

Bildungstheoretische Betrachtung zum Verständnis der Historie

— Die Relevanz von Nietzsches genealogischer Methode —

Takara Dobashi und Eva Marsal¹

(Angenommen 7. Oktober 2010)

Zusammenfassung: Nietzsche, der sich als Erzieher der Deutschen verstand, sah seine Aufgabe darin, die Jugendlichen zum Selbstdenken im Sinne der Vervollkommnung und Übersteigerung der eigenen Lebensmöglichkeiten und zur Verfolgung hochgesteckter Ziele zu ermutigen. In Rückgriff auf Goethes „edelsten Bildungskampfe“¹ fordert Nietzsche eine Schule, die jungen Leuten ermöglicht selbstständige Urteilkraft herauszubilden und ihre wegweisende Vernunft zu fördern. Deshalb propagiert er: „Die Vernunft in der Schule. —Die Schule hat keine wichtigere Aufgabe, als strenges Denken, vorsichtiges Urtheilen, consequentes Schliessen zu lehren.“

In diesem Beitrag versuchen wir die Relevanz von Nietzsches genealogischer Methode in Bezug auf das historische Verständnis im Zusammenhang mit der Erziehung zur philosophischen Denkfähigkeit der Kinder aufzuzeigen. Die Kompetenz, geschichtliche Entwicklungen zu verstehen und für das eigene Leben zu nutzen, ist in allen Lehrfächern in der Grundschule bedeutsam, speziell findet sie im Sachunterricht Anwendung.

Stichwörter: Nietzsches Rezeption in der Pädagogik, Perspektivismus des Denkens, genealogisches Geschichtsbewusstsein, die Vernunft in der Schule

I. Einleitung: Friedrich Nietzsches Wirkungsgeschichte in der Pädagogik

Nietzsches Wirkungsgeschichte zeichnet sich nach Timo Hoyer bis 1946 vor allem durch eine assimilierende Instrumentalisierung Nietzsches aus, die der Stärkung der jeweiligen pädagogischen Position des Autors dienen sollte. So wurde Nietzsche in der ersten Rezeptionsphase (1890–1932) vorwiegend von den schultheoretischen Diskutanten² als „Munition“ im Kampf um die Schulreform beansprucht.

Die Reformpädagogen begrüßten ihn enthusiastisch als kulturkritischen Wegbereiter³. In der zweiten Rezeptionsphase (1933–1995) hingegen wurde Nietzsche für politische Zwecke umdefiniert, hier steuerten weltanschauliche Überzeugungen und Ideologien die selektive Vereinnahmung Nietzsches. Deshalb war es den Pädagogen nach dem 2. Weltkrieg nicht möglich, auf wissenschaftlich ausgewiesene Nietzsche-Interpretationen zurückzugreifen. Die vordringlichste Aufgabe bestand zunächst in der Verhältnisbestimmung Nietzsches zu seiner nationalsozialistischen Rezeption.

In der DDR führte diese Aufarbeitung durch Alfred Mauesel (1948) zu einer Tabuisierung Nietzsches, da dieser als Vordenker des Faschismus klassifiziert wurde⁴. In Westdeutschland wurde

¹ Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Nietzsche von der ‚geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘, die in den fünfziger und sechziger Jahren das ‚erziehungstheoretische Klima‘ dominiert⁵⁾, weitgehend ignoriert, bis auf Hermann Nohl, der allerdings keine systematische pädagogische Nietzsche-Auslegung vorlegte⁶⁾.

Im angelsächsischen Raum setzte mit der Veröffentlichung von James W. Hillesheims Dissertation „Nietzsche's Philosophy of Education“ (1968) eine kontinuierliche Rezeption ein, die durch die gleiche polarisierte Rezeptionsstruktur gekennzeichnet ist, wie die deutschsprachige Literatur vor 1933. Die affirmativ-konzilienten Interpreten rekurrieren auf Nietzsches pädagogisches Ziel der Selbstüberwindung, das mit Authentizität und Kreativität einhergeht. Die kritische Gegenposition dagegen lehnt Nietzsche mit der Begründung ab, dass die „anti-liberale“ Lehre Zarathustras lediglich einer Elite gelte und somit für eine demokratische Schulerziehung gefährlich sei.

Auch im deutschsprachigen Raum ändert sich das Bild der Nietzsche-Rezeptionen. Auf hohem wissenschaftlichem Niveau setzt in den siebziger Jahren eine erziehungstheoretische Auseinandersetzung mit Nietzsche ein. Ausgehend von Jaspers Ansatz, die Philosophie Nietzsches als pädagogisches Medium zu sehen, dessen Anregungen und Widersprüchlichkeiten „eine denkende Selbsterziehung“⁷⁾ herausfordere, wird der Forschungsansatz: „Nietzsche als Erzieher“ wieder aufgegriffen.

