

Kokemohr, Rainer

**Timo Hoyer: Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption.
Würzburg: Königshausen & Neumann 2002. 693 S., EUR 90,-
[Rezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 3, S. 421-427



Quellenangabe/ Reference:

Kokemohr, Rainer: Timo Hoyer: Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption.
Würzburg: Königshausen & Neumann 2002. 693 S., EUR 90,- [Rezension] - In: Zeitschrift für
Pädagogik 51 (2005) 3, S. 421-427 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-49359 - DOI: 10.25656/01:4935

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-49359>

<https://doi.org/10.25656/01:4935>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Essay

Ewald Kiel/Joachim Grabowski/Swantje Meyer
Quizshowwissen als Bildungsgut? 311

Allgemeiner Teil

*Manfred Hofer/Heinz Reinders/Stefan Fries/Marten Clausen/
Sebastian Schmid/Franziska Dietz*
Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte.
Ein differenzieller Ansatz zum Zusammenhang zwischen
Werten und schulischer Lernmotivation 326

Leonie Herwartz-Emden/Verena Schurt/Wiebke Waburg
Mädchenschulen zwischen Traditionalismus und Emanzipationsanspruch.
Forschungsstand und Forschungsdesiderata 342

Thorsten Schneider
Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen.
Eine empirische Untersuchung mit Daten des
Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) 363

Burkhard Schwier
Ein blinder Fleck: Schulentwicklung als Schulverbesserung von
„schwachen“ Schulen in England und Wales.
Probleme und Entwicklungsansätze 380

Andreas Hartinger
Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung
auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern 397

Besprechungen

Daniel Tröhler

Mathis Leibetseder: Die Kavaliertour. Adelige Erziehungsreisen
im 17. und 18. Jahrhundert 415

Pia Schmid

Lucia Amberg: Wissenswerte Kindheit. Zur Konstruktion von Kindheit
in deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts 418

Rainer Kokemohr

Timo Hoyer: Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption 421

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2004 428

Pädagogische Neuerscheinungen 462

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte von Braun & Brunswick GbR, Waltrop, bei.

nung einer auf Natur rekurrierenden Sonderkindheit für Mädchen durchaus moderne Elemente finden, lassen sich aber genauso traditionelle vormoderne Elemente ausmachen. So arbeitet die Autorin an der Thematisierung des eigentlich modernen pädagogischen Zauberwortes Perfektibilität heraus, dass „Erziehung ... stark einer christlichen Semantik verhaftet [bleibt]“ (S. 346): In allen Enzyklopädien nämlich herrscht Einigkeit darüber, dass eine Vervollkommnung des Menschen wie der Menschheit nicht säkular, sondern nur religiös zu erreichen sei, weil sie nicht auf dieser Welt, sondern erst im Jenseits möglich werde.

Auch wenn in den kindheitsgeschichtlichen Ausführungen Titel fehlen (z. B. Dominique Julia/Egle Becchi [Ed.]: *Histoire de l'enfance en occident*. 2 tomes. Paris: Sieul 1998 [Storia dell'infanzia. Roma-Bari: Laterza 1996]), ist der Autorin eine kluge, nuancierte, quellennahe Analyse gelungen. Das Buch ist gut geschrieben und durch die Hervorhebung wichtiger Termini und Ergebnisse auch leserfreundlich gestaltet. Geschlecht wird durchgängig als analytische Kategorie verfolgt, was im deutschsprachigen Raum bekanntlich noch nicht Standard ist. So arbeitet Lucia Amberg heraus, dass das Kind der Enzyklopädien ein Junge ist (wie auch das der pädagogischen Theoretiker, man denke an Rousseau); ersichtlich wird das daraus, dass das weibliche Kind anders als das männliche eigens als solches bezeichnet wird. Als eine Art roter Faden der Arbeit ließe sich die Parallele in der enzyklopädischen Sicht auf Kinder wie auf Frauen sehen (keine Rechtspersonen, Unschuld etc.).

Die Autorin hat mit ihrer Dissertation Enzyklopädien als Forschungsobjekte und Quellen systematisch für die pädagogische Historiographie erschlossen. Sie hat gezeigt, dass sich Enzyklopädien bestens dafür eignen, Einblick zu geben in das bürgerliche Allgemeinwissen über Kindheit, das für die zeitgenössische Kindheitskonstruktion wie für den Umgang mit Kindern sicher ausschlaggebender war als der Höhenkamm pädagogischer Theoriebildung, z. B. bei Kant oder Niemeyer, die ja vordringlich angehende Hofmeister oder Gymnasiallehrer ansprachen.

