

Hoyer, Timo

## "Bildung als exceptio". Friedrich Nietzsche über das Schulsystem der Zukunft

*Die Deutsche Schule 94 (2002) 1, S. 10-20*



Quellenangabe/ Reference:

Hoyer, Timo: "Bildung als exceptio". Friedrich Nietzsche über das Schulsystem der Zukunft - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 1, S. 10-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274956 - DOI: 10.25656/01:27495

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274956>

<https://doi.org/10.25656/01:27495>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Timo Hoyer

## „Bildung als *exceptio*“

Friedrich Nietzsche über das Schulsystem der Zukunft

---

Wir erleben in den letzten Jahren beachtliche Veränderungen des gewohnten Bildungsverständnisses. Sie betreffen vor allem das Gleichheitsprinzip, das heutzutage weit weniger rigoros vertreten wird als in den unmittelbaren Nachkriegsjahrzehnten. Hans Rauschenberger (2001) spricht in diesem Zusammenhang von einer „gewachsenen *Sensibilität für Differenzen*“ (S. 272) und erkennt in der neueren schultheoretischen Diskussion Anzeichen für eine „Neubestimmung des Verhältnisses von Gleichheit und Differenz“ (S. 273).

Diese Entwicklung korreliert in gewisser Weise mit dem sich *wandelnden Allgemeinverständnis von Bildung*, das von Jörg Schlömerkemper (2000) untersucht worden ist. Die Auswertung seiner zwischen 1985 und 1999 durchgeführten Befragung von 1542 Personen erlaubt, wie er schreibt, die Vermutung, „dass ‚Bildung‘ und ‚soziale Differenzen‘ wieder stärker in Bezug miteinander gedacht werden können“ (S. 126). Rauschenberger (2001) hebt in seiner Interpretation der Untersuchungsergebnisse hervor, „dass im Alltagsverständnis von Bildung der Modus der Differenz deutliche Beachtung findet, *und dies nicht etwa im Sinne des elitären Selbstgefühls*, sondern als Rücksichtnahme auf das Individuum, das sich für seine persönliche Bildung anstrengt“ (S. 267; Hervorhebung T.H.).

Das ist eine sehr wohlwollende Auslegung. Schlömerkempers Daten dokumentieren aus meiner Sicht eine Entwicklung, die auch durchaus *bedenklich* stimmt. Wenn „Bildung deutlich stärker (wieder) als Legitimation von Privilegien und (sozialer) Abgrenzung akzeptiert wird bzw. als solche instrumentalisiert werden darf“ (Schlömerkemper 2000, S. 126), dann lässt das auf eine wachsende Bereitschaft schließen, gesellschaftliche Statusunterschiede als notwendige Folgen bildungsspezifischer Gegebenheiten hinzunehmen. Hat diese Gesinnungslage tatsächlich Raum gegriffen, dann wäre damit der Boden bereitet, auf dem *elitäre* Bildungskonzepte am fruchtbarsten gedeihen können.

Hans-Georg Herrlitz (1998) hat unlängst die Signale für „eine *elitäre Tendenzwende der deutschen Bildungspolitik*“ (S. 6) mit großer und berechtigter Skepsis kommentiert. Eine in den letzten drei Dezennien bereits totgeglaubte Überzeugung erlangt dieser Tage ihre Salonfähigkeit zurück; man könnte sie mit Worten Herman Nohls folgendermaßen auf den Punkt bringen: „Keine Gesellschaft kann ohne eine gewisse Hierarchie, ohne die Herrschaft der Besten auskommen“ (Nohl 1949, S. 274). Anders jedoch als bei Nohl, der nach den Verheerungen des Zweiten Weltkriegs und dem humanen Desaster der Nazi-Diktatur an die *geistig-moralischen* Führungsansprüche der ‚Besten‘ appellierte, erscheint heutzutage der Ruf nach einer Gesellschafts- und Bildungselite – auch darauf hat Herrlitz hingewiesen – meistens von *ökonomischen* Interessen motiviert.

Wer von Elite spricht, meint Spitzenkräfte, die die Prosperität des Landes anfeuern und die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands sichern sollen: eine leistungsstarke „Elite der Leistung“, wie sie Helmut Schmidt (2001) jüngst in seiner Rede zur Eröffnung der International University Bremen heraufbeschworen hat. Diesem wirtschaftlichen Gesichtspunkt und der damit einhergehenden Forderung nach ‚Leistungsschulen für die Leistungsgesellschaft‘ (vgl. Liebau 2000, 133) beginnt sich die Bildungspolitik mehr und mehr zu beugen.

Das wirft gravierende pädagogische Probleme auf, ganz abgesehen von der grundsätzlichen Frage, welchen Sinn es macht, in einer zunehmend pluralen, fundamental komplexen Gesellschaft an die Bildung einer wie auch immer definierten sozialen Eliteschicht zu denken. Wie haben wir uns ein demokratisches Schulsystem vorzustellen, das auf diese Zielsetzung ausgerichtet ist? Welche Auswirkungen ergäben sich daraus für das schulische Lernklima? Nach welchen Kriterien würden die vermeintlich ‚Besten‘ sondiert, welche Zulassungsbeschränkungen und Ausschlussverfahren müssten die übrigen Schüler in Kauf nehmen?