Die meisten Forscher bevorzugen aber bildungsphilosophische Fragestellungen und konzentrieren sich dabei vor allem auf das Frühwerk. Im Mittelpunkt stand die Auffassung, dass sich Nietzsches Bildungsphilosophie an der Idee des „höheren Selbst“ orientiere, an dem „emanzipatorischen Willen zur Selbstverwirklichung“⁸⁾, als „Selbstbefreiung“. Nietzsches formales Bildungsziel wird „inhaltlich nur als Negation des Bestehenden“ gesehen, als „Transformation des Bestehenden in einem beständigen Werden“⁹⁾. Bildung wird als die Bemühung interpretiert, „Identität zu gewinnen, und zwar über die Geschichte“ In den neunziger Jahren bezieht Andreas Poenitsch zusätzlich die Sprachtheorie des jungen Nietzsche in die Pädagogischen Untersuchungen mit ein. Den bisher abgeleiteten Bildungszielen „Freiheit und Selbstständigkeit“ schließt er sich nicht an. Zur Jahrtausendwende greifen die meisten Autoren des 1998 erschienenen Sammelbands „Nietzsche in der Pädagogik?“¹⁰⁾ Nietzsches Überlegungen der „Erzeugung freier Geister“¹¹⁾ auf. Außerdem wird hier auch - im Kontext der fehlenden theoretischen Systeme sowie praktischen Handlungsvorschläge - Nietzsches Stärke als Kritiker herausgearbeitet. Neu ist, dass sich das Forschungsspektrum um das Spätwerk erweitert. Das neuerwachte Interesse der Pädagogik an Nietzsche zeigt sich auch daran, dass Christian Niemeyer 2008 ein großes Nietzsche-Lexikon herausgibt.

II. Die philosophische Theorie

(I) Das Leben als Geltungskriterium der Historie

„»Uebrigens ist mir Alles verhaßt, was mich bloss belehrt, ohne meine Thätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben« .Dies sind Worte Goethes, mit denen, als mit einem herzhaft ausgedrückten Ceterum censeo, unsere Betrachtung über den Werth und den Unwerth der Historie beginnen mag. In derselben soll nämlich dargestellt werden, warum Belehrung ohne Belebung, warum Wissen, bei dem die Thätigkeit erschläft, warum Historie als kostbarer Erkenntnis-Ueberfluss und Luxus uns ernstlich, nach Goethes Wort, verhasst sein muß - deshalb, weil es uns noch am Notwendigsten fehlt, und weil das Ueberflüssige der Feind des Nothwendigen ist. Gewiß, wir brauchen Historie, aber wir brauchen sie anders, als sie der verwöhnte Müssiggänger im Garten des Wissens braucht, mag derselbe auch vornehm auf unsere derben und anmuthlosen Bedürfnisse

und Nöthe herabsehen. Das heisst, wir brauchen sie zum Leben und zur That, nicht zur bequemen Abkehr vom Leben und von der That, oder gar zur Beschönigung des selbstsüchtigen Lebens und der feigen und schlechten That. Nur soweit die Historie dem Leben dient, wollen wir ihr dienen: aber es giebt einen Grad, Historie zu treiben, und eine Schätzung derselben, bei der das Leben verkümmert und entartet¹²⁾.

Dieses Zitat des jungen Nietzsche findet sich in der kleinen Schrift: *Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben*, die er im Rahmen seiner Unzeitgemäßen Betrachtungen herausgab. Hier stellte er die aufstrebende Disziplin „Geschichtswissenschaft“ auf den Prüfstand, die als eine objektive Größe für Nietzsches Zeitgenossen sakrosankt ist:

»Unzeitgemäss ist auch diese Betrachtung, weil ich etwas, worauf die Zeit mit Recht stolz ist, ihre historische Bildung hier einmal als Schaden, Gebreche und Mangel der Zeit zu verstehen versuche¹³⁾. Die wissenschaftliche Erkenntnis scheint im 19. Jahrhundert nach ihrer Emanzipation von der Theologie über jeden Zweifel erhaben zu sein und durch die Heraufkunft der wissenschaftlich-technischen Welt mit ihren ungeheuren Erleichterungen als Garant für das Glück der Menschheit zu gelten. „Fortschritt“ heißt der neue Hoffungsbegriff, der die sokratisch-platonische Entsprechung von dem „Wahren und Guten“ zu einem technisch einlösbaren Versprechen werden ließ. „Fortschrittserwartung und Wissenschaftsglaube verschmolzen zum wirkungsmächtigen politischen Motiv nicht nur im liberalen Bürgertum, sondern auch in der Arbeiterbewegung¹⁴⁾. Die als sakrosankt geltende Objektivierung macht auch vor der aufstrebenden Geschichtswissenschaft nicht halt, die nun im Sinne des Menschheitsfortschritts als Verheißung der kontinuierlichen Steigerung von Wohlstand und Glück verstanden wird. Die politischen Katastrophen des 20. Jahrhunderts sowie die durch die Globalisierung verursachten sozialen, ökonomischen und ökologischen Krisen waren zu dieser Zeit nicht vorstellbar. In seiner Schrift über den Sinn bzw. Unsinn der *Historie für das Leben* entlarvt Nietzsche die ideologische Fortschrittseuphorie des 19. Jahrhunderts als Selbsttäuschung und oberflächliche Selbstgefälligkeit einer jungen wissenschaftlichen Zivilisation, die sich selbst als „Ziel und befriedigendes Ende der Geschichte präsentiert¹⁵⁾. Nietzsche ist sich der Unaufhaltsamkeit aller Veränderungen bewusst und damit der Notwendigkeit, sich um Fortschritt zu bemühen, damit die zivilisatorischen, d.h. vor allem selbstgeschaffenen Probleme gelöst werden, deren Lösungen aber unausweichlich neue Risiken in sich bergen. Im Gegensatz zu seiner Zeit ist sich Nietzsche der Tragik des Einzelnen und der Menschheit klar, die sich daraus ergibt, dass der Mensch nicht nur Geschichte hat, sondern auch in jedem Augenblick Geschichte macht und damit seine Kultur und seine Zeit. Der Mensch hat durch seine Fähigkeit „Sich-zu-Erinnern“ und „Sich-in-Distanz-zu-sich“ zu setzen einen Zugang zu seiner Geschichte und der kommende Zeit. Erst mit der bewussten Tat, die mit dem Gedächtnis verbunden ist, entsteht das Kontinuum von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

