

Sehr verehrte Damen und Herren, liebe Tagungsgäste hier in Weimar, ein herzliches Hallo!

Friedrich Nietzsche war kein Pädagoge, obgleich er sich selbst als Erzieher – oder viel mehr noch – als Lehrer sah und auch so bezeichnete.

Nietzsche hat auch kein pädagogisches System entwickelt, genauso wenig wie sein philosophisches Schaffen überhaupt systematisch angelegt war, was als konsequent bezeichnet werden muss.

Mit welchem pädagogischen Interesse nähere ich mich dem Philologen und Philosophen Friedrich Nietzsche?

Von meinen berufsqualifizierenden Abschlüssen her bin ich Industriemechaniker, Magister der Berufspädagogik und der Philosophie und arbeite heute als politischer Sekretär beim IG Metall Vorstand in Frankfurt am Main.

Meine Aufgabe dort ist die theoretische und praktische Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildung für die Akteure der Betriebs- und Unternehmens-Mitbestimmung. Das sind vor allem Betriebsräte, Vertrauensleute und Jugend- und Auszubildendenvertreterinnen und -vertreter.

Irritieren würde Sie vermutlich ein Tagungsbeitrag meinerseits mit dem Titel:

- *Nietzsche und seine Bedeutung für das Duale Ausbildungssystem in Deutschland* oder:
- *Nietzsches Beitrag für die politische Allgemeinbildung in Deutschland nach 1945* oder:
- *Nietzsches Theorie der Kompetenzentwicklung im Lichte der aktuellen Debatte über den Deutschen Qualifikationsrahmen* oder:
- *125 Jahre nach Turin – würde Nietzsche auch an Bologna oder Pisa Gefallen finden?*

Solche praktisch-pädagogischen Forschungsarbeiten zu Nietzsche sind - meines Wissens nach - bisher ausgeblieben und harren, vermutlich noch länger, auf ihre Bearbeitung.

Nicht ausgeblieben sind jedoch pädagogische Fragestellungen durch und an Nietzsche, die auf tieferliegende Schichten bildungstheoretischer Betrachtungen verweisen:

Pädagogische Teilbereiche wie die Anthropologie, die Subjekttheorien und die Sozialisationstheorien – um nur die naheliegenden zu nennen – können mit Nietzsche ihre kategorialen Fundamente für die Pädagogik errichten.

Praktische Auswirkungen hatten Nietzsches pädagogische Impulse in der Kunsterziehung und in der Reformpädagogik, sowohl in der kritischen Erziehungswissenschaft als auch in elitären Bildungskonzeptionen.

Timo Hoyer hat in seiner Studie „Nietzsche und die Pädagogik“ von 2002 ausführlich das rege Interesse an den erzieherischen Intentionen Nietzsches in den eben genannten Bereichen dargestellt ist.

Weitere Autoren haben ebenfalls Nietzsches Verhältnis zu Bildung, Erziehung und der Pädagogik aus vielfältiger Perspektive betrachtet. Und damit verweise ich auf die spannende Lektüre, in der ich zur Vorbereitung dieser Tagung gestöbert habe:

Im 12. Band des Jahrbuchs der Nietzsche-Gesellschaft 2005 analysieren mehrere Autorinnen und Autoren die Baseler Vorträge „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ in denen am explizitesten Nietzsches pädagogischen Standpunkte zu Beginn seiner wissenschaftlichen Laufbahn sichtbar werden.

In den Nietzsche-Studien hat Jörg Schneider 1992 diese Baseler Vorträge von 1872 im Lichte Nietzsches eigener pädagogischer Lektüre betrachtet und seine pädagogischen Ansichten in einen erhellenden Zusammenhang mit dem damaligen Bildungsdiskurs gebracht.

An den Titel eines weiteren Werkes *meiner* pädagogischen Lektüre zu Nietzsche knüpfe ich mit meinem Beitrag zu dieser Tagung an.

1993 erschien ein Buch des Pädagogen Hans Jochen Gamm mit dem Titel: *„Standhalten im Dasein - Friedrich Nietzsches Botschaft für die Gegenwart“*.

