

NIETZSCHES SUBJEKTBEGRIFF UND
SEINE PÄDAGOGISCHE BEDEUTUNG

eingereichte
DISSERTATION
zur Erlangung des akademischen Grades
Dr. phil.

vorgelegt von
Bun-Ok Koo
Wuppertal, Oktober 2005

Diese Dissertation kann wie folgt zitiert werden:

urn:nbn:de:hbz:468-20050791

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3A468-20050791>]

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
Einleitung.....	6
Erster Teil: ‚Ich‘ und ‚Subjekt‘ in neuzeitlicher Philosophie und Pädagogik.....	13
1. Kapitel: Descartes: Erfinder des ‚Ich‘ in der Neuzeit.....	14
1.1 Gewissheit und Zweifel.....	14
1.2 ‚Ich‘ als ‚das Denkende‘.....	17
1.3 Nietzsches Kritik an Descartes‘ Subjektbegriff.....	24
2. Kapitel: Kants Subjekttheorie.....	30
2.1 Das ‚transzendente Ich‘: Das Subjekt als erkennendes Wesen.....	30
2.2 Das ‚autonome Subjekt‘: Das Subjekt als handelndes Wesen.....	38
2.3 Nietzsches Kritik an dem Subjektbegriff bei Kant.....	47
3. Kapitel: Kant und die Pädagogik.....	53
3.1 Der Aufklärungsgedanke der Pädagogik Kants.....	53
3.2 Moralerziehung.....	59
3.3 Nietzsches Kritik an der Kantischen Moralphilosophie.....	66
Zweiter Teil: Subjektbegriff bei Nietzsche.....	72
4. Kapitel: Sprache und ‚Ich‘.....	74
4.1 Das Subjekt in der Sprache.....	74
4.2 Die Sprachgebundenheit des menschlichen Denkens.....	82
5. Kapitel: Nietzsches Kritik an der Metaphysik.....	88
5.1 Wahrheit als ‚Glaube‘.....	88
5.2 Kritik an der metaphysischen Moral.....	93
6. Kapitel: Perspektivismus und Interpretation.....	100
6.1 Perspektivische Wahrheit und ihre Bedeutung.....	100
6.2 Interpretieren als sinnerschaffender Prozess.....	106
7. Kapitel: Fazit des Subjektbegriffs.....	111

7.1 Ich als ‚Fiktion‘: die Destruktion des metaphysischen Subjektbegriffs.....	111
7.2 Subjekt der Interpretation als Uminterpretieren des Subjekts.....	113
7.3 Das Subjekt als Exponent des ‚Willens zur Macht‘.....	117
7.4 Das schaffende Subjekt als Experimentieren des Selbst.....	126
Dritter Teil: Nietzsche in der Pädagogik.....	133
8. Kapitel: Nietzsche und die Reformpädagogik.....	135
8.1 Individuumsorientierte Erziehung: Kind als Ausgangspunkt der Erziehung.....	136
8.2 Kunsterziehung als reformpädagogische Bewegung.....	144
9. Kapitel: Skepsis als Bildungsaufgabe.....	153
9.1 Einwand gegen die fehlende Skepsis in der Pädagogik.....	153
9.2 Der Beitrag der Skepsis zur pädagogischen Praxis- und Theorieentwicklung.....	159
9.3 Skeptizismus als Dogmatismus, Nihilismus oder Relativismus?.....	172
10. Kapitel: Ich als der pädagogische Leitbegriff?.....	183
10.1 Selbstbestimmung als die Erziehungsaufgabe: Ich-Identität als Verlust der Besonderheit des Individuums.....	184
10.2 Die Überwindung des traditionellen Subjektverständnisses : Endlichkeit, Relativität und Pluralität statt der Notwendigkeit, Unmöglichkeit und Absolutheit der Subjektivität.....	191
10.3 Pädagogische Bedeutung des Subjektbegriffs bei Nietzsche.....	203
11. Kapitel: Ausblick auf Probleme der koreanischen Schule vor dem Hintergrund des Subjektbegriffs Nietzsches.....	218
11. 1 Die momentane Bildungslage Koreas.....	220
11.2 Postmoderner Diskurs in der koreanischen Bildungstheorie.....	226
11.3 Die pädagogische Bedeutung des Subjektbegriffs Nietzsches für die koreanische Schule.....	232
11.3.1 Die Erziehung zur Förderung des kritischen Denkens des Schülers.....	234
11.3.2 Die Erziehung der individuellen Subjektivität.....	237
11.3.3 Die Erziehung zur kreativen Aktivität des Individuums.....	238
Schlussbemerkung.....	244

Siglenverzeichnis.....	248
Literaturverzeichnis.....	250

Vorwort

Die vorliegende Studie wurde im Wintersemester 2005/2006 an der Bergischen Universität Wuppertal als Dissertation angenommen. Ohne Unterstützung von vielen Menschen wäre der Abschluss meiner Arbeit ausgeblieben: Ich bedanke mich in erster Linie herzlich bei dem Betreuer meiner Doktorarbeit, Prof. Dr. Dr. h.c. Jörg Ruhloff, der als mein verehrter Lehrer die Zeit meiner Promotion mit großer Mühe, Anregung und Hilfe begleitet und die Fertigstellung der Dissertation mit Geduld begleitet hat. Ohne seine persönliche Ermutigung und wissenschaftliche Unterstützung wäre das Gelingen meiner Arbeit kaum vorstellbar gewesen. Herrn PD. Dr. Georg Siegmann danke ich für die philosophisch-kritische Anregung sowie für das Zweitgutachten. Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Hans-Joachim Röhrs und Prof. Dr. Hanns Martin Trautner, die sich bereit zeigten, an der Disputation teilzunehmen.

Der Bergischen Universität Wuppertal, mit deren Graduiertenstipendium mein Promotionsstudium vorangetrieben und beendet werden konnte, bin ich ebenfalls zu Dank verpflichtet.

Desweiteren versäume ich die Gelegenheit nicht, dem PPW-Kolloquium zu danken für die Weiterentwicklung pädagogischer Fragen und für die Ermöglichung einer anderen Perspektive zu meiner Untersuchung. Mein freundschaftlicher Dank gilt meinen Anke Windgassen sowie Jutta Breithausen und Kornelia Charaf, die mir immer Mut gegeben und mich in meinem Vorhaben unterstützen. Anke Windgassen, die mir während des Korrekturlesens meines Manuskripts durch Rückfragen und sachliche Kritik die Gelegenheit gegeben hat, meine Arbeit zu verbessern, danke ich aufrichtig.

Nicht zuletzt spreche ich meinen großen Dank aus für die Unterstützung und Begleitung durch meinen Mann, Dr. Nak-Rim Chung. Er hat mir durch die nicht gesparte Kritik an meiner Arbeit wertvolle gedankliche Anregungen gegeben. Meiner Familie gilt mein letzter Dank für die liebevolle Betreuung und für ihr volles Vertrauen auf mich.

Wuppertal, im Dezember 2005

Bun-Ok Koo

Einleitung

Nietzsche zu lesen ist nicht leicht. Das liegt daran, dass seine Philosophie nicht systematisch, sondern fragmentarisch gegliedert ist. Ein anderer Grund liegt in der Irritation und der Widersprüchlichkeit der Ausführungen seines philosophischen Denkens. Übt seine Philosophie dann gerade deswegen eine negative Wirkung aus? Und erlaubt sie dann eine willkürliche, beliebige Interpretationsart? Oder anders gefragt: Gibt es in der Philosophie Nietzsches nichts mehr zu entdecken? Hat „Nietzsche [...] nichts Ansteckendes mehr“¹?

Das Gegenteil ist meines Erachtens der Fall. Ich gehe davon aus, dass sich Nietzsches Philosophie trotz der Mannigfaltigkeit der Interpretationen auf die Art und Weise des Philosophierens ansteckend auswirkt. Die vorliegende Untersuchung geht folglich davon aus, dass die Widersprüche im Denken Nietzsches und die fragmentarische Argumentation keineswegs die vollständige Ablehnung der Systematisierung besagen. „Man kann [...] aus der Gesamtheit von Nietzsches Äußerungen ‚diejenigen auswählen, die einen bündigen, einheitlichen, bedeutsamen Gedankenzusammenhang ergeben‘“². Die an Systematik mangelnden Aussagen Nietzsches sind nicht mit dem Verlust des philosophischen Sinnes gleichzusetzen. Sie können vielmehr dazu beitragen, dass der Versuch unternommen wird, in hoher Konzentration auf den Selbstwiderspruch ihn permanent zu überwinden. Die aktive ‚Selbstüberwindung‘ bedeutet bei Nietzsche das fortwährende Bestreben, sich im dionysischen ‚amor fati‘ und schöpferisch Schritt für Schritt emporzuarbeiten.

Bei einer ersten Betrachtung der Aufzeichnungen Nietzsches gerät die Bedeutung einer pädagogischen Nietzsche-Rezeption in Zweifel, weil das philosophische Denken und die Bildungskritik Nietzsches Irritationen auslösen. Wer in Nietzsches Werk eine definitiv eindeutige Antwort auf die Bildungsfrage anstrebt, wird in erster Linie enttäuscht, weil die inhaltliche Bestimmung des Bildungsbegriffs in seinen Texten nicht festgelegt wird. In ihnen wird kein systematisches Bildungskonzept entworfen und bildungstheoretische Reflexionen sind breit gestreut. Diese Enttäuschung wird auch teilweise durch die Unvollständigkeit, Diskontinuität und Uneinheitlichkeit seiner Darlegungen ausgelöst. Der wesentliche Punkt, auf den Nietzsche sich intensiv konzentriert, besteht in der Anregung des Lesers durch die kritische Theorie und Debatte, indem er eine radikale Frage einwirft, für deren Antwort die genealogische Untersuchung über die Historizität des Denkens erwogen wird.

¹ Friedrich Nietzsche: *Erkenntnistheoretische Schriften*. Frankfurt am Main 1968, S. 237. Mit einem Nachwort von Jürgen Habermas.

² Wolfgang Müller-Lauter: *Nietzsche. Seine Philosophie der Gegensätze und die Gegensätze seiner Philosophie*. Berlin u.a. 1971, S. 3.

Nietzsche thematisiert zwar in seiner genealogischen Subjekttheorie die pädagogische Bezugnahme nicht direkt, aber aus seiner Kritik an dem neuzeitlichen Subjektbegriff und dem Versuch seiner Überwindung können pädagogische Implikationen gewonnen werden, so dass sein tief kritischer Vorbehalt gegen das metaphysische Denken in die pädagogischen Überlegungen mit einbezogen werden kann.

Nietzsches Text zu lesen heißt, in der philosophischen sowie erziehungstheoretischen Reflexion die Grenzen zwischen Philosophie (Erziehungswissenschaft) und Kunst, Wahrheit und Falschheit, Denken und Dichten, Krankheit und Gesundheit, Stärke und Schwäche, Bejahung und Verneinung zu überschreiten. Nietzsches Philosophie ist insofern faszinierend und verführerisch, gerade weil in seinen Überlegungen die Grenzüberschreitung bzw. – ignorierung bestimmter Begriffe in einem spannenden Verhältnis versucht wird. Die überlieferten Begriffsgrenzen der traditionellen Philosophie werden unscharf.³

Die Niederreiung der Grenzen hat ein Janusgesicht des Dionysos, das auf der einen Seite als Bedrohung, auf der anderen Seite als Befreiung angesehen wird. Man empfindet sich zum einen von dem Werterelativismus und von der Verunsicherung der herbeigebrachten Denk- und Handlungsgewohnheiten bedroht, weil man davon ausgehen muss, dass es die Welt ohne allgemeingültigen Wahrheitsanspruch gibt, ohne strikt differente Unterscheidung zwischen den Begriffen und ohne den Glauben an die verbindliche Moral oder an Humanität. Man befreit sich zum anderen von der metaphysischen Denk-Dichotomie, in deren Rahmen die ‚absolute Moral‘ oder das ‚Gute an sich‘ angenommen wird und aufgrund dessen die monotone Entweder-Oder-Entscheidung aufgelöst wird.

Eine neue Art und Weise des Philosophierens, sowohl inhaltlich als auch formal zu experimentieren, ist der Leitfaden der Philosophie Nietzsches. Seine Philosophie eröffnet damit die Möglichkeit der postmetaphysischen Philosophie und repräsentiert einen philosophischen Schritt über die Metaphysik hinaus. Es geht in seiner Philosophie nicht um die finale Aussage der Wahrheit oder eine Erziehungstheorie, die auf eine bestimmte Zielsetzung dogmatisch abzielt, sondern um die Bewegung in der Denk-Dialektik. Alles, was infrage gestellt wird, bleibt bei ihm in der Schwebe.

³ Siegmanns ambivalente Lesart der Philosophie Nietzsches ist in diesem Zusammenhang interessant: Er versteht Nietzsches Philosophie *weder* als „Platonismus“ *noch* als „Antiplatonismus“, indem er den wesentlichen Zug des Wahrheitbegriffs Nietzsches als Untrennbarkeit der Wahrheit von der Falschheit interpretiert. Er formuliert folgendermaßen: Nietzsche fasst „die ganze Geschichte des Platonismus als ‚Geschichte eines Irrthums‘ zusammen[.] [...] Aber damit ist [die] Fragwürdigkeit [der ‚wahren Welt‘] nicht ein für allemal beseitigt: Der [...] Satz Nietzsches [- ‚Mit der wahren Welt haben wir auch die scheinbare abgeschafft!‘ -] lässt mit der wahren Welt der Ideen auch die Gegenwelt des (sinnlichen) Scheins verschwinden. Mit dem Platonismus verschwindet deshalb auch sein Gegenspieler, der Antiplatonismus, - vielmehr verschweben beide zur Unkenntlichkeit miteinander: Wahrheit und Schein (Lüge, Fabel) durchdringen sich ununterscheidbar“. Georg Siegmann: *Plotins Philosophie des Guten. Eine Interpretation von Enneade VI 7*. Würzburg 1990, S. 18f.

Ist dieser Zustand dann mit einem Nihilismus vergleichbar, weil der illusionäre Charakter der philosophischen Begriffe enthüllt wird? Nietzsches Ansicht sieht auf den ersten Blick gewissermaßen nihilistisch aus, da er von der Sinnlosigkeit der Allgemeinheit und der notwendigen Falschheit des Glaubens an die tradierten Begriffe überzeugt ist. Beachtenswert ist aber dabei, dass dieser Nihilismus bei Nietzsche als etwas begriffen wird, das in der wesentlichen fundamentalen Widersprüchlichkeit wieder in Zerstörung geraten muss. In diesem Sinne ist der ‚Wille zum Nichts‘ kein Endziel seiner Philosophie, sondern eine notwendige Übergangsphase, um eine höhere Stufe der Lebensbejahung zu erreichen.

Die durch eine durchgängige Gegenläufigkeit gekennzeichnete Denkweise Nietzsches eröffnet den Lesern vielfältige Deutungen seiner Schriften. Seine Philosophie zu verstehen heißt, die Problematik der Gegensätze je nach dem Standort des Interpreten angemessen zu interpretieren. Die Differenz der aufgrund der Gegensätze hervorgerufenen unterschiedlichen Interpretationspositionen zeigt sich in der Beantwortung der Frage, - zuspitzend gesagt - ob Nietzsche entweder als Metaphysiker oder als Metaphysikkritiker verstanden wird. Die deutliche Kontur der Konfliktstruktur wird seit längerem in ausführlichen philosophisch-geschichtlichen Kommentaren herausgearbeitet.

Gerade weil Nietzsches Kritik an der Metaphysik facettenreich ist, geht der Streit ohne abschließende Entscheidung auf die Frage fort, wie sich seine Philosophie in Beziehung auf die Metaphysik versteht. Die kontroverse Streitkontur gipfelt in der Bestimmung Heideggers und von den Vertretern der Postmoderne aus Frankreich. Zentrale Kernposition und Anliegen Heideggers liegen darin festzustellen, dass Nietzsche eindeutig zur metaphysischen Tradition gehört. Für ihn gilt Nietzsche als letzter Metaphysiker.⁴ Demgegenüber gibt es zahlreiche Nietzsche-Interpretationen und Kommentatoren, die der Heideggerschen Nietzsche-Interpretation entgegengesetzt sind. Diese zeitgenössisch-philosophische Strömung ist auch in Deutschland präsent. Beispielsweise vertritt Wolfgang Müller-Lauter die Gegenposition, indem er in der Fragestellung der Interpretationsart Heideggers die Zerstörung und die Überwindung der Metaphysik bei Nietzsche als wesentlich betrachtet.⁵

Eine andersartige Interpretationsart der Philosophie Nietzsches als bei Heidegger kann man besonders bei einigen französischen Autoren finden.⁶ Sie sehen Nietzsche als ihren Vorläufer an. Nietzsches antimetaphysisches Denken und Experiment neuer Art des Philosophierens entspricht dem charakteristischen Zug der Postmoderne, deren Perspektiven vor allem durch

⁴ Vgl. Martin Heidegger: *Nietzsche I*. Pfullingen 1961, S. 479f.

⁵ Vgl. W. Müller-Lauter: „Das Willenswesen und der Übermensch. Ein Beitrag zu Heideggers Nietzsche-Interpretationen“. In: *Nietzsche Studien* 10/11 (1981/82), S. 134-177.

⁶ Die postmoderne Nietzsche-Rezeption in Frankreich kann man vor allem bei Foucault, Derrida und Rortard feststellen. Vgl. Werner Hamacher (Hrsg.): *Nietzsche aus Frankreich*. Frankfurt am Main u.a. 1986.

den gewaltigen Schritt eines neuen Philosophierens eröffnet werden, das heißt dadurch, dass der Philosophie keine metaphysischen Schranken gesetzt sind. Trotz aller polemischen Behauptungen gegen die Postmoderne werde ich in der vorliegenden Studie versuchen, im Anschluss an die Postmoderne Nietzsches Subjekttheorie in pädagogische Überlegungen einzubeziehen, indem ich das Augenmerk auf den *radikal-kritischen* Vorbehalt gegen das traditionelle Denkmotiv bei Nietzsche richte, weil ich annehme, dass der Sinn seines provokanten antimetaphysischen Denkmodells in der Krisensituation der (Post)moderne deutlicher als je zuvor herausgestellt werden kann.

Trotz der Tatsache, dass Nietzsche im späteren 19. Jahrhundert lebte, bietet seine Philosophie argumentative Überzeugungskraft an, die noch heute anspruchsvoll und aktuell ist. Nietzsche als origineller Denker, der über seine Epoche hinaus philosophiert, prophezeit die Philosophie sowie die Bildung der Zukunft. Er als radikaler Kritiker des Zeitalters sagt mit seinen dramatischen Erschütterungen die kommende Epoche vorher.

Im Mittelpunkt meiner Aufmerksamkeit werden die vieldimensionalen Betrachtungsweisen seiner Subjektphilosophie und deren Implikationen im Hinblick auf die Bildungsreflexion stehen, die in die momentane postmetaphysisch-kritische Theorie und Debatte in der Pädagogik münden können. Die postmoderne Lesart Nietzsches wird dadurch charakterisiert, dass der (postmoderne) Zeitgeist mit seinem Widerstreitsgedanken als besser begründet ausgewiesen wird. Nietzsche gilt insofern als Vorwegnehmer der Postmoderne, als er in der Bemühung um die Demontage der Metaphysik über die dichotome Denktradition hinaus die Philosophie experimentell versteht und das Argument dafür vorbringt. Ich verfolge die Möglichkeit, ein pädagogisches Denkkonzept im Rahmen des postmodernen Diskurses zu entwickeln, das anhand von Nietzsches Subjektbehauptung entwickelt und erklärt werden kann, die den wesentlichen Punkt für die ungeheure denkerische Herausforderung des Individuums bildet. In den am Subjekt orientierten Überlegungen Nietzsches kommt die pädagogische Überlegung nicht unmittelbar zur Sprache. Es gibt dennoch in seinem Subjektbegriff unter Bezugnahme auf die Bildungsreflexion Enormes für die Pädagogik auszumachen.

Nietzsche wird bislang eher geringe Bedeutung für die Erziehungswissenschaft zugesprochen, während Foucault als postmoderner Theoretiker häufig im Mittelpunkt in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion steht, obwohl die Theorieansätze von beiden in vielerlei Hinsicht vergleichbare Ansichten haben. Möglicherweise liegt das daran, dass außer den beiden Schriften Nietzsches - die Vorträge ‚Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten‘ und ‚Schopenhauer als Erzieher‘ im Frühwerk - der Schwerpunkt seiner Untersuchung nicht

in der Pädagogik, sondern in der Philosophie liegt. Nietzsche-Rezeption in der Pädagogik ist aber insofern von Interesse, als man sich mittels ihrer philosophischen Fragenstellungen mit den erziehungstheoretischen Problematiken auseinandersetzen kann, die in seine philosophischen Überlegungen integriert und verwoben sind. Der Subjekttheorie Nietzsches liegt zwar keine Erziehungstheorie zugrunde, aber sie bietet äußerst vielschichtige Interpretationsmöglichkeiten für die erziehungstheoretischen Überlegungen, die in pädagogischer Theoriebildung – nicht im Sinne der Systematisierung oder der Dogmatisierung⁷ - münden können.

Nietzsches Diagnose von der Einheit des Subjekts als ‚Fiktion‘ oder als ‚Irrtum‘ gehört zum Kerngedanken seiner Subjektphilosophie. In unserer Zeit stößt das optimistische Programm der Moderne immer mehr auf Schwierigkeiten. Mit diesen zeitlichen Strömungen kündigt sich der ‚Tod des Subjekts‘ offensichtlich an. Welche Folgen hat nun der Subjektbegriff Nietzsches als Destruktion des einheitlichen Subjekts für die Pädagogik im Zusammenhang mit der postmodernen Diagnose vom ‚Tod des Subjekts‘? Was würde die philosophische Argumentation Nietzsches zugunsten der Dezentrierung des Subjekts für die Bildung bedeuten, wenn die beiden überhaupt integrierbar wären? Meine Arbeit zielt darauf ab, die pädagogische Bedeutung des Subjektbegriffs Nietzsches explizit zu zeigen. Eine vergleichbare Untersuchung, welche Bedeutung die von Nietzsche vorgelegte Subjekttheorie für den Bildungsbegriff hat, ist bisher von niemandem durchgeführt worden.

Um die mögliche Anknüpfung des Subjektbegriffs Nietzsches an das pädagogische Konzept anzuzeigen, bemühe ich mich um die übersichtliche Gliederung nach *drei* bestimmten Gesichtspunkten: ‚Ich‘ und ‚Subjekt‘ in der neuzeitlichen Philosophie und Pädagogik (1. Teil); der Subjektbegriff bei Nietzsche (2. Teil) und die Nietzsche(-Rezeption) in der Pädagogik (3. Teil). Um das Problem des eng zusammenhängenden Verhältnisses zwischen dem neuzeitlichen Subjektbegriff und der Subjektpädagogik zu verdeutlichen, muss man - wie Nietzsches Genealogie - auf die Philosophiegeschichte der Aufklärungsepoche zurückblicken, in deren Verlauf sich die moderne Erziehungswissenschaft entwickelt.

Ich beginne folglich mit der Entwicklungsgeschichte des neuzeitlichen Subjektbegriffs bei Descartes und Kant, in dem sich eine Kopernikanische Wende der Erkenntnis und der Wissenschaften angekündigt. Danach wird die postmetaphysische Subjektvorstellung

⁷ „[I]n der Theoriebildung [...] [geht] es nicht um Dominanzansprüche jeweils spezifischer Kritikentwürfe [...], sondern um mögliche Konstellationen von Kritik in denen die Pädagogik sowohl ihre Aufgabe und Funktion in sich verändernden gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten und Lagen angemessener begreifen kann, als auch von dorthin die konsequente Re-Vision ihrer selbst ins Auge zu fassen, in die Lage versetzt wird.“ Peter Euler: „Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik“. In: *Kritik der Pädagogik-Pädagogik als Kritik*. Ludwig A. Pongratz u.a. (Hrsg.), Opladen 2004, S. 9-28. Hier S. 22.

Nietzsches zur ausführlichen Bearbeitung kommen, als deren Hauptmerkmal sich als die Dezentrierung und Dekonstruktion der Metaphysik erweist. In diesem Teil werden Nietzsches philosophische Ansichten über das Subjekt auseinandergesetzt. Zuletzt setze ich mich mit der pädagogischen Bedeutung bzw. Implikation der Ausführungen und Vorstellungen des Subjektbegriffs Nietzsches auseinander. Dabei steht nicht das Interesse an der systematischen Konstruktion des Bildungskonzepts oder der Bildungskritik anhand der Subjektbehauptung Nietzsches im Vordergrund, vielmehr gehe ich der erziehungstheoretischen Fragestellung nach, ob und inwieweit Nietzsches Subjekttheorie inmitten des zeitgenössischen Zusammenbruchs des Glaubens an das universale Bildungskonzept im Zusammenhang mit dem postmodernen Diskurs im allgemeinen und im besonderen für die koreanische Bildung Sinn stiften kann. Ein anderes Ziel des letzten Teils richtet sich darauf, dass die neue Denk- und Kritikweise, die an der Subjektkritik Nietzsches aufgezeigt werden, generell zur pädagogischen Diskussion gebracht wird.

Im *ersten* Teil, „Ich' und ‚Subjekt' in neuzeitlicher Philosophie und Pädagogik“, stehen die Entwicklungsgeschichte des Subjektbegriffs in der Neuzeit und deren pädagogische Interpretation bzw. Rezeption im Mittelpunkt. Der neuzeitliche Subjektbegriff beginnt mit dem ‚Projekt der Moderne'. Der Mensch als denkendes Wesen bzw. vernünftiges Wesen übernimmt Funktionen des Schöpfergottes. Die konstituierende Subjektivität ist vor allem aus der Perspektive der Postmoderne anfechtbar, insofern das Individuum den überzogenen Anspruch auf Autonomie als unerträglich empfindet. In diesem Teil geht es darum, dass das Subjektverständnis der Neuzeit exemplarisch – dafür stehen Descartes und Kant, die sich mit dem Grundbau des neuzeitlichen Subjektbegriffs beschäftigen - ausführlich dargestellt und anschließend Nietzsches Kritik daran zur Sprache gebracht wird. Insbesondere soll geklärt werden, wie weit das Subjektverständnis Kants in den pädagogischen Diskurs Einzug gefunden hat und findet.

Im *zweiten* Teil der vorliegenden Ausführungen werden Nietzsches vielfach unsystematisch verästeltes Subjektdenken profiliert und dessen Grundzüge herausgearbeitet. Nach Nietzsche gründet der neuzeitliche Subjektbegriff auf dem metaphysischen Schema, dass es einen inneren Mittelpunkt gibt, der unsere Handlungen und Urteile bewusst lenkt, dass es ein Subjekt gibt, das die Kraft hat, gewissen Zwecken entsprechend eine neue Wirklichkeit spontan zu erzeugen. Nietzsche entlarvt das (absolute) Subjekt als Fiktion, in der es um den Glauben an das Subjekt geht. In seinen Augen ist das Subjekt nichts anders als eine Manifestation des Willens. Nietzsches Subjektbehauptung geht von der Kritik an dem metaphysischen Ich-Begriff aus. In der Auseinandersetzung mit dem Ich-Begriff in der

rationalistischen und idealistischen Tradition wird in erster Linie auf die Entdeckung des Subjekts als Fiktion abgezielt. Nietzsche wendet sich ausdrücklich gegen den metaphysischen Subjektbegriff, unter dem das Ich als geistige Substanz begriffen wird und dem die dynamischen Veränderungsprozesse des menschlichen Erkennens nicht zugänglich sind. In der Destruktion des metaphysischen Subjektbegriffs versucht Nietzsche daher, den Begriff des Subjekts als Gegebenes zu überwinden.

Was die Subjektbehauptung Nietzsches im Hinblick auf die pädagogischen Aufgaben erkennen lässt, steht am *Ende* der vorliegenden Studie. Der letzte Teil enthält also eine Diskussion der pädagogischen Auslegung der Subjektvorstellungen Nietzsches. Anders ausgedrückt: Es geht um die pädagogische Rezeption, d.h. um eine pädagogische Interpretation des Subjektbegriffs Nietzsches. Dabei liegt mein Augenmerk besonders auf der Überwindung der typologischen Grundfigur der subjekttheoretischen Pädagogik, die sich aus einer pädagogischen Interpretation philosophischer Subjektverständnisse ergibt und in Widersprüche verwickelt ist. Nietzsches radikale Kritik an der menschlichen Selbstverständnisfigur eröffnet eine mögliche Perspektive zu einem pädagogischen Denken, mithilfe dessen sich die subjekttheoretische Pädagogik ihrem Dilemma entziehen kann. Statt der Notwendigkeit, Unmöglichkeit und Absolutheit der Subjektivität werden hierbei die Endlichkeit, Relationalität und Pluralität ausdrücklich angesprochen. Dieser Teil enthält vier Argumentationsabschnitte, die aus dem Subjektbegriff Nietzsches implizit abgeleitet werden können. Hierauf folgt die Auseinandersetzung mit der Frage, welchen Beitrag das Subjektkonzept Nietzsches im Rahmen des pädagogischen Diskurses in Bezug auf die Reformpädagogik, die transzendental-kritische Pädagogik, die Subjektpädagogik und schließlich auf die praktischen und erziehungstheoretischen Vorschläge für die Schule in Korea zu leisten vermag.

Erster Teil: ‚Ich‘ und ‚Subjekt‘ in neuzeitlicher Philosophie und Pädagogik

Das moderne Verständnis des Menschen als Subjekt, das als wesentlicher Leitbegriff der Philosophie sowie Pädagogik gilt, steht in postmoderner Sicht auf dem Prüfstand. Die radikale Kritik an der (absoluten) Subjektivität kulminiert in dem Diktum vom ‚Tod des Subjekts‘.

Der postmoderne Subjektsstreit hat sich philosophisch-geschichtlich entwickelt. Um die Streitposition der Postmoderne, wo es um die radikale Infragestellung bzw. Zurückweisung des Subjekts geht, deutlich zu erklären, muss man zunächst auf das Anfangsstadium des neuzeitlichen Subjektbegriffs zurückgreifen. Zur Klärung dieses Sachverhalts soll im Folgenden den zwei klassischen philosophischen Subjektkonzeptionen - bei Descartes und Kant nachgegangen werden.

Der neuzeitliche Subjektbegriff wurzelt im ‚Projekt der Moderne‘, das auf einem philosophisch gesicherten Erkenntnisfundament basiert. Die Grundzüge der neuzeitlichen Subjektphilosophie werden durch die Vernunft als Bedingung der Möglichkeit der wahren Erkenntnis charakterisiert. Descartes' Subjektkonzept findet einen festen Halt im ‚cogito, ergo sum‘, das im ‚dubito‘ durch das Bewusstsein und das Denken definiert wird. Diese Subjekttheorie entfaltet sich in der fortwährenden subjektkritischen Überlegung Kants, das heißt in seiner Transzendentalphilosophie. Das autonome Subjekt wird sowohl durch das Bewusstsein als auch durch die Freiheit definiert. Ich widme mich in diesem Teil der Darstellung bzw. der Diskussion des modernen Subjektverständnisses bei Descartes und Kant. Dabei wird Nietzsches Kritik daran zum Thema gemacht und die Kantische Subjektbehauptung in ihrem Zusammenhang mit der Subjektpädagogik aufgezeigt.

1. Kapitel: Descartes: Erfinder des ‚Ich‘ in der Neuzeit

Der erste Abschnitt meiner Arbeit konzentriert sich auf die Entstehung des neuzeitlichen Ich-Begriffs bei Descartes. Die Diskussion seiner Subjekttheorie ist insofern von Bedeutung, als er als der Begründer der neuzeitlichen Philosophie gilt.⁸ Darin wird die Subjektfigur erstmals als sich selbst denkendes Subjekt konzipiert.

Zunächst wird dargestellt, welche spezifische Bedeutung das Cartesische Subjekt ‚cogito‘ hat – im Sinne der Verabschiedung der mittelalterlichen Gottesvorstellung in bezug auf die Erkenntnis und damit einhergehende Neubegründung des Subjekts als das Wesen, das seinen Willen zum Erkennen durch Zweifel hypostasiert. *Des Weiteren* soll geklärt werden, welcher Zusammenhang zwischen dem Zweifel und der Gewissheit besteht. Dabei wird die Begrenztheit des Subjektmodells bei Descartes thematisiert - und zwar die Letztbegründbarkeit des Subjekts durch Gott und die Souveränität des Geistes über die Empirie. *Zuletzt* wird Nietzsches Kritik an dem Subjektbegriff Descartes diskutiert. Für Nietzsche ist die Cartesische Subjektbehauptung eine Fiktion: Für ihn beruht die Cartesische Subjektfigur ‚ich denke‘ allein auf dem Glauben an das grammatikalische Subjekt, das gemäß des Subjekt-Prädikat-Schemas dem Prädikat ‚denken‘ zugeordnet wird. Kurz: ‚Ich denke‘ ist bloß eine grammatische Gewöhnung.

1.1 Gewissheit und Zweifel

Der Übergang vom Mittelalter in die Neuzeit bestimmt das Denken bei Descartes, indem er dessen epochale Wende reflektiert. Mit der Neuzeit hat das mittelalterliche Weltbild seine überzeugende Kraft eingebüßt. Kimmerle weist hier auf folgende wichtigen Anknüpfungspunkte hin:

„Der geniale Kunstgriff des Descartes besteht darin, die[] (scheinbar) aporetische Situation erschütterter Wahrheitsgewissheit zum archimedischen Anfangspunkt einer radikalen Neubegründung alles Wissens aus dem Zweifels-Grund der *wahrheitssuchenden Subjektivität* [Hervorhebung, B.K.] selbst zu machen. Der Zweifel an allen überkommenen Meinungen wird als *methodisches Verfahren* [Hervorhebung im Original] gebraucht, das die Anfangsgründe wahrhaften Wissens aus dem Meer ungewisser, täuschender und bloß geglaubter Meinungen herauszuheben gestattet“⁹.

⁸ Vgl. Hans Michael Baumgartner/Wilhelm G. Jacobs: „Einführung“. In: *Philosophie der Subjektivität? Zur Bestimmung des neuzeitlichen Philosophierens*. Bd. 1, Ders. (Hrsg.), Stuttgart-Bad Cannstatt 1993, S. 11-12. Hier S. 11.

⁹ Gerd Kimmerle: *Kritik der identitätslogischen Vernunft. Untersuchung zur Dialektik der Wahrheit bei Descartes und Kant*. Königstein 1982, S. 5.

Descartes bemüht sich um eine zweifelsfreie Methode, um die unmittelbare Gewissheit zu erlangen, die als Bestimmungsgrund des Wesens der Wahrheit gilt. Er ist davon überzeugt, dass keine der in den Wissenschaften so zuversichtlich überlieferten Meinungen theoretisch gesichert ist. Wer aber das Vertrauen in das verfügbare Wissen verliert, verliert zugleich elementare Orientierungshilfen für sein Verhalten. Die neue Epoche erfordert deshalb das Suchen nach verlässlicherem, neuem Wissen. Descartes erfindet dafür eine neue Methode der Wissenschaft. Er ist der Meinung, dass man mit Hilfe einer neuen Methode Gewissheit in den Wissenschaften finden kann. Diese Methode wird im *Discours* in vier Regeln skizziert:

„Die *erste* besagte, niemals eine Sache als wahr anzuerkennen, von der ich nicht evidentermaßen erkenne, daß sie wahr ist: d.h. Übereilung und Vorurteile sorgfältig zu vermeiden und über nichts zu urteilen, was sich meinem Denken nicht so klar und deutlich darstellte, daß ich keinen Anlaß hätte, daran zu zweifeln; Die *zweite*, jedes Problem, das ich untersuchen würde, in so viele Teile zu teilen, wie es angeht und wie es nötig ist, um es leichter zu lösen; Die *dritte*, in der gehörigen Ordnung zu denken, d.h. mit den einfachsten und am leichtesten zu durchschauenden Dingen zu beginnen, um so nach und nach, gleichsam über Stufen, bis zur Erkenntnis der zusammengesetztesten aufzusteigen, ja selbst in Dinge Ordnung zu bringen, die natürlicherweise nicht aufeinander folgen; Die *letzte* [Hervorhebungen, B.K.], überall so vollständige Aufzählungen und so allgemeine Übersichten aufzustellen, daß ich versichert wäre, nichts zu vergessen“¹⁰.

Mit den obengenannten Regeln sucht Descartes einen unmissverständlichen Ansatzpunkt für die unmittelbare Gewissheit. Die Regeln fordern, dass man nur solche Dinge als erwiesene annimmt, deren Evidenz über jeden Zweifel erhaben ist. Dann kann die Suche nach gewissen Sätzen dadurch erfolgen, dass man beliebige Annahmen auf ihre Bezweifelbarkeit hin überprüft. Dieses Verfahren heißt ‚methodischer Zweifel‘.

Kimmerle bemerkt bezüglich der Ungewissheit der *sinnlichen* Erkenntnis: „Der zweite große Kunstgriff (neben der Verwendung des Zweifels als Weg in den Wahrheitsgrund) besteht darin, die Kritik überkommener Meinungen gleichzusetzen mit der Kritik der sinnlichen Gewissheit“¹¹. Descartes geht davon aus, dass menschliche Sinnlichkeit zu täuschendem Augenschein führt. Seine Behauptung ist also, dass eine Täuschungsmöglichkeit der Sinnlichkeit besteht. In der *III. Meditation* zeigt sich diese methodische Anweisung: „Ich will jetzt meine Augen schließen, meine Ohren verstopfen und alle meine Sinne ablenken, auch die Bilder der körperlichen Dinge sämtlich aus meinem Bewußtsein tilgen, oder doch, da sich dies wohl kaum tun läßt, sie als eitel und falsch gleich nichts achten; ich will mich nur mit mir selbst unterreden, tiefer in mich hineinblicken und so versuchen, mich mir selbst nach und

¹⁰ René Descartes: *Dis.* II 20.

¹¹ G. Kimmerle: *Kritik der identitätslogischen Vernunft. Untersuchung zur Dialektik der Wahrheit bei Descartes und Kant.* A.a.O., S. 6.

nach bekannter und vertrauter zu machen¹². Durch den methodischen Zweifel stellen sich zuerst alle Annahmen, die auf Auskünften unserer Sinne basieren, als ungewiss heraus, weil die Erfahrung lehrt, dass die Sinne uns häufig irreführen. Alle überkommenen Vorurteile erweisen sich schließlich als bezweifelbar, gleichgültig, ob man sie von Eltern, Lehrern oder Vorgesetzten übernahm. Alles bisherige, durch Erziehung und alltäglichen Lebenszusammenhang als sicher geglaubte Wissen wird mit der Neubegründung des Wissens aus festen (unerschütterlichen) Grundlagen außer Kraft gesetzt und nach Maßgabe des methodischen Zweifels von Grund auf überprüft.

Für Descartes ist der menschliche Leib ein tierischer Organismus. Das Wesen des Menschen wird in erster Linie durch eine *geistige Seele* charakterisiert. Diese Cartesische These hat einschneidende Folgen, weil sie besagt, dass die Sinne uns die Dinge anders zeigen, als sie ‚in Wirklichkeit‘ sind. Damit ist eine Schwierigkeit des neuzeitlichen theoretischen Subjektivitätsverständnisses berührt, die als ‚Erkenntnisproblem‘ gekennzeichnet und die in dem Kantischen Erkenntnis-Dualismus von ‚Ding an sich‘ und ‚Erscheinung‘ spürbar ist – wenn man seine Erkenntnistheorie radikal formuliert.¹³

Der Cartesische Zweifel bestimmt einen neuzeitlichen Ausgangspunkt jenseits der religiös-traditionellen Prämissen: „Die Instanz, auf die das Gewissen den Menschen verweist, ist nach christlicher Überlieferung nicht die Welt, sondern Gott. Nur weil christliches Denken hinter der Frage nach diesem Gott – der Frage nach der *Heilsgewißheit* – jahrhundertlang alle anderen Fragen zurücktreten ließ, konnte die *conscientia* überhaupt zum Auslegungshorizont aller Lebensbezüge und die in ihr erfahrene Gewißheit zur Richtschnur der Bestimmung aller Wahrheit werden“¹⁴. Descartes’ Zweifel steht im Gegensatz zu einer göttlichen Allmacht, die mit dem Satz vom Widerspruch nicht mehr zu verknüpfen ist. Hier stellt sich die Frage, ob dieser Zweifel „der Anwalt einer emanzipierten, von Gott sich losreißenden Aufklärung, einer Selbstbehauptung des Menschen gegen Gott“¹⁵ ist.

Als zutreffend erweist sich die Diagnose, dass die Vernunft gleichsam auf eigene Faust die auf bestimmten Normen beruhende Welt entwerfen muss, dass alle Theorien, die sie auf ewige Wahrheiten stellt, angesichts der wirklichen Gestalt der Welt bloße Hypothesen sind. Jedoch der Zweifel der *Meditation* will sie hierzu nicht aus der bisherigen Bindung an Gott lösen. Er bemüht sich darum, die Gewissheit zu finden, die das Fundament sicherstellen soll,

¹² R. Descartes: *Med.* III 32.

¹³ Vgl. Rainer Specht: „René Descartes“. In: *Klassiker der Philosophie I*. Otfried Höffe (Hrsg.), München 1981, S. 301-321. Hier S. 314f.

¹⁴ Christian Link: *Subjektivität und Wahrheit. Die Grundlegung der neuzeitlichen Metaphysik durch Descartes*. Stuttgart 1978, S. 87f.

¹⁵ Ebd., S. 101.

auf dem derlei Entwürfe zuallererst möglich sind. In gerade diesem Sinne scheint die Notwendigkeit, an allem zu zweifeln, eine andere Wurzel haben zu müssen.¹⁶

Die grundlegende Idee des Cartesischen Zweifels besteht darin, dass sich der Mensch in ihm als der Gegenspieler zu Gott wiedererkennt. Dennoch sind der Vernunft bzw. dem Zweifel Schranken gesetzt. An die Stelle des mittelalterlichen Willkürgottes wird die Vernunft bzw. das zweifelnde Denken als *göttlicher* Repräsentant des menschlichen Wesens, als eine Hypostasierung des menschlichen Willens zum Erkennen gesetzt, während Descartes das traditionelle Gottesbild als eine Fiktion des Menschen ansieht.

Es entsteht nun eine Problematik, dass „ich doch am Ende selbst ihr Urheber [meiner trügerischen Vorstellung] sein könnte“¹⁷, weil Descartes mit seinem Zweifel gerade auf die unmittelbare Gewissheit *abzielt*. Ist der Zweifel gegen den Wahrheitsanspruch begründenden Denkens gerichtet, so erstrebt der Cartesische Zweifel gerade umgekehrt eine unbezweifelbare Grund-Wahrheit, die im Denken (und durch das Denken) festgehalten wird. Ist jene im Hinnehmen der Erscheinungen verankert, so lebt der Cartesische Zweifel aus dem Misstrauen, das allem Erscheinenden entgegengebracht wird. Die Antwort auf die Frage, wie man die Selbst-Täuschung erkennen soll, bleibt in den *Meditationen* ungelöst.¹⁸

Ein wahrhaftiger Gott gilt als notwendig, um die Ungewissheit zu beendigen. Der Sieg des wahrhaftigen Gottes impliziert dann, dass der Angriff des Zweifels in der Gewissheit des ‚ego-cogito‘ abgewehrt wird, indem Descartes ihn auf den Punkt einer festzuhaltenden Notwendigkeit, zu der *Notwendigkeit* des Denkens selber, bringt. In diesem Sinne ist der Cartesische Zweifel auch durch Gott abgesichert. Zur unmittelbaren Gewissheit bedarf es der göttlichen Vermittlung, also göttlicher Vernunft, durch die das Subjekt die göttliche Einheit von Wesen und Existenz begreift. Ohne die methodische Notwendigkeit des Gottesbeweises ist es unmöglich, den Cartesischen Zweifel als Wahrheitsgewissheit anzusehen.

1.2 ‚Ich‘ als ‚das Denkende‘

¹⁶ Vgl. Ebd.

¹⁷ R. Descartes: *Meditation*. II 18.

¹⁸ Es steht bei Descartes außer Zweifel, dass man eine Art Notwehr des Denkens benötigt, um das Selbst dauerhaft gegen ‚Betrüger‘ zu behaupten und dadurch der Situation bedrohlicher Ungewissheit auszuweichen. In diesem Zusammenhang bedarf es einer Notwendigkeit, auf die sein Denken sich stützen und den (sonst unvermeidbaren) dritten Anlauf des Zweifels aufnehmen kann. Descartes versucht sich gegen Angriffe vor der möglichen Fehlentwicklung seines Zweifels zu schützen. Infolge Cartesischer These wird angenommen, dass ‚ich zweifle‘ am Ende in elender Weise wiederum bezweifelt werden kann. Es besteht weitgehend die Möglichkeit jener Täuschung, die die Welt ins Nichts zurückführen kann. Hingegen schreibt Descartes ausdrücklich: „Alles nämlich, was die natürliche Einsicht bezeugt – wie daß daraus, daß ich zweifele, folgt, daß ich bin und dergleichen – das kann in *keiner* [Hervorhebung, B.K.] Weise zweifelhaft sein“. R. Descartes: *Meditation* III 38.

Das Wesentliche der Neuzeit wird in der Verwandlung des Denkens als *Geburt* des Subjekts gekennzeichnet. Vor der neuzeitlichen Wendung wird der Mensch als Teil einer von Gott vorgegebenen Ordnung betrachtet. Mit der Neuzeit wird die alte Ordnung des Kosmos brüchig und nun der Mensch selbst ‚Ordner‘ der Welt. Der Mensch sucht sich selbst in den Mittelpunkt der Welt zu stellen. Folglich wird die Fiktion der traditionellen Gottesvorstellung mit diesem Versuch des Menschen ans Licht gebracht. Schulz macht darauf aufmerksam, dass die Flucht nach vorn zur Geburt des Subjekts geführt hat: „Die Subjektivität begreift sich, als und insofern sie denkt, in sich selbst und für sich selbst als die eigentliche und einzige Sicherheit. Die Welt wird [...] zweitrangig, sie muß von der Subjektivität her begriffen werden. Die Subjektivität ist *Gesetzgeber* und *Ordnungshüter* der Welt. Das bedeutet natürlich, daß die Subjektivität sich in sich selbst steigert“¹⁹.

Mit Descartes wird erstmals der denkende Mensch selbst als ‚Zugrundeliegendes‘²⁰ angesehen. Für Hegel beginnt das moderne Denken mit dem Cartesischen ‚cogito‘. Ihm zufolge ist Descartes in der Tat der wahrhaftige Begründer der modernen Philosophie, insofern sie das Denken zum Prinzip macht. Er formuliert: „Mit Cartesius beginnt eigentlich erst die Philosophie der neueren Zeit, das abstrakte Denken“²¹, und er fährt fort: „Descartes hat von vorn, vom Allgemeinen, vom Denken als solchen angefangen, und dies ist ein neuer, absoluter Anfang. Daß so nur vom Denken angefangen werden müsse, de omnibus est dubitandum – nicht im Sinne des Skeptizismus [...]“²².

Descartes’ Subjekttheorie besagt kurzum, dass „das Denken des Ich, das allein als Bewußtsein seiner selbst verstanden wird“²³, zum ‚Zugrundliegenden‘ wird. Die neuzeitliche Erkenntnis, die sich auf das erkennende Subjekt bezieht, ist gerade nicht mehr Teilhabe am göttlichen Licht, insofern nicht angeleitete, sondern selbst begründende und begründete Vergewisserung.²⁴

Descartes’ ‚cogito‘, in dem sich die individuelle Subjektivität in der Philosophie erstmals begründen lässt, hat Recht, insofern sich das Wahrheitskriterium in seinen *Meditationen* im Einzelsubjekt ansiedelt. Daraus ergibt sich eine drastische Aufwertung der subjektiven

¹⁹ Walter Schulz: *Subjektivität im nachmetaphysischen Zeitalter. Aufsätze*. Pfullingen 1992, S. 24.

²⁰ Der Begriff des Subjekts kommt in der Tat bei Descartes niemals zur Sprache, dennoch kommt er in seinen beiden philosophischen Hauptwerken (*Discours* u. *Meditation*) einer (erkenntnis-)theoretischen Formulierung bedeutsam nahe: das ‚denkende Ich‘ allein ist in allem Zweifeln die erste und ‚absolute Gewissheit‘, insofern auch grundsätzliche Bedingung aller Erkenntnis.

²¹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel: *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie IV. Philosophie des Mittelalters und der neueren Zeit*. Pierre Garniron u.a. (Hrsg.), Hamburg 1986, S. 72.

²² Ebd., S. 92.

²³ Norbert Ricken: *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg 1999, S. 48.

²⁴ Vgl. R. Descartes: *Med.* III 52.

Instanz.²⁵ In seiner erkenntnistheoretischen Formulierung des Subjektbegriffs lässt sich verdeutlichen, dass „in allem Zweifeln das denkende Ich allein die *erste* und *absolute* Gewißheit“ ist, „insofern auch *grundsätzliche* [Hervorhebungen, B.K.] Bedingung aller Erkenntnis selbst“²⁶. Descartes bemerkt die erkenntnistheoretische Figur des Subjekts: „Der vorzüglichste und häufigste Irrtum aber, den man [...] vorfinden kann, besteht darin, daß ich urteile, die in mir vorhandenen Ideen seien gewissen außer mir befindlichen Dingen ähnlich oder entsprechend“²⁷.

Der Ausgangspunkt des Cartesischen Fundamentalsatzes ‚Ich-denke‘ ist ein überaus mächtiger Zweifel, der auch vor dem (empirischen) Ich keinen Halt macht: „Ich setze also voraus, daß alles, was ich sehe, falsch ist, ich glaube, daß niemals etwas von dem allen existiert hat, was das trügerische Gedächtnis mir darstellt: ich habe überhaupt keine Sinne; Körper, Gestalt, Größe, Bewegung und Ort sind nichts als Chimären. Was also bleibt Wahres übrig?“²⁸

Descartes findet schließlich das denkende Ich in der Bezweifelung selbst: „Bin nicht ich selbst es, der jetzt fast an allem zweifelt [...]? Denn, daß ich es bin, der zweifelt, der einsieht, der will, das ist so offenbar, daß es durch nichts noch augenscheinlicher gemacht werden kann“²⁹.

Der damit unbezweifelbare archimedische Punkt, die neue unerschütterliche Grundlage, hängt allein mit dem Denken des Ich zusammen: „Und das Denken? Hier finde ich nun: das Denken ist’s, es allein kann von mir nicht getrennt werden: Ich bin, ich existiere, das ist gewiß“³⁰.

In dem berühmten Satz ‚cogito, ergo sum‘ von Descartes ist behauptet, dass sich das Sein selbst mit Evidenz von dem Bewusstsein herleiten muss und Denken und Sein unmittelbar miteinander verwoben sind. Descartes Formulierung: „Und indem ich erkannte, daß diese Wahrheit: ‚ich denke, also bin ich‘ so fest und sicher ist, daß die ausgefallensten Unterstellungen der Skeptiker sie nicht zu erschüttern vermöchten, so entschied ich, daß ich sie ohne Bedenken als ersten Grundsatz der Philosophie, die ich suchte, ansetzen könne“³¹. Am Ende gelangt der Zweifelnde zu einem Satz, der nicht mehr bezweifelbar ist und der, weil er auf klarer und deutlicher Intuition gründet, ganz evident und unerschütterlich gewiss ist. „Ich zweifle, aber Zweifeln ist eine Art zu denken, und Denken ist eine Art zu existieren. ‚Ich

²⁵ Vgl. Peter V. Zima: *Theorie des Subjekts*. Tübingen u.a. 2000, S. 94.

²⁶ N. Ricken: *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. A.a.O., S. 47.

²⁷ R. Descartes: *Med.* III 36f..

²⁸ Ebd., II 17.

²⁹ Ebd., II 23f..

³⁰ Ebd., II 21.

³¹ R. Descartes: *Dis.* IV 33.

denke, also existiere ich', ist die unaufhebbare erste Gewißheit dieser Metaphysik, auf der, wie auf einem festen Punkt, alle übrigen Gewißheiten ruhen [müssen]³².

Hinsichtlich der erkenntnistheoretischen Subjektauffassung von Descartes ist Link überzeugt davon, dass die Reflexion auf das ‚ich-denke‘ tatsächlich als Bedingung der Möglichkeit jeglicher Wahrheit in Anspruch genommen wird. Im Cartesischen Fundamentalsatz ‚Ich-denke‘ ist

„das einzelne Ich nur seiner selbst gewiß. Erst die Gewißheit des ‚sum‘ kann jene Notwendigkeit und Allgemeinheit verbürgen, die von jedem vernünftigen Wesen als wahr anerkannt wird. Das ‚sum‘ soll die Brücke zwischen dem Einzelnen und dem Allgemeinen schlagen. Seine Gewißheit soll mit jener Gewißheit identisch sein, die durch die Verbindung des Subjekts ‚Ich‘ mit dem Prädikat ‚denken‘ in der Aussage ‚ich-denke‘ als unumstößlich gewiß, das heißt als evident eingesehen werden kann. Das ‚sum‘ bezeichnet die Identität von ‚ich‘ und ‚denke‘, die das Selbstbewußtsein als Fundament der Erkenntnis von Wahrheit erweist“³³.

In der Identifikation des Denkens mit Ich – „Ich bin gewiß, daß ich ein denkendes Ding bin“³⁴ – geht es einerseits um die darin implizierte radikale Trennung und Hierarchisierung von ‚res cogitans‘ und ‚res existensa‘, von Ich und Welt, andererseits um die Bekräftigung der traditionellen Doppelnatur von Leib und Geist. Impliziert ist der Verlust des Sinnes des menschlichen Leibs zugunsten des bloßen Geistes: „Ich bin nicht jenes Gefüge von Gliedern, das man den menschlichen Körper nennt“³⁵; und „so erkenne ich ganz offenbar, daß ich nichts leichter und augenscheinlicher erfassen kann - als meinen Geist“³⁶.

Descartes' ‚cogito‘ birgt also einen Kritikpunkt in sich, weil sich daraus eine drastische Reduktion der subjektiven Instanz ergibt. Gegen seine Subjektbehauptung ergeben sich offene Vorwürfe, denn er begreift den dem ‚cogito‘ zugrundeliegenden Subjekt-Aktanten als Beauftragten eines göttlichen Auftraggebers. Die aktantielle Autonomie des Subjekts ‚cogito‘ ist insofern radikal zweifelhaft, als es seinen Auftraggeber als Urheber für alle seine Modalitäten (vor allem die des Wissens und Könnens) anerkennt.³⁷

„Während die Existenz des eigenen Ichs unmittelbar durch die Tatsache gewiß wird, daß ich überhaupt denke (intuitive Gewißheit der eigenen Existenz), beruht der nächste Schritt auf einer inhaltlichen Analyse dieses Denkens und damit auf der Anwendung der zweiten Methodenregel. Bei dieser Analyse entdeckte ich neben

³² R. Specht: „René Descartes“. A.a.O., S. 308.

³³ C. Link: *Subjektivität und Wahrheit. Die Grundlegung der neuzeitlichen Metaphysik durch Descartes*. A.a.O., S. 120.

³⁴ R. Descartes: *Med.* III 33.

³⁵ Ebd., II 21f..

³⁶ Ebd., II 31.

³⁷ Vgl. P. V. Zima: *Theorie des Subjekts*. A.a.O., S. 95f..

vielen anderen Ideen in mir die Idee von Gott als dem allervollkommensten Wesen. Diese muß erstens notwendigerweise, die Bestimmung ‚Existenz‘ enthalten, weil sie sonst nicht die Idee des allervollkommensten Wesens wäre (,ontologischer Beweis‘). Weil zweitens eine Wirkung nie vollkommener sein kann als ihre Ursache, kann die Idee des schlechthin unendlichen Wesens keine Hervorbringung meines Verstandes sein, der endlich ist; vielmehr setzt ihr unbezweifelbares Vorhandensein die Existenz jenes unendlich vollkommenen Wesens voraus, dessen Abbild sie ist; und dieses Wesen heißt Gott³⁸.

Bei Descartes scheint damit die traditionelle Gottesvorstellung nicht völlig überwunden zu sein, wenn er bemerkt: „einzig und allein daher, daß Gott mich geschaffen hat, ist es recht glaubhaft, daß ich in gewisser Weise nach seinem Bilde und seiner Ähnlichkeit geschaffen bin“; diese „(Gott-)Ähnlichkeit“, schließt auch die „Idee Gottes“³⁹ (Gottesvorstellung) mit ein. Diese Formulierung kann als eine Einschränkung des ‚cogito‘ angesehen werden, also mit dem Satz von Rogozinski: „Die Wahrheit des ‚Ich denke‘ ist die, daß ich gedacht werde“⁴⁰. Die Mangelhaftigkeit und Endlichkeit des denkenden Ich bewirkt, dass sie sich allein als Mangel auf eine Vorstellung des Gottes zurückführen lässt. Das ‚cogito‘ ist also mit der Unendlichkeit der Gottesidee verbunden, um die Mangelhaftigkeit und Endlichkeit des denkenden Ich mit Sicherheit zu vermeiden. Die Vollkommenheit Gottes gewährleistet, dass wir Sachverhalte ohne Furcht vor Irrtum klar und deutlich erkennen. Das ‚cogito‘ setzt daher zum einen einen Gott, der absolut ist, als notwendig voraus und zum anderem ist das Denkende selbst Voraussetzung dieser Erkenntnis. Descartes schreibt: Es ist „recht glaubhaft, daß die(se) (Gott)-Ähnlichkeit, [...] von mir durch dieselbe Fähigkeit erfaßt wird, durch die ich mich selbst erfasse“⁴¹. Damit aber findet Descartes seinen Grund für den angestrebten Gottesbeweis in strenger Analogie zur vollzogenen Selbstvergewisserung des ‚cogito‘: aus „eine[r] Idee eines vollkommensten Wesens, d.i. Gottes, [die] in mir ist“ folgert er, „daß Gott auch existiert“⁴².

In dem *Discours* wird ausdrücklich vor Augen geführt, wie stark und umfassend das Verhältnis des beauftragten Subjekts von seinem Auftraggeber abhängig ist: „Denn [...] sogar das, was ich gerade als Regel angenommen habe, daß nämlich die Dinge, die wir uns sehr klar und sehr deutlich vorstellen, alle wahr sind, [ist] nur gesichert, weil Gott ist oder existiert und weil er ein vollkommenes Wesen ist und alles in uns von ihm herkommt“⁴³. In dieser Hinsicht ist das Cartesische Subjekt einem mächtigen Auftraggeber unterworfen. Es haftet ihm noch

³⁸ R. Specht: „René Descartes“. A.a.O., S. 308.

³⁹ R. Descartes: *Med.* III 57.

⁴⁰ Jacob Rogozinski: „Der Aufruf des Fremden. Kant und die Frage nach dem Subjekt“. In: *Die Frage nach dem Subjekt*. Manfred Frank u.a. (Hrsg.), Frankfurt am Main 1988, S. 192-229. Hier S. 194.

⁴¹ R. Descartes: *Med.* III 57.

⁴² Ebd., III 56.

⁴³ R. Descartes: *Dis.* IV 39.

stark die traditionelle Gottesvorstellung an. Seine Gottesvorstellung liegt in diesem Sinne gerade in der Verinnerlichung des Gottes, der weder die Kirche noch die Bibel als vermittelnde Instanzen anruft.

Kimmerle lenkt seine Aufmerksamkeit darauf, wie sehr das denkende Subjekt Descartes von seinem eigentlichen Seinsmodus abhängig ist: „Darin liegt die *methodische Notwendigkeit des Gottesbeweises*, der dem [C]artesischen Denken nicht nur äußerlich anhängt, sondern dessen innersten Kern bildet“⁴⁴. Der Gottesbeweis bildet deshalb seinen innersten Kern, weil er den Auftraggeber hervorbringt, der alle Modalitäten des Subjekts ‚cogito‘ gewährleistet. Man kann hier auf die Notwendigkeit des Gottes hinweisen, der diesem Aktantenmodell zugrunde liegt: Das erzählende und handelnde Subjekt wächst aus seinem eigenen Auftraggeber hervor, der die Richtigkeit seines Erzählens und Handelns garantiert und es gegen Angriffe des Antisubjekts und des Gegenauftraggebers verteidigt.

Meyer-Drawe argumentiert auf demselben Standpunkt gegen die Cartesische Subjektbehauptung – insbesondere gegen die Überlegenheit des Geistes, mit anderen Worten die Hierarchisierung von Kreatur, Mensch und Gott (als animales, rationales und mortales Wesen). Sie fasst zugleich ins Auge, dass diese Hierarchie auf einer Täuschung des Subjekts beruht:

„In seinem Streben, Gott ähnlich zu werden, kaprizierte sich das menschliche Ich auf seine Bewusstseinsmöglichkeiten und versuchte, die animalische Seite seiner Existenz zu vergessen. Es reihte sich stolz ein in die Hierarchie: Gott, Mensch, Kreatur. Diese Täuschung ist in dem Augenblick perfekt, in dem sich das Subjekt nur noch als Souverän aufspielt und unterschlägt, daß es als *animal rationale mortale* der Natur angehört, die es zu beherrschen vorgibt. Indem es sich in seiner Erkenntnisgewißheit Gott am nächsten fühlt, bemerkt es nicht den Verlust einer appellierenden Welt, die einem bloßen *cogito* nichts mehr zu sagen hat“⁴⁵.

Es ist deutlich, „daß die göttliche Instanz des *Discours* als Fiktion zu gelten hat, die die zerbrochene mittelalterlich-christliche Verklammerung von Bewußtsein und Welt ablöst“⁴⁶. Hier kann man nicht übersehen, wie sehr sich das individuelle Subjekt der Philosophie der von ihm hervorgebrachten Fiktion unterwirft: Das Subjekt, das sich – vor allem auf der Ebene der Modalitäten – auf einen Auftraggeber als seinen Ursprung zurückführt, der primär als denkendes Wesen ausgelegt wird, kann selbst nur Geist sein. Es steht als Ebenbild Gottes

⁴⁴ G. Kimmerle: *Kritik der identitätslogischen Vernunft. Untersuchung zur Dialektik der Wahrheit bei Descartes und Kant*. A.a.O., S. 53.

⁴⁵ Käte Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie. Diesseits vom Ohnmacht uns Allmacht des Ich*. München 2000, S. 101.

⁴⁶ P. V. Zima: *Theorie des Subjekts*. A.a.O., S. 96.

über der Materie. Tatsächliche Charakteristika des Subjekts sind als menschliche Existenz, als sterbliches Lebewesen jedoch an sie gebunden.

Die Tatsache, dass der „moderne Mensch [...] ein Tier [ist], in dessen Politik sein Leben als Lebewesen auf dem Spiel steht“⁴⁷, ist heutzutage angesichts der historisch konkreten Erfahrung als zutreffend anerkannt. Innerhalb des Geltungsbereichs des ‚cogito‘ trifft dies auf das Andere des Geistes nicht zu. In der *Meditation* wird die Beziehung zu den Körpern so aufgefasst, dass sie nicht mit Hilfe der Sinne, sondern nur gedanklich erfasst werden kann, „daß ja selbst die Körper nicht eigentlich durch die Sinne oder durch die Fähigkeit der Einbildung, sondern einzig und allein durch den Verstand erfaßt werden“⁴⁸. Diese Ansicht, dass das individuelle Subjekt primär ‚ratio‘ ist und nicht ‚physis‘, sinnliche Wahrnehmung oder Neigung, ist in der philosophischen Geschichte bis heute heftig umstritten.

„Ein heutiger Beobachter wird [...] bemerken, daß sie [die Gewissheit – ‚ich denke, also bin ich‘] nicht in jeder Hinsicht eine *erste* Gewißheit ist. Sie setzt dadurch, daß sie Ausdrücke wie ‚ich‘, ‚denken‘, ‚existieren‘, ‚Gewißheit‘ verwendet, schon jenes Gefüge mehr oder weniger elementarer Theorien voraus, innerhalb dessen solche Wörter erst verwendbar werden. Sachlich geht aus dem Satz, der nach Descartes die erste Gewißheit ist, bereits hervor, daß die Person in ihrem Wesen nicht Körper, sondern *körperloses* Denken oder reiner Geist ist. Damit kann später die *scharfe Trennung* [Hervorhebungen, B.K.] von Leib und Seele gerechtfertigt werden, die den Nachweis der Unsterblichkeit erleichtert und zugleich die Hoffnung auf eine mechanistische Medizin realistisch erscheinen läßt“⁴⁹.

Kimmerle nimmt dieses Dilemma des Cartesischen Dualismus zur Kenntnis, wenn er folgende Anmerkung macht: „Der [*C*]artesische Dualismus [...] ist nicht, wie so oft behauptet wird, der einfache (und einfältige) Dualismus von Körper und Geist, sondern der viel komplexere und vielschichtigere Dualismus von selbstständig-fürsichseiendem Geisteswesen und unauflösbarer Existenz-Einheit von Körper und Geist“⁵⁰.

Eine mögliche Position gegen die von Kimmerle positiv-aufgefasste Aussage kann aber eingenommen werden, weil gerade dieser widersprüchliche Dualismus, der aus der Unterwerfung unter den göttlichen Geist als Auftraggeber hervorgeht, eine Selbstnegation des Subjekts als Körper und sinnliche Existenz zur Folge hat. Kimmerle bemerkt: „Voraussetzung war die Bewegung der Abstraktion des denkenden Ich von aller sinnlichen Existenz, *die das*

⁴⁷ Michel Foucault: *Sexualität und Wahrheit I. Der Wille zum Wissen* (1976). Übers. v. Ulrich Raulff u.a., Frankfurt am Main 1983, S. 171.

⁴⁸ R. Descartes: *Med.* II 31.

⁴⁹ R. Specht: „René Descartes“. A.a.O., S. 308.

⁵⁰ G. Kimmerle: *Kritik der identitätslogischen Vernunft. Untersuchung zur Dialektik der Wahrheit bei Descartes und Kant*. A.a.O., S. 51.

*denkende Ich selbst ist [...]*⁵¹. Aus diesem Grund stellt Kimmerle fest, dass eine ‚scheinbare‘ Unterwerfung des individuellen Subjekts unter den fiktiven Auftraggeber völlig auszuschließen ist.

Die bisher erwähnten Argumente werden wie folgt zusammengefasst: Die Problematik der Cartesischen Subjekttheorie besteht darin, dass seine Subjekttheorie mit der ‚Vollkommenheit Gottes‘ noch fest in einem mittelalterlichen Denkkreis verankert ist und sie sich in einem Dilemma rigider Trennung und der Hierarchisierung von Geist und Materie befindet. Beachtenswert ist hingegen, dass Kant versucht, dem Cartesianischen ‚ontologischen‘ Beweis, der in Verbindung mit dem Beweis der Unendlichkeit der Gottesidee steht, grundsätzliche Einwände entgegen zu bringen und so Descartes‘ Philosophie zu überwinden. Ricken bemerkt dazu treffend:

„Der mit Descartes anfänglich vollzogene Wandel des menschlichen Selbstverständnisses als ‚Subjekt‘ – vom ‚Unterworfenen‘ zum ‚Zugrundeliegenden‘ – hat die neuzeitlich-modernen Selbstverständigungsdebatten bestimmt und begleitet; insbesondere Kant blieb es vorbehalten, in der Radikalisierung der erkenntnistheoretischen Figur zum transzendentalen Subjekt ein auch praktisches Selbstverständnis als ‚freies Subjekt einer praktischen Vernunft‘ zu entfalten“⁵².

1.3 Nietzsches Kritik an Descartes‘ Subjektbegriff

Wie zuvor erwähnt, ist der bekannte Satz „ego sum, ego existo“⁵³ der ‚Archimedische Punkt‘, von dem aus Descartes die mittelalterliche Philosophie aus dem Gleichgewicht gebracht hat. Aber zugleich gilt er als *heuristische* Fiktion. Wohlfahrt markiert den möglichen ‚Tod des Ego‘.⁵⁴ In diesem Zusammenhang steht das folgende Zitat: „Das Cartesische ‚ego sum res cogitans‘ ist zur Hauptfestung der Neuzeit bzw. der Moderne geworden, gegen die Nietzsche Sturm läuft. Er entlarvt das ‚res cogitans‘ als ‚armes Ding‘, das nicht ‚Herr im eigenen Haus‘ ist“⁵⁵.

Nietzsche stellt das Cartesische Subjekt ‚Ich-denke‘ in Zweifel. Aus Descartes‘ Zweifel ist Nietzsche Verzweiflung am ‚ego cogito, ego existo‘ geworden. Nach Nietzsche ist das Ich die

⁵¹ Ebd.

⁵² N. Ricken: *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. A.a.O., S. 51.

⁵³ R. Descartes: *Med.* II 18/21. „Ich bin, ich existiere“.

⁵⁴ „An die Stelle Gottes ist in der Neuzeit das Ego getreten. Es ist zum ‚Glaubensartikel‘ der Moderne geworden. Aber sollte es sich bei diesem modernen Glauben ans Ego nur um einen ‚Subjekt- und Ich-Aberglauben‘ handeln, wie Nietzsche in der Vorrede zu ‚Jenseits von Gut und Böse‘ sagt? Steht uns dann in postmodernen Zeiten nach dem Tod Gottes der Tod des Ego noch bevor? Ist das Credo der Moderne, der Glaube an einen absoluten Ego-Akteur hinter unseren Denk- und Willensakten nur ein Aberglaube?“ Vgl. Günter Wohlfart: *Das spielende Kind. Nietzsche: Postvorsokratiker – Vorpostmoderner*. Essen 1999, S. 103.

⁵⁵ G. Wohlfart: *Das spielende Kind. Nietzsche: Postvorsokratiker – Vorpostmoderner*. A.a.O., S. 102.

‚Fiktion‘ bzw. die ‚Fabel‘.⁵⁶ Bemerkenswert ist, dass Nietzsche gerade dasjenige bezweifelt, was Descartes als das Unzweifelhafteste ansah – nämlich dass es so etwas wie Subjekt oder denkendes Ich überhaupt gebe. In dem Satz ‚cogito ergo sum‘ wird von vornherein dasjenige vorausgesetzt, was erst zu beweisen ist. Aus diesem Grund ist Nietzsche der Auffassung, dass dieser Satz eine willkürliche Behauptung und kein begründeter Schluss ist. Nietzsche überdenkt die scheinbare Selbstverständlichkeit dieses Satzes sehr genau und auch den festen Glauben seines Urhebers an dessen Wahrheit. So notiert Nietzsche:

„Ehemals nämlich glaubte man an ‚die Seele‘, wie man an die Grammatik und das grammatische Subjekt glaubte: man sagte, ‚Ich‘ ist Bedingung, ‚denke‘ ist Prädikat und bedingt – Denken ist eine Tätigkeit, zu der ein Subjekt als Ursache gedacht werden *muss*. Nun versuchte man, mit einer bewunderungswürdigen Zähigkeit und List, ob man nicht aus diesem Netze heraus könne, - ob nicht vielleicht das Umgekehrte wahr sei: ‚denke‘ Bedingung, ‚Ich‘ bedingt; ‚Ich‘ also erst eine Synthese, welche durch das Denken selbst *gemacht* wird“ (JGB, Das religiöse Wesen 54; KSA 5, 73).

Diese Ansicht Nietzsches wird in seiner Kritik Descartes‘ deutlich: „Es wird gedacht: folglich giebt es Denkendes‘: darauf läuft die argumentatio des Cartesius hinaus. Aber das heißt, unsern Glauben an den Substanzbegriff schon als ‚wahr a priori‘ ansetzen: - daß, wenn gedacht wird, es etwas geben muß, ‚das denkt‘, ist aber einfach eine Formulierung unserer grammatischen Gewöhnung, welche zu einem Thun einen Thäter setzt“ (KSA 12, 549 (10[158])).

„Seien wir vorsichtiger als Cartesius, welcher in dem Fallstrick der Worte hängen blieb. Cogito ist freilich nur Ein Wort: aber es bedeutet etwas Vielfaches: [...] In jenem berühmten cogito steckt 1) es denkt 2) und ich glaube, daß ich es bin, der da denkt, 3) aber auch angenommen, daß dieser zweite Punkt in der Schwebeliege, als Sache des Glaubens, so enthält auch jenes erste ‚es denkt‘ noch einen Glauben: nämlich, daß ‚denken‘ eine Tätigkeit sei, zu der ein Subjekt, zum mindesten ein ‚es‘ gedacht werden müsse – und weiter bedeutet das ergo sum nichts! Aber das ist der Glaube an die Grammatik, da werden schon ‚Dinge‘ und deren ‚Thätigkeiten‘ gesetzt, und wir sind fern von der unmittelbaren Gewißheit“ (KSA 11, 639f. (40[23])).

In der Schrift *Jenseits von Gut und Böse* heißt er weiter:

„das Subjekt ‚ich‘ ist Bedingung des Prädikats ‚denke‘. Es denkt: aber dass dies ‚es‘ gerade jenes alte berühmte ‚Ich‘ sei, ist, milde geredet, nur eine Annahme, eine Behauptung, vor Allem keine ‚unmittelbare Gewissheit‘. Zuletzt ist schon mit diesem ‚es denkt‘ zu viel gethan: schon dies ‚es‘ enthält eine *Auslegung* des Vorgangs und gehört nicht zum Vorgange selbst. Man schliesst hier nach der grammatischen Gewohnheit ‚Denken ist eine

⁵⁶ Vgl. GD, Die vier grossen Irrthümer 3; KSA 6, 91.

Tätigkeit, zu jeder Thätigkeit gehört Einer, der thätig ist, folglich - ”“ (JGB, Von den Vorurtheilen der Philosophen 17; KSA 5, 31).

Nietzsche führt fort: „Niemand [ist] heute mehr so unschuldig, noch in der Art des Descartes das Subjekt ‚ich‘ als Bedingung von ‚denke‘ zu setzen; vielmehr ist durch die skeptische Bewegung der neueren Philosophie die Umkehrung, nämlich das Denken als Ursache und Bedingung sowohl von ‚Subjekt‘ wie von ‚Objekt‘, wie von ‚Substanz‘ wie von ‚Materie‘ anzunehmen – uns glaubwürdiger geworden: was vielleicht nur die umgekehrte Art des Irrthums ist“ (KSA 11, 637 (40[20])). Für Nietzsche bleibt die Frage zu klären, „daß es das denkende ‚Ich‘ gar nicht gibt[.] [...] Doch, es *gibt* das Ich, *Es* gibt das Ich“, d.h. ‚Das Denken gibt das Ich‘. Das Ich ist das Ergebnis des Denkens – nicht umgekehrt. [...] Das Ich ist keine *Person*, sondern ein *Personalpronomen* in einem Satz, und nicht das Ich bildet den Satz, sondern der Satz bildet das Ich“⁵⁷.

Der Schwerpunkt von Nietzsches Kritik liegt darin, das Cartesische ‚cogito‘ *sprachkritisch* zu explizieren, wobei er von der syntaktischen Struktur ausgeht. Im Cartesischen Satz ‚Ich-denke‘ geht es um den grammatikalischen Begriff des Subjekts, oder, wenn man so will, um die grammatikalische Struktur Subjekt-Prädikat. Nietzsches These, dass uns die Grammatik zwingt, in der Form des Urteils zu denken, d.h. das Subjekt mit dem Prädikat zu verknüpfen, setzt schon die Existenz des Subjekts in jedem Denkakt voraus.⁵⁸ Zufolge Nietzsche bedeutet „der Glaube an das ‚Subjekt‘“ oder „unsere älteste Gewohnheit“: wir haften dem Glauben an die Grammatik so fest an, „daß alles Geschehn ein Thun sei, daß alles Thun einen Thäter voraussetze“ (KSA 12, 102 (2[83])).

Nietzsches Behauptung besagt, dass das Denken dem Schema entspricht: „Zu jeder Veränderung gehört ein Urheber“ (KAS 12, 103(2[84])), bzw. „zu jeder Thätigkeit gehört Einer, der thätig ist“ (JGB, Von den Vorurtheilen der Philosophen 17; KSA 5, 31) und das ist für Nietzsche schon reine „Mythologie“ (KSA 12, 103 (2[84])). Nietzsche gibt ein charakteristisches Beispiel für die Verführung des Denkens durch die Grammatik, indem er das Leuchten des Blitzes ausdrückt : „Wenn ich sage ‚der Blitz leuchtet‘, so habe ich das Leuchten einmal als Thätigkeit und das andere Mal als Subjekt gesetzt: also zum Geschehen ein Sein supponirt, welches mit dem Geschehen nicht eins ist, vielmehr *bleibt, ist*, und nicht ‚wird‘“ (KSA 12, 103f. (2[84])). Nietzsche stellt die Frage: „Sollte dieser Glaube an den Subjekt- und Prädikat-Begriff nicht eine große Dummheit sein?“ (KSA 12, 102 (2[83]))

⁵⁷ G. Wohlfart: *Das spielende Kind. Nietzsche: Postvorsokratiker – Vorpostmoderner*. A.a.O., S. 107.

⁵⁸ Vgl. Mihailo Djurić: *Nietzsche und die Metaphysik*. Berlin u.a. 1985, S. 51.

Nietzsche nimmt natürlich zur Kenntnis, dass die Vernunft nicht zufällig dem grammatikalischen Zwang zur Verknüpfung von Subjekt und Prädikat unterliegt, dass dazu vielmehr deren wesentlich logisch-ontologisches Interesse entschieden beiträgt.⁵⁹ Das menschliche Ich als Grundbedingung des Denkens beruft sich nach Nietzsches Ansicht auf die zweitausendjährige Herrschaft der Vernunft, d.h. die Herrschaft der Logik und Metaphysik. „Subjekt’: von uns aus interpretirt, so daß das Ich als Subjekt gilt, als Ursache allen Thuns, als *Thäter*. Die logisch-metaphysischen Postulate, der Glaube an Substanz, Accidens, Attribut usw. hat seine Überzeugungskraft in der Gewohnheit, all unser Thun als Folge unseres Willens zu betrachten: - so daß das Ich, als Substanz, nicht eingeht in die Vielheit der Veränderung. – *Aber es gibt keinen Willen.* - “ (KSA 12, 391 (9[98])) Kurz gesagt:

„es wird hier bereits ein logisch-metaphysisches Postulat gemacht – und *nicht nur constatirt*... Auf dem Wege des Cartesius kommt man *nicht* zu etwas absolut Gewissem, sondern nur zu einem Faktum eines sehr starken Glaubens. Reduziert man den Satz auf ‚es wird gedacht, folglich gibt es Gedanken’, so hat man eine bloße Tautologie: und gerade das, was in Frage steht, die ‚*Realität* des Gedankens’ ist nicht berührt, - in dieser Form ist die ‚Scheinbarkeit’ des Gedankens nämlich nicht abzuweisen. Was aber Cartesius *wollte*, ist, daß der Gedanke nicht nur eine *scheinbare Realität* hat, sondern *an sich*“ (KSA 12, 549 (10[158])).

Nietzsches Kritik richtet sich im Rahmen seiner Metaphysikkritik vor allem gegen die Konzeption der Selbstgewissheit, der unmittelbaren Gewissheit des Subjekts, die dem System Descartes’ zugrunde liegt. Nietzsche zufolge liegt das Problembewusstsein verdeckt unter den letzten, unmittelbaren Gewissheiten. Denn es wird übersehen, dass die von demselben System geforderte Begründungsverpflichtung nicht eingehalten wird und auch nicht eingehalten werden kann: „man sollte sich doch endlich von der Verführung der Worte losmachen! Mag das Volk glauben, dass Erkennen ein zu Ende-Kennen sei, die Philosophie muss sich sagen: ‚wenn ich den Vorgang zerlege, der in dem Satz ‚ich denke’ ausgedrückt ist, so bekomme ich eine Reihe von verwegenen Behauptungen, deren Begründung schwer, vielleicht unmöglich ist“ (JGB, Von den Vorurtheilen der Philosophen 16; KSA 5, 29f.).

Die zitierte Aussage legt nahe, dass das Cartesische ‚cogito’ auf einer Annahme beruht, die jedem skeptischen Einwand entzogen ist. Sie impliziert die Unterscheidung von Täter und Tat, zwischen einem Ich als Ursache oder Träger der Handlung des Denkens und dieser Handlung selbst. Es stellt sich den Philosophen, welche die Verführungen der Sprache überwinden wollen, die Aufgabe herauszufinden, „was ich erhalte, so wäre in Nietzsches

⁵⁹ Vgl. Ebd., S. 53.

Terminologie fortzufahren, wenn ich den Vorgang zerlege, der als ‚unmittelbare Gewißheit‘ bezeichnet wird“⁶⁰. „Wir Neueren sind Alle Gegner des Descartes und wehren uns gegen seine dogmatische Leichtfertigkeit im Zweifel. ‚Es muss besser gezweifelt werden als Descartes!“ (KSA 11, 641 (40[25])) Nietzsches Darlegung dazu: „An Stelle jener ‚unmittelbaren Gewissheit‘, an welche das Volk im gegebenen Falle glauben mag, bekommt [...] der Philosoph eine Reihe von Fragen der Metaphysik in die Hand, recht eigentliche Gewissensfragen des Intellekts, welche heissen: ‚Woher nehme ich den Begriff Denken? Warum glaube ich an Ursache und Wirkung? Was giebt mir das Recht, von einem Ich, und gar von einem Ich als Ursache, und endlich noch von einem Ich als Gedanken-Ursache zu reden?“ (JGB, Von den Vorurtheilen der Philosophen 16; KSA 5, 30) Dadurch, wie sich dieser Begriff ‚Subjekt‘ entwickelt, bringt Nietzsche die Tatsache zu Tage, dass das Subjekt eine bloße Erfindung und nicht etwas Reales, etwas wirklich Vorhandenes sei, etwas, was ein Sein hat. Nietzsche stellt dar:

„*Subjekt*: das ist die Terminologie unsres Glaubens an eine *Einheit* unter all den verschiedenen Momenten höchsten Realitätsgefühls: wir verstehn diesen Glauben als *Wirkung* Einer Ursache, - wir glauben an unseren Glauben so weit, daß wir um seinetwillen die ‚Wahrheit‘, ‚Wirklichkeit‘, ‚Substantialität‘ überhaupt imaginiren. ‚Subjekt‘ ist die Fiktion, als ob viele *gleiche* Zustände an uns die Wirkung Eines Substrats wären: aber *wir* haben erst die ‚Gleichheit‘ dieser Zustände geschaffen; das *Gleichsetzen* und *Zurechtmachen* derselben ist der *Thatbestand*, *nicht* die Gleichheit (- diese ist vielmehr zu *leugnen* -)“ (KSA 12, 465 (10[19])).

Damit wird deutlich gemacht, dass das Subjekt lediglich eine Bezeichnung für das elementarste menschliche Bedürfnis nach Identität und dass der Glaube an die substantielle Einheit des denkenden Ich nur die rudimentärste Form des Willens zum ‚Gleichsetzen des Nichtgleichen‘ ist.

Nietzsches neue Leseart der ‚unmittelbaren Gewissheiten‘ Descartes‘ ist vielleicht problematisch. Trotzdem hat Nietzsche meines Erachtens nach Recht, insofern sich seine Kritik als Kritik an metaphysischen Bedeutungstheorien lesen lässt, deren Ausgangspunkt darin liegt, dass es prinzipiell möglich ist, einen Begriff definitiv zu Ende zu denken. In dieser Hinsicht bin ich der Auffassung, dass in seinen sprachkritischen Reflexionen ein auf die unmittelbare Gewissheit von Bedeutungen abzielender Aspekt angesprochen wird.

Es ist fraglich, ob es gelingen kann und überhaupt gelingen soll, den Glauben an das Ich als Basis des Glaubens an die übrigen metaphysisch-logischen Postulate, insbesondere an die ewige Wahrheit, in Frage zu stellen. In diesem Sinne formuliert Nietzsche: „Der älteste

⁶⁰ Anne Tebartz-van Elst: *Ästhetik der Metapher. Zum Streit zwischen Philosophie und Rhetorik bei Friedrich Nietzsche*. Freiburg im Breisgau u.a. 1994, S. 64f..

„Realismus‘ kommt zuletzt ans Licht: zu gleicher Zeit, wo die ganze religiöse Geschichte der Menschheit sich wiedererkennt als Geschichte vom Seelen-Aberglauben. *Hier ist eine Schranke*: unser Denken selbst involvirt jenen Glauben (mit seiner Unterscheidung von Substanz-Accidens, Thun, Thäter usw.), ihn fahren lassen heißt nicht-mehr-denken-dürfen“ (KSA 12, 317 (7[63])).

Nietzsche löst das Subjekt im Sinne Descartes auf und versucht, den Begriff des Subjekts als Gegebenes zu überwinden. Nietzsches Philosophie setzt im Rahmen des ‚Willens zur Macht‘ aber weiterhin ein handlungsfähiges Subjekt voraus. Es zeigt sich in konkreten Handlungen, ohne unabhängig von diesen als metaphysische Größe bestimmbar zu sein. Dies wird vor allem im *Zarathustra* und in einem späten Fragment aus der Philosophie des ‚Willens zur Macht‘ deutlich. Im *Zarathustra* heißt es: „Ich‘ sagst du und bist stolz auf diess Wort. Aber das Grössere ist, woran du nicht glauben willst, - dein Leib und seine grosse Vernunft: die sagt nicht Ich, aber thut Ich“ (Za I, Die Reden Zarathustra’s, Von den Verächtern des Leibes; KSA 4, 39). In dem späten Fragment schreibt Nietzsche ohne weiteren Kommentar: „Gedanken sind Handlungen“ (KSA 12, 14 (1[16])). Das Problem besteht also darin, dass „er [der Mensch] denkend und handelnd sich selbst als *künstlerisch schaffendes*, die Welt *erzeugendes* [Hervorhebungen, B.K.] Subjekt vergißt“⁶¹.

Dass der Cartesische Fundamentalsatz ‚ich-denke‘ als Bedingung für den Wahrheitsanspruch genommen wird, bestätigt Link: „die Identität von ‚ich‘ und ‚denke‘, die das Selbstbewußtsein [erweist] als Fundament der Erkenntnis von Wahrheit“⁶². Nietzsche polemisiert radikal dagegen, dass ‚cogito‘ als eine unmittelbar evidente Wahrheit betrachtet wird: „Wir stellen ein Wort hin, wo unsere Unwissenheit anhebt, - wo wir nicht mehr weiter sehn können z.B. das Wort ‚ich‘ [...]: das sind vielleicht Horizontlinien unsrer Erkenntniß, aber keine ‚Wahrheiten‘“ (KSA 12, 185 (5[3])). Die Vermutung liegt nahe, ob das ‚Ich‘ in Wahrheit „nicht eine perspektivische *Illusion*“, ein Fluchtpunkt von Denkperspektiven, d.h. eine „scheinbare Einheit [ist], in der wie in einer Horizontlinie alles sich zusammenschließt“ (KSA 12, 106 (2[91])).

⁶¹ Ebd., S. 93.

⁶² C. Link: *Subjektivität und Wahrheit. Die Grundlegung der neuzeitlichen Metaphysik durch Descartes*. A.a.O., S. 120.

2. Kapitel: Kants Subjekttheorie

In der Tat wird der neuzeitliche Subjektbegriff erstmalig von Kant zum Ausdruck gebracht.⁶³ Vor allem im Rahmen der Vernunftkritik Kants wird die Subjekttheorie Descartes weiter entwickelt. In folgenden Überlegungen wird *zunächst* das Subjekt in seiner doppelten Funktion dargestellt: einerseits als *erkennendes* Wesen und andererseits als *handelndes* Wesen. Die erkenntnistheoretische Subjektfigur Kants, das ‚transzendente Ich‘ wird dadurch wesentlich charakterisiert, dass die objektive Erkenntnis aus einer transzendentalen Theorie der Subjektivität begründet wird – also es geht beim Ich-Begriff um die ‚Objektivität‘ des Subjekts. Dieses *transzendente* Subjekt als notwendige Voraussetzung aller Erkenntnis scheint insofern problematisch, als es auf das Spannungsverhältnis zwischen Empirie und Transzendentalität zurückgeführt wird. Beim *autonomen* Subjekt handelt es sich um die Fähigkeit der Vernunft des Subjekts, gesetzgebend sein zu können. Das moralische Subjekt gilt demgemäß selbst als Gesetzgeber.

Zum Schluss dieses Abschnittes wird die Kritik Nietzsches an der Kantischen Subjekttheorie zur Sprache gebracht. Der Schwerpunkt seiner Kritik besteht in der Radikalisierung der Vernunftkritik. Darin wird die Einheit des Ich als eine Fiktion angesehen, in der das Ich eine einheitsstiftende Funktion übernimmt, die lebenserhaltend wirkt. Nach Nietzsche wird in dem Konzept des Ich-Begriffs nicht geklärt, warum die Einheit des Ich bzw. die synthetischen Urteile nötig sind. Die Objektivität der Erkenntnis ist für ihn ein ‚regulativer Glaubensartikel‘ – das heißt eine Illusion, ein Schein.

2.1 Das ‚transzendente Ich‘: Das Subjekt als erkennendes Wesen

Mit Immanuel Kant lässt sich die kopernikanische Wende im menschlichen Selbstverständnis markieren: seine Subjektfigur, das ‚transzendente Ich‘, ist zu einem bis heute maßgeblichen Selbstverständnis geworden, dennoch wurden dadurch die heftigsten Debatten hervorgerufen; das von Kant entworfene Subjekt als erkennendes und als handelndes Wesen steht bis heute zur Debatte, in der es einerseits als *ermöglichende* Vorzeichnung andererseits als *einschränkende* Vorzeichnung bestimmt wird.⁶⁴

⁶³ Vgl. Immanuel Kant: *KrV*. B 132.

⁶⁴ Insbesondere im Streit um Moderne und Postmoderne sind diese unterschiedlichen Positionen auffällig. Die deutliche Kontur der Differenzen zeigt sich in der oppositionellen Auseinandersetzung um das Problem der Autonomie des Individuums, nämlich in der Gegenüberstellung zwischen der Erleichterung über den ‚Tod des Subjekts‘ und der Heroisierung der ‚Ich-Stärke‘. Befürworter des sogenannten ‚Projekts der Moderne‘ behaupten, dass unter den ‚Titeln von Selbstbewußtsein, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung [...] ein

Im Vergleich zu Descartes ist in der Kantischen Subjektfigur kein göttlicher Auftraggeber vorhanden, obwohl er auch das Denken zum Prinzip erhebt. Es ist bei der neuen Subjektivität von Kant selbstverständlich, dass das individuelle Subjekt keine transzendente Instanz mehr benötigt, weil eine Gewissheitssicherung der Erkenntnis *im* Subjekt sich selbst trägt. Das Hauptverdienst Kantischer Subjekttheorie ist in erster Linie, „daß das menschliche Subjekt nun auf sich gestellt ist, d.h. bei der Befolgung rationaler Gesetzmäßigkeiten nicht mehr von einem transzendenten Auftraggeber abhängt, sondern nur noch von seinen *eigenen* [Hervorhebung, B.K.] Erkenntnissen“⁶⁵. Sein Ausgangspunkt des erkenntnistheoretischen Subjekts besagt, dass absolute Erkenntnis unmöglich ist, weil die Wirklichkeit als solche, das ‚Ding an sich‘, nicht erkannt werden kann. Der Grund dafür ist, dass die apriorischen Grundlagen und Modi menschlicher Erfahrung, die transzendentalen Anschauungsformen des Raums, der Zeit und die Kategorien, subjektiv sind.

Die Ausgangsfrage – „Was kann ich wissen?“⁶⁶ wird in der Methodenlehre der *Kritik der reinen Vernunft* formuliert. Es geht um die grundsätzliche Reflexion der Metaphysik. Damit bringt Kant Klarheit in das Erkennen selbst. In seiner Rekonstruktion der Erkenntnis werden „die formalen Regeln alles Denkens“⁶⁷ deutlicher bestimmt. Die Grundfigur der Umkehrung des Erkenntnisverhältnisses, die „Revolution der Denkart“⁶⁸, bezeichnet er als ‚kopernikanische Wende‘: „Bisher nahm man an, alle unsere Erkenntnis müsse sich nach den Gegenständen richten; aber alle Versuche, über sie a priori etwas durch Begriffe auszumachen, wodurch unsere Erkenntnis erweitert würde, gingen unter dieser Voraussetzung zunichte. Man versuche es daher einmal, ob wir nicht in den Aufgaben der Metaphysik damit besser fortkommen, daß wir annehmen, die Gegenstände müssen sich nach unserem Erkenntnis richten“⁶⁹.

Kant diagnostiziert, dass die Anschauungsformen ‚Raum und Zeit‘ nicht für sich, sondern nur hinsichtlich des menschlichen Subjekts existieren: „Die Zeit ist also lediglich eine *subjektive* [Hervorhebung, B.K.] Bedingung unserer (menschlichen) Anschauung, (welche jederzeit sinnlich ist, d.i. sofern wir von Gegenständen affiziert werden,) und an sich, außer dem

normativer Gehalt der Moderne entfalten worden (ist)“. Jürgen Habermas: „Metaphysik nach Kant“. In: *Theorie der Subjektivität*. Cramer u.a. (Hrsg.), Frankfurt am Main 1987, S.425-443. Hier S. 427. Aus diesem Grund beharren Befürworter auf ihrem Standpunkt, dass das Subjekt um jeden Preis in seinen Selbstbestimmungsfähigkeiten verteidigt werden soll. Demgegenüber geben Gegner die konstituierende Subjektivität preis und lehnen den unverzichtbaren Anspruch auf Autonomie ab, indem sie vornehmlich das Leiden an der anspruchsvollen Subjektkonzeption herausstellen.

⁶⁵ P. V. Zima: *Theorie des Subjekts*. A.a.O., S. 100.

⁶⁶ I. Kant: *KrV*. B 833.

⁶⁷ Ebd., B IX.

⁶⁸ Ebd., B XI.

⁶⁹ Ebd., B XVI.

Subjekte, nichts“⁷⁰. Ohne die Subjektivität als Grundlage und Bedingung unserer Erkenntnis hat die gesamte Weltordnung auch keinen Sinn. Kant spricht davon, „daß, wenn wir unser Subjekt oder auch nur die subjektive Beschaffenheit der Sinne überhaupt aufheben, alle die Beschaffenheit, alle Verhältnisse der Objekte im Raum und Zeit, ja selbst Raum und Zeit verschwinden würden, und als Erscheinungen nicht an sich selbst, sondern nur in uns existieren können“⁷¹.

Die Revolution der Denkart Kants fängt damit an, die Objektivität der Gegenstandserkenntnis aus einer transzendentalen Theorie der Subjektivität zu begründen. Die Kantische Subjektfigur, die von dem ‚transzendentalen Subjekt‘ ausgeht, bezieht sich sowohl auf die erkenntnistheoretische als auch auf die freiheitstheoretische Konstitution. Kant geht in seinen Reflexionen von erkenntniskritischen Fragen diesseits metaphysischer Größen aus. Im Mittelpunkt stehen aber die Überlegungen zur Denkbarekeit von möglicher wie wirklicher Freiheit.⁷² In dieser ‚Revolution der Denkart‘ kommt die *Objektivität* des Subjekts zum Ausdruck. Objektivität geht nicht aus den Gegenständen hervor, sondern aus dem *transzendentalen* Subjekt. In diesem Sinne sind Gegenstände nicht weiter ‚Dinge an sich‘, sondern Erscheinungen. Kants erkenntnistheoretischer Grundsatz lautet: „daß alles, was im Raume oder der Zeit angeschaut wird, mithin alle Gegenstände einer uns möglichen Erfahrung, nichts als [...] bloße Vorstellungen sind, die, so wie sie vorgestellt werden, [...] außer unseren Gedanken keine an sich gegründete Existenz haben“⁷³.

Das Erkennen der Gegenstände ist im Grunde mit der Subjektivität gedanklich fest verbunden. Gültige Erkenntnis basiert so nicht mehr auf dem metaphysischen Erfahrungsüberstieg in eine als jenseits angenommene ‚Hinterwelt‘ (Transzendenz), sondern allein auf dem kritisch-reflektierenden ‚Rückstieg‘ in die Bedingungen der Möglichkeit der Erfahrung (Transzendentalität) überhaupt. Aber Kant bemüht sich darum, das ‚Erkennen‘ als *weder* gänzlich ‚gegenstandsfrei‘ *noch* ‚bloß subjektiv‘ zu behaupteten. Damit Erkenntnis eine Gewissheitssicherung *im* Subjekt selbst haben kann, bedarf es eines sichernden Zentralgedankens, von dem her sich willkürliche in notwendige Subjektivität wandelt: „die Bedingungen der *Möglichkeit der Erfahrung* überhaupt sind zugleich Bedingungen der *Möglichkeit der Gegenstände der Erfahrung*“⁷⁴.

Die Bedingung der Möglichkeit der Erfahrung (Transzendentalität) liegt Kants Ansicht nach im Subjekt selbst, das durch eine selbstkritisch vorgenommene Vernunftkritik und den damit

⁷⁰ Ebd., A 35.

⁷¹ Ebd., A 42.

⁷² Vgl. N. Ricken: *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. A.a.O., S. 63.

⁷³ I. Kant: *KrV*. A 490f./B 518f..

⁷⁴ I. Kant: *KrV*. B 197/A 158.

verbundenen Aufweis apriorischer Elemente als (erkenntnis)-theoretische Notwendigkeit ausgegeben werden kann, so dass Subjektivität gerade nicht mehr zufällig und willkürlich konstituiert ist, sondern als transzendente, also allgemeine und damit verbindliche Subjektivität sich erweisen lässt.

Die formale Sicherung der Erkenntnis beruft sich auf die ‚transzendente Einheit der Apperzeption‘: das ‚Ich denke‘ als Möglichkeitsbedingung aller Erkenntnis noch diesseits der Erfahrung. Erst dieser ‚Ausgangsgedanke‘ schafft die Möglichkeit für die Antwort auf die Leitfrage der *Kritik der reinen Vernunft*: „Wie sind synthetische Urteile a priori möglich?“⁷⁵ Zimas Bemerkung zeigt, warum der synthetischen Einheit der Apperzeption in Kantischer diskursiver Offenheit eine aktuelle Bedeutung zukommt: „Indem Kant in der *Kritik der reinen Vernunft* den zentralen Begriff des *synthetischen Urteils a priori* einführt, eines Urteils, das erfahrungsunabhängig ist und keiner Garantie einer den Menschen transzendierenden Instanz bedarf, begründet er eine Autonomie des Subjekts, die er auch im ethischen und ästhetischen Bereich festschreibt“⁷⁶.

Die spezifische Erkenntnisart der reinen Vernunft und der Metaphysik wird von Kant durch eine doppelte Unterscheidung gekennzeichnet: „(1) Anders als die Erfahrungserkenntnis *a posteriori* (vom späteren her) ist die metaphysische Erkenntnis von aller Erfahrung unabhängig. Als Bemühen, durch bloßes Nachdenken die Grundstruktur der Wirklichkeit zu erkennen, ist sie *a priori* (von vornherein) gültig. Das Kriterium einer solchen Erkenntnis sind Allgemeinheit und Notwendigkeit“⁷⁷.

In der erkenntnistheoretischen Argumentation weist Kant das ‚transzendente Subjekt‘ als notwendige Voraussetzung aller Erkenntnis auf. Eine „formale Einheit des Bewusstseins in der Synthesis des Mannigfaltigen der Vorstellungen“⁷⁸ muss ausgemacht werden, damit die Vorstellungen nicht im Mannigfaltigen zerfallen. Die Einheit des Bewusstseins impliziert für Kant eine *Notwendigkeit* der Erkenntnis selbst.

„Aller Notwendigkeit liegt jederzeit eine transzendente Bedingung zum Grunde. Also muß ein transzendenter Grund der Einheit des Bewußtseins, in der Synthesis des Mannigfaltigen aller unserer Anschauungen, mithin auch, der Begriffe der Objekte überhaupt, folglich auch aller Gegenstände der Erfahrung, angetroffen werden, ohne welchen es unmöglich wäre, zu unseren Anschauungen irgendeinen Gegenstand zu denken: denn dieser ist

⁷⁵ Ebd., B 19.

⁷⁶ P. V. Zima: *Theorie des Subjekts*. A.a.O., S. 100.

⁷⁷ Otfried Höffe(Hrg.): „Immanuel Kant“. In: *Klassiker der Philosophie II. Von Immanuel Kant bis Jean-Paul Sartre*. München 1981, S. 7-39. Hier S. 14.

⁷⁸ I. Kant: *KrV*. A 105.

nichts mehr, als das Etwas, davon der Begriff eine solche Notwendigkeit der Synthesis ausdrückt. Diese ursprüngliche und transzendente Bedingung ist nun keine andere, als die *transzendente Apperzeption*⁷⁹.

Kant begreift diese transzendente Apperzeption als Selbstbewusstsein:

„Das: *Ich denke*, muß alle meine Vorstellungen begleiten *können*; denn sonst würde etwas in mir vorgestellt werden, was gar nicht gedacht werden könnte, welches ebensoviel heißt, als die Vorstellung würde entweder unmöglich, oder wenigstens für mich nichts sein. Diejenige Vorstellung, die vor allem Denken gegeben sein kann, heißt *Anschauung*. Also hat alles Mannigfaltige der Anschauung eine notwendige Beziehung auf das: *Ich denke*, in demselben Subjekt, darin dieses Mannigfaltige angetroffen wird. Diese Vorstellung aber ist ein Aktus der *Spontaneität*, d.i. sie kann nicht als zur Sinnlichkeit gehörig angesehen werden. Ich nenne sie die *reine Apperzeption* [...] oder auch die *ursprüngliche Apperzeption*, weil sie dasjenige Selbstbewußtsein ist, was, indem es die Vorstellung *Ich denke* hervorbringt, die alle anderen muß begleiten können, und in allem Bewußtsein ein und dasselbe ist, von keiner weiter begleitet werden kann. Ich nenne auch die Einheit derselben die *transzendente* Einheit des Selbstbewußtseins, um die Möglichkeit der Erkenntnis a priori aus ihr zu bezeichnen⁸⁰.

Kurzum: „das Prinzipium der notwendigen Einheit der reinen (produktiven) Synthesis der Einbildungskraft vor der Apperzeption [ist] der Grund der Möglichkeit aller Erkenntnis, besonders der Erfahrung⁸¹.

Das ‚Ich denke‘ ist mitlaufende und alles zusammenhaltende Vorstellung. Ohne die Figur des transzendentalen Subjekts, d.h. des Selbstbewusstseins ist kein Verbinden der mannigfaltigen Anschauungsvielfalt zu einer Einheit und Bestimmtheit eines Objekts möglich. Aus diesem Grund ist diese ursprüngliche synthetische Einheit die objektive Bedingung aller Erkenntnis. Im Selbstbewusstsein wird das ‚Ich‘ als *Identität* von Subjektivität und Objektivität bestimmt: „Ich bin mir also des identischen Selbst bewußt, in Ansehung des Mannigfaltigen der mir in einer Anschauung gegebenen Vorstellungen, weil ich sie insgesamt *meine* Vorstellungen nenne, die *eine* ausmachen⁸². Das ‚Ich‘ erscheint als leeres Bewusstsein. Als „bloßes Bewußtsein, das alle Begriffe begleitet⁸³, ist es gerade darin das ‚transzendente Subjekt‘ und das „reine ursprüngliche, unwandelbare Bewußtsein⁸⁴ gegenüber dem empirischen Ich aller Zeit und allem Raum enthoben.

⁷⁹ Ebd., A 106f.

⁸⁰ Ebd., B 132.

⁸¹ Ebd., A 118.

⁸² Ebd., B 135.

⁸³ Ebd., A 346.

⁸⁴ Ebd., A 107.

„(2) Im Unterschied zur Logik soll die Metaphysik die menschliche Erkenntnis erweitern; ihre Aussagen haben *synthetischen*, nicht *analytischen* Charakter. Als analytisch bezeichnet Kant jene Urteile (im Sinne von Aussagen oder Behauptungen, nicht von Urteilsvollzügen), deren Prädikat schon versteckterweise im Subjekt enthalten ist (z.B.: Ein Kreis ist rund). Über ihre Wahrheit kann daher allein aufgrund des Satzes vom Widerspruch entschieden werden, allgemeiner: allein aufgrund der Gesetze der Logik sowie der Bedeutungsregeln jener Sprache, in der die Urteile formuliert sind. Synthetisch dagegen sind die Urteile, deren Wahrheit erst aufgrund weiterer Kriterien ausgemacht werden kann. Als reines und doch nicht bloß analytisch wahres Wissen sind die Urteile der Metaphysik synthetisch a priori gültig“⁸⁵.

Hier taucht die Frage auf: Zu welchen Urteilen im Kantischen Sinne gehört das ‚cogito, ergo sum‘? Hierzu findet sich ein eindeutiger Beleg in der *Kritik der reinen Vernunft*, wo Kant sagt, dass „der vermeintliche [K]artesianische Schluß, cogito, ergo sum, in der Tat tautologisch ist, indem das cogito (sum cogitans) die Wirklichkeit unmittelbar aussagt. *Ich bin einfach*, bedeutet aber nichts mehr, als daß diese Vorstellung: *Ich*, nicht die mindeste Mannigfaltigkeit in sich fasse, und dass sie absolute (obzwar bloß logische) Einheit sei“⁸⁶.

Dieses Zitat zeigt deutlich, dass ‚cogito, ergo sum‘ ein eindeutig analytisches Urteil ist. „Daher kann meine Existenz auch nicht aus dem Satze: Ich denke, als gefolgert angesehen werden, wie Cartesius dafür hielt, (weil sonst der Obersatz: alles, was denkt, existiert, vorausgehen müßte), sondern ist mit ihm identisch“⁸⁷. Kant hat wohl gemeint, dass die Behauptung der eigenen Existenz („sum“) nicht aus dem ‚Ich denke‘ („cogito“) gefolgert werden kann.⁸⁸ Trotz aller Kritik Kants an Cartesius⁸⁹ – die Cartesische ‚res cogitans‘ wird bei Kant zu einer ‚Erkenntnisbedingung‘ – bleibt die Kantische Transzendentalphilosophie eine Subjektphilosophie und die kritische Vernunft eine subjektzentrierte Vernunft. Der erste Satz der Kantischen *Anthropologie* lautet: „Daß der Mensch in seiner Vorstellung das Ich haben kann, erhebt ihn unendlich über alle andere auf Erden lebende Wesen“⁹⁰.

Die Sinnlichkeit allein ist die Grundvoraussetzung für die Wahrnehmung. Aber sie ist aufgrund ihrer Endlichkeit eingeschränkt. Sie ist keine allein ausreichende Grundlage von Erkenntnis. Mit anderen Worten: Das menschliche Erkennen ist auf den Bereich des Phänomenalen, auf die Erscheinung der Dinge in Raum und Zeit beschränkt. Die Sinnesdaten allein sind jedoch noch keine Grundlage für die Erkenntnis. Denn diese sind keine photographische Reproduktion des Wahrgenommenen. Zur Erkenntnis bedarf es auch der

⁸⁵ O. Höffe: „Immanuel Kant“. A.a.O., S. 14.

⁸⁶ I. Kant: *KrV*. A 355.

⁸⁷ Ebd., B 422.

⁸⁸ Vgl. Hartmut Brands: ‚*Cogito ergo sum*‘. *Interpretation von Kant bis Nietzsche*. Freiburg im Breisgau u.a. 1982, S. 81.

⁸⁹ Vgl. I. Kant: *KrV*. A 341/B 399.

⁹⁰ I. Kant: *ApH*. 127.

Begriffe, mittels derer die Sinnesdaten durch den Verstand zusammengefasst und in Ordnung gebracht werden können: „Ohne Sinnlichkeit würde uns kein Gegenstand gegeben, und ohne Verstand keiner gedacht werden. Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“⁹¹.