(2) Der subjektive Perspektivismus des Denkens

Da „Bewusstsein“ ein relationaler Begriff ist und deshalb mit einem kollektiven oder individuellem Subjekt verbunden sein muss, ist jeder Geschichtsbezug, der nach Nietzsche einen Wert besitzt, mit einer einzigartigen Bedeutung für den sich darauf Beziehenden verbunden und wird aus einer einzigartigen Perspektive heraus verstanden. Deshalb erteilt Nietzsche der zu seiner Zeit aufkommenden Objektivierung der historischen Wissenschaft eine Absage. Gegen den objektivierten „Erkenntnis-Überfluss“ setzt Nietzsche als Ausdruck seiner experimentalen Philosophie der Gegensätze das Spiel mit den Widersprüchen, das sich wissenschaftstheoretisch als ein Methodenpluralismus interpretieren lässt und von Nietzsche durch den „Perspektivismus“ des Daseins gerechtfertigt wird. „Das ‚Perspektivische‘ ist für Nietzsche die ‚Grundbedingung des Lebens¹⁶⁾, da jedes Lebewesen lediglich seinen spezifischen Ausschnitt von der Realität erfassen

kann, diesen aber gleichwohl für das Ganze hält. Insofern ist der Perspektivismus ‚nur eine komplexe Form der Spezifität‘, also die Form der Besonderheit, die jedem Wesen unvermeidlich zukommt¹⁷. Da aber die eigenen Perspektiven die Parameter der Wahrnehmung bilden, lassen sie sich kaum selbst erfassen und übersteigen. Auch folgt aus Nietzsches Gedanken, dass es keine allumfassende Gesamtperspektive gibt, an der alle partizipieren oder die alle Perspektiven umspannt. Die jeweilige Perspektive bestimmt die Interpretation aller Begriffe. Selbst die sozial und kulturell geteilten Begriffe wie *Welt* oder *Wirklichkeit* sind davon nicht ausgenommen, sondern lassen sich lediglich als Ausdruck einer perspektivischen Einstellung verstehen, in der eine Person alle Erkenntnisse zusammenfasst, die sie innerhalb ihrer Position begreifen kann. „Folglich ist alles Erkennen an Perspektiven gebunden; der Mensch kommt über den zu seiner leiblichen Organisation gehörenden intellektuellen Horizont nicht hinaus“¹⁸. In seiner Aphorismensammlung *Die Fröhliche Wissenschaft* fasst Nietzsche zusammen: „Wir können nicht um unsre Ecke sehn: es ist eine hoffnungslose Neugierde wissen zu wollen, was es noch für andre Arten Intellekt und Perspektive geben *könnte*“¹⁹. Mit dieser Theorie greift er einen Gedanken seines sprachphilosophischen Großvaters auf. So vermerkte der Superintendenten Friedrich August Ludwig Nietzsche in seinem 1796 erschienen Werk *Gamaliel, oder über die immerwährende Dauer des Christenthums*²⁰:

„Nie hat es, so lange die Welt steht, noch zween Menschen gegeben, die sich von ein und derselben Sache, sie mochte betreffen was sie wollte, einerley Vorstellungen und Begriffe gebildet hätten. Dieser stellte sich die Sache von dieser Seite, und jener wieder von einer andern vor“²¹. Während dieses Verständnis aber an den perspektivistischen Objektivismus von Leibniz anknüpft, der von einer objektiven Wirklichkeit ausgeht, die aufgrund der unterschiedlichen Standpunkte und Eigenschaften der unterschiedlichen Betrachter in unterschiedlichen Ansichten gegeben ist, entwirft sein Enkelsohn den perspektivistischen Subjektivismus, der die Pluralität der Wirklichkeiten voraussetzt.