Mit dem Zusatz des „Zwischenmenschlichen“ im (möglicherweise bedrängenden) Dasein möchte ich auf - meiner Meinung nach - *zeitgemäße* ethische Aspekte verweisen, die ich für notwendige und angebracht erachte. In Nietzsches bildungstheoretischen Reflexionen, aber auch anderen bisherigen und aktuellen pädagogischen Theorien und praktischen Konzepten haben sie – so meine Auffassung - zu wenig Beachtung gefunden.

Das »Zeitgemäße« an den ethischen Aspekten verstehe ich dabei im Sinne einer einerseits durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse notwendig gewordene und andererseits durch weltweite politische Entwicklungen als angebracht erscheinende Neubetrachtung von Ethik und ihre unmittelbare Bedeutung für die Pädagogik.

Nietzsche ist in diesem Zusammenhang ein besonderes idealtypisches Beispiel für eine (im Wortsinne) a-soziale Pädagogik, weshalb ich Nietzsches pädagogische Ansätze hier unter unserem Motto: „Mit Nietzsche nach Nietzsche“ mit einer „Ethik der zwischenmenschlichen Beziehung“ (Pape, 2013: 3) kontrastieren möchte.

Ich hoffe, damit einige Impulse für eine produktive Neubetrachtung Nietzsches pädagogischer Einsichten liefern zu können, aber auch denjenigen neue Perspektiven zu ermöglichen, die sich in ihren Bildungskonzeptionen affirmativ auf Nietzsche beziehen.

Anhand dieser Ethik zwischenmenschlicher Beziehung, die sich explizit gegen universalistische Ethiken abgrenzt (vgl. ebd.), formuliere ich meine ethische Kritik an Nietzsches bildungstheoretischen Ansätzen.

Ich werde zunächst kurz auf die gesellschaftlichen Hintergründe der pädagogischen Diskussion zu Nietzsches Lebzeiten eingehen; sie bilden den Erfahrungshintergrund seiner pädagogischen Auffassungen. Zudem möchte ich Ihnen einige pädagogische Intentionen Nietzsches wiedergeben weil sie meiner Meinung nach trefflich zu den aktuellen Streitpunkten der Bildungsdebatte passen.

Die Lebensumstände in den 18 Jahren von Nietzsches selbst gestaltetem Leben zwischen dem Deutsch-Französischem Krieg 1870/71 und seinem geistigen Zusammenbruch genau vor 125 Jahren in Turin waren geprägt von tiefgreifendem ökonomischen, gesellschaftlichen und geistesgeschichtlichen Wandel. (vgl. Gamm 1993: 215)

Deutschland vollzog den entscheidenden Sprung zur Industrie (vgl. ebd.), der Markt gewann seine alles übergreifende Bedeutung. Die Kapitalkräfte sprengten die vielfältigen einschnürenden Vorschriften einer statischen Wirtschaftsordnung hin zu einer dynamischen Wirtschaftsordnung in der die Konkurrenz unter Menschen eine neue Qualität erreichte.

Es entstand das, was heute „Arbeitsmarkt“ heißt. (Handwerkszünfte hatten bspw. ökonomische Konkurrenz reguliert oder gar verhindert! Doch dazu später mehr).

Das Handwerk erlebte einen rasanten Niedergang, und Industrieregionen wurden aufgebaut. Die Reparationszahlungen aus Frankreich wurden zum weiteren Ausbau einer industriellen Infrastruktur verwendet. Auch die Bildungsanstalten wurden explizit dieser – dem wirtschaftlichen Fortschritt dienenden – Infrastruktur zugeordnet.

Neben den Gymnasien, an denen auf lateinisch und griechisch die Gegenwart aus der Antike erschlossen wurde - Humanität war das leitende Bildungsziel - entstanden anwendungsorientierte Bürgerschulen. Diese sind heute noch als Realschulen bekannt. Bildung wurde zu einer Frage der instrumentellen Durchsetzung von Zielen. (Oelkers; 2005: 73f)

Nietzsche meinte zu diesem Zeitpunkt, dass Gott schon tot sei (Fröhliche Wissenschaft § 125). Ungeachtet dessen, dass dies noch nicht alle mitbekommen hatten, wich die theologische Bestimmung der „menschlichen Bildung“ (vgl. ebd.) den standespolitischen Interessen. Dies hatte radikale Auswirkungen auf die Bildungspolitik und in Folge dieser Debatten auf die Inhalte, auf die Formen und auf die Ziele der Bildungspraxis.