Im von Kant konzipierten erkenntnistheoretischen Subjektverständnis steht die Vernunft im Zentrum. Insofern stellt sich das Verhältnis von empirischer und transzendentaler Subjektivität als problematisch heraus. Dieses Verhältnis zeigt sich zugleich als eine Hierarchisierung beider Komponenten:

„[k]önnte noch in der Reflexion der ‚transzendentalen Apperzeption‘ die Subjektivität eines alles begleitenden ‚Ich denke‘ als bloß formale Konstruktion, als ‚reine‘ Denkvoraussetzung nachvollzogen und verstanden werden, kündigt sich bereits in der Reflexionsfigur der Freiheitsantinomie nicht nur eine bedeutsame Zwiespaltung sondern auch eine folgenreiche Verschiebung an: es geht nicht bloß um mögliche Denkbarkeit von Freiheit, sondern in einer praktischen Perspektive auch um die Bestimmbarkeit derselben“⁹².

Die Schwierigkeit taucht aber in der theoretischen Konstitution des Subjekts auf. Das praktisch perspektivierte Doppelverhältnis, nämlich dass Freiheit nicht theoretisch zwingend erkannt werden kann – damit ist sie immer nur als unbedingte logisch voraussetzbar -, sondern zuallererst durch das an der Vernunft orientierte Handeln konstituiert wird, ist aber ebenso charakteristisch wie problematisch für Kant:

„Zunächst entstanden zur ‚Sicherung‘ eines sowohl erkenntnis- als auch freiheitstheoretisch begründeten Subjekt Denkens, kehrt sich darin aber das transzendente Subjekt *gegen* das empirische Subjekt und wird zum Anspruch an das empirische Subjekt, der dessen (empirische) Stärkung hintertreibt und dieses nicht nur mit und durch Vernunft bestimmt, sondern auch entlang deren Maßgaben auf ein Verallgemeinerbares ‚zurichtet‘. Kurz: das Sollen überwiegt nicht nur das Wollen; es depotenziert dieses auch zum ‚freiwillig Gesollten‘“⁹³.

Zusammenfassend gesagt: Aus der Kantischen neuzeitlichen Subjekttheorie ergeben sich zwei schwerwiegenden Probleme: (1) Das Kantische Subjekt wird nicht als empirisch oder mannigfaltig, sondern als transzendental angesehen und gerät damit in die Schwierigkeit, dass das ‚transzendente Subjekt‘ selbst keinesfalls als „Anschauung, [...] sondern [als] die *bloße Form* [Hervorhebung, B.K.] des Bewußtseins“⁹⁴ betrachtet wird. Aus dem Gedanken des ‚Ich denke‘ leiten sich nun Relationsprobleme zwischen Empirie und Transzendentalität ab. (2)

⁹¹ I. Kant: *KrV*. B 75/A 51.

⁹² N. Ricken: *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. A.a.O., S. 76.

⁹³ Ebd., S. 77.

⁹⁴ I. Kant: *KrV*. A 382.

Aus dieser Differenzierung von ‚transzendental‘ und ‚empirisch‘ ergibt sich schließlich das Problem der Konstruktion eines transzendentalen Subjekts. Das empirische und bloß zufällige Subjekt steht dem transzendentalen und streng notwendigen Subjekt entgegen. Diese Differenz des Subjekts zwischen unterworfen und zugrundeliegend, bestimmt und bestimmend wird nicht nur zunehmend undeutlich, sondern muss es in der einseitigen Akzentuierung von (logischer) Notwendigkeit auch bleiben. So entsteht in dieser Zwiespaltung eine Hierarchie, die höchstbedeutsame Folgen für Kants Subjektverständnis haben wird: aus ‚Transzendentalität und Empirizität‘ wird über ‚Transzendentalität vs. Empirizität‘ schließlich ‚Transzendentalität über Empirizität‘. Damit aber wird jene als ‚kopernikanische Revolution‘ benannte Tat – Umkehrung der Menschenperspektive auf sich selbst durch Verabschiedung der vorgegebenen Ordnung zugunsten des Ordners – hinfällig: im ‚transzendentalen Subjekt‘ erscheint gerade nicht der einzelne Mensch, sondern allein dessen *überanstrengte Verallgemeinerung*. Anders formuliert: In der Verabschiedung der alten Ordnung wird nun eine neue Ordnung, die des Ordners selbst, etabliert; unbedingte, ‚reine Vernunft‘ zeigt sich als deren Grundprinzip.

Mit Kants Behauptung beginnt bereits eine komplizierte Metaphysik des Subjekts: „die Interpretation von Subjektivität als allgemein-verbindliche Letztgrundlage, als Prinzip jener neuen Ordnung, in der ‚konkreter Subjektivität‘ ihrerseits nur noch eine *untergeordnete* [Hervorhebungen, B.K.] Bedeutung zukommt“⁹⁵. In Rogozinskis Aussage bekundet sich stark die Zwiespältigkeit der transzendentalen Subjektivität. Er interpretiert in seiner Kritik den Gedanken ‚Ich denke‘ von Kant als Ambivalenz zwischen einer „Sonne des Universums“ und bloß formaler „Armseligkeit“⁹⁶.

Meyer-Drawe spricht überzeugend davon, *warum* das ‚Ich-denke‘ als Notwendigkeit bzw. Allgemeinheit aller Erkenntnis durchaus vorausgesetzt wird: „Kant stellt nicht fest, daß das ‚Ich denke‘ alle meine Vorstellungen begleitet, sondern daß es dies können muß, weil sonst ein ‚vielfarbiges verschiedenes Selbst‘ droht, die katastrophale Zerstreung des Selbstbewußtseins. Der formale Charakter, ‚dieses Ich, Er, oder Es (das Ding), welches denkt‘ verweist indirekt auf ein Erfahrungsschicksal und damit auf die Notwendigkeit eines Halts, um welchen ‚wir uns daher in einem beständigen Zirkel herumdrehen‘“⁹⁷.

„Vervielfältigung steht *gegen* [Hervorhebung, B.K.] Identität“⁹⁸. Hierbei entsteht die Frage, warum auf die Verschiedenheit des Ich unbedingt verzichtet werden soll. Darauf weist Meyer-

⁹⁵ N. Ricken: *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. A.a.O., S. 69.

⁹⁶ J. Rogozinski: „Der Aufruf des Fremden. Kant und die Frage nach dem Subjekt“. A.a.O., S. 198.

⁹⁷ K. Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie. Diesseits vom Ohnmacht uns Allmacht des Ich*. A.a.O., S. 13.

⁹⁸ Ebd., S. 48.

Drawe zu Recht hin, insofern sie wie folgt kommentiert: „Die Vervielfältigung des Ich verursacht Angst, einem Schwindel vergleichbar, den man empfindet, wenn man sich zwischen zwei parallel aufgestellte Spiegel begibt und den Taumel der Iteration erlebt. Identität ist von hier aus begreiflich als Halt in diesem bodenlosen Strudel. Aber sie muß verstanden werden als Produkt dieser Angst, nicht nur als natürliches Ziel einer Genese“⁹⁹. Wie erwähnt, wird das ‚transzendente Subjekt‘ als apriorische Erkenntnisbedingung angenommen. Unter diesem Begriff der (transzendentalen) Subjektivität ist (apriorisch) freie Subjektivität auch möglich. Kant begründet „eine Autonomie des Subjekts, die er auch im ethischen und ästhetischen fest schreibt“¹⁰⁰.

2.2 Das ‚autonome Subjekt‘: Das Subjekt als handelndes Wesen

Die *Kritik der praktischen Vernunft* fußt auf dieser Überzeugung von Kant: „Zwei Dinge erfüllen das Gemüth mit immer neuer und zunehmender Bewunderung und Ehrfurcht, je öfter und anhaltender sich das Nachdenken damit beschäftigt: *der bestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir*“¹⁰¹. Kant richtet nun ausgehend von diesem Überzeugungspunkt seine Aufmerksamkeit auf die Begründung einer Ethik in seinen beiden Hauptschriften – die *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* und die *Kritik der praktischen Vernunft*. Seine intellektuelle Revolution gilt nicht nur für die Prinzipien der Naturerkenntnis, sondern in gleicher Weise für die Grundlagen der Moral.

Kants Anliegen liegt vor allem in der letzten Begründung der Moral. Dazu erforscht er das Vermögen zu wollen. Das Vermögen zu wollen heißt nach Kants Wort ‚Willen‘ oder ‚praktische Vernunft‘. Höffe fasst die Grundzüge der praktischen Vernunft wie folgt kurz zusammen: „Diese praktische Vernunft hat vor allem drei Teilaufgaben. Ihr geht es (1) um die Bestimmung des Sittengesetzes, (2) um jene Voraussetzung a priori, die es dem Subjekt möglich macht, das Sittengesetz zu befolgen, (3) um den Nachweis der Realität der Sittlichkeit“¹⁰².

1. Das Sittengesetz beruht *nicht* auf den *empirischen* Bestimmungsgründen, sondern geht darüber hinaus. Es ist kategorisch, nämlich allgemein und notwendig gültig. Es hat die Form eines Imperatives, unter dem jede subjektive Absicht, auch das eigene Glück, als Bestimmungsgrund steht; das Sittengesetz wird zum *kategorischen Imperativ*. Der

⁹⁹ Ebd., S. 49.

¹⁰⁰ P. V. Zima: *Theorie des Subjekts*. A.a.O., S. 100.

¹⁰¹ I. Kant: *KpV*. 288.

¹⁰² O. Höffe: „Immanuel Kant“. A.a.O., S. 24.

kategorische Imperativ verlangt die Handlungen, die nicht in bezug auf etwas anderes, sondern die für sich selbst gut sind. Der kategorische Imperativ lautet: „*Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde*“¹⁰³; „*handle so, als ob die Maxime deiner Handlung durch deinen Willen zum allgemeinen Naturgesetze werden sollte*“¹⁰⁴; oder „*Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst*“¹⁰⁵.

Im oben zitierten Absatz kann man sehen, dass der kategorische Imperativ von der Vernunftnatur als ‚Zweck an sich selbst‘ ausgeht. Der kategorische Imperativ fordert die Verallgemeinbarkeit nicht von Handlungen, sondern von Maximen. Maximen sind selbstgesetzte Willensgrundsätze eines hohen Allgemeinheitsgrades. Im praktischen Subjektverständnis fasst Kant den Menschen als ‚Zweck an sich selbst‘ auf, nämlich als ‚Würde‘. Damit schließt er die Instrumentalisierung des Menschen aus, nimmt dagegen die eigene, tätige Selbstbestimmung in Anspruch. Er glaubt, dass der Mensch als Sinnenwesen, als leibliches Wesen und noch als soziales Wesen heteronom verfasst sein könnte, aber durchaus wichtig zu unterstreichen ist dessen Fähigkeit zu einer Selbstbestimmung *durch* und *in* Vernunft, kurz gesagt: zur ‚Mündigkeit‘.

Die Autonomie als ein Säkularisierungsprozess, der mit Descartes beginnt, kulminiert darin, dass die Verbindlichkeit moralischer Handlungen auf die Vernunft des Einzelnen als Ursprung zurückgeführt wird: „Wir werden, soweit praktische Vernunft uns zu führen das Recht hat, Handlungen nicht darum für verbindlich halten, weil sie Gebote Gottes sind, *sondern sie darum als göttliche Gebote ansehen*, weil wir dazu innerlich verbindlich sind“¹⁰⁶. Die Verinnerlichung der Verbindlichkeit, die auf dem synthetischen Urteil a priori gründet, wird als das Wesentliche angesehen, d.h. jedes vernunftbegabte Wesen muss sich dem kategorischen Imperativ unterordnen. Die Metaphysik der Sitten bildet nach Kant die Grundlage der Prinzipien, welche das Tun und Lassen a priori bestimmen und notwendig machen. Der Mensch handelt autonom dadurch, dass er ausschließlich den Gesetzen der Vernunft gehorcht. Diese Gesetze sind in seinem Inneren verankert und er nimmt sie zugleich wahr und legitimiert sie als seine eigenen und allgemeingültigen Prinzipien. Vorausgesetzt, dass der Mensch vernünftig ist, ist er also autonom. In Zusammenhang damit treten uns Kant

¹⁰³ I. Kant: *GMS*. 421.

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Ebd., 429.

¹⁰⁶ I. Kant: *KrV*. A 819/B 847.

zufolge alle Arten von Heteronomie entgegen, deren Bestrebungen nicht der menschlichen Vernunft entsprechen.¹⁰⁷

2. Des Weiteren steht ‚Freiheit‘ im Mittelpunkt der Kantischen Philosophie. Kimmerle legt auf das Verbinden der logischen mit praktischen Freiheit einen besonderen Akzent:

„Menschliche Freiheit ist für Kant Freiheit des Denkens. Sie ist für ihn aber auch Freiheit zu moralischem Handeln. Beides, Freiheit im logischen Verstande und Freiheit im praktischen Verstande, soll miteinander zusammenhängen. Wie ist dies möglich? offenbar doch dadurch, daß beidesmal dasselbe Prinzip zugrunde gelegt wird, von dem aber ein jeweils verschiedenartiger Gebrauch gemacht wird. Für Kant ist das Denken fraglos das Prinzip aller Freiheit. Ihrem Begriff nach sind logische und praktische Freiheit wesentlich dasselbe, nämlich Spontaneität der intellektuellen Selbst-Tätigkeit, durch die der Verstand sich selbst seine Gesetze vorschreibt“¹⁰⁸.

Die Freiheit stellt sich in der Dialektik der reinen Vernunft als ein denkmöglicher, ja sogar als ein denknwendiger Begriff heraus. Dieser Begriff hat im Bereich der Naturerkenntnis allerdings nur eine regulative Bedeutung. Erst im Zusammenhang der Ethik wird der Begriff aufgefasst als Bedingung der Möglichkeit a priori von Sittlichkeit, als eine konstitutive Funktion. Anders formuliert: ‚Die Freiheit im Denken‘ ist das Postulat der praktischen Vernunft, also notwendige Voraussetzung, um das höchste Gut als möglich zu denken.

In dieser Weise schafft Kant einen festen Platz für das Verständnis von praktischer Subjektivität: das Subjekt nimmt sich die Freiheit, die als transzendental möglich behauptete Position (auch) als lebenspraktische zu wählen: „Das, Ich denke, drückt den Aktus aus, mein Dasein zu bestimmen“¹⁰⁹. Kant begreift Freiheit als Möglichkeit wie als Notwendigkeit - als transzendental und apriorisch; der sittliche Wille ist vom Kausalitätsgesetz ganz unabhängig. „Eine solche Unabhängigkeit aber heißt *Freiheit* im strengsten, d.i. transzendentalen Verstande“¹¹⁰.

Kant diskutiert das Thema der Möglichkeit sowie der Wirklichkeit von Freiheit, indem er einen Gegensatz des Menschen zur Natur bildet. Die Freiheitsfrage thematisiert er in der Freiheitsantinomie. Es geht darin um das Verhältnis von Naturkausalität und Freiheitskausalität: „Man kann sich nur zweierlei Kausalität in Ansehung dessen, was

¹⁰⁷ Vgl. P. V. Zima: *Theorie des Subjekts*. A.a.O., S. 101.

¹⁰⁸ G. Kimmerle: *Kritik der identitätslogischen Vernunft. Untersuchung zur Dialektik der Wahrheit bei Descartes und Kant*. A.a.O., S. 113f..

¹⁰⁹ I. Kant: *KrV*. B 158.

¹¹⁰ I. Kant: *KpV*. 51.

geschieht, denken, entweder nach der Natur, oder aus *Freiheit*¹¹¹. Dem Kausalgesetz der Natur zufolge „setzt alles, was *geschieht*, einen vorigen Zustand voraus, auf den es unausbleiblich nach einer Regel folgt“¹¹²; Kausalität durch Freiheit ist demgegenüber absolute Spontaneität, d.h. „ein Vermögen, einen Zustand [...] schlechthin anzufangen“¹¹³.

Kant versucht nun die Geltungsmöglichkeit der Freiheitskausalität jenseits der Oppositionalität beider Kausalitäten herauszufinden. Kant formuliert: Naturkausalität „kann also nicht als die einzige angenommen werden“¹¹⁴, weil sonst die Reihe der Bedingungen niemals vollständig wäre und etwas nicht sein könnte; weil aber etwas ist, muss eine Ursache angenommen werden, die ihrerseits keiner weiteren Ursache bedarf, „d.i. eine *absolute Spontaneität* der Ursachen, eine Reihe von Erscheinungen, die nach Naturgesetzen läuft, von *selbst* anzufangen, mithin transzendente Freiheit“¹¹⁵.

Bei der Auflösung der sog. Freiheitsantinomie zielt Kant *weder* auf den Beweis der „Wirklichkeit der Freiheit“, *noch* auf die Möglichkeit der Freiheit, sondern allein auf die Denkmöglichkeit von „Freiheit [...] als transzendente Idee“: „daß Natur der Kausalität aus Freiheit wenigstens *nicht widerstreite*“¹¹⁶. Darin liegt die Problematik, dass Kant die Kausalität der Freiheit generell der Sphäre der ‚*Dinge an sich*‘ zuschreibt. „Die generellen Reflexionen zum Verhältnis von Kausalität aus Natur und aus Freiheit werden ‚plötzlich‘ als Probleme ‚eines solchen Subjekts‘ ausgemacht“¹¹⁷.

Den Zwiespalt zwischen Transzendentalität und Empirie löst er dadurch auf, dass er das ‚handelnde Subjekt‘ und das ‚transzendente Subjekt‘ zugleich denkt:

„Der Mensch ist eine von den Erscheinungen der Sinnenwelt, und insofern auch eine der Naturursachen, deren Kausalität unter empirischen Gesetzen stehen muß. Als eine solche muß er demnach einen empirischen Charakter haben, so wie alle anderen Naturdinge. [...] Bei der leblosen, oder bloß tierischbelebten Natur, finden wir keinen Grund, irgendein Vermögen uns anders als bloß sinnlich bedingt zu denken. Allein der Mensch, der die ganze Natur sonst lediglich nur durch Sinne kennt, erkennt sich selbst auch durch bloße Apperzeption, und zwar in Handlungen und inneren Bestimmungen, die er gar nicht zum Eindrucke der Sinne zählen kann, und ist sich selbst freilich einesteils Phänomen, andernteils aber, nämlich in Ansehung gewisser Vermögen, ein bloß intelligibler Gegenstand, weil die Handlung desselben gar nicht zur Receptivität der Sinnlichkeit gezählt werden kann. Wir nennen diese Vermögen Verstand und Vernunft“¹¹⁸.

¹¹¹ I. Kant: *KrV*. A 532/B 560.

¹¹² Ebd., A 444/B 472.

¹¹³ Ebd., A 445/B 473.

¹¹⁴ Ebd., A 446/B 474.

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ Ebd., A 558/B 586.

¹¹⁷ N. Ricken: *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. A.a.O., S. 73.

¹¹⁸ I. Kant: *KrV*. A 546f./574f..

Für diese Unterscheidung gibt es bei Kant keinen überzeugenden Beweis.

Aus der ‚Freiheit‘ entspringt Widerstand nicht nur gegen „bürgerliche[n] Zwang“¹¹⁹ sondern auch gegen den „in Sachen der Religion“ ausgeübten „Gewissenzwang“¹²⁰. Aber die „Freiheit im Denken“ impliziert andererseits „die Unterwerfung der Vernunft unter keine anderen Gesetze als: *die sie sich selbst gibt*“¹²¹. Kant hat auch auf eine Gefahr der Einseitigkeit hingewiesen: zerbricht die Vernunft in ihrem Streben nach Freiheit aber „einmal die Fesseln“¹²², so gerät sie selbst in die Gefahr eines „Missbrauch[s] und vermessene[n] Zutrauen[s] auf Unabhängigkeit ihres Vermögens“ und verwandelt sich zu einer alleinherrschenden Vernunft, „die nichts annimmt, als was sich durch *objektive* Gründe und dogmatische Überzeugung rechtfertigen kann, alles übrige aber kühn weglegt“¹²³. Hier sieht man ein erstes erkennbares Anzeichen des Widerstandes und zwar dass Autonomie zu Heteronomie wird, wenn man sie als Unterwerfung des Einzelwillens unter ein ihr fremdes, abstrakt-asketisches Vernunftprinzip auffasst – wie es später häufig geschehen ist.¹²⁴

Die Behauptung einer Kausalität aus Freiheit scheint unzutreffend zu sein, wenn man sie folgendermaßen betrachtet: Es muss ein völlig freier, d.h. unbestimmter und unbedingter Zustand gedacht werden, um eine solche Kausalität zur Geltung zu bringen. Aber dies ist weder erfahrbar noch erkennbar – denn „Freiheit (Unabhängigkeit) von den Gesetzen der Natur, ist zwar eine *Befreiung* vom *Zwange*, aber auch vom *Leitfaden* aller Regel“¹²⁵. In dieser Hinsicht ist eine solche Freiheitskausalität „mithin ein *leeres* [Hervorhebung, B.K.] *Gedankending*“¹²⁶. Zusammenfassend gesagt: „Wir haben also nichts als *Natur*, in welcher wir den *Zusammenhang* und *Ordnung* der *Weltbegebenheiten* suchen müssen“¹²⁷.

Adorno kritisiert den zweideutigen Freiheitsbegriff, indem er bemerkt:

„Der Widerspruch von Freiheit und Determinismus ist nicht, wie das Selbstverständnis der Vernunftkritik es möchte, einer zwischen den theoretischen Positionen des Dogmatismus und Skeptizismus, sondern einer der Selbsterfahrung der Subjekte, bald frei, bald unfrei. Unterm Aspekt von Freiheit sind sie mit sich unidentisch, weil das Subjekt noch keines ist, und zwar gerade vermöge seiner Instaurierung als Subjekt: das Selbst ist das

¹¹⁹ I. Kant: *Den.* S. 23.

¹²⁰ Ebd., S. 24.

¹²¹ Ebd.

¹²² Ebd., S. 25.

¹²³ Ebd.

¹²⁴ „Das Arcanum seiner Philosophie war Kant notwendig verborgen: daß das Subjekt, um, wie er es ihm zutraut, Objektivität konstituieren oder sich in der Handlung objektivieren zu können, immer auch seinerseits ein Objektives sein muß. Im transzendentalen Subjekt, der als objektiv sich auslegenden reinen Vernunft, geistert der Vorrang des Objekts, ohne den, als Moment, auch die Kantischen objektivierenden Leistungen des Subjekts nicht wären.“ Vgl. Theodor W. Adorno: *Negative Dialektik* (1966). Frankfurt am Main 1977, S. 272.

¹²⁵ I. Kant: *KrV.* A 448/B 476.

¹²⁶ Ebd.

¹²⁷ Ebd., A 448.

Inhumane. Freiheit und intelligibler Charakter sind mit Identität und Nichtidentität verwandt, ohne dass *clare et distincte* auf der einen oder anderen Seite sich verbuchen zu lassen. Frei sind die Subjekte, nach Kantischem Modell, soweit, wie sie sich ihrer selbst bewußt, mit sich identisch sind; und in solcher Identität auch wieder unfrei, soweit sie deren Zwang unterstehen und ihn perpetuieren. Unfrei sind sie als nichtidentische, als diffuse Natur, und doch als solche frei, weil sie in den Regungen, die sie überwältigen – nichts anders ist die Nichtidentität des Subjekts mit sich -, auch des Zwangscharakters der Identität ledig werden. Persönlichkeit ist die Karikatur von Freiheit¹²⁸.

Unter dem Freiheitsbegriff entsteht nach Adorno die Gefahr, dass das Subjekt eine Diskrepanz zwischen Sich-Selbst und Nicht-Sich-Selbst erfährt und dass am Ende die Nichtidentität des Subjekts mit sich einen Sieg über die Identität des Subjekts mit sich erringt, weil das Subjekt der Beschränkung der eigenen Freiheit unterstellt ist. Dennoch hält Kant beharrlich an Freiheit im Denken als dem „höchsten Gut auf Erden“ fest, ist doch allein sie durch das „Vorrecht“ ausgezeichnet, „der letzte Probestein der Wahrheit zu sein“¹²⁹.

3. In der dritten Teilaufgabe der praktischen Vernunft sucht Kant letztlich nach einem zureichenden Argument gegen den moralischen Skeptizismus und den ethischen Empirismus. Er versucht, die Bestimmung des höchsten Kriteriums der Sittlichkeit und ihre Zurückführung auf die Autonomie des Willens nicht als bloßes Gedankending, sondern als Realität nachzuweisen. Dazu spricht Kant leider nur das Stichwort ‚Faktum der Vernunft‘ an. Die menschliche Vernunft gewährleistet die Wirklichkeit der sittlichen Erfahrung und das Bewusstsein des Sittengesetzes. Hier kann man beobachten, dass unter dem Begriff ‚Faktum‘ die *unanfechtbare* Tatsache, dass sich die Menschen einer unbedingten Verpflichtung bewusst sind, im Zentrum steht. Dieses Bewusstsein heißt der sittlich richtige Wille, der eine möglicherweise konkurrierende Neigung bzw. entgegenstehende Antriebe zu überwinden vermag.

In dieser Lesart aber deutet sich auch im Aufklärungsverständnis eine erste – noch latente – Verschiebung an: Vernunft, durchaus als ambivalent angesehen, verwandelt sich unter der Hand von einer ‚Freiheitsermöglichungsbedingung‘ zu einer ‚Freiheitsorientierungsbedingung‘; anders formuliert: vom Mittel zu anderen Zwecken der Menschen zum Zweck der Menschen selbst. Die folgende Passage aus der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* lässt die Zweideutigkeit und Interferenzen zwischen Kants abstrakten und infraindividuellen Aktanten deutlich erkennen: „Hier aber ist vom objektiv-praktischen Gesetze die Rede, mithin von dem Verhältnisse eines Willens zu sich selbst, sofern er sich

¹²⁸ Th. W. Adorno: *Negative Dialektik*. A.a.O., S. 294.

¹²⁹ I. Kant: *Den*. S. 26.

bloß durch Vernunft bestimmt, da denn alles, was aufs Empirische Beziehung hat, von selbst wegfällt; weil, wenn die *Vernunft für sich allein* das Verhalten bestimmt [...], sie dieses notwendig *a priori* tun muß¹³⁰.

Die Frage danach, wer nun eigentlich ‚das Verhalten bestimmt‘, taucht auf aktantieller Ebene auf: Die Kantische Antwort: Es ist der Wille als Vernunft, als Denken a priori. Falls dieses richtig ist, wird deutlich, dass alle anderen ‚aufs Empirische‘ bezogenen Aktanten durch das Vernunftprinzip eingeschränkt werden, wenngleich sie durchaus am Willen und an der Willensbildung des Subjekts beteiligt sind. Kants Vernunft stellt sich damit in einer ähnlichen Weise wie das Freudsche Über-Ich dar, das das vom Es bewegte Ich im Auftrag der Kultur unterwirft.

In seiner Argumentation polemisiert Adorno gegen den Dualismus von Freiheit. Er ist der Auffassung, dass Freiheit als das Vorhandensein mehrerer Alternativen zu verstehen ist. Freiheit wäre, nicht zwischen schwarz und weiß zu wählen, sondern aus einer solchen vorgeschriebenen Wahl heraustreten zu können. Entsprechend formuliert er: „Frei wäre erst, wer keinen Alternativen sich beugen müßte, und im Bestehenden ist es eine Spur von Freiheit, ihnen sich zu verweigern. Freiheit meint *Kritik* und *Veränderung* [Hervorhebungen, B.K.] der Situationen, nicht deren Bestätigung durch Entscheidung inmitten ihres Zwangsgefüges“¹³¹. Er argumentiert gegen die dualistische Struktur, die unserem Denken tief eingraviert ist. Er versucht, statt der Form des Entweder-Oder bzw. der Zwischenmöglichkeit, durch die zumeist eine Entscheidung zugunsten einer Seite gefordert ist, unserem Denken *in Alternativen* zu widerstehen.

Kant nährt diesen Verdacht des Dualismus, wenn er – an anderer Stelle – zweierlei Behauptungen in einiger Spannung zueinander formuliert:

„*Selbstdenken* heißt den obersten Proberstein der Wahrheit in sich selbst (d.i. in seiner eigenen Vernunft) suchen; und die *Maxime*, jederzeit selbst zu denken, ist die der *Aufklärung*. Dazu gehört nun eben soviel nicht, als sich diejenigen einbilden, welche die Aufklärung in *Kenntnisse* setzen; da sie vielmehr ein negativer Grundsatz im Gebrauche seines Erkenntnisvermögens ist und öfter der, so an Kenntnissen überaus reich ist, im Gebrauche derselben am wenigsten aufgeklärt ist“¹³².

Lassen sich diese Anmerkungen noch durchaus als ‚Ermutigung‘ zum Selberdenken lesen, so verwandelt sich diese Lesart schon im nächsten Satz: „Sich seiner *eigenen* Vernunft bedienen, will nichts weiter sagen, als bei allem dem, was man annehmen soll, sich selbst fragen, ob

¹³⁰ I. Kant: *GMS*. 427.

¹³¹ Th. W. Adorno: *Negative Dialektik*. A.a.O., S. 225f..

¹³² I. Kant: *Den*. S. 26.

man es wohl tunlich finde, den Grund, warum man etwas annimmt oder auch die Regel, die aus dem, was man annimmt, folgt, zum allgemeinen Grundsatz seines Vernunftgebrauchs zu machen. Diese Probe kann ein jeder mit sich selbst anstellen¹³³.

Selberdenken, so der Hinweis Kants, heißt so gerade nicht assoziative Willkür, sondern ist seinerseits an den Maßstab der Verallgemeinerbarkeit gebunden: Denken dessen, was sich vor allen – wie aber auch von allen – denken lässt; oder: Denken, was alle müssten denken können. Damit sind aber genau jene Momente einer Radikalisierung von Individualität zugunsten einer wie auch immer unterstellten Universalität erneut zurückgenommen. Sloterdijk kommentiert in einer zutreffenden Weise: „Mündigkeit ist Entidiotisierung. Wer mündig wird, dem kann zugetraut werden, für sich selbst zu sprechen und doch nur allgemein beifallsfähige Dinge vorzubringen. Das vollendete Kennzeichen moralischer Mündigkeit bestünde darin, daß ich unter allen denkbaren Umständen nur will, was ich nach dem bekannten Sittengesetz auch soll“¹³⁴.

Insgesamt zeigt sich, dass Kants erkenntnistheoretisches und ethisches Streben nach subjektiver Mündigkeit und Autonomie *zweigleisig* ist: Das menschliche Subjekt erscheint einerseits als ein von *transzendenten* Instanzen unabhängiger Aktant, der unter transzendentalen Bedingungen a priori (Raum, Zeit, Kategorien) die Welt konstruiert; andererseits als eine heteronom bestimmte, *unterworfen*e Instanz, die auf ein Vernunftprinzip reduziert wird.

Meyer-Drawe stellt fest, dass das Subjekt im Kantischen Sinne in einem Spannungsverhältnis steht. Sie schreibt:

„Autonomie ist ein relationaler Begriff“ in mehrfacher Hinsicht. Er verweist zunächst auf die [...] Beziehung zu den Fremdbestimmungen außerhalb des Subjekts, also zu den Herrschaftsgefügen, zu den Konfigurationen gesellschaftlicher Existenz, innerhalb derer das Subjekt die Bestimmungen seiner selbst findet. Sodann gibt es einen Riß *in* der Subjektivität, denn damit das Subjekt sich als selbstbestimmend erfahren kann, muß es ‚zwischen sich und sich selber ein gewisses Verhältnis‘ einführen. Am Beginn der neuzeitlichen Subjektkonzeptionen steht deshalb nicht die Konsolidierung einer Einheit, sondern die Differenzierung, die Spaltung, die Streuung¹³⁵.

Ihre radikal-kritische Diagnose besagt,

¹³³ Ebd.

¹³⁴ Peter Sloterdijk: *Weltfremdheit*. Frankfurt am Main 1993, S. 271.

¹³⁵ K. Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie. Diesseits vom Ohnmacht und Allmacht des Ich*. A.a.O., S. 12.

„daß sich Subjekte in zunehmendem Maße nicht mehr als Zentren sowohl des Begreifens als auch Handelns erleben. [...] Das Subjekt erfährt sich immer mehr als das Unterworfene, als ‚bloßer Untertan‘ [...]. Der unbefangene, stolze Gebrauch des Wortes ‚Subjekt‘ wird zunehmend unverständlich. Er scheint der Diskriminierung als ‚übles Subjekt‘ Platz zu machen. Der Stolz, Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis zu sein, ist bedroht durch die Erfahrung, damit noch lägst nicht die Bedingung der Wirklichkeit zur Evidenz gebracht zu haben. Das Subjekt steht und stand niemals wirklich vor der Entscheidung, Souverän oder Untertan zu sein“¹³⁶.

Aus diesem Dilemma bahnt sie einen plausiblen Weg, auf dem ein „Blickwechsel ermöglicht, die Doppeldeutigkeit des Subjekts zurückzugewinnen und die Überschätzung einer der bestimmenden Seiten zu kritisieren [ist]. Die Dichte der konkreten Situationen, in die wir eingetaucht sind, läßt es nicht zu, daß wir uns zu Souveränen stilisieren, sie verbietet es aber auch, uns zu bloßen Funktionären zu degradieren, denn tatsächlich erfahren wir uns als Zeugen und Akteure, als Wahrnehmende, Sprechende und Denkende, und noch der Irrtum und das Fehlschlagen der Handlung bekunden unseren Eingriff“¹³⁷.

Sie lenkt ihre Aufmerksamkeit darauf, dass die Doppeldeutigkeit der Subjektivität als *Erbe* neuzeitlichen Denkens wahrnehmbar bleibt. In dieser Perspektive machen Subjekte weder den Anfang noch das Ende von Entwicklungsprozessen kenntlich. Sie formieren sich in Praktiken der Unterwerfung und Beherrschung. Daher richtet sich der Schwerpunkt ihrer Argumentation nicht auf die Konstitution des Ich als Gegebenheit, sondern in erster Linie auf die *Formationen* der Subjektivität als *Werdendes*.¹³⁸ Eine solche Betrachtungsweise

„löst diese zeitliche Identität auf, worin wir uns gerne selbst betrachten, um die Brüche der Geschichte zu bannen; sie zerreißt den Faden der transzendentalen Teleologien; und da, wo das anthropologische Denken nach dem Sein des Menschen oder seiner Subjektivität fragte, läßt sie das Andere und Außen aufbrechen. Die so verstandene Diagnose erreicht nicht die Feststellung unserer Identität durch das Spiel der Unterscheidungen. Sie stellt fest, daß wir Unterschiede sind, daß unsere Vernunft der Unterschied der Diskurse, unsere Geschichte der Unterschied der Zeiten, unser *Ich* der *Unterschied der Masken* [Hervorhebungen, B.K.] ist“¹³⁹.

Kurzum: „Das Ich ist nicht zu identifizieren in einem Ist- oder Sollzustand, es ist vielmehr nur zu begreifen in verschiedenen Komplexen der Differenzierung von Ich und Nicht-Ich, [...] die

¹³⁶ Ebd., S. 16.

¹³⁷ Ebd., S. 18.

¹³⁸ Vgl. Ebd., 36-62.

¹³⁹ Michel Foucault: *Archäologie des Wissens* (1969). Jürgen Habermas u.a. (Hrsg.), Frankfurt am Main 1981, S. 190.

sich wechselseitig konstituieren“¹⁴⁰. Das Ich soll nicht mehr als Identitätspol oder Kern begriffen werden, sondern als Feld der *Differenzierungen*.¹⁴¹

2.3 Nietzsches Kritik an dem Subjektbegriff bei Kant

Es gibt einige Philosophen, die aufmerksam darauf machten, dass ein Zusammenhang zwischen Nietzsches Perspektivismus und Kants transzendentaler Philosophie besteht.¹⁴² Ibáñez-Noé steht mit dieser philosophischen Richtung in Korrespondenz. Für ihn erweist sich der *transzendente* Charakter der fundamentalen (philosophischen) Darstellungen sowohl für Kant als auch für Nietzsche notwendigerweise als *subjektiv*. Das ist der Grund dafür, warum Kant die Denkungsart annimmt, „daß wir nämlich von den Dingen nur das a priori erkennen, was wir selbst in sie legen“¹⁴³. Das lässt zugleich deutlich werden, was Nietzsches Wort ‚Projektion‘ bedeutet. Nietzsche formuliert (z.B.): „Gesetzt, ein einziges Wesen, mit seinen eigenen Relationen und Perspektiven zu allen Dingen“ (KSA 12, 140 (2[149])). Diese fundamentale Einsicht, die Nietzsche mit Kant teilt, lässt sich in der Redensart ‚kopernikanische Revolution‘ zusammenfassen.¹⁴⁴

Diese Lesart ist richtig, insofern Kant den Ausgangspunkt seiner Subjekttheorie in der menschlichen, subjektiven Erfahrung findet. Jedoch ist solche Auffassung keineswegs ohne kritischen Vorbehalt anzuerkennen, ergibt sich doch aus einer transzendentalen Einheit der Apperzeption als Möglichkeitsbedingung aller Erkenntnis eine Trennung zwischen Transzendentalität und Empirie. Außerdem ist die *überstrenge* Allgemeingültigkeit und Verbindlichkeit der transzendentalen Subjektivität zu kritisieren.

Kant bezeichnet das ‚Ich denke‘ als die ursprüngliche synthetische Einheit der Apperzeption, die als solche eine Bedingung allen Denkens ist.¹⁴⁵ Dagegen geht Nietzsche davon aus, dass die metaphysische Bedeutung der ‚unmittelbaren Gewissheit‘ – das heißt, dass es prinzipiell

¹⁴⁰ K. Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. A.a.O., S. 19.

¹⁴¹ Vgl. ebd., S. 20.

¹⁴² Z.B. Jaspers, Heidegger, Kaulbach sind hier zu nennen. Vgl. Karl Jaspers: *Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens*. Berlin 1950, S. 290. M. Heidegger: *Nietzsche: Der Wille zur Macht als Erkenntnis*. Pfullingen 1961, S. 583ff. u. Friedrich Kaulbach: *Nietzsches Idee einer Experimentalphilosophie*. Köln u.a. 1980, S. 59-68; „Autarkie der perspektivischen Vernunft bei Kant und Nietzsche“. In: *Nietzsche und die philosophische Tradition*. Bd. 2, Josef Simon (Hrsg.), Würzburg u.a. 1985, S. 90-105.

¹⁴³ I. Kant: *KrV*. B XVIII.

¹⁴⁴ Vgl. mit Originaltext: „The *transcendental* character of the fundamental representations is, for Kant, and Nietzsche, of necessity their *subjektive* character. That is why Kant can say that ‘we know *a priori* of things only what we ourselves put into them,’ which is precisely what Nietzsche means by the word ‘projecting’. Nietzsche writes, for instance: ‘Ultimately, the human being finds in things nothing but what he himself has inserted into them.’” Javier Ibáñez-Noé: “Nietzsche and Kant’s copernican revolution: on Nietzsche’s subjectivism”. In: *New Nietzsche Studies*. Vol. 5:1/2, Babette E. Babich (Hrsg.), New York 2002, S. 130-149. Hier S. 133.

¹⁴⁵ Vgl. I. Kant: *KrV*. B 137f..

möglich ist, einen Begriff definitiv zu Ende zu denken¹⁴⁶ - nichts anderes ist als sprachliche Gewöhnung. Die apriorische Voraussetzung, dass wenn gedacht wird, es etwas geben muss, das denkt, ist aber für Nietzsche „eine Formalisierung unserer grammatischen Gewöhnung, welche zu einem Thun einen Thäter setzt“ (KSA 12, 549 (10[158])). Nietzsche weist den Gedanken zurück, „dass die Logik im Grunde in der Anthropologie aufgehoben ist, daß der Mensch seine Natur- und Weltbeherrschung seiner Sprache verdankt. Daß aber die Anthropologie ihrerseits in der Logik des Verhältnisses von Mensch und Welt gründet und die Grammatik nur in der Dialogik dieses Grund-Verhältnisses aufgeht, zeigt Nietzsche, indem er den Glauben an das denkende Subjekt als die ‚Verführung der Sprache und der in ihr versteinerten Grundirrhümer der Vernunft‘ herausstellt“¹⁴⁷. „Je gewohnter also der Gebrauch eines Ausdrucks ist, desto eher wird seine Bedeutung zu einer unmittelbaren Gewißheit, was nach Nietzsches Kritik nichts anderes besagt, als daß wir nicht mehr über sie nachdenken müssen. Das ist die Basis für eine Hypostasierung des ‚Sinns‘ sprachlicher Symbole, die Nietzsche in der Rede vom Glauben an die Begriffe kritisiert“¹⁴⁸.

Nietzsche kündigt sein Argument gegen die ‚ursprünglich-synthesische Einheit der Apperzeption‘ wie folgt an: „Kant wollte im Grunde beweisen, dass vom Subjekt aus das Subjekt nicht bewiesen werden könne, - das Objekt auch nicht: die Möglichkeit einer *Scheinexistenz* des Subjekts, also ‚der Seele‘, mag ihm nicht immer fremd gewesen sein, jener Gedanke, welcher als Vedanta-Philosophie schon einmal und in ungeheurer Macht auf Erden dagewesen ist“ (JGB, Das religiöse Wesen 54; KSA 5, 73).

Die Kantische Subjektphilosophie ist die transzendente Philosophie und dementsprechend ist seine kritische Vernunft eine *subjektzentrierte* Vernunft. In der *Kritik der reinen Vernunft* geht es um die ‚ursprünglich-synthetische Einheit der Apperzeption‘: „Das: *Ich denke*, muß alle meine Vorstellungen begleiten *können*“¹⁴⁹. Dieses Ich als Subjekt des Denkens, d.h. diese durchgängige Identität der Apperzeption ist nach Kant eine Synthesis der Vorstellungen in sich. Nur dadurch, dass ich das Mannigfaltige der Vorstellungen „in einem Bewusstsein begreifen kann, nenne ich dieselben insgesamt *meine* Vorstellungen; denn sonst würde ich ein so vielfarbiges verschiedenes Selbst haben, als ich Vorstellungen habe, deren ich mir bewußt bin“¹⁵⁰. „Und so ist die synthetische Einheit der Apperzeption der höchste Punkt, an dem man

¹⁴⁶ Vgl. A. Tebartz-van Elst: *Ästhetik der Metapher. Zum Streit zwischen Philosophie und Rhetorik bei Friedrich Nietzsche*. A.a.O., S. 65f.

¹⁴⁷ Jin-Woo Lee: *Politische Philosophie des Nihilismus. Nietzsches Neubestimmung des Verhältnisses von Politik und Metaphysik*. Berlin u.a. 1992, S. 116.

¹⁴⁸ A. Tebartz-van Elst: *Ästhetik der Metapher. Zum Streit zwischen Philosophie und Rhetorik bei Friedrich Nietzsche*. A.a.O., S. 66.

¹⁴⁹ I. Kant: *KrV*. B 132.

¹⁵⁰ Ebd., B 134.

allen Verstandesgebrauch, selbst die ganze Logik, und, nach ihr, die Transzendental-Philosophie heften muß, ja dieses Vermögen ist der Verstand selbst“¹⁵¹.

Woher die Vorstellung von Einheit? Nietzsche sucht den Grund für die Vorstellung von Einheit in der Identität des Ich. Diese Einheit des Ich ist in Nietzsches Augen eine perspektivische Illusion, die scheinbare Einheit, in deren Begriffen der Glaube an das Subjekt nur möglich ist: „Wenn unser ‚Ich‘ uns das einzige *Sein* ist, nach dem wir Alles *sein* machen oder verstehen [...] dann ist der Zweifel sehr am Platze ob hier nicht eine perspektivische *Illusion* vorliegt – die scheinbare Einheit, in der wie in einer Horizontlinie alles sich zusammenschließt. [...] Endlich: gesetzt alles ist Werden, so ist *Erkenntniß nur möglich auf Grund des Glaubens an Sein*“ (KSA 12, 106 (2[91])).

In dem Zitat wird angedeutet, dass die Einheit des Ich eine Fiktion sein könnte. Damit wird die Erkenntnistheorie folglich so aufgefasst, dass die synthetische Einheit des Ich eine einheitsstiftende Funktion hat, um transzendental die Einheit des Wissens erklären zu können. Nietzsche stellt die Frage, woher denn überhaupt die Sicherheit der adäquationstheoretischen Wahrheit zu beziehen ist. Dabei übt Nietzsche Kritik am ‚Ding an sich‘, in dem er den transzendentalen Idealismus Kants zu einem bloßen Bewusstseinsimmanentismus radikalisiert. Für ihn fällt die Annahme eines Dings an sich weg, und folglich wird auch das Problem einer Objektivität von Erkenntnissen erneut virulent. Woher rührt aber überhaupt die Vorstellung von Einheit? Nietzsche stimmt mit der Kantischen Behauptung überein, dass es ausgeschlossen ist, dass der Vorstellung von Einheit im Verstand eine Kategorie der Substanz zugrunde liege. Aber die Differenz zwischen beiden Philosophen lässt sich eindeutig erkennen, wenn Nietzsche seine Substanztheorie aus der Einheit des Ichbewusstseins deduziert. Nietzsche geht in der Kategorienduktion über Kant hinaus, stellt aber zugleich den Deduktionsgrund in Frage: „Der *Substanz*begriff eine Folge des *Subjekts*begriffs: nicht umgekehrt! Geben wir die Seele, ‚das Subjekt‘ preis, so fehlt die Voraussetzung für eine ‚Substanz‘ überhaupt“ (KSA 12, 465 (10[19])).

„Wir haben Einheiten nöthig, um rechnen zu können: deshalb ist nicht anzunehmen, daß es solche Einheiten giebt. Wir haben den Begriff der Einheit entlehnt von unserem ‚Ich‘begriff, - unserem ältesten Glaubensartikel. Wenn wir uns nicht für Einheiten hielten, hätten wir nie den Begriff ‚Ding‘ gebildet. Jetzt, ziemlich spät, sind wir reichlich davon überzeugt, daß unsere Conception des Ich-Begriffs nichts für eine reale Einheit verbürgt. Wir haben also, um den Mechanismus der Welt theoretisch aufrecht zu erhalten, immer die Clausel zu machen, in wie fern wir sie mit zwei Fiktionen durchführen: dem Begriff der Bewegung (aus unserer Sinnsprache

¹⁵¹ Ebd.

genommen) und dem Begriff des Atoms = Einheit (aus unserer psychischen ‚Erfahrung‘ herstammend): sie hat ein *Sinnen-Vorurteil* und ein *psychologisches Vorurteil* zu ihrer Voraussetzung“ (KSA 13, 258f. (14[79])).

Nietzsche vermutet, dass die Einheit des Ich erstens in der Psyche des Menschen begründet ist, danach als Grundfiktion die Möglichkeit der Logik begründet und letztlich den Menschen zu einem Verständnis der Welt gelangen lässt, in der es Einheit und nicht ausschließlich den beständigen Wechsel gibt. „Die Grundsätze der Logik, der Satz der Identität und des Widerspruchs“, die für Kant noch die Objektivität von Erkenntnissen begründeten, sind für Nietzsche „*regulative Glaubensartikel*“ (KSA 12, 266 (7[4])), die ihrerseits einer anderen „*regulative[n] Fiktion*“ (KSA 11, 526 (35[35])) auferliegen: dem Ich.

Von Nietzsche wird der wahre Charakter des ‚Ich denke‘, der als der Polarstern der Transzendental-Philosophie betrachtet wird, an dem sie sich in ihrem Denken orientiert, als bloßes Polar- bzw. Nordlicht aufgedeckt. Nietzsche stellt die Behauptung auf, dass das Ich sich als Fiktion bzw. Illusion erweist: „Das Wesen, welches in uns denkt“¹⁵², „dieses Ich, oder Er, oder Es (das Ding), welches denkt“¹⁵³ erweist sich als Unding, als ‚no-thing‘. „Der größte Teil unseres Wesens ist uns unbekannt. [...] Wir haben ein *Phantom vom ‚Ich‘* im Kopfe, das uns vielfach bestimmt“ (KSA 8, 561 (32[8])). Das ‚Ich‘, das nicht Gedanken hat, sondern diese Gedanken ist, d.h. das nicht zentralistische ‚vielfarbige‘ Ich, das sich in viele – sozusagen föderalistische bzw. assoziierte- ‚Ichs‘ aufteilt, gleiche eher den vielen Knoten in einem Fischernetz, das die Gedankenmaschen miteinander verbindet und ihnen Zusammenhalt gibt.¹⁵⁴ Diese Knoten wären gleichsam Gedanken-Synapsen, soz. ‚synaptische‘ Einheiten des Bewusstseins.

Nietzsche überschreitet nun die Kantische Vernunftkritik, wenn er den Tod des Ego als des modernen Platzhalters Gottes benennt: „Das ‚Ego‘ gibt es gar nicht, das Ich, das in unserem Kopf herumspukt, ist in Wirklichkeit ein ‚Hirngespent‘ ein Nichts, eine Illusion“¹⁵⁵. „Das Wort ‚ich‘ [...]: das sind vielleicht Horizontlinien unsrer Erkenntniß, aber keine ‚Wahrheiten““ (KSA 12, 185 (5[3])). Ist das „Ich“ in Wahrheit „nicht eine perspektivische *Illusion*“, ein Fluchtpunkt von Denkperspektiven, d.h. eine „scheinbare Einheit, in der wie in einer Horizontlinie alles sich zusammenschließt“? (KSA 12, 106 (2[91])) Das ‚Ich‘ gibt es gar nicht, das Ich, das in unserem Kopf herumspukt, ist in Wirklichkeit ein ‚Hirngespent‘ ein Nichts, eine ‚Illusion‘. Mit Kant über Kant hinausgehend wird das Ich aus dem Bereich der

¹⁵² Ebd., A 401.

¹⁵³ Ebd., A 346.

¹⁵⁴ Vgl. Richard Rorty: „Physikalismus ohne Reduktionismus“. In: *Eine Kultur ohne Zentrum*. Übers. von J. Schulte, Stuttgart 1991, S. 65f.

¹⁵⁵ G. Wohlfart: *Das spielende Kind. Nietzsche: Postvorsokratiker – Vorpostmoderner*. A.a.O., S. 109.

Verstandes-Konstitution in den der Vernunftregulation verwiesen. Das Ich wird zur ‚heuristischen Fiktion‘ zum ‚focus imaginarius‘, zu einer unvermeidlichen ‚transzendentalen Illusion‘. Doch Nietzsche verbannt das Ich nicht aus dem „Land des reinen Verstandes“ als dem „Land der Wahrheit“ – mit Kant gesprochen – auf den „stürmischen Ozean“ des „Scheins“¹⁵⁶.

Anlehnend an Nietzsches Argumentation übt Simon Kritik an dem ‚transzendentalen Ich‘ und dessen vom Leben entfernter Geistigkeit:

„Erst in diesem Selbstverständnis ist ‚das Wissen‘ in der Lage, ‚sich‘ zu verantworten. Das kann dann aber nicht mehr eine Verantwortung nach den Kriterien einer ‚allgemein‘ *herrschenden* Moral sein, für die ‚die‘ Wahrheit der *oberste* und deshalb auch nicht zu verantwortende ‚Wert‘ ist, sondern die Verantwortung aus einer ‚Vornehmheit‘, deren ‚Zeichen‘ es ist, ‚nie daran denken, unsre Pflichten zu Pflichten für Jedermann herauszusetzen; die eigne Verantwortlichkeit nicht abgeben wollen, nicht theilen wollen; seine Vorrechte und deren Ausübung unter seine *Pflichten* rechnen.“ Dazu gehört dann besonders das ‚Vorrecht‘, für wahr zu *halten* und zu glauben, was nicht *jeder* glauben kann. Auch diese Bedeutung *kann* das Wort ‚Wahrheit‘ im Zusammenhang einer Sprache erhalten“¹⁵⁷.

Kants ‚kopernikanische Revolution‘ der Denkungsart geht von der Voraussetzung des ‚Dings an sich‘ aus. Die Kantische ‚Umkehrung der Denkungsart‘ ist deswegen in praktischer Hinsicht nicht mit dem Leben verbunden. Die unsterbliche Seele gilt nur als die Voraussetzung bzw. das Postulat für die ewige Wahrheit. „Also nach Nietzsche [bleibt] auch die Kantische ‚Umkehrung der Denkungsart‘ noch in einem grammatischen ‚Netz‘ verstrickt. Alles, was als wahr ausgesagt wird, wird innerhalb des ‚Netzes‘ einer besonderen Sprache als wahr ausgesagt“¹⁵⁸. „In letzterem werden Ausdrücken wie ‚ich‘ oder ‚denken‘ unmittelbar Bedeutungen zugeordnet, die sich im Gebrauch der Wörter eingespielt haben – und diese werden in der Regel auch nicht hinterfragt. Darin kommen bestimmte grammatische und lexikalische Gewohnheiten zum Ausdruck, die dann zur Annahme eines Subjekts usw. führen“¹⁵⁹. „Die in der Genealogie Nietzsches vollzogene Hypothese besagt dann: Die Setzung der Horizont-Linie überhaupt ist nicht möglich, es sei denn, daß das Subjekt in sich selbst transzendent ist, d.h. daß zu seiner Existenz das Sich-Verhalten-zu, das Sich-irgendwozu-in-Bedingung-Setzen, das Sinn-Hineinlegen gehört. Im Menschen waltet ein

¹⁵⁶ I. Kant: *KrV*. B 294f.

¹⁵⁷ Josef Simon: „Der Name ‚Wahrheit‘. Zu Nietzsches früher Schrift. ‚Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne““. In: *Jedes Wort ist ein Vorurteil. Philologie und Philosophie in Nietzsches Denken*. Manfred Riedel (Hrsg.), Köln u.a. 1999, S. 77-93. Hier S. 93.

¹⁵⁸ Ebd., S. 91f.

¹⁵⁹ A. Tebartz-van Elst: *Ästhetik der Metapher. Zum Streit zwischen Philosophie und Rhetorik bei Friedrich Nietzsche*. A.a.O., S. 65.

Geschehen, das über ihn hinaus auf die Welt geht und von dieser aus auf ihn zurückkommt“¹⁶⁰.

Nietzsche interessiert sich in der Genealogie für die ‚Entstehung‘, ‚Herkunft‘, ‚Abkunft‘ und ‚Geburt‘, anders ausgedrückt, für einen Ursprung der Moralität oder der Sprache. In *Die Fröhliche Wissenschaft* erwähnt Nietzsche: „Alle Arten Passionen müssen einzeln durchdacht, einzeln durch Zeiten, Völker, grosse und kleine Einzelne verfolgt werden; ihr ganze Vernunft und alle ihre Werthschätzungen und Beleuchtungen der Dinge sollen an’s Licht hinaus! Bisher hat alles Das, was dem Dasein Farbe gegeben hat, noch keine Geschichte“ (FW 7; KSA 3, 378). Damit verbindet Nietzsche die folgende Frage: „Alles, was bis jetzt die Menschen als ihre ‚Existenz-Bedingungen‘ betrachtet haben, und alle Vernunft, Leidenschaft und Aberglauben an dieser Betrachtung, - ist diess schon zu Ende erforscht?“ (Ebd., 379)

An dieser Stelle setzt Nietzsche seine Kritik der Vernunft ein. Indem er Kants Vernunftkritik noch *radikalisiert*, *problematisiert* er die Auffassung Kants, dass die Apriorizität gegenständlicher Erkenntnis die Möglichkeit von Objektivität und damit die Möglichkeit von Naturwissenschaften gewährleistet. In Nietzsches Augen wird die Apriorizität als prekär angesehen, weil unter der Apriorizität die reale Erfahrungswelt des Menschen aufgrund der immer schon vollzogenen kategorialen Analyse und Schematisierung durch den menschlichen Verstand - der menschlichen Einsicht prinzipiell versperrt bleibt. Er betrachtet daher diesen Objektivitätsglauben als bloßen Schein ohne Realitätsgehalt, in dem man eine Differenz von Schein und Wahrheit nicht mehr erkennt.

Er stellt die Kantische Frage nach der Möglichkeit synthetischer Urteile a priori in Frage, wenn er die Notwendigkeit des Glaubens an die Urteile betont. Nietzsche ersetzt die Kantische Frage „wie sind synthetische Urtheile a priori *möglich*“ (JGB, Von den Vorurtheilen der Philosophen 11; KSA 5, 24) durch eine andere Frage „Warum ist der Glaube an solche Urtheile *nöthig*?“ (Ebd., 25). Die Antwort auf diese Frage ist eindeutig: „Synthetische Urtheile a priori sind wohl möglich aber sie sind – *falsche* Urtheile“ (KSA 11, 477 (34[171])). Entsprechend dieser Behauptung ist das Selbstbewusstsein des Ich, die synthetischen Einheit des Selbstbewusstseins und damit auch das denkende Ich als das Subjekt im neuzeitlichen Sinne nichts anders als ein bloßer Schein, eine Täuschung. Nietzsches eindeutige Konsequenz lautet: „Das ‚Subjekt‘ ist ja nur eine Fiktion; es giebt das Ego gar nicht“ (KSA 12, 398 (9[108])). Was bleibt ist „der Glaube an das ‚Subjekt‘“ (KSA 12, 102 (2[83])).

¹⁶⁰ J.-W. Lee: *Politische Philosophie des Nihilismus. Nietzsches Neubestimmung des Verhältnisses von Politik und Metaphysik*. A.a.O., S. 142.

3. Kapitel: Kant und die Pädagogik

In dem letzten Abschnitt dieses Kapitels wird *zunächst* die Aufklärungspädagogik skizziert. Dabei wird deutlich, welches Menschenbild Kant im Rahmen der Pädagogik hat und welche Charakteristika seiner Pädagogik auffallend sind. In Kants Augen ist das Ziel der Erziehung die Erreichung der menschlichen Vollkommenheit. Diese Einsicht steht im Einklang mit dem neuzeitlichen Denken. Kants zentrale These zur Erziehung besagt, dass der Mensch erst durch Erziehung zum Menschen wird. Die ‚Überführung von der Tierheit in die Menschheit‘ steht in seinem erzieherischen Konzept im Zentrum. Hier erhält der Aufklärungsgedanke seine pädagogische Deutung, wird Erziehung als ein realisierbares Projekt angesehen.

Anschließend geht es um die Überlegungen zur Moralerziehung Kants. Das Ziel ist die Darstellung, welche Schwierigkeiten sich für den pädagogischen Diskurs mit dem Freiheitsbegriff ergeben. Die mögliche Verbindung zwischen der Freiheit als Ziel der Pädagogik und dem damit einhergehenden Zwangsmäßigen der Erziehung ist ein zentrales Thema, weil die Konzeption moralischer Bildung, wie Kant behauptet, auf Maximen und nicht auf Disziplin beruht. Dazu wird der ‚empirische Charakter‘ der Kausalität aus Freiheit in seiner Bedeutung für die pädagogische Praxis diskutiert. Das allgemeine Moralprinzip, das ‚Grundgesetz der reinen praktischen Vernunft‘ wird bestritten: Die allgemeine Formel des ‚kategorischen Imperatives‘ wird mit Blick auf seine strenge Gesetzlichkeit und seinen Befehlscharakter kontrovers diskutiert. Im Zuge dieser Darstellung werden die kritischen Aussagen Nietzsches verdeutlicht.

Am Ende wird Nietzsches Moralkritik an Kant in die Überlegung ausführlich einbezogen. Nietzsches Behauptung nach gibt es keine moralischen Tatsachen in der Welt, nur Interpretation. Das Diktum ‚Es gibt keine absolute Moral‘ deutet die Perspektivierung der Moral an. Perspektivische Moralphilosophie nach Nietzsche bedeutet die Befreiung von der Selbsttabuierung der Moral, also die Infragestellung der moralischen Selbstverständlichkeit. Die Dekonstruktion der Moralität bei Nietzsche wird im zweiten Teil erneut ausführlich dargestellt.

3.1 Der Aufklärungsgedanke der Pädagogik Kants

Kant äußert in seiner Vorlesung *Über Pädagogik*, dass die Pädagogik ohne Zweifel eine wichtige Bedeutung hat, insoweit er folgendermaßen formuliert: „Die Pädagogik [muss] ein

Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen¹⁶¹. Kant fährt ausführlich fort, was für ein Studium sie sein soll: „Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich imstande sind, es zu realisieren. Man muß nur nicht gleich die Idee für chimärisch halten und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten“¹⁶². In dieser Hinsicht unterstellen wir, dass Kant auf die Idee der Erziehung großen Wert legt. Er ist der Auffassung, dass die Lehre von der Erziehung zur Wissenschaft werden müsse: „Der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden“¹⁶³. Der zur Wissenschaft erhobenen Erziehungskunst soll zugleich eine Idee der Erziehung voranleuchten.

Kant versteht Erziehung als Ausgangspunkt zur Erreichung der menschlichen Vollkommenheit. Was Erziehung ist, charakterisiert er wie folgt: „Es liegen viele Keime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln und die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche“¹⁶⁴. Der Schwerpunkt der Erziehung liegt demnach darin, dass sich alle Naturanlagen des Menschen entwickeln lassen. Die menschliche Naturanlage steht der tierischen Naturanlage gegenüber, weil sie in sich endlose Möglichkeiten zur Ausgestaltung, Steigerung und Verwandlung enthält. In Kants Äußerungen zur Erziehung zeigt sich das wesentliche Merkmal neuzeitlichen Denkens. Aufgrund dessen ist die Erziehung anspruchsvoll, weil sich die Vollkommenheit des Menschen unter dem Begriff ‚Erziehung‘ als realisierbares Projekt kennzeichnet. „Es ist ein charakteristischer Zug des Aufklärungsgedankens, einen Ausblick auf das Ganze der Menschheitsgeschichte, in dem theologische Reminiszenzen anklingen, für nötig zu halten und gleichzeitig die Wissenschaft als Hilfe auf dem Wege zur fortschreitenden Vervollkommnung zu Hilfe zu rufen“¹⁶⁵. Kants Behauptung über das Verhältnis zwischen der Wissenschaft und dem Menschen lautet, dass der Mensch irgendeiner Wissenschaft bedarf, die sich der Menschenwürde annimmt.

Die Aufgabe einer Erziehung besteht darin, dass der Mensch als Gattung zu seiner Vervollkommnung geführt wird. Das letzte Erziehungsziel ist Menschheitsziel, das heißt, der Mensch soll durch Erziehung in einen vollkommenen Zustand versetzt werden. Dieser vollkommene Zustand muss zwar durch die Erziehung einzelner Menschen vermittelt werden, aber das erziehungsphilosophische Denken richtet sich auf die Vollkommenheit, die jenseits

¹⁶¹ I. Kant: *Päd.* S. 11f.

¹⁶² Ebd., S. 9.

¹⁶³ Ebd., S. 12.

¹⁶⁴ Ebd., S. 10.

¹⁶⁵ Ingrid Blanke: *Erziehung und Sittlichkeit. Ideengeschichtliche Studien zu den Anfängen heutiger Pädagogik, Heil- und Sozialpädagogik in der späten deutschen Aufklärung*. Heinsberg 1984, S. 154.

der vermittelnden Schritte liegt, in denen ein Zustand der Vollkommenheit erreicht werden kann. Kant äußert sich in diesem Zusammenhang: „Zuvörderst muß man anmerken: daß bei allen übrigen sich selbst überlassenen Tieren jedes Individuum seine ganze Bestimmung erreicht, bei den Menschen aber allenfalls nur die *Gattung*: so daß sich das menschliche Geschlecht nur durch *Fortschreiten* in einer Reihe unabsehlich vieler Generationen zu seiner Bestimmung emporarbeiten kann“¹⁶⁶.

Blanke äußert Kritik an der Möglichkeit solcher Erziehung, in der man sich für die Vollkommenheit des Individuums weniger interessiert als für die Vollkommenheit der Gattung und fragt mit denkerischer Skepsis:

„Die Theorie der Erziehung wird von Kant [...] auf die ganze Menschengattung bezogen. Das ist in einem gewissen Sinne konsequent, denn die Entwicklung zur Vollkommenheit soll nur für die Gattung am Ende eines langen Weges erreicht werden können. Wenn die Vollkommenheit erreicht wäre, würden einige Menschen vollkommen; seien diese auch alle Menschen, die zu jener Zeit leben. Alle einzelnen Menschen, die vorher gelebt haben, sollen erzogen werden, damit später lebende Menschen vollkommen sein können? Um die Problematik einer solchen Auffassung weiß Kant selber“¹⁶⁷.

Sie fährt mit ihrer Kritik fort:

„Im Worte Erziehung [können] Bedeutungskomponenten mitgemeint werden, die das erzieherische Tun von einzelnen Menschen (z. B. auch das sittliche Erziehen dieser Menschen) betreffen. In dem folgenden Zitat findet sich ein eindrucksvoller Beleg dafür, wie Kant von einer der Menschengattung gegen ihr Planen und Wollen widerfahrenden Erziehung spricht: ‚Die Erziehung des Menschengeschlechts im Ganzen ihrer Gattung, d.i. collectiv genommen (universorum), nicht aller Einzelnen (singulorum), wo die Menge nicht ein System, sondern nur ein zusammengelesenes Aggregat abgiebt, das Hinstreben zu einer bürgerlichen, auf dem Freiheits-, zugleich aber auch gesetzmäßigen Zwangs-Prinzip zu gründenden Verfassung ins Auge gefaßt, erwartet der Mensch doch nur von der Vorsehung, d.i. von einer Weisheit, die nicht die seine, aber doch die (durch seine eigene Schuld) ohnmächtige Idee seiner eigenen Vernunft ist, - diese Erziehung von oben herab, sage ich, ist heilsam, aber rauh und strenge, durch viel Ungemach und bis nahe an die Zerstörung des ganzen Geschlechts reichende Bearbeitung der Natur, nämlich der Hervorbringung des vom Menschen nicht beabsichtigten, aber, wenn es einmal da ist, sich ferner erhaltenden Guten aus dem innerlich mit sich selbst immer sich veruneinigenden Bösen‘“¹⁶⁸.

Die Aussage ‚die Vollkommenheit des Menschen‘ lässt sich anders formulieren: der Mensch entwickelt sich aus dem Stand der Rohheit des Tierischen im Menschen zum

¹⁶⁶ I. Kant: *ApH*. 324.

¹⁶⁷ I. Blanke: *Erziehung und Sittlichkeit. Ideengeschichtliche Studien zu den Anfängen heutiger Pädagogik. Heil- und Sozialpädagogik in der späten deutschen Aufklärung*. A.a.O., S. 163.

¹⁶⁸ Ebd., S. 165f.

Vernunftmenschen. Die Antwort darauf, warum der Mensch unbedingt erzogen werden soll, lautet: wegen der natürlichen Rohigkeit und zugleich Vernunftbestimmtheit des Menschen. Aus diesem Grund ist pädagogische Unterstützung nötig. Zusammenfassend: Kant sieht Erziehung als ‚Überführung‘ von der ‚Tierheit in die Menschheit‘¹⁶⁹ an und schlägt folglich das Programm vor: ‚Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht‘¹⁷⁰. Mit diesen Aussagen fängt eine pädagogische Selbstverständlichkeit an und ermöglicht ein ‚weites Feld‘ pädagogischer Handlungen. Erziehung selbst wird zur Notwendigkeit. Die Vernunftbestimmtheit ist der Grund für diese Notwendigkeit der Erziehung: ‚Ein Tier ist schon alles durch seinen Instinkt; eine fremde Vernunft hat bereits alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft. Er hat keinen Instinkt und muss sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich imstande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt; so müssen es andere für ihn tun‘¹⁷¹.

Erziehung hat einen Doppelcharakter. Einerseits ermöglicht sie zwar die Freiheit, andererseits drängt sie jedoch die Tierheit im Menschen zurück. ‚Bei dem Menschen ist wegen seines Hanges zur wilden Freiheit eine Abschleifung seiner Rohigkeit nötig; bei dem Tiere hingegen wegen seines Instinktes nicht‘¹⁷². Über die Erziehung als ein realisierbares Programm heißt es immerhin bei Kant: ‚Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich imstande sind, es zu realisieren‘¹⁷³. ‚Eine Idee ist nichts anders als der Begriff von einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet‘¹⁷⁴. – ‚Und die Idee einer Erziehung, die alle Naturanlagen im Menschen entwickelt, ist allerdings wahrhaft‘¹⁷⁵. Hier tritt ein negativer Aspekt dieser Erziehung zur Vollkommenheit plötzlich auf: ‚Wir leben im Zeitpunkte der Disziplinierung, Kultur und Zivilisierung, aber noch lange nicht in dem Zeitpunkte der Moralisierung‘¹⁷⁶. ‚Kant versteht daher unter Erziehung – nach der ‚Wartung‘ als Pflege des Kindes – zunächst ‚Disziplinierung‘ als ‚Bezähmung der Wildheit‘, ‚Kultivierung‘ als ‚Belehrung und [...] Unterweisung‘ und ‚Zivilisierung‘ als ‚Bildung‘¹⁷⁷.

Mit der ersten Stufe der Erziehung, nämlich die ‚Disziplinierung‘ meint Kant ‚suchen zu verhüten, daß die Tierheit nicht der Menschheit in dem einzelnen sowohl als

¹⁶⁹ I. Kant: *Päd.* S. 7.

¹⁷⁰ Ebd., S. 9.

¹⁷¹ Ebd., S. 7.

¹⁷² Ebd., S. 8.

¹⁷³ Ebd., S. 9.

¹⁷⁴ Ebd.

¹⁷⁵ Ebd.

¹⁷⁶ Ebd., S. 14.

¹⁷⁷ N. Ricken: *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs.* A.a.O., S. 95.

gesellschaftlichen Menschen zum Schaden gereiche¹⁷⁸. Disziplinierung ist notwendig, um nicht durch die Tierheit in ihm sein mögliches Menschensein gefährden zu lassen. Disziplinieren hängt mit der Natur im Menschen zusammen und mit anderen Worten heißt es „Bezähmung der Wildheit“¹⁷⁹. In diesem Sinne ist die Erziehung zwar mit der Zucht fast identisch. Aber Disziplinierung wird gerechtfertigt, weil der Mensch zunächst mit Wildheit auftritt, und Wildheit ‚Unabhängigkeit von Gesetzen‘ ist; anders formuliert, „Disziplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit und fängt an, ihm den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen“¹⁸⁰.

Anschließend geht es um Kultivierung in der Erziehung. Der Mensch muss kultiviert werden. Kultiviert in anthropologischer Hinsicht heißt, dass er zu Geschicklichkeiten aller Art zu beliebigen Zwecken unter Zuhilfenahme von Belehrung und Unterweisung kommen muss (das ist aber nicht schon die Zwecksetzung selbst). Zivilisierung bedeutet wiederum, dass er klug werden muss, um sich in die menschliche Gesellschaft einzupassen.

Schließlich handelt es sich bei der letzten Stufe der Erziehung um Moralisierung. Deren Schwerpunkt als letztes Erziehungsziel besteht darin, dass der Mensch nicht nur zu „allerlei Zwecken geschickt sein“¹⁸¹ soll, sondern er vor allem eine „Gesinnung bekommen“ soll, „die notwendigerweise von jedermann gebilligt“ wird, wobei die Zwecke „zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können“¹⁸².

Die jeweiligen Erziehungsstufen der ‚Disziplinierung‘, ‚Kultivierung‘, ‚Zivilisierung‘ sind die Vorstufe für die Möglichkeit, ‚Moralisierung‘ in die Erscheinung zu treten zu lassen, nämlich wirklich praktische Vernunft zu sein. Anders ausgedrückt, die genannten Momente von Erziehung sind bloß Voraussetzungen einer weit wichtigeren Erziehung - der Ermöglichung von Freiheit selbst, kurz: Moralisierung. Kant formuliert: „Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder wirklich aufgeklärt werden. [...] Mit dem Dressieren aber ist es noch nicht ausgerichtet, sondern es kommt vorzüglich darauf an, dass Kinder denken lernen. Das geht auf die Prinzipien hinaus, aus denen alle Handlungen entspringen“¹⁸³.

„Immer wieder versuchen Denker der Neuzeit, die Moralisierung in den Fortschrittsgedanken einzubeziehen [Die Moralisierung gilt in diesem Sinne als die Endstufe der Entwicklung des Menschen.] Wenn es in der Geschichte erst einmal um die Vervollkommnung der Menschheit geht, legt sich das nahe. Es ist dagegen eine

¹⁷⁸ I. Kant: *Päd.* S. 13.

¹⁷⁹ Ebd.

¹⁸⁰ Ebd., S. 7.

¹⁸¹ Ebd., S. 14.

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ Ebd.

offene Frage, ob die Grundbegriffe des Moralischen überhaupt mit solchen Begriffen harmonieren können, durch die man an den Fortschritt der Menschheit im ganzen denkt. Nach unseren Erfahrungen ist diese Frage zu verneinen. Kant selber steht andernorts dieser Frage skeptisch gegenüber¹⁸⁴.

Kant interessiert sich also für die moralische Naturanlage. Das Bewusstsein des Menschen, was gut oder böse, bzw. recht oder unrecht ist, liegt in der moralischen Naturanlage. Kant formuliert einen teleologischen Naturbegriff, der auf die Eigenart der Menschenwelt bezogen ist: *„Die Natur hat gewollt: daß der Mensch alles, was über die mechanische Anordnung seines thierischen Daseins geht, gänzlich aus sich selbst herausbringe, und keiner anderen Glückseligkeit oder Vollkommenheit theilhaftig werde, als die er sich selbst frei von Instinkt, durch eigene Vernunft verschafft hat“*¹⁸⁵. Die Natur soll den Menschen Vernunftfähigkeit und Freiheit des Willens gegeben haben. Anders gesagt: Die Natur hat den Menschen Vernunft und Freiheit gegeben, damit die Gattung der Menschen zur vollständigen und vollkommenen Entwicklung aller ihrer Anlagen gelange.¹⁸⁶

Kant hält daran fest, dass Pädagogik als Wissenschaft für die fortschreitende Vervollkommnung eine entscheidende Rolle spielt. Blanke ist skeptisch, ob sich die Kantische pädagogische Behauptung verwirklichen lässt. Sie stellt Folgendes fest:

„Wissenschaftliches Wissen kann [heutzutage] in vielfacher Weise zum Nutzen menschlichen Lebens verwandt werden. Dieser Nutzen ist selber nicht wissenschaftlicher Art. Von den Bedürfnissen und Zielsetzungen des Lebens aus gesehen rückt das wissenschaftliche Wissen in die Stellung eines Mittels ein. Das besagt aber, wissenschaftliches Wissen ist für sich betrachtet gar nicht dem Fortschritt des Menschengeschlechtes zum Besseren hin zugehörig. Die Art der Natur- und Menschenbeherrschung, die die Wissenschaft mit sich bringt, hat sich inzwischen, was die Vervollkommnung des Menschengeschlechtes angeht, als problematisch erwiesen. Nachdem die zur ausgebreiteten Herrschaft gelangte Wissenschaft ihre Selbstzwecklichkeit verloren und durch ihr Zuviel nicht nur Nutzen, sondern auch Gefahren für die Lebenswelt des Menschen mit sich gebracht hat, ist es nicht mehr erlaubt, den Fortschritt wissenschaftlicher Erkenntnis eindeutig mit dem Fortschritt der Menschheitsgeschichte zu korrelieren. Wissenschaftliche *Erkenntnis* ist unerlässlich geworden zur Bestandssicherung des menschlichen Lebens. Sinnerfüllung aber kann sie nicht mehr bedeuten“¹⁸⁷.

Ihre Kritik gegenüber dem neuzeitlichen Gedanken zur Erziehung wird fortgesetzt:

¹⁸⁴ I. Blanke: *Erziehung und Sittlichkeit. Ideengeschichtliche Studien zu den Anfängen heutiger Pädagogik, Heil- und Sozialpädagogik in der späten deutschen Aufklärung*. A.a.O., S. 154.

¹⁸⁵ I. Kant: *Ges.* S. 30.

¹⁸⁶ Vgl. Ebd., S. 20.

¹⁸⁷ I. Blanke: *Erziehung und Sittlichkeit. Ideengeschichtliche Studien zu den Anfängen heutiger Pädagogik, Heil- und Sozialpädagogik in der späten deutschen Aufklärung*. A.a.O., S. 155.

„Indem Kant im Rahmen geschichtsphilosophischer Überlegungen von Erziehung spricht, ergab sich die Nötigung zu kritischen, einschränkenden Bemerkungen, die uns eine positive Aktualisierung dieser Kantischen Gedanken im Rahmen heutiger Zielsetzungen verbieten. Alle Kritik soll jedoch nicht übersehen lassen, daß der Gedanke der Einheit der Menschheit und ihres Fortschrittes zu einem guten Gesamtzustand von der Aufklärung her eine leitende Idee auch unserer Zeit geblieben ist. Allerdings hat sie viele Charakteristika, die ihr Kant und die Aufklärung zudedacht haben, verloren. Erziehung in ihren Dienst zu stellen, so daß ein Menschheitsziel sozusagen als letztes Erziehungsziel auftritt, sollte uns als Bestandteil der neuzeitlichen Ideologie, daß ein letztes Telos der Menschheit durch Menschen herbeigeführt werden könne, suspekt sein“¹⁸⁸.

3.2 Moralerziehung

Die Begriffe „Freiheit“, „Würde der Person, Individualität, Selbstbestimmung und Autonomie“ hängen mit der Moralerziehung eng zusammen.¹⁸⁹ Gerade aufgrund dieser Einschätzung scheint es sinnvoll zu sein, die Moralerziehung von Kant zur Diskussion zu stellen, weil Kants Einsichten über Ethik bis heute entscheidende Auswirkungen auf den Erziehungsbereich haben.

Was mit dem Begriff der ‚Moralerziehung‘¹⁹⁰ gemeint sein soll, hängt davon ab, wie das Wort ‚Moral‘ aufgefasst wird. Der Begriff ‚Moral‘ – ‚Ethik‘ wird als „der Inbegriff moralischer Normen, Werturteile und Institutionen definiert. Moral beschreibt ein vorhandenes Verhalten in einer Gemeinschaft und umfasst alle Ordnungs- und Sinngebilde, die durch Tradition oder Konvention vermittelt werden“¹⁹¹. Moralische Erziehung soll nach diesem Verständnis (der ‚Moral‘) zu solchem Verhalten befähigen und „Hilfen dazu gewähren, das als gut und sinnvoll Erkannte auch in der Lebenspraxis handelnd umzusetzen“¹⁹².

Ohne Zweifel ist Kant ein hervorragender Vorläufer der Moralerziehung: „Kants Auftreten markiert einen mehrfachen Wendepunkt in der Geschichte der Ethik“¹⁹³. Seine besondere Leistung im Bereich der Ethik besteht darin, dass er sie radikal subjektivierte und formalisierte. Über diesen Perspektivenwechsel Kants ist die ethische Grundlagendiskussion auch im 19. und 20. Jahrhundert kaum wesentlich hinausgelangt.¹⁹⁴ Die Moralerziehung ist

¹⁸⁸ Ebd.

¹⁸⁹ Vgl. Lutz Koch: *Kants ethische Didaktik*. Würzburg 2003, S. 37.

¹⁹⁰ Es gibt verschiedene, reichhaltige Diskussionen über die Moralerziehung innerhalb der pädagogischen Tradition. Vgl. die Arbeiten von J.H. Pestalozzi, F. Schleiermacher, W.v. Humboldt und J.F. Herbart. ‚Moralerziehung‘ ist zumeist mit dem Begriff ‚ethische Erziehung‘ synonym verwendet.

¹⁹¹ Prechtel, Peter: „Moral“. In: *Metzler-Philosophie-Lexikon: Begriffe und Definitionen*. Ders. u.a. (Hrsg.), Stuttgart u.a. 1999, S. 379.

¹⁹² Ulrike Baumann: *Ethische Erziehung und Wertwandel*. Weinheim 1987, S. 49.

¹⁹³ Josef Derbolav: *Abriss europäischer Ethik*. Würzburg 1983, S. 48.

¹⁹⁴ Vgl. Ebd., S. 53 u. 68.

für Kant der Kern aller pädagogischen Konzepte. Trotzdem bleibt sie eine unlösbare Aufgabe - mit der sich bis in die Gegenwart hinein beschäftigt wird -, wenn man genauer den Hintergrund seiner Ethik betrachtet.

Die hier zu thematisierenden Fragen lauten: Welche pädagogischen Diskurse haben sich entwickelt in bezug auf Kants These – Freiheit und Zwang in der Erziehung? Wie wird das Spannungsverhältnis zwischen der ‚empirischen‘ Welt und der ‚intelligiblen‘ Welt im Hinblick auf die Freiheit aufgefasst? Welche Problematik besteht in dem praktischen Gesetz, nach dem das Subjekt dem konstitutiven Moment eines wohlgeordneten Ganzen unterworfen wird? Auf welches Ziel richtet Nietzsche seine scharfe Kritik in diesem Zusammenhang?

Zunächst zu der ersten Frage: Die Kantische Moralphilosophie geht erstmalig in der Geschichte des Denkens von der Annahme der uneingeschränkten Autonomie aus. Jedoch besteht die Problematik der Moralerziehung darin, wie man Eingriffe in die Autonomie eines Edukanden als Ermöglichungsbedingungen eben dieser Autonomie bestimmen kann. Kant formuliert in seinem Werk *Über Pädagogik*:

„Zum Charakter eines Kindes, besonders eines Schülers, gehört vor allen Dingen Gehorsam. Dieser ist zwiefach, erstens: ein Gehorsam gegen den *absoluten*, dann zweitens aber auch gegen den *für vernünftig und gut erkannten Willen* eines Führers. Der Gehorsam kann abgeleitet werden: aus dem Zwange, und dann ist er *absolut*, oder aus dem Zutrauen, und dann ist er von der andern Art. Dieser *freiwillige* Gehorsam ist sehr wichtig [...] Kinder müssen [...] unter einem gewissen Gesetze der Notwendigkeit stehen. Dieses Gesetz aber muß ein allgemeines sein“¹⁹⁵.

Dieses Spannungsfeld lässt sich anders formulieren: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen“¹⁹⁶. Die Charakterisierung der Moralerziehung Kants wird in paradoxer Weise dadurch kennzeichnet, jemanden durch den Zwang zur Autonomie führen zu wollen. Ruhloff kristallisiert aus der oben zitierten Passage einen Anhaltspunkt für das eigenartige Erziehungsverständnis Kants heraus. Seine Interpretation weist deutlich darauf hin, worauf Kants Erziehung abzielt: „Erziehung hat nach Kant ihren Sinn darin, Menschen freizusetzen. Sie soll ‚Kultur‘, das heißt wörtlich ‚Anbau‘ der Freiheit sein. Ist sie das nicht, ist sie an der Freiheit der Menschen nicht orientiert, so

¹⁹⁵ I. Kant: *Päd.* S. 38.

¹⁹⁶ Ebd., S. 16.

bleibt sie ein verächtlicher ‚Mechanismus‘ oder [...] ‚Maschinenwesen‘. Mechanismus oder Maschinenwesen bedeuten in diesem Zusammenhang soviel wie Dressur und Abrichtung¹⁹⁷. Die Frage nach dem Erziehungsverständnis als Mechanismus¹⁹⁸ bezieht sich auf die Anthropologie der empirischen Pädagogik. Das Subjektverständnis im Sinne des Mechanismus widerspricht der Auffassung Kants. Beim praktischen Handeln werden Intentionalität und Einsicht der Erzieher legitimiert, denn „für eine erfahrungswissenschaftliche Forschung müssen die erzieherischen ‚Verbesserungen‘ als erwirkte Veränderungen im Dispositionsgefüge des zu Erziehenden greifbar sein“¹⁹⁹. Dennoch bedeutet die Verfügung der Intentionalität von Lehrenden überhaupt keine ‚technologische‘ Manipulation des Zöglings als Erziehungsgegenstand. Anders formuliert: Die Intentionalität des Erziehers ist insofern gerechtfertigt, als er im Hinblick auf die Ziele der Erziehung die verantwortliche Wertentscheidung trifft.²⁰⁰

Wie der Doppelcharakter des Freiheitsbegriffs im Unterschied zum Mechanismus in der empirischen Pädagogik aufzufassen ist, formuliert Ruhloff:

„Freiheit ist bei Kant [...] nicht die Verneinung von Determiniertheit. Der Mensch ist für ihn im Gegenteil, insofern er als ein natürliches, als ein empirisches Wesen gesehen wird, ‚wenn wir (ihn) lediglich *beobachten*‘, durch und durch determiniert. Nun ist der Mensch mehr, als was man beobachten, was man empirisch feststellen kann und statistisch erfassen kann. [...] Es ist frei, insofern er [der Mensch] denken und sein Handeln von Gründen abhängig machen kann, was ‚in der ganzen Natur sonst nicht vorkommt‘“²⁰¹.

Hier lässt sich die Doppelbedeutung des menschlichen Wesens – heteronom und autonom erkennen. Der Mensch ist insofern heteronom, als er ‚ein der Sinnenwelt angehöriges Wesen‘ ist. Er ist zugleich aufgrund seiner Vernunft autonom, d.h. selbstbestimmt. In seiner detaillierten Analyse arbeitet Koch den immanenten Charakter des Subjekts heraus:

„Der Mensch läßt sich [...] als zugleich der Sinnen- und der Verstandeswelt zugehörig denken, und zwar so, daß er sein eigenes Subjekt, sein Ich, einmal als Erscheinung und dann auch so, ‚wie es an sich selbst beschaffen sein mag‘, ansehen kann und muß. So ergeben sich *zwei Standpunkte*, aus denen ein vernünftiges Wesen wie der Mensch *sich selbst* betrachten kann und nach Kant auch durch seine praktische Vernunft sich zu betrachten gedrungen ist: als ein der Sinnenwelt angehöriges und unter Naturgesetzen, folglich unter dem Prinzip der

¹⁹⁷ Jörg Ruhloff: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“. In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 51 (1975), S. 2-18. Hier S. 4.

¹⁹⁸ Als zutreffend kann hier Brenzikas Erziehungsauffassung bezeichnet werden, insofern er beschreibt, dass „die Erziehungswissenschaft [hinsichtlich der Erziehungspraxis] in erster Linie eine technologische Wissenschaft“ ist. Wolfgang Brenzika: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1971, S. 32.

¹⁹⁹ J. Ruhloff: *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*. Heidelberg 1979, S. 93.

²⁰⁰ Vgl. Peter Vogel: *Kausalität und Freiheit in der Pädagogik*. Frankfurt am Main 1990, S. 23-26.

²⁰¹ J. Ruhloff: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“. A.a.O., S. 5f.

Heteronomie stehendes Wesen (*homo phaenomenon*) und zugleich als ‚Intelligenz‘ (*homo noumenon*), die der intelligiblen Welt angehört und unter naturunabhängigen, nicht-empirischen Gesetzen steht, die ‚bloß in der Vernunft gegründet‘ sind. Auch das doppelte Ich des Menschen bedeutet in Wahrheit keine zwei Iche, sondern es handelt sich um das eine und selbe Subjekt, nur aus verschiedenen Standpunkten betrachtet²⁰².

Vogels Argumentation der dritten Bedeutung²⁰³ des ‚empirischen‘ Charakters der Freiheit ist in bezug auf das Subjekt als empirisches Wesen und zugleich intelligibles Wesen interessant, weil sie für die empirisch-pädagogische Praxis von Bedeutung ist. In dieser Betrachtungsweise geht es um den „Anwendungsfall“, d.h. der Begriff „empirischer Charakter“ hat „seine lebensweltliche Bedeutung“. „Also hat jeder Mensch *einen bestimmten empirischen Charakter, eine individuelle Sinnesart*, die aus den typischen Regelmäßigkeiten seiner Handlungen erkannt werden kann und sein Handeln kausal erklärbar macht“²⁰⁴. Dies bedeutet aber nicht: „[D]er empirische Charakter als typisches Regelsystem muß sich [...] mit dem Ungefähr alltagsweltlicher Charakterzuschreibungen begnügen“. Kurz gesagt: „Erfahrungsgesetze vom menschlichen Handeln sind prinzipiell (empirisch) allgemein und notwendig“²⁰⁵.

Hier taucht eine scheinbare Problematik auf²⁰⁶, wenn die allgemeine Gesetzlichkeit der Kausalität aus Freiheit als eine notwendige Bedingung für menschliche Handlungen vorausgesetzt wird. Der empirische Charakter, d.i. „eine individuelle Sinnesart“ könnte in der Gegenüberstellung wiederum dem transzendentalen (intelligiblen) Charakter unterworfen werden. Schäfer weist darauf hin, dass der Mensch nicht als empirisches (phänomenal gegebenes) Wesen frei sei, „sondern als Vernunftwesen, als intelligibles Wesen, das als solches unerkennbar bleibt: ein reines Vernunftwesen, auf dessen Gegebenheit man zwar aus bestimmten Äußerungsformen des Menschen (wie etwa moralischen Urteilen), die nicht als

²⁰² L. Koch: *Kants ethische Didaktik*. A.a.O., S. 96f.

²⁰³ Er schlägt folgende drei Bedeutungen des empirischen Charakters der Kausalität aus Freiheit vor: Erstens wird der Mensch zwar allgemein als Phänomenon bezeichnet, insofern er Gegenstand der Erscheinung ist. Aber er hat zugleich einen intelligiblen Charakter. In diesem Konzept des empirischen Charakters geht es um die Gegenüberstellung zwischen dem empirischen und intelligiblen Charakter: „Die Grenze zwischen Erscheinung und ‚Ding an sich‘ ist hier unüberwindlich.“ In der zweiten Bedeutung geht es um den empirischen Charakter „als ‚Gesetz der Kausalität‘ des erscheinenden Subjekts, das durch Erfahrung erkannt werden kann.“ Der empirische Charakter oder die charakteristische Regelmäßigkeit ist also eine Voraussetzung für das menschliche Handeln. Drittens bezieht sich die Bedeutung des empirischen Charakters auf „die ‚Sinnesart‘ eines Menschen“. „Eine Regel, ein ‚Gesetz‘“ ist in diesem Sinne ein notwendiges prinzipielles Mittel, durch das eine Ursache in der Erscheinung mit der Wirkung verbunden wird und ferner zukünftige Handlungen vorhergesagt werden können. Vgl. P. Vogel: *Kausalität und Freiheit in der Pädagogik*. A.a.O., S. 89ff.

²⁰⁴ Ebd., S. 91.

²⁰⁵ Ebd.

²⁰⁶ Vogel schließt auch die Problematik der rigorose Gesetzlichkeit nicht aus, wenn er folgendes bemerkt: „Von den Problemen, die die[se] dezidierten Formulierung [des empirischen Charakters der Kausalität aus Freiheit] aufwerfen, wird noch die Rede sein“. Ebd.

empirisch bedingt angesehen werden können, schließen kann, das sich aber selbst der Erkenntnis entzieht²⁰⁷.

Eine Kausalität aus Freiheit beruht auf Vernunft.²⁰⁸ Beim Begriff ‚Vernunft‘ handelt es sich um die Annahme, dass uns selbst und der Welt ein nicht individuell, nicht auf die eigene Person bezogener allgemeiner Standpunkt gegenübergestellt wird. Das allgemeine Moralprinzip ist also ein für Vernunftwesen *allgemeingültiges Gesetz*. Dessen Hauptanliegen liegt dementsprechend immer in dem Aufweis einer spezifischen Fähigkeit des Menschen, sich selbst aus dem Gesichtspunkt eines Allgemeinen zu verstehen und zu beurteilen und schließlich sein Tun nach ihm auszurichten. Aufgrund dieser Befunde ist annehmbar, dass auf einem allgemeinen Standpunkt die jeweiligen Privatinteressen nivelliert werden und von einer inkommensurablen Individualität abgesehen wird.

Unter dieser Perspektive kommt Nietzsches Kritik an der ‚allgemeinen‘ Begründung der Moral zur Geltung. Den Anspruch des Prinzips auf allgemeine Geltung sieht Nietzsche als prekär an, weil er ihm zufolge schwer zu beweisen ist und er die ‚Gleichsetzung aller Menschen‘ voraussetzt. Kant ist immer an einem objektiven Menschenbild orientiert. Der Begriff des ‚allgemeinen Gesetzes‘ ist insofern problematisch, als man seiner eigenen Maxime nicht vertrauen kann. Es ist zudem fragwürdig, ob es auch nur ein ‚sicheres Beispiel‘ für ein moralisches Handeln gibt. Sinnvolle Moralerziehung erscheint schwierig für ein unter empirischen Bedingungen lebendes und handelndes Individuum:

„Das Vernehmen des Gesetzes und seine Aneignung durch Menschen ereignen sich zwar nur, indem sich Menschen zum Vernunftgesetz erheben und sich ihm gemäß bestimmen, aber das Vernunftgesetz ist zugleich allen menschlichen Verfügungsmöglichkeiten entzogen. Es ist das den Menschen Bestimmende/Beherrschende. Das genannte moralische Ereignis ist dem Sich-zu-sich-Verhalten vorbehalten, das sinnvoll nur von Einzelnen ausgesagt werden kann. In einem solchen Verhalten tritt ein einzelner aus allen inhaltlich-materialen Zusammenhängen, in denen er in Abhängigkeiten lebt, heraus und beurteilt solche Abhängigkeiten von einem Standpunkt der Unabhängigkeit aus. ‚Eine solche Umkehr ist ein Akt der Freiheit – genauer derjenige Akt der Freiheit, in dem diese sich allererst konstituiert – und kann daher dem Einzelnen nicht abgenommen werden.‘ Zu ihr gibt es für einen wissenschaftlichen Beobachter, aber auch für einen Erzieher keinen unmittelbaren Zugang²⁰⁹.

²⁰⁷ Alfred Schäfer: *Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche*. Weinheim 1987, S. 120.

²⁰⁸ Vgl. I. Kant: *KrV*. A 532f./B. 560f..

²⁰⁹ I. Blanke: *Erziehung und Sittlichkeit. Ideengeschichtliche Studien zu den Anfängen heutiger Pädagogik, Heil- und Sozialpädagogik in der späten deutschen Aufklärung*. A.a.O., S. 189. „Folgt ein einzelner Mensch dem Gesetz, so folgt er dem Gesetze seines Selbst, - in dem nichts liegt, was einen einzelnen Menschen von einem anderen einzelnen Menschen unterscheidet – [...]. Unter dieser Voraussetzung gewinnt die Rede vom Allgemeinen einen neuen Sinn“. Ebd., S. 190.

Die Gesetzlichkeit der Sittlichkeit, der die Inkaufnahme und Anstrengung des Individuums zugesprochen wird, ist Kant zufolge die „Form eines Gesetzes“²¹⁰ überhaupt. Fischer macht auf die strenge Gesetzlichkeit der Vernunft aufmerksam, wenn er folgendes bemerkt: „Es [Das moralische Gesetz] ist die dem ‚seiner Form nach a priori bestimmten Willen als Gegenstand vorgestellte, ‚Idee eines höchsten Gutes, zu dessen Möglichkeit wir ein höheres, moralisches, heiligstes und allvermögendes Wesen annehmen müssen. [...] Moral also führt unumgänglich zur Religion.“²¹¹ Für ihn erweist sich „ein praktischer Vernunftbegriff“ als „Vernunftreligion“:

„Für Kant markiert sie [die vermeintlich unentbehrliche Annahme eines höchsten Gutes] jedenfalls den Punkt, Gott und Unsterblichkeit der Seele als Postulate einzuführen, die dem praktischen Gesetze unabdingbar anhängen, ohne dessen Alleinbestimmungsrecht zu unterlaufen. [...] Die Forderung der Unsterblichkeit [...] wurzelt darin, daß ‚die Bewirkung des höchsten Guts in der Welt‘ auf seiten der Menschen die ‚völlige Angemessenheit der Gesinnungen zum moralischen Gesetz‘ zur Voraussetzung hat“²¹².

Unter dem Aspekt des Menschen als ‚ein moralisches Wesen‘ werden Gott und die Unsterblichkeit der Seele zum Postulat gemacht. Simon macht diesen Standpunkt der praktischen Philosophie Kants im Verständnis Nietzsches deutlich:

„Nietzsche hat Kant offensichtlich gut verstanden, wenn er bemerkt, nach Kant sei ‚der Mensch‘ auch im Erkennen ‚ein moralisches Wesen‘, und ‚folglich‘ sei er erst gemäß dieser *primären* Bestimmung seines ‚Wesens‘ das, als was Kant ihn denke, nämlich ‚1) frei‘, ‚2) unsterblich‘, und 3) gäbe es auch ‚eine belohnende und strafende Gerechtigkeit‘ und damit das Postulat ‚Gott‘ nur unter dem Primat der praktischen Philosophie. – ‚Aber das moralische Wesen‘ des Menschen, so wie Kant es auch dessen theoretischer Bestimmung voraussetze, sei selbst schon ‚eine Einbildung‘, und folglich seien auch diese Postulate der praktischen Vernunft ‚eine Einbildung‘“²¹³.

Nietzsches Polemik gegen die dogmatische Gesetzlichkeit bringt Himmelmann ausdrücklich zur Sprache:

„Das den Menschen Auszeichnende liegt für Nietzsche nicht vordringlich in dessen Fähigkeit zur *allgemeinen* und für alle verbindlichen Gesetzgebung, sondern darin, qua *individueller* Selbstgesetzgebung eine unendliche Vielfalt des Menschseins auszubilden. Sich selbst und das eigene Leben habe jedes Individuum als ‚Experiment‘

²¹⁰ I. Kant: *KpV*. 49.

²¹¹ Wolfgang Fischer: „Die Religion in Kants Begründung der Pädagogik“. In: *Immanuel Kant über Pädagogik*. Peter Kauder/Wolfgang Fischer (Hrsg.), Hohengehren 1999, S173-212. Hier S. 201.

²¹² Ebd., S. 200f..

²¹³ J. Simon: „Moral bei Kant und Nietzsche“. In: *Nietzsche-Studien* 29 (2000), S 178-198. Hier S. 183.

zu begreifen. Um die Probe zu bestehen, hält Nietzsche die Fähigkeit zum Alleinsein für unerlässlich: die Kraft und den Mut, für sich gehen und *anders* sein zu können. Solche ‚Einsamkeit‘, die mit Individualität einhergeht, gilt Nietzsche deshalb als ‚Tugend‘²¹⁴.

Der kategorische Imperativ nimmt keine Rücksicht auf die Neigungen des Menschen, insofern jeder verpflichtet wird. Trotz aller Betonung der Freiheit liegt das Charakteristikum des menschlichen Daseins nach Kant darin, sich in ein wohlgeordnetes Ganzes einzufügen. In diesem Sinne wird das Ich als Festgelegtes²¹⁵ angesehen. „Wir selbst als jeweiliges Ich, das sich von allem anderen unterschieden weiß, wir selbst als individuelle Subjektivität sind nach Nietzsche nichts Festes und nichts von vornherein Vorgegebenes, sondern durchaus ‚Flüssiges‘ [Hervorhebung, B.K.]. Das, was landläufig als Seele des Menschen bezeichnet wird, ist nach Nietzsche ein aus vielen, und auch wiederstreitenden, Kräften bestehendes ‚Gemeinwesen‘“²¹⁶. Die moralische Ausbildung des Menschen ist nach Nietzsche selbst ein Prozess des Schaffens. Für Nietzsche ist der moralische Mensch der *Schaffende*. Aus dieser Betrachtungsweise kommt Nietzsche zur Einsicht, dass der Mensch konsequenterweise nicht wiederum einer moralischen Beurteilung untergeordnet werden kann.

Mit Blick auf die Polemik Nietzsches gegen eine universal geltende Begründung der Moral notiert Simon:

„Nietzsche wendet sich generell dagegen, der ‚Möglichkeit‘ seines Denkens *allgemeine* Voraussetzungen (als ‚transzendente‘ Hypothesen) vorzugeben, um von daher dann etwas anderes, z.B. eine universal zu begründende Moral erklären zu können. Für ihn gilt der ‚Hauptsatz‘, ‚keine rückläufigen Hypothesen‘ zuzulassen. ‚Lieber‘ sind ihm ‚ein Zustand der ‚epoché‘ (gegenüber solchen ‚rückläufigen Hypothesen‘) und ‚möglichst viel Einzel-Beobachtungen‘, die *nicht* oder doch nur vorübergehend in *einem* Begriff vom ‚Wesen‘ des Menschen zusammengefaßt werden können; denn ‚wir mögen erkennen, *was* wir wollen, hinter allen unseren Arbeiten‘ steht nach Nietzsche ‚eine *Nützlichkeit* oder Unnützlichkeit‘, ‚*die wir nicht übersehen*‘, und es gibt demnach in der Frage, ‚was‘ wir jeweils übersehen oder nicht übersehen, d.h. *nicht* oder *doch* ins Bewußtsein heben, ‚kein Belieben‘, ‚sondern alles‘ sei für das Leben, so wie es sich konkret gestaltet, ‚absolut notwendig‘. Das ‚Loos der Menschheit‘ sei ‚längst entschieden, weil es schon ewig *dagewesen*‘ sei“²¹⁷.

Nietzsche setzt an die Stelle eines mit Kant gesprochen wohlgeordneten, moralisch bedingten harmonischen Ganzen ein *vielfältiges* und *widersprüchliches* Ganzes. In diesem

²¹⁴ Beatrix Himmelmann: *Freiheit und Selbstbestimmung. Zu Nietzsches Philosophie der Subjektivität*. Freiburg im Breisgau u.a. 1996, S. 154.

²¹⁵ Diesem Konzept vom Menschen fehlt der Schaffenscharakter des Subjekts.

²¹⁶ B. Himmelmann: *Freiheit und Selbstbestimmung. Zu Nietzsches Philosophie der Subjektivität*. A.a.O., S.

211.

²¹⁷ J. Simon: „Moral bei Kant und Nietzsche“. A.a.O., S. 183f..

Menschenverständnis ist von der Vielheit von Antrieben²¹⁸ die Rede – also „eine Vielheit von ‚Willen zur Macht‘“ (KSA 12, 25 (1[58])), „eine Vielheit von Subjekten“ (KSA 11, 650 (40[42])). Das Subjekt wird verschieden und individuell gestaltet, weil kein Gott uns die bestimmten Eigenschaften und festen Verhaltensmuster vorschreibt. In diesem Zusammenhang versteht Nietzsche wie Kant Freiheit als Autonomie – „*Daß du dir selber befiehlst*, das heißt ‚Freiheit des Willens‘“ (KSA 12, 20 (1[44])).

3.3 Nietzsches Kritik an der Kantischen Moralphilosophie

Kants Diagnose, dass die bisherige Philosophie in der Metaphysik befangen ist, gilt auch für Nietzsches Behauptung, dass die Kantische Kritik noch in der Moral befangen ist. Nietzsche nimmt an, dass Kants moralphilosophische Ansätze nichts anderes als die unerkannten moralischen Vorurteile sind und die Moral selbst als ein willfähiges Mittel der Selbsttaubierung im Zentrum steht. Es fällt uns ins Auge, dass Nietzsche als Moralkritiker insbesondere dann gegen Kant polemisiert, wenn er in *Jenseits von Gut und Böse* formuliert: „Die ebenso steife als sittsame Tartüfferie des alten Kant, mit der er uns auf die dialektischen Schleichwege lockt, welche zu seinem ‚kategorischen Imperativ‘ führen, richtiger verführen – dies Schauspiel macht uns Verwöhnte lächeln, die wir keine kleine Belustigung darin finden, den feinen Tücken alter Moralisten und Moralprediger auf die Finger zu sehn“ (JGB, Von den Vorurtheilen der Philosophen 5; KSA 5, 19). Es steht für Nietzsche außer Frage, dass die Kantische Philosophie *das* Paradigma neuzeitlicher Moralphilosophie bildet. Jedoch bleibt sie letztlich nichts anders als „eine *hinterlistige* Theologie“ (AC 10; KSA 6, 176).

Nietzsche bringt radikale Gegenargumente in bezug auf das Faktum der Vernunft bei Kant vor und untergräbt damit auch die Unterscheidung von ‚gut und ‚böse‘, indem er die moralischen Maximen der praktischen Vernunft als *idealistische Fiktion* entlarvt. Er geht davon aus, dass es keine moralischen Tatsachen in der Welt, sondern nur Interpretation gibt; es keine ‚Sünden‘ und ‚Tugenden‘ an sich gibt, sondern nur Vorstellungen davon; es nur den Glauben an die Willensfreiheit des Subjekts gibt.²¹⁹ Kurzum: „Es gibt keine absolute Moral“ (M 139; KSA 3, 131). Das ist eine wesentliche Aussage seiner Moralkritik.

Aus der Einsicht, „*dass es gar keine moralischen Thatsachen giebt*“ (GD, Die ‚Verbesserer‘ der Menschheit 1; KSA 6, 98), ergibt sich die „Forderung an den Philosophen, sich *jenseits* von Gut und Böse zu stellen - die Illusion des moralischen Urtheils *unter* sich zu haben“ (Ebd.). Für Nietzsche beschränkt sich die Bedeutung der Moral darauf, „bloss[e]

²¹⁸ Vgl. KSA 11, 647f. (40[37f.]) u. KSA 11, 650 (40[42]) sowie KSA 12, 25 (1[58]).

²¹⁹ Vgl. A. Schäfer: *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion*. Weinheim 1996, S. 158.

Zeichenrede“ zu sein, „bloss[e] Symptomatologie“ (Ebd.).²²⁰ Wenn es überhaupt ein moralisches Urteil geben soll, dann muss unterstellt werden dürfen, dass es eine reale Differenz hinsichtlich von Gut und Böse zwischen verschiedenen Handlungen gibt, wie auch immer diese geltungstheoretisch begründet und kriteriologisch ausgewiesen werden mag. Wenn aber diese Annahme einer realen Differenz erst einmal erfolgt ist, zwingt sie Nietzsche zufolge dem moralischen und dem theoretischen Urteil eine strukturell gleiche Differenz auf und zwar in der Form von wahr und falsch. Ist diese Differenz aber aufgehoben und sind ihre bewusstseinstheoretischen und durch die Sprache konditionierten Konstitutionsfaktoren durchschaut, dann kann – so Nietzsche – das moralische Urteil, wie schon das religiöse, der „Stufe der Unwissenheit“ (GD, Die ‚Verbesserer‘ der Menschheit 1; KSA 6, 98) zugerechnet werden. Nietzsche geht es in letzter Konsequenz darum, diese „Stufe der Unwissenheit“ (Ebd.) hinter sich zu lassen, um „das Problem der Moral“ (JGB, Zur Naturgeschichte der Moral 186; KSA 5, 106) angemessen in den Blick zu bekommen, und zwar „in einer Welt, deren Essenz Wille zur Macht ist“ (Ebd., 107).

Was Nietzsche in der moralphilosophischen Tradition sucht,

„ist eine elementare Triebkraft, die *allem* Verhalten zugrunde liegt und die deshalb auch in den moralischen Handlungen zum Vorschein kommt. Seine Aufmerksamkeit richtet sich von Anfang an auf die zentrale Rolle der Eitelkeit. In ihr tritt die Selbstbezüglichkeit der moralischen Empfindung besonders deutlich hervor: Ein Individuum muß bereits in der affektiven Erfahrung zum ‚dividuum‘ werden, um sich überhaupt in einer bestimmten Weise empfinden zu können. Schon die Eitelkeit schließt eine emotionale ‚Zertheilung‘ ein, ist dann aber durch den Impuls zu einer Einheit charakterisiert, für die gleichermaßen eine innere Beruhigung wie auch die Sicherung eines äußeren Eindrucks kennzeichnend ist. So gesehen ist sie die ‚Haut der Seele‘“²²¹.

Gerhardt fährt fort:

„Wird nicht in allen Fällen moralischen Handelns deutlich, daß ‚der Mensch *Etwas von sich*, einen Gedanken, ein Verlangen, ein Erzeugnis mehr liebt, als *etwas Anderes von sich*? Kommt er nicht eben dadurch zu einem Entschluß, ‚daß er [...] sein Wesen *zertheilt* und dem einen Theil den anderen zum Opfer bringt?‘ Nietzsches Schlussfolgerung legt tatsächlich nahe, daß es sich so und nicht anders verhält: ‚In der Moral behandelt sich der Mensch nicht als individuum, sondern als dividuum‘“²²².