(3) Die zugrunde liegende Wahrheitstheorie

Eine hohe Bedeutsamkeit erlangt die genealogische Methode bei Nietzsches Wahrheitssuche. Mit ihrer Hilfe entlarvt Nietzsche in seiner Schrift: „Über Lüge und Wahrheit im außermoralischen Sinn“ die Begriffe als freie Erfindungen des Menschen:

„Als Baugenie hebt sich der Mensch weit über die Biene: diese baut mit Wachs, das sie aus der Natur zusammenholt, er aus dem weit zarteren Stoff der Begriffe, die er erst fabrizieren muss“²². Der Mensch konstruiert sich die Welt, in der er lebt. Wir glauben zwar etwas von den Dingen zu wissen, können aber letztendlich nur metaphorisch über sie sprechen²³. Das „Ding an sich“²⁴ ist nicht fassbar. Auf die Frage: „Was ist also Wahrheit?“ antwortet Nietzsche: „Ein bewegliches Heer von Metaphern, Metonymien, Anthropomorphismen, kurz eine Summe von menschlichen Relationen [...] Die Wahrheiten sind Illusionen, von denen man vergessen hat, dass sie welche sind“²⁵.

Die deklarierten Wahrheiten sind deshalb für Nietzsche anthropomorph, sie enthalten „keinen einzigen Punkt, der an sich wahr wäre, wirklich und allgemeingültig“²⁶. Nietzsches Allaussage, dass es keine Wahrheit gibt, lässt sich als Warnung vor einer metaphysischen Objektivierung der Realität interpretieren. Zum Wesen der Dinge kommen wir nicht mit Hilfe der Sprache: „Das ganze Material [...] womit später der Mensch der Wahrheit, der Forscher, der Philosoph arbeitet und baut, stammt, wenn nicht aus Wolkenkuckucksheim, so doch jedenfalls nicht aus dem Wesen der Dinge.“ Metaphysisch betrachtet entspricht dem, was wir als „wahr“ behaupten, nichts²⁷. Nietzsche relativiert also die menschliche Erkenntnisfähigkeit durch seine enttäuschende Einsicht, dass wir mit unserer (menschlichen Wahrheit) nicht über uns hinausgelangen. Trotz aller unserer theoretischen Anstrengungen stoßen wir also zu nichts, das den Titel eines „Seins“

wahrhaft verdient. Volker Gerhardt kommentiert diesen Gedanken mit dem Bild: „Mit dem Finger der Wahrheit zeigen wir letztlich nur auf uns selbst“²⁸⁾. An die Wahrheit außerhalb seines eigenen Seins, an das „Ewige, Unveränderliche“, kommt der Mensch also nicht heran: „Mit anderen Worten: Im absoluten Sinne gibt es keine Wahrheit“²⁹⁾.

Das Eingeständnis dieser Erkenntnis führt bei den Wahrheits-Suchenden, die im Wissen darum, dass es für uns Menschen eben keine „erkennbare“ Wahrheit außerhalb unseres eigenen Seins gibt, zu einer Haltung des gegenseitigen Respekts. Niemand kann dann nämlich beanspruchen, die Wahrheit zu besitzen. Das impliziert auch, dass die allzu einseitige Dominanz der Erwachsenen gegenüber den Kindern bei der Antwortsuche auf die „großen“ metaphysischen Fragen im strengen Sinne nicht haltbar ist, eine Position, die zu dem grundlegenden Überzeugungscorpus der Bewegung *Philosophieren mit Kindern* gehört³⁰⁾. Kinder wie Erwachsene zeigen „mit dem Finger der Wahrheit auf sich selbst“ und finden daher auch für sich selbst „passende“ Antworten, mit denen sie sich gegenseitig anregen können.

Insgesamt geht es Nietzsche aber weniger um die theoretische Wahrheit, ihn fesselt vielmehr die praktische Bedeutung, die die Wahrheit für den Einzelnen in seinem Lebenszusammenhang hat. Nietzsche fragt: „Wie viel Wahrheit *erträgt*, wie viel Wahrheit *wagt* ein Geist? – dies wurde für mich zum eigentlichen Werthmesser“³¹⁾. Wert und Unwert der Wahrheit stehen für Nietzsche in Beziehung zu der Wahl der angemessenen Lebensziele.

Durch seine Prämissen ist Nietzsche ein bedeutsamer Philosoph im Horizont des Kinderphilosophierens, denn auch hier wird davon ausgegangen, dass wir nicht an die Wahrheit jenseits unserer eigenen Erkenntnis gelangen können, dass Begriffe gemeinsam in einem vernünftigen Argumentationsprozess erarbeitet werden sollen, und dass sie für den einzelnen eine praktische Lebensbedeutung bei der Wertentscheidung erringen müssen.