Zu wünschen wäre, dass die Untersuchung Nachfolgerinnen findet. So wäre es sicher loh-

nend, das „Philosophische Lexicon“ des Wolffianers Johann Georg Walch (1726) auf seinen Kindheitsdiskurs hin zu untersuchen, schon allein deshalb, weil, um ein letztes Ergebnis der Arbeit anzuführen, im „Zedler“ munter und ohne Quellenangabe bei Walch abgeschrieben wurde – eine, so Amberg, durchaus übliche und akzeptierte schriftstellerische Praktik (S. 127).

Prof. Dr. Pia Schmid

Univ. Halle-Wittenberg, Inst. f. Pädagogik,
Francke-Platz 1, Haus 5, 06099 Halle.

E-Mail: pia.schmid@paedagogik.uni-halle.de

Timo Hoyer: *Nietzsche und die Pädagogik*. Werk, Biografie und Rezeption. Würzburg: Königshausen & Neumann 2002. 693 S., EUR 90,-.

Schon der Untertitel dieser vom Kasseler Hochschulbund mit dem Georg-Forster-Preis 2001 ausgezeichneten Dissertation und ihr Umfang von fast 700 Seiten deuten an, wie weit der Autor ausgreift, um alle pädagogischen Aspekte im Denken und Schreiben Nietzsches darzustellen. In wichtigen Passagen deutlich über vorliegende Studien hinausgehend, bezieht er in beeindruckender Ausdauer neben den publizierten Schriften die inzwischen sehr gut edierten Nachlassdokumente aus Nietzsches Leben von den frühen Kindheitsjahren bis zum Ende seines bewussten Lebens in die Arbeit ein. Doch er weiß, dass Nietzsches pädagogische Überlegungen „integraler Bestandteil seiner Philosophie“ (S. 15) sind, die ihrerseits als nachmetaphysische Suchbewegung (vgl. S. 17) einer vereinheitlichenden Lesart widersteht (vgl. S. 22). Er zieht daraus den methodologischen Schluss, dass es einer „werkhermeneutischen“ Interpretation bedürfe, die „Sinn erschließt und kommuniziert“ (S. 21). Mit diesem Anspruch grenzt er sich programmatisch gegen Lektüren ab, die die Bedeutung und den Geltungsanspruch der Texte Nietzsches im Rahmen einer vorausgesetzten „forschungsleitende[n] Hypothese“ (S. 24) lesen. Die kluge Erklärung macht neugierig, wie der Autor in „einer möglichst sachgerechte[n] Darstellung und Analyse der unter-

suchten Quellen“ (S. 21) seine „monografische Gesamtdarstellung“ anlegt, die „das ganze Werk Nietzsches systematisch analysiert“ und zusätzlich „seiner Rezeption und Biografie eigene Forschungskapitel“ widmet (S. 25).

Das Buch ist klar gegliedert. Einleitend skizziert der Autor den geistesgeschichtlichen Ort Nietzsches, erläutert das methodische Vorgehen und begründet den Aufbau der Arbeit. Der erste Teil bereitet in zwei Kapiteln die nachfolgende Studie der Nietzscheschen Texte vor. Dessen erstes Kapitel referiert pädagogische Bezugnahmen auf Nietzsches Pädagogik, die unter dem neutralen Titel „Die pädagogische Literatur zu Nietzsche“ in die drei Epochen von 1890 bis 1932, von 1933 bis 1945 und von 1946 bis 1998 unterschieden werden. Das zweite Kapitel des ersten Teils stellt ausführlich Nietzsches biographische Erfahrungen in der eigenen familialen Erziehung, in seiner Schulzeit sowie als Student und als Lehrender in der Universität dar. Im sehr umfangreichen zweiten Teil wendet sich Hoyer in vier Kapiteln neben den von Nietzsche publizierten Schriften kenntnisreich den Nachlasschriften und -dokumenten zu. Analog zum biografischen Kapitel des ersten Teils sieht er in den Äußerungen Nietzsches bis zum Ende seiner Schulzeit einen eigenen Schwerpunkt, sodass er, im Übrigen der geläufigen Markierung der Nietzscheschen Schriften folgend, mit der Frühphase von 1870 bis 1876, der mittleren Phase von 1878 bis 1882 und der späten Phase von 1883 bis 1889 insgesamt vier Phasen im Denken und Schreiben Nietzsches unterscheidet.