Ich möchte mit meinem Aufsatz die aktuell geführte Elitedebatte mit einem *historischen* Beitrag anreichern. Friedrich Nietzsche – weithin bekannt für seine elitäre Gesinnung, aber noch unentdeckt als ein *konstruktiver* Schultheoretiker – hat in den 1870er Jahren ein Schulsystemmodell entworfen, dessen erklärtes Ziel die Heranbildung einer neuen Elite ist. Sein Entwurf soll im Folgenden in Umrissen nachgezeichnet und zur Diskussion gestellt werden.

## 1. Nietzsches Schulmodell

Ob im Früh- oder im Spätwerk, Nietzsches erstes pädagogisches Interesse galt der Erzeugung einer ‚geistigen Aristokratie‘, einer souveränen „Elite-Menschheit“ (11, S. 224).<sup>1</sup> So eindimensional diese Zielsetzung auf den ersten Blick anmuten mag, so vielschichtig fallen, übers Gesamtwerk betrachtet, seine dazugehörigen erziehungs- und bildungstheoretischen Überlegungen aus (vgl. Hoyer 2001a; 2001b). Mit Fragen der *institutionellen* Bildung hat er sich am intensivsten Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre beschäftigt. Seine fünf Vorträge ‚Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten‘ von 1872 sind der offenkundigste Beleg dafür. Kein anderer Text Nietzsches ist derart ausgiebig erziehungswissenschaftlich analysiert worden wie dieser (vgl. z.B. Schons 1974; Blass 1976; 1977; Schütz 1977; Schmidt-Millard 1982; Schneider 1992; Sauerland 2000).

Speziell die *schultheoretischen* Rezipienten haben sich mit Vorliebe dieser Quelle bedient (vgl. Hoyer 1998). Das ist begreiflich. Nietzsche hat keinen erneuten Versuch unternommen, seine Vorstellungen zum künftigen Organisationsaufbau des Bildungswesens zu Papier zu bringen. Aber: Auch die Vorträge halten nicht, was sie im Titel versprechen. Über die *Zukunft* des Bildungssystems erfahren wir in ihnen kaum etwas. Die Vortragsreihe ist ein Fragment geblieben, in dem die *Kritik* den Ton angibt. Nietzsches Bemühungen, den fünf kritischen Präludien ein konstruktives Finale zu geben, scheiterten; die Aus-

---

<sup>1</sup> Nietzsche wird mit Band- und Seitenzahl nach der Kritischen Studienausgabe (KSA) in 15 Einzelbänden zitiert.

arbeitung der geplanten Schlussvorträge blieb im Ansatz stecken. Unzufrieden mit dem gesamten Textentwurf, verzichtete ihr Autor schließlich auf eine bereits in die Wege geleitete Publikation (vgl. Niemeyer 1999).

Seine komprimiertesten Ausführungen zum *Schulsystem der Zukunft* finden sich an anderer Stelle: in einer längeren Nachlasspassage aus dem Jahr 1871 (7, S. 299-301), die Nietzsche in Vorbereitung auf seine Vorträge niedergeschrieben, dort aber nicht eingearbeitet hat. Die synoptische Aufzeichnung – sie trägt dieselbe Überschrift wie die Vortragsreihe – gehört zu den bemerkenswertesten pädagogischen Schriftstücken dieses Philosophen. Ich gebe sie nachfolgend in wenigen Auszügen wieder:

„Gleichheit des Unterrichts für Alle bis zum 15ten Jahre.  
Denn die Prädestination zum Gymnasium durch Eltern usw. ist ein Unrecht.  
Volks- und Gymnasiallehrer ist eine unsinnige Scheidung.  
Sodann Fachschulen.  
Endlich Bildungsschulen (20. – 30. Jahr) zur Bildung von Lehrern. (...)  
Eine wahre geistige Aristokratie wird herangezogen.  
Der Anfang zu machen mit Lehrerbildungsanstalten.  
Die Universitäten sind als gelehrte Anstalten in Fachinstitute umzuwandeln.  
Eine geistige Aristokratie wird geschaffen. (...)  
Die ‚Realschule‘ hat einen ganz tüchtigen Kern. Zur Bildung soll man Niemand zwingen. <Zu> ihr sich zu entscheiden muß man älter sein.  
Man muß sich zur Bildung entscheiden von der Fachschule aus.  
Die Lehrer der Fachschulen sind die wissenschaftlichen Meister, die (nachdem sie die Bildungszeit durchgemacht haben) zum Fach zurückgekehrt sind.  
Der Unterricht durch die älteren Männer soll die Tradition erhalten.“

Hinter diesen Angaben wird ein *schulorganisatorisches Leitprinzip* Nietzsches sichtbar, ohne das die Heranbildung einer ‚geistigen Aristokratie‘ in seinen Augen nicht zu bewerkstelligen ist; es lautet: „Möglichste Stärkung und Verengerung der Bildung!“ (S. 299). Beide Aspekte bedingen einander. Das Bildungsniveau kann nach seinem Dafürhalten nur ansteigen, insofern die Frequenz der Bildungsaspiranten abnimmt. Das „Dogma“ (S. 244) „der allgemeinen Bildung“ (1, S. 282) – gleiche Bildung für alle – wird von ihm verschiedentlich energisch zurückgewiesen. Er befürchtet die Einebnung genuiner Rangunterschiede und die dramatische Verflachung der Bildungsqualität: „die ‚möglichst allgemeine Bildung‘ schwächt die Bildung so ab, dass sie gar keine Privilegien und gar keinen Respekt mehr verleihen kann. Die allerallgemeinste Bildung ist eben die Barbarei“ (S. 668); sie schürt den „Haß gegen die wahre Bildung“ (7, S. 243), sie „degradirt“ (S. 298) das Außergewöhnliche, sie ist „ein Vorstadium des Communismus“ (S. 243).