III. Das genealogische Geschichtsbewusstsein und die Methodik des historischen Verständnisses

In welcher Weise kann nun die Historie dem Leben als genealogisches Geschichtsbewusstsein dienen? Zunächst einmal unterscheidet Nietzsche zwischen dem unhistorischen Menschen, der sich nicht erinnern kann und daher keinen Geschichtsbezug hat, dem überhistorischen Menschen, der sich übersättigt und angeekelt von der Geschichte abwendet und dem historischen Menschen, der die Geschichte für sich nutzt. Je nach Zielsetzung und Charakter hat die Geschichte einen ganz unterschiedlich Sinn.

Nietzsche selbst entwickelt drei Perspektiven, die *monumentalische*, die dem Tätigen und strebenden zugeordnet ist, die *antiquarische*, die den Bewahrenden und Verehrenden auffängt und die *kritische*, die dem Leidenden und Bedürftigem Befreiung verspricht.

(I) Die monumentalische Betrachtungsweise

Menschen, die neue Wege gehen und auf Widerstand stoßen oder durch Abwertung entmutigt werden entdecken in der Geschichte „Vorbilder, Lehrer, Tröster“, die sie in ihrem Umfeld und „in der Gegenwart nicht zu finden vermögen“. Diese Orientierung an historische Vorbilder, wenn es keine Gleichgesinnten gibt, greift Nietzsche in der monumentalischen Geschichtsbetrachtung auf: „Die Geschichte gehört vor Allem dem Thätigen und Mächtigen, dem der einen grossen Kampf kämpft, [...] und die Geschichte als Mittel gegen die Resignation gebraucht“³²⁾. Der Nachteil dieser monumentalischen Betrachtungsweise, die nur die Gipfel in der Landschaft sieht, liegt darin, dass hierbei ebenso der geschichtliche Kontext von Ursachen und Wirkung unbeachtet bleibt, wie die genealogische Verfolgung der Entwicklung von Lebensläufen in ihrer Einbettung in die sozialen und

politischen Hindergründe. Auch die Kinder- und Jugendliteratur, in der Lebensläufe sogenannter großer Menschen auf einfache Weise als Vorbilder präsentiert werden, folgt diesem Prinzip.

Wird die Vergangenheit dabei aber als nachahmenswürdig und nachahmbar beschrieben, steht sie in der Gefahr, „Ins Schöne“ umgedeutet zu werden und einer „mystischen Fiktion“ angenähert zu werden. Regiert also die *monumentalische Betrachtung des Vergangenen*, über die *antiquarische*, und die *kritische*, d.h. bleiben wichtige Faktoren unbeachtet, so leidet die Vergangenheit selbst Schaden: „große Teile derselben werden vergessen, verachtet, und fließen fort wie eine graue ununterbrochene Flut, und nur einzelne geschmückte Fakten heben sich als Inseln heraus: an den seltenen Personen, die überhaupt sichtbar werden, fällt etwas Unnatürliches und Wunderbares in die Augen, gleichsam die goldene Hüfte, welche die Schüler des Pythagoras an ihrem Meister erkennen wollten. Die monumentale Historie täuscht durch Analogien: sie reizt mit verführerischen Ähnlichkeiten den Mutigen zur Verwegenheit, den Begeisterten zum Fanatismus; und denkt man sich gar diese Historie in den Händen und Köpfen der begabten Egoisten und der schwärmerischen Bösewichter, so werden Reiche zerstört, Fürsten ermordet, Kriege und Revolutionen angestiftet und die Zahl der geschichtlichen „Effekte an sich“, das heißt der Wirkungen ohne zureichende Ursachen, von neuem vermehrt“³³⁾.

Der Wert der monumentalischen Betrachtungsweise ist von der Zielsetzung und den Wertvorstellungen der Probanden abhängig. Diese Geschichtsauffassung regt nicht unbedingt dazu an, das eigene Machtstreben zu hinterfragen oder in einen gesamtgesellschaftlichen Nutzzusammenhang zu stellen, sondern fördert eher die Verfolgung eigener ehrgeiziger Ziele. Die ständig lauernde Gefahr, dass die ursprünglich lebensdienliche Ermutigung zur eigenen Individuation in exzessiven sozialschädlichen Ehrgeiz umkippt, kann durch die Ergänzung mittels der *antiquarischen*, und *kritischen* Betrachtungsweise aufgefangen werden.

(2) Die antiquarische Betrachtungsweise

Aus der *antiquarische* Geschichtsbeschreibung schöpfen vor allem Heimat verbundene Personen Kraft, die sich als Glied einer Kette fühlen, die ihre Wurzeln weit in der Vergangenheit hat und die ihre für sie wertvollen Traditionen bewahren wollen. „Durch diese Pietät trägt er gleichsam den Dank für sein Dasein ab. Indem er das von alters her Bestehende mit behutsamer Hand pflegt, will er die Bedingungen, unter denen er entstanden ist, für solche bewahren, welche nach ihm entstehen sollen – und so dient er dem Leben [...]. Die Geschichte seiner Stadt wird ihm zur Geschichte seiner selbst“³⁴⁾.

