erlaubte Art Mensch, und verherrlicht seine Eigenschaften, vermöge derer er zahnverträglich und der Herde nützlich ist, als die eigentlich menschlichen Tugenden: also Gemeinsinn, Wohlwollen, Rücksicht, Fleiß, Mäßigkeit, Bescheidenheit, Nachsicht, Mitleiden“²⁴.

Es sind Tugenden, zu denen heute sogar Schlager in der Unterhaltungsmusik aufrufen. Europa als Geburtsstätte antiker und moderner Aufklärung ist für Nietzsche identisch mit der Geburtsstätte des Instinktes des „Herdentiers“ Mensch, das „mit allen Kräften“

„das allgemeine grüne Weide-Glück der Herde, mit Sicherheit, Ungefährlichkeit, Behagen, Erleichterung des Lebens für jedermann zu erreichen anstrebt“²⁵.

„Moral ist heute in Europa“, schreibt Nietzsche im Jahr 1885, was wohl im Jahr 1997 für Nietzsche mit Blick auf die Moral der Menschenrechte heißen könnte: in der Welt,

„Herdentier-Moral – also nur, wie wir die Dinge verstehen, eine Art von menschlicher Moral, neben der, vor der, nach der viele andere, vor allem höhere Moralen möglich sind oder sein sollten.“

So schreibt Nietzsche in Vorwegnahme des zeitgenössischen Pluralismus in Ethik und Moral. Heute „ist es dahin gekommen, daß wir selbst in den politischen und gesellschaftlichen“ – also auch pädagogischen – „Einrichtungen einen immer sichtbarerem Ausdruck dieser Moral finden: die demokratische Bewegung macht die Erbschaft der christlichen“²⁶. Demokratische Bewegung fordert auch eine demokratische Bildung. Hier an Wolfgangs Klafkis Verständnis von Bildung als „fundamental demokratische Bildung“ zu erinnern, liegt nahe: Demokratie als Maß der Bildung statt Mensch als Maß der Bildung oder statt Freigeist als Maß der Bildung: Das ist „dekadente Bildung“, das ist „Bildungsverfall“, am Ende des 19. Jahrhunderts ebenso wie am Ende des 20. Jahrhunderts.

4. Der „freie Geist“ als Bildungsaufgabe

Diese Diagnosen des Zeitgeistes und dessen Genese führen Nietzsche dazu, wie Karl Jaspers erklärt, sich ganz hineinzunehmen „in die verzehrende Sorge um das Menschsein und was aus dem Menschen werde“ (Jaspers 1996, S. 54). Methodi-

²³ Nietzsche: JGB, 192 (SA 2, S. 650).

²⁴ Nietzsche: JGB, 199 (SA 2, S. 655/656).

²⁵ Nietzsche: JGB, 44 (SA 2, S. 606).

²⁶ Nietzsche: JGB, 202 (SA 2, S. 659/660).

schen Ausdruck findet diese Sorge, verbunden mit dem Besorgen dessen, was sein soll, weil es sein kann, in Nietzsches Nihilismus. Nietzsche will einen neuen, wahrhaft menschlichen Geist schaffen, wofür das Alte erst einmal zerstört werden muß. Nietzsche wird Nihilist, doch nicht ein solcher, „der an nichts glaubt“, sondern ein solcher, „der nicht glaubt an das, was ist“, wie es zutreffend Albert Camus ausgesprochen hat (Camus 1996, S. 67). So bekümmert Nietzsche sich um einen konstruktiven Nihilismus, der sowohl Bruch und Zerstörung als auch Aufbau von Neuem auf dem Zerstörten sich zur Aufgabe setzt. „Warum ist die Heraufkunft des Nihilismus nunmehr notwendig?“, fragt Nietzsche und gibt als Antwort:

„Weil unsre bisherigen Werte es selbst sind, die in ihm ihre letzte Folgerung ziehen, weil der Nihilismus die zuende gedachte Logik unserer großen Werte und Ideale ist, weil wir den Nihilismus erst erleben müssen, um dahinter zu kommen, was eigentlich der Wert dieser 'Werte' war ... Wir haben, irgendwann, neue Werte nötig“²⁷.

