

Timo Hoyer

Über 100 Jahre pädagogische Literatur zu Friedrich Nietzsche

– mit einem Exkurs zur schultheoretischen Rezeption des Philosophen –

Der Einfluß Nietzsches auf die intellektuelle und kulturelle Entwicklung im 20. Jahrhundert wird in der Forschung nahezu einhellig als bedeutend eingestuft: „Nicht nur Philosophie, Kunst und Literatur, sondern auch Psychologie, Kulturkritik und Ideologien werden von Nietzsche entscheidend beeinflusst und geprägt. Nietzsches Wirkung ist kaum übersehbar“ (Meyer 1993, S. 154). Paradigmatisch ist, daß in dem Zitat eine Disziplin fehlt: die Pädagogik. Hat ausgerechnet diese sich der omnipotenten Einflußkraft Nietzsches entziehen können? Oder wurde dessen faktisch vorhandene Aufnahme in den pädagogischen Diskurs bislang unzureichend wahrgenommen? Diese beiden Mutmaßungen lassen sich zu einer Frage zusammenziehen: Wie wurde Nietzsche in der Pädagogik dieses Jahrhunderts rezipiert? Die vorliegende Studie möchte Gesichtspunkte zur Beantwortung dieser Frage beisteuern.

Über die pädagogische Nietzsche-Rezeption weiß man noch wenig. Bei der Sichtung der rezeptionsgeschichtlichen Untersuchungen – darüber referiere ich cursorisch im ersten Abschnitt – stößt man auf ein besonders augenfälliges Defizit. Weitgehend ausgespart worden ist bisher die Auswertung der im engeren Sinn *pädagogischen Literatur zu Nietzsche*; als solche bezeichne ich Dokumente, deren zentrales Anliegen eine pädagogisch akzentuierte Interpretation Nietzsches ist. Meine Darstellung wird sich deshalb ganz auf diese größtenteils fast unbekanntenen Quellen konzentrieren. Herangezogen werden deutsch- und englischsprachige Zeitschriftenartikel, Aufsätze, Buchveröffentlichungen und Hochschulschriften. Den umfangreichen Korpus dieser Beiträge werde ich im zweiten Abschnitt mit exemplarischen Zügen charakterisieren. Aus diesen Texten, das wäre der Ansporn ihrer Lektüre, müßte sich der Verlauf und der Stand der pädagogischen Nietzsche-Forschung ermitteln lassen. Das wird hier im dritten Teil zum Themenkomplex Nietzsches Schultheorie und eingehender zur Rezeption seiner Volksschultheorie unternommen.

I.

Um der Rezeptionsgeschichte eines Autors Kontur zu geben, bieten sich drei hinsichtlich der Untersuchungsbereiche differenzierte Herangehensweisen an, die in der Praxis oftmals in Mischformen Anwendung finden. Bezogen auf die Erforschung der pädagogischen Nietzsche-Rezeption lassen sich diese folgendermaßen beschreiben:

1. Grundlage für rezeptionsgeschichtliche Untersuchungen können die explizit pädagogischen Publikationen zu Nietzsche sein; Texte also, deren *Schwerpunkt* eine an pädagogischen Fragen orientierte Auseinandersetzung mit dem Philosophen ist.
2. Vielfach haben Pädagogen ihre Ansichten zu Nietzsche jedoch ausschließlich in sporadischen Einschätzungen, verstreut in unterschiedliche Zusammenhänge, dokumentiert. Unverzichtbar für die Rekonstruktion der Rezeptionsgeschichte ist deshalb die Analyse auch jener Quellen, in denen pädagogisch relevante Äußerungen zu Nietzsche von nur *peripherer* Bedeutung sind.
3. Schließlich können auch jene Veröffentlichungen ausgewertet werden, in denen zwar kein ausdrücklicher Bezug zu Nietzsche hergestellt wird, die gleichwohl *implizit* auf eine Rezeption verweisen. Indizien dafür können prägnante pädagogische Denkfiguren und spezifische Argumentationslinien sein, die sowohl bei Nietzsche als auch bei seinem potentiellen Rezipienten wiederzufinden sind.

Eine fundierte Aussage zur Geschichte der pädagogischen Rezeption Nietzsches ist bis heute nur unter Vorbehalt möglich, weil es zu keinem der drei Punkte ausreichende Forschungsergebnisse gibt. Der Versuch, die bislang vorliegenden rezeptionsgeschichtlichen Studien den genannten methodischen Verfahren zuzuordnen, macht deutlich, daß erstaunlicherweise speziell die erste Kategorie, d.h. die pädagogische Literatur zu Nietzsche, vernachlässigt worden ist.

Diese Studien, die ich kurz vorstellen möchte, beschäftigen sich in der Mehrheit mit dem Einfluß Nietzsches auf die Ansichten von Pädagoginnen und Pädagogen, die, mit einer Ausnahme, selbst keine erziehungstheoretischen Veröffentlichungen zu Nietzsche hinterlassen haben. Zu nennen sind folgende Schriften:

Hans Endres (1938) bemüht sich in seiner Dissertation primär um den Nachweis der Aktualität Nietzsches für die Pädagogik des 'Dritten Reichs'. Nebenher versucht er „als Verehrer Nietzsches und Schüler Kriecks“ (ebd., S. V) kontinuierlich durch bloße Gegenüberstellungen von Zitaten auf gedankliche Analogien hinzuweisen, die seiner Ansicht nach eine Verwandtschaft der beiden Autoren bezeugen.

Karl-Christoph Lingelbach (1987) stellt in seinem Buch über die nationalsozialistischen Erziehungstheorien auch eigens die grundlegende Bedeutung einer von Nietzsche ausgehenden Anthropologie und Staatstheorie für die Pädagogik Alfred Baeumlers heraus. Bemerkenswert ist, daß der nationalsozialistische Erziehungstheoretiker zwar ein fleißiger Interpret des Philosophen war, eine pädagogische Abhandlung über diesen aber niemals geschrieben hat.

Hubert Cancik (1987) geht dem Einfluß Nietzsches auf die schulpädagogischen Ansichten des jungen Walter Benjamin sowie Ludwig Gurlitts nach. Beide sind ausgewiesene Leser des Philosophen, und Cancik kann Übereinstimmungen hinsichtlich der Kritik an den Gymnasien, aber auch Abweichungen gegenüber den philosophischen und politischen Standpunkten Nietzsches aufzeigen. Der meines Wissens einzige pädagogische Aufsatz Gurlitts (1914) über Nietzsche findet allerdings keine Beachtung.

Martin Simons (1988) spricht in seinem Artikel von einem großen Einfluß Nietzsches auf die Pädagogik Maria-Montessoris. Eine kleine Auswahl an scheinbar bedeutungsidentischen Äußerungen der beiden und die Tatsache, daß die Pädagogin aus *Also sprach Zarathustra* zitiert, genügen dem australischen Erziehungswissenschaftler zur Bekräftigung seiner These.

Beat Kissling (1992) widmet in seiner Dissertation ein Kapitel der Rezeption Nietzsches im reformpädagogischen Denken Ellen Keys. Aufgrund der zahlreichen Stellen, in denen die Pädagogin auf Nietzsche inhaltlich zurückgreift, spricht der Doktorand vorsichtig vom „grossen Eindruck“ (1992, S. 359), den dieser auf Key gemacht habe. Ein Urteil, inwiefern die „Übereinstimmungspunkte und Differenzen beider Werke“ (ebd., S. 360) auf einen unmittelbaren Einfluß oder eine präzise Wirkung Nietzsches zurückzuführen seien, behält sich der Autor in Anbetracht noch ausstehender Untersuchungen vor.