Problematisiert wurde das sowohl von den Köpfen der Arbeiterbewegung als auch von Nietzsche. Was und wie wurde von ihnen kritisiert?

August Bebel hatte die Auseinandersetzungen um Mittel, Zwecke und Ziele der Bildung (in an Marx geschulter dialektischer Manier) auf den Punkt gebracht:

„Allgemeinbildung ist die Berufsbildung der Herrschenden. Berufsbildung ist die Allgemeinbildung der Beherrschten“ (Greinert, 1998: 15)¹.

Wilhelm Liebknecht (zusammen mit August Bebel Mitbegründer der sozialdemokratischen Partei und Vater von Karl Liebknecht) hielt zeitgleich mit Nietzsches Baseler Bildungsvorträgen 1872 in Leipzig eine Rede mit dem Titel: „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“.

Beide – einander unbekannt – tragen zeitgleich ihre Kritik am deutschen Schulsystem mit vergleichbarer Schärfe vor. (vgl. Gamm 1993: 222)

Zunächst ein Auszug aus der Rede Liebknechts:

„Die Schule ist das mächtigste Mittel der Befreiung, und die Schule ist das mächtigste Mittel der Knechtung – je nach der Natur und dem Zweck des Staates.“ [...] Der heutige Staat und die heutige Gesellschaft haben zwar die gewichtigsten Gründe, die geistige und moralische Ausbildung der Jugend und heranwachsenden Geschlechter zu verhindern; aber sie haben nicht den mindesten Grund, deren physische Ausbildung zu verhindern. Im Gegenteil, sie haben die gewichtigsten Gründe, die physische Ausbildung unter Vernachlässigung der geistigen und moralischen nach Möglichkeit zu fördern. Der Staat kann keine »denkenden Bajonette« brauchen, keine Rekruten, die »räsonieren« und Flausen von »Menschenwürde« im Kopf haben, [...] Und ähnlich die Gesellschaft. Arbeiter, die denken, die sich als Menschen fühlen, von Rechten und Pflichten einen Begriff haben, kann der heutige Arbeitgeber nicht brauchen; sie sind eine »Pest« der Fabrik oder Werkstätten, sie »vergiften« ihre Umgebung² – aber gesunde Gliedmaßen soll der Arbeiter haben, starke Knochen, tüchtige »Hände«. Ein kräftiger, normaler Körper, womöglich ohne Hirn, das wäre der echte Musterarbeiter der Bourgeois. Also, die körperliche Verkrüppelung gehört weder zum Staats- noch zum Gesellschaftszweck, wohl aber die geistige; und wenn wir daher erfahren, daß die große Mehrzahl der Bevölkerung körperlich verkrüppelt ist, so sind wir zu dem Schluß gezwungen, daß die geistige Verkrüppelung noch allgemeiner ist als die körperliche. [...] Verzichten wir auf den Kampf, auf den politischen Kampf, so verzichten wir auf die Bildung, auf das Wissen. »Durch Bildung zur Freiheit«, das ist die falsche Losung, die Losung der falschen Freunde. Wir antworten: Durch Freiheit zur Bildung! Nur im freien Volksstaat kann das Volk Bildung erlangen. Nur wenn das Volk sich politische Macht erkämpft, öffnen sich ihm die Pforten des Wissens. Für die Feinde ist das Wissen Macht, für uns ist die Macht Wissen! Ohne Macht kein Wissen!