Der Aufbau von Neuem ist für Nietzsche der Aufbau einer „neuen Philosophie“ und neuen Erziehung und Bildung, die dem Verfall des Menschen, der „Verkleinerung des Menschen zum vollkommenen Herdentiere“, der „Vermittelmäßigung“ und „Werterniedrigung“ des Menschen, der „Gesamt-Entwertung des Menschen“ Einhalt durch Aufklärung darüber bieten und etwas Neues entsprechend einer Vision Nietzsches aufbauen will. Sein ethisches Ziel ist es in diesem destruktiven und zugleich konstruktiven Vorgehen, „dem Menschen ... sein Leben gänzlich in die eigene Hand zu geben“ (Kissling 1992, S.367). Der diesem Ziel entsprechende Erziehungs- und Bildungsvorgang ist hart, ist an „Tapferkeit“ gebunden, ist an Wagnis und Risiko gekoppelt, daran, „auf den Versuch hin zu leben“ unter Verzicht auf Sicherheit und Erfolg, er ist Befreiungshilfe hin zur Selbstbefreiung des Edukanden. Dieser Bildungsvorgang ist der Versuch einer Befreiung des Geistes durch Umkehr und „Umwertung aller Werte“ unter einem praktizierten „Willen zur Macht“, der „einsam“ macht. Der Bildungsvorgang zielt auf die Befreiung zu einer radikalen, an der Wurzel der Aufklärung ansetzenden „aufgeklärten philosophischen Welt- und Menschenauffassung“ (ebd., S. 300). Befreit werden soll der gebundene Geist zur Selbstbefreiung, die ihrerseits abhängig ist vom Willen des Menschen zur Mächtigkeit, etwas machen zu können, nämlich: die Macht von Gewöhnung, Gewohnheit, Instinkt und Glauben zu wenden in die Macht des eigenen Willens, in die Mächtigkeit des „Ich will Herr werden über mein Leben“.

In mancher Weise liegt ein analoges Bildungsverständnis zu Platon vor, das hier von Nietzsche ausgebreitet wird. Wie bei Platon der Bildungsvorgang ein schmerzhafter war und nur unter Disziplinierung durch den Pädagogen zu einer Selbstdisziplinierung des aus der Höhle Heraus- und Hinaufgeführten führen konnte, so spricht Nietzsche von „schmerzlich zauberhaften Wandlungen, beherrscht und am Zügel geführt durch einen zähen Willen zur Gesundheit“²⁸ gegen die Krankheit, sprich gegen das, woran der Geist als gebundener Geist krankt. Fremd- und selbstdisziplinierende Erziehung und Bildung bezeichnet Nietzsche auch als Zucht. Gezüchtet werden soll der freie Geist, der anfangs auch als „Freigeist“ bezeichnet wird. Später

²⁷ Nietzsche: *Der Wille zur Macht*, Vorrede VIII, 2,11 (Krö IX, S. 411).

²⁸ Nietzsche: MA, Vorrede, 4 (SA 1, S. 441).

wird der Begriff „Freigeist“ jedoch von Nietzsche reserviert für die von ihm so genannte „Freigeisterei“ der Aufklärungszeit, die nicht identisch zu setzen sei mit dem freien Geist, den er durch Zucht herausgebildet sehen will aus dem gebundenen Geist als neue Bewußtseinsstufe, aus der sich der „Übermensch“ entwickeln kann und soll²⁹. Diese Zucht oder Disziplinierung ist an eine Höherentwicklung gebunden, an ein ständiges Höherhinauf. War es bei Platon der erzwungene Aufstieg aus der Höhle, ist es bei Nietzsche eine Sprossenleiter, die der sich befreiende Geist emporklettern soll:

„Vorwärts – Und damit Vorwärts auf der Bahn der Weisheit, guten Schritts, guten Vertrauens! Wie du auch bist, so diene dir selber als Quell der Erfahrung. Wirf das Mißvergnügen über dein Wesen ab, verzeihe dir dein eigenes Ich, denn in jedem Falle hast du an dir eine Leiter mit hundert Sprossen, auf welchen du zur Erkenntnis steigen kannst“³⁰.

Die freien Geister, zu denen Nietzsche sich selbst rechnet zusammen mit seinen fiktiven Gesprächspartnern, – denen er die Überlegungen zu *Menschliches, Allzumenschliches*“ widmet³¹ – erklären, auf diesen Sprossen der langen Leiter „selbst gegessen und gestiegen“ zu sein; es seien Stufen, „die wir selbst irgendwann gewesen sind! Hier ein Höher, ein Tiefer, ein Unter-uns, eine ungeheure lange Ordnung, eine Rangordnung, die wir *sehen*“³², durch Erfahrungen vor dem geistigen Auge sehen. Es ist Erlebtes: „die Versuche, Irrwege, Fehler, Täuschungen, Leidenschaften, ... Liebe und ... Hoffnung“ mit dem Ergebnis, im „Ziel ohne Rest aufzugehen“³³. Es sind gemäß Nietzsches Bildungsverständnis Stufen der Befreiung. Ist die höchste Stufe erreicht, dann „ist eine rückläufige Bewegung nötig“, ohne die man sich „der besten Ergebnisse der bisherigen Menschheit berauben würde“³⁴.

Die besten Ergebnisse stellen sich dar in der Losgelöstheit von Aberglauben und Religion aus Gewohnheit, von deren Ansprüchen und den durch sie erzeugten Ängsten, von Metaphysik, d. h. von Werten und ethischen Prinzipien als Sollens-Ansprüchen, die das Herr-seiner-selbst-Sein verhindern. Die besten Ergebnisse stellen sich aber erst dann ein, wenn sie aus dem Bewußtgewordensein zurückgelenkt werden in die Zeit, in die Wirklichkeit, um dort gelebt zu werden.

