Universität Vechta

Institut für Katholische Theologie

Auf der Suche nach einer Haltung

Lehrer(aus)bildung im Spannungsfeld von Berufsfähigkeit und Berufsfertigkeit

Dissertation zur Erlangung
des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

Erstgutachter: Prof. Dr. Prof. h.c. Egon Spiegel

Zweitgutachter: Prof. Dr. Annette M. Stroß

Drittgutachter: Prof. Dr. Cyprian Rogowski

Vorgelegt von Markus Buschkotte

April 2017

Abstract:
Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass für die Ausübung des Lehrerberufes eine Haltung sinnvoll ist, die ein Lehrerhandeln wie ein Ganzes in sich zusammenhält und dabei den vielschichtigen Herausforderungen des Berufes gerecht wird. Eine Lehrer-Haltung soll sich abheben von dem vorherrschenden Modell einer so genannten Professionalität, welche allein auf Fertigkeiten gegründet ist.
In der Theorie des impliziten Wissens (Neuweg, Polanyi) wird eine erste Umsetzung dieser Idee gesehen und vorgestellt. Darin wird der ‚Experte' oder ‚Könner' favorisiert. Nach diesem Modell ist das Handeln an der Sachlage ausgerichtet und von intuitiver Natur. Das ‚Wissen' des Lehrers erweist sich hier gleichsam erst im Tun selbst. Dieses Modell beinhaltet jedoch zwei Probleme.
So fehlt dem Konzept des impliziten Wissens die Fähigkeit der Selbstreflexion. Implizites Wissen, das sich im Lebensprozess entwickelt hat, kann nämlich auch in implizite Blindheit umschlagen. Gegen diese Gefahr einer sich verfestigenden Lehrer-Haltung wird als ergänzende Möglichkeit einer Selbstreflexion das philosophische Denken Nietzsches empfohlen. Nietzsches aphoristisches Denken und die besondere Berücksichtigung der Kehrseiten menschlichen Handelns können dazu ermutigen, sich von einem Denken in Systemen zu lösen und einen freien Umgang mit den Paradoxien und Widersprüchen des Alltags zu wagen.
Ein zweites Problem besteht darin, dass die Theorie des impliziten Wissens nur eine grobe Übertragung ihrer Prinzipien auf den komplexen Schulalltag zulässt (erschwerte Übertragbarkeit). Deshalb wird im Schlussteil dieser Arbeit das Denken einer bildanalytischen Psychologie und Entwicklungstherapie (Mikus) vorgestellt und als Werkzeug für die Einschätzungen und Gestaltung des schulischen Alltags empfohlen.
Die ordnungsstiftenden Prinzipien eines bildanalytischen Denkens wirken nicht wie formalisierende Systeme, sondern wie die ‚übergreifenden Bilder' der jeweiligen Zusammenhänge selbst. Das führt zu einer Haltung eines kreativen Sich-zurechtfindens in immer neuen Zwischenwelten, die an die jeweiligen Verhältnisse angepasst sind. Eine solche Haltung beruht nicht auf vorab gelernten Fertigkeiten oder einfacher Intuition, sondern auf der erworbenen Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge bildhaft wahrnehmen und mit ihnen angemessen umgehen zu können.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 7

1 EINFÜHRUNG IN DAS THEMENFELD ODER: DIE ÜBERWINDUNG DES REGELGELEITETEN WISSENS ALS VORAUSSETZUNG EINER HALTUNG 11

1.1 Haltung als Sammelbegriff 11
1.1.1 Ausgangslage oder: Wofür bedarf es einer Lehrer-Haltung? 11
1.1.2 Nietzsches Denken als Grundverfassung – erkenntnistheoretische Anmerkungen 18

1.2 Datenverarbeitung und Intuition 24
1.2.1 Intelligentes Handeln und Faktenwissen 25
1.2.2 Doppelweltmythos als Kategorienfehler 27
1.2.3 Wissen und Können jenseits einer intellektualistischen Legende 31
1.2.4 Zur Mehrspur-Disposition G. Ryles 39
1.2.5 Implizites Wissen und Bedeutungsbildung 43
1.2.6 Berufliche Entwicklung und Expertise 48
1.2.7 Arationalität und intuitives Handeln 55
1.2.7.1 Burn-out als verfestigte Einspur-Disposition 60
1.2.7.2 Zum Denkstil Ludwik Flecks 65

1.3 Resümee und Ausblick 68

2 DAS PARADOXE DENKEN IM WERK FRIEDRICH NIETZSCHES 73

2.1 Nietzsches Bildungsbegriff 73

2.2 Biografische Aspekte vor dem Hintergrund der Geschwister Nietzsche 76
2.2.1 Nietzsches Lebenslauf 77
2.2.2 Das problematische Erbe der Elisabeth Förster-Nietzsche 80
2.2.2.1 Elisabeth Förster-Nietzsche 80
2.2.2.2 Die Geschwister Nietzsche 82
2.2.2.3 Das Grab der Schwester 84

2.3 Perspektivisches Denken 87
2.3.1 Aphorismen als perspektivische Ausdrucksmöglichkeit 87
2.3.2 Paradoxosophie und Systemdenken 96
2.3.3 Perspektivismus und Haltung 103

2.4 Zwischen Kompilation und Selbstüberwindung: Der Wille zur Macht 105
2.4.1 Wille zur Macht als Kompilation 106
2.4.2 Philosophische Aspekte des Willens zur Macht 108
2.4.3 Wille zur Macht als paradoxe Denkfigur 113
2.4.4 Die Kunst des Bejahens 123
2.4.4.1 Der ‚höhere Mensch' als Lebensprofil 125
2.4.4.2 Die ewige Wiederkunft 130
2.4.5 Zusammenfassung – Wille zur Macht als schöpferische Bejahung 132

2.5 Ressentiment und Sklavenmoral oder: Der Mensch als Seiltänzer 135
2.5.1 Nietzsches Ressentiment-Begriff 139
2.5.1.1 Ressentiment und Judentum 140
2.5.1.2 Zur christlichen Umwertung der Werte 142
2.5.2 Sklavendasein oder Vornehmheit 144
2.5.3 Das Wesen des Ressentiments 151
2.5.4 Die Erlösung von der Rache als Überwindung des Ressentiments 154
2.5.5 Zusammenfassung – Stärke und Vornehmheit als Grundlage einer Haltung 162

2.6 Die Fiktion der Subjektivität 166
2.6.1 Zur Kritik eines Täter-Tun-Gefüges 166
2.6.2 Nietzsches psychologisches Denken 171
2.6.3 Zusammenfassung – Haltung als Handlungsgrundlage 177

3 BILDANALYTISCHE PSYCHOLOGIE 180

3.1 Das Wirkende und das Scheinhafte 180

3.2 Bildanalytik – ein Denken in Bildern und Gleichnissen 184

3.3 Entwicklungstherapie als Anwendungswissenschaft 187

3.4 Entwicklungstherapeutische Aspekte einer Lehrer-Haltung 190
3.4.1 Die Paradoxie der Macht 191
3.4.2 Perspektivisches Denken im Schulbetrieb 197
3.4.3 Handlungsstrategien und persönliche Entwicklung 199

3.5 Das Märchen Der goldene Vogel 205
3.5.1 Inhaltliche Darstellung 205
3.5.2 Das Märchen vom goldenen Vogel aus der Perspektive einer Haltung 209

3.6 Das Prinzip der Haltung im Fokus beruflicher Ausrichtung 226
3.6.1 Haltung und implizites Wissen 226
3.6.2 Haltung als Denkstil 228
3.6.3 Zur Definierbarkeit des Haltungsbegriffs 230
3.6.4 Von der Fähigkeit des Schätzen-Könnens 232
3.6.5 Herrschaft im Bettlergewand 235

Siglen der zitierten Nietzsche-Ausgaben 239

Literaturverzeichnis 239

Je planmäßiger Menschen vorgehen,
desto wirksamer trifft sie der Zufall.
(Friedrich Dürrenmatt)

Einleitung

In einer seiner zahlreichen Anekdoten schildert der Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick, wie ein Betrunkener des Nachts unter einer Laterne nach seinem Schlüssel sucht. Der ihm dabei helfende Polizist fragt den Betrunkenen nach einiger Zeit, ob er denn sicher sei, den Schlüssel auch an dieser Stelle verloren zu haben. Der Betrunkene verneint dies mit dem Hinweis, er habe ihn weiter hinten verloren, aber da sei kein Licht zum Suchen.[1]

Mit dieser Geschichte karikiert Görlich eine Form der Lehrerausbildung, die sich vornehmlich am Handeln orientiert und dabei die Person des Anwärters unberücksichtigt lässt. Unabhängig davon, ob es sich hierbei um Ausbildungs- oder Fortbildungsinhalte handelt, nur selten werden Seminare ‚ganzheitlich'[2], also unter Einbezug der Person und ihrer persönlichen Anteile, durchgeführt.

Stattdessen, so Görlich, werde das Augenmerk auf die Aufrechterhaltung einer technokratischen Vorstellung gelegt, die der Illusion dient, unkontrollierbare Abläufe unter Zuhilfenahme bestimmter Techniken beherrschen zu können.[3]

Görlichs Kritik richtet sich gegen eine Lehrerausbildung, die weitestgehend auf der Vorstellung beruht, dass ‚Handeln' als eine Folge von ‚Wissen' zu verstehen sei. Gelingendes Handeln ist dementsprechend abhängig von einem umfangreichen ‚Wissen', das über eine Vielzahl komplexer Begrifflichkeiten gelernt werden muss. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die immer wieder betonte Kluft zwischen „Wissen und Handeln"[4] nur schließen, wenn bestimmte Handlungssequenzen immer wieder theoretisch gelernt und durch praktische Umsetzungsübungen vertieft werden.

Indessen wäre auch denkbar, dass – entsprechend Görlichs Kritik – eine Kluft insofern gar nicht existiert, als der forschend-suchende Blick „[e]mpirischer Bildungswis-

---

[1] Vgl. P. Watzlawick, Anleitung zum Unglücklichsein, München/Zürich [27]1988, 27f.
[2] Vgl. H. Görlich, Ganzheitliche Lehrerbildung – Versuch einer Horizonterweiterung im Kontext der Kluft von Anspruch und Wirklichkeit pädagogischen Wirkens in Schule und Unterricht, in: Pädagogische Rundschau, 1/2014, 57-70.
[3] Vgl. ebd., 61.
[4] D. Wahl, Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, H. 2, März/April 2002, 227-241, hier: 230.

senschaften“[5] sich zwar den gut ausgeleuchteten Stellen zuwendet, die dunklen Bereiche aber konsequent ausspart.

Eine Lehrer(aus)bildung dagegen, die auf „Persönlichkeitsbildung und -entwicklung“[6] sowie auf „Menschenbildung“ zielt, ist Görlich zufolge „nur mit einem Bruch eines lediglich kognitiven Lernbegriffs“[7] erreichbar. Görlich schlägt vor, die üblichen Themen didaktischer Ausbildung um die Bereiche Kunst, Sport, Theater sowie (Lehrer-) Gesundheit und Spiritualität zu erweitern.

Allerdings stellt sich hierbei die Frage, inwieweit diese Anregungen auch tatsächlich Görlichs eigenem Anspruch gerecht werden. Wenn empirische Forschung gleichsam an den falschen Stellen sucht, dann wird es wenig helfen, die alten Suchpfade um einige weitere Techniken zu bereichern. Auch wenn die von Görlich vorgeschlagenen Bearbeitungsbereiche durchaus sinnvoll erscheinen, bedarf es für den Blick in die ‚dunklen‘ Ecken einer Perspektive, die sich tatsächlich auch in den dunklen Ecken zurechtfindet. Eine solch neue Perspektive soll mit dieser Arbeit vorgestellt werden.

Gegen Ende des letzten Jahrhunderts wurde bereits mit den Arbeiten von Neuweg ein Pfad beschritten, der sich intensiv mit dem Gedanken beschäftigt, inwieweit das Wissen um eine Handlung einem intelligenten Handeln vorausgeht. Ausgehend von Polanyis Begriff des impliziten Wissens kommt Neuweg zu dem Schluss, dass die Intelligenz einer Handlung sich nicht aus einem der Handlung vorangehenden intelligenten Wissen speist, sondern sich in der Handlung selbst begründet. Die das Tun ausmachende Intelligenz ist der Handlung nicht vorgelagert, sondern als ‚implizites Wissen‘ im Tun verankert. Implizites Wissen versteht sich in diesem Sinne als eine Entität, die zwar Handlung ausrichtet, zu der das handelnde Subjekt jedoch (in der Regel) keinen Zugang hat. Wo sich ein Handelnder einen solchen Zugang erzwingt, geht die Wirksamkeit impliziten Wissens verloren.

Schon der Aneignungsprozess des impliziten Wissens bleibt dem Subjekt weitestgehend verborgen. Das Subjekt kann nicht darüber entscheiden, welches Wissen sinnvoll und welches unsinnig ist, weil es von der Integration dieses Wissens nichts bemerkt. Vor dem Hintergrund schulischer Realität aber führen Aneignungsprozesse

---

[5] H. Görlich, Ganzheitliche Lehrerbildung – Versuch einer Horizonterweiterung im Kontext der Kluft von Anspruch und Wirklichkeit pädagogischen Wirkens in Schule und Unterricht, a. a. O., 62.
[6] Ebd., 67.
[7] Ebd.

dieser Art zu einem gelingenden oder misslingenden Handeln, weshalb gerade der Aneignungsprozess, die ‚implizite Integration', für den Anwärter eine besondere Bedeutung besitzt.

In der vorliegenden Arbeit wird dazu der im Titel erwähnte Begriff der Haltung eingeführt, der der Integration impliziten Wissens einen neuen Rahmungsbereich bietet.[8] Mit dem Begriff der Haltung ist eine besondere Lehrer-Haltung gemeint, die sich als eine zwischen den beruflichen Anforderungen und den persönlichen Eigenanteilen vermittelnde Instanz versteht.

Als Entwicklungstherapeut konnte ich neben meinem Beruf als Lehrer bezüglich der Ausbildung einer Haltung hinreichend Erfahrung sammeln. Ausgangspunkt war hierbei die entwicklungstherapeutische und supervisorische Arbeit, zu deren Voraussetzungen eine spezielle ‚Haltung' gehört, ohne die ein therapeutischer Entwicklungsprozess nicht möglich ist. So muss sich beispielsweise ein Entwicklungstherapeut auf seinen Klienten bis zu einem gewissen Verwicklungsgrad einlassen können, ohne von diesen Verwicklungen gänzlich absorbiert zu werden.

Ähnliches gilt auch in Ansätzen für den Lehrerberuf. Gewiss hat der Beruf des Lehrers auf den ersten Blick kaum eine Gemeinsamkeit mit einer Therapiesitzung. Aber die Vielzahl der Verwicklungsanlässe sowie auch die sich daraus ergebenden Entwicklungsmöglichkeiten können dem Lehrerberuf vor dem Hintergrund individueller Umschaffungsprozesse zur Ausbildung einer neuen Haltung verhelfen, die von hier aus dem pädagogischen Handeln erst einen vertiefenden und sinnstiftenden Ausdruck verleiht.

Eine wesentliche Besonderheit der Entwicklungstherapie bildet als rahmender Hintergrund die Philosophie Friedrich Nietzsches. Nietzsche hat wie kaum ein anderer seine herausfordernde Philosophie mit einem psychologischen Denken verknüpft, das sich besonders für die Ausbildung einer Haltung eignet und wertvolle Einblicke in die Struktur seelischen Geschehens liefert. Eine Haltung, wie sie hier beispielsweise von Görlich vorgeschlagen wird, kommt dem Denken Nietzsches bereits sehr nahe.

„(Lehrer-)Bildung", so Görlich, „widersetzt sich einem Absolutheitsdenken und unterstützt vielmehr ein breites und tiefes Verständnis für die vielen Möglichkeiten, mit de-

[8] Der Titel dieser Arbeit ist auch Titel meines Weblogs, M. Buschkotte, Auf der Suche nach einer Haltung. „Pädagogik als Profession" – ein Blog über Lehrer und ihren Beruf, in: (http://entwicklungsdenken.blogspot.de, Stand: 25.4.2017).

nen ein menschliches Leben gelebt werden kann. Ein solcherart Gebildeter öffnet sich für eine innere Veränderung (wie ausschlaggebend wichtig für den Lehrerberuf!), er empfindet differenzierter, was die grundsätzliche Fähigkeit, die Einfühlungsvermögen genannt wird, unterstützt.“[9]

Haltung im Sinne Nietzsches ist eine aktive Wahrnehmungsfähigkeit, die sich weniger an einem moralischen und systembezogenen Denken, als vielmehr an dem ‚Menschlich-Allzumenschlichen‘ orientiert und dabei Einsichten ermöglicht, die die Grundlage für ein neues und weiterführendes Beobachten und Einschätzen bilden. Haltung ist vor allem entwicklungs- und weniger bzw. nicht handlungsorientiert.

Ein solches Unterfangen birgt selbstverständlich auch Risiken. „Ich bewege mich“, schreibt Görlich, „auf nicht gesichertem Terrain, es fehlt an Wirksamkeits- und Nachhaltigkeitsstudien für das, was eine Ganzheitliche Lehrerbildung zu berücksichtigen hat.“[10]

Für einen Haltungsbegriff im hier verstandenen Sinne gibt es keine empirischen Studien und es wird sie wohl auch nicht geben. Wenn allerdings die Möglichkeit bestünde, durch „qualitative Weiterentwicklung“[11] neues und unbekanntes Terrain zu erkunden, ohne in „subjektiven Theorien oder wirkungslosen Spielereien stecken zu bleiben“, wäre es das Risiko wert.

[9] H. Görlich, Ganzheitliche Lehrerbildung – Versuch einer Horizonterweiterung im Kontext der Kluft von Anspruch und Wirklichkeit pädagogischen Wirkens in Schule und Unterricht, a. a. O., 66.
[10] Ebd., 67.
[11] Ebd., 58.

1 Einführung in das Themenfeld oder: Die Überwindung des regelgeleiteten Wissens als Voraussetzung einer Haltung

1.1 Haltung als Sammelbegriff

Innerhalb der Kognitionsforschung gilt der Begriff ‚Haltung' als Sammelbegriff unterschiedlicher Kontextualisierungen, die von individuellen Charaktereigenschaften, subjektiven Theorien bis hin zu politisch-weltanschaulichen Einstellungen reichen. Diese Unbestimmtheit stellt bei einer Annäherung eines der grundsätzlichen Probleme dar und ist mitverantwortlich dafür, dass sich der Begriff der Haltung zwar aktuell einer großen Beliebtheit erfreut, zugleich aber nach Schwer/Solzbacher den besonders „strapazierten Begriff[en]"[12] zugerechnet werden muss. Eine vorläufige Annäherung an den Begriff einer Lehrer-Haltung lässt sich wohl am ehesten über die zahlreichen Strukturbeschreibungen des Lehrerberufs selbst erreichen, in denen häufig darauf verwiesen wird, wie sehr „antinomisch", „widersprüchlich" oder „paradox" dieser Beruf sich ausnimmt.[13]

1.1.1 Ausgangslage oder: Wofür bedarf es einer Lehrer-Haltung?

Diese Widersprüchlichkeiten, für die der Lehrerberuf offenbar steht, haben unterschiedliche Ursachen, wobei eine davon sicherlich historischer Provenienz ist. Schule und Bildung waren im 19. Jahrhundert durchweg von zwei unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen geprägt. Auf der einen Seite existierte eine besondere Bildungsform für die volkstümliche Masse, die sich vor allem an den beruflichen Notwendigkeiten orientierte. Auf der anderen Seite gab es die Gymnasien mit ihrer akademisch ausgerichteten Bildung für das höhere Bildungsbürgertum. Hier standen das Individuum und die Zweckfreiheit der Bildung im Mittelpunkt. Diese (hier grob vereinfachte) Aufteilung veränderte sich durch den kulturellen Wandel im 20. Jahrhundert. Die

---

[12] Vgl. Chr. Schwer, C. Solzbacher (Hrsg.), Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff, Bad Heilbrunn 2014.

[13] H. E. Tenorth, Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, 2006, 580-597, hier: 582. Vgl. auch E. Terhart, Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, Münster 2013, 68. In der vorliegenden Arbeit soll der Begriff der Haltung eine grundsätzliche Einschränkung erfahren: Wo immer in dieser Arbeit von ‚Haltung' gesprochen wird, ist, sofern nicht anders kenntlich gemacht, im weitesten Sinne immer eine ‚Lehrer-Haltung' gemeint.

Schulpflicht sowie das Aufkommen neuer Lernkulturen führten dazu, dass die einst „konkurrierenden Bildungsvorstellungen“ aufeinandertrafen und sich in Inhalten und Zielen anglichen.[14] Diese Verästelungen veränderten auch den Aufgabenbereich des Lehrerberufs in vielerlei Hinsicht.[15] So erwarten Schülerinnen und Schüler[16] heute von ihrem Lehrer nicht nur fundierte Fachkenntnisse, sondern auch eine sichere und vertiefte Kompetenzfähigkeit im sozial-kommunikativen Bereich. Eltern dagegen blicken auf das Wohlergehen und die Entwicklung ihrer Kinder, Elternverbände denken bei ihren Forderungen weitestgehend an ihre Klientel, wohingegen Bildungsforscher in ihren Bemühungen nicht selten eher die Ziele ihrer eigenen Profession als den unmittelbar praktischen Nutzen der Lehrkräfte im Auge behalten.[17]

Neben den gesellschaftlichen Erwartungen und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Forderungen nach sich z. T. widersprechenden Bildungsstandards[18] potenzieren sich die beruflichen Anforderungen durch zunehmende Ganztagsangebote, Forderungen nach Chancengleichheit für alle Schüler, Förderungsangebote leistungsstarker wie auch leistungsschwacher Schüler und nicht zuletzt die viel diskutierte Inklusion.[19]

Die Liste der Be- und Zuschreibungen des „unmöglichen Berufes“, wie es Freud einmal ausdrückte[20], ist denkbar lang[21], und wo immer man in einem dieser Bereiche nach der optimalen Haltung eines Lehrers fragen würde, fände man sich unweigerlich in einem Pool sich widersprechender Forderungen und unterschiedlicher Wunschvorstellungen wieder.[22]

---

[14] Vgl. E. Terhart, Erziehungswissenschaft, a. a. O., 55.
[15] Vgl. ebd., 57ff.
[16] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im weiteren Verlauf auf die Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Alle Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht. Gewählt wird das generische Maskulinum.
[17] Vgl. E. Terhart, Erziehungswissenschaft, a. a. O., 109.
[18] Vgl. A. M. Stroß, Bildung standardisieren? Zu einer aktuellen Debatte aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, in: Keryks, VI, 2005/1, hier: 207ff.
[19] Vgl. A. Bonnet, U. Hericks, Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung, in: Zisu, Jg. 3, 2014, 3-13, hier: 3.
[20] Von Sigmund Freud stammt der Ausdruck des ‚unmöglichen Berufes‘. Freud setzt den Erzieher mit dem Psychoanalytiker und dem Politiker gleich, da bei den genannten Berufen ein echter Erfolg nicht messbar ist, vgl. ders., Die endliche und die unendliche Analyse, in: S. Freud, Studienausgabe Ergänzungsband, Schriften zur Behandlungstechnik, Frankfurt am Main 1975, 388.
[21] Paradigmatisch J. Bastian, W. Helsper et al. (Hrsg.), Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Opladen 2000, U. Herrmann, Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge, Weinheim/Basel 2002, E. Terhart, Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, Münster 2013.
[22] Vgl. Chr. Schwer, C. Solzbacher (Hrsg.), Professionelle pädagogische Haltung, a. a. O., 27.

Dazu gehört auch die gern bediente Kritik der Unprofessionalität des Lehrerberufes. Begriffe wie „professionalisierungsunfähig“, „versäumte Professionalisierung“ oder auch „Professionalisierungsdefizit“ sind nur einige der gängigen Urteile, die in regelmäßigen Abständen von unterschiedlichen Seiten auf den Lehrer bzw. den Lehrerberuf herabregnen.[23]

Dagegen hilft auch nicht der gelegentliche Ruf nach einer streng umgrenzten Kernaufgabe für Lehrerinnen und Lehrer, wie man sie analog bei Juristen oder Ärzten vermutet.[24] Denn zum einen gibt es wohl auch in anderen Berufen kaum einen, der mit nur einer einzigen Kernaufgabe betraut ist. Auch ein Bäcker oder Maler oder Arzt muss neben seiner eigentlichen Kerntätigkeit Abrechnungen erstellen, Bestellungen aufgeben und andere berufliche Pflichten erfüllen. Darüber hinaus aber scheint sich der zukünftige Verlauf gesellschaftlicher und schulpolitischer Interessen wohl weiterhin eher in Richtung Multifunktionalität zu bewegen, was bedeutet, dass jeder „pädagogische Interessent das, was er für wichtig hält, dem Lehrer und der Schule als Aufgabe“[25] aufdrängen kann.

Insofern kann man Terhart recht geben, wenn dieser zusammenfassend davon spricht, dass das „tatsächliche Geschehen in den Schulen […] von einem vielstimmigen Chor umspült [wird], der deutet, mahnt, kritisiert, auffordert, der Durchgriffe einfordert oder aber umgekehrt genau davor warnt usw.“[26]

Nimmt man Terharts Bild vom vielstimmigen Chor ernst, dann bezieht sich ‚Haltung‘ im weitesten Sinne auf die Fähigkeit, neben dem Unterrichten und den üblichen formalen Anforderungen besonders diese Form der Vielstimmigkeit leiten und ‚dirigieren‘ zu können. Freilich: Wer dabei glaubt, dass der Lehrer entsprechend diesem Bild geruhsam *vor* dem Chor steht, um diesen gleichsam von außen zu steuern, übersieht, dass ein Lehrer bei all seinem Handeln immer auch selbst Teil des Geschehens ist und keinesfalls vor oder über den Dingen schwebt. „Lehrer“ so Brom-

---

[23] H. E. Tenorth, Professionalität im Lehrerberuf, a. a. O., 582. Vgl. auch F. Oser, J. Oelkers, Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur/Zürich 2001, 220, die beispielsweise die „Unverpflichtetheit der Praktiker gegenüber der Theorie“ als Professionsmangel anprangern. Vgl. auch W. Herzog, Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung?, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 30 (1), 2012, 114-122.

[24] H. Giesecke, Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes, Weinheim/München 2001, 122f. Vgl. auch J. Bastian, W. Helsper et al. (Hrsg.), Professionalisierung im Lehrerberuf, a. a. O., 172.

[25] H. Giesecke, Was Lehrer leisten, a. a. O., 122f.

[26] E. Terhart, Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, a. a. O., 52.

me, „müssen […] kontinuierlich ein System beeinflussen, zu dem sie selbst gehören."[27]

Denkt man Terharts Bild des Chorleiters aus dieser Perspektive weiter, dann geht es bei diesem Bild nicht um eine Art pädagogisches Wunschkonzert, sondern um die Fähigkeit, die unterschiedlichen Stimmen oder Strömungen des Chores im Auge zu behalten. In diesem Gespinst von Interessenvielheit – Wahl spricht in diesem Zusammenhang von „Polytelie"[28] – kommt dem Lehrer die Aufgabe zu, *alle* Stimmen dieses ‚Chores' in einen Klang zu verwandeln und darauf zu achten, dass sich einzelne Stimmen nicht über das Maß hinaus verselbstständigen – auch nicht die eigene.

Gegen die häufig diskutierte situative Unsicherheit des Lehrerberufes gibt es aus dieser Perspektive schon deswegen keine „erfolgssichere Technik"[29], da eine solche bereits einigen Stimmen einen eindeutigen Vorrang einräumen würde. Das gilt auch für die eigene Stimme des Lehrers, der – bedingt durch die nicht wegzuleugnende situative Unsicherheit – nicht der Verführung erliegen darf, seine berufliche Haltung ausschließlich an dem eigenen Lebensmuster auszurichten. Umgekehrt aber mögen Forderungen, die eigenen Lebensmuster „flexibel zu handhaben", um sie unter Umständen durch „neue Erfahrungen ändern zu können"[30], zwar sinnvoll sein, setzen jedoch voraus, dass sich diese auch ändern lassen. Denn was sich kognitionspsychologisch oder handlungstheoretisch leicht fordern lässt, führt in der konkreten Umsetzung zu einer kaum lösbaren Aufgabe.

Man denke sich beispielsweise eine Situation, in der ein Lehrer in seinem privaten Arbeitszimmer immerfort mit einem unorganisierten und überfüllten Schreibtisch zu kämpfen hat, auf dem sich nur unter größten Mühen die benötigten Utensilien finden lassen. Er wird sich möglicherweise schon viele Male vorgenommen haben, diesen Umstand zu ändern, kommt aber kaum jemals zu einem befriedigenden Ergebnis. Wenn aber bereits simple Gewohnheiten wie diese nur schwer änderbar sind, wie

---

[27] R. Bromme, Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens, Bern 1992, 118. „Die ‚Natur der Sache' ist […] ein sozialer Sachverhalt, der durch die Zielstellungen und die Interpretationen der Beteiligten mit konstituiert wird". Ebd., 111.

[28] D. Wahl, Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern, Weinheim 1991, 11f.

[29] E. Terhart, Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, a. a. O., 69. Das gilt nach Terhart auch für die Forderung nach Standardisierungen.

[30] H. Giesecke, Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim/München 1987, 72.

soll dann eine Änderung hinsichtlich des viel komplexeren Beziehungsgeflechtes im schulischen Alltag möglich sein?

Innerhalb der Kognitionspsychologie finden individuelle Muster dieser Art in der Regel kaum Beachtung. Sie werden entweder ausgeblendet oder im Rahmen subjektiver Theorien als nicht bearbeitbare biografische Anhängsel gewertet.[31] Vor dem Hintergrund der eingangs geschilderten Verhältnisse stellt sich jedoch die Frage, inwieweit pädagogische Handlungskompetenz den tatsächlichen Anforderungen schulischer Realität gerecht wird, wenn sie wesentliche Teile der erlebensmäßigen Zusammenhänge ausblendet und sich dafür vorwiegend am Handeln von Lehrern orientiert. Wenn zwischen ‚Handeln', ‚Verhalten' und ‚Tun'[32] unterschieden wird, dann setzt dies implizit voraus, dass es sich hierbei um separate Bereiche handelt, die nicht nur untereinander wenig oder keine Beziehung unterhalten, sondern auch mit allen weiteren persönlichen Anteilen jenseits dieser Dreierkonstellation in keinem Kontakt stehen. Die Formulierung „Wie lässt sich menschliches Handeln verändern?"[33] enthält bereits die Voraussetzung, dass menschliches Handeln ‚an sich' als unabhängige Größe existiert und sich dementsprechend auch behandeln lässt. In diesem Sinne müssen auch Ziele pädagogischer Fort- und Weiterbildung hinterfragt werden, die davon ausgehen, „all das ausser Kraft […] setzen [zu können], was bisher das Handeln gesteuert hat"[34].

Eine ‚Lehrer-Haltung', wie sie in dieser Arbeit vorgestellt wird, setzt hinsichtlich des Handelns und der Handlungskompetenz von Lehrern einen anderen Schwerpunkt, indem davon ausgegangen wird, dass in jeder menschlichen Handlung immer auch das ‚Ganze' mit im Spiel ist. Das bedeutet nicht, dass für ein vertieftes Verstehen menschlicher Handlungen alle privaten oder biografisch geprägten Verhaltensweisen aufgespürt und behandelt werden müssen.[35] Es bedeutet aber, dass die grundlegende Perspektive geändert wird. Nicht neue Handlungssequenzen müssen bei Bedarf

---

[31] So beispielsweise D. Wahl, Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln?, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, H. 2, März/April 2002, 227-241, hier: 238f.
[32] Vgl. ebd., 229.
[33] Ebd.
[34] Ders., Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln, in: Beiträge zur Lehrerbildung, Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, 19 (2), 2001, 157-174, hier: 161.
[35] Vgl. D. Wahl, Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln?, a. a. O., 228, der hier anmerkt, dass die Vielzahl einzelner Fertigkeiten wohl kaum behandelbar ist.

antrainiert werden, vielmehr bedarf es eines Bemühens dahingehend, inwieweit sich Handlungen bildhaft als Ganzes verstehen lassen.

Wenn der Lehrer immer als „ganze Person“ in seine berufliche Welt „eingestrickt“[36] ist, dann ist es nicht möglich, die eigene Persönlichkeit oder Teile davon während seines Berufes gleichsam abzuschalten, vielmehr muss ein Lehrer diese entsprechend den Vorgaben in das berufliche Umfeld integrieren.[37] Dazu ist es notwendig, die persönlichen Anteile im Handeln wahrzunehmen, um diesen nicht in prekären Situationen ausgeliefert zu sein. In diesem Sinne ist es durchaus sinnvoll und auch notwendig, sich einen gewissen Zugang zu den eigenen persönlichen Anteilen zu erschließen, damit sich von hier aus die Fähigkeit entwickeln kann, in der Vielstimmigkeit des Chores auch den leisen und möglicherweise leicht zu überhörenden Tönen oder Dissonanzen (!) einen angemessenen Raum geben zu können. Das aber gelingt erst, wenn eine Form des Hörens entwickelt wurde, die die fremden Stimmen weder untereinander noch mit der eigenen Stimme verwechselt.

Die Kunst besteht darin, beide Pole beruflicher und privater Wirklichkeit miteinander ins Gespräch zu bringen und sie zugleich wieder voneinander zu trennen. Unbenommen ist, dass es dazu einer besonderen Distanzierungsfähigkeit bedarf, die gerade im Bereich schulischer Realität den nötigen Spielraum sichert. Denn so wichtig es ist, die vielen Stimmen des Chores angemessen zu bedienen, so gleichsam elementar ist auch das Wissen darum, mit welcher Beharrlichkeit und Insistenz bestimmte einzelne Stimmen des Chores kontinuierlich darauf aus sind, sich in der Stimmenvielfalt hervorzutun.