*Nietzsches Alternativmodell* trägt stattdessen das Motto: „Bildung als exceptio“ (S. 298). Wahre Bildung, notiert er sich, sei ein „Privilegium des Genius“ (S. 380). Er träumt ungeniert den Traum von einer „Genialen-Republik“, in welcher mit der fortwährenden „Erzeugung des Grossen“ der Menschheitsidee Genüge geleistet werde: „(...) das Ziel der Menschheit kann nicht am Ende liegen, sondern nur in ihren höchsten Exemplaren“ (1, S. 317), bekundet er in seiner zweiten ‚Unzeitgemäßen Betrachtung‘. Die pädagogische Konsequenz daraus hatte er bereits in seiner Vortragsreihe mitgeteilt: „Also, nicht Bildung der Masse kann unser Ziel sein: sondern Bildung der einzelnen ausgelesenen, für große und bleibende Werke ausgerüsteten Menschen“ (S. 698).

Diesen Aussagen zum Trotz sind seine *bildungspolitischen Reflexionen* keineswegs, wie häufig behauptet wird, „durch und durch reaktionär“ (Rehrmann 2001, 4). Schon allein deshalb nicht, weil er die Ansicht vertritt, die jeweiligen Bildungskarrieren seien allein aufgrund *bildungsspezifischer* Kriterien und *schulinterner* Auswahlmechanismen zu regulieren. Von externen Faktoren wie der sozialen Herkunft und dem ökonomischen Status der Eltern – das wird im zweiten Satz der zitierten Passage angedeutet – möchte er die Bildungslaufbahnen unabhängig machen. Sein Votum ist in dieser Sache eindeutig und fortschrittlich: Keine Trennung von „Volks- und Gelehrtenunterricht()“ „(z)ur un-rechten Zeit, wo man die Naturen noch nicht kennt“ (7, S. 297f.), sondern: *Gleichheit des Unterrichts für alle bis zum fünfzehnten Lebensjahr!* Die Forderung nach achtjährigen egalitären schulischen Startbedingungen ist aus dem Munde Nietzsches gewiss eine Sensation.

*Ideengeschichtlich* betrachtet vertritt er einen Standpunkt von sozialdemokratischer Provenienz – ungeachtet seiner ansonsten scharfen Ablehnung dieser politischen Strömung und der Mentalität ihrer Protagonisten. Die Sozialdemokratie versprach sich von der Einrichtung einer achtjährigen obligatorischen Grundschule eine Verbesserung der Bildungschancen der benachteiligten proletarischen Bevölkerungsmehrheit und letztendlich die Aufhebung der Zweiklassengesellschaft. Nietzsche hingegen hat anderes im Sinn. Ihm liegt wenig an der Hebung des *allgemeinen* Bildungsstandards, aber viel an der Förderung der *Bildungsspitze*. Allein ihretwegen zieht er die allgemeine Volksschule in Betracht. Die künftige Elite kann sich theoretisch aus allen sozialen Schichten rekrutieren. Jedem ist deshalb die Chance zu geben, sich für den Aufstieg in die intellektuelle Spitzengruppe zu qualifizieren. Ja gerade die bislang von den höheren Schulen ausgeschlossenen Bevölkerungsgruppen bergen aus seiner Sicht ein viel versprechendes Potenzial, denn sie sind, wie er schreibt, „mit der Hefe der jetzigen Bildung“ noch am wenigsten infiziert: „Jetzt allein zu hoffen auf die Klassen der niedern ungelehrten Menschen. Die gelehrten und gebildeten Stände sind preiszugeben“ (S. 717f.).

So steht es im Nachlass. Liest man hingegen die Vortragsversion, dann muss man indigniert zur Kenntnis nehmen, dass Nietzsche sich *gegen* einen „allseitig erzwungenen Elementarunterricht“ ausspricht. Er denkt hierbei an eine Unterrichtsform, in der die Prinzipien der Aufklärung propagiert werden: „Sei wach, sei bewußt! Sei klug!“ (1, S. 699). Mit solchen Intentionen jedoch richte man nur Unheil an. Volksbildung habe sich nicht um die Bewusstseins-erweiterung der Schüler zu bemühen, sondern um die „Erhaltung der Tradition“ (7, S. 385) und um die Pflege transrationaler Weltanschauungen (1, S. 699).

Mit dieser Ansicht befindet sich Nietzsche zweifellos auf der Seite der *konservativ-reaktionären Volksschulpolitik Preußens*, deren maßgebliches Dokument die drei Stiehl'schen Regulative von 1854 sind. Heydorn hat deren Implikationen ideologiekritisch umrissen: „Auf den Inhalt der Volksschule schlägt sich eine instrumentalisierte Romantik endgültig nieder, deren reaktionäre Angstkomplexe sich als herrschaftsadäquate Konservierung des unbewussten, des dem Kriechgang verhafteten Lebens kundtun und sich im Lehrplan einnisten. Das angebetete, magisch-religiöse Volk (...), ist das Volk, das dumm gehalten, ewig Untertan bleiben soll, niemals aufwachen darf“ (Heydorn 1979, S. 181). Nietzsches Gedankengang läuft in dieselbe Richtung. Das

Volk, konstatiert er in den Bildungsvorträgen, sei mehrheitlich „zum Dienen, zum Gehorchen geboren“ und bilde sich am besten ohne äußeres Zutun, buchstäblich im Schlaf: „(...) die Volksbildung wahrhaft fördern heißt eben nur so viel als diese zerstörenden Gewaltsamkeiten abzuwehren und jenes heilsame Unbewußtsein, jenes Sich-gesund-schlafen des Volkes zu unterhalten (...)“ (1, S. 698f.).