Nietzsches befreiende Bildung verlangt auf der Folie des Nihilismus Zerstörung und Neuaufbau, Loslösung und neue Bindung, denn – so Camus' Erklärung –: „Der freie Geist liebt, was notwendig ist“, er findet „seine wahre Mündigkeit nur ... in der Übernahme neuer Pflichten“, denn „ohne Gesetz keine Freiheit“ für Nietzsche (Camus 1996, S. 68 f.).

²⁹ Auch differenziert Nietzsche zwischen freiem Geist und Freidenker: „Wir (scil. freien Geister) sind etwas anderes als ... 'Freidenker' und wie alle diesen braven Führsprecher der 'modernen Ideen' sich zu benennen lieben“ (JGB, 44; SA 2, S. 607).

³⁰ Nietzsche: MA, I, 292 (SA 1, S. 623).

³¹ Nietzsche: MA, Vorrede, 2 (SA 1, S. 438).

³² Nietzsche: MA, Vorrede, 7 (SA 1, S. 444).

³³ Nietzsche: MA, I, 292 (SA 1, S. 624).

³⁴ Nietzsche: MA, I, 20 (SA 1, S. 462).

„Der freie Geist wird Werte zerstören, die Illusionen aufdecken, auf denen sie beruhen, das Feilschen, das ihnen zugrundeliegt, und das Verbrechen, das sie begehen, indem sie die klarsichtige Vernunft an ihrer Aufgabe hindern; den passiven Nihilismus umwandeln in einen aktiven“ (ebd., S. 67).

Mit anderen Worten: die gedankliche Loslösung umwandeln in eine tätige, „über die letzte Sprosse der Leiter wohl hinausschauen, aber nicht auf ihr stehen wollen“, sondern sich zurück zu bewegen³⁵. Für den freien Geist heißt das: aufklärende Befreiung quasi als der „wahre Erzieher und Bildner“ betreiben zu können unter einem Risiko- und Scheiternsvorbehalt, was der Freiheit im Handeln grundsätzlich zukommt. Die freien Geister sind, wie Nietzsche im *Antichrist* erklärt, selbst eine „Umwertung aller Werte“, eine leibhafte Kriegs- und Siegserklärung an alle alten Begriffe von „wahr“ und „unwahr“³⁶. Sie können dies sein, weil in ihnen

„eine Aufgabe leibhaft werden und 'zur Welt kommen' will. Die heimliche Gewalt und Notwendigkeit dieser Aufgabe wird unter und in seinen einzelnen Schicksalen walten gleich einer unbewußten Schwangerschaft, – lange, bevor er (der freie Geist) diese Aufgabe selber ins Auge gefaßt hat und ihren Namen weiß“³⁷.

Von Natur aus (Schwangerschaftsanalogie) ist der Mensch bestimmt zur Freiheit des Geistes, der immer auch als Geisteshaltung ein Geist für Handeln und zum Handeln ist. Sowie er in die Hände der Menschen und damit der von ihnen getragenen und tradierten Kultur und Kulturgeschichte kommt, wird er durch die erziehenden Umgebungen zum gebundenen Geist. Die Befreiung oder „große Loslösung“ führt dahin, daß „der freie Geist... sich wieder dem Leben (nähert)“ – seiner Bestimmung also –³⁸, daß er die Kraft erfährt, „sich neue und eigne Augen zu schaffen“, also nicht unter fremden Ansichten lebt, die von der Tradition bestimmt sind, „und immer wieder neue und noch eignere (Augen)“, was besagt, daß der Prozeß der Selbstbemächtigung, der Selbstgestaltung und Selbstgesetzgebung als Forderung an den menschlichen Geist, an die Person³⁹, ein permanenter Prozeß ist, in dem die Nötigung zu einer eigenen Gesetzgebung immer deutlicher und schmerzhaft spürbarer wird⁴⁰.

„Das Individuum steht da, genötigt zu einer eigenen Gesetzgebung, zu eigenen Künsten und Listen der Selbst-Erhaltung, Selbst-Erhöhung, Selbst-Erlösung. Lauter neue Wozus, lauter neue Womits, keine gemeinsamen Formeln mehr, Mißverständnisse

³⁵ Nietzsche: MA, I, 20 (SA 1, S. 462).

³⁶ Nietzsche: *Der Antichrist*, 13 (SA 2, S. 1173).

³⁷ Nietzsche: MA, Vorrede, 7 (SA 1, S. 443).

³⁸ Nietzsche: MA, Vorrede, 5 (SA 1, S. 441).

³⁹ „Nietzsche hat den Personalismus zu einem objektiven Ideal gemacht und ihn damit von dem eigentlichen Egoismus, der immer auf das Subjekt zurücksieht, aufs entschiedenste abgetrennt. Der Egoismus will etwas haben, der Personalismus will etwas sein“ (Simmel 1990, S. 316).