Stärker epochen- als personenorientiert sind die rezeptionsgeschichtlichen Abhandlungen von Bruno H. Reifenrath (1980) zur Nietzscheesonanz in der nationalsozialistischen Pädagogik und von Claudia Solzbacher (1993), die in ihrem Buch über die Schulkritiker des frühen 20. Jahrhunderts gesondert auf Nietzsche eingeht, weil dieser, so die Autorin, einen maßgeblichen Einfluß auf die Schulkritik und Jugendbewegung genommen habe. Erstaunlich ist, daß Solzbacher und Reifenrath in ihren Ausführungen ganz ohne Rückgriff auf jene explizit pädagogische Literatur zu Nietzsche auskommen. In diesen Beiträgen werden folglich für die Beurteilung der pädagogischen Rezeptions- und Wirkungsgeschichte Nietzsches unerläßliche Quellen ausgeklammert.

Die einzigen mir bekannten Publikationen, die sich dem pädagogischen Nietzschebild über den oben in Punkt 1 skizzierten Weg annähern, sind die von Karl Renner (1977) und Iris Petrausch (1990): Renner in einer außerordentlich skizzenhaften Rekapitulation der pädagogischen Nietzsche Rezeption und Petrausch innerhalb ihrer Analyse und Kritik der Rezeption Nietzsches in der Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Gemessen an den üblicherweise berücksichtigten pädagogischen Texten zu Nietzsche beachtet insbesondere Renner eine ganze Reihe von Veröffentlichungen. Gemessen an der tatsächlichen Zahl behandeln beide freilich nur einen Bruchteil.

Im folgenden Abschnitt möchte ich nun einen Überblick geben über den Umfang und den erziehungswissenschaftlichen Charakter dieser vernachlässigten Dokumente. Der spezifische Verlauf der pädagogischen Rezeption Nietzsches wird dabei in seinen Grundzügen sichtbar werden.

II.

Als einer der hartnäckigsten Standards in den pädagogischen Arbeiten zu Nietzsche hält sich seit Jahrzehnten die Behauptung, dieser sei von der Pädagogik zu selten wahrgenommen, kaum rezipiert, unzureichend gewürdigt worden (vgl. u.a. Havenstein 1907; Kohlmeyer 1925; Pointner 1938; Cooper 1983; Zimmermann 1994). An diesen Feststellungen ist mit Sicherheit soviel richtig, daß Nietzsches Werk einen

Fundus an pädagogisch relevanten Überlegungen darstellt, der bei weitem noch nicht ausgeschöpft ist. Der pauschale Vorwurf allerdings, die Pädagogen hätten sich an Nietzsche desinteressiert gezeigt, ist haltlos. Ein erster Eindruck vom erheblichen Ausmaß der ihm zuteil gewordenen pädagogischen Resonanz kann mit kurzen Worten und berechneten Zahlen vermittelt werden.

Sekundärliteratur zu Nietzsche gibt es seit den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts (vgl. International Nietzsche Bibliography 1968; Krummel 1974). Üblicherweise aber wird erst das Jahr 1890, das Erscheinungsjahr von Georg Brandes' Abhandlung über Friedrich Nietzsche, als der Beginn der philosophischen Nietzsche-Rezeption betrachtet (vgl. Guzzoni 1991). Nur zwei Jahre später wird, meinem derzeitigen Wissensstand zufolge, auch die pädagogische Rezeption eröffnet. Georg Stoeckert (1892) bezieht in seiner Abhandlung über den Bildungswert der Geschichte systematisch Überlegungen Nietzsches aus der zweiten *Unzeitgemäßen Betrachtung* ein. Nach 1892 folgen dann ein paar, aus der hier eingenommenen Sicht, eher dürftige Jahre: ich zähle bis einschließlich 1903 nur drei weitere pädagogische Veröffentlichungen zu Nietzsche. Von nun ab aber wird er für einen langen Zeitraum in der deutschsprachigen pädagogischen Literatur kontinuierlich präsent bleiben. Bis einschließlich 1943 vergeht kaum ein Jahr, in dem nicht mindestens ein erziehungstheoretisch ambitionierter Titel zu Nietzsche publiziert wird – oft sind es zwei, gelegentlich bis zu fünf oder sechs innerhalb eines Jahres. Ein auffälliger Kontinuitätsbruch ist in den Jahren nach 1945 bis zum Ende der sechziger Jahre zu beobachten. Aus den regen Diskussionen über Nietzsche, wie sie in diesem Zeitabschnitt geführt wurden (vgl. Salaquarda 1980), haben sich die Pädagogen herausgehalten. Und dennoch erliegt die pädagogische Nietzscheexegese nicht vollends. Davon zeugen vorrangig zwei Dissertationen aus den fünfziger Jahren (Kluge 1955; Hotter 1958). Seit Ende der sechziger Jahre wird die pädagogische Nietzscheforschung stetig auch durch Beiträge aus englischsprachigen Ländern bereichert¹: von 1968 bis 1992 dokumentieren an die zwanzig Titel das angelsächsische Interesse an dem Denker aus Röcken². Und auch in Westdeutschland hat sich in dieser Zeit die Pädagogik mit neuem Engagement auf Nietzsche besonnen. Eine Reihe von Aufsätzen, Büchern, Dissertationen und Antrittsvorlesungen sind sprechender Ausdruck dieser Entwicklung. Und in der DDR? Iris Petrausch müßte es wissen. Ihre Arbeit ist neben einem Aufsatz von Herbert Mahr (1987) und den biographischen Artikeln von Reiner Bohley (1976; 1987; 1989) der, so weit ich sehe, einzige nennenswerte Beitrag zur pädagogischen Nietzscheforschung aus dem sozialistischen Teil Deutschlands:

„Nach der Gründung der DDR wurde auf diesem Territorium Deutschlands offiziell keine Diskussion um und über Nietzsche geführt und zugelassen. Diese setzte erst in den 80er Jahren wieder ein, erstreckte sich jedoch noch nicht auf das Gebiet der Päd-

¹ Pädagogische Literatur zu Nietzsche liegt selbstverständlich auch aus anderen Sprachgebieten vor; sie bleibt in dieser Studie allerdings unberücksichtigt.

² Zur pädagogischen Literatur zu Nietzsche aus den englischsprachigen Ländern bis 1968 vgl. Hillesheim (1968, S. 33-38).

agogik, sondern hauptsächlich auf philosophische und literarische Problemkreise“ (Petrausch 1990, S. 109 f.).

Summarisch ist festzuhalten, daß weit über einhundertfünfzig Publikationen unmißverständlich den beachtlichen Widerhall manifestieren, den Nietzsche zumindest in der westdeutschen und angelsächsischen Pädagogik gefunden hat. Inhaltliche und qualitative Aussagen über den Rezeptionsverlauf sind dieser Ziffer jedoch nicht zu entnehmen.