Von einem verbindlichen *achtjährigen Volksschulkursus* ist in den Vorträgen nichts zu hören. Die Ausführungen nähren eher den Verdacht Ernst Webers, Nietzsche sei ein „leidenschaftliche(r) Gegner der allgemeinen Volksschule“ sowie „des allgemeinen Schulzwangs“ gewesen (Weber 1907, S. 113, 111). Man muss schon die Nachlassnotizen zurate ziehen, um dieses Urteil zu entschärfen. Nicht die Volksschule an sich ist Nietzsche ein Ärgernis, sondern deren vermeintlich „abstrakte Erziehung“ (7, S. 264). Selbst die Elementarschule, behauptet er, leide bereits unter den „Verirrungen des jetzigen Gymnasiumszieles“ und unter der „Verwilderung der Bildungsaufgaben“ (S. 263). Immer mehr setze sich der gelehrtenhafte Unterricht durch, immer stärker werde der Druck, in möglichst kurzen Zeiträumen, möglichst viel Wissen zu vermitteln. Das Resultat: „Hast und Nicht-Reifwerden“ (S. 258).

Diese Entwicklung möchte Nietzsche umkehren. Er denkt, wenn ich richtig verstehe, an Volksschulen, in denen der Aspekt des planmäßigen Unterrichtens eine nebengeordnete Rolle spielt. Den Heranwachsenden wird eine bis ins Jugendalter hineinreichende *Inkubation* zugebilligt. Während dieser Zeit sollen sie sich die sozialen, sittlichen und religiösen Gepflogenheiten ihrer Lebenswelt aneignen. Wie das im Einzelnen auszusehen hat, welche Kulturtechniken beispielsweise wann und wie gelehrt werden, lässt Nietzsche im Dunkeln. In verklausulierter Form geben die Vorträge zumindest so viel zu verstehen: die volkstümliche Grundausbildung ist für Nietzsche eine unabdingbare Voraussetzung *jeglicher* weiterführender Bildung: „der Genius“ könne nur zu dem werden, was er ist, „wenn er im Mutterschooße der Bildung eines Volkes gereift und genährt ist (...)“ (1, S. 700). Die Separation der Hochbegabten findet in Nietzsches Schulkonzept erst zu einem späteren Zeitpunkt statt.

Zieht man das Strukturmodell aus dem Nachlass heran, setzt *eine erste Differenzierung nach Ablauf der Volksschulzeit* ein. Den Fünfzehnjährigen steht der fünfjährige Besuch einer Fachschule bevor. Das können „sowohl Berufsschulen“ als auch „Gelehrtenschulen“ (7, S. 382) sein. In seinem dreischichtigen Schulsystem nehmen die „Fachschulen“ die Mittelstellung ein. Oberhalb befinden sich nur noch die so genannten „Bildungsschulen“ (S. 300). Die duale Klassifizierung in Bildungsinstitutionen und Fachschulen entspricht der Unterscheidung von „Anstalten der Bildung und Anstalten der Lebensnoth“ (1, S. 717), wie er sie in seiner Vortragsreihe vertreten hat. Er verhehlt nicht, dass sein eigentliches Interesse der erstgenannten Gattung gilt. Aber gegenüber allen, die in ihm ausschließlich den strikt rückwärts gewandten Bildungstheoretiker sehen, muss seine radikale Bereitschaft unterstrichen werden, große Teile des öffentlichen Schulwesens an die sozio-ökonomischen Bedingungen der modernen ‚Arbeitsgesellschaft‘ (Hannah Arendt) anzupassen. Das wird in seinen verstreuten Aussagen zur Fachschule augenfällig.

Die sozialgeschichtliche Entwicklung *der Fachschulen* im 19. Jahrhundert hängt eng mit dem rapiden Industrialisierungsprozess zusammen (vgl. Blan-

kertz 1969, 103ff.). Die arbeitsteilige Industriegesellschaft benötigte in zunehmendem Maße versierte Fachkräfte. Deshalb „baute die preußische Gewerbeverwaltung ein technisches Fachschulsystem auf, das für die gewerblichen und industriellen Produktionsstätten Techniker ausbilden sollte und dies auch tatsächlich tat“ (Lundgreen 1980, S. 116). Auch in Nietzsches Modell sind Fachschulen Institute, deren erklärtes Ziel es ist, qualifizierte Spezialisten auszubilden. Aber nicht nur die ausgewiesenen Gewerbe- und Berufsschulen, nein, „alle vorhandenen“ (1, S. 717) Schultypen sind seiner Ansicht nach *insgeheim* bereits diesem Ausbildungsziel verpflichtet. „Höhere Schulen sind ... Fachschulen, insofern sie die für eine oder mehrere Berufsarten gemeinsam nötigen und nützlichen Kenntnisse ... überliefern“ (zit. n. Müller 1981, S. 138). Das hat 1874 ein Berliner Realschullehrer bemerkt und damit präzise den Sachverhalt benannt, auf den auch Nietzsche abhebt: die mehr oder weniger offensichtliche Berufsorientierung sämtlicher Schulen mache aus ihnen im weitesten Sinne utilitaristische *Fachschulen*: „mögen sie nun versprechen Beamte oder Kaufleute oder Offiziere oder Großhändler oder Landwirthe oder Ärzte oder Techniker zu bilden“ (1, S. 715).