⁴⁰ Die Nähe zu Kant, der von Nietzsche als Figur der Dekadenz gewertet wird, ist nicht zu leugnen: „Immer wieder findet sich bei Nietzsche die Kantische Idee der Selbstgesetzgebung bzw. eigener Gesetzgebung als Vehikel der Selbstbestimmung formuliert und diskutiert“ (Himmelmann 1996, S. 155).

und Mißachtung miteinander im Bunde, der Verfall, Verderb, und die höchsten Begierden schauerlich verknötet ...⁴¹

Es ist ein Zustand, von dem gesagt werden kann: Das Individuum als freier Geist wagt sich, riskiert sich, hat festen Grund aufgegeben, hat Gebundenheiten aufgegeben und damit Sicherheiten preisgegeben, ist zu einem Experimentiergeist geworden mit Liebe zu Unsicherheit und mit Risikofreude, ist ganz bei sich und auf sich gestellt, ist – einsam. Dem freien Geist muß genügen der von ihm angestrebte und gelebte

„wünschenswerte Zustand, jenes freie, furchtlose Schweben über Menschen, Sitten, Gesetzen und den herkömmlichen Schätzungen der Dinge“⁴²

Das Leben von Menschen im Stande des freien Geistes ist gelebtes Wagnis und Risiko, gelebtes Scheiternkönnen. Von daher nehmen die Scheu vor einer solchen Existenz und der Wunsch zur bergenden Herdentier-Mentalität statt geistiger Offenheit bis heute kein Wunder. Doch der freie Geist hat aufgrund seiner Stärke⁴³ das Vorrecht dazu, auf den Versuch hin zu leben, weil er sich zu seiner Bestimmung bekannt hat, zur Selbstbestimmung und Zucht der Herzen bestimmt hat, und weil er weiß, daß er *sich* in diesem Zustand bewahrt: „Man muß wissen, *sich zu bewahren*: stärkste Probe der Unabhängigkeit“⁴⁴. Es ist das „Meisterschaftsvorrecht des freien Geistes“, das heißt auch, das Vorrecht, als „sehr freier Geist“⁴⁵ zu den neuen Philosophen zu gehören. Der „sehr freie Geist“ als der des neuen Philosophierens fähige Geist ist

„der Philosoph, wie *wir* ihn verstehen, wir freien Geister –, als der Mensch der umfanglichsten Verantwortung, der das Gewissen für die Gesamt-Entwicklung des Menschen hat“⁴⁶

Insofern baut auf der Stärke und Entschiedenheit des „bloß freien Geistes“ die Verantwortung des „sehr freien Geistes“ auf, der über allem Menschlichen mit dessen Kontingenzen, Gefährdungen und Ängsten mit übermenschlicher Furchtlosigkeit und mit Liebe zum Experimentieren als „Mensch der Zukunft“ schwebt und dabei ausgestattet ist mit dem „Willen zur Macht“, „der den Antrieb des Menschen umschreibt“ (Kissling: 1992, S. 375). Es ist der Wille zur Mächtigkeit und Stärke eines Führers, der „den Willen von Jahrtausenden auf *neue* Bahnen zwingt“. Der „sehr freie Geist“, der „starke Geist (esprit fort)“ ist der Genius, ist der Übermensch, den zu erzeugen, zu züchten vorbereitende Aufgabe der freien Geister ist⁴⁷. Insofern sind

⁴¹ Nietzsche: JGB, 262 (SA 2, S. 736).

⁴² Nietzsche: MA, I, 34 (SA 1, S. 473).

⁴³ „Es ist die Sache der Wenigsten, unabhängig zu sein – es ist ein Vorrecht der Starken. Und wer es versucht, auch mit dem besten Rechte dazu, aber ohne es zu *müssen*, beweist damit, daß er wahrscheinlich nicht nur stark, sondern bis zur Ausgelassenheit verwegene ist“; Nietzsche: JGB, 29 (SA 2, S. 594).

⁴⁴ Nietzsche: JGB, 41 (SA 2, S. 604).

⁴⁵ Nietzsche: JGB, 44, (SA 2, S. 605).

⁴⁶ Nietzsche: JGB, 61 (SA 2, S. 621).

⁴⁷ Nietzsche: MA, I, 230 (SA 1, S. 588).

die freien Geister, die durch Bildung als Befreiung zur Selbstbefreiung erzeugt werden müssen, „Herolde und Vorläufer“ der sehr freien Geister. Sie sind das Bindeglied zwischen gebundenen Geistern und sehr freien, starken Geistern⁴⁸; sie sind deren notwendige Vorstufe. Die freien Geister sind die Wegbereiter des Übermenschen⁴⁹.