Es wäre auf jeden Fall irrtümlich, wollte man von der hohen Anzahl an Schriften leichthin auf eine extensive *erziehungswissenschaftliche* Forschungsaktivität schließen. Was läßt sich allgemein über das wissenschaftliche Niveau der pädagogischen Auseinandersetzung mit Nietzsche sagen? Ein hilfreicher Indikator hierfür sind die Hochschulschriften. Bezeichnenderweise gibt es bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs lediglich drei Dissertationen (Weber 1907; Jonkoff 1911; Endres 1938), deren Nietzscheauslegungen von pädagogischen Fragestellungen geleitet werden. Die von 1900 bis 1939 stetig steigende Frequenz an westeuropäischen Hochschularbeiten zu Nietzsche (vgl. Gabel 1979) findet in der Erziehungswissenschaft also keine Entsprechung. Das in diesem Zeitraum große pädagogische Interesse an Nietzsche hat folglich keineswegs mit einem wissenschaftlichen Interesse an seiner Pädagogik korrespondiert. Anders sieht die Situation nach 1945 aus. Nach anfänglicher Zurückhaltung in den ersten zwei Nachkriegsjahrzehnten, in denen die beiden schon erwähnten Doktorarbeiten um so stärker zu Buche schlugen, stehen die siebziger Jahre für einen regelrechten Boom an pädagogisch ausgerichteten Nietzsche-dissertationen. Nimmt man die amerikanische Dissertation von Hillesheim (1968) hinzu, dann kommt man mit Kokemohr (1970), Grummes (1971), Schmid (1971), Brink (1972), Gorontzi (1975) und Düsing (1977) auf sieben Arbeiten in zehn Jahren, wovon die meisten sich übrigens auf bildungstheoretische Fragen konzentrieren. Diese Zunahme an wissenschaftlicher Beschäftigung mit Nietzsche spiegelt sich auch in der ihn betreffenden nichtuniversitären pädagogischen Literatur jener Jahre wider und entspricht im übrigen einem allgemeinen Anstieg an wissenschaftlicher Erforschung dieses Autors. Auch wenn sich in den achtziger und neunziger Jahren, was die Quote an Hochschulschriften angeht, der Trend des vorherigen Jahrzehnts nicht fortgesetzt hat – mir sind nur die Dissertationen von Schmidt-Millard (1982), Petrausch (1990), Kissling (1992) und Poenitsch (1992) sowie die überarbeitete Habilitationsschrift von Löw (1984) bekannt –, am wissenschaftlichen Anspruch, der sich in der pädagogischen Nietzscheforschung etabliert hat, ist seitdem nicht mehr zu rütteln.

Wie aber läßt sich der merkwürdige Kontrast zwischen dem geringen wissenschaftlichen Zugriff und der hohen außeruniversitären Anteilnahme erklären, der für die ersten fünfzig Jahre der pädagogischen Nietzsche-Rezeption charakteristisch ist? Eine Antwort darauf betrifft einen hermeneutischen Ansatz, der für den angegebenen Zeitabschnitt prägend war. Für diesen Ansatz kennzeichnend ist die Formel *'Nietzsche als Erzieher'*.

Das Gegenteil der Auffassung, „die Nietzsche-Literatur“ habe sich „ausgesprochen wenig mit *'Nietzsche als Erzieher'* befaßt“ (Löw 1984, S. 148), wäre in meinen Augen eine angemessene Beschreibung des Sachverhalts. Es ist bei weitem nicht nur

der in diesem Zusammenhang immer wieder genannte Martin Havenstein, der sich dieser Perspektive annimmt. Auch Hammer (1914), Gurlitt (1914), Köhler (1917), Lindemann (1924a), Adelman (1927), Hager (1933) und viele andere folgen mehr oder weniger der gleichen Sichtweise. Was verbirgt sich hinter der so unverfänglich klingenden Formulierung 'Nietzsche als Erzieher'? Im extremen Fall, die Elimination der pädagogischen Gedanken des Philosophen.

Ein Aufsatz von Fritz Tögel (1917) kann hierfür als symptomatisch gelten. Dessen Forderung lautet: „Nietzsche soll der Erzieher des Erziehers sein“. Es sind aber nicht die eher skeptisch bewerteten und als „nebensächlich“ abgetanen Reflexionen Nietzsches, auf die es dem Interpreten ankommt. „Mögen Nietzsches Lehren und Thesen lauten, wie sie wollen“, pädagogisch entscheidend sei nicht, was er „greifbar in Worten mitzuteilen“ hat. Vielmehr wirke er wie jeder gute „Lehrer und Erzieher am meisten durch das (...), was an innerer Kraft, an persönlicher Wesenhaftigkeit mehr suggestiv von ihm“ ausstrahle³. Es ist der von Tögel und anderen gern als heroisch, tapfer und wahrhaftig stilisierte Charakter Nietzsches, dem eine erzieherische Qualität zugesprochen wird. Seine 'vorbildliche' Lebenshaltung garantiert auch, daß er als Erzieher unbescholten bleibt, trotz einiger mit ihr inkompatibler philosophischer Ansichten. Diese werden, wenn ihnen nicht gänzlich ausgewichen wird, kurzerhand mit Hinweis auf seine „Persönlichkeit“ neutralisiert:

„Damit ist der 'Gefährlichkeit' Nietzsches der Stachel ausgebrochen, und der Segen seiner Persönlichkeit kann sich dem Erzieher mitteilen, der gerade das allernotwendigste braucht, was in Nietzsche so groß unter der Außenseite seiner Lehren vorhanden ist: Leben, Flucht vor der Erstarrung, Geist, Kraft, – Männlichkeit“ (alle Zitate ebd., S. 599).

Was in den Interpretationen dieser Art als eine Form der Theorieflucht zu beschreiben wäre, liegt der Tendenz nach allen Arbeiten zugrunde, in denen die Nietzsche-als-Erzieher-Perspektive eingenommen wird. Aber nicht alle führen zwangsläufig zu einem vollständigen Verzicht auf eine Erörterung der pädagogischen Auffassungen Nietzsches (vgl. Havenstein 1921, 1922, 1926; Kohlmeyer 1925, Hedwig Stoeckert 1926). Inwieweit sich die Verfasserinnen und Verfasser auf eine inhaltliche Diskussion einlassen, hängt jeweils von der Bedeutung und Dominanz ab, der sie der erzieherischen Wirksamkeit der Person Nietzsches einräumen. In der erzie-

³ Solche Formulierungen erinnern an analoge Passagen aus Nietzsches dritter *Unzeitgemäßen Betrachtung*. Die geradezu magnetische Wirkung Schopenhauers auf den angehenden Philosophen beschreibt dieser beispielsweise ähnlich blumig als „jenes zauberartige Ausströmen der innersten Kraft eines Naturgewächses auf ein anderes“ (KSA 1, S. 349). Das wirft die Frage auf, in welchem Maß Nietzsche das hier erläuterte Deutungsmuster inhaltlich motiviert oder gar inauguriert hat. Für eine Antwort darauf ist eine Fußnote freilich nicht der geeignete Ort. Fest steht zumindest, daß allein die von ihm geprägte Titelkonstruktion *Schopenhauer als Erzieher*, verstärkt durch den späteren Hinweis, daß damit eigentlich „Nietzsche als Erzieher“ (KSA 6, S. 320) gemeint sei, auf eine immense Sympathie gestoßen ist. Adaptionen, man denke etwa an Langbehns *Rembrandt als Erzieher*, finden sich besonders um die Jahrhundertwende in Hülle und Fülle. Die meines Wissens noch nicht geschriebene Erfolgsstory dieses Schlagworts könnte sich als ein kurioser Bestandteil der pädagogischen Wirkungsgeschichte Nietzsches erweisen.

hungstheoretisch ergebnisreichsten Variante wird sein zweifellos vorhandener Erziehungswille und die Frage, ob er als Erzieher akzeptabel sei, zum Ausgangspunkt einer ernsthaften Untersuchung seines Werkes gemacht (vgl. Honegger 1930). Das Unbefriedigende des Nietzsche-als-Erzieher-Ansatzes erkannt und ihre pädagogische Auslegung davon abgesetzt haben damals nur wenige (am ausdrücklichsten: Lindemann 1924b).

Auch in der pädagogischen Literatur nach 1945 ist 'Nietzsche als Erzieher' übrigens wiederzufinden. Nun allerdings, vermutlich zunächst durch Karl Jaspers (1950, S. 453 ff.) inspiriert, auf einem philosophisch anspruchsvolleren Niveau (vgl. Brink 1972; Gorontzi 1975; Löw 1984; Schmidt 1984; Lemco 1992). Was diese Arbeiten ungeachtet ihrer ganz unterschiedlichen Resultate verbindet, ist der Standpunkt, Nietzsches Philosophie sei im Kern als eine pädagogisch wirksame zu begreifen: „Nietzsches Philosophie ist Erziehung“ (Gorontzi 1975, S. 118). Aus diesem Blickwinkel kann es auch für die Pädagogik zu aufschlußreichen Ergebnissen kommen. Gleichwohl, auch hier steht nicht die Theorie der Erziehung, sondern eher die Erziehung durch Theorie im Zentrum.