Die Kapitel des zweiten Teils folgen einem einheitlichen Muster. Jeweils in einem ersten Abschnitt gibt der Autor einen chronologischen Überblick über die Texte der jeweiligen Lebens- und Arbeitsepoche Nietzsches. Jeweils in einem zweiten Abschnitt werden dann themenspezifisch pädagogisch relevante Aspekte der zuvor referierten Texte herausgearbeitet. In dieser Abfolge von chronologischem Überblick und themenspezifischer Entfaltung werden die einzelnen Aspekte großflächig ins Verhältnis zum Ganzen gesetzt. Behandelt werden hier auch bisher kaum untersuchte Aspekte wie die „Mädchenbildung“ (Abschnitt 4.2.3) oder die „Höherbildung des Leibes“ (Ab-

schnitt 6.3.2.1) im Kontext der „Entstehungsbedingungen souveräner Menschen“ (Teilkapitel 6.3.2).

Der umfangreiche Gang der Untersuchung kann in einer kurzen Rezension kaum angemessen gewürdigt werden. Um dennoch etwas von ihrer Qualität sichtbar werden zu lassen und das Vorgehen genauer zu diskutieren, wende ich mich ausgewählten Passagen zu.

Im chronologischen Überblick über die Texte der Publikationsphase von 1870 bis 1876 vergegenwärtigt Hoyer u. a. die 3. *Unzeitgemäße Betrachtung*. Einleitend markiert er, dass Nietzsche in dieser Schrift mit dem Titel *Schopenhauer als Erzieher* wie auch in anderen Schriften, statt sich auf eine klassisch-philosophische Diskussion der Philosophie Schopenhauers zu konzentrieren, eine geschichtliche Vorgabe auf Interpretationsmöglichkeiten hin erprobe, die sich aus Motiven seiner Erfahrungsverarbeitung speisen (vgl. S. 293). Bevor Hoyer sich auf die Schrift selbst bezieht, lenkt er, um den Gestus Nietzsches zu verdeutlichen, den Blick auf den Titel der Abhandlung, der „Karriere gemacht“ habe. „Die Literatur der Jahrhundertwende kennt zahllose Adaptionen: Philosophen als Erzieher, Dichter als Erzieher, Künstler als Erzieher und immer und immer wieder: Nietzsche als Erzieher.“ Die Formel „X als Erzieher“ gebe „einen hermeneutischen Ansatz“ zu verstehen, „der auf die Beschreibung der (pädagogischen) Wirkung der fraglichen Person und nicht auf die Analyse von deren (pädagogischer) Theorie hinauswill.“ Der Wille, zu wirken, gelte auch für Nietzsche. Dessen „eigene Schrift macht da keine Ausnahme. *Schopenhauer als Erzieher und Zuchtmeister/ der Deutschen ...* lautet ein Titelentwurf aus dem Frühjahr 1974, in dem die Intention auf den Punkt gebracht ist“ (S. 293; ich gebe vom Autor zitierte Nietzsche-Äußerungen – auch innerhalb von Hoyer-Zitaten – kursiv wieder). Hoyer befragt den Schopenhauer-Text also unter der Frage, was Nietzsche „interessiert“ habe und worum „es ihm ... gegangen“ (S. 294) sei. Mit knappem Strich macht er, was jeweils Nietzsches Gedanke oder Argumentation sein könnte, als Ausdruck einer auf „Wirkung“ bedachten „Intention“ lesbar.