Gemessen an den gebundenen Geistern empfindet sich der freie Geist als „schwach“⁵⁰. Denn er hat keinen festen Halt als Rückversicherung: er muß suchen, er muß versuchen, er muß umwerten und für sich allein neu werten, er darf sich auf Rückmeldungen von anderen nicht verlassen, er ist auf den unaufhörlichen Weg zu seinem eigenen Herr-über-sich-selbst-Sein ganz auf sich gestellt und trägt dabei das ganze Gewicht der Verantwortlichkeit für das von ihm Angestrebte: in und mit seiner Person nämlich ein neues Menschentum entwickeln zu helfen. Die Tugend, an der sich der freie Geist in diesen Bewältigungssituationen orientiert, ist „Redlichkeit“. Redlichkeit ist für Nietzsche die einzige Tugend, von der durch die große Loslösung nicht loszukommen ist. Es ist die Tugend, an der

„wir freien Geister ... mit aller Bosheit und Liebe arbeiten und nicht müde werden, uns in *unsrer* Tugend, die allein übrig blieb, zu 'vervollkommen'“⁵¹.

Zu dieser Redlichkeit des freien Geistes gehört auch das strikte Festhalten an der Radikalität des Denkens und Lebens. In ihr zeigt sich, wie es Heinz Heimsoeth zutreffend formuliert, der Ausdruck

„eines höchst persönlichen und existentiellen Ethos, das zugleich das Pathos einer philosophischen Aufgabe von großem Ernste und Gewicht sein wollte: Durchdringen, in der Selbstvertiefung des je Einzelnen, zur unverstellten Wahrheit des Lebensinnes,

⁴⁸ Nietzsche: JGB, 44 (SA 2, S. 606).

⁴⁹ Der „Übermensch“ Nietzsches ist wohl kein „übermenschliches Wesen“, wie Alois Riehl (1991, S. 19) es meint. Es ist der in Höchstpotenz gebrachte freie Mensch, der nach der Distanzierung zu allem Fremdbestimmenden Herr seiner selbst geworden ist, radikal selbstgesetzgebend und damit Menscheneigentümlichkeit unangefochten lebend. Er ist das Konstrukt eines Menschen, der über den meisten anderen steht, die im Handhaben ihrer Freiheit aus dem Kompromißlerischen nicht herauskommen können oder wollen, insofern er keinerlei Kompromisse duldet. Er sieht Wagnis, Risiko und Unsicherheit furchtlos als sein Leben bestimmend an, er ist hart gegen sich und kein destruktiver Nihilist mit einem Willen zum Nein. Der Übermensch ist als Konstrukt Möglichkeitsbedingung von wahren Menschentum, er ist „Ideal“, wie Riehl richtig sagt, ein ideales Regulativ, dem es sich für die freien Geister anzunähern gilt. Insofern ist er auch ideales Regulativ für Bildung. Da Nietzsche aber nicht teleologisch, sondern entwicklungsbezogen denkt, ist der Übermensch mit seinem über das menschliche Maß, dem auch die experimentierenden freien Geister noch anhängen, hinaus-schießenden Kräften, auch kein erreichbarer menschlicher Endzustand. Er ist Regulativ. Als ideales Regulativ hat er geistige intellektuelle Führungsbedeutung; er ist kein Führer „aus Fleisch und Blut“ – auch Zarathustra ist eine fiktive Gestalt. Eugen Fink trifft exakt ins Schwarze, wenn er „das Über-Menschliche als eine verborgene Dimension seines (des Menschen) eigenen Wesens“ erklärt; Fink 1992, S. 55.

⁵⁰ Nietzsche: MA, I, 230 (SA 1, S. 588).

⁵¹ Nietzsche: JGB, 227 (SA 2, S. 690).

der Daseinsaufgabe des Menschen, in einem 'versuchenden', experimentierenden Durchdenken, welches nichts im inneren Erleben und Meinen unbezweifelt, ungeprüft und unerprobt lassen darf, auch das Gewohnteste und Verehrteste, auch das durch große Menschen wie Erwiesene und das im eigenen Hochgefühl Erlebte nicht" (Heimsoeth 1955, S. 16 f.).

5. Die Alternative: Bildungsverfall oder: Zurück zu Nietzsche

„Zur Bildung geboren und zur Unbildung erzogen“ – so bewertet Nietzsche das Erlebnis der Bildungspraxis des ausgehenden 19. Jahrhunderts: Bildung erzeuge einen „entarteten Bildungsmenschen“⁵². Seitdem sind 125 Jahre vergangen, aber Nietzsches vehemente Bildungskritik hat nichts von ihrer Bedeutung und Aktualität verloren. Die eingangs dargestellte Situation um das gegenwärtige Bildungsverständnis mitsamt ihrer Einschätzung läßt deutlich werden, daß sich Bildung pragmatistisch bis zur Selbstaufgabe mit Zeitgeistinteressen eingelassen hat und diese Interessen zugunsten ihrer Träger – seien es Technik und Technologie, sei es Ökonomie, seien es Politik und Gesellschaftspolitik – für die Allgemeinheit verbindlich zu machen sich zur Aufgabe gesetzt hat. Das Individuum zu versöhnen mit dem Zeitgeist, es zum Funktionär des Zeitgeistes zu machen und das Individuum unter die Zucht des Zeitgeistes zu bringen, ist gängiges Bildungsverständnis. Nur: es ist gängig, aber nicht notwendig. Es gibt keine stichhaltigen Gründe dafür, die Tradition des Bildungsdenkens, die über zweitausend Jahre alt ist, als irrig zu erweisen und aus der Gegenwart zu eskamotieren, gleich einem Zaubertrick verschwinden zu lassen. Dies gilt auch trotz der Feststellung, daß es in der Tradition in der Regel in Bildung nie nur um den Menschen an sich ging, sondern immer auch um Zeitgeistverankerung, aber eben „immer auch“. Das bedeutet auf der anderen Seite, daß es immer auch – und oftmals zentral – um den Menschen ging: um das Individuum, um das Subjekt oder um die Person.