²²⁰ Auch vgl. JGB, Zur Naturgeschichte der Moral 187; KSA 5, 107. „Die Moralen sind auch nur eine *Zeichensprache der Affekte*“.

²²¹ Volker Gerhardt: *Friedrich Nietzsche*. München u.a. 1999, S. 128.

²²² Ebd., S. 126.

Der These Kants zufolge gibt es neben der ‚Kausalität nach Gesetzen der Natur‘ noch eine ‚Kausalität durch die Freiheit‘. Diese transzendente Freiheit ist nach Kant besonders für die praktische Vernunft geradezu ein Bedürfnis und eine Nötigung.²²³ Nietzsche unterzieht hingegen die Selbstvergewisserung der Realität praktischer Freiheit einer nochmaligen Kritik. Er spricht in seiner Diskussion über Moral von der ‚Fabel‘ der Freiheit oder vom „Irrthum“ (MA I, Zur Geschichte der moralischen Empfindungen 39; KSA 2, 63) der Verantwortlichkeit. Es gibt keine Freiheit. Die Freiheit ist nur eine leere Idee, weil eine beweisbare Freiheit keine Freiheit mehr wäre, schon gar nicht, wenn man sie nach Art der Tatsachen verstünde. Es geht in diesem Zusammenhang um die Rede, dass man zur Sicherung dieser formellen Idee bloß irgendeine Entsprechung in dieser oder einer anderen Welt braucht – das ist nach Nietzsche eine ‚Illusion‘. Diese Illusion oder ‚Notlüge‘ ist unausweichlich für das handelnde Individuum. Nietzsches andere Verwendungen der Begriffe wie ‚Idee‘, ‚Schein‘, ‚Illusion‘ haben unter seiner metaphysikkritischen Perspektive dieselbe Bedeutung. Nietzsche leugnet folglich Willensfreiheit im Kantischen Sinne: „Wenn Freiheit nicht zu retten ist, falls Erscheinungen Dinge-an-sich-selbst sind, dann wird deutlich, daß es vor allem Nietzsche ist, der die Idee einer aus der Perspektive des Gedankens der Selbsterhaltung der Vernunft *als* Vernunft konzipierten Freiheit auflöst. Es ist Nietzsche, der die für Kant wesentliche Welt-Verdoppelung als Fiktion dechiffriert und in ein rein immanentes Beisichsein des wirklichen Geschehens zurückübersetzt“²²⁴.

Schäfer lenkt die Aufmerksamkeit in einer entsprechenden Weise darauf, welche Rolle die Willensfreiheit bei dem moralischen Beurteilen des Subjekts spielt:

„Der freie Wille, den man dem Menschen als vorab jeder Sinnbestimmung zukommend postuliert, weil er gleichsam die Grundlage für die Schuld- und Unschuldzuschreibung, für die Qualifizierung seiner Handlungen als ‚gut‘ und ‚böse‘ abgibt – dieser freie Wille bildet nur den Glauben an einen ‚Superlativ-Verstand‘ ab. Es handelt sich beim freien Willen für Nietzsche um nichts anderes als eine auferlegte, von außen zugeschriebene und mit sozialem Druck durchgesetzte Überforderung des Menschen, auf die dieser nur mit Verstellung, mit Schauspielerei zu reagieren vermag“²²⁵.

Nietzsche ist der Auffassung, dass in der Kantischen Annahme der Selbstgesetzgebung oder Autonomie bereits ein ‚Wollen‘ zugrunde liegt.²²⁶ Nach Nietzsche geschieht das moralische Handeln als Folge von Motiven, die selbst nicht moralisch sind. Er stellt fest, dass die Moral

²²³ Vgl. I. Kant: *KrV*. A 533ff./B 561ff..

²²⁴ Günter Abel: *Nietzsche*. Berlin u.a. 1998, S. 103.

²²⁵ A. Schäfer: *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion*. A.a.O., S. 159.

²²⁶ Dagegen sind Schopenhauer zufolge praktische Gesetze allein mit einem ‚Sollen‘ sinnvoll zusammenzudenken.

aus Gewaltverhältnissen entsteht: „Der Moralität geht der *Zwang* voraus, ja sie selber ist noch eine Zeit lang *Zwang*, dem man sich, zur Vermeidung der Unlust, fügt. Später wird sie Sitte, noch später freier Gehorsam, endlich beinahe Instinct: dann ist sie wie alles lang Gewöhnte und Natürliche mit Lust verknüpft – und heisst nun *Tugend*“ (MA I, Zur Geschichte der moralischen Empfindungen 99; KSA 2, 96).

Nietzsches These besagt, dass die Struktur von Befehl und Gehorsam die Grundlage für jegliches Wollen bildet. Die Leistung eines „commandirenden Gedanken[s]“ (JGB, Von den Vorurtheilen der Philosophen 19; KSA 5, 32) kommt zum Ausdruck: „Ein Mensch, der *will*-, befiehlt einem Etwas in sich, das gehorcht oder von dem er glaubt, dass es gehorcht“ (Ebd.). Im Wollen verstecken sich zwei Komponenten „die Befehlenden *und* Gehorchenden“ (JGB, Von den Vorurtheilen der Philosophen 19; KSA 5, 32f.). Er formuliert: das „Wollen an sich“ gehöre allein schon wegen dieser Eigentümlichkeit „unter den Gesichtskreis der Moral“ (Ebd., 33f.).

Nietzsche stellt sich die Frage nach dem Sinn der Moral: „*wozu überhaupt Moral*, wenn Leben, Natur, Geschichte, ‚unmoralisch‘ sind?“ (FW 344; KSA 3, 576f.) Nietzsche bringt mit dieser Frage einen unaufhebbaren Widerspruch zwischen Moral und Leben zum Ausdruck. In seiner Überlegung beschäftigt er sich damit, den ‚Widersinn‘ der Moral bloßzustellen.²²⁷ Seine Erkenntnis der Moralphilosophie heißt, dass das moralische Phänomene stets erst durch eine bestimmte Interpretation entstehen: „Jede noch so bedeutsame moralische Handlung kann immer auch als Folge einer klugen Berechnung, einer Gewohnheit, einer Schwäche oder einer Dummheit verstanden werden“²²⁸.

Nietzsche bemüht sich um Überschreitung der Perspektive der Kantischen Moralität. Seine Kritik der Moral befindet sich nicht in der Destruktion sondern in der Erneuerung. Er sucht dementsprechend einen Anhaltspunkt für seine Perspektivierung der Moral. Er spricht von der Perspektivierung der Natur²²⁹, um seine These – die Perspektivierung der Moral - zu legitimieren. Der Grund dafür, warum wir nicht anders leben können als durch Moral, liegt gerade darin, dass wir nach Nietzsche von Natur aus moralisch sind. Durch diese Perspektivierung besteht nun eine Möglichkeit, eine neue Lebensmöglichkeit gewinnen zu

²²⁷ Es ist unumstritten, dass seine radikale Kritik an der Moral ein Faktum ist, aber es ist unklar, welche Absicht er damit letztlich verfolgt. Man kann nur vermuten, dass der Mensch auf Tugenden nicht verzichten kann, solange er sich selbst einen Wert beimisst.

²²⁸ V. Gerhardt: *Friedrich Nietzsche*. A.a.O., S. 124.

²²⁹ In der traditionellen philosophischen Geschichte werden Natur und Moral gegenübergestellt. Nietzsches Behauptung: Natur und Geschichte werden durch die Perspektivierung von der Moral abhängig, d.h. die Natur und Geschichte haben nach Nietzsche mit Perspektiven aufeinander zu tun, mit einem Netz von Perspektiven, in dem jedes aus dem andern und nur aus dem anderen verstanden werden kann.

können.²³⁰ Nietzsches Verdienst kann dadurch als wesentlich charakterisiert werden, dass wir uns heute von unserer Moral distanzieren und sie perspektivieren können. Anlehnend an die perspektivische Moralphilosophie Nietzsches vermögen wir uns mindestens von der Selbsttabuierung der Moral freizumachen, insofern wir moralische Selbstverständlichkeit nunmehr radikal und methodisch in Frage stellen.

Die moralische Natur des Menschen lässt sich wie folgt ins Auge fassen:

„Wenn man den Menschen als von Natur aus moralisch bestimmte, ging man von einer Bestimmung der Moral aus, nach der es einer *Anstrengung* des Menschen bedurfte, um moralisch zu handeln. [...] Moral wurde nicht als Tatbestand, sondern als *Aufgabe* bestimmt; sie *war* nicht, sondern *sollte* sein. [...] War die Moral nun das Wesen des Menschen, so hatte er auch wesensgemäß moralisch, also um der Moral selbst willen zu handeln. [...] die Moral sollte, wenn sie nach gut und böse unterschied, nicht ihrerseits auch als gut oder böse beurteilt werden, sondern selbst *nur* als gut gelten; weil sie ein unbedingtes Handeln verlangte, sollte sie selbst nicht als bedingt betrachtet werden. So hatte sich die Moral *mit Hilfe* ihrer Differenz, der Differenz von gut und böse, *gegen* diese Differenz geschützt, sie hatte *sich selbst tabuiert*“²³¹.

Die These Nietzsches, dass alle Phänomene der Erscheinungswelt, also auch die unter dem Titel der praktischen Vernunft subsumierten, als Willen-zur-Macht-Phänomene interpretiert werden müssen, wird in die moralische Differenz von Gut und Böse einbezogen.

„Es gibt weder gute noch schlechte Handlungen, wenn mit solchen Qualifizierungen moralische gemeint sein sollten. Stattdessen entspringen nach ihm [Nietzsche] alle Handlungen der gleichen Wurzel, oder noch präziser: sie zeitigen allesamt Willen-zur-Macht-Prozesse und die jeweils den Willen-zur-Macht-Quanten einwohnenden Möglichkeiten zu einer weiteren Machtakkumulation. Sofern Handlungen als egoistisch erscheinen, sind sie nur Ausdruck gegenwärtiger Stärke. Beanspruchten Handlungen indes, einer Pflicht aus Achtung vor einem allgemeingültigen Sittengesetz zu entspringen, also nicht Handlungen aus Neigung zu sein, dann verleugnen sie nach Nietzsche nur ihre eigene Wurzel: eine gegenwärtige Schwäche, die dadurch sublimiert wird, daß mittels der Moral das Gerechtigkeitsprinzip sowie die Forderung nach Nächstenliebe den Starken oktroyiert wird und diese dadurch schwächt. Letztlich ist es aber das Selbsterhaltungsprinzip, das bei den Schwachen dominant wird: Weil keine weitere Machtanhäufung mehr möglich ist, rückt die Notwendigkeit von Selbsterhaltung in den Vordergrund, wobei diese aber immer noch als Ausdruck des Willens zur Macht zu gelten hat. Ein Irrtum wäre es nach Nietzsche aber zu glauben, den verschiedenen Positionen lägen bewußte Entscheidungen zugrunde. Die Schwachen können gar nicht anders, als ihre Macht dadurch auszuüben, die Stärkeren durch ein Moralsystem niederzuhalten. Aufschlußreich für Nietzsches Subjektkritik ist [an der zitierten Stelle] zudem die genealogische Ableitung des Subjektglaubens: dieser Glaube sei notwendig, um als Zeichen der Schwäche interpretierte, an ethischen Prinzipien orientierte Handlungen moralisch zurechnen zu können. War es innerhalb der theoretischen

²³⁰ Trotzdem scheint die Perspektivierung der Moral zumeist in die Gefahr zu geraten, das gesellschaftliche Leben ohne eine Einheit und Verbindlichkeit der letztbegründeten Moral überhaupt unmöglich zu machen.

²³¹ Werner Stegmaier: *Nietzsches ‚Genealogie der Moral‘*. Darmstadt 1994, S. 14.

Vernunft das die Verstandeskategorien ermöglichende Subjektprinzip, das es erlaubte, schematisierende Perspektivierungen der Wirklichkeit vorzunehmen und diese einem Ich als Prinzip theoretischer Vernunftvollzüge zurechnen zu können, so ist es nun wiederum die Fiktion eines Ich als intelligible Freiheit, das die ethische Sublimierung von Machtgegensätzen praktisch gewährleistet“²³².

Die Fiktion des Ich wird mit Hilfe der Selbsterhaltung des Menschen ermöglicht, weil jede Lüge in einem solchen Subjektbegriff uns wie ein heiliger Pfleger erscheint. „Das Subjekt (oder, dass wir populärer reden, die *Seele*) ist vielleicht deshalb bis jetzt auf Erden der beste Glaubenssatz gewesen, weil er der Überzahl der Sterblichen, den Schwachen und Niedergedrückten jeder Art, jene sublimen Selbstbetrügerei ermöglichte, die Schwäche selbst als Freiheit, ihr So- und So-sein als *Verdienst* auszulegen“ (GM, ‚Gut und Böse‘, ‚Gut und Schlecht‘ 13; KSA 5, 280f.).

²³² Magnus Striet: *Das Ich im Sturz der Realität. Philosophisch-theologische Studien zu einer Theorie des Subjekts in Auseinandersetzung mit der Spätphilosophie Friedrich Nietzsches*. Regensburg u.a. 1998, S. 150f..

Zweiter Teil: Subjektbegriff bei Nietzsche

Der Ausgangspunkt für die Nietzschesche Subjektauffassung ist die radikale Kritik und Infragestellung des neuzeitlichen Subjektbegriffs. Er plädiert gegen das Ich, gegen die absolute Subjektivität im neuzeitlichen Denken. Der subjektzentrierte Ansatz der Neuzeit erweist sich in der polemisch-kritischen Perspektive Nietzsches als nichts anders als eine metaphysische Größe. Er weist das Subjekt als überzeitliche Seele oder als Substanz zurück. Seiner Einschätzung zufolge wird das Ich vielmehr als *wandelndes* Wesen betrachtet, das sich im jeweiligen Geschehen eine *momentane, vorübergehende* Identität erfährt. Die Subjektvorstellung bei Nietzsche besagt, dass das Ich zunächst der uneingeschränkten Kritik unterzogen und hernach die plurale Subjektivität des Individuums zum Fokus gemacht wird.

Nietzsches Angriff auf das neuzeitliche Subjektverständnis zeigt sich *erstens* in seiner Sprachkritik. Nietzsches Diagnose nach repräsentiert die Sprache kein Wesen der Dinge, weil es sich bei der Sprachentstehung nicht um adäquate Ausdrücke, sondern um „ein *ästhetisches* Verhalten“ (WL 1; KSA 1, 884) handelt. Dementsprechend spiegelt das Ich in der Sprache kein Wesen des Menschen wieder. In der Sprache geht es vielmehr um die Allgemeinheit und die Nivellierung der verschiedenen Urerlebnisse des Individuums durch den Abstraktionsprozess der Begriffsbildung, in der das Subjekt seinen schöpferischen Charakter unbewusst verliert. Die Grammatik, die die Vernichtung des schöpferischen Prozesses in der Sprache hervorruft, spielt eine irreführende Rolle für unseren Glauben an die Existenz des Subjekts, „weil wir *nur* in der sprachlichen Form *denken*“ (KSA 12, 193 (5[22])).

Zweitens wendet sich Nietzsches Polemik gegen den traditionellen Subjektbegriff in Zusammenhang mit der Metaphysikkritik. In der Metaphysikkritik geht es bei Nietzsche um den Glauben an die Wahrheit bzw. den Glauben an die Vernunft, der mit der Gewöhnung verbunden ist. Der Glaube an die Wahrheit ist aufgrund der Existenzbedingung des Menschen nötig. Die Moral ist auch mit der Nützlichkeit zum Leben verbunden. Aus Nietzsches Sicht gibt es demnach keine moralischen Tatsachen. Die Unterscheidung zwischen Gut und Böse, die Gegensätze der Werte sind zum Zweck der Erhaltung der Gemeinde entstanden. Sie haben Nietzsche zufolge ursprünglich keinen moralischen Charakter an sich. Nietzsche kritisiert folglich die absolute Klassifizierung der moralischen Qualität. Moral wird bei Nietzsche als relative, bedingte aufgefasst.

Drittens werden Perspektivismus und Interpretation bei Nietzsche dargestellt. Nietzsches Auffassung, dass es keine absolute Wahrheit gibt, impliziert die perspektivische Wahrheit.

Unter dem Begriff ‚perspektivische Wahrheit‘ sind Objektivität oder absolute Wahrheit von keinem Interesse. Der Perspektivismus wird durch den Verzicht auf den Dogmatismus bzw. Absolutismus wesentlich charakterisiert. Nach diesem Konzept geht die Welterkenntnis des Individuums von der jeweiligen Perspektive aus. Die Erkenntnis wird in diesem Sinne nicht als Gegebenes, sondern als Werden gekennzeichnet, das sich im unendlichen Interpretationsprozess vollzieht. Aus der Sicht des Perspektivismus ist das Erkennen ein aktives Sinnschaffen zum weiterführenden Sich-Überwinden und Sich-Erhöhen des Menschen. Das Individuum hat die Perspektive für sich selbst.

Zum Schluss wird Nietzsches Subjektbehauptung zusammenfassend erörtert. In Nietzsches Augen ist das Individuum ein Exponent des Willens zur Macht. Er erklärt, dass alles Geschehen aus dem Willen zur Macht resultiert. Der Wille zur Macht zeigt sich im Herrschaftsverhältnis, welches eine dynamische Struktur hat. In der Struktur des Willens zur Macht wird das Subjekt als Leibliches, Schaffendes und Werden konzipiert. Die Betonung des Subjektbegriffs Nietzsches liegt vor allem auf dem schaffenden Individuum. Für Nietzsche sind Erkennen und Handeln aktives Sinnschaffen, also Selbstüberwindung und Selbststeigerung. Das Subjektverständnis als Schaffendes zeigt sich bei Nietzsche im Ausdruck des ‚freien Geistes‘, der mit seinem Leben experimentiert und es bejaht. Zusammenfassend gesagt: Nietzsches Kritik zielt ab auf die verkennende Selbsteinschätzung des Menschen, in der einerseits der Leib verachtet wird, andererseits das Bewusstsein als der höchste Maßstab angesetzt wird. Damit hebt Nietzsche immer wieder das *schaffende, werdende* Subjekt hervor.

4. Kapitel: Sprache und ‚Ich‘

4.1 Das Subjekt in der Sprache

Auf die Frage, ob der Glaube gewisser Philosophen, dass die Sprache wirklich das Spiegelbild von der Welt ist, richtig ist, würde Nietzsche eine verneinende Antwort geben. Den Grund fügt er wie folgt an: „Zwischen zwei absolut verschiedenen Sphären wie zwischen Subjekt und Objekt giebt es keine Causalität, keine Richtigkeit, keinen Ausdruck, sondern höchstens ein *ästhetisches* Verhalten, [...] eine andeutende Uebertragung, eine nachstammelnde Uebersetzung in eine ganz fremde Sprache“ (WL 1; KSA 1, 884). Aus dieser Äußerung schließt Nietzsche: „Die Forderung einer *adäquaten Ausdrucksweise* ist *unsinnig*: es liegt im Wesen einer Sprache, eines Ausdrucksmittels, eine bloße Relation auszudrücken ...“ (KSA 13, 303 (14[122])). Nietzsche geht davon aus, dass es überhaupt keine objektive Ordnung der Welt gibt. Dementsprechend behauptet er, dass die Sprache die Welt überhaupt nicht abbildet, „denn sonst gäbe es nicht so viele Sprachen“ (WL 1; KSA 1, 879).

Die Sprache als Ausdrucksmittel impliziert eine bloße Relation, folglich sind Ausdrücke dem Wesen der Dinge nicht adäquat. Wir verstehen die Dinge durch unsere Erfahrung und unser Interesse, anders ausgedrückt, die Zeichen sowie die Begriffe entsprechen nicht den Tatsachen der Welt²³³, weil die Sprachentstehung willkürlich ist. Die Sprache wird durch die Übertragung des Wortes in einen Begriff gebildet.²³⁴ Dieser Vorgang überschreitet die

²³³ „Sprache [kann] nicht auffassen als Repräsentationssystem das auf einem ewigen Bund zwischen Zeichen und Bezeichnetem basiert. Sprache selbst stellt eine Bedeutungsleistung eigener Art dar, die weder darin aufgeht, Originale der Wahrnehmung zu sublimieren, noch darin, willkürliche Bezeichnung einer stummen Dingwelt zu sein.“ K. Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. A.a.O., S. 74. Meyer-Drawe begreift weitgehend den sprachlichen Ausdruck als „eine Bedeutungsleistung, die nicht in Identitäten aufgeht. Vielmehr zeigt sich gerade in der Differenz von Ausdruck und Auszudrückendem die Stiftung des Sinns.“ Ebd., S. 75.

²³⁴ Nietzsche rückt in *Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne* die Übertragungstheorie für die Sprachentstehung in den Mittelpunkt. Sprache steht nie mit ‚den Sachen selbst‘ oder mit dem ‚Ding-an-sich‘ in ursächlichem Zusammenhang. Sie überträgt vielmehr die Dinge, „einmal als Nervenreiz, dann als Bild, endlich als Laut“. Diese Einordnung, Ding – Reiz – Bild – Laut hängt mit dem Eingeordneten nicht mehr zusammen, weil sie auf Willkür beruht. Sie basiert nicht auf Wahrheit oder Realität, sondern ist sie eine bloße Erfindung. Nietzsche führt ein Beispiel dafür an: „Wie dürften wir, wenn die Wahrheit bei der Genesis der Sprache, der Gesichtspunkt der Gewissheit bei den Bezeichnungen allein entscheidend gewesen wäre, wie dürften wir doch sagen: der Stein ist hart: als ob uns ‚hart‘ noch sonst bekannt wäre und nicht nur als eine ganz subjektive Reizung! Wir theilen die Dinge nach Geschlechtern ein, wir bezeichnen den Baum als männlich, die Pflanze als weiblich: welche willkürlichen Übertragungen! [...] Wir reden von einer Schlange: die Bezeichnung trifft nichts als das Sichwinden, könnte also auch dem Wurm zukommen. Welche willkürlichen Abgrenzungen, welche einseitigen Bevorzugungen bald der bald jener Eigenschaft eines Dinges!“ (WL 1; KSA 1, 878f.) Nietzsche kündigt an, dass es bei der Genesis der Sprache mit der Übertragung eines Dinges in eine davon ganz unterschiedene Sphäre zu tun hat. Die Übertragung heißt bei ihm ein metaphorischer Prozess. Die Metapher steht im Mittelpunkt bei der Entstehung der Sprache. Die Entstehung der Sprache wird auf die ‚kühnen Metaphern‘ zurückgeführt, die die Relationen der Dinge zu den Menschen im sprachlichen Ausdruck beibehalten. In diesem

konkrete, immer einzigartige Erfahrung des Subjekts. In dem Begriff werden die Mannigfaltigkeiten des individuellen Urerlebnisses missachtet. Zuerst wird das Wort durch „das einmalige ganz und gar individualisierte Urerlebniss“ herausgebildet. Danach wird dieses Wort in einen Begriff übertragen. Diese Transformierung bedeutet, dass der Begriff „zahllose, mehr oder weniger ähnliche, d.h. streng genommen niemals gleiche [ursprünglichen Erfahrungen des Individuums], also auf lauter ungleiche Fälle passen muss“ (WL 1; KSA 1, 879f.).

Nietzsches Diagnose nach gibt es keinen übergreifenden und adäquaten Begriff. Er beschreibt: „Die Sprache, eine Summe von Begriffen. Der *Begriff*, im ersten Moment der Entstehung, ein künstlerisches Phänomen: das Symbolisieren einer ganzen Fülle von Erscheinungen, ursprünglich ein Bild, eine Hieroglyphe. Also ein *Bild* an Stelle eines Dings“ (KSA 7, 238 (8[41])). Begriffe selbst sind in ihrer Abstraktheit „*Residuum einer Metapher*“ (WL 1; KSA 1, 882). Trotzdem verbindet sich mit dem Begriff ein großes ihm innewohnendes Vorurteil, dass er der innersten Struktur der Dinge adäquat ist. Nietzsche stellt das Argument gegen diese adäquationstheoretische Spracherkenntnis auf: „Unsere *Begriffe* sind von unserer *Bedürftigkeit* inspiriert“ (KSA 12, 97 (2[77])). Er bemerkt weiter: „[Der Mensch] stellt jetzt sein Handeln als *vernünftiges* Wesen unter die Herrschaft der Abstractionen: [...] er verallgemeinert alle [...] Eindrücke erst zu entfärbteren, kühleren Begriffen, um an sie das Fahrzeug seines Lebens und Handelns anzuknüpfen. Alles, was den Menschen gegen das Thier abhebt, hängt von dieser Fähigkeit ab, die anschaulichen Metaphern zu einem Schema zu verflüchtigen, also ein Bild in einen Begriff aufzulösen“ (WL 1; KSA 1, 881).

Der Begriff wird durch den Vorgang der *Abstraktion* herausgebildet, in der auf das Konkrete, das Einzelne, das sinnlich Gegebene, das ‚einmalige, ganz und gar individualisierte Urerlebnis‘ verzichtet wird. Die Begriffsbildung geht zurück auf die Subsumption vieler besonderer Wortbedeutungen unter die Allgemeinheit der Begriffsbedeutung. In dem Begriffbildungsprozess werden die vielen verschiedenen Urerlebnisse des Individuums nivelliert: „*Das sogenannte ‚Ich‘*. – Die Sprache und die Vorurteile, auf denen die Sprache aufgebaut ist, sind uns vielfach in der Ergründung innerer Vorgänge und Triebe hinderlich: zum Beispiel dadurch, dass eigentlich Worte allein für *superlativische* Grade dieser Vorgänge und Triebe da sind –“ (M 115; KSA 3, 107). Der Mensch wird im Vergleich zum Tier dadurch wesentlich charakterisiert, dass er die Fähigkeit besitzt, anschauliche Metaphern schematisieren zu können. Im Prozess der Abstraktion des Begriffs ist das wesentliche

Sinne gilt die Sprache als eine bildende, vereinfachende, gestaltende, erdichtende Kraft. Der ästhetische Ursprung der Sprache ist eine charakteristische Eigenart der Sprachphilosophie Nietzsches.

Merkmal die Reduzierung auf ein Schema, das nun auf verschiedene, einander ähnliche, aber niemals gleiche Einzelfälle appliziert werden kann.²³⁵

Es geht bei der Begriffsbildung um die Reduzierung der Vielheit auf die Einheit. Diese Einheit wird durch eine substantielle Identität, eine Substanz charakterisiert, die nie ihre Attribute verändern. „Worte sind Tonzeichen für Begriffe; Begriffe aber sind mehr oder weniger bestimmte Bildzeichen für oft wiederkehrende und zusammen kommende Empfindungen, für Empfindungs-Gruppen“ (JGB, Was ist vornehm? 268; KSA 5, 221). Nietzsche sieht die Möglichkeit der Einheiten des Begriffs in der Sprache erst dadurch, dass die Einheiten im Fluss des Denkens und der Sinneseindrücke bzw. Empfindungen fixiert, herausgehoben und gleichsam außer sich gestellt werden. „Indem sie im Akt des Gleichsetzens die Identität des Nicht-Identischen postuliert, gehorcht die Sprache einem sozialen Bedürfnis, dem Bedürfnis zu kommunizieren, welches verlangt, daß man austauschbare, vertauschbare, homogene, feste Sinneinheiten vereinbart, also kurz gesagt ‚identische Fälle‘“²³⁶. Nichts Wirkliches lässt sich auf Einheit reduzieren. Aus diesem Grund stehen diese identischen Fälle in Korrespondenz nicht mit dem Wirklichen, sondern nur mit den logischen und metaphysischen Kategorien.

Die Sprache entsteht unter der anthropomorphischen Perspektive. Deswegen nimmt Nietzsche an, dass der Korrespondenzgedanke der Sprache ein großer Irrtum ist. Nietzsche bemerkt in diesem Sinne aufschlussreich: „Das *Uebersehen* [Hervorhebung, B.K.] des Individuellen und Wirklichen gibt uns den Begriff, wie es uns auch die Form gibt, wohingegen die Natur keine Formen und Begriffe, also auch keine Gattungen kennt, sondern nur ein für uns unzugängliches und undefinierbares X. Denn auch unser Gegensatz von Individuum und Gattung ist anthropomorphisch und entstammt nicht dem Wesen der Dinge“ (WL 1; KSA 1, 880).

Der Begriff wird nur durch das Übersehen des ‚Individuellen und Wirklichen‘ gestaltet. „Jeder Begriff entsteht durch *Gleichsetzen* des Nicht-Gleichen“, durch ein „*Fallenlassen*“ der individuellen Mannigfaltigkeiten, durch ein „*Vergessen* [Hervorhebungen, B.K.] des Unterschiedenen“ (Ebd.). Die Natur hat „keine Formen und Begriffe, also auch keine Gattungen“. Die Annahme, dass es zu den ‚Dingen‘ adäquate Allgemeinbegriffe und als deren objektives Korrelat auch allgemeine Formen gäbe, ist daher ein großer Irrtum. Hier kann ein Beispiel angeführt werden: Ist das Blatt im Grunde vorhanden als „Urform“ von allen, was

²³⁵ Vgl. A. Tebartz-van Elst: *Ästhetik der Metapher. Zum Streit zwischen Philosophie und Rhetorik bei Friedrich Nietzsche*. A.a.O., S. 55.

²³⁶ Michel Haar: „Nietzsche und die Sprache“. In: *Jedes Wort ist ein Vorurteil'. Philologie und Philosophie in Nietzsches Denken*. Manfred Riedel (Hrsg.), Köln u.a. 1999, S. 65-68. Hier S. 68.

wir *als* „Blatt“ (Ebd.) bezeichnen? Die Antwort Nietzsches auf die Frage, warum der Begriff notwendig ist, lautet, weil zum einen eigene „Ruhe, Sicherheit und Konsequenz“ (Ebd., 883) nötig sind und zum anderen der Begriff die „Begräbnisstätte der Anschauung“ (WL 2; KSA 1, 886) ist, eine ‚reguläre und starre neue Welt‘, eine ‚Zwingburg‘, in der das Erkennen zum Stillstand kommt.

Nietzsche setzt den Akzent der Kritik nicht darauf, dass wir in unserem Denken und Handeln den Begriffen folgen. Der Schwerpunkt der Sprachkritik Nietzsches wird vielmehr dadurch konzipiert, dass wir uns im Prozess der Begriffsbildung als spielerisch-künstlerisch schaffendes, d.h. als symbolerzeugendes und –verstehendes Subjekt vergessen.²³⁷ Nietzsche greift den Verlust des künstlerisch schöpferischen Subjekts, d.i. die Tatsache, dass das Subjekt in der Begriffsbildung seine ursprünglichen Anschauungen und spontanen Eindrücke vergisst, grundsätzlich an. In diesem Sinne präzisiert Nietzsche seinen Gedanken ausdrücklich:

„Nur durch das Vergessen jener primitiven Metapherwelt, nur durch das Hart- und Starr-Werden einer ursprünglich in hitziger Flüssigkeit aus dem Urvermögen menschlicher Phantasie hervorströmenden Bildermasse, nur durch den unbesiegbaren Glauben, *diese* Sonne, *dieses* Fenster, dieser Tisch sei eine Wahrheit an sich, kurz nur dadurch, dass der Mensch sich als Subjekt und zwar als *künstlerisch schaffendes Subjekt* vergisst, lebt er mit einiger Ruhe, Sicherheit und Konsequenz; wenn er einen Augenblick nur aus den Gefängniswänden dieses Glaubens heraus könnte, so wäre es sofort mit seinem ‚Selbstbewusstsein‘ vorbei“ (WL 1; KSA 1, 883f.).

Nietzsches Sprachkritik erhebt also insbesondere den Vorwurf, dass das Subjekt in der Sprachentstehung das Element der prinzipiellen Metaphorizität der Sprache, nämlich die schöpferischen Möglichkeiten bzw. Kräfte der Sprache, vergisst. Die Einigung und die unwiderrufliche Durchsetzung dieses Vergessens sind nur durch soziale Wiederholung der konventionellsten und gebräuchlichsten Metaphern möglich. „Im konventionell erstarrten alltäglichen Gebrauch der sprachlichen Metaphern vergißt der Mensch nämlich, dass *er* der Schöpfer dieser Metaphern ist, d.h. dass er letztlich dafür verantwortlich ist und es *sich* zu verdanken hat, ‚mit einiger Ruhe, Sicherheit und Konsequenz‘ leben können“²³⁸. Die Sprache ist dabei eine Art ‚Herdeninstinkt‘, der die Wahrheit hinter der ‚herdenhaften Lüge‘ verbirgt. Die Wörter sind nur ‚Reste von Metaphern‘, nur zum Teil ausgelöschte Bilder, Spuren der ursprünglichen, schöpferischen Aktivität.

²³⁷ Auch Adorno ist der Auffassung, dass Sprache einen künstlerischen Charakter besitzt. „Ausdruck ist der Blick der Kunstwerke.“ Th. W. Adorno: *Ästhetische Theorie*. Frankfurt am Main 1973, S. 172.

²³⁸ Andreas Poenitsch: *Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard*. Essen 1992, S. 85.

Die Sprache enthält keine allgemeine, universelle Wahrheit, sondern eine Verstellungskunst um des Daseins willen. Nietzsche notiert darum: „Der Intellekt, als ein Mittel zur Erhaltung des Individuums, entfaltet seine Hauptkräfte in der Verstellung“ (WL 1; KSA 1, 876). Es besteht hier ein unumgänglicher Zusammenhang zwischen der Sprache und dem Leben des Individuums. „Der ‚Intellekt‘ ist nach Nietzsche und in dessen Sprache formuliert gerade in seinem allgemeinen Wahrheitsanspruch auch wieder nur die Entfaltung einer Verstellung zum Zweck der ‚Erhaltung des Individuums.‘“²³⁹ Nietzsche äußert zur Verstellung des harmlosen Intellekts in *Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne*: „Der Intellekt, jener Meister der Verstellung, ist so lange frei, und seinem sonstigen Sklavendienste enthoben, als er täuschen kann, ohne zu *schaden*“ (WL 2; KSA 1, 888).

Aus der folgenden Passage lässt sich eindeutig herauslesen, unter welcher Bedingung die vermeintliche Wahrheit durch die Sprache lügenhaft zur Geltung kommt. „Es wird eine gleichmässig gültige und verbindliche Bezeichnung der Dinge erfunden und die Gesetzgebung der Sprache giebt auch die ersten Gesetze der Wahrheit: denn es entsteht hier zum ersten Male der Contrast von Wahrheit und Lüge: der Lügner gebraucht die gültigen Bezeichnungen, die Worte, um das Unwirkliche als wirklich erscheinen zu machen“ (WL 1; KSA 1, 877).

Sprache ist also laut Nietzsche eine erfundene gleichgültige, verbindliche Bezeichnung der Dinge. Die Gleichgültigkeit und Verbindlichkeit der Sprache werden in den allgemeinen Wahrheitsanspruch einbezogen. Die Gesetze der Sprache gelten als Gesetze der Wahrheit. Aufgrund dieses untrennbaren Verhältnisses zwischen Sprache und Wahrheit ist Sprache ein Mittel zur Lebenserhaltung. Zu dem überlebenswichtigen Aspekt der Sprache schreibt Nietzsche: „Wir haben uns eine Welt zurecht gemacht, in der wir leben können – mit der Annahme von Körpern, Linien, Flächen, Ursachen und Wirkungen, Bewegung und Ruhe, Gestalt und Inhalt: ohne diese Glaubensartikel hielte es jetzt Keiner aus zu leben! Aber damit sind sie noch nichts Bewiesenes. Das Leben ist kein Argument; unter den Bedingungen des Lebens könnte der Irrthum sein“ (FW 121; KSA 3, 477f.).

Die Annahme Nietzsches, dass einer bestimmten Sprache ein Wahrheitsanspruch immanent ist, der zugleich auch eine bestimmte Weltsicht konstruiert, impliziert, dass aufgrund der Fesselung unseres Gedankens an die sprachliche Form „zu gewissen andern Möglichkeiten der Welt-Ausdeutung der Weg wie abgesperrt erscheint“ (JGB, Von den Vorurtheilen der Philosophen 20; KSA 5, 34f.). Tebartz-Van Elst lenkt ihre Aufmerksamkeit darauf: „Indem

²³⁹ J. Simon: „Der Name ‚Wahrheit‘. Zu Nietzsches früher Schrift ‚Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne‘“. In: *Jedes Wort ist ein Vorurteil. Philologie und Philosophie in Nietzsches Denken*. A.a.O., S. 86.

der Mensch eine bestimmte Sprache im konkreten Gebrauch und in konkreten Lebenswelten erlernt, eignet er sich zugleich eine so und so bestimmte Welt an²⁴⁰. Sie behauptet, dass der Sprache bei der Weltaneignung eine Schlüsselrolle zukommt. Eine Weltansicht wird durch das Erlernen der Sprache konstruiert. Die Sprache ist dafür verantwortlich, „dass die einzelnen philosophischen Begriffe nichts Beliebigen, nichts Für-sich-Wachsendes sind, sondern in Beziehung und Verwandtschaft zu einander emporwachsen“ (JGB, Von den Vorurtheilen der Philosophen 20; KSA 5, 34).

In Nietzsches Augen ist die Sprache nichts anders als ein Gefängnis. „Der Philosoph [ist] in den Netzen der *Sprache* eingefangen“ (KSA 7, 463 (19[135])). „Sprache funktioniert nicht als Signalsystem, sondern als ein Beziehungsnetz von Symbolen voller Anspielungen und Resonanzen, in dem sich die Subjekte verfangen“²⁴¹. Der Sprache entspricht keine Welt des Werdens, sofern die Sprache eine *festgelegte* Bezeichnung ist. Die Voraussetzung, dass wir im Netz der Sprache gefangen sind, führt hin zu einer beständig bleibenden Welt. Dementsprechend bemerkt Nietzsche: „Die Ausdrucksmittel der Sprache sind unbrauchbar, um das Werden auszudrücken: es gehört zu unserem *unablöslichen Bedürfnis der Erhaltung*, beständig die eine gröbere Welt von Bleibend, von ‚Dingen‘ usw. zu setzen“ (KSA 13, 36 (11[73])). Die Sprache sorgt nur für unser Bedürfnis nach Sicherheit. Deshalb wird die Welt als Bleibendes für legitim gehalten. Die Ansicht, dass die Welt aus Dingen besteht, die bleiben, spiegelt sich in der Ausdrucksform der Sprache wider. Nietzsche betont freilich dagegen, dass es keine bleibenden Dinge gibt, sondern nur Werden. In dieser Hinsicht entsprechen die Ausdrucksmittel der Sprache nicht dem Wesen der Dinge.

Die Sprache ist ein Mittel, um mit anderen zu kommunizieren. Sie wird als Mitteilungszeichen, als Wille zur Mitteilung bezeichnet. Der Wille der Mitteilung bezieht sich weniger auf das Individuum. Er hängt mit der Sozialität des Menschen zusammen, die für Sprachentwicklung eine notwendige Voraussetzung ist. Der ganze Sprachbildungsprozess dient nicht dem Einzelnen, sondern der Gemeinschaft. Ein aufschlussreiches Argument dafür liefert Nietzsche in *Jenseits von Gut und Böse*: „Es genügt noch nicht, um sich einander zu verstehen, dass man die selben Worte gebraucht: man muss die selben Worte auch für die selbe Gattung innerer Erlebnisse gebrauchen, man muss zuletzt seine Erfahrung mit einander *gemein* haben. Deshalb verstehen sich die Menschen Eines Volkes besser unter einander, als Zugehörige verschiedener Völker, [...] In allen Seelen hat eine gleiche Anzahl oft wiederkehrender Erlebnisse die Oberhand gewonnen über seltner kommende: auf sie hin versteht man sich, schnell und immer schneller“ (JGB, Was ist vornehm? 268; KSA 5, 221).

²⁴⁰ A. Tebartz-van Elst: *Ästhetik der Metapher. Zum Streit zwischen Philosophie und Rhetorik*. A.a.O., S. 78.

²⁴¹ K. Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. A.a.O., S. 131f..

Nietzsche weist darauf hin, dass das Selbstbewusstsein des Individuums nicht mehr vorhanden ist, wenn seine persönlichen, einzigen, individuellen Handlungen ins Bewusstsein übersetzt werden, ist doch das individuelle Bewusstsein dem durchschnittlichen Bewusstsein der Gesellschaft untergeordnet. Wiederholt markiert Nietzsche diesen Verweisungszusammenhang:

„Dass es [das Bewusstsein], wie daraus folgt, auch nur in Bezug auf Gemeinschafts- und Herden-Nützlichkeit fein entwickelt ist, und dass folglich jeder von uns, beim besten Willen, sich selbst so individuell wie möglich zu *verstehen*, ‚sich selbst zu kennen‘, doch immer nur gerade das Nicht-Individuelle an sich zum Bewusstsein bringen wird, sein ‚Durchschnittliches‘, - dass unser Gedanke selbst fortwährend durch den Charakter des Bewusstseins – durch den in ihm gebietenden ‚Genius der Gattung‘ – gleichsam *majorisirt* und in die Herden-Perspektive zurück-übersetzt wird. Unsre Handlungen sind im Grunde allesamt auf eine unvergleichliche Weise persönlich, einzig, unbegrenzt-individuell, [...] aber sobald wir sie in’s Bewusstsein übersetzen, *scheinen sie es nicht mehr ...*“ (FW 354; KSA3, 592f.).

Das Sich-Selbst-Verstehen, das Sich-Selbst-Kennen heißt nach Nietzsche, dass sich das Individuum nach dem gesellschaftlich etablierten Bewusstsein orientiert. Unter diesen Umständen ist von dem Individuellen an sich nicht mehr die Rede. In der Auseinandersetzung mit dem Bewusstsein geht es also eher darum, dass sich der individuelle Gedanke nach dem in der Gesellschaft überlieferten Bewusstsein richten muss. In dieser Hinsicht wird das ‚Durchschnittliche‘ als eine absolute Vorrangstellung angenommen: Es wird *majorisiert* und in die Herden-Perspektive zurückübersetzt. Zusammenfassend gesagt: Werden unsere Handlungen ins Bewusstsein transformiert, verlieren sie ihre spezifische Eigenständigkeit.

Aus der oben dargestellten Auffassung lässt sich deuten, dass die aufgrund der Kraft des Bewusstseins und der Sprache gewonnene Welt „nur eine Oberflächen- und Zeichenwelt ist, eine verallgemeinerte, eine vergemeinerte Welt, - dass Alles, was bewusst wird, ebendamt flach, dünn, relativ-dumm, generell, Zeichen, Herden-Merkzeichen *wird*, dass mit allem Bewusstwerden eine grosse gründliche Verderbniss, Fälschung, Veroberflächlichung und Generalisation verbunden ist“ (Ebd., 593). Aufgrund der Unbewusstheiten dieser Fälschung des Bewusstwerdens drücken die Menschen immer nur ihr Nicht-Individuelles aus und alles, was sie für individuell halten, ist „in die Herden-Perspektive zurück-übersetzt“ (Ebd., 592).

In Zusammenhang mit der Herden-Perspektive kritisiert Nietzsche die Metaphysiker radikal, die in ihrer eigenen Schlinge der Grammatik gefangen blieben. Zugleich zeigt Nietzsche auf, dass die menschliche Erkenntnis nichts als Glaube, eine verhängnisvolle Dummheit ist. Nietzsche bemerkt Folgendes:

„Die[se] Unterscheidung [von Subjekt und Objekt] überlasse ich den Erkenntnistheoretikern, welche in den Schlingen der Grammatik (der Volks-Metaphysik) hängen geblieben sind. Es ist erst recht nicht der Gegensatz von ‚Ding an sich‘ und Erscheinung: denn wir ‚erkennen‘ bei weitem nicht genug, um auch nur so *scheiden* zu dürfen. Wir haben eben gar kein Organ für das *Erkennen*, für die ‚Wahrheit‘: wir ‚wissen‘ (oder glauben oder bilden uns ein) gerade so viel als es im Interesse der Menschen-Heerde, der Gattung, *nützlich* sein mag: und selbst, was hier ‚Nützlichkeit‘ genannt wird, ist zuletzt auch nur ein Glaube, eine Einbildung und vielleicht gerade jene verhängnissvollste Dummheit, an der wir einst zu Grunde gehn“ (Ebd., 593).

Nietzsches Behauptung zufolge wird unsere Erkenntnis von der Perspektive des Herden-Instinkts gesteuert, der für die Gattung des Menschen unabdingbar vorausgesetzt wird. Die der Gattung dienliche Sprache übernimmt im Prozess des Erkennens eine entscheidende Funktion, weil sie zu den naivsten Vorurteilen verführt. Die Sprachverführung kann als Fundament der metaphysischen Sprachkritik Nietzsches angesehen werden. Die Sprache verführt zum Glauben an die ewige Wahrheit. Sie verführt dazu, dem Menschen zu glauben, dass die Begriffe und Namen dem Wesen der Dinge entsprechen.

Die Perspektive der Sprachkritik zeigt sich auch in der Kritik des Subjektbegriffs. In der Thematisierung der Kritik des Subjektbegriffs geht es um den Glauben an das Subjekt als Grundglaube, aus dem sich die logisch-metaphysischen Postulate ableiten lassen: „Der Begriff ‚Realität‘ ‚Sein‘ ist von unserem ‚Subjekt‘-Gefühle entnommen. ‚Subjekt‘: von uns aus interpretirt, so daß das Ich als Subjekt gilt, als Ursache alles Thuns, als *Thäter*. Die logisch-metaphysischen Postulate [...] hat seine Überzeugungskraft in der Gewohnheit [...] Wir haben gar keine Kategorien, um eine ‚Welt an sich‘ von einer Welt als Erscheinung *scheiden* zu dürfen“ (KSA 12, 391 (9[98])). Nietzsches Intention geht in erster Linie dahin, bestimmte Absurditäten, die in Zusammenhang mit der Annahme des metaphysischen Subjekts stehen, aufzudecken. Darüber hinaus versucht Nietzsche das verschüttete Problembewusstsein zu erwecken und die Schwierigkeiten und Paradoxien zu entdecken, die sich hinter bestimmten philosophischen Sprachgebräuchen verbergen.

Nietzsches Einsicht, dass die grammatischen Gewöhnungen als die Grundlage des Subjektbegriffs gelten, führt darauf zurück, dass „wir *nur* in der sprachlichen Form *denken*“ (KSA 12, 193 (5[22])). Die Funktion des Denkens basiert also auf einem nicht abzuwerfenden Subjekt-Prädikat-Schema. Aufgrund dieses Sprachschemas wird jedem Subjekt ein Prädikat zugeordnet. Falls die Zuschreibung des Prädikats mit dem Subjekt korrespondiert, gelangt man zur Entscheidung über die Wahrheit des Urteils. Hier kann man bemerken, dass das Erkennen nichts anderes als Urteilen nach Begriffen ist. Aber „*ein* Urteil könne überhaupt Form der Wahrheit sein“, denn in der „Setzung der satzgrammatischen Grundrelation [wird]

„ist“ zum Inbegriff positiver Erkenntnis²⁴². Ein Urteil ist demnach ein Akt, der es überhaupt ermöglicht, hinter die satzgrammatische Grundrelation zurückzugehen. Nietzsche sieht die „Unwahrheit der Grammatik in ihrem Anspruch auf objektive Gültigkeit“ als die Grenze an, die im Denken festgesetzt ist; das Denken bleibt dabei weiterhin von dieser Unwahrheit abhängig.²⁴³

Der Subjektglaube beruht auf dem gewohnheitsmäßigen Denken nach dem Subjekt-Prädikat-Schema der Grammatik und dem Glauben an die Gültigkeit dieses Denkens. Hier spielt der Glaube daran, dass das Subjekt die wirkende Ursache ist, eine konstitutive Rolle. Nietzsche schreibt: „Wir haben unser Willens-Gefühl, unser ‚Freiheits-Gefühl‘, unser Verantwortlichkeits-Gefühl und unsere Absicht von einem Thun in den Begriff ‚Ursache‘ zusammengefasst“. Aber „*die Causalität-Interpretation [ist] eine Täuschung*“, weil „Dinge, folglich auch Atome nichts wirken: *weil sie gar nicht da sind ...*“ „*Es giebt weder Ursache, noch Wirkungen. Sprachlich wissen wir davon nicht loszukommen*“ (KSA 13, 275 (14[98])). Nietzsche erhebt mit diesem Argument einen Einwand gegen den auf objektivistischer Wahrheit beruhenden Geltungsanspruch. Der Anspruch auf objektive Gültigkeit verweist vielmehr auf das Machtstreben, sich gegenüber anderen als stärker erweisen zu können – ist also Wille zur Macht. „Nietzsche begreift sie [die Sprache] ursprünglich gar *nicht* als Medium der inter- oder intrasubjektiven Verständigung, sondern als einen Komplex von *Machtäußerungen* mit dem Ziel wechselseitiger Übermächtigung“²⁴⁴.

4.2 Die Sprachgebundenheit des menschlichen Denkens

Nietzsches Ansicht nach ist das menschliche Denken grundsätzlich an die Sprache angeknüpft. Wir denken nur „in der sprachlichen Form“ (KSA 12, 193 (5[22])). Die Welt wird nur in den uns zur Verfügung stehenden Kategorien und grammatischen Formen aufgefasst. „*Wir hören auf zu denken, wenn wir es nicht in dem sprachlichen Zwange thun wollen, [...] Das vernünftige Denken ist ein Interpretieren nach einem Schema, welches wir nicht abwerfen können*“ (Ebd., 193f.). Der Mensch wandelt mittels der Sprache seine „tiefe[n]

²⁴² J. Simon: „Grammatik und Wahrheit. Über das Verhältnis Nietzsches zur spekulativen Satzgrammatik der metaphysischen Tradition“. In: *Nietzsche-Studien* 1 (1972), S. 1-26. Hier S. 17.

²⁴³ Vgl. Ebd., S. 14.

²⁴⁴ Johann Nepomuk Hofmann: *Wahrheit, Perspektive, Interpretation. Nietzsche und die philosophische Hermeneutik*. Berlin u.a. 1994, S. 148.

philosophische[n] Intuition“ (PHG 3; KSA 1, 817) in die Sphäre des Objektiven um. Die Erkenntnis ist deswegen durch die Sprache begrenzt.²⁴⁵

Nietzsche spricht von der „Sprach-Metaphysik“ (GD, Die ‚Vernunft‘ in der Philosophie 5; KSA 6, 77)²⁴⁶, deren These besagt, dass unsere Vernunft und unser Denken durch Sprache vorgeschrieben werden. Seine Kritik an der Metaphysik beruht auf der Sprachkritik. Djurić zeigt auf, „daß die Vernunft keine selbständige Geisteskraft [ist], die unabhängig von der Sprache bestehe, sondern daß sie sich erst durch die Sprache konstituiere und wesentlich durch diese vermittelt [ist], so daß demzufolge der richtige Ort für die Kritik der Vernunft die Kritik der Sprache [ist]“²⁴⁷. Aufgrund der Abhängigkeit der Vernunft von der Sprache ist die Sprachkritik mit der Vernunftkritik identisch.

In dem Ausdruck Nietzsches „Verführung von seiten der Grammatik“ oder „Volks-Metaphysik“ zeigt sich der akzentuierte Gedanke, dass das Schema der Sprache Zwang bzw. Druck auf das vernünftige Denken ausübt. Unser Wissen hängt durchaus mit der Struktur der Sprache zusammen. Zur allgemeinen Verbindlichkeit einer Sprache wird der Grammatik eine entscheidende Funktion übertragen. Nietzsches kritische Ansicht, dass sich das gesamte abendländische Denken aus dem Bann einer Grammatik nicht gelöst hat, zeigt sich in seinem Werk *Jenseits von Gut und Böse* deutlich: Von Anfang an wird „dank der gemeinsamen Philosophie der Grammatik“, „dank der unbewussten Herrschaft und Führung durch gleiche grammatische Funktionen“ „alles für eine gleichartige Entwicklung und Reihenfolge der philosophischen Systeme vorbereitet“ (JGB, Von den Vorurtheilen der Philosophen 20; KSA 5, 34).

Daher ist der Weg „zu gewissen andern Möglichkeit der Welt-Ausdeutung“ überhaupt nicht möglich und bleibt der andere Blick „in die Welt“ (Ebd., 34f.) versperrt. Die Grammatik steht mit einer „gleichartigen Entwicklung und Reihenfolge der philosophischen Systeme“ (Ebd. 34) in Korrespondenz. Unser Gedanke ist so sehr den grammatischen Funktionen unterworfen, dass wir uns von deren Bann nicht befreien können. Das ist der „älteste[n] Bestand von Metaphysik [...], welcher in der Sprache und den grammatischen Kategorien sich einverleibt und dermaßen unentbehrlich gemacht hat, daß es scheinen möchte, wir würden

²⁴⁵ Marx und Engels betrachten die Sprachmetaphysik kritisch. „Die unmittelbare Wirklichkeit des Gedankens ist die *Sprache*. Wie die Philosophen das Denken verselbständigt haben, so mußten sie die Sprache zu einem eignen Reich verselbständigen. Dies ist das Geheimnis der philosophischen Sprache, worin die Gedanken als Worte einen eignen Inhalt haben.“ Karl Marx/Friedrich Engels: „Deutsche Ideologie“. In: *Werke* 3, Berlin 1969, S. 432.

²⁴⁶ Vgl. J. Simon: „Grammatik und Wahrheit. Über das Verhältnis Nietzsches zur spekulativen Satzgrammatik der metaphysischen Tradition“. A.a.O., S. 1-26.

²⁴⁷ M. Djurić: *Nietzsche und die Metaphysik*. A.a.O., S. 43.

aufhören, denken zu können, wenn wir auf diese Metaphysik Verzicht leisteten“ (KSA 12, 237 (6[13])).

Nietzsches These, dass das Denken an die Sprache absolut gebunden ist, hängt mit den Sprachauffassungen Humboldts zusammen. Humboldts Sprachtheorie geht der Sprachphilosophie Nietzsches voraus. In seiner Schrift *Über Denken und Sprechen* überdenkt Humboldt die Relation von Denken und Sprache, die sich in der Konzeption einer ‚sprachlichen Weltansicht‘ zeigt. Er zeichnet den Grundriss seiner Sprachphilosophie folgendermaßen auf: „Die Sprache beginnt [...] unmittelbar und sogleich mit dem ersten Act der Reflexion, und so wie der Mensch aus der Dumpfheit der Begierde, in welcher das Subject das Object verschlingt, zum Selbstbewusstseyn erwacht, so ist auch das Wort da – gleichsam der erste Anstoss, den sich der Mensch selbst giebt, plötzlich still zu stehen, sich umzusehen und zu orientieren“²⁴⁸. Die Sprache fußt auf der Reflexion. Im Akt dieser Reflexion wird der Mensch erst selbstbewusst. Im Prozess der Sprachbildung setzt sich das Subjekt als denkendes Wesen mit sich selbst auseinander. Sprache ist also die Repräsentation des Denkens des Menschen.

Nietzsche steht mit der Humboldtschen Auffassung im Einklang, dass sich die Welt in der Sprache spiegelt und alle Formen der Welterkenntnis und –Interpretation durch Sprache bedingt werden. Humboldt zufolge ist Sprache „die Fähigkeit, innere Gedanken und Empfindungen und äußere Gegenstände vermöge eines sinnlichen Mediums, das zugleich Werk des Menschen und Ausdruck der Welt ist, gegenseitig aus einander zu erzeugen, oder vielmehr seiner selbst, indem man sich in beide theilt, klar zu werden“²⁴⁹.

Nach Humboldt wird die Einheit der Erfahrung durch die Sprache konstituiert. In diesem Sinne ist sie ein Mittel zum Vollzug der Vernunft.²⁵⁰ Aus dieser Behauptung lässt sich andeutungsweise lesen, dass es keinen Maßstab gibt, der es ermöglichen würde, die Wahrheitsfähigkeit der Sprache ihrerseits noch einmal zu hinterfragen. Wenn das Erkennen und das Denken schlechthin nur in den grammatischen Strukturen der Sprache erfolgen können, dann kann nur die Wahrheit der Sprache für die Wahrheit von Urteilen bürgen. Die von Humboldt aufgeworfene Idee der sprachlichen Weltansicht enthält bereits die

²⁴⁸ Wilhelm von Humboldt: „Kleine Schriften zur Sprachphilosophie. Über Denken und Sprechen“ (1795/96). In: *Werke V*, Darmstadt 1981, S. 97f..

²⁴⁹ W. v. Humboldt: „Briefe. An Schiller: Über Sprache und Dichtung“. A.a.O., S. 198.

²⁵⁰ Das Verfahren der Humboldtschen Sprachtheorie basiert auf die Kantischen Verstandeskategorien, in denen es sich um die Gegenstandskonstitution apriori handelt. Die Sinneseindrücke der Anschauungsform werden zu einer einheitlichen Erfahrung geordnet durch die bestimmte, jeweils gegebene natürliche Sprache, der dann die transzendentalphilosophische Funktion zukommt. Insofern bleibt die Sprachauffassung von Humboldt noch transzendentalphilosophisch orientiert: „Die sinnliche Bezeichnung der Einheiten nun, zu welchen gewisse Portionen des Denkens vereinigt werden, um als Theile andern Theilen eines grösseren Ganzen, als Objecte dem Subjecte gegenübergestellt zu werden, heisst im weitesten Verstande des Worts: Sprache.“ W. v. Humboldt: „Kleine Schriften zur Sprachphilosophie. Über Denken und Sprechen“ (1795/96). A.a.O., 97f..

Möglichkeit²⁵¹, „dass die Sprache nicht nur vermittelnd dem Subjekt *zustellt*, sondern in erster Linie *sich selbst darstellt* und so die Welt *verstellt*; die Möglichkeit also, dass die Sprache nicht so sehr *Abbild* als vielmehr *Trugbild* ist“²⁵².

In *Ueber Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne* zeigt Nietzsche auf, dass „es bei den Worten nie auf die Wahrheit, nie auf einen adäquaten Ausdruck“ ankommt. Nietzsche lehnt die adäquationstheoretische Sprachauffassungen ab, für die die Formen der Sprache zugleich die Formen der Welt sind. Nietzsche schreibt eindeutig: „Wir kennen nur *eine* Realität – die der *Gedanken*. Wie wenn das das Wesen der Dinge wäre! Wenn Gedächtniß und Empfindung das *Material* der Dinge wären!“ (KSA 7, 471 (19[165])) Die einzige Realität ist die der Gedanken, in denen die sprachliche Vermittlung von Objekt und Subjekt, von Individuum und Welt erst ermöglicht wird.

Nietzsche stimmt zwar mit der Behauptung Humboldts überein, dass die Sprache aus dem Akt der Reflexion entspringt, aber er lehnt Humboldts Ansicht durchaus ab, dass die Reflexion – somit auch das Selbstbewusstsein - ein wesentlich qualitatives Merkmal des Menschen ist, mit dem im Vergleich zum Tier die Überlegenheit des Menschen ausgemacht wird. Der Ausgangspunkt der Argumentation Nietzsches wird dadurch deutlich, dass das Selbstbewusstsein – das Sich-als-sich-selbst-bewusst-Werden – als Grundbedürfnis des Menschen dargestellt wird – d.i. sein Streben, sich als ‚soziales Tier‘ zu erweisen.²⁵³

Wie Humboldt nimmt Nietzsche an, dass der ganze Prozess der Sprachbildung eng an das Bewusstsein geknüpft ist²⁵⁴: „kurz gesagt, die Entwicklung der Sprache und die Entwicklung des Bewusstseins (nicht der Vernunft, sondern allein des Sich-bewusst-Werdens der Vernunft) gehen Hand in Hand“ (FW 354; KSA 3, 592). Das folgende Zitat zeigt eindeutig den engen Zusammenhang zwischen der Sprache und dem Bewusstsein:

²⁵¹ Mit dieser Möglichkeit setzt sich Humboldt nicht auseinander.

²⁵² Rainer Thurnher: „Sprache und Welt bei Friedrich Nietzsche“. In: *Nietzsche-Studien* 9 (1980), S. 38-60. Hier S. 46.

²⁵³ Vgl. FW 354; KSA 3, 592.

²⁵⁴ „Als Grundlage für seinen Sprachbegriff nutzt Nietzsche die in der romantischen Sprachphilosophie aufkommende Gleichursprünglichkeit von Bewusstsein und Sprache. Ebenso wie für Humboldt [...] gelangt der Mensch für Nietzsche erst zur Einheit des Selbstbewußtseins, wenn er im Fluß der Phänomene mittels der Sprache Zäsuren setzt“. Tom Seidel: „Sprach- und Erkenntniskritik bei Friedrich Nietzsche“. In: *Nietzscheforschung* 7 (2000), S. 243-256. Hier S. 245. Vgl. W. v. Humboldt: „Kleine Schriften zur Sprachphilosophie. Über Denken und Sprechen“ (1795/96). A.a.O., 97f. Aber zwischen beiden kann man den wesentlichen Unterschied feststellen, dass der Sprachursprung bei Humboldt im ersten Akt der Reflexion als qualitativer Sprung vom Tier zum Menschen aufgefasst wird. Der Sprachursprung bei Humboldt führt durch und durch auf den transzendentalen Charakter zurück. Nietzsche nimmt dagegen an, dass das Selbstbewußtsein – das Sich-als-sich-selbst-bewußt-werden auf physiologischen Bedürfnissen beruht, die dem Menschen als ‚sozialem Tier‘ eignen. Vgl. FW 354; KSA 3, 592. Vgl. auch A. Tebartz-van Elst: *Ästhetik der Metapher. Zum Streit zwischen Philosophie und Rhetorik*. A.a.O., S. 82.

„- Das Problem des Bewusstseins (richtiger: des Sich-Bewusst-Werdens) tritt erst dann vor uns hin, wenn wir zu begreifen anfangen, inwiefern wir seiner entrathen könnten: [...] *Wozu* überhaupt Bewusstsein [...]? – Nun scheint mir, wenn man meiner Antwort auf diese Frage und ihrer vielleicht ausschweifenden Vermuthung Gehör geben will, die Freiheit und Stärke des Bewusstseins immer im Verhältniss zur *Mittheilungs-Fähigkeit* eines Menschen (oder Thiers) zu stehn, die Mittheilungs-Fähigkeit wiederum im Verhältniss zur *Mittheilungs-Bedürftigkeit*: letzteres nicht so verstanden, als ob gerade der einzelne Mensch selbst, welcher gerade Meister in der Mittheilung und Verständlichmachung seiner Bedürfnisse ist, zugleich auch mit seinen Bedürfnissen am meisten auf die Andern angewiesen sein müsste. Wohl aber scheint es mir so in Bezug auf ganze Rassen und Geschlechter-Ketten zu stehn: wo das Bedürfniss, die Noth die Menschen lange gezwungen hat, sich mitzuteilen, sich gegenseitig rasch und fein zu verstehen, da ist endlich ein Ueberschuss dieser Kraft und Kunst der Mittheilung da, gleichsam ein Vermögen, das sich allmählich aufgehäuft hat und nun eines Erben wartet, der es verschwenderisch ausgiebt [...]. Gesetzt, diese Beobachtung ist richtig, so darf ich zu der Vermuthung weitergehn, dass *Bewusstsein überhaupt sich nur unter dem Druck des Mittheilungs-Bedürfnisses entwickelt hat*, - dass es von vornherein nur zwischen Mensch und Mensch (zwischen Befehlenden und Gehorchenden in Sonderheit) nöthig war, nützlich war, und auch nur im Verhältniss zum Grade dieser Nützlichkeit sich entwickelt hat“ (FW 354; KSA 3, 590f.).

Das Bewusstsein (das Sich-Bewusst-Werden) ist mit der Mittheilungsfähigkeit verbunden. Und diese Mittheilungsfähigkeit bezieht sich wiederum auf das Bedürfnis, sich mitzuteilen, sich gegenseitig verständlich zu machen. Nietzsche zieht den Schluss, dass der Mensch unter dem Mittheilungsbedürfnis gezwungen wird, sein Bewusstsein zu entwickeln. Das hängt durchaus mit der Nützlichkeit und Notwendigkeit im menschlichen Leben zusammen. „Zu dem Allen hatte er [der Mensch] zuerst ‚Bewusstsein‘ nöthig“ (Ebd., 591), um sich zu verständigen. Hierbei dient die Sprache als Hilfe und Schutz. Das Bewusstsein „*geschieht in Worten, das heisst in Mittheilungszeichen*“ (Ebd., 592).

Nietzsche zufolge ist die Welt, die man mittels der Kraft des Bewusstseins und der Sprache gewinnt, „nur eine Oberflächen- und Zeichenwelt.“ Dieser Ausdruck lässt sich anders formulieren: Das Sich-Bewusst-Werden bedeutet „eine grosse gründliche Verderbniss, Fälschung, Veroberflächlichung und Generalisation“ (Ebd., 593). Die Menschen lügen unbewusst „nach hundertjährigen Gewöhnungen [...] *durch die[se] Unbewusstheit*“ (WL 1; KSA 1, 881), die das Vergessen des Anfangs der Genesis der Sprache und des Bewusstseins andeutet. Diese Tatsache ist aus Nietzsches Sicht verhängnisvoll für die europäische Philosophie. Nietzsche kritisiert diesen Glauben radikal: „Zuletzt ist das wachsende Bewusstsein eine Gefahr; und wer unter den bewusstesten Europäern lebt, weiss sogar, dass es eine Krankheit ist. [...] wir ‚wissen‘ (oder glauben oder bilden uns ein) gerade so viel als es im Interesse der Menschen-Heerde, der Gattung, *nützlich* sein mag: und selbst, was hier ‚Nützlichkeit‘ genannt wird, ist zuletzt auch nur ein Glaube, eine Einbildung und vielleicht

gerade jene verhängnisvollste Dummheit, an der wir einst zu Grunde gehn“ (FW 354; KSA 3, 593).

Das wachsende Bewusstsein als eine ‚Gefahr‘ kommt nach hundertjährigen Gewöhnungen der Sprache, präzise gesagt, der Grammatik zustande, der das Denken unterworfen ist. Anders formuliert: Grammatik ist die grundlegende Ursache für die Vernichtung des schöpferischen Prozesses. Darüber hinaus versucht Nietzsche das eingeschränkte Vermögen der Grammatik zu überwinden, indem er den sprechenden Menschen als einen individuellen ‚Sprachkünstler‘ ansieht, der die in der Sprache gelegenen Kunstmittel schöpferisch-komponierend anwendet. Für den Menschen, der im künstlerischen Umgang mit der Sprache lebt, besteht kein Interesse mehr daran, mittels sprachlicher Abstraktionen sich der Suche nach der Wahrheit und der objektiven Erkenntnis zu verschreiben: „Die Kunst ist mächtiger als die Erkenntniß, denn *sie* will das Leben“ (CV, Ueber das Pathos der Wahrheit; KSA 1, 760); „Die höchste Vernunft sehe ich [...] in dem Werk des Künstlers“ (KSA 8, 36 (3[75])); „Was [...] Künstler zu allen Zeiten auszeichnet: ihre Seele war grösser, liebevoller, gemeinsamer und beinahe mehr in allen als in einem einzelnen dumpfen Winkel lebend. In ihnen sprach die allgemeine Seele mit sich“ (KSA 7, 832 (37[6])).

5. Kapitel: Nietzsches Kritik an der Metaphysik

5.1 Wahrheit als ‚Glaube‘

Das Grundproblem der Philosophie liegt laut Nietzsche darin, dass wir an die Vernunft glauben. Wir glauben „somit die ‚ewige Wahrheit‘ der ‚Vernunft‘ [...] z.B. Subjekt Prädikat usw.“ (KSA 12, 193 (5[22])). In dieser Formulierung zeigt sich Nietzsches Grundfigur der Metaphysikkritik. In *Nachgelassene Fragmente* aus den Jahren 1886/1887 kritisiert Nietzsche Kant als ‚Metaphysiker‘: „Ist die Erkenntniß überhaupt eine Thatsache? [...] Kant glaubt an die Thatsache der Erkenntniß: es ist eine Naivetät, was er will: *die Erkenntniß der Erkenntniß!* ‚Erkenntniß ist Urtheil!‘ Aber Urtheil ist ein *Glaube*, daß etwas so und so ist! Und *nicht* Erkenntniß!“ (KSA 12, 264 (7[4]))

Das exakte mathematische Erkenntnisideal und die Selbstgewissheit des Subjekts gelten als Maßstab des Denkens für die neuzeitliche Philosophie. Dabei übernimmt der Glaube eine Funktion des vollendeten Wissens und somit ergibt sich eine verkannte Dimension der Erkenntnis, die aber nicht mehr zur Erkenntnis kommt. Nietzsche kritisiert radikal:

„Woran liegt es doch, dass von Plato ab alle philosophischen Baumeister in Europa umsonst gebaut haben? [...] Oh wie falsch ist die Antwort, welche man jetzt noch auf die[se] Frage bereit hält, ‚weil von ihnen Allen die Voraussetzung versäumt war, die Prüfung des Fundamentes, eine Kritik der gesammten Vernunft‘ – jene verhängnisvolle Antwort Kant’s, der damit uns moderne Philosophen wahrhaftig nicht auf einen festeren und weniger trüglichen Boden gelockt hat! (- und nachträglich gefragt, war es nicht etwas sonderbar, zu verlangen, dass ein Werkzeug seine eigne Trefflichkeit und Tauglichkeit kritisieren solle? dass der Intellekt selbst seinen Werth, seine Kraft, seine Grenzen ‚erkennen‘ solle? war es nicht sogar ein wenig widersinnig? -)“ (M 3; KSA 3, 13)

„Für Kant war ‚Wahrheit‘ [...] immer noch ‚ein reizender *Name*‘. Wenn wir auch nur über eine ‚Namenerklärung‘ der Wahrheit verfügen, d.h. die Frage, ‚was‘ Wahrheit sei, nicht ‚definitiv‘ in ‚anderen‘ Worten beantworten können, so zieht sie unter dem ‚Namen‘ einer ‚Übereinstimmung‘ der Erkenntnis mit ihrem Gegenstande‘ doch immer noch ‚mythisch‘ an“²⁵⁵. In Nietzsches Augen geht es aber in der ‚Namenerklärung‘ der Wahrheit um den Glauben an sie. Die Wahrheit ist mit der Gewöhnung verbunden, durch die die Wahrheiten „nach langem Gebrauche einem Volke fest, canonisch und verbindlich dünken“. Für Nietzsche ist Wahrheit keine feststehende Apriorität, sondern „Illusionen, von denen man

²⁵⁵ J. Simon: „Der Name ‚Wahrheit‘. Zu Nietzsches früher Schrift ‚Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne““. A.a.O., S. 84.

vergessen hat, dass sie welche sind“ (WL 1; KSA 1, 880f.). Der Wahrheitsbegriff entsteht laut Nietzsche willkürlich. Zuerst wird er auf die rhetorische Ebene übertragen, „wo Wahrheit als zufallsbedingte Konstellation von Figuren erscheint, anschließend auf die Ebene der sozialen Konvention („nach langem Gebrauch“) und schließlich auf den Kulturbereich eines Volkes eingegrenzt“²⁵⁶. „Durch die ‚Gewöhnungen‘ an die[se] Konvention kommt es zur ‚Wahrheit‘, durch das ‚Vergessen‘ des Ursprungs der Sprache in Metaphern ‚zum Gefühl [Hervorhebung, B.K.] der Wahrheit‘“²⁵⁷.

Man gewöhnt sich Nietzsche zufolge an die Gegensätze der Werte – Wahrheit und Falschheit oder Gut und Böse. Aufgrund der Gewöhnung glaubt man folglich daran, dass es die ‚Wahrheit‘ gibt, deren Konzept besagt, dass der Begriff dem Wesen der Dinge entspricht. Dergestalt werden ‚Ding an sich‘ oder ‚Sein‘ als Gegenstände der menschlichen Erkenntnis betrachtet. In Nietzsches Optik gibt es keine objektive Wahrheit, folglich ist die Welt kaum erkennbar. „[...] die Welt der ‚Phänomene‘ ist die zurechtgemachte Welt, die wir *als real empfinden* [...] der Gegensatz dieser Phänomenal-Welt ist *nicht* ‚die wahre Welt‘, sondern die formlos- unformulirbare Welt des Sensationen-Chaos, - also *eine andere Art* Phänomenal-Welt, eine für uns ‚unerkennbare“ (KSA 12, 396 (9[106])).

Die ‚wahre Welt‘ ist ein bloßer ‚Schein‘, eine ‚Fabel‘, „weil es eine **wahre Welt gar nicht gibt**“ (KSA 12, 354 (9[41])). In der Hauptformulierung für die Metaphysikkritik Nietzsches „Wir glauben an die Vernunft“ (KSA 12, 193 (5[22])) lässt sich seine Intention herauslesen, den Glauben als Fundament des Wissens ans Licht zu bringen, das im Kantischen Sinne das „sowohl [...] subjektiv als objektiv zureichende Fürwahrhalten“²⁵⁸ ist. Man braucht einen Garanten, um den Begriff der Wahrheit nicht in die Täuschung verfallen zu lassen, nämlich die göttliche Vernunft, die in der Geschichte der Philosophie mit dem zunehmenden Selbstbewusstsein des Menschen als die menschliche Vernunft angesehen wird.

Nietzsche sieht die Kantische Vernunftkritik insofern als ‚widersinnig‘ an²⁵⁹, als der Intellekt sich nicht selbst kritisieren kann. Eine bestimmte Form menschlicher Erkenntnis, nämlich die mathematische bzw. physikalische wird als paradigmatisch angesehen. In *Jenseits von Gut und Böse* kommt die aufschlussreiche Radikalisierung der Kantischen Vernunftkritik

²⁵⁶ P. V. Zima: *Theorie des Subjekts*. A.a.O., S. 136.

²⁵⁷ J. Simon: „Der Name ‚Wahrheit‘. Zu Nietzsches früher Schrift ‚Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne““. A.a.O., S. 89.

²⁵⁸ Vgl. I. Kant: *KrV*. A 822/B 850. Kant stellt die drei Stufen für das „Fürwahrhalten“ dar: „*Meinen, Glauben und Wissen*. *Meinen* ist ein mit Bewusstsein sowohl subjektiv, als objektiv unzureichendes Fürwahrhalten.“ *Glauben* ist ein nur subjektiv zureichend, zugleich für objektiv unzureichendes Fürwahrhalten. *Wissen* ist ein sowohl subjektiv als objektiv zureichendes Fürwahrhalten.

²⁵⁹ Nietzsche weist aber darauf hin, dass er tatsächlich nicht jede Möglichkeit des Erkennens verneint, sodass seine Kritik der Logik möglicherweise gar nichts mit dem ‚Irrationalismus‘ zu tun hat (, obwohl es auf den ersten Blick gerade so erscheint). Seine Kritik zielt vielmehr auf die Forderungen des Denkens ab. Dieses Urteil über Nietzsches Pointe steht bis heute in einer erregten Debatte in den verschiedenen Ansichten.

Nietzsches zum Ausdruck: „Wie sind synthetische Urtheile a priori *möglich*? [...] [Kant antwortet] *Vermöge eines Vermögens* [...] Aber ist denn das – eine Antwort? Eine Erklärung? Oder nicht vielmehr nur eine Wiederholung der Frage? Wie macht doch das Opium schlafen? ‚Vermöge eines Vermögens‘“ (JGB, von den Vorurtheilen der Philosophen 11; KSA 5, 24f.). Er fährt fort: „[...] es ist endlich an der Zeit, die Kantische Frage ‚wie sind synthetische Urtheile a priori möglich?‘ durch eine andre Frage zu ersetzen ‚warum ist der Glaube an solche Urtheile *nöthig*?‘“ (Ebd., 25)

Nietzsche versucht seine Antwort auf die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit der absoluten Erkenntnis überhaupt nicht in Kants Auffassung zu suchen. Stattdessen stellt er seine Radikalisierung in einer Neuformulierung der Kantischen Frage fest. Damit möchte er die Grenzen der Kantischen Vernunftkritik aufdecken. Kants Vernunftkritik fehlt überhaupt die Begründung für ihren eigenen Ausgangspunkt - mit der Frage, was wäre dann, wenn wahre Erkenntnis nicht die Form synthetischer Urteile a priori hat.

Durch die Neuformulierung dieser Frage sucht Nietzsche die Möglichkeit einer Lösung des Problems. Die Aufgabe der Philosophen sollte laut Nietzsche darin bestehen, der Frage nachzugehen, warum der Glaube an die apriorischen synthetischen Urteile offensichtlich nötig ist. Falls es unmöglich ist, die Begründung dafür zu liefern, warum die ‚wahre Erkenntnis‘ die Form des apriorischen synthetischen Urteils hat, wird auch der objektive Wahrheitsanspruch fragwürdig. Sein Ausgangspunkt für die *Radikalisierung* der Kantischen Vernunftkritik besteht darin, dass wir nicht entdecken können, welche Form die Wahrheit hat, so dass es dogmatisch wäre, eine besondere Form der Erkenntnis vor einer anderen als ‚wahr‘ bevorzugt zu behandeln.

Die apriorischen synthetischen Urteile sind für Nietzsche „falsche Urtheile“, die „zum Zweck der Erhaltung von Wesen unsrer Art“ „als wahr *geglaubt* werden müssen; [...] Nur ist allerdings der Glaube an ihre Wahrheit *nöthig*, als ein Vordergrund-Glaube und Augenschein, der in die Perspektiven-Optik des Lebens gehört“ (Ebd., 25f.). Der Zwang zur Wahrheit der apriorischen Vernunft-Vorurteile geht für Nietzsche nicht mehr aus ihrer Transzendenz hervor, sondern aus der Nötigung des Für-Wahr-Haltens. „Der Mensch projicirt seinen Trieb zur Wahrheit, sein ‚Ziel‘ in einem gewissen Sinn außer sich als *seiende* Welt, als metaphysische Welt, als ‚Ding an sich‘, als bereits vorhandene Welt. Sein Bedürfniß als Schaffender erdichtet bereits die Welt, an der er arbeitet, nimmt sie vorweg: diese Vorwegnahme (‚dieser Glaube‘ an die Wahrheit) ist seine Stütze“ (KSA 12, 385 (9[91])).

Nietzsche formuliert an anderer Stelle: „Was thut den Menschen die Wahrheit! Es ist das höchste und reinste Leben möglich, im Glauben die Wahrheit zu haben. *Der Glaube an die*

Wahrheit ist dem Menschen nöthig“ (KSA 7, 473 (19[175])). Wenn Wahrheit sich nicht als feststehend und selbstverständlich darstellt, dann ergibt sich jene Nötigung und zugleich die Freisetzung des Menschen.²⁶⁰ Um diese Gefahr zu vermeiden, anders gesagt, um unser Leben zu erhalten, entfalten sich „Logisirung, Rationalisirung, Systematisirung als *Hilfsmittel* [Hervorhebung, B.K.] des Lebens“ (KSA 12, 385 (9[91])).

Nietzsche radikalisiert seine Vernunftkritik durch die Methode der Genealogie.²⁶¹ Mit Hilfe dieses Verfahrens wird „*der Glaube an die Gegensätze der Werthe*“ - beispielweise an den Gegensatz von Wahrem und Scheinbarem - in Frage gestellt. Nietzsche sieht diesen Glauben als „Glaube(n) der Metaphysiker“ an: „aus [...] ihrem ‚Glauben‘ heraus bemühen sie sich um ihr ‚Wissen‘, um Etwas, das feierlich am Ende als ‚die Wahrheit‘ getauft wird [...] Es ist auch den Vorsichtigsten unter ihnen nicht eingefallen, hier an der Schwelle bereits zu zweifeln, wo es doch an nöthigsten war: selbst wenn sie sich gelobt hatten ‚de omnibus dubitandum‘“ (JGB, von den Vorurtheilen der Philosophen 2; KSA 5, 16).

Nietzsche bemüht sich darum, „die *Werthschätzungen* auf[zu]decken und neu ab[zu]schätzen, welche um die Logik herum liegen“ (KSA 11, 643 (40[27])). Nietzsche bringt als Einwand gegen den Absolutheitsanspruch der Logik vor:

„Die Verirrung der Philosophie ruht darauf, daß man, statt in der Logik und den Vernunftkategorien Mittel zu sehen, zum Zurechtmachen der Welt zu Nützlichkeits-zwecken (also ‚principiell‘, zu einer nützlichen *Fälschung*) man in ihnen das Criterium der Wahrheit resp. der *Realität* zu haben glaubte. [...] kurz, eine Bedingtheit zu verabsolutiren [...] Das ist der größte Irrthum, der begangen worden ist, das eigentliche Verhängniß des Irrthums auf Erden: man glaubte ein Kriterium der Realität in den Vernunftformen zu haben, während man sie hatte, um Herr zu werden über die Realität, um auf eine kluge Weise die Realität *mißzuverstehen ...*“ (KSA 13, 336 (14[153])).

²⁶⁰ In Nietzsches Augen verschafft die Freisetzung des Menschen die Möglichkeit des Schaffens, in dessen Prozess immer wieder ein Neubeginn möglich ist. Das Schöpferische wird in dieser Hinsicht zum Grundphänomen. „Der Mensch selbst entsteht aus diesem [schöpferischen] Prozess [...] in einem anderen Sinn. Der Mensch ist Ge-schöpf, aber nicht das eines Gottes, sondern Geschöpf des Prozesses selbst.“ Ursula Stenger: *Die Welt als ein sich selbst gebärendes Kunstwerk. Nietzsches Phänomen des Schöpferischen*. Freiburg im Breisgau 1997, S. 61.

²⁶¹ Mit der Genealogie interessiert Nietzsche sich für die Frage „nach dem Ursprung und der Genese von Namen, Begriffen, Vorstellungen, Urteilen und Schlüssen, von Empfindungen und Verhaltensweisen“, und noch nach dem Ursprung der Vernunft: „*Vernunft*. – Wie die Vernunft in die Welt gekommen ist? Wie billig, auf eine unvernünftige Weise, durch einen Zufall. Man wird ihn errathen müssen, wie ein Räthsel“ (M 123; KSA 3, 116). Durch die genealogische Methode wird die Gewordenheit, die Zeitlichkeit der Begriffe und der Wahrheit deutlich aufgeklärt. Damit zielt Nietzsche darauf ab, die metaphysischen Fehldeutungen ans Licht zu bringen. Die metaphysischen Fehldeutungen setzen einen metaphysischen Wahrheitsbegriff voraus, indem man von der Unveränderlichkeit von Bedeutungen ausgeht. Anders formuliert: Unter dem metaphysischen Wahrheitsbegriff versteht man das Sein als das Ende des Denkens. Nehamas' Darstellung der Genealogie ist aufschlussreich. Siehe Alexander Nehamas: *Nietzsche. Leben als Literatur*. Göttingen 1991, S. 141.

Nun stellt sich die Frage, wie Nietzsches Kritik an dem metaphysischen Wahrheitsbegriff – Wahrheit als Glaube - an die Darstellung des Ich-Begriffs angeknüpft wird. Nietzsches Ansicht nach wird unser Glaube an die Vernunft auf den psychologischen Mechanismus des neuzeitlichen Ich-Subjekts zurückgeführt: „*Psychologische Ableitung unseres Glaubens an die Vernunft*. – Der Begriff ‚Realität‘, ‚Sein‘, ist von unserem ‚Subjekt-Gefühle entnommen. ‚Subjekt‘: von uns aus interpretirt, so daß das Ich als Subjekt gilt, als Ursache alles Thuns, als *Thäter*.“ Der ‚Glaube an Dinge‘ wird mittels Gewohnheit zur Überzeugung: „Die logisch-metaphysischen Postulate, der Glaube an Substanz [...] hat seine Überzeugungskraft in der Gewohnheit, all unser Thun als Folge unseres Willens zu betrachten: - so daß das Ich, als Substanz, nicht eingeht in die Vielheit der Veränderung. – *Aber es giebt keinen Willen*. - “ (KSA 12, 391 (9[98])).

Nietzsche greift an, dass im Rahmen des metaphysischen Wahrheitsbegriffs dem erkennenden Subjekt keineswegs Raum für Schaffen gegeben wird. Bei Nietzsche wird die Unterscheidung zwischen Feststellen und Schaffen in der Gegenüberstellung des Ich und des schaffenden Subjekts deutlich gemacht: „Das *Feststellen zwischen ‚wahr‘ und ‚unwahr‘*, das *Feststellen* überhaupt von Thatbeständen ist grundverschieden von dem schöpferischen *Setzen*, vom Bilden, Gestalten, Überwältigen, *Wollen*, wie es im Wesen der *Philosophie* liegt“ (KSA 12, 359 (9[48])).

Nietzsche sieht den Glauben ans logische *Ideal* der Wahrheit als „Glaube[n] der Unproduktiven [an], *die nicht eine Welt schaffen wollen*, wie sie sein soll. Sie setzen sie als vorhanden, sie suchen nach Mitteln und Wegen, um zu ihr zu gelangen“. „„Wille zur *Wahrheit*““ heißt in diesem Zusammenhang „*Ohnmacht des Willens zum Schaffen*“ (KSA 12, 365 (9[60])). „Der Wille zur Wahrheit als rücksichtslose Wahrheitssuche [ist] bloß das Verlangen in eine *Welt des Bleibenden*“ (Ebd.), also „ein lebensfeindliches und zerstörerisches Princip“ (FW 344; KSA 3, 576), weil er das Leben vernichtet. Im Rahmen des Willens zur Wahrheit wird das Werden, das wesentlich die Realität ausmacht, als etwas Scheinbares, etwas dem Wahren Entgegengesetztes angesehen. Der ‚Wille zur Wahrheit‘ ist folglich ein versteckter „Wille zum Tode“ (Ebd.).

In dem metaphysischen Wahrheitskonzept wird die Erkenntnis wesentlich als eine Art des Feststellens betrachtet. Das heißt: In der Erkenntnis zeichnet sich keineswegs der Werdecharakter des Werdens, d.h. die „letzte Wahrheit“ (KSA 9, 504(11[162])) vom Fluss aller Dinge ab. Nietzsches Absicht in dem genealogischen Verfahren liegt darin, die überlieferte metaphysische Denkweise, in der die Erkenntnis als „keine wandelbare und werdende, sondern eine *seiende*“ (KSA 12, 353 (9[38])) bezeichnet wird, so radikal wie

möglich zu zerstören und die Fiktion des Subjekts als Träger des Glaubens an das Sein zu Tage zu bringen.

5.2 Kritik an der metaphysischen Moral

Nietzsches These zufolge schließt die Moralität den unmoralischen Charakter mit ein, weil der Sieg eines moralischen Ideals durch das ‚unmoralische‘ Mittel errungen wird wie jeder Sieg: Gewalt, Lüge, Verleumdung, Ungerechtigkeit. In dieser Perspektive versteckt sich die Nützlichkeit der Moral, mit deren Hilfe die Systeme der Werte kodifiziert und gerechtfertigt werden können: „Die Stümperei der Moral-Genealogie kommt gleich am Anfang zu Tage, da, wo es sich darum handelt, die Herkunft des Begriffs und Urtheils ‚gut‘ zu ermitteln. ‚Man hat ursprünglich – so dekretieren sie – unegoistische Handlungen von Seiten Derer gelobt und gut genannt, denen sie erwiesen wurden, also denen sie *nützlich* wären“ (GM, ‚Gut und Böse‘, ‚Gut und Schlecht‘ 2; KSA 5, 258).

Die Genealogie der Moral führt darauf zurück, „die Herkunft des Begriffs und Urtheils ‚gut‘ zu vermitteln.“ In diesem Sinne wird die Moral als perspektivierter Wille zur Macht, ja als eine Art *Ideologie* betrachtet. Die Moral wird im Namen der „unegoistische[n] Handlungen“ ‚gut‘ genannt, weil sie nützlich sind. „Die Nützlichkeit“ ist die „Unterlage einer Werthschätzung, auf welche der höhere Mensch bisher wie auf eine Art Vorrecht des Menschen überhaupt stolz gewesen ist“ (Ebd., 259). Zusammengefasst: „Moral ist bloss Zeichenrede, bloss Symptomatologie“ zur Nützlichkeit.

Nietzsches Interesse gilt dem *Uminterpretieren* der Moral. Er weist darauf hin, „*dass es gar keine moralischen Thatsachen giebt. [...] Moral ist nur eine Ausdeutung gewisser Phänomene, bestimmter geredet, eine Missdeutung*“ (GD, Die ‚Verbesserer‘ der Menschheit 1; KSA 6, 98). Laut der Interpretation Nietzsches gibt es schlicht keine moralischen Handlungen, weil man gemäß Motiven handelt, die auf dem persönlichen Bedürfnis beruhen. Er formuliert in diesem Sinne in *Menschliches, Allzumenschliches* folgendermaßen: „Es ist deutlich nicht einmal vorzustellen, schon deshalb, weil der ganze Begriff ‚unegoistische Handlung‘ bei strenger Untersuchung in die Luft verstiebt. Nie hat ein Mensch gethan, das allein für Andere und ohne jeden persönlichen Beweggrund gethan wäre; ja wie sollte er Etwas thun *können*, das ohne Bezug zu ihm wäre, also ohne innere Nöthigung (welche ihren Grund doch in einem persönlichen Bedürfniss haben müsste)? Wie vermöchte das ego ohne ego zu handeln?“ (MA I, Das religiöse Leben 133; KSA 2, 127)

Das moralische Motiv ist bestimmt von der Sitte, das heißt Gehorsam gegenüber einem altbegründeten Gesetz oder Herkommen.²⁶² In *Morgenröthe* betrachtet Nietzsche fortwährend die Sittlichkeit wie folgt: „Sittlichkeit ist nichts Anderes (also namentlich *nicht mehr!*), als Gehorsam gegen Sitten, welcher Art diese auch sein mögen; Sitten aber sind die *herkömmliche* Art zu handeln und abzuschätzen. In Dingen, wo kein Herkommen befiehlt, giebt es keine Sittlichkeit“. Das „Herkommen“ ist nach Nietzsche „eine höhere Autorität, welcher man gehorcht, [...] weil sie *befiehlt*“ (M 9; KSA 3, 21f.).

„*Sittlichkeit der Sitte*“ (Ebd., 21) wird bei Nietzsche als ursprüngliches Ordnungsgefüge menschlicher Existenz skizziert, wobei es sich um die umfassende Neutralisierung alles Individuellen handelt. „In allen ursprünglichen Zuständen der Menschheit“, so behauptet Nietzsche, „bedeutet ‚böse‘ so viel wie ‚individuell‘, ‚frei‘, ‚willkürlich‘, ‚ungewohnt‘, ‚unvorhergesehen‘, ‚unberechenbar“ (Ebd., 22). ‚Sittlichkeit der Sitte‘ ist der Verhaltenskodex, der durch die herkömmlichen Konventionen sanktioniert wird und dem sich jedes Individuum anpassen *muss*. Die vorgeschriebenen Regeln werden durch strenge Überwachung von dem Kollektiv im Namen der Gemeinde eingehalten und jede Abweichung wird bestraft, um die Stabilität des Ganzen aufrechtzuerhalten. Hier entsteht das Problem: diese Regeln, die über die menschlichen Handlungen bestimmen, können mehr die Interessen der starken Mitglieder der Gruppe repräsentieren.

In Zusammenhang mit dem oben ausgeführten Argument erhebt Nietzsche den Einwand gegen die von Kant befürchtete Freiheit. Er weist entschieden zurück, dass die Genealogie der Moral auf die Freiheit zurückzuführen ist. Er nimmt vielmehr an, dass die Moral durch ‚Herkommen‘ begründet ist. So schreibt er folgendermaßen:

„Wodurch unterscheidet sich diess Gefühl vor dem Herkommen von dem Gefühl der Furcht überhaupt? Es ist die Furcht vor einem höheren Intellect, der da befiehlt, vor einer unbegreiflichen unbestimmten Macht, vor etwas mehr als Persönlichem, - es ist *Aberglaube* in dieser Furcht. – Ursprünglich gehörte die ganze Erziehung und Pflege der Gesundheit, die Ehe, die Heilkunst, der Feldbau, der Krieg, das Reden und Schweigen, der Verkehr unter einander und mit den Göttern in den Bereich der Sittlichkeit: sie verlangte, dass man Vorschriften beobachtete, *ohne an sich* als Individuum zu denken. Ursprünglich also war Alles Sitte, und wer sich über sie erheben wollte, musste Gesetzgeber und Medicinmann und eine Art Halbgott werden: das heisst, er musste *Sitten machen*, - ein furchtbares, lebensgefährliches Ding! -“ (Ebd.)

Nach der Sittlichkeit sind ‚Gut‘ und ‚Böse‘ voneinander unterschieden:

²⁶² Vgl. MA I, Zur Geschichte der moralischen Empfindungen 96; KSA 2, 92.

„Gut’ nennt man Den, welcher wie von Natur, nach langer Vererbung, also leicht und gern das Sittliche thut, [...] Er wird gut genannt, weil er ‚wozu’ gut ist; da aber Wohlwollen, Mitleiden und dergleichen in dem Wechsel der Sitten immer als ‚gut wozu’, als nützlich empfunden wurde, so nennt man jetzt vornehmlich den Wohlwollenden, Hülfreichen ‚gut’. Böse ist ‚nicht sittlich’ (unsittlich) sein, Unsitte üben, dem Herkommen widerstreben, wie vernünftig oder dumm dasselbe auch sei; das Schädigen des Nächsten ist aber in allen den Sittengesetzen der verschiedenen Zeiten vornehmlich als schädlich empfunden worden, so dass wir jetzt namentlich bei dem Wort ‚böse’ an die freiwillige Schädigung des Nächsten denken“ (MA I, Zur Geschichte der moralischen Empfindungen 96; KSA 2, 92f.).

Hier tauchen die Fragen auf: Gehört die Unterscheidung von ‚Gut’ und ‚Böse’ in zwei klar voneinander getrennten Klassen? Können deren Grenzen nicht überschritten werden? Bleiben die beiden Kategorien unter allen Umständen feststehend? Nach Nietzsche gehören Gut und Böse zusammen. Er hebt zugleich die Gegensätze hervor. Die Werte ‚gut’ und ‚böse’ werden „nach langer Vererbung“ (Ebd.) ‚gut’ und ‚böse’ genannt. Sie sind zum Zweck der Erhaltung der Gemeinde in Gebrauch gekommen. „Die Moral [...] gehört ganz und gar unter die *Psychologie des Irrthums*: [...] die Wahrheit mit der Wirkung des als wahr *Geglaubten* verwechselt [...]“ (GD, Die vier grossen Irrthümer 6; KSA 6, 95).

Nun kommt Nietzsches These „Umwerthung der Werthe“ zum Ausdruck, deren Charakteristika als *Überwindung* bzw. *Dekonstruktion* der Gegensätze der Werte bezeichnet werden: „Es wäre sogar noch möglich, dass *was* den Werth jener guten und verehrten Dinge ausmacht, gerade darin bestünde, mit jenen schlimmen, scheinbar entgegengesetzten Dingen auf verfängliche Weise verwandt, verknüpft, verhäkelt, vielleicht gar wesensgleich zu sein. Vielleicht!“ (JGB, Von den Vorurtheilen der Philosophen 2; KSA 5, 17) Nietzsche gibt die eindeutige Antwort auf die Frage, welcher Unterschied zwischen ‚gut’ und ‚böse’ besteht, wenn er aufmerksam darauf macht: „zwischen guten und bösen Handlungen giebt es keinen Unterschied der Gattung, sondern höchstens des *Grades* [Hervorhebung, B.K.]. Gute Handlungen sind sublimirte böse; böse Handlungen sind vergrößerte, verdumpte gute“ (MA, Zur Geschichte der moralischen Empfindungen 107; KSA 2, 104). Er führt ein Beispiel für die Erklärung der Einheit der moralischen Werte an, indem er in diesem Zusammenhang eine Metapher vom Baum verwendet: „Es ist mit dem Menschen wie mit dem Baume. Je mehr er hinauf in die Höhe und Helle will, um so stärker streben seine Wurzeln erdwärts, abwärts, in’s Dunkle, Tiefe, - in’s Böse“ (Za I, Die Reden Zarathustra’s, Vom Baum am Berge; KSA 4, 51).

Nietzsche sieht also die Scheidung von ‚Gut’ und ‚Böse’ als *keine gegensätzliche Kategorie* an, sondern als wesentliche Einheit, insofern sie zum Zweck der Erhaltung der Gemeinschaft in Gebrauch gekommen ist:

„Nicht das ‚Egoistische‘ und das ‚Unegoistische‘ ist der Grundgegensatz, welcher die Menschen zur Unterscheidung von sittlich und unsittlich, gut und böse gebracht hat, sondern: Gebundensein an ein Herkommen, Gesetz, und Lösung davon. Wie das Herkommen *entstanden* ist, das ist dabei gleichgültig, jedenfalls ohne Rücksicht auf gut und böse oder irgend einen immanenten kategorischen Imperativ, sondern vor Allem zum Zweck der Erhaltung einer *Gemeinde*, eines Volkes; jeder abergläubische Brauch, der auf Grund eines falsch gedeuteten Zufalls entstanden ist, erzwingt ein Herkommen, welchem zu folgen sittlich ist; sich von ihm lösen ist nämlich gefährlich, für die *Gemeinschaft* noch mehr schädlich als für den Einzelnen (weil die Gottheit den Frevel und jede Verletzung ihrer Vorrechte an der Gemeinde und nur insofern auch am Individuum straft). Nun wird jedes Herkommen fortwährend ehrwürdiger, je weiter der Ursprung abliegt, je mehr dieser vergessen ist; die ihm gezollte Verehrung häuft sich von Generation zu Generation auf, das Herkommen wird zuletzt heilig und erweckt Ehrfurcht; und so ist jedenfalls die Moral der Pietät eine viel ältere Moral, als die, welche unegoistische Handlungen verlangt“ (MA, Zur Geschichte der moralischen Empfindungen 96; KSA 2, 93).

Nietzsche nimmt an, dass die Unterscheidung der moralischen Qualität tatsächlich das Ergebnis einer Interpretation ist: „Der selbe Trieb entwickelt sich zum peinlichen Gefühl der *Feigheit*, unter dem Eindruck des Tadels, den die Sitte auf diesen Trieb gelegt hat: oder zum angenehmen Gefühl der *Demuth*, falls eine Sitte, wie die christliche, ihn sich an’s Herz gelegt und *gut* geheissen hat. Das heisst: es hängt sich ihm entweder ein gutes oder ein böses Gewissen an! An sich hat er, wie *jeder Trieb*, weder diess noch überhaupt einen moralischen Charakter“ (M 38; KSA 3, 45). Die moralischen Urteile ‚gut‘ und ‚böse‘ hängen mit dem Trieb zusammen. Die Klassifizierung der moralischen Qualität allein hat ursprünglich keinen moralischen Charakter.

Mit dem zuvor referierten Aufweis der Relativitäten der Moral greift Nietzsche den *absoluten* Wert der Moral an. Angesichts der Tatsache, dass eine bestimmte Moralperspektive in der philosophischen Tradition absolut zur Geltung gekommen ist, wagt Nietzsche nun den Versuch, die Moral auf neue Weise zum wissenschaftlichen Gegenstand zu machen, anders formuliert: die Moral auf den *Prüfstand* zu stellen. Nietzsche spricht von einer neuen Förderung:

„Wir haben eine *Kritik* der moralischen Werthe nöthig, *der Werth dieser Werthe ist selbst erst einmal in Frage zu stellen* [...] Man nahm den *Werth* dieser ‚Werthe‘ als gegeben, als thatsächlich, als jenseits aller In-Frage-Stellung; man hat bisher auch nicht im Entferntesten daran gezweifelt und geschwankt, ‚den Guten‘ für höherwerthiger als ‚den Bösen‘ anzusetzen, höherwerthig im Sinne der Förderung, Nützlichkeit, Gedeihlichkeit in Hinsicht auf *den* Menschen überhaupt (die Zukunft des Menschen eingerechnet)“ (GM, Vorrede 6; KSA 5, 253).

Nietzsches Urteil zufolge wird das Gute aufgrund seiner Nützlichkeit und Gedeihlichkeit mehr gefördert als das Böse. Das Gute ist „ein Narcoticum, durch das etwa die Gegenwart *auf Kosten der Zukunft* lebt[e?]“. Nietzsches Einschätzung der Moral zeigt das folgende Zitat: „So dass gerade die Moral daran Schuld wäre, wenn eine an sich mögliche *höchste Mächtigkeit und Pracht* des Typus Mensch niemals erreicht würde? So dass gerade die Moral die Gefahr der Gefahren wäre? ...“ (Ebd.)

Es kommt nun die Absolutheit bzw. der Dogmatismus der moralischen Bewertung in Frage. „Wir sind grundsätzlich geneigt zu behaupten, dass die falschesten Urtheile (zu denen die synthetischen Urtheile a priori gehören) uns die unentbehrlichsten sind, dass ohne ein Geltenlassen der logischen Fiktionen, ohne ein Messen der Wirklichkeit an der rein erfundenen Welt des Unbedingten, Sich-selbst-Gleichen, ohne eine beständige Fälschung der Welt durch die Zahl der Mensch nicht leben könnte, - dass Verzichtleisten auf falsche Urtheile ein Verzichtleisten auf Leben, eine Verneinung des Lebens wäre. [...] das heisst freilich auf eine gefährliche Weise den gewohnten Werthgefühlen Widerstand leisten; und eine Philosophie, die das wagt, stellt sich damit allein schon *jenseits* [Hervorhebung, B.K.] von Gut und Böse“ (JGB, Von den Vorurtheilen der Philosophen 4; KSA 5, 18).

Nietzsche fasst die Wahrheit auch als moralische Forderung einer Sozietät auf, die an ein gewachsenes Bedürfnis nach Wahrhaftigkeit gebunden ist. „Die Wahrheit erscheint als sociales Bedürfnis. [...] Mit der Societät beginnt das Bedürfnis nach Wahrhaftigkeit. Sonst lebt der Mensch in ewigen Verschleierungen“ (KSA 7, 473 (19[175])). „Sociales Bedürfnis“ (Ebd.) entwickelt sich also aus einer wachsenden Vergesellschaftung. Nietzsche bemerkt an dieser Stelle: „Weil [...] der Mensch [...] aus Noth und Langeweile gesellschaftlich und heerdenweise existiren will, braucht er einen Friedensschluss und trachtet darnach dass wenigstens das allergrößte bellum omnium contra omnes aus seiner Welt verschwinde. Dieser Friedensschluss bringt aber etwas mit sich, was wie der erste Schritt zur Erlangung jenes räthselhaften Wahrheitstriebes aussieht“ (WL 1; KSA 1, 877).

Die Gesellschaft erlegt ihren einzelnen Mitgliedern eine Pflicht zur Wahrhaftigkeit auf, wobei die Wahrheit als ihr moralisches Fundament gilt. Gemäß Nietzsches Ausdruck wird die „Wahrhaftigkeit“ auch als ein „Existenzmittel einer Societät“ (KSA 7, 473 (19[177])) angenommen, das durch die Not erzeugt wird: „Die *Überschätzung* der Wahrhaftigkeit“ ist „innerhalb einer Heerde, jeder Gemeinde“ sinnvoll. „Sich nicht betrügen lassen – und *folglich*, als persönliche Moral, selber nicht betrügen!“ (KSA 11, 650f. (40[43])) So liegt laut Nietzsche die Herkunft moralischer Schätzungen in einer Gemeinschaft, nämlich in den Bedürfnissen des Volkes: „Wo wir eine Moral antreffen, da finden wir eine Abschätzung und

Rangordnung der menschlichen Triebe und Handlungen. Die Schätzungen und Rangordnungen sind immer der Ausdruck der Bedürfnisse einer Gemeinde und Heerde: Das, was *ihr* am ersten frommt – und am zweiten und dritten –, das ist auch der oberste Maasstab für den Werth aller Einzelnen“ (FW 116; KSA 3, 152f.). Die Moral ist vom Nutzen abhängig, sie ist für jeden verbindlich und dient der Erhaltung der Gemeinde.

Nietzsches Auffassung zufolge vollbringt die Moral am Menschen eine große erzieherische Leistung. Durch die Moral wird der Mensch ‚menschlich‘. Sie ist die Basis für ein ‚menschenwürdiges‘ Zusammenleben der Menschen und ihrer kulturellen Lebensgestaltung. Diese Einsicht kommt bei Nietzsche folgendermaßen zur Sprache: „Der Mensch ist durch seine Irrthümer erzogen worden“. Die vier Irrtümer, mit Hilfe derer die Zivilisation zustande kommt, werden von Nietzsche beschrieben:

„Er [Der Mensch] sah sich erstens immer nur vollständig, zweitens legte er sich erdichtete Eigenschaften bei, drittens fühlte er sich in einer falschen Rangordnung zu Thier und Natur, viertens erfand er immer neue Gütertafeln und nahm sie eine Zeit lang als ewig und unbedingt, sodass bald dieser, bald jener menschliche Trieb und Zustand an der ersten Stelle stand und in Folge dieser Schätzung veredelt wurde. Rechnet man die Wirkung dieser vier Irrthümer weg, so hat man auch Humanität, Menschlichkeit und ‚Menschenwürde‘ hinweggerechnet“ (FW 115; KSA 3, 474).

Diese Irrtümer dienen einem guten Zweck in der Erziehung der Menschheit, die als die Überlegenheit des Geistes über die Natur, des Menschen über das Tier gekennzeichnet wird.

Nietzsches Hauptpunkt der Moralkritik besteht darin, dass die absolute Moral entkleidet wird. Nietzsche wendet sich gegen den Moralabsolutismus, der bei der Beurteilung der moralischen Werte für immer und für alle Zusammenhänge festgelegt wird. Unter der Perspektive der absoluten Moral beruht die Verbindlichkeit der Moral ausdrücklich auf dem Guten an sich. Die Auffassung, dass die Moral eine Absolutheit besitzt, besagt, dass die Moral uns den zeitlose[n], fraglose[n] Halt gibt und Würde verleiht. „Alter und Heiligkeit der Sitte werden geachtet; die Sitte ist jeder Diskussion entzogen“²⁶³. „Absolute Moral ist verfeinerte, in die Höhe getragene, verflüchtigte Moral. Sie idealisiert, sie verallgemeinert, ja sie entleert sich zum formalen Gesetz“²⁶⁴. In Nietzsches Destruktion der absoluten Moral lässt sich erkennen, dass sich die Moral auf vielfältige Weise als relativ, als bedingt erweist.

Die Moral führt auf den Nutzen zurück, wobei keineswegs das Individuum primär eine große Rolle spielt. Moral wird dagegen in Nietzsches Augen als relativ aufgefasst. Mit dem Konzept

²⁶³ Margot Fleischer: *Der ‚Sinn der Erde‘ und die Entzauberung des Übermenschen. Eine Auseinandersetzung mit Nietzsche*. Darmstadt 1993, S. 25.

²⁶⁴ Ebd., S. 26.

der Relativität von Moral betont Nietzsche ausdrücklich die Abschwächung des Guten an sich, die Abschwächung der Unbedingtheit von Moral. Fleischers Auffassung nach zeigt sich die Relativität der Moral in der Überwindung der gegensätzlichen Werturteile: „Nun ist von Nietzsches Pointe zu sprechen, daß Gutes aus *Bösem* entstehen kann, was bedeutet, daß Gut und Böse keine Wesensgegensätze und keine Wertgegensätze sind. Für diese radikale Zuspitzung spielt eine Rolle, daß die soeben als nichtmoralisch bezeichneten Bedingungen von Moral als egoistisch aufgefaßt werden können und damit im Horizont absoluter Moral des moralischen Unwerts verdächtig sind“²⁶⁵.

Sie spricht weitergehend davon: „Wenn alle Handlungen und Wertungen mehr oder weniger egoistisch sind, dann sind sie *alle entweder* mehr oder weniger schlecht *oder* mehr oder weniger gut (je nachdem, wie der Egoismus bewertet wird). *Jedenfalls* besteht bei ihnen in moralischer Hinsicht kein Wesensgegensatz und deshalb auch kein Wertgegensatz“²⁶⁶.

²⁶⁵ Ebd., S. 35.