‚Persönlicher Spielraum‘ bedeutet, sich als Lehrer im engmaschigen Gefüge eines Schulbetriebes die eigene Handlungsfreiheit zu sichern, um nicht – mit Wahl gesprochen – einem dauerhaften ‚Handeln unter Druck‘[38] ausgesetzt zu sein. Die eigentliche Kunst einer Lehrer-Haltung bestünde demnach darin, die unterschiedlichen Stimmen und Stimmarten, so widersprüchlich diese oftmals auch anmuten, nicht vor-

---

[36] A. Bonnet, U. Hericks, Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf, a. a. O., 4.

[37] Gerade weil für Ausbildung und Beruf immer gewisse Standards existieren, um ein „hohes Maß an Verlässlichkeit“ zu erwirken, ist Terhart zufolge der Aufbau einer „entsprechende[n] Haltung“ bereits in der Ausbildung anzubahnen, vgl. E. Terhart, Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, H. 2, 275-279.

[38] So beispielsweise D. Wahl, Handeln unter Druck, a. a. O., 30.

schnell zu bedienen oder abzulehnen, sondern zuallererst einmal auf das Ganze hin übersetzen zu können.

Die im Untertitel dieser Arbeit angelegten Begriffe der ‚Fähigkeit' und der ‚Fertigkeit' verweisen auf diese Kunst des Übersetzens. Beide Begriffe werden in der Literatur unterschiedlich behandelt. Geht man vom Sprachgebrauch Goethes aus, dann unterscheidet sich die Fähigkeit von der Fertigkeit dergestalt, dass die Fähigkeit eine gleichsam angeborene oder grundlegende Kompetenz darstellt, die der Förderung bedarf, um schließlich in eine Fertigkeit zu münden.[39] Fähigkeit wird hier als Voraussetzung der Fertigkeit verstanden.

Im Rahmen der Handlungsregulationstheorie Volperts stellen Fertigkeiten Handlungsmuster dar, die „stereotyp wiederkehrende Merkmale tragen, [sic] und […] eine hohe direkte Erreichbarkeit"[40] besitzen. Sie werden als äußerst stabil beschrieben und sind zugleich flexibel einsetzbar, da sie automatisiert ablaufen und keinerlei Aufmerksamkeit bedürfen.

Eine ähnliche Unterscheidung trifft auch der Sprachphilosoph Ryle, wenn er zwischen Fähigkeiten und Gewohnheiten unterscheidet, wobei er die Fähigkeit der Intelligenz und der Ausbildung zuordnet.

> „Abrichtung erzeugt Gewohnheiten, Ausbildung Fähigkeiten der Intelligenz. […] Der Rekrut lernt, das Gewehr schultern, indem er wiederholt genau dieselben Handgriffe in der vorgezählten Reihenfolge durchläuft. […] Abrichtung verzichtet auf Intelligenz, Ausbildung entwickelt sie."[41]

Einschränkend muss hier erwähnt werden, dass viele Tätigkeiten, die aus Gewohnheiten, Automatisierungen und Wiederholungen bestehen, als durchaus intelligent angesehen werden können und auch die Grundlage bestimmter Fähigkeiten abgeben. So ist es wohl kaum möglich, einem Soldaten beim Schultern des Gewehres eine gewisse grundsätzliche Kompetenz abzusprechen, benötigt doch ein Soldat auch im einfachen Umgang mit seinem Gewehr zweifellos eine bestimmte Sachkenntnis, die mit ‚Dressur' kaum mehr etwas zu tun haben dürfte.

In dieser Arbeit soll für diese Art von Techniken im weitesten Sinne der Begriff ‚Fertigkeit' verwendet werden. Eine Fertigkeit beinhaltet die Fähigkeit zur regelkonformen

---

[39] Vgl. Trier Center for Digital Humanities/Kompetenzzentrum für elektronische Erschließungs- und Publikationsverfahren in den Geisteswissenschaften Universität Trier, in: (http://www.woerterbuchnetz.de/GWB?lemma=faehigkeit, Abruf: 25.4.2017).
[40] W. Volpert, Wider die Maschinenmodelle des Handelns, a. a. O., 29.
[41] G. Ryle, Der Begriff des Geistes. Aus dem Englischen übersetzt von Kurt Baier, Stuttgart 1969, 50f.

Anwendung innerhalb eines Wissensgebietes sowie bestimmte automatisierte Anwendungsbereiche. Eine Fertigkeit bestünde demnach im schulischen Bereich in der Ausübung erlernter und geübter Techniken, wie sie beispielsweise auch und speziell im Bereich standardisierter Kompetenzen Osers zu finden sind.[42] Mit ‚Fähigkeit' hingegen soll eine phänomenologische Ebene umschrieben werden, die sich jenseits bestimmter Handlungstechniken ansiedelt, die kein Regelwissen beinhaltet und deren Regeln auch nicht oder nur unzureichend explizierbar sind. Neuweg weist darauf hin, dass beispielsweise ein „Witzbold" nicht in der Lage ist, die Regeln zu nennen, aus denen gute Witze entstehen. Ähnliches gilt für die Sprache, die wir als Kinder lange vor der Kenntnis grammatikalischer Regeln erwerben. Fähigkeit wird hier verstanden im Sinne eines bestimmten Potenzials, das die Dinge in ihren prozess- und gleichnishaften Zusammenhängen wahrnimmt und dabei auch die dazugehörigen impliziten Kontexte in die eigene Wahrnehmung mit einbezieht.

1.1.2 Nietzsches Denken als Grundverfassung – erkenntnistheoretische Anmerkungen

Wenn Schwer/Solzbacher dem Begriff der Haltung schon deswegen eine Wissenschaftstauglichkeit absprechen[43], weil dieser ständig seine Bedeutung wechselt, dann trifft dies in etwa auf das, was Neuweg einmal über den Begriff des ‚impliziten Wissens' meinte, schließe dieser doch all das in sich ein, „was man sich von einem Terminus in der wissenschaftlichen Diskussion gerade nicht wünscht."[44]

Die Vielschichtigkeit des Haltungsbegriffs zeigt sich nicht nur darin, dass dieser viele Vorstellungen und Interpretationen in sich vereint (z. B. Pflichtgefühl, Fähigkeit, Kompetenz, Engagement etc.), sondern dass es offenbar auch seiner Natur entspricht, geradezu Widersprüchliches und Ambivalentes in sich zu aufzunehmen (beispielsweise nachgiebig *und* streng, liebevoll *und* distanziert etc.).

Für die Annäherung an einen solchen Themenbereich bedarf es einer Hermeneutik, die sich nicht allein an Befunden empirischer Forschung orientiert, sondern den Weg einer phänomenologisch-psychologischen Auseinandersetzung wählt.

---

[42] Vgl. F. Oser, Standards in der Lehrerbildung, Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (1), 1997, 26-37, hier: 28f.
[43] Chr. Schwer, C. Solzbacher (Hrsg.), Professionelle pädagogische Haltung, a. a. O., 20.
[44] G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis, Münster 1999, 12.

Haltung beinhaltet für sich genommen immer auch ein bestimmtes Weltbild, welches in nicht unerheblichem Maße in die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung mit einfließt. Wenn beispielsweise die kognitivistische Forschung ein Menschenbild voraussetzt, das sich vornehmlich an der künstlichen Intelligenz elektronischer Datenverarbeitung orientiert und dabei unter dem Monopolanspruch der Wissenschaftlichkeit ein dualistisches Prinzip aufrichtet, dann fließen in diese Forschungen immer auch eigene Machtansprüche mit ein.[45] Oder man denke an die Arbeiten Flecks, der anhand der medizinischen Syphilis-Untersuchungen aufzeigen konnte, wie sehr wissenschaftliches Arbeiten immer an ein gängiges Denkkollektiv gebunden ist.[46] Unabhängig, welcher Fachrichtung ein ‚Experte' entstammt, er wird Fleck zufolge seinen Expertenstatus nur um den Preis eines bestimmten ‚Denkzwangs', eines Integriertseins in ein bestimmtes Denkkollektiv erworben haben können. Das bedeutet nicht, dass sich das Individuum grundsätzlich als intellektuelles Subjekt gleichsam in dem Denkkollektiv auflöst. Aber, so Fleck, „erst die Untersuchung der Denkgemeinschaft verleiht der Erkenntnistheorie festen Halt"[47]. Auch wenn es im Verlauf der Geschichte des Wissenschaftsbetriebs immer wieder vereinzelte Ausnahmen gab und gibt[48], so ist es „psychologisch [geradezu] ein Unding", einem Wissenschaftsgegenstand voraussetzungslos begegnen zu wollen.[49]

In dieser Arbeit soll eine Lehrer-Haltung auf der Folie Friedrich Nietzsches entwickelt werden. Nietzsches besonderer Umgang mit den Phänomenen seelischen Erlebens sowie sein „Mißtrauen hinsichtlich der Ergiebigkeit von Beweisketten"[50] machen ihn zu einem wichtigen Denker einer sich in Paradoxien weiterentwickelnden Wirklichkeit. Nietzsches Philosophie wendet sich gegen ein Denken in Systemen und setzt

---

[45] So propagierte bereits in den 1990er-Jahren Volpert gegenüber einem solchen Modell eine Perspektive, die ein Verstehen des ‚Ganzen' zum Thema machte, welches sich in einer Art Selbstorganisation über unterschiedliche Stufen weiterentwickelt, vgl. W. Volpert, Wider die Maschinenmodelle des Handelns, a. a. O., 79ff.

[46] Vgl. L. Fleck, Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv, Frankfurt am Main 1980, 56f.

[47] Ebd., 62.

[48] Fleck zufolge gibt es durchaus eine ganze Reihe von Ausnahmen, die keinem Denkstil unterworfen waren, vgl. ebd., 61f.

[49] Ebd., 121. Neuweg beispielsweise weist auf den Widerstand gegen Freuds Theorie des Unbewussten hin und vermutet auch hier als Ausgangsmotiv eher ein bestimmtes Menschenbild als wissenschaftliche Forschung, vgl. G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 39.

[50] G. Colli, Nachwort zu ‚Menschliches, Allzumenschliches', in: Nietzsche, Menschliches Allzumenschliches, in: KSA II, 708.

dagegen auf eine „Verschiedenheit der Perspektiven“[51], eine Fähigkeit, die gerade für die Entwicklung der Haltung eine der zentralen Anforderungen darstellt.

Allerdings macht Nietzsches Kritik eines logisch-deduktiven Denkens seine Philosophie auch anfällig für Spekulationen und Misstrauen jeglicher Art. Unabhängig von den üblichen politisch-gesellschaftlichen Verdächtigungen, die wohl zuvörderst dem Konto von Nietzsches jüngerer Schwester Elisabeth zuzuschreiben sind, wirft Nietzsches Denken eine Reihe von Problemen auf, die nicht eindeutig oder auf Anhieb zu lösen sind. Muss beispielsweise eine Philosophie, die jegliche Form von Objektivität verneint, nicht unvermeidlich in eine konzeptionslose Spekulation münden? Oder: Bedarf es im Bereich von Bildung und Schule nicht Konzepte, die vor allem eine gewisse Sicherheit gewährleisten, wohingegen Nietzsche ausdrücklich nicht nur jedes System als unredlich und unwissenschaftlich ablehnt, sondern seine Philosophie auch bewusst jenseits jedes moralischen Denkens ansiedelt?[52]

Und schließlich: Welche Relevanz kommt Nietzsches Philosophie im Rahmen einer pädagogischen Untersuchung überhaupt zu? Zwar hat Nietzsche in seiner Baseler Professorenzeit (erfolgreich) am Gymnasium unterrichtet und sich während dieser Zeit parallel in Vorträgen und Veröffentlichungen intensiv mit dem Begriff der Bildung auseinandergesetzt, allerdings findet man bei Nietzsche – sieht man einmal von seinem Frühwerk ab – innerhalb seines eigentlichen philosophischen Werkes keine Auseinandersetzung mit pädagogischen oder gar bildungstheoretischen Fragen. Nietzsche gehört weder zu den Klassikern pädagogischen Denkens, noch enthält sein philosophisches Werk eine ausformulierte Bildungstheorie.[53]

Und doch hat Nietzsche das Thema Bildung in seinen Schriften und Abhandlungen gelegentlich aufgegriffen. Auch wenn seine Gedanken dabei selten rein pädagogischer Natur waren, so sah sich Nietzsche immer auch als Bildungskritiker. Zudem finden sich mit Beginn des 20. Jahrhunderts in der Literatur und in den Fachzeit-

---

[51] Vgl. Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 364.

[52] Vgl. J. Oelkers, Einige Bemerkungen Friedrich Nietzsches über Erziehung und der Status eines „Klassikers der Pädagogik“, in: Chr. Niemeyer, H. Drerup et al. (Hrsg.), Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation, Weinheim 1998, 211-240, hier: 158ff.

[53] Vgl. J. Oelkers, Einige Bemerkungen Friedrich Nietzsches über Erziehung und der Status eines „Klassikers der Pädagogik“, a. a. O., 222. Vgl. auch E. Weiß, Nietzsche und seine pädagogikhistorische Problematik. Theoretische und rezeptionsgeschichtliche Bemerkungen zu einer provokanten Bildungsreflexion, in: ebd., 241-279, hier: 243. Vgl. T. Hoyer, Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption, Würzburg 2002, 21. Vgl. auch E. Weiß, Nietzsche und seine pädagogikhistorische Problematik. Theoretische und rezeptionsgeschichtliche Bemerkungen zu einer provokanten Bildungsreflexion, in: ebd., 241-279, hier: 243.

schriften hinreichend Publikationen und pädagogische Auseinandersetzungen mit Nietzsche.[54] Besonders auf die Reformpädagogen der frühen Stunde übte er mit seiner Autoritätskritik eine besondere Faszination aus, die dazu führte, dass man in dessen Philosophie die Begründung für eine freiheitsorientierte und zwanglose Erziehungsmethode erkannte und Nietzsche selbst zu einem pädagogischen Reformer hochstilisierte.[55]

Tatsächlich jedoch hat Nietzsche sich mit seinem Denken an keine spezielle gesellschaftliche Gruppe gerichtet. Seine Schriften richten sich im weitesten Sinne an erwachsene Menschen in ihrem jeweiligen Wirklichkeitsverständnis. Zu diesen erwachsenen Menschen aber gehört auch und besonders der Lehrer. Was auf den ersten Blick syllogistisch oder trivial anmutet, bekommt einen ernsten Charakter, wenn man bedenkt, dass der Lehrer insofern ein besonderer Mensch ist, als er beruflich immer und in besonderer Weise mit Menschen zu tun hat, die durch die Vielzahl ihrer Forderungen und Wünsche immer auch die Kehrseiten menschlichen Verhaltens mit in den Vordergrund rücken.

Um sich in einem solchen Umfeld zurechtzufinden, bedarf es einer besonderen Haltung, die gerade bei Nietzsche in vielfältiger Form thematisiert wird. Will man Nietzsches Denken für den bildungstheoretischen Bereich fruchtbar machen, dann wird dies am ehesten möglich, wenn nicht der Schüler, sondern der Lehrer in den Fokus des nietzscheschen Denkens rückt. Nietzsche entwirft keine Handlungstheorie, sondern lenkt den Blick auf das, was als Grundbedingung vor jeder Handlung und damit auch vor jeder pädagogischen Handlungstheorie steht.

---

[54] Vgl. T. Hoyer, Über 100 Jahre pädagogische Literatur zu Friedrich Nietzsche, in: Chr. Niemeyer, H. Drerup et al. (Hrsg.), Nietzsche in der Pädagogik?, a. a. O., 39-55.

[55] Vgl. Chr. Niemeyer, Christian: Wie wurde mit Nietzsche im 20. Jahrhundert Bildungspolitik gemacht? Ein Rückblick auf gut einhundert Jahre Rezeptionsgeschichte, in: Nietzscheforschung, Bd. 7, 13-29, der die Ausstrahlung Nietzsches auf das pädagogisch-literarische Umfeld zu Beginn des 20. Jahrhunderts hervorhebt. Von (reform-)pädagogischer Seite wurde Nietzsche streckenweise über das Maß idealisiert, wenn beispielsweise M. Havenstein, Nietzsche als Erzieher, 1922, 114, 126, in Nietzsche den „menschlichste[n] aller Menschen“ sieht und ihn als „Mundstück Gottes“ preist – und das bei einem Philosophen, der noch in seinem letzten Buch ‚Ecce homo‘ darauf bestanden hatte, lieber als Hanswurst denn als Heiliger gelten zu wollen. Vgl. auch L. Gurlitt, Friedrich Nietzsche als Erzieher, in: Das freie Wort. Frankfurter Monatsschrift für Fortschritt auf allen Gebieten des geistigen Lebens, 1914, 130-136, hier: 132. Vgl. H. Nohl, Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt a. M. 1949, 14 sowie E. Key, Das Jahrhundert des Kindes, Königstein/Ts., 1978, 15, 55 auf ihrer Suche nach dem Übermenschen. Dagegen wandte sich energisch Fr. Paulsen, Pädagogik, Stuttgart/Berlin 1912, 97f. Vgl. auch C. Solzbacher, Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts. Ihre Beziehung zur zeitgenössischen Philosophie und Pädagogik, Frankfurt a. M. 1993, 12f.

Seit den frühen Schriften der Reformpädagogik konzentriert sich der Blick pädagogischen Denkens vornehmlich auf die Heranwachsenden. Der Heranwachsende war es, dessen Verhalten und dessen Entwicklung im Zentrum pädagogischen Interesses standen und an dessen Bedürfnissen sich pädagogische Forschung ausrichtete.[56] Die Folge davon war, dass sich pädagogisches Denken zunehmend zu einer Art Einbahnstraße entwickelte, dessen gedankliche Stoßrichtung sich von einem Erzieher auf einen oder den Heranwachsenden richtete. Die heutige Ausrichtung der Lehr-Lern-Forschung dagegen bezieht die Lehrperson als Subjekt in die Kognitionsforschung mit ein.[57] Dazu gehört auch die allmähliche Ablösung vom teilweise schon inflationär gewordenen Professionsthema und die Hinwendung zu einer Konzeptualisierung eines Expertenbegriffs, der zur Bewältigung komplexer Aufgaben „entsprechende[…] Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“[58] ausbilden muss. Welche berufsspezifische Qualifizierung letztlich dem Lehrerberuf angemessen ist, kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden, aber dass Intuition, implizites Wissen oder – um es mit Tenorth auszudrücken – „professionelle[…] Schemata“[59] eine wesentliche Rolle spielen, dürfte dabei unbestritten sein.[60]

Hierbei bietet sich Nietzsche als guter Gesprächspartner an, in dessen Denken das Subjekt selbst immer auch eine wesentliche Rolle spielt. Was den Leser in diesem Denkrahmen erwartet, wird von Gamm treffend beschrieben:

> „Wer sich auf die Lektüre von Nietzsches Schriften einläßt, wird auch von der Sprachkunst dieses Mannes fasziniert, der er sich selbst sehr wohl bewußt war und die er auch planmäßig einzusetzen vermochte, um für seine Philosophie der ‚Umwertung aller Werte‘ aufzuschrecken und zu begeistern. […] Er hat kein System und hat jedes System zudem als *Mangel an Rechtschaffenheit* abgelehnt. […] Die Leserschaft bleibt mit den großen Brocken von Nietzsches Philosophie konfrontiert; das ist der Nihilismus, der Tod Gottes, der Übermensch, der große Mittag und die Ewige Wiederkehr des Gleichen. […]

---

[56] In diese Forschung wurde bereits bald nach seinem Tod auch Nietzsche selbst intensiv mit einbezogen, vgl. H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 7/1970, 148, ders. Pädagogik aus dreißig Jahren, 1949, 153, L. Gurlitt, Erziehungslehre, Berlin 1909, 19, 22, 84, 312f, ders., Der Deutsche und seine Schule, in: W. Flitner, G. Kudritzki (Hrsg.), Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 1, Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung, Stuttgart ^{4}1984, 63-67, hier: 66f.

[57] So beispielsweise H. E. Tenorth, Professionalität im Lehrerberuf, a. a. O., 580-597, D. Wahl, Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln?, a. a. O., 227-241, W. Herzog, E. Makarova, Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf, in: E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster 2011,63-78.

[58] E. Terhart, Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, a. a. O., 78.

[59] H. E. Tenorth, Professionalität im Lehrerberuf, a. a. O., 589.

[60] Vgl. auch D. Ophardt, F. Thiel, Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis, Stuttgart 2013, 36ff.

> Damit gilt es sich auseinanderzusetzen, das gelingt nur von der eigenen Befindlichkeit aus.“[61]

Die eigene Befindlichkeit mit einzubeziehen bedeutet, dass auch das eigene Selbstverhältnis mit zur Debatte steht. Dieses bildet bei Nietzsche die Voraussetzung im Umgang mit jenen Widersprüchlichkeiten, die die Philosophie Nietzsches ausmachen und die auch im Schulalltag eine Voraussetzung für das Erlernen einer, wie es Tenorth formuliert, „paradoxe[n] Technologie“[62] bilden.

Die vorliegende Arbeit wird sich aus diesem Grunde in drei Themenbereiche gliedern:

In den Kapiteln 1.2 und 1.3 wird der Weg des ‚impliziten Wissens‘ seit der kognitiven Wende nachvollzogen. Diese Auseinandersetzung dient der Positionsbestimmung sowie der weiteren Abklärung mit dem Phänomen einer Lehrer-Haltung. Neuweg hat in seinen Arbeiten dargelegt, inwiefern sich eine Könnens-Kompetenz nicht allein über den Weg explizit vermittelter logischer Kausalzusammenhänge erschließen lässt.[63] Angelehnt an Polanyis Begriff des ‚impliziten Wissens‘ ist Neuweg zufolge die Ausbildung von Wissen und Können nicht durch eine „Produktionsregel“ im Sinne eines prozeduralen „Wenn-dann“-Systems beschreibbar.[64]

Ähnliches gilt auch für eine Lehrer-Haltung, die sich ebenfalls nicht über einen explizit zu vermittelnden Regelkatalog ausbilden lässt. Allerdings unterscheidet sich die hier angedachte Lehrer-Haltung von Polanyis implizitem Wissen darin, dass sie nicht als Hintergrund- oder (im weitesten Sinne) unbewusstes Phänomen verstanden wird, das zudem eine gewisse Eigendynamik entwickelt oder entwickeln kann. Haltung im hier verstandenen Sinne bedeutet, sich angemessen mit dem bildhaften Ganzen auseinanderzusetzen.

Im zweiten Teil dieser Arbeit (Kap. 2.3 bis 2.6) werden die Bezugspunkte der Philosophie Nietzsches ausführlich dargestellt. Neben dem Perspektivismus, dem Willen zur Macht, bilden das Ressentiment und Nietzsches Subjektkritik wichtige Pfeiler für das Verstehen einer Haltung.

---

[61] H.-J. Gamm, Friedrich Nietzsche und Walter Flex. Bildung im nationalsozialistischen Gefälle, in: Chr. Niemeyer et al., Nietzsche in der Pädagogik?, a. a. O., 120-131, hier: 129f.
[62] H. E. Tenorth, Professionalität im Lehrerberuf, a. a. O., 588.
[63] Hier vor allem G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O.
[64] Vgl. R. Bromme, Der Lehrer als Experte, a. a. O., 126.

Der dritte Teil schließlich greift die vorhandenen Ergebnisse auf und übersetzt sie in die Sprache einer noch jungen Psychologie, die sich als ‚bildanalytische Psychologie' besonders dem Denken Nietzsches verbunden sieht. Die dazugehörige Therapieform nennt sich ‚Entwicklungstherapie', die als Anwendungswissenschaft der bildanalytischen Psychologie auch neue Impulse für die Entwicklung einer Lehrerhaltung bereithält.

1.2 Datenverarbeitung und Intuition

Mit der Verabschiedung der klassisch-behavioristischen Lerntheorie und dem allmählichen Aufkommen der Kognitionswissenschaft entstand eine neue Perspektive auf das Subjekt und dessen Umgang mit der Wirklichkeit.[65] Es hatte sich gezeigt, dass die pawlowsche Reflextheorie in ihrer Struktur der Komplexität subjektiver Wahrnehmung nicht gerecht werden konnte.[66] In der kognitiven Theorie nahm man Abstand von der veräußerlichten Form eines Reiz-Reaktions-Modells und wandte sich den innerlich ablaufenden Prozessen menschlicher Psyche zu.

Dabei lehnte man sich in der Argumentationsstruktur an die Vorstellung kybernetischer Modelle an.[67] Psychische Prozesse wurden im sogenannten Handlungsregulationsmodell als pyramidal angelegte hierarchische Einheiten und Untereinheiten (sog. Basiseinheiten) aufgefasst, die untereinander über Rückmeldungsprozesse in Verbindung stehen.[68] Im Gegensatz zum Behaviorismus wurde angenommen, dass psychische Vorgänge eine Folge von internen, äußerlich nicht sichtbaren Reizen seien. Eines der grundlegenden Modelle der sogenannten kognitiven Wende war die ‚hierarchisch-sequentielle Handlungsorganisation' von Miller/Galanter/Pribram, wonach menschliches Verhalten als eine „Folge von Instruktionen" aufgefasst wird.[69]

---

[65] Zur Entwicklung der Lerntheorien vgl. E. Jarz, Entwicklung multimedialer Systeme. Planung von Lern- und Masseninformationssystemen, Wiesbaden 1997, 91.
[66] Vgl. G. A. Miller, E. Galanter, K. H. Pribram, Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens, Stuttgart ^{2}1991, 18.
[67] Vgl. W. Volpert, Wider die Maschinenmodelle des Handelns, a. a. O., 84.
[68] Vgl. ebd., 20f. Vgl. D. Wahl, Handeln unter Druck, a. a. O., 21.
[69] Vgl. G. A. Miller, E. Galanter, K. H. Pribram, Strategien des Handelns, a. a. O., 25.

1.2.1 Intelligentes Handeln und Faktenwissen

Im Mittelpunkt dieses Denkens stand die künstliche Intelligenz als Verstehensgrundlage seelischer Prozesse.[70] Analog diesem Konzept entwickelten Miller/Galanter/Pribram ihre Gedanken vom ‚Bild' und vom ‚Plan'. Während das Bild die Summe aller subjektiven Erfahrungen sowie das sich bis dahin angeeignete Wissen verkörpert, bildet der Plan oder Metaplan die Voraussetzung für die angestrebte Operationenfolge, indem er durch gedankliche Vorabtests die Ausrichtung auf das Handlungsziel prüft und entsprechende Korrekturen einbringt.[71] Der Plan unterteilt die Ausführung einer Handlung in operationalisierbare TOTE-Einheiten (Test – Operation – Test – Exit)[72], wobei die einzelnen Handlungssegmente immer wieder neu bewertet und notfalls in weitere TOTE-Einheiten unterteilt werden. Fertigkeiten bilden sich dann aus, wenn bestimmte TOTE-Einheiten nicht mehr benötigt werden, da sie als Automatismen keiner weiteren Prüfung und keiner Tests mehr bedürfen und damit zugleich Platz schaffen für neue Planeinheiten.[73]

Wie bereits erwähnt, entsprach das Modell, nach dem Miller/Galanter/Pribram ihre Konzeption vom Denken und Handeln ausgerichtet hatten, dem Paradigma der künstlichen Intelligenz. Menschliches Verhalten wird aus dieser Sichtweise über Pläne gesteuert, deren Struktur sich an die „Vorstellung eines Programms […] in einem elektronischen Computer"[74] anlehnt. Die entstehende Computerwelt führte in der Kognitionspsychologie zu einem Paradigmenwechsel, in dem Denken weitgehend als Informationsverarbeitung eingehender Datensätze durch zuvor festgelegte Programme verstanden wurde.[75] Können wurde hier gemeinhin als das Lösen von Problemen verstanden, weshalb Bromme hier von der „Problemlösepsychologie" spricht.[76]

Kritik an dem Ansatz des von Miller/Galanter/Pribram vertretenen Kognitivismus gab es von unterschiedlichen Seiten, nicht nur von geisteswissenschaftlichen Vertretern. Weizenbaum etwa warnt davor, Computerprogramme leichtfertig als Metapher für

---

[70] Vgl. W. Volpert, Wider die Maschinenmodelle des Handelns, a. a. O., 7.
[71] Vgl. G. A. Miller, E. Galanter, K. H. Pribram, Strategien des Handelns, a. a. O., 165.
[72] Vgl. ebd., 39f.
[73] Vgl. ebd., 88.
[74] Ebd., 12. Gegen Ende ihrer Studie versuchen Miller/Galanter/Pribram ihre Analogie vom menschlichen Denken und der künstlichen Intelligenz aufeinander abzustimmen und neurophysiologisch zu begründen, vgl. ebd., 190f.
[75] Vgl. ebd., 59.
[76] Vgl. R. Bromme, Der Lehrer als Experte, a. a. O., 108.

gesellschaftliche oder menschliche Prozesse zu verwenden, da sie in ihrer Effektivität diese nur zu simulieren vermögen.[77] Zwar räumt Weizenbaum ein, dass der menschliche Geist auch ein Verarbeiter von Informationen ist[78], wendet sich jedoch entschieden gegen einen unmittelbaren Vergleich, indem er darauf hinweist, dass menschliche Kommunikationsformen, „die in natürlichen Sprachen (z. B. Englisch) abgefaßt sind, bei weitem nicht an die Präzision und Eindeutigkeit normaler Programmiersprachen herankommen."[79] Der Schwerpunkt menschlicher Kommunikation ist nicht ihre Präzision, sondern die Bedeutung des Kontextes, durch den eine Aussage oder ein Begriff überhaupt erst den eigenen Sinngehalt erfährt.[80]

Diesen Gedanken greifen auch Dreyfus/Dreyfus auf. Mit ihrer Kritik an der Vorstellung, der Mensch sei eine Art heuristisch funktionierender Informationsverarbeiter[81], berühren Dreyfus/Dreyfus einen Punkt, der über weite Strecken wesentliche Teile der Kognitionsforschung mitbestimmt hat. Deutlich wird dies an dem häufig verwendeten Beispiel des Schachspiels. Miller/Galanter/Pribram sehen das Prinzip eines Computers während eines Schachspiels analog menschlichen Denkprozessen. Ein Schachcomputer führt seine Berechnungen entsprechend den Vorgaben (Schutz des Königs, Beherrschung bestimmter Felder und Figurenkonstellationen etc.) aus, die für seine Ziele und Teilziele notwendig sind. Zugleich aber muss er auch die unterschiedlichen Aufgaben und Bewertungen der folgenden Züge berechnen. Dabei entsteht das Problem, dass in der Regel weder die Zeit noch die Kapazität des Computers der Aufgabe umfassend gewachsen ist. Gleichgültig welches Ziel die Maschine auch anstrebt, es wird ihr nie gelingen, alle Parameter in ihre Berechnungen mit einbeziehen zu können. Um diese Divergenz zu überbrücken, ist der Computer darauf angewiesen, seine folgenden Züge auf der Basis heuristischer Regeln zu entwerfen.[82]

> „Der Computer hat also die Aufgabe, unter allen möglichen Zügen nach der Bewertung auszuwählen. Er kann dabei auf verschiedene Arten vorgehen. Nur eines kann er nicht: er kann nicht warten, bis alle denkbaren Vorschläge gemacht und bewertet sind, um

---

[77] Vgl. J. Weizenbaum, Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft, Frankfurt am Main 1978, 210.
[78] Vgl. ebd., 190. Weizenbaum kritisiert auch die Unsicherheit von G. A. Miller im Hinblick auf menschliche und künstliche Intelligenz, vgl. ebd., 282.
[79] Ebd., 243.
[80] Vgl. ebd., 245.
[81] Vgl. H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition, Reinbek bei Hamburg 1987, 50.
[82] Vgl. G. A. Miller, E. Galanter, K. H. Pribram, Strategien des Handelns, a. a. O., 181.

> dann den mit der höchsten Punktzahl auszuwählen. Es sind nämlich viel zu viele Züge möglich.“[83]

Schachcomputer erstellen Metapläne, aus denen heraus neue Unterziele errechnet und evaluiert werden. Die Vorgehensweise verhält sich dabei analog der Arbeitsweise kognitiver TOTE-Einheiten, bei denen ebenfalls Metapläne und Pläne so lange geprüft werden, bis das Ziel oder Teilziel erreicht werden konnte. Damit entspricht die Funktionsweise des Computers Miller/Galanter/Pribram zufolge dem gleichen Prinzip, nach dem sich menschliche Denkprozesse organisieren.

> „Bis jetzt scheint das menschliche Gehirn die erstaunlichste Datenverarbeitungsanlage zu sein, die je geschaffen wurde – uns ist nichts bekannt, das ihm auch nur annähernd nahekommt. Je genauer wir die Informationsverarbeitungen analysieren, die vor sich gehen, wenn auch nur das einfachste Problem gelöst werden muß, desto mehr wächst unser Respekt für diesen wundervollen Teil unserer biologischen Ausrüstung.“[84]

Versteht man aber das menschliche Gehirn als Datenverarbeitungsanlage, so setzt dies voraus, dass intelligentes Handeln von einer möglichst genauen Auswertung einer möglichst großen Datenmenge abhängig ist. Gleich einem Schachcomputer wäre ein menschliches Gehirn darauf angewiesen, so viele Daten wie möglich aufzunehmen und entsprechend den vorgegebenen Regeln zu analysieren.

Bromme zufolge sind aber weder die „allgemeinen Suchheuristiken“ noch eine „unspezifische Gedächtniskapazität“ die Grundlagen, die das Wissen ausmachen. Auch wenn ein Schachmeister wie beispielsweise Kasparow aus zehntausend Meisterpartien einige dieser Partien treffsicher in nur wenigen Sekunden identifizieren kann, so ist die tatsächliche Anzahl von Schachstellungen um ein Vielfaches höher.[85] Das entscheidende Merkmal von intelligenter Handlung kann demnach nicht als eine Art maximale Ansammlung von Wissen gedacht werden.