Gegenwärtiges Bildungsdenken hat unleugbar den Menschen als Maß der Bildung verabschiedet. Und das in Erziehungswissenschaft ebenso wie in Bildungspolitik, Bildungsplanung, Bildungsorganisation, Bildungsökonomie etc. Das im Rahmen von Bildung betriebene gesellschafts- und leistungsstabilisierende Anpassen und Einpassen der Menschen in Funktionen, in Rollen, in Strukturen findet statt unter dem Gedanken der Austauschbarkeit der Inhaber derartiger Funktionen, Rollen, Strukturen. Damit wird eine höchstmögliche Funktionalität der Gesellschaft, ihrer Institutionen und Organisationen erzeugt. Und es wird über Bildung „gezüchtet“ eine ebensolche Funktionalität der jeweiligen Gesellschaftsmitglieder. „Gleichheit“ als Zauberwort soll diesem Vorgehen eine wertige Aura und Würdigkeit verleihen, obwohl es sich lediglich um formale Gleichheit handelt. Formale Gleichheit soll herrschen: Formale Gleichheit durch allseitige Funktionalität; Funktionalität durch allseitige formale Gleichheit. Alles, was diese Formel sprengt, wird denunziert und durch Mißachtung an den Rand gedrängt und um seine faktische Geltung gebracht. Die Administration

⁵² Nietzsche: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Fünfter Vortrag (23. März 1872); SA 3, S. 258

der Bildung sorgt ebenso wie die ausufernde Gesetzes- und Verordnungsmaterie und wie funktionalistisches und strukturalistisches Denken für die Beschneidung der Menschen in ihrer Individualität und in ihrem Wunsch nach Authentizität. Zwischenmenschliches Handeln – von der Liebe bis zur Kommunikation – wird zu „Austauschbeziehungen“ nach dem Motto „do ut des“ zwischen austauschbaren singulären Wesen ohne Eigenschaften erklärt. Gewollte Mittelmäßigkeit entsteht. Das Mittelmaß wird zum Maß der Bildung. Profillosigkeit ist das Zeichen der Zeit. Profilhaftigkeit, sollte sie sich in Handlungsfeldern zeigen oder sollte sie bei Individuen vorgefunden werden, wird stigmatisiert. Es gibt political correctness, aber wenig politisches Bewußtsein; es gibt rechtmäßiges Verhalten, aber wenig Rechtsbewußtsein –, es gibt zeitgeistgemäßes Verhalten, aber wenig Geisteshaltung; es gibt normengemäßes Verhalten, aber wenig moralisches Bewußtsein. Die Singularisierung der Menschen macht diese zu willfährigen Funktionären unter Interessen, die von ihnen nicht nachgedacht zu werden brauchen, auch nicht nachgedacht werden sollen. Das Wagnis und das Risiko, ein personal zu verantwortendes Profil zu haben, werden aufgegeben, um im Mittelmaß nicht aufzufallen und aus ihm nicht herauszufallen. Das allseits erwartete und gelebte Mittelmaß, das, was das Heideggerische „anonyme Man“ ausdrückt, gibt eine Sicherheit der Geborgenheit im Konventionellen.

Für den, der sich einer solchen – wenn auch holzschnittartigen, so doch dadurch nicht weniger zutreffenden – Zeit-, Kultur- und Lebensweltdiagnose nicht entzieht, entsteht die Aufgabe, das preisgegebene Maß der Bildung – das Individuum oder den Menschen – wieder in seine Rechte und Ansprüche einzusetzen. Einmal aus prinzipiellen Gründen der Wahrung der Menschenrechte heraus, dann aus Gründen der Menschenwürde, drittens aus einem Personbewußtsein und viertens aus einem Kulturbewußtsein heraus. Für die Zukunft werden Menschenbildung (als Bildung des Menschen) wie auch Menschenführung (als Führung der Menschen unter Achtung ihrer kulturellen Eigenarten) zentrale Bildungsaufgaben werden. Kultur und Gesellschaft sind zudem in einer Zeit erheblicher politischer Wandlungen in Europa auf sich ihrer selbst bewußte Individuen angewiesen, um zu verhindern, daß Mensch, Kultur und Gesellschaft zu reinen politischen Verwaltungsobjekten degenerieren, als welche sie heute für die Durchsetzung politischer Interessen von ihren politischen und wirtschaftlichen Führern angesehen und behandelt werden. Die sich ihrer selbst bewußten Individuen haben in der Lage zu sein, selbstverantwortlich und unter Selbstgesetzgebung mit hohem Kompetenzbewußtsein den Zeitgeist menschenfreundlich zu steuern.

