

Kokemohr, Rainer

**Christian Niemeyer: Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung.
Weinheim/München: Juventa 2002. 304 S., EUR 24,- [Rezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 4, S. 618-622

urn:nbn:de:0111-opus-49018

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Gehirnforschung und Pädagogik

Ulrich Herrmann

Gehirnforschung und die Pädagogik des Lehrens und Lernens:
Auf dem Weg zu einer „Neurodidaktik“? 471

Norbert Sachser

Neugier, Spiel und Lernen:
Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit 475

Gerald Hüther

Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung
des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen
Schüler und Lehrer? 487

Gerhard Roth

Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? 496

Anna Katharina Braun/Michaela Meier

Wie Gehirne laufen lernen oder:
„Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“. Überlegungen zu einer
interdisziplinären Forschungsrichtung „Neuropädagogik“ 507

Sabine Pauen

Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung:
Modethema oder Klassiker? 521

Elsbeth Stern

Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen
einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung 531

Allgemeiner Teil

Axel Nath/Corinna M. Dartene/Carina Oelerich

Der historische Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen
im Bildungswachstum von 1848 bis 1933 539

Norbert Wenning

Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft.
Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit 565

Maya Kandler

Interessefördernde Aspekte beim Lernen mit Lernsoftware
aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern 583

Diskussion

Klaus Prange

Über die Kunst des Rezensierens 606

Besprechungen

Rudolf Tippelt

Peter Faulstich: Weiterbildung – Begründungen Lebensentfaltender Bildung 613

Heidemarie Kemnitz

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Briefe, amtliche Schreiben und Lebensdoku-
mente aus den Jahren 1810 bis 1832 615

Rainer Kokemohr

Christian Niemeyer: Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung 618

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 623

cher Art bieten auch ein Glossar, das mit „Abitur/Abiturienten“ anfängt und mit „Wahlfähigkeit der Schullehrer“ aufhört, oder die überaus nützliche Übersicht über die zeitgenössisch gebräuchlichen Währungen, Maße und Gewichte. So ungewöhnlich wie für weitergehende Forschungen vorausschauend gedacht sind darüber hinaus Hinweise im Personenregister oder auf der Umschlagseite, die darauf aufmerksam machen, dass die verzeichneten Daten es ermöglichen, die Bildungsgänge der Moerser Seminaristen, von denen das Register für 88 ausführliche Angaben enthält, mit denen von Lehrern ihrer Zeit zu vergleichen. Insofern wird hier gleichermaßen Forschung angestoßen.

Im Unterschied zu den – ohne Frage schon immer vorzüglichen – Registern in den anderen Bänden der Diesterweg-Ausgabe, die häufig Verweise auf frühere Bände enthalten, kommt das Personenregister des 23. Bandes völlig ohne derartige Bezüge aus und kann vollständig unabhängig benutzt werden. Das Personenregister, das in den meisten Fällen ausführliche biografische Angaben enthält, ist zudem für die Frage des Umgangs mit Unsicherheiten interessant. So werden z.B. dort, wo mehrere Angaben zur Identifizierung zutreffen könnten, Alternativen geboten. Sind es im Fall des „Albert’schen Apparats“ zwei Namen, auf die dieses Instrument zurückgeführt werden könnte, wird der Höhepunkt wahrscheinlich stimmiger Rückbezüge beim Namen Müller erreicht, der für den genannten Zeitraum noch mehr Möglichkeiten aufweist. Auch im Hinblick auf Dokumente, die nicht veröffentlicht wurden, bietet der Anhang mehr als nur ein Verzeichnis. So werden etwa für die im Band 23 nicht abgedruckten Seminarlisten beispielhaft eine Beköstigungsliste, eine Seminaristenliste mit interessanten Beurteilungen wie „scheint sich zum Schullehrer nicht recht zu qualifizieren“ u.ä. abgedruckt, die durch eine Stipendiatenliste ergänzt wird. Den Schluss bildet das Verzeichnis sämtlicher Seminaristen, die Diesterweg zwischen 1820 und 1832 im Lehrerseminar in Moers ausgebildet hat.