1.2.2 Doppelweltmythos als Kategorienfehler

Menschliches Wissen ist von der Informationsverarbeitung künstlicher Intelligenz diametral unterschieden. Während bei einem Computer die Leistung in unmittelbarer Abhängigkeit von der Präzision seiner Daten (also z .B. den Schachregeln) steht, verhält es sich mit menschlichen Denkprozessen offensichtlich genau umgekehrt. So entdeckte Ryle bei einem Vergleich von professionellen und amateurhaften Schach-

---

[83] Ebd., 180.
[84] G. A. Miller, E. Galanter, K. H. Pribram, Strategien des Handelns, a. a. O., 183.
[85] Vgl. R. Bromme, Der Lehrer als Experte, a. a. O., 16f.

spielern, dass diejenigen Spieler, die sich in den Schachregeln am besten auskannten, zu den schlechten Spielern gehörten, während die Meister die Schachregeln selbst kaum mehr benennen konnten.

Ryle zufolge steht die Annahme einer Notwendigkeit genauer Kenntnisse des Regelkataloges umgekehrt proportional zu der von Miller/Galanter/Pribram: Nicht der Experte bedarf der genauen Regelkenntnisse, sondern der Anfänger, der Novize. Würde ein professioneller Schachspieler gebeten, „einen Anfänger zu unterrichten, hat er vielleicht vergessen, wie die Regeln lauten, und er würde dem Anfänger einfach zeigen, wie man spielt, indem er selbst die richtigen Züge macht und die falschen Züge des Anfängers zurücknimmt."[86]

Obwohl für den Experten die Regeln nicht mehr explizierbar sind, kann er die Spielformation wie auch die Chancen und Risiken seiner Spielzüge um ein Vielfaches besser einschätzen als der Anfänger, der die Spielregeln in seinem Spiel genau befolgt. Dreyfus/Dreyfus verweisen auf die Kontextlosigkeit dieser Regeln, die für den Anfänger zwar notwendig, im Sinne von ‚Können' jedoch auf einem niedrigen Reifegrad anzusiedeln sind.

> „Ein Schachmeister wird eine optimale Strategie niemals errechnen, indem er Formeln auf die kontext-freien Merkmale einer Stellung anwendet, wie das ein kompetenter Spieler machen würde. Er empfindet vielmehr, daß die Stellung bestimmte Fragen aufwirft, die ihm auf Grund früherer Erfahrungen wichtig erscheinen."[87]

Eine solche Vorgehensweise wäre im Modus der Datenverarbeitung unter Laborbedingungen schon aufgrund der zu vermutenden Datenmenge kaum darstellbar. Schon die simple Handlung, eine Katze zu streicheln, müsste bei einem an der künstlichen Intelligenz entlehnten Kognitionsmodell zu einer unendlich großen Zahl „an Knoten und Verbindungen" führen, weshalb sich Volpert zufolge entsprechende Untersuchungen auch auf „extrem vereinfachte Mini-Welten"[88] beschränken. Neuweg spricht in diesem Zusammenhang von „ontologischen Kunstwelten"[89], die genau das auszuschließen versuchen, was das Expertenhafte des Experten gerade ausmacht, nämlich den kompetenten Umgang mit dem Irrationalen und dem Nichtvorhersehbaren.

---

[86] G. Ryle, Der Begriff des Geistes, a. a. O., 48.
[87] H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, Künstliche Intelligenz, a. a. O., 63.
[88] W. Volpert, Wider die Maschinenmodelle des Handelns, a. a. O., 84f.
[89] G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 37.

Aber nicht die zu erwartende Datenmenge bildet hier das eigentliche Problem, sondern die impliziten Annahmen über die Struktur des menschlichen Geistes an sich.

> „Dank der KI-Forschung", so Dreyfus/Dreyfus, „haben die Spekulationen Platons und Kants, der Geist würde nach Regeln arbeiten, schließlich ihre empirische Überprüfung darin gefunden, daß man versucht hat, auf logischen Maschinen menschenähnliches Verstehen zu erzeugen."[90]

Es ist der Denkrahmen selbst, der – in der Sprache Flecks – einem bestimmten ‚Denkstil' oder ‚Denkkollektiv'[91] entstammt, der in der Sprachphilosophie Ryles als „intellektualistische Legende" oder „intellektualistische Doktrin" bezeichnet wird. Die intellektualistische Legende geht Ryle zufolge davon aus, dass ‚Können' und ‚Wissen' durch das Einhalten von Regeln verkoppelt sind.[92] Eine kluge Handlung oder ein intelligentes Verhalten bedeutet aus dieser Perspektive, dass sich der Akteur vor seiner Handlung intensiv mit den Gesetzen und Regeln seiner Handlung auseinandergesetzt hat, er muss gleichsam zuallererst „auf sich einreden, bevor er zur Tat schreiten kann."[93] Ein Koch würde demgemäß vor dem Kochen seine Rezepte aufsagen müssen und der Schachspieler alle einschlägigen Regeln im Kopf durchgehen, bevor er sinnvolle Züge ausführen kann. Dem Tun wird nach dieser Doktrin ein Plan vorangestellt, der dieses Tun steuert. Es ist aber ein Unterschied, ob jemand „Wissen *besitzt* und daher die richtige Antwort *hat* oder ob jemand intelligent *ist* und die richtige Antwort findet"[94]. Man nimmt an, so Ryle, dass der Mensch zusätzlich zu seiner körperlichen Existenz zugleich ‚irgendwo' einen Geist besitzt, ähnlich der Vorstellung von einer Münze, die auf der einen Seite einen Kopf und also auf der anderen Seite einen Adler zeigen muss.[95] Schaut man jedoch genauer hin, so wird deutlich, dass sich beide Existenzformen grundlegend unterscheiden und dass zwischen ihnen weder Gemeinsamkeiten noch Verbindungen bestehen.

> „Der Geist ist sein eigener Ort, und in seinem Innern führt jeder von uns das Leben eines Robinson Crusoe des Geistes. Wir können die Körper anderer Leute sehen, hören

---

[90] H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, Künstliche Intelligenz, a. a. O., 138.
[91] Zum ‚Denkstil' oder ‚Denkkollektiv' s. Kap. 1.2.7.2. Wie innig die Verflochtenheit der Kognitionspsychologie mit dem Kerngedankengut der künstlichen Intelligenz (KI) gewesen sein muss, sieht man bei W. Volpert, Wider die Maschinenmodelle des Handelns, a. a. O., 8, der die Faszination vieler Psychologen beschreibt, die glaubten, die ungelösten Fragen menschlichen Handelns analog zur Datenverarbeitung der aufkommenden Computer verstehen zu können.
[92] Vgl. G. Ryle, Der Begriff des Geistes, a. a. O., 32.
[93] Ebd.
[94] P. Baumgartner, Der Hintergrund des Wissens. Vorarbeiten zu einer Kritik der programmierbaren Vernunft, Klagenfurt 1993, 69.
[95] Vgl. G. Ryle, Der Begriff des Geistes, a. a. O., 9.

> und stoßen, aber für die geistigen Vorgänge in anderen sind wir unheilbar blind und taub und ohne Einfluß auf sie.“[96]

Für Ryle ist der Leib-Seele-Dualismus ein groß angelegter Irrtum, gibt es doch zwischen Körper und Geist keine Teilung. „Offene intelligente Verrichtungen“, so Ryle, „sind nicht Schlüssel zur Arbeit des Geistes; sie sind diese Arbeit.“[97] Es gibt keinen Unterschied zwischen geistiger und körperlicher Tätigkeit. So fragt Ryle:

> „[An welchem Zeitpunkt der Handlung] führte der Junge seinen Willensakt aus, einen Kopfsprung vom Sprungturm zu machen? Als er den Fuß auf die Leiter setzte? Als er tief Atem holte? Als er: ‚Eins, zwei, drei, los‘ zählte, aber nicht sprang? Ganz, ganz unmittelbar bevor er lossprang? Was würde er selbst auf diese Fragen antworten?“[98]

Ryle zufolge ist der Glaube an den Dualismus von Geist und Körper einem „Kategorienfehler“ geschuldet. Ein Kategorienfehler entsteht, wenn sich beispielsweise jemand durch die Hörsäle, Bibliotheken und Mensaräumlichkeiten einer Universität führen lässt und nach seinem Rundgang danach fragt, wo denn jetzt die Universität sei. Hier, so Ryle, muss man dem Besucher erklären, dass die Universität nicht noch ein weiteres Mitglied dieser Klasse von Gebäuden oder Räumlichkeiten sei, sondern dass der Begriff ‚Universität‘ einer anderen Kategorie zugehörig ist.[99]

Eine solche Verwechselung geschieht auch im Rahmen einer kognitivistischen Psychologie, wenn man im Anschluss an eine intelligente Handlung danach fragt, wo denn nun bei dieser Tätigkeit der Geist geblieben sei – eine für Ryle sinnlose Frage, da der (intelligente) Geist in genau dieser Handlung zum Ausdruck kam.

Kategorienfehler finden sich in vielen Beschreibungen wieder. So kann beispielsweise das Verb ‚steigen‘ in zwei unterschiedlichen Kategorien verwendet werden, wenn etwa von einer ‚steigenden‘ Flut oder von einer ‚steigenden‘ Erwartung die Rede ist.[100] Ähnliches geschieht in dem bekannten Bonmot „Sie kam heim in einer Flut von Tränen und in seiner Sänfte.“[101] Zwar ist es durchaus zulässig, dass die Frau in einer bestimmten Verfassung sowie mit einem bestimmten Gefährt heimkommt, aber es ist nicht zulässig, beides mit der Konjunktion ‚und‘ zu verbinden, da dem Verb ‚heimkommen‘ je nach Zusammenhang immer eine neue Bedeutung zugewiesen wird. Die

---

[96] Ebd., 10.
[97] Ebd., 73. Vgl. auch P. Baumgartner, Der Hintergrund des Wissens, a. a. O., 86.
[98] G. Ryle, Der Begriff des Geistes, a. a. O., 82.
[99] Vgl. ebd., 14f.
[100] Ebd., 23.
[101] Vgl. ebd., 22.

Absurdität zeigt sich hier besonders als Disjunktion: Sie kam heim entweder in einer Sänfte oder in einer Flut von Tränen.

Ryle zufolge geschieht dies im Rahmen der intellektualistischen Legende. Die intellektualistische Doktrin verknüpft Handlungen mit einem ‚Plan' im Sinne von Miller/Galanter/Pribram, der im Hintergrund das Verhalten ähnlich steuert wie die Hand eines Eisenbahnwärters den Signalarm einer Eisenbahnweiche: Der Betrachter des Eisenbahnsignals sieht aber weder das Eisenbahnhäuschen noch den Eisenbahnwärter, er *schließt* lediglich aus den Gegebenheiten auf die Handlungen im Hintergrund.[102] Man tut im Rahmen der intellektualistischen Legende so, als ob in der Handlungsmaschine Mensch ein Geist sitzt, der diese steuert. Ryle spricht hier vom „Dogma vom Gespenst in der Maschine"[103] und sein Ziel ist es, diesen „Doppelweltmythos'"[104] zu überwinden. Auch wenn ein Mensch gelegentlich über bestimmte Dinge ‚bewusst' nachdenkt, so offenbart sich sein ‚Können' nicht in einem Denkakt hinter der Handlung. Ryle unterscheidet hierbei zwischen den Denkprinzipien ‚knowing how' und knowing that'.[105]

> „Etwas mit Aufmerksamkeit tun besteht nicht in der Koppelung einer ausführenden Tätigkeit mit einem Stückchen Theoretisieren, Untersuchen, Erforschen oder Erkennen; denn sonst würde jede mit Aufmerksamkeit verrichtete Handlung die aufmerksame Verrichtung unendlich vieler Handlungen in sich schließen".[106]

Die intellektualistische Legende besteht in der „absurde[n] Annahme, jede Verrichtung, welcher Art auch immer sie sei, erwerbe ihren gesamten Anspruch auf Intelligenz von einer vorausgehenden inneren Planung".[107] Absurd ist diese Vorstellung schon deswegen, weil hier ein infiniter Regress entsteht, wenn Handeln bestimmt wird von „kleinen Homunkuli, die in der Zirbeldrüse von kleinen Homunkuli schalten und walten, in deren Zirbeldrüse wieder kleine Homunkuli … und so weiter …"[108].

1.2.3 Wissen und Können jenseits einer intellektualistischen Legende

In den 1990er-Jahren fand ein erneuter Paradigmenwechsel, der das Verhältnis von Wissen und Können in den Mittelpunkt der Untersuchungen stellte, statt. Einer der

---

[102] Vgl. ebd., 65f.
[103] Ebd., 22.
[104] Ebd., 24.
[105] Ebd., 26f.
[106] Ebd., 182f. Vgl. auch G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 104.
[107] G. Ryle, Der Begriff des Geistes, a. a. O., 35.
[108] G. A. Miller, E. Galanter, K. H. Pribram, Strategien des Handelns, a. a. O., 204.

Vorreiter des neuen Expertenansatzes innerhalb der Kognitionspsychologie war Rainer Bromme, der den Begriff des Experten dem Problemlösemodus[109] enthob und sich mit der Struktur des Wissens an sich auseinandersetzte. Seine Auswertungen unterschiedlicher Studien über die Anwendung von Handlungswissen zeigen, dass Experten häufig keine genauen Angaben über das Wissen, das ihren Handlungen zugrunde liegt, machen können, und dass Wissenskonstrukte für sich genommen in der Regel nicht ausreichen, um gelungene Handlungsprozesse zu erklären.[110] Vergleicht man beispielsweise Schachmeister mit guten Spielern und Neulingen, dann wird deutlich, dass nicht allein die Anzahl abgespeicherter Bedeutungseinheiten bestimmter Figurenmerkmale (sog. chunks)[111] oder die Menge an bereichsspezifischem Wissen für die Qualität des Schachspielens von Bedeutung ist[112], sondern die Fähigkeit, frühzeitig ein Bild über die gesamte Sachlage zu entwickeln.

Ähnliche Befunde ergaben auch Untersuchungen ärztlicher Diagnosen. Kompetente Ärzte fanden deswegen rasch die richtigen Diagnosen, weil sie bereits sehr früh richtige Hypothesen aufstellten. Dieses nur auf den ersten Blick triviale Resultat hat allerdings auch eine Kehrseite: So wurde in diesen Untersuchungen auch deutlich, dass weniger gute Ärzte deswegen falsche Diagnosen stellten, weil bereits ihre anfänglichen Hypothesen fehlerhaft waren. Die Ergebnisse stehen offenbar in einer Wechselbeziehung zueinander und lassen den Schluss zu, dass Experten – gleichgültig ob gute oder weniger gute – offenbar aufgrund eines kohärenten Bildes einer einmal erkannten Sachlage[113] zu Hypothesen zu gelangen, die im Anschluss evaluiert und weiterentwickelt werden. Der Vorteil einer solchen Vorgehensweise scheint darin zu liegen, dass der jeweilige Experte davon befreit ist, immerfort aufs Neue Hypothesen bilden zu müssen oder sich von bedeutungslosen Nebenaspekten ablenken zu lassen.

Ein ähnliches Muster findet sich auch bei guten Schachspielern. Gute Schachspieler denken die Anzahl ihrer Spielzüge nicht wesentlich weiter voraus als Neulinge, aber ihre Spielzüge weisen die Besonderheit auf, dass sie sich weniger mit den spieltech-

---

[109] Vgl. D. Wahl, Handeln unter Druck, a. a. O., 49f.
[110] Vgl. R. Bromme, Der Lehrer als Experte, a. a. O., 10.
[111] Unter ‚chunk' versteht man in der Kognitionspsychologie eine Anhäufung (Verklumpung) deklarativen Wissens, vgl. D. Wahl, Handeln unter Druck, a. a. O., 51. Vgl. auch G. A. Miller, E. Galanter, K. Pribram, Strategien des Handelns, a. a. O., 128.
[112] Vgl. R. Bromme, Der Lehrer als Experte, a. a. O., 16f.
[113] Vgl. ebd., 29.

nischen Folgen ihrer Züge auseinandersetzen, sondern sich stattdessen auf die starken Züge konzentrieren.[114] Es hat den Anschein, als ob bei der Planung von Spielzügen nicht die aktuelle Datenmenge eine wesentliche Rolle spielt, sondern die Fähigkeit, das dem aktuellen Befund innewohnende Prinzip wahrnehmen zu können[115], welches auf seine Stimmigkeit hin geprüft und unter Umständen entsprechend modifiziert werden kann.

Zwar gibt es auch bei den Experten zielgerichtete und bewusst geplante Handlungen, aber diese finden Bromme zufolge nur in Ausnahmezuständen ihre Anwendung. Insgesamt gesehen muss davon ausgegangen werden, dass das Wissen von Experten weniger darauf angelegt ist, Probleme zu lösen, und dass der Begriff der Problemwahrnehmung innerhalb der Problemlösepsychologie mehr als Analogie für die Schnelligkeit und die subjektive Sicherheit zu verstehen ist.[116] Was für das Schachspiel respektive für den Arztberuf gilt, gilt auch für den Lehrerberuf, gibt es doch auch und gerade im Lehrberuf Anfänger und Experten, erfolgreiche und weniger erfolgreiche Lehrer. Dies soll im Folgenden anhand der Ergebnisse Brommes paradigmatisch an drei Versuchsergebnissen dargestellt werden.

a. Zeigt man Novizen und Experten jeweils eine Sekunde lang ein Bild mit einer Unterrichtsszene und bittet sie im Anschluss daran, diese zu beschreiben, zeigt sich bei den anschließenden Bildbeschreibungen, dass die Anfänger versuchten, sich möglichst viele Details, z. B. die räumliche Anordnung der Klasse, die Geschlechterverteilung oder die Haarfarbe einzelner Schüler, einzuprägen. Die Experten-Lehrer dagegen konzentrierten sich auf das Verstehen des Ganzen und äußerten auch Vermutungen über die gerade stattfindende Schüleraktivität. Dies ging in der genannten Untersuchung so weit, dass dort, wo die Experten eine Gruppenarbeit erkannten, die Novizen lediglich zufällig herumstehende Schüler sahen.[117]

b. Bittet man in einem simulierten Versuch Anwärter und erfahrene Lehrer, mitten in einem Schuljahr eine Klasse zu übernehmen, deren Lehrkraft krankheitsbedingt ausgefallen ist, und gibt ihnen dazu alle Informationen über die Klasse und den Leistungsstand der einzelnen Schüler, dann zeigt sich, dass zwar beide Teilnehmergrup-

---

[114] Vgl. ebd., 15, 26, 41.
[115] Gelegentlich spricht R. Bromme, Der Lehrer als Experte, a. a. O. 19, 33, von ‚Prinzipien', an denen sich das Wissen der Experten ausrichtet.
[116] Vgl. ebd., 41.
[117] Vgl. ebd., 53.

pen das intensive Studium der Schülerinformationen ablehnen, allerdings aus gänzlich unterschiedlichen Gründen. Während die Anfänger darauf verwiesen, den Schülern vorurteilsfrei gegenübertreten zu wollen, waren die Gründe der erfahrenen Lehrer eher pragmatischer Natur, indem sie vor allem ihre eigenen Erwartungen gegenüber der Klasse betonten.[118] Zudem wurde deutlich, dass die Experten sich hinsichtlich der neu zu übernehmenden Klasse vor allem mit dem Stand der Stofferarbeitung, den Hausaufgaben oder den Tests auseinandersetzten, wohingegen die Novizen ihr Augenmerk weniger auf die Unterrichtsgestaltung als vielmehr auf ihr eigenes Verhalten gegenüber einzelnen Schülern richteten.[119]

c. Konfrontiert man Novizen und Experten mit einer Videoaufzeichnung ihrer eigenen Unterrichtsstunde und fragt sie dabei, welche Überlegungen ihren Handlungen zugrunde lagen, nennen die weniger erfolgreichen Lehrer mehr (!) Begründungen für ihre Entscheidungen als erfolgreiche Lehrer. Für Bromme folgt daraus, dass erfolgreiche Lehrer eher zwischen wichtigen und unwichtigen Aspekten zu unterscheiden vermögen als weniger erfolgreiche.[120]

In den drei geschilderten Untersuchungen wird deutlich, dass neben dem raschen Erkennen lösungsdienlicher Strukturen vor allem das Wahrnehmen der inneren Zusammenhänge ein wesentliches Merkmal expertenhafter Arbeit ist. Während sich Novizen vornehmlich den einzelnen Details zuwenden, versuchen die Experten eher die Kontexte in den Blick zu nehmen, und das beinhaltet zusätzlich zu den handelnden Personen auch das Erfassen von Situationen, Sachverhalten und Ereignissen.[121] Dabei stellt sich die Frage, welche Handlungskonsequenz aus der jeweiligen Perspektive erwächst und inwieweit diese die Handlungsfähigkeit mitbestimmt. Wer sich als Lehrer zu sehr in der Beachtung unterschiedlicher Details verliert, wird eine andere Unterrichtsqualität erwirken als jemand, der seinen Blick mehr auf das Ganze einer Situation ausrichtet. Wer als Lehrer vor allem darauf bedacht ist, ein gutes Verhältnis zu den Schülern zu entwickeln, wird den Unterricht in eine andere Richtung lenken als jemand, der sich an der Leistungsfähigkeit einer Schulklasse orientiert. Es ist die Wahrnehmung des inneren Zusammenhangs eines Sachverhaltes, der zu einem wesentlichen Teil darüber entscheidet, in welche Richtung sich Unterricht be-

[118] Vgl. ebd., 54f.
[119] Vgl. ebd., 55.
[120] Vgl. ebd., 58.
[121] Vgl. ebd., 68f.

wegt. Insofern muss auch die Vorstellung hinterfragt werden, inwieweit Lehrer für ihre Unterrichtssteuerung, wie Wahl meint, nur über wenige prototypische Handlungsmuster verfügen, zwischen denen sie im Bedarfsfall wählen können.[122]

Wie sehr beispielsweise die Fokussierung unabhängiger Einzelaspekte auf einen pädagogischen Prozess einwirkt, zeigt sich bei Wahl selbst, der in einem Projekt das Handeln unter Druck von Hochschullehrern, Lehrkräften und Erwachsenenbildnern untersucht hat.[123] Im Rahmen dieses Projektes unternahm Wahl einen Selbstversuch, indem er seinen Mathematikunterricht über einen Zeitraum von 14 Tagen aufzeichnen ließ.[124]

Dabei handelte es sich um das siebte Schuljahr einer Hauptschule, deren 24 Schüler als diszipliniert beschrieben werden. In dieser Klasse wurde Wahl als Lehrer mit einer Situation konfrontiert, die ihn schon bald an die Grenzen pädagogischen Handelns führte und ihm die Thematik seines Projektes, nämlich das Handeln unter Druck, unmittelbar vor Augen führte.

Zu den situativen Gegebenheiten:

Während einer Mathematikstunde steht ein Mädchen (Sandra) nach einer Provokation einer Mitschülerin (Marion) auf und kündigt an, dieser nun eine Ohrfeige geben zu wollen. Als der Lehrer (Wahl selbst) sich von der Tafel umdreht, an die er gerade eine Aufgabe geschrieben hat, ist die Schülerin bereits unterwegs. Durch einen Gipsverband an ihrem Fuß ist sie allerdings in ihrer Bewegung stark eingeschränkt und kommt offenbar auch nur langsam voran. Der Lehrer ist verunsichert, er weiß nicht, inwieweit das Mädchen bereit ist, ihre Ankündigung wirklich umzusetzen, steht aber unter Zugzwang, da die Schülerin bereits die Hälfte ihres Weges in Richtung der ‚Provokantin' zurückgelegt hat. Durch die Verunsicherung verliert der Lehrer jedoch wertvolle Zeit, sodass er schließlich erst in allerletzter Sekunde reagiert, indem er ihr hinterhereilt und sie am Arm zurückzieht.

Wahl beschreibt mit dieser Situation anschaulich, was es bedeutet, wenn das eigene (Lehrer-)Handeln unter Druck gerät. Die Ursache dafür erkennt er vor allem in einem erheblichen Mangel an Informationen, der ihm in dieser Situation fast zum Verhäng-

---

[122] Vgl. D. Wahl, Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln, a. a. O., 158f.
[123] D. Wahl, Handeln unter Druck, a. a. O.
[124] Die Beschreibung dieses Selbstversuchs findet sich ebd., 29f.

nis geworden wäre. Insgesamt benennt Wahl fünf Punkte als Begründung für seine Handlungsweise:

1. Unkenntnis über das Vorhaben der Schülerin Sandra (wird Sandra tatsächlich und vorbei am Lehrer zu Marion gehen und ihr eine Ohrfeige geben?)
2. Unkenntnis über die 24 Schülerinnen und Schüler dieser Klasse, die der Lehrer erst zehn Stunden unterrichtet hat
3. Ungenügende Information bezüglich möglicher Rivalitäten zwischen den Schülerinnen Sandra und Marion
4. Partielle Unklarheit hinsichtlich der eigenen Ziele
5. Unklarheit hinsichtlich des eigenen Profils (wie durchsetzungsstark oder nachgiebig möchte die noch neue Lehrperson erscheinen?)[125]

Aufgrund dieser fehlenden Informationen war der Lehrer in dieser Situation Wahl zufolge gezwungen, eine Handlungsentscheidung auf der Grundlage unzureichender Daten zu treffen.

> „Bis ich realisiert hatte, daß Sandra wirklich ihren Vorsatz verwirklichen wollte und ich sie aufgefordert hatte, sich an den Platz zu setzen und ihr Vorhaben zu unterlassen, war diese fast schon bei Marion angelangt, so daß ich hinzueilen und sie am Arm zurückziehen mußte.“[126]

Die Folge dieses Mangels an Informationen beeinflusste nicht nur das Handeln, sondern beherrschte auch im Anschluss daran, nachdem die Situation bereits geklärt war, gemäß der Wellentheorie Kounins die verbleibende Unterrichtsstunde.[127]

Wahls anschließende Analyse betont noch einmal die Unerlässlichkeit von Informationen und die Notwendigkeit operationalisierbarer Daten.

> „Bei der Situationsauffassung baut der Akteur nach und nach ein ‚Bild‘ von der Situation auf. […] Die dabei entstehende Situationsauffassung speist sich aus zwei Datenquellen. An **externen Daten** fließt alles ein, was der Akteur (hier: der Lehrer) wahrnimmt. […] Die **internen Daten** fließen durch Aktualisierung überdauernd gespeicherten Wissens ein […] das in Korrespondenz zur spezifischen Lage verwendbar gemacht wird. […] Mit zunehmender zeitlicher Dauer der Situationsauffassung fließen weitere externe Daten ein; parallel beginnt der interne Datenabruf bewußter und reflexiver zu werden.“[128]

---

[125] Vgl. ebd., 29f.
[126] Ebd., 30.
[127] Kounin bezeichnet die Wirkung, die von einem getadelten Schüler auf dessen unbeteiligte Mitschüler ausgeht als „Wellen-Effekt“, J. S. Kounin, Techniken der Klassenführung. Münster/New York/München/Berlin 2006, 11. Vgl. D. Wahl, Handeln unter Druck, a. a. O., 30.
[128] Ebd., 58.

Vor diesem Hintergrund wäre in dem geschilderten Beispiel der Lehrer deswegen unter Druck geraten, weil ihm ein erheblicher Mangel an Wissen für eine angemessene Handlungsoption fehlte, was in der Umkehrung dieser Schlussfolgerung bedeutet: Hätten dem Lehrer während der problematischen Unterrichtssituation die entsprechenden Daten und der komplette Datenabgleich zur Verfügung gestanden, wäre sein Handeln nicht unter Druck geraten und der Lehrer wäre fähig gewesen, in dieser Situation angemessen zu reagieren und die notwendigen Handlungsprozesse einzuleiten. Es lässt sich nicht leugnen, dass Wahl in seiner Entscheidungssituation aufgrund der nur wenigen Unterrichtsstunden in dieser Klasse offensichtlich vor einem gewissen Mangel an Informationen stand. Schaut man sich aber die von ihm genannten Begründungen an, dann zeigen sich im Gesamtablauf auch Widersprüche, die sich nicht mit einem Mehr an Daten auflösen lassen.

So beklagt Wahl im ersten Punkt seiner Analyse (s. o.) die ungenügende oder fehlende Information über die Schülerin Sandra. Inwieweit wird sich die Schülerin tatsächlich während der Unterrichtsstunde und unmittelbar am Lehrer vorbei auf den Weg machen? Inwieweit ist sie gewillt, ihr Vorhaben tatsächlich auszuführen?

Bereits in der von Wahl formulierten Frage zeigt sich ein nicht auflösbarer Widerspruch. Wann, so muss gefragt werden, hätten dem Lehrer diese ‚Daten' zur Verfügung stehen können? Menschen wissen den genauen Ausgang einer Handlung immer erst im Nachhinein, so wünschenswert die Vorabkenntnis kommender Ereignisse in prekären Situationen auch sein mag. Ob Sandra ihre Kontrahentin tatsächlich schlagen wird, weiß der Lehrer erst, wenn sie Marion geschlagen *hat*.

Ähnliches gilt für die beiden folgenden Begründungen (Nr. 2 und Nr. 3). Auch hier wird vom Lehrer im Nachhinein nach Informationen gefahndet, die in der Situation selbst vorab und in vollem Umfang wohl erst nach Abschluss des gesamten Handlungsprozesses erkennbar gewesen wären. Sieht man einmal davon ab, dass jede Schulklasse sich im Grunde immer in einem stetigen Wandel befindet, würde ein verantwortungsvoller Lehrer sich wohl kaum dazu bereit erklären, genau vorherzusagen, wie eine Klasse unter welchen Umständen reagieren wird. Nicht die ungenügende ‚Datenlage' führte dazu, dass der Lehrer seinen Handlungsspielraum einbüßte, sondern eine falsche Einschätzung der Situation in Kombination mit einem hohen Maß persönlicher Unsicherheit (vgl. Punkt Nr. 4 und Nr. 5) – eine Haltung, wie sie

von ihrer inneren Struktur her an die von Bromme herausgearbeiteten Aspekte eines Novizen erinnert.

So zeigt Brommes Wahrnehmungsexperiment, dass Novizen bei der Betrachtung von Unterrichtsbildern zwar intensiv auf die Einzelheiten eingegangen waren, aber kein kohärentes Bild über die Bedeutung der abgebildeten Szene entwickelt hatten. Wo die Anfänger auf den Fotos nur einzelne Schüler vermuteten, erkannten die Experten Gruppenarbeiten während des Unterrichts.[129]

Vor diesem Hintergrund lässt sich Wahls Reaktion in seinem Selbstversuch neu verstehen. Denn offenbar registrierte er die Ankündigung der Schülerin, ihrer Kontrahentin eine Ohrfeige zu geben, er registrierte den Namen ihrer Kontrahentin, das Gehtempo des Mädchens sowie die eingeschlagene Richtung, es wurde ihm deutlich, dass er nichts über einen Konflikt beider Mädchen wusste und auch nicht, wie die Klasse seine noch ausstehende Aktion bewerten würde. Allerdings entwickelte sich über dieses fragmentarische Wissen hinaus kein kohärentes Bild; seine Aufmerksamkeit richtete sich lediglich auf die unterschiedlichen Details, auf Einzelfragmente, die dadurch eine weit größere Gewichtung erhielten als die Situation als Ganzes.

Die zweite von Bromme geschilderte Untersuchung spiegelt sich in der von Wahl geschilderten Unsicherheit gegenüber der Klasse. Bromme verweist in seiner Untersuchung darauf, dass die Novizen bei der Übernahme einer neuen Klasse weniger Wert auf den Unterricht und die Unterrichtsgestaltung an sich legen, sondern den Schwerpunkt ihrer Aufmerksamkeit auf das Verhältnis ihrer Person zu den Schülern setzen. Im Gegensatz zur Gruppe der Experten, die sich mehr mit dem Leistungsstand und den Inhalten der Hausaufgaben beschäftigten, waren die Novizen daran interessiert, ihr individuelles Verhältnis zu einzelnen Schülern auszuloten.

Hier findet sich eine Analogie zum Befund Brommes in der Bemerkung Wahls, er habe sich „noch nicht genau überlegt, wie durchsetzungsstark oder nachgiebig“ er vor den Schülern auftreten wolle.[130] Man muss den dieser Bemerkung innewohnenden Widerspruch interpretativ zwischen den Zeilen mitlesen, um die darin enthaltene Unsicherheit erkennen zu können. Jemand, der durchsetzungsstark ist, wird sich

[129] Vgl. R. Bromme, Der Lehrer als Experte, a. a. O., 53.
[130] D. Wahl, Handeln unter Druck, a. a. O., 29.

wohl kaum darüber Gedanken machen, ob und in welchem Ausmaß er durchsetzungsstark sein will.

Punkt c von Brommes Untersuchung zeigte, dass erfolgreiche Lehrer sich auch in der Anzahl und im Aufwand der Begründungen, mit denen sie im Nachhinein ihr Handeln unterlegten, von weniger erfolgreichen Lehrern unterschieden. „Die weniger erfolgreichen Lehrer", so Bromme, „nannten mehr (!) Aspekte, die ihren Entscheidungen zugrundelagen, als die erfolgreichen".[131] Bromme schließt daraus, dass erfolgreiche Lehrer tendenziell genauer zwischen wichtigen und weniger wichtigen Aspekten einer Problemsituation während des Unterrichts zu unterscheiden vermögen. Dieser Gedanke lässt sich insofern noch vertiefen, als Fromm bereits 1989 in *Wege aus einer kranken Gesellschaft* auf den Begründungszwang des modernen Menschen verwies.

> „Wie unvernünftig […] eine Handlungsweise auch immer sein mag, der Mensch hat ein unüberwindliches Bedürfnis, sie zu rationalisieren […]. Es fällt ihm nicht schwer, unvernünftig zu handeln, aber es ist ihm fast unmöglich, seiner Handlungsweise den Anschein einer vernünftigen Motivation zu versagen."[132]

In Zusammenhang mit der Befundlage Brommes könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass der Drang, das eigene Handeln begründen zu müssen, sich proportional zu einer bestimmten subjektiv angelegten Unsicherheit verhält. Insgesamt zeigt sich, dass die Perspektivausrichtung an einem regelgeleiteten Wissen, wie sie in Wahls Selbstversuch und in den Untersuchungen Brommes zum Ausdruck kommt, die einzelnen (Handlungs-)Segmente von Unterricht eher fragmentarisch auffassen.