Diesem Faktum begegnet er offensiv. Wenn schon *Berufsqualifizierung*, dann auch richtig! Die landläufigen Institutionen des öffentlichen Schulsystems hält er in dieser Hinsicht für ungenügend ausgerüstet. In ihnen werden zu viele Themen „etwas allgemein“ und sehr „formal“ behandelt, aber nichts davon konkret und tiefer gehend. Deshalb sei es „eine große Nothwendigkeit“, dass „eine Unzahl von Fachschulen“ mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen entstünden. Das betrifft auch den Sektor der Gelehrtschulen: „Unzählige Formen von Polytechniken d.h. wissenschaftlichen Fachschulen sind nöthig. Jetzt wird überall noch die formale Bildung zu sehr betont: aus einer zu großen Allgemeinheit“ (7, 382f.). Dass Nietzsche „eine stramme Polytechniker-Bildung“ (13, S. 72) für ratsam hält, könnte auch so verstanden werden, als wolle er alle Schulen des Mittelbaus in lupenreine Gewerbeschulen umfunktionieren. Sein Begriff der polytechnischen Bildung verweist jedoch durch das Attribut ‚wissenschaftlich‘ eher auf die französische Form der *École Polytechnique*, als auf die in Deutschland eingeführten Schulen zur Ausbildung von Gewerbetreibenden. Polytechniken stellen in seinem Schulsystem anspruchsvolle Fachschulen mit einer ingenieurwissenschaftlichen Ausrichtung dar. Auch sie fallen unter die Kategorie ‚Anstalten der Lebensnot‘.

Für „die allermeisten Menschen“, erklärt er in den Vorträgen, sind die Lebensnotanstalten „von erster und nächster Wichtigkeit“ (1, S. 715). In solchen Schulen lernen die Schüler, was sie brauchen, um in der Gesellschaft bestehen zu können. Aus diesem Blickwinkel zollt Nietzsche auch der *Realschule* – „Stätten, an denen man ordentlich rechnen lernt, wo man sich der Verkehrssprachen bemächtigt, die Geographie ernst nimmt und sich mit den erstaunlichen Erkenntnissen der Naturwissenschaft bewaffnet“ (S. 716) – seine unumwundene Anerkennung. Er verbittet sich bloß in diesem Zusammenhang von *Bildung* zu sprechen. Wohlweislich bezeichnet er die Realschulabgänger als ‚Geschulte‘. Geschult sind sie im Lebensnotwendigsten; sie sind bereit für den Eintritt ins Berufsleben, gebildet aber sind sie deshalb noch nicht.

Geschult aber nicht gebildet sind auch die Absolventen der *Gymnasien*: „Das Gymnasium: im Grunde Fachschule: im Dienste eines Berufs“ (7, S. 298). Diese

Tatsache, führt Nietzsche aus, werde freilich von den Apologeten der neuhumanistischen Bildung nur ungern akzeptiert. Nach außen hin propagiere man unverzagt die alten Ideale umfassender Persönlichkeitsbildung, während man sich im Inneren des Gymnasiums schon seit langem auf „die barbarisch-öde und sterile Wirklichkeit“ (1, S. 717) einer berufsvorbereitenden Lehranstalt umgestellt habe. Von der Ursprungsidee her seien die höheren Schulen sogar nie etwas anderes gewesen als eben dies: Ausbildungsstätten für Wissenschaftler und Lehrer, aber „keine Bildungsschulen“. Und das Gymnasium tue gut daran, wieder voll und ganz zu werden, was es „im Grunde“ (7, S. 298) immer schon war: eine „im Dienste der Wissenschaft“ stehende Zulieferstelle für den Arbeitsmarkt: eine „philologisch-historische Fachanstalt“ (S. 381).

Das muss man sich auf der Zunge zergehen lassen. Die höheren Regelschulen werden von Nietzsche komplett als *reine Lernschulen* klassifiziert. Der von Humboldt bis Hentig vertretende Anspruch auf eine institutionell organisierte ‚allgemeine Menschenbildung‘, will sagen: auf eine schulische Bildung aller, die neben der Beschulung und Ausbildung auch „das Sich-zur-Person-Bilden“ (Hentig 1999, S. 133) jedes Einzelnen einschließt, wird von Nietzsche als eine ideologisch verbrämte Illusion demaskiert und aufgegeben. Das bedeutet allerdings nicht, dass er auf *Bildungsinstitutionen* restlos verzichten will. Für alle Schüler ist in seinem Schulmodell nach dem Besuch der Fachschulen auf die eine oder andere Weise die Zeit des reinen Lernens vorbei. Für die meisten beginnt nun die Periode des Broterwerbs; Nietzsche überlässt sie, geschult aber ungebildet wie sie sind, bereitwillig dem Produktionssystem.