Das Ich dieser Bewahrenden und Ehrenden geht in dem Wir auf und verleiht auch dem einfachen Menschen eine ruhige Würde. Dieser Sinn der Historie gilt deshalb vor allem den „minder begünstigten Geschlechtern“, den treuen Sesshaften, die sich in ihrem Umfeld geborgen fühlen, ihr Glück und Wohlgefühl wie Bäume aus ihren Wurzeln, Blüten und Früchten beziehen und nicht abenteuerlich in die Fremde streben. Diese Menschen kommen einer wissensorientierten Geschichtsbetrachtung am nächsten, sie könnten die „Vergangenheit in reines Wissen auflösen“³⁵⁾.

Da das Wissen aber nicht wertneutral ist, sondern alles Vergangenen mit einem hohen Wert behaftet ist, verschieben sich die Proportionen, das Neue und Fremde erhält nicht die ihm zustehende Aufmerksamkeit und Achtung, sondern wird angefeindet und abgelehnt. Diese Art der Geschichtsbetrachtung birgt die Gefahr der Erstarrung in sich, sie fördert lediglich das Bewahren und Verstehen nicht aber die schöpferische Weiterentwicklung.

(3) Die kritische Betrachtungsweise

Durch die Gefahren, die aus der monumentalischen und antiquarischen Betrachtung des Vergangenen entstehen können, wird es deutlich, dass der Mensch einer weiteren genealogischen Betrachtungsweise bedarf, die mit ihrem kritischen Blick die Vergangenheit entzaubert. Auch dieser Umgang mit der Historie soll im Dienste des Lebens stehen. Der Mensch „muss die Kraft haben [...] eine Vergangenheit zu zerbrechen und aufzulösen, um leben zu können: dies erreicht er dadurch, dass er sie vor Gericht zieht, peinlich inquirirt und endlich verurtheilt; jede Vergangenheit aber ist es werth, verurtheilt zu werden – denn [...] immer ist in ihnen die menschliche Gewalt und Schwäche mächtig gewesen. Es ist nicht die Gerechtigkeit, die hier zu Gericht sitzt; es ist noch weniger die Gnade, die hier das Urtheil verkündigt: sondern das Leben allein [...] aber in den meisten Fällen würde der Spruch ebenso ausfallen, wenn ihn die Gerechtigkeit selbst ausspräche“³⁶⁾.

Nach sorgfältiger Überprüfung kann es auf diese Weise klar werden, wie ungerecht die Existenz irgendeins Dinges, Privilegiums, einer Kaste, oder einer Sitte ist und das es sinnvoller ist, sich davon zu trennen, sei es durch Vergessen, Abschaffen oder Vernichten. Obwohl die Notwendigkeit dieses Vorgangs nach der kritischen Prüfung erwiesen ist, sind die Menschen, die ihn vollziehen, nach Nietzsche gefährlich und gefährdet, denn sie durchtrennen mit dem Messer die Wurzeln, aus denen wir hervorgegangen sind.

Eine genealogische Betrachtung sollte deshalb stets alle drei Sinnformen der Geschichte im Auge behalten. Zu beachten ist auch, dass die *monumentalische*, die *antiquarische* und die kritische Geschichtsbeschreibung selbst Momente der historischen Dynamik sind, die in ihrer Gesamtheit entsprechend der jeweiligen Bedürfnisse und Interessen genealogisch erschlossen werden. Beim genealogischen Prinzip werden nicht klare Ursachen-Wirkungen präzise abgeleitet, wie im naturwissenschaftlichen Paradigma. Vielmehr geht es bei der genealogischen Methode darum, die Herkunft der komplexen Entwicklungsmuster zu betrachten und die losen Fäden auf ihre Verwandtschaft hin zu untersuchen.

Michel Foucault greift diese Methode in seinem Werk „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“³⁷⁾ auf, um den kulturellen Horizont der Gegenwart in Distanz zum Betrachter zu setzen, so dass der Mensch in seiner Gewordenheit durchschaubar und als bloß kontingente Bedingung hinterfragt werden kann³⁸⁾. Im Rahmen seiner Gesellschaftskritik wehrt er sich wie Nietzsche gegen einen verkürzten Vernunftbegriff. Auch die Feministinnen Judith Butler³⁹⁾ und Gesa Lindemann⁴⁰⁾ bedienen sich bei ihrer Geschlechterforschung zur Bedeutungsklä rung von Leibsein und Körperhaben Nietzsches genealogischer Methode, die sie mit dem begriffsanalytisch geprägten, mikrosoziologischen Konstruktivismus und Dekonstruktivismus verbanden.