III.

Daß für den nun folgenden detaillierteren Einblick in die pädagogische Literatur zu Nietzsche ausgerechnet dessen *Schultheorie* ausgewählt wurde, hat mehrere Gründe. Zum einen gehören seine Äußerungen zu diesem Themenkomplex zum pädagogischen Kernbestand seiner Philosophie. Zum anderen wurde dieser Sachverhalt von den Pädagogen auch registriert und – zumindest in der hier behandelten Literatur – auch ausgiebig thematisiert. Und schließlich erscheint es vor dem Hintergrund der den vorigen Abschnitt beschließenden Bemerkung besonders reizvoll, sich nun einem spezifisch erziehungstheoretischen Themenbereich zuzuwenden.

In einer diachronischen Betrachtung werde ich zunächst die Rezeption in ihren markanten Zügen nachzeichnen. Vertiefend skizziere ich anschließend den Verlauf der Nietzscheforschung zum kontroversen Thema Volksschule.

I.

Ein bestimmendes Merkmal vieler Arbeiten bis 1945 ist die Mediatisierung der Ansichten Nietzsches zur Schule. Titel wie *Friedrich Nietzsche als Vorkämpfer für Erziehung und Schulreform* (Wessely 1912), *Was kann Nietzsche der Schulreform sagen?* (Barkan 1925) oder *Der Erzieher Nietzsche und die nationalsozialistische Schulerneuerung* (Weisser 1941) sind hierfür repräsentativ. Die Deutungen Nietzsches stehen von vornherein unter dem Gebot, Ergebnisse im Sinne der jeweilig intendierten Schulreform zu liefern. Solche Texte machen selten den Eindruck einer objektiven Interpretation. Sie sind in der Auswahl der Quellen sehr selektiv und äußerst tendenziös.

Mustergültig für die eifrige Inanspruchnahme, aber auch für die oft unsolide Einbeziehung Nietzsches in den schultheoretischen Parteienstreit, sind die Aufsätze von

Rott (1912) und Kleinpeter (1912). Beide verwehren sich gegen die akute Vereinnahmung Nietzsches seitens der Philologen. Der Vorwurf lautet: Diese hätten ihn zu Unrecht als einen Gewährsmann für den Erhalt des humanistischen Gymnasiums erkoren. „Mit Fug und Recht dagegen können sich die Reformen unter die Fahne des großen Denkers stellen“ (Rott 1912, S. 7 f.). Denn in Wahrheit sei dieser ein Gegner des humanistischen Gymnasiums und ein scharfer Kritiker der Philologen gewesen. Untermauert wird diese These durch eine kaum kommentierte Zitatauswahl. Eine systematische Darlegung der Argumentation Nietzsches bleibt ebenso aus wie eine explizite Auseinandersetzung mit den konträren Positionen. Diese Feststellung ist übertragbar auf die Mehrzahl der in Betracht kommenden Literatur bis 1945.

Aus dem verbreiteten Versuch, Nietzsche in Reformbestrebungen ganz unterschiedlicher Art als einen Vordenker (vgl. v. Winterfeld 1910) oder „Vorläufer“ (Herrmann 1935, S. 551) einzubinden, erklärt sich zudem die freundliche Aufnahme, die er in dieser Zeit, und zwar nicht nur in *schul*pädagogischen Kontexten, gefunden hat: Affirmative Grundhaltungen überwiegen deutlich; insgesamt eher skeptische bis ablehnende Texte sind die Ausnahmen.

In der Nachkriegsrezeption ist eine den Gegenstand verschleiende Parteilichkeit weitgehend zurückgetreten zugunsten eines abwägenden Erkenntnisinteresses, das von Nietzsche problemorientierte Überlegungen zu historischen und aktuellen schultheoretischen Fragen erwartet (vgl. Schütz 1977). Die meisten dieser Interpretationen treffen gewissermaßen erst über einen Umweg auf die im engeren Sinn schultheoretischen Themen. Ausgangspunkt ist in der Regel eine bildungstheoretische Problemstellung. Hauptquelle hierfür sind das Frühwerk Nietzsches und speziell die auch für seine Ansichten zur Schule elementaren Vorträge *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (vgl. Blaß 1976; Blaß 1977; Schmidt-Millard 1982; Poenitsch 1992)⁴.

2.

Um die Volksschultheorie Nietzsches im Spiegel der pädagogischen Literatur zu rekonstruieren, können die vielen nur bedingt aufschlußreichen Exzerpte seiner Schulkritik beiseite gelassen werden. Interessant aber ist die inhaltliche Auseinandersetzung, in der die brenzlige Volksschulauffassung Nietzsches zur Diskussion steht. Ich wende mich zunächst den Schriften bis 1933 zu.

Der Tenor dieser Interpretationen kann in einem Satz zusammengefaßt werden: Nietzsche wird die Absicht zugeschrieben, die Volksbildung und mithin die Volksschule abschaffen zu wollen. Es wird häufig festgestellt, daß er ein Gegner des allgemeinen Schulzwangs und der Elementarbildung sei (vgl. Lauscher 1908). Für diverse Interpreten war dies eine nicht zu akzeptierende Einstellung, in der sich eine

⁴ Generell trifft für die hier erläuterte Literatur zu, daß es speziell die Überzeugungen des jungen Nietzsche der Jahre 1869 bis 1874 sind, von denen eine pädagogische Attraktivität ausging. Unter schultheoretischen Gesichtspunkten verengt sich das Blickfeld zusätzlich durch die überwiegende Konzentration auf die fünf Vorträge zu den Bildungsanstalten von 1872.

unsoziale, undemokratische und elitäre Gesinnung ausdrücke (vgl. Schädel 1904; Heine 1906; Simon 1909; Simonic 1928).

Polarisierend wirkte die von Nietzsche in seinen Vorträgen formulierte Auffassung, „durch allseitig erzwungenen Elementarunterricht“ zersetze man nur jene außer-rationalen Bildungspotentiale – die „religiösen Instinkte“, die mythischen Bilder –, die dem Volk eigentümlich seien. Wer die „Volksbildung wahrhaft fördern“ wolle, müsse deshalb „diese zerstörenden Gewaltigkeiten“ abwehren „und jenes heilsame Unbewußtsein, jenes Sich-gesund-schlafen des Volkes“ konservieren (alle Zitate: KSA 1, S. 699).

Neben Ablehnung hat diese Passage auch durchaus Zustimmung erfahren. In diesen Fällen dient sie als Legitimationsbasis eines strikt hierarchisch geordneten Bildungs- und Gesellschaftssystems, in dem die Subordination unter Führerpersönlichkeiten akzentuiert wird (vgl. Wallaschek 1911; Eisinger 1926).