¹ Dieser Ausspruch wird oft auch Friedrich Engels zugesprochen. Bspw. Ribolits, 1997: 39

² Vgl. Unwort des Jahres 2009: „Betriebsratsverseucht“ <http://www.unwortdesjahres.net/index.php?id=12>

Nun hören wir Nietzsche:

„[...] es würde kein Mensch nach Bildung streben, wenn er wüßte, wie unglaublich klein die Zahl der wirklich Gebildeten zuletzt ist und überhaupt sein kann. Und trotzdem sei auch diese kleine Anzahl von wahrhaft Gebildeten nicht einmal möglich, wenn nicht eine große Masse, im Grunde gegen ihre Natur, und nur durch eine verlockende Täuschung bestimmt, sich mit der Bildung einließe. Man dürfe deshalb von jener lächerlichen Improportionalität zwischen der Zahl der wahrhaft Gebildeten und dem ungeheuer großen Bildungsapparat nichts öffentlich verraten; hier stecke das eigentliche Bildungsgeheimnis: daß nämlich zahllose Menschen scheinbar für sich, im Grunde nur, um einige wenige Menschen möglich zu machen, nach Bildung ringen, für die Bildung arbeiten.“ (Nietzsche UB: 665)

In den Bildungszielen unterschieden sich beide, denn die individuelle Vervollkommnung des Menschen bei Nietzsche ist nicht leicht mit der Bildung zur Erlangung politischer Macht der Masse und der Emanzipation durch die Arbeiterbewegung zusammenzubringen.

Wissen, Politik und Bildung war etwas für die breite Masse geworden - und Wissensanhäufung, das Politische und die Bildung der Massen waren für Nietzsche für die den Menschen vervollkommnende Bildung nur hinderlich.

Weit davon entfernt, ein Arbeiterführer zu werden, hatte sich Nietzsche dennoch bereits nach der deutschen Reichsgründung 1871 zu einer politischen Kritik veranlasst gefühlt, die indirekt mit einer Kritik an der sich wandelnden deutschen Bildung verknüpft war.

Obzwar Nietzsche, durch Schule und Studium preußisch eingestimmt worden war - bis in die Wahl des Vornamens hinein - empfand er die Ausrufung des deutschen Reiches 1871 im Spiegelsaal von Versailles (im dynastischen Zentrum Frankreichs also) als Kränkung und Provokation der französischen Nation – wo er Geist und Kultur repräsentiert sah (vgl. Gamm, 1993: 239). Zudem betrachtete er die Entstehung eines deutschen Machttaggregats in Mitteleuropa mit Skepsis (ebd.)

Dieses teutonische Poltern war für ihn ein Zeichen der Abkehr von „altdeutschen Tugenden“ (ebd.), die somit auch bei der Erziehung der Jugend immer weniger als Vorbild dienten und der zweckrationalen Zu- und Abrichtung auf militärisches Geschick und prosperierender Industrie wichen.

Der Bildung attestierte er in diesem Zusammenhang nicht nur Oberflächlichkeit, sondern sogar Verrat an der Kultur schlechthin (ebd.). Das Schulsystem, welches mit Pestalozzi und Humboldt zu Beginn des Jahrhunderts eine verheißungsvolle Entwicklung genommen hatte (ebd.), sah Nietzsche im Niedergang begriffen.

Kurzum: Nietzsche kritisierte die Verflachung und Abschwächung der Bildung, die einherging mit ihrer Verbreiterung der Bildungsaktivitäten für die Massen. Nietzsche sah die höchsten Ansprüche aufgegeben und erkannte beispielsweise in der Nationalökonomie die Zwecksetzung von außen, dem die Bildungsanstalten nun dienen sollten.

Wer sich heute die Zeit nimmt, die bildungstheoretischen Reflexionen Nietzsches zu lesen (z.B. die Vorträge „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten oder Schopenhauer als Erzieher), wird eine unglaubliche Aktualität nicht leugnen können.

Ich will das an einem Auszug der Basler Bildungsvorträge verdeutlichen:

„Ich glaube bemerkt zu haben, von welcher Seite aus der Ruf nach möglichster Erweiterung und Ausbreitung der Bildung am deutlichsten erschallt. Diese Erweiterung gehört unter die beliebten national- ökonomischen Dogmen der Gegenwart. Möglichst viel Erkenntnis und Bildung – daher möglichst viel Produktion und Bedürfnis – daher möglichst viel Glück – so lautet etwa die Formel. Hier haben wir den Nutzen als Ziel und Zweck der Bildung, noch genauer den Erwerb, den möglichst großen Geldgewinn. Die Bildung würde ungefähr von dieser Richtung aus definiert werden als die Einsicht, mit der man sich ›auf der Höhe seiner Zeit‹ hält, mit der man alle Wege kennt, auf denen am leichtesten Geld gemacht wird, mit der man alle Mittel beherrscht, durch die der Verkehr zwischen Menschen und Völkern geht. Die eigentliche Bildungsaufgabe wäre demnach, möglichst ›courante‹ Menschen zu bilden, in der Art dessen, was man an einer Münze ›courant‹ nennt. Je mehr es solche courante Menschen gäbe, um so glücklicher sei ein Volk: und gerade das müsse die Absicht der modernen Bildungsinstitute sein, jeden so weit zu fördern, als es in seiner Natur liegt, ›courant‹³ zu werden, jeden derartig auszubilden, daß er von seinem Maß von Erkenntnis und Wissen das größtmögliche Maß von Glück und Gewinn hat. Ein jeder müsse sich selbst genau taxieren können, er müsse wissen, wie viel er vom Leben zu fordern habe. Der ›Bund von Intelligenz und Besitz‹, den man nach diesen Anschauungen behauptet, gilt geradezu als eine sittliche Anforderung. Jede Bildung ist hier verfaßt, die einsam macht, die über Geld und Erwerb hinaus Ziele steckt, die viel Zeit verbraucht: man pflegt wohl solche andere

³ Münzcourant: Münze die durch ihren Metallwert gedeckt ist und deren Prägung den Wert des Metalls entspricht. Ein weiteres Unwort, Ich-AG (2002) wäre mit Nietzsches Bedeutung von „Courant“ zu vergleichen. Dabei werden Menschen auf einen Börsenwert reduziert.

Bildungstendenzen als ›höheren Egoismus‹, als ›unsittlichen Bildungsepikureismus‹ abzutun. Nach der hier geltenden Sittlichkeit wird freilich etwas Umgekehrtes verlangt, nämlich eine rasche Bildung, um schnell ein geldverdienendes Wesen werden zu können, und doch eine so gründliche Bildung, um ein sehr viel Geld verdienendes Wesen werden zu können. Dem Menschen wird nur so viel Kultur gestattet als im Interesse des Erwerbs ist, aber so viel wird auch von ihm gefordert. Kurz: die Menschheit hat einen notwendigen Anspruch auf Erdenglück – darum ist die Bildung notwendig – aber auch nur darum!« (Nietzsche UB: 667)

Man kann nur staunen, was Nietzsche alles sieht und wie stilistisch einzigartig er dies zum Gegenstand seiner Reflexion macht.

Aber bei aller Sympathie geht meiner Meinung nach seine Kritik an den zwei Hauptströmungen der damaligen Bildungsdebatte fehl, wenn das Wesentliche des menschlichen Lebens nicht in die Bildungskonzeptionen mit einbezogen wird:

die Sozialität des Menschen.

Sie ist die Grundbedingung für ein sinnvolles Leben. Das schließt das gute und gelungene Leben ebenso ein, wie die Verantwortung als menschliche Eigenschaft.

In Zeiten des Sinnverlustes – wir hatten Gott getötet – wie Nietzsche in den Fröhlichen Wissenschaften schrieb, bleibt Sinnbewahrung die größte Herausforderung, um nicht der Sinnlosigkeit, dem Chaos oder gar der Barbarei anheim zu fallen.

Dieser Sinn - so die soeben eingeführte These - kann weder durch neue - in ihrer Praxis meist religiöse - Dogmen von außen an die Menschen herangetragen werden (Nietzsche bezeichnet die Nationalökonomie als Dogma). Dies würde ein Rückfall in Vor-Aufklärung bedeuten. Noch kann menschlicher Sinn allein durch eine Fixierung auf das *sich aus sich selbst heraus erschaffende Individuum* (Übermensch!) erzeugt werden.

Das widerspricht aller Erfahrung des Prozesses individueller menschlicher Entwicklung.

Nur im zwischenmenschlichen Verhältnis kann Sinn entstehen, ist Sinn aufgehoben, sollen nicht doch wieder irgendwelche höheren Wesen oder höhere Ziele das Sinnvakuum füllen. (*Kein Gott, kein Kaiser, kein Tribun - uns aus dem Elend zu erlösen, können wir nur selber tun* – dennoch bleibt die letzte Schlacht - auch bei der Internationalen - *heilig!*)

Das Nietzsche die Bedeutung des Zwischenmenschlichen auch und gerade bei der positiven Sinnggebung für Menschen nicht gesehen hat oder sehen wollte ist nicht so ungewöhnlich. Diese Blindheit ist bis heute weit verbreitet.