Den Blick auf die Absicht stützt Hoyer mit Verweisen auf Äußerungen und Interpretationen Nietzsches selbst, wie sie etwa in dem am Ende der letzten Arbeitsphase entstandenen *Ecce homo* (ebd.) sowie in Briefen oder Nachlassäußerungen im zeitlichen Umkreis der Schopenhauer-Schrift zu finden sind. So entsteht das Bild eines Denkens, das bei Berücksichtigung der verfügbaren Quellen dem phasenspezifisch einheitlichen Duktus einer zu Grunde liegenden Intention verpflichtet scheint, die sich in der Phase des Frühwerkes „heuristisch“ als ein „Bedeutungssystem“ lesen lasse, welches sich als „semantische[s] Feld“, oder, mit Nietzsche formuliert, als „*bewegliches Heer von Metaphern ... dynamisch*“ (S. 254) ausspiele. Was sich hier dem Kenner als Rhetorizität des Nietzsche'schen Denkens andeutet, wird in das System der „dominanten Koordinaten“ (ebd.) eingetragen, sodass sich ein Bedeutungsfeld ergibt, das einerseits durch kulturelle Diagnosen geprägt sei, deren Gegenstand „*die Symptome einer völligen Ausrottung und Entwurzelung der Kultur*“ bilden, „deren heraufziehende Dissoziation aggressive, will sagen *ursprüngliche und ganz und gar unbarmherzige ... Potenziale freisetze*“ (S. 256), und andererseits durch den Topos einer „Neugestaltung der Kultur“ (ebd.). Zusammengekommen heiße dies, dass für Nietzsche „Bildung und Erziehung *kulturelle* Faktoren von größtem Gewicht“ (S. 257; Hervorhebung durch den Autor) seien. Innerhalb dieses semantischen Feldes berühre ein jedes der acht Kapitel des Schopenhauer-Essays „auf die eine oder andere Weise pädagogische Sachverhalte“ (S. 295). Im ersten Kapitel werde „das Leitmotiv der Abhandlung angeschlagen: der Verlust und das Wiedergewinnen von Individualität“, worin Nietzsche die „sozialisationstheoretischen Überlegungen aus den frühesten Schriften“ (ebd.) fortsetze. Dass „so viele Menschen ihre Persönlichkeit hingeben und sich hinter *erborgten Manieren und übergehängten Meinungen ... verstecken*“, erkläre Nietzsche hier in seinem „sozialpsychologische[n] Denken“, wie die Kritik an der „*Furcht vor dem Nachbar und an der Bequemlichkeit, Trägheit*“ zeige, damit, dass die „Mehrzahl ... dem gesellschaftlichen Anpassungsdruck schlechterdings nicht gewachsen“ (ebd.) sei. Paraphrasierend

fasst Hoyer die Kritik zusammen: „Die allermeisten weichen ihrem *eigentlichen Selbst* ... aus, sie ignorieren ihren *Genius* ..., um sich den jeweiligen Ansprüchen der Zeit vorbehaltlos anzudienen. Das Resultat sind identitätslose Subjekte: *Scheinmensch*“ (ebd.). Gegen sie, gegen ihre *Außenseite ohne Kern*, trete in Nietzsches Schrift Schopenhauer „als ein exemplarischer *Erzieher und Bildner*“ (ebd.) auf. „Um dessen Qualitäten schärfer hervorzuheben, macht Nietzsche erneut auf die Desiderata des modernen Bildungs- und Erziehungssystems aufmerksam. Er beklagt *die Abwesenheit aller höheren Erziehung*“ (S. 295f.). Gegen solche Abwesenheit rufe Nietzsche „das spezifisch *Vorbildliche und Erzieherische in Schopenhauers Natur*“ auf. Das bestehe darin, dass Schopenhauer „den eigenen *Constitutionsgefahren* ... nicht weniger als den herrschenden *Zeitgefahren* ... Paroli bieten konnte“, sodass er „*frei und ganz er selbst zu sein*“ vermocht habe. Hoyer deutet Nietzsches Schopenhauer-Figur in der Opposition von Schein und Sein. Nietzsche stelle denen, die ihr Leben in der Konvention einrichten, Schopenhauers „radikalen Akt der Selbstbehauptung ... als eine Ermunterung für all jene (sc. entgegen), die wie Schopenhauer ein starkes *Verlangen nach dem Genius in sich* ... verspüren“ (S. 296f.).

Den pädagogischen Gehalt der Opposition erläutert Hoyer u. a. an Nietzsches Denkfigur des Genius. Im Kontext der Schopenhauer-Schrift sei „die Bemerkung, dass *das Ziel aller Kultur ... die Erzeugung des Genius*“ sei, „wie das Statement einer liberalen Pädagogik zu lesen, in der allen Menschen gleichermaßen die Möglichkeit zur freien Persönlichkeitsentwicklung zugestanden wird“ (S. 297). Nietzsches Rede vom Genius enthalte, wie Hoyer in Anlehnung an Sekundärliteratur feststellt, das Moment des „über jedem einzelnen Menschen stehende[n] Ideal[s] seines *höheren Selbst*“ (ebd.). Dem korrespondiere das Motiv der „*metaphysische[n] Bedeutung der Kultur*“ (ebd.), demzufolge Erziehung „*die Erzeugung des Philosophen, des Künstlers und des Heiligen in uns und ausser uns zu fördern und dadurch an der Vollendung der Natur zu arbeiten...*“ (S. 297f.) habe. In diesem „*Gefühl des Ungenügens an sich*“ und „der Liebe, einer sehnstüchtigen Liebe, die *etwas Höheres und Menschlicheres* ...