1.2.4 Zur Mehrspur-Disposition G. Ryles

Es stellt sich die Frage, wie eine Haltung beschrieben werden kann, die sich nicht an den strukturellen Vorgaben einer intellektualistischen Legende orientiert und deren Handeln nicht von einem wie in der kognitivistischen Psychologie gedachten vorab entworfenen ‚Plan' gesteuert wird. Welche Möglichkeiten unterrichtlichen Handelns bieten sich jenseits einer kognitionspsychologischen Denkform und wie ließe sich eine solche Haltung auch und gerade für den Schulbetrieb modellieren?

---

[131] R. Bromme, Der Lehrer als Experte, a. a. O., 58.
[132] E. Fromm, Wege aus einer kranken Gesellschaft, in: Gesamtausgabe, Bd. 4, München 1989, 49.

Eine erste Antwort hierzu findet sich in der Sprachphilosophie Ryles. Ryle verfolgt im Gegensatz zum Modell der Kognitionspsychologie einen Ansatz, der sich im Begriff der Disposition widerspiegelt.

Wie bereits angedeutet sieht Ryle intelligentes Handeln als nicht planbar an. Intelligentes Handeln vollzieht sich Ryle zufolge im Tun selbst, es gibt hinter dem Handeln keine zweite Welt, die dem Handeln einen Ausführungsplan mit bestimmten Regeln zugrunde legt. Ein Experte kennt zwar nicht die Regeln, nach denen er sein Tun bestimmt, aber er handelt so, ‚als ob' er diese kennen würde. Dieses ‚Können' umschreibt Ryle mit dem Begriff der ‚Disposition' oder der ‚dispositionellen Eigenschaft'. Ähnlich wie sich Zucker in Wasser auflöst, versteht sich die Disposition als eine bestimmte Form von Handlungskompetenz, die dann eintritt, wenn eine bestimmte Bedingung gegeben ist.[133]

> „Wenn wir Glas als zerbrechlich bezeichnen oder Zucker als löslich, dann verwenden wir Dispositionsbegriffe, deren logische Funktion folgende ist. Die Zerbrechlichkeit des Glases besteht nicht in der Tatsache, daß es zu einem gegebenen Zeitpunkt wirklich zerbrochen wird. Es kann zerbrechlich sein, ohne je zerbrochen zu werden. Daß es zerbrechlich ist, heißt, daß es in Splitter zerbrechen würde oder zersprungen wäre, wenn man jemals daraufschlüge oder daraufgeschlagen hätte."[134]

Dispositionelle Eigenschaften ergeben sich nicht aufgrund einzelner Handlungen. Intelligente Handlungen sind für sich genommen genauso wenig als Disposition identifizierbar wie ein Anfall bei einem Kind epileptischer Natur sein kann oder auch nicht.[135] Ob der Schuss eines Jägers oder eines Fußballers ein Meisterschuss war oder nur Zufall, wird erst deutlich, wenn man den aktuellen Vorgang mit früheren bzw. späteren Vorgängen vergleicht.[136] Dispositionen zeigen sich, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind.[137] Sie sind keine Vorgänge und keine Ursachen (das Rotweinglas ist zerbrochen, weil es zu Boden fiel), sondern vergleichbar mit Gesetzmäßigkeiten, die bestimmte Schlüsse oder Prognosen zulassen.[138]

> „Dispositionale Aussagen über bestimmte Dinge und Personen gleichen Gesetzesaussagen auch darin, daß wir sie auf teilweise ähnliche Art verwenden. Sie finden ihre Anwendung und ihre Bestätigung in den Handlungen, Reaktionen und Zuständen des Gegenstands, sie sind Schluß-Fahrkarten, die uns berechtigen, diese Handlungen, Reakti-

---

[133] Vgl. G. Ryle, Der Begriff des Geistes, a. a. O., 52.
[134] Ebd., 51.
[135] Vgl. A. Kemmerling, Gilbert Ryle: Können und Wissen, in: J. Speck (Hrsg.), Grundprobleme der großen Philosophen. Philosophie der Gegenwart III, Moore, Goodman, Quinte, Ryle, Strawson, Austin. Göttingen 1975, 126-176, hier: 154.
[136] Vgl. G. Ryle, Der Begriff des Geistes, a. a. O., 54f.
[137] Vgl. A. Kemmerling, Gilbert Ryle: Können und Wissen, a. a. O., 155.
[138] Vgl. ebd., 157.

> onen und Zustände vorherzusagen oder auf sie rückzuschließen oder sie zu erklären und abzuändern.“[139]

Es ist der situationale Kontext, aus dem heraus erkennbar wird, inwieweit es sich um eine gesetzmäßige oder eine episodische Beschreibung handelt. Ryle unterscheidet zwischen den einfach angelegten ‚einspurigen‘ und den komplexeren ‚mehrspurigen‘ Dispositionen. Einspurige Dispositionen stellen Gewohnheiten dar, in denen aktuelle Handlungen mehrheitlich nur als „Abklatsch ihrer Vorgänger“[140] verstanden werden können, ähnlich einer Gewohnheit oder einem Automatismus. Eine eindeutige Unterscheidung ist dabei nur auf der Basis ihres sprachlichen Kontextes möglich.[141] Mehrspur-Dispositionen hingegen sind intelligente und nicht zufällig ausgeführte Handlungen, sie sind komplexe Fähigkeiten, die sich aus sich selbst heraus weiterentwickeln können.

> „Wer etwas intelligent tut, unterscheidet sich von einem, der bloß zufällig richtig handelt, dadurch, daß er eine Disposition hat, solche Handlungen richtig, erfolgreich usw. auszuführen; er unterscheidet sich von einem, der solche Handlungen bloß gewohnheitsmäßig richtig ausführt, dadurch, daß er eine spezifisch andere Disposition (nämlich eine Mehrspur-Disposition im Gegensatz zur einspurigen beim ‚automatisch‘ Handelnden) hat.“[142]

Jemand, der das richtige Ergebnis einer Multiplikationsaufgabe auswendig weiß, unterscheidet sich von jemandem, der die Fähigkeit besitzt, diese durch Berechnung zu lösen.[143] Ein Bergsteiger in einer felsigen und vereisten Landschaft wählt, um sich auf einen möglichen Notfall einzustellen, seine Schritte sehr sorgfältig, er behält bei seinen Schritten alle Dinge im Auge, die ein Spaziergänger bei seiner Promenade außer Acht lassen kann. Ein solcher Bergsteiger ist nicht nur damit beschäftigt, sicher zu gehen, sondern auch damit, unter den gegebenen Bedingungen das ‚Gehen‘ immerfort neu zu erlernen.[144]

Einspur- und Mehrspur-Dispositionen unterscheiden sich darin, dass die Mehrspur-Disposition nicht notwendigerweise ein bestimmtes Verhalten aufweist, wenn eine bestimmte Bedingung gegeben ist. Die Komplexität einer Mehrspur-Disposition zeigt sich daran, dass es nicht möglich ist, alle konkreten und charakteristischen Ausformungen angeben zu können, da aufgrund ihrer Offenheit sprachliche Beschreibun-

---

[139] G. Ryle, Der Begriff des Geistes, a. a. O., 164.
[140] G. Ryle, Der Begriff des Geistes, a. a. O., 50.
[141] Vgl. A. Kemmerling, Gilbert Ryle: Können und Wissen, a. a. O., 159.
[142] Ebd., 163.
[143] Vgl. G. Ryle, Der Begriff des Geistes, a. a. O., 50.
[144] Vgl. ebd.

gen zu viele Ungenauigkeiten beinhalten. Dieser Umstand muss jedoch einem grundlegenden Verständnis keineswegs entgegenstehen, es wäre, so Kemmerling, sogar „völlig unökonomisch, sämtliche Manifestationen von Frau Hubers Bridgespielenkönnen anzugeben, wenn bloß gefragt wird, ob sie bridgespielen kann."[145]

Dispositionen sind keine angeborenen Effekte oder unbewusste Triebe, sondern erworbene Fähigkeiten, die als „zweite Natur" zum Tragen kommen.[146] Für eine Lehrer-Haltung sind dispositionelle Eigenschaften ebenfalls von wesentlicher Bedeutung. Ein Lehrer tritt während des Schulbetriebes nicht als Privatperson auf, sondern wechselt in eine Arbeitsverfassung, die die persönlichen und charakterlichen Anteile nur in einer gefilterten Form zulässt und die ihn befähigt, „das Richtige oder Passende in jeder beliebigen Lage einer bestimmten allgemeinen Art zu tun"[147]. So muss ein Bergführer über mehr als nur die Kenntnis *eines* Weges verfügen, um ein echter Bergführer zu sein. Eine solche Fähigkeit ist das Können als Mehrspur-Disposition, es hebt sich von Reflexen und Gewohnheiten ab, jedoch nicht als „Doppeloperation", in der Regeln durchdacht werden, bevor die Handlung als solche erfolgt.[148]

Innerhalb der beruflichen Rahmenbedingungen tritt die Disposition gleichsam zwischen die Persönlichkeit und die Anforderungen im Beruf, indem sie die wechselseitigen Anteile und Bedürfnisse aufeinander abstimmt. Eine Disposition ist abhängig von den sie umgebenden Bedingungen, den Regeln und den diese Regeln repräsentierenden Experten.

Dabei entsteht hinsichtlich Ryles Dispositionsbegriff ein Problem, das gerade für den Lehrer von Bedeutung ist. Deutlich wird dies am Beispiel des Schachspiels.

Ryle stellt die Ausbildung einer Disposition gleichnishaft am Erlernen des Schachspiels dar. So muss sich beispielsweise ein Junge, der das Schachspielen erlernt, gerade zu Beginn die Spielregeln immer wieder vor Augen führen. „Aber sehr bald lernt er, die Regeln einzuhalten, ohne an sie zu denken. Er macht die erlaubten Züge und vermeidet die unerlaubten; er bemerkt es und erhebt Einspruch, wenn sein Gegner die Regeln bricht."[149]

---

[145] A. Kemmerling, Gilbert Ryle: Können und Wissen, a. a. O., 161.
[146] Vgl. G. Ryle, Der Begriff des Geistes, a. a. O., 48, 50.
[147] Ebd., 196.
[148] Ebd., 56.
[149] Ebd., 48.

In der Umkehrung stellt sich die Frage, was aus dem Schach spielenden Jungen geworden wäre, hätte der Lehrer dem Jungen aus Bosheit oder Unkenntnis die falschen Regeln beigebracht. Was geschieht mit jemandem, der das Schachspielen intensiv über falsche Regeln erlernt? Wird er auch späterhin sinnvolle Mehrspur-Dispositionen ausbilden können oder bleibt er dem alten Muster verhaftet? Noch deutlicher wird die Diskrepanz, schaut man sich einen jungen Violinspieler an. Jeder Geigenspieler muss eine bestimmte Körperhaltung einnehmen, will er die Fähigkeit des Violinspiels wirklich erlernen. Was aber geschieht, wenn dieser sich im Rahmen seiner Ausbildung aufgrund eines ‚mangelhaften Lehrers' eine falsche Haltung aneignet? Wird der junge Violinspieler mit einer falschen Körperhaltung das Instrument sicher oder kompetent beherrschen können?

Die Ausbildung dispositioneller Eigenschaften stellt für den Experten wie auch für den Novizen eine besondere Herausforderung dar.

1.2.5 Implizites Wissen und Bedeutungsbildung

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts erfolgte eine Hinwendung zur Konzeption Polanyis, dessen Denkansatz vom ‚impliziten Wissen' in der kognitiven Psychologie bis dahin weitgehend unberücksichtigt geblieben war.

Hier war es vor allem Neuweg, der in der ‚analytischen Handlungstheorie'[150],Intelligenz' und ‚Handeln' nicht länger ausdividierte. Angelehnt an die Philosophie Polanyis beschreitet Neuweg einen neuen Weg, der sich einer ‚intuitiv-improvisierenden' Form des Handelns zuwendet und die Bedingungen untersucht, unter denen expertenhaften Handlungsprozesse möglich sind.

Im Klassifikationssystem Polanyis wird unter Berücksichtigung von Ryles ‚knowing how' und ‚knowing that' zwischen explizitem Wissen und implizitem Wissen unterschieden.[151] Während ‚explizites Wissen' im weitesten Sinn als deklaratives Wissen verstanden werden kann, hebt sich der Begriff des ‚impliziten Wissens' von dem ‚prozeduralen Wissen' der kognitiven Psychologie deutlich ab.[152] Implizites Wissen

---

[150] Vgl. G. H. Neuweg, Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens, in: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 1, 10-29, hier: 12.
[151] Vgl. M. Polanyi, Implizites Wissen. Übersetzt von Horst Brühmann, Frankfurt am Main [1]1985, 16. Vgl. auch G. Ryle, Der Begriff des Geistes, a. a. O., 26, Fußn. 1.
[152] Vgl. P. Baumgartner, Der Hintergrund des Wissens, a. a. O., 71.

umfasst zwei unterschiedliche Arten von Wahrnehmung, die in einer bestimmten Weise aufeinander bezogen sind und sich zugleich gegenseitig ausschließen. Wer sich beispielsweise konzentriert ein Bild anschaut und dabei zu sehr auf die Einzelpunkte des Bildes, aus denen das Bild besteht, achtet, nimmt zwar die Struktur der Einzelelemente wahr, aber nicht das Bild an sich. Das Bild selbst wird erst durch die Wahrnehmung des gesamten Gefüges der Einzelelemente zu einem Bild. Subjektive Wahrnehmung wird erst möglich, wenn die Farbpunkte zu einem Muster oder Bild zusammengesetzt werden. Der Betrachter nimmt auch dann die farblichen Einzelpunkte wahr, ohne aber auf sie zu achten, er schaut nicht auf sie, sondern gleichsam durch sie hindurch auf das Ganze. Nach dem gleichen Prinzip verhält es sich mit dem Wiedererkennen bekannter Gesichter. Gleichgültig aus welcher Perspektive der Blick auf eine bekannte Person fällt, immer wird es dem Betrachter gelingen, diese zu identifizieren, ohne dass er in der der Lage wäre, das Gesicht präzise zu beschreiben.

> „So wie wir das Gesicht als Photo aus der Verbrecherkartei erkennen, so erkennen wir einen einzelnen Gesichtsteil im Puzzlespiel. Wir erkennen, ohne es explizit genau und umfassend begründen zu können.“[153]

Polanyi erkannte darin einen Hinweis, dass der Mensch über Fähigkeiten verfügt, über die er keine Auskunft zu geben vermag. Diese Fähigkeit bezeichnet Polanyi als ‚implizites Wissen‘. Beim impliziten Wissen sind immer zwei Dinge zugleich im Spiel, zum einen derjenige Gegenstand, der unser Interesse weckt und der benannt und beschrieben werden kann. Daneben aber existiert noch eine Bewusstseinsebene, die für den Betrachter nicht oder nur schwer zugänglich ist. Wer einen Nagel in die Wand schlägt, spürt zwar den Hammer in der Hand, aber seine Aufmerksamkeit fokussiert dabei den Nagel und den richtigen Winkel und er achtet außerdem darauf, dass dieser sich bei dem Schlag nicht verbiegt. Und obwohl der Hammer in der Hand auch wahrgenommen wird, unterscheiden sich beide Wahrnehmungen erheblich voneinander, ist doch der Hammer lediglich das Werkzeug. Zwar spüren wir beim Schlag den Widerstand in der Hand, aber unsere eigentliche Wahrnehmung gilt der Tatsache, dass der Hammer den Nagel getroffen hat.[154] Diese unterschwellige Wahrnehmung des Hammers bezeichnet Polanyi als den ‚proximalen Term‘, aufgrund seiner unterschiedlichen Elemente verwendet Neuweg dafür auch die Bezeichnung ‚proxi-

[153] P. Baumgartner, Der Hintergrund des Wissens, a. a. O., 160.
[154] Vgl. ebd., 165.

males Gefüge‘. Die Ausrichtung der Wahrnehmung auf das Ganze, die auf den Nagel zielt, nennt Polanyi entsprechend den ‚distalen Term‘.[155]

Im Gegensatz zum distalen Term bleibt das proximale Gefüge hintergrundbewusst; der Handwerker nimmt die Bewegung des Hammers nur am Rande wahr, ähnlich einem Tennisspieler, der die Bewegung des gegnerischen Armes wahrnimmt, dabei aber gleichsam parallel die Flugbahn des auf ihn zukommenden Balles fokussiert. Polanyi bezeichnet diese Bewusstseinsebene als Fokalbewusstsein.[156] Der Vorgang selbst ist dabei zeitlich nicht unterschieden, er verläuft parallel, d. h., wir achten nicht zuerst auf die inneren Vorgänge und im Anschluss daran auf die äußeren, sondern sehen durch sie hindurch auf den distalen Term.[157]

Diese Struktur steht quer zum Alltagsgeschehen, ohne wirklich wahrgenommen zu werden. Ein Blinder, der einen Blindenstock zum ersten Mal in seiner Hand hält, spürt den Stock zunächst nur als einen Stock in der eigenen Hand. Hier besteht zunächst noch eine gewisse Divergenz zwischen dem Blinden und seinem Stock. In der Folge jedoch und im weiteren Verlauf seiner Anwendung verändert sich die Qualität der Aufmerksamkeit des Blinden zu seinem Stock, seine Empfindung verlängert sich auf die Spitze des Blindenstockes, die gefühlten Widerstandspunkte, die über den Stock entstehen, werden mit Bedeutungen angereichert, bis das Werkzeug schließlich nicht mehr als Werkzeug wahrgenommen wird. Baumgartner spricht von einer „empfindungsbegabten Verlängerung unseres Körpers“[158], von dem aus die Welt am Ende wahrgenommen wird.

> „Der distale Term gewinnt für uns Bedeutung, weil wir ihn – gestützt auf die Bedeutung des proximalen Terms – erschließen, das heißt in seinen verschiedenen Aspekten integrieren. Anschließend kann er uns dann selbst als proximaler (bedeutungstragender) Term dienen.“[159]

Dieser Prozess der impliziten Integration ist jedoch in sich anfällig; es besteht die Gefahr, dass sich der Fokus des Subjektes distal auf den proximalen Term selbst richtet, wodurch die impliziten Bezüge an Bedeutung verlieren.

> „Betrachten Sie die einzelnen Merkmale einer komplexen Entität aus zu großer Nähe, so erlischt ihre Bedeutung […]. Wiederholen Sie ein Wort mehrere Male, achten Sie

---

[155] Vgl. M. Polanyi, Implizites Wissen, a. a. O., 18f.
[156] Vgl. G. H. Neuweg, Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen, Münster 2015, 194.
[157] Vgl. G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 152.
[158] P. Baumgartner, Der Hintergrund des Wissens, a. a. O.,182.
[159] Ebd., 181.

> sorgfältig auf die Bewegung Ihrer Zunge und Ihrer Lippen sowie auf die Laute, die Sie dabei erzeugen – und bald wird das Wort hohl klingen und seine Bedeutung womöglich ganz verlieren.“[160]

Richtet sich das Fokalbewusstsein auf etwas, was das Subjekt mit Interesse belegt, dann wird in diesem Prozess der proximale Term selbst nicht wahrgenommen. Er bildet nur die Grundlage des Handlungsprozesses, auf die im Verlauf der Wahrnehmung nicht weiter geachtet werden darf, soll der Prozess des fokalen Erlebens im Fluss gehalten werden. So wie ein Seiltänzer nicht auf das Ende des Seiles, sondern auf sein Gleichgewicht achten muss oder ein Klavierspieler während des Spiels nicht über seine Finger nachdenken darf, so zerstört die Fokussierung auf den proximalen Term den Fluss des Handlungsprozesses bzw. das gesamte implizite Gefüge.

> „Wer Radfahren lernen will, lernt es nicht dadurch, dass er auf die einzelnen Bewegungen und Gewichtsverlagerungen achtet, die er ausführt. Seine fokale Aufmerksamkeit muss im Gegenteil auf das Ziel gerichtet sein, das Gleichgewicht zu halten; allmählich integriert sich das komplexe Gefüge feinster muskulärer Einzelleistungen von selbst.“[161]

Proximale Elemente fungieren „als Schlüssel, mit dem wir aufschließen […], was im Fokus unseres Interesses liegt, und [sie] können diese Funktion nur besitzen, wenn sie hintergrundbewußt fungieren […]“.[162] Das Hintergrundbewusstsein ist nicht zu verwechseln mit dem freudschen Unbewussten, da die proximalen Elemente unterschiedlich bewusstseinsfähig sind.[163] Baumgartner verweist darauf, dass das unterstützende Bewusstsein in der Regel zwar unbemerkt aktiv ist, der jeweilige Bewusstseinsgrad aber durchaus bis an die Bewusstseinsschwelle heranreichen kann, wenn wir etwa die Augen zusammenziehen, um ein Objekt in der Ferne besser erkennen zu können.[164]

Inhaltlich umschließt das Hintergrundbewusstsein nicht bewusst wahrgenommene Reize, Erfahrungen aus der Vergangenheit, den Gebrauch von Werkzeugen, Glaubensüberzeugungen bis hin zu verinnerlichten moralischen Lehren.[165] „Gegenwart und Lernvergangenheit“[166] treffen im Hintergrundbewusstsein aufeinander, aber sie sind funktional nur wirksam, wenn sie im mentalen Akt einer ‚impliziten Triade‘[167],

---

[160] Vgl. M. Polanyi, Implizites Wissen, a. a. O., 25.
[161] G. H. Neuweg, Das Schweigen der Könner, a. a. O., 197.
[162] G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 188.
[163] Vgl. G. H. Neuweg, Das Schweigen der Könner, a. a. O., 39, 194. Vgl. auch P. Baumgartner, Der Hintergrund des Wissens, a. a. O., 170.
[164] Vgl. ebd., 171.
[165] Vgl. G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 192f.
[166] Ebd., 193.
[167] Vgl. ebd., 189.

nicht erinnert werden.[168] Die implizite Triade bildet mit ihren drei konstituierenden Elementen – den vom Subjekt nicht wahrgenommenen Subsidien, dem fokalen Ziel sowie dem ‚wissenden' Subjekt als verbindendem Glied – den mentalen Akt.[169]

Eine Fokussierung auf das proximale Gefüge zerstört den durch die Triade aufgebauten Bedeutungsgehalt deswegen, da die ursprüngliche Natur des proximalen Terms, „seine Bedeutung als ‚Fingerzeig' auf den vormals distalen Term"[170], nun verloren gegangen ist. Polanyi warnt deshalb vor einem überzogenen Detailfetischismus. Der Glaube, dass nur eine „möglichst plastische Kenntnis der Einzelheiten den wahren Begriff der Dinge liefert", so Polanyi, ist „von Grund auf falsch"[171].

So wird auch verständlich, dass große Teile unseres Wissens empirisch nicht erfassbar sind und dass Menschen umgekehrt grundsätzlich mehr „wissen als (sie) zu sagen wissen".[172] Polanyis Konzeption, so Neuweg, stellt keine kognitionspsychologische Abhandlung dar, sondern versteht sich mehr im Sinne einer „Phänomenologie des Könnens"[173]. Wenn Bromme einen Unterschied zwischen Anfängern und Experten darin erkennt, dass sich Anfänger und Anwärter bei der Detailwahrnehmung den Experten als überlegen zeigten, und Ryle die Ausbildung einspuriger Dispositionen kritisiert, dann weist dies nach den bisherigen Ausführungen auf eine partielle Unfähigkeit der Anwärter hin, sich von einer Fokussierung auf das proximale Gefüge lösen zu können. Eine gleichzeitige Wahrnehmung des proximalen und distalen Terms ist genauso wenig möglich wie das gleichzeitige Betrachten zweier Gestalten in einem Vexierbild – die Wahrnehmung pendelt immer zwischen dem einen oder dem anderen Bild hin und her, man betrachtet entweder das eine *oder* das andere Bild.[174]

Es liegt in der paradoxen Natur der Wahrnehmung, dass das Subjekt erst dann konzentriert bei der Sache ist, wenn es bereit ist, diese nicht in allen Einzelteilen beherrschen zu wollen, und es scheint eine besondere Kunst darin zu liegen, während des Wahrnehmungsprozesses nicht auf das proximale Gefüge zu fokussieren.[175] „Festhalten geschieht durch Loslassen – je stärker wir fokussieren auf das Element, um

---

[168] Vgl. ebd., 193.
[169] Vgl. ebd., 189.
[170] G.H. Neuweg, Das Schweigen der Könner, a. a. O., 195.
[171] M. Polanyi, Implizites Wissen, a. a. O., 26.
[172] Ebd., 14.
[173] G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 135.
[174] Vgl. ebd., 138.
[175] Vgl. ebd., 201.

das Ganze in den Griff zu bekommen, desto eher entzieht es sich uns.“[176] Ein solches Loslassen ist kein passives Zuschauen und auch keine zufällige Einzelhandlung, die geschehen kann oder auch nicht, sondern eine Mehrspur-Disposition, die einen Prozess unter bestimmten Bedingungen aktiv zu steuern versteht. In diesem Sinne ist es denkbar, dass Wahl in der beschriebenen prekären Unterrichtssituation schon deswegen den Überblick verlieren musste, weil seine Blickrichtung nicht auf das Ganze hin, sondern auf die Summe kontextfreier Einzelelemente ausgerichtet war.

So sehr die implizite Integration hintergrund- oder unbewusst verläuft, sie kann nicht ohne eine gewisse Eigenleistung des Subjektes erwirkt werden. Implizites Wissen bedeutet, sich als Subjekt von der Struktur des impliziten Wissens gleichsam leiten lassen zu können. „Das Subjekt muß […] den proximalen Term zum proximalen Term *machen*, ihn zum Fingerzeig auf die Gestalt umfunktionieren, indem es von ihm weg auf etwas anderes achtet, ihm nicht fokal verhaftet bleibt.“[177] Dies aber erfordert ein hohes Maß an Konzentration dergestalt, dass sich die Wahrnehmung vom Individuum weg auf den distalen Term zu bewegt und nicht wie zwanghaft nach ‚innen‘ auf den proximalen Term. Neuweg warnt davor, bei der Ausrichtung der Konzentration am proximalen Term buchstäblich kleben zu bleiben.[178] Wahrnehmung ist kein passiver Prozess und kein passives Auf-sich-zukommen-Lassen,[179] sondern eine Fähigkeit, aktive Bedeutungseinheiten zu konstruieren, indem die Wahrnehmung gerade nicht auf die Bedeutungsebene ausgerichtet wird.

1.2.6 Berufliche Entwicklung und Expertise

Holistische Sichtweisen sind eng verbunden mit der Fähigkeit zur impliziten Integration. Wissen dieser Art ist aber nicht explizierbar, ohne diese Integration selbst grundlegend zu verändern. Es stellt sich deshalb die Frage, wie eine solche Fähigkeit lernbar gemacht werden kann, wenn gerade dieser Teil des Wissens nicht verfügbar ist. Schließlich müsste der Experte beschreiben können, „welche Elemente er proximal nutzt (Analyse) und wie er aus ihnen den distalen Term formt (Synthese).“[180] Dies ist

[176] Ebd., 201.
[177] Ebd., 137.
[178] Vgl. ebd., 201.
[179] Ebd., 136.
[180] Ebd., 233.

jedoch nur schwer möglich, da die dem proximalen Term zugehörigen Subsidien „wesensgemäß unspezifizierbar“ sind und je nach Domäne und Integration entweder unbekannt bleiben oder ihre besondere Art der Wesenszugehörigkeit verändern. „Forschungsmethodisch“, so Neuweg, „begründet das Konzept des impliziten Wissens weitreichende Zweifel an den Möglichkeiten, die Wissensbasis expertenhaften Handelns durch Befragungsverfahren freizulegen.“[181]

Standardisierte Verfahren sind für die Ausbildung impliziten Wissens nur wenig tauglich, orientieren sie sich doch an explizit zu erlernenden Vorgaben. So gehen Oser/Oelkers davon aus, dass der Lehramtsstudent ähnlich einem Arzt oder einem Psychotherapeuten viele Übungsstunden dafür aufwenden müsse, um bestimmte ‚Standards‘ von handlungsorientierten Fähigkeiten zu erlernen, um diese dann wiederrum professionell in der Praxis umsetzen zu können.[182] Diese Standards enthalten unter anderem eine synoptische Auflistung von Handlungsmöglichkeiten. Da aber der große Reichtum des Lehrers an Handlungsvarianten während des Unterrichts in der Regel intuitiv eingesetzt wird, fordern Oser/Oelkers für eine Professionalisierung des Unterrichts „minimale[…], verbindliche[…] Festlegungen darüber, was […] eigentlich an sicheren Fähigkeiten notwendig sei, um effektiver intervenieren und unterrichtlich handeln zu können“.[183] ‚Kommunikationskompetenz‘, ‚Sozialkompetenz‘ oder ‚Konfliktorientierung‘ reichen dabei nicht aus, da sie als „allgemeine Fähigkeiten“ zu den grundlegenden Voraussetzungen eines jeden Berufes gehören.[184] Vielmehr bedarf es hinsichtlich der Professionsgenerierung intensiver Kenntnisse zahlreicher Standards, die auch theoretisch abrufbar sein müssen.[185] Oser/Oelkers zählen 88 Standards[186] auf, die in zwölf Gruppen unterteilt sind und von der ‚Lehrer-Schüler-Beziehung‘ bis hin zur ‚Selbstorganisationskompetenz des Lehrers‘ und zu dessen ‚fachdidaktischen Kompetenzen‘ reichen.[187] Denn, so Oser/Oelkers, ein hohes Maß an Praxiserfahrung während der Ausbildung sei noch kein Garant für guten Unterricht. Stattdessen sollten die bereits erwähnten Standards gründlich gelernt und immer wieder neu trainiert werden, um eine möglichst hohe Verarbeitungstiefe zu

---

[181] G. H. Neuweg, Implizites Wissen als Forschungsgegenstand, in: F. Rauner (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld 2005, 581-588, hier: 583.
[182] Vgl. dazu auch F. Oser, Standards in der Lehrerbildung, a. a. O., 29.
[183] F. Oser, J. Oelkers, a. a. O., 215.
[184] Vgl. ebd., 219.
[185] Vgl. ebd., 220.
[186] Vgl. ebd., 229-242.
[187] Vgl. ebd., 229f.

erreichen. Ein solcher Standard wäre beispielsweise: „Ich habe […] gelernt, wie Schülerinnen und Schüler durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten verlernen und neue erwerben können.“[188] Eine hohe Verarbeitungstiefe liegt dann vor, wenn dieser Standard bekannt ist, in der Vergangenheit systematisch theoretisch und praktisch geübt wurde und auch im aktuellen Beruf angewandt wird.[189]

Neuweg moniert hierbei die Annahme unterschiedlicher Wissensgebiete, als ob allgemeinpädagogisches, fachdidaktisches und Fachwissen unabhängig voneinander existieren und gleichsam unabhängig voneinander gelernt werden könnten und müssten.[190] Standards, so Neuweg, beziehen sich nicht auf Personen, sondern auf Situationen[191], und sie generieren keine Profession, weil sie die Voraussetzung „stabiler Persönlichkeitsmerkmale“ wie auch die „Komplexität […] informelle[r] Lernprozesse“ zutiefst unterschätzen.[192] Letztlich, so Neuweg, gründet sich alles Wissen in implizitem Wissen[193], und das schließt mithin die Möglichkeit expliziter Aneignung aus. Es reicht nicht, dass die Handlungen bestimmten Kriterien genügen oder ein gewisses Niveau erreichen. Das, so Ryle, könne eine Uhr oder ein gut dressierter Seehund ebenfalls.[194]

Die gelungene Ausführung von Handlungsprozessen auf der Grundlage eines erlernten Regelkataloges ist kein Merkmal für Expertise, sondern gehört auf breiter Front dem Novizentum an. Ein Experte, der sein ‚Können‘ anhand von Regeln zu explizieren versucht, würde automatisch auf die frühe Stufe eines Anfängers regredieren.[195] Kompetentes Einschätzen-Können bedeutet, dass jemand „seine Handlungsweise gut regeln“ *kann* und eben nicht einfach nur „gut geregelt“[196] *ist*.

---

[188] F. Oser, Standards in der Lehrerbildung, Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (1), 1997, 26-37, hier: 32.
[189] F. Oser, J. Oelkers, a. a. O., 251-255.
[190] Vgl. G. H. Neuweg, Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung, in: Erziehungswissenschaft, Mitteilungen der DGFE, Jg. 22, H. 43, 2011, 33-45, hier: 36.
[191] Vgl. ebd., 37.
[192] Ebd., 37.
[193] G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 318. Vgl. auch E. M. Jarz, Entwicklung multimedialer Systeme, a. a. O., 88f. Vgl. auch P. Baumgartner, Der Hintergrund des Wissens, a. a. O., 223.
[194] Vgl. G. Ryle, Der Begriff des Geistes, a. a. O., 31.
[195] Vgl. H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, Künstliche Intelligenz, a. a. O., 62, 151.
[196] G. Ryle, Der Begriff des Geistes, a. a. O., 31.

Dreyfus/Dreyfus beschreiben die Aneignung holistischer Fähigkeiten vom Novizen bis zum Experten in fünf Stufen.[197]

Ausgangspunkt ist dabei der Neuling, der sich in einer ersten Phase ausschließlich über die genaue Befolgung eines kontextfreien Regelkataloges definiert. Seine Leistung bemisst er in dieser Phase an der Fähigkeit, sich über die erkannten Regeln in der eigenen Domäne zurechtzufinden. Über das Befolgen von Regeln lernt der Novize seine neue Fähigkeit, er ist jedoch nicht in der Lage, den eigenen Fortschritt angemessen einzuschätzen.