Wittgenstein schrieb: „Die für uns wichtigsten Aspekte der Dinge sind durch ihre Einfachheit und Alltäglichkeit verborgen. Man kann es nicht bemerken, weil man es immer vor Augen hat.“ (2003:129)

Ein bisschen Enttäuschung darüber, dass Nietzsche dem Zwischenmenschlichen nicht nachgegangen ist, (oder sollte ich besser sagen: nicht nachgegeben hat?) möchte ich dennoch zum Ausdruck bringen.

Gerne hätte ich gelesen, was er - mit seiner tiefenpsychologischen Sensibilität - über die damals neu entstehenden Formen von ökonomischer Konkurrenz im zwischenmenschlichen Sichgegenübertretens geschrieben hätte.

Die Konkurrenz, die innerhalb dieses industriell-ökonomischen Gesellschaftsgefüges zu einem Element des zwischenmenschlichen Daseins wurde, hätte ich gerne von Nietzsche hinsichtlich ihrer Ursprünge, ihrer Seinsweisen und ihrer Wirkung psychologisch analysiert gesehen.

Die Sozialphilosophie sowie die Sozialpsychologie wären heute sicher um zahlreiche Begriffe und Reflexionsmöglichkeiten reicher und wir hätten vielleicht Möglichkeiten das gelungene - weil menschlich geteilte - Leben wieder in den Mittelpunkt politischer Betrachtung zu rücken.

Denn politische Ideologien, Systeme und Gesinnungen überwiegen immer noch im politischen Diskurs und behindern nach wie vor offene zwischenmenschliche Begegnungen.

Im politischen Kontext bedeutet offene Begegnung zwischen Menschen unterschiedlicher Interessen immer auch ergebnisoffene Begegnung, sonst sind Kompromisse von vornherein ausgeschlossen und Stärke und Macht gelten als einzige Mittel der Durchsetzung!

Nun bin ich bei der Macht angelangt und bezugnehmend auf den »Willen zur Macht« bei Nietzsche möchte ich den Kern meiner Kritik weiter ausführen.

Zum 100. Todestag von Nietzsche hatte am 14. September 2000 Ernst Tugendhat in der Zeit den Artikel „Der Wille zur Macht“ veröffentlicht, in dem er Nietzsches Anti-Egalitarismus mit dem Hitlers verglich.

Tugendhat ist weit davon entfernt, konsequente Verbindungslinien zwischen Nietzsches Philosophie und Hitlers Faschismus herzustellen oder Nietzsche gar eine Schuld am Faschismus zu unterstellen.

Er ist jedoch der Auffassung, dass sich die beiden in ihrer jeweiligen Form der Ablehnung des Egalitarismus ähneln. Beide lehnen also nach Tugendhat die Idee der Gleichheit der Menschen im Sinne gleicher Grundrechte aller Menschen ab.

An die Stelle des Egalitarismus, der, so Tugendhat, seit der Französischen Revolution das Verhältnis von Moral und Legitimität bestimmt, tritt die Macht.

Auch wenn die jeweiligen Konzepte von Macht bei Nietzsche und Hitler sich wesentlich unterscheiden, wird die Ablehnung der Gleichheit damit begründet, „dass alles menschliche Handeln, ebenso alles Leben überhaupt ausschließlich durch Machtstreben bestimmt wird“ (Tugendhat, 2000).

Zu welcher Barbarei solche Überzeugungen - gepaart mit politischer Macht und brutaler Gewalt - führen können, hat Hitler und das faschistische System Nazi-Deutschlands gezeigt.

Wenige Kilometer von hier können wir im ehemaligen KZ Buchenwald sehen, was Nietzsche noch nicht gewusst hatte. Hätte er es gewusst, so auch Tugendhats Hoffnung (ich denke unser aller!), hätte er vieles bestimmt nicht gesagt. (z. B.: *Vernichtung Millionen Missratener*, vgl. ebd.:9)

Nietzsche „fühlte sich als Angehöriger einer Begabtenelite“ (Tugendhat; 2000:2), womit sich die Vorstellung von erblich bedingten „höheren“ und „gewöhnlichen“ Menschen verband (vgl. ebd.).