²⁶⁶ Ebd., S. 37. Die Moralproblematik und Wahrheitsproblematik gehen für Nietzsche Hand in Hand: „Der Grundglaube der Metaphysiker ist *der Glaube an die Gegensätze der Werthe*. Es ist auch den Vorsichtigsten unter ihnen nicht eingefallen, hier an der Schwelle bereits zu zweifeln [...]. Man darf nämlich zweifeln, erstens, ob es Gegensätze überhaupt giebt, und zweitens, ob jene volkstümlichen Werthschätzungen und Werthgegensätze, auf welche die Metaphysiker ihr Siegel gedrückt haben, nicht vielleicht nur Vordergrundschätzungen sind, nur vorläufige Perspektiven, vielleicht noch dazu aus einem Winkel heraus, vielleicht von Unten hinauf [...]? Bei allem Werthe, der dem Wahren, dem Wahrhaftigen, dem Selbstlosen zukommen mag: es wäre möglich, dass dem Scheine, dem Willen zur Täuschung, dem Eigennutz und der Begierde ein für alles Leben höherer und grundsätzlicherer Werth zugeschrieben werden müsste. Es wäre sogar noch möglich, dass *was* den Werth jener guten und verehrten Dinge ausmacht, er gerade darin bestünde, mit jenen schlimmen, scheinbar entgegengesetzten Dingen auf verfängliche Weise verwandt, verknüpft, verhäkelt, vielleicht gar wesensgleich zu sein. Vielleicht! – Aber wer ist Willens, sich um solche gefährliche Vielleichts zu kümmern! Man muss dazu schon die Ankunft einer neuen Gattung von Philosophen abwarten“ (JGB, Von den Vorurtheilen der Philosophen 2; KSA 5, 16f.).

6. Kapitel: Perspektivismus und Interpretation

6.1 Perspektivische Wahrheit und ihre Bedeutung

Der perspektivistische Charakter des Gedankens Nietzsches ist in der gegenwärtigen Philosophie von großer Bedeutung²⁶⁷, wenn wir den Verfall der Vorstellung eines *reinen* und *universalen* Wissens im Auge behalten. Mit dem Perspektivismus entzieht sich das Bewusstsein dem absoluten Boden seiner Selbstgegebenheit. Erkenntnis und Handeln werden unter dem Aspekt des Perspektivismus als endlich, zeitlich bedingt verstanden. Wir sind nicht mehr in der Lage, „von Wahrheiten im unbedingten Sinne zu reden“ (KSA 11, 614 (38[14])), denn „wir können nicht um unsre Ecke sehn“ und „der menschliche Intellekt“ sieht sich selbst „unter seinen perspektivischen Formen“ und „nur in ihnen“ (FW 374; KSA 3, 626).

Nietzsches These, dass es keine absolute Wahrheit gibt, zeigt sich in seinem Perspektivismus. Nietzsches Auffassung nach entsteht jede Erkenntnis erst in den Relationen, das heißt, unsere Erkenntnis setzt sich zusammen aus den in die Dinge *hineininterpretierten* Werten.²⁶⁸ Perspektivisches Erkennen besagt dann: Alles, was uns bewusst wird, ist schon zurecht gemacht, vereinfacht, schematisiert und ausgelegt. Deswegen stellt Nietzsche die Fragen: „Giebt es denn einen *Sinn* im An-sich?? Ist nicht nothwendig Sinn eben Beziehungs-sinn und Perspektive?“ (KSA 12, 97 (2[77]))

Mit dem Perspektivismus wird deutlich, dass es bei dem Wahrheitsbegriff bei Nietzsche nicht mehr um die Suche nach der ‚Objektivität‘ oder der ‚objektiven Erkenntnis‘ geht.²⁶⁹ Nietzsches Kritik an der Metaphysik verschärft sich in der Fragestellung der apriorischen, Objektivität verbürgenden Vernünftigkeit, deren Rolle darin besteht, die objektive Welt abzubilden und eine objektive Wahrheit zu vermitteln. Nietzsche diagnostiziert die metaphysische Suche nach einer allgemeinen Welt mit folgenden deutlichen Worten: „Zu verlangen, daß diese unsere menschlichen Auslegungen und Werthe allgemeine [...] Werthe sind, gehört zu den erblichen Verrücktheiten des menschlichen Stolzes“ (KSA 12, 238 (6[14])). Die Objektivität beruht - so behauptet Nietzsche - nicht auf den transzendentalen Kategorien, sondern auf dem Instinkt der Selbsterhaltung. Nietzsches Betrachtung zufolge ist

²⁶⁷ Nietzsche ist offenkundig der Zertrümmerer der Tradition, der das Ende der Metaphysik ankündigt. Noch bewertenswerter ist, dass er experimentierend und spielerisch vorgehend einen neuen Weg ausprobiert. Er ist gar kein Systematiker. Nach der Dekonstruktion der Metaphysik setzt er an ihre Stelle kein neues System. In seiner Experimentalphilosophie steht der Perspektivismus im Vordergrund, der gar keinen Anspruch auf Absolutheit erhebt. In diesem Sinne wird er als Vorläufer oder Wegbereiter der Postmoderne genannt.

²⁶⁸ Vgl. KSA 12, 97 (2[77]).

²⁶⁹ Vgl. G. Abel: „Wahrheit als Interpretation“. In: *Krisis der Metaphysik*. Günter Abel u.a. (Hrsg.), Berlin u.a. 1989, S. 331 – 363.

die Objektivität eine mit Interesse verbundene Anschauung, also ein *perspektivisches* Erkennen, das mit seiner Nützlichkeit verbunden wird.²⁷⁰ Die Annahme, dass es eine ‚wahre Welt‘ gibt, ist laut Nietzsche eine „perspektivische Illusion“ (KSA 11, 238 (26[334])), die aus dem metaphysischen Bedürfnis nach der Auslegung der Welt abgeleitet wird. Die Triebe spielen eine entscheidende Rolle bei der Entscheidung über das Für und Wider unseres Wissens und unserer Handlungen. „Unsre Bedürfnisse sind es, *die die Welt auslegen*: unsre Triebe und deren Für und Wider. Jeder Trieb ist eine Art Herrschsucht, jeder hat seine Perspektive, welche er als Norm allen übrigen Trieben aufzwingen möchte“ (KSA 12, 315(7[60])). Die Nützlichkeit bzw. Erhaltung des Erkennens ist der Ausgangspunkt für die Entwicklung der objektiven Erkenntnis.

Nietzsche deckt die Fiktion der Logik auf, in der „ein Denken *erdichtet*, wo ein Gedanke als Ursache eines anderen Gedankens gesetzt wird; alle Affekte, alles Fühlen und Wollen wird hinweg gedacht“ (KSA 11, 505 (34[249])). Er betrachtet die „Gesamt-Betrachtung der Welt“ (KSA 12, 142 (2[155])) vom Standpunkt der Logik als Fiktion, als bloß eine Perspektive von der Welt. Diese Behauptung wird dadurch gestützt, dass unser Leben durch die perspektivische Illusion bedingt ist. Nach dem Konzept der Welt-Betrachtung als perspektivische ist das vernünftige Denken nur ein *Interpretieren* nach einem gewissen Schema²⁷¹, dessen Grundstruktur auf die Gegensätze der Werte, z.B. den Gegensatz von Wahrem und Scheinbarem, von Gutem und Bösen fußt. Entgegen dem Dualismus zwischen Wahrheit und Unwahrheit setzt Nietzsche seinen Gedanken fort, dass ‚Wahrheit‘ im Grunde genommen eine Haltung *verschiedener* ‚Unwahrheiten‘ ist. Die gegensätzlichen Begriffe ‚wahr‘ und ‚unwahr‘, gut und böse haben „in der *Optik* [Hervorhebung, B.K.] keinen Sinn“ (WA; KSA 6, 51). Für Nietzsche ist die metaphysische Welt eine perspektivische Illusion oder eine (schlechte) Interpretation. Dieser Betrachtungsweise gemäß büßt die Metaphysik ihre Legimitationskraft ein.

Nietzsche bringt die Dogmatik der Metaphysik zu Tage, indem er im Rahmen des Perspektivismus grundsätzlich die Metaphysik und Moral in Frage stellt. Die Verabsolutierung einer Interpretation ist zufolge Nietzsche „der größte Irrthum“ (KSA 13, 337 (14[153])) auf Erden. In Bezug auf die Moral kommt auch Nietzsches Dogmatismuskritik zur Sprache: „Das asketische Ideal hat ein *Ziel*, [...] es lässt keine andere Auslegung, keine andres Ziel gelten, es verwirft, verneint, bejaht, bestätigt allein im Sinne *seiner* Interpretation“ (GM, Was bedeuten asketische Ideale? 23; KSA 5, 395f.). Wie hier bestätigt wird, sieht Nietzsche das asketische Ideal als eine Interpretation bestimmter Erscheinungen. Es ist nichts

²⁷⁰ Vgl. GM, Was bedeuten asketische Ideale? 12; KSA 5, 364f..

²⁷¹ Vgl. KSA 12, 193 (5[22])

anders als der Wille zur Macht, in dessen Prozess das Überlegen-sein-Wollen zum Ausdruck kommt. Nietzsches Ansicht nach ist die Moral nur Interpretation: „Gut und böse sind nur Interpretation, und durchaus kein Thatbestand, kein An sich“ (KSA 12, 131(2[131])).

Das wesentliche Moment des Perspektivismus ist der Verzicht auf den Dogmatismus bzw. den dogmatischen Dualismus von Wahrheit und Unwahrheit, Gut und Böse. „*Skepsis* ist der Grundzug des von Nietzsche geforderten Philosophen, und *Kritik* ist sein wichtigstes Instrument“²⁷². Es gibt im Perspektivismus keinen absoluten Standpunkt. Es gibt keine Theorie, die eine *letzte* Beschreibung der Welt oder eine Beschreibung der Welt an sich für gültig erklärt. Nietzsches berühmte Aussage ‚Gott ist tot‘ deutet an, dass eine einzige, allumfassende Interpretation der Welt ihren Geltungsanspruch verliert. Mit dem Perspektivismus wird der Versuch unternommen, den Absolutismus zu überschreiten. „Das ist die post-metaphysische Pointe des zu Ende gedachten Interpretationsgedankens. Interpretations-Logik *kann* keine Metaphysik mehr sein“²⁷³. Die Überwindung des Absolutismus geschieht in einem geöffneten, unendlichen Interpretationsprozess. In Kontrast zu der metaphysischen Interpretation wird der charakteristische Zug des Perspektivismus dargestellt: Die Realität ist ein vielfältiges Geschehen. Viele Perspektiven entwickeln sich in diesem Geschehen *unendlich* und unabhängig voneinander. Sie sind immer in Bewegung, um sich eine neue, bessere Betrachtungsmöglichkeit zu eröffnen.

Der Formulierung, dass „das *Perspektivische*, die Grundbedingung alles Lebens“ (JGB, Vorrede; KSA 5, 12) ist, lässt sich entnehmen, welchen Inbegriff ‚Wahrheit‘ im Sinne Nietzsches hat. Im Rahmen des Perspektivismus sind unsere Tätigkeiten und Lebensweisen ‚Interpretationen‘, die besagen, dass es viele unterschiedliche Arten von Menschen gibt, die nach unterschiedlichen Weltanschauungen und Werten leben. Interpretationen sind in dieser Sichtweise immer partiell und die Welt als Ganzes ist bloß eine Fiktion, weil eigene Werte und Interessen bei der Entscheidung für eine bestimmte Lebensart im Zentrum stehen. Die Wahrheit gilt in diesem Sinne nicht mehr als ‚absolut‘ oder ‚dogmatisch‘. Mit anderen Worten: „Die Erkenntniß eines Dings, einer Thatsache“ wird nicht „als endgültige Erkenntniß, als ‚Wahrheit‘“ (KSA 11, 614 (38[14])) begriffen, weil die Wahrheit laut Nietzsche einen perspektivischen Charakter besitzt. Es gibt viele Interpretationen und viele Wahrheiten, so dass der Ausgangspunkt der Welterkenntnis die jeweilige Perspektive des Individuums ist. Nietzsche fordert dementsprechend, dass „man sich gerade die

²⁷² V. Gerhardt: *Pathos und Distanz. Studien zur Philosophie Friedrich Nietzsches*. Stuttgart 1998, S. 173.

²⁷³ G. Abel: „Nominalismus und Interpretation. Die Überwindung der Metaphysik im Denken Nietzsches“. In: *Nietzsche und die philosophische Tradition*. Bd. 2, Josef Simon (Hrsg.), Würzburg 1985, S. 35-89. Hier S. 61.

Verschiedenheit der Perspektiven und der Affektinterpretationen für die Erkenntnis nutzbar zu machen weiss“ (GM, Was bedeuten asketische Ideale? 12; KSA 5, 364f.).

Aus der Tatsache, dass „wir [...] gar kein Organ für das *Erkennen*, für die ‚Wahrheit‘ [haben]“ (FW 354; KSA 3, 593), entspringt die Überzeugung des Perspektivismus: „Es giebt *nur* ein perspektivisches Sehen, *nur* ein perspektivisches ‚Erkennen‘; und *je mehr* Affekte wir über eine Sache zu Worte kommen lassen, *je mehr* Augen, verschiedene Augen wir uns für dieselbe Sache einzusetzen wissen, um so vollständiger wird unser ‚Begriff‘ dieser Sache, unsre ‚Objektivität‘ sein“ (GM, Was bedeuten asketische Ideale? 12; KSA 5, 365).

Nietzsches These, „daß es keine Wahrheit giebt; daß es keine absolute Beschaffenheit der Dinge, kein ‚Ding an sich‘ giebt“ (KSA 12, 351 (9[35])), zeigt die Perspektivdeutungen des Erkennens auf. Wir nehmen die Wirklichkeit nicht so wahr, wie sie ‚an sich‘ ist, sondern stets nur so, wie sie uns ‚erscheint‘.²⁷⁴ „Dieser ganzen uns allein zugehörigen, von uns erst geschaffenen Welt entspricht keine vermeinte ‚eigentliche Wirklichkeit‘, kein ‚An sich der Dinge‘: sondern sie selbst ist unsre einzige Wirklichkeit“ (KSA 11, 609 (38[10])). Für Nietzsche ist es eindeutig, dass „jedes von uns verschiedene Wesen andere Qualitäten empfindet“ (KSA 12, 238 (6[14])) und damit in seiner Welt lebt: „[...] die Welt, abgesehen von unserer Bedingung, in ihr zu leben, die Welt, die wir nicht auf unser Sein, unsere Logik, und psychologischen Vorurtheile reduziert haben [...] existirt *nicht* als Welt ‚an sich‘ sie ist essentiell Relations-Welt: sie hat, unter Umständen, von jedem Punkt aus ihr *verschiedenes Gesicht*“ (KSA 13, 271 (14[93])).

Perspektivische Wahrheit ist für uns sinnvoll.²⁷⁵ Der perspektivischen Wahrheit liegt die Frage zugrunde, was für den je Einzelnen ist: „Das ‚was ist das?‘ ist eine *Sinn-Setzung* von etwas Anderem aus gesehen. Die ‚Essenz‘, die ‚Wesenheit‘ ist etwas Perspektivisches und setzt eine Vielheit schon voraus. Zu Grunde liegt immer ‚was ist das für *mich*?‘ (für uns, für alles, was lebt usw.)“ (KSA 12, 140 (2[149])). Kurzum: Der Sinn bildet sich im Perspektivischen. In dem Konzept der perspektivischen Wahrheit wird also die Erfahrung des Individuums als *persönliche* angenommen: Jeder muss „über jedes Ding [...] eine eigene Meinung haben“, „weil er selber ein eigenes, nur einmaliges Ding ist“ (MA I, Anzeichen höherer und niederer Cultur 286; KSA 2, 233). Die Konturen der perspektivischen Wahrheit

²⁷⁴ In diesem Sinne kommt Nietzsches Behauptung dem sehr nahe, was Kant als ‚transzendente Bedingungen‘ zu erfassen versucht. Dennoch besteht ein Unterschied zwischen den Kantischen Kategorien und Nietzsches Perspektivität. Nietzsches Betonung, dass aller ‚Sinn, und alle ‚Bedeutung‘ immer nur in Perspektiven entstehen und damit das Bewusstsein selbst eine „perspektivische Sphäre“ (KSA12, 40 (1[124])) ist, zielt nicht auf eine transzendente, allgemeingültige Erkenntnistheorie ab. Vielmehr behauptet er, dass es keine endgültigen Standpunkte a priori gibt, die für einzig und umfassend gehalten werden können, sondern ein jeweiliger Standpunkt von einem bestimmten Standort ausgeht.

²⁷⁵ Vgl. KSA 12, 197 (5[36]). Nach Nietzsche gibt es keinen Sinn an sich. Jeglicher Sinn ist ein perspektivischer Sinn, der je nach Situation eine Bedeutung haben kann.

zeichnen sich auf dem schaffenden Erkenntnis ab, weil wir die Wirklichkeit als die uns erscheinende Welt begreifen. Dies besagt, dass sich Nietzsches perspektivische Wahrheit nicht an Objektivität oder objektiver Erkenntnis orientiert. Perspektivismus als das *Sinnschaffen* besagt, dass die Welt kein Tatbestand ist, sondern vom Subjekt geschaffen wird. Unsere Erfahrung und Erkenntnis sind vom Perspektivischen abhängig.

Für Nietzsche wird Wahrheit nicht als Gegebenes, Festgelegtes, sondern als permanentes Werden bezeichnet. Das Werden ist das Wesen der Wahrheit. Es ist als Lebendiges von der Wahrheit im Sinne von beständig Bleibendem verschieden. „Thatsächlich ist die vorhandene Welt, die uns etwas angeht, von uns *geschaffen* – von uns d.h. von allen organischen Wesen – sie ist ein Erzeugniß des organischen Prozesses, welcher dabei als *produktiv-gestaltend*, werthschaffend erscheint“ (KSA 11, 203(26[203])). Erkennen ist in dieser Hinsicht ein aktives Sinnschaffen zum weiterführenden *Sinnüberwinden* und *Sicherhöhen* des Menschen.

Nietzsche nimmt an, dass die perspektivische Wahrheit in der Gegenbehauptung des metaphysischen Wahrheitsbegriffs im Rahmen der Willen-zur-Macht-Vollzüge bestimmt wird: „Wahrheit ist [...] nicht etwas, was da wäre und was aufzufinden, zu entdecken wäre, - sondern etwas, *das zu schaffen ist* und das den Namen für einen *Prozeß* abgibt, mehr noch für einen Willen der Überwältigung, der an sich kein Ende hat: Wahrheit hineinlegen, als ein *processus in infinitum*, ein *aktives Bestimmen*, nicht ein Bewußtwerden von etwas, <das> ‚an sich‘ fest und bestimmt wäre“ (KSA 12, 385 (9[91])). Die Bestimmung der Wahrheit findet somit in einem unendlichen Prozess statt, in dem nicht von dem ‚Ding an sich‘ die Rede ist. Dieser Prozess heißt ‚Wille zur Macht‘. Alles wird laut Nietzsche als Geschehensvollzug eines Willens zur Macht²⁷⁶ erklärt: „Alles Geschehen, alle Bewegung, alles Werden“ ist „ein Feststellen von Grad- und Kraftverhältnissen, [...] ein Kampf ...“ (KSA 12, 385 (9[91])).

Nach Nietzsche wird die Metaphysik als beschränkt angesehen, weil die Philosophie der Dogmatiker die Welt nicht gemäß dem Geschehen und Werden auffasst. Im Gegenteil zu dem metaphysischen Wahrheitsbegriff wird das Perspektivische Nietzsche zufolge als „unser neues ‚*Unendliches*““ bezeichnet, weil es auf keine genauere Bestimmung abzielt. Der charakteristische Zug des Perspektivischen ist dementsprechend die *Offenheit* für andere Perspektiven, die sich wohl in der aufgeschlossenen Auseinandersetzung mit den anderen Perspektiven erfahren lässt. Unter dem Aspekt des Perspektivischen werden *mehrere* [Hervorhebungen, B.K.] Sichtweisen erlaubt, weil unsere Erkenntnis „keinen Sinn hinter sich“ hat, „sondern unzählige Sinne ‚*Perspektivismus*““ (KSA 12, 315(7[60])) enthalten.

²⁷⁶ Der Wille zur Macht ist für Nietzsche keine abstrakte Wesenheit oder keine beständige letzte Einheit. Er ist selbst ein Geschehen und „eine Art von Triebleben“. Er ist „eine primitivere Form der Welt der Affekte“ (JGB, der freie Geist 36; KSA 5, 54f.). Auch vgl. KSA 11, 563 (36[31]).

Heteronome Perspektiven befinden sich sowohl auf intersubjektiver Ebene, als auch im Subjekt selbst. Dies offenbart Nietzsche als perspektivische Vielfalt und Vielheit. Gerade im Hinblick darauf, dass wir keinen festen, unabänderlichen Maßstab für die Werte in uns selbst haben, haben unsere Werteinschätzungen und Beurteilungen von Personen und Dingen schwankenden Charakter, der wesentlich als perspektivische Vielheit konzipiert wird: „Endlich ist das Maass, womit wir messen, unser Wesen, keine unabänderliche Grösse, wir haben Stimmungen und Schwankungen, und doch müssten wir uns selbst als ein festes Maass kennen, um das Verhältniss irgend einer Sache zu uns gerecht abzuschätzen“ (MA I, Von den ersten und letzten Dingen 32; KSA 2, 51f.). Das Individuum selbst ist ein Maßstab, nach dem die Werte der Dinge abgeschätzt werden. Aber es ist kein Festes, sondern Werdendes: „Zuletzt begreifen wir: ein Ding ist eine Summe von Erregungen in uns: *weil wir aber nichts Festes sind, ist ein Ding auch keine feste Summe*“ (KSA 9, 438(10[F101])).

Ob perspektivische Wahrheit auf eine neue dogmatische Wahrheit abzielt, steht durchaus außer Frage. Es ist also im Konzept der ‚perspektivischen Wahrheit‘ zu erwarten, dass überhaupt keine neue absolute Wahrheit entsteht. Sonst würde sie „hinter sich selbst und in metaphysisches Denken zurückfallen“²⁷⁷. Mit dem Perspektivismus wird dementsprechend das Ende der traditionellen Wahrheitsauffassung verkündet. Wer Nietzsches Behauptung des Perspektivismus verfolgt, könnte zu dem Verdacht gelangen, dass Perspektivismus dasselbe sei wie Relativismus. Der Perspektivismus Nietzsches unterscheidet sich aber von dem willkürlich legitimitierten Relativismus.²⁷⁸ Nietzsche polemisiert gleichermaßen gegen Absolutismus und Relativismus, wie es in dem folgenden Zitat deutlich wird:

„Gewöhnlicher Fehler [der Moralthistoriker] [...] ist, daß sie irgend einen consensus der Völker, mindestens der zahmen Völker über gewisse Sätze der Moral behaupten und daraus deren unbedingte Verbindlichkeit, auch für dich und mich, schliessen; oder dass sie umgekehrt, nachdem ihnen die Wahrheit aufgegangen ist, dass bei verschiedenen Völkern die moralischen Schätzungen *nothwendig* verschieden sind, einen Schluss auf Unverbindlichkeit *aller* Moral machen: was Beides gleich grosse Kindereien sind“ (FW 345; KSA 3, 578f.).

Nietzsches Kritik am Relativismus²⁷⁹ kommt an anderer Stelle zur Sprache: „Kaum spricht man von den ‚nicht absoluten Wahrheiten‘, so begehren alle Schwärmer wieder Eintritt oder

²⁷⁷ G. Abel. *Nietzsche*. A.a.O., S. 155.

²⁷⁸ Nietzsche sieht die Möglichkeit der ‚Objektivität‘ des Erkennens im Rahmen des Perspektivismus. Die ‚Objektivität‘ ist wohl durch die Perspektiven möglich, in denen möglichst viele, sogar einander widerstrebende Perspektiven eingesetzt werden: „*Je mehr* Affekte wir über eine Sache zu Worte kommen lassen, *je mehr* Augen, verschiedene Augen wir uns für dieselbe Sache einzusetzen wissen, um so vollständiger wird unser ‚Begriff‘ dieser Sache, unsere ‚Objektivität‘ sein“ (GM, Was bedeuten asketische Ideale? 12; KSA 5, 365).

²⁷⁹ „Nietzsche is a perspectivist. There is for him a reality to be known, and what we can and do know is the summation of various perspectives upon it. There is, of course, the deeper question of how we can be certain that

vielmehr: die gutmüthigen Seelen stellen sich an's Thor und glauben Allen aufmachen zu dürfen: als ob der Irrthum jetzt nicht mehr Irrthum sei! Was *widerlegt* ist, ist *ausgeschlossen!*“ (KSA 9, 277 (6[310]))

Nietzsche bringt sein ablehnendes Urteil in Bezug auf die Erkenntnis des Subjekts im traditionellen Sinne deutlich zum Ausdruck. „Reines, willenloses, schmerzloses, zeitloses Subjekt der Erkenntnis“ ist die „gefährliche(n) alte(n) Begriffs-Fabelei“. Dieses Subjekt soll mit einem „Auge“ ausgestattet sein, „das gar nicht gedacht werden kann“ und „durchaus keine Richtung haben soll, bei dem die aktiven und interpretierenden Kräfte unterbunden sein sollen, fehlen sollen, durch die doch Sehen erst ein Etwas-Sehen wird, hier wird also immer ein Widersinn und Unbegriff von Auge verlangt“ (GM, Was bedeuten asketische Ideale? 12; KSA 5, 365).

„Es giebt kein ‚anderes‘, kein ‚wahres‘, kein wesentliches Sein.“ Das ‚wahre Sein‘ und das ‚Subjekt-Sein‘ werden in der Kraftbewegung der Perspektivensetzung festgestellt, die sich im Verhältnis der Reaktion auf andere Perspektiven zeigt: „Die *spezifische Art zu reagiren* ist die einzige Art des Reagirens: wir wissen nicht wie viele und was für Arten es Alles giebt“ (KSA 13, 371 (14[184])). Diese infinite Offenheit für die möglichen Aktionen und Reaktionen wird in der Eigenart unserer Unfestgestelltheit und unserer Produktivität als Interpretieren charakteristisch dargestellt. Die Eingeschränktheit unserer Perspektive, die Endlichkeit unseres Blicks widerspricht nicht der uneingeschränkten Offenheit. Denn gerade angesichts der eingeschränkten Perspektiven wird es möglich, noch ausstehende Einstellungen und noch mögliche Sichtweisen in Betracht zu ziehen.

6.2 Interpretieren als sinnschaffender Prozess

Nietzsche zufolge gibt es kein letztes Faktum, das unabhängig von einem subjektiven Standpunkt gesehen werden kann. Es gibt nur die ‚verschiedenen‘ Un-Wahrheiten unserer Interpretationen. Die Bezeichnung des Faktums ist für Nietzsche nichts anders als ein Ausdruck einer konkreten Perspektive, von der aus etwas für uns als Faktum gelten kann. Nietzsche ist der Auffassung, dass der Wert der Wahrheit nicht in ihrer vermeintlichen Objektivität liegt, sondern in ihrer Interpretativität. Gegen die positivistische Auffassung, dass es nur Tatsachen gibt, formuliert Nietzsche: „Nein, gerade Thatsachen giebt es nicht, nur

the various perspectives pertain to the same reality. But it can at the least be said that Nietzsche is *not* a subjectivist, and there is *no* more room for relativism in his epistemology than there is in his moral theory”. J. Fennell: „Nietzsche contra ‚self-reformulation““. In: *Studies in Philosophy and Education* 24 (2005), S. 85-111. Hier 99f.

Interpretationen“: „Wir können kein Factum ‚an sich‘ feststellen: vielleicht ist es ein Unsinn, so etwas zu wollen“ (KSA 12, 315 (7[60])).

Das Wesen des Seienden im Rahmen des Interpretierens wird in den *Relationen* festgelegt. Ohne die Relationen und Perspektiven bleibt uns kein Seiendes übrig: „Die Eigenschaften eines Dings sind Wirkungen auf andere ‚Dinge‘: denkt man andere ‚Dinge‘ weg, so hat ein Ding keine Eigenschaften, d.h. es *gibt kein Ding ohne andere Dinge*, d.h. es gibt kein ‚Ding an sich‘“ (KSA 12, 104 (2[85])).²⁸⁰ Die Eigenschaften der Dinge sind nicht permanent und sie bilden sich nur in den Relationen zu anderen Dingen heraus. Erkennen bedeutet in diesem Sinne, dass wir keine ‚Wahrheit an sich‘ erkennen, sondern dass wir das Seiende mittels unserer Situation und Bedingtheit, im *Kontext* unseres Verstehens, Wertens und Entwerfens erkennen. Dabei stehen das neue Gestalten und die Bedeutungen seines Seins im Zentrum.

Das Interpretieren ist Nietzsche zufolge gleichzusetzen mit dem Setzen von Normen im Sinne eines Schaffens von ‚Werttafeln‘. Folglich wird die fassbare Wahrheit als jemandes Werk verstanden, das sich erst im aktiven Prozess der Erfassung entwickelt. Nietzsche hebt den Schaffensprozess der Interpretation hervor: „nicht mehr die demüthige Wendung ‚es ist alles *nur* subjektiv“, sondern ‚es ist auch *unser* Werk!’ seien wir stolz darauf!“ (KSA 11, 225 (26[184])) Der Wille zur Wahrheit, der auf die Wahrheit als Gegebenes abzielt, hat, so nimmt Nietzsche an, in sich einen widersinnigen Zug, denn das Wesen der Wahrheit ist Werdendes, Schaffendes, Wandelbares. Das Interpretieren ist ein engagiertes Schaffen vom neuen Sinngestalten. Die interpretative Wahrheit ist flexibel und fähig, in jeder Situation zu reagieren, während für die absolute Wahrheit Unbedingtheit und Gleichgültigkeit charakteristisch sind. Die Bedingtheit und der schöpferische Charakter der Erkenntnis bedeuten, dass die Welt nicht erkennbar, sondern deutbar ist.²⁸¹

Nietzsche polemisiert grundsätzlich gegen das Bestehen irgendwelcher Tatsachen. Er bestreitet den Glauben an die objektive Ordnung der Dinge. Er glaubt an kein allgemeinverbindliches Wertsystem. „Nietzsche entzieht sich dem Systemdenken also nicht, weil er der Unmittelbarkeit eines Gefühls den Vorzug gibt, sondern weil er im Systemanspruch eine Inkonsequenz entdeckt. Der Systematiker vergißt den Ausgangspunkt seines eigenen Denkens und verleugnet damit sich selbst. Die Unredlichkeit liegt in der Ablenkung von den individuellen, sinnlich-leibhaften Ursprüngen einer jeden Einsicht, die als

²⁸⁰ „Das ‚Ding an sich‘ widersinnig. Wenn ich alle Relationen, alle ‚Eigenschaften‘ alle ‚Thätigkeiten‘ eines Dinges wegdenke, so bleibt *nicht* das Ding übrig: weil Dingheit erst von uns *hinzufingirt* ist, aus logischen Bedürfnissen, also zum Zweck der Bezeichnung, der Verständigung, nicht --- (zur Bindung jener Vielheit von Rela<ionen> Eigenschaften Thätigkeiten)“ (KSA 12, 580 (10[202])).

²⁸¹ Vgl. KSA 12, 315 (7[60]).

Erkenntnis gelten soll²⁸². Im Konzept des Interpretierens werden keine Typen und keine Lebensarten bestimmt.²⁸³ Perspektivismus interessiert sich keineswegs für die Vermittlung und Aufhebung eines vermeintlich höheren Standpunktes. Nietzsches Behauptung zufolge sollen wir „das Perspektivische in jeder Werthschätzung begreifen lernen“, weil „Alles zum Perspektivischen gehört“ (MA, Vorrede; KSA 2, 20).

Die Figur des Interpretationsbegriffs Nietzsches zeigt sich im Gestus einer *aktiven Interpretation*. Das aktive Interpretieren wird in der gegenseitigen Durchdringung verschiedener Interpretationsweisen deutlich, also in der bewussten *Auswechslung von Perspektiven*. In *Ecce Homo* kommt dieser multiple Interpretationsbegriff zum Ausdruck: „Von der Kranken-Optik aus nach *gesünderen* Begriffen und Werthen, und wiederum umgekehrt aus der Fülle und Selbstgewissheit des *reichen* Lebens hinuntersehn in die heimliche Arbeit des Décadence-Instinkts – das war meine längste Übung, meine eigentliche Erfahrung, wenn irgend worin wurde ich darin Meister. Ich habe es jetzt in der Hand, ich habe die Hand dafür, *Perspektiven umzustellen*“ (EH, Warum ich so weise bin 1; KSA 6, 266).

Aus Nietzsches Sicht ist die Annahme, „dass es überhaupt richtige, d.h. eine richtige Auslegung gibt“, psychologisch und erfahrungsgemäß falsch. Ausgehend von dieser Beurteilung gelangt er zu der Schlussfolgerung, dass es keine alleinseligmachende Interpretation gibt. Aufgrund der Grundzüge des Interpretierens als „Ausdichten, Umfälschen“ (GM, was bedeuten asketische Ideale? 24; KSA 5, 400) wird die ständige „Umkehrung der Perspektive“ (JGB, Der freie Geist 32; KSA 5, 50) als durchaus notwendig betrachtet. Die Auswechslung der Horizonte durch immer neue Perspektiven deutet an, dass es „keine ewigen Horizonte und Perspectives giebt“ (FW 143; KSA 3, 491). Sie macht unter dem Aspekt der aktiven Interpretation die Vieldeutigkeit des Sinns aus. Aktives Interpretieren ist nach Nietzsche das nochmalige Interpretieren der Interpretation.

Im perspektivischen Interpretieren ergeben sich unzählige Standpunkte, von denen aus die Welt aus einer Perspektive gesehen werden kann. Die Unendlichkeit der Interpretation ermöglicht, die Welt aus einem völlig neuen Blickwinkel zu erkennen: „Die Welt ist uns [...] noch einmal ‚unendlich‘ geworden: insofern wir die Möglichkeit nicht abweisen können, dass sie *unendliche Interpretationen in sich schliesst*“ (Ebd., 627). Schulz formuliert in diesem Zusammenhang: „Nietzsche denkt, [...] die Welt als ein *rätselhaftes* [Hervorhebung, B.K.] Fragment, das einer ‚Unendlichkeit der Interpretation‘ unterliegt; die Wahrheit ist mit dem

²⁸² V. Gerhardt: *Friedrich Nietzsche*. A.a.O., S. 17.

²⁸³ Hier geht es um die Erweiterung des Interpretationsbegriffs. Nietzsche hält die Interpretation für umfassend. Sie bezieht sich im engeren Sinn auf die Sichtweise der Dinge – nämlich die bestimmte Auslegung des Erkenntnisgegenstandes. Der Sinn der Interpretation kann in Hinblick auf die Person und das Leben ausgedehnt werden.

Irrtum verbunden, und das heißt, es gibt keine Verbindlichkeit. Wenn die Welt aber einen Text in Bruchstücken, Rätseln und Differenzen darstellt, so ist sie ein Spiel von Kraft²⁸⁴. In der Aussage, dass die Welt ‚unendlich‘ ist, äußert sich Nietzsches Hauptgedanken der Schöpfungsmöglichkeit der Welt als Werdendes ausdrücklich.

Der Ausdruck der unendlichen Interpretation gibt zu erkennen, dass von der Möglichkeit einer dogmatischen Verabsolutierung irgendeiner Interpretation keine Rede ist. Unter dem Aspekt der endlosen Interpretation wird keinerlei starrer und versteinertes Fixierung Raum gegeben. Einer neuen, andersartigen Interpretation bedarf es, da im Bereich des Denkens und Handelns nichts endgültig und für immer entschieden ist. In jener Interpretation ist keine entscheidende Lösung vorhanden. Aus diesem Grund können Denken und Handeln in keiner Interpretation als dauerhaft angesehen werden. Es geht bei der Interpretation nicht um die weitere und tiefere offenbare Wahrheit über die Welt, sondern darum, was dem Leben dient (für das Leben nützlich ist). Es ist keine Perspektive vorhanden, wenn sie auch noch so umfassend ist, die einer neuen, andersartigen, erfolgreichen Interpretation nicht mehr bedürfte. Gerade aus dem Grund, dass es keinen objektiven Tatbestand gibt, nach dessen Maßstab die Überprüfung der Richtigkeit jeder Interpretation möglich ist, ist es nötig, immer von Neuem einen Sinnhorizont zu eröffnen oder anders formuliert, verschiedene Möglichkeiten der Weltorientierung spontan herauszufinden und auf die Probe zu stellen.²⁸⁵ Analog der Position Nietzsches, in der die traditionelle Erkenntnis aus der Perspektive des Werdens als lebensbedingter Grundirrtum kritisiert wird, thematisiert Meyer-Drawe das abstrakte Erkenntnisdilemma der konkreten Erfahrung des Subjekts:

„Nimmt man die Dinge in ihrem angestammten Sinne als identifizierbare Kerne, aber ohne jegliche Eigenkraft, so gelangt man von da aus nur dann zum Objekt-Ding, zum Ansich oder zum mit sich selbst identischen Ding, wenn man der Erfahrung ein abstraktes Dilemma aufdrängt, von dem sie selbst gar nichts weiß.“ In der konkreten Erfahrung zeigt sich dieses Dilemma deshalb nicht, weil unsere Intentionen an die Objekte heranreichen, was durch den Widerstand der Dinge bezeugt wird. Das Problem ist nicht das Wissen über Dinge im einzelnen, das Problem ist das *absolute* Bewußtsein von ihnen²⁸⁶.

Die Zielsetzung von Nietzsches Erkenntniskritik besteht in der Umdeutung des Irrtums der Metaphysik, die durch die Konzeption vom Erkennen nach dem Modell der Kunst erzielt wird. Nietzsche begreift die Wahrheit als einen lebensbedingenden Schaffensprozess des

²⁸⁴ W. Schulz: *Subjektivität im nachmetaphysischen Zeitalter. Aufsätze*. A.a.O., S. 206.

²⁸⁵ Vgl. Dazu wird der Perspektivismus vorausgesetzt: „Derselbe Text erlaubt unzählige Auslegungen: es gibt keine ‚richtige‘ Auslegung“ (KSA 12, 39 (1[120])).

²⁸⁶ K. Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. A.a.O., S. 94.

Interpretierens, in dem der Begriff der Wahrheit erst generiert und deren positive Umdeutung in den Vordergrund gestellt wird. Für Nietzsche ist die Konzeption der Kunst durch die positive Umdeutung des Irrtums und des Scheins ein Ausweg aus der skeptizistischen Krise.

7. Kapitel: Fazit des Subjektbegriffs

7.1 Ich als ‚Fiktion‘: die Destruktion des metaphysischen Subjektbegriffs

Nach Nietzsche ist der entscheidende Irrtum der Philosophie, zu denken, dass es einen inneren Mittelpunkt wie Gott oder Ich gäbe, der unsere Handlungen und Urteile bewusst lenkt und der die Kraft hat, gewissen Zwecken entsprechend eine neue Wirklichkeit spontan zu erzeugen. Nietzsche richtet sein Augenmerk besonders auf das Ich, weil das Ich der Ausgangspunkt der Moderne ist. Überhaupt steht die gesamte Moderne im Schatten des Subjektbegriffs, gegen den Nietzsche hart ankämpft. Das neuzeitliche Ich, das an die Stelle Gottes zur Zeit des ausgehenden Mittelalters getreten ist, ist für Nietzsche zum ‚Glaubensartikel‘ der Moderne geworden. Er stellt das Ich nun in Frage.

Der neuzeitliche Subjektbegriff wird bei Nietzsche als Fiktion, Illusion entlarvt.²⁸⁷ Das Ich als geistige Substanz, als Ursache bzw. als Täter gibt es für Nietzsche nicht. Es geht vielmehr um den Glauben an das Ich. Das Ich, bzw. Subjekt, ist für Nietzsche weder eine substantielle res im Cartesianischen Sinne, noch ein spontan verstandenes Vermögen im Kantischen Sinne. „Wenn *Worte* einmal da sind, so glauben die Menschen, es müsse ihnen etwas entsprechen, z.B. Seele Gott Wille, Schicksal usw.“ (KSA 8, 464 (23[163])). Aus dieser Perspektive heraus analysiert Nietzsche den Begriff ‚Ich‘: „Wir stellen ein Wort hin, wo unsere Unwissenheit anhebt, - wo wir nicht mehr weiter sehn können z.B. das Wort ‚ich‘ [...]: das sind vielleicht Horizontlinien unsrer Erkenntniß, aber keine ‚Wahrheiten‘“ (KSA 12, 185 (5[3])).

In der Vorrede zu *Jenseits von Gut und Böse* bezeichnet Nietzsche ‚Ich‘ als „Volks-Aberglaube“ (JGB, Vorrede; KSA 5, 11). Der Glaube an das ‚Ich‘ beruht für Nietzsche auf ‚Sprachillusionismus und Sprachzwang‘.²⁸⁸ Was dem Ich zugeschrieben wird, verdankt sich dem Glauben an das Subjekt, dessen ontologischer Aspekt in einer langjährigen grammatischen Gewohnheit in die Vergessenheit geraten ist. Nietzsche behauptet, dass uns die Grammatik zwingt, in der Form des Urteils zu denken, d.h. das Subjekt mit dem Prädikat zu verknüpfen. In jedem Denkakt ist schon die Existenz des Subjekts vorausgesetzt. Nietzsche schreibt: „In jedem Urtheile steckt der ganze volle tiefe Glauben an Subjekt und Prädikat oder an Ursache und Wirkung; und dieser letzte Glaube (nämlich als die Behauptung daß jede Wirkung Thätigkeit sei und daß jede Thätigkeit einen Thäter voraussetze) ist sogar ein

²⁸⁷ Dazu siehe das erste Kapitel 1.1.3 Nietzsches Kritik an Descartes’ Subjektbegriff und 2.2.3 Nietzsches Kritik an dem Subjektbegriff bei Kant.

²⁸⁸ „Ich fürchte, wir werden Gott nicht los, weil wir noch an die Grammatik glauben...“ (GD, Die ‚Vernunft‘ in der Philosophie 5; KSA6, 78).

Einzelfall des ersteren, so daß der Glaube als *Grundglaube* [Hervorhebung, B.K.] übrig bleibt: es giebt Subjekte“ (KSA 12, 102 (2[83])).

Nach Nietzsche ist „der Glaube an ‚das Subjekt‘“ „unsere älteste Gewohnheit“. Wir sind unfähig, „ein Geschehen anders *interpretieren* zu können denn als ein Geschehen aus *Absichten*. Es ist der *Glaube* an das Lebendige und Denkende als das einzig *Wirkende*“ (Ebd.). Das Subjekt wird als etwas verstanden, das denkt, irgend etwas tut und bewirkt. Die Kausalitätsvorstellung stimmt mit der metaphysischen Ich-Vorstellung überein: Ich bin es, der etwas tut, etwas leidet, etwas hat, eine Eigenschaft hat. „Der Mensch glaubt sich als Ursache, als Thäter – alles, was geschieht, verhält sich prädikativ zu irgend welchem Subjekte“ (KSA 12, 101 (2[83])). Nietzsche führt seine Erkenntnis, dass die Ich-Vorstellung im Hintergrund des Kausalitätsprinzips bleibt, weiter aus: „Der Glaube an den *Thäter* steckt dahinter: *wie als ob, wenn alles Thun vom ‚Thäter‘ abgerechnet würde, er selbst noch übrig bliebe*. Hier souffliert immer die ‚Ich-Vorstellung‘: alles Geschehen ist als *Thun* ausgelegt worden: mit der Mythologie, in dem ‚Ich‘ entsprechendes Wesen ---“ (KSA 12, 250 (7[1])). Das Subjekt wird in der metaphysischen Ich-Vorstellung als etwas gedacht, was Geschehen macht, aber selbst als ein Seiendes, als eine Substanz gilt. Aber das ist eine „perspektivische *Illusion*“ (KSA 12, 106 (2[91])), die von uns aus interpretiert wird. In dem neuzeitlichen Subjekt wird nämlich alles Geschehen nach dem Vorbild des menschlichen Handelns aufgefasst, jedes Ereignis wird durch irgendeine Absicht erklärt und jede Erscheinung wird als Folge irgendeiner Ursache betrachtet, die als selbständig Seiendes existiert. Daher Nietzsches Frage: „Sollte dieser Glaube an den Subjekt- und Prädikat-Begriff nicht eine große D \langle ummheit \rangle sein?“ (KSA 12, 102 (2[83]))

Nietzsche behauptet, dass der metaphysische Ich-Begriff auf dem Substanzbegriff beruht. So legt er dar, dass aus dem Subjekt-Begriff der Substanzbegriff folgt. „Der *Substanzbegriff* eine Folge des *Subjektsbegriffs*: *nicht umgekehrt!*“ (KSA12, 465 (10[19])). Substanz ist mit sich selbst identisch, selbstexistent und im Grunde stets gleichbleibend und unwandelbar. Das Ich als Substanz, das Sein im Sinne von beständig Bleibendem ist eine Fiktion, die in der Tat nicht existiert sondern nur in unserem Kopf herumspukt. Das substantielle Sein als eine metaphysische Entität gibt es in Nietzsches Augen nicht. Es ist nur ein logisch-metaphysisches Postulat, das nicht im wahren Menschenbild, sondern in dem Sprachgebrauch seinen Ursprung hat.

Auf die Frage, ob der Ich-Begriff die ‚Wahrheit an sich‘ widerspiegelt, gibt Nietzsche ausdrücklich eine verneinende Antwort. Das Ich als Substanz ist für Nietzsche eine bloße Erfindung und nichts Reales, nichts wirklich Vorhandenes, nichts, was ein Sein hat. Nietzsche

ist der Auffassung, dass der metaphysische Subjektbegriff auf den physiologischen Aspekt des Menschen zurückgeführt wird. Unser Glaube an das Subjekt entspringt, so behauptet Nietzsche, unserem Lebenswillen. Der Subjektbegriff ist eine notwendige Bedingung für unser Leben. Wir brauchen den Subjektbegriff, also „unsere[n] ältesten Glaubensartikel“, um zu leben. Nietzsche weist darauf hin:

„Wir haben Einheiten nöthig, um rechnen zu können [...] Wir haben den Begriff der Einheit entlehnt von unserm ‚Ich‘begriff, - unserem ältesten Glaubensartikel. Wenn wir uns nicht für Einheiten hielten, hätten wir nie den Begriff ‚Ding‘ gebildet. Jetzt, ziemlich spät, sind wir reichlich davon überzeugt, daß unsere Conzeption des Ich-Begriffs nichts für eine reale Einheit verbürgt. Wir haben also, um den Mechanismus der Welt theoretisch aufrecht zu erhalten, immer die Clausel zu machen [...] Sie [die Klausel] hat ein *Sinnen-Vorurtheil* und ein *psychologisches Vorurtheil* zu ihrer Voraussetzung“ (KSA 13, 258f. (14[79])).

Wie das Zitat andeutet, beruht unsere Ich-Vorstellung auf der Scheinbarkeit der Welt. Diese scheinbare Welt ist eine Fiktionswelt, in der wir leben können. Folglich verbirgt sich in dem Konzept des Ich keine Notwendigkeit des ‚Ich an sich‘, sondern eine psychologische und pragmatische Notwendigkeit des Ich. Die Behauptung des Ich basiert also auf keiner ‚Wahrheit an sich‘: „Das Gesetz der Causalität a priori – daß es *geglaubt* wird, kann eine Existenzbedingung unserer Art sein; damit ist es nicht *bewiesen*“ (KSA 11, 168 (26[74])).

Die traditionelle Auslegung des Ich wird bei Nietzsche durch die fundamentale Verneinung des Werdenscharakters der Wirklichkeit (des Ich) gekennzeichnet. Die scharfe Kritik Nietzsches richtet sich auf den absoluten konstitutiven Geltungsanspruch des Ich, in dessen metaphysischer Grundformel das Subjekt kein ‚schöpferisches Moment‘ erlebt. Unter dem Begriff ‚Ich‘ wird das Subjekt als eine „bewegungslose“ (KSA 9, 499 (11[150])) Substanz verstanden. Demgegenüber kommt Nietzsches Überzeugung, dass der Sinn des Seins im Leben liegt, zum Ausdruck: „Das *Lebende* ist das Sein: weiter gibt es kein Sein“ (KSA 12, 16(1[24])). Das Wesen des Seins liegt in einer Welt des Werdens. Die Grundformel des Seins als Lebendiges und Werdendes ist nie mit sich identisch. Das Leben ist ein bedeutungsvoller Begriff in dem Seinsverständnis Nietzsches. Das Leben kann nie auf eine Einheit reduziert werden. In Nietzsches Konzept des Seins als Lebendiges wird vielmehr eine neue ontologische Erfahrung²⁸⁹ ausgemacht.

7.2 Subjekt der Interpretation als Uminterpretieren des ‚Subjekts‘

²⁸⁹ Nietzsche betont damit Selbst- und Welterfahrung als Eigenes des Individuums. „Das Weltverhältnis des Menschen“ verankert „in jenem Erleben“, „in dem er sich als organisches, also als leibliches Wesen stets selbst begegnet“. V. Gerhardt: *Friedrich Nietzsche*. A.a.O., S. 188.

Nietzsche behauptet, dass unter der Perspektive des Ich-Bewusstseinsmodells keine plausible Begründung für das Subjekt der Interpretation vorgebracht werden kann. Die Entwicklung des Subjekts der Interpretation lässt sich auf die traditionelle Leib-Bewusstsein-Problematik zurückführen. Nietzsche stellt die Idee eines homogenen Ich-Bewusstseins als Träger und Betreiber der Interpretation in Frage, wenn er behauptet, dass die Interpretation mit den Affekten des Menschen eng verbunden ist. Bei dem Konzept des Subjekts der Interpretation geht es nicht um ‚Zerstörung der Vernunft‘, sondern vielmehr um ‚Erweiterung der Vernunft‘. „Daß [geschichtliche, seelische und leibliche] Bedingungen [der Vernunft] höchst begrenzt und überaus gefährdet sind, muß Vertreter einer totalitären Vernunftkonzeption natürlich verstören“²⁹⁰.

Bei Nietzsche geht es in der Kritik der Bewusstheit um deren Verkennung, die sie statt als Werkzeug für das Leben als höchsten Wertmaßstab ansieht. Nietzsche erkennt präzise, welche Problematik in der Bewusstheit besteht, wenn er bemerkt:

„Der *Grundfehler* steckt immer darin, daß wir die Bewußtheit, statt sie als Werkzeug und Einzelheit im Gesamt-Leben, als Maaßstab, als höchsten Werthzustand des Lebens ansetzen: kurz, die fehlerhafte Perspektive des a parte ad totum. Weshalb instinktiv alle Philos<ophen> darauf aus sind, ein Gesamtbewußtsein, ein bewußtes Mitleben und Mitwollen alles dessen, was geschieht, einen ‚Geist‘ ‚Gott‘ zu imaginiren. Gerade daß wir das zweck- und mittelsetzende Gesamt-Bewußtsein *eliminirt* haben: das ist unsere *große Erleichterung*, - damit hören wir auf, Pessimisten sein zu *müssen* ...“ (KSA 12, 534f. (10[137])).

Man nimmt gewöhnlich „das *Bewußtsein* selbst als Gesamt-Sensorium und oberste Instanz“ (KSA 13, 68 (11[145])). „Das, was wir ‚Bewußtsein‘ und ‚Geist‘ nennen, ist nur ein Mittel und Werkzeug, vermöge <dessen> nicht ein Subjekt, sondern *ein Kampf sich erhalten will*“ (KSA 12, 40 (1[124])).

Unter dem Aspekt der Nützlichkeit des Bewusstseins wird „das wachsende Bewusstsein“ als „eine Gefahr“ oder „eine Krankheit“ (FW 354; KSA 3, 593) betrachtet, weil die These der Nützlichkeit des Bewusstseins mit der ‚Entartung des Lebens‘ zusammenhängt: „die Entartung des Lebens [...] wesentlich bedingt durch die außerordentliche Irrthumsfähigkeit des Bewusstseins: es wird am wenigsten durch Instinkte im Zaum gehalten und *vergreift* sich deshalb am längsten und am gründlichsten“ (KSA 13, 40(11[83])). Nietzsche stellt aufgrund dieser Diagnose die Gegenthese der ‚*Leibvernunft*‘ auf, die ein Kernbegriff in seinem Erweiterungskonzept des Subjekts ist. Unser Bewusstsein benötigt die Korrektur und

²⁹⁰ Ebd., S. 201. Gerhardts Einschätzung nach ist Nietzsche der Vorbote der ‚Postmoderne‘ bzw. der Vorwegnehmer der ‚Experimental-Philosophie‘, in deren Rahmen das Subjekt des ‚freien Geistes‘ entworfen wird.

Erweiterung von Seiten einer Leibvernunft. Nietzsche bemerkt: „Gegen unsre *Zwecke* gerechnet und gegen alles *bewußte Wollen*, giebt es eine gewisse größere *Vernunft*, in unserem ganzen Handeln, viel mehr Harmonie und Feinheit als wir unbewußt uns zutrauen“ (KSA 10, 313 (7[228])).

Dem Subjektverständnis der Interpretation wird eine Vielheit des Subjekts zugesprochen. Das Subjekt der Interpretation ist in einem Machtkampf und Machtausgleich von Trieben und Affekten verwickelt. Der Mensch als das Subjekt der Interpretation wird „als eine *Vielheit* belebter Wesen, welche theils mit einander kämpfend, theils einander ein- und untergeordnet, in der *Bejahung* [Hervorhebungen, B.K.] ihres Einzelwesens unwillkürlich auch das Ganze bejahen“ (KSA 11, 282 (27[27])). Angesichts dieser Überzeugung lässt sich sagen, dass das „einzig gedachte(n) ‚Bewußtsein‘“ (KSA 11, 578 (37[4])) die „scheinbare Einheit“ (KSA 12, 106 (2[91])), der ‚Wille zur Einheit‘ ist. In der Annahme des „einzig gedachten ‚Bewußtsein[s]‘“ – des Intellekts – verkümmert das Bedürfnis nach den verschiedenen Erlebnissen anderer Bewusstseinszustände. Nietzsche bringt diesen Aspekt auf den Punkt: „Das Auszeichnende an dem gewöhnlich als einzig gedachten ‚Bewußtsein‘, am Intellecte, ist gerade, daß er vor dem unzählig Vielfachen in den Erlebnissen dieser vielen Bewußtseins geschützt und abgeschlossen bleibt und, als ein Bewußtsein höheren Ranges [...] nur eine *Auswahl* von Erlebnissen vorgelegt bekommt, dazu noch lauter vereinfachte, übersichtlich und faßlich gemachte, also *gefälschte* Erlebnisse“ (KSA 11, 578 (37[4])).

Nietzsche stellt die Annahme, dass das Subjekt eine Kategorie der Erkenntnis ist, deren Ausgangspunkt eine absolute Freiheit und Souveränität des Subjekts ist, als eine ‚Fiktion‘ dar. Das Ich ist demgemäß keine einheitsstiftende Instanz. In der folgenden kritischen Bemerkung Nietzsches über das ‚Ich‘ als ältesten Glaubensartikel kommt die mit der Subjektvorstellung einhergehende fälschende Sinnstiftung zum Ausdruck: „Die Subjektivität ist [...] keineswegs eine eindeutige Größe. Es ist unangemessen und unerlaubt, allgemeine Bestimmungen der Subjektivität wie Vernunft, Freiheit, Ichhaftigkeit zu verwenden. Die Subjektivität ist gar nichts Festes, sondern ein fließendes Auf und ab“²⁹¹. Bei Nietzsche wird das Subjekt aufgefasst, als „nichts Gegebenes, sondern etwas *Hinzu-Erdichtetes, Dahinter-Gestecktes* [Hervorhebungen, B.K.]“ (KSA 12, 315 (7[60])), d.h. als etwas, das selbst schon das Resultat eines Interpretationsprozesses ist.

Offenkundig ist im Subjektverständnis, dass für Nietzsche eine Rückkehr in den (absoluten) aufklärerischen Gedanken ausgeschlossen wird²⁹², der besagt, dass sich das Subjekt seiner

²⁹¹ W. Schulz : *Subjektivität im nachmetaphysischen Zeitalter. Aufsätze*. A.a.O., S. 210.

²⁹² Es ist nicht deutlich, was Nietzsche mit der Subjektkonzeption konkret meint. Diese Aussage hat jedoch eine positive Implikation: die Möglichkeit der Darlegung der Subjektivität bleibt noch offen gemäß der

Lage nun bewusst werden und auf ihrer Basis souverän handeln kann. Wir wissen, dass die Zerstörung einer Illusion noch keine Wahrheit ergibt, sondern nur ein Stück Unsicherheit mehr. Hier wird aber damit ein Platz für die Möglichkeit einer Perspektive erst geschaffen, die ‚jenseits von Gut und Böse‘ liegt. Unter dem Aspekt der Perspektive kommt die Vornehmheit in jener Vorstellung zum Ausdruck: Man verfolgt seine eigenen Optionen ohne jede Rücksicht auf vorgegebene und von anderen anerkannte Wertungen. Die Stärke haben diejenigen, die die Differenz bejahen, die sie selbst sind. Der weiseste Mensch wäre der reichste an Widersprüchen. Der starke Mensch nimmt sowohl den Vorteil der endlosen Differenz der Perspektiven an, als auch die Unmöglichkeit einer subjektzentrierten Verfügbarkeit über die eigenen Sinnentwürfe.

Das wesentliche Charakteristikum der Interpretationssubjekte liegt „in der erhaltenden aneignenden ausscheidenden überwachenden Klugheit meines ganzen Organismus, von dem mein bewußtes Ich nur ein Werkzeug ist“ (KSA 11, 434 (34[46])). Die Einheit und Identität liegt nicht in dem Ich-Bewusstsein, wenn Nietzsche beschreibt: „Wenn *ich* etwas von einer Einheit in mir habe, so liegt sie gewiß nicht in dem bewußten Ich [...], sondern wo anders“ (Ebd.). „Hinter dem Bewußtsein arbeiten die *Triebe*“ (KSA 11, 621 (39[6])). Nietzsche bemerkt den physiologische Befund wie folgt: „Der Intellekt ist das Werkzeug unserer Triebe und nichts mehr, er wird nie frei“, aber „er schärft sich im Kampf der verschiedenen Triebe, und verfeinert die Thätigkeit jedes einzelnen Triebes dadurch“ (KSA 9, 229 (6[130])). Hier gewinnt die Vielheit der Triebe ihren Sinn. Verschiedene Triebe sind sinnvoll für die Verschärfung des Intellekts.

In der Konzeption der Dezentrierung des Subjekts steht im Grunde eine Anleitung zur Selbsterziehung im Zentrum, also die Überwindung des zeitlichen Ego hinsichtlich seiner Substanz. Der Motto zur Selbstüberwindung lautet: ‚Werde, der du bist.‘ Wir wollen die werden, die wir sind - die Neuen, die Einmaligen, die Unvergleichbaren, die Sich-selber-Gesetzgebenden, die Sich-selber-Schaffenden! Der Mensch soll nach Nietzsche sich selbst überwinden. Selbstüberwindung bedeutet hier ein Schaffen, das über seine eigenen Schöpfungen im Sinne der Steigerung immer hinausgeht. Für das Konzept des Ich im Sinne der Selbstüberwindung besteht eine einzige Möglichkeit, d.i. die Möglichkeit, sich zum Über-Ich zu wandeln oder unterzugehen, vergessen zu werden, substanzlos zu bleiben. Diese Möglichkeit bedeutet aber gleichsam: sich zurückziehen, sich selber ins Wesentliche vertiefen, im Verzicht auf alles Zufällige. Das Leben wird damit zur Selbstbeobachtung, zum

Charakteristika der unendlichen Interpretation. Allerdings entspricht dieser Standpunkt der Absicht Nietzsches. Seine Intention besteht überhaupt nicht darin, dass eine maßgebende Konzeption der Subjektivität angeboten wird.

Schreibakt, zum Kunstwerk. Nur der Wille zur Macht als wesentliche Modalität, als zentraler Beweggrund, ermöglicht die Selbstbemächtigung des Subjekts hin zu einem übermenschlichen Subjekt.

7.3 Das Subjekt als Exponent des ‚Willens zur Macht‘²⁹³

Nietzsches Suche nach einer neuen Seinsformel läuft auf das Grundwort ‚Wille zur Macht‘ hinaus. Nietzsche zufolge ist Wille zur Macht das Grundmotiv allen menschlichen Denkens und Handelns. Dieses neu gewonnene Seinsbild beruht nicht mehr auf der apriorischen und Objektivität verbürgenden, denkend-vorstellenden Vernunft. Diesem Seinsbild zufolge werden das Denken und Handeln des Menschen nun als *leibhafte* Phänomene des Willens zur Macht aufgefasst. Alles menschliche Denken und Handeln entspringen dem Streben nach Macht, dem Streben nach einem Ziel, der Bewegung des Sich-Überschreitens. Das Motiv aller wirkenden Kraft hat einen inneren Beweggrund: „[E]s muß ihm [dem Begriff ‚Kraft‘] eine innere Welt zugesprochen werden, welche ich bezeichne als ‚Willen zur Macht‘, d.h. als unersättliches Verlangen nach Bezeugung der Macht; oder Verwendung, Ausübung der Macht, als schöpferischen Trieb usw.“ (KSA 11, 563 (36[31])).

Der Wille zur Macht ist eine lebendige Kraft über etwas, Herr zu werden. „Wo ich Lebendiges fand, da fand ich Willen zur Macht; und noch im Willen des Dienenden fand ich den Willen, Herr zu sein“ (Za II, Von der Selbst-Ueberwindung; KSA 4, 147f.). Mit Hilfe der jeweiligen Kraft versucht das erkennende Subjekt, über die Perspektive bzw. die

²⁹³ In Bezug auf den Begriff ‚Wille zur Macht‘ ist umstritten, ob der Wille zur Macht ein absolutes Subjektmodell im Rahmen des Bemühens um eine metaphysische Begründung ist. Nach Heideggers Auslegung z.B. ist der Wille zur Macht ein Prinzip, das die Metaphysik als Geschichte des Seins abschließt. Er sieht Nietzsche als den Vollender der neuzeitlichen Metaphysik seit Descartes an. Seine auffallende Diagnose lautet: „Nietzsches Lehre [...] vollzieht nur die äußerste Entfaltung jener Lehre des Descartes“. Vgl. M. Heidegger: *Nietzsche II*. Pfullingen 1973, S. 127. Heideggers Interpretation zum Willen zur Macht ist nicht plausibel, wenn man Nietzsches entscheidende Intention in seinem Werk anschaut, in dem es große, wiederholt kritische Vorbehalte gegen alle überlieferten Formen der Metaphysik und gegen alle metaphysisch-dogmatischen Versuche gibt. Aus diesem Grund ist der Wille zur Macht weit von aller Metaphysik entfernt. Wie wird dann sein Konzept des ‚Willens zur Macht‘ verständlich gemacht? Gängig ist die Auffassung, dass der Wille zur Macht kein einheitliches Prinzip ist: Der Wille ist kein einheitliches Gebilde, sondern in die Vielheit von Perspektiven zerfallen. Er besitzt keine in sich zentrierte und identische Kraft als Charakter, sondern setzt sich in verschiedenen Kombinationen durch. Es handelt sich dabei für ihn und von ihm her um keine eindeutige Ausrichtung für das Tun. Beim Verständnis des Willens zur Macht liegt der Schlüsselpunkt darin, dass der Wille überhaupt keinen metaphysischen Grundzug besitzt – der Wille ist keine Substanz. In diesem Sinne ist Nietzsches Wille als eine bloße Vorstellung des Leibes von dem Willen Schopenhauers verschieden, dessen Vergegenständlichung als Leib konzipiert wird. Bei Nietzsche wird der Wille als dynamische Kräfte im Plural begriffen. D.h. er wird nicht als Modi oder Individuationen des Einen Willens aufgefasst: „Der [...] Begriff des ‚Willens zur Macht‘ [wird] stets eine Pluralität bezeichnen. Denn so wie die physikalische Kraft nur in einer Vielzahl von Kräften vorkommt, so kann es den ‚Willen zur Macht‘ stets auch nur in einer Vielfalt teils zusammenwirkender, teils gegensätzlicher Mächte geben. Deshalb empfiehlt es sich, mit Blick auf den Realitätsgehalt des ‚Willens zur Macht‘ stets von der *Vielfalt der Willen zur Macht* zu sprechen“. V. Gerhardt: *Friedrich Nietzsche*. A.a.O., S. 184.

Interpretation Herr zu werden. Wille zur Macht bedeutet Streben nach größerer Lebensmächtigkeit oder anders ausgedrückt: „ein Commandiren an andere Subjekte“ (KSA 11, 650 (40[42])), „Herr zu werden“ (KSA 13, 302 (14[122])). „*Di[es]e Welt [des Subjekts] ist der Wille zur Macht – und nichts außerdem!*“ (KSA 11, 611 (38[12]))

Im Vollzug des Willens zur Macht ist der Zustand des Wollens sowie der des Denkens oder Empfindens als ein Herrschaftsverhältnis zu fassen. „Das Herrschaftsverhältnis ist keine ewig feststehende Struktur, sondern eher als *Fließgleichgewicht* [Hervorhebung, B.K.] zu betrachten, bei welchem ein dauernder Wechsel der Verhältnisse zwischen Herrschenden und Beherrschten sich vollzieht“²⁹⁴. Das Subjekt als Exponent des Willens zur Macht zeigt sich in dem dynamischen Prozess eines Willens zur Macht, dessen „Sphäre“ „beständig *wachsend* oder sich *vermindernd* – der Mittelpunkt des Systems sich beständig *verschiebend* - “ (KSA 12, 391 (9[98])) ist. Das Subjekt unter dem Aspekt des Willens zur Macht ist kein bleibendes Wesen, sondern immer ein bewegliches, schaffendes, wollendes, wertendes Ich, welches das Maß und der Wert der Dinge ist. Wille zur Macht als ein Wille zur Selbststeigerung, ein *Wille zur beständigen Selbstüberwindung* zeigt sich in der freien, unaufhörlich schaffenden Aktivität des Menschen. In der leibhaften Aktualisierung eines Willens zur Macht wird das Selbst als der individuelle Leib betrachtet. Das individuelle Subjekt wird also im Rahmen des Willens zur Macht nicht als Substanz angesehen, sondern als ein leibliches „Phänomen“ (KSA 11, 650 (40[42])), aus dem eine komplizierte ‚Vielheit der Subjekte‘²⁹⁵ besteht. Das Subjekt als „sterbliche Seele“ wird durch „beständige Vergänglichkeit und Flüchtigkeit“ (KSA 11, 650 (40[42])) charakterisiert.

In der Seinsthese des ‚Willens zur Macht‘ bei Nietzsche wird nicht dem Bewusstsein, dem ‚Ich denke‘, sondern dem Leib eine entscheidende Rolle übertragen. Nun tritt damit das *leibliche Subjekt* als Exponent des Willens zur Macht in den Vordergrund, das nicht mehr von der Idee der ‚Vormachtstellung des Geistes‘²⁹⁶ ausgeht. Das lebendige Sein Nietzsches verabschiedet sich von dem ‚reinen‘ Vernunftsubjekt. In der traditionellen Auffassung des Subjekts geht es um das Bewusstseins-Ich. Dabei spielt das Bewusstsein eine wesentliche Rolle für die Subjektivität, weil es als den Menschen bestimmend angesehen wird. Nach Nietzsche wird „das Bewusstsein“ als „ein Organ, wie der Magen“ (KSA 11, 282 (27[26])) aufgefasst. „Am Leitfaden des Leibes erkennen wir den Menschen als eine Vielheit belebter Wesen“ (KSA 11, 282 (27[27])).

²⁹⁴ F. Kaulbach: *Nietzsches Idee einer Experimentalphilosophie*. A.a.O., S. 232.

²⁹⁵ Vgl. KSA 11, 276f. (27[8]).

²⁹⁶ W. Schulz: *Subjektivität im nachmetaphysischen Zeitalter. Aufsätze*. A.a.O., S. 13.

Im leiblichen Subjekt wird demnach keine Sonderstellung der Geistigkeit des Menschen ausgemacht. Nietzsche kommt zur Einsicht, dass dem Bewusstsein und seiner Fortentwicklung bisher übertriebene Bedeutung beigemessen wurde: „Den Verächtern des Leibes will ich mein Wort sagen. [...] ‚Leib bin ich und Seele‘ [...] Leib bin ich ganz und gar, und Nichts ausserdem“ (Za I. Die Reden Zarathustra’s, Von den Verächtern des Leibes; KSA 4, 39). Damit offenbart sich die Begrenztheit unseres Bewusstseins. In der Überwindung der Fehldeutung des Bewusstseins und des Geistes wird der Leib als das „reichere, deutlichere, faßbarere Phänomen“ (KSA 12, 205f. (5[56])) rehabilitiert. Nietzsches Ausgangspunkt für sein leibliches Subjekt ist also die Abwertung des Bewusstseins.

Auf die Einsicht, dass das bewusst werdende Denken nur ein kleiner, ein oberflächlicher und schlechter Teil menschlicher Lebendigkeit ist, wird hingewiesen: „Ehemals sah man im Bewusstsein des Menschen, im ‚Geist‘, den Beweis seiner höheren Abkunft, seiner Göttlichkeit [...]. Wir haben uns auch hierüber besser besonnen: das Bewusstwerden, der ‚Geist‘, gilt uns gerade als Symptom einer relativen Unvollkommenheit des Organismus, als ein Versuchen, Tasten, Fehlgreifen, als eine Mühsal, bei der unnötig viel Nervenkraft verbraucht wird“ (AC 14; KSA 6, 180f.).

Nietzsches Kritik an der traditionellen Leibverachtung richtet sich auf die Trennung zwischen Leib und Geist. Nietzsche notiert, dass „unser Leib [...] nur ein Gesellschaftsbau vieler Seelen“ (JGB, von den Vorurtheilen der Philosophen 19; KSA 5, 33) ist und die Seele „nur ein Wort für Etwas am Leibe“ (Za I, Die Reden Zarathustra’s, Von den Verächtern des Leibes; KSA 4, 39). Für Nietzsche ist das ‚Ich‘ oder der ‚Geist‘ „nur ein Wort für ein Etwas *am* [Hervorhebung, B.K.] Leibe.“ Unser Leib ist ein „Gesellschaftsbau vieler Seelen“. Demzufolge gehen Denken, Wollen, Empfinden und Fühlen (im Grunde genommen) den Leib an.

„Wenn das Ich redlich ist, dann findet es ‚Worte und Ehren für Leib und Erde‘. Zarathustras Ich als Wortführer seines ‚neuen‘ Leibes und seiner ‚neuen‘ Gesundheit lehrt ihn einen ‚neuen Stolz‘: ‚nicht mehr den Kopf in den Sand der himmlischen Dinge zu stecken, sondern frei ihn zu tragen, einen Erden-Kopf, der der Erde Sinn schafft!‘ Damit ist ein Kopf gemeint, der sich nicht vom Leibe durch eine vom idealistischen Denken gezogene Grenze trennt, sondern der sich, als zum Leibe gehörig, als dessen Wortführer versteht, der diesem die seinem ‚Charakter‘ gemäße Welt verschafft. Versteht sich unsere irdische Vernunft in dieser Rolle, so verschafft sie Leib und Erde ihren Sinn“²⁹⁷.

²⁹⁷ F. Kaulbach: *Nietzsches Idee einer Experimentalphilosophie*. A.a.O., S. 17f..

Der Leib ist für Nietzsche „eine grosse Vernunft“. Intellekt ist ein „Werkzeug des Leibes“ und folglich die „kleine Vernunft“. Geist und Sinn sind Nietzsche zufolge nur Spiel- und Werkzeuge der großen Vernunft, also des Leibes. Als Gegner der Trennung von Leib und Geist notiert er: „Hinter deinen Gedanken und Gefühlen, mein Bruder, steht ein mächtiger Gebieter, ein unbekannter Weiser – der heisst Selbst. In deinem Leibe wohnt er, dein Leib ist er“ (Za I, Die Reden Zarathustra's, Von dem Verächtern des Leibs, KSA 4, 40). Aufgrund des neu verstandenen und bejahten Leibs wird das Selbst als etwas verstanden, welches wesentlich Leib und große Vernunft ist. Demgegenüber ist die Seele bloß ein Etwas am Leib, die kleine Vernunft, ein Werkzeug, das von der großen Vernunft geschaffen wird und ihr dient. Die Bejahung des Leibes führt folglich zu dem „schaffende[n], wollende[n], werthende[n] Ich, welches das Maass und der Werth der Dinge ist“.

„Man kann nicht von ‚Dingen an sich‘ sprechen, schreibt Nietzsche in einer seiner Notizen zum *Willen zur Macht*, denn es gibt kein Ding, das sich nicht auf einen Bedeutungshorizont beziehen würde, der sein Gegebensein ermöglicht. Wenn das so ist, dann müssen wir sagen, daß die Dinge Werke des Subjekts sind, die von ihm dargestellt, gewollt und ausgeführt werden. Aber auch das Subjekt ist etwas auf analoge Weise ‚Produziertes‘, *Geschaffenes*, ein ‚Ding‘ wie alle anderen: ‚Eine Vereinfachung, um die *Kraft*, welche setzt, erfindet, denkt, als solche zu bezeichnen, im Unterschiede von allen einzelnen Setzen, Erfinden, Denken selbst. Also das *Vermögen* im Unterschiede von allen Einzelnen bezeichnet: im Grunde das Tun in Hinsicht auf alles noch zu erwartende Tun zusammengefaßt.“²⁹⁸

In der Reflexion über das Sein gelangt man zum wahren Leib, somit betrachtet es sich selbst als Leib. In dieser Betrachtung sind Leib und Ich (Vernunft oder Geist) keine Gegensätze mehr und nicht getrennt. Der Leib als schaffend, wollend, wertend und Maß aller Dinge, ist große Vernunft. Dagegen wird die Vernunft im traditionellen Sinn als kleine Vernunft, als nützliches Werkzeug bezeichnet: „Der Leib ist eine grosse Vernunft, eine Vielheit mit Einem Sinne, ein Krieg und ein Frieden, eine Heerde und ein Hirt. Werkzeug deines Leibes ist auch deine kleine Vernunft, mein Bruder, die du ‚Geist‘ nennst, ein kleines Werk- und Spielzeug deiner grossen Vernunft“ (Za I. Die Reden Zarathustra's, Von den Verächtern des Leibes; KSA 4, 39).

Der „mächtige[] Gebieter“, der hinter unserem Denken und Fühlen steht, ist der individuelle Leib, also das Selbst.

„Nicht der cartesische Satz vom ego cogitans darf als allergewissester und sicherster Satz als Anfang gewählt werden: die Suche nach der Existenz findet vielmehr festen Grund in der Leib-Gewißheit: Ich bin mir *meines*

²⁹⁸ Gianni Vattimo: *Jenseits vom Subjekt. Nietzsche, Heidegger und die Hermeneutik*. Graz u.a. 1986, S. 41.

leiblichen Seins [Hervorhebung, B.K.] gewiß, also bin ich. Die Leibgewissheit übertrifft bedeutend die Gewissheit von der Existenz der Seele und des Ich. Leib wird jeweils als ‚mein‘ Leib verstanden und gewußt, der ich selbst bin: es fällt mir nicht ein, mich auf dem Weg kunstreicher Abstraktionen ihm gegenüber zu entfremden“²⁹⁹.

Von welcher Bedeutung der Wille zur Macht in Bezug auf die Selbst- und Welterfahrung ist, wird von Gerhardt festgestellt: „Auf dem Höhepunkt mechanistischer Weltbetrachtung versucht Nietzsche also mit seiner Formel vom ‚Willen zur Macht‘ wieder auf den Standpunkt menschlicher Selbst- und Welterfahrung zurückzuführen. Die Rede vom ‚Willen zur Macht‘ ist Ausdruck eines Versuchs, [...] das Weltverhältnis des Menschen in jenem Erleben zu verankern, in dem er sich als organisches, also als leibliches Wesen stets selbst begegnet“³⁰⁰.

Im Prozess des Willens zur Macht gewinnt das Individuum seinen eigenen Sinn. Gerhardts Interpretation des Willens zur Macht verweist auf eine individualistische Tendenz: „Durch den ‚Willen zur Macht‘ wird in jede Kraft ein Sinn hineingelegt. Deshalb gilt für [...] das Individuum, daß es *seinen* Sinn nur findet, wenn es sich im Sinne des Willens zur Macht zu bewegen und auszulegen versteht“³⁰¹. Nietzsche zufolge ist das Individuum Sinn stiftend tätig, wenn es sich als Wille zur Macht begreift. Abels Auslegung des Willens zur Macht bezieht sich auch auf das Individuum. Ihm zufolge existiert die Welt als Zusammenspiel der vielen und jeweils als Individuen aufzufassenden Willen-zur-Macht-Kräfte.³⁰² Aus dieser Sichtweise nimmt er an: „Die Rede von ‚der Welt im ganzen‘ ist für Nietzsche bloß ein ‚Wort‘, nur ein Nomen für das Gesamt der partikularen Aktionen und Reaktionen der vielen, einzelnen und konkreten Kräfte-Organisationen. ‚Das Ganze‘ *ist* nur *als* [Hervorhebungen im Original] das Zusammenspiel der als Individuen aufzufassenden Teile. Die Willen-zur-Macht sind *Individualia* [Hervorhebung, B.K.]“³⁰³.

„Ganzheiten sind ihrerseits als Individuen, als Aggregate, von Nietzsche her als sich fortwährend wandelnde Willen-zur-Macht-Aggregate aufzufassen. Und diese konkreten Ganzheiten setzen weder voraus noch implizieren sie, daß von ihnen noch einmal Klassen als real existierende Universalien, mithin metaphysische Wesenheiten unterschieden werden“³⁰⁴.

²⁹⁹ F. Kaulbach: *Nietzsches Idee einer Experimentalphilosophie*. A.a.O., S. 20f..

³⁰⁰ V. Gerhardt: *Friedrich Nietzsche*. A.a.O., S. 188.

³⁰¹ Ebd., S. 189.

³⁰² Vgl. G. Abel: „Nominalismus und Interpretation. Die Überwindung der Metaphysik im Denken Nietzsches“. A.a.O., S. 37.

³⁰³ Ebd.

³⁰⁴ Ebd., S. 42.

Es gilt nun zu klären, was genau unter dem Wort des Willens zur Macht zu verstehen ist. Ob der Begriff ein metaphysischer Begriff im Rahmen des Seinsmodells ist, ist umstritten.³⁰⁵ Abel lehnt die allgemeine Charakterisierung des Willens zur Macht ab. Seine Auslegung weist darauf hin, wie der Wille zur Macht zu verstehen sein könnte:

„In Nietzsches Optik stellt er [...] die letzte Qualifizierung, zu der wir vorzudringen vermögen, die Basisqualifizierung aller Seienden dar. Als *genereller* Ausdruck kann ‚Wille zur Macht‘ auf *alle* Vorkommnisse angewandt werden, *ohne* damit eine abstrakte bzw. ideale Wesenheit ‚Wille zur Macht‘ (ähnlich wie ‚Röte‘, ‚Tapferkeit‘, ‚Viereckigkeit‘, ‚Menschsein‘) voraussetzen oder anerkennen zu müssen. Wenn es heißt, *alles* was ist, sei ‚Wille zur Macht und nichts ausserdem‘, so bezieht sich dieses ‚alles‘ in Nietzsches Sicht der Dinge [...] auf den Bereich der *konkreten* Gegenstände/Ereignisse/ Personen/ Sachverhalte. [...] ‚Wille zur Macht‘ ist kein *abstrakter singulärer* Ausdruck (der eine ideale Wesenheit ‚Wille zur Macht‘ bezeichnet), sondern vielmehr ein *genereller* Ausdruck (der seiner Natur nach von vornherein nicht zur Benennung eines *ens metaphysicum* verwendet werden *kann*)“³⁰⁶.

In diesem Verständnis ist der Wille zur Macht keine Idee. Er ist nicht abstrakt, sondern immer *konkret*. Er bleibt immer mit der individuellen selbstständigen Existenz verbunden. So wird die Grundthese des Seins als ‚Wille zur Macht‘ nicht als „ideale Wesenheit(en)“, nicht als „ein real existierendes Universale“, „sondern eben [als] jene größte konkrete Ganzheit [bezeichnet], deren Bestandteile die einzelnen Machtwillen sind.“ „Es ‚gibt‘ nur die vielen konkreten Willen-zur-Macht, nicht ‚den Einen Willen‘ im Sinne eines metaphysischen Wesens und höheren Typus gegenüber den Willen-zur-Macht-Individuen. Der Wille-zur-Macht im Singular ist mithin das größte ‚Komplex-Individuum‘“³⁰⁷.

Nach Nietzsches Auffassung liegt das charakteristische Merkmal des Menschen in den Trieben, deren Gesamtheit das Wesen des Menschen konstituieren: „Wie weit Einer seine Selbstkenntniss auch treiben mag, Nichts kann doch unvollständiger sein, als das Bild der gesammten *Triebe*, die sein Wesen constituiren“ (M 119; KSA 3, 111). Gemäß seiner Sicht ist

³⁰⁵ Gerhardt stellt die These auf, dass der Wille zur Macht als ein metaphysischer Begriff verständlich gemacht werden kann. Dazu siehe, V. Gerhardt: „Die Metaphysik des Werdens. Über ein traditionelles Element in Nietzsches Lehre vom ‚Willen zur Macht‘“. In: *Nietzsche und die philosophische Tradition*. Bd. 1, Josef Simon (Hrsg.), S. 9-33. Gerhardt geht davon aus, dass die Allgemeinheit bzw. die Einheit der Vielfalt in der Machtentfaltung oder in der Beziehung auf andere Mächte vorausgesetzt wird. Der Behauptung Gerhardts widerspricht Abel. Nach Abel gibt es keine ideale, abstrakte Wesenheit des Willens zur Macht. Trotz der Meinungsunterschiede in der Thematisierung der Grundworts Nietzsches ‚Wille zur Macht‘ sind die beiden einig darüber, dass der Wille zur Macht keine Substanz ist und er einen werdenden, schaffenden Charakter besitzt, der sich in der Vielfalt von Machtquanten des Individuums zeigt. Die Welt als Machtgeschehen wird als die Welt des Individuums aufgefasst. Jedoch geht Gerhardt davon aus, dass die Allgemeinheit bzw. die Einheit der Vielfalt in der Machtentfaltung oder in der Beziehung auf andere Mächte vorausgesetzt wird.

³⁰⁶ G. Abel: „Nominalismus und Interpretation. Die Überwindung der Metaphysik im Denken Nietzsches“. A.a.O., S. 40.

³⁰⁷ Ebd., 43f..

das Denken nur „ein Verhalten dieser Triebe zu einander“ (JGB, Der freie Geist 36; KSA 5, 54).³⁰⁸ Dem jeweiligen Denken liegt demzufolge der Trieb zu Grunde. Nach diesem Denkkonzept meint Nietzsche nicht, dass „ein ‚Trieb zur Erkenntnis‘ der Vater der Philosophie ist, sondern dass sich ein anderer Trieb, hier wie sonst, der Erkenntnis (und der Verkenntnis!) nur wie eines Werkzeugs bedient“ (JGB, Von den Vorurtheilen der Philosophen 6; KSA 5, 20).

Die Vielheit von Trieben kann als Vielheit von Subjekten betrachtet werden, weil der Mensch ein von Trieben geleitetes Wesen ist. Nietzsche thematisiert darum jene Vielheit von Subjekten: „Die Annahme des *Einen Subjekts* ist vielleicht nicht nothwendig; vielleicht ist es ebensogut erlaubt, eine Vielheit von Subjekten anzunehmen, [...] *Meine Hypothesen*: das Subjekt als Vielheit [...] die einzige *Kraft*, die es giebt, ist gleicher Art wie die des Willens: ein Commandiren an andere Subjekte, welche sich daraufhin verändern“ (KSA 11, 650 (40[42])). Nietzsches „Kritik an Zentrierungsvorstellungen [des Subjekts] eröffnet die Möglichkeit, Entwicklung [des Subjekts] zu begreifen als einen *Vervielfältigungsprozeß* [Hervorhebung, B.K.], als einen Vollzug der Entfaltung [...]. Entwicklung ließe sich [...] als komplexes Konfliktgeschehen, in dem die Zunahme an Möglichkeiten durchkreuzt wird“³⁰⁹, interpretieren.

Der Mensch besitzt eine Vielheit von Trieben, folglich ist er ein Wesen, das unterschiedliche Subjektivität in und an sich hat. Der Mensch wird in diesem Sinne nicht als ein durchgängig identisches Individuum aufgefasst, das einer Gattung unterworfen ist: „*Eine* Gattung von Ansichten zu erwerben, - das nennt man vornehmlich philosophisch gesinnt sein. Aber für die Bereicherung der Erkenntnis mag es höheren Werth haben, nicht in dieser Weise sich zu uniformiren, sondern auf die leise Stimme der verschiedenen Lebenslagen zu hören; diese bringen ihre eigenen Ansichten mit sich“ (MA I, Der Mensch mit sich allein 618; KSA 2, 349).

Das Individuum nimmt in dieser Weise erkennenden Anteil am Leben und Wesen Vieler, indem es sich selber nicht als starres, beständiges behandelt. Nach Nietzsche ist das Subjekt demnach keine Substanz. Er weist darauf ausdrücklich hin: „*Keine* Subjekt-,Atome’. Die Sphäre eines Subjektes beständig *wachsend* oder sich *vermindernd* - der Mittelpunkt des Systems sich beständig *verschiebend* - ; [...] [Das Subjekt ist] Keine ‚Substanz’, vielmehr Etwas, das an sich nach Verstärkung strebt; und das sich nur indirekt ‚erhalten’ will (es will sich *überbieten* -)“ (KSA 12, 391f. (9[98])).

³⁰⁸ Ähnlich FW 333; KSA 3, 559.

³⁰⁹ K. Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. A.a.O., S. 142.

„Ein lebendiges Sein von der Art des Ich-Leibs [...] ist primär nicht als bleibende Substanz [...] begreifen: die Züge und Aspekte dieser Bewegung werden durch Namen wie: angreifen, übergreifen, zeugen, gestalten, schaffen, organisieren bezeichnet. Solche Namen sind im Sprachgebrauch Nietzsches in der philosophischen Bedeutung zu verstehen, die dem gedanklichen Zusammenhang der Geschichte je eines individuellen lebendigen Seins und seines gesellschaftlichen Gemeinwesens, dem Sinn-schaffen des Willens zur Macht, der sich in der Bewegung des Über-sich-hinauswachsendes, des Sich-erweiterns und –ausdehnens, Schaffens, Über-schreitens befindet, angehört“³¹⁰.

Bei Nietzsche wird der Wille zur Macht als die das Leben bestimmenden Kräfte erfasst: „Wille zum Leben? Ich fand an seiner Stelle immer nur Wille zur Macht“ (KSA 10, 187 (5[1])). „„Wille zur Macht’ soll nicht nur die Triebkraft jener Wesen sein, die einen Willen haben, sondern soll als energetischer Impuls allen Geschehens verstanden werden. Nur so kann begriffen werden, daß alles nicht nur einfach da ist und sich in Ruhe oder Bewegung befindet, sondern daß alles mit allem in einem sich bildenden Zusammenhang steht“³¹¹. Der Wille zur Macht sind die endogen-dynamischen Kraftquanta.³¹² Aus dem Kampf zwischen den miteinander konkurrierenden Kraft- bzw. Machtquanta ergibt sich ein reales lebendiges Kraftgeschehen. „Jedes d[ies]er Kraftzentren hat seine ‚Aktionsart’, seine Widerstandsart.’ „Das heißt: es hat zugleich auch seine *Perspektive*, dergemäß es seine Umwelt deutet und behandelt“³¹³. Die Pluralität der Kraft- oder Machtquanta ist deswegen eine Voraussetzung für diesen Kampf: „Der Wille zur Macht kann sich nur *an Widerständen* äußern“ (KSA 12, 424 (9[151])). Im Prozess der Machtkampfes werden die Konkurrenz der Machtentfaltung und der –vollkommenheit dynamisch verwirklicht: „Alles Geschehen, alle Bewegung, alles Werden als ein Feststellen von Grad- und Kraftverhältnissen, als ein *Kampf*...“ (KSA 12, 385 (9[91])). „Die Nietzsche-Welt ist das Gesamt des Mit- und Gegeneinander-Wirkens der vielen und jeweils als Individuen aufzufassenden Kraftzentren, die als Willen-zur-Macht-Kräfte bestimmt werden“³¹⁴.

In Nietzsches Augen geht der Wille zur Macht im Sinne der Selbst-Steigerung von der Suche nach Beweisen seiner Fähigkeit und Kraft im Menschen – also im Sinne der Selbst-Steigerung - aus, wobei der Zusammenhang von Machtgefühl und Selbstgenuss entsteht. Der Wille zur

³¹⁰ F. Kaulbach: *Nietzsches Idee einer Experimentalphilosophie*. A.a.O., S. 255.

³¹¹ V. Gerhardt: „III. Begriffe, Theorien, Metaphern. Wille zur Macht“. In: *Nietzsche-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Henning Ottmann (Hrsg.) Stuttgart u.a. 2000, S. 351-355. Hier S. 351.

³¹² Kraftquanta besitzen keinen permanenten Charakter der letzten Einheit. Sie werden eher in der Relation bzw. in der Pluralität anderer Machtwillen als Bewegende bestimmt. Unter den Kraftquanten besteht also kein absoluter Gleichgewichtszustand. In diesem Sinne ist keine Ruhe im Machtkampf vorhanden. Der Prozess des Machtkampfs ist unendlich, weil er das Werden als einen wesentlichen Zug hat. Laut Nietzsche heißt dies: „*Die Prozesse* als ‚*Wesen*““ (KSA 11, 560 (36[21])).

³¹³ F. Kaulbach: *Nietzsches Idee einer Experimentalphilosophie*. A.a.O., S. 53.

³¹⁴ G. Abel: „Nominalismus und Interpretation. Die Überwindung der Metaphysik im Denken Nietzsches“. A.a.O., S. 37.

Macht basiert auf dem elementaren Antrieb des Lebens. Der ‚Wille‘ ist ein Trieb, also die Empfindung eines elementaren Dranges. Er ist mit den Trieben und Bedürfnissen im organischen Prozess verbunden. Er führt auf die fundierende Dynamik des Leibes zurück. Demnach werden bei Nietzsche alle Wirklichkeit bzw. alles Geschehen aus den Willen-zur-Macht-Kräften hervorgehen.

„- Gesetzt endlich, dass es gelänge, unser gesamtes Triebleben als die Ausgestaltung und Verzweigung Einer Grundform des Willens zu erklären – nämlich des Willens zur Macht, wie es *mein* Satz ist -; gesetzt, dass man alle organischen Funktionen auf diesen Willen zur Macht zurückführen könnte und in ihm auch die Lösung des Problems der Zeugung und Ernährung – es ist Ein Problem – fände, so hätte man damit sich das Recht verschafft, *alle* wirkende Kraft eindeutig zu bestimmen als: *Wille zur Macht*. Die Welt von innen gesehen, die Welt auf ihren ‚intelligiblen Charakter‘ hin bestimmt und bezeichnet – sie wäre eben ‚Wille zur Macht‘ und nichts ausserdem. - “ (JGB, Der freie Geist 36; KSA 5, 55).

Der Grundzug des Willens zur Macht liegt in seinem Relationscharakter. Die Steigerung, Erweiterung und Auslassung von Kraft sind von anderem Machtwillen abhängig. In diesem Sinne besitzt der Wille zur Macht einen perspektivisch-repräsentierenden Charakter. Es geht

„im welt-auslegenden und interpretativen Charakter der Willen-zur-Macht-Vollzüge nicht um eine Spiegelung der Einen, in vollkommener Ordnung geregelten Welt im Einfachen, d.h. im Innern der fensterlosen einfachen Substanzen. Es handelt sich vielmehr von jedem Kraftzentrum aus um die Konstruktion der ganzen übrigen Welt auf dem Wege eines in den Raum wirkenden und sich *als* Perspektivismus vollziehenden Machtstrebens. [...] Die perspektivisch-interpretierenden Willen-zur-Macht repräsentieren nicht, d.h. sie geben nicht eine Welt wieder, sondern sie konstruieren, sie stellen Wirklichkeit her, sie *sind* die Prozesse der Welt-Erzeugung“³¹⁵.

Der Stellungnahme des Bewusstseins-Ich widerspricht Nietzsche, weil mit dieser Annahme die Möglichkeit des Zustandekommens des schaffenden Subjekts von vornherein ausgeschaltet wird. Auf die Polemik gegen den metaphysischen Subjektbegriff weist Vattimo offensichtlich hin, wenn er den post-metaphysischen Standpunkt Nietzsches unterstreicht, der anstatt des ‚schaffenden‘ Charakters den ‚geschaffenen‘ Charakter des Subjekts in den Vordergrund stellt: „Die Enthüllung des metaphorischen, geschaffenen Charakters metaphysischer Begriffe wie Ding und Subjekt führt nicht zur Wiedergewinnung von grundlegenden Schöpfungsstrukturen, sondern zu einer expliziten Verallgemeinerung der Schöpfung selbst. Darin liegt meines Erachtens die Besonderheit der Position Nietzsches

³¹⁵ G. Abel: *Nietzsche*. A.a.O., S. 23.

gegenüber der philosophischen Tradition und des in radikaler Weise meta-metaphysischen Charakters seiner Philosophie³¹⁶.

Ein lebendiges Sein von der Art des Ich-Leibes wird also im Grunde nicht als bleibende Substanz, sondern als Werdendes erfasst. Es wird vielmehr als Zustand begriffen, in dem der Leib als lebendiges Sein des Individuums in Anspruch genommen wird. Das Tun des Ich bzw. der Leib wird demnach im Vollzug des Willens zur Macht verkörperlicht, in dem ein dauernder Wechsel des Herrschaftsverhältnisses zwischen Herrschendem und Beherrschtem vorkommt. Das Tun des Ich wird bei Nietzsche als Herrschaftsgebilde skizziert, in welchem die Affekte und die Perspektiven des Subjekts in den Vordergrund treten. Dergestalt gewinnt die Vielheit des Subjekts die Erklärungskraft gegenüber dem Verlust der Einheit des Subjekts.

7.4 Das schaffende Subjekt als Experimentieren des Selbst

Mit der radikalen Ablehnung des traditionellen Subjektbegriffs hebt Nietzsche das schaffende Subjekt hervor, das die Kunst als das neue Paradigma der Wirklichkeitserschließung und –bewertung darstellt. Die Kunst und das Künstlerische werden durch die perspektivische Wahrheit untermauert, der ein experimentaler Geist zugrunde liegt, von dem der schaffende Erkenntnis- und Handlungssinn ausgeht. In der Hinsicht der perspektivischen Wahrheit wird die Welt als Werden in den Vordergrund gestellt. Unter dem Aspekt der Weltkonzeption des Werdens werden unser Wissen und Handeln als unendliches, künstlerisches Schaffen aufgefasst. So behauptet Nietzsche, „die Welt, die *uns etwas angeht*, [...] ist kein Thatbestand, sondern eine Ausdichtung“ (KSA 12, 114 (2[108])), und deutet damit an, dass „der Mensch sich als [...] *künstlerisch schaffendes* Subjekt“ (WL I; KSA 1, 883) betrachtet. Das Leben des Individuums wird bei Nietzsche wesentlich als Kunstwerk angesehen³¹⁷, wenn er formuliert: „Das eigenthümlichste Product eines Philosophen ist sein Leben, es ist sein Kunstwerk“ (KSA 7, 804 (34[37])); „wir [...] wollen die Dichter unseres Lebens sein, und im Kleinsten und Alltäglichsten zuerst“ (FW 299; KSA 3, 538).

In dieser Hinsicht wird die Welt als macht- und lebensgesteuertes Form- und Gestaltungsgeschehen quasi-künstlerischer Art erfasst. „An die Stelle der rein rezeptiven Repräsentation einer konstanten, geordneten Realität [wird] eine gleichsam künstlerische, also kreative und symbolische Annäherung an die dynamische, chaotische, im Werden ewig

³¹⁶ G. Vattimo: *Jenseits vom Subjekt. Nietzsche, Heidegger und die Hermeneutik*. A.a.O., S. 46.

³¹⁷ Die Kunst „ist die große Ermöglicherin des Lebens, die große Verführerin zum Leben, das große Stimulans des Lebens. Die Kunst als einzig überlegene Gegenkraft gegen allen Willen zur Verneinung des Lebens“ (KSA 13, 521 (17[3])). Den Menschen „rettet die Kunst (vor einer Verneinung des Willens:) und durch die Kunst rettet ihn sich das Leben“ (KSA 10, 238 (7[7])).

begriffene Wirklichkeit [gesetzt]“³¹⁸. „*Unser Dasein* selbst ist ein fortwährender *künstlerischer Akt*“ (KSA 7, 213 (7[196])). „Nur als *ästhetisches Phänomen* ist das Dasein und die Welt ewig *gerechtfertigt*“ (GT 5; KSA 1, 47). „Es [ein unbeweisbares Philosophieren] ist als *Kunstwerk* noch vorhanden, wenn es sich als wissenschaftlicher Bau nicht erweisen kann. [...] Mit anderen Worten: es entscheidet nicht der reine *Erkenntnißtrieb*, sondern der *aesthetische*“ (KSA 7, 444 (19[76])). Das Leben verstanden als ein unbeweisbares Philosophieren oder als Kunstwerk weist auf die schöpferische Potenz menschlichen Denkens und Handelns hin. Mit dem schöpferischen Weltkonzept werden die werdende Welt und das Dasein bejaht. In der Betrachtung der Welt und des Daseins als Kunstwerk wird der eigene Wille des Individuums gerechtfertigt: „Wir wollen ein Kunstwerk immer wieder erleben!“ (KSA 9, 505 (11[165]))

Es geht im Konzept des Schaffens nicht darum, dass das Erkennen auf einen objektiven Wissenserwerb abzielt, sondern auf ein aktives Sinnschaffen, das letztlich als ein Mittel zum weiterführenden Sichüberwinden und Sichüberhöhen des Menschen dient. Aktives Sinnschaffen ist durch die ästhetische Erfahrung – z.B. die Kunst, möglich, die dem Einzelnen einen neuen, auf sich bezogenen Sinn verleiht. Unter dem Aspekt der perspektivischen Wahrheit wird dem Handeln eine Deutung als das Formlose vorgelegt. „Welthaftigkeit ist nichts substantiell Gegebenes, sondern besteht nur im Vollzug des Deutens selbst“³¹⁹. Diese Sichtweise steht mit dem hermeneutischen Wahrheitsbegriff Nietzsches in Einklang, unter dessen Aspekt die verifizierbare Bestimmung der Welt und des Selbst keineswegs ermöglicht wird. Wahrheit als Werdendes, Schaffendes, Wandelbares ist nach Nietzsche nicht gegeben als Material des Erkennens und Handelns. Vielmehr entsteht alles erst *durch* Erkennen und Handeln. Das Individuum als Sinnschaffendes legt seinen Willen und seinen Sinn in die Dinge. Der Schaffende, der über Gegebenes hinaus schafft, will seine Perspektive zur Geltung und zur Herrschaft bringen: „Schaffen ist in diesem Sinne zugleich Wille zur Macht. Und dieser seinerseits ist jeweils Wille zum Hinausgehen über den gegenwärtigen Zustand zu einem neuen umfassenderen und noch mächtigeren: Schaffen bedeutet also immer zugleich auch ein *Hinausschaffen über sich selbst* [Hervorhebung, B.K.] und ein Übergang zu immer mehr Macht und Übersicht“³²⁰.

Das erkennende und handelnde Subjekt begreift sich selbst als ‚Dichter seines Lebens‘, der seine Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten entwirft. Das heißt: Es kommt nur als Selbst

³¹⁸ Florian Roth: „Die absolute Freiheit des Schaffens. Ästhetik und Politik bei Nietzsche“. In: *Nietzsche Studien* 26 (1997), S. 87-106. Hier S. 88.

³¹⁹ Michael Steinmann: *Die Ethik Friedrich Nietzsches*. Berlin u.a. 2000, S. 43.

³²⁰ F. Kaulbach: *Nietzsches Idee einer Experimentalphilosophie*. A.a.O., S. 249.

zum Wissen und Handeln. Es kann und darf nicht aus allgemeinen Gründen oder auch aus der Berücksichtigung der Gründe anderer wissen und handeln.

„Das autonome Ästhetische ist hierin wesentlich das Moment der Immanenz und der Individualität. Das Selbst wird gestaltet nicht nach Maßgabe einer unabhängig vom individuellen Subjekt existierenden Rationalität oder nach an sich bestehenden und für Alle gültigen Werten und Normen. Vielmehr entscheidet über das Gelingen eines Lebens die immanente Stimmigkeit, die Stärke des hier zum Ausdruck kommenden Stilwillens, der gleichzeitig ein Machtwille ist – ein Wille, nicht nur Unabhängigkeit von subjekt-externen Vorgaben zu erlangen, sondern auch Macht über sich selbst in der Beherrschung der eigenen Eigenschaften, Tendenzen und Triebe“³²¹.

Die Aussage ‚Leben als Kunstwerk‘ bezieht sich sowohl auf die theoretischen Hervorbringungen der Menschen als auch auf alle praktischen Lebensäußerungen. Nietzsche hebt insbesondere die künstlerische Gestaltung des eigenen Selbst, des eigenen Lebens hervor. Die Ausarbeitung des Selbst als ein Kunstwerk steht im Zentrum. Jedes Individuum ist aufgefordert, aus dem vorhandenen Material der eigenen Eigenschaften und Möglichkeiten ein in sich stimmiges Kunstwerk auf dem Weg des Bändigens, Ordnen und Stilisierens zu schaffen: Dass wir *„uns selber machen*, aus allen Elementen eine Form *gestalten* – ist die Aufgabe! Immer die eines Bildhauers! Eines produktiven Menschen!“ (KSA 9, 361 (7[213])) Erkennen und Handeln als Schaffen geschieht in den Willen-zur-Macht-Vollzügen.

„Eine Handlungsweise besitzt [...] Macht, wenn ein Selbst sie unmittelbar als für sich maßgebend erkennt oder besser: *sich* in ihr erkennt. Sie verliert diese Macht, wenn sie begründet werden soll, denn dadurch wird das selbsthaft Angesehene auf allgemeine Gründe und Motive überstiegen. Macht ist also, in einem ersten Anlauf, als die Fähigkeit zu definieren, nach der etwas aus sich selbst anfangen und bei sich bleiben kann, als Fähigkeit des Selbstseins. Daß Nietzsche meint, eine solche Fähigkeit dem Handeln zugrundelegen zu müssen, heißt dann, dass das Handeln, insofern es dem Wesen nach als Handeln für und durch das Selbst erfolgt, auf einem entsprechenden Prinzip beruhen muß. Ein solches Prinzip kann nicht in der Erkenntnis liegen, insofern sie auf allgemeine Gründe zielt: Für sie ist eine Selbstwelt immer willkürlich und partikulär; sie kann die Widerspiegelung des Selbst in ihr nicht nachvollziehen. Macht bezeichnet also eine Eigenschaft des Selbst in seinem Bestehen *als Selbst*“³²².

Wer sein Wissen und Handeln als Schaffen vollzieht, wird von Nietzsche als ‚der freie Geist‘ bezeichnet. Das heißt, „Freiheiten von den Meinungen anderer zu haben, sogar von den eigenen Meinungen erkämpft, d.h. sukzessive sich von der Bindung an eine angebliche

³²¹ F. Roth: „Die absolute Freiheit des Schaffens. Ästhetik und Politik bei Nietzsche“. A.a.O., S. 96f.

³²² M. Steinmann: *Die Ethik Friedrich Nietzsches*. A.a.O., S. 53.

Objektivität und Allgemeinheit der Geltungen gelöst³²³ zu haben. Die Kunst zielt nicht auf Wahrheit, sondern auf Freiheit, sie hat freies Schaffen und Formen im Sinn. Demnach bedeutet der freie Geist nicht bloß das Freiwerden von Vorgegebenheiten im negativen Sinne, sondern das Freiwerden für das *imperatorische* Schaffen von Neuem, das Setzen neuer Werte, das Geben neuer Gesetze im weiteren Sinne.

Das schaffende Subjekt wird bei Nietzsche als ‚freier Geist‘ bezeichnet. Der freie Geist ist derjenige, welcher sich selbst ausdrücklich als Wille zur Macht begreift. Vorausgesetzt wird, dass er gegenüber sich und anderen in aller Freiheit seines Wollens und Schaffens seinen inneren Impuls bejaht, um im vollkommenen Sinne zu sich selbst zu kommen. Er bildet sich beim Experimentieren im Individuellen. Nietzsche ist nicht daran gelegen, den Menschen im Durchschnitt zu begreifen. Das heroisch über sich selbst hinausgelangende Individuum ist sein höchstes Exemplar des Menschen. Im Rahmen des Begriffs des freien Geistes schätzt Nietzsche den großen Einzelmenschen hoch: „Die höchsten Menschen wie Caesar, Napoleon [...]; die Verschlagenheit gehört ins *Wesen* der Erhöhung des Menschen ...“ (KSA 12, 550 (10[159])).

In *Zur Genealogie der Moral* nennt Nietzsche den freien Menschen „das *souveraine Individuum*“ (GM, ‚Schuld‘, ‚schlechtes Gewissen‘, Verwandtes 2; KSA 5, 293), das sich dem „Collectiv-Individuum“ (MA I, Zur Geschichte der moralischen Empfindungen 94; KSA 2, 91) entzieht. Das souveräne Individuum wird von der Konvention befreit, wo die überkommene Sittlichkeit verbindlich ist. Es macht sich zur Person. Es ist nicht den abstrakten Grundsätzen unterworfen, die für jede Menschen gleich gelten, sondern es hat sein eigenes Gesetz, das ihm sein eigenes Wollen vorschreibt. Aus diesem Grund ist das „souveraine Individuum“ das „autonome[n] übersittliche[n] Individuum“ (GM II, ‚Schuld‘, ‚schlechtes Gewissen‘, Verwandtes 2; KSA 5, 293). Nietzsche redet im Rahmen seines Subjektverständnisses von ‚Souveränität‘ und vom ‚souveränen Menschen‘, von „*Selbstgestaltungen*“ (KSA 13, 474 (15[114])), von der virtuosen Selbstherrlichkeit im „*Genuß am Schönen des Maaßes*“ (KSA 11, 104 (25[348])), von der „Herren-Kraft des Willens“ (KSA 12, 414 (9[139])). Schließlich redet er von der Notwendigkeit „*einen Willen zu bekommen*“ (JGB, Wir Gelehrten 208; KSA 5, 140). Demzufolge ist das Individuum genötigt „zu einer eigenen Gesetzgebung, zu eigenen Künsten und Listen der Selbst-Erhaltung, Selbst-Erhöhung, Selbst-Erlösung“ (JGB, Was ist vornehm? 262, KSA 5, 216). Nietzsche beschreibt das souveräne Individuum als „reifste Frucht“ der Menschengeschichte.

³²³ F. Roth: „Die absolute Freiheit des Schaffens. Ästhetik und Politik bei Nietzsche“. A.a.O., S. 93.

„So finden wir als reifste Frucht an ihrem Baum das *souveraine Individuum*, das nur sich selbst gleiche, das von der Sittlichkeit der Sitte wieder losgekommene, das autonome übersittliche Individuum (denn ‚autonom‘ und ‚sittlich‘ schliesst sich aus), kurz den Menschen des eignen unabhängigen langen Willens, der *versprechen darf*– und in ihm ein stolzes, in allen Muskeln zuckendes Bewusstsein davon, *was* da endlich errungen und in ihm leibhaft geworden ist, ein eigentliches Macht- und Freiheits-Bewusstsein, ein Vollendungs-Gefühl des Menschen überhaupt“ (GM, ‚Schuld‘, ‚schlechtes Gewissen‘, Verwandtes 2; KSA 5, 293).