Dieser erste von drei „Briefbänden“ Diesterwegs führt angesichts der Dokumente aus den früheren Lebensjahren zu einem – wenn nicht lückenlosen, so doch – wesentlich umfassenderen und differenzierteren Bild sowohl der Person Diesterwegs als auch der Situation der Lehrerbil-

dung in der Rheinprovinz. Mehr noch als in seinen Veröffentlichungen, die ja häufig auch schon dichte Beschreibungen, insbesondere von Schulk Wirklichkeit und Lehrerbildung enthalten, vermitteln die persönlichen und amtlichen Dokumente das Gefühl, der Wirklichkeit von Schule und Lehrerbildung im 19. Jahrhundert noch ein Stück näher kommen zu können – vielleicht gerade durch jene „Schreibereien“, die Diesterweg einst als so lästig empfand. Aufgrund dieses Erkenntniszuwachs haben die Herausgeber ein starkes Argument für die Entscheidung, möglichst alle Dokumente in textkritischer Bearbeitung zu veröffentlichen, auf ihrer Seite. Wenn darüber hinaus auch noch Daten geboten werden, die kollektivbiografische Analysen und vergleichende Studien zur Lehrerbildung in Preußen ermöglichen, eignet sich die Edition nicht nur für Diesterweg-Spezialisten, sondern ist für die historische Bildungsforschung insgesamt eine Quelle, die erheblichen Gewinn verspricht.

Prof. Dr. Heidemarie Kemnitz
TU Braunschweig, Inst. f. Schulpäd. u. Allg.
Didaktik, Bienroder Weg 97,
38106 Braunschweig
E-Mail: h.kemnitz@tu-bs.de

Christian Niemeyer: *Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik.* Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa 2002. 304 S., EUR 24,-.

Die vorliegende Studie ist ein Versuch, dem Leser in einer „forschungsgestützte[n] neue[n] Lesart“ (S. 7) den bildungstheoretischen Autor Nietzsche und die deutsche Rezeption seiner Schriften im Wechsel der politischen Systeme nahezubringen. Dieser kenntnis- und materialreiche Gang durch die Geschichte der Nietzsche-Rezeption im Feld der Pädagogik soll nicht nur auf die Fruchtbarkeit von Nietzsches Bildungsphilosophie hinweisen, sondern im Spiegel ihrer Rezeption auch „über den pädagogischen Gebrauch, vor allem aber über den Missbrauch eines Philosophen“ (S. 262) aufklären und „ein neues Bild von der deutschen Pädagogik des 20. Jahrhunderts“ (S. 8) erbringen.

Angesichts der Widerständigkeit von Nietzsches Philosophie, der politischen Belastungen ihrer Rezeptionsgeschichte und der Komplexität

der „deutschen Pädagogik“ ist das Vorhaben einer Darstellung für Nichtspezialisten eine Herausforderung. Der Autor nimmt sie so auf, dass sich historische Darstellung und systematische Reflexion durchdringen. Teil I gilt dem Leben und Werk Nietzsches. Teil II mit dem Titel „Nietzsche als Erzieher“ enthält Kapitel über Nietzsches pädagogische Grunderfahrung und über den Topos des Übermenschen. In Teil III („Nietzsche, die Jugend und die Jugendbewegung“) berichtet das erste Kapitel vom Nietzsche-Bezug der Jugend im Ersten Weltkrieg, das zweite von dem der Jugendbewegung. Teil IV („Nietzsche und die Pädagogik“) umfasst 5 Kapitel: Das erste zeichnet die Diskussion des Nietzsche-Bezugs der Reformpädagogik als Bezug der pädagogischen Praktiker sowie des „reformpädagogische[n] Mainstream“ (S. 146) nach, das zweite die Nietzsche-Rezeption in der Weimarer Republik, das dritte die der nationalsozialistischen Pädagogik und das vierte die Auseinandersetzung der Pädagogik mit Nietzsche zwischen 1945 und der Gegenwart. Im Kapitel „Schluss und Folgerung“ fordert der Autor die Auseinandersetzung mit Nietzsche als einem erziehungswissenschaftlich vernachlässigten, aber wichtigen Autor für die Entwicklung einer allgemeinen, an Sozialität orientierten Theorie der Bildung.