Am differenziertesten nimmt Ernst Weber (1907) zur Volksschulfrage Stellung. Überlegungen zur Abschaffung der Volksschule weist er energisch zurück: „Die Forderung Nietzsches müßte, wenn sie erfüllt würde, das deutsche Volk wieder zurückschleudern ins Dunkel des Mittelalters“ (ebd., S. 111). Diese Forderung ergäbe sich jedoch nach Weber keinesfalls zwingend aus Nietzsches Bildungstheorie. Aus dessen Einsicht in das spezifische Bildungsprofil des Volkes – Weber stimmt dieser implizit zu – sei die recht verstandene Konsequenz nicht etwa die Beseitigung der Volksschule, sondern im Gegenteil die Ausdehnung „auf das ganze Volk“ (ebd., S. 113), unter der Voraussetzung, daß der Lehrplan sich dem genuinen Bildungsbedürfnis des Volkes anpasse. Das Curriculum dürfe sich infolgedessen nicht an einem „pädagogischen Intellektualismus“ (ebd., S. 112) orientieren, sondern müsse sich auf eine traditionserhaltende „künstlerische und religiöse“ (ebd.) Volksbildung einstellen. Weber flankiert seine Auslegung mit Auszügen aus einer Nachlaßaufzeichnung des Philosophen, die dieser als Vorarbeit zu seinen Vorträgen niedergeschrieben hat (vgl. KSA 7, S. 299-301)⁵. Aber er interpretiert die ausschlaggebende Stelle ungenau. Das beachtliche Diktum Nietzsches lautet im Original: „Gleichheit des Unterrichts für Alle bis zum 15ten Jahre. Denn die Prädestination zum Gymnasium durch Eltern usw. ist ein Unrecht“ (KSA 7, S. 299). Bei Weber kommt nur die Botschaft an, daß eine „Scheidung vor dem 15. Lebensjahre in Volks- und Gelehrtenschulen (...) zu verwerfen“ (Weber 1907, S. 111) sei. Er überliest, daß die Befürwortung des egalitären, allgemeinen Unterrichts dem Votum für eine obligatorische Grundschule gleichkommt. Statt dessen wird Nietzsches vermeintliche Ablehnung der Volksschulbildung befestigt: „Für die Jugend vor dem 15. Lebensjahre existiert überhaupt keine Schule in unserem Sinne. Sie in diesem Alter zu belehren, ist Pflicht der Eltern und der Gemeinden“ (ebd.).

Im Nationalsozialismus findet eine dezidierte Beschäftigung mit Nietzsches Volksschultheorie, so weit ich sehen kann, nur anfänglich bei Heinrich Weinstock eine

⁵ Diese nicht ohne weiteres mit den Vorträgen kompatible Aufzeichnung Nietzsches ist seine konkreteste Mitteilung zur Struktur des Bildungssystems. In der Literatur hat sie ungeachtet dessen bis heute kaum Beachtung gefunden (eine frühe Ausnahme: Gottlieb 1911).

kurze Fortsetzung. Die übrigen schultheoretischen Artikel befassen sich lieber mit den höheren Schulen (vgl. Herrmann 1935; Oehler 1937; Budde 1938). Oder sie bemühen sich rasch um eine mit Versatzstücken der Philosophie Nietzsches gespickte Propaganda der NS-Ideologie (vgl. Donndorf 1935; Weisser 1941), wobei auch wohlwollend Themen aufgegriffen werden, die eine mittelbare schultheoretische Dimension haben. Am häufigsten kolportiert werden in diesem Zusammenhang Nietzsches Gedanken zur Rangordnung, Härte, Zucht, Auslese und zum Gehorsam sowie seine Kritik an der „Überbildung des Intellekts auf Kosten der irrationalen Kräfte und Instinkte“ (Nicolai 1937, S. 3). Unzufrieden ist man hingegen vornehmlich mit seinen als individualistisch verschrieenen Anschauungen, in denen auf „Eingliederung“ der Menschen in „Art und Volk, in Staat und Reich, in Familie und Nachbarschaft, in Heimat und Vaterland“ (Arp 1939, S. 406) keine Rücksicht genommen werde. Im großen und ganzen fehle ihm ein rechter Begriff vom Wert der Rasse und von der Würde und „Blutsverbundenheit“ (Nicolai 1937, S. 10) des Volkes oder in der nebulösen Rhetorik des Nationalsozialismus: „die letzte Einsicht in die weltanschaulich-mythische Tiefe des Rassisch-Völkischen als bewegende, schöpferische und gestaltende Wesensmitte“ (Weisser 1941, S. 133). Zu einer entgegengesetzten Einschätzung kommen die Autoren nur dann, wenn sie sich auf Nietzsches Vorträge *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* beschränken. Nicolai (1937) beispielsweise kann Nietzsche „als Kündler und Wegbereiter“ (ebd., S. 13) der nationalsozialistischen Bildungspolitik feiern, weil dem Interpreten zufolge in den Vorträgen von einer „Verherrlichung des selbstgenügsamen (sic!) Individuums“ (ebd., S. 11) keine Rede sei. Das Volk und der Vertreter der Bildungselite, der Genius, stünden vielmehr in einem „innigen Verhältnis“ (ebd.), in dem letzterer nur auf der Grundlage der „unbewußten Wesenskräfte“ (ebd.) verkörpernden Volkes entstehen könne. Für die volksschultheoretisch bedeutsame Schlußfolgerung verknüpft Nicolai mühelos die unseligen Formulierungen Nietzsches zu einem Arrangement der Gegenaufklärung: „Wahre Volksbildung hieß deshalb, das ‚heilsame Unbewußtsein‘, das ‚Sich-gesund-Schlafen‘ des Volkes zu bewahren, um so die Geburt des Genius vorzubereiten“ (ebd.).

Ganz unter dem Zeichen, die eigene Theorie von der dreischichtigen, pyramidalen Gesellschaftsstruktur abzustützen, steht die Nietzscheinterpretation von Weinstock (vgl. zu diesem Lingelbach 1987, S. 207-212). Dankbar greift er deshalb den Passus von der erzwungenen Elementarbildung auf, weil der „verruchte Betrieb einer seichten und alle Ordnung zerstörenden Aufklärerei im Volke“ (Weinstock 1934/35, S. 90) dem natürlichen aristokratischen Bildungssystem widerspreche. Dieses Bildungsmodell billigt der Mehrheit gerade soviel Wissen zu, wie für die Bewältigung der elementaren Lebensaufgaben benötigt wird. Hat Nietzsche in kritischer Absicht „alle vorhandenen“ (KSA 1, S. 717) Schulen, also auch jene relativ anspruchsvollen, „an denen man ordentlich rechnen lernt, wo man sich der Verkehrssprachen bemächtigt, die Geographie ernst nimmt und sich mit erstaunlichen Erkenntnissen der Naturwissenschaft bewaffnet“ (ebd., S. 716), das Bildungsprivileg abgesprochen und zu „Anstalten der Lebensnoth“ (ebd., S. 717) degradiert, so degradiert Weinstock diese – im Namen Nietzsches – zu absurd niveaulosen Regelschulen fürs Volk.

In der Nachkriegsepoche hat die Volksschulthematik für die Nietzscheinterpreten an schulpolitischer Relevanz und Anziehungskraft verloren. Das hat auf der einen Seite den negativen Begleiteffekt, daß seine heiklen Überlegungen zu diesem Thema in einigen einschlägigen Studien schlicht übergangen werden. Für dieses Manko seit je besonders anfällig ist übrigens die angelsächsische Literatur, in der die Problematik der Elitebildung zwar gelegentlich gestreift, die volksschultheoretische Konsequenz aber niemals intensiv behandelt worden ist (vgl. Broene 1909; Randall 1915; Hillesheim 1968; Cooper 1983).