Das souveräne Individuum ist, verkürzt ausgedrückt, das schaffende Subjekt. Nietzsche akzentuiert mehr und mehr die schöpferischen Tätigkeiten des Individuums und der großen Persönlichkeiten, die er als die „*großen Menschen*“ und die „*großen Schaffenden*“ (KSA12, 428 (9[157])) bezeichnet. Das Schaffen ist laut Nietzsche nur durch eine Freisetzung produktiver Kräfte möglich. Der Schaffende will seine Perspektive zur Geltung und zur Herrschaft bringen. Schaffen ist also in diesem Zusammenhang zugleich Wille zur Macht. Der freie Geist ist gegenwärtig, falls er seinen Willen zur Macht zur höchsten Entfaltung bringt. Je höher der Grad einer Willenskraft, desto stärker ist das Verlangen, über Gegebenes hinauszuschaffen. Er erfasst sich selbst als bewusst und durchaus als ‚Willen zur Macht‘. Er bejaht seinen inneren Impuls zu seinem Wollen und Schaffen und vollendet seine eigentliche Macht. Auf diese Art und Weise gelangt er zu sich selbst. Das lebendige Sein des Subjekts zeigt sich im Sinn-schaffen des Willens zur Macht, der mit der Bewegung des Über-sich-Hinauswachsens, des Sich-Erweiterns und –Ausdehnens, Schaffens, Überschreitens einhergeht.

In *Menschliches, Allzumenschliches* thematisiert Nietzsche den Gedanken des freien Geistes noch näher: „Freie Geister versuchen *andere Arten* des Lebens, unschätzbar! die moralischen Menschen würden die Welt verdorren lassen. Die Versuchs-Stationen der Menschheit“ (KSA 9, 14 (1[38])). Im Zusammenhang mit dem freien Geist spricht er nun von seiner Experimental-Philosophie: „Eine solche Experimental-Philosophie [...] nimmt versuchsweise selbst die Möglichkeiten des grundsätzlichen Nihilismus vorweg: ohne daß damit gesagt wäre, daß sie bei einem Nein, bei einer Negation, bei einem Willen zum Nein stehen bliebe. Sie will vielmehr bis zum Umgekehrten hindurch – bis zu einem *dionysischen Jasagen* zur Welt, wie sie ist“ (KSA 13, 492 (16[32])).³²⁴

Nietzsches denkerische Kontinuität in Bezug auf das ‚schaffende Ich‘ findet man in seiner Experimental-Philosophie, dessen Schwerpunkt im Experimentieren des Individuums liegt.

„Die Experimental-Philosophie hat von den Sicherheiten im Jenseits oder im Diesseits der Welt abzulassen; sie kann allein auf das setzen, was ihr als wirklich Wirksames begegnet und worauf sie in ihrer eigenen Bewegung

³²⁴ Auch vgl. FW 324; KSA 3, 552f. u. JGB, Wir Gelehrten 210; KSA 5, 142ff. sowie KSA 12, 455 (10[3]).

beruht: das ist die agonale, pluralistisch-individuelle, mobil-momentane, ganz und gar relative, in sich triebhaft gespannte Entladung der Willen zur Macht, eine Entladung, die keine Welt, sondern allenfalls Weltperspektiven, keine Wesenheiten, sondern nur instrumentelle Beziehungen, Rangverhältnisse und wechselseitige Repräsentationen zuläßt. Ein Philosophieren unter solchen Bedingungen, eine Philosophie also, die nicht die Tatsache verdrängt, daß es die Welt nicht ‚gibt‘, die den Willen zur Macht nicht nur erkennt, sondern die anerkennt, daß sie selbst auch ‚nur‘ eine Äußerung des Willens zur Macht ist, eine Philosophie ohne gesicherte Vorgaben, ohne absoluten Ausgangspunkt, ohne Vertrauen auf ein göttliches oder historisches Ziel, ja ohne den Rückhalt einer allgemein verbindlichen Methode, eine Philosophie, die alles und vornehmlich sich selbst überwindet, kurz: eine Philosophie der riskanten Selbsterprobung, der unbedingt versuchten Machtsteigerung wird gefordert³²⁵.

Seine Experimentalphilosophie verkörpert dabei eine Wende im philosophischen Denken und zielt somit auf eine Überwindung der Metaphysik ab. Nietzsche stellt gar die ganze Menschheitsgeschichte in Frage, wie das folgende Zitat zeigt: „Wer gab uns den Schwamm, um den ganzen Horizont wegzuwischen? Was thaten wir, als wir diese Erde von ihrer Sonne losketteten? Wohin bewegt sie sich nun? Wohin bewegen wir uns? Fort von allen Sonnen? Stürzen wir nicht fortwährend? Und rückwärts, seitwärts, vorwärts, nach allen Seiten? Gibt es noch ein Oben und ein Unten? Irren wir nicht wie durch ein unendliches Nichts?“ (FW 125; KSA 3, 481)

Das sind einige der Fragen, die sich aus der radikal verstandenen Endlichkeit der Menschen ergeben. Und hinter allen diesen Fragen steht letztlich nur die eine, nämlich die, wie sich unter solchen endlichen – damit zugleich auch ganz und gar relativen – Bedingungen überhaupt ein menschliches Leben führen läßt. Was heißt jetzt noch ‚wahr‘, was ‚falsch‘? Was ‚gut‘ und was ‚böse‘? Wozu noch Moral? Wofür lohnt es sich zu leben? Gibt es Ziele, die uns etwas bedeuten? Gibt es überhaupt einen Zweck, ein Ziel oder einen Sinn des Lebens? – Was immer der Mensch auf diese Fragen praktisch antwortet, hat experimentellen Charakter. „So hat Nietzsche sich selbst zum Paradefall der Philosophie gemacht. Dabei hat er uns gewiß kein Vorbild gegeben. Aber er hat demonstriert, dass die philosophische Frage nach dem Verhältnis von Geist und Leben ihren Impuls letztlich immer aus einem individuellen Anspruch erhält, nämlich aus dem keineswegs bloß theoretischen Verlangen, das eigene Leben nach eigener Einsicht zu führen. Die ‚Experimental-Philosophie‘ lenkt somit auf den *Ausgangspunkt philosophischen Denkens* zurück³²⁶.

Aus Nietzsches Sicht wird das Experimentieren der Philosophie bzw. des Subjekts durch die Perspektiven des Individuums verkörperlicht: „Es giebt vielerlei Augen. [...] folglich giebt es

³²⁵ V. Gerhardt: *Pathos und Distanz. Studien zur Philosophie Friedrich Nietzsches*. A.a.O., S. 175.

³²⁶ V. Gerhardt: *Friedrich Nietzsche*. A.a.O., S. 19.

vielerlei ‚Wahrheiten‘, und folglich gibt es keine Wahrheit“ (KSA 11, 498 (34[230])). „Es gibt gar keine moralischen Phänomene, sondern nur eine moralische Ausdeutung von Phänomenen“ (JGB, Sprüche und Zwischenspiele 108; KSA 5, 92). Alles hängt von unserer Perspektiven ab. Nietzsche fordert die Menschheit auf, dass sie „von nun an durchaus mit sich anfangen [kann], was sie will“ (MA II, Vermischte Meinungen und Sprüche 179; KSA 2, 457). Es geht nun darum, dass „wir mit uns selber experimentieren [dürfen]!“ (M 501; KSA 3, 294)

„Beim radikalen Experimentieren mit sich selbst setzt das Subjekt *seine* Identität aufs Spiel, um so vielleicht eine *neue* zu gewinnen. Wenn aber alle subjektiven und intersubjektiven Strukturen, die das Subjekt ausmachen, als experimentell disponibel behandelt werden, dann ist (außer beim Freitod) kein Ende abzusehen. Die stete Fortsetzung existentiellen Experimentierens führt nicht zur Ausbildung einer bestimmten Identität, sondern zum Verlust der Ansätze, die von Natur und Geschichte schon vorhanden sind. Radikale Emanzipation aus dem Herkünftigen und gegenwärtig Bestehenden ist ein *Progreß ins Unendliche* [Hervorhebungen, B.K.]“³²⁷.

Experimentieren mit sich selbst ist für Nietzsche ein künstlerischer Schaffensprozess, in dem das Subjekt sich selbst erkennt. In dem Prozess des Experimentierens gibt es kein Ende, keine finale Struktur: „Es ist Mythologie zu glauben, daß wir unser eigentliches Selbst finden werden [...] So dröseln wir uns auf bis ins Unendliche zurück: sondern *uns selber machen*, aus allen Elementen eine Form *gestalten* – ist die Aufgabe! Immer die eines Bildhauers! Eines produktiven Menschen! *Nicht* durch Erkenntniß, sondern durch Übung und ein Vorbild werden wir *selber*! Die Erkenntniß hat bestenfalls den Werth eines Mittels!“ (KSA 9, 361 (7[213])).

Zusammenfassend gesagt gibt es bei Nietzsche eine unendliche Vielfalt des Menschseins und ist das den Menschen Auszeichnende das Experimentieren mit seinem eigenen Leben. Dafür sind das Alleinsein und Anderssein unerlässliche Voraussetzungen. Man kann aus der Subjektbehauptung Nietzsches einen wesentlichen Anknüpfungspunkt an eine Bildungsphilosophie herauslesen, womit ich mich im Folgenden beschäftigen möchte.

³²⁷ Reinhart Maurer: „Nietzsche und das Experimentelle“. In: *Zur Aktualität Nietzsches I*. Mihailo Djurić/Josef Simon (Hrsg.), Würzburg 1984, S. 7-28. Hier S. 20f..

Dritter Teil: Nietzsche in der Pädagogik

Die leitende Grundfrage, welche Bedeutung der Subjektbegriff Nietzsches für die Erziehungswissenschaft hat, steht im Vordergrund dieses Teils der vorliegenden Studie. Die entscheidende Frage, die sich dem Pädagogen aufdrängt, lautet: Wird mit der im letzten Teil erörterten Subjektkonzeption Nietzsches, die das Subjekt als ‚Fiktion‘ oder ‚Illusion‘ kennzeichnet, auch die (Subjekt-)Pädagogik verworfen? Und was impliziert denn Nietzsches ausdrückliche Äußerung zu dem Individuum als ein schaffendes Wesen im bildungstheoretischen Reflexionszusammenhang unter den Aspekten der Reformpädagogik, der transzendental-kritischen Pädagogik, der Subjektpädagogik und der koreanischen Bildungskritik?

Mit dem Thema ‚Nietzsche-Rezeption in der Pädagogik‘ werden *zunächst* die Berührungspunkte zwischen den Gedanken Nietzsches und der Reformpädagogik behandelt, wobei auf die reformpädagogische Bedeutung des Subjektbegriffs Nietzsches das Schwergewicht gelegt wird. Zur pädagogischen Aufgabe der traditionellen Erziehung gehört, das unvollkommene Kind im Hinblick auf die als mustergültig angesehene Erwachsenenwelt zu bilden. In der reformpädagogischen Bewegung stoßen die traditionelle Kindesvorstellung und die dementsprechend auf die Gleichförmigkeit des Individuums gezielte Erziehung auf Widerspruch. Die reformpädagogische Ansicht ist auch bei Nietzsche anzutreffen. Er entwickelt zahlreiche Einwände gegen die Missachtung der Eigenartigkeiten und Besonderheiten des Edukanden und des schöpferischen Charakters der Kindheit. Von dem Kindesverständnis der Unvollkommenheit unter dem Aspekt der traditionellen Erziehung kann nach Nietzsche noch in einer anderen positiven Hinsicht gesprochen werden: Mit der Unvollkommenheit des Kindes müssen, anders als in der traditionellen Erziehungsbehauptung, die Erziehungsmöglichkeiten und die Erziehung nicht als fertiger Prozess, sondern als schöpferischer Prozess gesehen werden.

Im Weiteren geht es um die Auseinandersetzung mit der skeptischen Pädagogik, die mit dem Perspektivismus Nietzsches in Verbindung gebracht werden kann. Auf der pädagogischen Skepsis bzw. der skeptischen Pädagogik, wobei es sich um eine experimentelle Herstellung der gedanklichen Zusammenhänge zwischen dem Perspektivismus Nietzsches und der transzendental-kritischen Pädagogik handelt, liegt in diesem Versuch der Schwerpunkt der Darstellung. Nietzsches radikale Kritik an der traditionellen Subjektvorstellung sowie an der

Metaphysik steht gewissermaßen mit der radikalen Skepsis im Einklang. Die beiden Theorieansätze verzichten auf den Dogmatismus bzw. Fundamentalismus, der auf den absoluten Geltungsanspruch, auf *die* Wahrheit und *den* Begriff abzielt. Die Vertreter der skeptischen Pädagogik plädieren für den eingeschränkten, situierten Geltungsanspruch der pädagogischen Sätze. Diese Ansicht teilt Nietzsche auch, indem er das Argument für die perspektivische (Wahrheits-)Interpretation vorbringt.

Danach wird das kritische Moment der am Subjekt orientierten Pädagogik der Moderne zur Diskussion gestellt. Diesem Abschnitt liegt der Gedanke zugrunde, dass die Bildungsreflexion Nietzsches große Bedeutung für die Bildungsreform und die weitere Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft hat. Mit dem Thema ‚Ich als der pädagogische Leitbegriff?‘ wird die auf dem Ich-Konzept beruhende neuzeitliche pädagogische Einstellung anhand der Kritik Nietzsches in Frage gestellt. Statt der neuzeitlichen Subjektpädagogik wird ein anderes Subjektverständnis im Anschluss an den postmodernen Bildungsdiskurs dargestellt, der sich mit der Subjektbehauptung Nietzsches verbinden lässt.

Im *letzten* Abschnitt wird untersucht, welche Erklärungskraft der Nietzscheschen Subjektvorstellung zur Problemlösung der verwickelten Bildungslage Koreas hat. Bevor Nietzsches bildungskritische Implikation für die koreanische Schule zur Sprache kommt, wird über die momentane Situation der pädagogischen Verortung Koreas informiert. Abschließend wird ein skizzenartiger Entwurf für die koreanische Bildung thematisiert.

8. Kapitel: Nietzsche und die Reformpädagogik

Unter dem Titel ‚Nietzsche und die Reformpädagogik‘ kann eine nennenswerte Bezugnahme der Reformpädagogik auf Nietzsche auf den ersten Blick wohl in Zweifel gestellt werden. Niemeyer³²⁸ gibt eine bemerkenswerte Beschreibung von dem Einfluss der Theorie Nietzsches auf die Reformpädagogik, indem er eine kurze Passage aus dem Text von Solzbacher zitiert: „Die Bedeutung Nietzsches für die Reformpädagogik scheint außer Frage zu stehen. [...] ‚Die Bildungsideen Nietzsches wurden zweifellos zum Leitfaden für die gesamte pädagogische Bewegung in Deutschland.‘“³²⁹ Der Beitrag Nietzsches zur Reformpädagogik wird deutlich, wenn man das folgende Zitat ernst nimmt: „Ein großer, vielleicht der größte und beste Teil der immer stärker drängenden pädagogischen Reformbewegung unserer Tage [...] geht [...] auf Nietzsche zurück [...]. Eine Auseinandersetzung mit Nietzsche ist eine Auseinandersetzung mit den pädagogischen Zeitströmungen überhaupt.“³³⁰ Es fällt in dem Zitat auf, dass es bedeutsam wäre, einen fruchtbaren Deutungsversuch der Bildungsphilosophie Nietzsches im Zusammenhang mit der Reformpädagogik zu unternehmen.

Dabei kommt es nicht auf einen Versuch an, die systematischen Belege dafür zu erbringen, ob Nietzsches Bildungsidee in die Strömung der Reformpädagogik in der Tat aufgenommen wird. Vielmehr gilt das Interesse der Untersuchung, unter welchem Aspekt er als Reformers die Kritik an der zeitgemäßen Bildung übt, von welchem Bildungsideal er dabei spricht und „in welchem Ausmaße Nietzsche die reformpädagogische Bewegung beeinflusst“³³¹. Die Ausgangsposition dieses Kapitels ist, dass es einige Gemeinsamkeiten zwischen dem pädagogischen Gedanken Nietzsches und den Theorien der Reformpädagogen gibt. Kurzum: Lediglich die reformpädagogischen Bewegungen, die den Gedankenformen und dem Anliegen Nietzsches entsprechen, kommen in Betracht. Zu den Überlegungen werden die

³²⁸ Er stellt zwar die Frage, ob im Gedanken Nietzsches die reformpädagogische Bewegung unmittelbar gelesen oder (umgekehrt) in der Reformpädagogik eine explizite Rezeption Nietzsches gefunden werden kann, wenn man die Reformpädagogik in einem engeren Sinne versteht. Aber er ist der Auffassung, dass Nietzsches Theorie an die Reformpädagogik angeknüpft werden kann, wenn der Begriff ‚Reformpädagogik‘ im Sinne des „Kampf[es] um die notwendigen Reformen“ oder der „Schul- und Bildungskritik“ erweitert wird. Er informiert an einer anderen Stelle darüber, dass die deutschen Reformers – z.B. Scharrelmann, Güßfeldt, Otto, Lehmann, Gaudig, Gansberg und Gläser – bei den eigenen Argumenten auf Nietzsche verweisen. Vgl. dazu Christian Niemeyer: *Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung*. Weinheim u.a. 2002, S. 143-146.

³²⁹ Ebd., S. 143.

³³⁰ Ebd., S. 146.

³³¹ Claudia Solzbacher: *Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts. Ihre Beziehung zur zeitgenössischen Philosophie und Pädagogik*. Frankfurt am Main 1993, S.63.

zwei bedeutsamen Themen der pädagogischen Bewegung herausgearbeitet – also individuumsorientierte Erziehung und Kunsterziehung als reformpädagogische Bewegung.

8.1 Individuumsorientierte Erziehung: Kind als Ausgangspunkt der Erziehung

Die große Bedeutung³³² des Kindes wird als Ausgangspunkt der reformpädagogischen Strömungen und Richtungen angesehen. Trotz der vielfältigen Richtungen der Reformpädagogik einigen sich die Reformpädagogen über die Hervorhebung der Pädagogik ‚vom Kinde aus‘.³³³ Sie gilt als ein wichtiges, gemeinsames Charakteristikum der reformpädagogischen Bewegung. Das Kind wird mit einem neuen Kindbild, dem eine neue Anthropologie des Kindes zugrunde liegt, in der Erziehung in den Vordergrund gestellt. Die akzentuierte Orientierung der Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ erweitert sich in der kritischen Gegenüberstellung mit der traditionellen Erziehungsweise und dem veralteten Schulwesen. Aus der neuen Betrachtung des Kindes resultieren mannigfache pädagogischen Konsequenzen. In der sogenannten Schule der Zukunft werden Versuche unternommen, eine Erneuerung des gesamten Schulwesens, die Überwindung der traditionellen Schule und die Reform der üblichen Erziehungsformen zu entwerfen.

Im Folgenden wird das Thema angeschnitten, das zwar mit den Zügen der Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ verbunden ist, aber darüber hinaus auf die Einstellung Nietzsches zur individuumsbetonten Erziehung hindeutet. Die Fragen lauten: Welchen Sinn hat die neue Orientierung der Pädagogik ‚vom Kinde aus‘? Welches Kindkonzept wird in der neuen Schule und Erziehungspraxis der Reformpädagogik angenommen? Welcher charakteristische Zug der Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ wird im Vergleich zur traditionellen Pädagogik ausgemacht? Welche Erziehungseinstellungen und –maßnahmen werden mit dem erzieherischen Konzept ‚vom Kinde aus‘ vorgeschlagen? Welcher Zusammenhang zwischen der Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ und dem pädagogischen Gedanken bei Nietzsche besteht und wie hebt sich diese zusammenhängende Darstellung beider pädagogischen Ansichten von der vorherigen Erziehung ab?

In der traditionellen Erziehungstheorie und –praxis wird die Kindheit aus reformpädagogischer Perspektive wenig beachtet und das Kind als böse betrachtet, das ohne Kontrolle des Erziehers oder des Erwachsenen diese Züge verstärkt. Die

³³² Die pädagogische Bewegung ‚vom Kinde aus‘ ist ursprünglich nicht neu. In ihr werden die Gedanken von Rousseau, Pestalozzi und Fröbel wieder aufgenommen. Die Entdeckung des neuen Bildes des Kindes wird in der Reformpädagogik weiterentwickelt.

³³³ Diese Formulierung wird erst in dem im Jahr 1900 veröffentlichten Buch *Das Jahrhundert des Kindes* von Ellen Key, die schwedische Journalistin und Lehrerin, zum Ausdruck gebracht. Damit bricht sich die neue Pädagogik Bahn.

jahrhundertlange Tradition schulischer Zwangsbelehrung konzentriert sich demgemäß darauf, „das eigene Wesen des Kindes zu unterdrücken und es mit dem anderer zu überfüllen“³³⁴. Als Erziehungsaufgabe ist es wichtig, das Kind auf die Eingliederung in die Erwachsenenengesellschaft vorzubereiten. Die Kindheit als Übergangsphase hat insofern ihren Sinn, als dem Kind die Aufgabe gestellt wird, sich um die Vorbereitung auf die Erwachsenenwelt zu bemühen.

Rousseau übt Kritik an der falschen Vorstellung der Erwachsenen über die Kindheit und an der daraus abgeleiteten falschen Erziehungseinstellung. Rousseaus Interesse liegt in der Herausfindung der neuen Erziehungskonzeption, die er für die neue Kindheitsvorstellung - d.i. Kindheit als keine Übergangsphase, sondern eine in der Gegenwart sinnvolle Lebensphase - für angemessen hält: „Man kennt die Kindheit nicht, und infolge der falschen Vorstellungen über sie verirrt man sich weiter, je weiter man geht. Die Weisesten fassen ins Auge, was dem Erwachsenen zu wissen nützlich ist, sie bedenken aber nicht, was Kinder davon zu lernen imstande sind. Sie suchen immer den Erwachsenen im Kinde, ohne daran zu denken, was es *ist*, ehe es ein Erwachsener *wird* [Hervorhebungen, B.K.]“³³⁵.

In Rousseaus Grundriss der Kindheit zeichnet sich die Entdeckung unseres Nicht-Wissens um Kindheit ab. Mit der neuen Kindheitsauffassung wird die Erreichung einer bestimmten Statur der Erwachsenenheit als Erziehungsziel zurückgewiesen. Mit dem unbestimmten Kindheitsverständnis werden Möglichkeiten für Lernprozesse geschaffen, die den *verschiedenen* Selbstbestimmungen des Kindes zuträglich sind. Die neue Vorstellung des Kindes als Ausgangspunkt der zukünftigen Erziehung³³⁶ wird durch den folgenden Zug charakterisiert: Das Kind wird als ein Wesen angenommen, das sein Leben in die *eigene* Form bringt und sich auf seinen Entwicklungsstufen anders zeigt als es die festgelegten Verhaltensweisen der Erwachsenen zulassen. Es hat seine eigene Würde und Welt, die mit dem Maßstab der Erwachsenen nicht gemessen werden können. ‚Das Jahrhundert des Kindes‘ lässt sich nach Key zweigleisig interpretieren, „daß [einerseits] die Erwachsenen endlich den Kindersinn verstehen [...] [und], daß [andererseits] die Einfalt des Kindersinns auch den Erwachsenen bewahrt [...] wird“³³⁷. Reformpädagogischer Ansicht nach ist das Kind ein Wesen, das jenseits von Gut und Böse ist. Es ist sogar ein Wesen, das Zuversicht und Vertrauen verdient. Von daher kann es sich zum Guten hin entwickeln.

³³⁴ Ellen Key: *Das Jahrhundert des Kindes* (1900). Berlin u.a. 1978, S. 49.

³³⁵ Jean-Jacques Rousseau: *Emile oder über die Erziehung*. Paderborn 1958, S. 7.

³³⁶ Meumanns Bezeichnung der Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ als Ausgangspunkt einer neuen Erziehung zeigt sich folgendermaßen: „alle Probleme der Pädagogik [sollen] [...] vom Zögling aus zu entscheiden suchen“. Ernst Meumann: *Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. Leipzig 1922, S. 46f..

³³⁷ E. Key: *Das Jahrhundert des Kindes* (1900). A.a.O., S. 80.

Gläser legt großen Wert auf die neue Erziehung ‚vom Kinde aus‘, indem er sie als „eine[] kopernikanische[] Umwälzung“³³⁸ definiert. Die Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ wird insofern als ‚kopernikanische Umwälzung‘ konzipiert, als es sich um eine zweckmäßige Erziehung der Kindheit zur Verwirklichung der *Natur* des Kindes handelt. Die Kindheit wird laut Gläser nicht als ein Übergangsstadium, sondern als wichtige Lebensphase und –form begriffen, die ihren Sinn nicht in der Vorbereitung auf das zukünftige Leben des Heranwachsenden gewinnt, sondern in ihrem Augenblick und in einer Form eines unmittelbaren Geschehens. Mit anderen Worten: Das Kind hat das Recht auf seine Eigenart und seine Gegenwärtigkeit. Laut ihm ist „das Kind [...] des Mannes Vater. Es stammt von sich selber ab“³³⁹.

Wie die vorangehenden Passagen nahe legen, soll das Kind in der Erziehung von jeglicher Einflussnahme der Erwachsenen freigesetzt werden. Durch diese Freisetzung aus der Erziehung³⁴⁰ kommt die Selbstzeugung des Kindes zustande. Aus dieser Sicht muss der Erzieher als Befreier fungieren, der „sich nur als freimachend, als verhütend, als Hindernisse hinwegräumend auffassen“³⁴¹ lässt. Ein ähnliches Konzept des Erziehers als ‚Befreier‘ findet sich bei Nietzsche, der Bildung als ‚Befreiung‘ begreift, also als „Wegräumung alles Unkrauts, Schuttwerks, Gewürms, das die zarten Keime der Pflanzen antasten will“ (SE 1-2; KSA 1, 341).

In der Sicht der Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ kommt das Kind als Individuum in den Blick, das respektiert und rechtmäßig behandelt werden soll. Diese pädagogische Betrachtungsweise entwickelt sich als Einwand gegen die traditionelle Erziehung mit der veralteten Kindesvorstellung. Die traditionelle Erziehung ist bestrebt, die Uniformität des Kindes zu bilden, in der auf die individuellen Entwicklungszustände des Kindes wenig Rücksicht genommen wird. In der alten Erziehung werden also die *individuellen Eigenheiten* des Kindes als Unvollkommenheiten im Großen und Ganzen ignoriert.

³³⁸ Johannes Gläser: „Vom Kinde aus“ (1919). In: *Pädagogik vom Kinde aus. Aufsätze Hamburger Lehrer unter dem Aspekt der ‚Individualpädagogik‘*. Theo Gläss (Hrsg.), Weinheim 1961, S. 78-90. Hier S. 78. Der Begriff „kopernikanische Wende“ wird ursprünglich in der Vernunftkritik Kants verwendet, um seine Erkenntnisrevolution, in der es um einen Paradigmenwechsel der Erkenntnis geht, der auf den Anschauungsformen der dem Menschen zugänglichen Welt der Erscheinungen beruht, effektiv auszudrücken. Hier findet keine Verwendung des Begriffs einer „kopernikanische[n] Umwälzung“ im Sinne Kants statt. In dieser Begriffsverwendung steht der Selbstzweck der Erziehung zur Freude und zum Glück des Kindes im Mittelpunkt.

³³⁹ J. Gläser: „Vom Kinde aus“ (1919). A.a.O., S. 80.

³⁴⁰ Das ähnelt der ‚negativen Erziehung‘ Rousseaus, in der es um die minimale Einwirkung des Erziehers (und der Erwachsenen) auf das Kind geht.

³⁴¹ J. Gläser: „Die Arbeitsschule“ (1911). In: *Pädagogik vom Kinde aus. Aufsätze Hamburger Lehrer unter dem Aspekt der ‚Individualpädagogik‘*. Theo Gläss (Hrsg.), S. 50-62. Hier S. 51.

Nietzsche wendet sich vehement gegen die gleichmachende Bildung³⁴², also das uniformierende Erziehungswesen seiner Zeit, in der die Eigenschaften des Individuums übersehen werden und keine Individualität der Schüler, sondern „die uniformierte Mittelmäßigkeit“ (BA II; KSA 1, 680) gefördert wird. Zu diesem bildungskritischen Punkt schreibt Nietzsche in *Jenseits Gut und Böse*: „Die Eltern machen unwillkürlich aus dem Kinde etwas ihnen *Ähnliches* [Hervorhebung, B.K.] – sie nennen es ‚Erziehung‘ [...]. Und wie der Vater, so sehen auch jetzt noch der Lehrer, der Stand, der Priester, der Fürst in jedem neuen Menschen eine unbedenkliche Gelegenheit zu neuem Besitze“ (JGB, Zur Naturgeschichte der Moral 194; KSA 5, 116).

Die Schule ist für Nietzsche nichts anders als ein Ort, wo sich die Jammerseelen heranbilden. Das Bildungsziel der alten Schule liegt nach Nietzsche darin, viele Herdenmenschen durch die Massenbildung zu erzeugen. Die Lehrpläne und die Didaktik, die im Unterricht praktiziert werden, tragen Nietzsches Bedenken nach nicht zur Individualisierung, sondern zur Verallgemeinerung der Eigenschaften der Zögling bei. Die Sorge um die mittelmäßige Ausbildung der Subjektivität, wobei die Ausbildung der geistigen Eliten ausgeschlossen ist, bringt Nietzsche folgendermaßen zum Ausdruck: „Alle öffentlichen Schulen sind auf die mittelmässigen Naturen eingerichtet, also auf Die, deren Früchte nicht sehr in Betracht kommen, wenn sie reif werden. Ihnen werden die höheren Geister und Gemüther zum Opfer gebracht, auf deren Reifwerden und Früchtertragen eigentlich Alles ankommt“ (KSA 8, 314 (18[2])).

Dieser Schulkritik Nietzsches gegen die verhinderte Persönlichkeitsentfaltung des Individuums lässt sich die Bemerkung Keys anschließen, die „die Rücksicht auf die *verschiedenen Individualitäten* [Hervorhebung, B.K.]“³⁴³ betont: „Solange die Schule eine Idee repräsentieren, einen abstrakten Begriff bilden soll, so wie die ‚Familie‘, der ‚Staat‘ usw., so lange wird sie – ganz wie die Familie und der Staat – die denselben angehörigen Individuen unterdrücken. Erst wenn man einsieht, daß die ‚Schule‘ ebenso wenig wie ‚die Familie‘ und ‚der Staat‘ eine höhere Idee, oder etwas Größeres repräsentiert, als gerade die Anzahl Individuen, aus denen sie gebildet wird, und daß sie – ebenso wenig wie die Familie

³⁴² Es ist unumstritten bei allen Protagonisten der reformpädagogischen Bewegung, dass die fortschreitende Industrialisierung im Namen der Heranbildung des kompetenten Bürgertums die gleichmachende Bildung hervorruft. Zur Überwindung der zeitgemäßen Bildung versuchen die Vertreter der Reformpädagogik, die „Erziehungsexperimente in neu- oder umgestalteten Erziehungs- und Unterrichtseinrichtungen [zu machen], die sie als pädagogische Provinzen konzipier(t)en, um in ihnen ihre Vorstellungen von einer Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ und einer ‚natürlichen Entwicklung‘ des Kindes in der Gemeinschaft praktisch umzusetzen und zu erproben.“ Dietrich Benner/Herwart Kemper: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim u.a. 2003, S. 65.

³⁴³ E. Key: *Das Jahrhundert des Kindes* (1900). A.a.O., S. 98.

und der Staat – eine andere ‚Pflicht‘, ein anderes ‚Recht‘ oder eine andere ‚Aufgabe‘ hat, als jedem einzelnen dieser Individuen so viel Entwicklung und Glück als möglich zu schaffen – erst dann ist der Anfang gemacht, daß Vernunft in die Schulfrage kommt. [...] Bevor nicht das Phantom der ‚allgemeinen Bildung‘ aus den Schulplänen und den Elternköpfen vertrieben ist und die Bildung des Individuums die Wirklichkeit wird, die an ihre Stelle tritt, wird man vergebens Reformpläne entwerfen“³⁴⁴; „Die ‚Regeln für den Unterricht in betreff des Schülers, des Subjekts‘ lauten ‚Gewöhne den Schüler ans Arbeiten, mache es ihm nicht nur lieb, sondern zur anderen Natur‘ sowie ‚Berücksichtige die Individualität deiner Schüler!‘“³⁴⁵ Nietzsche spricht, wie die Reformpädagogen, auch von den dem Kind innewohnenden Talenten und Kräften.³⁴⁶ Zur Erziehungsaufgabe gehört es, den Entwicklungsvorgang zu schaffen, damit sich die Naturanlage, die „eingeborene(r) Kraft“ des Individuums entfalten kann. Zur Kraftentfaltung kommt es darauf an, ob sie „geübt und vermehrt“ (MA I, Anzeichen höherer und niederer Cultur 242; KSA 2, 202) werden kann. Die Erziehungsaufgabe liegt in der Herausfindung und -arbeitung der Stärken und Potenziale des Heranwachsenden. In der Kraftentfaltung des Kindes handelt es sich um die individuelle Richtung der Erziehung, wobei die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit in den Vordergrund gestellt wird. Nach Nietzsche wird dem berechtigten Anspruch des Individuums der Vorrang vor demjenigen der Gesellschaft gegeben. Mit anderen Worten: Die Priorität der Eigenartigkeit des Subjekts berücksichtigt.³⁴⁷ Die Persönlichkeit des Heranwachsenden muss in allen Fällen der Erziehung erkannt, gefördert, bewahrt werden, weil die Erziehung im Sinne Nietzsche die Erziehung des Individuums, also die individuelle Erziehung ist. Mit der „Einzelerziehung“ (KSA 10, 361 (9[47])) hebt Nietzsche die Eigentümlichkeit des zu Erziehenden und die sonderbare Daseinsform des Individuums hervor. In einer individuumsbetonten Erziehung obliegt dem Erzieher die Bewahrung der Eigenartigkeit des Kindes. Dies bedeutet aber nicht, dass der Erzieher in der Erziehungswirklichkeit die Richtung der Entwicklungsschritte des Edukanden nicht in gewisser Weise lenken muss. Nietzsche wendet sich gegen die offenkundig reproduktive Erziehung: „Die erziehende Umgebung will jeden Menschen unfrei machen, indem sie ihm immer die geringste Zahl von Möglichkeiten vor Augen stellt. Das Individuum wird von seinen Erziehern behandelt, als ob es zwar etwas Neues sei, aber eine *Wiederholung* [Hervorhebung im Original] werden solle.

³⁴⁴ Ebd., S. 96.

³⁴⁵ D. Benner/H. Kemper: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. A.a.O., S. 44f..

³⁴⁶ Vgl. MA I, Aus der Seele der Künstler und Schriftsteller 164; KSA 2, 155.

³⁴⁷ Dennoch lehnt er den sozialen Eingliederungsprozess nicht ab, in dem das Individuum an die gesellschaftlichen Anforderungen angepasst werden muss.

Erscheint der Mensch zunächst als etwas *Unbekanntes, nie Dagewesenes* [Hervorhebung, B.K.], so soll er zu etwas Bekanntem, Dagewesenen gemacht werden“ (MA I, Anzeichen höherer und niederer Cultur 228; KSA 2, 192). Die geschilderte Kritik Nietzsches an der gleichmachenden Erziehung gehört zur pädagogischen Kernproblematik. Erziehung heißt nach Nietzsche, dass die Erziehungsberechtigten „nicht zu sich erziehen“, „sondern über sich hinaus“ (KSA 8, 311 (17[87])).

Lernen bedeutet im Konzept der individuumsorientierten Erziehung keine bloße Aufnahme oder bloßes Behalten und Wiedergabe des Lern- und Lehrstoffes, sondern darüber hinaus „selbsttätig [zu] arbeiten, [...] selbst mit eigener Kraft sich die Sachen an[zu]eignen, selbst [zu] denken, selbst [zu] suchen, sich selbst an den Stoffen [zu] versuchen, seine schlummernden Kräfte heraus[zu]arbeiten“. Denn „wie kein anderer für ihn, d.h. zu seinem Vorteil essen, trinken und verdauen kann, so kann auch kein anderer *für ihn* denken, für ihn lernen, kein Anderer kann in irgendeiner Beziehung sein Stellvertreter sein. Er ist er *selbst*“³⁴⁸.

Die Schüler sind selbstverantwortlich für ihre individuellen Lern- und Bildungsprozesse. Der Lehrer als Mitverantwortlicher wird dazu aufgefordert, die eigenen Tätigkeiten der Schüler während des Lernens zu wecken und zu entfalten. Dazu soll der Lehrer den Schülern die verschiedenen Aufgaben und Anforderungen stellen, mit denen die eigenen Anlagen des Schülers herausgebildet werden können. Auf die „Verschiedenheiten, Wendungen, Besonderheiten, welche die Eigentümlichkeiten der Kinder in Anspruch nehmen, [soll Rücksicht genommen werden.] [...] [Man hat] die Verschiedenheiten der kindlichen Natur zu achten und ihrer eigentümlichen Entwicklung Vorschub zu leisten. Nicht alle können und sollen eins und dasselbe werden und leisten.“³⁴⁹

In der Perspektive der Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ werden die persönlichen Ziele des Kindes, die Interessen, die Bedürfnisse und die Forderungen aus dem Grund berücksichtigt, weil dem Kind seine Eigenart, ja seine eigene Kinderwelt, die mit der Erwachsenenwelt nicht verglichen werden kann, zugestanden werden. Die Unvollkommenheit des Kindes ist kein abwertendes Merkmal, sondern ein Zeichen für das menschliche Entwicklungspotenzial. „Wir sind *werdende* und seiende Menschen; etwas anderes ist auch das Kind nicht. Wozu also unsere Verstellung ihm gegenüber, als ob wir nicht *Werdende* seien, all das Theater von Würde, Vollkommenheit und Herablassung“³⁵⁰. Die reformpädagogische Bedeutung der

³⁴⁸ D. Benner/H. Kemper: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. A.a.O., S. 45.

³⁴⁹ Ebd.

³⁵⁰ J. Gläser: „Vom Kinde aus“ (1919). A.a.O., S. 81.

„natürliche[n] Erziehung durch das Leben selber“³⁵¹ beruht auf der Behauptung, dass die Erziehung nicht als gegebene, sondern *geschaffene* angesehen werden muss.

Die Unvollkommenheit des Kindes hat eine Bedeutung für die Erziehungsmöglichkeiten, weil unter diesem Verständnis des Kindes der Mensch nie als ein fertiges Wesen der Erziehung angesehen werden kann. Die Erziehung ist demnach Begleitung eines Entwicklungsprozesses, in dem die eigenen Kräfte und Fähigkeiten des Kindes entfaltet werden können. Die Entwicklungsphase der Kindheit ist deshalb wichtig, weil sich diese Periode durch ein *großes Wachstumspotenzial* auszeichnet. Das Wachstum wird als ständige Veränderung charakterisiert und umfasst physische, geistige und seelische Kräfte, deren Entfaltung zur pädagogischen Aufgabe gehört.

Entsprechend der neuen pädagogischen Einstellung sollte sich der Erzieher darum bemühen, die Eigenart und die Individualität des Kindes anzuerkennen und zu achten. Er sollte dem Kind zu einem erfolgreichen Entwicklungsprozess verhelfen, in dem es sich ständig als *Werdendes* erkennt. In diesem Punkt spricht Key übereinstimmend mit der an den Erzieher gerichteten Forderung, die im Allgemeinen in der Reformpädagogik geltend gemacht werden soll: „Sei bemüht, das Kind in Frieden zu lassen, so selten wie möglich unmittelbar einzugreifen, nur rohe und unreine Eindrücke zu entfernen, aber verwende all deine Wachsamkeit, all deine Energie darauf, daß deine eigene Persönlichkeit und das Leben selbst, die Wirklichkeit in ihrer Einfachheit und Nacktheit der Erzieher des Kindes werde!“³⁵² Wie ein solches Erziehungskonzept in die Erziehungspraxis umgesetzt werden soll, ist weiter zu fragen. Was mit der Reformpädagogik gemeint ist, ist keine Manipulation von Seiten des Erziehers, um das Kind ‚zu etwas‘ zu machen. Vielmehr heißt Erziehung im Sinne der Reformpädagogik, das Kind zu beobachten, zu verstehen und sein eigenes Entwicklungstempo und seinen Entwicklungszustand zu beachten.

Gläser spricht sich für die Welt des Kindes aus, in der etwas, „was wir zuvor immer nur in sie hineinzutragen uns bemüht hatten“, gefunden werden kann. Er bringt diese mysteriöse Kindeswelt, also die Aufwertung der Welt des Kindes auf den Punkt: „Kunst war im Kinde, Wissenschaft war im Kinde, keimhaft zwar, aber um so reiner. Hier ist der Übergang vom maschinenmäßigen Bild der Welt zur Anschauung derselben als eines Organismus, eine Neuwertung des Primitiven“³⁵³.

In der Reformbewegung wird das Kind für ‚ein organisch Werdendes‘ gehalten. Dieser Gesichtspunkt steht mit der Behauptung Nietzsches im Einklang. Im Konzept des

³⁵¹ E. Key: *Das Jahrhundert des Kindes* (1900). A.a.O., S. 80.

³⁵² Ebd., S. 75.

³⁵³ J. Gläser: „Vom Kinde aus“ (1919). A.a.O., S. 80.

Organismus, der dem bloßen ‚Mechanismus‘ gegenübergestellt wird, werden die Lebendigkeit, das Schöpferische und die geistige Regeksamkeit des Kindes betont. Die Einstellung des Organismus bezieht sich auf eine pädagogische Theorie des ‚Wachsenlassens‘. Die Erziehung als ‚Wachsenlassen‘ zielt darauf ab, den Zögling möglichst selbständig sich entwickeln und reifen zu lassen, um die „natürliche(n) Entwicklung des Kindes“³⁵⁴ zu ermöglichen:

„*Natur ist Werden*; unser Verstand ist Hemmung zum Zwecke des Begreifens. Unsere geflissentliche Beeinflussung des Kindes hat sich zu einem Studium des Kindes gewandelt. Wir müssen erkennen, welche persönlichen Ziele ihm in seiner Arbeit erwachsen, müssen seine Forderungen verstehen lernen, das *Recht auf seine Eigenart* [Hervorhebungen, B.K.] anerkennen lernen, es schützen mit unserer größeren Kraft und ihm dienen, soweit es nicht selber die Wege weiß, um zu den Mitteln seiner Bildung zu gelangen“³⁵⁵.

Die Antwort auf die Frage, wie das Wachstum der natürlichen Entwicklung³⁵⁶ des Kindes zur Erfüllung kommt, lautet: Die natürliche Entwicklung des Kindes wird durch seine Selbsttätigkeit, d.i. dadurch, dass die Erziehung vom Kinde selbst ausgeht, verstärkt und gefördert. Hier wird der Verzicht auf erzieherische Einflussnahmen des Erwachsenen und die Selbsttätigkeitserziehung des Kindes gefordert. Denn „die ‚pädagogisch‘ gemeinten Handlungen der Erwachsenen können [...] auch nicht als Reaktion auf eine Art Erziehungsbedürftigkeit des Kindes verstanden werden“³⁵⁷. Mit dem neuen Erziehungskonzept wird „ein Weg zur Erlösung von den furchtbaren Katastrophen der Menschheit“³⁵⁸ vorgeschlagen. Dieser Weg heißt, dass der Jugendgeist dauernd mitbestimmt und „statt der Logik von Leben möglichst die Biologie des Lebens selber“³⁵⁹ die Schularbeit bestimmt.

Die reformpädagogischen Ansichten können an die Bildungsphilosophie Nietzsches gekoppelt werden, insofern sie mit dem auf dem Perspektivismus beruhenden

³⁵⁴ E. Meumann: *Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. A.a.O., S. 64.

³⁵⁵ J. Gläser: „Vom Kinde aus“ (1919). A.a.O., S. 81.

³⁵⁶ Um die ‚natürliche Entwicklung‘ des Kindes fördern zu können, so behaupten die reformpädagogisch gesonnenen Theoretiker, soll die experimentelle Pädagogik akzentuiert werden, genauer gesagt, die empirische Kinderforschung, durch die die bisherige bloße Pädagogik der Ideen, Vorschläge, Projekte, Entwürfe und dogmatischen Behauptungen überwunden werden kann. In diesem Punkt ist Nietzsche derselben Auffassung. Die Angemessenheit des reformpädagogischen Konzepts wird durch die pädagogischen Experimente festgestellt – präzise ausgedrückt, durch die induktiven Erfahrungsexperimente. Keine unmittelbaren Untersuchungen über die Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ und die ‚natürlichen Entwicklung‘ werden durchgeführt. Es wird also ermittelt, wie sich das kindliche Lernen unter den verschiedenen Umständen unterschiedlich entwickelt und wie kindliche Entwicklung stattfindet.

³⁵⁷ Jürgen Oelkers: *Antipädagogik. Herausforderung und Kritik*. Weinheim u.a. 1990, S. 20.

³⁵⁸ J. Gläser: „Vom Kinde aus“ (1919). A.a.O., S. 82.

³⁵⁹ Ebd., S. 87.

Wahrheitsbegriff Nietzsches³⁶⁰ korrespondieren. Aufgrund des in den Relationen von Menschen und der Welt erst entstandenen Wahrheitsbegriffs kommt es darauf an, eine bestmögliche Erziehungsbedingung für die unendlichen Erkenntnis- und Handlungsentfaltungen des Kindes zu schaffen. Übereinstimmend mit dem Wahrheitsbegriff Nietzsches formuliert Gläser: „*Alles* ist Problem; *nichts* ist schematisch zu erledigen“³⁶¹. Das Zitat weist darauf hin, dass die Antwort auf die Erkenntnisfrage bzw. Handlungsproblematik des Kindes versuchsweise selbst gefunden werden soll. Der Versuch, die Antwort zu finden, soll aber im Rahmen des „Streben[s] nach Gemeinschaften, nach Gruppen“ unternommen werden. Denn die „Fähigkeit, die Welt in sich aufzunehmen und zu verarbeiten, die Fähigkeit sich in die menschliche Gemeinschaft einzuordnen“ ist in die Kategorie der pädagogischen Aufgabe einzuordnen. Gläser unterstreicht damit ausdrücklich die lebens- und erfahrungsbezogenen Erkenntnisse zwischen Menschen: „Das Wichtigste ist, was der Mensch [im Leben und in der Gemeinschaft] zu lernen hat“³⁶². In der Reformschule geht es daher nicht darum, dass sich die Schüler die traditionell-kulturellen und -wissenschaftlichen Lerninhalte aneignen, sondern darum, dass die Schule und die Lerninhalte in einen Erlebnisplatz und in Erlebnisstoffe umgewandelt werden müssen. Dadurch könnte das zukünftige Miteinander und das erfahrungsgemäße Lernen zustande kommen.

8.2 Kunsterziehung als reformpädagogische Bewegung

Die Kunsterziehungsbewegung ist eine bezeichnende reformpädagogische Bewegung, die zu mannigfaltigen Änderungen in der Pädagogik führte. In der Diskussion der Kunsterziehung als reformpädagogische Bewegung wird zunächst die Kritik an der gegenwärtigen Kultur zum Ausdruck gebracht, in der die intellektualistische Geisteshaltung einseitig betont wird. Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Kunsterziehungskonzept im Rahmen der Reformpädagogik, auf das Nietzsche ebenfalls einen großen Wert legt.³⁶³ Für Nietzsche sowie für die Reformpädagogen³⁶⁴ ist die Kunsterziehung ein ideales Konzept, um die entartete Bildung zu restaurieren. Sie wird als ein Medium der Welterhellung und –gestaltung und als eine bestimmte Form der Lebensgestaltung angesehen.

³⁶⁰ Gläser ist derselben Auffassung: nach ihm ist „die Wahrheit“ „kein feststehendes Resultat, sondern eine Beziehung“: Sie entsteht erst im Verhältnis zwischen „Menschenseele[n] und Erlebnisstoffe[n]“. J. Gläser: „Vom Kinde aus“ (1919). A.a.O., S. 85.

³⁶¹ Ebd.

³⁶² Ebd., S. 86.

³⁶³ Dazu siehe Kapitel. II. 4.4. Das schaffende Subjekt als Experimentieren des Selbst.

³⁶⁴ Zu den Reformpädagogen, die sich der Kunsterziehungsbewegung angeschlossen hatten, gehören u.a. Julius Langbehn, Alfred Lichtwark, Konrad Lange, Heinrich Wolgast, Carl Götze, Gustav Friedrich Hartlaub. Vgl. *Die Kunsterziehungsbewegung*. Hermann Lorenzen (Hrsg.), Bad Heilbrunn/Obb. 1966, S. 7-76.

Der Kunsterziehungsbewegung liegt die Kulturkritik zugrunde. Die Kunsterziehungsbewegung wird durch die kulturkritische Auseinandersetzung eingeleitet, die eine polemische Entlarvung und Eingeschränktheit des deutschen Idealismus beinhaltet. Die Kulturkritik soll eine Anregung zur „Weckung eines künstlerischen Selbst- und Weltverständnisses sowie [zur] [...] Entfaltung eines künstlerischen Lebensstils“³⁶⁵ sein, ein Lebensstil, der sich in erster Linie künstlerisch versteht und seinen Ausdruck in der persönlichen Lebensgestaltung findet. Das umgreifende Ziel der Kulturkritik ist die Verwirklichung einer neuen Lebenseinstellung, welche sich im Medium der Bildung erhalten und weiterentwickeln kann. Die Kunsterziehungsbewegung steht in diesem Sinne in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Kulturkritik.

Die Erläuterung dazu, wie und aus welchem Grund die Kunst als ein Ausweg fungiert, wird im Zusammenhang mit der Kritik an der zeitgemäßen Bildung aufgezeigt. Auf die Kunst als ein pädagogisches Medium macht Langbehn in seinem Buch *Rembrandt als Erzieher* aufmerksam. Er stellt eine zweigleisige Zukunftsprognose für die Bildung in der „Wendung einer neuen Epoche“³⁶⁶ dar: Die „heute herrschende(n) wissenschaftliche(n) Bildung [soll] einerseits“ verhindert werden und wendet sich zur „künstlerischen Bildung andererseits“. „Der [zur neuen Epoche] neubildende Geist kann in diesem Fall nur derjenige sein, welcher in den deutschen Künstlern [...] lebt; sie sind die Vertreter einer *Herzensbildung*, während der Gelehrte als solcher grundsätzlich und sogar häufig ausschließlich einer Verstandesbildung huldigt“³⁶⁷.

Die Kulturkritik wird anhand der Darstellung der Einwände gegen die zeitgemäße Bildung geübt, jener Bildung, die die künstlerische Tradition ohne organische Stetigkeit lediglich als Lerngegenstand ausweist. Die Beschreibung der Kunsterziehungsbewegung als Revolution des Lebens gegen die Herrschaft des toten Stoffes bezieht sich in erster Linie auf Nietzsche. So spricht er von der allgemeinen „Entfremdung von der Kunst“ (KSA 7, 262 (8[104])), die aus der zeitgenössischen Kunstpädagogik resultiert. Die reformpädagogische Kritikposition, dass mit dem Lehrstoff die Wissensbegierde des Schülers verschüttet wird, gehört zur Polemik Nietzsches gegen die Einseitigkeit bzw. Abstraktheit des Bildungsideals. Der Rückbezug der reformpädagogischen Kunsterziehung auf Nietzsche wird folgendermaßen hervorgehoben: „Zielbewußter und bestimmter kann der Geist der neuen Kultur nicht zum Ausdruck gebracht werden als ihn hier Nietzsche bezeichnet hat“³⁶⁸; „Die moderne

³⁶⁵ Hermann Röhrs: *Die Reformpädagogik, Ursprung und Verlauf in Europa*. Hannover u.a. 1980, S. 43.

³⁶⁶ Julius Langbehn: *Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen* (1890). Leipzig 1925, S. 46.

³⁶⁷ Ebd., S. 47.

³⁶⁸ Johannes Richter: *Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens. Ein Kulturproblem der Gegenwart*. Leipzig 1909, S. 57f..

künstlerisch-pädagogische Bewegung darf den jungen Nietzsche [...] zu einem ihrer energischsten Vorläufer und leidenschaftlichsten Propheten zählen“³⁶⁹.

Die kulturkritische Grundeinstellung beruht auf der Kritik an der zeitgenössischen Bildung, wobei „in unserem Bewusstsein Wissen und Bildung einunddasselbe geworden [ist]“³⁷⁰. „Das deutsche Volk ist in seiner jetzigen Bildung überreif; aber im Grunde ist diese Überreife nur eine Unreife; denn der Bildung gegenüber ist die Barbarei stets unreif; und in Deutschland ist die systematische, die wissenschaftliche, die gebildete Barbarei von jeher zu Hause gewesen“³⁷¹. Hier manifestiert sich eine Kritik an der Halbbildung. „Die ganze Neuzeit ist auf Halbbildung gebaut. Halbbildung ist ärger und schädlicher als Unbildung. Durch Halbbildung gehen die Seelen verloren“³⁷².

Die Kulturkritik wird deswegen als auffallend und bemerkenswert angesehen, weil sie weiterführende Lösungsansätze vermittelt. Die zielbewusste Kunsterziehung ist für Nietzsche sowie für die Reformpädagogen eine pädagogische Hoffnung, die zerstreuten und verwirrenden Einflüsse unserer modernen Kultur möglichst zu mildern und unschädlich zu machen. Zur Überwindung der „Verkehrtheit“ (WB 6; KSA 1, 462) der Erziehung unter dem Aspekt der intellektuellen Aufklärung ruft Nietzsche die Kunst auf, die als eine sinnlich-emotionale Kraftquelle angesehen wird. Die Kunst gilt als ein wirksames Mittel hin zur idealen Bildung, durch das man sein Ganzes verwirklichen kann. Sie ist „Heilmittel, welche der [Mensch] auf sich anwenden muß, wenn er sich dem geistigen Elend der Gegenwart entziehen will“³⁷³, denn auf lebendiger Stetigkeit der Kunst beruht die gesunde Bildung der Menschheit. Hierbei geht es in der Bildung nicht um die Kunst als offizielle Vertreterin der Wissenschaft, sondern um die Entfaltung einer ‚künstlerischen Kultur‘.

Die Entfaltung einer künstlerischen Kultur ist in dem Sinne von Bedeutung, dass durch sie nicht nur echtes Leben glaubwürdig ausgedrückt, sondern der Zuschauer auch von dem ausgedrückten Leben begeistert und somit ein neues Leben in einer gestaltenden Weise sich entfalten kann. Die Kunst macht den Formenreichtum des Lebens in der Entfaltung der Schöpfungskraft des Menschen wesentlich aus. Der Anspruch, dass die Kunst vor allem den vielseitigen Lebensgestaltungen des Individuums dienen soll, gilt auch für Nietzsche: „*Die Wissenschaft [hat] unter der Optik des Künstlers zu sehn, die Kunst aber unter der des Lebens*“ (GT, Versuch einer Selbstkritik 2; KSA 1, 14).

³⁶⁹ C. Niemeyer: *Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung*. A.a.O., S. 163.

³⁷⁰ H. Röhrs: *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa*. A.a.O., S. 72.

³⁷¹ J. Langbehn: *Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen* (1890). A.a.O., S. 48.

³⁷² H. Röhrs: *Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa*. A.a.O., S. 40.

³⁷³ J. Langbehn: *Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen* (1890). A.a.O., S. 379.

„Bildung ist [für Nietzsche] das Leben im Sinne großer Geister mit dem Zwecke großer Ziele“ (KSA 7, 258 (8[92])). Dem Leben wird damit in der Bildung ein hervorragender Stellenwert eingeräumt. Mit dieser Hervorhebung des Lebens wird ausgedrückt, dass in der Bildung keine Quantität des Wissens eine führende Rolle spielt. Mit den Worten Nietzsches: „*Aufgabe der Bildung: zu leben und zu wirken in den edelsten Bestrebungen seines Volkes oder der Menschen. Nicht also nur recipiren und lernen, sondern leben [...]*“ (KSA 7, 257 (8[92])).

Der Lebensbegriff Nietzsches ist mit der Kunst in einem geschlossenen Zirkel verbunden: „Kunst als Leben und Leben als Kunst“³⁷⁴; „Die Kunst wird nach dem Modell des Lebens gedeutet, und das Leben erweist sich in seinem Innersten als Kunst“³⁷⁵; „Einzigste Möglichkeit des Lebens: in der Kunst“ (KSA 7, 76 (8[92])); „Bildung ist das Leben eines Volkes unter dem Regiment der Kunst“ (KSA 7, 511 (19[298])); „Die Kunst ist das grosse Stimulans zum Leben“ (GD, Streifzüge einer Unzeitgemässen 24; KSA 6, 127). Dergestalt sieht Nietzsche die Kunst als ein brauchbares Bildungsmedium. Unter dem Aspekt des konventionellen Wort- und Begriffssystems ist es für Nietzsche unmöglich, individuelle Eindrücke und Empfindungen auszudrücken: „Der Mensch kann sich in seiner Noth vermöge der Sprache nicht mehr zu erkennen geben, also sich nicht wahrhaft mittheilen: [...] so nimmt die Menschheit zu allen ihren Leiden auch noch das Leiden der *Convention* hinzu, das heisst des Uebereinkommens in Worten und Handlungen ohne ein Uebereinkommen des Gefühls“ (WB 5; KSA 1, 455).

In der Kunsterziehungsbewegung geht es um die Förderung und die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde, die für die Reformpädagogik nicht mehr Wissensentfaltung, sondern individuelle Persönlichkeitsentfaltung bedeuten. Die Kunsterziehungsbewegung beruht auf dem Glauben an das Schöpfertum des Menschen, welches als „Genius im Kinde“³⁷⁶ zum Ausdruck kommt. Die Zielsetzung der Kunsterziehungsbewegung richtet sich damit auf die Erziehung der Kinder zur Entfaltung der „*ästhetischen* [Hervorhebung, B.K.] Genußfähigkeit“³⁷⁷, zu der das eigene Schaffen, Gestalten und Schauen wichtige Mittel sind.

Die Kunst als ein vorrangiges Medium, dem im Vergleich zur Wissenschaft ein wichtigerer Stellenwert beigemessen wird, wird von Nietzsche hervorgehoben. Seine Worte „Bevor

³⁷⁴ V. Gerhardt: *Friedrich Nietzsche*. A.a.O., S. 87.

³⁷⁵ Ebd., S. 92.

³⁷⁶ Gustav Friedrich Hartlaub: „Der Genius im Kinde“ (1922). In: *Die Kunsterziehungsbewegung*. Hermann Lorenzen (Hrsg.), Bad Heilbrunn/Obb. 1966, S. 56-66. Hier S. 56.

³⁷⁷ Konrad Lange: „Das Wesen der künstlerischen Erziehung“. In: *Die Kunsterziehungsbewegung*. Hermann Lorenzen (Hrsg.), Bad Heilbrunn/Obb. 1966, S. 21-26. Hier S. 21.

„gedacht’ wird, muß schon ‚gedichtet’ worden sein“ (KSA 12, 550 (10[159])) deuten auf jene ausgezeichnete kognitive Funktion der Kunst hin. Erst wird die Welt, so meint Nietzsche, durch eine künstlerische Operation erschlossen. Danach kann man an die Welt denken. „Wir [können] über die Ästhetik nicht hinaus [kommen]“ (KSA 9, 581 (12[29])). Damit kommt das Verhältnis von Wissenschaft und Kunst im Sinne einer Vorgängigkeit des Ästhetischen vor dem Logischen zur Klärung. „Der Dichter *geht voran*, er erfindet die Sprache, differenziert“ (KSA 7, 398 (16[15])). „Man muß beim Denken schon haben, was man sucht, durch Phantasie – dann erst kann die Reflexion es beurteilen“ (KSA 7, 445 (19[78])). „Das *Zurechtbilden* zu identischen Fällen, zur *Scheinbarkeit* des Gleichen ist ursprünglicher als das *Erkennen* des *Gleichen*“ (KSA 12, 550 (10[159])). Mit dieser Aussage wird die Vorrangstellung der künstlerischen Ordnungsfunktion in der Erziehung gerechtfertigt.

Inwiefern sich die Kunst als Mittel und Weg zur wahren Bildung erweist, lässt sich nun anhand der folgenden Beschreibung verdeutlichen. „Nietzsches Kunstbegriff besteht darin, der Wissenschaft als ‚ein nothwendiges Correlativum und Supplement’ die Kunst an die Seite zu stellen. Mit ästhetischen Mitteln soll sich der wissenschaftliche Anspruch einlösen lassen, ‚die tiefsten Abgründe des Seins’ zu erkennen – weshalb die Wissenschaft in ihrer letzten und höchsten Leistung sich selbst dementieren und ‚in Kunst umschlagen muss’“³⁷⁸.

Zur Überwindung der lediglich auf Wissenschaft beruhenden einseitigen Bildung wird an die Kunsterziehung appelliert, wobei die Vorstellungen und Begriffe „in sinnlich wahrnehmbarer, keinesfalls abstracter Weise“ (GT 21; KSA 1, 138) transzendiert werden. Nietzsche behauptet, dass die Aufschlüsse „nicht nur [von der] [...] logischen Einsicht, sondern [von der] [...] unmittelbaren Sicherheit der Anschauung“ (GT 1; KSA 1, 25) kommen. In der Kunsterziehung richtet sich das Wissen immer auf den Selbstbezug. In der künstlerischen Formulierung und Darstellung wird das Subjekt auf sich selbst zurückgeworfen. Die Erkenntnisspaltung zwischen erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt ist daher im künstlerischen Akt nicht mehr vorhanden.

Nietzsche macht auf die Kunst aufmerksam, vor allem auf die musikalische Kunst, weil sie seiner Ansicht nach das einzige Mittel zur Erneuerung des geistigen Lebens und der einzige Weg zur Erreichung der „höchste[n] Bildungsstufe“ ist. Mittels der Kunsterziehung kann die Sinnerfüllung des Lebens verkörperlicht werden, die die eigentliche Aufgabe aller „wahrhaften Bildung“ ist. Er ist der Auffassung,

³⁷⁸ Christof Kalb: *Desintegration. Studien zu Friedrich Nietzsches Leib- und Sprachphilosophie*. Frankfurt am Main 2000, S. 281.

„daß alle höheren Geisteskräfte nach dem einen Begriff der Kunst gravitieren; daß sie der eigentliche und vollkommene Beruf des Menschen ist; ‚Die Kunst, o Mensch, hast du allein‘. Stellt man den Begriff der Kunst, der logisch an die Spitze des menschlichen Daseins gehört, auch real an die Spitze desselben, so ist die Aufgabe einer wahrhaften Bildung gelöst. Ganz besonders wird das für die Deutschen der Fall sein, welche ohnehin schon durch ihre individuelle Charakteranlage vorzugsweise zur Kunst bestimmt sind. Sie wird als wirksames Korrektiv gegen die auf Abwege geratene Bildung und ganz speziell gegen das einseitige Wissenschaftstum von heute dienen können“ (GT 17; KSA 1, 112)

Nietzsche unterstreicht die ästhetische Rezeption der Musik, in der die Erfahrung „einer in’s Unendliche hinein starrenden Allgemeinheit“ (Ebd.) möglich ist. Musik ist für Nietzsche „eine [im höchsten Grad allgemeine] Sprache“, „die einer unendlichen Verdeutlichung fähig ist“ (KSA 7, 47 (2[10])). In der Musik sieht Nietzsche eine ästhetische Leitfunktion, denn sie vermag das An-sich jeder Erscheinung angemessen zum Ausdruck bringen. Durch die Musik kommt eine Unendlichkeit an Sinn des Menschen zustande. Durch die Musik als „Untergrund und [...] Geburtsstätte des Wortes“ wird die von innen kommende ästhetische Selbstreflexion, „das Werden des Wortes“ (GT 21; KSA 1, 138) ermöglicht und verdeutlicht. „Individuelle Bildung“ (KSA 8, 260 (12[24])) im konventionellen Wort- und Begriffssystem ist laut Nietzsche unmöglich. Sie ist wohl durch die Sprache der Musik³⁷⁹ möglich, weil sie sich an außerrationalen Sensorien orientiert, die in der traditionellen Bildung verachtet werden. Nietzsche plädiert für die Musikpädagogik in den *Unzeitgemässe[n] Betrachtungen*, während er die wissensorientierte Bildung kritisiert:

„Wenige überhaupt vermögen sich ihre Individualität zu wahren, im Kampfe mit einer Bildung, welche ihr Gelingen nicht damit zu beweisen glaubt, dass sie deutlichen Empfindungen und Bedürfnissen bildend entgegenkomme, sondern damit, dass sie das Individuum in das Netz der ‚deutlichen Begriffe‘ einspinne und richtig denken lehre: als ob es irgend einen Werth hätte, Jemanden zu einem richtig denkenden und schliessenden Wesen zu machen, wenn es nicht gelungen ist, ihn vorher zu einem richtige empfindenden zu machen. Wenn nun, in einer solchermaassen verwundeten Menschheit, die Musik unserer deutschen Meister erklingt, was kommt da eigentlich zum Erklingen? Eben nur die *richtige Empfindung*, die Feindin aller Convention, aller künstlichen Entfremdung und Unverständlichkeit zwischen Mensch und Mensch: diese Musik ist Rückkehr zur Natur, während sie zugleich Reinigung und Umwandlung der Natur ist“ (WB 5; KSA 1, 456).

³⁷⁹ Die „Musik als die wiedergefundene Sprache der richtigen Empfindung“ hat eine „erzieherische Gewalt“ (WB 5; KSA 1, 458). Mit diesem Argument ruft Nietzsche nach der „Erziehung durch Musik“ (KSA 7, 259 (8[93])). Der Staat sollte Nietzsche zufolge „auf Musik [...] gründen“ (WB 5; KSA 1, 458). Denn durch sie kann die Wissensgesellschaft zu einer wahrhaft kulturellen Einheit umgestaltet werden. „Der Weg zu einem so neuen und doch nicht allezeit unerhörten Ziele führt dazu, sich einzugestehen, worin der beschämendste Mangel in unserer Erziehung und der eigentliche Grund ihrer Unfähigkeit, aus dem Barbarischen herauszuheben, liegt: es fehlt ihr die bewegende und gestaltende Seele der Musik [...]“ (Ebd.). Die Musik ist Nietzsche zufolge ein Erlösungsmittel für die zeitgenössische Bildungsmisere. Kurzum: Die Musik ist von herausragender pädagogischer Qualität.

In der Repräsentation der unendlichen Sinneffekte, die durch die Musik produziert werden, manifestiert sich der Wille zur permanenten Neuauslegung des Selbst. Dieser Wille ist der Seinsgrund des Menschen, der nicht in der menschlichen Erkenntnis, sondern erst in der unendlichen Tätigkeit der künstlerischen Anschauung geäußert werden kann. Das menschliche Sein wird durch Kunst – Nietzsche zufolge in der Musik - wesentlich gekennzeichnet: „Wir, die Denkend-Empfindenden, sind es, die wirklich und immerfort Etwas *machen*, das noch nicht da ist: die ganze ewig wachsende Welt von Schätzungen, Farben, Gewichten, Perspectives, Stufenleitern, Bejahungen und Verneinungen. [...] Wir erst haben die Welt, *die den Menschen Etwas angeht*, geschaffen!“ (FW 301; KSA 3, 540)

Nietzsche richtet einen dringenden Appell an die Kunsterziehung: „Wer die Cultur eines Volkes erstreben und fördern will, der erstrebe und fördere die(se) höhere Einheit [des künstlerischen Stils in allen Lebensäußerungen eines Volkes] und arbeite mit an der Vernichtung moderner Gebildetheit zu Gunsten einer wahren Bildung“ (HL 4; KSA 1, 274f.). Dieses Erziehungskonzept ist durch eine Wiedergeburt der Erziehung und des Unterrichts aus dem Geiste der Kunst durchaus möglich. Nietzsches ‚Stileinheit‘ wird im höheren Sinne als ein freies Ausleben des Persönlichen und Individuellen uminterpretiert.

Lichtwarks Kunsterziehung zeigt einen unmittelbaren Nietzschebezug. Nach ihm liegt die Erziehungsaufgabe darin, „den Typus des freien, freudigen, aufgeweckten Menschen [zu gestalten], über den Philistertum und Duckmäusertum keine Macht haben“³⁸⁰. Der Typus des „Schaffenden“ wird „als Suchende[r]“ (DS 2; KSA 1, 167) bezeichnet, der im Gegensatz zum Bildungsphilister nach einer neuen Möglichkeit des Daseins sucht. „Nicht im *Erkennen*, im *Schaffen* liegt unser Heil! Im höchsten Scheine, in der edelsten Wallung liegt unsre Größe“ (KSA 7, 459 (19[125])).

Die reformpädagogische Kritik an dem rationalen Geist der damaligen Zeit richtet sich auf die dadurch hervorgerufene Verkümmern der individuellen schöpferischen Kräfte. Die Kunst ist in der Kunsterziehung kein Ziel, sondern ein Mittel zur Überwindung der aufgrund der übertriebenen Intellektualisierung verfallenen Erziehung. Das Erziehungsziel liegt nicht in der Erzeugung eines Kunstwerks, sondern in der Gestaltung des schöpferischen Individuums. Nietzsches Vorstellung vom Schöpferischen wird von den Reformpädagogen betont verwendet, wenn sie nicht nur von der rezeptiven Fähigkeit des Kindes, sondern auch von den

³⁸⁰ Alfred Lichtwark: „Die Einheit der künstlerischen Erziehung“. In: *Die deutsche Reformpädagogik. Die Pioniere der pädagogischen Bewegung*. Bd. 1, Wilhelm Flitner/Gerhard Kudritzki (Hrsg.), Düsseldorf u.a. 1961, S. 110-118. Hier S. 115.

„*schaffenden Kräfte[n]*“³⁸¹ sprechen. Hartlaub, der das Erziehungsziel in der Entfaltung der „schöpferischen Uranlagen des Kindes“³⁸² sieht, weist auf Nietzsche hin: „Seid wie ich bin! Unter dem unaufhörlichen Wechsel der Erscheinungen die ewig schöpferische, ewig zum Dasein zwingende, an diesem Erscheinungswechsel sich ewig befriedigende Urmutter!“ (GT 16; KSA 1, 108). Der Zug des „Urwesen[s]“ ist ein schöpferischer Trieb, der seine „Zeugungslust“ (GT 17; KSA 1, 109) erfüllt. Das Schöpferische bedeutet aber Nietzsche zufolge nicht, dass etwas aus dem Nichts hervorgebracht wird: „Schaffen ist das schlechthin *Ursprüngliche*, aber es ist *nicht* [Hervorhebungen, B.K.] ein Neuanfangen, als ob vorher nichts gewesen wäre“³⁸³. Der schaffende Akt wird „als ein gieriges Sich-Drängen zum Dasein“ (KSA 7, 338 (10[1])) charakterisiert, dem etwas Bewusstseinsfernes und außerordentlich Instinktives zugehören.

Der Künstler ist laut Nietzsche ein Exemplar des schöpferischen Tuns. Er offenbart durch das künstlerische Schaffen, wie sein schöpferischer Trieb seine Zeugungslust befriedigt. Nietzsche spricht von dem gesamten Dasein des Menschen als einem ästhetischen Phänomen in *Die Geburt der Tragödie*:

„Denn dies muss uns vor allem, zu unserer Erniedrigung *und* Erhöhung, deutlich sein, [...] dass wir für den wahren Schöpfer [...] Bilder und künstlerische Projectionen sind und in der Bedeutung von Kunstwerken unsre höchste Würde haben – denn *nur als ästhetisches Phänomen* ist das Dasein und die Welt ewig *gerechtfertigt*: - während freilich unser Bewusstsein über diese unsre Bedeutung kaum ein andres ist als es die auf der Leinwand gemalten Krieger von der auf ihr dargestellten Schlacht haben“ (GT 5; KSA 1, 47).

Die Kunsterziehung geht von dem eigenen Empfinden und Erleben aus. Es geht in der neuen Bildungsrichtung dementsprechend um das Gestalten der eigenen Sinneserfahrungen des Subjekts. Nachahmung kann nie Kunst sein. Kunst ist die persönliche Gestaltung eines persönlichen Erlebnisses. Im Ausdruck „Der Genius im Kinde“ als „Leitlinie“ der Kunsterziehungsbewegung wird das Hauptgewicht auf die individuelle Naturkraft des Kindes gelegt: „In jedem Kinde wirkt die noch unpersönliche und vorbewußte Naturkraft des Naiven, wirkt der Genius, die neue kunsterzieherische Bewegung“³⁸⁴. Der Kindheit als Geniezeit des

³⁸¹ Carl Götze: „Zeichnen und Formen“ (1902). In: *Die deutsche Reformpädagogik. Die Pioniere der pädagogischen Bewegung*. Bd. 1, Wilhelm Flitner/Gerhard Kudritzki (Hrsg.), Düsseldorf u.a. 1961, S. 119-125. Hier S. 125.

³⁸² G. F. Hartlaub: „Der Genius im Kinde“ (1922). A.a.O., S. S. 63.

³⁸³ K. Jaspers: *Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens* (1936). A.a.O., S. 151.

³⁸⁴ G. F. Hartlaub: „Der Genius im Kinde“ (1922). A.a.O., S. 63.

Menschen wird dergestalt zuerkannt, „daß das freie Schaffen und Gestalten eine spezifische in Phasen verlaufende Form der kindlichen Daseinsbemächtigung darstellt“³⁸⁵.

Zum Schluss soll noch kurz eine Bewertung der Reformpädagogik folgen. Die Reformpädagogik kann noch als eine Wurzel für die gegenwärtige Erziehungswissenschaft angesehen werden, wenn man die erhebliche Nachwirkung des Geistes der Reformpädagogik berücksichtigt. Sie wird insofern als fruchtbarste pädagogische Bewegung angesehen³⁸⁶, weil die eingehende Kritik am Bildungswesen und die Suche neuer Maßstäbe für das pädagogische Handeln und Denken bis heute implizit in Kraft bleiben.

Aufgrund der bisherigen Darstellung der Reformpädagogik und der Auseinandersetzung mit ihren Einsichten ist es berechtigt, von einem positiven Aspekt der reformpädagogischen Bewegung zu sprechen. Sie hat - über die Schule hinausgehend - die Erziehungswirklichkeit maßgeblich mitbestimmt. Bezeichnend für die Reformpädagogik sowie für Nietzsche ist vor allem die grundsätzliche Infragestellung des Überkommenen und Bestehenden, die zu Anstößen, Initiationen und Impulsen in den verschiedenen Bereichen der Erziehungswirklichkeit führte.

³⁸⁵ Wolfgang Scheibe: *Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung*. Weinheim u.a. 1984, S. 145.

³⁸⁶ Es gibt unterschiedliche Bewertungen der Reformpädagogik. Als eine negative Einschätzung der Reformpädagogik wird in der Aufzeichnung der irrationalistischen Strömungen der Mangel an pädagogischer Konsistenz und an der Realitätsnähe bezeichnet. Dazu siehe Bruno Schonig: *Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung*. Weinheim u.a. 1973.

9. Kapitel: Skepsis als Bildungsaufgabe

In diesem Kapitel geht es um das kritische Moment in der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Die Überlegungen zielen auf eine kritische Auseinandersetzung mit der klassischen Pädagogik, die die Problematik des pädagogischen Skepsisdefizits deutlich werden lässt. Dabei wird die transzendental-kritische Pädagogik zur Sprache gebracht, mit der der Perspektivismus und die radikale Skepsis Nietzsches in Verbindung gebracht werden können. Der Ausgangspunkt dieses Kapitels ist, dass jede dogmatische Einstellung oder Stellungnahme auf den radikal-kritischen Prüfstand zu stellen ist, um eine Entwicklung zum Objektivismus und Dogmatismus zu vermeiden. Das Interesse dieser Arbeit liegt daran zu beleuchten, wie das mögliche Recht der Skepsis als Bildungsaufgabe im Hinblick auf die transzendental-kritische Pädagogik und der Perspektivismus Nietzsches legitim begründet werden können. (In diesem Kapitel kann und muss nicht erklärt werden, wie der skeptisch-transzendental-kritische Einsatz in der pädagogischen Geschichte entstanden ist und sich entwickelt hat.)

Die Ausführungen zum Thema ‚Skepsis als Bildungsaufgabe‘ werden unter drei bestimmten Aspekten betrachtet: *Zunächst* wird erklärt, wie die transzendental-kritischen Pädagogen einen berechtigten Einwand gegen die fehlende Skepsis erheben, die in der pädagogischen Geschichte zu verzeichnen ist und schließlich zu einem bedenklichen Ergebnis in der pädagogischen Praxis- und Theorieentwicklung führt. *Danach* wird der Beitrag der Skepsis zur pädagogischen Praxis- und Theorieentwicklung in die Überlegungen einbezogen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welcher Zusammenhang zwischen der radikalen Skepsis und den Pluralitätskonzepten der Postmoderne hergestellt werden kann, die dem Perspektivismus Nietzsches nahe stehen. Auf der pädagogischen Skepsis bzw. der skeptischen Pädagogik, wobei es sich um eine experimentelle Herstellung der gedanklichen Zusammenhänge zwischen dem Perspektivismus Nietzsches und der transzendental-kritischen Pädagogik handelt, liegt in diesem Versuch der Schwerpunkt der Darstellung. *Zum Schluss* wird diskutiert, wie der Verdacht, die Skepsis der transzendental-kritischen Pädagogik und der Perspektivismus Nietzsches seien identisch mit Nihilismus oder Relativismus entkräftet werden kann. Dieser Versuch geht von einer Definition von Skepsis aus, die sich deutlich von Zynismus oder von einer bloßen Kritik an der Kritik unterscheidet.

9.1 Einwand gegen die fehlende Skepsis in der Pädagogik

Das Desinteresse an Skepsis entwickelt sich in der Geschichte der Pädagogik, in der die Argumente gegen Skepsis dominieren. Skepsis als Bildungsaufgabe wird vor der transzendental-kritischen Pädagogik offenbar nicht als gerechtfertigt angesehen. In der klassischen Pädagogik wird die skeptische Haltung nach Meinung Fischers sogar als ‚eine Verfallserscheinung‘ beschrieben.³⁸⁷ Aufgrund derartiger Einschätzungen der Skepsis herrscht ein Mangel an (radikal) skeptischen Hypothesen und Herausforderungen im pädagogischen Denken und Handeln vor.

Wie zeigt sich die Zurückhaltung pädagogischer Skepsis beispielsweise in der pädagogischen Geschichte? Zu einem der klassischen Kritiker gegen den skeptischen Einsatz in der Pädagogik gehört Herbart, der sich als Systempädagoge um die Wissenschaftswerdung der Pädagogik bemüht. Die Antiskepsis³⁸⁸ Herbarts kommt zunächst in Form einer Befürwortung der Zucht zur Sprache. Die Lehrer sollen beispielsweise für klare Strukturen im Unterricht sorgen, um eine mögliche Lerneinschränkung durch emotional verunsicherte Schüler zu vermeiden: „Im allgemeinen bleibt es immer unsicher, ob und wie der Unterricht wird aufgenommen und verarbeitet werden. Schon um diese Unsicherheit zu verhindern [und damit die Schüler in Sicherheit zu bringen], muss für die ihm angemessene Gemütsstimmung der Zöglinge fortdauernd gesorgt werden. Dies ist eine Aufgabe für die Zucht“³⁸⁹. Die Zucht muss zum Einsatz gebracht werden, so Herbart, um die Unsicherheit bzw. Ungewissheit zunichte zu machen. Herbart kritisiert das andauernde Hin-und-Her-Schwanken zwischen den verschiedenen Ansichten, das nach seinem Verständnis ein bloßes Entscheidungshindernis darstellt. Er vertritt weiter die Auffassung, dass die auf der Skepsis beruhende Pluralität sowohl seitens der Lehrer als auch seitens der Schüler zur Schwierigkeit führt, den Unterrichtsplan zu verfolgen bzw. zu verwirklichen: „Aus verschiedenen Gesichtspunkten entspringen streitende Meinungen, nicht bloß in Ansehung der Behandlung, sondern auch der Wahl dessen, was zu lehren und zu lernen sei. Wechselt nun das Übergewicht, welches bald die eine, bald die andere Meinung erlangt, so fehlt nicht bloß die Einhelligkeit der Absichten, nach welchen Unterricht begehrt und erteilt wird, sondern die Schüler leiden auch unmittelbar

³⁸⁷ Vgl. Dazu: Wolfgang Fischer: „Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik (1990/91)“. In: *Skepsis und Widerstreit*. Wolfgang Fischer/Jörg Ruhloff (Hrsg.), Sankt Augustin 1993, S. 11-28. Hier S. 11.

³⁸⁸ Es scheint an einer anderen Stelle aber, dass Herbart für die skeptische Herausforderung der Lehrer und Schüler plädiert, indem er einen Lehrplan ohne pädagogische Skepsis kritisch betrachtet. Nach seiner Kritik betrachten die Lehrer auftragsgemäß die Wissenschaft unter keinen Umständen mit der angebrachten Skepsis. Nicht die Lehrer, sondern die Wissenschaft selbst verfügt darüber, wie der Unterricht geplant und geführt werden muss. Die pädagogische Skepsis an dem Lehrinhalt bzw. an dem Lehrplan liegt außerhalb ihrer Kompetenzen. Vgl. Eva Matthes/Carsten Heinze: *Johann Friedrich Herbart. Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Darmstadt 2003, S. 45f.

³⁸⁹ Ebd., S. 20.

durch den Mangel an Konsequenz, wo nicht nach gleichem Plane angefangen und fortgefahren wird“³⁹⁰.

Die skeptischen Gedanken, die Herbart im Zusammenhang mit dem Philosophieren entwickelt, finden sich auf ein gewisses Maß beschränkt. Ruhloff referiert kritisch die einschlägigen Passagen Herbarts, in denen das Problem einer begrenzten Funktion der Skepsis exakt exponiert wird:

„Skepsis ist bei Herbart als Anfang notwendig. Aber darauf, das Philosophieren anfangen zu lassen, ist ihr Recht auch begrenzt. ‚Jeder tüchtige Anfänger in der Philosophie ist Skeptiker. Und umgekehrt: jeder Skeptiker als solcher ist Anfänger. Endlich, man soll nicht Anfänger, also auch nicht Skeptiker bleiben.‘ Herbart erläutert die gegenläufigen Glieder dieses gern zitierten Aphorismus’ so: ‚1. Wer nicht einmal in seinem Leben Skeptiker gewesen ist, der hat diejenige durchdringende Erschütterung aller seiner von früh auf angewöhnten Vorstellungen und Meinungen niemals empfunden, welche allein vermag, das Zufällige von dem Notwendigen, das Hinzugedachte vom Gegebenen zu scheiden. Ihm droht törichter und hochmütiger Dogmatismus. 2. Wer in der Skepsis beharrt: dessen Gedanken sind nicht zur Reife gekommen; er weiß nicht, wohin jeder gehört, und wie viel aus jedem folgt.‘ Dieser ‚traurige Zustand‘ anhaltender Skepsis ergebe sich in der Regel aus einem Missverhältnis zwischen Lesefleiß und Denkfaulheit, ‚dem ein zweckmäßiger Unterricht von Anfang an soviel möglich entgegengearbeitet‘“³⁹¹.

Die bei Ruhloff zitierten Aussagen Herbarts sind bedeutsam insbesondere für die Auslegung der pädagogischen Aufgabe, aus der sich für den Unterricht die logische Konsequenz ergibt, dass die auf Zweifel und Unklarheit basierende Unruhe der Schüler, die sich zu einer ungünstigen Gemütsstimmung auswachsen kann, dauernd verhindert werden muss:

„Die Studierenden sollen nicht zu schroff mit dem Ungereimten ihrer gewöhnlichen Weltansicht konfrontiert werden. Das ‚Schwankende‘ der hergebrachten Meinungen, das ihnen durch die ‚zweifelnde Überlegung‘ fühlbar wird, empfiehlt sich als eine milde einführende Betrachtungsart, die den Umschlag der Stimmung in eine oppositionelle Unruhe zu unterbinden geeignet ist. Noch vor der Erörterung dessen, woran sich überhaupt Zweifel entzünden können, erfolgt die generelle Klarstellung, dass es keineswegs darum gehe, ‚den Zweifel zur herrschenden Gemütsstimmung zu machen‘, weswegen es auch ‚übel angebracht‘ wäre, ‚lange bei der Skepsis zu verweilen‘. ‚Vielmehr soll derselbe durch das nachfolgende System beruhigt werden‘ [...], und daran wird auch im Verlauf der vergleichsweise kurzen Ausführung noch einmal ausdrücklich erinnert [...]“³⁹².

Die Einstellung zur Skepsis ist bei Kant ambivalent. Er verneint auf der einen Seite Skepsis im Sinne von Relativismus, Zynismus oder Nihilismus. Auf der anderen Seite spricht Kant

³⁹⁰ Ebd., S. 45.

³⁹¹ Jörg Ruhloff: „Über das zurückhaltende pädagogische Interesse an Skepsis –exemplarisch“. In: *Pädagogische Skepsis*. Dieter-Jürgen Löwisch u.a. (Hrsg.), Sankt Augustin 1988, S. 159-166. Hier S. 161f.

³⁹² Ebd., S. 161.

die Notwendigkeit der Skepsis an, ohne die eine rationale Erhellung komplizierter Sachverhalte nicht zu denken ist: „Das [Die Strebung nach einer begründeten Aufforderung zu einer kritischen Untersuchung der eingeworfenen Frage] ist der große Nutzen, den die skeptische Art hat, die Fragen zu behandeln, welche reine Vernunft an reine Vernunft tut und wodurch man eines großen dogmatischen Wustes mit wenig Aufwand überhoben sein kann, um an dessen Statt eine nüchterne Kritik zu setzen, die als ein wahres Katartikon, den Wahn zusamt seinem Gefolge, der Vielwisserei, glücklich abführen wird“³⁹³.

Meyer-Drawe macht auf die von Kant markierte Mahnung zur Vorsicht bei der Begriffsverwendung des Skeptizismus aufmerksam: „[Kant] erkennt [...] den Skeptizismus als Voraussetzung der Kritik an, allerdings bezweifelt er den Nutzen von Scheingefechten, die auch die Tugend der Vernunft bedrohen, indem sie sie zu bloßem Zynismus verkommen läßt“³⁹⁴. Das Bedeutende an Kants Skepsisannahme ist, dass zwar die Skepsis als Grundlage für die Kritik gewertet wird, dass aber die Betrachtungsart, welche die Metaphysik an die Spitze stellt, die Hauptansicht seines philosophischen Gedankens bleibt. Die Skepsis nicht als Ziel, sondern als ein vorübergehendes Verfahren ist nützlich, um an die apodiktische Gewissheit in der Philosophie zu gelangen, die sich auf gar keinen Fall dem begründeten Zweifel bzw. Verdacht unterwerfen muss. Die Lesart Meyer-Drawes trägt zum diesbezüglichen Verständnis der Skepsis Kants bei: „[Die] Skepsis [bildet] die Voraussetzung für die Kritik, die im Sinne Kants dann selbst wieder die Propädeutik für die Metaphysik ist.“³⁹⁵ „Nur die Wendung zu einer kritischen ‚Selbstprüfung‘ der reinen Vernunft, verspricht als transzendentalphilosophische Aufklärung über das Erkennen selbst und dessen Grundlagen und Funktionsweisen einen definitiven Aufschluß darüber, was wir prinzipiell wissen können und was außerhalb des Zuständigkeitsbereichs der (theoretischen) Vernunft liegt. In dieser durch nichts zu ersetzenden, spezifischen Leistung der ‚Kritik‘ sieht Kant den Grund dafür, warum man philosophisch nicht bei der Skepsis stehen bleiben dürfe“³⁹⁶.

Die Auffassung Kants, dass die Skepsis in allen Vernunftunternehmungen der Kritik nachgeben muss, wird zwar explizit verständlich behandelt, aber er trifft an dieser Stelle zugleich auf die Frage: Gibt es denn überhaupt die unumstößliche Wahrheit? Wenn ja, könnte es doch eine mögliche dogmatische Einstellung sein, die sich in Widersprüche verwickelt. An

³⁹³ I. Kant: *KrV*. A 485f./B 513f.

³⁹⁴ K. Meyer-Drawe: „Bei Lichte betrachtet“ – Ein phänomenologischer Versuch, die Transzendentalkepsis zu verstehen“. In: *Colloquium Paedagogicum*. Wolfgang Fischer (Hrsg.), Sankt Augustin 1994, S. 71-84. Hier S. 76.

³⁹⁵ Ebd., S. 77.

³⁹⁶ Christian Schönherr: *Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendentalkritische Pädagogik und die Frage nach ihrer ‚Konstruktivität‘*. Würzburg 2003, S. 55.

einer anderen Textstelle hebt Kant die eingeschränkte Funktion der Skepsis³⁹⁷ wiederholt hervor, indem er ein wesentliches Moment des Problems mit der Skepsis anspricht:

„So ist der Skeptizismus ein Ruheplatz für die menschliche Vernunft, da sie sich über ihre dogmatische Wanderung besinnen und den Entwurf von der Gegend machen kann, wo sie sich befindet, um ihren Weg fernerhin mit mehrerer Sicherheit wählen zu können, aber nicht ein Wohnplatz zum beständigen Aufenthalte; denn dieser kann nur in einer völligen Gewißheit angetroffen werden, es sei nun der Erkenntnis der Gegenstände selbst, oder der Grenzen, innerhalb denen alle unsere Erkenntnis von Gegenständen eingeschlossen ist“³⁹⁸.

Das Skeptische Durchdenken ist als Übergangsphase zu sehen, in der die ursprünglichen objektiven Prinzipien nicht dauerhaft in Zweifel gestellt, aber genau überprüft werden sollen.

„So ist das skeptische Verfahren zwar an sich selbst für die Vernunftfragen nicht befriedigend, aber doch vorübernd, um ihre Vorsichtigkeit zu erwecken und auf gründliche Mittel zu weisen, die sie in ihren rechtmäßigen Besitzen sichern können“³⁹⁹.

Den oben skizzierten beiden Unterstellungen Herbarts und Kants liegt der Gedanke zugrunde, dass sich das Ziel der modernen Pädagogik nicht darauf richten soll, dass die Heranwachsenden zu einer skeptischen Haltung erzogen werden. Die ablehnende Haltung gegenüber der Skepsis von Seiten der Klassiker beruht möglicherweise auf den folgenden pädagogischen Thesen: *Erstens* verhindern der kritische Widerstand und die Skepsis, dass das Kind wegen seiner skeptischen Haltung zu einem funktionierenden Glied in der gemeinschaftlichen Ordnung wird. Hier verbirgt sich der Standpunkt, dass durch den Zweifel an der Wertordnung eine gesellschaftliche Gefahr entstehen könnte. Die Skepsiskritiker halten an dem Glauben fest, dass die skeptische Haltung dazu führt, dass die für die Beständigkeit der Gesellschaft notwendigen Kulturtraditionen zu verfallen drohen. *Zweitens* ist eine skeptische Haltung für Zögling schädlich, weil sie seine Entschiedenheit und Entschlussfähigkeit kaum fördern können, die aber wesentliche Aufgaben der Erziehung sind. Die negative Vorstellung von der Skepsis liegt also darin begründet, dass die skeptische Haltung gleichgesetzt wird mit der Unfähigkeit zur Entscheidung. *Drittens* wird ein Argument gegen die Skepsis vorgebracht, welches ihr den Mangel an systematischer

³⁹⁷ Schönherr, der die transzendental-kritische Pädagogik von Fischer und Ruhloff durch die ausführliche Darstellung der (radikalen) Skepsis legitimiert bzw. verteidigt, die seiner Ansicht nach auf der Radikalisierung der methodischen Skepsis Kants beruht, ist aber der Meinung, dass „zwar die Berechtigung der Skepsis auf eine Einbindung in das von Kant übergeordnete kritische Philosophieren eingeschränkt [wird], da nur die Kritik durch ihre genaue Vermessung des Vernunftvermögens dem theoretisch-vernünftigen Dogmatisieren in der Metaphysik endgültig Einhalt gebiete. Doch für die Umwendung zur Selbstkritik der Vernunft ist ‚das skeptische Verfahren‘ unverzichtbar ‚vorübernd‘ [...]“ Ebd., S. 56.

³⁹⁸ I. Kant: *KrV*. A 761f./B 789f..

³⁹⁹ Ebd., A 769/B 797.

Theorieentwicklung vorwirft. So lauten die allgemeinen Gegenargumente der Skepsis im pädagogischen Diskurs.

Der Widerstand gegen die Skepsis der Klassiker beruht darauf, dass die Skepsis als Gefahr angesehen wird. In dem klassischen Erziehungsprozess scheint es angesichts des Verzichts auf die skeptische Haltung mehr um die Übernahme tradiertter Wissensbestände und allgemeingültiger Verhaltensnormen als um die skeptische Befragung darüber zu gehen. Bildung bedeutet in diesem Sinne die Anpassung an Vorgegebenes. Der Erziehungsprozess der klassischen Pädagogik läuft nach dem gängigen Denk- und Verhaltensmuster ab, welches eine Übernahme der tradierten Wissensbestände von den Schülern einfordert oder sie wird an den Gedanken einer moralischen Selbstgesetzgebung gekoppelt, die von vornherein Konflikte zwischen individueller und allgemeiner Vernunft unterbindet. „Der Bildungsprozeß vollzieht sich in der Annäherung der je subjektiven Geltungsansprüche an die ichunabhängige Wahrheit[.] [...] In Unterricht und Erziehung kann es demgemäß nur darum gehen, das einzelne sich bildende Ich bei der Selbstbindung an möglichst qualifizierte Sachargumentationen [der Tradition] und sittlich begründete Handlungsgrundsätze zu unterstützen“⁴⁰⁰. Eine erfolgreiche Erziehung ist der klassischen Pädagogik zufolge dadurch möglich, dass das Subjekt das Wissen und Handeln als Vorgegebenheiten akzeptiert.

„Das systematische Zentrum [der Fischerschen] Überlegungen bildet die Einsicht, daß es womöglich eine irrige (dualistische) Alternative [in der klassischen Bildungsbehauptung] ist, dem Menschen *entweder* die Fähigkeit zu definitiv-demonstrabler metaphysischer Erkenntnis zuzusprechen *oder* ihm widrigenfalls *jegliche* Möglichkeit, sich in den wichtigsten Angelegenheiten der Lebensführung gedanklich selbständig zu orientieren, *abzusprechen*“⁴⁰¹. In einem aufschlussreichen Hinweis zeigt Gerhard Funke kritisch auf, dass die Metaphysik der Pädagogik immanent ist: „Eine ‚Metaphysik‘ steht immer hinter [der Pädagogik], und es kommt nur darauf an, ob man sich solchen Positionen unkontrolliert und naiv überlässt, indem man nach ihr und ihrer Berechtigung überhaupt nicht fragt, oder sie, diese Metaphysik beziehungsweise diese metaphysische Position, als gar nicht vorhanden hinausheimnist, oder ob man vielleicht ihrer kritisch Herr zu werden versucht“⁴⁰².

Woran liegt die hartnäckige Festlegung auf die Notwendigkeit und Allgemeinheit des pädagogischen Grundsatzes, der als absolut sicher zu gelten habe? Die Pädagogen sind der

⁴⁰⁰ C. Schönherr: *Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer ‚Konstruktivität‘*. A.a.O., S. 24.

⁴⁰¹ Ebd., S. 66.

⁴⁰² Gerhard Funke: „Die Problematik einer rein empirisch betriebenen Pädagogik“. In: *Möglichkeit und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik* (=neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 7). Marian Heitger (Hrsg.), Bochum 1968, S. 62-93. Hier 71f.

Meinung, dass der pädagogischen Praxis keine Beliebigkeit bzw. Zufälligkeit zugrunde liegen sollte, sondern fordern die vollkommene Verantwortung, die durch die Orientierung an Grundsätzen bzw. Prinzipien sicher gestellt wird. Die Frage drängt sich nun auf, ob der pädagogische Grundsatz lediglich im Sinne des Dogmatismus verstanden werden muss. Vom Standpunkt des dogmatischen Geltungsanspruchs der pädagogischen Prinzipien aus ist lediglich die Vermittlung der tradierten Wissensbestände und der allgemeingültigen Verhaltensnormen als Bildungsaufgabe gerechtfertigt.

Aus Sicht der radikalen Skepsis ist der pädagogische Geltungsanspruch aber nicht dogmatisch, sondern bedingt. Alle Gewissheiten, die auf dem pädagogischen Grundsatz beruhen, werden anhand der Skepsis in Frage gestellt: Die überzeitliche Gültigkeit und Rechtmäßigkeit der pädagogischen Normen und Prinzipien werden mittels der pädagogischen Skepsis zum Einsturz gebracht. Aus skeptischer Perspektive wird folglich auf den Glauben an die absolute Gewissheit verzichtet, da sie einen Stillstand der Reflexion bedeutet. Während Prinzipien-Pädagogen an jenen pädagogischen Grundlagenbehauptungen festhalten, ziehen die Skeptiker sie in Zweifel. Sie bekämpfen jegliche Art von Dogmen und versuchen, sie als Fehlannahme zu enttarnen. Nach ihnen gibt es überhaupt keine absolute Gewissheit. Ein bestimmtes Ziel der Skepsis richtet sich dementsprechend darauf, „in den [...] vorgebrachten Argumenten und Begründungszusammenhängen immanente Mängel oder Widersprüchlichkeiten aufzudecken“⁴⁰³.

Folgt man dem Gedanken der transzendental-kritischen Pädagogik weiter, so muss der Wert der pädagogischen Skepsis näher in den Blick genommen werden. Die Frage stellt sich: Soll die (radikale) Skepsis überhaupt abgelehnt und nicht in die pädagogischen Überlegungen einbezogen werden? Kann Skepsis nicht zu einer erziehungswissenschaftlichen Entwicklung beitragen? Die Frage ist also, ob und inwiefern Skepsis in der Pädagogik plausibel und verbindlich gemacht werden kann. Im Folgenden folgt die Legitimationsbegründung der Skepsis der transzendental-kritischen Pädagogik.

9.2 Der Beitrag der Skepsis zur pädagogischen Praxis- und Theorieentwicklung⁴⁰⁴

⁴⁰³ C. Schönherr: *Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer ‚Konstruktivität‘*. A.a.O., S. 94.

⁴⁰⁴ Die Erläuterung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik wird dabei nicht zum Fokus gemacht. Vielmehr ist der Mittelpunkt des Diskurses vorliegenden Abschnitts, inwieweit die Skepsiseinstellung bezüglich der pädagogischen Praxis- und Theorieentwicklung zum Einsatz gebracht werden kann. Die dem jeweiligen Bereich der Theorie und Praxis entsprechend getrennte Darstellung der Vervollständigung der pädagogischen Skepsis ist dabei keineswegs von Interesse. Trotzdem wird das Interesse an der Überzeugungskraft der Skepsis auf der Praxis bezogenen Ebene mehr gezeigt, weil sich im Allgemeinen gegen den praxisbezogenen Nutzen der Skepsis ein verdichteter Verdacht richtet.

Was bedeutet der Mangel an der radikalen Skepsis in den pädagogischen Theorie- und Praxisbemühungen? Wie wird die Skepsis in der Pädagogik in einem positiven Sinne eingeschätzt? Wie kann eine skeptisch-pädagogische Grundhaltung geltend gemacht werden? „Kommt der Transzendentialskepsis ein mehr oder weniger gewichtiges Eigenrecht als pädagogische Theoriegestalt zu?“ Würde „das Fehlen eines radikal-skeptischen Einsatzes ein qualitatives Defizit im Gesamt der pädagogischen Theoriebemühungen bedeuten[?]“⁴⁰⁵ Wie kann das Erfordernis des skeptischen Einsatzes in Bezug auf die pädagogische Praxis befürwortet werden? „Warum soll die [...]Berücksichtigung radikaler Skepsis für die *Sache* der [praktischen] Pädagogik *von [Vor]teil* sein?“⁴⁰⁶ Wie kann die pädagogische Praxis skeptisch begründet werden? Diese Themen werden im Folgenden eingehend behandelt.

Diesem Abschnitt liegt zunächst die Frage zugrunde, ob Bildung und Skepsis überhaupt die unvereinbaren Gegensätze sind. Die Befragung bezieht sich auf den begrifflichen Zusammenhang der ‚Skepsis‘ mit der ‚Bildung‘. Auf den ersten Blick werden sie als konträr angesehen. Es ist die Aufgabe der Pädagogik, den Menschen zu unterrichten, zu erziehen und zu bilden. Sie ist ‚konstruktiv‘, während Skepsis, deren Züge zunächst im Zweifel deutlich werden, als „unfähig zu irgendetwas Konstruktivem“⁴⁰⁷, das heißt eher als ‚destruktiv‘ betrachtet wird. Es kommt auf die Bestimmung und Begründung der Bildung an, also darauf, wie die Bildung überhaupt definiert wird. Die Frage läuft darauf hinaus, wie das Verhältnis von der Skepsis und Bildung verstanden wird.

In der klassischen rationalistischen Begriffsverengung der Bildung hat die Skepsis keinen Platz, weil sich die radikale Skepsis einer einseitigen und dogmatischen Auslegung des Begriffs der traditionellen Bildung entzieht. Die Erweiterung des Bildungsbegriffs schafft erst die Möglichkeit für die Geltung des skeptischen Ansatzes. Legt man der Bildung die wesentliche Aufgabe zugrunde, die Kritikfähigkeit des Schülers bzw. des Lehrers in der Bejahung des Sinns der Kritik als Rechtfertigung, Legitimierung zu fördern, also den Menschen zum kritischen Wesen zu erziehen, wird die Skepsis gewichtet. In der (skeptischen) Bildung geht es dementsprechend nicht um die Belehrung bzw. Festlegung des Wissens und Handelns oder der Theorieansätze, durch die das Subjekt zur Selbstversicherung und Verortung gelangt, sondern um den produktiven Prozess, in dem die offene Haltung des Individuums als sich stets veränderndes bzw. bewegendes Wesen unterstützt wird und über die informierte bzw. zu informierende Allgemeinheit nachgedacht wird, um die Produktivität

⁴⁰⁵ C. Schönherr: *Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer ‚Konstruktivität‘*. A.a.O., S. 89.

⁴⁰⁶ Ebd., S. 93.

⁴⁰⁷ W. Fischer: „Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik“. A.a.O., S. 11.

des Wissens und Handelns zu ermöglichen. Mit Fischerschen Worten heißt dies Philosophieren, „für selbstverständlich, für evident oder für letzt- beziehungsweise für hinreichend begründet Gehaltene in Frage stellen, Argumente dafür oder dagegen zu erwägen und darüber nachzudenken, welche offenen und verdeckten Voraussetzungen gemacht und wie die grundlegenden Begriffe und Ideen, mit denen operiert wird, beschaffen sind“⁴⁰⁸. In Anlehnung an Funke wird solche Bildung als Philosophie in der pädagogischen Denkweise betrachtet, „die immer vom Konkretesten, vom empirisch-historisch Gegebenen ausgeht, um es auf die vorempirischen Voraussetzungen [...] hin zu überschreiten“⁴⁰⁹.

Nietzsche verdeutlicht, dass mittels der Skepsis im Sinne der Relativierung ein Ausweg aus dem Glauben an die (vermeintlich verbindliche) Wahrheit gefunden werden kann:

„Ist [...] das Aussprechen der Wahrheit rein als *Pflicht* noch möglich? Analyse des *Glaubens an die Wahrheit*: denn alles Wahrheiten-haben ist im Grunde nur ein Glaube die Wahrheit zu haben. Das Pathos, das Pflichtgefühl geht von *diesem Glauben* aus, nicht von der angeblichen Wahrheit. Der Glaube setzt eine *unbedingte Erkenntnißkraft* voraus, bei dem Individuum, sodann die Überzeugung, daß *nie ein erkennendes Wesen* hierin weiterkommen werde: also die Verbindlichkeit für alle Weiten erkennender Wesen. Die *Relation* hebt das Pathos des Glaubens auf, etwa die Begrenzung auf das Menschliche, mit der skeptischen Annahme, daß wir vielleicht alle irren. Wie ist aber *Skepsis* möglich? Sie erscheint als der eigentlich *asketische* Standpunkt des Denkers. Denn sie glaubt nicht an den Glauben und zerstört damit alles Segensreiche des Glaubens. Selbst die Skepsis enthält aber in sich einen Glauben: den Glauben an die Logik. Das äußerste ist also Preisgeben der Logik, das *credo quia absurdum* erst, Zweifel an der Vernunft und deren Verneinung. Wie dies im Gefolge der Askesis auftritt. *Leben* kann niemand darin, ebenso wenig wie in der reinen Askesis. Womit erwiesen ist, daß der Glaube an die Logik und überhaupt der Glaube zum Leben nothwendig ist, daß also das Bereich des Denkens eudämonistisch ist. Dann tritt aber die Forderung der Lüge hervor: wenn nämlich Leben [...] ein Argument ist. *Gegen* die verbotenen Wahrheiten wendet sich die *Skepsis* [Hervorhebungen, B.K.]“ (KSA 7, 624f. (29[8])).

Ballauff zufolge wird Bildung als „der emanzipatorische Gedanke der Befreiung [begriffen] [...], der partizipatorische Gedanke der Teilhabe an der Wahrheit [...], der theoretische Gedanke der Erschlossenheit des Ganzen durch Denken[,] [...] der pädagogische Gedanke der Umkehrung zur Wahrheit [...], der politisch-praktische Gedanke[...] der Rückwendung zum Alltag und gemeinsamen Leben, für das der Gebildete nun Maßgabe und Wege kennt“⁴¹⁰. Diese Bemerkung könnte den Eindruck erwecken, dass Ballauff in seiner Bildungsauffassung den Gedanken an die Skepsis mit einbezieht. Denn im Zusammenwirken mit der

⁴⁰⁸ Wolfgang Fischer: *Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike*. Baltmannsweiler 1997, S. 108.

⁴⁰⁹ Gerhard Funke: „Die Problematik einer rein empirisch betriebenen Pädagogik“. A.a.O., S. 79.

⁴¹⁰ Theodor Ballauff: „Der Gedanke einer ‚allgemeinen Bildung‘ und sein Wandel bis zur Gegenwart“. In: *Handbuch Schule und Unterricht*. Bd. 4.1, Walter Twellmann (Hrsg.), Düsseldorf 1981, S. 233-248. Hier S. 233.

Selbstprüfung und –reflexion spielt die Skepsis als ein grundlegender Zug eine Rolle für die Herausbildung aller von ihm behaupteten Gedanken.

Weil „die Kategorie der Bildung bei vielen weder an Glaubwürdigkeit noch an Überzeugungskraft verloren hat“⁴¹¹ und „die Chance, in der Gegenwart noch ein umfassendes, inhaltlich ausgeführtes System der Bildung“⁴¹² zu erschaffen, fragwürdig ist, besteht doch eine Möglichkeit für die pädagogische Skepsis, „in kritischer Absicht eine *allgemein* vertretbare Bildungstheorie unter den *gegenwärtigen* Verhältnissen zu konstituieren“⁴¹³. In diesem Bildungsbegriff kann außerdem kein Zweifel darüber bestehen, dass die diesbezüglichen Neufassungen und –begründungen der Bildung sinngemäß der Notwendigkeit der schon von Nietzsche betonten ‚wahren Bildung‘ entsprechen.