Für eine *Minderheit* indes sieht sein Modell eine Alternative vor. Einer kleinen Personenzahl steht „von der Fachschule aus“ (7, S. 300) der Weg auf die so genannten „Bildungsschulen“ (ebd.) offen. Die Reihenfolge, in der die beiden Schulstufen aufeinander aufbauen, ist beachtlich. Üblicherweise wird unter Schulpädagogen die Ansicht vertreten, die fachspezifische Ausbildung müsse im *Anschluss* an die allgemeine Bildung folgen. Nietzsche hingegen nimmt eine genaue Umkehrung vor. Bei ihm bricht die Bildungs-Phase an, *nachdem* die fachspezifische Beschulung abgeschlossen ist. Beachtlich ist auch die Dauer des Bildungsgangs. Volle zehn Jahre, von ihrem 20. bis zum 30. Lebensjahr, dürfen sich die auserwählten Absolventen mit der Erweiterung und Vervollkommnung ihrer Persönlichkeit beschäftigen.

## 2. Bildungsschulen

Was nach Meinung Nietzsches die Gymnasien und Universitäten nicht mehr zu leisten imstande sind, soll nun dieser exklusive Schultyp erfüllen: die *Bildung und Reproduktion der Elite*. Seine Angaben zur inneren Organisation der Bildungsschulen sind allerdings recht vage. Relativ ungeklärt bleibt auch die drängende Frage, nach welchen kodifizierbaren Leistungskriterien die Differenzierung zwischen dem Gros der Schüler und der angehenden Bildungselite vonstatten gehen soll. Auch den damit zusammenhängenden Komplex des Berechtigungswesens berührt er nur selten und zumeist nebenher. „Niemand“, lesen wir, dürfe zum Eintritt in die Bildungsinstitution *gezwungen* werden, die Entscheidung „zur Bildung“ (7, S. 300) müsse eine wohl überlegte, freiwillige sein. Nietzsche scheint auf die Selbstregulierungskraft des Systems zu vertrauen, darauf, dass nur jene sich zum langwierigen Bildungsgang ent-

schließen, denen Bildung ein echtes Bedürfnis ist – die Wenigsten also, wie er meint.

Wie aber erklärt er sich die ansteigende Schülerfrequenz auf höheren Schulen? In den Vorträgen erfahren wir, der Ansturm auf das Gymnasium schulde sich in der Hauptsache dem Sachverhalt, dass der Besuch dieser Schule soziale und berufliche Vorteile verspreche. Für alle lukrativen, angesehenen Posten habe das staatliche Berechtigungswesen, wie er den historischen Tatsachen entsprechend feststellt, den Besuch des Gymnasiums zur Grundvoraussetzung gemacht. Kein Wunder also, dass immer mehr Schüler diesem Schulzweig zuströmten (1, S. 707).

Überdies gibt Nietzsche den mit dem Gymnasiumsbesuch verknüpften „militärischen Vergünstigungen“ (ebd.) die Schuld an der stetig wachsenden Zahl von Abiturienten. Damit klinkt er sich in die damalige Diskussion um den einjährig-freiwilligen Militärdienst ein. Der verkürzten Wehrpflicht für Absolventen höherer Schulen kann er nichts abgewinnen: „Der Militärdienst darf keine Scheidung machen“ (7, S. 300). Würde man das Bildungssystem vom Militärsystem entkoppeln – darauf läuft seine Argumentation hinaus – dann verlöre das höhere Schulwesen schlagartig an Attraktivität. Ähnliches stünde zu erwarten, sobald die Anbindung des obersten Schulzweigs ans Beschäftigungssystem entfiere. Nietzsches Schultypenkonzept ist ein Wink in diese Richtung. Sämtliche Berufsanwärter werden darin über die Fachschulebene ins Erwerbsleben entlassen, während auf die Kandidaten der Bildungsschulen rein gar nichts wartet, was ihnen auf dem Arbeitsmarkt behilflich sein könnte: „Die höchste Bildung etwas völlig Unnützes. (...) Aus seiner Bildung kann man keinen Lebensberuf machen (...)“ (S. 380).

Nietzsche rechnet also mit keinem übermäßigen Andrang auf seine Bildungsschulen. Die Gruppe der zur höchsten Bildung Festentschlossenen ist klein und gerade deshalb äußerst gefährdet. Das gegenwärtige Schulwesen, bemerkt er in ‚Schopenhauer als Erzieher‘, erfülle allein die Ansprüche der durchschnittlichen, anpassungsbereiten Bevölkerungsmehrheit: „Jener ungeheure Schwarm (...) versteht darunter Einrichtungen (...), vermöge deren er selbst in Ordnung aufgestellt und vorwärts geht, und durch welche alle Widerspännstigen und Einsamen, alle nach höheren und entlegeneren Zielen Ausschauenden in Bann gethan werden“ (1, S. 402). Die Bildungsschulen nehmen aus diesem Grund förmlich die Gestalt selbstorganisierter Rettungsräume an. Im Nachlass erwägt Nietzsche Kooperationsformen, die hierfür in Betracht kommen. Von „einer mehrjährigen pädagogischen Bruderschaft“ (7, S. 259) ist einmal die Rede und ein andermal vom „Ideal einer Bildungs-Sekte“ (S. 776) nach dem Vorbild griechischer Philosophenschulen oder mittelalterlicher Mönchsorden. Gelegentlich deutet Nietzsche auch die gesellschaftliche Funktion dieser Bildungszirkel an. Er denkt an ein „Tribunal für die höhere Erziehung“ (S. 503). Dieses hätte, „frei vom Zeitgeiste“, darauf zu achten, dass überall dort, wo im öffentlichen Raum Bildungsansprüche zur Geltung kommen, die höchsten Maßstäbe eingehalten werden (1, S. 425).