als man selbst ist, umfasst und damit den Impuls gibt, ein gesteigertes Alter Ego aufzubauen“ (S. 298), erscheint die Differenz von Schein und Sein als das, was den individuellen Bildungsprozess antreibt. Hoyer erkennt in ihr die Ankündigung des Topos des Übermenschen: „Wer hört aus diesen Bemerkungen nicht den späteren Propheten des Übermenschen und den Fürsprecher der Selbstüberwindung heraus? Fürwahr ‚Grundgesinnungen‘ Nietzsches“ (ebd.; der Autor scheint ‚Grundgesinnungen‘ aus Nietzsches *Grundgedanke* und *Gesinnung* zusammenzuziehen, die er aus der Schopenhauer-Schrift zitiert).

Im korrespondierenden themenspezifischen Teil der Arbeit legt Hoyer Nietzsches Begriff des Genius weiter aus. Er grenzt ihn zunächst von dem des Bildungsphilisters (vgl. S. 332) ab. In wiederum zitatgestützter Paraphrase listet er dann am Beispiel der Schopenhauer-Schrift das „*Wesen des Gelehrten*“ in „dreizehn signifikante[n] Eigenschaften“ auf, die dem Text zu entnehmen seien (S. 333). Anschließend deutet er die Geschichte des Geniebegriffs von Plato über Kant bis zum Sprachgebrauch des 19. Jahrhunderts an (vgl. 336ff.), bevor er Nietzsches Sprachgebrauch, wiederum in Nietzsche-Zitaten, nachformuliert (vgl. S. 338ff.). Nietzsche nutze seinen Begriff des Genius unentschieden, sodass kaum zu klären sei, ob vom „Genius im Sinne des *eigentlichen Selbst* oder im Sinne von *Ausnahmeerscheinung*“ gesprochen werde (S. 338). Der Gehalt der zwei Begriffe wird schließlich, statt dass sie interpretierend entfaltet würden, bündig zusammengefasst: „Die Doppeldeutigkeit trägt seinem gleichermaßen elitären wie emanzipatorischen Denken Rechnung, das in der Idee vom Genius einen ersten sinnfälligen Ausdruck gefunden hat.“ Und: „In Gestalt des Philosophen, schreibt Nietzsche, obliegt dem Genius die Aufgabe, das Dasein im Großen wie im Kleinen kritisch-konstruktiv zu beurteilen“ (ebd.), sodass der Genius als die Gestalt gedeutet wird, die „fortwährend, in Wort und *That* ... an der *Verbesserung der als veränderlich erkannten Seite der Welt* ... interessiert“ ist (S. 338f.; Hervorhebung durch den Autor).

Die Behandlung der Schopenhauer-Schrift und des Genius-Begriffs lässt das methodische Vorgehen Hoyers gut erkennen. Bevor Nietz-

ches Text selbst in den Blick genommen wird, markiert der Autor vor dem Hintergrund der historischen Stellung und des semantischen Feldes der Nietzscheschen Schriften deren bildungstheoretischen Topos. Diese Vorgabe wird dann durch Zitate aus Nietzsche-Texten belegt. Abschließend wird die Schrift durch thematische Engführungen als früher Erscheinungsort dessen gedeutet, was als Kern des Nietzscheschen Denkens verstanden wird. Gegen die so gewonnene Klarheit des Bildes ist freilich festzuhalten, dass die Orientierung an „Grundgesinnungen“ den Versuch erschwerte, die spezifische Rhetorizität und mögliche Dynamik des Nietzscheschen Denkens jenseits eines heute geläufigen Sprachgebrauchs zu entdecken.