Niemeyer deutet Nietzsches Werk im Kontext und oft auch als Funktion der Biografie. Damit ist eine Lesart eröffnet, die die meist schwer zugänglichen Texte auf lebenspraktische Erfahrungen des Autors zurückführt. Diese Lektüre versucht psychologisch zu plausibilisieren, was textimmanent oft rätselhaft erscheint. So macht etwa die Schilderung der Kindheit – durch eine strenge Leistungsforderung des Vaters und nach dessen frühem Tod durch die dem Vaterauftrag verpflichtete Mutter geprägt – Nietzsches Texte (nicht nur) der frühen Jahre als Ausdruck seines von Zuneigung in Kritik umschlagenden Durchgangs durch die Vaterfiguren seines akademischen Lehrers Ritschl, dann seines virtuellen Lehrers Schopenhauer und vor allem seines Freund-Feindes Wagner lesbar und als „abgründige Botschaft ... vom Auftauchen des großen Anti-Vaters“ deutbar, der „in der Gestalt des weise gewordenen Sohnes“ jene Welt anklagt, von der „Naturell wie Frömmigkeit des Vaters Zeugnis ablegten“ (S. 21). Durch Hinweise auf Lebensumstände dechiffriert Niemeyer noch so schwie-

rige Topoi der Philosophie Nietzsches wie den der „ewigen Wiederkehr“ (S. 45) als spezifischen Reflex eines aus der Lebensgeschichte resultierenden Identitätsproblems.

In Teil II leitet Niemeyer, wiederum in psychologischer Deutung, zentrale Motive von Nietzsches Bildungsphilosophie aus der strengen Erziehung in Elternhaus und Schule her, die schon dem früh eigenwilligen Nietzsche als pädagogische Grunderfahrung jene Einsamkeit gebracht habe, die ihn „um die Liebe seiner selbst betrogen“ und sich in der Kritik des „Heerden-Instinkt[s]“ (S. 62) und der diesen überwindenden Zarathustra-Figur ausgespielt habe. Fortgeführt wird diese Lesart als Kritik von Autoren, die mit dem lebensgeschichtlichen Hintergrund des Übermenschen-Konstrukts dessen anthropologischen Charakter verfehlten, es stattdessen je nach politischem Kontext zustimmend oder in kritischer Absicht einem biologischen Züchtungsbegriff zuordneten und darin nicht wahrnahmen, dass Nietzsche hier „die Skizze einer auf Behebung negativer Sozialisationserfahrungen abstellenden, befreiungsorientierten Theorie des Bildungsgangs“ (S. 70) vorlege. Übersehen werde auch noch in neueren Deutungen, die Nietzsches Philosophie als „Tod des Subjekts“ lesen, dass Nietzsche das Subjekt als handelndes, als gestaltendes, als versprechendes restituiere, sodass in seinem Denken „das Subjekt in Gestalt des ‚vornehmen Menschen‘ seine Wiederauferstehung“ (S. 74) feiere, das „in seiner Art der Selbstauffassung und Weltauslegung auch auf andere verpflichtend wirkt“ (S. 75).

Teil III rekonstruiert die Nietzsche-Rezeption der Jugendbewegung. In vielen Belegen zeigt der Autor, dass von einer ernsthaften Rezeption nur selten gesprochen werden kann. Vielmehr seien Nietzsches Texte zumeist äußerst selektiv gelesen und in Korrespondenz mit der zeitgeschichtlichen Situation entweder als Verführer der Jugend (so vor dem 1. Weltkrieg) oder (im 1. Weltkrieg) als Stichwortgeber der angeblich mit dem Zarathustra im Gepäck begeistert in den Krieg ziehenden Soldaten instrumentalisiert worden. Ergänzt durch Hinweise auf die Text- und Rezeptionsmanipulationen der Nietzsche-Schwester, die mit teils wissenschaftskriminellen Mitteln eine Lesart präjudiziert habe, welche die Indienstnahme Nietzsches durch den Nationalsozialismus ermöglicht habe, lässt sich das Kapitel auch

als Einführung in eine Studie über Gefahren einer Rezeption lesen, die sich politisch-ideologischen Interessen verpflichtet, weil sie texthermeneutische Sorgfalt und methodische Kontrolle außer Kraft setzt.