Die Protagonisten des Bildungstribunals sind idealtypische Repräsentanten der ‚geistigen Aristokratie‘. Ihre intellektuelle Autonomie verdanken sie einem Bildungsgang, dem die Prinzipien sozialer Unabhängigkeit über alles gehen: „(...) keine patriotische Einklemmung, kein Zwang zum Brod-Erwerben, keine Be-

ziehung zum Staate (...)“ (S. 411). Nietzsche attackiert aufs Schärfste die gesellschaftliche Instrumentalisierung der obersten Bildung. In der dritten ‚Unzeitgemäßen Betrachtung‘ beschreibt er vier kulturfeindliche Varianten funktionalisierter Bildung, in einer nachgelassenen Rubrizierung kommt er sogar auf fünf:

„Bildung im Dienste des Staates.  
Bildung im Dienste der Gesellschaft.  
Bildung im Dienste des Erwerbs.  
Bildung im Dienste der Wissenschaft.  
Bildung im Dienste der Kirche“ (7, S. 379f.).

Nicht zufällig steht hier die *staatliche* Indienstnahme der Bildung obenan. Dass die Universität und „das Gymnasium in die Knechtschaft des Staates gerathen“ sind (S. 263), empfindet er als einen Skandal ersten Ranges. Die Gründe für seine staatskritischen Bedenken sind übers Gesamtwerk gesehen im Wesentlichen die gleichen. Sein Hauptkritikpunkt ist, dass der Staat die Bildungsinstitutionen aus politischem Interesse okkupiert habe, um „durch sie ergebene und nützliche Staatsbürger zu erziehen“ (1, S. 423). Immer wieder ruft er ins Gedächtnis, dass die „Unterordnung aller Bildungsbestrebungen unter Staatszwecke“ (S. 708) am Ende auf den Exodus wahrhafter Bildung hinauslaufe. Hätte der Staat ein echtes Interesse an „fertig und reif gewordenen (...) Persönlichkeiten“ (S. 299), dann würde er zumindest einer Minderheit „eine viel größere Bildungsdauer“ (7, S. 262) zubilligen als er es derzeit tue.

Aber der Staat verfolge mit seinen Bildungsinstitutionen eine geradezu *gegenläufige Absicht*: „die Menschen sollen zu den Zwecken der Zeit abgerichtet werden, um so zeitig als möglich mit Hand anzulegen; sie sollen in der Fabrik der allgemeinen Utilitäten arbeiten, bevor sie reif sind, ja damit sie gar nicht mehr reif werden – weil dies ein Luxus wäre, der ‚dem Arbeitsmarkte‘ eine Menge von Kraft entziehen würde“ (1, S. 299). Besonders argwöhnisch beobachtet Nietzsche die Liaison von staatspolitischen und ökonomischen Intentionen. Mit dem Geiste des Neuhumanismus sympathisierend, kann er die „Unterordnung der Bildung“ unter Kriterien der Brauchbarkeit und Rentabilität unmöglich akzeptieren. „Man sehe nur erst in der Bildung etwas, was Nutzen bringt: so wird man bald das was Nutzen bringt mit der Bildung verwechseln“ (7, S. 243). Unter dem Diktat merkantilistischer Doktrinen, so seine Beobachtung, degeneriere das Schulwesen zu einem bloßen Modul im Wirtschaftssystem. Das Ausbildungsziel ist erreicht, sobald die Schüler produktionsfit sind (vgl. 1, 667). „Dem Menschen wird nur so viel Kultur gestattet, als im Interesse des Erwerbs und des Weltverkehrs ist, aber so viel wird auch von ihm gefordert“ (S. 388). Darin gründet für Nietzsche die eigentliche Bildungskatastrophe seiner Zeit. Immer mehr Menschen werden immer effizienter beschult, aber immer weniger sind wahrhaft gebildet.

Sein Schulmodell – das als Fazit – stellt aus dieser Perspektive eine Art *Kompromissvorschlag* dar. Die von ihm geforderte Umstrukturierung der gehobenen Regelschulen (und Universitäten) in berufsqualifizierende Fachschulen würde die Verzahnung des schulischen und ökonomischen Systems zusätzlich vorantreiben. Den damit einhergehenden Bildungsschwund nimmt Nietzsche wohl oder übel in Kauf, aber er ist entschieden unwillens, sich vom Bildungsauftrag der Schule restlos zu verabschieden. Um diesen zu retten, zögert er

nicht, einen, für unseren Geschmack, allzu hohen Preis zu zahlen: *Bildung wird kurzerhand zu einer Angelegenheit von Minderheiten erklärt*, sie erhält jene Aura der Exklusivität zurück, von der sie sich im Laufe des 19. Jahrhunderts gerade erst zu lösen begann. Nietzsches Unterteilung des Schulsystems in obligatorische Beschulungs- und fakultative Bildungsanstalten ist, heute wie damals, eine Provokation.