Die weitere Entwicklung des Bildungsbegriffs unter dem Aspekt der skeptischen Pädagogik bezieht sich freilich nicht unmittelbar auf eine Sinnlichkeits- oder Irrationalitätsmetaphysik des pädagogischen Begriffs, weil sie „auf keinen Fall [...] genötigt [wird], sich vom Bildungskonzept der europäischen Neuzeit, von der ihm einwohnenden Rationalität *überhaupt* zu verabschieden“⁴¹⁴. Die Skepsis könnte darin erfasst werden, dass sie in einer engen Verbindung mit dem Bildungsbegriff der Denkfähigkeitsentwicklung in der eigenen Lebensführung des Individuums steht: Es geht in dem Bildungsprogramm der Skepsis nicht primär um die Intellektualität oder um die sittliche Haltung des Schülers, sondern um die Lebensart und -formen, in denen entsprechend der Postmoderne die radikale Pluralität befürwortet wird und sich die Heranwachsenden seelisch darauf vorbereiten. An dieser Stelle wird ausgemacht, wie die Skepsis in einem erweiterten Sinne neu definiert werden kann. Hier wird die Skepsis nicht mehr an traditionelle Rationalität anlehnt. Skepsis als Lebensform bedeutet die Verschiedenheit der Meinungen, Lebensstile und Lebensgeschichten, in denen die Mannigfaltigkeit des Individuellen respektiert werden kann.

Ein mögliches Verständnis der skeptischen Pädagogik kann also in Andeutungen einer postmodernen Diskussion zugesprochen werden, in der die Beliebigkeit des Pluralismus bestritten wird. Heutzutage geht der pädagogische Diskurs von den verschiedenen wissenschaftstheoretischen Konzeptionen aus, da ein bestimmter Einzelansatz nicht mehr in der Lage ist, die verworrenen pädagogischen Probleme zu lösen. Die Nützlichkeit der meta-theoretischen Überlegungen liegt in der Wandelbarkeit der Rationalität. Daraus ergibt sich die

⁴¹¹ J.-E. Pleines: „Einführung des Herausgebers“. In: *Bildungstheorien, Probleme und Position*. Jürgen-Eckhardt Pleines (Hrsg.) Freiburg im Breisgau u.a. 1978, S. 7-21. Hier S. 8.

⁴¹² Clemens Menze: „Bildung“. In: *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. Bd.1, Josef Speck/Gerhard Wehle (Hrsg.), München 1970, S. 134-184. Hier S. 181.

⁴¹³ J.-E. Pleines: „Einführung des Herausgebers“. A.a.O., S. 19.

⁴¹⁴ Klaus Mollenhauer: „Korrekturen am Bildungsbegriff?“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 1-20. Hier S. 18.

Wissenschaftlichkeit als eine historisch offene Frage. Es besteht demnach keine andere Möglichkeit, als dass die wissenschaftlichen Theorien als Hypothesen gekennzeichnet werden, die bei dem Versuch der praktischen Problemlösung wiederum kritisch hinterfragt werden.

Die Unfehlbarkeit der Vernunft wird in der postmodernen Debatte bzw. von Nietzsche als Glaube entdeckt und dementsprechend selbst auf den Prüfstand gestellt mit dem harten Vorwurf: „Heute [...] ist das aus der Perspektive des 17. und 18. Jahrhunderts Unglaubliche eingetreten, dass ‚die Vernunft‘/‚die Rationalität‘ selbst und als solche vor Gericht geschleppt werden und die Frage nach ihrer Legitimität zu bestehen haben. Die Rationalität nach ihrer Legitimität befragen heißt nichts Geringeres als diejenige Instanz, in deren Namen bislang Legitimität zuerkannt wurde, selbst als etwas der Legitimität Bedürftiges unter Verdacht stellen“⁴¹⁵. Man muss sich folglich mit der „Selbstkritik der [...] Vernunft“ auseinandersetzen, deren Aufgabe „gerade darin [liegt], den besonderen Geltungs- und Vorranganspruch wissenschaftlichen Denkens einer näheren Untersuchung zu unterwerfen“⁴¹⁶.

Die möglichen Fehlformen der Wissenschaft sowie der Rationalität müssen sich angesichts des postmodernen Diskurses bzw. der pädagogischen Skepsis der in den gegenwärtigen pädagogischen Theorien bezeichneten Selbstkritik unterziehen. Der wissenschaftliche Ansatz selbst kann sich in Ideologien verkehren, wenn er darauf abzielt, *zum einen*, das auf die erzieherische Praxis bezogene konkrete Problem aus der theoretischen Überlegung zu wollen; *zum anderen*, der Erziehungstätigkeit einen dogmatisch überzeugenden Ausdruck zu verleihen. Daraus resultiert die Gefahr der Zerstörung des legitimen Pluralismus⁴¹⁷ erziehungswissenschaftlicher Konzeptionen zugunsten eines Monismus.

Die spezifische Aufgabe der Rationalitätskritik bzw. der Skepsis besteht darin, die möglichen Fehlformen der Wissenschaft bzw. der Pädagogik aufzuzeigen, sie einer Kritik zu unterwerfen, Gegenargumente vorzubringen und unter wissenschaftlichen Kriterien auszuweisen. Bei diesem kritisch-analytischen Prozess werden sowohl die Rationalität als

⁴¹⁵ Manfred Frank: „Zwei Jahrhunderte Rationalitäts-Kritik und ihre ‚postmoderne‘ Überbietung“. In: *Die unvollendete Vernunft. Moderne versus Postmoderne*. Dietmar Kamper/Willem van Reijen (Hrsg.), Frankfurt am Main 1987, S. 99-121. Hier S. 99.

⁴¹⁶ Kurt Hübner: „Wissenschaftliche Vernunft und Post-Moderne“. In: *Moderne oder Postmoderne? Zur Signatur des gegenwärtigen Zeitalters*. Peter Koslowski u.a. (Hrsg.), Weinheim 1986, S. 63-78. S. 66.

⁴¹⁷ Vgl. Guido Pollak/Helmut Heid: „Kritischer Rationalismus – Moderne – Postmoderne. Grundfragen ihrer Wechselbeziehung und Probleme der Bestimmung ihrer Identität“. In: *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), Opladen 1990, S. 123-140; H. Heid: „Plädoyer für erziehungswissenschaftlichen Pluralismus. Ein Beitrag zur Politisierung pädagogischen Denkens und Handelns?“. In: *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. F. Heyting/H.-E. Tenorth (Hrsg.), Weinheim 1994, S. 121-130.

auch Spontaneität und Phantasie als neue wissenschaftliche Behandlungsformen erzieherischen Handelns zugänglich gemacht. Dies darf jedoch in keiner Weise als Immunisierungsstrategie missverstanden werden, die der wissenschaftlichen Analyse auszuweichen sucht.

Die Akzeptanz des Pluralismus im pädagogischen Bereich wächst in dem Maß, in dem die Mannigfaltigkeiten der pädagogischen Ansätze eine positive Einschätzung erfahren. Die Vermehrung der verschiedenen Konzepte ist keineswegs beklagenswert, insofern sie durch die wechselseitigen Kritik- und Korrekturversuche zu einer Fortentwicklung der jeweiligen wissenschaftlichen Theorien beitragen können. Hierbei wird die Pluralität von Wissenschafts- und Theorieansätzen auf einen Pluralismus der menschlichen Denkungsart zurückgeführt, der der logozentrischen und dualistischen Denkungsart der Neuzeit gegenübergestellt wird. Wer Erkenntnisse verabsolutiert und auf seinem Standpunkt beharrt, entzieht sich der Überprüfung seiner Auffassung durch die Kritik anderer.

Im Gegensatz zu der oben geschilderten positiven Einschätzung der Pluralität wird ein Einwand gegen das Pluralitätskonzept daraus hergeleitet, dass sie einen hemmenden Einfluss auf die Praxis der Pädagogik ausüben könnte. „Die Praxis der Erziehung’ [...] ,erwartet von der Erziehungswissenschaft Orientierung im Handeln und in der Reflexion, aber schon angesichts der überreichen Fülle von Angeboten zum Begriff und zum Inhalt dessen, was Bildung ist oder zu sein habe, wird die Orientierungsleistung dieser Kategorie problematisch“⁴¹⁸. Stößt sich die Pluralität, der die Vieldeutigkeit der Leitkategorie Bildung zugeschrieben wird, an der Orientierungsfunktion von Wissenschaft? Oder: Verführt sie den erzieherischen Praktiker zu einer außerwissenschaftlichen Richtung? (Die genaue Darstellung der Überlegungen zur Relation von Pluralitätskonzept und Erziehungspraxis ist für den nächsten Abschnitt vorgesehen.)

Der vorher skizzierte Pluralitätsdiskurs kommt überein in der Neufassung des erweiterten Bildungsbegriffs. In einem aufschlussreichen Hinweis zur Verständigungsleistung des skeptisch-pädagogischen Ansatzes deutet Ruhloff darauf hin, in welcher Weise sich die skeptische Pädagogik auf die Mehrheit der pädagogischen Ansätze sinnvoll beziehen kann: „Die Pädagogik [kann sich] in der Heterogenität ihrer Ansätze über die Etablierung eines konzept- analytischen Wissenszweiges kontrollieren, der die transzendentalen Geltungsbedingungen der Konzepte inhaltlich aufweist, d.h. die unvermeidlichen

⁴¹⁸ Jörg Ruhloff: „Pluralität pädagogischer Konzepte – ein Hemmnis der sozialen Wirksamkeit pädagogischer Theorie? (1990)“. In: *Skepsis und Widerstreit*. Wolfgang Fischer/Jörg Ruhloff (Hrsg.), S. 65-80. Hier S. 67.

Metaphysikbestände auf ihrem zunächst dogmatischen und zumeist verborgenen Status skeptisch in Probleme überführt⁴¹⁹.

An einer anderen Stelle zeigt Ruhloff die Interpretationsmöglichkeit der pädagogischen Skepsis, die den erzieherischen Praktikern nahe legt, wie die skeptische Haltung in die pädagogische Praxis rechtmäßig umgesetzt werden kann: „Der Zweck der sozialen Einrichtung einer wissenschaftlich geläuterten Praxis ist auch nicht die Beförderung der *Faszination* für Erziehung und Bildung, sondern die argumentationsfähige Einsicht in ihre Möglichkeiten und Grenzen auf dem geschichtlich erreichten Niveau der gedanklichen Durchdringung der Aufgabe einschließlich der Belebung von immanenter Kritik und von Selbstkritik⁴²⁰.

Wie kann die skeptische Haltung unter dem Aspekt des postmodernen Bildungsbegriffs (weiter und möglicherweise) legitimiert werden? Ein Beispiel dafür kann in Anlehnung an Ruhloff angeführt werden: „Schüler haben in einem gewissen Umfang das Recht, nach [ihrer eigenen] Neigung, Interesse und Wahl ein individuelles Curriculum für sich zusammenzustellen⁴²¹. Die hier dargestellte Förderung der Vielfalt der Schüler gilt lediglich als ein Beispiel. Anders gesagt: Der postmodernen Pädagogik wird zugestanden, dass „die Realisierung von Differenzierung, Pluralität und Multiformität in Erziehung, Unterricht und Bildung in mancher Hinsicht noch vorangetrieben werden könnte⁴²². Die skeptisch-kritische Pädagogik könnte als der weiteste „Raum für die konkrete Ausgestaltung vielförmiger Bildung“ gedacht werden, insofern sie „sämtliche Wissens- und Tätigkeitsbereiche umschließt⁴²³.

In dem postmodernen Bildungsbegriff⁴²⁴ kommt „die skeptische Auflösung von Totalitätsvorstellungen im Rückgang auf die besonderen Prämissen“ zur Sprache, „unter denen sie erhoben und für wahr gehalten werden⁴²⁵. „Die Persönlichkeit im Sinne des Ziels der Selbstverwirklichung verschwindet in dem Bemühen, zu sehen, zu hören, zu sagen und zu verfolgen, was einer jeden Sache und Angelegenheit Eigenrecht ist – und ob sie eines hat; denn der Respekt vor Pluralität ist ja nicht mit der wahllosen Auslieferung an den erstbesten

⁴¹⁹ Ebd., S. 74.

⁴²⁰ Ebd., S. 76.

⁴²¹ J. Ruhloff: „Widerstreitende statt harmonische Bildung – Grundzüge eine ‚postmodernen‘ pädagogischen Konzepts (1990)“. In: *Skepsis und Widerstreit*. Wolfgang Fischer/Jörg Ruhloff (Hrsg.), S. 43-56. Hier S. 45.

⁴²² Ebd., S. 46.

⁴²³ Ebd.

⁴²⁴ Das moderne Bildungsziel liegt im Vergleich dazu zuerst in der Förderung nach der harmonischen Persönlichkeit des Menschen, die danach zu dem Fortschritt des Ganzen und zum sozialen Einklang und zur Solidität der Welt weiterentwickelt werden muss.

⁴²⁵ J. Ruhloff: „Pluralität pädagogischer Konzepte – ein Hemmnis der sozialen Wirksamkeit pädagogischer Theorie? (1990)“. A.a.O., S. 54.

Schein von Mannigfaltigkeit zu verwechseln“⁴²⁶. Hier wird verdeutlicht, dass die Bevorzugung der Pluralität auf keinen Fall zum Relativismus führt, in dem der Verzicht auf alle Berechtigungsgründe vorherrscht und alle Positionen für gleichwertig gehalten werden. Vielmehr ist die aner kennenswerte Pluralität in dem Sinne von eigentlicher Bedeutung, dass die Aussage und der Begriff in der Pädagogik unter die Lupe genommen werden.

Die bisherige Diskussion zeigt, dass sich die (postmoderne) Bildung der Skepsis nicht gegenübergestellt. Vielmehr schließt die Bildung selbst im weiteren Sinne die Skepsis ein. Die Überlegung geht dahin, dass Skepsis sogar als Bildungsaufgabe erfasst werden kann. Die Skepsis als Bildungsaufgabe kann so definiert werden, dass jeder pädagogische Glaubensinhalt kritisch befragt und als Wissen in Zweifel gezogen werden kann. Dagegen steht die These: „Wer schon in früher Jugend lernt, jeden Glaubensinhalt kritisch zu ‚hinterfragen‘, sich von Familie und Schule, von Betrieb und Staat, von Volk und Kirche zu distanzieren und an allem zu zweifeln, dem bleibt kaum etwas Wertvolles übrig, vor dem er Ehrfurcht hat, das er unbeirrbar liebt und treu festhält“⁴²⁷. Übt die Skepsis demnach eine negative Wirkung auf die Schüler aus?

Ballauff befürwortet die transzendental-kritische Skepsis, wenn er das „Erlernen der Skepsis“ als wertvoll betrachtet. Er formuliert folgendermaßen: „[D]aß alles zu bedenken und jedes Wort, jede Tat zu überlegen und zu erwägen sei, das gilt es allerdings zu erlernen, gegen alle Bedenken- und Gedankenlosigkeit. Skepsis bedeutet die *intentio obliqua*, die jeder *intentio recta* zur Seite tritt, um sie zu betrachten und zu erwägen“⁴²⁸. Dabei weist er allerdings auf die Gefahr der Möglichkeit der Begriffsverwirrung hin, nämlich dass die lernende Beschäftigung mit der Skepsis „weder besagen [soll], daß alles zu bezweifeln sei, vom Schüler oder vom Lehrer oder von beiden, noch [...] daß alles zweifelhaft sei“⁴²⁹.

Kritische Stimmen warnen vor den Auswirkungen der skeptischen Haltung, insbesondere bei Jugendlichen. Von der Unsicherheit und Gefahr, die sich aus dem skeptischen Verhalten gegenüber dem Zögling ergeben könnte, spricht Brezinka: „Wer in einem Lebenskreis aufwächst, in dem Zweifel über die Wertordnung herrschen und Unsicherheit in der Bewertung der einzelnen Dinge und Ereignisse, der wird selbst zweifelnd und unsicher“⁴³⁰. Er fährt mit seiner negativen Einschätzung der Skepsis weiter fort und gibt zu Bedenken, dass durch das skeptische Benehmen „doppelte Gefahr“ entstehe: „der Nachwuchs ist in Gefahr, ohne Halt zu bleiben, und die Gemeinschaften sind in Gefahr, ohne verantwortungsbewußten

⁴²⁶ Ebd.

⁴²⁷ W. Brezinka: *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. München u.a. 1986, S. 54.

⁴²⁸ Th. Ballauff: *Skeptische Didaktik*. Heidelberg 1970, S. 7.

⁴²⁹ Ebd.

⁴³⁰ W. Brezinka: *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. A.a.O., S. 54.

und pflichttreuen Nachwuchs zu bleiben⁴³¹. Diese befürchtete nihilistische Folge der Skepsis kann dadurch entkräftet werden, dass man der Angst davor entgegentritt und die Skepsis ernst nimmt, d.h. ein kritisches Nachdenken ermöglicht, das jedem Dogmatismus bzw. Absolutheitsanspruch eine Absage erteilt, also auch der Dogmatik eines Nihilismus.

„Die skeptische Methode [...], lehrt den Zweifel an jedem ‚Letztheitsanspruch‘, nicht allein gegenüber metaphysischen Ansprüchen, sondern – und darin besteht ihre Weiterentwicklung gegenüber Kant – an allen ‚fundamentalen Unterstellungen‘ und an allen – ‚im weitesten Sinne‘ – ‚kritiklosen, dogmatischen Verfahren‘⁴³². Mit der kritischen Fragestellung müssen die Geltungsansprüche, die als selbstverständlich angenommen werden, fortwährend hinterfragt werden, bis „die Differenz [...] der kategorialen Grundbegriffe“⁴³³ auf diese Weise an Plausibilität gewinnt. Die skeptische Methode als Analyse gestaltet sich unter diesem Aspekt insofern im Unterschied zu Kant, als keine Idee von der apodiktischen Gewissheit im Hintergrund der skeptisch-transzendental-kritischen Analyse steht. Die Differenzmarkierung der Grundlagen, Voraussetzungen und Prämissen der pädagogischen Theorieansätze und Praxisentwürfe kristallisiert sich im Laufe der skeptisch-kritischen Analyse als Fokus heraus. Die Skepsis, nicht als Metaphysik, sondern als Methode, entfaltet sich in der Prüfung und Analyse der Grundlagen und Voraussetzungen sowohl in den pädagogischen Wissens- als auch Handlungsentwürfen. Dieser Gedankengang der transzendental-kritischen Skepsis kann mit der Skepsis Nietzsches geeignet verknüpft werden, insofern auch er als ein radikaler Skeptiker über die transzendente Philosophie Kants hinaus zu denken beabsichtigte.

Die dogmatische Pädagogik geht von einer Voraussetzung aus, gegen die die Skeptiker prinzipiell ihren Einwand erheben: Die Erzieher sollen *einen* (festen) Standpunkt einnehmen, aus dem ihr erzieherisches Denken und Handeln abgeleitet wird, ihre Erziehungstätigkeit begründet werden kann. Sie haben eine optimistische Grundhaltung, dass durch die Erziehung die Gesellschaft verbessert werden kann.⁴³⁴ Pädagogik orientiert sich insofern immer an

⁴³¹ Ebd., S. 55.

⁴³² Heinz-Elmar Tenorth: „Skepsis und Kritik. Über die Leistungen kritischer Philosophie im System des Erziehungswissens“. In: *Pädagogische Skepsis*. Dieter-Jürgen Löwisch u.a. (Hrsg.), Sankt Augustin 1988, S. 23-34. Hier S. 24. Tenorths Bemerkung weist darauf hin, dass die skeptische Methode von Fischer und Ruhloff zwar von Kant stammt, aber die transzendental-kritische Skepsis geht darüber hinaus, wird also radikalisiert.

⁴³³ W. Fischer: „Die skeptische Methode kann pädagogisch nicht entbehrt werden“. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 58 (1982), S. 311-326. Hier S. 322.

⁴³⁴ Der der Pädagogik innewohnende optimistische Grundzug leitet sich aus dem Geltungsanspruch der Aufklärung ab, die als Geschichte der Vernunft in Form des wissenschaftlichen Rationalismus nachträglich eine Entwicklung unausweichlicher und unwiderstehlicher Herrschaftsstruktur konstruiert, der sich das pädagogische und philosophische Denken unterordnet. In der Aufklärungsepoche wird angenommen, dass die neuzeitliche Rationalität einen ungebrochenen Fortschritt der menschlichen Geschichte der Vernunft gewährleistet. Bildung steht nun mit der Aufklärung in Übereinstimmung, indem sie Erziehungstheorie erst auf dem Wege des wissenschaftlichen Rationalismus zu bestimmen beginnt. „Pädagogische Bildung im Sinne der Aufklärung

‚irgendetwas‘, das wertvoll und über jeden Zweifel erhaben ist: Die Erzieher sollen von diesem ‚irgendetwas‘ – besser gesagt, von den Bildungs- und Erziehungsidealen – völlig überzeugt sein. Der skeptische Erzieher verzichtet demgegenüber auf die „rigide[...] Alternative zwischen pädagogischem Optimismus und Pessimismus und ermöglicht ihm [dem Zögling] stattdessen ein hohes Maß an Gelassenheit“⁴³⁵.

Von dem Glauben an die neuzeitliche Rationalität und den ungebrochenen Fortschritt verabschieden sich das philosophische und pädagogische Denken in dem postmodernen Streit. Man nimmt zur Kenntnis, dass durch die wissenschaftliche Durchleuchtung, technologische Verfügung und kulturelle Massenproduktionen das erwünschte menschliche Zusammenleben nicht problemlos realisiert werden kann. Meyer-Drawe behandelt die Problematik der Rationalitätsbehauptung der Neuzeit im Zusammenhang mit dem Glauben an eine bessere Zukunft, indem sie aufzeigt, dass der kritikanfällige, moderne Denkansatz der Selbsttäuschung erliegt und nicht mehr in Frage gestellt wird: „Die bloße Begeisterung für die gesellschaftlich unangetastete Integrität von Mensch und Natur in immunisierten Lebensformen übersieht die Gefahren einer unkritischen Nostalgie. So kann die Faszination an rationalitäts- und aufklärungskritischen Attitüden in eine konservative Theorie einmünden, die sich als kritische Reflexion verkennt, die mehr Haltung als gedankliche Anstrengung, mehr Bekenntnis als Erkenntnis darstellt“⁴³⁶.

Durch die Überschätzung der pädagogischen Tätigkeit und den übertriebenen Glauben an die Macht der Aufklärung entsteht aber die Unterdrückung der Affekte bzw. Empfindungen, die für die Erziehung wichtig sind. Mit der Hoffnung auf Weltverbesserung im Zusammenhang mit der Rationalitätsentwicklung ist der Mensch gescheitert. Das Scheitern an der linearen Fortschrittsannahme führt auf die Schattenseite der Rationalität samt dem technischen Scheinerfolg der Naturwissenschaften zurück, nach deren totalitärem Herrschaftssystem die „bewusste Vernunft“ vorgeht, die alle Kreativität verdrängt: „Die evolutionäre ‚Steigerung der bewussten Intelligenz‘ hat eine Kehrseite, weil sie das Unbewußte unterdrückt und nur die

bedeutet einen durch äußere erzieherische Einwirkungen verursachten Vorgang zur Beförderung der Tugend des Menschen. Sie ist gleichbedeutend mit Kultur und Zivilisation, Ausdruck für den Fortschritt in der Welt.“ C. Menze: „Bildung“. A.a.O., S. 137. Die Pädagogik der Aufklärung vertritt die Utopie des gesellschaftlichen Fortschritts und die Perfektionierung des Subjekts. Die neuzeitliche Pädagogik, die sich einerseits Selbstbestimmung und Sittlichkeit als Erziehungsziel setzt, andererseits aber Prinzipien der Naturwissenschaft zu verfolgen sucht, gerät wegen ihrer Widersprüchlichkeit in Zweifel.

⁴³⁵ Walter Müller: „Skepsis – eine pädagogische Lebensform?“. In: *Pädagogische Skepsis*. Dieter-Jürgen Löwisch u.a. (Hrsg.). Sankt Augustin 1988, S. 115-126. Hier S. 124.

⁴³⁶ K. Meyer-Drawe: „Unnachgiebige Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand“. In: *Pädagogische Skepsis*. Dieter-Jürgen Löwisch u.a. (Hrsg.), Sankt Augustin 1988, S. 87-98. Hier S. 89.

bewußte Vernunft' (Wissenschaft und Technik) entwickelt. Die aber ist einseitig, da sie, gebunden an rationale Verfahren, nicht ‚schöpferisch produktiv‘ sein kann⁴³⁷.

Die Skeptiker stoßen oft auf die Kritik, dass es in der Skepsisbehauptung keinen bestimmten Standpunkt gäbe, der für die Herstellung irgendwelcher verbindlichen Maximen, die zum Entscheiden und Handeln befähigen und nötig wäre. Die fehlende Entschlusskraft hat aber gerade in dieser Hinsicht einen Vorteil. Fischer vertritt die Auffassung, dass die skeptische Distanzierung von Entschlossenheit der Pädagogik dienen kann. Für ihn ist das pädagogische Skepsisdefizit ein (pädagogischer) Verlust, weil die Skepsis durch die analytische Spekulation über die pädagogischen Grundlagen und Voraussetzungen die pädagogische Aufgabe erfüllen und so zur Berechtigung pädagogischer Überzeugungen beitragen kann. Die skeptische Haltung scheint Müller plausibel, wenn er sich folgendermaßen äußert: „Mir scheint, ein Quentchen mehr von dieser skeptischen Distanz und ein bißchen weniger Entschlossenheit könnten unserer Welt nicht schaden“⁴³⁸.

Fischer stellt zusammenfassend dar, welcher Beitrag des skeptischen Ansatzes sich für die Pädagogik denken lässt: „Sie [die pädagogische Skepsis] könnte verhindern, daß pädagogische Konzepte oder auch Forschungsparadigmen ‚zu Gefangenen ihres Anfangs‘ werden“; „Skepsis könnte zum Anlaß werden, den unbedingten Sieg- und Durchsetzungswillen einer ‚gleichsam im Stande der Natur‘ befindlichen dogmatisch-polemischen Vernunft (Kant), die sich substantialistisch, prinzipialistisch, ganzheitlich und das Recht jedes anderen verwerfend gibt, abzustreifen“; „Radikale pädagogische Skepsis kann auch geeignet sein, einer Abstumpfung des ‚funktionalen Zusammenhangs von Problemen und Methoden mit metaphysischen Vorgegebenheiten‘ [...] dadurch entgegenzuwirken, daß sie weder den Versuch unternimmt, metaphysische Fragen zu beantworten, noch den Fehler begeht, sie nicht zu stellen“⁴³⁹; „der Einsatz einer pädagogischen Skepsis [mag] der Sache dienlich sein, wenn [...] die Skepsis ‚die freie Seite‘ des pädagogischen Denkens ist, es nicht in der Negativität jeder - vielleicht unvermeidlichen – Bestimmtheit zur Ruhe kommen lassend“⁴⁴⁰.

Es ist die falsche Einstellung, dass die skeptische Haltung den Indifferentismus des wissenschaftlichen Denkens oder das Ende der kritischen Auseinandersetzung herbeiführt. Denn sie erzielt „nicht die Unentschiedenheit von Überzeugungen, Aussagen oder

⁴³⁷ J. Oelkers: „Pessimismus und Pädagogik: Eine historische Erinnerung“. In: *Pädagogische Skepsis*. Dieter-Jürgen Löwisch u.a. (Hrsg.), Sankt Augustin 1988, S. 167-181. Hier S. 172f..

⁴³⁸ W. Müller: „Skepsis – eine pädagogische Lebensform?“. A.a.O., S. 124.

⁴³⁹ Heinz-Elmar Tenorth: „Skepsis und Kritik. Über die Leistungen kritischer Philosophie im System des Erziehungswissens“. A.a.O., S. 24f..

⁴⁴⁰ W. Fischer: „Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik (1990/91)“. A.a.O., S. 11.

Haltungen“, „sondern das Verwiesensein auf eine [...] Geltung, an der sich Standpunkte in ihrer Gültigkeit zu begründen haben, um in ihrer Wertigkeit bestimmt werden zu können“⁴⁴¹.

Kann sich Skepsis nicht nur als ein auf die Theorie bezogenes, philosophisches Verfahren, sondern auch als ein praktisches gestalten? Die Frage ist also, wenn ja, wie die Argumente für eine praktisch-pädagogische Skepsis vorgebracht werden können und worin eine mögliche Legitimation der Skepsis als pädagogische Praxis besteht.

Der Hinweis auf die Möglichkeit der Skepsis für die pädagogische Praxis kann insofern wichtig sein, als dass die Skepsis die enge Verbindung der pädagogischen Tätigkeit mit der Theorie illustriert: „Das pädagogische Tun scheint in der Weise definiert, dass es der pädagogischen Reflexion – wenn auch in noch so begrenzter Form – zugänglich ist. Man muss geradezu annehmen, „dass das erzieherische Tun nach gewissen[, aber unterschiedlichen] Erkenntnisgrundlagen verlangt“⁴⁴². Die Erziehung ist eine Tätigkeit, die von einem bestimmten theoretischen Standpunkt ausgeht, der aber unter keinen Umständen einen dogmatischen Anspruch auf eine allgemeine Gültigkeit erhebt. Dies bedeutet, dass ohne theoretische Grundlagen die Erziehungstätigkeit gar nicht geschehen kann. Diese pädagogischen Grundlagen sind jedoch untereinander nicht einheitlich.

Die Frage, ob „einer pädagogischen Skepsis als *Theoriekonzept* eine mögliche Unterrichts-, Erziehungs- und Bildungs*praxis* korrespondiert“⁴⁴³, erweist sich auf einen ersten Blick als widersinnig.⁴⁴⁴

„Insofern haben die Skepsiskritiker recht, wenn sie behaupten, daß pädagogisches Handeln und gleichzeitiges unentwegtes Zweifeln an dessen Maximen, Intentionen und Inhalten inkompatibel seien. Sie unterstellen dabei aber unzulässigerweise, daß dieser Zweifel faktisch in Permanenz geübt werden müsse und könne und sich ständig auf alles und jedes zu erstrecken habe, daß – zugespitzt gesagt – bei jedem Satz, den der Erzieher über die Lippen bringt, die skeptischen Einwände dagegen immer gleich mitzuliefern wären, dass jeder erzieherische Akt unverzüglich quasi durch einen skeptischen Gegenakt in seiner Absolutheits- und

⁴⁴¹ Marian Heitger: *Pädagogik als Wissenschaft. Eine kritische Auseinandersetzung über wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogik* (=Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4). Bochum 1966, S. 37.

⁴⁴² Ebd., S. 38.

⁴⁴³ J. Ruhloff: „Skepsis – auch eine pädagogische Praxis? (1990/92)“. In: *Skepsis und Widerstreit*. Wolfgang/Jörg Ruhloff (Hrsg.), Sankt Augustin 1993, S. 29-42. Hier S. 33.

⁴⁴⁴ Heitger legt nahe, dass die transzendentalanalytische Pädagogik im Rahmen der Bildung als Selbstbestimmung die Praxisanweisungen geben kann, wenn er folgendermaßen schreibt: „Häufig wird an die philosophisch orientierte Pädagogik, die nach Prinzipien fragt, der kritische Einwand gerichtet, sie bringe nichts für die Praxis; sie biete keine Handlungsanweisungen, lasse den praktisch Tätigen bei seinem schwierigen Geschäft im Stich. Diese Kritik sieht richtig, dass tatsächlich keine konkreten Anweisungen gegeben werden können. Das ist aber kein Nachteil, sondern respektiert die Dignität der Praxis. In ihrer konkreten, je einmaligen Gegebenheit gestattet sie keine Gleichhaltung unter allgemein geltende Regeln. Das gilt besonders für die zu achtende Einmaligkeit des Du im dialogischen Führungsprozeß. Sie ist nicht unaufgeklärter Rest mangelnder Wissenschaftlichkeit, sondern Absicht der Bildung in Selbstbestimmung.“ M. Heitger: *Bildung als Selbstbestimmung*. Winfried Böhm/Volker Ladenthin (Hrsg.), Paderborn 2004, S. 34.

Allgemeingültigkeitstendenz relativiert werden müsse und könne, was höchstens von pädagogischen Clowns zu erwarten wäre⁴⁴⁵.

Gegen die Verdächtigungen von Skepsiskritikern äußert Ruhloff die Ansicht, dass in der radikalen Skepsis eine offene Möglichkeit zur Praxisanleitung enthalten ist. Anhand der Anführung eines Beispiels von Tenorth gelangt er zu der Auffassung einer möglichen Praxisanleitung der Skepsis: „Tenorth [...] stellte in Anknüpfung an eine frühere praktische Aussage Wolfgang Fischers, ‚Sinn und Maß der Bildung heute‘ lägen in der Eröffnung von Grenzbewußtsein (angesichts des Lernens, der Wissenschaften, der Lebensformen, der Reichweite menschlicher Vernunft...), fest: ‚Daraus kann man, mag sein, sogar eine Didaktik entwickeln, vielleicht sogar ein Curriculum‘.“ Darüber hinaus ist er der Auffassung, dass die transzendental-kritisch-skeptische Pädagogik gerade in dem Sinne, dass sie sich mit der „Theoriegestalt[ung]“ und „einer [...] praktische[n] Wendung“ auseinandersetzt, eine Grundlage für die Möglichkeit „eine[r] allgemeine[n] Pädagogik [...] als Kritik pädagogischer Praxis und Erkenntnis“⁴⁴⁶ bilden kann. Dieser Hinweis auf die Möglichkeit des Skepsiskonzepts für die Theorie und Praxis ist insofern aufschlussreich, als zugestanden wird, dass der transzendental-kritische Ansatz zu einer besseren allgemeinen Pädagogik beitragen kann, indem er einen offenen, aussichtsreichen Versuch wagt, sich von der Fehlentwicklung der Pädagogik zu erholen.

Gegenüber einem derartigen Verständnis der Skepsis könnte sich der Zweifel regen, in welcher Weise die transzendental-kritische Skepsis einerseits „als *Methode* und Wissensform beziehungsweise *wissensanalytische Disziplin* und [andererseits] als *positionierte* Gestalt von *Praxis*“⁴⁴⁷ verstanden werden kann. Oder: In welcher Beziehung steht die Skepsisannahme zur Theorie und Praxis? Anders formuliert: Wird ein deutlicher Unterschied zwischen der radikalen Skepsis als Theorie und Praxis kenntlich gemacht? Ruhloff bringt diesen Sachverhalt in eine Fassung der „praktische[n] ‚Entsprechung‘ beziehungsweise ein[es] praktische[n] ‚Implement[s]“ zur Theorie:

„Das muß keineswegs in Form der Annahme vertreten werden, es liege – überhaupt oder hier – eine *notwendige* Beziehung zwischen Theorie und Praxis vor und diese lasse sich aus jener – gar noch *logisch* – herleiten. Der Relationsmodus ‚Entsprechung‘ beziehungsweise ‚Implementation‘ schließt das geradezu aus; denn einander ‚entsprechen‘ kann nur, was zugleich in einer gewissen Unabhängigkeit voneinander gedacht ist, und eine

⁴⁴⁵ W. Müller: „Skepsis – eine pädagogische Lebensform?“. A.a.O., S. 123.

⁴⁴⁶ J. Ruhloff: „Skepsis – auch eine pädagogische Praxis? (1990/92)“. A.a.O., S. 33.

⁴⁴⁷ Ebd., S. 34.

„Implementation“ wäre überflüssig, wenn das „Implement“ bereits in einer Aussage „enthalten“ wäre; also beispielsweise die Erfüllung eines Versprechens schon mit diesem zusammenfiel⁴⁴⁸.

Die notwendige Herleitung einer bestimmten pädagogischen Praxis aus dem theoretischen Skepsiskonzept wird also zurückgewiesen. Das Interesse des transzendental-skeptischen Ansatzes liegt außerdem nicht darin, die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis zu verfestigen. Diese problematisch erscheinende Einstellung zum Theorie-Praxis-Verhältnis der radikalen Skepsis wird in einem systematischen Umriss zuspitzend gezeichnet: „Entweder verrät die Theorie ihre skeptisch-analytische Aufgabe und gerinnt zu einer unter anderen positionalen *Lehren*, indem sie sich zugleich als das ‚positive Fundament‘ einer eindeutig bestimmten praktisch-pädagogische Wendung ausgibt, *oder* die praktisch-,pädagogischen Fragen‘ bleiben ohne ‚handlungsorientierende Antworten‘, jedenfalls soweit die Antworten ‚skeptisch-transzendental-kritisch‘ genannt werden könnten“⁴⁴⁹.

Benner nimmt an, dass die radikal-pädagogische Skepsis als Bildungsaufgabe verwirklicht werden kann: „Aufgabe von Erziehung und Bildung ist es [...], die Entwicklung jener bestimmenden und reflektierenden Urteilskraft zu unterstützen, die für kritisches Nachdenken und Urteilen unverzichtbar ist“⁴⁵⁰. Unstrittig ist in den postmodernen Strömungen, dass es keine Super bzw. Meta-Theorie gibt, auf die die Praxis zurückgreift. Deswegen lohnt sich die wissenschaftliche Ausarbeitung des Skepsiskonzepts: Die Aufgabe der pädagogischen Skepsis liegt darin, „in den verschiedenen wissenschaftlichen Erfahrungsweisen unbemerkte Bedingungen und Voraussetzungen zu erkennen, ohne einen Anspruch auf letzte Antworten zu erheben, sondern den Fragen so zur Aussprache verhelfen, dass jede Problemlösung ihre Fragilität und Überholbarkeit bewahrt“⁴⁵¹.

9.3 Skeptizismus als Dogmatismus, Nihilismus⁴⁵² oder Relativismus⁴⁵³?

⁴⁴⁸ Ebd.

⁴⁴⁹ Ebd.

⁴⁵⁰ D. Benner: „Transzendentalphilosophische Kritik“. In: *Colloquium Paedagogicum*. Wolfgang Fischer (Hrsg.), Sankt Augustin 1994, S. 27-59. Hier S. 36.

⁴⁵¹ K. Meyer-Drawe: „Unnachgiebige Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand“. A.a.O., S. 87.

⁴⁵² Damit wird hier im allgemein-üblichen Sinne das Nichts oder der Abgrund gemeint. Nietzsches Aussage über den Nihilismus ist interessant. Der Nihilismus wird bei Nietzsche in paradoxer Weise gefasst. Vgl. Friedrich Nietzsche: „Der Wille zur Macht“. In: *Nihilismus. Die Anfänge von Jacobi bis Nietzsche*. Dieter Arendt (Hrsg.), Köln 1970. S. 341-390. Hier 352-357; J. Fennell: „Nietzsche contra ‚Self-Reformulation““. A.a.O., S. 93 u. 97.

⁴⁵³ Die Relativismusdebatte der pädagogischen Skepsis hängt mit der postmodernen Denkbewegung zusammen, deren Züge als Pluralität, Kontingenz, Relativität, Bedingtheit bzw. Eingeschränktheit der Erkenntnis usw. beschrieben werden. Die Unterscheidung zwischen dem Relativismus und dem Komparativismus ist für die Entkräftung des Relativismusbewehrs der skeptischen Transzendentalkritik bedeutsam. Der Relativismus im Sinne des Gleich-Gültigkeits- und Beliebigkeitsverdachts wird durch das ‚nivellierende Urteil‘ gekennzeichnet,

In diesem Abschnitt muss zunächst erörtert werden, von welcher Skepsis hier die Rede ist, um dieses Thema eingehend zu behandeln. Die von Wolfgang Fischer artikulierte pädagogische Skepsis ist die radikale Skepsis, die sich von dem „gewöhnlichen Zweifel“ – ausgesprochen von „der ‚normale[n]‘, alltägliche[n] Skepsis“ oder der „Alltagsskepsis“⁴⁵⁴ - und auch von der „positionellen pädagogischen Skepsis“⁴⁵⁵ unterscheiden lässt.⁴⁵⁶

„Radikale pädagogische Skepsis nimmt [im Vergleich zur Alltagsskepsis und zur positionellen pädagogischen Skepsis] unter die Lupe, was sowohl in der alltäglich-gewöhnlichen wie der positionellen Skepsis als auch in jedem nicht-skeptischen pädagogischen Satz oder Satzsystem unbeachtet, das heißt nicht weiter diskutiert, und gleichwohl bedingend, nämlich als Beweis- oder Wissens- oder Forschungsunterlage usw. stets im Spiele ist. Ihr Einsatz sind – mit anderen Worten – die in ein spezielles Problem und dessen akzeptierte, bestrittene oder bezweifelte Lösung oder in das aufgefaßte Ganze immer schon eingegangenen grundlegenden begrifflich-kategorialen, methodischen und einstellungsmäßigen Überzeugungen in ihrer Fragwürdigkeit, was ihre Geltung anbelangt“⁴⁵⁷.

Die ersten beiden Arten der Skepsis, Alltagsskepsis und positionelle pädagogische Skepsis genügen der an die radikalen Skeptiker gestellten Leistungsforderung nicht, die die Entlarvung der versteckten metaphysischen Einstellungen der pädagogischen Grundsätze beinhaltet. Auf dem Hintergrund jeder pädagogischen Aussage und jeden Grundsatzes verbirgt sich laut Fischer eine ‚Metaphysik‘ als ein Ausgangsboden für eine bestimmte Grundlage aller pädagogischen Tatsachen. „Gegenstand und Thema radikaler pädagogischer Skepsis“⁴⁵⁸ ist folglich die Prüfung, ob die reklamierte Verbindlichkeit oder Gültigkeit pädagogischer Überzeugungen und Aussagen berechtigt ist. Anders formuliert: Die radikal-pädagogische Skepsis interessiert sich für den Zweifel an der Legitimität pädagogischer Geltungsansprüche.

In der neukantianischen Pädagogik wird das pädagogische Geschäft an die verbindlichen Prinzipien und Normen gebunden, deren Züge als dogmatisch oder metaphysisch gefasst

das nach dem Prinzip ‚Alles ist möglich‘ oder ‚Alles ist egal‘ funktioniert. Dagegen wird die transzendentalanalytische Skepsis in Anlehnung an die (schwächere) Komparativismus-These Fischers – positiv und negativ gewendet - unter dem Begriff ‚Komparativismus‘ verstanden: Einerseits verlässt die um ein komparatives Urteil bemühte skeptische Kritik einen standpunktlosen Standort und andererseits erhebt sie einen gewichtigen Einwand in der Pluralität, „damit das zur Entkräftung des Relativismusverdachts angeführte komparativische Urteilen sich am Ende nicht doch als eine Sache der Willkür und Beliebigkeit entpuppt.“ Vgl. C. Schönherr: *Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer ‚Konstruktivität‘*. A.a.O., S. 116-124.

⁴⁵⁴ W. Fischer: „Über den Mangel an Skepsis (1990/91)“. A.a.O., S. 12f.

⁴⁵⁵ Ebd., S. 13.

⁴⁵⁶ Zur Begriffsunterscheidung der Skepsis siehe W. Fischer: „Über den Mangel an Skepsis (1990/91)“. A.a.O., S. 13 u. 15.

⁴⁵⁷ Ebd., S. 17.

⁴⁵⁸ Ebd., S. 18.

werden. „Eine dogmatisch-positionelle Metaphysik ist [in neukantianischer Hinsicht] offensichtlich unvermeidlich, wo Pädagogik Erziehung, Unterricht und Bildung als aufgabenhafte Vorgänge nicht aus ihrer Thematik eliminiert“⁴⁵⁹. Mit der Moderne beginnt die Objektivierung des menschlichen Geistes. Dementsprechend wird sich damit beschäftigt, die logischen, apriorischen Grundlagen als Voraussetzung der Wissenschaft zu bestimmen. Die Pädagogik kann sich dieser Tendenz auch nicht entziehen. Pädagogik als eine eigene Einzelwissenschaft wird in derartiger Weise etabliert, dass sie sich über die Fragen, die den Unterricht, die Erziehung und die Bildung anbelangen, Klarheit verschafft. Die Pädagogik sieht sich zur Herausbildung ihrer Grundlinie gezwungen, von der die begrifflichen Fundamente oder Prinzipien ausgehen, gemäß derer der pädagogische Sinn und das erzieherische Maß bestimmt werden.

Fischer macht seinen transzendental-kritischen Punkt dadurch deutlich, dass er ein „metaphysisches Dogma“ in den pädagogischen Grundsätzen aufzeigt, die Petzelt als allgemein- und letztgültig ansieht: „Keine ‚Grundlage‘ liegt in der Dimension des Wiß-, Erkenn- und Mitteilbaren [...]. Gleichwohl ist ‚im transzendentalen Gebrauche der Vernunft [...] Meinen freilich zu wenig‘, wie Wissen zu viel ist [...]. Dieses betrügt uns, jenes verspielt uns. Mit anderen Worten: Es scheint der Vernunft nicht verstattet zu sein, ‚Wahrheit‘ komprehensibel ‚zu entdecken‘, ohne doch das Fragen nach Sinn und Wahrheit oder zumindest das Fürwahrhalten gänzlich abweisen zu können“⁴⁶⁰. „Sie [die transzendental-kritisch-skeptische Pädagogik] kann nicht länger intendieren und versprechen, in neukantianisch transzendentaler ‚Deduktion‘ oder Bedingungsanalyse den konstituierenden und legitimierenden ‚Begriff der Pädagogik‘, zeitlos ‚letztinstanzlich‘ Begründendes, ordnungstiftende und unbedingt notwendige Prinzipien von und für Erziehung zu fassen“⁴⁶¹.

Fischer weist darauf hin, dass die transzendental-kritische Pädagogik als skeptische Methode keinen dogmatischen Zug besitzt.

„Sie ‚ist [...] nicht Dogmatik‘, die alles im Vorhinein anders und besser weiß, sondern Skepsis und Kritik. ‚Sie verkündet nichts‘ in unumstößlichen Lehrsätzen; vielmehr hält sie sich an das historisch und aktuell Gegebene, das als pädagogisch oder pädagogisch relevant Ausgewiesene, um es allerdings aus seinen ans Licht des Wissens zu bringenden Prämissen zu verstehen und immanent zu kritisieren. Oder anders gewendet: ‚Die Einführung

⁴⁵⁹ Ebd., S. 23.

⁴⁶⁰ W. Fischer: „Transzendental-kritische Pädagogik“. In: *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988*. Sankt Augustin 1989, S. 17-42. Hier 34.

⁴⁶¹ W. Fischer: „Transzendental-kritische Pädagogik“. A.a.O., S. 34.

immer neuer Fragwürdigkeiten, nicht die Erstellung und Verfestigung metaphysischer Positionen kann allein ihr Ziel sein⁴⁶².

Ein Verdacht fällt auf die transzendental-kritische Pädagogik, ob ihre Kritik und Analysen einen gewissen „Endgültigkeitsakzent und Unbedingtheitscharakter“⁴⁶³ haben. Fischer bestreitet diesen Sachverhalt und verteidigt die transzendental-kritische Pädagogik, die mehrfach von allen Skepsiskritikern verkannt wird, indem er auf die besonderen Merkmale der radikalen Skepsis hinweist und zugleich den Beweis für die Richtigkeit seiner Auffassung von der überhaupt nicht dogmatisch zu charakterisierenden Transzendental-skepsis erbringt: *Erstens*: „Es bedarf durchaus keiner absoluten, letzttheitlichen Instanz, keiner Invarianten, keines ‚Wesensbegriffs‘ von Pädagogik, um erkennen zu können, von welchen Voraussetzungen und Bedingungen der Geltungsanspruch irgendeiner pädagogischen Lehre, einer pädagogischen Behauptung, Einrichtung oder ‚Praxis‘ abhängt“⁴⁶⁴. *Zweitens*: „[D]ie explizit kritische Leistung pädagogischer Grundlagenforschung verlangt keine unanfechtbar-unbedingten Maßstäbe, um nicht ins Nörgeln, Mäkeln oder Streiten ohne Rechtstitel abzusinken. Kritik erfolgt als Problematisierung dessen, was nicht als problematisch gilt. Sie ist kein richterliches Anliegen eines letztverbindlichen, kategorischen Sollens an die Fälle“⁴⁶⁵. *Drittens*: „Sowohl das stets topisch gebundene Analysieren der verborgenen Beweis- oder Justifikationsunterlagen als auch die damit einhergehende *Kritik* [...] erfolgen nicht von einem unbedingten ‚Begriff der Bildung‘ her, sondern *als Methode* [Hervorhebungen, B.K.], ohne deswegen nichts ‚Objektives‘ zu erbringen. Aber das, was als das jeweils Bedingende zum Bewußtsein gebracht wird, verlangt seinerseits, zum Ausgangspunkt erneuten Fragens nach der Geltung gemacht zu werden“⁴⁶⁶.

Als Anspruch auf das rechtmäßige Verständnis der transzendental-skeptischen Pädagogik wird zu ihrer Verteidigung gegen den Dogmatismusverdacht vorgebracht: „Transzendental-kritische Pädagogik wäre [...] die fortgesetzte immanent-kritische Infragestellung und aufklärende Selbstzensur topisch vorliegender Bewußtseinsleistungen mit pädagogischem Geltungsanspruch, allenfalls geeignet, in der Unterspülung dogmatisch-metaphysischer Dämme, mit denen die Vernunft in ihrem Natur- oder Höhlenzustand ihre Fakta sicher zu

⁴⁶² Ebd., S. 35.

⁴⁶³ Ebd., S. 36.

⁴⁶⁴ Ebd., S. 39.

⁴⁶⁵ Ebd.

⁴⁶⁶ Ebd., S. 39f.

machen glaubt, für das Denken Platz zu bekommen. Denn nicht wird triumphierend tabula rasa gemacht, sondern Täuschungen werden enttäuscht⁴⁶⁷.

Benner versteht den nicht-dogmatischen Charakter der transzendental-kritischen Pädagogik, wenn er folgendermaßen formuliert:

„Die[...] [wiederholt selbstreflexive] Überprüfung [der radikalen Skepsis auf die transzendentalphilosophischen Voraussetzungen] [...] führt – jedenfalls legen dies alle bisherigen Beiträge zur transzendental-kritischen Skepsis nahe – stets von neuem zu dem sokratischen Ergebnis, daß es der transzendentalen Voraussetzungsreflexion letztlich nicht anders ergeht als jenen Theorien und Satzsystemen, deren transzendente Voraussetzungen offenlegen zu können Philosophie üblicherweise als ihre eigene Leistung in Anspruch nimmt“⁴⁶⁸.

Mit dem dargestellten Skepsisverständnis der transzendentalanalytischen Pädagogik wird der Zweifel entkräftet, ob die radikale Skepsis dem Dogmatismus gleich kommt. Worin besteht dann die Berechtigung der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik, die sich weder als dogmatisch noch als relativistisch versteht? Die Bewusstmachung der Unwissenheit erlaubt kein dogmatisches Vorrecht und keine endgültige und eindeutige Fassung der Bildungstheorie. Stattdessen gewinnen die Auffassungen von Bildung an Bedeutung, die den Stillstand des Denkens überwinden. Bildung in diesem Sinne vollzieht sich durch das Philosophieren. Es gibt aus Sicht der transzendental-kritischen Pädagogik kein letztes Ideal oder Ziel der Bildung, das Fragen nach seinen Voraussetzungen und Bedingungen überflüssig macht. Vielmehr ist die Bildungsaufgabe, dass die Jugend mit Hilfe der radikalen Skepsis die Einschränkung des Wissens als Wissen des Nichtwissens wahrnimmt und sich damit mit der Problematik der Voraussetzungen und Bedingungen der Bildung auseinandersetzt.

Um diese Bildungsaufgabe zu erfüllen, also um der Gewohnheit metaphysisch-dogmatischen Denkens zu entkommen, appelliert auch Nietzsche an den „Sieg der Skepsis“ (MA I; KSA 2, 42), wenn auch mit anderer Begründung. Durch die Darlegung der „Entstehungsgeschichte des Denkens“ (Ebd., 39) erweisen sich die Grundlagen der Metaphysik als illusorisch. Nach Nietzsche lassen sich die Begriffe ‚Ding an sich‘, oder ‚Erscheinung‘ als eine gegenstandlose Fiktion auf die Wirksamkeit einer „Gehirnfunction“ (Ebd., 31) zurückführen, die sich auf die Logik des Traumes und auf die Täuschungen der Sprache nachhaltig auswirkt. Die Vorstellung, dass der Begriff dem Wesen entspricht, ist für Nietzsche trügerisch⁴⁶⁹, weil man sich zugunsten der Notwendigkeit des Lebens für die Einheit des Begriffs irrtümlicherweise entscheiden muss. Nach längerem Gebrauch gilt der Begriff als einzig unbezweifelbar-genaue

⁴⁶⁷ Ebd., S. 40.

⁴⁶⁸ Ebd., S. 44.

⁴⁶⁹ Siehe: Das Kapitel II.1.1. Das Subjekt in der Sprache.

Bezeichnung für die Realität. In der skeptischen Wendung der transzendental-kritischen Pädagogik wird, wie bei Nietzsche, ein *zeitlich bedingter* Geltungsanspruch offenbar, da Sprache und Denken historisch bedingt sind.

Nietzsches Skepsisbehauptung stimmt mit der Äußerung der radikalen Skepsis Fischers insofern überein, als sich beide gegen eine metaphysische Grundlage der Begriffe wenden, wenn auch Fischers Skepsis als methodisches Verfahren in konkreter Form, anders als bei Nietzsche, konstruktiv formuliert wird. Nun lässt sich feststellen, welches Argument Fischer mit seinem Begriff der radikalen Skepsis vorbringen will, die als Bildungsaufgabe in den Bildungsbegriff eingeschlossen werden kann, wenn man die auf seine Skepsisauffassung bezogene Aussage von Benner berücksichtigt: „Die[...] [transzendental-kritische] Skepsis [...] richtet sich als Reflexion auf die in wissenschaftlichen Aussagesystemen unreflektiert gemachten oder enthaltenen Voraussetzungen, nicht allein auf die Voraussetzungen einzelwissenschaftlicher Satzsysteme. Den Namen transzendental-kritische Skepsis beansprucht sie zugleich in dem Sinne, daß sie die transzendental-philosophische Voraussetzungsreflexion auf deren eigener Ebene selbstreflexiv zu wenden und noch einmal zu überprüfen beansprucht“⁴⁷⁰.

Benner sucht der transzendental-kritischen Skepsis mit Argumenten beizukommen, in denen er zum einen auf den Mangel an Systematik in der Entwicklung der radikalen Skepsis hinweist und zum anderen die Frage nach einer möglicherweise entstehenden Gefahr aufwirft, dass die transzendental-kritische Skepsis gerade wegen dieses Mangels dem Fundamentalismus anheimzufallen droht. Seine auf Widerstand gestoßene Bemerkung ist insofern bedenkenswert, als er auf die massive Bedrohung von Seiten des Fundamentalismus aufmerksam macht, im Falle des gänzlichen Fehlens von begründeten, berechtigten und überzeugenden Erkenntnisssystemen und Konstruktionen der transzendental-kritischen Skepsis. Benners kritische Betrachtung der pädagogischen Skepsis kommt folgendermaßen zum Ausdruck: „Es gibt überall nur notwendige, niemals aber hinreichende Bedingungen für gültiges Wissen und wahre Erkenntnis. Transzendente Kritik, [...] ist nur dort wirklich kritisch, wo sie es sich selbst versagt, ihre eigenen Erkenntnisse unmittelbar systematisch oder gar konstruktiv zu wenden. Alsdann nämlich droht sie selbst jenem Fundamentalismus zu erliegen, den sie durch ihre Voraussetzungsreflexion eigentlich zu verhindern trachtet“⁴⁷¹. Wenn man die oben zitierte Aussage von Benner weiter verfolgt, kann man die mögliche Problematik der transzendental-kritischen Skepsis gut erkennen, da er die Gefahr des Fundamentalismus deutlich macht. Ein Ausweg aus dem damit verbundenen Dilemma der

⁴⁷⁰ D. Benner: „Transzendental-philosophische Kritik“. A.a.O., S. 45.

⁴⁷¹ Ebd., S. 45f.

radikalen Skepsis kann aber in der Art und Weise pointiert werden, dass die skeptische Pädagogik systematisch konstruiert werden kann.⁴⁷²

Die von den Skeptikern befürwortete Bedingtheit des Geltungsanspruchs, also die aufgedeckten „Wenn-dann-Zusammenhänge, wo definitive, geschichtlich invariante oder zumindest gegenwarts- und lagebezogene Geltung reklamiert wird, kann als die *relativierend* oder *relationierende Funktion* transzendental-kritischer Pädagogik bezeichnet werden“⁴⁷³.

„Stellt die skeptische Relativierung dann nicht einen Freifahrtschein aus für die blanke Beliebigkeit allen pädagogischen Denkens und Tuns?“⁴⁷⁴ Ist die radikale Skepsis also ein neuer Theorieansatz, in dem ein Nihilismus oder ein Relativismus auf den Punkt gebracht werden sollen? Gleichet er einem bloßen, relativistischen Dekonstruktivismus, der weder der pädagogischen Theorie noch der pädagogischen Praxis eine feste, sichere Richtlinie für die Problemlösung zeigt und aus dem die Sinnlosigkeit der verschiedenen Argumentationen schlussgefolgert wird?

Die Antwort auf diese Frage kann durch ein bereinigtes Verständnis der Skepsis gegeben werden. Die auf den Relativismus bezogene Kritik am skeptisch-kritischen Ansatz wird insofern als zutreffend angesehen, als ‚die relativierende bzw. relationierende Funktion‘ der Transzendental-skepsis darauf abzielt, „das jeweils analysierte Thetische in Relation zu seinen unexplizierten logischen Voraussetzungen zu setzen und es damit sozusagen zu hypothetisieren“⁴⁷⁵, und ferner „in einem vorfindlichen oder selbst aufgebracht Konkurrenzkampf von Theorien oder Positionen mit vernünftigen Gründen dieser oder jener oder auch einer neuen, weiteren jetzt und vorübergehend den Vorzug zu geben“⁴⁷⁶. Schönherr zufolge vertritt Fischer die Überzeugung, „dass [...] der transzendental-skeptische Einsatz ein [...] komparatives Urteilen nicht nur nicht ausschließt, sondern sogar wichtige Voraussetzungen für eine entsprechende vergleichend-abwägende Gedanklichkeit schafft“⁴⁷⁷.

Die Relativierung der pädagogischen Aussagen besagt jedoch nicht Relativismus. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall: „[Das] Geschäft [des skeptischen Transzendental-kritikers] besteht nicht in der langweiligen Dauerwiederholung der [allgemein-]globalen Feststellung, restlose, ‚letzte‘ Begründungen seien (anscheinend) unmöglich, sondern in der je konkret

⁴⁷² Mit dieser Aufgabe setzte sich Schönherr in seiner Dissertation auseinander. Vgl. C. Schönherr: *Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer ‚Konstruktivität‘*. A.a.O.

⁴⁷³ Ebd., S. 41.

⁴⁷⁴ Ebd., S. 117.

⁴⁷⁵ Ebd., S. 118.

⁴⁷⁶ W. Fischer: „Philosophieren als Unterrichtsprinzip“. In: *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988*. Sankt Augustin 1989, S. 189-210. Hier S. 190.

⁴⁷⁷ C. Schönherr: *Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer ‚Konstruktivität‘*. A.a.O., S. 119.

anzustellenden Reflexion auf die *spezifischen* Geltungsvoraussetzungen vorfindlicher Positionen und deren Problematik. In seinen fallbezogenen, topisch gebundenen Transzendentalanalysen bemüht er sich offenzulegen, von *welchen* ‚Wenns‘ die jeweils reklamierte Gültigkeit abhängt⁴⁷⁸.

An einer anderen Stelle stellt Schönherr dar, wie sich die Skepsis anhand der skeptischen Relativierung dem dogmatischen Standpunkt entzieht und dass es nicht um den nihilistischen Relativismus geht: „Durch das relativierende, antithetische, immanent-kritische Prozedere [der Skepsis] werden all jene ‚Gewissheiten‘ in Frage gestellt, für die eine mehr als subjektive – sei es überzeitliche, sei es auf das Heute beschränkte – Gültigkeit, Rechtmäßigkeit, Vernünftigkeit [...] reklamiert wird, ohne dass die dafür beigebrachten Gründe zwingend bzw. hinlänglich wären. Solche Infragestellung vorgeblichen Wissens ist zwar [...] ein unmittelbar destruktives Unterfangen; doch was dabei in erster Linie zerstört wird, ist der irrige Glaube, definitiv im Recht zu sein. Methodische Skepsis *vernichtet* eben *nicht alles und jedes* [Hervorhebungen, B.K.], was ihr über den Weg läuft; ‚Gewissheitstäuschungen [...] zu enttäuschen, ist ihr [...] Geschäft‘⁴⁷⁹. „Jedenfalls operiert radikale Skepsis nicht in der Weise, richtend oder weisend, als wüßte sie, was ‚eigentlich‘ Sache, zum Beispiel der Sinn oder die wahre Eigenstruktur von Erziehung oder Bildung ist. Sie ist – rhetorisch zugespitzt – potentiell Täuschungen enttäuschend oder auch ‚unnachgiebige Theorie‘⁴⁸⁰.

Kaulbach⁴⁸¹ weist in Analogie mit der radikalen Skepsisauffassung darauf hin, dass die von Skeptizismus zu unterscheidende Skepsis als Methode gegen jeden Dogmatismus verteidigt und darüber hinaus mit dem Perspektivismus verbunden werden kann: „Wer sich der skeptischen Methode im Rahmen einer Befreiung der Vernunft vom Dogmatismus und einer Selbstgesetzgebung für den Gebrauch von Weltperspektiven bedient, sollte sich gegen den ‚Skeptizismus‘ abgrenzen. [...] Skeptische Methode [...] wird von einem Denken befolgt, welches für den Aufbau eines Rechtsstaates der philosophischen Vernunft und für Gerechtigkeit beim Gebrauch der Perspektiven eintritt“⁴⁸².

Die radikale Skepsis lehnt in Anlehnung an die Vernunft die Normativität nicht grundsätzlich ab, die zeitlich bedingt dargestellt und als Einmaligkeit in ihrer historischen Bedingtheit erfasst wird. In diesem Sinne wird der bestehende Vorwurf an die Skepsis, sie sei bloßer Relativismus oder Nihilismus, entkräftet. Die transzendentalanalytische Skepsis wehrt lediglich einen überzeitlichen Geltungsanspruch absolut-verbindlicher Prinzipien ab. Durch

⁴⁷⁸ Ebd., S. 120.

⁴⁷⁹ Ebd., S. 93.

⁴⁸⁰ W. Fischer: „Über den Mangel an Skepsis (1990/91)“. A.a.O., S. 20.

⁴⁸¹ Er ist der Auffassung, dass Nietzsche die Philosophie Kants im Versuch ihrer Überwindung radikalisiert.

⁴⁸² F. Kaulbach: *Philosophie des Perspektivismus I*. Tübingen u.a. 1990, S. 90f..

den Einsatz der Skepsis wird versucht, das Differente und Widerstreitende statt das Normative und Allgemeingültige hervorzuheben. Die Skepsis ist nicht ersieht auf die Suche nach einem prinzipiellen Geltungsanspruch. Sie hat aber auch kein Interesse, der völlige Beliebigkeit oder Unverbindlichkeit das Wort zu reden.

Wiederholt wird betont: Skepsis ist etwas andere als Nihilismus oder Relativismus im negativen Sinne. Denn die Transzendentskepsis zielt nicht darauf, gegen alles und jedes einen Verdacht zu richten. Es geht vielmehr um die argumentative Bezweifelung des Absolutheitsanspruchs.

„Die These, daß rückhaltlose Skepsis in Erziehung und Unterricht zwangsläufig zum Indifferentismus führe, beruht auf einer Verkürzung der pädagogischen Fragestellung. Sie engt die praktischen pädagogischen Möglichkeiten auf die [dichotome] Alternative ein, entweder wenigstens ein Mindestmaß an definitivem Wissen und verbindlichen Werten zu vermitteln oder die Heranwachsenden der völligen Beliebigkeit und Unverbindlichkeit auszuliefern. Systematisch-pädagogisch gesehen geht sie von der fragwürdigen [dualistischen] Alternative aus, das pädagogische Geschäft entweder an verbindliche Prinzipien und Normen zu binden, die mehr oder weniger dogmatisch-inhaltlich oder metaphysisch-formal (wie z.B. die ‚Geltungsnorm‘) gefaßt werden, oder im ‚Indifferentismus, Anarchismus, Nihilismus, Kritizismus‘ zu landen“⁴⁸³.

Dieses Zitat macht darauf aufmerksam, dass pädagogische Skepsis nicht darauf abzielt, ‚für null und nichtig‘ zu erklären, was der Skepsis begegnet und dass sich die falsche Einschätzung des Skeptizismus auf einen gewöhnlichen Dualismus stützt.

Der Anlass für die Klischeevorstellung, dass das Wesen der Skepsis als Entscheidungsunfähigkeit, Standpunktlosigkeit, Weltfremdheit und Lebensuntüchtigkeit charakterisiert wird und deswegen das Gelangen zu irgendeiner privaten oder öffentlichen Tätigkeit mit Schwierigkeiten verbunden ist, besteht in der Unmöglichkeit, aus der Skepsis irgendwelche verbindlichen Maximen für das Entscheiden und Handeln zu folgern. Solche auf den Nihilismus bezogene, skepsiskritische Argumentation stützt sich auf den Zweifel an der Erziehungsfähigkeit der skeptischen Lehrer:

„Die [...] Auffassung, daß ein Skeptiker prinzipiell nicht erziehen könne, steht und fällt mindestens mit vier Prämissen: *erstens*, daß der skeptische Verzicht auf absolute Standpunkte und allgemeingültige Überzeugungen zur absoluten Standpunktlosigkeit und zum Verlust aller handlungsleitenden Überzeugungen zwingt; *zweitens*, daß damit unweigerlich eine pessimistische Grundhaltung einhergehe; *drittens*, daß Erziehung und Bildung nur dann gelingen können, wenn sie an ‚irgendetwas‘ orientiert sind, das über jeden Zweifel erhaben ist; und *viertens*, daß der Erzieher fest von diesem ‚Irgendetwas‘ überzeugt sein müsse, seien es mehr oder weniger

⁴⁸³ W. Müller: „Skepsis – eine pädagogische Lebensform?“ A.a.O., S. 120f..

inhaltlich oder formal gefaßte Bildungs- und Erziehungsideale, oder sei es nur der Glaube und die Überlieferungswürdigkeit und –notwendigkeit unserer Kulturtradition, oder sei es der Glaube an die Bildungsfähigkeit des Menschen, den pädagogischen Optimismus oder den pädagogischen Eros⁴⁸⁴.

Es ist hier nicht von Interesse, auf dieses Thema nochmals einzugehen, da das Gegenargument im vergangenen Abschnitt, in dem es um die Umsetzungsmöglichkeit der Skepsis in die pädagogische Praxis geht, in Anlehnung an Ruhloff bereits ausführlich vorgebracht wurde.

Der transzendental-kritische Ansatz, der weder mit dem Dogmatismus noch mit dem Relativismus zusammenfällt, wird folgendermaßen zusammenfassend interpretiert: Die skeptische Position Fischers hat keinen letzten Bezugspunkt. Dies bedeutet, dass Skepsis einen infiniten Regress als Charakteristikum aufweist. Laut der Kritik von Skepsiskritikern versteckt sich in dieser Hinsicht eine immanente Widersprüchlichkeit in der Skepsis, die in einen unerträglichen Relativismus oder Nihilismus ausarten könnte. Die Kritik gegen die Skepsis richtet sich also darauf, dass die Skepsis der Vernunft als Vernunft widerspricht, die einerseits Skepsis äußert, andererseits kritisch prüft und analysiert. In der transzendental-kritischen Pädagogik wird aber der Vernunftgebrauch bei der Kritik, Prüfung und Analyse nicht abgelehnt⁴⁸⁵, sondern wird die Selbstkritik der dogmatischen Vernunftbehauptung unterstrichen, in der der absolute Geltungsanspruch der Begriffe und Normen entlarvt wird.

Dieser Standpunkt der transzendental-kritischen Pädagogik kann mit dem Perspektivismus Nietzsches verknüpft werden. Zum Schluss wird die Gemeinsamkeit zwischen dem Perspektivismus und der pädagogischen Skepsis kurz erörtert: Die beiden Theorieansätze verzichten auf jeglichen Dogmatismus. Das unermüdlich kritische Moment wird in beiden Theorien hoch geschätzt; dabei wird die radikale Skepsis als Methode eingesetzt, um die Bedingtheit des behaupteten Geltungsanspruchs der philosophischen und pädagogischen Grundbegriffe zu enthüllen: Das skeptische Verfahren wird als Relativierung durch Kritik und Analyse charakterisiert, die aber auf keinen Fall zu den Schluss des nihilistischen

⁴⁸⁴ C. Schönherr: *Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer ‚Konstruktivität‘*. A.a.O., S. 123. Die beschriebenen Züge des Analyseprozesses der Skepsis gehen mit der Pluralität der Postmoderne oder mit dem Perspektivismus Nietzsches einher. Die gleiche Frage an die Skepsis, ob sie mit dem Relativismus identisch ist, wird auch in Bezug auf den Perspektivismus Nietzsches gestellt.

⁴⁸⁵ Ruhloff hebt den problematisierenden Vernunftgebrauch hervor, mithilfe dessen er in einer Radikalisierung der Transzendentalphilosophie für die Idee Kants eintritt. Vgl. J. Ruhloff: „Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch“. In: *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Bd. II, Michael Borrelli u.a. (Hrsg.), Hohengehren 1996, S. 148-157. Er versucht außerdem den postmodernen Gedanken in Beziehung auf den problematisierenden Vernunftgebrauch in der Antike und Renaissance herauszusuchen. Vgl. J. Ruhloff: „Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (=29. Beiheft), Weinheim u.a. 1992, S. 167-173.

Relativismus gelangen müssen: Der Prozess der prüfenden Kritik und Analyse ist unendlich, so dass keine endgültige Gewissheit vorhanden ist, die als Expertenaussage bzw. Meta- und Supertheorie gilt; Die beiden Theorieansätze kritisieren die Überbetonung der Leistungskraft der Vernunft. Anders ausgedrückt: Sie warnen vor dieser Kehrseite der Vernunft.

10. Kapitel: Ich als der pädagogische Leitbegriff?⁴⁸⁶

Mit dem Thema ‚Ich als der pädagogische Leitbegriff?‘ wird die auf dem Ich-Konzept beruhende neuzeitlich-pädagogische Einstellung anhand der Kritik Nietzsches in Frage gestellt. Unter dem Titel ‚Ich als der pädagogische Leitbegriff?‘ steht die Frage nach dem Absolutheitsanspruch des Subjekts im Mittelpunkt, das ein zentraler Leitgedanke für die Pädagogik ist. Die gegenwärtigen Diskussionen über das Subjekt sind kaum zur ausführlichen Darstellung gelangt, weil angesichts der harten widerstreitenden Meinungen zum Thema der Subjektivität die Klärungsversuche in Schwierigkeiten geraten. Die Konfliktkontur zeichnet sich üblicherweise in den zwei konträren Richtungen ab: In der Fortsetzung der neuzeitlichen Tradition halten die einen der absoluten Subjektivität die Stellung; die anderen verzichten dagegen auf die Annahme des Subjekts als Entität.

Bei dieser Untersuchung wird weder auf die klare Ausweisung des neuen Subjektverständnisses noch auf die gegnerische Position gezielt, sondern auf die Open-End-Diskussion und Dokumentierung der komplexen Subjektbehauptungen, für die man sich in der Pädagogik zur Erhellung und Erweiterung des Kenntnisstandes interessiert. In der *ersten* Abhandlung über den Subjektdiskurs werden die Untersuchung und das Nachdenken über die Rolle, die die Subjektmetaphysik für die Pädagogik spielt, wie sie angesichts der postmodernen Infragestellung kritisch diskutiert wird und in welchem Maß die Diskussionsfrage der Subjektivität zu einer offenen pädagogischen Zukunft beiträgt, in die Überlegungen mit einbezogen. In dem *zweiten* Gedankenschritt kommen die Überwindungsmöglichkeiten des traditionellen Subjektkonzepts anhand des postmodernen Theorieansatzes zur Sprache. Dabei werden die verschiedenen Subjekttheorien in der postmodernen Diskussion dargestellt, in denen die Endlichkeit, Relativität und Pluralität der individuelle Subjektivität hoch geschätzt werden. Der *letzte* Teil versucht das angedeutete Subjektkonzept Nietzsches im pädagogischen Diskurs aufzuarbeiten, das von den Einwänden gegen das neuzeitliche Subjektverständnis ausgeht und in dem die Ausübung der (radikalen) Kritik als Moment in der Bildung große Bedeutung gewinnt.

⁴⁸⁶ Das Ich steht im Mittelpunkt, weil sich Bildung lediglich auf den Menschen bezieht. Es handelt sich folglich bei der Bildung in erster Linie um die Frage nach der Wesenheit des Menschen, also die anthropologische Überlegung. Insbesondere ist Petzelt beispielsweise der Auffassung, dass die „Natur des Ich“ als unabdingbare Voraussetzung bzw. unentbehrliche Grundlage für die Pädagogik gilt. Das Ich ist für ihn die Bedingung der Möglichkeit der Bildung. Er formuliert: „Alle pädagogische Probleme verweisen auf das Ich.“ Vgl. Alfred Petzelt: *Grundlegung der Erziehung*. Freiburg 1954, S. 40.

10.1 Selbstbestimmung als *die* Erziehungsaufgabe: Ich-Identität als Verlust der Besonderheit des Individuums

An die Moderne, wo „das Recht der subjektiven Freiheit“ und „das Recht der Besonderheit des Subjekts“⁴⁸⁷ gebilligt werden, schließt sich die Pädagogik an.⁴⁸⁸ Es wird im pädagogischen Diskurs gewissermaßen eingeräumt, dass der Pädagogik das Subjektkonzept zugrunde liegt, das in der Aufklärungsgeschichte der Neuzeit entsteht und sich in Verknüpfung mit dem deutschen Idealismus entwickelt. Die pädagogische Aufgabe liegt zufolge des neuzeitlichen Subjektkonzepts in der Selbstbestimmung: Gegen jede Fremdbestimmung sollte sich die Pädagogik vor allem darum bemühen, die Heranwachsenden zu befähigen, sich selbst zu bestimmen, um mündig an dem sozialen Zusammenleben teilnehmen zu können.

Das Subjektkonzept als Selbstbestimmung wird aber in einer differenzierten Begriffsverwendung von Individualisierung, in der sich die Besonderheit des Einzelwesens abzeichnet, als das zugrunde liegende Allgemeine definiert. Schaller erfasst die Erschütterung der Selbstbestimmung im neuzeitlichen Subjektverständnis, die vor allem im Idealismus vollgezogen wird: „Vom monadischen Selbst, seiner Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung her – so unerlässlich sie auch auf dem Wege menschlichen Selbstwerdens sind – die Menschenwelt verbessern zu wollen, ist eine fatale Überschätzung menschlicher Subjektivität im Sinne des Idealismus. Diese Fehleinschätzung idealistisch verstandener Subjektivität ist heute aber noch ganz geläufig“⁴⁸⁹. In der Selbstverwirklichung als menschliches Selbstwerden im idealistischen Sinne handelt es sich folglich nicht um die Erfüllung der subjektiven Bedürfnisse von Schülern, sondern um die Allgemeinheit bzw. Einheit der Lernbedürfnisse und -notwendigkeiten. Die Pädagogen bemühen sich um die soziale Integration des Individuums als Gemeinschaftswesen, Kulturteilhaber oder Staatsbürger. Dabei wird die hochgehaltene Selbständigkeit der Individualität, die die Eigenart, den Eigensinn und das Eigenrecht des Schülers ausmacht, in der strikten Dichotomie – starke Gesellschaft vs. schwaches Individuum - in den Hintergrund gedrängt. Dilthey weist darauf hin, dass die Erziehung eine geeignete Integrationsmaßnahme zur Gesellschaftsordnung ist. In der Erziehung, also im Anpassungsprozess muss das Individuum

⁴⁸⁷ G. W. F. Hegel: *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundriss*. Hermann Glockner (Hrsg.), Stuttgart 1952, S.182.

⁴⁸⁸ Hier ist von einem kategorialen Zusammenhang zwischen der Moderne und der Pädagogik die Rede: Die beiden Themen berühren sich zeit- und teilweise, obwohl es sich dabei keineswegs immer um eine parallele Entwicklung handelt.

⁴⁸⁹ Klaus Schaller: „Bildung als Selbstverwirklichung“. In: *Bildungstheorien, Probleme und Positionen*. Jürgen-Eckhardt Pleines (Hrsg.), Freiburg im Breisgau 1978, S. 204-212. Hier S. 205.

als Gesellschaftsmitglied dem Bedürfnis der Gesellschaft folgen: „Die Erziehung ist eine Funktion der Gesellschaft [...] Der soziale Erneuerungsprozeß, vermöge dessen stets neue Individuen als Elemente der Gesellschaft in sie eintreten, verlangt, daß diese Individuen zu dem Punkte entwickelt werden, an welchem sie die Personen der gegenwärtigen Generation ersetzen können [...] Diese Erziehung, sofern sie die Heranwachsenden den Bedürfnissen der Gesellschaft anpaßt, ist also *ein Bedürfnis der Gesellschaft*“⁴⁹⁰. Erziehung fungiert der Diagnose Diltheys zufolge als Ideologie, in der die tabuisierte interne Logik des Bildungsbegriffs als funktionale Logik mitgedacht wird.

Nietzsche weist als Ideologiekritiker⁴⁹¹ in seiner Bildungskritik an der Massenbildung, in der eine grundsätzliche gesellschaftliche Bindung der Erziehung zum Ausdruck kommt, auf die ideologische Funktion von Bildung innerhalb der Machtstruktur der Gesellschaft tun. Er teilt die Ansicht, dass dem Bildungsbegriff eine *bestimmte* Deutung oder eine konkrete gesellschaftliche Funktion inhärent sind, die auch als verhüllte Ideologie zu verstehen sind. In dem Bildungsprozess ist Nietzsche zufolge der Mensch als Subjekt nicht tätig an sich, also nicht das Produkt seiner eigenen Erziehung, sondern das gesellschaftliche Produkt, das mittels des gesellschaftlichen Charakters der Erziehung, also mittels der durch die Gesellschaft bestimmten Erziehung zustande kommt. Nach Nietzsche ist die Ideologiekritik eine Voraussetzung für die Veränderung von Wissenschaft und Bildung. Wissenschaft und Bildung gewähren in seiner Perspektive nicht die Sicherheit von Objektivität bzw. Allgemeingültigkeit, sondern sie sind parteiisch.⁴⁹²

Die von Nietzsche durchgeführte kritische Analyse aufklärerischen Denkens richtet sich gegen die neuzeitliche Pädagogik, die unter der Führung der Nationalerziehung Wert auf die Herstellung und Förderung von Einheit und Identität legt. Im pädagogischen Denken und Handeln wird demnach der Verzicht auf die infrage stellenden bzw. bestreitenden Beiträge zum Subjektkonzept gefordert. Die Pädagogik geht der Suche nach Gesetzmäßigkeiten und

⁴⁹⁰ Hans-Hermann Grootjohoff/Ulrich Herrmann (Hrsg.): *Wilhelm Dilthey. Schriften zur Pädagogik*. Paderborn 1971, S. 45f.

⁴⁹¹ Die Ideologiekritik wird in erster Linie in Anlehnung an die ‚Kritische Theorie der Frankfurtschule‘ benannt, zu deren Theorieentwicklung Adorno und Horkheimer grundsätzlich beitragen und aus deren Beweggründen sich in den sechziger Jahren eine pädagogische Bewegung entwickelt. Daneben können auch Marcuse, der die ‚Gesellschaftstheorie‘ verfasst hat und Habermas genannt werden, der den Gedanken der kritischen Gesellschaftstheorie weiterführt. Ursprünglich stammt die Ideologiekritik aus der Theorie von Marx und Engels. Der Grundgedanke der Ideologiekritik liegt in der Aufdeckung der Bildung als Wirkungsgeschichte der Ideologie bzw. in der Bewusstmachung der in der Bildung mitspielenden bestimmten sozialen Abhängigkeitsstruktur, die sich auf die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse zurückführen lässt. Es ist also die ideologiekritische Aufgabe, die unbewusste Abhängigkeit der Bildung von dem gesellschaftlichen Machtsystem zu entlarven, die bestehenden Verhältnisse zu verändern und die Machtstrukturen abzubauen. Die Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft sind der Auffassung, dass die Befreiung von diesen Mechanismen durch die pädagogische Emanzipation bzw. emanzipatorische Pädagogik möglich ist.

⁴⁹² Diese Ansicht steht im Einklang mit dem Perspektivismus Nietzsches.

Prinzipien nach, die nach dem (absolut-)besten Vermögen der menschlichen Vernunft geregelt werden.⁴⁹³ Wegen der unbegründeten Befürchtung vor dem Chaos bleiben die Pädagogen idealistisch und geben den Standpunkt der Moderne nicht auf. Vielmehr gehen sie davon aus, dass die bewusstseins- und identitätsphilosophische Haltung der Moderne nötig und möglich ist, um den durchgehend-stabilen Sinn der Bildung zu etablieren.

Das ‚Ich‘ als ein Selbstvollzugsakteur „leistet Synthese und Analyse in all dem, womit er [der Selbstvollzug] es [Ich] zu tun bekommt, und versichert sich seiner als Identität. Hier können wir uns durchaus an jene ‚synthetische Einheit der Apperzeption‘ erinnert sehen, als welche KANT das ‚Ich denke‘ umschrieb“⁴⁹⁴. „Das Pronomen [I]ch erlaubt aber offensichtlich keine Festlegung der *persönlichen* [Hervorhebung, B.K.] Identität. Eine unendliche Anzahl von Sprechern kann den Platz des Senders in einem gegebenen Satz einnehmen, und jeder von ihnen ist im Universum dieses Satzes durch das Pronomen [I]ch gekennzeichnet. Umgekehrt bedeutet dies, dass zwischen einem Satz und dem folgenden durch nicht sichergestellt ist, dass ‚[I]ch‘ noch dieselbe Entität bezeichnet“⁴⁹⁵.

„Vielleicht sind ‚das Selbst‘ und der Rückbezug auf ‚mich selbst‘ nur ein Produkt der Langweile und der Leere“⁴⁹⁶. Vielleicht sind die substantielle Fassung des Ich und die darauf rückbezügliche Selbstinterpretation des Menschen als Selbstbestimmung nur ein leeres Produkt, das als allgemeines historisches Erklärungs- und Deutungsmuster auf der Fiktion beruht, die zum einen als Lüge und zum anderen als eine Vorwegnahme der Realität konzipiert wird. Es geht bei der menschlichen Selbstinterpretation als Selbstbestimmung um die Deutung der Dinge bzw. des Ich, die Geschichte macht, aber nicht um die Dinge bzw. das Ich selbst. Anders gewendet könnte man die Überlegenheit des Ich als Geistesgröße im Zusammenhang mit der Verwendung der Sprache sehen: „Solange man spricht, greift das Ich über die Grenzen des Körpers hinaus, besetzt einen Raum, der größer ist als dieser Körper“⁴⁹⁷, der „ein phänomenales ‚Gedächtnis‘“ besitzt und „die Tatsache gespeichert [hat], daß [der Mensch] in einer kulturell geprägten Zeit [...] und in einem kulturell geprägten Raum lebt [...]“⁴⁹⁸.

⁴⁹³ Dieser Standpunkt wurde in den vorherigen Ausführungen zur Skepsis in der Pädagogik bereits ausführlich erwähnt.

⁴⁹⁴ Th. Ballauff: *Pädagogik als Bildungslehre*. Weinheim 1989 S. 33.

⁴⁹⁵ K. Meyer-Drawe: *Illusionen der Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. A.a.O., S. 27.

⁴⁹⁶ Th. Ballauff: *Pädagogik als Bildungslehre*. A.a.O., S. 60.

⁴⁹⁷ Elaine Scarry: *Der Körper im Schmerz*. Frankfurt am Main 1992 [amerik. 1985], S. 52.

⁴⁹⁸ Ebd., S. 164. Scarrys Ansicht steht mit der Betonung des Leibs als große Vernunft mit derjenigen Nietzsches in Einklang: „Der Körper besitzt ein phänomenales Gedächtnis. Es ist unmöglich, jemanden zu zwingen, die einmal erworbene Fähigkeit des Radfahrens zu vergessen, die Erinnerung an eine Melodie aus den Fingerspitzen zu tilgen oder das Gedächtnis der Antikörper und der Replikation zu löschen, ohne direkt in den Körper einzudringen, ihn zu verändern und zu verletzen.“ Vgl. Ebd., S. 165.

Die Problematik der Selbstbestimmung in und durch Verallgemeinbarkeit des Sollens lässt sich folgendermaßen skizzieren: In der Annahme der Selbstbestimmung wird der *subjektive* Vernunftgebrauch des konkreten Individuums zugunsten des *allgemeinen* Subjekts ausgeschlossen. Kants überspitzte Formulierung „[a]lle Achtung für eine Person ist eigentlich nur Achtung fürs Gesetz“⁴⁹⁹ weist darauf hin, dass das Gesetz – nicht die Person selbst - als die Grundlage für die Anerkennung einer anderen Person gilt. Ob die Formel des kategorischen Imperativs, der allgemein und abstrakt ist, für die ethische Selbstvergewisserung des Individuums verwendbar ist, wird in Zweifel gezogen, weil in ihm die Übersetzbarkeit oder die Kriterien der Transformation ausgeschlossen werden, mit denen sich das Individuum in konkreten Fällen und in spezifischen Situationen über die angemessene moralische Handlungsrichtung entscheiden kann.

Die Verallgemeinbarkeit des Sollens - „Ich soll so handeln, wie ein jeder an meiner Stelle handeln könnte!“ - impliziert einerseits eine „Austauschbarkeit“ der persönlichen Erfahrungen, aber andererseits ein „Übergehen der Unterschiede persönlicher Situationen“. Der von Kant suggerierte „soziale Zug für [die] Moral“ wird aber folgendermaßen bestritten: „Die[] Allgemeinheit der Geltung bedeutet nicht die Allgemeinheit der angesprochenen Subjekte! Das Gesetz gilt zunächst nur für mich, denn es betreibt meine Selbsterzeugung, mein übersinnliches Leben. Möglicherweise ist das bei jedem anderen auch so. Aber die Menschen beziehen sich nicht dadurch schon aufeinander“⁵⁰⁰. Mit Kants Aussage - „[M]ithin nicht bloß ohne Mitwirkung sinnlicher Antriebe, sondern selbst mit Abweisung aller derselben, und mit Abbruch aller Neigungen“⁵⁰¹ - kündigt sich die Reinigung des Sollens von allen Neigungen im freien Willen an, bei der die eigene Natur des Menschen zugunsten der eigenen Vernunft verloren geht.

Im Subjektbegriff zeichnet sich der Vernunftgebrauch als „Autonomie des Willens [aus] im Gegensatz mit jedem anderen, das [...] zur Heteronomie zähl[t]“⁵⁰². Der Unterscheidung von Autonomie und Heteronomie folgt der Zwiespaltung des Menschen nach; Autonomie des Willens in der „Verstandeswelt“ vs. Heteronomie in der „Sinnenwelt“⁵⁰³: „Mithin hat es [das Subjekt, das vernünftiges Wesen] zwei Standpunkte, daraus es sich selbst betrachten und [...] erkennen kann, *einmal*, so fern es zur Sinnenwelt gehört, unter Naturgesetzen (Heteronomie),

⁴⁹⁹ I. Kant: *GMS*. 402.

⁵⁰⁰ Günter Schulte: *Immanuel Kant*. Frankfurt am Main u.a. 1994, S. 59.

⁵⁰¹ I. Kant: *KpV*. 128.

⁵⁰² I. Kant: *GMS*. 433.

⁵⁰³ Ebd., 453.

zweitens als zur intelligibelen Welt gehörig, unter Gesetzen, die, von der Natur unabhängig, nicht empirisch, sondern bloß in der Vernunft gegründet sind“⁵⁰⁴.

Aus der ‚Autonomie des Willens‘ ergibt sich die Konsequenz der „Idee der *Würde* eines vernünftigen Wesens, das keinem Gesetze gehorcht, als dem, das es [sich] zugleich selbst gibt“⁵⁰⁵. Die Autonomie setzt die „*Vernunft* [...] als reine Selbsttätigkeit“⁵⁰⁶ voraus. Die Überlegungen Kants zur Autonomie zielen ausschließlich auf das vernünftige Subjekt ab: „*Autonomie* ist also der Grund der Würde der menschlichen und jeder vernünftigen Natur“⁵⁰⁷. In dem menschlichen Selbstverständnis ist von der Identifikation von einer in und durch Vernunft begründeten Autonomie mit der Würde des Menschen die Rede. Wegen der Einschränkung und Bedingtheit der Würde durch Vernunftidentifikation zur „Würdigkeit eines jeden vernünftigen Subjekts“⁵⁰⁸ verwandelt sich das Subjekt als ‚Zweck an sich selbst‘ in den ‚Zweck der Vernunft‘. Daraus ergibt sich das verkehrte Subjektverständnis, in dem der Verzicht auf das konkrete, einzelne Subjekt zugunsten des allgemein-menschlichen, zeit- und ortlosen Ich gefordert wird. Anders gewendet: Dem Denken des Menschen wird der Vorrang vor dem denkenden Menschen gegeben.

Gegen die Einsetzung des Subjekts als vorgängige und Denken ermöglichende Instanz entwickelt Nietzsche, wie wiederholt zitiert wurde, den radikalen Einwand, dass das Subjektkonzept als Fiktion aus dem selbständigen Denken hergeleitet wird: „Das Subjekt ‚ich‘ ist die Bedingung des Prädikats ‚denke‘. Es denkt: aber dass dies ‚es‘ gerade jenes alte berühmte ‚Ich‘ sei, ist milde geredet, nur eine Annahme, eine Behauptung, vor allem keine ‚unmittelbare Gewissheit‘[.] [...] Man schließt hier nach der grammatischen Gewohnheit ‚Denken ist eine Thätigkeit, zu jener Thätigkeit gehört einer, der thätig ist, folglich – [...]“ (JGB, Von den Vorurtheilen der Philosophien 31; KSA 5, 30f.). Dass das Denken als Ergebnis der Ich-Tätigkeit oder als Funktion des Subjekts erfasst wird, ist nichts anderes als die Selbstinterpretation oder der Glaube des Menschen, wenn man, wie Nietzsche es im vorherigen Zitat aufzeigt, den Denkvorgang der Struktur ‚Ich denke‘ berücksichtigt.

Ballauff skizziert in diesem Zusammenhang den Auslegungscharakter des Denkvorgangs auf ähnliche Weise, wie und in welchem Prozess sich der Mensch aufgrund der Hilfeleistung des Selbstbewusstseins als Beständiges gewinnt und sichert:

⁵⁰⁴ Ebd., 452.

⁵⁰⁵ Ebd., 434.

⁵⁰⁶ Ebd., 452.

⁵⁰⁷ Ebd., 436.

⁵⁰⁸ Ebd., 439.

„Der Mensch spricht sich nun als Ich an und formuliert vom Ich aus seine Aussagen. Denken wird zu Selbstbewußtsein. Dieser Selbstsuche im Licht des ‚Selbstbewußtseins‘ ordnet sich die Konsolidierung des Ich als ‚Selbst‘ zu, in der durch eine Sphärentrennung von Innen und Außen die Selbstbildung durch Verinnerlichung eintritt. Die hilfreiche Metaphysik der Innerlichkeit ermöglicht dem Menschen, sich all das als eigenes Selbst anzueignen und als seinen Besitz zu betrachten, was ihm ursprünglich Gabe und Aufgabe wurde“⁵⁰⁹.

Die im Zitat angesprochene Subjekt- und Selbstbewusstseinsbeschreibung des Menschen gilt als die Grundlage für die (neuzeitliche) Bildung. Das Ich tritt nun an die Stelle des *subiectum*, des Zugrundeliegenden jeglicher Erkenntnis. Die Subjektbehauptung erreicht mit der Transzendentalphilosophie Kants den Höhepunkt, deren Grundgedanke in der Einheit der transzendentalen Subjektivität liegt, d.h. dass das Selbstbewusstsein des Einzelnen mit der Allgemeinheit der Menschenvernunft übereinstimmt. Wie die Etymologie des lateinischen ‚*subiectum*‘ nahe legt, gilt nun das Subjekt als ein pädagogischer Grundbegriff.⁵¹⁰ Das Erziehungsziel liegt in der Mündigwerdung der Heranwachsenden, also in der Selbstbestimmung des Subjekts.

Die Anerkennung der Autonomie als das Paradigma des menschlichen Selbstverständnisses, sich als vernünftiges Wesen zu verstehen, findet man erst in der Transzendentalphilosophie Kants. „[Er] entwirft in [der] Revolution der Denkart eine neue konstituierende - Stellung des Subjekts zur Objektivität; Objektivität gründet nicht mehr in den Gegenständen selbst, sondern wird allererst vom (transzendentalen) Subjekt begründet: in ihr sind die Gegenstände nicht weiter Dinge an sich, sondern Erscheinungen – grundsätzlich gebunden an die jeweilige Subjektivität“⁵¹¹. Nach Kant muss die Subjektivität in der Transzendentalität begründet sein, um ihre zufällige Konstitution zu vermeiden. Die transzendente Subjektivität als Einheit bzw. Allgemeinheit der Subjektivität steht in dieser Hinsicht nicht mehr mit dem einzelnen Menschen, sondern mit der Menschengattung in Zusammenhang. Unbedingte, reine Vernunft fungiert als Grundprinzip der transzendentalen Einheit des Selbstbewusstseins: „Das Denken spricht sich selbst als Ich an. Nun scheint das Denken seinen Ursprung im Ich zu nehmen, und es fragt sich, wie es überhaupt zu Seiendem gelangen kann. Das Ich besitzt dann das Denken als ‚Vermögen‘, und es bedarf alles Seienden, um sich seiner Macht zu freuen“⁵¹².

⁵⁰⁹ Th. Ballauff: „Gegensätze in der modernen Bildungstheorie“. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 41 (1965), S. 81-97. Hier S. 92.

⁵¹⁰ „In der gegenwärtigen Pädagogik gilt Selbstbestimmung als unverzichtbar für das Verständnis von Bildung“ M. Heitger: *Bildung als Selbstbestimmung*. A.a.O., S. 19.

⁵¹¹ N. Ricken: *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. A.a.O., S. 65.

⁵¹² Th. Ballauff: *Systematische Pädagogik*. Heidelberg 1962, S. 22.

Bei Nietzsche wird aber die Selbstbestimmung – anders als bei Descartes und bei Kant – als individuelle Selbstüberschreitung, d.h. als *Unhintergebarkeit der Individualität* interpretiert. Unter der Selbstbestimmung wird die „aktive Kraft der Selbstüberschreitung ohne Rücksicht auf vorgegebene Wissensbestände und Wertschätzungen“⁵¹³ verstanden. „Wenn aber weder sozial geteilte Wertschätzungen noch objektivierte Wissensbestände von eben dieser Selbstbestimmung zu entbinden vermögen, so gilt, daß Wissen und ‚Gewissen‘ dafür keine verbindlichen Maßstäbe zu liefern vermögen, weil deren Inhalte in ihrer Wertschätzung selbst nur vom individuellen Subjekt abhängen. In diesem Sinne kann der sich selbst Bestimmende als jenseits von Wissen und Gewissen angesiedelt betrachtet werden“⁵¹⁴.

Der Zusammenhang zwischen Bildung und Selbstbestimmung - genauer gesagt Selbstbildung als Bildungsaufgabe – könnte also in diesem Konzept in einer Gewichtsverlagerung von der Selbstbestimmung der Allgemeinheit hin zur Individualität bestehen. Von dieser Möglichkeit redet Heitger:

„Von Pädagogik, d. h. von der Aufgabe der Bildung reden wir, weil der Mensch nicht so ist, wie er sein könnte und sollte; und wie er sein soll, ist er nicht. Das Menschensein ist dem Menschen aufgegeben, sein Sein ist ihm Aufgabe. Diese Aufgabe kann nur von ihm selbst wahrgenommen werden, sie ist nicht delegierbar[...] [...] Das Bilden ist immer ein *Sich-Bilden*. So wie ich mein Menschsein nicht an andere abtreten kann, so auch nicht meine Bildung. Sie bleibt an die je *meinige Aktivität* [Hervorhebungen, B.K.] gebunden. [...] Bildung ist nicht Mittel für einen vorgegebenen Zweck außerhalb des Anspruches, der zu werden, der man immer schon ist. Bildung bestimmt sich durch das Menschsein selbst. Deshalb kann sie auch nicht auf bestimmte Inhalte des Wissens oder bestimmte Weisen und Formen des Verhaltens festgelegt werden. Bildung betont Aufgabe und Möglichkeit, daß der Mensch in allem, was er denkt, was er will und tut, was er empfindet und fühlt; sich in seinem Menschentum bewähre“⁵¹⁵.

„Das neuzeitlich-anthropozentrische Selbstverständnis des Menschen, auf das die sogenannte Grundstruktur der Bildung als Selbstverwirklichung und Selbstbestätigung zurückgeht, basiert nach Ballauff nicht nur wesentlich auf der substanziellen Fassung des Ich als Subjekt bei Descartes[, Kant] und Leibniz. Eine wichtige Zäsur sieht Ballauff in der Interpretation des Menschen als Werk seiner selbst, die im Renaissance-Humanismus aufkommt. Im Gegensatz zu allen anderen Kreaturen ist der Mensch seinem Wesen nach nicht bestimmt und hat die Freiheit seiner Gestaltung [...]. Von hier aus nimmt die Zentralkategorie der menschlichen Selbstbestimmung, Selbstgestaltung und Selbstverwirklichung ihren Lauf“⁵¹⁶.

⁵¹³ A. Schäfer: *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion*. A.a.O., S. 135.

⁵¹⁴ Ebd.

⁵¹⁵ M. Heitger: *Bildung als Selbstbestimmung*. A.a.O., S. 21.

⁵¹⁶ Christiane Thompson: *Selbstständigkeit im Denken. Der philosophische Ort der Bildungslehre Theodor Ballauffs*. Opladen 2003, S. 83.

Die Möglichkeit und Notwendigkeit der Pädagogik beruhen auf der Selbstbestimmung, die von der Annahme ausgeht, dass der Mensch, der sich vornehmlich durch sein geistiges Vermögen auszeichnet, mehr als ein Naturwesen ist. Dementsprechend liegt die Erziehungsaufgabe in der Förderung der besonderen Qualität der geistigen Möglichkeiten des Menschen. Die Behauptung der Einheit des Subjekts gilt als Bedingung der Möglichkeit für Erziehung.

10.2 Die Überwindung des traditionellen Subjektverständnisses : Endlichkeit, Relativität und Pluralität statt der Notwendigkeit, Unmöglichkeit und Absolutheit der Subjektivität

In den folgenden Überlegungen werden die aus dem neuzeitlichen Subjektbegriff resultierenden Konsequenzen skizziert, die für die Pädagogik von Bedeutung sind. Dabei wird die Darstellung der verschiedenen Positionen der Postmoderne, die von den ursprünglichen Negationen und Bestreitungen an dem neuzeitlichen Paradigma des Subjekts ausgehen, zum Leitfaden der Darstellung der Subjektivitätskrise. Der postmoderne Streit um die Subjektbehauptung bedeutet nicht unmittelbar, dass sich der Subjektbegriff weder in seiner traditionellen Gestalt schlicht fortsetzen noch restlos verabschieden lässt. Vielmehr wird der Überwindungsversuch des traditionellen Subjektbegriffs unternommen, damit das unsicher gewordene Subjektverständnis und ein verändertes Verständnis der Subjektivität zum Thema gemacht werden.

Die Postmoderne⁵¹⁷ geht davon aus, dass die modernen Grund- und Leitbegriffe wie Vernunft, Rationalität und Subjekt ihre grundsätzliche, selbstverständliche Plausibilität verloren haben. „Die besondere Pointe der Postmoderne liegt [...] darin, dass sie – mit

⁵¹⁷ Im Allgemeinen lassen sich „vier grundlegende hypothetische Kriterien für Postmoderne“ aufstellen, an deren Stelle das Problem der Moderne zu Recht markiert wird: „1. Die heutige Theorie des Subjektiven muss ohne Tiefendimensionen des Allgemeinen auskommen, wie sie die subjektorientierte Vernunft seit Descartes und Leibniz angenommen hat; in diesem Sinne kann vom *Tod des Subjekts* gesprochen werden. 2. An die subjektorientierte Vernunft ist seit der christlichen Metaphysik eine Geschichtsphilosophie gebunden gewesen, die die Voraussetzung war für die Entwicklung des historischen Denkens; mit dem Zerfall der Geschichtsphilosophie zerfällt die *Geschichtlichkeit* als Kategorie des Bewusstseins. 3. Die *moderne Gesellschaft* [Hervorhebungen im Original] kann nur noch informationstechnologisch begriffen werden, so dass alle bisherigen Deutungen (der Soziologie des 19. Jahrhunderts) hinfällig werden; weder setzt die Gesellschaft ihre eigene Utopie frei noch auch ist sie mit Hilfe eines kollektiven Subjekts in dieser Richtung steuerbar. Ihr Grundmerkmal ist *heterogene Vielfalt, nicht Einheit* [Hervorhebung, B.K.]. 4. Das Grundproblem der Erkenntnis ergibt sich aus dem Zerfall der natürlichen Referenz und also der Sprache; die unaufhebbare *Differenz zwischen Sprache und Wirklichkeit* [Hervorhebung im Original] ist die Voraussetzung für jede neue, auch linke Theoriebildung, nachdem die ‚Tricks‘ [...] überhaupt jeder Theorie entlarvt wurden und theoretische Apathie eine reale Möglichkeit geworden ist. Theorie und Kunst erscheinen deckungsgleich, weil beide nur *ästhetische Spiele* [Hervorhebung, B.K.] veranstalten“⁵¹⁷. J. Oelkers: „Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 21-40. Hier S. 25.

Nietzsche [...] – die *Vernunft überhaupt* bestreitet⁵¹⁸. Man erfährt die Täuschung und das Versagen der Moderne. Das Projekt der Moderne, das auf eine Legitimation des Projekts der Emanzipation abzielt, umwandelt sich in ein Eroberungsprojekt um und schließlich ist die „menschliche Geschichte [...] als allgemeine Geschichte der Emanzipation nicht mehr glaubwürdig“⁵¹⁹. Im Rahmen einer zugespitzten Kritik und eines Nachdenkens über die Moderne wird der Versuch der Delegitimierung der Moderne anhand der Radikalisierungen, der Umbesetzungen der Leitbegriffe unternommen. Lyotard kommentiert in dieser Blickrichtung die Charakterzüge der Postmoderne: „Damit [mit der Postmoderne] ist eine entscheidende Aufgabe umschrieben: Die Menschheit fähig zu machen, sich sehr komplexen Mitteln des Fühlens, Verstehens und Tuns anzupassen, die über das, was sie verlangt, hinausreichen. Diese Aufgabe beinhaltet mindestens den Widerstand gegen den Simplizismus, gegen die vereinfachenden Slogans und gegen das Verlangen nach Klarheit und Leichtigkeit, gegen den Wunsch nach Wiederherstellung sicherer Werte“⁵²⁰.

In der Debatte über die Postmoderne geht es nicht um die Polarität des menschlichen Selbstverständnisses als subjektorientiertes Vernunftwesen in der Allgemeinheit und der Einheit, in deren Diskussion die Beschäftigung mit der eigenen Endlichkeit ausgeschlossen ist. Vielmehr geht es um eine veränderte Perspektive der Selbstauffassung des Menschen. Anstelle von Klarheit und Sicherheit des Selbstverständnisses des Menschen als autonomes Subjekt wird in der postmodernen Position Platz für die Zweideutigkeit und Ambivalenz des Subjektbegriffs geschaffen. Postmoderne als *Nachdenken* über die Moderne zielt also auf die Problematisierung des menschlichen Selbstverständnisses. Darin wird die differenzierende menschliche Selbstauffassung aufgenommen, in der sich der Mensch selbst als das veränderte bzw. verändernde Wesen versteht.

Nach dem postmodernen Denkansatz wird der Mensch als Subjekt sowohl als Zugrundeliegendes als auch als Unterworfenen betrachtet. Für den modernen Streit um das Subjekt ergibt sich daraus die Konsequenz, dass sich der Mensch als selbst bestimmt und fremd bedingt zugleich versteht. In dem neuzeitlichen Subjektkonzept ist es schwierig, das Janusgesicht der Subjektivität in die Überlegungen einzubeziehen – sowohl Aktivität als auch Passivität der Subjektivität, sowohl Selbst- als auch Fremdbezug und sowohl Autonomie als auch Heteronomie. Gerade daraus ergibt sich der Raum für die verschiedenen Subjektkritiken. Die Menschen erfahren die Zerstörungen und die Aufhebung der beanspruchten

⁵¹⁸ J. Oelkers: „Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle“. A.a.O., S. 23.

⁵¹⁹ Jean-François Lyotard: *Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982-1985*. Peter Engelmann (Hrsg.) Wien u.a. 1987 [frz. 1986], S. 42.

⁵²⁰ Ebd., S. 110.

Notwendigkeit: Sie werden nicht als selbstmächtiges und souveränes Subjekt, sondern als ohnmächtiges, ausgeliefertes Subjekt angesehen.

Die Frage nach dem Subjekt entzieht sich aber nach der Postmoderne der einfachen Schematisierung der Polarität und bleibt demnach offen und unbeantwortet. Im Gedankengang Meyer-Drawes zeigt sich die Gestalt dieses ambivalenten Menschenselbstverständnisses, in der „[d]er Triumph der Einheit über die Vielheit [...] eine radikale Kritik [behindert]. Erst wenn die Dissonanzen als zur Subjektivität zugehörig, als ihr inhärent anerkannt werden und damit der Widerstreit von Autonomie und Heteronomie als konstitutive Relation akzeptiert ist, wird eine alte Frage neu zu stellen sein: ‚Das Zeitalter ist aufgeklärt, (...) – woran liegt es, daß wir noch immer Barbaren sind‘ [...] ?“⁵²¹

Stellt die Tatsache, dass die Frage nach dem Subjekt wegen der Schwierigkeit der übereinstimmenden Subjektdefinition offen und unbeantwortet bleibt, eine Beeinträchtigung dar? Die Vielfalt und die Unterschiedlichkeit der Subjektbehauptungen sind hilfreich, weil man die Tatsache im Auge behalten muss, dass die ungebrochene Fortsetzung des neuzeitlich-modernen Entwurfs des Menschen, der sich selbst als Subjekt seines Denkens und Handelns – also als autonomes, vernünftiges Subjekt versteht, nicht mehr gegeben ist. Das Subjekt selbst ist bedroht, sein fester Boden droht einzustürzen: Seine in der Aufklärung unterstellte Zentralität und die darin innewohnende Vorherrschaft sind längst gebrechlich und ungültig geworden. Die Subjektkritik der Postmoderne geht von der Grundposition aus, einerseits die Verneinung bzw. Infragestellung der Konzeption einer vernunftbegründeten und sich absolut setzenden Subjektivität und andererseits demgegenüber die Bestandaufnahmen der radikalen Bedingtheit und Abhängigkeit des Subjekts aufzuzeigen. Unter dem Aspekt der Subjektkritik wird das Subjektsein als eine verhängnisvolle Fehleinschätzung angesehen, die als Selbst-Illusion enttarnt wird.

Die Subjektkritik unternimmt also den Versuch der Dezentrierung vorheriger Zentrierung der Subjektivität. In dem Thema ‚Streit ums Subjekt‘ geht es nicht um die oppositionelle Position - Vernunft vs. Unvernunft, Heteronomie vs. Autonomie und Zugrundeliegendes vs. Unterworfenes, sondern um die ambivalente und differentielle Endlichkeit des Subjekts. Die Dezentrierungen des Subjekts entwickeln sich im Rahmen der Thematisierungen eines veränderten menschlichen Selbstverständnisses zu einer neuen Grundfigur menschlicher Selbstverständnisses, die sich selbst von den eigenen Grenzen her versteht und die auf ständige Erneuerung abzielt. In den postmodernen Überlegungen wird die Selbstzentrierung

⁵²¹ K. Meyer-Drawe: „Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch ‚postmodernes Denken‘“. In: *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), Opladen 1990, S. 81-90. Hier S. 88.

scharf kritisiert und die Dezentrierung der Subjektivität zum Grundpfeiler der Kritik gemacht. Die postmoderne Kritik richtet sich damit auf die selbst-beanspruchte Notwendigkeit des modernen Subjektkonzepts, in dem die Differenz der menschlichen Selbstverständigung nicht zur Sprache kommt. Wichtig in diesen subjektkritischen Reflexionen ist, dass sich ein Verständnis endlicher Subjektivität erfolgreich in eine bestimmte Richtung hin entwickelt.