Das zweite Motiv des III. Teils, im IV. Teil breiter ausgeführt, gilt der Rekonstruktion der Geschichte der Pädagogik am Leitfaden der Nietzsche-Rezeption. Hierher gehören u.a. wichtige Beobachtungen zur oft übersehenen Differenz zwischen Nietzsche und Langbehn sowie Lagarde, aber auch die vielen, hier nicht im Einzelnen referierbaren Hinweise auf die Heterogenität der Strömungen, die erst durch retrospektiv-„gewaltsame“ Ordnung der Daten zum Bild einer eher homogenen Jugendbewegung und, später, einer homogenen Reformpädagogik geführt worden seien (vgl. S. 149). Damit ist eine Schicht des Niemeyerschen Buchs aufgerufen, die dem Nachweis einer problematischen Beziehung zwischen pädagogischer Historiografie und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung gilt.

In welcher Weise sich diese Problematik an der umfangreich dargestellten Nietzsche-Rezeption des Nationalsozialismus, aber auch an der erziehungswissenschaftlichen Nietzsche-Rezeption nach 1945 zeigt, entwickelt Niemeyer in vielfältigen Belegen und in zunehmender Schärfe. Am Beispiel A. Baeumlers erläutert er, wie eine Nietzsche-Rezeption, die nicht ganz auf methodische Maßstäbe verzichte, Nietzsches Philosophie dennoch „völlig zerschlagen“ (S. 202) und politisch instrumentalisieren könne, indem sie zentrale Motive auslasse oder umdeute. Das gelte etwa, um nur einen Beleg zu nennen, für den Gedanken der ewigen Wiederkunft, den Baeumler als Ausdruck eines statischen Ideals lese, das ihm „durchaus“ innewohnende, aber das kritische Motiv des Werdens der von Nietzsche geforderten „Welt, wie sie sein sollte“, nicht wahrnehme und es deshalb „im Kalkül auf eine neue Stärkephase der Menschheitsentwicklung“ (S. 202) ausmustere. Aber auch für Figuren des pädagogischen Mainstream argumentiert Niemeyer, etwa am Beispiel H. Nohls und dessen Kultur als statische Gegebenheit markierenden Stilbegriffs, dass Nietzsches Philosophie so selektiv rezipiert werde, dass aus ihr ein Stachel gegen den Nationalsozialismus nicht zu gewinnen sei (vgl. 210f.).

Für die Zeit nach 1945 argumentiert Niemeyer, dass z.B. E. Weniger sein eigenes Verhalten während des Nationalsozialismus verschweige, Nietzsches Philosophie als „eine Wurzel des nationalsozialistischen Mythos“ hypostasie und Nietzsche damit als negative Projektionsfläche nutze, um sich vor ihr in das nach dem Krieg bessere Licht zu setzen (vgl. 234f.). Eine andere, in den 1960er-Jahren einsetzende Strategie im Kontext der kritischen Theorie bestehe darin, dass Autoren, deren wissenschaftliche Sozialisation nicht mehr vom Dritten Reich belastet sei und die „insoweit keine offenen Rechnungen auf Kosten Nietzsches zu begleichen“ (S. 242) hätten, im Schatten des Habermas-Diktums, Nietzsche habe „nichts Ansteckendes“ (S. 242) mehr, Nietzsches Philosophie und damit auch seiner Bildungsphilosophie keine lohnende Bedeutung mehr zusprächen. Den umgekehrten Schluss sieht Niemeyer dort gezogen, wo Autoren wie D. Benner und H. Peukert argumentieren, Nietzsche könne keine Referenzfigur einer Bildungsphilosophie sein, weil seine Ideologiekritik dazu geführt habe, dass „die Moral der Selbstbestimmung zu der Überlebensregel einer Gattung herabsank, die sich noch nicht zum Prinzip der Steigerung der Lebensmöglichkeiten durch Kreativität ... durchgerungen hat, sondern sich gegenseitig erniedrigt“ (S. 249).