Die Fokussierung auf eine genaue Regelumsetzung wird in der zweiten Phase noch intensiviert, wobei zu den Regeln erste praktische Erfahrungen hinzutreten, die bereits in diesem frühen Stadium nicht explizierbar sind. Analog einem Autofahrer lernt der Novize den jeweiligen Gang nicht nur am Geschwindigkeitsmesser festzumachen, sondern orientiert sich zusätzlich auch an den Motorengeräuschen selbst.

Stufe drei bindet den Lerner immer noch an die mittlerweile angewachsene Zahl kontextfreier Regeln, allerdings konstituieren sich hier erste proximale Subsidien, die jedoch eine gewisse Neigung zur Verselbstständigung erkennen lassen. Der Autofahrer achtet in dieser Phase weniger auf die Einzelabläufe, das von ihm anvisierte Ziel wird ihm erstmals wichtiger als die Sicherheit seiner Fahrweise, die Krankenschwester geht nicht mehr automatisch von Patient zu Patient, sondern schätzt ab, wer welche Hilfe von ihr am dringendsten benötigt. Hier werden nicht mehr kontextlose Regeln abgearbeitet, sondern es etabliert sich das Profil eines ‚kompetenten Menschen': Er kreiert einen ‚Plan', und das bedeutet, er zieht aus den objektiven Gegebenheiten Schlüsse für sein Handeln, wobei seine Aufmerksamkeit sich nicht mehr alleine auf die unübersehbare Menge an isolierten Details richtet, sondern den Handelnden in seine Handlung mit einbezieht: Der Handlungsprozess verlangt eine gewisse Verantwortlichkeit vom Handelnden, die Handlung wird zu *seiner* Handlung. In diesem Prozess spielt das ‚Einschätzen-Können' einer bestimmten Situation oder Gegebenheit eine nicht unwesentliche Rolle. Die neue Kompetenz ist eine Kompetenz des Schätzens, was allerdings auch dazu führen kann, dass eine Situation falsch eingeschätzt wird, dass die Krankenschwester bei ihrer Pflege medizinische

[197] Vgl. H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, Künstliche Intelligenz, a. a. O., 41-60. Dagegen allerdings W. Herzog, Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung?, a. a. O., 117, der bei der Stufentheorie die Gefahr sieht, dass psychologische Interpretationen zur Norm erhoben werden können und so den Lehrerberuf erst recht allen möglichen und unmöglichen Erwartungen ausliefern.

Fakten außer Acht lässt oder der Autofahrer versucht, in einer risikoreichen Fahrweise sein Ziel zu schnell erreichen zu wollen und dabei sicherheitsrelevante Elemente übersieht.

In der vierten Stufe beginnt der Prozess des intuitiven Erkennens. Der Beteiligte zergliedert seine Wahrnehmung nicht mehr in Einzelaspekte, sondern orientiert sich an dem Gesamtbild. Es entwickelt sich eine gleichsam mühelose holistische Wahrnehmung von Mustern. Diese Wahrnehmung wird als Intuition bezeichnet, wobei der Begriff der Intuition nicht als passives Phänomen, sondern im Sinne eines aktiven Verstehens gesehen werden muss.

In Stufe fünf, der Stufe der Expertise, verschmilzt das ‚Können' mit einem Teil der Persönlichkeit des Experten. Experten arbeiten in ihrem Fachgebiet, solange sie nicht vor besonderen Aufgaben stehen, in der Regel unreflektiert, was allerdings auch dazu führen kann, dass sich ein Experte irrt. Der Experte fasst seine perspektivischen Erfahrungen nicht nur zu unterschiedlichen Klassen zusammen, auf deren Grundlage er schließlich seine Entscheidungen und Urteile fällt, sondern bezieht auch vergangene Handlungen, Entscheidungen und Handlungsprozesse in seine Entscheidung mit ein.

Dreyfus/Dreyfus lassen in ihren Ausführungen keinen Zweifel daran, dass wissenschaftliche Denkprozesse nicht allein über explizites Wissen evoziert werden können, sondern immer auch aus impliziten Wurzeln hervorgehen, wie Neuweg am Beispiel der Straßenkarte verdeutlicht. Es ist nicht möglich, so Neuweg, eine Karte nur ‚explizit' zu lesen, um deren Symbole wahrzunehmen, da diese Symbole ‚an sich' ohne Bedeutung blieben. Erst durch die Hinführung über den proximalen Term wird aus den Symbolen der Karte ‚Wissen', das nun aber in einer Art Rückbezug in die Karte zurückübersetzt werden muss. In diesem Prozess helfen weder Bücher noch Vorlesungen über Landkarten, sondern nur die praktische Umsetzung selbst.

Aus dieser Perspektive käme von hier aus betrachtet dem expliziten Wissen auf diese Weise ein nicht zu unterschätzender Lernwert zu. Offenbar müssen viele Details zunächst einmal isoliert angeeignet werden, sollen sie späterhin subsidiär wirken können.[198] Gerade zu Beginn einer Lernphase ist die Aneignung regelgeleiteten Wissens unumgänglich, da Expertise geübte Personen voraussetzt, denen ihre Fähigkei-

[198] Vgl. G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 373.

ten nicht angeboren sind. Es ist nicht das explizite Wissen an sich, das zu einer intellektualistischen Legende führt, sondern dessen einseitige Verabsolutierung, das die wechselseitige Transformation von explizitem Wissen und impliziter Integration verhindert.[199] Kein Experte hat seine Kunst ausschließlich über Bücher fernab der Wirklichkeit erwerben können und nicht umsonst beziehen viele Studenten ihr Wissen eben nicht ausschließlich über theoretische Abhandlungen, sondern verbringen viel Zeit in medizinischen Labors oder anderen praxisnahen Einrichtungen. Es ist der situationale Bezug, der explizites Wissen zu Wissen macht und ohne den Polanyi zufolge auch alle wissenschaftliche Literatur letztlich nicht mehr ist als „leeres Geschwätz".[200]

In diesen Kontext gehört auch die Verinnerlichung von Theorien und moralischen Vorstellungen, die im Aneignungsprozess als eine Art Werkzeug von Wissen analog einer Brille fungieren, mit der man die Dinge untersucht, ohne diese aber selbst sehen zu können.[201] „Etwas verinnerlichen heißt, sich mit den betreffenden Lehren identifizieren, sie zum proximalen Term eines impliziten moralischen Wissens machen, das in praktischen Handlungen folgenreich wird."[202]

Einmal gelernt fungiert eine ‚einverleibte' Theorie subsidiär, das heißt, sie muss „weder […] erinnert werden, noch muß sie überhaupt noch erinnert werden können".[203] Eine ‚Theorie' ist nach Polanyi ein unausgesprochener Interpretationsrahmen, der nicht geprüft werden kann, der aber „bestimmt, wie wir die Dinge sehen, mit welchen Emotionen wir sie belegen und wie wir auf sie reagieren"[204].

> „Ein Lehrer zum Beispiel bemerkt, dass in seiner Klasse etwas ‚nicht stimmt' und fordert zu einem ‚Blitzlicht' auf. Auf die Frage, wann er den Ist- mit einem Sollzustand verglichen und schließlich den Willensakt vollzogen habe, das Blitzlicht durchzuführen, wird er keine Antwort geben können, die Behauptung, dann habe er das Blitzlicht eben unabsichtlich durchgeführt, aber dennoch als bizarr zurückweisen."[205]

---

[199] Vgl. ebd., 245.
[200] M. Polanyi, Meaning (with Harry Prosch). Chicago und London 1975, zitiert nach G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 321.
[201] Unter ‚Theorie' versteht Neuweg hier explizites Wissen, dessen Aneignung durch eine intensive Auseinandersetzung gleichsam ‚einverleibt' wurde – im Gegensatz zum Verständnis von Theorie als im weitesten Sinne rekonstruierbaren Interpretationsrahmen, vgl. G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 323f.
[202] M. Polanyi, Implizites Wissen. a. a. O., 24.
[203] G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 325.
[204] Ebd., 325.
[205] G. H. Neuweg (Hrsg.), Wissen, Können, Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen, Innsbruck/Wien/München 2000, 66.

Die Frage, wie eine solche Fähigkeit lernbar sei, kann deshalb aufgrund der strukturellen Begebenheiten nur unvollständig und nicht abschließend beantwortet werden. Ein Lernprozess, der auf das Erlernen impliziter Wissensstrukturen abheben soll, wird sich nicht über ein Regelwerk oder durch explizites Theoriewissen implementieren lassen. Neuweg setzt auf einen Prozess, der sich an einer zu reflektierenden Praxis orientiert und darüber hinaus die implizite Integration distaler Elemente in den Vordergrund rückt, die später erneut subsidiär wirken können.

Dazu entwickelt Neuweg eine Reihe didaktischer Implikationen, die die Integration impliziten Wissens ermöglichen sollen. Diese Implikationen sind nicht als Lernziele gedacht, sondern umgreifen gleichsam Trainingsbereiche, innerhalb derer der Novize seine individuellen Erfahrungen ausrichten kann. Daneben spiegeln sie zugleich auch die Prinzipien des impliziten Wissens in Bezug auf einen schulischen Lehrbetrieb wider.

Aus der von Neuweg vorgeschlagenen Darstellung lassen sich zusammenfassend acht didaktische Impulse extrahieren, die neben den Prinzipien des impliziten Wissens auch eine Art Rahmung einer Lehrerhaltung darstellen.[206]

I. Verstehen von Einzelelementen aus ihrem Kontext heraus
II. Ausrichtung der eigenen Handlungsformen auf den distalen Term
III. Nachvollziehen expertenhafter Handlungsformen in der Meister-Lehrling-Beziehung durch Einfühlung des Lerners in das Denkhandeln des Lehrers
IV. Wiedererkennung von Ähnlichkeiten durch das Erfassen von Mustern
V. Ausformung eines eigenen Denkstils durch die Nutzung explizit theoretischer Bezüge
VI. Fähigkeit zur Wahrnehmung eines den Phänomenen innewohnenden Prinzips
VII. Wahrnehmung des Typischen an einer Situation anstelle der Fokussierung auf Einzelelemente
VIII. Freude am Perspektivwechsel und am Experimentieren

[206] Vgl. G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 376-398.

Neben diesen didaktischen Implikationen findet sich in Neuwegs Ausführungen ein weiterer Vorschlag, der darauf abhebt, den Anwärter zu ermutigen, sich mit Experten über „Geschichte, Philosophie und Interpretationen“[207] auseinanderzusetzen. Dieser Gedanke bleibt bei Neuweg allerdings als Randnotiz weitestgehend unberücksichtigt, obwohl sich hier ein fruchtbares Feld auftut, das eigene Blickfeld durch die Auseinandersetzung mit Dritten zu erweitern. Gerade die relative Unverbindlichkeit fachexterner Denkanstöße ermöglicht unter Umständen noch am ehesten ein „Spiel mit dem Perspektivenwechsel“[208] und regt zu einem Weiterdenken an, das über die ursprünglich eingenommene Haltung hinausweist. Setzt man diesen Vorschlag zudem in Bezug zu Polanyis Vorstellung von der ‚einverleibten‘ Theorie, erscheint hier eine nicht zu unterschätzende Möglichkeit, auch auf die implizite Integration Einfluss nehmen zu können – muss doch gerade auf der Ebene einverleibter Theorien die Frage gestellt werden, welche Konsequenzen es im Bereich schulischer Realität hat, wenn sich über die Jahre hinweg unsachgemäße und nicht stimmige Theorien integriert haben. „Auch schlechte Lehrer“, so Neuweg, „unterrichten irgendwann intuitiv“.[209]

1.2.7 Arationalität und intuitives Handeln

Expertenhafte Performanz richtet sich in ihrer distalen Fokussierung nicht auf ein Ziel aus, sondern auf das in dem Ganzen aufscheinende Prinzip. Voraussetzung dazu ist die Fähigkeit, Muster und Prinzipien wahrzunehmen und anstelle einer Fixiertheit auf den proximalen Term einen Blick für das distale Ganze zu entwickeln. Im Stufenmodell von Dreyfus/Dreyfus entfällt spätestens ab der vierten Stufe die bewusst herbeigeführte Orientierung des Handelnden auf ein Ziel hin. „Kennzeichnend für die vierte und vor allem die fünfte Stufe des Modells ist die Zielorientierung des Handelns ohne bewußte Zielsetzung […].“ Neuweg zufolge heben sich Dreyfus/Dreyfus gerade

---

[207] Vgl. ebd., 310. Der Gedanke selbst findet sich in H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition, a. a. O., 229.
[208] G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 395.
[209] G. H. Neuweg, Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells, in: Erziehung und Unterricht, Mai/Juni 5-6/99, 363-372, hier: 369.

durch die „Vernachlässigung der Zielkomponente“ deutlich von den „üblichen handlungsregulationstheoretischen Vorstellungen“[210]ab.

Demgegenüber steht im weitesten Sinne das Prinzip des Datensammelns, wie es in der kognitivistischen Psychologie zum Ausdruck kommt und das die individuelle Wahrnehmung auf die Einzelelemente anstatt auf das Ganze der Gestalt lenkt. Blickt man aus der Perspektive von Neuwegs didaktischen Implikationen noch einmal auf Wahls Selbstversuch, dann stellt sich hier die Frage, wie eine ‚expertenhafte‘ Entscheidung bzw. Handlung in der von Wahl vorgestellten Szene eines ‚Handelns unter Druck’ hätte aussehen können. Welche entscheidenden Setzungen hätten aufgrund einer mehr holistischen Perspektive zur Entschärfung der von Wahl beschriebenen Unterrichtssituation beitragen können?

Es ist sicherlich wohlfeil, Probleme dieser Art aus einer gesicherten Entfernung beurteilen zu wollen, ist doch das von Wahl gelieferte ‚Datenmaterial‘ nicht gedacht für eine simple Ferndiagnose. Allerdings ist es nicht unmöglich, versuchsweise einen Handlungsablauf zu konstruieren, der auch die oben vorgestellten Aspekte Neuwegs mit einbezieht.

Denn aus der Perspektive einer Mehrspur-Disposition hätte die innere Verfasstheit des Lehrers eine andere Ausrichtung erhalten. Wenn der geübte Bergsteiger seine Schritte sorgsam wählt, dann muss das nicht zwingend bedeuten, dass er in Not ist, sondern könnte umgekehrt auch eine bestimmte ‚Lust am Experimentieren‘ zum Ausdruck bringen – gerade und weil der Weg möglicherweise besonders schwierig ist.[211]

Diese Lust am Experimentieren verlangt von dem Experten nicht nur einen geschulten Blick für das Typische der jeweiligen Umstände, sondern auch eine gewisse Gelassenheit. Konkret übertragen auf die Situation Wahls wäre beispielsweise denkbar gewesen, dass der Lehrer schlechterdings nur einen oder zwei Schritte nach vorne geht, der heranhumpelnden Schülerin auf diese Weise mit seinem Körper den Weg versperrt und sie freundlich und in einem geradezu naiv-unbefangenen Ton fragt: ‚Nanu? Haben wir heute Wandertag? Wohin soll es denn gehen?‘

---

[210] Vgl. G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 312.
[211] Ryle zufolge ist ‚Lust‘ ein Synonym für ein müheloses Sichkonzentrieren, vgl. G. Ryle, Der Begriff des Geistes, a. a. O., 177.

Mit dieser einfachen Ansprache hätte der Lehrer den Kontext verändert und einen neuen Interpretationsrahmen gesetzt (vgl. dazu Neuwegs Impuls Nr. 1).

Wichtig dabei ist, dass – bei allem Humor – der Ernst der Lage vom Lehrer keinesfalls übersehen wird. Denn seine distale Ausrichtung muss dabei geradezu entschieden und strahlend vor seinem inneren Auge stehen: ‚Du wirst deinen Weg nicht fortsetzen, weil du niemals an mir vorbeikommen wirst.' (Vgl. Impuls Nr. 2.)

Übersetzt in die Theorie des impliziten Wissens bedeutet das: Keinesfalls darf der Lehrer in einer solchen Situation den Aufbau einer impliziten Triade durch die einseitige Fixierung auf den proximalen Term gefährden, sondern er muss geradezu konsequent bei der noch „unkonkreten Gestalt" verbleiben, die in ihrer Vorläufigkeit immer diffus bleibt, sodass der Handelnde erst während der Handlung oder im Nachhinein von der Wirkung oder Auswirkung seiner Operationskette Kenntnis erhält. Neuweg umschreibt diesen Prozess als „Dialektik von Wollen und Geschehenlassen"[212].

Eine solche Form von Kommunikation kann nur gelingen, wenn der Lehrer sich nicht in eine Situation manövrieren lässt, die ihm jeglichen Spielraum nimmt – was auch bedeutet, dass er sich nicht zu einer voreiligen Handlung hinreißen lassen darf, wie es sich in Impuls Nr. 5 andeutet: Der Lehrer muss ‚wissen', in welche Richtung sein Unterricht laufen soll und welche Störungen wie zu behandeln sind (Impuls Nr. 4). Zugleich verlagert der Lehrer seine Kommunikation von einer formalen auf eine beziehungsstrukturelle Ebene: Die provokante Schülerin wird für diesen Augenblick durch die freundliche Ansprache geradezu bevorzugt behandelt, sie bekommt für einen Augenblick die Zuneigung, derer sie möglicherweise bedarf (Impuls Nr. 6), sodass die gesamte Szenerie sich zu einem ‚Spiel' entwickelt, dessen Regeln der Lehrer bestimmt, der sich hier in den Mittelpunkt der Handlung stellt und sich nicht – wie in dem Beispiel von Wahl – an die Peripherie des Geschehens drängen lässt (vgl. Impuls Nr. 8).

Durch diese vergleichsweise harmlose Aktion ist es nun an der Schülerin zu *re*agieren, muss sie sich doch nun entscheiden, ob sie bereit ist, umzukehren oder ihren Weg unter der Maßgabe fortzusetzen, nicht nur die freundlich-humorvolle Zu-

[212] G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 205.

wendung des Lehrers zu verlieren, sondern sich möglicherweise darüber hinaus auch noch ein weitere ‚Strafe' einzuhandeln.

Eine solche Lehrer-Haltung spiegelt sich auch in den Forschungsergebnissen Kounins wider, der neben dem Prinzip der Klarheit besonders den ‚Grad der Festigkeit' bei der Korrektur eines Fehlverhaltens hervorhebt:

> „Festigkeit wird erreicht, wenn der Lehrer ‚nachdrängt' und den Zurechtgewiesenen ansieht, bis er sein Tun einstellt; wenn er bei der Zurechtweisung auf das Kind zugeht; wenn er mit Nachdruck spricht; wenn er das Kind dabei berührt oder zum richtigen Betragen ‚hinführt' und dergleichen mehr."[213]

In dem vorliegenden Falle wäre zudem die freundliche Atmosphäre hervorzuheben, die der Lehrer durch sein Handeln schafft und die der Schülerin einen Raum gibt, ihre aggressive Stimmung abbauen zu können, ohne ihr Gesicht verlieren zu müssen. Kounin betont in seiner Studie als eine wesentliche Voraussetzung für das Lernverhalten und die Lernmotivation die generelle Zuneigung des Schülers zu einem Lehrer: Es ist nicht das Fehlverhalten ‚an sich', dass einen Schüler zur Einsicht bewegt, sondern die Beziehung zum Lehrer, die ihn an die vom Lehrer gesetzten Werte glauben lässt.[214]

Darüber hinaus ist für eine erfolgreiche Unterrichtsführung die ‚Allgegenwärtigkeit' eines Lehrers von entscheidender Bedeutung. In dem geschilderten Beispiel hätte sich der Lehrer durch seine humorvolle Gelassenheit in das Zentrum des Geschehens gesetzt und wie nebenbei auch der Klasse vermittelt, welche gleichsam ‚impliziten' Regeln für seinen (!) Unterricht gelten – ein Aspekt, der der Lerngruppe verdeutlicht, dass der Lehrer darüber im Bilde ist, was im Klassenraum vor sich geht.[215] In diesem Sinne gilt, was Volpert meint, wenn er dazu aufruft, immer die ganze Gestalt in den Blick zu nehmen. „Das Muster ist wichtig, die Elemente sind es nicht. […] Jedes Muster wird verunstaltet, wenn ein einzelnes Element zu sehr in den Vordergrund rückt."[216]

---

[213] Vgl. J. S. Kounin, Techniken der Klassenführung, a. a. O., 24f. Das von Kounin erwähnte ‚Berühren' von Schülern muss an dieser Stelle kritisch gesehen werden.
[214] Vgl. ebd., 52f.
[215] Kounin konnte durch seine Untersuchungen zeigen, dass die Leitungskompetenz des Lehrers in einem signifikanten Zusammenhang mit seiner ‚Allgegenwärtigkeit' während des Unterrichtsverlaufs steht, vgl. ebd., 98f.
[216] W. Volpert, Wider die Maschinenmodelle des Handelns, a. a. O., 115.

Ein solches Expertenwissen ist jedoch kaum explizierbar und lässt sich nicht über handlungstheoretische Modelle[217] oder im Sinne künstlicher Intelligenz darstellen. Auch der Begriff der ‚subjektiven Theorie' scheint an dieser Stelle nur wenig hilfreich, verweist doch der Terminus der ‚Theorie' auf ein Datenmaterial, das aufgrund wissenschaftlicher Beobachtungen unter ganz bestimmten Hypothesen rekonstruier- und falsifizierbar ist, aber der Beschreibung ‚intelligenter Handlungsprozesse' bei Lehrern nicht gerecht werden kann.[218]

Intelligentes Handeln, so lässt sich dieser Prozess zusammenfassend formulieren, ist nicht identisch mit einem kalkulierenden Verstand oder einer rational planenden Vernunft, sondern unterliegt Prozessen, auf die es keinen unmittelbaren Einfluss gibt. Dreyfus/Dreyfus vermuten, dass neben dem Rationalen und dem Irrationalen eine nicht minder große Zone des Arationalen existiert, zu deren Erschließung es einer geschulten Form der eben erwähnten Intuition bedarf.[219] Diese geschulte Form bezeichnen sie als arationales Handeln. *„Kompetentes Handeln ist rational, Gewandtheit kennzeichnet den Übergang, Experten handeln arational."*[220]

Bei Dreyfus/Dreyfus kann man sehen, dass der kompetente Bereich in der Entwicklung von Expertise auf Stufe drei beginnt, von der aus der Anwärter sich von einem regelgeleiteten Wissen hin zu einem intuitiven Können entwickelt. In dieser Stufe heben Dreyfus/Dreyfus besonders die Fähigkeit des Schätzens oder des Einschätzen-Könnens hervor.

Arationales Handeln wäre dann, so lässt sich hier schlussfolgern, das geschulte und kompetente Einschätzen von Situationen oder Phänomenen und ein vertieftes Verstehen der darin enthaltenen Prinzipien. Handlungen dieser Art sind keine Zufallserscheinungen oder – im Sinne Ryles – Einspur-Dispositionen, sondern erworbene Mehrspur-Dispositionen, die dem Subjekt selbst zur zweiten Natur geworden sind.

Was aber geschieht, wenn eine solche Fähigkeit nicht oder nur unzureichend ausgebildet ist? Was bedeutet es – mit Blick auf die schulische Realität –, nur ‚gut geregelt' zu sein? Aus der Perspektive Ryles wäre mit einer solchen Haltung wohl keine

---

[217] Vgl. ebd., 43f. Volpert beschreibt dieses Modell analog einem dressierten Pferd, das mit ‚maschinenhafter Starrheit' sein Programm absolviert.
[218] Vgl. R. Bromme, Der Lehrer als Experte, a. a. O., 125. Vgl. auch G. H. Neuweg, Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens, a. a. O., 16.
[219] Vgl. H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, Künstliche Intelligenz, a. a. O., 61.
[220] Ebd., 62.

Mehrspur-, sondern eine Einspur-Disposition gemeint. Einspur-Disposition könnte in diesem Falle bedeuten, dass ein Lehrer besonders darauf bedacht wäre, Fehler zu vermeiden, anstatt Fehler zuzulassen. Eine solche Haltung müsste auf Dauer zu einer Art Programm führen, das konventionelle wie auch unkonventionelle Zufälle nach einem gleichen Muster behandelt und verhindert, dass weder Fehler noch Erfolge für eine persönliche Weiterentwicklung genutzt werden können.[221]

Wie eine solche Einspur-Disposition aussehen könnte, soll im folgenden Kapitel an einem Phänomen verdeutlicht werden, das in der Regel jedem Lehrer bekannt ist. Gemeint ist die viel beschworene Lehrerkrankheit Burn-out, die hier für das Fehlen eines Abschätzen-Könnens paradigmatisch in einem kurzen Abriss vorgestellt werden soll. Es sind eben nicht, so viel kann hier bereits angedeutet werden, ausschließlich formale Gründe, die für das Entstehen einer solchen Krankheit verantwortlich sind, wie die empirischen Untersuchungen Schaarschmidts belegen.

1.2.7.1 Burn-out als verfestigte Einspur-Disposition

In einer Kolumne aus dem Jahre 2006 veröffentlichte *Der Spiegel* unter der Überschrift *Diagnose Lehrer* die Anzahl der jährlich frühpensionierten Lehrer. Demnach wurden 2004 über 4000 Lehrer frühpensioniert, wobei die die Hauptdiagnose in 56 % aller Fälle im Bereich Psyche und Verhalten lag.[222]

Man darf davon ausgehen, dass es sich bei dem Bereich Psyche und Verhalten im weitesten Sinne um das Phänomen des Burn-outs handelt, nach Barth eine der häufigsten psychischen Erkrankungen bei Lehrern und „die letzte Stufe in einem Prozeß nicht-erfolgreicher Versuche, mit negativen Streßbedingungen fertig zu werden [sic]“[223]. Die Gründe für ein Burn-out-Syndrom sind so vielfältig, dass sie an dieser Stelle nicht hinreichend diskutiert werden können. Indessen weist eine Reihe von Untersuchungen darauf hin, wie sehr die Betroffenen auch selbst an einem Burn-out-Prozess beteiligt sind.

---

[221] G. Ryle, Der Begriff des Geistes, a. a. O., 31.
[222] Koch, Julia, Diagnose Lehrer, in: Der Spiegel, 18/2006, 182f. Vgl. auch B. Besser-Scholz, Burnout – Gefahr im Lehrerberuf, Göttingen 2007, 14f.
[223] A.-R. Barth, Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung, Göttingen 1992, 55.

So entdeckte Barth in ihrer Studie eine signifikante Korrelation zwischen Burn-out und dem Wunsch, Schüler zur Hilfsbereitschaft und zum Mitgefühl erziehen zu wollen. Lehrer, denen dieses Erziehungsziel wichtig ist, sind offenbar emotional eher erschöpft als die Lehrer, die dieses Erziehungsziel für nicht so wichtig halten.[224] Gerade Charaktereigenschaften wie Selbstwertgefühl, das Nicht-Nein-sagen-Können oder soziale Angst haben einen besonderen Einfluss auf den Prozess einer emotionalen Erschöpfung.[225]

Neuere Forschungen bestätigen diese Hinweise. So führte Schaarschmidt zusammen mit dem Institut für Psychologie der Universität Potsdam 1995 eine umfangreiche Längsschnittstudie zur Lehrergesundheit durch, an der fast 8000 Lehrer beteiligt waren.[226] Den Ergebnissen dieser Befragung wurden vier typische Charakterisierungsmuster zugeordnet, von denen zwei als gesund gelten und zwei in einer gefährlichen Nähe zum Burn-out-Syndrom anzusiedeln sind. Diese Muster wurden mit den Buchstaben G (Gesundheit), S (Schonung), A (angelehnt an den medizinischen Ausdruck des Typs A für koronare Herzerkrankungen) und B (Burn-out) gekennzeichnet.[227]

Während die ersten beiden Muster noch dem gesunden Bereich angehören, sind die beiden letzten eindeutig den Risikomustern zuzuordnen. Gerade das B-Muster ist Schaarschmidt zufolge geprägt von Gefühlen der Hoffnungslosigkeit und Niedergeschlagenheit, die schließlich in das berühmte Burn-out-Syndrom münden können. Der Lehrer des Risikomusters B kämpft im Schulbereich gleichsam täglich um sein (Über-)Leben, ihm fehlt die Kraft, seinen Alltag offensiv zu gestalten, und nicht selten wird hier das Ausscheiden aus dem Beruf als letzte Möglichkeit gesehen.[228]

---

[224] Vgl. ebd., 166.
[225] Vgl. ebd., 211.
[226] U. Schaarschmidt (Hrsg.), Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, 2004. Das ‚Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster' ist ein diagnostisches Testverfahren zur Untersuchung gesundheitsrelevanter Merkmale im Beruf. Das AVEM-Verfahren bezieht sich auf alle Berufsgruppen, nicht nur auf den Lehrerberuf, vgl. ebd., 21-23. Die dazugehörigen Items finden sich ebd., 163-165. Als strukturelle Grundlage dienten Schaarschmidt elf Bereiche, denen insgesamt 66 Items zugeordnet waren. Folgende elf Bereiche wurden untersucht: subjektive Bedeutsamkeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz, offensive Problembewältigung, innere Ruhe/Ausgeglichenheit, Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung.
[227] Die Beschreibungen der unterschiedlichen Verhaltens- und Erlebensmuster finden sich in U. Schaarschmidt (Hrsg.), Halbtagsjobber?, a. a. O., 24-29, 38-40.
[228] Vgl. ebd., 39.

Vor diesem Hintergrund konnte Schaarschmidt zeigen, dass im Vergleich zu anderen Berufen (wie Polizei, Strafvollzug oder Pflegeberufe) der Lehrerberuf hinsichtlich der Risikobelastung (gemeint ist der prozentuale Anteil der Risikogruppen A und B) am schlechtesten abschneidet. Bei allen von Schaarschmidt untersuchten Berufen war die Berufsgruppe der Lehrer mit 59 % Risikomustern die am stärksten belastete.[229] Besonders erwähnenswert ist die Auswertung des Berufsprofils. Hier zeigte sich, dass bei den Lehrern ein besonderes Missverhältnis zwischen dem individuellen Aufwand und dem Ertrag des eigenen Einsatzes besteht. Besonders auffällig war Schaarschmidt zufolge

> „die im Engagementsbereich vorliegende Konfiguration. Hier fällt insbesondere ins Auge, dass einer niedrigen Ausprägung im beruflichen Ehrgeiz eine deutlich höhere Verausgabungsbereitschaft (und geringe Distanzierungsfähigkeit) gegenüber steht [sic].“[230]

Schaarschmidt weist ausdrücklich auf die besondere Problematik dieser Konstellation hin, wenn sich Lehrer offenbar für alle möglichen Tätigkeiten über das Maß hinaus einsetzen, aber damit keine persönlichen Ziele verbinden. Bemerkenswert ist auch, dass sich dieser Befund nur im Lehrerberuf feststellen lässt[231], einer Berufsgruppe, die sich zudem auszeichnet durch eine hohe Resignationstendenz, eine geringe Distanzierungsfähigkeit, eine geringe Fähigkeit zur offensiven Problembewältigung sowie ein geringes Maß an Ruhe und Ausgeglichenheit.[232]

Auch hier lassen sich m. E. ansatzweise Parallelen zu Neuwegs acht didaktischen Implikationen erkennen. So würde eine hohe Resignationstendenz sicherlich mit einer fehlenden Freude am Experimentieren einhergehen, eine geringe Distanzierungsfähigkeit ließe sich als Gegenpol von Impuls Nr. 5 (Ausformung eines eigenen Denkstils) interpretieren, eine gering ausprägte Fähigkeit zur offensiven Problembewältigung stünde dem Impuls Nr. 4 (Wiedererkennung von Ähnlichkeiten durch das Erfassen von Mustern) gegenüber und das geringe Maß an Ruhe und Ausgeglichenheit korreliert mit den Impulsen Nr. 6 und 7 (Fähigkeit zur Wahrnehmung eines den Phänomenen innewohnenden Prinzips, Wahrnehmung des Typischen an einer Situation anstelle der Fokussierung auf Einzelelemente).

---

[229] Vgl. ebd., 42. In der Legende zu Diagramm 2.1 scheint sich ein Fehler in der farblichen Zuordnung eingeschlichen zu haben. Der Text klärt jedoch den Sachverhalt.
[230] Ebd., 43.
[231] Vgl. ebd., 43. Schaarschmidt konnte zudem keinen Unterschied zwischen den einzelnen Schultypen feststellen, die Muster blieben im Vergleich der Schulformen in der Regel fast gleich, vgl. ebd., 74f.
[232] Vgl. ebd., 43.

Dass eine – wohl kaum zu leugnende – generelle Arbeitsüberbelastung[233] nicht allein die eigentliche Ursache des Burn-out-Phänomens bei Lehrern ist, zeigt sich auch in einem interessanten Vergleich zwischen Voll- und Teilzeitkräften.

Fragt man Lehrer danach, was hinsichtlich der Arbeit in einer Schule am meisten belastet, so beziehen sich die häufigsten Antworten auf das Verhalten der Schüler, die Klassenstärke sowie die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden.[234] Es wäre deshalb anzunehmen, dass sich bei einer Reduzierung der Stundenzahl die Anteile der beiden Risikomuster A und B aufgrund der Entlastung zugunsten der beiden gesunden Muster G und S verschieben. In der Erhebung von Schaarschmidt konnte dies jedoch nicht bestätigt werden. Stattdessen zeigt sich, dass sich die Muster zwar verändern, allerdings nicht in Richtung der gesunden Muster, sondern umgekehrt in eine Verminderung des gesunden G-Musters sowie eine massive Erhöhung des B-Musters. „Das Ergebnis", so Schaarschmidt, „weist darauf hin, dass von einer Reduktion der Stundenzahl allein noch keine Verbesserung der Beanspruchungsverhältnisse erwartet werden kann."[235] Dieses Resultat wird durch einen weiteren Befund erhärtet. Vergleicht man nämlich den Arbeitsaufwand von Vollzeit- und Teilzeitkräften, dann wird deutlich, dass die „Unterschiede zwischen Vollzeit und Teilzeit […] lediglich in der Zahl der unterrichteten Stunden [bestehen]. In der übrigen, über den Unterricht hinaus aufgewendeten Zeit sind die Differenzen marginal"[236]. Offenbar, so darf hier angenommen werden, wird die reduzierte und damit eingesparte Unterrichtszeit kompensiert durch einen übermäßigen Aufwand für die verbleibenden Unterrichtsstunden bzw. für zusätzliche Aufgaben im Schulbereich, ohne dass hier eine entsprechende Entlohnung stattfindet.