Als positive Folge kann auf der anderen Seite die Zunahme an sachlichen, um Verständnis bemühten Interpretationen gelten. Hierzu zählt ein Aufsatz von Egon Schütz (1977). Dieser ist zudem spürbar von der Absicht geprägt, Nietzsche von diskriminierenden Falschurteilen und politischen Vereinnahmungen zu entlasten. Der Preis dafür ist eine Lesart, die die bisweilen fragwürdigen gesellschaftspolitischen Implikationen der Bildungskonzeption Nietzsches ausblendet oder bagatellisiert. Schütz sieht in den Vorträgen über die Bildungsanstalten „kein gesellschaftsstrukturelles Problem“ behandelt, „sondern ein Problem volkhafter Selbstdefinition im überlebenden Werk. Bildung als schöpferische Herstellung – wie man heute sagen würde – ‚kollektiver‘ oder ‚sozialer‘ Identität steht hier zur Debatte“ (ebd., S. 487). Damit ist von vornherein ausgeklammert, daß Nietzsches Überlegungen sehr wohl auch handfeste strukturelle Eingriffe in das Staatssystem, nämlich die „Organisation des Geniestaates“ (KSA 7, S. 379), involvieren. Schütz aber insistiert auf einer apolitischen Interpretation. Das zeigt sich auch, wenn er Nietzsches Idee einer hierarchischen Gesellschaftsordnung erörtert. Bei der Beziehung zwischen den auserlesenen schöpferischen Individuen und der Mehrheit der Bevölkerung sei demzufolge keineswegs an eine „politische Abhängigkeit“ (Schütz 1977, S. 489) zu denken. Vielmehr stünden die beiden Gesellschaftsschichten in einem „kreativen Zusammenhang“ (ebd.), deren Interdependenz Schütz folgendermaßen erklärt: „Für Nietzsche ist der Gebildete der Sprecher seines Volkes. In ihm gewinnt es seine bewußte Identität“ (ebd.). Und das Volk ist so etwas wie die sorgfältig zu behütende „existentielle Beheimatung“ (ebd., S. 488) der Bildungselite, die wiederum als eine „Erscheinungsweise des volkhaften Lebensgrundes“ (ebd., S. 489) und nicht als politisch einsetzbare Amtsinhaber anzusehen sei. Im Resultat unterscheidet sich diese Deutung bis hierhin nicht weiter von der oben erwähnten Interpretation Nicolais (1937). Nur daß dieser sie unverfroren politisiert und zur ideologischen Rechtfertigung des nationalsozialistischen Herrschaftssystems mißbraucht, während der Humanist Schütz (vgl. auch Schütz 1991) sie als ein unpolitisches Bemühen um Identität verharmlost. Nietzsches „Ablehnung der Volksbildung geschehe“ demzufolge auch mitnichten aus politischen Motiven oder „um das Volk in Dummheit und Unwissenheit zu halten“ (ebd., S. 488). Zutreffender sei hingegen, die Zurückweisung folge aus der Kritik an der halbaufklärerischen Elementarbildung, die das Volk in seiner Traditions- und Heimatverbundenheit „korrumpiere“ (ebd.) und somit die „schöpferische Selbstidentifikation“ (ebd.) des Volkes und mithin die der gebildeten Volksrepräsentanten unterminiere. Nietzsches Anmaßung: vollständige Abschaffung rationaler Volksbildung, kann Schütz nachvollziehen, aber, und in dieser Schlußpointe unterscheidet er sich selbstverständlich grundlegend von Nicolai, keinesfalls akzeptieren, er hält sie für „bestürzend, aber konse-

quent“ (ebd., S. 494) – und für anachronistisch: „Der Trend geht in unserer Zeit dahin, die Aufklärung durch Aufklärung zu retten, und nicht etwa, wie bei Nietzsche, durch ein Gesundschlafen des Volkes“ (ebd.).

Ein Glücksfall für die pädagogische Nietzscheforschung, was Systematik und Scharfsinnigkeit anbelangt, sind die Beiträge von Josef L. Blaß (1973; 1975; 1976; 1977; 1978; 1981) und die Dissertation von dessen Schüler Schmidt-Millard (1982). In diesen Untersuchungen, so bestreitbar sie im einzelnen sein mögen, wird nach einer rund hundertjährigen schultheoretischen Rezeption Nietzsches in gewisser Hinsicht ein Anfang markiert, weil man mit ihnen allererst der Komplexität des Themas gerecht zu werden beginnt. Für die Volksschulfrage sind in erster Linie die präzisen Ausführungen Schmidt-Millards instruktiv. Behutsam nachgewiesen wird, wie sich Nietzsches Volksbildungsideen schlüssig aus seinem metaphysischen Konzept ergeben, das in den Vorträgen zu den Bildungsanstalten grundlegend ist: „Die pyramidal aufgefaßte Stufenfolge der Objektivationen des Willens, der sich auch die Verschiedenheit der Menschen wesentlich verdankt, kann für ‘die große Masse’ zufolge der geringeren ‘Fassungskraft des Volkes’ nur einen reduzierten Zugang zur Bildung ermöglichen“ (ebd., S. 133). Was letztlich auf eine metaphysisch legitimierte Bildungsbeschränkung hinausläuft, hat aber auch eine bildungsbewahrende Wendung: Nietzsches Ablehnung der allgemeinen Bildung gründe, so der Doktorand, in der Überzeugung, das Volk verfüge gleichsam über eine arteigene Erkenntnisweise, die durch Aufklärung Schaden nehmen würde:

„Hinsichtlich der Volksbildung ergibt sich aber, daß mit der Aufhebung des Unbewußtseins, welche Aufklärung als Überwindung des mythischen Denkens vollbringt, die einzige Weise der dieser Stufe der Intellektualität möglichen Bildung, d.h. Sicht auf das Wesen der Welt, aufgehoben wird“ (ebd., S. 135 f.).

Schmidt-Millard weist im weiteren überzeugend daraufhin, daß der metaphysische Argumentationsrahmen schon unmittelbar nach Beendigung des fünften Vortrags seine Tragfähigkeit einbüßt. In der Sekundärliteratur wird diese Dynamik innerhalb des Frühwerks zumeist übersehen. Dabei hat sie entscheidende Folgen, auch für die Volksschulthematik. Aus Nietzsches veränderter anthropologischer Grundlegung der Bildung, mit dem neuen Ideal der Selbstverwirklichung, resultiere nach Schmidt-Millard, „daß es ‘für jedes Individuum’ Bildung, d.h. die Aufgabe der Selbstverwirklichung“ (ebd., S. 168) geben müsse. Die Ausdehnung der Bildungsinstitutionen auf die gesamte Bevölkerung würde in den *Unzeitgemäßen Betrachtungen* deshalb auch nicht mehr als negativ beurteilt, sondern als Förderung der Kultur begrüßt werden (ebd., S. 208). Diese beachtliche Einsicht hat allerdings einen Haken. Sie suggeriert, Nietzsche hätte sein elitäres Bildungsdenken während der Ausarbeitung seiner *Unzeitgemäßen Betrachtungen* aufgegeben. Das aber ist ein Trugschluß. Nach wie vor ist er der Überzeugung, „dass die Einzelnen dem Wohle der höchsten Einzelnen untergeordnet werden“ (KSA 7, S. 733) sollen. Und weil es ihm ausschließlich „auf das einzelne höhere Exemplar ankommt, auf das ungewöhnlichere, mächtigere, complicirtere, fruchtbarere“ (KSA 1, S. 384), richten sich seine pädagogischen Hoffnungen einzig auf die planvolle „Züchtung der bedeutenden Menschen“ (KSA 8, S. 43). Inwiefern solche Absichtserklärungen seine Volksbildungskonzeption berührt haben, ist der Untersuchung von Schmidt-Millard nicht zu entnehmen.

*

Dieser Abriss der volksschultheoretischen Rezeption verdeutlicht im Detail den oben diagnostizierten dualen Charakter der gesamten pädagogischen Literatur zu Nietzsche: Einer insgesamt großen Zahl von schultheoretisch ausgerichteten Veröffentlichungen stehen nur wenig sorgfältig durchgeführte Untersuchungen gegenüber. Was auch immer man über die schulpädagogische Wirkungsgeschichte Nietzsches noch herausfinden wird⁶, mit Gewißheit läßt sich wohl schon jetzt sagen, daß sie über weite Strecken einen auffallend ideologieverzerrten Verlauf genommen hat. Es ist wahrlich nicht immer Nietzsche, der spricht, wenn in seinem Namen gesprochen wird. Das mag eine hermeneutische Binsenweisheit sein, bei der Beurteilung von Nietzsches ‘Einfluß’ oder seiner ‘Wirkung’ auf die Pädagogik des 20. Jahrhunderts vergißt sich der Gemeinplatz jedoch allzu leicht.