Mit solchen Hinweisen auf einen unangemessenen Umgang auch anderer Gegenwartsauf Autoren mit Nietzsche bereitet Niemeyer seine abschließenden Folgerungen vor. Er kritisiert die angedeuteten Tendenzen einer erziehungswissenschaftlichen, an Prinzipien orientierten Systembildung und fordert gegen sie, einen Denker wie Nietzsche, dessen Entwicklung sich als produktive Systemsprengung lesen lasse, nicht auszugrenzen.

Die Forderung, auch im Blick auf die Nietzsche-Rezeption Überzeugungen je im Lichte neuer Erfahrungen zu prüfen, lädt zur Zustimmung ein. Sie wird von Niemeyer jedoch nur in unscharfen Anspielungen auf gegenwärtige Auseinandersetzungen skizziert. Kundgaben wie die, dass eine Hochschulsozialisation, die gegen ideologische Blindheit schütze, dazu führe, „jenseits von Ressentiments ... alle nur denkbaren neuen Erkenntnisse [zu] prüfen“, sodass sich die den Widersachern als abstrakte Praxis zugeschriebene „Reflexion des Allgemeinen“ ... im jeweiligen

Gegenstandsfeld als besondere Herausforderung stellt“, klingen zwar sympathisch, sagen aber wenig darüber, wie Nietzsches Philosophie „die sich dem Menschen stellende Aufgabe“ aufzuklären erlaubt, die – in der von E. Schütz übernommenen Formulierung – darin bestehe, „sein Wesen als Bildung selbst zu verantworten“ (S. 267). Niemeyer vertraut auch hier der psychologischen Lesart Nietzsches als evidentere Referenzfolie. Aus ihr scheint er jene Selbstverantwortung von Bildung ableiten zu wollen, die als anthropologische Grundfigur jeweilig begrenzende Denkmittel, „Wertungen“ und „Legendenbildungen“ (S. 268) überschreite. Doch die sympathische Zurückweisung einer Autorität, die sich der „Ausgrenzung anderer“ (S. 265) verdankt, wird durch Niemeyers psychologische Lektüre konterkariert. Denn die Berufung auf den biografischen Nietzsche grenzt konkurrierende Lesarten aus. Zwar betont Niemeyer gelegentlich, dass seine Studie eine Vorarbeit sei, der gründlichere Studien zu folgen hätten. Dennoch wird man fragen müssen, welchen Erkenntnisgewinn in welchem Feld die Studie erbringt oder vorbereitet.

Die psychologische Lesart verdankt sich der Gleichsetzung der empirischen Person Nietzsches mit dem in den Texten auftretenden Autor. Diese Gleichsetzung ist weder selbstverständlich noch folgenlos. Texte sind mit ihrer Publikation stets auch freigesetzte Texte, die einen Überschuss an Lesarten ermöglichen, welche über das vom Autor Gemeinte oder in seiner Lebensgeschichte Gründende hinausgehen oder auch davon abweichen können. Neben anderen hat Paul Ricœur diese seit langem anerkannte Differenz texttheoretisch formuliert. Er unterscheidet zwischen dem „realen“ und dem „implizierten Autor“ (P. Ricœur: *Zeit und Erzählung*, Bd. III. München 1991, S. 258) und verteidigt den implizierten Autor als das Moment, das die Lektüre von Texten „lebendige Erfahrung“ (op. cit., S. 275) werden lässt. Indem Niemeyers psychologische Lesart *qua* Einsicht in die lebenspraktischen Probleme des Individuums Nietzsche zu wissen behauptet, was der Autor Nietzsche wirklich hat sagen wollen, missversteht er den implizierten als den realen Autor und glaubt, dessen Intention zu kennen. Diese Lesart fällt in die oft kritisierte *intentional fallacy* (op. cit., S. 258) zurück. Sie ist ein hoher Preis. Niemeyer zahlt ihn,