---

[233] Trotz der immer wieder hervorgehobenen ‚langen Ferien' liegt die Arbeitszeit bei Lehrern im Jahresdurchschnitt weit über dem anderer Beschäftigter im öffentlichen Dienst, vgl. dazu B. Heitzmann, U. Kieschke, U. Schaarschmidt, Bedingungen der Lehrerarbeit. Analyse und Gestaltungsempfehlungen, in: U. Schaarschmidt, U. Kieschke (Hrsg.), Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer, Weinheim/Basel 2007, 63-91, hier: 67. Vgl. auch H. Gudjons, Belastungen und neue Anforderungen. Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren, in: Joh. Bastian/W. Helsper et al. (Hrsg.), Professionalisierung im Lehrerberuf, a. a. O., 33: „Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit der Lehrer und Lehrerinnen betrug in den 80er Jahren mindestens 45 bis 48 Stunden. Selbst wenn man die vergleichsweise langen Ferien mit berücksichtigt, übersteigt diese Arbeitszeit die der meisten andern Berufe von Arbeitnehmern deutlich."

[234] B. Ksienzyk, U. Schaarschmidt, Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen, in: Schaarschmidt U. (Hrsg.), Halbtagsjobber?, a. a. O., 72.

[235] Ebd., 76.

[236] B. Heitzmann, U. Kieschke, U. Schaarschmidt, Bedingungen der Lehrerarbeit. Analyse und Gestaltungsempfehlungen, in: U. Schaarschmidt, U. Kieschke (Hrsg.), Gerüstet für den Schulalltag, a. a. O., 67.

Die Analysen von Schaarschmidt verdeutlichen, dass der Lehrerberuf nach wie vor ein problematischer Beruf ist. Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse Schaarschmidts in zwei Punkten darstellen.

1. Die Tatsache, dass eine reduzierte Anzahl von Unterrichtsstunden das Problem der Risikogruppe statistisch nicht nur nicht senkten, sondern sogar noch erhöhten, verweist darauf, dass die risikoreiche Grundstruktur im Lehrerberuf nicht (allein) in einem äußeren Übermaß an Anforderungen zu finden ist, sondern mit der individuellen Persönlichkeitsstruktur eng verzahnt ist. Jenseits eines medizinischen Krankheitsbegriffes dürfte hier wohl eher eine bestimmte ‚Disposition' im Sinne Ryles den Sachverhalt treffen. Eine Einspur-Disposition könnte inhaltlich bedeuten, dass sich hier ein ‚Weltbild' verfestigt hat, das ein berufliches Engagement in Verbindung mit einer hohen Verausgabungsbereitschaft und einer geringen Distanzierungsfähigkeit an den Tag legt.

> „Als Charakteristikum der Lehrerschaft hatten wir ausgemacht, dass einer niedrigen Ausprägung im beruflichen Ehrgeiz eine deutliche höhere Verausgabungsbereitschaft gegenübersteht. Die geringe Distanzierungsfähigkeit komplettiert diese gesundheitspsychologisch bedenkliche Konstellation. Hier drückt sich ein Erleben aus, wonach viel investiert wird und wenig an persönlichem Gewinn zurückkommt."[237]

Die Fähigkeit zur Distanz ist in diesem Problembereich ohne Frage einer der wesentlichen Schwerpunkte, sichert sie doch gerade in der ‚Vielstimmigkeit des Gesamtchores' den nötigen Spielraum eines Lehrers und bewahrt vor den immer wieder eintretenden Verselbstständigungsversuchen einzelner Stimmen.

Was sich in den Untersuchungen Schaarschmidts andeutet, ist mit einem Automatismus vergleichbar, der sich ganz im Sinne einer Einspur-Disposition verselbstständigt hat und dem nahekommt, was Ryle als „gut geregelt sein" beschrieben hat.

Besonders deutlich wird dieser Automatismus in der Biografie Herbert Freudenbergers, des Begründers des Burn-out-Begriffs. Freudenberger hatte Ende der 1960er-Jahre begonnen, sich neben seiner klinischen Arbeit als Psychotherapeut und seiner eigenen Praxis intensiv um drogenabhängige Jugendliche zu kümmern. Diese Arbeit verrichtete er zusätzlich zu seinem langen Arbeitstag und kam dementsprechend in der Regel erst um Mitternacht nach Hause. „The more tired I was, the more I pushed

[237] U. Schaarschmidt, Situationsanalyse, in: Dies. (Hrsg.): Halbtagsjobber?, a. a. O., 41-71, hier: 69f.

myself“[238], beschreibt Freudenberger seine Situation. Auf die besorgten Einwände seiner Frau hinsichtlich seiner Gesundheit reagierte Freudenberger ungehalten und hochgradig idealisiert:

> „‚You think I should be doing less? I should be doing more. There are thousands of these kids, and they have no other place to turn. When I get there, the steps are overflowing with them, waiting for me, hoping to be able to talk to me. If I worked around the clock, I couldn't do enough.'“

In diesen Sätzen drückt sich aus, dass es in einem ‚Weltbild' dieser Art nicht mehr darum geht, sich für den eigenen Beruf etwas weniger oder etwas maßvoller einzusetzen, würde dies doch voraussetzen, dass der Betroffene gleichsam noch über eine gewisse Distanz zu seinem beruflichen Handeln verfügt. Bei Freudenberger ging es nicht mehr um eine partielle Überforderung, sondern hier wurde gleichsam das Leben an sich zu einer einzigen Lüge. Prozesse dieser Art sind aber nur denkbar, wenn eine verinnerlichte und hintergrundbewusste ‚Theorie' angenommen werden kann, die den Blick für das Ganze, also auch für die persönlichen Eigenanteile, massiv eingeschränkt hat.

2. Der recht hohe Anteil von fast 60 % Risikogruppe deutet an, dass es sich nicht um Einzelfälle, sondern um eine beruflich verankerte Grundstruktur handeln muss. Geht man davon aus, dass es kein Burn-out-‚Virus' gibt, dann liegt der Schluss nahe, dass es sich hier um einen gewissen Grundkonsens des Lehrerberufes handelt, um nicht hinterfragbare Denkgewohnheiten, die Fleck als ‚Denkstil' bezeichnet hat. Der Denkstil, der im folgenden Kapitel vorgestellt werden soll, ist nach Fleck ein „bestimmter Denkzwang und noch mehr: die Gesamtheit geistiger Bereitschaften, das Bereitsein für solches und nicht anderes Sehen und Handeln.“[239]

1.2.7.2 Zum Denkstil Ludwik Flecks

Intuitive Erschließung innerhalb einer ‚arationalen' Zone birgt die Gefahr des ‚Tunnelblicks'.[240] Wie bereits erwähnt, gehören auch ‚einverleibte Theorien' dem Bereich des proximalen Gefüges an und steuern mithin die Integration von Wissen. Da das

---

[238] H. Freudenberger, G. Richelson, Burn-out. The High Cost of High Achievement, Garden City 1991, xvii.
[239] L. Fleck, Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle, Frankfurt am Main 1980, 85.
[240] Vgl. H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, Künstliche Intelligenz, a. a. O., 63.

Subjekt vom eigentlichen Integrationsprozess kaum etwas wahrnimmt, kann die Auswahl weiterer Theorien deutlich eingeschränkt werden, fungieren doch, wie bereits erwähnt, die zuvor einverleibten Theorien des proximalen Gefüges in der Art einer Brille: Je schärfer man versucht, einen Gegenstand zu fokussieren, desto weniger bemerkt man die Brille selbst.

Ein Tunnelblick richtet sich ein, wenn sich mit zunehmender Berufspraxis auch notgedrungen die Routine einstellt; aus einem Handeln, in dem der Novize sich einst über kontextfreie Regeln definierte, kann sich ein routiniertes Handeln ausbilden, in dem das Subjekt sich im Schutze des Denkstils unbemerkt im Kontext impliziter Blindheit wiederfindet.[241] „Längere Erfahrung in einer Domäne wird immer früher oder später in ‚implizites Wissen' münden."[242] Einmal ‚einverleibt' aber können Theorien und Weltbilder zum Tunnelblick oder zur gerade erwähnten impliziten Blindheit führen. Das Problem besteht dann darin, dass sich implizit angeeignetes Wissen nicht von jetzt auf gleich umformen lässt, sondern zuallererst überhaupt erst einmal verstanden werden will. Gerade das Burn-out-Phänomen zeigt an, wie sehr die Betroffenen in einen einmal eingerichteten ‚Denkstil' verwickelt sind, ohne diesen ändern oder auflösen zu können.

Dreyfus/Dreyfus raten deshalb zu einer distanzierten Haltung gegenüber den eigenen Überlegungen – was letztlich einer Forderung gleichkommt, auch und gerade gegenüber der eigenen ‚Intuition' eine Art ‚gesunde Distanz' einzunehmen.[243] In welchem Maße eine solche Distanz sinnvoll ist, zeigen die Arbeiten Flecks, wenn dieser denkstilgeprägte Muster im Wissenschaftsbetrieb aufzeigt, die beispielsweise dazu führten, dass mit unverhältnismäßigem Aufwand die ‚Lustseuche' Syphilis erforscht wurde, anstatt sich auf die viel gefährlichere Tuberkulose zu konzentrieren.[244] Denkstil, so Fleck, „ist […] die Gesamtheit geistiger Bereitschaften, das Bereitsein für solches und nicht anderes Sehen und Handeln."[245] Der Denkstil blendet das aus, was nicht gesehen werden darf, und überträgt die Irrtümer der Vergangenheit in den aktuellen Alltag.

---

[241] Vgl. G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 345f.
[242] Ebd., 345.
[243] Vgl. H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, Künstliche Intelligenz, a. a. O., 217.
[244] Vgl. L. Fleck, Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache, a. a. O., 102f.
[245] Ebd., 85.

„Wenigstens drei Viertel und vielleicht die Gesamtheit alles Wissenschaftsinhaltes“, schreibt Fleck, „sind denkhistorisch, psychologisch und denksoziologisch bedingt und erklärbar.“[246] Sie lassen sich in der Sprachform aufspüren, über die eine Gemeinschaft dem Individuum ihre „zwingende Philosophie“[247] angedeihen lässt. Neulingen und Berufsanfängern wird der Denkstil des Denkkollektivs als sanfter Zwang vermittelt, indem man den Novizen mit älteren und vertrauten Begriffen in den gültigen kulturgeschichtlichen Wirkungskreis einführt.

> „Die Einweihung in einen Denkstil, also auch die Einführung in eine Wissenschaft sind erkenntnistheoretisch jenen Einreihungen analog, die wir aus der Ethnologie und Kulturgeschichte kennen. Sie wirken nicht nur formell: der heilige [sic] Geist senkt sich auf den Neuling herab und bis jetzt Unsichtbares wird ihm sichtbar. Dies ist die Wirkung der Aneignung eines Denkstils.“[248]

Fleck greift bei seinen Beschreibungen häufig auf religiöse Begriffe[249] zurück, um die Intensität des Denkstils und ihren quasireligiösen Charakter zu verdeutlichen. Denkkollektive verfügen über eine bestimmte Sprache, die die jeweiligen Mitglieder verbindet und von anderen Denkkollektiven abgrenzt. Diese besondere Sprache beinhaltet, dass innerhalb eines Denkkollektivs bestimmte Termini gleichsam mehr als ihre ursprüngliche Bedeutung ausdrücken.

> „Wir sprechen von einem ‚königlichen Auftreten‘, einem ‚meisterhaften Werk‘, einem ‚elementaren Phänomen‘, und in jeder dieser Bestimmungen ist eine gewisse spezifische Stilfärbung, die nur herausfühlen kann, wer durch den betreffenden Denkstil erfaßt ist.“[250]

Begriffe dieser Art erschaffen eine Atmosphäre, die die Denkgemeinschaft vor fremden Denkstilen schützt. Der ‚Fremde‘ bildet das Gegenstück zum Denkkollektiv, er verkörpert denjenigen, der über keine Sprache im Denkkollektiv verfügt, der Unfug redet, lügt oder schwindelt.[251]

Der Denkstil einer Gemeinschaft und deren unausgesprochene Wertvorstellungen und Erwartungen fließen als ungesehene Voraussetzungen auch in die Methodologie empirischer Forschung ein und führen dort Fleck zufolge zu einer überzogenen Wertschätzung von ‚Objektivität‘ und ‚Logik‘. Es gibt nach Fleck weder ein „gefühl-

---

[246] Ebd., 32.
[247] Ebd., 58.
[248] Ebd., 137.
[249] Vgl. L. Fleck, Das Problem einer Theorie des Erkennens, in: Ders., Erfahrung als Tatsache. Gesammelte Aufsätze. Mit einer Einleitung herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle, Frankfurt am Main 1983, 84-127, hier: 110f, 119.
[250] Vgl. ebd., 110.
[251] Ebd., 112.

freies Denken“[252] noch ein gefühlfreies wissenschaftliches Arbeiten[253]. Objektives Wissen ist immer nur vorübergehendes Wissen, „das Getriebe der Ideen und Wahrheiten erhält sich nur durch fortwährende Bewegung und Wechselwirkung.“[254]

Auch die Ergebnisse empirischer Forschung spiegeln Fleck zufolge keine Wahrheit an sich wider, sondern sind zuvörderst als Ausdruck einer bestimmten Denktradition zu verstehen, als „Prä-Ideen und kulturell geprägte Variablen“[255].

Flecks Untersuchungen relativieren in diesem Sinne – wie schon zuvor Neuweg und Polanyi – den Glauben an ein objektives Denken oder voraussetzungsloses Beobachten.[256] Nach Flecks Denkweise, so Hecht/Desnizza, ist das „*neue Weltbild* […] dynamisch und nicht statisch, die Welt ist nicht fertig, sondern unfertig, und Ordnung ist keine seiende, sondern eine werdende.“[257]

1.3 Resümee und Ausblick

Die Arbeiten Brommes, Neuwegs und Ryles machen deutlich, dass sich Können nicht auf der Basis eines regelgeleiteten Wissens ausbildet, sondern einem Netz gleicht, in dem die unterschiedlichen Setzungen und Wahrnehmungen immer neu verwoben werden. Dieses Wissen ist wirksam, aber nicht zu jeder Zeit begrifflich verfügbar. „Knowing – das ist eigentlich ein *Können*, das wir zwar im Nachhinein (!) als ‚Wissen‘ in manchen Fällen zu rekonstruieren vermögen, das aber nicht von vorneherein als Wissen auch im Kopf desjenigen vorhanden ist, dem wir Können zusprechen.“[258]

Intelligentes Handeln lässt sich nicht in ‚intelligent‘ und ‚Handeln‘ auseinanderdividieren, als ob hinter dem Handeln die Intelligenz existiert, die das Handeln steuert.[259] Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass die Intelligenz des Handelns im Tun selbst angelegt ist.

---

[252] L. Fleck, Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache, a. a. O., 67.
[253] Vgl. ebd., 188.
[254] Ebd., 70.
[255] H. Hecht, W. Desnizza, Psychologie als empirische Wissenschaft. Essentielle wissenschaftstheoretische und historische Grundlagen, Berlin/Heidelberg 2012, 73.
[256] Vgl. L. Fleck, Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache, a. a. O., 121.
[257] H. Hecht, W. Desnizza, Psychologie als empirische Wissenschaft, a. a. O., 75.
[258] M.B. Buchholz, Entwicklungsdynamik psychotherapeutischer Kompetenzen, in: Psychotherapeutenjournal 4/2007, 373-382, hier: 376.
[259] G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 71.

Ähnlich wie sich Zucker in Wasser auflöst, sind es die dispositionellen Eigenschaften, die unter bestimmten Bedingungen ein bestimmtes Verhalten entwickeln. Geleitet wird dieses Handeln wesentlich implizit und nicht durch bewusste Vorabentschlüsse.

Insofern muss auch eine psychologische Handlungstheorie, die dem Handeln eine grundsätzliche Bewusstheit und Zielgerichtetheit attestiert, infrage gestellt werden. Nach dieser Vorstellung ist pädagogisches ‚Handeln' änderbar, sobald der dem Handeln zugrunde liegende Entschluss aufgedeckt, entschlüsselt und über bestimmte pädagogische Verfahren (i. w. S. Rollenspiele, Selbst- und Fremdbeobachtung etc.), ‚bewusst' gemacht wurde. Falsche oder (pädagogisch) mangelhafte Handlungsweisen werden durch das Einüben neuer Handlungssequenzen ersetzt.[260] Die Voraussetzung einer solchen ‚Haltung' aber bedeutet, dass dem Handeln ein Wissen vorausgeht, das dieses Handeln steuert. Damit aber droht, wie man bei Ryle sehen konnte, die Gefahr des infiniten Regresses.

Das Problem, das dem impliziten Wissen innewohnt, bildet der implizite Aneignungsprozess selbst, gibt es doch im Bereich des proximalen Gefüges keine Auswahlmöglichkeiten, welches ‚Wissen' lohnenswert erscheint und welches nicht.

Eine Lehrer-Haltung zielt aus dieser Perspektive auf die Fähigkeit, die eigenen Dispositionen aus einer inneren Distanz heraus wahrnehmen und bewerten zu können. Kein Lehrer, der über längere Zeit in seinem Beruf tätig ist, kann dem ‚impliziten Aneignungsprozess' entgehen. So sinnvoll implizit angeeignetes Wissen für den Experten und dessen Entscheidungsfähigkeit auch sein mag, so erschwerend kann dieses für den Beruf sein, wenn es dazu führt, dass ein Lehrer mit schöner Regelmäßigkeit Scherbenhaufen produziert, ohne von seinem Tun auch nur die geringste Kenntnis zu haben. Die Gefahr bei der Ausbildung impliziten Wissens liegt darin, dass sich implizit angeeignete Inhalte auch gegen sich selbst verkehren können, ohne dass der Betroffene selbst davon etwas ahnt. In diesem Sinne spielen auch verinnerlichte Denkstile eine Rolle, die gerade auch im Bildungsbereich als Träger gesellschaftlicher Normen und Wertvorstellungen auftreten können und deren Erwartungen auch das Verhalten von Schulen und Lehrern mitbestimmen. Wenn Schwer/Solzbacher davon ausgehen, dass die ‚ideale Haltung' einer Lehrkraft immer „den jeweiligen gesellschaftlichen Ansprüchen und den damit verbundenen Wunschvorstellungen von

[260] Vgl. D. Wahl, Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln, a. a. O., 157-174.

der ‚guten' Lehrkraft"[261] folgt, dann wäre aus der Perspektive Flecks zunächst einmal nach den diesen Wünschen innewohnenden Denkstilen zu fragen, die in einem solchen Idealbild enthalten sind. Haltung wäre aus dieser Perspektive dann gleichbedeutend mit der Fähigkeit, eine bestimmte Distanz zum eigenen Denkstil entwickeln zu können, um diesem nicht ausgeliefert zu sein – analog einem Bergsteiger, der seinen ‚Geh-Stil' immer wieder neu einrichten muss, will er nicht zum Opfer des steinigen Bodens oder seiner eigenen Schritte werden. Die Entwicklung einer Haltung entspräche dann dem Wissen, einspurige dispositionelle Eigenschaften wahrzunehmen und von mehrspurigen unterscheiden zu können. Es gälte dementsprechend, implizites Wissen im Sinne Neuwegs nicht nur einfach auszubilden, sondern dieses auszubilden *und* zugleich hinterfragen zu können, um an den entscheidenden Stellen etwas davon ‚mitzubekommen', in welche Prozesse man als Lehrer gerade verwickelt ist. Implizite Integration lässt sich Neuweg zufolge durch die Einbeziehung alternativer Perspektiven korrigieren, vorausgesetzt, dass diese anstelle des alten Wissens auch integriert *werden*. Wird „keine Alternativintegration vorgenommen […], bleibt die alte Integration trotz gegenläufiger Evidenz"[262] aufrechterhalten. Eine ‚Alternativintegration' setzt aber voraus, dass sich alternative Möglichkeiten auch anbieten.

Hier erführe gerade der von Neuweg und Dreyfus/Dreyfus eingebrachte Vorschlag, dass nämlich ein Novize auch jenseits des Unterrichts sich mit Experten über ‚Geschichte, Interpretation und Philosophie' austauschen solle, eine neue Gewichtung, könnte dies doch dazu führen, die eigenen Denkgewohnheiten zu hinterfragen und sich neuen Experimenten zu öffnen. Eine Haltung wäre somit die Fähigkeit, die individuellen Prozesse, in denen wir als Menschen eingefangen sind, zu erfassen und auf fruchtbare Weise weiterzuentwickeln. Ein solches Denken soll hier mit der Philosophie Friedrich Nietzsches angeregt werden, der durch seine Schriften ein ‚Weltbild' provoziert, das sich in grundlegender Weise an den paradoxen Phänomenen orientiert und damit auch implizit erworbene Haltungen immer wieder aufzurauen vermag.

Wenn Bastian/Helsper dafür plädieren, dass Lehrer sich oftmals zu sehr im Gestrüpp von Kontrollanstrengungen und Durchsetzungsbemühungen verlieren, anstatt den

---

[261] M. Fiegert, C. Solzbacher, Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive, in: Chr. Schwer, C. Solzbacher (Hrsg.), Professionelle pädagogische Haltung, a. a. O., 17-45, hier: 27.
[262] G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 227.

Blick auf die persönliche Entwicklung und die Ausbildung der individuellen Persönlichkeit zu richten[263], dann bietet die Philosophie Nietzsches die entsprechenden Rahmenbedingungen, Gedanken dieser Art auf eine Lehrer-Haltung hin übersetzen zu können.

Haltung würde sich hierbei auszeichnen durch eine – um einen Begriff der Terminologie Nietzsches antizipatorisch zu verwenden – ‚Lust', Situationen oder Problembereiche als Ganzes aufzuspüren und zu behandeln. Bei dem oben erwähnten Beispiel des Blitzlicht-Lehrers könnte dies bedeuten, dass das Klassenproblem vom Lehrer ohne den Umweg über das Blitzlicht in die Prozesshaftigkeit des eigenen Unterrichts integriert und im Verlauf des Unterrichts mitbehandelt wird.

In diesem Sinne erschafft eine Haltung auch ein sicheres Gespür für den je eigenen Arbeitsaufwand, indem das Eigenengagement an der jeweils *richtige* Stelle forciert wird und mithin andere Nebenschauplätze zugleich entlastet.

Deshalb soll in dem folgenden zweiten Teil eine vertiefende Darstellung der Inhalte des nietzscheschen Denkens erfolgen. Wie bereits erwähnt, soll Nietzsches Denken in der vorliegenden Arbeit wesentlich über vier Hauptthemen umfassend vorgestellt werden.

Nach einem historischen Abriss, der auch das prekäre Verhältnis Nietzsches zu seiner Schwester mit einschließt, wird im dritten Kapitel des zweiten Teiles Nietzsches perspektivisches Denken vorgestellt. Da Wirklichkeit in der Philosophie Nietzsches nur als fließend gedacht wird, kann es weder ‚Wahrheit' noch ‚logische Strukturen' geben. Nietzsche stellt dem objektivierenden Systemdenken ein perspektivisches Sehen gegenüber, das in seiner Grundidee ansatzweise der Mehrspur-Disposition von Ryle ähnelt.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit dem Willen zur Macht. Die häufig zu beobachtende Verwechselung eines Willens zur Macht mit einem bloßen Machtwillen ist dabei geradezu sprichwörtlich. Tatsächlich ist gerade die Paradoxie eines Willens zur Macht für die schulische Realität von wesentlicher Bedeutung.

Eine der Voraussetzungen für die Ausbildung ‚impliziter Blindheit' wird im fünften Kapitel untersucht. Der ressentimentgeleitete Mensch verfügt über kein eigenes Selbst,

---

[263] Vgl. J. Bastian, W. Helsper et al. (Hrsg.), Professionalisierung im Lehrerberuf, a. a. O., 43.

sondern ersetzt dieses durch ein Ideal, für dessen Erhaltung er einen hohen Preis bezahlt. Ressentiment ist eine besondere Form von Neid, der aus einer nicht wahrgenommenen Selbstverfeindung heraus entsteht.

Das Schlusskapitel des zweiten Teils schließlich beschäftigt sich mit der Subjektkritik Nietzsches. Wenn eine Lehrer-Haltung eine bestimmte Form von individueller Freiheit impliziert, dann bedarf dies bestimmter Voraussetzungen, die auch die Freiheit vom eigenen Selbst beinhalten. Nietzsches Freiheitsgedanke gründet sich auf seine Kritik des Subjektes und in eins damit auf einem psychologischen Verständnis, das über das Subjekt hinausgeht und auch die gegenständlichen Dinge mit einbezieht.

2 Das paradoxe Denken im Werk Friedrich Nietzsches

Eliyahu Rosenow bemerkte einmal, dass sich die deutsche Pädagogik der Philosophie Nietzsches grundsätzlich verschließe, weil „Nietzsches stoisch-aristokratisches Erziehungsideal“ nicht in ihr demokratisches Erziehungsziel passe. Rosenow warf der Erziehungswissenschaft vor, Nietzsches Philosophie wie eine Ideologie zu behandeln und unreflektiert als pädagogisch unbrauchbar beiseitezulegen.[264] Richtig an dieser Aussage ist gewiss, dass sich die Pädagogik bis heute mit Nietzsche durchaus schwertut.

2.1 Nietzsches Bildungsbegriff

Nietzsche ist in der Pädagogik kein Neuling und in vielfacher Hinsicht sehr umstritten. Gerade die Pädagogik entwickelt dabei offenbar eine Neigung, Nietzsche und sein Denken nur dann anzuerkennen, wenn er gleichsam als ein Vertreter ihres eigenen Standes ausgewiesen werden kann.

Ein Grund könnte darin liegen – und da muss man Rosenow zustimmen –, dass sich die Pädagogik gelegentlich zu sehr auf die Frage konzentriert, inwiefern Nietzsche in die Pädagogik integrierbar wäre[265], was dann im Umkehrschluss zu dem Versuch führt, Nietzsche in das System der Pädagogik integrieren zu *müssen*[266] – ein Versuch, der schon deswegen scheitern muss, weil Nietzsche ein Denken in Systemen rundheraus ablehnt.

Aus diesem Grunde soll hier der Frage nachgegangen werden, inwieweit Nietzsche für die Pädagogik fruchtbar gemacht werden kann, ohne dessen Philosophie auf eine bestimmte Schiene pädagogischen Denkens festzulegen oder wegen seiner radikalen Moralkritik vorschnell abzulehnen.[267]

---

[264] Vgl. E. Rosenow, „Nietzsche als Erzieher“ kontra „Nietzsche in der Pädagogik?“ Ein Vergleich der anglo-amerikanischen und der deutschen Nietzsche-Interpretationen am Vorabend des 21. Jahrhunderts in: Zeitschrift für Pädagogik, 46, [2000] 6, 873, 877.
[265] J. Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1998, 71.
[266] Paradigmatisch T. Hoyer, Nietzsche und die Pädagogik, a. a. O. H.-J. Wagner, Pragmatische Gedankenexperimente – Methodologische, bildungstheoretische und historisch-pädagogische Reflexionen im Werk Nietzsches, in: Chr. Niemeyer, H. Drerup et al. (Hrsg.), Nietzsche in der Pädagogik?, a. a. O., 325-337. E. Weiß, Nietzsche und seine pädagogikhistorische Problematik, a. a. O., 241-279.
[267] Vgl. J. Oelkers, Antipädagogik: Argumente und Irrtümer, in: M. Borelli, J. Ruhloff (Hrsg.), Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. II, Baltmannsweiler 1996, 99-112, hier: 108.

Ein Weg für ein solches Verständnis könnte über den Bildungsbegriff führen, der in Nietzsches Frühwerk eine besondere Bedeutung erfahren hat. Ein interessanter Hinweis findet sich diesbezüglich bei Timo Hoyer, der auf die umgekehrte Ausbildungsreihenfolge hinweist, die in Nietzsches Bildungsvorstellung eine wesentliche Rolle spielt.

> „Üblicherweise wird unter Schulpädagogen die Ansicht vertreten, die fachspezifische Ausbildung müsse im Anschluss an die allgemeine Bildung folgen. Nietzsche hingegen nimmt eine genaue Umkehrung vor. Bei ihm bricht die Bildungs-Phase an, nachdem die fachspezifische Beschulung abgeschlossen ist. Volle zehn Jahre, vom 20. bis zu ihrem 30. Lebensjahr […] dürfen sich auserwählte Absolventen mit der Erweiterung und Vervollkommnung ihrer Persönlichkeit […] beschäftigen."[268]

Bildung ist bei Nietzsche nicht zu verwechseln mit Schulbildung. Bildung ist für Nietzsche kein Broterwerb[269], sondern eine Kategorie jenseits schulischen Lernens. Dabei kehrt Nietzsche die zeitliche Reihenfolge des Bildungsweges um. Bildung beginnt bei Nietzsche erst nach der eigentlichen Ausbildung. So verstanden kann man davon ausgehen, dass der Absolvent vor dem Eintritt in die Bildungsanstalt mindestens eine allgemeinbildende Schule besucht haben muss, um sich mit grundlegenden Kulturtechniken intensiv vertraut zu machen. Diese „Lebensnothanstalt"[270], wie Nietzsche Schulen dieser Art nannte, hat zwar von ihrem Wesen her nichts mit Bildung zu tun, entbehrt aber gleichwohl nicht ihrer Sinnhaftigkeit:

> „Glaubt also ja nicht, meine Freunde, daß ich unsern Realschulen und höheren Bürgerschulen ihr Lob verkümmern will: ich ehre die Stätten, an denen man ordentlich rechnen lernt, wo man sich der Verkehrssprachen bemächtigt, die Geographie ernst nimmt und sich mit den erstaunlichen Erkenntnissen der Naturwissenschaft bewaffnet."[271]

Realschulen und Gymnasien[272] sind zwar wesentliche Bestandteile einer fachlichen Ausbildung, vermitteln allerdings keine Bildung. Bildung ist Nietzsche zufolge nicht für die große Masse gemacht, sondern für einzelne, auserlesene Menschen. Für die Volksbildung ist der Elementarunterricht vorgesehen, der die tieferen Regionen des Mensch-Seins nicht erreicht, aber dennoch im Sinne des Volkes ernst genommen werden muss.

---

[268] T. Hoyer, Nietzsche und die Pädagogik, a. a. O., 314f.
[269] Vgl. Nietzsche, Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten, in: KSA I, 715: „Denn die wahre Bildung verschmäht es, sich mit dem bedürftigen und begehrenden Individuum zu verunreinigen […]."
[270] Ebd.
[271] Ebd., 716.
[272] Dazu zählt Nietzsche auch die Universitäten, vgl. H.-J. Wagner, Pragmatische Gedankenexperimente, a. a. O., 335.

> „Ich für meinen Theil kenne nur einen wahren Gegensatz, Anstalten der Bildung und Anstalten der Lebensnoth: zu der zweiten Gattung gehören alle vorhandenen, von der ersten aber rede ich.“[273]

Bildung vollzieht sich nicht in Lebensnotanstalten, sondern in besonderen Bildungsanstalten. Die Lebensnotanstalten geben bestenfalls die Voraussetzungen für jene, die im Anschluss daran und in einem fortgeschrittenen Alter für die Aufnahme in eine Bildungsanstalt geeignet sind. Setzt man dies voraus, dann stellt sich die Frage, inwieweit sich Nietzsches Denken als Grundlage einer pädagogischen Handlungstheorie im Rahmen einer „Anstalt für Lebensnoth“ überhaupt eignet. Nietzsche selbst hat nur am Rande darüber nachgedacht, in welcher Form ein Lehrer einen Heranwachsenden erziehen kann und soll. Insofern hat Hoyer Recht, wenn er vermerkt, dass es sich „bei der Parole ‚Werde der du bist‘ um eine Aufforderung zur *Nach*erziehung“ handelt.[274] Nietzsches Vorstellung von Bildung erschließt sich nicht im Vorbeigehen, sondern verlangt eine intensive Vorbereitung, eine – wenn man so will – Bildung vor der Bildung. Damit aber ändert sich auch die Perspektive hinsichtlich eines pädagogischen Engagements. Wenn sich Nietzsches Denken in einem Rahmen bewegt, der so gut wie keine pädagogischen Ambitionen aufweist, dann können auch seine grundlegenden Begriffe nicht ohne Weiteres in einen pädagogischen Bereich transferiert werden, ohne einen Großteil ihrer ursprünglichen Bedeutung einzubüßen.

Nietzsches Philosophie bereichert nicht über den Weg eines pädagogisch ausgerichteten Sich-verfügbar-Machens. Versuche dieser Art misslingen, wenn seine Philosophie auf eine Position festgelegt wird. Die vorschnelle Übernahme nietzschescher Begriffe und Gedanken in eine pädagogisch ausgerichtete Denkweise muss scheitern, wenn das Ganze der Philosophie Nietzsches aus dem Blick gerät. Nietzsche in dieser Form pädagogisch verfügbar zu machen hieße, die große Bandbreite seines Denkens gleichsam in die Pädagogik ‚hineinschieben‘ zu wollen. Ein solcher Prozess aber führt notgedrungen dazu, alles pädagogisch Unpassende und Widersprüchliche aus seinem Werk gleichsam wegschneiden zu müssen, wie es beispielsweise E. Weiß fordert:

---

[273] Nietzsche, Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten, in: KSA I, 717.
[274] T. Hoyer, Nietzsche und die Pädagogik, a. a. O., 30.