*Akzeptabel ist sein Strukturmodell nicht*. Das ihm zugrunde liegende elitäre Bildungsverständnis verstößt gegen die Prinzipien der Bildungsgerechtigkeit, d.h. es ist unvereinbar mit dem Bürgerrecht auf Bildung und dem Postulat der Bildungschengleichheit (vgl. dazu Hopf 2000). Gleichwohl scheinen mir seine Ausführungen äußerst relevant, weil sie einen bedeutenden Sachverhalt ins Bewusstsein heben: *Bildung, lernen wir von Nietzsche, ist immer dann ein besonders bedrohtes Gut, wenn sie von gesellschaftlichen Mächten als eine manipulierbare Ressource behandelt wird, die sich im buchstäblichen Sinne aus-zuzahlen hat*. Das ist ein Gesichtspunkt, der in der gegenwärtigen (Elite-)Bildungsdiskussion viel zu selten Beachtung findet.

## Literatur

- Blankertz, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover: Schroedel 1969
- Blass, Josef Leonhard: Bildung im Medium der Öffentlichkeit. Destruktion oder Strukturwandel? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 52, 1976, S. 346-363
- Blass, Josef Leonhard: Kritik und Neuentwurf der Bildung in Nietzsches Basler Vorträgen „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“. In: Saeculum, 28, 1977, S. 101-109
- Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz 1999
- Herrlitz, Hans-Georg: Brauchen wir eine neue Elitebildung? In: Die Deutsche Schule, 90, 1998, S. 6-9
- Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften 2. Frankfurt/M.: Syndikat 1979
- Hopf, Wulf: Chancengleichheit und Individualisierung. Zur Revision eines bildungspolitischen Ziels. In: Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen. 6. Beiheft der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, hg. v. Jörg Schlömerkemper, Weinheim: Juventa 2000, S. 93-112
- Hoyer, Timo: Über 100 Jahre pädagogische Literatur zu Friedrich Nietzsche – mit einem Exkurs zur schultheoretischen Rezeption des Philosophen. In: Chr. Niemeyer u.a. (Hg.): Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1998, S. 39-55
- Hoyer, Timo: Persönlichkeitsgenese und Erziehung. Pädagogische Spurensuche beim jungen Nietzsche. In: Pädagogische Rundschau, 55, 2001a, S. 71-79
- Hoyer, Timo: Nietzsche als Erziehungstheoretiker. Werk, Biografie und Rezeption. Diss. Kassel 2001b (Ms.)
- Liebau, Eckhart: Allgemeinbildung heute. Überlegungen zu einer Pädagogik der Teilhabe. In: Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen. 6. Beiheft der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, hg. v. Jörg Schlömerkemper, Weinheim: Juventa 2000, S. 132-146
- Lundgreen, Peter: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil 1: 1770-1918. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980
- Müller, Detlef K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Gekürzte Studienausgabe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1981

- Niemeyer, Christian: Nietzsches Vorträge „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ im Kontext. Kritische Anmerkungen aus rezeptionsgeschichtlicher Perspektive mit Schwerpunkt auf Wagner, Lagarde und Langbehn. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 75, 1999, S. 173-207
- Nietzsche, Friedrich: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden. Hg. v. G. Colli und M. Montinari. 2., durchges. Aufl. München: dtv/de Gruyter 1988
- Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke 1949
- Rauschenberger, Hans: Differenz und Gleichheit im Schulunterricht. Vom allmählichen Wandel des egalitären Bildungsverständnisses. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, S. 266-278
- Rehrmann, Norbert: Wider das intellektuelle Asketentum. Friedrich Wilhelm Nietzsche als Universitätsreformer? In: Prisma, 62, 2001, S. 3-10
- Sauerland, Karol: Der Bildungsgedanke des jungen Nietzsche. In: Nietzscheforschung 7, 2000, S. 31-36
- Schlömerkemper, Jörg: Bildung – Gleichheit – Differenz. Gründe und Perspektiven eines „ewigen Streits“. In: Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen. 6. Beiheft der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, hg. v. Jörg Schlömerkemper, Weinheim: Juventa 2000, S. 113-131
- Schmidt, Helmut: Die Elite der Verantwortung. In: DIE ZEIT, 40, 2001, S. 34
- Schmidt-Millard, Torsten: Nietzsches Basler Vorträge „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“. Die Aporie der Bildungstheorie des „Genius“ und ihre Überwindung in den „Unzeitgemäßen Betrachtungen“. Diss. Köln 1982
- Schneider, Jörg: Nietzsches Basler Vorträge „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ im Lichte seiner Lektüre pädagogischer Schriften. In: Nietzsche-Studien 21, 1992, S. 308-325
- Schons, Paul Allen: Nietzsche in Basel. Diss. Univ. of Minnesota 1974
- Schütz, Egon: Friedrich Nietzsches Bildungs- und Schulkritik und die Krise der Identität. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 53, 1977, S. 484-497
- Weber, Ernst: Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche im Zusammenhang mit seiner Welt- und Lebensanschauung. Leipzig: Ernst Wunderlich 1907

*Timo Hoyer*, geb. 1964; M.A.; Studium der Erziehungswissenschaften, Philosophie und Germanistik an der Universität Frankfurt/M. Seit 1997 wissenschaftlicher Angestellter im Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften der Universität Gesamthochschule Kassel. Abschluss des Promotionsverfahrens: Herbst 2001;  
 Anschrift: Universität Gesamthochschule Kassel, Mönchebergstr. 19,  
 D-34125 Kassel  
 E-Mail: [thoyer@hrz.uni-kassel.de](mailto:thoyer@hrz.uni-kassel.de)