Bibliographie und Siglenverzeichnis

1. Sigle der verwendeten Nietzsche-Ausgabe

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

2. Quellen

- Adelmann, J.: Nietzsche als Erzieher. In: Die Scholle. 3 (1927), S. 784-787
 Arp, W.: Nietzsches Menschenbild in unserem Erziehungsethos. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen. 4 (1939), S. 321-332/391-406
 Barkan, R.: Was kann Nietzsche der Schulreform sagen? In: Sozialistische Monatshefte 31 (1925) 62, S. 22-25
 Baumeister, A.: Friedrich Nietzsche, ein gefährlicher Verführer der heranwachsenden Jugend. In: Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen (1902) 70, S. 1-19
 Blaß, J. L.: Ende der Bildungstradition. Methodologische Reflexionen zu Nietzsches „Wir Philologen“. In: Pädagogische Rundschau 27 (1973), S. 545-563
 Blaß, J. L.: Die Frage nach dem Ende der Bildung. In: Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Zur Neuorientierung erziehungswissenschaftlichen Denkens. Hans-Hermann Groothoff zum 60. Geburtstag, hrsg. v. J. L. Blaß, L.-L. Herkenrath, E. Reimers, K. Stratmann. Hannover 1975, S. 351-364

⁶ Bevor hierzu einigermaßen zuverlässige Auskünfte erwartet werden können, sind noch allerhand Wissenslöcher zu stopfen. Nicht nur, daß noch ziemlich offen ist, wie Nietzsches Ansichten zu den höheren und mittleren Schulen, zum Curriculum und Unterricht und zu Schülern und Lehrern aufgefaßt worden sind, sondern auch all jene Artikel wollen geprüft werden, die sich mit der Frage beschäftigen, wie Nietzsches Philosophie im Schulunterricht didaktisch zu vermitteln sei (vgl. dazu Baumeister 1902; v. Borries/Hofstaetter 1931; Schmitz 1938; Janssen 1959; Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 1984).

- Blaß, J. L.: Bildung im Medium der Öffentlichkeit. Destruktion oder Strukturwandel? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 52 (1976), S. 346-363
- Blaß, J. L.: Kritik und Neuentwurf der Bildung in Nietzsches Basler Vorträgen „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“. In: Saeculum. Jahrbuch für Universalgeschichte, Bd. 28. 1977. S. 101-109
- Blaß, J. L.: Nietzsche – Die Destruktion des Begründungszusammenhanges der Pädagogik. In: Blaß, J. L.: Modelle pädagogischer Theoriebildung. Bd. 2. Pädagogik zwischen Ideologie und Wissenschaft. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1978, S. 13-44
- Blaß, J. L.: Bildung als Reduktion von Komplexität – Nietzsche, Luhmann, Habermas. In: Pädagogische Rundschau 35 (1981) 1, S. 23-38
- Bohley, R.: Über die Landesschule zur Pforta. Materialien aus der Schulzeit Nietzsches. In: Nietzsche-Studien, Bd. 5. (1976), S. 298-320
- Bohley, R.: Nietzsches christliche Erziehung. In: Nietzsche-Studien, Bd. 16. (1987), S. 164-196
- Bohley, R.: Nietzsches christliche Erziehung II. In: Nietzsche-Studien, Bd. 18. (1989), S. 377-395
- Borries, B. v./ Hofstaetter, W.: Nietzsche im Unterricht. In: Zeitschrift für Deutschkunde 45 (1931), S. 604-606
- Brink, R.: Die Selbstverwirklichung des Menschen als pädagogische Aufgabe in den Frühschriften Nietzsches. Diss. Düsseldorf 1972
- Broene, J.: Nietzsches Educational Ideas and Ideals. In: Educational Review 37, Jan. 1909, S. 55-70
- Budde, G.: Nietzsche und die höhere Schule. In: Monatsschrift für höhere Schulen, Bd. 37, 1938, S. 35-39
- Cancik, H.: Der Einfluß Friedrich Nietzsches auf Berliner Schulkritiker der wilhelminischen Ära. In: Altsprachlicher Unterricht Nr. 30, 1987, S. 55-74
- Cooper, D. E.: Authenticity and Learning. Nietzsche's Educational Philosophy. London, Boston, Melbourne, Heneley 1983
- Donndorf, H.: Friedrich Nietzsche und die deutsche Schule der Gegenwart. In: Deutsches Philologen-Blatt 43 (1935) 5/6, S. 49-52/63-66
- Düsing, E.: Die Problematik des Ichbegriffs in der Grundlegung der Bildungstheorie. Aspekte der Konstitution von personaler Identität bei Dilthey, Nietzsche und Hegel. Diss. Köln 1977
- Eisinger, M.: Nietzsche „über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“. In: Deutsche Lehrerinnenzeitung 43 (1926) 26, S. 137-138
- Endres, H.: Rasse, Ehe, Zucht und Züchtung. Bei Nietzsche und heute. Heidelberg 1938
- Gorontzi, L.: Anthropologie und System. Aspekte anthropologischer Fragestellung bei Schopenhauer, Nietzsche und Scheler. Diss. Münster 1975
- Gottlieb, A.: Das Gymnasium, die Realschule und Friedrich Nietzsche. In: Zeitschrift für das Realschulwesen 36 (1911) 4/5, S. 193-205/257-265
- Grummes, U.: Das Problem der Bildung. Eine Auseinandersetzung mit dem Denken des jungen Nietzsche. Diss. München 1971
- Gurlitt, L.: Friedrich Nietzsche als Erzieher. In: Das freie Wort 13 (1914), S. 130-136
- Hammer, W.: Nietzsche als Erzieher. Leipzig 1914
- Hager, A.: Friedrich Nietzsche, der Erzieher des deutschen heroischen Menschen. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 62 (1933) 34, S. 577-579
- Havenstein, M.: Nietzsche als Pädagog. In: Der Säemann 3 (1907), S. 30-34
- Havenstein, M.: Nietzsche als Erzieher. In: Max Oehler (Hrsg.): Den Manen Friedrich Nietzsches. Weimarer Weihgeschenk zum 75. Geburtstag der Frau Elisabeth Foerster-Nietzsche. München 1921, S. 91-108