> „Nietzsche pädagogisch Produktives abgewinnen wollen, setzt voraus, daß Einsichten aus der Gesamtkonzeption gelöst werden, weil sich in dieser immer wieder auch die jeweiligen Gegenpositionen und Eingrenzungen der einzelnen Elemente finden lassen.“[275]

Wie bereits erwähnt, schrieb Nietzsche nicht für Heranwachsende. Hoyer weist darauf hin, dass Nietzsche, wenn er „von Selbstwerdung spricht, […] in der Regel an bereits erwachsene Personen“ denkt und nicht an Kinder oder Schüler.[276] Nimmt man hinzu, dass Nietzsche für eine derartige Ausbildung neben einem ‚unbedingten Gelübde‘ vor allem eine lange und schwere Probezeit einforderte[277], dann wäre hier – wie bereits im ersten Teil angedeutet – am ehesten die Lehrperson selbst gemeint, die als ‚Fachpersonal‘ von der ‚Fachschule‘ Nietzsches profitiert, da nur diese über die entsprechende Vorbildung verfügt, sich einem solchen neuen und in sich widersprüchlichen Denken zu öffnen.

„Der Enthusiasmus Nietzsches“, so Gamm, „unterscheidet sich erheblich von den Erwartungen vieler professioneller Pädagogen der Gegenwart.“[278]

2.2 Biografische Aspekte vor dem Hintergrund der Geschwister Nietzsche

Nietzsches Werk ist in vielerlei Hinsicht mit seinem Leben verbunden. Anders als beispielsweise Freud war Nietzsche kein Mediziner und verfügte auch nicht über die Erfahrung mit Patienten, die zur Überprüfung seiner Hypothesen geeignet gewesen wären. Nietzsche führte seine Forschungen vorwiegend an der eigenen Person durch,[279] was bedeutet, dass Nietzsche seine Philosophie in vielerlei Hinsicht auch lebte.

---

[275] E. Weiß, Nietzsche und seine pädagogikhistorische Problematik, a. a. O., 263.
[276] Vgl. T. Hoyer, Nietzsche und die Pädagogik. Werk, a. a. O., 30.
[277] Vgl. Nietzsche, Brief an Malwida von Meysenbug, erste Juniwoche 1884, in: KSB VI, 509f. Vgl. dazu auch W. Ross, Der ängstliche Adler. Friedrich Nietzsches Leben, München ^{2}1994, 697, der diese Forderung Nietzsches bereits als die Vorboten von Nietzsches späterem Wahn diagnostiziert.
[278] H. J. Gamm, Standhalten im Dasein. Friedrich Nietzsches Botschaft für die Gegenwart, München/Leipzig 1993, 254f.
[279] Vgl. B. Babich, Nietzsches hermeneutische, phänomenologische Wissenschaftsphilosophie. Unzeitgemäße Betrachtungen zu Altphilologie und Physiologie, in: H. Heit, G. Abel, M. Brusotti (Hrsg.), Nietzsches Wissenschaftsphilosophie. Hintergründe, Wirkungen und Aktualität, Berlin/Boston 2012, 291-311, hier: 306.

2.2.1 Nietzsches Lebenslauf

Nietzsche wird am 15. Oktober 1844 in Röcken als Sohn des Pfarrers Carl Ludwig Nietzsche und dessen Frau Franziska geboren. Er erhält den Namen Friedrich Wilhelm in Anlehnung an den preußischen König Friedrich Wilhelm IV. Zwei Jahre später wird seine Schwester Elisabeth geboren, ein weiterer Bruder stirbt 1850 im Alter von zwei Jahren. Nietzsche ist fünf Jahre alt, als sein Vater stirbt und sich die Familie genötigt sieht, das Pfarrhaus zu verlassen, um nach Naumburg zu ziehen.

Nietzsche besucht dort zunächst das Gymnasium und wird mit elf Jahren an der Eliteschule Schulpforta als Stipendiat aufgenommen, wo er mit 20 Jahren sein Abitur ablegt. Vorgesehen war, dass Nietzsche – wie bereits sein Vater – den Beruf des Pfarrers einschlägt. Allerdings entscheidet sich Nietzsche zum Ärgernis seiner Mutter (und auch seiner Schwester) nach nur zwei Semestern für die Philologie.[280] „Man muss sich entscheiden“, interpretiert Safranski zusammenfassend einen Brief Nietzsches vom 5. November 1865, „ob man dumm und vergnügt oder klug und entsagungsvoll leben wolle.“[281]

Nietzsche wird Schüler des Philologen Friedrich Ritschels, der ihm 1869 mit nur 24 Jahren in Basel ohne Promotion und Habilitation zu einer Professur im Fach Philologie verhilft.[282] Während dieser Zeit beschäftigt sich Nietzsche intensiv mit einer philosophisch geprägten Betrachtung über die Bildung, neben der Schrift *Die Geburt der Tragödie* entstehen vor allem die *Unzeitgemäßen Betrachtungen,* die allerdings – wie auch seine Schriften zuvor – kaum positive Resonanz hervorrufen.

Kurz zuvor hatte Nietzsche Richard Wagner kennengelernt, der auf seinen Lebensweg einen tiefen Einfluss haben sollte. Die anfangs innige Beziehung zwischen Nietzsche und Wagner (und auch zu seiner Frau Cosima) endet abrupt nach gut zehn Jahren, wobei deutliche Anzeichen bereits vier Jahre zuvor in seinen Briefen bzw. in den Schriften des Nachlasses erkennbar sind.

Hinsichtlich der Gründe für Nietzsches Bruch mit Wagner gehen die Meinungen auseinander. Allgemein wird angenommen, dass Nietzsche von Wagner während der ersten Bayreuther Festspiele über die Maßen enttäuscht war, weil dieser sich um

---

[280] Vgl. W. Ross, Der ängstliche Adler, a. a. O., 114f.
[281] R. Safranski, Nietzsche. Biographie seines Denkens, München/Wien, 2000, 37. Vgl. auch Nietzsche, Brief an Franziska und Elisabeth Nietzsche vom 5. November 1865, in: KSB II, 94ff.
[282] Vgl. W. Ross, Der ängstliche Adler, a. a. O., 188ff.

den Professor nicht genügend gekümmert habe. Aus Eifersucht und gekränkter Eitelkeit sei Nietzsche schließlich erbost über das Verhalten der Familie Wagner nach zwei Wochen in das 300 km entfernte Klingenbrunn im Bayerischen Wald gefahren.[283] Diese Abreise stellt zugleich eine Art Meilenstein in der Entwicklung Nietzsches dar. Inwieweit das Motiv von Nietzsches überstürzter Abreise tatsächlich Eifersucht (oder eine andere Form der Kränkung) gewesen ist, scheint dabei fraglich. Zumindest in seinen Briefen lässt nichts darauf schließen, dass Nietzsche über eine mangelnde Beachtung von Seiten Wagners enttäuscht war.[284] Stattdessen könnte ein anderes Motiv eine weit größere Rolle gespielt haben, ein Motiv, das sich mehr auf die Entwicklung einer neuen Haltung bei Nietzsche bezieht. Wirft man einen Blick auf Nietzsches Schriften aus den Jahren zuvor, dann fällt auf, dass Nietzsches Verhältnis zu Wagner schon zu Beginn des Jahres 1874 nicht mehr ungetrübt war. Nietzsche spricht in seinen Aufzeichnungen von Wagner als einem „geborenen Schauspieler“[285], „aus dem nichts Rechtes werden will“[286], bezeichnet ihn weiter als einen „vielseitigen Dilettanten“ und notiert Anfang des Jahres 1874: „Keiner unserer großen Musiker war in seinem 28ten Jahr ein noch so schlechter Musiker wie Wagner.“[287] Und an anderer Stelle heißt es: „Der Tyrann lässt keine Individualität gelten als die seinige und die seiner Vertrauten. Die Gefahr für Wagner ist gross, wenn er Brahms usw. nicht gelten lässt: oder die Juden.“[288]

Es ließen sich noch viele Stellen im Nachlass anführen, in denen Nietzsche ähnliche Gedanken über Wagner während dieser Zeit geäußert hat. Offensichtlich entwickelte Nietzsche durch die zunehmende Auseinandersetzung und Überwindung des metaphysischen Denkens auch eine kritische Distanz zum Denken und zum Genie-Kult um Richard Wagner, dem er sich dauerhaft nicht entziehen konnte. Die aufkommende Diskrepanz zwischen dem, was der Clan um Richard Wagner erwartete, und dem, was Nietzsche wirklich dachte, musste auf Dauer zu einem ernsten Problem werden,

---

[283] Vgl. W. Ross, Der ängstliche Adler. a. a. O., 466f. R. Safranski, Rüdiger, Nietzsche. Biographie seines Denkens, a. a. O., 102, vgl. auch C.P. Janz, Friedrich Nietzsche, Bd. 1, Kindheit, Jugend, Die Basler Jahre, München/Wien 1978, 716.
[284] Vgl. die Briefe Nietzsches an seine Schwester Elisabeth aus Bayreuth v. 28. Juli, 1. August und 6. August 1876 in: Sämtliche Briefe, Januar 1875 – Dezember 1879 in: KSB V, 180-183.
[285] Nietzsche, Nachlass 1869-1874, in: KSA VII, 759ff.
[286] Ebd., 759.
[287] Ebd.
[288] Nietzsche, Nachlass 1869-1874, in: KSA VII, 765.

auch wenn Jaspers die freundschaftliche Bezogenheit von Nietzsche zu Wagner betont.[289]

„Der persönliche Bruch", schreibt Montinari, „wird durch die unabweisbare Konsequenz von Nietzsches geistiger Entwicklung erklärt, nicht umgekehrt."[290] Nietzsches ‚Flucht' aus Bayreuth wäre dann als Versuch zu verstehen, einer neuen und grundlegenden Haltung, wie sie im Anschluss daran in *Menschliches, Allzumenschliches* entwickelt wird, einen Ausdruck zu verschaffen, einer Haltung, die sich nicht *gegen* Richard Wagner und seine Kunst wendete, sondern *für* seine eigene Entwicklung.

Parallel zu seinem neuen Verhältnis zu Richard Wagner verändert sich auch Nietzsches Verhältnis zu seiner Baseler Professur. Getrieben von zunehmenden Magenproblemen und Migräneanfällen kündigt er 1879 seine Professorenstelle und zieht sich, versehen mit einer kleinen Pension, während der Sommermonate ins Schweizer Engadin (hier vor allem Sils Maria) und in den Wintermonaten an die italienische und französische Riviera zurück. In dieser Zeit entstehen, unterbrochen von fortwährenden Krankheiten und Anfällen, in der Folge *Morgenröte, Die fröhliche Wissenschaft, Also sprach Zarathustra* als Werke der sogenannten zweiten Phase. In der letzten Phase seines wachen Lebens entstehen *Jenseits von Gut und Böse, Zur Genealogie der Moral* und dann in rascher Folge *Der Fall Wagner, Götzen-Dämmerung, Der Antichrist, Nietzsche contra Wagner* und *Ecce homo.* Während der Entstehung der letzten Schriften zeigen sich bei Nietzsche Anzeichen eines immer deutlicher werdenden geistigen Verfalls. Vermutlich am 3. Januar 1889 bricht Nietzsche in Turin auf der Straße zusammen und wird von seinem herbeieilenden Freund Franz Overbeck nach Basel und später von dort aus nach Jena überführt.[291] Die Krankheit wie auch die Krankheitsursache ist nicht eindeutig geklärt. Man geht heute davon aus, dass sich Nietzsche in jüngeren Jahren mit dem Syphiliserreger infiziert hatte. Nach einem knappen Jahr in der Universitätsklinik Jena holt ihn schließlich seine Mutter zu sich nach Naumburg und pflegt ihren Sohn bis zu ihrem Tode 1897. Die letzten drei Jahre verbringt Nietzsche in der Villa Silberblick unter der zweifelhaften

---

[289] Vgl. K. Jaspers, Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, Berlin/New York [4]1981, 66.
[290] M. Montinari, Nietzsche lesen, Berlin/New York 1982, 45.
[291] Nach W. Ross ist der Zwischenfall, bei dem Nietzsche weinend ein Pferd umarmt, nicht genau datierbar, vgl. ders., Der ängstliche Adler, a. a. O., 785.

Obhut seiner Schwester Elisabeth und stirbt schließlich nach mehreren Schlaganfällen am 25. August 1900 in Weimar.[292]

2.2.2 Das problematische Erbe der Elisabeth Förster-Nietzsche

Nietzsche wird in der öffentlichen Meinung häufig noch „als Vordenker des Faschismus“ oder als Produzent „spießbürgerlicher ‚Peitschen-Moralität‘ deutscher Stammtisch-‚Weisheiten‘“[293] aufgefasst. Begriffe wie ‚Herrenrasse‘ ‚blonde Bestie‘ oder ‚Wille zur Macht‘ werden dabei wahllos nebeneinander gestellt und ideologisch neu bedient. Spätestens (!) ab 1930 zeigte sich, dass Nietzsches Philosophie zu einer Werbeschrift des aufkommenden Nationalsozialismus verkommen war, ein Vorwurf, von dem sich Nietzsche bis heute nicht erholt hat.

Diese Verstrickungen Nietzsches in den Nationalsozialismus sind aber kein Zufall, sondern von langer Hand geplant gewesen. In diesen Zusammenhang gehört auch und vor allem Nietzsches jüngere Schwester Elisabeth, die keine Mühe gescheut hat, Nietzsches Philosophie für den Faschismus Hitlers und Mussolinis salonfähig zu machen, um nicht zuletzt sich selbst als eigentliche Sachwahrerin der Philosophie Nietzsches ein Denkmal zu setzen.[294] Dies soll im Folgenden anhand eines kurzen historischen Abrisses sowie am Bild der letzten Ruhestätte der Familie Nietzsche dargestellt werden.

2.2.2.1 Elisabeth Förster-Nietzsche

Kurz nach dem Zusammenbruch Nietzsches 1889 war Elisabeth Förster-Nietzsche, die zu diesem Zeitpunkt noch Elisabeth Förster hieß, aus Paraguay zurückgekehrt, wo sie sieben Jahre zuvor mit ihrem Mann, dem antisemitischen Gymnasiallehrer Dr. Bernhard Förster, sowie einigen deutschen Auswanderern ein neues, ‚judenfreies‘ Deutschland, ein „Nueva Germania“ aufbauen wollte.[295] Nachdem das Projekt in finanzielle Schwierigkeiten geraten war und sich Bernhard Förster am 3. Juni 1889

---

[292] Vgl. W. Ross, Der ängstliche Adler, a. a. O., 789.
[293] H.-M. Gerlach, Nietzscheforschung, Bd. I, Vorwort, Berlin 1994, 11.
[294] Vgl. R. Müller-Buck, ‚Naumburger Tugend‘ oder ‚Tugend der Redlichkeit‘ – Elisabeth Förster-Nietzsche und das Nietzsche Archiv, in: Nietzscheforschung, Bd. 4, Berlin 1994, 319-335, hier: 320, die betont, wie sehr Elisabeth Förster-Nietzsche bei ihrem Engagement vor allem ihre eigenen Ziele im Auge hatte.
[295] Vgl. W. Ross, Der ängstliche Adler, a. a. O., 694.

das Leben genommen hatte[296], kehrte Elisabeth Förster-Nietzsche nach Naumburg zurück, um die Pflege ihres erkrankten Bruders und die Verwaltung dessen philosophischen Werkes zu übernehmen.[297] Dabei zeigte sich recht bald, dass sie mehr an der Vermarktung als an der Pflege ihres Bruders interessiert war.[298]

1895 übernimmt sie von ihrer Mutter und ihrem Vetter Adalbert Oehler die alleinigen Rechte am Nachlass Nietzsches.[299] Zeitgleich mit der Übernahme aller Rechte am Nachlass ihres Bruders ändert Elisabeth Förster, wie sie damals noch hieß, ihren Namen in Elisabeth Förster-Nietzsche.[300] 1886, ein halbes Jahr später, erwirbt Meta von Salis-Marschlins, eine Bewunderin der Philosophie Nietzsches, die Villa Silberblick in Weimar und stellt sie dem Nietzsche-Archiv zur Verfügung.[301] Unmittelbar danach bringt Elisabeth Förster-Nietzsche ihren kranken und halbseitig gelähmten Bruder nach Weimar.[302] Sie lässt die Villa eigenmächtig umbauen[303] und ein Podium herrichten, um den „vor sich hindämmernde[n] Nietzsche einem Publikum als Märtyrer des Geistes“[304] vorführen zu können. Franz Overbeck, einer der letzten und besten Freunde Nietzsches, der sich nach Nietzsches Zusammenbruch persönlich um ihn bemühte, zeigte sich bestürzt und empört über die Art und Weise, wie sein

---

[296] Die Tatsache des Selbstmordes wurde von Elisabeth Förster-Nietzsche in einen „Tod durch Herzschlag“ umgedeutet, vgl. C. P. Janz, Friedrich Nietzsche Biographie, Bd. 3, Die Jahre des Siechtums/Quellen und Register, München/Wien 1979, 127f.

[297] Nach Janz kehrte Elisabeth Förster lediglich aus Geldmangel nach Deutschland zurück, nicht um der Mutter bei der Pflege des erkrankten Bruders zu unterstützen, vgl. ebd., 128.

[298] Vgl. R. Müller-Buck, ‚Naumburger Tugend‘ oder ‚Tugend der Redlichkeit‘, a. a. O., 320f.

[299] Am 18. bzw. 23. Dezember 1885 erwirbt „Nietzsches Schwester […] für einen einmaligen Betrag von 30.000 Mark und 1.600 Mark jährliche Rente für ihren kranken Bruder sämtliche Rechte und Einkünfte an dessen Werk und Nachlass.“ D. M. Hoffmann, Zur Geschichte des Nietzsche-Archivs, Berlin/New York, 1990, 28. Diese Übernahme geschah ausdrücklich gegen den Willen ihrer Mutter, die sich jedoch ihrer Tochter nicht zu erwehren wusste, vgl. ebd., 29.

[300] Ebd., 28.

[301] „20. Mai: Meta von Salis kauft per 1. Juli in Weimar das Haus ‚Zum Silberblick‘ […] für 40.000 Mark und stellt es EFN [Elisabeth Förster-Nietzsche, M. B.] als Archiv und Wohnhaus zur Verfügung.“ Ebd., 33.

[302] Ebd., 34.

[303] Meta von Salis zeigte sich über diese Eigenmächtigkeit empört und beendete den Kontakt zu Elisabeth. Die Villa Silberblick wurde ein Jahr später von Förster-Nietzsches Vetter Adalbert Oehler gekauft, vgl. ebd.

[304] Vgl. R. Safranski, Nietzsche, a. a. O., 332. Dazu Chr. Niemeyer, Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung, Weinheim/München 2002, 56: „Im Anschluss an den mysteriösen […] Selbstmord ihres Mannes […] gründete sie 1894 das Nietzsche-Archiv […], um ihren Bruder dortselbst bis zu seinem Tode […] gleichsam als lebende Requisite den sich zunehmend als Teil eines Nietzschekults inszenierenden Besuchern darzubieten“, ders., 56.

Freund von Elisabeth Förster-Nietzsche „zum Museumsobjekt herabgewürdigt“ wurde.[305]

2.2.2.2 Die Geschwister Nietzsche

Nietzsche hatte zu seiner Schwester von Kindesbeinen an ein enges, wenn auch ambivalentes Verhältnis.[306] Viele Jahre stand er in einem ständigen und innigen Briefwechsel mit seinem „Lama“, wie er seine Schwester nannte.[307] Nach der Abkehr von Bayreuth und der Niederlegung seiner Baseler Professur nahmen die Spannungen zwischen den beiden Geschwistern jedoch allmählich zu und führten nach der Verlobung Elisabeths mit dem fanatischen Antisemiten Bernhard Förster zu einem endgültigen Bruch. Einer der Gründe dafür war vor allem die antisemitische Haltung Elisabeths. Während Nietzsches Auseinandersetzung mit dem Judentum im weitesten Sinne philosophischer Natur war, teilte Elisabeth die antisemitische Haltung ihres Mannes in Gänze. 1883 schrieb sie in einem Brief ihrer Mutter: „Siehst Du, ich wünschte bloß, Fritz hätte Försters Ansichten.“[308] Elisabeth machte „aus ihrer Bewunderung für Försters Ziele […] keinen Hehl, auch nicht daraus, daß sie sich aus Rache am Bruder brieflich mit ihm verlobt hatte, ungeachtet der doch beträchtlichen Entfernung zwischen Naumburg und Paraguay“.[309]

Nietzsche dagegen klagt seinem Freund Franz Overbeck: „Ich mag meine Mutter nicht, und die Stimme meiner Schwester zu hören macht mir Mißvergnügen; ich bin immer krank geworden, wenn ich mit ihnen zusammen war.“ Ein Jahr später, im April 1884, schreibt Nietzsche an Overbeck:

> „Es ist wirklich eine recht bösartige Person geworden; ein Brief voll der giftigsten Verdächtigungen meines Charakters, den ich von ihr im Januar erhielt […] hat mir nun hinreichend Klarheit gegeben – sie muß fort nach Paraguay. Ich selber will den Verkehr mit

---

[305] R. Krummel, Nietzsche und der deutsche Geist. Ausbreitung und Wirkung des Nietzscheschen Werkes im deutschen Sprachraum vom Todesjahr bis zum Ende des Weltkrieges, Bd. II, Berlin/New York 1983, 208.
[306] Vgl. W. Kaufmann, Nietzsche, Philosoph, Psychologe, Antichrist, Darmstadt 2., durchges, Aufl. 1988, 47.
[307] Vgl. W. Ross, Der ängstliche Adler, a. a. O., 45.
[308] Chr. Niemeyer, Nietzsche und die deutsche (Reform-)Pädagogik, in: Chr. Niemeyer et al., Nietzsche in der Pädagogik?, a. a. O., 13-38, hier: 23f. Zitiert nach H. F. Peters, Zarathustras Schwester, München 1983, 110.
[309] R. Müller-Buck, ‚Naumburger Tugend‘ oder ‚Tugend der Redlichkeit‘, a. a. O., 327.

allen Menschen abbrechen, welche zu meiner Schwester halten: ich vertrag jetzt Alles ‚Halb – und Halb' in Bezug auf mich nicht mehr."[310]

Eine letzte Äußerung Nietzsches gegen seine antisemitische Schwester findet sich in einem Nachtrag zu seinem letzten Buch *Ecce homo,* welches durch den Zusammenbruch Nietzsches im Januar 1889 nicht mehr veröffentlicht werden konnte. In diesem Manuskript werden Mutter und Schwester als „canaille" und als „Höllenmaschine" beschrieben, deren „Behandlung" ihm „unsägliches Grauen" einflöße.[311]

Diese und ähnliche Äußerungen Nietzsches zeigen das tiefe Misstrauen und das gespaltene Verhältnis zum Antisemitismus seiner Schwester, die sich darüber hinaus auch in den vorangegangenen Jahren immer wieder eifersüchtig in Nietzsches Beziehungen eingemischt hatte. Und doch übernahm Elisabeth Förster-Nietzsche nach ihrer Rückkehr aus Paraguay ab 1895 die volle Verfügungsgewalt über Nietzsches Person und sein gesamtes Werk. Unter ihrer Leitung avancierte Nietzsches Hauptwerk *Also sprach Zarathustra* im Laufe der folgenden Jahre zu einem regelrechten Kassenschlager, deren Verkaufszahlen nach Ausbruch des Ersten Weltkrieges sogar noch übertroffen wurden. Zu Beginn des Ersten Weltkrieges erschien im Kröner-Verlag eine besonders günstige Ausgabe des *Zarathustra,* dessen Auflage innerhalb der nächsten fünf Jahre auf insgesamt 165.000 Exemplare anstieg. Der Verkaufserfolg geht allein auf das Engagement von Elisabeth Förster-Nietzsche zurück und ihr gelang damit, was ihrem Bruder zeit seines wachen Lebens verwehrt geblieben war. Allerdings trat mit dem wirtschaftlichen Erfolg auch immer deutlicher eine Kehrseite zutage, die darin lag, dass Elisabeth Förster-Nietzsche über die Jahre ein „Zerrbild von Nietzsches Person und Lehre"[312] entwickelte, in dem am Ende kaum mehr zwischen Fiktion und Wahrheit unterschieden werden konnte. So waren von den 2.825 Briefen Nietzsches bis zum Erscheinen der Colli-Montinari-Ausgabe 1975 etwa die Hälfte der Briefe fehlerhaft oder unbekannt.[313] Ähnliches gilt für das Werk Nietzsches selbst, stellt doch die von Elisabeth Förster-Nietzsche und Heinrich Köselitz (Peter Gast) herausgegebene Kompilation *Der Wille zur Macht* eine „willkürliche Zusam-

---

[310] Nietzsche, Brief an F. Overbeck vom 30.4.1884, in: KSB VI, 498.
[311] Nietzsche, Ecce homo, in: KSA VI, 268. Vgl. dazu R. Müller-Buck, ‚Naumburger Tugend' oder ‚Tugend der Redlichkeit', a. a. O., 329f. Vgl. auch D. M. Hoffmann, Zur Geschichte des Nietzsche-Archivs, a. a. O., 44.
[312] Chr. Niemeyer, Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik, a. a. O., 15.
[313] Vgl. Chr. Niemeyer, „die Schwester! Schwester! 's klingt so fürchterlich!", Elisabeth Förster-Nietzsche als Verfälscherin der Briefe und Werke ihres Bruders – eine offenbar notwendige Rückerinnerung, in: Nietzscheforschung, Bd. 16, Berlin 2009, 335-355, hier: 336 sowie 345ff.

menstellung von Nachlaßfragmenten“ dar, die von Förster-Nietzsche quasi im Alleingang herausgegeben wurde und bis heute über den Kröner-Verlag verfügbar ist.[314] Nach Ende des Ersten Weltkrieges bemühte sich Förster-Nietzsche in den Folgejahren um eine intensive Beziehung zum aufkommenden Nationalsozialismus. „Nietzsches Schwester hat hartnäckig auf die Nazis eingeredet, ihren Bruder als ihren Philosophen anzuerkennen. Erst infolge ihrer beharrlichen Einladungen hat Hitler schließlich das Nietzsche-Archiv besucht“.[315]

Ihr Drängen zeitigte schließlich den gewünschten Erfolg. „Die Niederlegung des *Zarathustra* neben die ‚Bibeln‘ der Nationalsozialistischen Revolution, Hitlers *Mein Kampf* und Rosenbergs *Der Mythos des zwanzigsten Jahrhunderts* […] machten diesen Kult […] zum Bestandteil der offiziellen Staatspropaganda“.[316] Erst auf dieser Grundlage konnte die „unverschämte Nietzsche-Rezeption der Nazis“[317] entstehen und der Nationalsozialismus die Philosophie Nietzsches auf abkürzende und oberflächliche Weise für die eigenen Ziele einsetzen.

2.2.2.3 Das Grab der Schwester

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, über welche Wege Nietzsches Werk Eingang in die nationalsozialistische Ideologie gefunden hat. Dabei achtete Elisabeth Förster-Nietzsche sehr genau darauf, dass die alleinige Verfügungsgewalt über Nietzsches Werk ausschließlich in ihren Händen lag.

> „Sie sicherte sich“, schreibt Kaufmann, „die alleinigen Rechte an allen seinen Schriften, sogar unter Einschluß seiner Briefe an andere. Sie verklagte einen jeden, der Materialien veröffentlichte, auf die sie Rechte beanspruchen konnte. Nach dem Tod ihrer Mutter brachte sie den hinfällig gewordenen unheilbar Kranken – seine rechte Seite war nun gelähmt – nach Weimar, wo er weitere drei Jahre dahindämmerte. Gestorben ist er am 25. August 1900 – in der Stadt Goethes, wie es seine Schwester geplant hatte.“[318]

Wie sehr Förster-Nietzsche auf ihre Vormachtstellung bedacht war, zeigt sich am Ende noch einmal an einem bislang wenig beachteten Detail hinsichtlich der Anordnung der Nietzsche-Gräber. Nietzsches Grab befindet sich in seinem Geburtsort in

---

[314] D. M. Hoffmann, Zur Geschichte des Nietzsche-Archivs, a. a. O., 49f.
[315] W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 53. Im November 1933 schenkte Elisabeth Adolf Hitler „den Degenstock Nietzsches und ein Exemplar der gedruckten Eingabe ihres Gatten Bernhard Förster an Bismarck aus dem Jahre 1880“. D. M. Hoffmann, Zur Geschichte des Nietzsche-Archivs, a. a. O., 110.
[316] D. Piecha, „Nietzsche und der Nationalsozialismus“. Zu Alfred Baeumlers Nietzsche Rezeption, in: Chr. Niemeyer et al., Nietzsche in der Pädagogik?, a. a. O., 136.
[317] W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 9.
[318] W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 79.

Röcken, zusammen mit seinen Eltern und seiner Schwester Elisabeth. Die Grabstätten befinden sich unmittelbar an der Seite der rechten Kirchenwand der Ortskirche, in dem Nietzsches Vater bis zu seinem Tode 1849 Pfarrer war. An dieser Kirchwand befinden sich drei Gräber. In dem rechten Grab der drei Grabstätten ruht Nietzsches früh verstorbener Vater Carl Ludwig. Im gleichen Grab wurde1897, fast fünfzig Jahre später, Nietzsches Mutter Franziska Nietzsche, geb. Oehler, beigesetzt. Drei Jahre später, am 25. August 1900, stirbt Friedrich Nietzsche. Auch er wird in dem Familiengrab in Röcken beigesetzt, und zwar links neben der Mutter – allerdings nicht, wie man vermuten könnte, unmittelbar auf der linken Seite seiner Mutter, sondern erst im übernächsten Grab. 35 Jahre nach Nietzsches Tod stirbt 1935 seine Schwester Elisabeth Förster-Nietzsche. Sie wird im mittleren und bis dahin leeren Grab beigesetzt.

Es stellt sich die Frage, warum Elisabeth Förster-Nietzsche in dem mittleren Grab beerdigt wurde und nicht in dem Außengrab, in dem Nietzsche selbst begraben liegt. Es gibt keinerlei triftigen Grund dafür, weder aus dem privaten Bereich der Familie, noch vom Todesdatum (Elisabeth stirbt als letzte der Familie) oder von ihrem Alter her betrachtet (Elisabeth ist das jüngste Kind der Familie Nietzsche). Man mag an dieser Stelle einwenden, dass einem solchen Sachverhalt wie der Anordnung der Gräber für die Nietzsche-Forschung keine wesentliche Bedeutung beizumessen ist. Im Grunde ist es letztendlich gleichgültig, ob jemand links, rechts oder mittig begraben wird. Dieser Gedanke mag richtig sein. Allerdings gibt es, was die Anordnung der Nietzsche-Gräber betrifft, eine Person, die an dieser Konstellation ein offenbar hochgradiges Interesse gehabt hat: eben Elisabeth Förster-Nietzsche. Da Elisabeth die am längsten lebende Person der Familie Nietzsche war und ohnehin als Alleinherrscherin auftrat, kann die Anordnung der Gräber kein Zufall sein: Elisabeth Förster-Nietzsche wählte schon sehr früh das mittlere Grab bewusst für sich, und es ist dieses Interesse, das dem Sachverhalt der Grabkonstellation der Familie Nietzsche seine besondere Bedeutung verleiht. Während der berühmte Philosoph, dem die Schwester nach ihren eigenen Angaben alles opferte[319], in der äußeren Ecke des Familiengrabes beerdigt wurde, reservierte die im Schatten des Bruders stehende jüngere Schwester 35 Jahre lang das mittlere Grab für sich selbst. Man muss sich

[319] Nach den Worten der Grabesrede von Adalbert Oehler, dem Vetter von Elisabeth Förster-Nietzsche, soll Nietzsche am 25. August 1900 in den Armen seiner Schwester gestorben sein und als letztes Wort vor seinem Tod ihren Namen Elisabeth ausgesprochen haben, vgl. C. P. Janz, Friedrich Nietzsche, Bd. 3, a. a. O., 354.

dabei vor Augen halten, dass an ihrer Beerdigung auch „Persönlichkeiten aus Politik und Wissenschaft“ teilnahmen, was konkret bedeutet: Als Elisabeth Förster-Nietzsche nach ihrem Tod zwischen ihrer Mutter und ihrem Bruder beerdigt wurde, stand – neben einigen nationalsozialistischen Führungspersönlichkeiten – Hitler selbst an ihrem Grab und legte eigenhändig einen Kranz nieder. Dieses Bild verdeutlicht einmal mehr, wie sehr Nietzsches Philosophie in eine Richtung verbogen wurde, die er niemals angestrebt hatte. Dabei darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass Elisabeth selbst von der Philosophie ihres Bruders kaum etwas verstanden hatte.[320] Aus der Perspektive der Grabstätte ist Nietzsche nicht mehr der Philosoph und „letzte Metaphysiker des Abendlandes“ (Heidegger), sondern er wird hier degradiert zum Zulieferer des Materials, das die Schwester für ihre eigene faschistische Bühne missbrauchte. Wie perfekt dabei die Fälschungen und Täuschungen der Schwester Nietzsches gewesen sein mögen, zeigt sich daran, dass Karl Jaspers in seinem Nietzsche-Buch „die Fürsorge der Schwester“ lobte, die „auch der Nachwelt zugute gekommen“[321] sei, Müller-Buck noch 1998 Elisabeth Förster-Nietzsche „zweifellos große Verdienste“ zuspricht[322] und Nolte nur zwei Jahre später die Verdienste von Elisabeth Förster-Nietzsche als „ohne Zweifel ganz überragend“ würdigte.[323] „Die Nietzscheforschung“, so Niemeyer „brauchte Jahrzehnte, um Einsicht in derlei Zusammenhänge zu gewinnen […]. Entsprechend lange […] blieb der Nimbus von Nietzsches Schwester als kompetente Sachwahrerin des Nietzsche-Archivs und kompetente Auskunftsstelle in Sachen Nietzsche weitgehend intakt.“[324] Vor diesem Hintergrund ist Niemeyers Forderung, die Universität Jena möge Elisabeth Förster-Nietzsche den ihr verliehenen Dr. h. c. aberkennen, wohl gerechtfertigt.[325]

---

[320] So beklagte sich Rudolf Steiner, der spätere Begründer des Anthroposophismus, über die Laienhaftigkeit Elisabeth Förster-Nietzsches in allem, was die Philosophie ihres Bruders angehe. „Die Privatstunden, die ich Frau Förster-Nietzsche zu geben hatte, belehrten mich vor allen Dingen über das Eine: Daß Frau Förster Nietzsche in allem, was die Lehre ihres Bruders angeht, vollständig Laie ist. Sie hat nicht über das Einfachste dieser Lehre irgend ein selbständiges Urteil“, zit. nach E. Podach, Friedrich Nietzsche. Werke des Zusammenbruchs, 1961, 70. Vgl. auch W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 3. 1882 schrieb Elisabeth an ihre Mutter, sie sei überzeugt, dass die Philosophie ihres Bruders „das Böse“ enthalte und „wenn sie eine gute Katholikin wäre, so würde sie ins Kloster gehen, und für all das Unheil büßen, was daraus entstehen werde“, Brief an Franz Overbeck vom 9. September 1882, in: KSB VI, 256.