IV. Schlussfolgerung

Nietzsche kritisiert an der zu seiner Zeit hochgeschätzten Geschichtswissenschaft, dass sie durch die Forderung „Wissenschaft zu sein“ die „natürlich fließende Beziehung zwischen Leben und Historie“, aufgekündigt hat⁴¹⁾. Dadurch wird bei der Geschichtsrezeption die „Perspektivität“ von Bildung ausgeblendet und jeder dazu gezwungen, standardisiertes Wissen aufzunehmen, dass sich in ihm anstaut, da es in keiner Beziehung zu ihm als dem Empfangenen steht und durch seine zusammenhangslose Anhäufung nicht belebt, sondern belastet. Einen Unwert bis hin zum Schaden besitzt die Historie als Wissenschaft nach Nietzsche also, wenn ihr Zweck nicht mehr darin

besteht, als Ressource für das Leben zu dienen, sondern wenn sie ichfern als Wissensstoff, als Faktenwissen, angeeignet werden muss. Die Nutzlosigkeit dieses Vorgangs pointiert Nietzsche mit der Grimmschen Wackersteinmetapher „Der moderne Mensch schleppt zuletzt eine ungeheure Menge von unverdaulichen Wissenssteinen mit sich herum, die dann im Leib rumpeln, wie es im Märchen heisst“⁴²⁾

Gegen diese Bildungstheorie ruft Nietzsche der Jugend zu: „Der Mensch, welcher nicht zur Masse gehören will, braucht nur aufzuhören, gegen sich bequem zu sein; er folge seinem Gewissen, welches ihm zuruft: ‚sei du selbst! Das bist du alles nicht, was du jetzt thust, meinst, begehrt‘“⁴³⁾.

Nietzsche, der sich als Erzieher der Deutschen verstand, sah seine Aufgabe darin, die Jugendlichen zum Selbstdenken im Sinne der Vervollkommnung und Übersteigerung der eigenen Lebensmöglichkeiten und zur Verfolgung hochgesteckter Zielen zu ermutigten. In Rückgriff auf Goethes „edelsten Bildungskämpfe“⁴⁴⁾ fordert Nietzsche eine Schule, die jungen Leuten ermöglicht selbstständige Urteilskraft herauszubilden und ihre wegweisende Vernunft zu fördern. Deshalb propagiert er: –Die Vernunft in der Schule. –Die Schule hat keine wichtigere Aufgabe, als strenges Denken, vorsichtiges Urtheilen, consequentes Schliessen zu lehren: deshalb hat sie von allen Dingen abzusehen, die nicht für diese Operationen tauglich sind, zum Beispiel von der Religion. Sie kann ja darauf rechnen, dass menschliche Unklarheit, Gewöhnung und Bedürfnis später doch wieder den Bogen des allzustraffen Denkens abspannen. Aber so lange ihr Einfluss reicht, soll sie Das erzwingen, was das Wesentliche und Auszeichnende am Menschen ist: „Vernunft und Wissenschaft des Menschen allerhöchste Kraft“ – Wie wenigstens Goethe urtheilt –⁴⁵⁾

Dieses Zitat zeigt deutlich, dass Nietzsche keinesfalls wissenschaftsfeindlich eingestellt ist, sondern sich lediglich gegen ihre blinde Verehrung wendet, die den kritischen Blick auf die möglichen Sekundärschäden außer acht lässt. Sein Anspruch liegt in der Lebensdienlichkeit aller Wissenschaft, vor allem aber der historischen, denn diese ist stets im Menschsein enthalten, Handeln ist seinem Wesen nach geschichtlich. „Der Bezug zur Vergangenheit gehört zur inneren Voraussetzung der menschlichen Tat“⁴⁶⁾.

In diesem Sinne halten wir Nietzsches genealogische Methodik theoretisch relevant für die Erziehungspraxis im Lehrfach Geschichte. Deswegen sehen wir es als unsere nächste Aufgabe an, Anwendungsmöglichkeiten von Nietzsches genealogischer Methode im Kontext der praktisch-didaktischen Unterrichtsversuche zu finden.

Abkürzungen

KSA = Friedrich Nietzsche, Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden, hrsg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München / Berlin / New York 1980

KSB = Friedrich Nietzsche, Sämtliche Briefe. Kritische Studienausgabe in 8 Bänden, hrsg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München / Berlin / New York 1986

Anmerkungen

1) KSA, I/129–131, Vgl. Marsal, E.: Goethe-Rezeption bei Nietzsche, 2009.

2) Exemplarisch sei auf die erziehungstheoretischen Interpretationen (1906, 1907, 1921, 1926) des Gymnasiallehrers Martin Havensteins verwiesen.