Ähnlich verfährt der Autor auch in anderen Kapiteln. Das Referat über die Texte der Phase von 1878 bis 1882 etwa, in denen Nietzsche auf die ihm eigene Weise die kritische Kraft der Wissenschaften betont, wertet Hoyer in erziehungswissenschaftlicher Absicht u. a. durch den Blick auf von Nietzsche bedachte „Erziehungsziele“ (S. 410ff.) und „Erziehungsmethoden“ (S. 438f.) aus. Er begründet diesen Blick durch eine Unterscheidung der Publikationsphasen in pädagogischer Absicht. Nietzsche habe drei Erziehungsziele ins Zentrum seines (auch) pädagogischen Denkens gestellt. Die frühe Phase gelte dem „schöpferischen *Genius*“, die mittlere Phase dem *Freigeist* und die Spätphase dem „souveränen, dionysischen (Über)Menschen“ (S. 411). Mit dieser schlagwortartigen Charakterisierung lenkt Hoyer den Blick auf den pädagogischen Gehalt des freien Geistes, um ihn durch „entscheidende Merkmale“ (S. 412) zu bestimmen: „Sein Bewusstsein hat sich emanzipieren können von Einflüssen, die üblicherweise das Denken präformieren. Er ist nicht verfilzt mit dem bestehenden, nicht assimiliert in die dominierenden geistig-sozialen Verhältnisse ... Die Fähigkeit zum *Widersprechen-K ö n n e n*, das erlangte *g u t e* *Wissen bei der Feindseligkeit gegen das Gewohnte, Überlieferte, Geheiligte* ... schützt ihn vor der passiven Übernahme allgemein anerkannter Normen. Seine Freiheit gründet in der kognitiven Kompetenz, sich unzulässiger Verkettungen entledigen zu können“ (ebd.; Hervorhebungen durch Nietzsche).

Indem Hoyer den Freigeist als Figur „der kognitiven Kompetenz“ deutet, kann er ihn durch Autonomie und Selbstreferenz charakterisiert sehen. „Der Freigeist handelt nicht blindlings nach den Geboten der Sitte, der Tradition oder Religion, sondern nach Maßgabe eigener Überzeugungen und aufgrund stichhaltiger Argumente. *Der freie Mensch ist unsittlich, weil er in Allem von sich und nicht von einem Herkommen abhängen will* ... Seine ausgeprägte Eigenwilligkeit und sein Widerspruchsgeist verwehren sich gegen Bevormundungen jeglicher Art. Tritt etwas mit dem Anspruch auf absolute Gültigkeit auf, sei es eine Norm, sei es eine Behauptung, so mutmaßt er dahinter die geheime Absicht, *den kritischen Willen zu lähmen*... Dem ideologisch Erstarrten setzt er die auflösende Kraft der unausgesetzten Reflexion entgegen“ (S. 412f.). Nietzsche fordere „intellektuelle Redlichkeit des Freigeistes (sc. als) seine oberste Tugend“ (S. 413) ein: „Der Redliche kann nur akzeptieren, was seiner konzessionslosen Prüfung standhält“ (ebd.). Die „intellektuelle Redlichkeit“, von Nietzsche durch das Prädikat der *Wahrhaftigkeit* ergänzt (S. 414), sei dem „Ethos der Wissenschaft“ (ebd.) verpflichtet und das Ideal der „strengen Wissenschaften“ der „aufrichtigen, systematischen *Selbstvergewisserung*“ verbunden. Sie gehe in Nietzsches Denken dieser Phase mit der Einsicht einher, dass „das menschliche Dasein sowohl in anthropologischer als auch in erkenntnistheoretischer Sicht auf Lügen, Illusionen, Täuschungen und Verstellungen aufbaut“, wie es „verschiedene Autoren hinlänglich dargestellt“ hätten (ebd.; Hervorhebung durch den Autor). Hoyer fasst das von Nietzsche bedachte Erziehungsziel dieser mittleren Phase in der Feststellung zusammen, dass Nietzsche „größten Wert darauf (sc. legt), die autonome, rationale Lebensführung von einer fremdbestimmten, unkritischen abzuheben“, was „kurzum“ bedeute, dass „Nietzsche Wert (sc. legt) auf *Originalität*“ (S. 415: Hervorhebung durch den Autor): „Bilanzierend kann man sagen, dass Nietzsche im Bild des Freigeistes die klassischen Bildungsideale der Autonomie und Mündigkeit aufnimmt und ihnen eine neue, brisante Bedeutung gibt“ (S. 417).

Was sich an den herausgegriffenen Stellen zeigt, gilt für große Teile des Interpretationsgangs der Arbeit. Sie bezeugen sowohl die Weite des Zugriffs auf Nietzsches pädagogisches Denken und Schreiben als auch die methodische Durchführung dessen, was einleitend werkhermeneutische Interpretation genannt wird. Dem Leser werden pädagogisch wichtige Motive, jeweils im chronologischen Referat vorbereitet, in thematischer Ordnung vorgestellt, durch Zitate belegt und zusammenfassend „auf den Punkt gebracht“ (S. 293). Interpretierende Textentfaltung wird chiffrierter Übersichtlichkeit untergeordnet.