Die Markierung der Endlichkeit in menschlichen Selbstverständigungen impliziert die Verabschiedung des neuzeitlichen Leitbegriffs. Dabei geht es nicht mehr um den kategorialen oder logischen Diskussionsbefund. Vielmehr deuten die differenten Subjektkritiken eine notwendige Selbst-Veränderung an und damit eröffnet sich ein anderer Horizont der Subjektbehauptung, also eine deutliche Veränderung der Perspektive - der Mensch als endliches Subjekt. In der Kritik des Subjekts verbirgt sich das Zeichen für die Aufnahme einer veränderten Perspektive. Der Streit ums Subjekt wird ursprünglich als Debatte um die geschichtliche Betrachtung der Geburt des Subjekts verstanden.

Was meint man nun mit dem veränderten Selbstverständnis? Der Blickwechsel der menschlichen Selbstverständigung bedeutet nicht die schlichte Identifizierung der Subjektkritik mit der Subjektauflösung oder mit dem Antihumanismus. Sie lässt sich vielmehr als ein radikaler Versuch ansehen, die entgegengesetzte Subjektfigur des selbstmächtigen und souveränen Subjekts, nämlich das abhängige und sich als ohnmächtig wie zerrissen erfahrende endliche Subjekt, mit in die Diskussion einzubeziehen.

Welsch legt die in der Postmoderne situierte Subjektkritik aus, indem er das Konzept der pluralen Subjekte vorschlägt, in dessen Entwurf einerseits die Anerkennung des Heterogenen, Differenten und Inkommensurablen und andererseits die Feststellung der Verdrängung der eigenen Endlichkeit und der Verletzbarkeit als grundsätzliche Einstellungen vorliegen. Nach Welsch wird Postmoderne als philosophischer Zeitgeist konzipiert, in dem der aktuell experimentelle Versuch mit der Vielfältigkeit unternommen wird, die „Philosophie der Subjektivität gegen ihre traditionelle, einseitig universal-lastige Form neu [zu] deklinieren. Gerade das wäre eine Aufgabe postmoderner Reflexion“⁵²². Das von Welsch entwickelte Subjektkonzept offenbart die Pluralität als den untergründigen Tenor der Postmoderne. Im Namen der Pluralität als Schlüsselwort der Postmoderne respektiert er „die einschneidende Vielfalt der Heterogenität von Lebensformen, Sprachspielen, Orientierungsweisen und Sinnzusammenhängen“⁵²³. Seine Befürwortung der Pluralität als geistige Grundlage für die

⁵²² Wolfgang Welsch: „Nach welchem Subjekt – für welches andere?“. In: *Philosophie der Subjektivität? Zur Bestimmung neuzeitlichen Philosophierens* (1989). Bd. 1, Hans Michael Baumgartner/Wilhelm G. Jacobs (Hrsg.), Stuttgart-Bad Cannstatt 1993, S. 45-70. Hier S. 53.

⁵²³ Ebd., S. 58.

Postmoderne kommt folgendermaßen zur Sprache: „Die Einsicht in die Unüberschreitbarkeit und Legitimität (aber auch Konflikthaftigkeit) d[er unterschiedlichen kulturellen und sozialen Formen gehört zur Basis der Postmoderne“⁵²⁴; „Postmoderne Subjekte müssen d[er Pluralität sich stellen. Leben unter Bedingungen der Postmoderne heißt Leben im Plural“⁵²⁵.

Die von Welsch konzipierte ‚plurale Subjektivität‘, die einen anderen Blick auf die abweichende Meinung über die Subjektivität erlaubt, zeigt ein *starkes* Individuum als vorbildhaft, das durch die spätmodernen Lebenserfahrungen einer gesellschaftlichen Pluralisierung zu neuen Gegenwarts- und Handlungskompetenzen fähig ist. Gerade in der selbst bestimmten Vielmöglichkeit des Individuums zeichnet sich die Würde des Menschen ab, weil „ein immenser Fächer von Wesensmöglichkeiten ihm eröffnet ist, und [...] er selbst über sein Wesen entscheiden kann“⁵²⁶. In dem pluralen Subjekt-konzept besteht außerdem die Möglichkeit dafür, dass sich die Subjektfigur als Subjektsein in der Differenz gegen traditionelle Subjektivität als Selbstreflexion und –bewusstsein verändernd gestalten lässt: „*Subjektivität* ist das *Vermögen der Differenzierung und des Übergangs*. Subjektivität bedeutet primär nicht ein Vermögen der *Bewältigung vorgegebener* Differenzen [im Sinne der traditionellen Subjektivität], sondern ein Vermögen genuiner *Differenzbildung* und des *Übergehens* zwischen dem Differenten“⁵²⁷. Die postmodernen Subjekte als Figuren des Übergangs sind fähig, sich durch den Blickwechsel in der Differenz und Verschiedenheit für andere Möglichkeiten zu entscheiden.

Foucaults Subjektkritik richtet sich auf die „aus der Aufklärung überkommenen universalen Subjektimplikationen und de[n] konstruktiven Entwurf einer Selbstkonstituierung des Subjekts in der Gegenwart“⁵²⁸. Seine destruktive Kritik an dem neuzeitlichen Subjekt hat nicht eine neue Konstruktion der Subjektivität im Sinn, sondern sie zielt ab auf die Infragestellung der modernen Subjektvorstellung. Foucault befürwortet im Einklang mit Nietzsche⁵²⁹ die ‚Selbstsorge‘, die sich als dauernde Selbstfraglichkeit, dauernde Selbstverwandlung versteht und deren Aufmerksamkeit auf das individuelle Potential der Selbstbestimmung gelenkt wird. Die Grundzüge seiner Subjektkritik stützen sich auf die anthropologischen Einengungen, die installierten Normierungen im Umriss der

⁵²⁴ Ebd.

⁵²⁵ Ebd., S. 59.

⁵²⁶ Ebd., S. 63.

⁵²⁷ W. Welsch: „Subjektsein heute. Überlegungen zur Transformation des Subjekts“. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 39 (1991), S. 347-365. Hier S. 360.

⁵²⁸ Claudia Kolf-van Melis: *Tod des Subjekts? Praktische Theologie in Auseinandersetzung mit Michel Foucaults Subjektkritik*. Stuttgart 2003, S. 179.

⁵²⁹ Foucault verdeutlicht, dass Nietzsches Philosophie einen großen Einfluss auf ihn ausgeübt hat, indem er folgendermaßen formuliert: „Nietzsche war eine Offenbarung für mich“. M. Foucault: „Wahrheit, Macht, Selbst. Ein Gespräch zwischen Rux Martin und Michel Foucault (25. Oktober 1982)“. In: *Technologien des Selbst*. Luther H. Martin u.a. (Hrsg.), Frankfurt am Main 1993 [amerik. 1988], S. 15-23. Hier S. 19.

„verändernde[n] Erprobung seiner selber“⁵³⁰. Zusammenfassend gesagt: Nach ihm ist das Subjekt „keine Substanz. Es ist eine Form, und diese Form ist weder vor allem noch immer mit sich identisch“⁵³¹. In der Foucaultschen Form der Subjektivität wird die notwendige Differenz des Subjekts hervorgehoben: „Jeder hat seine Art, sich zu verändern [...]. Meine Art und Weise, nicht mehr derselbe zu bleiben, ist per definitionem das Eigentümliche von dem, was ich bin“⁵³²; „Das Wichtigste im Leben und in der Arbeit ist, etwas zu werden, das man am Anfang nicht war“⁵³³.

Die Frage stellt sich, ob die auf der neuzeitlichen menschlichen Selbstinterpretation beruhende Bildungskonzeption heute noch angemessen ist. Oder anders gefragt: Stößt die neuzeitliche Bildungskonzeption, die eine bestimmte Selbstinterpretation und ein bestimmtes Menschenbild hat, mit ihrem Anspruch auf Rechtmäßigkeit, Plausibilität und Begründung auf keinen Widerstand? Ballauff lenkt sein Augenmerk auf die metaphysische Problematik des Konstitutionsprozesses des Ich, indem er zur Problementlarung der Ich-Konstitution aufruft: „[D]as Ich [ist] eine vergängliche Schöpfung des Interaktionsprozesses von ‚psychophysischen Einheiten‘, die ihrerseits ihre Konstitution als ‚psycho-physische Einheiten‘ einem Interaktionsprozeß verdanken; das Ich ein gedankliches Selbstkonstitut bzw. –konstrukt, das Werk einer kommunikativen Interpretation, das doch eben diesen Zusammenhang mitträgt und in Gang hält. Hört dieser Prozeß auf, verschwinde ich wieder in das Nichts, aus dem ich hervorgerufen wurde“⁵³⁴.

Thomson äußert sich über die Beiträge der Ballauffschen Überlegungen zum neuzeitlichen Subjekt im Zusammenhang mit dem pädagogischen Programm in ihrer Dissertation zusammenfassend folgendermaßen:

„Ballauffs facettenreiche Analyse zeigt die philosophische Problematik der menschlichen Selbstbeschreibung als Substanz und Subjekt auf; sie kritisiert weiterhin die Ideologieträchtigkeit der Selbstbezogenheit, welche nicht nur eine totale Weltbemächtigung mit sich bringt, sondern auch den Menschen selbst letztlich einer Herrschaft unterwirft. Mit der Traditionslinie der Selbstbezogenheit ist nach Ballauff keine Verantwortlichkeit hinsichtlich sachlicher und mitmenschlicher Aufgaben und keine unserem Demokratieverständnis angemessene Mündigkeit möglich. Auf dieses Desiderat antwortet Ballauff mit dem Konzept einer durch Selbstlosigkeit bestimmten Selbständigkeit im Denken“⁵³⁵.

⁵³⁰ M. Foucault: *Sexualität und Wahrheit 2: Der Gebrauch der Lüste*. Frankfurt am Main 1986, S. 16.

⁵³¹ M. Foucault: *Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982*. Helmut Becker u.a. (Hrsg.), Frankfurt am Main 1985, S. 18.

⁵³² M. Foucault: *Von der Freundschaft. Michel Foucault im Gespräch*. Berlin 1984, S. 124.

⁵³³ M. Foucault: „Wahrheit, Macht, Selbst. Ein Gespräch zwischen Rux Martin und Michel Foucault (25. Oktober 1982)“. A.a.O., S. 15.

⁵³⁴ Th. Ballauff: *Pädagogik als Bildungslehre*. A.a.O., S. 42.

⁵³⁵ Christiane Thompson: *Selbständigkeit im Denken. Der philosophische Ort der Bildungslehre Theodor Ballauffs*. Opladen 2003, S. 87.

Wie schon mehrfach betont, eröffnet sich angesichts eines angeblich spätmodernen Gewissheitsverlustes des neuzeitlichen Leitbegriffs ein neuer Horizont diesseits alter Absolutheiten des traditionellen Subjektskonzepts, der davon ausgeht, den Streit ums Subjekt als ein konstitutives Moment eines menschlichen Selbstverständnisses zu interpretieren. In einer gänzlich veränderten Perspektive wird ein Ausgangspunkt markiert, die Grenzen der Aufklärung aufzuklären. Das verweist darauf, ‚Aufklärung nach der Aufklärung, als ‚Aufklärung der Aufklärung über sich selbst‘ zu verstehen.

Kants Aussage – „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung“⁵³⁶ – als „kaum zu bestreitende[] These“⁵³⁷ markiert ein neuzeitlich pädagogisches Selbstverständnis. Die Eingebundenheit der Erziehung in menschliche Selbstverständigung deutet an, dass die Erziehung selbst als ein Diskurs im Diskurs menschlicher Selbstverständigung gründet. Pädagogik als eigenständige Wissenschaft konzentriert sich darauf, den neuzeitlichen Menschen zu herstellen, der sich durch die Aneignung des historischen Wissens über sich selbst pädagogisch aufklärt. Damit zielt die Erziehung als ein Instrument gesellschaftlicher Verbesserung auf eine bessere Zukunft, die auf enormen Hoffungen und Erwartungen beruht. Der postmoderne Streit um das neuzeitliche Subjekt ermöglicht eine andere Perspektive des menschlichen Selbstverständnisses, also die Betonung der Zufälligkeit und der Endlichkeit des Menschen und eröffnet nun einen Horizont vielfältiger möglicher Erziehungsvorstellungen. Die Grundfigur der Pädagogik selbst als grundsätzliches Problem des Menschen (- oder anders gedrückt, die Verwicklung des pädagogischen Problems in die menschliche Selbstverständigung) drückt sich als anfechtbar und keineswegs absolut gültig aus. Die Verabsolutierung und die Vereinseitigung der Erziehungsvorstellungen können im Rahmen der Problematisierung der Subjektpädagogik nicht mehr vorhanden sein, denn die verschiedenen Erziehungsvorstellungen geben der Pädagogik einen Raum für eine Kritik an deren Inhalten. Durch die Entlarvung und die Darstellung des pädagogischen Problems wird die Dekonstruktion des dogmatisch-absoluten Geltungsanspruchs der pädagogischen Grundbegriffe erst ermöglicht.

Die Bestätigung des engen Zusammenhangs von pädagogischer Reflexion und menschlichem Selbstverständnis besagt, dass sich „[p]ädagogisches Denken und Handeln [...] seit seiner neuzeitlichen Problemauffassung als theoretische wie praktische Interpretation des Subjektproblems verstanden [...] [haben.] [D]ie im pädagogischen Problem zusammengetragenen Aufgabenstellungen und Herausforderungen sind dabei sämtlich

⁵³⁶ I. Kant: *Päd.* S. 9.

⁵³⁷ Anton Hügli: „Pädagogik“. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 7, Joachim Ritter u.a. (Hrsg.), Basel u.a. 1989, S. 1-35. Hier S. 5.

mithilfe von – der Subjekttheorie inhärenten – Begriffen aufgenommen und interpretiert und so zu einer Subjektpädagogik ausgearbeitet worden“⁵³⁸.

Schmied-Kowarzik stellt die Schwierigkeiten mit der Subjektpädagogik fest, indem er die Problemlage des Werdegangs des Menschen zum Menschen in Bezug auf die Selbstbestimmung zusammenfassend skizziert, die eine pädagogische Selbstbegründung bzw. –bestimmung unverzichtbar voraussetzt: „Jeder einzelne Mensch muß erst zum Menschen werden. Dieses Werden des Menschen zum Menschen ist kein natürlicher Vorgang, sondern ist bestimmt durch erzieherische Einwirkung des erwachsenen Menschen auf den werdenden Menschen. Aber auch diese erzieherische Einwirkung ist kein instinktgesteuerter, natürlicher Umgang des Erwachsenen mit dem Kinde, genausowenig wie sie aus einem selbstverständlichen Wissen des Menschen um den Menschen hervorgeht. Deshalb bedarf man der Pädagogik“⁵³⁹. Die Selbstbestimmung als Entwicklung von Unmündigkeit zur Mündigkeit vollzieht sich erst durch die Erziehungsmaßnahme, die keineswegs willkürlich entworfen wird. Die Orientierung der Pädagogik an der Selbstbestimmung weist auf die ambivalente Gestalt der Selbstbestimmung hin. Es geht also um die zweideutigen Begriffsdimensionen der Selbstbestimmung – Selbstbestimmung des Menschen und die pädagogische Aufforderung.

Die Figur der Subjektpädagogik zeigt sich insofern als problematisch, als sich die Selbstbestimmung mit der Sozialisation einverstanden erklärt. Die Selbstbestimmung ist in präzisiertem Sinne nicht die (reine) individuelle Bestimmung, sondern muss unter dem bestimmten Gesichtspunkt der Bestimmung der Menschheit betrachtet werden, die ein klares Ziel ins Auge fasst, menschliche Gemeinschaft anzustreben: „[D]ie Menschlichkeit des Menschen [lässt] sich nur durch die Bestimmung des handelnden Individuums *in* seiner Bezogenheit auf den Mitmenschen erschließen und verwirklichen“⁵⁴⁰. In der neuzeitlichen Subjektbehauptung wird das Verständnis für die Verbindung der Individualisierung mit der Vergesellschaftung insofern nicht plausibel gemacht, als der neuzeitliche Subjektansatz den Zweifel an der Wahrhaftigkeit der Selbstbestimmung als individuelle und zugleich als allgemeine ablehnt.

Schmied-Kowarzik führt die Problemskizze des Sozialisationsvollzugs auf die Kantische Subjektvorstellung zurück, in der sich die Selbstbestimmung der allgemeinen Gesetzgebung der Menschheit unterordnen muss. Er thematisiert folgendermaßen:

⁵³⁸ N. Ricken: *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. A.a.O., S. 325.

⁵³⁹ Wolf Dietrich Schmied-Kowarzik: *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche*. Weinheim 1993, S. 28.

⁵⁴⁰ Ebd., S. 31.

„Die[] Philosophie [Kants] hat durchschaut, daß weder die Selbstbestimmung durch das individuelle Gewissen noch die Selbstbestimmung durch die Einsicht in den allgemein geltenden Anspruch der Menschlichkeit ausreichend ist, die ganze Selbstbestimmung des Menschen zu thematisieren. [...] Nach Kant ist freie Selbstbestimmung menschlichen Handelns nur da erfüllt, wo freie individuelle Entscheidung und allgemeine Gesetzgebung, wo Gewissen und Menschlichkeit je und je in der Motivation des Menschen vereinigt werden. Die freie Entscheidung verpflichtet sich selbst der allgemeinen Gesetzgebung der Menschlichkeit, aber die freie Gebung des allgemeinen Gesetzes hat wiederum ihren Zweck in der menschlichen Entscheidung; beide jedoch sind sie vermittelt über die Selbstbestimmung des Selbst“⁵⁴¹.

Schmied-Kowarzik bezeichnet die Problemlage der Subjektivität als Individuelle Selbstbestimmung und als Bestimmung der Menschheit als „Paradox des Menschseins“⁵⁴²: „Der Mensch scheint hier in eine Aufgabe und Verantwortung für sich selbst gestellt, die zu tragen ihm zu schwer ist. [...] Weder inhaltlich noch durch die reine Tat vermag der Mensch aus sich selbst heraus positiv und gleichzeitig allgemeingeltend sein Menschsein theoretisch-praktisch zu bestimmen, und doch kommt er, will er sich nicht selbst vernichten oder sich zum Tier degenerieren, um die Selbstbestimmung seines Handelns nicht herum“⁵⁴³.

Meyer-Drawe skizziert genau die Problemsituation der Sozialisationsdimension der Selbstbestimmung, in der sowohl Individualität als auch allgemeine Menschlichkeit in Konflikt geraten, indem sie die allmächtige Sozialisation gegen individuelle Selbstbestimmung verwirft: „Ein gängiger Vorwurf gegen eine sozialisationstheoretische Akzentuierung der Identitätsbildung richtet sich gegen die Überbetonung kollektiver Bedingungen der Ichfindung“⁵⁴⁴. Auf der Basis der Sozialisationskritik schlägt sie ‚die Formation des Subjekts‘ vor, in der die Festlegung der Subjektivität abgelehnt wird. Die von Meyer-Drawe konzipierte Subjektivitätsbehauptung⁵⁴⁵ ist insofern plausibel, als sich die

⁵⁴¹ Ebd., S. 35f.

⁵⁴² Ebd., S. 40.

⁵⁴³ Ebd., S. 40.

⁵⁴⁴ K. Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. A.a.O., S. 39.

⁵⁴⁵ Sie verdeutlicht ein verändertes Verständnis von Subjektivität, und zwar das Konzept der *Formation* des Subjekts folgendermaßen: „Es geht [...] darum, Subjektivität als Formation zu begreifen, die sich innerhalb intersubjektiver Wahrnehmungsfelder konturiert, an deren Strukturen die Gegenstände mitbeteiligt sind. Das Subjekt ‚ist keine Substanz. Es ist eine Form, und diese Form ist weder vor allem noch immer mit sich identisch. Man hat zu sich nicht dasselbe Verhältnis [...]. Zweifellos gibt es Beziehungen und Interferenzen zwischen diesen verschiedenen Formen der Beziehung zu sich selbst‘ [...]. Die Frage nach den unterschiedlichen Beziehungen zu sich selbst kann Gegenstand eines dialektischen Denkens werden, das weder die Sinnkonstitution in der kognitiven Bewältigung durch das wache Bewußtsein aufsucht, noch den Sinn in die Dinge selbst verlegt und sich damit den komplementären Gefahren ausliefert. [...] Im Hinblick auf die Formationen von Subjektivität können [...] übliche Sackgassen des Selbstverständnisses vermieden werden: Entweder das Subjekt scheitert unentwegt an seinen überspannten Ansprüchen, mit seinen endlichen Mitteln seine unendlichen Begierden zu befriedigen, ‚oder es kommt zu einer Maskerade, in der der transzendente Akteur sich ständig empirische Doubles zulegt, die aber ihr Doppelgängertum auf eigene Faust fortsetzen, Arbeit, Leben und Sprache mit Quasi-Transzendentalien ausstatten, partielle Autonomiebestrebungen fördern, die Rolle zwischen Herrscher und Untertan umkehren und dem Subjekt mit solchen Machenschaften in den Rücken fallen.‘ [...] Es geht um den Versuch, Sozialisation zu begreifen als einen Verwicklungsprozess von

Menschen verändern, entwickeln und mithin weder individuell noch allgemein zur Festschreibung von Selbstbestimmung gelangen können.

Welche pädagogischen Implikationen legt das veränderte Subjektivitätsverständnis als verändernde und endliche Subjektivität nahe, wenn sich das Subjektproblem als ein pädagogisches Problem erweist? Der Vernicht auf die Aufnahme des Gedankengutes des modernen Subjektbegriffs ist zwar nicht unvermeidlich, um die Grundlage für ein pädagogisches Selbstverständnis zu schaffen. Aber dem Subjektbegriff allein fehlt es an der ausreichenden Überzeugungskraft dazu, weil das pädagogische Handeln als Freiheitsermöglichung nicht möglich ist. Von daher ist die Reformulierung des Subjektbegriffs zu einem neuen, endlichen Subjektverständnis von Bedeutung. Die Begründung der pädagogischen Aufgabenstellungen geht von einem Verständnis endlicher Subjektivität aus, das sich von der einseitigen Selbstzentrierung entfernt.

Das Problem des neuzeitlichen Subjektkonzepts liegt darin, dass es dem pädagogischen Denken keine angemessene Theoriegrundlage zur Verfügung stellen kann, insofern in seinem Selbstverständnis die Selbstbestimmung in Opposition zur Fremdbestimmung steht. Hier entsteht das Bedürfnis nach einer grundsätzlichen, pädagogisch orientierten Theorieverbesserung am Konzept neuzeitlicher Subjektivität. Wenn die Selbstbestimmung als Grundfigur der Subjektivität sein ambivalentes, paradoxes Erlebnis nicht verkraftet, werden kritische Betrachtungen über die Subjektfigur angestellt, in denen das Gewicht auf dem Moment des *menschlichen* Werdens liegt. In der Werdensentwicklung der Selbstbestimmung wird die pädagogische Tätigkeit als ein Werdegang von Unmündigkeit zur Mündigkeit verstanden. Herrmann verdeutlicht in seinen pädagogischen Reflexionen, dass ein Konsens darüber besteht, Mündigkeit und Bildsamkeit als Grundlage der pädagogischen Unterstellung gelten zu lassen:

„[E]ine durchgängige Übereinkunft über den Gegenstand der Pädagogik als Wissenschaft: der heranwachsende Mensch als erziehungsbedürftiges und (selbst-)bildungsfähiges Wesen, das zu seiner kultivierten Individualität und zu seiner Mündigkeit als sittliches Subjekt angeleitet werden muss [...]; ein gemeinsames Ethos der in Wissenschaft und Praxis erzieherisch und beratend Tätigen: [...] die Übernahme von stellvertretender Verantwortung für den noch nicht mündigen Heranwachsenden [...]; eine durchgängige Übereinkunft über [...] das Ziel der ‚Bildung‘, nenne man es heute Ich-Identität, Emanzipation, Mündigkeit“⁵⁴⁶.

Akteur und sozialen Lebensformen, der krisenhaft verläuft als Organisationsvollzug von Erfahrung, als Formation von Subjektivität in Maskeraden des Ich und im Spiegelbild von Anderen“. Ebd., S. 44f.

⁵⁴⁶ Ulrich Herrmann: „Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien“. In: *Erziehungswissenschaft im Übergang – Verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen* (=Jahrbuch für die Erziehungswissenschaft 4 (1980-1982)). Dieter Lenzen (Hrsg.), Stuttgart 1982, S.60-77. Hier S. 62.

Die Schwierigkeit der Subjektpädagogik mit ihren grundlegenden Begriffen wie Ich-Identität, Mündigkeit oder Selbstbestimmung als individuelle und gleichzeitig als allgemeine wurde bisher skizziert. Im Anschluss daran wird das pädagogische Verständnis endlicher Subjektivität aus der postmodernen Perspektive dargelegt, genauer gesagt soll gezeigt werden, wie sich die Dekonstruktion einer Grundvoraussetzung neuzeitlicher Subjektpädagogik und der Notwendigkeit pädagogischen Handelns gestalten lässt. Die Problemlage wird darin pointiert, dass die Unterstellung der Notwendigkeit als Grundüberzeugung moderner Pädagogik gilt. Damit wird auf die Dekonstruktion bzw. Verabschiedung der Notwendigkeitsbehauptung des pädagogischen Handelns⁵⁴⁷ gezielt. Der Verzicht auf eine initiativ verstandene Notwendigkeit bedeutet, dass der Mensch die Erziehung als eine notwendige pädagogische Handlung weder zu seiner individuellen Selbstbestimmung noch zur gesellschaftlichen Selbstbestimmung braucht. Anders ausgedrückt: Der Verzicht auf die Notwendigkeit weist darauf hin, die Erziehung als hilfreiches Handeln zu beschreiben. Pädagogisches Handeln in diesem Konzept der Abkehr von Notwendigkeit besagt zwar das Zulassen und die Verstärkung der pädagogischen Freiheitsermöglichung, aber nicht im Sinne der (strikten) Aufforderung zur Freiheit. Dies bedeutet wiederum, dass in einer neuen Subjektpädagogik als Theorie endlicher Subjektivität die vielfältigen Selbstrelationierungen der Subjekttheorie einschließlich des Subjekts erst ermöglicht werden müssen.

In der Theorie endlicher Subjektivität zeichnet sich keine definatorische Feststellung einer pädagogischen Theorie als Dogmatismus ab. Anstelle der Subjektpädagogik, die unangemessene und unzureichende Antworten auf das pädagogische Problem gibt, geht ein pädagogischer Relativismus von einer „grundsätzlichen Relativität aller Erkenntnis- und Wissensformen“⁵⁴⁸ aus. Der „[p]ädagogische[] Relativismus als Antwort auf die [mit ihrem Projekt gescheiterte] Moderne“⁵⁴⁹ steht mit einer Selbstrelativierung der Pädagogik in Zusammenhang, die einen offenen Anspruch postuliert und deren Leitbegriff nicht als eine pädagogische Letztbegründung gilt: „Was als einzige Möglichkeit bleibt, das ist, eine [pädagogische] Interpretation nicht zu verabsolutieren, sondern sie [pädagogische Theorie] im Hinblick auf ihre spezifische Zielsetzung als *eines* unter *mehreren möglichen* Theoriekonstrukten anzusehen“⁵⁵⁰.

⁵⁴⁷ Notwendigkeit der Pädagogik – Kinder müssen erzogen werden, sollen durch die Erziehungsmaßnahme zum *Menschen* als individuelle und als allgemeine werden.

⁵⁴⁸ Frieda Heyting: „Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne? Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), S. 279-298. Hier S. 279.

⁵⁴⁹ Ebd.

⁵⁵⁰ Ebd., S. 286.

Solche a-teleologische Entwicklungstheorie als ein offener Prozess muss als ein dynamischer, selbstreferentieller Prozess der Selbstwerdung, Selbstentwicklung der Pädagogik sowie des Individuums verstanden werden. Das pädagogische Handeln akzentuiert in dieser Hinsicht die perspektivische und nachgängige Bearbeitung, in der der Blick für die vielfältige, pädagogisch relevante Neubeschreibung des traditionell-pädagogischen Handelns erst geöffnet wird. Die Antwort auf die auf dem bereits neuzeitlich gewonnenen pädagogischen Problembewusstseins beruhende Frage kann hier nicht endgültig und verbindlich gegeben werden. Pädagogisches Handeln und Denken versteht sich als eine Korrektur eingewöhnter Selbstbeschreibungsversuche im Sinne der vielfältigen, kulturell bedingten Diskurse menschlicher Selbstverständigung. Mit anderen Worten: Das Hauptthema pädagogischer Selbstverständigung entzieht sich dem eindimensionalen initiatorischen pädagogischen Selbstverständnis.

Der Brennpunkt eines neuen Subjekttheorieansatzes liegt nicht mehr in der ‚Menschenwerdung des Menschen‘, sondern in der Akzentuierung der menschlichen Entwicklungstatsache – der offenen Selbstveränderung und der sich verändernden Selbstgestaltung – und der Selbstdeutungsformen in der Endlichkeit. In diesem Sinne bedeutet pädagogisches Handeln Öffnungen, Erweiterungen wie auch Begrenzungen in der ‚Formation der Subjektivität‘, die sich nicht als solides Subjekt sondern als experimentelle, antastbare Subjektivität präsentiert und zeigt. Damit eröffnen sich Erprobungsräume, die pädagogisch riskierte Spielräume sind, in denen die Verletzbarkeit und Antastbarkeit der pädagogischen Grundannahme wegen ihrer Fragilität und ihrer Unsicherheit impliziert sind. Statt der Selbstsuche bzw. des Selbstwerdens wird Anderswerden impliziert. Den Verzicht auf die verbindliche Grundstruktur pädagogischen Handelns reflektierbar und diskutierbar zu machen, ist ein erklärtes Ziel des verändernden Subjektverständnisses. In dieser neuen Perspektive eines pädagogischen Selbstverständnisses wandelt sich die Bedeutung des Lernens - Lernen als nicht eindimensional gesteuerter Prozess, sondern als ein Veränderungsprozess. Lernen in diesem Sinne heißt ‚dialektisches Lernen‘, in dem keine Akkumulation von Wissen und Fähigkeiten, sondern eine Erweiterung von Wissens- und Fähigkeitsdimensionen impliziert wird.

Die tentative Reformulierung des pädagogischen Selbstverständnisses im Anschluss an die Postmoderne führt dazu, dass sich die Pädagogik nicht als Notwendigkeit, sondern als Nichtvermeidbarkeit versteht. Die pädagogische Handlungsfigur der Postmoderne zeichnet sich nicht durch konsistente Bestimmbarkeit und beständige Kontinuität aus, sondern durch die fortlaufende Korrigierung des Vorhandenen. Die abstrakte Definition des

Pädagogischen und dessen Umgestaltung sind in dieser Perspektive unmöglich, aber eine Interpretation der unterschiedlichen Handlungsweisen ist möglich. Das pädagogische Problem eines Monopols für Menschenwerdung gestaltet sich in der Planbarkeit und der Durchführbarkeit des pädagogischen Handelns, das sich als Stetigkeit und Institutionalisierung zeigt. Die Reformulierung der pädagogischen Grundkategorie der Subjektivität zu endlicher Subjektivität sucht aber nicht mehr nach einer aufklärerischen Bedeutung. Subjektivität mitsamt dem pädagogischen Handeln lässt sich sowohl als ein offener Anfang als auch als ein nichthintergehbare Relationierungsprozeß begreifen.

10.3 Pädagogische Bedeutung des Subjektbegriffs bei Nietzsche

In dem nun folgenden Abschnitt bietet sich *zunächst* die Darstellung der Bildungseinstellung Nietzsches an, mit der seine Subjektbehauptung nahe liegend verbunden ist. Dabei lässt sich bestätigen, auf welcher Grundannahme des Subjekts sein Bildungskonzept beruht. *Anschließend* wird die Einstellung Nietzsches zur Problematik der (neuezeitlichen) Subjektconstitution zur Diskussion gestellt. Dabei geht es um zwei Fragen: Worin besteht nach Nietzsche die Problematik der neuezeitlichen Subjektbehauptung? Was deutet Nietzsches Kritik daran im Rahmen des pädagogischen Diskurses an? *Abschließend* wird der bildungstheoretische Aspekt intensiv behandelt, der sich in der Subjekttheorie Nietzsches zeigt. Zusammenfassend gesagt, handelt es sich in diesem Abschnitt um die pädagogische Rezeption des Subjektbegriffs Nietzsches.

Nietzsche als radikaler Skeptiker geht mit seiner radikalen Kritik über seine Kritik und sein Kritisieren hinaus. „Wichtiger ist – auch in seinem Selbstverständnis – ihn als Kritiker, als Polemiker, als Destrukteur zu sehen.“ Das ist nach Baum ein auffälliger Grund dafür, warum er „eine gewisse Gegenwartsbedeutung“⁵⁵¹ behält. Baum legt großen Wert auf die Kritik Nietzsches, „die [...] durchaus zur aktuellen Debatte in der Philosophie [und Pädagogik] beitragen [kann]“⁵⁵², obwohl er ihn als andere Art von Metaphysiker bezeichnet, weil seiner Deutung zufolge ‚der Wille zur Macht‘ als Imperativ, d.h. als eine bestimmte metaphysische Form der Intuition charakterisiert wird.

Brandt sieht Nietzsche demgegenüber als Kritiker der Metaphysik an, indem er die Unterschiedlichkeit zwischen Nietzsche und Kant hervorhebt:

⁵⁵¹ Beatrix Himmelmann (Hrsg.): „Was bleibt von Nietzsche? Beatrix Himmelmann im Gespräch mit Manfred Baum, Reinhard Brandt und Volker Gerhardt“ [Interview]. In: *Information Philosophie*. Nr. 1/05 (2005). S. 16-22. Hier S. 19.

⁵⁵² Ebd., S. 20.

„Kant hat immer daran festgehalten, dass die[...] metaphysischen Themen alles Vernunftinteresse in sich enthalten und der Philosoph diesem Interesse dient; in diesem Sinn ist für Kant Philosophie immer Metaphysik. Für Nietzsche hat der Begriff der Kritik seinen Glanz verloren; und die Metaphysik stellt sich nicht als ein sorgsam durchdachtes System dar wie für Kant etwa das Wolffsche, sondern ist zu einem konturlosen Phantom geworden, das sich in den antimetaphysischen Meinungen der Zeitgenossen findet; [...] Nietzsche teilt das zeitgenössische Urteil und radikalisiert es zur Opposition, ohne ein systematisches Konzept von Metaphysik systematisch [...] vorzustellen und zu widerlegen“⁵⁵³.

Abgesehen von der Kontroverse um den charakteristischen Zug der Kritik Nietzsches einigen sich die Interpreten dahingehend, dass die Tragweite des Kritikgedankens Nietzsches samt seiner perspektivischen Einsicht anerkannt werden muss. „[M]an [hat] sich in Nietzsches Perspektivismus“ einzuüben; „Man muss sich von allem distanzieren können und alles auch ganz anders denken können. Dazu gehört auch die Übung, sich von den Terminologien und Systemen zu befreien. Über dem ‚bösen Blick‘ des Verdachts und der Kritik darf man den offenen Blick für das Mögliche nicht verlieren. Darin kann Nietzsche uns ein Beispiel geben. Es lässt die Krücken der Schulphilosophie hinter sich und begreift das Denken als Konfrontation mit der Welt“⁵⁵⁴.

Aus dem sich um die gegenwärtige Bedeutung der (kritischen) Philosophie Nietzsches drehenden Gespräch wird die Schlussfolgerung in Form der Frage gezogen, „Welcher der beiden [- Nietzsche und Kant -] uns heute mehr zu sagen [hat.]“: „Jugendlichen hat Nietzsche mehr zu sagen als Kant; Nietzsche schafft gefühlsmäßige Identifikationen, er reißt den Leser mit, er stiftet eine Weltanschauung. [...] Nietzsche hat ‚uns heute‘ mehr zu sagen als Kant, weil er eine spätere, uns näher liegende Moderne mit einer großen Strahlkraft dokumentiert. Für alle Künste und Neuerungen wie die Psychoanalyse ist Nietzsche ungleich einflussreicher als Kant“⁵⁵⁵.

Was Nietzsches Kritik an der Bildung oder an dem Subjektbegriff signifikant macht, ist der unermüdliche Widerspruch gegen den monotonen Gedanken.⁵⁵⁶ Dieser kritische Zug äußert

⁵⁵³ Ebd., S. 19. Volker Gerhardt pointiert auch die Gemeinsamkeiten zwischen Nietzsche und Kant als radikale Kritiker. Aber er unterschätzt die philosophische Leistung der Kritik von Nietzsche insofern, weil die radikale Kritik Nietzsches anders als bei Kant in kein philosophisches System gebracht wird. Im Gegensatz zur Beurteilung von Reinhard Brandt bezeichnet er Nietzsche nicht als Kritiker der Metaphysik, obwohl er anerkennt, „dass Nietzsche [...] den Begriff der Metaphysik zurückweist, weil er bestimmte Terminologien und Systemansprüche verdächtig findet“, wenn er folgendermaßen formuliert: „Nietzsche destruiert ein volkstümliches Verständnis von Metaphysik und nicht die Metaphysik.“ Ebd., S. 20.

⁵⁵⁴ Ebd.

⁵⁵⁵ Ebd., S. 21.

⁵⁵⁶ Eine ähnliche Kritikposition gilt auch für Ballauff, der folgendermaßen schreibt: „Bei einem Blick auf Zeiten und Völker ergibt sich, daß keineswegs die Erziehung zur Persönlichkeit vorherrscht – diese Zielsetzung ist erst Ergebnis neuzeitlichen Denkens -, sondern die Erziehung zum Typus“, in der die radikale und totale Infragestellung des Denkens ausgeschlossen wird. Vgl. Th. Ballauff: *Systematische Pädagogik*. A.a.O., S. 36.

sich in seinem Bildungskonzept. Die zurückweisende Ansicht über die Gleichförmigkeit des Menschen bedeutet jedoch nicht, dass Nietzsche das effektive Moment des Sozialisationsprozesses nicht grundsätzlich versieht, weil er die Meinung teilt, dass die während der Jugendzeit akkumulierten Erfahrungen nachhaltig dahingehend beeinflussen, die wissenschaftliche Kognitionsstruktur zu bewahren. In seinem Bildungskonzept korrespondieren innere Kraft und äußere Umstände harmonisch miteinander. Er sieht Bildung also als einen Sozialisationsprozess an, der als ein Zusammenspiel von der in der Natur des Menschen liegenden, angeborenen Anlagen mit den auf der Erfahrung beruhenden Umwelteinwirkungen charakterisiert wird.

Unter kritischem Vorbehalt setzt er sich aber mit der Sozialisation auseinander, weil sie auf die individuelle Entwicklung eine negative Wirkung ausüben kann. Nach ihm führt die Vergesellschaftung zur Formulierung eines standardisierten Musterbildes für die Bildung der Heranwachsenden. Der Bildungsbehauptung Nietzsches „[liegt folglich] eine passive Konzeption des menschlichen Anpassungsprozesses an die Gesellschaft zugrunde [...]“⁵⁵⁷. In dieser Perspektive hebt Nietzsche die „*produktive* [Hervorhebung, B.K.] [...] Realitätsverarbeitung“ des Individuums in dem Bildungsprozess hervor. In diesem Sinne ist das Subjekt kein passives Wesen, das sich an die gesellschaftliche Aufforderung anpasst. Es ist vielmehr ein aktives Wesen, das sich emanzipatorisch in einen sozialen und ökologischen Kontext stellt, der einerseits auf es einwirkt, aber andererseits auch durch es beeinflusst wird.⁵⁵⁸ Für Nietzsche ist nicht die individuelle Realitätsaneignung wichtig, sondern die Sozialisationsbedingungen, in denen die produktive Realitätsverarbeitung des Individuums verwirklicht und die Eigentümlichkeiten der Heranwachsenden ausreichend entfaltet werden können. Wichtig ist dabei allerdings, dass der Wille des Individuums respektiert wird.

Heutzutage ist ‚Erziehung zur Freiheit‘ noch ein aktuell-pädagogisches Thema. Die Erziehungsaufgabe ist demnach, die Autonomie und „*produktive Freiheit*“ des Individuums zu fördern, die „der Erziehungsbedürftige erst dann [gewinnt], wenn er einen eigenen [Erziehungs]entwurf, [...] die Artikulation eines Wunsches, auch tatsächlich ausführt und selber [philosophiert]“⁵⁵⁹.

⁵⁵⁷ Klaus Hurrelmann: *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim u.a. 1986, S. 44.

⁵⁵⁸ Es besteht eine auffallende Ähnlichkeit zwischen Nietzsches Ansicht über die Bildung und Meyer-Drawes, sofern die beiden ihr Augenmerk auf die Beeinträchtigung der individuellen Subjektivität aufgrund der Herrschaftsübung der Gesellschaft und auf die Forderung der *mannigfachen* Möglichkeit der Sozialisierung lenken. Siehe: Meyer-Drawes Subjektkonzept ‚Formation des Ich‘ in Bezug auf die Sozialisation in dem vorherigen Abschnitt dieses Kapitels.

⁵⁵⁹ D. Benner: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim u.a. 1987, S. 62.

Die Erziehungsaufgabe für Zu-Erziehende ist, selbst zu werden, was sie sind. Die aktive und produktive Entwicklungsverarbeitung des Individuums deutet eine intensive Beschäftigung dem eigenen Leben an. „Gegen das Streben nach ‚allgemeiner Bildung‘“ sucht er „nach wahrer tiefer und seltener Bildung, also nach *Verengerung* und Concentration der Bildung: als Gegengewicht gegen den Journalisten“ (KSA 7, 298 (9[64])). Dieses Bildungskonzept versteht sich unter dem Motto der Elitebildung, der „Erzeugung des Grossen“ (HL 9; KSA 1, 317): „[D]as Ziel der Menschheit kann nicht am Ende liegen, sondern nur in ihren höchsten Exemplaren“ (Ebd.). „Also, nicht Bildung der Masse kann unser Ziel sein: sondern *Bildung der einzelnen* [Hervorhebung, B.K.] ausgelesenen, für große und bleibende Werke ausgerüsteten Menschen“ (BA III; KSA 1, 698). „Das richtige Erziehungsprincip kann nur sein, die größere Masse in das rechte Verhältniß zu der *geistigen Aristokratie* zu bringen: das ist die eigentliche *Bildungsaufgabe*“ (KSA 7, 379 (14[11])). Die neue Elite als Idealtyp für die Bildung impliziert die Erzeugung des schöpferischen Individuums. Das schöpferische Individuum als ein zentrales Erziehungsideal steht im Einklang mit Nietzsches Denkfiguren des Freigeistes und der Selbstwerdung.

Wie erörtert, impliziert Nietzsches pädagogische Reflexion zum Teil die emanzipatorische Erziehung, die sich an der Befreiung von der Massenbildung orientiert, die sich den gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen ergibt.⁵⁶⁰ Das Ziel der kritisch-emanzipatorischen Pädagogik ist die Emanzipation. Ihr Augenmerk richtet sich auf die emanzipatorische Erziehungspraxis, in deren Prozess das Ziel der individuellen und gesellschaftlichen Emanzipation bewusst und planmäßig zu erreichen versucht wird. Die emanzipatorische Erziehung zeichnet sich in der „Abwehr irrationaler Herrschaftsansprüche“⁵⁶¹ ab. Dies ist auch die Ansicht Nietzsches. Genau wie bei Nietzsche, fasst auch Klafki fasst den Begriff der ‚Emanzipation‘ als „eine Befreiung *von* etwas (...)“⁵⁶² zusammen. Neben diese negativ formulierte Emanzipationsvorstellung setzt Klafki die „Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung“ und die Ausbildung der „Kritik- und Urteilsfähigkeit“⁵⁶³ zum Ziel der emanzipatorischen Pädagogik.

Dies ist der wesentliche Aspekt der Erziehungstheorie Nietzsches. Nietzsche kündigt das Ende der metaphysischen Ära an, die mit der Allmacht der Erziehung gleich gestellt ist,

⁵⁶⁰ In diesem Sinne kann er als Ideologiekritiker gelten. Siehe den ersten Abschnitt dieses Kapitels ‚Selbstbestimmung als die Erziehungsaufgabe: Ich-Identität als Verlust der Besonderheit des Individuums‘.

⁵⁶¹ Hans-Jochen Gamm: *Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern*. München 1970, S. 216.

⁵⁶² Wolfgang Klafki: *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*. Weinheim u.a. 1976, S. 156.

⁵⁶³ Ebd., S. 156f..

indem er die empirischen Einflussgrößen durch die Erforschung⁵⁶⁴ der Entwicklungsverläufe der Metaphysik einschließlich der Erziehung expliziert. Er merkt an: „*Wunder-Erziehung*. – Das Interesse an der Erziehung wird erst von dem Augenblick an grosse Stärke bekommen, wo man den Glauben an einen Gott und seine Fürsorge aufgibt: ebenso wie die Heilkunst erst erblühen konnte, als der Glaube an Wunder-Curen aufhörte. Bis jetzt glaubt aber alle Welt noch an die Wunder-Erziehung: aus der grössten Unordnung, Verworrenheit der Ziele, Ungunst der Verhältnisse sah man ja die fruchtbarsten, mächtigsten Menschen erwachsen: wie konnte diess doch mit rechten Dingen zugehen? – Jetzt wird man, bald auch in diesen Fällen, näher zusehen sorgsamer prüfen: Wunder wird man dabei niemals entdecken“ (MA I, Anzeichen höherer und niederer Cultur 242; KSA 2, 202); „*Erzogen* wird jeder Mensch, durch die Umstände, Gesellen, Eltern, Geschwister, Ereignisse der Zeit, des Ortes: aber dies ist alles Erziehung des Zufalls und vielfältig geeignet, ihn recht unglücklich zu entwickeln. Über diese *Erziehung durch den Zufall* ist aber die Menschheit im Ganzen noch nicht hinausgekommen: gehindert durch die metaphysische Vorstellung [...], daß ein Gott die Erziehung der Menschheit in die Hand genommen habe und daß wir seine Wege nicht völlig begreifen können. Von nun an hat die Erziehung sich ökumenische Ziele zu stecken und den Zufall selbst im Schicksal von Völkern auszuschließen“ (KSA 8, 436 (23[94])).

Der Idealtypus, das schöpferische Individuum oder der souveräne, dionysische (Über)Mensch als Erziehungsziel, wird „als Ziel [des] Zu-sich-selbst-Kommen[s]“⁵⁶⁵, das heißt, als Ideal der Selbstwerdung und als Freigeist bezeichnet. Bemerkenswert bei dem Freigeist ist, dass er die obwaltenden Meinungen zurückweisen kann, weil er zum Widersprechen-Können befähigt ist. Der Freigeist lehnt das Gewohnte, das Überlieferte und die passive Übernahme allgemein anerkannter Normen ab. Die Freiheit des Freigeistes und die Fähigkeit zum selbständigen Denken sind die Grundlage, um sich von den unzulässig verbundenen Ketten der „schweren und sinnvollen Irrthümer der moralischen, der religiösen, der metaphysischen Vorstellungen“ (MA II, Der Wanderer und seine Schatten 350; KSA 2, 702) befreien zu können.

Der Freigeist missbilligt die Gebote der Sitte, der Tradition oder der Religion. Im Gegensatz dazu respektiert er seine eigenen Überzeugungen: „Der Freie Mensch ist unsittlich, weil er in Allem von sich und nicht von einem Herkommen abhängen will“ (M 9; KSA 3, 22). „Er fordert Gründe, die Anderen Glauben“ (MA I, Anzeichen höherer und niederer Cultur 225;

⁵⁶⁴ Diese Methode wird bei Nietzsche als Genealogie bezeichnet, von der Foucault später in seinem Werk ‚Archäologie des Wissens‘ Gebrauch macht. Vgl. Michael Mahon: *Foucault's Nietzschean Genealogy. Truth, Power, and the Subject*. New York 1992.

⁵⁶⁵ Reinhard Löw: *Nietzsche, Sophist und Erziehe. Philosophische Untersuchungen zum systematischen Ort von Friedrich Nietzsches Denken*. Weinheim 1984, S. 182.

KSA 2, 190). Der Freigeist ist gleichbedeutend mit ausgeprägter Eigenwilligkeit und Widerspruchsgeist. „Gewöhnungen und Regeln, alles Dauernde und Definitive“ (MA I, Weib und Kind 427; KSA 2, 280) werden bei dem Freigeist in Zweifel gezogen. „[Die] Aufgabe [des Freigeistes ist], alles Angeerbte Herkömmliche Unbewußt-Gewordene zu *inventarisieren* und zu *revidieren*, auf Ursprung und Zweckmäßigkeit zu prüfen, vieles zu verwerfen, vieles leben zu lassen“ (KSA 8, 593 (41[65])). Die charakteristische Eigentümlichkeit des Freigeistes liegt darin, dass er sich keine endgültigen Verhaltensmuster und Wertvorstellungen zu eigen macht.

Nietzsche erachtet die *Originalität* für bedeutsam, die als ein charakteristischer Zug des Freigeistes verstanden wird und sich gegenüber der autonomen, rationalen Lebensführung deutlich unterscheidet. Die Originalität wird von Nietzsche als „individuelle Handlung“ oder „individuelle Denkweise“ bezeichnet. Sie hat Nietzsche zufolge die *schaffende* Kraft in sich: „Es sind die ungebundneren, viel unsichereren und moralisch schwächeren Individuen, an denen das geistige *Fortschreiten* in [d]en Gemeinwesen hängt: es sind die Menschen, welche Neues und überhaupt Vielerlei versuchen“ (MA I, Anzeichen höherer und niederer Cultur 224; KSA 2, 187). Nietzsche verdeutlicht die Begriffsverwendung der Originalität, die er als Schöpfung charakterisiert: „Was ist Originalität? Etwas *sehen*, das noch keinen Namen trägt, noch nicht genannt werden kann, ob es gleich vor Aller Augen liegt. Wie die Menschen gewöhnlich sind, macht ihnen erst der Name ein Ding überhaupt sichtbar. – Die Originalen sind zumeist auch die Namengeber gewesen“ (FW 261; KSA 3, 517). Das Hervorragende für den Menschen als ein schaffendes Wesen wird bei Nietzsche folgendermaßen beschrieben: „Wir, die Denkend-Empfindenden, sind es, die wirklich und immerfort Etwas *machen*, das noch nicht da ist: die ganze ewig wachsende Welt von Schätzungen, Farben, Gewichten, Perspektiven, Stufenleitern, Bejahungen und Verneinungen. Diese von uns erfundene Dichtung wird fortwährend von den sogenannten practischen Menschen (...) eingelehrt, eingeübt, in Fleisch und Wirklichkeit, ja Alltäglichkeit übersetzt“ (FW 302; KSA 3, 540).

Nietzsche benutzt die traditionelle Bildungsidee der Autonomie und Mündigkeit, um sein Bildungskonzept des Freigeistes zu formulieren. Auffallend dabei ist aber, dass er ihnen einen neuen Sinn verleiht, der den Anlass zu einer Diskussion oder zu einer Auseinandersetzung bietet. Er setzt sich mit dem Erziehungsziel der freien Selbstbestimmung auseinander. Die von ihm erklärte Festlegung der Selbstbestimmung im Sinne des Freigeistes scheint insofern diskutabel zu sein, als die Sicherheit der Selbstregulierung durch eine konditionierte pädagogische Regelung oder eine allgemein verbindliche Ethiknorm nicht garantiert wird.

Der Zweifel an den eigenen Fähigkeiten des Freigeistes, in einer bereits maßgeblich gegliederten Gesellschaft vernünftig handeln zu können, steht in dem Entwurf des Freigeistes außer Frage. Die Frage, was sich aus dem kritisch-kreativen Denken des Freigeistes inhaltlich ergibt, steht nicht im Mittelpunkt für das Verständnis des Freigeistes. Gerade dieser Befund lässt aber der Auslegung der Ablehnung bzw. Annahme der vorgegebenen Werte die weiten Ermessensspielräume für die schöpferische Phantasie des Freigeistes. Die ideale Voraussetzung für den Freigeist ist, dass er geistig sich selbst genügend ist. Die Entscheidung über die Wahrheit oder Richtigkeit hängt lediglich von seinem intellektuellen Gewissen ab.

Dieser Entwicklungsabschnitt der Selbstbestimmung wird an die *Selbstwerdung* angeknüpft. Nietzsche bezeichnet die Erziehung als einen Entwicklungsprozess der Selbstwerdung des Individuums.⁵⁶⁶ In diesem Sinne wird die Selbstwerdung folgendermaßen konzipiert: „Der Mensch, welcher nicht zur Masse gehören will, braucht nur aufzuhören, gegen sich bequem zu sein; er folge seinem Gewissen, welches ihm zuruft: ‚sei du selbst! Das bist Du alles nicht, was du jetzt thust, meinst, begehrt.‘“ (SE 1, KSA 1, 338).

Es handelt sich bei Nietzsche nicht um Selbstverwirklichung eines substanziellen Subjekts. Die subjektivitätszentrierte Metaphysik der menschlichen Selbstbestimmung hängt nach Ballauff mit der metaphysischen Substantialisierung des ‚Denkens‘ zusammen.⁵⁶⁷ Selbstverwirklichung im Sinne des metaphysischen Denkens ist die alternativlose und unfragwürdige Voraussetzung für die Bildung. „Das durch Zeitlichkeit, durch Endlichkeit bestimmte Subjekt kann [aber] nicht zu absolut-objektivem, zeitüberlegenem Wissen gelangen. ‚Das Ich erhebt [...] zeithafte[] Gültigkeitsansprüche und kann im Stückwerk grundsätzlich keine Endgültigkeit beanspruchen‘ [...]“⁵⁶⁸.

Ähnlich formuliert Nietzsche seine Kritik an dem metaphysischen Denken, das den absolut-allgemeingültigen Geltungsanspruch erhebt. Die folgende Textstelle von Nietzsche entlarvt, dass die Einheit des Ich keiner Wirklichkeit entspricht, sondern eine empirische Tatsache ist: „Wir haben ein *Phantom vom ‚Ich‘* im Kopfe, das uns vielfach bestimmt. Es soll Konsequenz der Entwicklung bekommen. Das ist die *Privat-Cultur-That* – wir *wollen Einheit erzeugen*

⁵⁶⁶ „Das alles hat offenkundig nur wenig zu tun mit der [...] Prämisse von der endgültigen Prädisposition des Subjekts. Nietzsche schließt [...] eher an jene Überlegungen an, in denen er die basic personality structure als das Ergebnis von Alltagserfahrungen beschreibt, Erfahrungen also, zu denen auch Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen gehören“. Timo Hoyer: *Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption*. Würzburg 2002, S. 243.

⁵⁶⁷ „Es [Das Denken] steht nicht im Dienst eines Handelns, in welchem ein Mensch sich der Welt bemächtigen könnte und sich als Wesen in der Welt ermächtigt und durchsetzt. Ich überlasse mich dem Denken und habe ihm in Rede, Werk und Tat zu entsprechen; Denken läßt uns dann nicht los und bringt uns in eine Richtung, die vielleicht unseren derzeitigen Wünschen, Absichten und Beweggründen zuwiderläuft.“ Th. Ballauff: *Skeptische Didaktik*. A.a.O., S. 61.

⁵⁶⁸ C. Schönherr: *Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer ‚Konstruktivität‘*. A.a.O., S. 46.

(aber meinen, sie sei nur zu entdecken!)“ (KSA 8, 561 (32[8])). Nietzsches Subjekttheorie verzichtet auf die anthropologische und psychologische Grundannahme, in der sich die Einheit des Subjekts bzw. die Identität der Person vorstellen lässt, die wiederum als ein homogenes Universum keine kontingenten Erfahrungen zulässt. Nach Ansicht Nietzsches ist die Einheit des Ich in der Tat nichts anders als eine Illusion oder eine „Phantasterei“ (KSA 9, 443 (11[7])). Nietzsche beschreibt sie als „eine Summe von bewußten Empfindungen und Urtheilen und Irrthümern [...], ein *Glaube*, ein Stückchen vom wahren Lebenssystem oder viele Stückchen zusammengedacht und zusammengefabelt, eine ‚Einheit‘, die nicht Stand hält“ (Ebd.). Scarry redet vom Glauben an das verbindliche Prinzip folgendermaßen: „Wenn Menschen aufgrund gemeinsamer Überzeugung, überlegten Urteils oder unreflektierter Intuition meinen, das Prinzip sei gültig, dann wird es seine Wirksamkeit entfalten – nicht, weil es gültig wäre, sondern weil es geglaubt wird“⁵⁶⁹. Die Vorstellung vom Individuum als eine Unität täuscht über die antagonistische Pluralität der (organischen) Lebensvorgänge hinweg.⁵⁷⁰

Die Problematik der Subjektvorstellung besteht also darin, dass die Ich-Einheit als eine auf Stetigkeit beruhende permanente Wirklichkeit betrachtet wird: „Wir dichten uns selber als Einheit in dieser selbstgeschaffenen Bilderwelt, das Bleibende in dem Wechsel“ (KSA 9, 286 (6[349]))⁵⁷¹. Wie Schönherr schreibt, ist „[Die] Spontaneität, [die] Selbsttätigkeit und Freiheit des Ich eine durchaus nicht unproblematische ‚Invariante‘, sondern eine geschichtlich aufgekommene *Interpretation* des Menschen [...] – eine Interpretation, die in Gründen erläutert und kritisch diskutiert werden kann, und gegen deren uneingeschränkte Geltung in der Tat gewichtige Einwände vorgebracht worden sind“⁵⁷². Nietzsche deckt den wahren Charakter der Einheit des Subjekts als „*Scheinexistenz* des Subjekts“ (KSA 11, 636 (40[16])) auf. Er konstatiert seine Überzeugung, dass die Ich-Konstitution, in der überhaupt keine personalen Kräfte in Gang gesetzt werden, als Grundlage für die Individualität fungiert.

⁵⁶⁹ Elaine Scarry: *Der Körper im Schmerz*. A.a.O., S. 162.

⁵⁷⁰ Vgl. KSA 11, 577 (37[4]).

⁵⁷¹ „Nietzsches Behauptung [aber] ist: es gibt überhaupt nicht ‚Seiendes‘, es gibt nur die wogende Lebensflut, nur den Strom des Werdens, es gibt kein Verharrendes, Bleibendes, Ständiges – alles ist im Fluß. Unser Erkenntnisvermögen fälscht das Bild des Wirklichen, lügt den Fluß um in ein vorgebliches Sein beständiger Dinge, die bleiben im Wechsel, verharren im Wandel der Zustände. Das ‚Ding‘, die Substanz ist eine Fiktion, durch welche wir mit Gewalt das fließend Wirkliche ‚denkbar machen‘, es stillstellen und dem Begriff unterwerfen, dabei aber die Gewalttat *vergessen*, so sehr, daß wir in den selbstgezimmerten Begriffen das Wirkliche zu erfassen wähnen. Der Mensch glaubt an ‚Dinge‘, doch es gibt keine, er glaubt an das ‚Seiende‘, doch dieses ist sein eigenes Geschöpf, ist sein Begriffsnetz, das er immer wieder in den Strom des Werdens wirft.“ Eugen Fink: „Nietzsches neue Welterfahrung“. In: *100 Jahre philosophische Nietzsche-Rezeption*. Alfredo Guzzoni (Hrsg.), Frankfurt am Main 1991, S. 126-139. Hier S. 133.

⁵⁷² C. Schönherr: *Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer ‚Konstruktivität‘*. A.a.O., S. 25.

Sein Augenmerk liegt nun auf den heterogenen Trieben des Individuums, die in dem wahren Lebenssystem, dem physiologischen repräsentiert werden. Ohne dass sie durch die Kontrolle der Vernunft untermauert würden, „befriedigen, bethätigen, üben, erquicken, entladen“ (M 119; KSA 3, 113) sie sich. Die Aufwertung der Triebe ist nach Nietzsche bemerkenswert und vieldeutig.⁵⁷³ Aufgrund gerade der Unbekanntheit „[des] Bild[es] der gesamten *Triebe*, die sein Wesen constituieren“ (M 119, KSA 3, 111) hält er die allgemeine Bildung als eingeschränkt, die für ihn der (zufälligen) Ernährung der (einseitigen) Triebe gleicht: „Die[...] Ernährung wird [...] ein Werk des Zufalls: unsere täglichen Erlebnisse werfen bald diesem, bald jenem Triebe eine Beute zu, die er gierig erfasst, aber das ganze Kommen und Gehen dieser Ereignisse steht ausser allem vernünftigen Zusammenhang mit den Nahrungsbedürfnissen der *gesamten* [Hervorhebung, B.K.] Triebe: sodass immer Zweierlei eintreten wird, das Verhungern und Verkümmern der einen und die Überfütterung der anderen“ (Ebd.).

Mit der Aufwertung der Triebe meint Nietzsche aber keine ungehemmte Triebbefriedigung, sondern die Triebsublimierung. Nietzsche pointiert: „*Meine Aufgabe*: alle Triebe so zu sublimieren, daß die Wahrnehmung für das Fremde sehr weit geht und doch noch mit Genuß verknüpft ist: der Trieb der Redlichkeit gegen mich, der Gerechtigkeit gegen die Dinge so stark, daß seine *Freude* den Werth der anderen Lustarten überwiegt, und jene ihm nöthigenfalls, ganz oder theilweise, geopfert werden. Zwar giebt es kein interesseloses Anschauen, es wäre die volle Langeweile. Aber es genügt die *zarteste* Emotion!“ (KSA 9, 211 (6[67])).

Nietzsches Subjektkritik geht davon aus, dass die metaphysische Subjektvorstellung nicht mehr als zuverlässig erscheint. „Nietzsche[] [...] deckt auf, daß das Subjekt der absoluten Subjektivität, wenn Gott als Projektion zu denken ist, sich nur als Rückspiegelung dieser Projektion begreifen läßt.“ Deswegen plädieren Nietzsche und die postmodernen Vertreter die „Destruktion des Subjekts“, deren Voraussetzung auf dem Gedanken beruht, dass „[der Mensch] selbst Prozeß [...] [und] nichts anderes als jener Übergang [ist]“⁵⁷⁴. Vattimo drückt den Zweifel an der modernen Subjektbehauptung so aus: „das subiectum [gerät] in eine Krise, und zwar das subiectum im etymologischen Sinne von ‚etwas, das darunter liegt‘, das beim Wechsel der nebensächlichen Konfigurationen erhalten bleibt und die Einheit des Prozesses gewährleistet“⁵⁷⁵.

⁵⁷³ ‚Trieb‘ ist für Nietzsche ein umfassender Begriff, unter dem er sich als Affekt sowie als innerer Antrieb versteht, der auf die Befriedigung starker, oft lebensnotwendiger Bedürfnisse zielt. In dieser Begriffsverwendung lassen sich sowohl die Vernunft als auch die schöpferische Intuition einschließen.

⁵⁷⁴ Georg Picht: *Nietzsche*. Stuttgart 1988, S. 306.

⁵⁷⁵ Gianni Vattimo: *Das Ende der Moderne* (1985). Stuttgart 1990, S. 48.

Auffällig bei der Kritik an dem neuzeitlichen Subjektkonzept der Postmoderne und von Nietzsche ist allerdings ihre dekonstruktivistische Reflexion darüber. Ich-Konstitution als ein immanenter Mittelpunkt für die Identität der Person ist für Nietzsche nicht mehr gültig: „Es ist Mythologie zu glauben, daß wir unser eigentliches Selbst finden werden, nachdem wir dies und jenes gelassen oder vergessen haben. So dröseln wir uns auf bis ins Unendliche zurück“ (KSA 9, 361 (7[213])). Das Subjekt ist nach ihm überhaupt kein endgültiges Wesen, sondern eine Organisation, die ihren unterschiedlichen Kraftbereich dezentralisiert:

„[D]as Ich ist nicht die Stellung Eines Wesens zu mehreren (Triebe, Gedanken usw.) sondern das ego ist eine Mehrheit von personartigen Kräften, von denen bald diese, bald jene im Vordergrund steht als ego und nach den anderen, wie ein Subjekt nach einer einflußreichen und bestimmenden Außenwelt, hinsieht. Das Subjekt springt herum, wahrscheinlich empfinden wir die Grade der Kräfte und Triebe, wie Nähe und Ferne und legen uns wie eine Landschaft und Ebene aus, was in Wahrheit eine Vielheit von Quantitätsgraden ist“ (KSA 9, 211f. (6[70])).

Nietzsches Argument nach ist die Sprache der Urheber, der die differenzierten Nuancen menschlicher Emotionen und Affekte einzufangen verhindert. Das Ich ist ein irreführendes Phantom, das in der Tat nicht existiert. Das Ich ist nach ihm nur als die von einander *differenzierbaren*, individuellen Subjekteinheiten vorhanden.

Was besagt die Selbstwerdung unter dem Aspekt der radikalen Dezentralisierung des Ich? Nietzsches Intention besteht in der Aufforderung des Individuums zu einer reflektierten emanzipatorischen Ausbildung der Ich-Identität. Die Selbstwerdung bzw. Selbstentdeckung ist bei ihm verbunden mit dem Appell gegen jegliche Art von allgemeinen Selbstbestimmungen und Unabhängigkeiten. Das emanzipatorische Anliegen setzt sich nicht die Autonomie des Subjekts, sondern die des *Individuums* zum Ziel.

Der Emanzipationsvorgang und die Selbstwerdung gehen mit der Selbsterkenntnis einher, die als ein paradoxes Verfahren verstanden wird. Damit lehnt Nietzsche die traditionelle, definitive Selbsterkenntnis einerseits ab, andererseits legt er Gewicht auf die Selbstbesinnung, die sich den metaphysischen Überforderungen entzieht: „Indem wir uns selbst erkennen und unser Wesen selber als eine wandelnde Sphäre der Meinungen und Stimmungen ansehen und somit ein Wenig geringschätzen lernen, bringen wir uns wieder in's Gleichgewicht mit den Uebrigen“ (MA II, Der Mensch im Verkehr 376; KSA 2, 263). Erst nachdem das Ich seine mangelnde Konstanz und seine irrtümlichen Entscheidungen zur Kenntnis genommen hat, ist es in der Lage, sich im sozialen Raum angemessen zu positionieren und zu bewegen.

Die Tatsache, dass die Selbstreflexion keine endgültigen Wahrheiten zulässt, beeinträchtigt ihre Bildungsrelevanz nicht.⁵⁷⁶ Das Ich tritt hervor, während es das Wesentliche der Reflexion begreift: „Wie du auch bist, so diene dir als Quell der Erfahrung! Wirf das Missvergnügen über dein Wesen ab, Verzeihe dir dein eignes Ich, denn in jedem Falle hast du an dir eine Leiter mit hundert Sprossen, auf welchen du zur Erkenntnis steigen kannst“ (MA I, Anzeichen höherer und niederer Cultur 292; KSA 2, 235f.). In „[der] *Feststellung des ego*“ (KSA 9, 528 (11[226])) stellen sich die Fragen, die sich auf den eigenen Lebenssinn für das Individuum beziehen und dadurch wird der Versuch unternommen, Genaueres über sich zu erfahren: „Man frage nur einmal, wie Wenige gründlich prüfen: *warum* lebst du hier? *warum* gehst du mit dem um? Wie kamst du zu dieser Religion? Welchen Einfluß übt diese und jene Diät auf dich? Ist dies Haus für *dich* gebaut? usw.“ (Ebd.).

Die Selbsterkenntnis im Rahmen der humanistischen Tradition wird durchaus nicht um ihrer selbst willen vertreten. „Vielmehr ist [sie] – und darin schließt sie sich mit der Frage der Bildung zusammen – Erkenntnis in Absicht der Selbstbestimmung und unter dem Vorzeichen einer Freiheit, die ihre eigene endliche Verfassung betreiben muß“⁵⁷⁷. Diese kritische Ansicht stimmt mit der Nietzsches überein: „[D]ass du Etwas als recht empfindest, kann seine Ursache darin haben, dass du nie über dich nachgedacht hast und blindlings annahmst, was dir als *recht* von Kindheit an bezeichnet worden ist“ (FW 335; KSA 3, 561). Die herrschende Sitte ermöglicht, dass das Kind „lebt und erzogen wurde – und zwar erzogen nicht als Einzelner, sondern als Glied eines Ganzen, als Ziffer einer Majorität“ (MA II, Vermischte Meinungen und Sprüche 89; KSA 2, 412). In dem planmäßig ablaufenden Bildungsprogramm „kommt es fortwährend vor, dass der Einzelne sich selbst, vermittelt seiner Sittlichkeit, majorisirt“ (ebd.), ohne mithilfe seiner Selbstreflexion zur seiner *eigenen Individualität* [Hervorhebung, B.K.] zu gelangen.

Der Einzelne konstituiert sich in der Selbstwerdung als Individuum, genauer gesagt geht die Reflexion seiner selbst mit der umfassenden Selbsterkenntnis einher. In dieser Betrachtung lehnt Nietzsche die Möglichkeit für die Identitätsfindung einer Person nicht durchaus ab und weist ferner auf die erweiterte Begriffsentwicklung der Ich-Identität hin, die folgendermaßen interpretiert werden kann: Ich-Identität im Sinne Nietzsches ist ein bewusstes Gefühl, dass der Einzelne an Selbstgleichheit und Kontinuität der *eigenen* Existenz in Zeit und Raum wahrnimmt und mit dem er sich identifiziert. In dieser Hinsicht ist er nicht konstant, sondern

⁵⁷⁶ Diese Aussage wird bereits im dritten Abschnitt des vorherigen Kapitels ‚Skeptizismus als Dogmatismus, Nihilismus oder Relativismus?‘ erwähnt.

⁵⁷⁷ Egon Schütz: ‚Humanismus als ‚Humanismuskritik‘. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991), S. 1-11. Hier S. 2.

wandelbar und veränderlich. Die persönliche Identität mit dem Bewusstsein gewinnt bei Nietzsche eine positive Bedeutung, wenn sein Begriff ‚Identität‘ in Anlehnung an Hoffman verstanden wird, der die Identität folgendermaßen bestätigt: „Identität bedeutet gerade keine erstarrte Entwicklung, auch keine Anpassung an eine so oder so beschaffene Umwelt, sondern sie ist eine *freie, veränderbare* [Hervorhebung, B.K.]“⁵⁷⁸.

Entsprechend der Subjektvorstellung Nietzsches – das Subjekt als ein dezentralisiertes, heterogenes Triebgemenge - wird das Bildungsziel darauf gerichtet, das Potenzial des Individuums am höchsten zu verwirklichen. In der Begriffsverwendung geht es aber um kein inhaltlich festgelegtes, musterhaftes Menschenbild, sondern um die fortlaufende Auseinandersetzung mit den äußeren und inneren Geschehnissen. Im Gegenteil ist „[s]chon das völlige Sich-Überlassen an die personale oder die soziale Identität[,] [...] Nicht-Identität“⁵⁷⁹. Das Merkmal der Ich-Einheit im Sinne Nietzsches wird vielmehr an seiner Originalität und der Entwicklungsoffenheit der Individualität ausgemacht. In der Selbstreflexion soll die kritische Haltung des Individuums immer bewahrt werden, die „in Bezug auf Alles, was in uns *fest* werden will“ (FW 296; KSA 3, 537) Skepsis äußert.⁵⁸⁰ Dazu sind die sozialen Umstände auch wichtig. Nietzsche schlägt darum vor: „[M]an soll also über die Umstände nachdenken und keinen Fleiss in deren Beobachtung scheuen“ (M 326; KSA 3, 232).

Nach Nietzsche ist die ideale Persönlichkeitsentwicklung mit einem hohen Maß an Zufriedenheit mit sich verbunden: „Immer so handeln, daß wir mit uns zufrieden sind – da kommt es [zuerst] auf die Freiheit der Wahrhaftigkeit gegen uns selber an. Zweitens auf den Maaßstab, mit dem wir messen“ (KSA 9, 275 (6[300])). Auffallend bei derartiger Persönlichkeitsentwicklung ist, dass sich die Zufriedenheit auf individueller Ebene, nicht verallgemeinbar, sondern unterschiedlich darstellt. Die Zufriedenheit steht in keinem Fall in Zusammenhang mit einem von Bewusstsein begleiteten Gefühl, sondern mit einem selbstreferenziellen Zug.

Nietzsche plädiert im Zusammenhang mit der Zufriedenheit bzw. Entwicklungsfreude der Selbstwerdung besonders für ein aktives, vitales Leben durch Arbeit. Er hasst aber die Arbeit, mit der eine wunderliche Geistlosigkeit verbunden ist. Das Bildungsniveau wird abgesenkt, wenn allmählich Hektik und Geschäftigkeit zur Gewohnheit werden. Er ruft auf: „Lieber irgend Etwas thun, als Nichts‘ – auch dieser Grundsatz ist eine Schnur, um aller Bildung und

⁵⁷⁸ Dietrich Hoffman: *Kritische Erziehungswissenschaft*. Stuttgart u.a. 1978, S. 64.

⁵⁷⁹ Ebd., S. 65.

⁵⁸⁰ Siehe auch den dritten Abschnitt des vorherigen Kapitels ‚Skeptizismus als Dogmatismus, Nihilismus oder Relativismus?‘

allem höheren Geschmack den Garaus zu machen“ (FW 329; KSA 3, 556). Die eigentliche Individualität kann sich bei den gewöhnlichen Tätigkeiten, also in der Form der schlichten Berufsausübung, die der Selbstverwirklichung gegenübergesetzt ist, nicht zeigen: „[Den Thätigen] fehlt [gewöhnlich] die höhere Thätigkeit, die *individuelle*[.] [S]ie denken als Beamte[,] Kaufleute [und Gelehrte], [...] sind [als Gattungswesen thätig], aber [...] unthätig als Menschen einziger Art“ (KSA 8, 293 (16[38])). Der freie Geist aber ist „kein Slave seiner Handlungen“ (KSA 8, 294 (16[47])), weil er an bestimmte Tätigkeitsfelder nur leicht gebunden ist. Er hält seine Reflexivität und Selbständigkeit für wertvoll, indem er sich eine kritische Distanz zu seinen Handlungen vorbehält.

Wird bei der Proklamation des ‚Todes des Subjekts‘ das notwendige Ende der daraus entwickelten Pädagogik befürwortet, die im Programm der Moderne auf die Entfaltung des mündigen Subjekts setzt? Anders gefragt: Besagt die Abschaffung der Subjekttheorie eine Pädagogik ohne Subjekttheorie, nämlich den Verzicht auf die Selbstbestimmung als Bildungsaufgabe? Auf diese Frage kann an Nietzsche anknüpfend eine Antwort gegeben werden.

Zusammenfassend kann die Fruchtbarkeit bzw. der Beitrag der Subjekttheorie Nietzsches zu den pädagogischen Implikationen folgendermaßen skizziert werden: *Zuerst* macht seine Subjektbehauptung darauf aufmerksam, dass sie überhaupt nicht als ein neuer, absoluter Theorieansatz gelten kann, in dem ein Standpunkt allgemeingültig belegt wird. Dabei geht es nicht um eine Aufklärung über die (wahre) Subjektivität, sondern seine Subjektbehauptung gilt als *eine* Interpretation, in deren Versuch es um die Fragenformulierung nach der Wirklichkeit und der Möglichkeit der um das Subjekt zentrierten Bildung geht. Die Subjektpädagogik der Moderne kann anhand seiner Überlegungen zum Subjekt insofern problematisiert werden, als in ihr der Subjektbegriff als ein historisch-geschichtlich entstandenes Selbstverständnis des Menschen gilt, also als ‚Erfindung‘ der Neuzeit aufgefasst wird. Das steht gegen die Behauptung: „Der Verlust des Subjekts wäre nicht das Ende einer bestimmten Pädagogik, sondern ihr Ende überhaupt. Deshalb muß diese These vom tendenziellen Verlust des Subjekts als *Provokation* verstanden und von vielen als *grobe* [Hervorhebungen, B.K.] Unterstellung empfunden werden“⁵⁸¹.

Zweitens besteht der Schwerpunkt einer bildungstheoretischen Auslegung des Subjektskonzepts Nietzsches vor allem in der Hervorhebung des *radikal-kritischen* Moments, vermöge dessen kritisiert wird, dass „[d]as Beharren auf dem eigenen Bildungsstandpunkt als

⁵⁸¹ M. Heitger: „Pädagogische Führung oder Verhaltenssteuerung? Vom Verlust des Subjekts in der modernen Erziehung und Erziehungswissenschaft“. In: *Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik* (Heft 4). Joachim Dikow u.a. (Hrsg.), Münster 1987, S. 20-40. Hier S. 21.

ein Maß aller Dinge [...] die anvisierte Bewegung im Denken [verhindert]. [...] [Das Individuum] wird [zufolge Nietzsches] auf diese Weise veranlasst, über seine eigene Bildung kritisch zu reflektieren. Auch wenn die eigene Bildung immer im Spiegel bleibt, kann die Haltung, seine Bildung nicht für das *non plus ultra* zu halten, die Voraussetzung [und die kritische Denkmöglichkeit] für anderes Denken schaffen⁵⁸². Dabei muss die manigfaltige Kritik des Individuums auf keinen Fall in die Willkürlichkeit oder Beliebigkeit der bloßen subjektiven Meinungen fallen. „Der [mögliche] (Universal)anspruch der Kritik kann [in dieser Perspektive] darin [wurzeln], dass alles, was Geltung beansprucht, unter die Bedingung des menschlichen Denkens gestellt ist bzw. gestellt werden kann und im Zweifelfall gestellt werden muss“. Die Möglichkeit der Universalisierung der Kritik wird dabei nicht im Sinne der „Apotheose der menschlichen Subjektivität“⁵⁸³ verstanden.

Drittens wird mit der offenen Andeutung der Subjektvorstellung die Individualität, die Produktivität und Kreativität des Individuums betont, die durch die diskutabile Öffnung in Bezug auf das Theoretische und Praktische erreicht werden können, indem sich das Individuum der Verortung und Versicherung seiner Subjektivität entzieht. Es gibt kein einheitliches Ich, das „für alle Zeiten und alle Umstände zu gelten hat“⁵⁸⁴. Die Subjektbestimmung ist *nicht immer* identifizierbar, solange sich das Subjekt selbst verändert und verwandelt. „Allerdings darf dieses Nichtbestimmtsein [des Menschen] nicht als Leere im Sinne von Willkür und Beliebigkeit missverstanden werden“⁵⁸⁵. „Autonomie und Selbstand des Subjekts zu fördern [heißt], ihm jenen Freiraum zu schaffen, in dem seine subjektive Individualität [und Kreativität] sich entfalten kann“⁵⁸⁶.

Viertens wird durch kritisches Hinterfragen der Einheit des Subjekts die Überwindung des neuzeitlichen Subjekt Denkens im Nachdenken über das Subjekt vollzogen. Damit werden „die Einheit stiftenden Momente des Bildungsprozesses problematisiert“⁵⁸⁷. Bildung konzentriert sich nach der Andeutung der individuellen Subjektivität bei Nietzsche nicht mehr auf den Wahrheits- und Geltungsanspruch, also auf die Finalisierung des Bildungsstandpunkts. „Das Kritische liegt [...] darin, eine zuvor nicht bemerkte Abhängigkeit pädagogischer Aussagen und Intentionen von Voraussetzungen *offen* zu legen, die den definitiven Gültigkeitsanspruch

⁵⁸² C. Thompson/Gabriele Weiss: „Das Bildungsgeheimnis: Herausforderung und Zumutung der Lektüre von Nietzsches Bildungsvorträgen“. In: *Nietzscheforschung* 12. S. 53-72. Hier S. 62.

⁵⁸³ J. Ruhloff: „Problematisierung von Kritik in der Pädagogik“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (= 46. Beiheft). Weinheim u.a. 2003, S. 111-123. Hier S. 118.

⁵⁸⁴ A. Petzelt: *Grundlegung der Erziehung*. A.a.O., S. 40.

⁵⁸⁵ M. Heitger: „Pädagogische Führung oder Verhaltenssteuerung? Vom Verlust des Subjekts in der modernen Erziehung und Erziehungswissenschaft“. A.a.O., S. 38.

⁵⁸⁶ Ebd., S. 22.

⁵⁸⁷ C. Thompson/G. Weiss: „Das Bildungsgeheimnis: Herausforderung und Zumutung der Lektüre von Nietzsches Bildungsvorträgen“. A.a.O., S. 69.

dieser Aussagen und Intentionen aufhebt und ihnen eine nur mehr *relative, diskussionsfähige* [Hervorhebungen, B.K.] Bedeutung lässt⁵⁸⁸. Anstatt der „Grundsatztreue und Eindeutigkeit, Widerspruchsfreiheit im Verhalten“ muss eine situationsangemessene Haltung des Subjekts, ja „Geschmeidigkeit [...] Flexibilität, Vielseitigkeit und Offenheit“⁵⁸⁹ gefordert werden und darf nicht als Makel gesehen werden. Der kritische Ansatz der Subjekttheorie Nietzsches „bildet einen beständigen Einsatzpunkt für die Reflexion und Verständigung über unser Selbst- und Weltverständnis, das immer schon mit der Täuschung zu tun hat“⁵⁹⁰.

Zum Schluss besteht die Fruchtbarkeit der Kritik an der Subjekttheorie durch Nietzsche nicht darin, dass man davon ausgeht, dass eine subjektivitätsorientierte Pädagogik *überhaupt* unmöglich ist. Es geht in seiner Theorie nicht um die Ermöglichung einer Philosophie oder Pädagogik ohne Subjektbehauptung. Vielmehr offenbart Nietzsches Untersuchung die Geschichtlichkeit des Subjektbegriffs. Sie demonstriert die Fehlentwicklung des Subjekts und damit die begrenzte Möglichkeit der Erkenntnis. „Das Wissen um Grenzen ist gleichzeitig Wissen um Aufgabe. Da alles Wissen begrenzt ist, erweist sich das Wissen-Wollen, *das Lernen als unbeendbare Aufgabe* [Hervorhebung, B.K.]“⁵⁹¹. Die Notwendigkeit und Möglichkeit der Pädagogik *kann* durch die Selbstbestimmung begründet sein. Die Selbstbestimmung *nicht* als pädagogisches *Einheitsprogramm* hat jedoch „weder eine bestimmte konkrete Norm, noch liegt ih[r] ein bestimmtes Bild des Menschseins zugrunde, aus dem für alle verbindliche Normen abgeleitet werden könnten“⁵⁹². So wie hier im Sinne einer formal und nicht im Sinne einer konkreten Normierung verstandenen Subjektpädagogik traditioneller Prägung könnte auch mit Nietzsche gesprochen werden.

⁵⁸⁸ J. Ruhloff: „Problematisierung von Kritik in der Pädagogik“. A.a.O., S. 120.

⁵⁸⁹ M. Heitger: *Bildung als Selbstbestimmung*. A.a.O., S. 47.

⁵⁹⁰ C. Thompson/G. Weiss: „Das Bildungsgeheimnis: Herausforderung und Zumutung der Lektüre von Nietzsches Bildungsvorträgen“. A.a.O., S. 72.

⁵⁹¹ M. Heitger: *Bildung als Selbstbestimmung*. A.a.O., S. 50.

⁵⁹² Ebd., S. 51.

11. Kapitel: Ausblick auf Probleme der koreanischen Schule vor dem Hintergrund des Subjektbegriffs Nietzsches

Als letztes Kapitel kommen der Versuch der offenen Anwendungsmöglichkeiten der Subjektbehauptung Nietzsches sowie die pädagogischen Anregungen für die koreanische Schule zur Sprache. Es kommt hierbei auf einen Entwurf eines Bildungskonzepts an, bei dessen Bearbeitung die problematische Erziehungseinstellung in Korea ans Licht gebracht wird. Kurzum: In diesem Abschnitt wird die Diskussion über die Bedeutung des Subjektbegriffs Nietzsches für die koreanische Schule dargestellt.

Nach dem zweiten Weltkrieg – nach der Dekolonisierung von Japan wurde in Korea unter der Militärverwaltung das amerikanische Schulsystem eingeführt. Dieser pädagogische Zustand besagt nichts anderes, als dass der abendländische Denkansatz der neuzeitlichen Pädagogik eingeführt wurde, in der vor allem auf die Selbstbestimmung in der Allgemeinheit Gewicht gelegt wird und deren Grundgedanken folgendermaßen gefasst werden können: Einerseits wird der Mensch sich dem Befehl der Vernunft unterordnen und sich andererseits zugleich die gesellschaftliche Verantwortung bewusst machen. Die Umpflanzung des abendländischen Erziehungssystems ohne die kritischen Vorbehalte wird zum pädagogischen Problem von Korea, das im engen Zusammenhang mit der Politik⁵⁹³ bis heute noch ungelöst geblieben ist. Die Monotonie der Bildung bzw. die Massenbildung, gegen die Nietzsche den radikalen und heftigen Widerspruch erhebt, dominierte bzw. dominiert noch heute, obwohl die Regierung zu einem Programm für die Abschaffung der monotonen Bildung aufgerufen hat bzw. aufruft. Gerade darin liegt meines Erachtens das wesentliche Problem der koreanischen Bildung: Der Beweggrund für die Bildungsreform ist keineswegs auf die wissenschaftliche Forschung zurückzuführen, sondern vielmehr auf die politische Kontrolle über die Erziehung, also auf das Erziehungsprogramm der Regierung. Ihre Intention geht dahin, dass im Namen der Verbesserung der demokratisch-gesellschaftlichen Struktur das politische Interesse unter Zuhilfenahme von Erziehung durchgesetzt wird.⁵⁹⁴

⁵⁹³ Die Regierung zeigt ein *großes* Interesse an Bildung, weil Korea nicht über ausreichende Bodenschätze o.ä. verfügt. Sie ruft unter dem Motto, dass Korea reich an Menschenmaterial ist, zum Erziehungsprogramm auf, mit dessen erfolgreicher Durchsetzung Korea innerhalb der Industrienationen konkurrenzfähig bleibt. „Bisher wurde die Bildungspolitik nach dem Plan für die Staatsentwicklung vorangetrieben. Deswegen richtete sich ihre Aufmerksamkeit mehr auf den ökonomischen Aspekt und die Quantitativität der Bildung als deren essenzielle und qualitative Momente. Myeong-Hee Han: „Die manövrierte Bildung und die Gegenmaßnahmen. Die Problematik der gelähmten Bildung“. In: *The Journal of Educational Research* (in koreanischer Fassung) 31 (1993), S. 1-18. Hier 16.

⁵⁹⁴ Die Verstärkung bzw. Vermehrung der Tendenz der Einheitlichkeit der Bildung und Massenerzeugung des (vermeintlich ausgebildeten) Menschen führt zum Teil auf die Wirtschaftskrise Koreas zurück, die im Dezember 1997 begann, aber noch nicht vollständig überwunden ist. Lehrer und Beamte sind im Moment die beliebtesten Berufe allein aus dem Grund, weil sie relativ gut verdienen und bei ihnen die Bedrohung mit Entlassung sehr

Die neo-liberalistische Bildungsreform, die von der koreanischen Regierung seit 10 Jahren eingeführt wurde und wird, proklamiert, dass das Bildungssystem nach dem ökonomischen Prinzip reformiert werden muss, um die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit Koreas zu verstärken. Die marktorientierte Bildungspolitik scheint auf einem ersten Blick harmlos zu sein und die Qualitätserhöhung der Bildung zu ermöglichen, weil sie die Beachtung der Erziehungswahlmöglichkeit der Eltern und die Förderung der Autonomie der (einzelnen) Schule in den Vordergrund stellt. Nach der Diagnose von Yong-Il Kim⁵⁹⁵ fällt die neo-liberalistische Bildungsreform Koreas aber ins Wasser, weil das Bildungsrecht der Eltern und der Schüler in dieser Hinsicht nicht als ein grundsätzliches Bürgerrecht, sondern als ein Recht des Verbrauchers abwertend interpretiert wird, so dass die Bildungsreform ungleiche Erziehungsbedingungen für die sozialen Schichten herbeiführt. Nach der Kritik von Kim ist der Neo-Liberalismus nichts anderes als eine Strategie des politischen Überlebens, die im Namen der Verbesserung der (verwickelten) Bildungslage Koreas angewandt wird.

Unter dem Aspekt des politischen Neo-Liberalismus wird der Lehrer nicht als ein Subjekt der Bildungsreform, sondern als ein Objekt angesehen. Hier wird eindeutig unterstellt, dass der Lehrer einer ständigen Kontrolle der Regierung unterliegen muss. Folglich wird die Alleinherrschaft über die Bildung von der Regierung versteinert, während der Lehrer in dem Bildungsstreit nur schwachen Widerstand leisten darf.

Berücksichtigt man die gelähmte Situation innerhalb des Bildungsmonopols in Korea, deutet sich mit Nietzsches Subjektbegriff an, wie koreanische Erziehung verbessert werden kann. In der vorliegenden Arbeit geht es von daher um die beiden Auseinandersetzungen – um die Entlarvung der fehlentwickelten einheitlichen Bildung Koreas und um einen vereinfachten Bildungsvorschlag für die koreanische Erziehungstheorie und -praxis. Dabei steht keine Konzipierung eines konkreten Entwurfs für das pädagogisch reformierte Schulprogramm in Korea im Vordergrund, sondern ein schlichter Entwurf, in dem die vorhandene Problemlage in der koreanischen Bildung ans Licht gebracht wird und damit das Augenmerk auf eine neue Denkrichtung gerichtet werden kann.

gering ist. Das Bildungsinteresse des Einzelnen liegt also darin, effektiv und schnell die Kompetenz allein für den Broterwerb zu stärken. In diesen Mechanismen spielt die politische Zielsetzung in Bezug auf die Bildung mit, die zur Verbesserung der wirtschaftlichen Lage den Schüler ‚konkurrenzfähig‘ zu machen hat. Die koreanischen Schüler leiden folglich unter dem enormen Konkurrenzdruck und unter der Einpaukere, mit deren Forderungen sie sich ernsthaft auseinandersetzen müssen, um zu einer qualifizierten Uni gehen, danach die qualifizierte Arbeit erhalten und schließlich das (vermeintlich) qualifizierte Leben führen zu können.

⁵⁹⁵ Vgl. Yong-Il Kim: „Der Erfolg und die Grenze der neo-liberalistischen Bildungsreform“. In: *The Journal of Educational Research* (in koreanischer Fassung) 37 (1999), S. 433-457. Auch ders.: „Die neo-liberalistische Bildungsreform und die Autorisation der Administration“. In: *The Journal of Educational Administration* (in koreanischer Fassung) 17 (1999), S. 21-38.

Die vorliegenden Ausführungen zielen darauf, in Anlehnung an Nietzsche und anhand der postmodernen Pädagogik suchende Bewegungen auszuführen, eine pädagogische Richtungsänderung herauszufinden, die der Vereinheitlichung und Totalisierung der koreanischen Pädagogik geeignete erzieherische Maßnahmen gegenüberstellen kann. Der Ausgangspunkt der Diskussion ist, dass die Postmoderne und die (postmoderne) Subjekttheorie Nietzsches das wesentliche Problem der Pädagogik Koreas näher und kritisch beleuchten können. Die beiden Theorieansätze stimulieren dazu, den wesentlichen Aspekt der Bildung erneut zu überprüfen und zu reflektieren. Durch die Bedeutungserweiterung bzw. durch die Rezeptionsmöglichkeit der beiden Aufsätze kann meiner Meinung nach ein pädagogischer Blickwechsel ermöglicht werden.

Zur Diskussionsdarstellung folgen drei Abschnitte. Im *ersten* Abschnitt geht es darum, in welcher Lage sich die koreanische Erziehungswirklichkeit befindet. Anhand der Analyse der Erziehungslage Koreas wird die Bildungsproblematik aufgezeigt, die mit der blinden Einführung der abendländischen modernen Pädagogik verbunden ist. Des Weiteren wird *zweitens* die Debatte um die Postmoderne in Korea dargestellt. Dabei werden die wesentlichen Züge der Postmoderne und ihr relativistischer Diskurs, die von den modernen Verteidigern allgemein abwertend eingeschätzt werden, wiederholt in Überlegungen einbezogen. Im *letzten* Teil wird die Frage aufgegriffen, welchen aufschlussreichen Hinweis auf die Erziehungsaufgabe und –möglichkeit oder welche pädagogische Vision die Postmoderne einschließlich der Subjekttheorie Nietzsches für Korea geben kann.

11.1 Die momentane Bildungslage Koreas⁵⁹⁶

In der PISA-Studie, die in 2000 und 2003 stattfand, hat Korea herausragende Ergebnisse erzielt.⁵⁹⁷ Aufgrund des erfolgreichen Resultates im internationalen Vergleich scheint es, dass

⁵⁹⁶ Chung-Gi Son fragt in seinem Aufsatz, ob die koreanische Bildung in Ordnung ist. Er gibt eine verneinende Antwort darauf. Für seine negative Diagnose der pädagogischen Zustände Koreas argumentiert er der Sache nach, dass die Eigentümlichkeitsignorierende Bildungslage auf die Durchführung des *einheitlichen* Curriculums zurückzuführen ist. Vgl. Chung-Gi Son: „Die die Eigentümlichkeit des Zöglings missachtende monotone Bildung“. In: *The Journal of Educational Research* (in koreanischer Fassung) 31 (1993), S. 37-49. Die negative Beurteilung der koreanischen Schulerziehung teilt auch Yeung-Ho Lee, der das am Konkurrenzkampf orientierte Bildungssystem sehr kritisch betrachtet. Er analysiert ferner die charakteristischen Merkmale der Lernkultur der Jugendlichen, die aus geeigneten Maßnahmen gegen den erheblichen Konkurrenzdruck resultieren, indem er interessanterweise die einzelne Erfahrung oder Geschichte des Schülers und der Eltern als Beweise für seine Untersuchung darstellt. Vgl. Yeung-Ho Lee: „Die Lernkultur bei Jugendlichen unter dem Konkurrenzdruck“. In: *Sociology of Education* (in koreanischer Fassung) 12 (2002), S. 135-171. Tae-Jae Seung schildert die Verfehltheit der koreanischen Bildung. Nach ihm scheint die koreanische Bildung lediglich auf den Eintritt in die beste Uni zu zielen. Vgl. Tae-Jae Seung: „Abiturzentrierte Erziehung und die problematische private Erziehungsbemühung“. In: *The Journal of Educational Research* (in koreanischer Fassung) 31 (1993), S. 67-85.

die Lernfähigkeit und -kompetenz der koreanischen Schüler als führend in der Welt überzeugend festgestellt worden ist. Hier taucht die Frage auf: Können diese Testergebnisse als Sieg der Bildung Koreas ohne Widerspruch feierlich beschrieben werden? Oder: Sind sie tatsächlich ein Indikator für den Triumph des *siebten*⁵⁹⁸ Curricularprogramms Koreas, in dem die *Eliteerziehung in der Gleichstellung* oder die *Erziehung nach der Niveaudifferenz*⁵⁹⁹ des Schülers proklamiert wird.

Im Vergleich zu PISA geriet die Einschätzung der Wissenschaftsleistung der koreanischen Universitäten in eine fatale Lage.⁶⁰⁰ Anhand dieser Leistungsergebnisse wird man zu dem Schluss gelangen, dass die oben aufgestellte Hypothese nicht direkt in Beziehung dazu gebracht werden kann. Die Antwort auf die vorangegangene Frage ist also negativ, weil das gute Resultat nicht der erfolgreichen Durchführung des Curriculums zu verdanken ist, sondern der mit Geldmitteln ausgestatteten *privaten* Erziehungsbemühung⁶⁰¹, in der sich die großen Erziehungsambitionen der Eltern zeigen. Hinzu kommen die vielen Lernstunden⁶⁰² und das methodische Auswendiglernen. Die koreanischen Schüler investieren tatsächlich mehr Zeit für das Lernen.⁶⁰³ Die gute Lernleistung ist deswegen temporär, weil die Schüler

⁵⁹⁷ Aus PISA 2003 ergab sich, dass Korea im internationalen Vergleich für mathematische Kompetenz an der Spitze (542 Punkte – der zweite Rang von den OECD Staaten) lag. Vgl. dazu: Werner Blum u.a.: „Mathematische Kompetenz“. In: *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Manfred Prenzel u.a. (Hrsg.), Münster 2004. S. 47-92. Hier S. 69.

⁵⁹⁸ In Korea wird das Curriculum im Prinzip jeweils in allen 6 Jahren umgeändert.

⁵⁹⁹ Dieses Erziehungskonzept muss der kritischen Prüfung unterzogen werden, ob es in der Tat die Unterscheidung zwischen den Begabten und Nicht-Begabten verstärkt oder in Resignation der Erziehung der Nicht-Begabten verharret.

⁶⁰⁰ Nach dem Bericht eines koreanischen Magazins wurde der Test, in dem es um den wissenschaftlichen Leistungsvergleich der weltweiten Universitäten geht, vor kurzem von der berühmten amerikanischen Zeitung „The Times“ durchgeführt.

⁶⁰¹ Die privat finanzierte Erziehungsbemühung beschreibt Jeong-Il Yoon als großes Bildungsproblem Koreas, das sowohl als soziales als auch als politisches dargestellt wird. Er erkennt einerseits den Beitrag der privaten Erziehung zu der koreanischen Bildungsentwicklung an. Dennoch kritisiert er andererseits die *übertriebene* private Erziehungstätigkeit heftig. Seine Gegenargumentationen lauten: Die private Erziehung ruft die Schuldenlast des Haushalts hervor; Sie rechtfertigt die Einpaukereie oder die bloße Wissensvermittlung als Erziehungsmethode, weil sie sich nicht auf den Lernprozess sondern auf die guten Schulerzeugnisse des Schülers konzentriert. Wegen des durch die private Erziehung entstandenen Misstrauens gegen die Schulerziehung und der Vertiefung des Risses zwischen den sozialen Schichten wird die gesellschaftliche Unruhe ausgelöst. Weil sich die private Erziehungsbemühung nach dem wirtschaftlichen Mechanismus regelt, hängt das Bildungsniveau des Schülers von der sozialen und ökonomischen Position der Eltern ab. Dies führt zur Ungerechtigkeit der Chancengleichheit in der Bildung. Vgl. Jeong-Il Yoon: „Das staatliche Abiturientenexamen und die privat finanzierte Erziehung“. In: *Universitätsbildung* 88 (1997), S. 52-63.

⁶⁰² Myeong-Hee Han macht darauf aufmerksam, dass die koreanischen Schüler die meisten Unterrichtsstunden – 222 Tagen im Jahr - in der Welt haben. Sie beschreibt den Alltag der Schüler folgendermaßen: „Gegen 5 oder 6 Uhr stehen sie auf, gehen zur Schule und kommen ungefähr um 10 oder 11 Uhr in der Nacht nach Hause zurück. Am Wochenende oder in den Schulferien sind sie auch von dem Lernen nicht frei, weil sie sich mit den privaten Erziehungstätigkeiten beschäftigen müssen“. M.-H. Han: „Die manövrierte Bildung und die Gegenmaßnahmen. Die Problematik der gelähmten Bildung“. A.a.O., S. 9.

⁶⁰³ Die Unterrichtsstunden betragen in der Grundschule (für die höheren Klassen im Alter 9 bis 11) insgesamt durchschnittlich 40 Stunden pro Woche: normale Unterrichtsstunden (von der Schule) – 32 Stunden; zusätzliche private Unterrichtsstunden (von der Nachhilfe) - 5 Stunden; sonstige private Unterrichtsstunden (für Musik, Sport oder Kunst) - 3 Stunden pro Woche.

lediglich genau auf ein bestimmtes Ziel – mit besten Abiturnoten zur besten Uni⁶⁰⁴ zu gehen – ausgerichtet lernen. Die Unterrichtsstunden während der Gymnasialphase sind auf dem höchsten Stand – ungefähr 70 Stunden pro Woche. Direkt nach der Absolvierung des Gymnasiums verlieren die Schüler ihre Lust auf das Lernen schnell. Sie haben ein Gefühl, als ob sie aus dem Gefängnis befreit würden. An die Schulzeit erinnern sie sich als etwas, was immer mit unerträglichen Schmerzen verbunden war. Das Endziel der koreanischen Erziehung ist nur auf das Abitur gerichtet, mit dessen Erfolg man in eine möglichst gute Universität eintreten kann. Ein Aufsatz von Doo-Jung Kim und Byung-Wook Lee⁶⁰⁵ weist auf den unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Abitur und dem Curriculum des Gymnasiums hin. In ihrer empirischen Untersuchung wird aufgezeigt, dass das Abitur auf das gymnasiale Curriculum einen negativen Einfluss ausübt, weil die Schüler und die Lehrer nur auf das staatliche Examen gezielt lernen und lehren müssen. Das (gute) Abitur ist alles für die Schüler, weil es über die (gute oder schlechte) Zukunft des Schülers entscheidet. Aus diesem Grund verlieren die Schüler das Interesse an Lernen oder an der wissenschaftlichen Forschung, nachdem sie in die Uni eingetreten sind.

Betrachtet man die koreanische Schule, kann man leicht die verwickelte Erziehungslage feststellen, dass die Erziehung in Zusammenhang mit dem Broterwerb steht, also mit der Führung eines eigenen glücklichen Lebens in ökonomischer Sicherheit. „,[Die Erziehung] steht sozusagen im Banne dessen, was die junge Generation voraussichtlich nachschulisch zu erwarten hat und was von ihr als erworbene fortbestands- oder fortschrittssichernde Tüchtigkeiten vom abnehmenden System erwartet wird.“⁶⁰⁶ Dabei wird auch vorausgesetzt, „,daß bereits im schulischen Unterricht der *pragmatischen* Funktion des Wissens gebührend, gar vorrangig Rechnung zu tragen ist’. Wissen sei nach diesem Verständnis primär als ein ‚Instrument’ im Dienst der Bewältigung der ‚Lebensnot, des Erwerbs, der Bedürftigkeit anzusetzen und zu vermitteln’, wie man es mit Nietzsche formulieren könne“⁶⁰⁶. Gegen die allein nach dem Nutzen orientierte Bildung formuliert Nietzsche seine Kritik folgendermaßen:

⁶⁰⁴ Hans Thematicsierung der Differenz zwischen der guten und der schlechten Universität ist bemerkenswert: Nach ihr könnte die Unterscheidung, ob die Universität gut oder schlecht ist, eine *Fiktion* sein, die lediglich in dem Glauben der Menschen verankert ist. Denn diese Beurteilung führt nicht auf die von der Universität angebotene Bildungsqualität sondern auf die Tatsache zurück, dass in der guten Universität die leistungsstarken Gymnasiasten eingeschrieben sind. Vgl. M.-H. Han: „Die manövrierte Bildung und die Gegenmaßnahmen. Die Problematik der gelähmten Bildungs“. A.a.O., S. 7.

⁶⁰⁵ Doo-Jung Kim/Byung-Wook Lee: „Der Einfluss des Abiturs auf das gymnasiale Curriculum und den Unterricht“. In: *The Journal of Curriculum and Evaluation* (in koreanischer Fassung) 1 (1998), S. 1-15.

⁶⁰⁶ C. Schönherr: *Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer ‚Konstruktivität’*. A.a.O., S. 40.

„Die[se] Erweiterung [der Bildung] gehört unter die beliebten nationalökonomischen Dogmen der Gegenwart. Möglichst viel Erkenntniß und Bildung – daher möglichst viel Produktion und Bedürfniß – daher möglichst viel Glück: - so lautet etwa die Formel [der Bildung]. Hier haben wir den Nutzen als Ziel und Zweck der Bildung, noch genauer den Erwerb, den möglichst großen Geldgewinn. Die Bildung würde ungefähr von d[er] Richtung [der Ökonomie] aus definiert werden als die Einsicht, mit der man sich ‚auf der Höhe seiner Zeit‘ hält, mit der man alle Wege kennt, auf denen am leichtesten Geld gemacht wird, mit der man alle Mittel beherrscht, durch die der Verkehr zwischen Menschen und Völkern geht“ (BA I ; KSA 1, 667).

Nietzsche führt an einer anderen Stelle fort: „Jede Erziehung [...], welche an das Ende ihrer Laufbahn ein Amt oder einen Brodgewinn in Aussicht stellt, ist keine Erziehung zur Bildung, [...] sondern Anweisung, auf welchem Wege man im Kampfe um das Dasein sein Subjekt rette und schütze“ (BA IV; KSA 1, 715). Die Schüler sind die Sklaven des Materialismus. Sie glauben, dass ein (im Hinblick auf die Wirtschaft) glückliches Leben automatisch das Resultat einer erfolgreichen Erziehung ist, wenn sie nur gute Schulabschlüsse vorweisen können.

Das monotone Auswendiglernen in Korea orientiert sich nicht am Interesse des Schülers, es gilt lediglich, partielle, ergebnisorientierte und in der Realität nutzbare Kenntnisse zu erwerben. Hier geht es nicht mehr um individuelle Selbstverwirklichung in der Erziehung, zuspitzend gesagt, sondern um das *kapitalistische Interesse des Individuums* an der Erziehung – also Erziehung als ein Mittel für die bürgerliche Lebenshaltung. Sechzig Jahre lang haben die koreanischen Bildungsinstitutionen versäumt, das individuelle Interesse des Schülers in das Bildungsprogramm miteinzubeziehen. Ein anderes Problem der koreanischen Schulerziehung liegt darin, dass der Erziehungsprozess kaum berücksichtigt wird, während der Schwerpunkt der Erziehung auf den erzieherischen Ergebnissen liegt. Das heißt: Die zweckbestimmte Funktion der Erziehung wird als das Wesentliche angesehen. Das Erziehungsinteresse liegt demnach keineswegs in der Freude an der wissenschaftlichen Forschung, in dem Glück des Schülers. Im Klassenzimmer herrscht aus diesem Grund die Monotonie des Lernens anstatt der Freude am Lernen oder an der Forschung vor. Das wesentliche Erziehungsproblem liegt in dem koreanischen Erziehungssystem verankert, in dem der Glaube verbreitet ist, dass allein für diejenigen, die die beste Universität absolvieren, die bessere Zukunft und das erfolgreichere Leben gewährleistet sind.

Das von der Regierung vorgegebene koreanische Schulbuch trägt mit zur koreanischen Erziehungsproblematik bei. Son zeigt die Problematik der gleichförmigen Schulerziehung auf, die durch die einheitlichen Erziehungsinhalte und –methoden zustande gekommen ist. Er demaskiert die von der Regierung versteckte Ideologie des Schulbuchs, die auf dem Grundgedanken fußt, dass Erziehung Zurechtweisung ist. Die Erziehungsinhalte werden nach Son zwangsläufig einheitlich, weil die Regierung die Herstellung der Schulbücher – alle

Fächer in der Grundschule und vier Fächer (Muttersprache, Ethik, Moralerziehung und koreanische Geschichte) im Gymnasium - streng kontrolliert.⁶⁰⁷ Obwohl in Korea mittlerweile eine Alternative zur Auswahl des Schulbuchs (besonders für das Gymnasium) erlaubt wird, ist das vom Erziehungsministerium genehmigte Schulbuch am einflussreichsten, weil es für die Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung für die Universität notwendig ist, in dem die eingehende Kenntnis dieses Schulbuchs geprüft wird. Das Lehren des Lehrers ist deswegen durchaus von dem Schulbuch abhängig.