- 3) Vgl. Oelkers, Jürgen, Einführung in die Theorie der Erziehung. - Weinheim; Basel: Beltz, 2001, S. 157.
- 4) Vgl. Hoyer 2002, S. 58.
- 5) Vgl. Klafki, Wolfgang: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft: Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion - Weinheim [u.a.]: Beltz, 1976, 16ff.
- 6) Vgl. Karl Hotter: „Das Bildungsproblem in der Philosophie Nietzsches“, 1958, Ebd. S. 131, 151. Hotters Bedeutung für die Pädagogik liegt vor allem darin, dass er erstmalig Nietzsches Gedanken vom Tod Gottes als einen für die Pädagogik wesentlichen herausgestellt“ (Ebd.).
- 7) Jaspers, Karl: Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens. [1963]. 3. unver. Aufl. Berlin 1950, S. 455.
- 8) Vgl. Kokemohr, Rainer: Zukunft als Bildungsproblem: die Bildungsreflexion des jungen Nietzsche / Rainer Kokemohr. - Ratingen : Henn, 1973, S. 108 und S. 91.
- 9) Vgl. Hoyer 2002, S. 73.
- 10) Vgl. Niemeyer, C. / Drerup, H. / Oelkers, J. / und Pogrell, L. v. Weinheim 1998.
- 11) Löwisch, Dieter-Jürgen, Der freie Geist – Nietzsches Umwertung der Bildung für die Suche nach einer zeitgemäßen Bildungsvorstellung: in: *Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation*. 1998, S. 354.
- 12) KSA 1, Unzeitgemäße Betrachtungen: Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, S. 245.
- 13) KSA 1, 246.
- 14) Gerhardt, S. 96.
- 15) Gerhardt, S. 96.
- 16) (J, Vorr.; 5,12)
- 17) (N 1888, 14/186; 13, 373)
- 18) Gerhardt S. 138.
- 19) FW 374; 3, 626.
- 20) Friedrich August Ludwig Nietzsche, *Gamaliel oder über die immerwährende Dauer des Christentum zur Belehrung und Beruhigung bey der gegenwärtigen Gärung in der theologischen und politischen Welt* Leipzig 1796.
- 21) Friedrich August Ludwig Nietzsche. 1796, 42f.
- 22) KSA 1 (Über Lüge und Wahrheit im außermoralischen Sinn), S. 882.
- 23) KSA 1, S. 878.
- 24) KSA 1, S. 878.
- 25) KSA 1, S. 880f.
- 26) KSA 1, S. 883.
- 27) Vgl. Gerhardt, 1995, S. 110.
- 28) Ebd. S. 106.
- 29) Ebd. S. 106.
- 30) Vgl. Werner 1997, S. 18.
- 31) Nachlass 1988, 16/32; 13, 492.
- 32) KSA 1, 258f.
- 33) KSA 1, Unzeitgemäße Betrachtungen: Zweites Stück, S. 262f.
- 34) KSA 1, Dito., S. 265.
- 35) KSA 1, Dito., S. 265.
- 36) KSA 1, Dito., S. 269.
- 37) Foucault, Michel, Frankfurt a.M. 1994,
- 38) Axel Honneth, »*Einleitung: Genealogie als Kritik*«, in: Michel Foucault. *Zwischenbilanz einer Rezeption*. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Herausgegeben von Axel Honneth und Martin Saar, Frankfurt am

Main 2003.

- 39) Judith Butler, *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt / M. 1991, (amerikan. Originalausgabe *Gender Trouble. Feminism and the subversion of Identity*, 1990). Judith Butler, *Körper von Gewicht*. Frankfurt / M. 1995, (amerikan. Originalausgabe *Bodies that Matter: On the diskrisive Limits of ‚Sex‘*, 1993).
- 40) Gese Lindemann, *Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl*. Frankfurt/ M. 1993.
- 41) KSA 1, Unzeitgemäße Betrachtungen: Zweites Stück: S. 271.
- 42) KSA 1, Dito., S. 272.
- 43) KSA, 1, Unzeitgemäße Betrachtungen, Drittes Stück: Schopenhauer als Erzieher, S. 338.
- 44) KSA, 1/129-131, Vgl. Marsal,E.:Goethe-Rezeption bei Nietzsche, 2009.
- 45) KSA, 2/220, Menschliches, Allzumenschliches I. 5. Anzeichen höherer und niederer Cultur 264-267.
- 46) Gerhardt, S. 100.

Literatur

- Foucault, Michel: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (Surveiller et punir. La naissance de la prison, 1975, Frankfurt a.M. 1994
- Gerhardt, Volker: *Friedrich Nietzsche*, München 1995.
- Hoyer, Timo: *Nietzsche und die Pädagogik*, Würzburg, 2002.
- Marsal, Eva: *Masse und Individuum*, in: Verein für Goethes Naturlehre in Sendai (hrsg.): PROTEUS, Heft 11. März 2009, S. 135-154.
- Marsal, Eva: *Der Spannungsbogen zwischen <Schöpferischem> und <Regel>*, *Nietzsches Beitrag zur Pädagogik*, in: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 14. Jahrgang, 2/ 2008, Verlag pestalozianum, S.76-81.
- Marsal, Eva: *Goethe-Rezeption bei Nietzsche*, in:Verein für Goethes Naturlehre in Sendai (hrsg.): PROTEUS, Heft 12. März 2010.
- Niemeyer, Christian / Drerup, Heiner / Oelkers, Jürgen, und Pogrel, Lorenz v. (hrsg.). *Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation*. Weinheim 1998.
- Tebartz van Elst, Anne 1994: *Ästhetik der Metapher. Zum Streit zwischen Philosophie und Rhetorik bei Friedrich Nietzsche*. Freiburg/München.