Menschenfreundlich heißt: in Achtung vor der Werthaftigkeit der Menschen als höchstem Kulturgut. Ins Blickfeld rückt Nietzsches „freier Geist“.

Das Mißverständnis der Aufklärung mit dem eingetretenen intellektuellen Substanzverlust von Bildung (Halbbildung, Bildungsverfall) kann nur korrigiert werden durch eine radikale Umkehr, durch eine „Umwertung“ gegenwärtig feilgebotener entwerteter Werte, durch ein Sich-loslösen-Können vom Gängigen und Herkömmlichen, von Nivellierung, von Gleichmacherei durch Profilverzicht, vom Mittelmaß und der Mittelmäßigkeit, von der Durchschnittlichkeit. Eine Rückbesinnung auf Nietzsches Projekt der Erzeugung freier Geister und eine Wiederbelebung des konstruktiven

Nihilismus von Nietzsche für bildungsbezogene Überlegungen erscheinen in ihrer Radikalität in besonderer Weise angezeigt.

Nietzsche ist nicht nur als ein Klassiker des pädagogischen Denkens, speziell des Bildungsdenkens in Erinnerung zu behalten. Nietzsches radikales, umwerfendes Denken und sein gedanklicher Einsatz für eine Befreiung zur Selbstbefreiung des Menschen scheinen in der Gegenwartsdiskussion der bildungstheoretischen Bemühungen allein fähig zu sein, ein Neubedenken und eine Neubesinnung zu erzeugen⁵³. Nietzsches Aufruf zur Befreiung des freien Geistes aus dem Stande des gebundenen Geistes als Bildungsauftrag ist heute noch drängender für das Bildungsdenken als am Ende des 19. Jahrhunderts. Die gegenwärtige bildungstheoretische Diskussion täte gut daran, sich von Nietzsches „freiem Geist“ anregen und leiten zu lassen. Und das in der vollen Radikalität, mit der Nietzsche als freier Geist für freie Geister auftritt: Radikalität ist eine „heilsame“ Eigenschaft des Denkens: das Durchdringen bis zu den Wurzeln, aus denen heraus Infragegestelltes sich erklären läßt und sich neue, ungehörte und unerhörte und zutiefst Selbstverständlichkeiten irritierende Wege finden und beschreiten lassen. Also: Zurück zu Nietzsche!

Bibliographie und Siglenverzeichnis

1. Siglen der verwendeten Nietzsche-Ausgaben und -Werke

Krö = Friedrich Nietzsche: Sämtliche Werke in 12 Bänden. Mit e. Nachwort hrsg. v. Alfred Baumler. (Nachdruck der Kröner-Dünndruck-Gesamtausgabe Leipzig¹1930) Stuttgart²1964 f.

KSA = Friedrich Nietzsche: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden, hrsg. v. G. Colli u. M. Montinari. 2., durchges. Aufl., München, Berlin, New York 1988

SA = Friedrich Nietzsche, Werke in drei Bänden, hrsg. v. Karl Schlechta. München o.J. (1954 ff.)

JGB = Jenseits von Gut und Böse

MA = Menschliches, Allzumenschliches

UB = Unzeitgemäße Betrachtungen

2. Literatur

Adorno, Th. W.: Theorie der Halbbildung. Gesammelte Schriften, Bd. 8, Frankfurt/M. 1972

⁵³ „Es gibt gar keinen strengeren Richter gegenüber allem Anarchistischen, Zuchtlosen, Weichlichen, als Nietzsche ist; alle Dekadenz, der die Gegenwart verfallen sei, sieht er ja gerade darin, daß die Strenge gegen sich wie gegen andere, die harte Zucht, die Ehrfurcht und Autorität, vor der Gleichmacherei, vor dem unvornehmen Streben nach dem Glück aller verschwunden sei“ (Simmel 1990, S. 315).