Obwohl er einerseits die Massenbildung mit ihrer Verunmöglichung von persönlicher Entwicklung kritisiert und sich deshalb auch und gerade linke Gesellschaftskritiker gerne auf seine beißenden Kritiken beziehen, sieht er die Voraussetzungen dafür, Geniales hervorzubringen - naturbedingt - nur bei Wenigen gegeben.

Viele seiner pädagogischen Ansichten bringen dieses Verständnis zum Ausdruck und auch sein *Übermensch* kann sich nicht einmal durch das allerhöchste Maß an Selbstreflexion, Fleiß, Entbehrung, Leid und harter Arbeit an sich selbst dieser - anti-egalitären – natürlich gegebenen Mitgift entledigen.

Neben der Kritik, die daran völlig zu Recht geäußert wird, gibt es auch Arbeiten, die gerade diese individual-egoistischen Konzepte der Vervollkommnung des Menschen als eine Konzeption des moralischen Perfektionismus verstehen. So wird Selbsterschaffung zu einer Moral und seine „Moral des Immoralismus“ als moralisch motiviert bezeichnet (bspw. Zerm, 2005)⁴.

Moralkonzeptionen machen meiner Meinung nach jedoch nur Sinn, wenn sie im Sozialen einen positiven Sinn erkennen und die Gestaltung sozialer Beziehungen einhergeht mit der persönlichen Entwicklung, einschließlich der moralischen Entwicklung.

Und damit komme ich zum Kern meiner Kritik: Nietzsche entzieht sich vollkommen den Zwängen des Sozialen, weil er im Sozialen keinen positiven Sinn erkennt.

Aus Tugendhats Kritik – die ich nicht vollständig teile – ziehe ich jedoch eine Schlussfolgerung: Nietzsche wie auch Hitler haben beide nicht verstanden, dass es in menschlichen Beziehungen nicht nur um Unterdrückung geht.

Mit Rainer Marten bin ich der Auffassung, dass menschlicher positiver Sinn nur durch und in gelingender Lebensteilung erzeugt werden kann(vgl. Marten, 2003). Marten geht so weit zu sagen, dass praktische Gewissheit und Gelingen des Lebens von der Ethik immer schon vorausgesetzt wird, was darauf basiert und sich daran zeigt, dass Menschen einander brauchen, wenn sie auf menschliche Weise lebendig sein wollen. (vgl. ebd.)

Dem Zwischenmenschlichen kann man sich – sofern man Mensch bleiben möchte - nicht entziehen, man muss sich dem Gegenüber aussetzen - und unter Umständen auch standhalten - weil es die Grundlage allen menschlichen Seins bildet.

⁴ Ich will nicht leugnen, dass der moralische Perfektionismus eine mögliche ethische Position ist, er wurde von Ralph Waldo Emerson vertreten und ist heute von Stanley Cavell wieder aufgenommen worden.

Auf der Grundlage einer Anerkennung dieser menschlichen Bedingung (bei Marx heißt es Gattungswesen) lässt sich überhaupt erst vernünftig über moralische Verpflichtungen und Institutionen nachdenken. Mit Begriffen wie Treue, Schuld, Scham, Versprechen, Eid oder Freundschaft sprechen wir die Bereiche moralischer Praxis an (Pape, 2013:3).

Pädagogik wiederum, sollte auf dieser Grundlage als Befähigung zur Lebensteilung angelegt sein. Ziel dieser Pädagogik ist eine praktizierte Moral, die miteinander gelingendes Gegenwärtig-Sein von Menschen zum Ziel hat (ebd.).

Ich denke es ist eine vielversprechende Aufgabe, die pädagogischen Reflexionen Nietzsches – die in ihrer negativen Kritik so bestechend wirken – aus Sicht einer Ethik der Zwischenmenschlichkeit neu zu betrachten und einige negative *Wahrheiten* in positive zu verwandeln.