Unbestreitbar ist die Leistung der vorliegenden Schrift, pädagogische Topoi und Motive im Blick auf die Biografie sowie auf das publizierte und nachgelassene Œuvre Nietzsches heraus- und als ein nachvollziehbares Bedeutungsnetz dargestellt zu haben. Zu Recht fordert Hoyer damit die Erziehungswissenschaft auf, sich stärker als bisher um ein Denken zu bemühen, das manche gegenwärtige Problematik nicht nur vorwegnimmt, sondern vielleicht auch abgründiger thematisiert. Darüber hinaus kann seine Schrift jenem Erstleser einen Zugang zum schwierigen Œuvre Nietzsches bieten, der gern die Landschaft kartografiert sieht, ehe er sich auf den Weg zu einzelnen Orten macht. Er bekommt einen Rahmen, der ihm die Motive dieses Denkens präsentiert, ohne ihn dem Sturz in dessen Tiefen auszusetzen.

Aber dieser auf das Ganze gerichtete Zugriff fordert einen (vielleicht unvermeidlichen) Preis. Der Ertrag der Arbeit wird nicht selten durch die Orientierung an Begriffen erkaufte, die, gegenwärtiger Diskussion entnommen und über Nietzsches Schriften gelegt, die Interpretation so formieren, dass etwa Schopenhauer oder der freie Geist als uns vertraute Figuren mündiger Autonomie und Nietzsches pädagogisches Denken je phasenspezifisch als bündiges Bedeutungssystem erscheinen. Hoyer weiß, dass die Arbeit wie jede Gesamtdarstellung Nietzsches vor die Frage führt, wie, in welchem Begriffsnetz das oft erratische und die eigenen Denkvoraussetzungen zersetzende Denken Nietzsches dargestellt werden kann. Diese Frage ist nicht zuletzt in einer erziehungswissenschaftlichen Arbeit schwer zu be-

antworten, weil in Nietzsches Denken fundamentale Begriffe neuzeitlicher Reflexion fraglich werden, auf die die Erziehungswissenschaft, an Autonomie und Selbstbestimmung des Subjekts orientiert, rekurriert. Wie der Autor dieses Problem aufnimmt, soll an einem letzten Aspekt gezeigt werden.

Wissenschaftlichem Brauch folgend, stellt er in der Einleitung seine Begriffskarte vor. Da die Arbeit der Erziehungstheorie Nietzsches gelte, ergebe sich ein „weites Themenfeld“, das „die drei großen, miteinander verschränkten Theorie-segmente neuzeitlicher Pädagogik (sc. einschließt): die Theorie der Erziehung, die Theorie der Bildung und die Theorie pädagogischer Institutionen“ (S. 14). Ergänzende „Arbeitsdefinitionen“ der drei Theoriegegenstände entnimmt er in einer Fußnote den Begriffsbestimmungen der „Allgemeinen Pädagogik“ von D. Benner (ebd., Anm. 2). So werden einem geeignet erscheinenden Diskussionszusammenhang gegenwärtiger Erziehungswissenschaft Begriffe entliehen, die die Lektüre der Texte Nietzsches anleiten. Wie dies geschieht, ist wiederum gut in der Interpretation der Figur des freien Geistes erkennbar. Hoyer entfaltet die Figur, indem er zunächst (mit R. Löw) in Nietzsches „Erziehungsansichten“ als „Ziel das Zu-sich-selbst-Kommen“ hervorhebt und dessen Formel „*werde der du bist*“, vom Zarathustra-Autor Nietzsche dem Menschen-Angler Zarathustra listig in den Mund gelegt (vgl. *Also sprach Zarathustra*. In: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*, hrsg. v. G. Colli u. M. Montinari. Bd. 4, Berlin/New York 1980, S. 297), als „Ideal der Selbstwerdung“ des empirischen Nietzsche übersetzt (S. 411) und den „Freigeist“ als seine Ausprägung nachzeichnet. Diese Lektüre führt, wie schon gezeigt, zu der Vorstellung eines Subjekts, das kraft seiner „kognitiven Kompetenz“ den „überlieferten Wertekanon“ seiner „konzessionslosen Prüfung“ unterzieht (S. 413). Kognitive Kompetenz konzessionsloser Prüfung lässt den Freigeist als paradigmatische Figur des neuzeitlich-aufklärerischen Subjekts autonomer Selbstbestimmung erscheinen, das, indem es sich „von einer fremdbestimmten, unkritischen“ Lebensführung abhebe, „Wert auf Originalität“ (S. 415) lege. Es sei nur noch ergänzt, dass Hoyer, der skiz-

zierten Lesespur entsprechend, Nietzsches pädagogisches Denken dieser Phase in einem in Ansätzen entwickelten „Moralstufenmodell“ (S. 468) kulminieren sieht. Der fremde Autor Nietzsche wird uns vertraut gemacht.