Das unflexible, trockene Curriculum, aufgrund dessen das trockene Schulbuch hergestellt wird, ist auch problematisch. Eine Schulbuchkultur, der zufolge die Kinder bzw. die Jugendlichen gerne die grundlegenden fachlichen Wissenschaften erforschen mögen, kann dann realisiert werden, wenn das Curriculum flexibler wird und die Lehrer eine Neuformulierung miterstellen und mittragen. Das Erziehungsministerium sagt: „[D]as Curriculum norminiert nur das Allgemeine in umfassender Weise. Der Verlag und der Verfasser können ihre Flexibilität und Kreativität in dem höchsten Maß zur Verfügung stellen, wenn gleich das Schulbuch auf dem Curriculum beruhen muss“⁶⁰⁸. Die Regierung bevorzugt heutzutage aber die curriculumzentrierte Erziehung, für die allein sie zuständig ist, anstelle der schulbuchzentrierten Erziehung. Mit anderen Worten: Den Pädagogen bzw. den Lehrern wird die im Rahmen des Curriculums eingeschränkte Freiheit der Meinungsverschiedenheit mit dem konkreten Erziehungskonzept vermittelt. Die curriculumzentrierte Erziehung kann meines Erachtens im Sinne der Postmoderne, als deren Grundlage vor allem der Pluralismus gilt, doch plausibel gemacht werden, weil in diesem Erziehungskonzept das Curriculum nur als der höchste bzw. oberste Rahmen agiert, der wiederum von Pädagogen und von Erziehern zum Teil neu interpretiert und in den verschiedenen Weisen eine neue Gestalt der Erziehungswirklichkeit gewonnen werden kann.

Die Problemlage der curriculumzentrierten Erziehung Koreas kann folgendermaßen skizziert werden: *Zunächst*: Wie oben kurz dargestellt, gibt es im Curriculum tatsächlich wenig Spielräume für die Herstellung irgendeines Schulbuchs, in dem die konkrete Realisierung des Curriculum zum Ausdruck kommt, weil es tatsächlich überhaupt unmöglich ist, den Wiederaufbau des Curriculum und die kritisch-analytisch kreative Herstellung des Curriculum, die sich im Schulbuch zeigen, in die Realität umzusetzen; weil einerseits das Curriculum selbst falsch sein kann und andererseits das von der Regierung gegebene, unflexible Curriculum bis in alle Einzelheiten das Schulbuch regelt. Beispielweise ist die Seitenzahl des neu produzierten Schulbuchs eingeschränkt. Trotzdem muss es alle Inhalte haben, die von

⁶⁰⁷ Vgl. Ch.-G. Son: „Die die Eigentümlichkeit des Zöglings missachtende monotone Bildung“. A.a.O., S. 41f..

⁶⁰⁸ Kye-Wan Jo: „Ist das Curriculum unanfechtbar?“. In: *Hangyeorae*. 21 (353). S. 42-43. Hier S. 42.

dem Curriculum vorgeschrieben werden, um in der Prüfung durch das Erziehungsministerium die Genehmigung zu erhalten. Die zwangsläufige Folge davon ist, dass fast alle Schulbücher, die von Pädagogen bzw. von Lehrern hergestellt werden, von monotonem Charakter sind und in ihnen nichts anderes beschrieben wird als eine Zusammenfassung von Wissen. *Zweitens*: Das Erziehungsministerium selbst produziert das Schulbuch, das als Einziges vor allem in der Grundschule eine dominante Rolle für die Schulerziehung spielt. Auf dem Gymnasium gibt es zwar verschiedene Möglichkeiten für die Auswahl der Schulbücher. Aber problematisch ist das staatliche Examen, in dem nach dem Wissen, das im Curriculum festgelegt ist, gefragt wird. Nehmen die Pädagogen bzw. die Lehrer auf diese Lage Rücksicht, können ihre Anstrengungen eines experimentellen Versuchs zu der Herstellung eines Schulbuchs nicht von Erfolg gekrönt werden. *Letztlich*: Es ist bedenklich, dass die Schüler aufgrund des Curriculums keine Freiräume für das Bedenken und die Spekulation haben, weil das Curriculum allzu didaktisch ist. Die Schüler werden blind für die Wahrheit. Wie Nietzsche mehrfach betont, ist keine absolute Wahrheit (in dem Schulbuch) vorhanden. Wichtig ist, dass die Schüler mit eigener Kraft Einblick in die Welt und die Dinge nehmen und kritisch spekulieren können. Insofern die Einmischung der Regierung allzu mächtig ist, können keine kreativen Schulbücher entstehen, lediglich das von der Regierung gemachte Schulbuch kann als ein politisches Instrument benutzt werden. Die koreanische Schulerziehung könnte sich dann von der Schulbuchzentrierung in die Curriculumzentrierung verwandeln, wenn die Lehrer mittels der verschiedenen Schulbücher nach dem eigenen Erziehungsprogramm erziehen können.

Aufgrund des charakteristischen paradoxen Zuges der Schriften von Nietzsche – sie sind Medikament und Gift zugleich - kann seine Subjektbehauptung zur Lösung des vorher erörterten Bildungsproblems Koreas beitragen: Als Gift kann sie den allgemeinen Glauben zerstören, der im erzieherischen Alltag Koreas vorherrscht; als Medikament zeigt die Methode, wie sich der Einzelne, der im Erziehungsprozess Koreas sein eigenes Lebensbedürfnis und –ziel verliert, mit der Erziehungssillusion subjektiv auseinandersetzen und dadurch gegen einheitliche Bildung, also Massenbildung seine *individuelle* Selbstbestimmung erreichen kann. In Anlehnung an diese zwei Lesarten des Textes Nietzsches kann die Beeinträchtigung der modernen Pädagogik Koreas zu Tage gebracht und das Verfahren zur Bewältigung der negativen Aspekte der koreanischen Erziehung entwickelt werden.

In der auf dem staatlich verfassten Curriculum fußenden Erziehungsmonotonie Koreas steht die einheitliche Subjektvorstellung im Vordergrund, die Nietzsche und die postmoderne

Philosophie stark zurückweisen. Die Rationalisierung des Menschen im Sinne der Kumulation von Wissen – der rationalisierte Mensch ist derjenige, der viel Wissen anhäuft – bestimmt maßgebend die moderne Pädagogik Koreas. Die Rationalität im Rahmen der allgemeinen Wissenschaft als Wissenssammlung, -aufbewahrung und -aufspeicherung wird als ein formaler Begriff das Zentrum gestellt. Sie bezieht sich auf die überkontextuelle Struktur statt auf die konkrete Praxis oder auf den lebensrealen Kontext. Bei dieser Begriffsverwendung der Rationalität wird das Feedback der Erfahrung des einzelnen Subjekts in die Überlegungen zur Bildung nicht einbezogen. Die strikte Differenzierung zwischen Apriori und Aposteriori ist deutlich in diesem Verständnis der Rationalität sowie zwischen dem erkannten Objekt und dem erkennenden Subjekt. Diese Zwiespaltung der Subjektauffassung und damit auch der dualistische Gedanke der Moderne wird im nächsten Abschnitt näher erklärt.

11.2 Postmoderner Diskurs in der koreanischen Bildungstheorie⁶⁰⁹

Die Postmoderne-Rezeption in der Bildungsdiskussion Koreas ist gegenwärtig kaum zu finden. Die Postmoderne wurde aber in den neunziger Jahren relativ aktuell thematisiert. Ich versuche im Folgenden, einige Aufsätze zu referieren, die zur Darstellung der abendländischen Postmoderne und zum postmodernen Diskurs in der koreanischen Bildungstheorie wesentlich beigetragen haben. Von daher fällt Licht darauf, in welcher Lage sich der Stand der koreanischen Forschung zur Bildung nach der Postmoderne befindet, welchen Sinn die Postmoderne für die koreanische Bildung hat und ob und inwiefern das postmoderne Gedankengut in Hinblick auf die koreanische Pädagogik übernommen werden kann.

Ich analysiere in erster Linie den Aufsatz von Hwa-Tae Jo⁶¹⁰, weil sie meines Erachtens in ihrer Untersuchung die überzeugendsten Argumentationen für den postmodernen Diskurs vorgebracht hat. In ihrem Aufsatz „Die postmoderne Philosophie und die neue Vision für die Bildung“ zeigt Jo auf, worum es in der postmodernen Philosophie geht. Ferner versucht sie die pädagogische Bedeutung der Postmoderne zu erklären. Sie vertritt die Ansicht, dass die

⁶⁰⁹ Der Streit um Moderne und Postmoderne war bzw. ist im Bereich der Philosophie sehr lebhaft. Auf der bildungsphilosophischen Ebene wird über den postmodernen Denkansatz heute sehr wenig diskutiert und er keineswegs zum wissenschaftlichen Thema gemacht. Es gibt zwar einige Aufsätze, in denen von der Rezeption der Postmoderne die Rede ist, aber sie beziehen sich meistens auf die Beeinflussung durch die amerikanische Postmoderne (Vgl. Hwa-Tae Jo: „Die postmoderne Philosophie und die neue Vision für die Bildung“. In: *Die moderne Gesellschaft und das Verständnis für die Bildung. Die aktuelle Bewegung der Erziehungsphilosophie*. Seoul 1994, S. 3-47. Auch: Hea-Ryong Yu: „Postmodernismus und Bildung“. In: *Die geistes-kulturelle Forschung* 43 (1991), S. 183-199. In Korea wird die Postmoderne eher als ein Zeitgeist angesehen, der der zeitgemäßen Mode entspricht und der nach dem Zeitverlauf seine Kraft einbüßen wird.

⁶¹⁰ Ihre Arbeitsweise und (postmodernes) Denken haben auf meine Ausführungen einen Einfluss ausgeübt, obwohl ihre *allgemeine* Postmoderne-Rezeption Koreas einer sachlichen Kritik unterzogen wird.

Postmoderne das traditionelle Denkkonzept ablehnt, in dem die wesentlichen Begriffe der Moderne wie die Wahrheit, Objektivität und Vernunft als Präskripte im Vordergrund stehen. Dabei zeigt Jo den grundsätzlichen Standpunkt der Postmoderne und deren Thematik deutlich. In der Postmoderne sieht sie eine neue Vision für die Bildung, deren Aufgabe wesentlich in dem Aufbau der demokratischen Gesellschaft liegt, die sich auf den starken Gemeinsinn und die rationale Kommunikation der Bürger stützt.

Die Studie von Jo gliedert sich in fünf Abschnitte. Im *ersten* Abschnitt werden die postmoderne Philosophie und die (postmoderne) Bildungskrise angesprochen. Postmoderne wird hier als ein umfassender Begriff verstanden, in dem die verschiedenen Strömungen⁶¹¹ der gegenwärtigen Philosophie gegen das klassische Denkschema eingeschlossen sind. Der gemeinsame, bemerkenswerte Zug der unterschiedlich entwickelten postmodernen Philosophie ist die relativistische Perspektive der Erkenntnis. Jo macht die postmoderne Relativität plausibel, anhand deren das neue Bildungskonzept entworfen werden kann. Ihre Argumentation dafür lautet: Von dem postmodernen Relativismus ist die Bildung zwar bedroht, aber er erscheint auch als ein möglicher Ausweg, um die verwickelte Bildung der Moderne zu korrigieren.

Im *zweiten* Abschnitt wird die These der Postmoderne als Anti-Fundamentalismus gekennzeichnet. Der Anti-Fundamentalismus wird in dem Sinne verstanden, dass im Gegensatz zur Moderne der Postmoderne keine absolut-allgemeingültige oder allumfassende Erkenntnis zugrunde liegt. Die grundsätzliche Position der Postmoderne als Anti-Fundamentalismus wird folgendermaßen zusammengefasst: die Unmöglichkeit der rein objektiven Erkenntnis; die Abhängigkeit der Erkenntnis von dem Denkschema, das nicht transzendental gegeben sondern wandelbar ist; die Pluralität der Wahrheit statt deren Einheitlichkeit.

Im *dritten* Abschnitt steht eine Vision für die neue Gesellschaft, die anhand des postmodernen Denkkonzepts vorgestellt und verwirklicht werden kann, im Zentrum der Analyse. Diese ideale Gesellschaft der Postmoderne kann sich Jos Ansicht nach dadurch vollziehen, dass man die Fähigkeiten stärkt, die Welterkenntnis aktiv und konstruktiv zu gestalten. Dabei sind die Notwendigkeit der kritischen Diskussion und die Möglichkeit des rationalen Konsenses als Voraussetzung von Bedeutung. Damit wird genau genommen keine postmoderne Position vertreten, wenn man sich z.B. an Lyotard orientiert.

Der *vierte* Abschnitt orientiert sich auf pädagogische Schwerpunkte, die in der Verdeutlichung der pädagogischen Implikationen der postmodernen Philosophie liegen,

⁶¹¹ Beispielsweise werden genannt: Poststrukturalismus, Postpositivismus, Neopragmatismus, Hermeneutik, postanalytische Philosophie und postmoderne Naturwissenschaftsphilosophie.

indem Jo sich das im dritten Abschnitt behandelte Thema – das Idealbild der postmodernen Gesellschaft - in die Erinnerung zurückruft. Die postmoderne Bildung interessiert sich nach ihr für die Förderung des kritischen Denkens und der eigenen Lebensführung des Zöglings. Die Tradition bekommt dabei mehr Gewicht, weil sie für eine neue Zukunft und für den Aufbau einer neuen Gesellschaft notwendig ist, die durch die rationale Kommunikation und durch den offenen Diskurs zustande kommt.

Zum Schluss weist Jo darauf hin, dass es in der (postmodernen) Bildungstheorie darum geht, dass sich die Pädagogen gemeinsam darum bemühen müssen, jenseits der erzieherischen Ohnmacht und über den verbreiteten Nihilismus hinaus pädagogische Möglichkeiten herauszufinden. Dies bedeutet, dass die der Pädagogik innewohnende starke Kraft, einerseits die gesellschaftliche Solidarität zu versteinern und andererseits die gesellschaftliche Reform zu beschleunigen, erneut anerkannt werden muss.

Ähnliches – sowohl inhaltlich als auch strukturell - gilt auch für den Aufsatz von Hea-Ryong Yu. Die Gliederung ihrer Arbeit besteht aus vier Abschnitten. *Zuerst* werden der einleitende Gedanke des Aufsatzes und das Ziel der Arbeit kurz angesprochen. *Anschließend* ist von den wesentlichen Begriffen der Postmoderne – Nicht-Repräsentativität, Unsicherheit und Unstabilität (Flexibilität), Pluralität und Relativität und Selbst-Reflexivität - die Rede. *Danach* wird die Bildung in Beziehung auf die postmoderne Philosophie⁶¹² untersucht. Das postmoderne Bildungskonzept wird dabei in zwei Bereiche – zum einen in Bezug auf die Bildungstheorie, zum anderen in Bezug auf die Bildungspraxis - geteilt entworfen. Die bildungstheoretische Diskussion von Yu weist darauf hin, dass Werteerziehung oder Wissensvermittlung im Sinne der traditionellen Erziehung angesichts der Postmoderne weder der absoluten Wahrheit noch der allgemeingültigen Wahrheit entsprechen kann, sondern nur auf eine hypothetische Wahrheit bezogen werden kann. In der bildungspraktischen Betrachtung argumentiert Yu dafür, dass der Zögling die Endlichkeit des Lebens und die Notwendigkeit der Koexistenz zur Kenntnis nehmen und sich in diesem Sinne auf das zukünftige Leben vernünftig und verantwortungsvoll vorbereiten muss. *Abschließend* werden die Bedeutung der Postmoderne und das Gewicht der postmodernen Bildung erneut deutlich gemacht.

Die oben referierten Aufsätze sind insofern von Bedeutung, als Versuche unternommen werden, überhaupt die pädagogischen Implikationen der Postmoderne zum Thema zu machen. Jo und Yu erkennen, worum es sich in der postmodernen Philosophie handelt. Sie sind sich

⁶¹² Es geht um die allgemeine Darstellung und Thematisierung, in der u.a. folgende Autoren erwähnt werden: Derrida, Baudrillard, Foucault, Barthes, Iser, Lacan, Kuhn usw..

der Bedeutung und einer möglichen Gefahr der Postmoderne bewusst, indem sie die Postmoderne bei Licht betrachten.

Aber die konzentrierten Aufmerksamkeiten von Jo und Yu richten sich doch stärker auf die Darstellung der postmodernen Philosophie als auf deren pädagogische Bedeutung. Sie widmen einer sachlichen Darstellung der Züge der postmodernen Philosophie die angemessene Aufmerksamkeit. Ich bin jedoch der Meinung, dass sie mit der pädagogischen Aufgabe der Postmoderne und mit dem postmodernen Bildungsdiskurs nicht überzeugend zurande gekommen sind. Denn die beiden entwerfen zwar ein mögliches Bildungskonzept, aber es bleibt ziemlich vage und allgemein, weil sie weder die spezifische Bildungslage Koreas berücksichtigt haben und noch die koreanischen bildungstheoretischen und – praktischen Umstände in ihre Überlegungen mit einbezogen werden.

In der Studie von Seong-Hun Hong in Zusammenarbeit mit Kyong-Soo Kim⁶¹³ werden die Postmoderne und die (postmoderne) Bildung unter einem anderen Aspekt betrachtet. Es geht dabei um den Zusammenhang zwischen Postmoderne und Bildung. *Erstens* wird versucht zu zeigen, an welchem Punkt sich der postmoderne Diskurs Koreas befindet. Ihrer Diagnose zufolge gibt es keine hinreichenden Untersuchungsergebnisse zur Postmoderne, obwohl der postmoderne Streit seit Ende achtziger Jahren seinen Platz gefunden hat und bis dahin (1997) ziemlich intensiv diskutiert wurde. Hong und Kim machen auf die geteilten Ansichten über die Postmoderne-Rezeption in Korea aufmerksam: Auf der einen Seite ist die Tendenz vorhanden, ohne Berücksichtigung der spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen Koreas oder ohne kritische Überlegungen zu ihnen die postmodernen Begriffe und die abendländischen Diskussionen über die Postmoderne aufzunehmen. Auf der anderen Seite zeigt man im Gegenteil dazu die hartnäckige Zurückweisung der Postmoderne. Von diesem ambivalenten Standpunkt der Postmoderne-Rezeption Koreas aus wagen die beiden Autoren, die Entweder-Oder-Entscheidung – entweder dafür oder dagegen – zu überwinden und das Verhältnis zwischen Postmoderne und Bildung kritisch zu untersuchen. Dabei soll der Aspekt der Postmoderne, der die koreanische Situation betrifft, zur Sprache kommen. Diese Betrachtungsweise ist insofern plausibel, als Korea von den hoch industrialisierten Staaten – überwiegend von den USA – (militärisch, wirtschaftlich und politisch) abhängt und zu der spät-kapitalistischen Industriegesellschaft zählt. Dabei zeigt sich jedoch die Schwierigkeit, was unter dem Begriff der postmodernen Bildung allgemein zu verstehen ist, weil man das postmoderne Phänomen als kulturelle Pluralität erlebt.

⁶¹³ Seong-Hun Hong/Kyong-Soo Kim: „Zusammenhang zwischen Postmoderne und Bildung“. In: *Kyongyangnonchong*. Bd. 5 (1997). S. 353-371.

Im *zweiten* Abschnitt werden die gemeinsamen Charakteristika zwischen Postmoderne und Moderne und das Wesentliche der Postmoderne analysiert, wie sie bereits in den vorher dargestellten Beiträgen referiert worden sind.

Im *dritten* Abschnitt steht die Rezeptionsmöglichkeit der Postmoderne für die Bildungstheorie im Mittelpunkt. Hier wird markiert, dass im Vergleich zu anderen Wissenschaftsbereichen – vor allem Philosophie, Literaturwissenschaft und Kunstwissenschaft – die mögliche Verbindung der Postmoderne mit der Erziehungswissenschaft kaum diskutiert wurde. Die Untersuchung beginnt mit der Diagnose der postmodernen Phänomene in Korea. Von daher gelangen die Autoren zum Schluss, dass sich der postmoderne Zustand Koreas vor allem in dem kulturellen Bereich als Konsumorientierung oder als kulturelle Pluralität darstellt. Heutzutage orientieren sich die Koreaner(innen) an der westlichen Lebensform. Diese Verwestlichung verdankt sich der Globalisierung und der Verbreitung der internationalen Handelsorganisationen wie Mac-Donald oder Microsoft. Verschiedenartige Alternativen der Kultur, zu denen man sich nach seinem Geschmack freiwillig entscheiden kann, werden in Korea angeboten. Das westliche Vorbild des Lebens gehört längst zum Alltag des Stadt-Lebens Koreas. Vor allem die Jugendlichen sind die Hauptgenießer der westlichen Welt. Trotz der Einordnung der koreanischen Gesellschaft in die Postmoderne stellen die Verfasser die Frage, ob die Postmoderne-Rezeption für Korea richtig ist. Denn die streitbaren Opponenten behaupten, dass die Aufnahme der Postmoderne mit der Kolonialisierung der abendländischen Kultur oder mit der Unterordnung unter die Herrschaftsordnung der westlichen Staaten gleichbedeutend ist. Hong und Kim wollen diese Gefahr nicht vernachlässigen. Aus diesem Grund thematisieren sie die postmoderne Bildung Koreas, indem sie die beiden Positionen – befürwortend und verneinend – als Streitpunkt in die Diskussion aufnehmen.

Im *vierten* Abschnitt wird die Aufmerksamkeit auf das Verhältnis zwischen Postmoderne und Bildung gelenkt. Hong und Kim gehen davon aus, dass der koreanische Bildungsdiskurs in Beziehung auf die Postmoderne in die Überlegungen einbezogen werden muss. Um ihre hypothetische Behauptung theoretisch zu untermauern, analysieren die beiden das Buch von Yeong-Hae Mok (1992) „Die Begegnung der Postmoderne mit der Bildung“ kritisch, in dem die Schwierigkeit der postmodernen Bildung Koreas ausführlich thematisiert wurde.⁶¹⁴ Nach

⁶¹⁴ Es gibt nach Mok drei Momente, die die Rezeption der Postmoderne für die Bildung in Korea hindern. Seine Gegenargumente lauten folgendermaßen: Weil die Postmoderne den experimentellen Geist und die Pluralität hervorhebt, ist es schwierig, sie in die Bildungstheorie und –praxis umzupflanzen. Nach Mok darf in der Erziehung kein einmaliges Fehler-Korrektur-Verhältnis erlaubt werden. Weil die Postmoderne alles relativ bewertet, ist es problematisch, das Bildungssystem stabil zu halten und die Erziehung zu ermöglichen. Weil die

dieser kritischen Analyse sind Hong und Kim sich darüber einig, dass die Entwicklung der postmodernen Bildung in Korea notwendig ist. Dafür werden folgende drei Gründe vorgebracht: Erstens ist die Postmoderne eine Kraft zum Humanismus, der nicht im Sinne der traditionellen Anthropologie, sondern im Sinne der idealen Menschenfreiheit verstanden werden kann. Zweitens begünstigt die Postmoderne eine Kultur der Jugendlichen, die der Hauptgegenstand der Erziehung sind. Drittens destruiert die Postmoderne den (strikten) Rationalismus und die männliche Hegemonie. Dadurch wird der Raum dafür geschaffen, dass die nicht-abendländische Tradition und die feministische Kultur bei der pluralen Entfaltung der Kultur eine wichtigere Rolle übernehmen zu können.

Aus den genannten Gründen ist die Postmoderne mit der Bildung gut zu verknüpfen: Die erste Bildungsrelevanz beruht auf der Destruktion und der Dezentralisierung der Postmoderne: Für das diesbezügliche Bildungskonzept wird unterstellt, dass der Zögling das von Lehrern Beigebrachte nicht als Absolutes akzeptieren muss und sich das Recht vorbehalten kann, die Erziehungstätigkeit und die Gesellschaftsstruktur zu kritisieren. Diese Unterstellung ist insofern wichtig, als es in der koreanischen Erziehung zurückgewiesen wird, die im Hintergrund versteckten politischen Machtverhältnisse aufzudecken. Zweitens ist die Entsubjektivierung der Postmoderne von Bildungsrelevanz. Die Entsubjektivierung führt dazu, dass der Schüler den Egoismus überwinden kann. Beispielweise wird angeführt: Es gibt einen typischen Gymnasiasten, der hohe Schulleistung vollbringt und eine ausgeprägte Ich-Identität hat. Er wollte und will immer der Beste in der Schule sein und denkt an sich. Eine postmoderne Bildung würde sein Selbstverständnis in dem Sinne verändern, dass er nicht unbedingt der Beste sein möchte, und berücksichtigt, dass es die anderen Schüler gibt, die zwar keine guten Schulzeugnisse vorlegen, aber alle ihre Kräfte dafür aufbieten und darum glücklich sind. Er nimmt nun wahr, wie wichtig das Zusammenleben mit anderen ist. Drittens bezieht sich die Bildungsrelevanz der Postmoderne auf die aktive Tätigkeit und Teilnahme. Sie bedeuten für die Bildung, dass die verschiedenen Stimmen und Meinungen von Lehrern, Eltern und Schülern geäußert werden dürfen, um die Meinungsfreiheit in der Erziehung zu gewährleisten. Viertens liegt der Schwerpunkt der Postmoderne in der Zerstörung der stereotypen Geschlechtsvorstellung. Dies besagt hinsichtlich der Bildung, dass der Inhalt der Schulbücher der radikalen Kritik gezogen werden muss, weil im koreanischen Schulbuch die klischeehaften Rollenunterschiede nach Geschlechtern deutlich repräsentiert sind. Fünftens wird die Postmoderne als interdisziplinärer Versuch innerhalb der Wissenschaften verstanden.

Postmoderne als die Kulturtheorie des Spät-Kapitalismus verstanden wird, bereitet sie Schwierigkeiten, die wesentliche Erziehungsaufgabe der Wiedervereinigung und Demokratisierung Koreas zu verwirklichen.

Die absolute Grenzziehung zwischen den Wissenschaften ist in der Perspektive der postmodernen Bildung nicht mehr bedeutsam. Vielmehr wird der Versuch einer gemeinsamen oder integrierenden Wissenschaftsentwicklung vorgeschlagen. Die fächerübergreifende Erziehung zählt zu diesem Versuch.

Als Schlussfolgerung der Untersuchung wird betont, dass die Postmoderne weder als eine Metatheorie noch als eine Modetheorie gelten kann.

Bemerkenswert ist in der Arbeit von Hong und Kim, dass die Problematik der Postmoderne-Rezeption in der koreanischen Bildungstheorie thematisch behandelt wird, indem sie über die Proposition und die Opposition der Postmoderne-Rezeption hinaus einen Mittelweg suchen, der die Grenze und die Möglichkeit der postmodernen Bildung Koreas expliziert. Diese Arbeits- und Denkweise entspricht meiner Meinung nach dem postmodernen Geist, der uns die dichotomische Entscheidung nicht aufzwingt und den Dualismus überbieten will. Auffallend ist in der Arbeit von Hong und Kim, dass sich ihre Argumentation für die postmoderne Bildung Koreas auf die Überprüfung der von ihnen untersuchten koreanischen Postmoderne-Bildungsrezeption stützt. Trotz der guten Beurteilung des Aufsatzes von Hong und Kim bin ich der Meinung, dass ihre Untersuchung die Implikationen der Postmoderne nicht weit genug verfolgt, wenn ich ihre Bildungsvorstellungen eingehend näher betrachte.

Welche Bedeutung das Referat über die wichtigsten Aufsätze der postmodernen Bildung Koreas für meine Arbeit hat, fasse ich folgendermaßen zusammen: Zunächst weisen sie auf die Rezeptionsmöglichkeit der Postmoderne für die koreanische Bildung hin. Die Komplexität und Vielfältigkeit der Aspekte der Postmoderne haben keine vollständige Ablehnung der Rezeptionsmöglichkeit in Korea zur Folge. Anschließend plädieren sie für die Pluralität und die Relativität der Postmoderne und betonen deren Bedeutung für die Bildung Koreas. Ich teile ihre Ansichten. Die Vereinheitlichung der Bildungspolitik und des Bildungsverständnisses herrscht noch in Korea vor, obwohl man Postmoderne als eine kulturelle Erscheinung beobachten kann. Abschließend gehört Korea ausnahmslos zu einer der postmodernen Gesellschaft. Aus diesem Grund ist es für Korea wichtig, sich vor einer postmodernen Bildungsaufgabe zu sehen, die seine fehl entwickelte Bildungslage zu verbessern vermag.

11.3 Die pädagogische Bedeutung des Subjektbegriffs Nietzsches für die koreanische Schule

Bisher wurde dargestellt, in welchem Diskurs der Postmoderne sich die koreanische Pädagogik befindet und inwiefern die Postmoderne als Denkbewegung sinnvoll für die Entwicklung der koreanischen Pädagogik ist. Die pädagogischen Strömungen der Postmoderne sind insofern sinnvoll, als sie Anlass zu einer reiflichen Überlegung geben, bei der die grundsätzlichen und wesentlichen Grundlagen der Pädagogik infrage gestellt und damit die bestehenden Erziehungsentwürfe Koreas in Zweifel gezogen werden. Der wünschenswerte Einfluss der Subjekttheorie Nietzsches samt der postmodernen Philosophie auf die gegenwärtige Erziehung Koreas ist deutlich erkennbar, insofern beide Theorieansätze eine Wendung gegen die Einheitlichkeit des Ich und gegen das darauf basierende monotone Erziehungskonzept enthalten und die verschiedenen Arten und Weisen gestalten, in denen die Erziehungstheorie und –praxis entworfen werden können. Aus der Auseinandersetzung mit der Subjekttheorie Nietzsches ergeben sich nun folgende Fragen: Welche pädagogische Stoßrichtung muss dem pädagogischen Diskurs von Korea gegeben werden, wenn die Pädagogik keine Ansprüche auf die Suche nach der wahren Erkenntnis des Subjekts stellt? Und wie kann die postmoderne Subjekteinstellung Nietzsches in die pädagogische Praxis umgesetzt werden? Auf diese Fragen wird im Folgenden die Konzentration gelenkt.

Die aufgrund der relativistischen Postmoderne aufgekommene tiefe Erschütterung der traditionellen Erziehungsbehauptung und die Zunahme der Sorge um die negativen Einflüsse der Postmoderne sind auch in Korea festzustellen. Die traditionelle Erziehungsbemühung darum, den Schülern die objektive Erkenntnis der Welt und das allgemeine Wertbeurteilungssystem beizubringen, gilt in der postmodernen Perspektive nicht mehr. Die meisten Erzieher Koreas sind durch die (diffuse) Wahrnehmung der Postmoderne verblüfft, weil sie in der Flut des relativistischen Denkkonzepts und in dem heftigen Widerspruch gegen die Erziehungstradition eine tiefgreifende Richtungslosigkeit erfahren müssen. Die Frage stellt sich wiederholt: Wie kann das unklare Angstgefühl vor der Postmoderne überwunden werden, unter dem die Lehrer Koreas momentan sehr leiden? Anders formuliert: Welchen Erziehungsentwurf könnte die Subjektbehauptung Nietzsches und die Postmoderne vorlegen, anhand dessen ein Versuch zur Überwindung der momentanen Erziehungskrise Koreas gewagt werden kann? Die relativistische Perspektive der Postmoderne, in der die traditionelle Perspektive der Wahrheit und Rationalität umgestürzt wird, verlangt die deutliche Veränderung des erzieherischen Denkens. Das richtige Verständnis für den postmodernen Streitpunkt schafft sowohl eine theoretische Grundlage für die Bewältigung der von den Lehrern erlebten Ohnmacht und Irritation als auch den Leitfaden eines aussichtsreichen Standpunktes für die Erziehungsfunktion. Im Folgenden werden einige pädagogische

Bedeutungen - die Erziehung zur Förderung des kritischen Denkens des Schülers, die Erziehung der individuellen Subjektivität und die Erziehung zur kreativen Aktivität des Individuums - vom Standpunkt der Subjektbehauptung Nietzsches und der Postmoderne aus skizziert.

11.3.1 Die Erziehung zur Förderung des kritischen Denkens des Schülers

Der Grundriss der postmodernen Philosophie deutet die Auseinandersetzung mit der Dezentralisierung der traditionellen Erziehungsdefinition bzw. -theorie an, in der die Erziehung als ein Versuch verstanden wird, einen aktiven Menschen auszubilden, der das in einer spezifischen gesellschaftlichen Tradition entstandene Wissen und Wertsystem lernt und gerne an dem gesellschaftlichen Kooperationsprozess teilnimmt, in dem durch den kritischen Einwand und die (rationale) Kommunikation immer von Neuem sein erworbenes Wissen und ein Wertsystem rekonstruiert und kreativ produziert werden. Genau darauf richtet sich die Aufmerksamkeit der postmodernen Erziehungsperspektive: Durch die postmoderne Erziehung nimmt der Schüler zur Kenntnis, dass das ihm beigebrachte Wissen und Wertsystem nicht als Absolutes oder Festgelegtes vermittelt werden, sondern dass sie als historische und soziale Errungenschaften erst in unserer gesellschaftlichen Tradition und Kultur entstanden sind. Dem Schüler muss dafür zunächst zum Verständnis gebracht werden, durch welche Motive, Interessen und Hypothesen und durch welche kooperativen Bemühungen das Wissen und die Werteinstellungen als historische Erzeugnisse entstanden sind.

Die Lehren dessen, dass die Schüler das Wissen und die Werteinstellungen als ein gesellschaftliches Erzeugnis verstehen und deren grundsätzliche Voraussetzung und Hypothese kritisch betrachten, stehen keineswegs in einer unmittelbaren Verbindung mit der Einstellung, dass sie in einer unvernünftigen oder willkürlichen Weise entstanden sind, die jegliche rationalen Gespräche oder Diskussionen darüber ad absurdum führen. Vielmehr wird bei den postmodernen Lehren vermittelt, dass das Wissen und die Werteinstellungen ein Resultat des Weltverständnisses und der –interpretation sind, die auf unsere aktiven Tätigkeiten zurückgeführt werden und die aus den von uns ausgewählten grundsätzlichen Interessen, Motiven, Willensrichtungen und Wertbeurteilungen stammen. Gerade hierbei wird die richtige Wahrnehmung des Schülers aufgefordert, dass die herkömmlichen Wertkriterien als Voraussetzung für die Entstehung des Wissens und der Werteinstellung (des Individuums) agieren, dass Wissen und die Werte aufgrund des Selbstbewusstseins des Menschen ausgewählt und angenommen werden und deswegen die erneute Aktivierung der kreativen

Fähigkeit für die Herstellung des (eigenen) Wissens und der (eigenen) Werteeinstellung wichtig ist. Das überlieferte Wissen und Handeln, die auf eine vielgestaltige Auswahl hinweisen, werden dabei als Basis für ein sinnvolles Leben und eine vernünftige Tätigkeit des Individuums angesehen. Das vorhandene Wissen und die Werteinstellungen müssen insofern hoch geschätzt werden, weil ohne ihre Berücksichtigung sowohl die Erzeugung des gesellschaftlichen Wissens und der Werteeinstellungen als auch ihre kritische Überprüfung nicht zustande kommen können.

Ferner muss die kritische Fähigkeit des Schülers gefördert werden, um erkennen zu können, welche Einschränkung und Grenzen das Wissen und die Werteinstellungen beinhalten. So ist es für die Meinungsbildung des Schülers unerlässlich zu verdeutlichen, dass das ihm beigebrachte Wissen und die Werteeinstellungen nicht immer als das Einzige oder als das (absolut) Richtige gelten können, sondern ein anderer Entwurf an ihrer Stelle möglich ist. Der Schüler sollte sich offen verhalten und die verschiedenen Perspektiven und Meinungen dulden. Er kann seine Meinungen freiwillig mitteilen, begründen und zur Diskussion stellen. Er kann aber im kritischen Diskurs, an dem Andere teilnehmen, zum einen den Meinungen zuhören, zum anderen kritisch darauf zu reagieren versuchen und sich so mit seiner Kritik und Meinung auseinandersetzen.

Das überwiegend vom Staat abhängige koreanische Schulbuch, das Staatsexamen nach dem vereinheitlichten Standard, der monotone Erziehungsgedanke u.s.f. können mit Hilfe der Totalisierung der modernen Pädagogik erklärt werden, deren Mittelpunkt in der wesentlichen Erkenntnis der Absolutheit bzw. Allgemeinheit des Menschen besteht. Von dem Standpunkt der Postmoderne aus stoßen die keine Denkfreiheit zulassende autoritär-bürokratische Denk- und Handlungsweise der Bildungspolitik Koreas auf heftige Kritik. In der koreanischen Tradition brachten bzw. bringen die Lehrer den Schülern nur den einzigen im Schulbuch gezeigten Standpunkt bei, so dass die Schüler glauben, dass es nur eine richtige Antwort auf eine Frage gibt. In dieser Hinsicht wird die monotone Entscheidung in den Dualismus gezwungen, entweder das ‚Richtige‘ oder das ‚Falsche‘ zu bezeichnen.

Das Problem liegt hierbei darin, dass man keine festgesetzte Grundanschauung ablehnen darf, insofern die unbewiesene Überzeugung der Absolutheit und der Vereinheitlichung als ein Indiz für die Denk- und Handlungsweise *des Menschen* als feststehend vertreten wird. Weiterhin ist die Problematik des Strebens nach der wahren Erkenntnis bzw. nach der ‚richtigen‘ Antwort in der Dichotomie zu bedenken. Die Frage nach der Alternative in der Dichotomie ist nichts anders als die gleiche Dimension, in der die rückwirkende Kraft erprobt wird. Die genuine Denkfreiheit ist demgegenüber nur dadurch möglich, dass in verschiedenen

Dimensionen der Blick für viele Alternativmöglichkeiten erweitert wird. Diese Bemerkung kündigt einen radikalen weltanschaulichen Pluralismus an, in dem das Absolutheit und Bestimmtheit angestrebende, traditionell zweigliedrige Denkschema überwindbar ist. Das angemessene Verständnis für die Pluralität wird aus der Wahrnehmung der Grenzen der Erkenntnis und der Ungewissheit hergeleitet. Schließlich werden die Theorien und Erkenntnisse von der ganzheitlichen Wahrheit zurückgewiesen, weil wir stets im äußersten Fall die *partielle* Wahrheit besitzen, so dass wir sie als *temporäre* Wahrheit ansehen müssen. Die partielle Wahrheit bedeutet gerade die *Relativierung* des Wissens. Nietzsches Ansicht, dass ohne Interpretation keine Tatsache vorhanden ist, deutet an, dass alle Erkenntnisse nichts anderes als Interpretationen sind, die zeitlich begrenzt sind und von der im Zeitalter vorherrschenden Situation abhängen. Dadurch wird die Relativität verdeutlicht. Schließlich müssen wir uns selbst auf den Standpunkt stellen, dass wir nun das Leiden an der Ablehnung der Stabilität und Bestimmtheit dadurch offenbaren, dass wir uns der Nostalgie der Absolutheit entziehen. Diese Bemühung scheint in die pluralistischen Interpretationen der Welt zu münden, in denen dem je einzelnen Standpunkt in seiner Koexistenz die gleiche Wichtigkeit beigemessen wird.

Die dichotomisch verankerte, keine freiwilligen Alternativen billigende konservative Erziehungseinstellung Koreas muss anhand des Perspektivismus Nietzsches und mithilfe der Pluralitätsbehauptung der Postmoderne aufgehoben werden. Der den Schülern angebotene Text muss in der perspektivischen Hinsicht nicht als ein fertig gemachtes Kunstwerk, sondern als ein Prozess der Bedeutungsverleihung verstanden werden. Es gibt also keine festgelegte, stabile und unbestreitbare Textbedeutung, die der Verfasser durch sein Werk den Lesern vorlegen kann. Der Autor selbst gilt nicht mehr als der Privilegierte und ist auch nicht in der Lage, die allgemeine Wahrheit oder den absolut-gültigen Textsinn zu vermitteln. In dem Diskurs der Postmoderne werden die verschiedenen Interpretationen der Textbedeutungen unterstrichen, in denen sich ein offenes Denksystem gestaltet. Das Augenmerk der Postmoderne richtet sich auf die endlose Interpretationsmöglichkeit des Textes. In einem ‚geöffneten Schluss‘ der Textbedeutungen werden die Verschiedenheit und die Relativität, in denen die signifikante Differenz der Interpretationen betont werden, notwendigerweise respektiert. Trotz der Textinterpretationsmöglichkeit kann man aber für die gegebene Lage annehmen, dass vor allem den Kindern beigebracht werden sollte, das gesellschaftliche Grundwissen oder die Glaubenseinstellung für objektiv und allgemeingültig zu halten. Demgegenüber müssen die Schüler lernen, dass das Wissen und die Werteinstellung von Anfang an nicht als Absolute gegeben und deshalb von ihnen nicht blind angenommen

werden müssen. Vielmehr sollten sie verstehen, dass das Wissen und die Werteeinstellung erst durch die gesellschaftliche Überprüfung und den sozial-kulturellen Kommunikationsprozess als allgemeingültig angenommen werden.

11.3.2 Die Erziehung der individuellen Subjektivität

Nietzsches Subjektphilosophie, in der sein Bildungsziel angedeutet wird, richtet sich auf die Formung des Menschen. Das ist eine grundlegende Unterscheidung von der neuzeitlichen Aufklärungspädagogik, in der sich die pädagogische Begeisterung für den Optimismus entwickelt. Zuzufolge der Beschreibung von Nietzsche ist der Mensch „*das kranke Thier*“, also das „unfestgestellte[]“ Tier (GM 3, Was bedeuten asketische Ideale 13; KSA 5, 367). Was diese Anmerkung bedeutsam macht, ist das Wort ‚unfestgestellte‘. Es deutet keine objektive Festlegung der Menschentypen an. Das heißt: Die Aussage ist nicht endgültig. Der Mensch ist nach Nietzsche ein Wesen, das sich stets verändert und deswegen sich erst im zirkulären Werdegang der individuellen Selbstverwirklichung erkennt und bestimmt. In diesem pädagogischen Werdegang sind überhaupt keine typischen Menschenbilder vorhanden. Bildung ist für Nietzsche das *Werden*: „Bildung war für Nietzsche nicht das Aufhäufen von Bildungsgütern und die Verfügung darüber, sondern das *Sich-Bestimmen* [Hervorhebung, B.K.]“⁶¹⁵.

Nietzsche betont die ungeheure Freiheit der Selbstermächtigung, also den Trieb nach Macht, der der innewohnenden Natur des Menschen zu wachsen erlaubt. Das Denken und Bewusstsein sind für Nietzsche nichts anderes als der Wille, der der Mittelpunkt in der Philosophie Nietzsches ist. Sein Bildungsziel liegt nicht in der Mündigkeit, sondern in der *Differenzierung der jeweiligen Eigentümlichkeit* des Individuums als „*Daseinsformer*“ (KSA 7, 420 (19[13])). Die Ungleichmachung des Menschen, die durch die Steigerung des menschlichen Lebens möglich ist, beruht auf der philosophisch-anthropologischen Annahme Nietzsches, dass die Menschen nicht gleich sind. Aus diesem Grund äußert er die Verneinung gegenüber der Nivellierung und Vernichtung des Individuums. Nietzsches Bildungsgedanke zur Ungleichmachung der Menschen ermöglicht uns, die selbstverständlich gewordene Menschenvorstellung in dem Erziehungsbereich zu überprüfen. Darüber hinaus liegt seine Absicht in der Ermöglichung, die alltäglichen Wertvorstellungen, die in der Erziehungsdimension vorherrschen, erneut zu überlegen und ihre illusionären Charakterzüge zu entdecken.

⁶¹⁵ Gerhart Schmidt: „Nietzsches Bildungskritik“. In: *Zur Aktualität Nietzsches Band II*. Mihailo Djurić u.a. (Hrsg.), Würzburg 1984, S. 7-16. Hier S. 13.

In dem traditionellen Erziehungskonzept Koreas wird das Individuum als ein passives Wesen betrachtet, das das Wissen und den Wert als Gegebenes lernt und annimmt. Diese Denkweise ist problematisch, weil bei der Entstehung von Weltverständnis und –erkenntnis die richtige Wahrnehmung und die aktive Rolle der Subjektivität missachtet wird, die das Individuum leistet. Aber das Individuum ist unter dem postmodernen Aspekt nicht ein passiver Empfänger von Informationen oder Tatsachen. Die Fähigkeit des Individuums zur Interpretation, Korrektur und Schaffung der Wertinhalte entfaltet sich insofern, als es als ein autonomes Wesen gerechtfertigt wird, das durch den gesellschaftlichen Kooperationsprozess Welterkenntnis und –verständnis gewinnt.

11.3.3 Die Erziehung zur kreativen Aktivität des Individuums

Bei Nietzsche wird die Erziehung zur kritischen Denkfähigkeit und zum selbst bestimmten Lebensstil hervorgehoben. Dieser Erziehungsstil zur kritischen und autonomen Menschenbildung des Individuums kann aber nicht von allen Gesellschaften generell gefordert werden. Genauer gesagt: Die Erziehung setzt eine sozial-kulturelle Grundlage voraus. Diese spezifische Grundlage heißt gesellschaftliche Tradition, in der die so genannten Werte - die Freiheit und Autonomie des Individuums, Menschenwürde, gemeinsame Verständigung, Solidarität, Gerechtigkeit, Vertrauenswürdigkeit und Aufrichtigkeit usw. als grundlegende Strukturmomente der Gesellschaft bestehen. Außerdem muss die Meinungsfreiheit gewährleistet sein, durch die die verschiedenen Standpunkte des individuellen bzw. gesellschaftlichen Interesses geäußert, die offene Diskussionsbereitschaft und die kritische Aussage toleriert und gefördert werden können.

Die richtige Wahrnehmung der sozial-kulturellen Tradition gilt als Grundlage für die Realisierungsmöglichkeit des postmodernen Erziehungsentwurfs. Dies besagt nicht, dass die Erziehung hin zum kritischen Nachdenken über gesellschaftliche Wertsysteme mit der Erziehung zur absoluten Ablehnung aller bisherigen Wissens- und Glaubenssysteme gleichbedeutend ist. Denn, wie diskutiert, ein menschliches (Nach)Denken, das überhaupt nicht auf den in der Gesellschaft entstandenen Werten und Glauben, Sprachen und Begriffen, Wissen und Erfahrungen fußt, ist nicht denkbar. Obwohl man sich an dem kritischen und autonomen Leben orientiert, nimmt man zuerst die in der Gesellschaft verorteten zahlreichen Werte und Glaubensrichtungen, Sprachen und Begriffe, Logiken und Verfahren des Denkens auf. Aufgrund dieser Tatsache kommt man zu dem Schluss, dass die Bedeutung der Tradition als möglicher Baustein für das gesellschaftliche Leben an Gewicht gewonnen hat.

Selbst wenn sich die Wichtigkeit der gesellschaftlichen Tradition bei der kritischen und autonomen Menschenbildung deutlich zeigt, bedeutet dies nicht unmittelbar, dass die Tradition uns von Anfang an gegeben ist und wir uns gerade deshalb von dem (blinden) Rezeptionszwang der Tradition nicht befreien dürfen. Denn die Tradition wird nach Nietzsche nicht als etwas angesehen, was als Unwiderstehlichkeit charakterisiert und von Mächtigen bestimmt wird, sondern als etwas, was erst im Kooperationsprozess hergestellt wird, indem man sich an einem gestaltend-gesellschaftlichen Leben orientiert. Folglich muss sich die Erziehung nicht um die einseitige Vermittlung und die unwiderstehliche Annahme von Wissen und Werten, sondern um die Ausbildung und Erzeugung des *schöpferischen* Individuums bemühen, das am gesellschaftlichen Kooperationsprozess – Prozess des Diskurses und des sozialen Engagements - aktiv und kritisch teilnehmen kann, um die neue Herstellung der Gesellschaft durch die *kreative* Verarbeitung der Tradition zu ermöglichen. Nietzsche formuliert in diesem Sinne zu Recht den Schaffensprozess der Wahrheit: „Wahrheit ist somit nicht etwas, was da wäre und was aufzufinden, zu entdecken wäre, - sondern etwas, *das zu schaffen ist* und das den Namen für einen *Prozeß* abgiebt[.] [...] Wahrheit hineinlegen, als ein *processus in infinitum*, ein *aktives Bestimmen*, *nicht* ein Bewusstwerden von etwas, <das> ‚an sich‘ fest und bestimmt wäre. Es ist ein Wort für den ‚Willen zur Macht‘“ (KSA 12, 385 (9[91])).

Über den Begriff ‚Kreativität‘, der heutzutage in der koreanischen Erziehung durchaus vorherrscht, ist genauer nachzudenken. Die Kreativität bedeutet „schöpferische Begabung, Fähigkeit zu origineller Denkweise, Produktion neuartiger Formen und Inhalte“⁶¹⁶. Die kreative Erziehung als Originalität oder kreative Produktivität kommt meiner Meinung nach erst dann zustande, wenn das tief und hartnäckig in uns wurzelnde, einheitliche Bild des Subjekts zerstört wird. Für die Diskussion über den Begriff ‚Kreativität‘ wird die Frage nach dem Menschen im Sinne der philosophisch-anthropologischen Ansicht Nietzsches – der Mensch als veränderbares Wesen vorausgesetzt. Das koreanische Erziehungsprojekt der Kreativitätsförderung gilt als die politische Proklamation, die ohne ausreichende wissenschaftliche und gesellschaftliche Diskussionen bzw. Überlegungen darüber durchgeführt wird.⁶¹⁷ Die Lehrer müssen lediglich nach den von der Regierung

⁶¹⁶ Ch. Schell: „Kreativität“. In: *Neues pädagogisches Lexikon*. Hans-Hermann Grootjohoff u.a. (Hrsg.), Stuttgart 1971, S. 613-615. Hier S. 614.

⁶¹⁷ Eine ähnliche Ansicht über die problematische Kreativitätserziehung Koreas vertritt Kim, wenn er sie folgendermaßen kritisiert: „Der Mangel an der Diskussion über die ‚Kreativität‘ herrscht in der Tat in der koreanischen Bildungsreform vor. Die Regierung betont zwar die kreativitätsfördernde Erziehung, aber sie interessiert sich keineswegs für den [kreativen] Lehr-Lern-Prozess oder für die Verbesserung der Bildungsbedingung. [...] ‚Kreativität‘ wird seitens der Regierung nur als eine *Konkurrenzfähigkeit* [Hervorhebung, B.K.] definiert, die vom Schüler [ihrer Ansicht nach] in der Informationsgesellschaft verlangt

vorgeschlagenen populären Mitteln und Maßnahmen für die Kreativitätserziehung lehren, ohne sie weiter zu bedenken und über die erzieherischen Tätigkeiten zu philosophieren. Sie bemühen sich mehr um die Erziehungsmethode der Kreativitätsentwicklung, als sich mit der Frage nach der grundlegenden Bedingung der Möglichkeit der Kreativitätsentfaltung des Schülers zu beschäftigen. Ein harter Konkurrenzkampf zwischen Lehrern, in dem es primär um die Beurteilung bzw. Bewertung des besseren Verfahrens der für die Kreativität erforderlichen Erziehung geht, spielt hier eine Rolle. Das Erziehungsministerium sammelt so die wichtigen Daten der messbaren Erziehungsleistung der einzelnen Lehrer, um darüber entscheiden zu können, welcher Erzieher eine leitende, höhere Position haben darf resp. bekommen sollte.

Der Geniebegriff, der unter dem Slogan der *Eliteerziehung in der Gleichstellung* in der kreativitätsfördernden Erziehungsbemühung Koreas im Vordergrund steht, muss in Anlehnung an die Begriffsverwendung Nietzsches neu gedacht werden. Das Genie ist in dem ursprünglichen Sinne der Mensch mit überragender schöpferischer Begabung. Das Genie als menschliches Idealbild Nietzsches, das er in seinen Texten in ähnlichem Sinne vielfach kennzeichnet, – als höherer Mensch, Übermensch, Freigeist, das schöpferische, souveräne Individuum, die neue Elite, der neue Adel, der Herr der Erde, der neue Philosoph usw. - weist auf die „Elite-Menschheit“ (KSA 11, 224 (26[282])) hin, aufgrund derer sich Nietzsches Subjekt- und Erziehungsphilosophie entfaltet.

Das Genie als Elite, als souveränes Subjekt wird bei Nietzsche als das „nur sich selbst gleiche, das von der Sittlichkeit der Sitte wieder losgekommene, das autonome übersittliche Individuum“ (GM, ‚Schuld‘, ‚schlechtes Gewissen‘, Verwandtes 2; KSA 5, 293) charakterisiert. Als Freigeist ist es ein Idealtyp, der mit der dionysischen Daseinsfreude „in Allem von sich und nicht von einem Herkommen abhängen will“ (M 9; KSA 3, 22), schließlich sich befreit von dem Standpunkt der herkömmlichen Werteinstellungen und dadurch den unsittlichen Moralzustand ‚jenseits von Gut und Böse‘ erreicht. Das Genie wird in diesem Sinne als vollkommene Individualität und perfekte Selbstbestimmung des Individuums betrachtet, als „Herr des *freien* Willens“ (GM, ‚Schuld‘, ‚schlechtes Gewissen‘, Verwandtes 2; KSA 5, 293) „Herschafft über sich“, „über die Umstände, über die Natur und alle willens kürzeren und unzuverlässigeren Creaturen“ (Ebd., 294) ausübt. Diese herrschaftliche Zuständigkeit des souveränen Individuums gilt als Voraussetzung für die

wird. [...] Ist die kreativitätsfördernde Bildungsreform überhaupt möglich, ohne dass die Lehrer die Begriffsbestimmung des kreativen Menschen und die geeigneten Erziehungsmaßnahmen dafür grundsätzlich überlegen?“ Y.-I. Kim: „Die neo-liberalistische Bildungsreform und die Autorisation der Administration“. A.a.O., S. 25.

Schaffung der Werte. Nietzsche ruft zur Schöpfung auf: „Eurer *Kinder Land* sollt[en] wir lieben: diese Liebe sei [unser] neuer Adel, - das unentdeckte, im fernsten Meere! Nach ihm [heißt es] unsere Segel suchen und suchen!“ (Za III, Von alten und neuen Tafeln; KSA 4, 255) Das Genie als „Erfinder von neuen Werthen“ (Ebd, 4, 65) „fühlt *sich* als werthbestimmend“ (JGB, Was ist vornehm? 260; KSA 5, 209). Diese schöpferische Aufgabe des Genies wird im Prinzip an die neue Sprachentwicklung und -erzeugung geknüpft, bei der die menschliche Kreativität nicht als vorübergehende Tätigkeit, sondern als dauerhafte Aktivität im Erfindungsablauf betrachtet wird.

„Wenn das Wesen menschlicher Kreativität eines Tages hinreichend verstanden sein wird, dann wird es eine neue Sprache geben, die eine Reihe jetzt noch nicht erkennbarer Unterscheidungen zuläßt, eine Reihe, die mit dem tiefgreifenden Unterschiede zwischen Schöpfung und Lüge, zwischen Fiktion und Täuschung gerade erst beginnt. Es wird sich dann herausstellen, dass menschliche Schöpfung kein einmaliger Akt ist, sondern Phasen eines Realisierungsprozesses umfaßt, und daß in jeder dieser Phasen neue Probleme auftreten. Es wird deutlich werden, daß die moralischen und ästhetischen Werte von Schöpfung nicht vom Inhalt der Fiktion abhängen, sondern vom Charakter der Substantiierung in jener Übergangsperiode, als die Fiktion bereits erdacht, aber noch nicht realisiert war“⁶¹⁸.

Für Nietzsche ist Bildung eine Kunst zu sehen, deren „*Aufgabe*“ und „*Würde*“ in der Schaffung liegt: „[Die Kunst] muss alles neu schaffen und *ganz allein das Leben neu gebären! Was sie kann, zeigen uns die Griechen*[.] [...] [V]ielleicht vermag [sie] sogar sich eine Religion zu schaffen, den Mythus zu gebären? So bei den Griechen“ (KSA 7, 428f. (19[36])); „Die *freidichtende* Art, wie die Griechen mit ihren Göttern umgiengen!“ (KSA 7, 432 (19[40])); „Das absolute Wissen führt zum *Pessimismus*: die Kunst ist das Heilmittel dagegen“ (KSA 7, S. 436 (19[52])); „Die neue Generation soll ihre neue Kultur finden: Der Mensch ist nur der Kunst werth, die er selbst schafft. Die Bildung überträgt sich nicht einfach durch die Generation“ (KSA 7, 580 (26[14])).

Welche pädagogischen Fragestellungen folgen nun aus der dargestellten philosophischen Ansicht des schöpferischen Individuums Nietzsches in Bezug auf den Geniebegriff, wie er in der an Kreativität sich orientierenden Erziehung Koreas verwendet wird? Die Problematik lässt sich folgendermaßen skizzieren: Ein Kriterium dafür, ob der Schüler hohe schöpferische Fähigkeit hat oder nicht, hängt von dem üblichen Intelligenztest ab – z.B. wenn ein Kind einen hohen Intelligenzgrad besitzt, dann wird ihm normalerweise eine frühe Eliteerziehung zuteil. Ein anderer Beurteilungsmaßstab sind die Schulleistungen in den Hauptfächern –

⁶¹⁸ E. Scarry: *Der Körper im Schmerz*. A.a.O., S. 226.

allgemein: Muttersprache, Mathematik, Englisch und Physik. Die Zusammenhänge von Kreativität und Intelligenz kann man nicht bestreiten. Die Korrelation zwischen Intelligenz- und Kreativitätstests ist möglich und darüber hinaus gilt eine hohe Intelligenz als Voraussetzung für eine hohe Kreativitätsleistung. Die Problematik der Eliteerziehung Koreas liegt darin, dass der Schüler mit dem konvergenten und angepassten Denkstil im Vergleich zu dem divergenten und kritischen im koreanischen Schulsystem mehr Vorteile hat.⁶¹⁹ Die durch den Beurteilungsmaßstab verursachte negative Erfahrung des Schülers mit dem divergenten und kritischen Denkstil führt häufig zu Frustration, Aggression und Abnahme der Lernmotivation.

Ich bin deshalb der Meinung, dass das kreativitätsfördernde Erziehungskonzept schlimm und zum Teil noch schlimmer ist als die traditionelle Einpaukerei der koreanischen Erziehungsgeschichte. Weder durch die von dem politischen Interesse geleitete kreativitätsfördernde Erziehung noch durch die Einpaukerei Koreas, in der sich die schöpferischen Aktivitäten des Schülers keineswegs verstärken und entfalten, kann die richtige Wahrnehmung des Wissens und der Werteeinstellung erreicht werden, die die Ausbildung des kritischen und autonomen Individuums ermöglicht und hilft, seine Schöpfungsfähigkeit in höchstem Maß zu gestalten. Dies kann nur dadurch erfahren werden, dass die Lehrer und die Schüler in der Erziehungspraxis offen-kritische Gespräche führen. Die Schule ist kein Ort, wo lediglich die bestehende gesellschaftliche Tradition parteiisch vermittelt und akzeptiert wird, sondern ein Ort, wo unabgeschlossene und diskursive Forschungsgespräche geführt werden und in diesem gemeinsamen Bemühungen die Tradition zeitgemäß interpretiert und neu erschaffen wird.

Unter dem üblichen engeren Verständnis der Erziehung als zielorientierte Bemühung um die Heranwachsenden ist es schwierig, die pädagogische Implikation der Subjekttheorie Nietzsches – die Erzeugung des schöpferischen Individuums - in die Erziehungswirklichkeit umzusetzen. Gewiss ist die deutliche Ablehnung der traditionellen Erziehung. Seine pädagogische Vorstellung wird erst im Rahmen der Reform der Kultur ermöglicht. Dafür muss der Erzieher als Philosoph hoch qualifiziert und professionell sein. Er sollte die sozial-

⁶¹⁹ Das kognitive Verhalten hat zwei Dimensionen – konvergenter und divergenter Denkstil. Während der Erste durch einen richtigen Lösungsweg oder eine richtige Lösung charakterisiert wird, wird der Letzte als Möglichkeitshinweis auf mehrere Lösungswege oder Lösungen betrachtet. Die divergente Produktion, unter der die Gedankenflüssigkeit, Flexibilität und Elaboration verstanden wird, und die kritische Kompetenz des Schülers sind insofern von großer Bedeutung, als der Aspekt der Pluralität der Postmoderne sowie der Subjekttheorie Nietzsches mehr Gewicht bekommt: „Pluralismus bezieht sich auf Diversität und bezeichnet eine bestimmte Einstellung dazu bzw. ein bestimmtes Umgehen damit. Ein bestimmtes Umgehen, weil man so oder so mit Diversität umgehen kann.“ Adalbert Rang: „Pädagogik und Pluralismus“. In: *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Frieda Heyting u.a. (Hrsg.), Weinheim 1994, S. 23-50. Hier S. 24.

kulturelle Tradition kennen und darüber hinaus in der Lage sein, die Kultur auch aus anderer Perspektive betrachten zu können. In der *Götzen-Dämmerung* hebt Nietzsche die wesentliche Rolle des Erziehers für die Erziehung hervor: „[D]ie Erzieher *fehlen*, die Ausnahmen der Ausnahmen abgerechnet, die *erste* Vorbedingung der Erziehung: *daher* der Niedergang der [...] Cultur“ (GD, Was den Deutschen abgeht 5; KSA 6, 107). Seine Anmerkung zeigt, inwieweit die Erzieher unqualifiziert sind, aufgrund derer die defizitäre Erziehungswirklichkeit verursacht wird: „[U]nsere Erzieher [sind] selber nicht erzogen [...], daß das Bedürfnis nach ihnen immer größer, die Qualität immer geringer wird“ (KSA 8, 452 (23[136])). Nietzsche ruft von daher zur Selbsterziehung des Lehrers auf, mittels derer die Überwindung des Bestehenden erst ermöglicht wird: „*Erzieher erziehn! Aber die ersten müssen sich selbsterziehn!*“ (KSA 8, 47 (2[25])) Ob die kreative Erziehung zum Erfolg führt oder nicht, hängt nach ihm vor allem mit der Qualität der Erzieher zusammen.

Die Kritik Nietzsches an den Erziehern Deutschlands gilt auch als Reflexionsgrundlage für die koreanischen Erzieher und zwar stellt sich die Frage, wie intensiv sie sich um die Selbsterziehung im Sinne der neuen Philosophen bemühen. Der Lehrer selbst soll philosophisch gebildet sein, um seine Schüler auf den richtigen Weg hin zu großer Kreativität zu bringen. „Die Philosophie ist zur *Bildung* unentbehrlich, weil sie das Wissen in eine künstlerische Weltconception *hineinzieht* und dadurch veredelt“ (KSA 7, 436 (19[52])). Nietzsche hält die schülermotivierende Kompetenz des Lehrers für wichtig. Die Aufgabe des Lehrers liegt darin, in der Erziehungspraxis den Schülern die Gelegenheit zu geben, „von dem Nichtwissen und dem Wissen des Nichtwissens aus [zu] wagen“ (BA, Vorrede; KSA 1, 650). Er ruft den Lehrer auf, eine Denkaufgabe zu stellen, um die philosophischen Köpfe anzuregen. Sein Aufruf führt auf die pädagogische Philosophie Sokrates zurück, der die immanenten Potenziale des Schülers anregt und die Indoktrination zurückweist. Das bedeutet aber in keinem Fall, den Edukanden bestimmte Denkrichtungen aufzuzwingen, aufgrund deren Einprägung die Entwicklung des Schülers gehemmt wird. Folglich ist die Erziehungsaufgabe, den (geistigen) Hunger zu wecken und zu stillen. Die Auffassung dieses Lehrmodells legt keineswegs nahe, dass die Lehrrolle auf eine dozierende Lektion reduziert wird, sondern weist vor allem auf die Anregung hin, durch die das Individuum seine Selbstbildung fortsetzen kann. Das folgende Zitat zeigt zusammenfassend, was genau Nietzsche unter dem Bildungsbegriff versteht: „*Da die Bildung so wandelbar ist, so ist sie auch leicht zu verbessern*“ (KSA 7, 581 (26[14])).

Schlussbemerkung

In vorliegender Studie wurde Nietzsches Subjektphilosophie und deren pädagogische Bedeutung einer Untersuchung unterzogen. Es handelte sich dabei um einen Rezeptions-Versuch, der das die Metaphysik überschreitende Gedankengut des Subjektbegriffs Nietzsches aus pädagogischer Perspektive aufgreift.

Der postmoderne Geist, der einerseits die absolute Objektivität und Gewissheit der Wahrheit und der Erkenntnis, des traditionellen Denk- und des vorherigen Theoriesystems ablehnt und andererseits die Historizität, Zufälligkeit, Temporalität und Veränderbarkeit betont, übt bzw. übt einen umfangreichen, tiefen Einfluss auf viele gesellschaftliche Bereiche aus. In dieser zeitgenössischen Strömung vermehren sich aber wegen ihres relativistischen Standpunkts die Sorgen, die sich aufgrund der Beliebigkeit und Sinnlosigkeit als negative Wirkung auf die (post)moderne Gesellschaft äußern lassen.

Was besagen nun die im Anschluss an die Postmoderne subjektrelevanten Überlegungen von Nietzsche in Hinsicht auf den erziehungstheoretischen Aspekt? Folgt daraus die vollkommene Abschaffung des Subjekts aufgrund eines Nihilismus, in dem man in einen bodenlosen Abgrund stürzt? Was ist Nietzsches Alternative zur Aporie des modernen Subjektbegriffs? Und was wäre eine Alternative zur damit in Gefahr geratenen Subjektpädagogik? In der Konsequenz seiner Radikalisierung liegt die Antwort nicht darin, das Projekt der Moderne – des (neuzeitlichen) Subjektbegriffs weiterhin zu verstärken. Vielmehr konzentriert er sich auf die Kritik am modernen Zeitgeist, um einen Ausweg aus dem absoluten Subjektkonzept der Moderne finden zu können. Er appelliert folglich an die Bekämpfung der Strömung des modernen Geistes, die uns erlaubt an die kommende Zeit denken können.

Nietzsches Abkehr vom neuzeitlichen Subjektverständnis zeigt sich in der Destruktion des metaphysischen Subjektbegriffs, wobei das Ich als Fiktion ans Licht gebracht wird. Für ihn gibt es kein Ich, das als innerer Mittelpunkt des Menschen angenommen werden kann. Das Ich als Substanz ist laut Nietzsche eine ‚bloße‘ Erfindung. Nietzsche legt den Akzent der Kritik des Ich-Begriffs darauf, dass dem Ich-Begriff kein ‚schöpferisches‘ Moment innewohnt. Der Mensch ist im Auge Nietzsches kein durchgängig identisches Individuum einer Gattung.

Die Betonung des Subjektbegriffs Nietzsches liegt vor allem auf dem schaffenden Individuum. Für ihn sind Erkennen und Handeln aktives Sinnschaffen, also Selbstüberwindung und Selbststeigerung. Das Subjektverständnis als Schaffendes zeigt sich bei Nietzsche im Ausdruck des ‚freien Geistes‘, der mit seinem Leben experimentiert und es bejaht. Der freie Geist wird in diesem Zusammenhang als das souveräne Individuum

bezeichnet, das die Selbstidentifizierung durch seine schöpferische Tätigkeit verwirklicht. Zusammenfassend kann gesagt werden: Nietzsches Kritik zielt auf die verkennende Selbsteinschätzung des Menschen ab, in der einerseits der Leib verachtet wird, andererseits das Bewusstsein als der höchste Maßstab angesetzt wird. Damit hebt Nietzsche immer wieder das *schaffende, werdende* Subjekt hervor.

Auf die Ausgangsfrage bezogen heißt das: Bedeutet die radikalkritische Infragestellung des Subjektbegriffs zugleich die Ablehnung der Subjektpädagogik als Selbstbestimmung? Die Antwort darauf lautet ‚Ja‘ und ‚Nein‘. In diesem Sinne wird *befürwortet*, dass der Subjektbegriff Nietzsches nicht mehr im dualistisch-dichotomischen Subjektverständnis der Neuzeit verortet wird.

Nietzsches Menschenbild wird jenseits gegensätzlicher Begriffsgrenzen – Vernunft vs. Sinnlichkeit, Leib vs. Seele, Objektivität vs. Subjektivität und Individuum vs. Gesellschaft angesiedelt, indem er an der relativierenden dialektischen Denkfigur festhält, anhand derer die Selbststeigerung des Individuums ermöglicht wird. Das Subjekt identifiziert sich nicht in der Einheit, sondern in der Differenz, Pluralität und Relativität. Aber Nietzsche *verzichtet überhaupt nicht* auf den Gedanken einer Erziehung zur Selbstbestimmung. Vielmehr plädiert er für die vollkommene Selbstbestimmung im Sinne der *individuellen Subjektivität*. Außerdem unterstreicht Nietzsche das Verantwortungsbewusstsein für die kommende, heranwachsende Generation. Den Heranwachsenden die Kritikfähigkeit in Offenheit zu ermöglichen und diese zu fördern, gehört nach ihm zu einer der wesentlichen Erziehungsaufgaben.

Die radikale Betonung des Subjekts als Fiktion erwies sich bei Nietzsche nicht nur als die Verneinung der idealistischen Bestimmung des einheitlichen Menschenverständnisses, in der nur eine Seite des Subjektbegriffs beachtet und die andere Seite missachtet wird, sondern darüber hinaus als *Bejahung der Subjektivität des Einzelnen*. Es geht bei seiner kritischen Subjektphilosophie um die Kritik an der festlegenden und endgültigen Definition des Subjekts der Moderne. Von Nietzsche würde nicht bestritten, dass der Subjektbegriff die Bedingung der Bildungsmöglichkeit ist: „Identität gibt es *nur als Fiktion*, nicht aber als empirisch zu sichernden Sachverhalt. Diese Fiktion aber ist eine notwendige Bedingung des Bildungsprozesses, denn nur durch sie bleibt er in Gang. Identität ist eine Fiktion, weil mein Verhältnis zu meinem Selbstbild in die Zukunft hinein offen [ist]“⁶²⁰.

⁶²⁰ Klaus Mollenhauer: *Vergessene Zusammenhänge, Über Kultur und Erziehung*. München 1983, S. 158. Fennells Interpretationsart des Texts Nietzsches ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert. Er lehnt die Ich-Identität als Voraussetzung für die Möglichkeit der Erziehung nicht ab, indem er Nietzsche nicht als Nihilist betrachtet und das Verständnis der Selbst-Reformation als das Projekt der Nicht-Identität kritisiert: „It would have educational institutions encourage a *non-self*, not simply in the sense of avoidance of a stable identity, but

Um die Grundthese der vorliegenden Arbeit, dass die Kritik Nietzsches gegen die Identität des Ich nicht gleichzeitig das Ende der Pädagogik überhaupt wäre, deutlich zu machen, konzentrierte ich mich auf die Frage, wie die nachmetaphysische Subjektinterpretation Nietzsches in die Bildungstheorie uminterpretiert werden kann. Mit dem Thema ‚Nietzsche-Rezeption in der Pädagogik‘ wurden die Berührungspunkte zwischen dem Gedanken Nietzsches und der Reform-, Transzendental-kritischen- und der Subjektpädagogik behandelt, wobei auf die pädagogische Bedeutung des Subjektbegriffs Nietzsches das Schwergewicht gelegt wurde.

1. Die *reformpädagogische* Bewegung steht insofern mit der Subjektvorstellung Nietzsches im Einklang, als er die gleichmachende Bildung radikal kritisiert. Die Reformpädagogen und Nietzsche betonen gegen die klassische Pädagogik individuumsorientierte Bildung und Kunsterziehung, durch die das Kind seine eigene Persönlichkeit entfalten kann. Bildung ist in dieser Hinsicht die Selbstbestimmung und –verwirklichung des Individuums.

2. Es ging um die Auseinandersetzung mit der *skeptisch-transzendental-kritischen* Pädagogik. Die Überlegungen zielten dabei auf die Kritik an dem Mangel an der Skepsis in der Pädagogik. Mein Augenmerk richtete sich darauf, dass die transzendental-kritische Pädagogik nicht im Sinne des Relativismus, Nihilismus oder Dogmatismus für die pädagogische Theorie- und Praxisentwicklung argumentiert.

3. Es handelte sich um die Infragestellung der *Subjektpädagogik*. Die auf dem Ich-Konzept beruhende neuzeitliche pädagogische Einstellung ist problematisch, wenn sie von der (allgemeinen) Einheit des Ich ausgeht, aus der sich der Verlust der Eigenarten und Besonderheiten des einzelnen Individuums ergibt. In der Subjektbehauptung Nietzsches und in der postmodernen Subjekteinstellung wurde aber keineswegs ein eindeutiges Subjektverständnis gezeigt, das dogmatisch gilt. Es ging vielmehr dabei um die Revidierung bzw. Problematisierung des neuzeitlichen Subjektbegriffs sowie der Subjektpädagogik.

4. Die moderne Subjektpädagogik ist auch in der koreanischen Bildung anzutreffen. Deswegen wurde angesprochen, welchen kritischen Sinn der Subjektbegriff Nietzsches und der Postmoderne für die koreanische Bildung hat. Ferner wurde der Versuch unternommen, anhand der Bildungskritik und des postmodernen Subjektbegriffs Nietzsches ein Bildungskonzept zu skizzieren.

also in the sense of flexibility in that which has an identity. The pedagogy of self-reformulation would go all the way down“. J. Fennell: Nietzsche contra ‚Self-Reformulation‘. A.a.O., S. 107. Seine Kritik fährt an einer anderen Stelle fort: „Under the pedagogy of self-reformulation, the profession of education is an illusion, and amounts to nothing. We thus encounter the nihilism [...] that Nietzsche was at such pains to overcome. [...] Identity is therefore an illusion or, at best, a useful fiction. Without Identity, however, [...] the logic ist perfectly corrosive: In the end, all that remains – all that can remain – is random, meaningless impressions. Given its starting point and fundamental conviction, the pedagogy of self-reformulation must be untrue“. Ebd., 109f.

Zum Schluss drängt sich die Frage nach der Lesart der vorliegenden Ausführungen auf: Ist sie die (absolut) einzig *richtige* Interpretation der Subjektvorstellung Nietzsches? Auf eine Antwort verzichte ich, weil eine solche Frage weder der postmodernen Lesart noch der an den Perspektivismus angeschlossenen Interpretationsart der Texte Nietzsches entspricht. Erhalten die Ausführungen demnach keine anerkennende Bewertung? Darauf zu antworten verzichte ich auch, weil in Anlehnung an Nietzsche die Leistung des Interpretationsversuchs unterschiedlich bewertet werden könnte und darüber hinaus Nietzsches Philosophie das Interpretationsspiel genießt, in dem überhaupt keine dogmatisch unumstößliche Interpretation erwartet und erhofft werden kann. In Hinsicht auf genau diesen perspektivischen Aspekt formuliert Nietzsche folgendermaßen: „Derselbe Text erlaubt unzählige Auslegungen: es gibt keine ‚richtige‘ Auslegung“ (KSA 12, 39 (1[120])). Zum Schluss hoffe ich nur, dass die vorliegende Arbeit zu einer Weiterentwicklung, -untersuchung und -interpretation des subjektrelevanten Bildungsthemas beitragen und das postmoderne Subjektkonzept Nietzsches in der Subjektpädagogik dekonstruktiv bzw. konstruktiv beeinflussen wird.

Siglenverzeichnis

A. Siglen der verwendeten Nietzsche-Editionen

KSA Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden. Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hrsg.), München/Berlin/New York 1999.

B. Siglen der verwendeten Nietzsche-Schriften

- AC** Der Antichrist
BA Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten
CV Fünf Vorreden zu fünf ungeschriebenen Büchern
EH Ecce homo
FW Die fröhliche Wissenschaft
GD Götzendämmerung
GM Zur Genealogie der Moral
GT Die Geburt der Tragödie
HL Vom Nutzen und Nachteil der Historie (Unzeitgemässe Betrachtung II)
JGB Jenseits von Gut und Böse
M Morgenröthe
MA Menschliches, Allzumenschliches
PHG Die Philosophie im tragischen Zeitalter der Griechen
SE Schopenhauer als Erzieher (Unzeitgemässe Betrachtung III)
WA Der Fall Wagner
WB Richard Wagner in Bayreuth (Unzeitgemässe Betrachtung IV)
WL Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne
Za Also sprach Zarathustra

C. Weitere Siglen

(bibliographische Angaben in Literaturverzeichnis)

- ApH** Immanuel Kant: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht
Den Immanuel Kant: Was heißt: sich im Denken orientieren?
Dis René Descartes: Discours de la méthode
Ges Immanuel Kant: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in

weltbürgerlicher Absicht

- GMS** Immanuel Kant: Die Grundlegung zur Metaphysik der Sitten
- KpV** Immanuel Kant: Kritik der praktischen Vernunft
- KrV** Immanuel Kant: Kritik der reinen Vernunft
- Med** René Descartes: Meditationen über die Grundlagen der Philosophie
- Päd** Immanuel Kant: Über Pädagogik

Literaturverzeichnis

- Abel, Günter: „Nominalismus und Interpretation. Die Überwindung der Metaphysik im Denken Nietzsches“. In: *Nietzsche und die philosophische Tradition*. Bd. 2, Josef Simon (Hrsg.), Würzburg 1985, S. 35-89.
- Abel, Günter: „Wahrheit als Interpretation“. In: *Krisis der Metaphysik*. Ders. u.a. (Hrsg.), Berlin u.a. 1989, S. 331-363.
- Abel, Günter: *Nietzsche*. Berlin u.a. 1998.
- Adorno, Theodor W.: *Ästhetische Theorie*. Frankfurt am Main 1973.
- Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik* (1966). Frankfurt am Main 1977.
- Ballauff, Theodor: *Systematische Pädagogik*. Heidelberg 1962.
- Ballauff, Theodor: „Gegensätze in der modernen Bildungstheorie“. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 41 (1965), S. 81-97.
- Ballauff, Theodor: *Skeptische Didaktik*. Heidelberg 1970.
- Ballauff, Theodor: „Der Gedanke einer ‚allgemeinen Bildung‘ und sein Wandel bis zur Gegenwart“. In: *Handbuch Schule und Unterricht*. Bd. 4.1, Walter Twellmann (Hrsg.), Düsseldorf 1981, S. 233-248.
- Ballauff, Theodor: *Pädagogik als Bildungslehre*. Weinheim 1989.
- Baumann, Ulrike: *Ethische Erziehung und Wertwandel*. Weinheim 1987.
- Baumgartner, Hans Michael/Jacobs, Wilhelm G.: „Einführung“. In: *Philosophie der Subjektivität? Zur Bestimmung des neuzeitlichen Philosophierens* (1989). Bd. 1, Diss. (Hrsg.), Stuttgart-Bad Cannstatt 1993, S. 11-12.
- Benner, Dietrich: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim u.a. 1987.
- Benner, Dietrich: „Transzendentalphilosophische Kritik“. In: *Colloquium Paedagogicum*. Wolfgang Fischer (Hrsg.), Sankt Augustin 1994, S. 27-51.
- Benner, Dietrich /Kemper, Herwart: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim u.a. 2003.
- Blanke, Ingrid: *Erziehung und Sittlichkeit. Ideengeschichtliche Studien zu den Anfängen heutiger Pädagogik. Heil- und Sozialpädagogik in der späten deutschen Aufklärung*. Heinsberg 1984.

- Blum, Werner u.a.: „Mathematische Kompetenz“. In: *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Manfred Prenzel u.a. (Hrsg.), Münster u.a. 2004. S. 47-92.
- Brands, Hartmut: „*Cogito ergo sum*“. *Interpretation von Kant bis Nietzsche*. Freiburg im Breisgau u.a. 1982.
- Brenzika, Wolfgang: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1971.
- Brezinka, Wolfgang: *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik*. München u.a. 1986.
- Derbolav, Josef: *Abriß europäischer Ethik*. Würzburg 1983.
- Descartes, René: *Meditationen über die Grundlagen der Philosophie* (1641). Übers. von Artur Buchenau, Hamburg 1965 [zit. Med].
- Descartes, René: *Discours de la méthode* (1637). Übers. von Lüder Gäbe, Hamburg 1997 [zit. Dis].
- Dilthey, Wilhelm: *Schriften zur Pädagogik*. Hans-Hermann Grootjohann u.a. (Hrsg.), Paderborn 1971.
- Djurić, Mihailo: *Nietzsche und die Metaphysik*. Berlin u.a. 1985.
- Euler, Peter: „Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik“. In: *Kritik der Pädagogik-Pädagogik als Kritik*. Ludwig A. Pongratz u.a. (Hrsg.), Opladen 2004, S. 9-28.
- Fennell, J.: „Nietzsche contra ‚Self-Reformulation‘“. In: *Studies in Philosophy and Education* 24 (2005). S. 85-111.
- Fink, Eugen: „Nietzsches neue Welterfahrung“. In: *100 Jahre philosophische Nietzsche-Rezeption*. Alfredo Guzzoni (Hrsg.), Frankfurt am Main 1991, S. 126-139.
- Fischer, Wolfgang: „Die skeptische Methode kann pädagogisch nicht entbehrt werden“. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 58 (1982), S. 311-326.
- Fischer, Wolfgang: „Transzendental-kritische Pädagogik (1979)“. In: *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988*. Ders. (Hrsg.), Sankt Augustin 1989, S. 17-42.
- Fischer, Wolfgang: „Philosophieren als Unterrichtsprinzip (1987)“. In: *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988*. Ders. (Hrsg.), Sankt Augustin 1989, S. 189-210.
- Fischer, Wolfgang: „Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik (1990/91)“. In: *Skepsis und Widerstreit*. Ders. u.a. (Hrsg.), Sankt Augustin 1993, S. 11-28.
- Fischer, Wolfgang: *Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike*. Baltmannsweiler 1997.

- Fischer, Wolfgang: „Die Religion in Kants Begründung der Pädagogik“. In: *Immanuel Kant über Pädagogik*. Ders. u.a. (Hrsg.), Hohengehren 1999, S. 173-212.
- Fleischer, Margot: *Der ‚Sinn der Erde‘ und die Entzauberung des Übermenschen. Eine Auseinandersetzung mit Nietzsche*. Darmstadt 1993.
- Foucault, Michel: *Archäologie des Wissens* (1969). Jürgen Habermas u.a. (Hrsg.), Frankfurt am Main 1981.
- Foucault, Michel: *Sexualität und Wahrheit I. Der Wille zum Wissen* (1976). Übers. von Ulrich Raulff u.a., Frankfurt am Main 1983.
- Foucault, Michel: *Von der Freundschaft. Michel Foucault im Gespräch*. Berlin 1984.
- Foucault, Michel: *Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982*. Helmut Becker u.a. (Hrsg.), Frankfurt am Main 1985.
- Foucault, Michel: *Sexualität und Wahrheit 2: Der Gebrauch der Lüste*. Frankfurt am Main 1986.
- Foucault, Michel: „Wahrheit, Macht, Selbst. Ein Gespräch zwischen Rux Martin und Michel Foucault (25. Oktober 1982)“. In: *Technologien des Selbst*. Luther H. Martin u.a. (Hrsg.), Frankfurt am Main 1993 [amerik. 1988.], S. 15-23.
- Frank, Manfred: „Zwei Jahrhunderte Rationalitäts-Kritik und ihre ‚postmoderne‘ Überbietung“. In: *Die unvollendete Vernunft. Moderne versus Postmoderne*. Dietmar Kamper u.a. (Hrsg.), Frankfurt am Main 1987, S. 99-121.
- Funk, Gerhard: „Die Problematik einer rein empirisch betriebenen Pädagogik“. In: *Möglichkeit und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik* (=Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 7). Marian Heitger (Hrsg.), Bochum 1968, S. 62-93.
- Gamm, Hans-Jochen: *Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern*. München 1970.
- Gerhardt, Volker: „Die Metaphysik des Werdens. Über ein traditionelles Element in Nietzsches Lehre vom ‚Willen zur Macht‘“. In: *Nietzsche und die philosophische Tradition*. Bd. 1, Josef Simon (Hrsg.), Würzburg 1985, S. 9-33.
- Gerhardt, Volker: *Pathos und Distanz. Studien zur Philosophie Friedrich Nietzsches*. Stuttgart 1998.
- Gerhardt, Volker: *Friedrich Nietzsche*. München u.a. 1999.
- Gerhardt, Volker: „III. Begriffe, Theorien, Metaphern. Wille zur Macht“. In: *Nietzsche-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Henning Ottmann (Hrsg.), Stuttgart u.a. 2000, S. 351-355.

- Gläser, Johannes: „Die Arbeitsschule“ (1911). In: *Pädagogik vom Kinde aus. Aufsätze Hamburger Lehrer unter dem Aspekt der ‚Individualpädagogik‘*. Theo Gläss (Hrsg.), Weinheim 1961, S. 50-62.
- Gläser, Johannes: „Vom Kinde aus“ (1919). In: *Pädagogik vom Kinde aus. Aufsätze Hamburger Lehrer unter dem Aspekt der ‚Individualpädagogik‘*. Theo Gläss (Hrsg.), Weinheim 1961, S. 78-90.
- Götze, Carl: „Zeichnen und Formen“ (1902). In: *Die deutsche Reformpädagogik. Die Pioniere der pädagogischen Bewegung*. Bd. 1, Wilhelm Flitner u.a. (Hrsg.), Düsseldorf u.a. 1961, S. 119-125.
- Haar, Michel: „Nietzsche und die Sprache“. In: *‚Jedes Wort ist ein Vorurteil‘. Philologie und Philosophie in Nietzsches Denken*. Manfred Riedel (Hrsg.), Köln u.a. 1999, S. 65-76.
- Habermas, Jürgen: Ein Nachwort zu Friedrich Nietzsche, *Erkenntnistheoretische Schriften* (1968). In: *Kultur und Kritik*, Frankfurt am Main 1973.
- Habermas, Jürgen: „Metaphysik nach Kant“. In: *Theorie der Subjektivität*. Cramer u.a. (Hrsg.), Frankfurt am Main 1987, S.425-443.
- Hamacher, Werner (Hrsg.): *Nietzsche aus Frankreich*. Frankfurt am Main u.a. 1986.
- Han, Myeong-Hee: „Die manövrierte Bildung und die Gegenmaßnahmen. Die Problematik der gelähmten Bildung“. In: *The Journal of Educational Research* (in koreanischer Fassung) 31 (1993), S. 1-18.
- Hartlaub, Gustav Friedrich: „Der Genius im Kinde“ (1922). In: *Die Kunsterziehungsbewegung*. Hermann Lorenzen (Hrsg.), Bad Heilbrunn/Obb. 1966, S. 56-66.
- Hegel, G. W. F.: *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundriss*. Hermann Glockner (Hrsg.), Stuttgart 1952.
- Hegel, G. W. F.: *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie IV. Philosophie des Mittelalters und der neueren Zeit*. Pierre Garniron u.a. (Hrsg.), Hamburg 1986.
- Heid, Helmut: „Plädoyer für erziehungswissenschaftlichen Pluralismus. Ein Beitrag zur Politisierung pädagogischen Denkens und Handelns?“ In: *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Frieda Heyting u.a. (Hrsg.), Weinheim 1994, S. 121-130.
- Heidegger, Martin: *Nietzsche: Der Wille zur Macht als Erkenntnis*. Pfullingen 1961.
- Heidegger, Martin: *Nietzsche I*. Pfullingen 1961.

- Heidegger, Martin: *Nietzsche II*. Pfullingen 1973.
- Heitger, Marian: „Einführung in das 4. Münstersche Gespräch: Vom Verlust des Subjekts in Wissenschaft und Bildung der Gegenwart“. In: *Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik* (Heft 4). Joachim Dikow u.a. (Hrsg.), Münster 1987, S. 1-2.
- Heitger, Marian: „Pädagogische Führung oder Verhaltenssteuerung? Vom Verlust des Subjekts in der modernen Erziehung und Erziehungswissenschaft“. In: *Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik* (Heft 4). Joachim Dikow u.a. (Hrsg.), Münster 1987, S. 20-40.
- Heitger, Marian: *Bildung als Selbstbestimmung*. Winfried Böhm u.a. (Hrsg.), Paderborn 2004.
- Herrmann, Ulrich: „Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien“. In: *Erziehungswissenschaft im Übergang – Verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen* (=Jahrbuch für die Erziehungswissenschaft 4 (1980-1982)). Dieter Lenzen (Hrsg.), Stuttgart 1982, S. 60-77.
- Heyting, Frieda: „Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne?. Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), S. 279-298.
- Himmelman, Beatrix: *Freiheit und Selbstbestimmung. Zu Nietzsches Philosophie der Subjektivität*. Freiburg im Breisgau u.a. 1996.
- Himmelman, Beatrix (Hrsg.): „Was bleibt von Nietzsche? Beatrix Himmelman im Gespräch mit Manfred Baum, Reinhard Brandt und Volker Gerhardt“ [Interview]. In: *Information Philosophie* (Nr. 1/05 (2005)). S. 16-22.
- Hoffman, Dietrich: *Kritische Erziehungswissenschaft*. Stuttgart u.a. 1978.
- Hofmann, Johann Nepomuk: *Wahrheit, Perspektive, Interpretation. Nietzsche und die philosophische Hermeneutik*. Berlin u.a. 1994.
- Hong, Seong-Hun/Kim, Kyong-Soo: „Zusammenhang zwischen Postmoderne und Bildung“. In: *Kyonyangnonchong*. Bd. 5 (1997). S. 353-371.
- Hoyer, Timo: *Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption*. Würzburg 2002.
- Höffe, Otfried: „Immanuel Kant“. In: *Klassiker der Philosophie II. Von Immanuel Kant bis Jean-Paul Sartre*. Ders. (Hrsg.), München 1981. S. 7-39.
- Humboldt, Wilhelm von: „Kleine Schriften zur Sprachphilosophie. Über Denken und Sprechen“ (1795/96). In: *Werke V*. Darmstadt 1981.

- Humboldt, Wilhelm von: „Briefe. An Schiller: Über Sprache und Dichtung“. In: *Werke* V. Darmstadt 1981.
- Hurrelmann, Klaus: *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim u.a. 1986.
- Hübner, Kurt: „Wissenschaftliche Vernunft und Post-Moderne“. In: *Moderne oder Postmoderne? Zur Signatur des gegenwärtigen Zeitalters*. Peter Koslowski u.a. (Hrsg.), Weinheim 1986, S. 63-78.
- Ibáñez-Noé, Javier: “Nietzsche and Kant’s copernican revolution: on Nietzsche’s subjectivism”. In: *New Nietzsche Studies*. Vol. 5:1/2, Babette E. Babich (Hrsg.), New York 2002, S. 130-149.
- Jaspers, Karl: *Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens* (1936). Berlin u.a. 1974.
- Jo, Hwa-Tae: „Die postmoderne Philosophie und die neue Vision für die Bildung“. In: *Die moderne Gesellschaft und das Verständnis für die Bildung. Die aktuelle Bewegung der Erziehungsphilosophie*. Seoul 1994, S. 3-47.
- Jo, Kye-Wan: „Ist das Curriculum unanfechtbar?“. In: *Hangeora* 21 (353), S. 42-43.
- Kalb, Christof: *Desintegration. Studien zu Friedrich Nietzsches Leib- und Sprachphilosophie*. Frankfurt am Main 2000.
- Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft* (1781/1787). Raymund Schmidt (Hrsg.), Hamburg 1956 [zit. KrV].
- Kant, Immanuel: *Kritik der praktischen Vernunft* (1788). Karl Vorländer (Hrsg.), Hamburg 1959 [zit. KpV].
- Kant, Immanuel: *Über Pädagogik* (1803). Theo Dietrich (Hrsg.), Bad Heilbrunn/Obb. 1960 [zit. Päd].
- Kant, Immanuel: „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ (1784). In: *Ausgewählte kleine Schriften*. Hamburg 1965. S. 27-44 [zit. Ges].
- Kant, Immanuel: *Die Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785/1786) Karl Vorländer(Hrsg.), Hamburg 1965 [zit. GMS].
- Kant, Immanuel: „Was heißt: sich im Denken orientieren?“ (1786). In: *Ausgewählte kleine Schriften*. Hamburg 1965, S. 10-26 [zit. Den].
- Kant, Immanuel: *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Karl Vorländer (Hrsg.), Hamburg 1980 [zit. ApH].
- Kaulbach, Friedrich: *Nietzsches Idee einer Experimentalphilosophie*. Köln u.a. 1980.

- Kaulbach, Friedrich: „Autarkie der perspektivischen Vernunft bei Kant und Nietzsche.“ In: *Nietzsche und die philosophische Tradition*. Bd. 2, Josef Simon (Hrsg.), Würzburg u.a. 1985, S. 90-105.
- Kaulbach, Friedrich: *Philosophie des Perspektivismus I*. Tübingen u.a. 1990.
- Key, Ellen: *Das Jahrhundert des Kindes* (1900). Berlin u.a. 1978.
- Kim, Doo-Jung/Lee, Byung-Wook: „Der Einfluss des Abiturs auf das gymnasiale Curriculum und den Unterricht“. In: *The Journal of Curriculum and Evaluation* (in koreanischer Fassung) 1 (1998), S. 1-15.
- Kim, Yong-Il: „Der Erfolg und die Grenze der neo-liberalistischen Bildungsreform“. In: *The Journal of Educational Research* (in koreanischer Fassung) 37 (1999), S. 433-457.
- Kim, Yong-Il: „Die neo-liberalistische Bildungsreform und die Autorisation der Administration“. In: *The Journal of Educational Administration* (in koreanischer Fassung) 17 (1999), S. 21-38.
- Kimmerle, Gerd: *Kritik der identitätslogischen Vernunft. Untersuchung zur Dialektik der Wahrheit bei Descartes und Kant*. Königstein 1982.
- Klafki, Wolfgang: *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*. Weinheim u.a. 1976.
- Kolf-van Melis, Claudia: *Tod des Subjekts? Praktische Theologie in Auseinandersetzung mit Michel Foucaults Subjektkritik*. Stuttgart 2003.
- Langbehn, Julius: *Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen* (1890). Leipzig 1925.
- Lange, Konrad: „Das Wesen der künstlerischen Erziehung“. In: *Die Kunsterziehungsbewegung*. Hermann Lorenzen (Hrsg.), Bad Heilbrunn/Obb. 1966, S. 21-26.
- Lee, Jin-Woo: *Politische Philosophie des Nihilismus. Nietzsches Neubestimmung des Verhältnisses von Politik und Metaphysik*. Berlin u.a. 1992.
- Lee, Yeoung-Ho: „Die Lernkultur bei Jugendlichen unter dem Konkurrenzdruck“. In: *Sociology of Education* (in koreanischer Fassung) 12 (2002), S. 135-171.
- Lichtwark, Alfred: „Die Einheit der künstlerischen Erziehung“. In: *Die deutsche Reformpädagogik. Die Pioniere der pädagogischen Bewegung*. Bd. 1, Wilhelm Flitner u.a. (Hrsg.), Düsseldorf u.a. 1961, S. 110-118.
- Link, Christian: *Subjektivität und Wahrheit. Die Grundlegung der neuzeitlichen Metaphysik durch Descartes*. Stuttgart 1978.
- Löw, Reinhard: *Nietzsche, Sophist und Erzieher. Philosophische Untersuchungen zum systematischen Ort von Friedrich Nietzsches Denken*. Weinheim 1984.

- Lyotard, Jean-François: *Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982-1985*. Peter Engelmann (Hrsg.), Wien u.a. 1987 [frz. 1986].
- Mahon, Michael: *Foucault's Nietzschean Genealogy. Truth, Power, and the Subject*. New York 1992.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich: „Deutsche Ideologie“. In: *Werke 3*, Berlin 1969.
- Matthes, Eva/Heinze, Carsten: *Johann Friedrich Herbart. Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Darmstadt 2003.
- Maurer, Reinhart: „Nietzsche und das Experimentelle“. In: *Zur Aktualität Nietzsches I*. Mihailo Djurić u.a. (Hrsg.), Würzburg 1984, S. 7-28.
- Menze, Clemens: „Bildung“. In: *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. Bd.1, Josef Speck u.a. (Hrsg.), München 1970, S. 134-184.
- Meumann, Ernst: *Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. Leipzig 1922.
- Meyer-Drawe, Käte: „Unnachgiebige Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand“. In: *Pädagogische Skepsis*. Dieter-Jürgen Löwisch u.a. (Hrsg.), Sankt Augustin 1988, S. 87-98.
- Meyer-Drawe, Käte: „Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch ‚postmodernes Denken‘“. In: *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), Opladen 1990 S. 81-90.
- Meyer-Drawe, Käte: „‚Bei Lichte betrachtet‘ – Ein phänomenologischer Versuch, die Transzendentalskepsis zu verstehen“. In: *Colloquium Paedagogicum*. Wolfgang Fischer (Hrsg.), Sankt Augustin 1994, S. 71-84.
- Meyer-Drawe, Käte: *Illusionen von Autonomie. Diesseits vom Ohnmacht uns Allmacht des Ich*. München 2. Aufla. 2000.
- Mollenhauer, Klaus: *Vergessene Zusammenhänge über Kultur und Erziehung*. München 1983.
- Mollenhauer, Klaus: „Korrekturen am Bildungsbegriff?“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 1-20.
- Müller, Walter: „Skepsis – eine pädagogische Lebensform?“. In: *Pädagogische Skepsis*. Dieter-Jürgen Löwisch u.a. (Hrsg.), Sankt Augustin 1988, S. 115-126.
- Müller-Lauter, Wolfgang: *Nietzsche. Seine Philosophie der Gegensätze und die Gegensätze seiner Philosophie*. Berlin u.a. 1971.

- Müller-Lauter, Wolfgang: „Das Willenswesen und der Übermensch: Ein Beitrag zu Heideggers Nietzsche-Interpretationen“. In: *Nietzsche Studien* 10/11 (1981/82), S. 134-177.
- Nehamas, Alexander: *Nietzsche. Leben als Literatur*, Göttingen 1991.
- Niemeyer, Christian: *Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung*. Weinheim u.a. 2002.
- Nietzsche, Friedrich: „Der Wille zur Macht“. In: *Nihilismus. Die Anfänge von Jacobi bis Nietzsche*. Dieter Arendt (Hrsg.), Köln 1970. S. 341-390.
- Oelkers, Jürgen: „Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 21-40.
- Oelkers, Jürgen: „Pessimismus und Pädagogik: Eine historische Erinnerung“. In: *Pädagogische Skepsis*. Dieter-Jürgen Löwisch u.a. (Hrsg.), Sankt Augustin 1988, S. 167-181.
- Oelkers, Jürgen: *Antipädagogik. Herausforderung und Kritik*. Weinheim u.a. 1990.
- Petzelt, Alfred: *Grundlegung der Erziehung*. Freiburg 1954.
- Picht, Georg: *Nietzsche*. Stuttgart 1988.
- Pleines, Jürgen-Eckardt: „Einführung des Herausgebers“. In: *Bildungstheorien, Probleme und Position*. Jürgen-Eckardt Pleines (Hrsg.), Freiburg im Breisgau u.a. 1978. S. 7-21.
- Poenitsch, Andreas: *Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard*. Essen 1992.
- Pollak, Guido/Heid, Helmut: „Kritischer Rationalismus – Moderne – Postmoderne. Grundfragen ihrer Wechselbeziehung und Probleme der Bestimmung ihrer Identität“. In: *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), Opladen 1990, S. 123-140.
- Precht, Peter: „Moral“. In: *Metzler-Philosophie-Lexikon: Begriffe und Definitionen*. Ders. u.a. (Hrsg.), Stuttgart u.a. 1999. S. 379.
- Rang, Adalbert: „Pädagogik und Pluralismus“. In: *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Frieda Heyting u.a. (Hrsg.), Weinheim 1994, S. 23-50.
- Richter, Johannes: *Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens. Ein Kulturproblem der Gegenwart*. Leipzig 1909.
- Ricken, Norbert: *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg 1999.

- Rogozinski, Jacob: „Der Aufruf des Fremden. Kant und die Frage nach dem Subjekt“. In: *Die Frage nach dem Subjekt*. Manfred Frank u.a. (Hrsg.), Frankfurt am Main 1988. S. 192-229.
- Rorty, Richard: „Physikalismus ohne Reduktionismus“. In: *Eine Kultur ohne Zentrum*. Übers. von J. Schulte, Stuttgart 1991.
- Roth, Florian: „Die absolute Freiheit des Schaffens. Ästhetik und Politik bei Nietzsche“. In: *Nietzsche Studien* 26 (1997), S. 87-106.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Emile oder über die Erziehung*. Paderborn 1958.
- Röhrs, Hermann: *Die Reformpädagogik, Ursprung und Verlauf in Europa*. Hannover u.a. 1980.
- Ruhloff, Jörg: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“. In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 51 (1975), S. 2-18.
- Ruhloff, Jörg: *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*. Heidelberg 1979.
- Ruhloff, Jörg: „Über das zurückhaltende pädagogische Interesse an Skepsis – exemplarisch“. In: *Pädagogische Skepsis*. Ders. u.a. (Hrsg.), Sankt Augustin 1988, S. 159-166.
- Ruhloff, Jörg: „Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (=29. Beiheft), Weinheim u.a. 1992, S. 167-173.
- Ruhloff, Jörg: „Skepsis – auch eine pädagogische Praxis? (1990/92)“. In: *Skepsis und Widerstreit*. Ders. u.a. (Hrsg.), Sankt Augustin 1993, S. 29-42.
- Ruhloff, Jörg: „Widerstreitende statt harmonische Bildung – Grundzüge eines ‚postmodernen‘ pädagogischen Konzepts (1990)“. In *Skepsis und Widerstreit*. Ders. u.a. (Hrsg.), Sankt Augustin 1993, S. 43-56.
- Ruhloff, Jörg: „Pluralität pädagogischer Konzepte – ein Hemmnis der sozialen Wirksamkeit pädagogischer Theorie? (1990)“. In: *Skepsis und Widerstreit*. Ders. u.a. (Hrsg.), Sankt Augustin 1993, S. 65-80.
- Ruhloff, Jörg: „Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch“. In: *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Bd. II, Ders. u.a. (Hrsg.), Hohengehren 1996. S. 148-157.
- Ruhloff, Jörg: „Problematisierung von Kritik in der Pädagogik“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. (= 46. Beiheft), Weinheim u.a. 2003, S. 111-123.
- Scarry, Elaine: *Der Körper im Schmerz*. Frankfurt am Main 1992 [amerik. 1985].
- Schaller, Klaus: „Bildung als Selbstverwirklichung“. In: *Bildungstheorien, Probleme*

- und Positionen*. Jürgen-Eckhardt Pleines (Hrsg.), Freiburg im Breisgau 1978, S. 204-212.
- Schäfer, Alfred: *Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche*. Weinheim 1987.
- Schäfer, Alfred: *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion*. Weinheim 1996.
- Scheibe, Wolfgang: *Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung*. Weinheim u.a. 1984.
- Schell, Ch.: „Kreativität“. In: *Neues pädagogisches Lexikon*. Hans-Hermann Groothoff u.a. (Hrsg.), Stuttgart 1971, S. 613-615.
- Schmidt, Gerhart: „Nietzsches Bildungskritik“. In: *Zur Aktualität Nietzsches Band II*. Mihailo Djurić u.a. (Hrsg.), Würzburg 1984, S. 7-16.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche*. Weinheim 1993.
- Schonig, Bruno: *Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung*. Weinheim u.a. 1973.
- Schönherr, Christian: *Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer ‚Konstruktivität‘*. Würzburg 2003.
- Schulte, Günter: *Immanuel Kant*. Frankfurt am Main u.a. 1994.
- Schulz, Walter: *Subjektivität im nachmetaphysischen Zeitalter. Aufsätze*. Pfullingen 1992.
- Schütz, Egon: „Humanismus als ‚Humanismuskritik‘“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991), S. 1-11.
- Seidel, Tom: „Sprach- und Erkenntniskritik bei Friedrich Nietzsche“. In: *Nietzscheforschung* 7 (2000), S. 243-256.
- Seoung, Tae-Jae: „Abiturzentrierte Erziehung und die problematische private Erziehungsbemühung“. In: *The Journal of Educational Research* (in koreanischer Fassung) 31 (1993), S. 67-85.
- Siegmann, Georg: *Plotins Philosophie des Guten. Eine Interpretation von Enneade VI 7*. Würzburg 1990.
- Simon, Josef: „Grammatik und Wahrheit. Über das Verhältnis Nietzsches zur spekulativen Satzgrammatik der metaphysischen Tradition“. In: *Nietzsche-Studien* 1 (1972), S. 1-26.

- Simon, Josef: „Der Name ‚Wahrheit‘. Zu Nietzsches früher Schrift ‚Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne‘“. In: *Jedes Wort ist ein Vorurteil. Philologie und Philosophie in Nietzsches Denken*. Manfred Riedel (Hrsg.), Köln 1999, S. 77-93.
- Simon, Josef: „Moral bei Kant und Nietzsche“. In: *Nietzsche-Studien* 29 (2000), S. 178-198.
- Sloterdijk, Peter: *Weltfremdheit*. Frankfurt am Main 1993.
- Solzbacher, Claudia: *Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts. Ihre Beziehung zur zeitgenössischen Philosophie und Pädagogik*. Frankfurt am Main 1993.
- Son, Chung-Gi: „Die die Eigentümlichkeit des Zöglings missachtende monotone Bildung“. In: *The Journal of Educational Research* (in koreanischer Fassung) 31 (1993), S. 37-49.
- Specht, Rainer: „René Descartes“. In: *Klassiker der Philosophie I*. Otfried Höffe (Hrsg.), München 1981, S. 301-321.
- Stegmaier, Werner: *Nietzsches ‚Genealogie der Moral‘*. Darmstadt 1994.
- Steinmann, Michael: *Die Ethik Friedrich Nietzsches*. Berlin u.a. 2000.
- Stenger, Ursula: *„Die Welt als ein sich selbst gebärendes Kunstwerk‘. Nietzsches Phänomen des Schöpferischen*. Freiburg im Breisgau 1997.
- Striet, Magnus: *Das Ich im Sturz der Realität. Philosophisch-theologische Studien zu einer Theorie des Subjekts in Auseinandersetzung mit der Spätphilosophie Friedrich Nietzsches*. Regensburg u.a. 1998.
- Tebartz-van Elst, Anne: *Ästhetik der Metapher. Zum Streit zwischen Philosophie und Rhetorik bei Friedrich Nietzsche*. Freiburg im Breisgau u.a. 1994.
- Tenorth, Heinz-Elmar: „Skepsis und Kritik. Über die Leistungen kritischer Philosophie im System des Erziehungswissens“. In: *Pädagogische Skepsis*. Dieter-Jürgen Löwisch u.a. (Hrsg.), Sankt Augustin 1988, S. 23-34.
- Thompson, Christiane: *Selbständigkeit im Denken. Der philosophische Ort der Bildungslehre Theodor Ballauffs*. Opladen 2003.
- Thompson, Christiane/Weiss, Gabriele: „Das Bildungsgeheimnis: Herausforderung und Zumutung der Lektüre von Nietzsches Bildungsvorträgen“. In: *Nietzscheforschung* 12. S. 53-72.
- Vattimo, Gianni: *Jenseits vom Subjekt. Nietzsche, Heidegger und die Hermeneutik*. Graz u.a. 1986.
- Vattimo, Gianni: *Das Ende der Moderne* (1985). Stuttgart 1990.

- Vogel, Peter: *Kausalität und Freiheit in der Pädagogik*. Frankfurt am Main 1990.
- Welsch, Wolfgang: „Subjektsein heute. Überlegungen zur Transformation des Subjekts“. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 39 (1991), S. 347-365.
- Welsch, Wolfgang: „Nach welchem Subjekt – für welches andere?“. In: *Philosophie der Subjektivität? Zur Bestimmung neuzeitlichen Philosophierens* (1989). Bd. 1, Hans Michael Baumgartner u.a. (Hrsg.), Stuttgart-Bad Cannstatt 1993, S. 45-70.
- Wohlfart, Günter: *Das spielende Kind. Nietzsche: Postvorsokratiker – Vorpostmoderner*. Essen 1999.
- Yoon, Jeong-Ill: „Das staatliche Abiturientenexamen und die privat finanzierte Erziehung“. In: *Universitätsbildung* 88 (1997), S. 52-63.
- Yu, Hea-Ryong: „Postmodernismus und Bildung“. In: *Die geistes-kulturelle Forschung* 43 (1991), S. 183-199.
- Zima, Peter V.: *Theorie des Subjekts*. Tübingen u.a. 2000.