- Havenstein, M.: Nietzsche als Erzieher. Berlin 1922
- Havenstein, M.: Friedrich Nietzsche als Führer. In: Schule und Wissenschaft (1926) 9, S. 340-351
- Heine, H.: Friedrich Nietzsche als Pädagoge. In: Der Praktische Schulmann, 55. Bd. (1906) 4, S. 291-312
- Herrmann, E.: Nietzsches Gedanken über die Schulerziehung. In: Der deutsche Erzieher (1935) 3, S. 551-553
- Hillesheim, J. W.: Nietzsche's Philosophy of Education: A Critical Exposition. Diss. University of Southern California 1968
- Honegger, J.: Nietzsche als Erzieher. In: Schweizerische Lehrerzeitung 75 (1930) 39, S. 489-493
- Hotter, K.: Das Bildungsproblem in der Philosophie Nietzsches. Diss. München 1958
- Janssen, P. H.: Behandlung von Friedrich Nietzsches 'Also sprach Zarathustra' im Unterricht. Methodische und didaktische Gesichtspunkte. In: Die Pädagogische Provinz 13 (1959), S. 467-474
- Jaspers, K.: Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens. 3. unveränd. Aufl., Berlin 1950
- Jonkoff, T.: Nietzsches Idee vom Übermenschen als Erziehungsideal. Diss. Zürich 1911
- Kissling, B.: Die Umwertung der Werte als pädagogisches Projekt Nietzsches. Der innere Zusammenhang von Nietzsches Kritik der christlichen Kultur und seinem Entwurf des „Übermenschen“ als philosophisch-ethische Neuorientierung des Menschen in seiner Bedeutung für die Pädagogik. Diss. Konstanz 1992
- Kleinpeter, H.: Nietzsche als Schulreformer. In: Blätter für deutsche Erziehung 14 (1912), S. 99-101
- Kluge, H.: Die Bildungsidee in den Schriften des jungen Nietzsche. Diss. Frankfurt/M. 1955
- Köhler, F.: Nietzsche als Erzieher. In: Pädagogische Studien 38 (1917) 5, S. 225-249
- Kohlmeyer, O.: Nietzsche und das Erziehungsproblem. Versuche einer einfachen systematischen Fassung der wichtigsten Gedanken Friedrich Nietzsches über Erziehung. Frankfurt/M. 1925
- Kokemohr, R.: Zukunft als Problem der historischen Bildung in der Sicht des jungen Nietzsche. Diss. Münster 1970
- Lauscher, A.: Nietzsche als Erzieher. In: Literarische Beilage Nr. 20 der Kölnischen Volkszeitung 49 (1908), S. 149-151
- Lemco, G.: Nietzsche as Educator. San Francisco 1992
- Lindemann, H.: Nietzsche als Erzieher? In: Monatsschrift für höhere Schulen 23 (1924), S. 40-47. (1924a)
- Lindemann, H.: Unsere Kultur und Jugendbildung im Lichte Nietzsches. In: Pädagogische Studien 45 (1924), S. 96-106/148-162. (1924b)
- Lingelbach, K.-C.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Überarb. Zweitausg. Frankfurt/M. 1987
- Löw, R.: Nietzsche, Sophist und Erzieher: Philosophische Untersuchungen zum systematischen Ort von Friedrich Nietzsches Denken. Weinheim 1984
- Mahr, H.: Einige Aspekte der kritischen Analyse von Bildungs- und Erziehungsauffassungen Friedrich Nietzsches. In: Beiträge zur Kritik der bürgerlichen Philosophie und Gesellschaftstheorie. Halle a. S. 1987, S. 165-172
- Nicolai, H.: Bildungsidee des jungen Nietzsche. In: Zeitschrift für deutsche Bildung. Frankfurt/M. 13 (1937), S. 1-13
- Oehler, R.: Nietzsche in Pforta und Nietzsche über Pforta. In: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 27 (1937), S. 1-9

- Petrausch, I.: Kritische Analyse von Bildungs- und Erziehungsauffassungen Friedrich Nietzsches und einige Aspekte seiner Wirkung auf pädagogische Ansichten in Deutschland. Diss. Leipzig 1990
- Poenitsch, A.: Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard. Essen 1992
- Pointner, L.: Nietzsche als Pädagoge. In: Der neue Weg, Bd. 15, 1938, S. 630-635
- Randall, A.W.G.: Nietzsche and German Education. In: Quarterly Review (London). (1915) 224, S. 124-135
- Reifenrath, B. H.: Die Nietzsche-Rezeption der nationalsozialistischen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 56 (1980), S. 245-269
- Renner, K.: Kritik und Krise der Bildung. Zur Nietzsche-Rezeption in pädagogischer Absicht. In: Rassegna di Pedagogia 35. 1977, S. 95-106
- Rott, J.: Nietzsche und die klassische Bildung. In: Blätter für die deutsche Erziehung 14 (1912), S. 4-8
- Schädel, E.: Nochmals Nietzsche-Pädagogik. Eine nicht „unzeitgemäße“ philosophisch-pädagogische Studie. In: Sächsische Schulzeitung 71 (1904) 14, S. 213-218
- Schmid, W.: Die Grundlegung der Bildung im Denken des jungen Friedrich Nietzsche. Diss. Köln 1971
- Schmidt, G.: Nietzsches Bildungskritik. In: Zur Aktualität Nietzsches. Nietzsche in der Diskussion, hrsg. v. M. Djuric u. J. Simon, Bd. II. Würzburg 1984. S. 7-16
- Schmidt-Millard, T.: Nietzsches Basler Vorträge „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“. Die Aporie der Bildungstheorie des „Genius“ und ihre Überwindung in den „Unzeitgemäßen Betrachtungen“. Diss. Köln 1982
- Schmitz, F.: Nietzsche im Deutschunterricht der Prima. In: Die deutsche höhere Schule 5 (1938), S. 599-604
- Schütz, E.: Friedrich Nietzsches Bildungs- und Schulkritik und die Krise der Identität. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 53 (1977), S. 484-497
- Schütz, E.: Humanismus als „Humanismuskritik“. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 1, S. 1-11
- Simons, M.: Montessori, Superman, and Catwoman. In: Educational Theory 38 (1988) 3, S. 341-349
- Simon, O.: Nietzsches Stellung zur Pädagogik. In: Pädagogisches Jahrbuch 32. Wien 1909, S. 86-100
- Simonis, A.: Nietzsche als Pädagoge. In: Die Quelle 78 (1928), S. 843-850/948-954
- Solzbacher, C.: Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts. Ihre Beziehung zur zeitgenössischen Philosophie und Pädagogik. Frankfurt/M., Berlin, New York, Paris, Wien 1993
- Stoeckert, G.: Der Bildungswert der Geschichte. Berlin 1892
- Stoeckert, H.: Nietzsche und das Problem der Erziehung. Langensalza 1926
- Tögel, F.: Friedrich Nietzsche und die Lehrerpersönlichkeit. In: Leipziger Lehrerzeitung (1917) 42, S. 597-600
- Wallaschek, R.: Nietzsche über Erziehung. In: Monatsschrift für christliche Sozialreform 1911, S. 303-313
- Weber, E.: Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche im Zusammenhang mit seiner Welt- und Lebensanschauung. Leipzig 1907
- Weinstock, H.: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Eine zeitgemäße Erinnerung (zum 15. Oktober 1844). In: Deutsche Zeitschrift, 48. Jg des Kunstwarts. Dez./Jan. 1934/35, S. 81-96

- Weisser, E.: Der Erzieher Nietzsche und die nationalsozialistische Schulerneuerung. Seine Schrift „Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ und unsere heutige schulischen Aufgaben. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen 6 (1941), S. 125-134/356-367
- Wessely, R.: Friedrich Nietzsche als Vorkämpfer für Erziehung und Schulreform. In: Pädagogisches Archiv (1912) 54, S. 601-631
- Winterfeld, A. von: Unser Erziehungswesen in der Auffassung Nietzsche's. Gautzsch b. Leipzig 1910
- Zeitschrift für Didaktik der Philosophie: Nietzsche. 6 (1984) 3
- Zimmermann, G.: Gamm, Hans Joachim (sic!): Standhalten im Dasein. Friedrich Nietzsches Botschaft für die Gegenwart (Rezension). In: Pädagogische Rundschau 48 (1994) 1, S. 120-123

3. Übrige Literatur

- Gabel, G. U.: Friedrich Nietzsche. Leben und Werk im Spiegel westeuropäischer Hochschulschriften 1900-1975. Eine Bibliographie. Hamburg 1979
- Guzzoni, A. (Hrsg.): 100 Jahre philosophische Nietzsche-Rezeption. Frankfurt/M. 1991
- International Nietzsche Bibliography. Comp. and ed. by H. W. Reichert/ K. Schlechta. Rev. and exp. Chapel Hill 1968
- Krummel, R. F.: Nietzsche und der deutsche Geist I. Ein Schriftumsverzeichnis der Jahre 1867-1900. Berlin, New York 1974
- Meyer, T.: Nietzsche und die Kunst. Tübingen, Basel 1993
- Salaquarda, J. (Hrsg.): Nietzsche. Darmstadt 1980