Hoyer betont die heuristische Funktion seiner Interpretationsbegriffe. In dieser Funktion gelesen, kann die Arbeit zu intensiver erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Nietzsche auffordern. Der problematische Preis für das methodische Vorgehen ist jedoch dann zu entrichten, wenn die leitenden Interpretationsbegriffe im Sinne basaler Kategorien wahrgenommen werden, die, der Reflexion vorausgesetzt, vorgeblich erlauben, Nietzsches pädagogisches Denken so zu bändigen, dass es als historische Position jenem Weg eingeordnet scheint, der sein Ziel in unserer Gegenwart erreicht habe. Problematisch ist dieses Vorgehen, weil es Nietzsches rhetorisches Denken durch oft schlagwortartige Zitation ontologisiert und seine Topoi als normative Appelle brauchbar macht. Verdeckt wird damit, dass in Nietzsches Denken bis zum Ende seines bewussten Weges das, was hier als Subjekt autonomer Selbstbestimmung aufgerufen wird, alles andere als eine selbstverständliche Figur ist und kraft der Rhetorizität seines Denkens Deutungen, die Konsistenz behaupten, systematisch unterläuft. Die neuzeitliche Tradition des selbstbestimmten Subjekts zersetzt sich in Nietzsches Texten. Auch in den Schriften der mittleren Phase ist es nicht mehr als eine provisorische Figur nur scheinhafter Konsistenz. Denn Nietzsche problematisiert hier wie schon in dem frühen Nachlasstext *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne* den platonischen Wahrheitsbegriff der *adaequatio rei et intellectus*. Seine Auflösung zu „Wahrheiten“ anthropologisch notwendiger Illusionen greift die neuzeitlich-epistemologische Subjekt-Objekt-Struktur radikal an.

Hoyer sucht, wie erwähnt, durch die „werkhermeneutische“ Interpretation ontologisierender Lektüre zu entgehen. Dennoch liegt sie nahe, weil der Autor seinen Anspruch, „das ganze Werk Nietzsches systematisch“ zu analysieren, durch Begriffe leitet, deren Differenz zu Nietzsches Sprachgebrauch nicht immer gegenwärtig gehalten wird. So nimmt Hoyers Rekonstruktion, verbunden mit einer

Belegtechnik, in der das Zitat an die Stelle der Interpretation tritt, Nietzsches nachmetaphysische Suchbewegung gleichsam von einem sicheren (metaphysischen) Standpunkt aus in den Blick. Trotz kleiner begriffsgeschichtlicher Exkurse und semantischer Aufladungen dämpft sie deren beunruhigende Impulse. Nietzsches Bildungsphilosophie wird als ein gebändigtes Denken lesbar.

Doch glücklicherweise täuscht die Klarheit der Arbeit nicht zwingend über das von Nietzsche gelebte Dilemma hinweg, zu Sagendes nur in der Wendung der Sprache und des Sprechens gegen sich selbst sagen zu können. Einer Lektüre, die, angeleitet durch die vorliegende Schrift, in Nietzsches Texte selbst eintritt, können diese ihren paradoxen Charakter erweisen, sagbare Figuren einer vom Stachel der Selbstauflösung getriebenen Unsagbarkeit

hervorzubringen. So gelesen, können sie die Erziehungswissenschaft auffordern, sich einem vernachlässigten Abgrund ihres eigenen Denkens auszusetzen. Den an Kompendien gewöhnten, schnelle Orientierung suchenden Leser werden die genannten Formulierungsprobleme zu einer Art Kino-Effekt verführen, der ihn den Reichtum einer fremden Welt bewundern und glauben lässt, diese anzuschauen, ohne ihrem Blick und in ihm der eigenen Selbstfremdheit ausgesetzt zu sein. Wer aber in Hoyers angestrebter Klarheit Nietzsches radikales Denken und Sagen wahrnimmt, kann die Arbeit mit großem Gewinn lesen.

Prof. Dr. Rainer Kokemohr
Meyerscher Weg 45a, 21244 Buchholz
E-Mail: Rkokemohr@gmx.de