Weit davon entfernt ein neues Menschenbild in der Pädagogik begründen zu wollen schließe ich mit der Beschreibung dessen, was ich immer gerne die »pädagogische Ur-Szene« nenne:



Die erste Erfahrung, die Menschen machen, wenn sie auf die Welt kommen, ist, dass sie nicht alleine sind. Die Welt ist im Vergleich zum Bauche der kalt, kantig und kratzig und jedes Baby schreit diese Verzweiflung mit lautem Geplärr hinaus.

Die Mutter nimmt es in den Arm, küsst es und macht damit klar: ich weiß, die Welt ist Dir noch unvertraut und unangenehm, aber es ist so schön, dass Du da bist und wir helfen Dir da durch, ganz egal, was noch alles kommt, du brauchst keine Angst zu haben, weil du nie alleine sein wirst.

Das ist für mich die »pädagogische Ur-Szene«

Wir wissen nicht, von wem Nietzsche geküsst wurde, als er auf die Welt kam und nach menschlicher Wärme schrie – wir werden es auch nie wissen. Wir können nur hoffen, dass es ein Kuss der Liebe war.

Ich danke Ihnen für die Aufmerksamkeit!

Literatur/Internet:

- Cavell, Stanley (1990): Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Perfectionism Chicago University Press, 1990
- Gamm, Hans Jochen (1993): Standhalten im Dasein, Friedrich Nietzsches Botschaft für die Gegenwart, List, München
- Greinert, Wolf-Dietrich (1998): Das deutsche System der Berufsausbildung – Tradition, Organisation, Funktion, Nomos, Baden Baden
- Hoyer, Timo (2002): Nietzsche und die Pädagogik, Werk, Biographie und Rezeption, Königshausen & Neumann, Würzburg:
- Liebknecht, Wilhelm (1872): Vortrag, gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Arbeiterbildungsvereins am 5. Februar 1872 und zum Stiftungsfest des Leipziger Arbeiterbildungsvereins am 24. Februar 1872, <http://gutenberg.spiegel.de/buch/1354/3>
- Marten, Rainer (1993): Lebenskunst, Wilhelm Fink Verlag, München
- Monal, Isabel (1999): Begriff Gattungswesen in: Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus, INKRIT, Berlin
- Nietzsche Gesellschaft, Jahrbuch (2005): Band 12, Bildung – Humanitas – Zukunft bei Nietzsche
- Nietzsche, Friedrich (1993): Also sprach Zarathustra, Reclam, Stuttgart
- Nietzsche, Friedrich (1999): Die Geburt der Tragödie, Unzeitgemäße Betrachtungen, KSA I, dtv de Gruyter, München
- Nietzsche, Friedrich (2002): Menschliches Allzumenschliches, KSA II, dtv de Gruyter, München
- Nietzsche, Friedrich (2009): Die fröhliche Wissenschaft, Anaconda, Köln
- Oelkers, Jürgen (2005): Friedrich Nietzsches Baseler Vorträge im Kontext der deutschen Gymnasialpädagogik, in: Nietzsche Gesellschaft, Jahrbuch (2005): Band 12, Bildung – Humanitas – Zukunft bei Nietzsche, S. 73 - 95
- Pape, Helmut (2013): Respekt, Anerkennung, Lebensteilung: Moralische und zwischenmenschliche Bedingungen von Lern- und Bildungsprozessen, Hans Böckler Stiftung, Arbeitspapier 272, Download: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_272.pdf
- Ribolits, Erich (1997): Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus, Profil, München, Wien,
- Schneider, Jörg (1992): Nietzsches Baseler Vorträge „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ im Lichte seiner Lektüre pädagogischer Schriften, in: Nietzsche-Studien 21, S. 308 - 325
- Tomasello, Michael (2010): Warum wir kooperieren, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Tugendhat, Ernst (2000): Der Wille zur Macht, http://www.zeit.de/2000/38/200038_nietzsche_hitler.xml
- Wittgenstein, Ludwig (2003): Philosophische Untersuchungen, Suhrkamp, Frankfurt/Main
- Zerm, Stephanie (2005): Moral als Selbsterschaffung, Eine Untersuchung zum moralischen Perfektionismus in der Philosophie Friedrich Nietzsches, Dissertation, Hannover, 2005