um sich gegen jene Deutungswillkür zu stellen, die er in der Geschichte der Nietzsche-Rezeption wahrnimmt. Die Kritik der Deutungswillkür und ihrer politisch-ideologischen Folgen ist berechtigt. Doch das vermeintlich intime Verständnis der Biografie eines Autors ist ein problematisches Kriterium. Sofern Nietzsches biografische Aussagen textuelle Aussagen sind, haben sie Anteil an der Konstruktion dessen, was als seine Philosophie begriffen werden kann. Im Blick auf derartige Konstruktionen empfiehlt Ricœur, einen Text als „Kraftprobe“ (ib.) zu lesen, die sich mit rhetorischen Mitteln wie dem des implizierten als des im Text konfigurierten Autors kommunizierbar macht.

Der scheinbar naheliegende Einwand, eine Lektüre der Texte Nietzsches sei von der *intentional fallacy* nicht betroffen, da Nietzsches Texte philosophische und keine literarischen Texte seien, verfängt nicht. Denn einerseits wird diese Unterscheidung von den meisten Texten Nietzsches selbst außer Kraft gesetzt, und andererseits bezieht Ricœur sein Argument konsequent auch auf historische Texte, die eine bestimmte historische Situation zu bezeugen beanspruchen (vgl. op. cit., S. 124ff.). Dennoch könnte man versucht sein, die genannte Problematik als weniger erheblich für Niemeyers Buch beiseite zu lassen. Doch sie ist in zweifacher Hinsicht erheblich. Sie nimmt der Nietzsche-Lektüre die „Kraftprobe“ ihres Deutungsreichtums, und sie entzieht der geforderten prinzipienoffenen Erziehungswissenschaft den Boden.

Der Autor kritisiert diejenigen, die Nietzsches Philosophie als „Auslöschung des Subjekthaften“ (S. 74) lesen. Gegen sie wendet er sich, indem er sich an Nietzsches berühmte Formulierung anlehnt, der Mensch sei das Tier, das versprechen dürfe. Hier deutet sich ein wichtiges Argument an, an das Niemeyer zu Recht im Kontext der Begründung einer Erziehungswissenschaft erinnert, die sich in „bildungstheoretischer und anthropologischer Rückversicherung“ (S. 267) konzipiert, an der Konstitution von Sozialität als einer „Gemeinschaft freier Einzelner“ (S. 206) orientiert, ohne, wie es in der Nietzsche-Rezeption geschehen sei, „schulwidriges Personal, damit verknüpfte Lesarten oder gar ganze Teildisziplinen auszugrenzen“ (S. 268).

Der Appell, mit dem das Buch endet, bleibt aber widersprüchlich. Denn das, was das Ver-