- Anders, G.: Die Antiquiertheit des Menschen. Bd. 1, München⁶1983, Bd. 2, München³1984
- Borsche, T.: Fröhliche Wissenschaft freier Geister – eine Philosophie der Zukunft. In: Nietzsches Begriff der Philosophie, hrsg. v. M. Djuric. Würzburg 1990
- Braun, E.: Nietzsches Konzept von der Selbstkonstitution des Menschen. In: Friedrich Nietzsche: Die Selbstkonstitution des Menschen, hrsg. v. E. Braun (Schöningsh Sammlung pädagogischer Schriften) Paderborn 1981
- Brezinka, W.: Nietzsches Lehre von den notwendigen Illusionen. In: Neue Zeitschrift für systematische Theologie und Religionsphilosophie 31 (1989), S. 288-307
- Camus, A.: Nietzsche und der Nihilismus. In: Nietzsche, hrsg. v. J. Salaquarda. Darmstadt²1996
- Cohn, J.: Die Philosophie im Zeitalter des Spezialismus. Leipzig 1925
- Dahrendorf, R.: Homo Sociologicus. Opladen¹⁴1974
- Ewertowski, R.: Das Außer-moralische. Friedrich Nietzsche, Simone Weil, Heinrich von Kleist, Franz Kafka. Heidelberg 1994
- Fink, E.: Nietzsches Philosophie. Stuttgart, Berlin, Köln⁶1992
- Gamm, H. J.: Standhalten im Dasein. Friedrich Nietzsches Botschaft für die Gegenwart. München, Leipzig 1993
- Gerhardt, V.: Friedrich Nietzsche. München 1992
- Haefner, Kl.: Mensch und Computer im Jahre 2000. Ökonomie und Politik für eine human computerisierte Gesellschaft. Basel, Boston, Stuttgart 1984
- Heimsoeth, H.: Metaphysische Voraussetzungen und Antriebe in Nietzsches „Immoralismus“. Wiesbaden 1955.
- Himmelman, B.: Freiheit und Selbstbestimmung. Zu Nietzsches Philosophie der Subjektivität. Freiburg, München 1996
- Jaspers, K.: Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens. Berlin⁴1974
- Jaspers, K.: Nietzsches Bedeutung in der Philosophie. In: Nietzsche, hrsg. v. J. Salaquarda. Darmstadt²1996
- Joisten, K.: Die Überwindung der Anthropozentrität durch Friedrich Nietzsche. Würzburg 1994
- Kant, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: I. Kant, Gesammelte Schriften, hrsg. v. d. Kgl. Preuß. Akademie d. Wiss., Abt. 1, Bd. 8 (Akademie-Ausgabe). Berlin²1923 (1923a)
- Kant, I.: Was heißt: Sich im Denken orientieren? In: I. Kant, Gesammelte Schriften, hrsg. v. d. Kgl. Preuß. Akademie d. Wiss., Abt. 1, Bd. 8 (Akademie-Ausgabe). Berlin²1923 (1923b)
- Kaufmann, W.: Nietzsche: Philosoph – Psychologe – Antichrist. Darmstadt 1982
- Kissling, B.: Die Umwertung der Werte als pädagogisches Projekt Nietzsches (Phil. Diss. Universität Zürich) Konstanz 1992
- Klafki, W.: Allgemeinbildung für eine humane, fundamental-demokratisch gestaltete Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderung für die politische Bildung. (Schriftenreihe Studien zur Geschichte und Politik) Bd. 284, Bonn 1990. S. 297-310
- Klafki, W.: Neue Theorien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel³1996
- Krämer, H.: Autorität und Erziehung als Probleme der neueren Philosophie seit Sören Kierkegaard. Hamburg 1993
- Löwisch, D.-J.: Friedrich Nietzsche. In: W. Fischer/ D.-J. Löwisch (Hrsg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Darmstadt 1989

- Löwith, K.: Von Hegel zu Nietzsche. Der revolutionäre Bruch im Denken des neunzehnten Jahrhunderts. Hamburg 1995
- Montinari, M.: Friedrich Nietzsche. Eine Einführung. Berlin 1991
- Nolte, E.: Nietzsche und der Nietzscheanismus. Frankfurt/M., Berlin 1990
- Picht, G.: Nietzsche. Stuttgart 1988
- Rattner, J.: Psychotherapie und Weltanschauung. In: Jahrbuch für Verstehende Tiefenpsychologie und Kulturanalyse. Bd. 12/13, 1992/ 1993
- Riehl, A.: Zur Frage des Pessimismus. In: 100 Jahre philosophische Nietzsche-Rezeption, hrsg. v. A. Guzzoni. Frankfurt/M. 1991
- Ries, W.: Nietzsche zur Einführung. Hamburg ⁵1995
- Rohrmoser, G.: Nietzsche und das Ende der Emanzipation. Freiburg 1971
- Rosenow, E.: Nietzsche und das Autoritätsproblem. In: Z. f. Päd. 38 (1992) 1
- Rousseau, J. J.: Erste Preisschrift: Hat die Neubelebung der Wissenschaften und Künste dazu beigetragen, die Sitten zu läutern? In: Jean-Jacques Rousseau. Preisschriften und Erziehungsplan, hrsg. v. H. Röhrs. Bad Heilbrunn 1967
- Simmel, G.: Schopenhauer und Nietzsche. Tendenzen im deutschen Leben und Denken seit 1870. Hamburg 1990
- Simon, J.: Friedrich Nietzsche. In: O. Höffe (Hrsg.): Klassiker der Philosophie, Bd. 2, München 1981
- Solzbacher, C.: Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts. Ihre Beziehungen zur zeitgenössischen Philosophie und Pädagogik. Frankfurt/M. 1993