sprechen in Nietzsches Denken bedeutet, wird ähnlich reduziert ausgelegt wie die Figur des Übermenschen: „Versprechen ...“, so heißt es lapidar, „müssen eingelöst werden“ (S. 73). Dass und wie das Nietzsche’sche „Versprechen“ in jüngster Zeit als hoch bedeutsam für das Konzept der Sozialität in der Neuzeit herausgearbeitet worden ist (vgl. etwa T. N. Klass: Das Versprechen. Grundzüge einer Rhetorik des Sozialen nach Searle, Hume und Nietzsche. München 2002, bes. S. 386ff.) und damit für eine an Sozialität orientierte Erziehungswissenschaft ein grundlegendes Thema zu sein verspricht, wird nicht wahrgenommen. Niemeyers eben zitierte Formulierung ist nicht nur trivial, sondern sie ist selbstwidersprüchlich, weil sie jene Sozialität voraussetzt, die Nietzsche als etwas begreift, das kraft des Versprechens allererst konstituiert werde. Indem der Autor, unbekümmert um das seit langem in Philosophie und Sozialwissenschaften diskutierte Problem der Alterität, „Subjekte ... als Handelnde, als Gestaltende, als ‚Versprechende‘“ (S. 74) deutet, das Versprechen also in eine Reihe mit dem Handeln und dem Gestalten setzt, übersieht er, dass das Versprechen ein Sagen ist, das Nietzsche, an Aristoteles geschult, an die unhintergehbare Rhetorizität der Sprache gebunden sieht, die alles Sprechen *qua* Metapher in die Selbstdifferenz und Selbsttranszendenz als eine Bewegung permanenter Selbstüberwindung treibt. Dieser Bewegung, die vor einer Berufung auf Sozialität und ein in ihr handelndes und Maßgebendes Subjekt das Problem der Alterität zu reflektieren nötigt, sieht Niemeyer das Versprechen enthoben, wenn er betont, darin liege die „Art der Selbstauffassung und Weltauslegung“, die „auch auf andere verpflichtend wirkt“ (S. 75). Die in dieser Formulierung unterstellte Sozialität hat mit einer die Alterität anerkennenden Sozialität *qua* permanenter Selbstüberwindung und ihrer dogmatische Prinzipien sprengenden Macht wenig zu tun. Sie bleibt im Rahmen der schon genannten Lesart, die Nietzsches Philosophieren weitgehend im Ausdruck einer scheinbar vertrauten Vater-Sohn-Problematik aufgehen sieht. Damit kommt sie trotz aller anderen Be-
 teuerungen solchen Nietzsche-Rezeptionen nahe, die den Übermenschen als Führerpersönlichkeit

zu instrumentalisieren erlauben. Auch wenn man in der Kritik so weit nicht gehen mag, wird man sehen, dass Niemeyers psychologische Nietzsche-Interpretation nicht leisten kann, was sie leisten soll: nämlich zur Artikulation einer Erziehungswissenschaft beizutragen, die erfahrungs offen ist, weil sie auf vorgängige Prinzipien verzichtet. Zwar kritisiert Niemeyer Benner und Peukert, die Nietzsche einen Mangel an Selbstbestimmung vorwürfen und nicht sähen, dass Nietzsches Philosophie eine Philosophie der Selbstbestimmungslogik sei. Doch dieser Einwand bleibt wirkungslos für die Begründung einer anderen Erziehungswissenschaft, weil die psychologische Lesart den Einblick in Fragen einer Selbstbestimmungslogik verstellt.

Das Vorwort stellt Niemeyers Buch als Angebot an den Leser dar, in einem „Seiltanz“ zwischen „Lehrbuchdidaktik und Forschungsimpetus“ (S. 7) den bildungstheoretischen Autor Nietzsche und die deutsche Rezeption seiner Schriften im Wechsel der politischen Systeme darzustellen. Das Ergebnis ist, wie schon die Aufgabe, zwiespältig. Weitere Forschung anregen kann der an der Nietzsche-Rezeption geführte Nachweis, dass und in welcher Weise die Erziehungswissenschaft für ideologische und politische Deutungsfiguren anfällig ist, die sie als Wissenschaft diskreditieren. Hilfreich ist die detailreiche Darstellung auch für den schon initiierten Nietzsche-Leser oder den Historiografen der deutschen Pädagogik. Nicht überzeugt jedoch der „Seiltanz“. Die Bindung der heterogenen Aufgaben ist durch ein Nietzsche-Bild erkaufte, das sich durch die *intentional fallacy* einer weitergehenden „Kraftprobe“ der Texte entzieht. Dass die Gemengelage von psychologischer Nietzsche-Interpretation, Rekonstruktion der Rezeptionsgeschichte und erziehungswissenschaftlicher Selbstreflexion Studierende zu vertiefenden Lektüren einlädt, die das angebotene „Gesamtbild“ (S. 7) über zu Recht kritisierte Vereinfachungen hinausführen, darf bezweifelt werden.

Prof. Dr. Rainer Kokemohr
 Meyerscher Weg 45a, 21244 Buchholz
 E-Mail: Kokemohr@erzwiss.uni-hamburg.de