[321] K. Jaspers, Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, a. a. O., 80.

[322] R. Müller-Buck, ‚Naumburger Tugend‘ oder ‚Tugend der Redlichkeit‘, a. a. O., 319.

[323] E. Nolte, Nietzsche und der Nietzscheanismus, München 2000, 23.

[324] Chr. Niemeyer, Nietzsche und die deutsche [Reform-]Pädagogik, a. a. O., 24.

[325] Vgl. Chr. Niemeyer, „die Schwester! Schwester! s’klingt so fürchterlich!“, a. a. O., 355. Bemerkenswert ist, dass Elisabeth Förster-Nietzsche den ersten Ehrendoktortitel in Philosophie bekommen hat,

2.3 Perspektivisches Denken

Karl Jaspers hat einmal Nietzsches philosophische Werk mit einer gesprengten Bergwand verglichen, deren Bruchstücke wahllos herumliegen, weil das Gebäude, für das die Steine gesprengt wurden, nicht errichtet werden konnte. Das Ganze gleiche mehr einem Trümmerhaufen als einem fertigen Ganzen.[326] Den Grund für diese Annahme sah Jaspers unter anderem darin, dass Nietzsche kein philosophisches System geschaffen habe. Nietzsches Denken ist ein perspektivisches Denken und fand seinen erstmaligen Ausdruck in *Menschliches, Allzumenschliches,* dem ersten Buch seiner zweiten Phase.[327]

2.3.1 Aphorismen als perspektivische Ausdrucksmöglichkeit

Als 1876 Nietzsches *Menschliches, Allzumenschliches* erschien, überraschte das Werk vor allem durch eine radikale Umkehr in Nietzsches Denken. Es hatte den Anschein, als ob Nietzsche „jetzt auf einmal alles verleugnet, was er zuvor aufgestellt hat, dass er verbrennt, was er angebetet, und anbetet, was er verbrannt hat; seine Position ist wie umgedreht.“[328] Tatsächlich entwickelt sich nach der Trennung von Wagner ein gänzlich neuer Nietzsche, was rein äußerlich schon daran zu ermessen ist, dass bei der Herausgabe des Buches alle Baseler Titel vor dem Autorennamen fehlten.[329]

Rückblickend schreibt Nietzsche in *Ecce homo* über *Menschliches, Allzumenschliches:*

> Der „Titel sagt, ‚wo ihr ideale Dinge seht, sehe ich – Menschliches, ach nur Allzumenschliches!‘ … Ich kenne den Menschen b e s s e r … In keinem andren Sinne will das Wort ‚freie Geist‘ hier verstanden werden: ein f r e i g e w o r d n e r Geist, der von sich selber wieder Besitz ergriffen hat.“[330]

Dieser frei gewordene Geist bildet die Grundlage für Nietzsches perspektivisches Denken. Nietzsches Perspektivismus spielt in seinem Werk eine grundlegende Rolle,

---

der je einer Frau verliehen worden ist, vgl. J. Rattner, Nietzsche. Leben, Werk, Wirkung, Würzburg 2000, 312.

[326] Vgl. K. Jaspers, Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, a. a. O., 9.

[327] Offenbar hat Nietzsche hat den Begriff ‚Perspektivismus‘ von Gustav Teichmüller übernommen, vgl. E. Nolte, Nietzsche und der Nietzscheanismus, a. a. O., 250.

[328] E. Fink, Nietzsches Philosophie, Stuttgart ^{3}1973, 42.

[329] C. P. Janz, Friedrich Nietzsche Biographie. Bd. 1, Kindheit, Jugend, Die Basler Jahre, a. a. O., 811.

[330] Nietzsche, Ecce homo, in: KSA VI, 322.

er ist der „Schlüssel zu seinem Anspruch auf philosophische Wahrheit und damit der Schlüssel zu seiner Philosophie.“[331]

In *Menschliches, Allzumenschliches* setzt sich Nietzsche mit einer positivistischen Weltsicht auseinander, die durch ihre „Entmystifizierung moralische[r], religiöse[r] und ästhetische[r] Vorstellungen“[332] dem Leben den Boden entzieht. Dieser Entzug, so Nietzsche, verkleinert das Leben, indem er den Glauben an wirkliche Werte vernichtet und zunehmend Verzweiflung aufkommen lässt.[333] Das verwissenschaftliche Weltbild birgt die Gefahr einer schleichenden Teilnahms- und Seelenlosigkeit, die die „Fähigkeit des kritischen Denkens zerstört“ und die Ursache einer „neurotische[n], von Überarbeitung und Monotonie verursachte[n] Müdigkeit“ ist, die „immer stärkere[r] Reize und Anregungen“ bedarf.[334] Dementsprechend setzt sich *Menschliches, Allzumenschliches* mit der Überwindung der verwissenschaftlichten Einseitigkeit auseinander, um einer neuen „Idee der Lebenskunst“[335] Raum zu geben, nach Safranski eines der zentralen Anliegen der Philosophie Nietzsches.[336]

Eine weitere Überraschung von *Menschliches, Allzumenschliches* ist die neue von Nietzsche gewählte stilistische Form. „Nietzsches Stil wird aphoristisch, seine Bücher bestehen aus einer Vielzahl von Analysen, die sich mit verschiedenen psychischen Phänomenen beschäftigen.“[337] In der *Genealogie der Moral* heißt es dazu:

> „Ein Aphorismus, rechtschaffen geprägt und ausgegossen, ist damit, dass er abgelesen ist, noch nicht ‚entziffert‘; vielmehr hat nun erst dessen A u s l e g u n g zu beginnen, zu der es einer Kunst der Auslegung bedarf.“[338]

Der Aphorismus bedient nicht nur das Einfache und Überschaubare, sondern auch das Ungesagte. Insofern ist die Auslegung und Interpretation des Aphorismus ein entscheidender Zugang zu Nietzsches Schriften. „[M]ein Ehrgeiz ist“, schreibt Nietz-

---

[331] G. Figal, Nietzsches Philosophie der Interpretation, in: Nietzsche-Studien, Bd. 29, Berlin/New York 2000, 1-11, hier: 3.
[332] P. Pieniążek, Geschichte, Kultur und Lebenskunst in *Menschliches, Allzumenschliches*, in: Nietzscheforschung, Bd. 10, Berlin 2003, S. 139-148, hier: 142. Das Nietzsche-Zitat findet sich in Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches, in: KSA II, 24.
[333] Vgl. P. Pieniążek, Geschichte, Kultur und Lebenskunst in *Menschliches, Allzumenschliches*, a. a. O., 143.
[334] Ebd., 145.
[335] Ebd., 147.
[336] Vgl. R. Safranski, Nietzsche, a. a. O., 82.
[337] W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 210. Vgl. auch M. Heidegger, Nietzsche Bd. I, Stuttgart [7]2008, 9, der betont, dass es sich bei Nietzsches Sentenzen keineswegs nur um „halbfertige Bruchstücke […], sondern sorgfältig ausgearbeitete ‚Aphorismen‘“ handelt.
[338] Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 255.

sche, „in zehn Sätzen zu sagen, was jeder Andre in einem Buche sagt, – was jeder Andre in einem Buche n i c h t sagt …“[339]

Die Herausforderung, die von Nietzsches aphoristischem Stil ausgeht, liegt darin, die Vielschichtigkeit und die perspektivische Ausrichtung des Aphorismus jeweils *mit*zuerhören, das bedeutet, den Blick für das Jenseitige des Naheliegenden offenzuhalten für das, was sich auf den ersten Blick noch nicht erschließen lässt. Diese Sichtweise ist es, zu der Nietzsche einlädt und die eine Haltung erfordert, die Nietzsche in seiner Vorrede zu *Menschliches, Allzumenschliches* als den „freien Geist“ beschreibt.[340] Deleuze zufolge hebt Nietzsche den Begriff des ‚freien Geistes‘ vom Begriff ‚Freigeist‘ ab, da sich der Freigeist gegenüber dem freien Geist vorschnell mit humanistischen Idealen begnügt, ohne deren Herkunft geprüft zu haben.

> „Der Positivismus und Humanismus des Freigeistes ist wesentlich durch Folgendes ausgezeichnet: den Fatalismus, das Unvermögen zu interpretieren, die Unkenntnis über die Qualitäten der Kraft. Sobald nur etwas als humane Kraft oder als eine humane Tatsache in Erscheinung tritt, klatscht der Freigeist lautstark Beifall, ohne sich zu fragen, ob diese Kraft nicht niederer Herkunft und jene Tatsache nicht das Gegenteil einer Tatsache hohen Ranges ist: ‚Menschliches, Allzumenschliches‘.“[341]

Deleuze’ Anmerkung macht deutlich, wie entscheidend es für ein Verständnis Nietzsches ist, die dem Handeln zugrunde liegenden Motive mit zu beachten. Der Mensch kann Handlungen versprechen, aber keine Empfindungen.[342] Wer, so Nietzsche, bei der Ehe ewige Liebe verspreche, verspreche etwas, was nicht in seiner Macht stehe. Er könne wohl versprechen, dass seine Handlungen die seien, die aus einer Haltung der Liebe in der Regel folgen, aber nicht das Motiv der Liebe selbst. Ähnlich verhalte es sich mit allen weiteren Handlungen, jede moralisch gute Handlung könne immer auch im Kontext niederer Motive wie Rache, Hass oder Eifersucht stehen.[343]

Probleme stellen sich besonders dann ein, wenn diese nicht wahrgenommen würden, wenn beispielsweise ein Gedanke an Rache aus gesellschaftlichen oder moralischen Gründen unterdrückt werde. Was als unmittelbare Reaktion mit einem kurzen, aber massiv ansteigenden Fieberschub vergleichbar wäre, könne bei einer dauerhaf-

---

[339] Nietzsche, Götzen-Dämmerung, in: KSA VI, 153.
[340] Vgl. Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches, in: KSA II, 16.
[341] G. Deleuze, Nietzsche und die Philosophie, Hamburg 2008, 199, 67.
[342] Vgl. Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches, in: KSA II, 76f.
[343] Vgl. ebd.

ten moralischen Unterdrückung durchaus zu einer Rache gegen das Leben oder die Welt an sich entarten.[344]

Nietzsche ist es nicht an vordergründigen Idealen gelegen, die von den eigentlichen Bedürfnissen ablenken. Für ihn steht die perspektivische Betrachtung im Mittelpunkt seiner Forschung. Für den freien Geist gibt es weder eine moralische Ordnung noch eine Wahrheit an sich. Und auch die viel beschworene Objektivität wird bei Nietzsche unter den Augen des freien Geistes zu einer „interesselose[n] Anschauung". Stärker noch als Flecks Objektivitätskritik kritisiert Nietzsche ein Denksystem, das die eigenen Denkvoraussetzungen nicht wahrnimmt. „Im Gegensatz zum früheren Anspruch auf Objektivität", schreibt Müller-Lauter, „soll eingesehen werden, daß es *nur* ein perspektivisches ‚Erkennen' gibt".[345] Ohne die Fähigkeit einer perspektivischen Wahrnehmung ist Nietzsche zufolge ein Erkennen nicht möglich.

Dieser Anspruch löst jedoch immer wieder ein erhebliches Misstrauen aus, stellt sich hier doch die nicht unberechtigte Frage, ob Nietzsches perspektivisches Denken in seinen Auswirkungen nicht als ein Synonym für eine uferlose Beliebigkeit verstanden werden muss.[346] „Man kann", so schreibt Jaspers, „bei Nietzsche fast immer zu einem Urteil auch das Gegenteil finden. […] Daraus hat mancher gefolgert: also sei Nietzsche verworren, ihm sei nichts ernst, er überlasse sich seinen beliebigen Einfällen".[347] Dieses Misstrauen gegenüber Nietzsches Systemkritik begann bereits kurz nach dessen Tod.[348]

---

[344] Vgl. ebd., 77.

[345] W. Müller-Lauter, Nietzsche. Seine Philosophie der Gegensätze und die Gegensätze seiner Philosophie, Berlin/New York 1971, 61. Das Nietzsche-Zitat findet sich in Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 365.

[346] Vgl. Müller-Lauter, Nietzsche, a. a. O., 62, der davor warnt, dass durch die „Forderung nach einer neuen Objektivität" dem Perspektivismus ein quasi „unbeschränkter Spielraum" eingeräumt wird.

[347] K. Jaspers, Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, a. a. O., 17. So moniert E. Podach hinsichtlich der Werke *Ecco homo* und *Der Antichrist* die Mehrdeutigkeit des Textmaterials, das sich problem- und widerspruchslos von einem Buch Nietzsches in ein anderes transferieren lasse. Nietzsche, so Podach, habe hier offenbar eine Form gefunden, die „zugleich Folgerichtigkeit und Spontaneität" vorgaukle, E. Podach, Friedrich Nietzsche, a. a. O., 186. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch der Vorzeigephilosoph der Nationalsozialisten A. Baeumler, der das ‚System-Problem' mit Nietzsches Philosophie umgeht, indem er die Kompilation *Der Wille zur Macht* zum Hauptwerk Nietzsches erklärt und dessen systematische Einheit betont, ohne jedoch den Aufbau und die Zusammenstellung von Förster-Nietzsche und Peter Gast (Heinrich Köselitz) wirklich geprüft zu haben, vgl. W. Müller-Lauter, „Der Wille zur Macht" als Buch der ‚Krisis' philosophischer Nietzsche-Interpretation, in: Nietzsche-Studien, Bd. 24, Berlin/New York 1995, 223-260, hier: 227ff. Bis heute hält sich der Verdacht gegen einen uferlosen und beliebigen Perspektivismus, wenn anerkannte Nietzsche-Kenner wie Gerhardt anmerken, dass Nietzsche, wenn „es ihm gelungen wäre, den ‚Willen zum System' mit der ‚Rechtschaffenheit' zu versöhnen, sicher […] den Weg zum System eingeschlagen" hätte. Ohnehin, so Gerhardts Resümee, werde die „Systemfrage" bei Nietzsche grundsätzlich

Ein Beispiel dazu findet sich bei Ferdinand Tönnies, der Nietzsche unwissenschaftliche „Paradoxosophie“[349] vorwirft. Tönnies bezieht sich in seiner Kritik auf die Aphorismen Nr. 19 und Nr. 25 aus *Morgenröte*.[350] In beiden Aphorismen, so Tönnies, setze sich Nietzsche für die Erhaltung und den Wert der Sitte und Sittlichkeit ein. In Aphorismus Nr. 19 hebe Nietzsche den ursprünglichen Wert der Sitte als Erfahrung für das Nützliche und Schädliche[351] hervor und verweise in Nr. 25 darauf, dass Menschen, die sich der Sitte in Gänze unterwerfen, deswegen schöner würden, weil es ihnen an einer aggressiven Wehrhaftigkeit mangele.[352] Dabei, so Tönnies, widerspreche sich Nietzsche insofern, als er parallel dazu in dem dazwischengeschalteten Aphorismus Nr. 20 auch den Freitäter, der die Sitte breche, den Ver*brecher*, besonders hofiere.[353] Tönnies schließt daraus:

> „In dieser Rede taucht wohl zuerst jener vage Libertinismus empor, der den Erfolg der letzten Nietzscheschen Schriften mitbewirkt hat, an dem man doch so wenig kritisieren kann, weil die P a r a d o x o s o p h i e darin von vornherein unwissenschaftlich anmutet.“[354]

Tönnies’ Kritik wird hierbei Nietzsches perspektivischer Betrachtungsweise nicht gerecht. Schon ein flüchtiger Blick auf die drei Aphorismen macht deutlich, dass in allen drei Aphorismen unterschiedliche Themen behandelt werden. So wird in Aphorismus Nr. 19 auf die Doppeldeutigkeit des Begriffs ‚Sitte‘ aufmerksam gemacht, der – mit Ryle gesprochen – häufig einer Kategorienverwechselung zum Opfer fällt. Während Nietzsche zufolge der ursprüngliche Begriff von ‚Sitte‘ eher pragmatischer Natur war und sich an dem Sinnvollen oder Notwendigen (Nützlichen und Schädlichen) orientierte, ist die zweite Bedeutung von ‚Sitte‘ gefühlter Natur und achtet auf den *moralischen* Anspruch der eigenen Herrschaft, der *aktuell geltenden* Sittlichkeit. Ein moralischer Umgang mit der Sitte unterscheidet sich erheblich von einem Umgang mit dem

---

„überbewertet“, V. Gerhardt, Vom Willen zur Macht. Anthropologie und Metaphysik der Macht am exemplarischen Fall Friedrich Nietzsches, Berlin/New York 1996, 87, 89.

[348] M. D. Hoffmann, Zur Geschichte des Nietzsche-Archivs, a. a. O., 51. Hoffmann nennt hier explizit Lou-Andreas Salomé, Fritz Koegel, Carl Albrecht Bernoulli und am Ende Alfred Baeumler.

[349] F. Tönnies, Der Nietzsche-Kultus. Eine Kritik, Leipzig 1897, 43 (Im Original Sperrdruck).

[350] Ebd., 42f.

[351] So heißt es in Aphorismus Nr. 19: „Die Sitte repräsentirt die Erfahrungen früherer Menschen über das vermeintlich Nützliche und Schädliche […]“. Nietzsche, Morgenröte, in: KSA II, 36.

[352] „Zu Gunsten der Sitte sei nicht verschwiegen, dass bei Jedem der sich ihr völlig und von ganzem Herzen und von Anbeginn an unterwirft die Angriff und Vertheidigungsorgane […] verkümmern […].“ Nietzsche, Morgenröte, Aphorismus Nr. 25:, in: KSA III, 36.

[353] „Man hat viel von der Verunglimpfung wieder zurückzunehmen, mit der die Menschen alle Jene bedacht haben, welche durch die T h a t den Bann einer Sitte durchbrachen, – im Allgemeinen heissen sie Verbrecher.“ Nietzsche, Morgenröte, Aphorismus Nr. 20, in: KSA 33.

[354] F. Tönnies, Der Nietzsche-Kultus. Eine Kritik, Leipzig 1897, 43.

Nützlichen oder Notwendigen. Insofern, so Nietzsche, kann die Sitte (als moralischer Anspruch des Alten) mit sich selbst (Forderung nach Nützlichkeit) im Widerspruch stehen. Sitte und Sittlichkeit ändern ihren Wert je nach der Perspektive, aus der sie gesehen werden.

Aphorismus Nr. 25 dagegen verweist in ironischer Weise auf die Konsequenz der Unterwerfung unter die (moralische) Sitte. Nietzsche beschreibt hier Folgen der Anpassung an die (moralische) Sitte, deren Anhänger unter einer Art Muskelschwund leiden, da sie in dem anerkannten Raum der Sittlichkeit keine Anfeindungen fürchten müssen, was ihnen zu einem schöneren Körper verhilft. Die in diesem Aphorismus enthaltene Ironie, dass derjenige, der sich der moralischen (also gefühlten) Sitte unterwirft, schön im Sinne von schwach wird, scheint Tönnies entgangen zu sein.

Dagegen thematisiert Aphorismus Nr. 20 das Verhältnis des Freitäters in Bezug auf gesellschaftliche Entwicklungen. Im Laufe der Geschichte, so Nietzsche, zeige sich immer wieder, dass Entwicklungen gerade von jenen Freitätern ausgingen, die zu Beginn als Verbrecher gebrandmarkt und in der Folge „gutgesprochen“[355] worden seien.

Nietzsche warnt davor, seine Aphorismen vorschnell auf eine Deutung zu reduzieren, indem sie einfach abgelesen werden.[356] Ein Verständnis seiner Aphorismen lässt sich nicht durch das Herunterbrechen auf die einfachen Begrifflichkeiten erreichen, sondern nur mit Blick auf das Ganze verstehen, da sie „lauter verbotene […] Dinge und Gedanken-Ketten“[357] beinhalten, die überhaupt erst einmal entschlüsselt werden wollen.

Wie eine vorschnelle Reduzierung den Gedankengang eines Aphorismus einschränkt, soll in einem weiteren Beispiel am Aphorismus Nr. 288 aus *Menschliches, Allzumenschliches* dargestellt werden, der sich zudem auch gut zur Beschreibung grundsätzlicher Wesenszüge einer Haltung anbietet.

> „R e i n l i c h k e i t . – Man soll den Sinn für Reinlichkeit im Kinde bis zur Leidenschaft entfachen: später erhebt er sich in immer neuen Verwandlungen, fast zu jeder Tugend hinauf und erscheint zuletzt, als Compensation alles Talentes, wie eine Lichtfülle von Rein-

[355] Nietzsche, Morgenröte, Aphorismus Nr. 20, in: KSA 33.
[356] Vgl. Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 255. Nietzsche verweist an dieser Stelle auch darauf, dass er die Kenntnisse seiner vorangegangenen Bücher voraussetzt, vgl. ebd.
[357] Nietzsche, Nachlass 1884-1885, in: KSA XI, 579.

> heit, Mässigkeit, Milde, Charakter, – Glück in sich tragend, Glück um sich verbreitend.“[358]

Auf den ersten Blick liegt bei diesem Aphorismus die Vermutung nahe, Nietzsche wolle mit dieser Sentenz auf die Sauberkeit und Ordnung im Auftreten eines Kindes abheben. So erkennt Hoyer in diesem Aphorismus einen Ratschlag Nietzsches „an die Erziehenden“[359]. Nietzsches Aufforderung zur Reinlichkeit, so Hoyer, „macht aus der Sekundärtugend eine für alle Menschen gültige Qualität ersten Ranges […]. Die Reinlichkeit stellt für ihn eine ästhetische Tugend dar, eine multifunktionale, mit enormer Ausstrahlungskraft.“[360]

Hoyer zufolge wäre die Reinlichkeit als pädagogisches Ziel dann erreicht, wenn sie für den Heranwachsenden zu seiner eigenen Leidenschaft geworden ist. Allerdings bleibt bei Hoyer offen, aus welchem Verständnis heraus sich Nietzsche – sogar unter Zuhilfenahme eines Aphorismus – Gedanken über die Notwendigkeit der Reinlichkeit von Kindern gemacht haben soll. Schließlich dürfte ein solcher Gedanke weder an sich noch für Nietzsche neu gewesen sein. Darüber hinaus muss auch fraglich bleiben, inwieweit eine solche Leidenschaft bei einem Kinde zu einer sinnvollen Lebensorientierung führt, die sich zu fast jeder Tugend (!) erhebt und darüber hinaus zu Mäßigkeit und Milde führt, die Glück in sich trägt und zudem Glück verbreitet.

Meines Erachtens erschließt sich ein sinnvolles und in sich stimmiges Verständnis des Reinlichkeits-Aphorismus erst, wenn man diesen vor dem Hintergrund des nietzscheschen Denkens als Ganzes betrachtet.[361] So findet sich beispielsweise eine Analogie zu der von Nietzsche erwähnten Reinlichkeit in *Die Fröhliche Wissenschaft*. Unter der Überschrift *Sternen-Moral* schreibt Nietzsche am Ende seines Einführungskapitels *Scherz, List und Rache:*

> „Vorausbestimmt zur Sternenbahn, / Was geht dich, Stern, das Dunkel an? / Roll’ selig hin durch diese Zeit! / Ihr Elend sei dir fremd und weit! / Der fernsten Welt gehört dein Schein: / Mitleid soll Sünde für dich sein! / Nur Ein Gebot gilt dir: sei rein!“[362]

---

[358] Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches, Teil II in: KSA II, 498.
[359] T. Hoyer, Nietzsche und die Pädagogik, a. a. O., 403.
[360] Ebd.
[361] So verweist Hoyer hier auf eine Parallelstelle in Nietzsche, Nachlass, 1875-1879, in: KSA VIII, 331, die jedoch m. E. mehr das umgekehrt reziproke Verhalten der ‚Reinlichkeit‘ in religiös-metaphysischen und moralischen Entwicklungsprozessen thematisiert, vgl. T. Hoyer, Nietzsche und die Pädagogik, a. a. O., 403.
[362] Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: KSA III, 367.

In diesem Bild wird Reinheit als eine Aufgabe verstanden, die eigene Leuchtkraft am Leben zu erhalten. Diese Leuchtkraft entwickelt sich jedoch nicht automatisch, sondern nur aus einer bestimmten Haltung heraus. Besonders auffällig ist dabei die Betonung des Mitleids.

Nietzsche hat sich bekanntermaßen immer wieder kritisch bezüglich des Mitleids geäußert, da er darin immer auch eine Möglichkeit sah, von einer eigenen Schwäche abzulenken. „[…] was liegt am Mitleiden Derer, welche leiden! Oder Derer, welche gar Mitleiden predigen!“[363], fragt Nietzsche und stellt einem solchen Mitleid *seine* Form von Humanität entgegen. So heißt es in *Ecce homo:* „[…] meine Humanität besteht nicht darin mitzufühlen, wie der Mensch ist, sondern es auszuhalten, dass ich ihn mitfühle … Meine Humanität ist eine beständige Selbstüberwindung.“[364]

Richtiges Mitleiden bedarf der *Selbst*überwindung, und wer zu dieser Form von Selbstüberwindung nicht fähig ist, liefert sich dem auftretenden Mitleid aus. Ein solches Mitleid aber verändert weder die Welt noch hilft es bei der persönlichen Entwicklung, insbesondere dann nicht, wenn das Mitleid im Dienste einer persönlichen Ablenkung missbraucht wird. „Es ist, psychologisch betrachtet“, so Kaufmann, „vermutlich ein Ausdruck von Schwäche, wenn man vor ihr davonläuft, um anderen zu helfen: Denn es ist leichter, anderen Almosen zu geben, als etwas aus sich selbst zu machen.“[365] Nietzsches Sternenmoral ist eine Aufforderung, sich die Fähigkeit zum Strahlen, und das bedeutet hier, den inneren Reichtum, zu erhalten. Deutlicher wird Nietzsche in einem Nachlassfragment aus dem Jahre 1888.

> „Der Irrtum ist eine F e i g h e i t … jede Errungenschaft der Erkenntniß f o l g t aus dem Mut, aus der Härte gegen sich selbst, aus der Sauberkeit gegen sich … eine solche Experimental-Philosophie wie ich sie lebe, 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, ohne Abzug, Ausnahme und Auswahl […]: meine Formel dafür ist amor fati …“[366]

Nietzsche wählt hier anstelle des Begriffs der Reinlichkeit den der Sauberkeit und vergleicht diese mit dem Mut und der Härte gegen sich selbst. Grundlage dieser Sauberkeit ist eine experimentelle Haltung, die die Grenzen eigener Möglichkeiten ansteuert und sich selbst dabei nicht schont. Wo das Subjekt im Verlauf des eigenen

---

[363] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 236.
[364] Nietzsche, Ecce homo, in: KSA VI, 276. Vgl. auch W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 432.
[365] W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 432.
[366] Nietzsche, Nachlass 1887-1889, in: KSA XIII, 492.

Lebensprozesses auf ein Nein trifft, wird dieses angesteuert und mutig als Lebensexperiment weitergeführt. Dabei stehen auch die individuellen Wünsche und Lebensanschauungen zur Debatte, die hier nicht gleichsam als Richter über das Lebens-Nein urteilen, sondern auf der Grundlage der Redlichkeitstugend selbst befragt werden. So ist es auch nicht verwunderlich, dass in diesem Nachlassfragment das Gegenteil von Sauberkeit nicht die Unsauberkeit, sondern die Feigheit ist. Erst diese besondere Lebens-Sauberkeit entwickelt sich schließlich zu einem ‚amor fati', einer alles bejahenden Haltung, die sogar noch dionysische Züge in sich trägt.

Wenn also Nietzsche in dem zitierten Aphorismus Nr. 288 von einer Reinheit spricht, der Mäßigkeit, Milde und Charakter innewohnt und die Glück in sich trägt und Glück verbreitet, dann sind diese Eigenschaften als Grundtendenzen eines ‚amor fati' zu verstehen.[367] Hinsichtlich des Kindes, wie dies in dem Reinheits-Aphorismus erwähnt wird, könnte auf dieser Basis der Sinn zu einer Reinlichkeit (nicht die Reinlichkeit selbst!) gefördert werden, die sich zu einer Lust am eigenen Reichtum und an der eigenen Wahrheit entwickelt.

Nietzsche hat sich, wie bereits erwähnt, über den Umgang mit seinen Aphorismen deutlich geäußert. In *Zur Genealogie der Moral* spricht er sich in seiner bildhaften Sprache dafür aus, dass man zum Verständnis seiner Bücher im Grunde „Kuh und […] n i c h t ‚moderner Mensch' sein" müsse, und empfiehlt dem Leser als Zugangshilfe zu seinem Werk das „W i e d e r k ä u e n "[368]. Insofern ist der Hinweis Niemeyers zu verstehen, wenn dieser mit Blick auf die Qualität der Aphorismen von der Nietzsche-Rezeption fordert, die „aphoristische Form bitter ernst zu nehmen" und sie auf ihre „hermeneutische Qualität hin [zu] befragen, die ihr mit Blick auf das […] Ganze" zukomme.[369] J. Wirth bemerkt vor diesem Hintergrund wohl zu Recht, dass der „gesündeste Diskurs, nicht wiedergekäut, die Kranken kränker [macht]; sie werden in den bitteren Kreislauf, in dem alles *todernst* ist, absorbiert. Die Fähigkeit, wiederzukäuen, fehlt dem modernen/postmodernen Menschen."[370]

---

[367] Hierbei muss auch hinterfragt werden, inwieweit der Reinheits-Aphorismus Nr. 288 aus *Menschliches, Allzumenschliches* von „geringerem Gewicht" sein soll als andere, vgl. T. Hoyer, Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption, a. a. O., 403.
[368] Nietzsche, Genealogie der Moral, in: KSA V, 256.
[369] Vgl. Chr. Niemeyer, Nietzsche und die deutsche [Reform-]Pädagogik, in: Chr. Niemeyer et al., Nietzsche in der Pädagogik?, a. a. O., 20.
[370] J. M. Wirth, Nietzsches Fröhlichkeit. Gibt es etwas, über das absolut nicht mehr gelacht werden darf?, in: Nietzscheforschung, Bd.11, 2004, 143-151, hier: 145f.

Wiederkäuen aber findet nur statt, wenn Nietzsches Aphorismen nicht unmittelbar auf eine Bedeutung heruntergebrochen werden, sondern sich mehr im Sinne von geöffneten Türen oder Fenstern verstehen, die neue Aussichten ermöglichen und auch gewagte Perspektiven mit einschließen.

2.3.2 Paradoxosophie und Systemdenken

Nietzsches Untersuchungen zielen nicht auf eine Suche nach objektiven Begebenheiten oder absoluten Wahrheiten, sondern auf ein wissenschaftliches Denken, das sich eher mit den Voraussetzungen dieser Systeme beschäftigt. Nietzsche geht davon aus, dass Lehrmeinungen oder philosophischen Gedankenkomplexen in der Regel weit mehr banale und alltägliche Motive zugrunde liegen als objektive Sachverhalte.[371] Dazu gehören auch, ganz analog den Gedanken Flecks, die jeweils individuellen Motive, aus denen sich solche Lehrmeinungen speisen. Sie müssen nach Nietzsche unbedingt in den Erkenntnisprozess mit einbezogen werden, da jedem System immer auch ein bestimmter Denkstil zugrunde liegt, der darauf ausgerichtet ist, dieses System zu stabilisieren. Jedes System, so Kaufmann, gründet sich „auf einige Voraussetzungen […], die man nicht in Frage stellen kann, solange man sich innerhalb seiner Grenzen bewegt".[372] Unbemerkt vermittelt ein Systemzwang auf diese Weise Antworten, die auf Abkürzungen oder Ablenkungen und weniger auf genauem Hinsehen beruhen.

Nicht die Phänomene müssen deswegen verstanden werden, sondern die Voraussetzungen, unter denen sie entstanden sind, sowie die Kontexte, in denen sie existieren.[373] Ein einmal etablierter Denkstil prägt nicht nur das System an sich, sondern beeinflusst auch die Methodologie der empirischen Forschung. Aus diesem Grund zweifelt Nietzsche eine „alleinwissendmachende Methode der Wissenschaft" an.[374] Nietzsches Fokus richtet sich vor allem auf den Forscher selbst und die Qualität seines Denkprozesses.

---

[371] Vgl. V. Gerhardt, Philosophieren im Widerspruch zur Philosophie, in: Nietzscheforschung, Bd. 15, Berlin 2008, 269-283, hier: 273.
[372] W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 95.
[373] Vgl. P. Bieri, Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens, Frankfurt am Main ^{3}2003, 15.
[374] Nietzsche, Morgenröte, in: KSA III, 266.

> „Wir müssen versuchsweise mit den Dingen verfahren, bald böse, bald gut gegen sie sein und Gerechtigkeit, Leidenschaft und Kälte nach einander für sie haben. […] Wir Forscher sind wie alle Eroberer, Entdecker, Schiffahrer, Abenteurer von einer verwegenen Moralität und müssen es uns gefallen lassen, im Ganzen für böse zu gelten.“[375]

Das bedeutet nach Kaufmann: Wo immer ein Denker ein System als unüberbietbar ansieht, gibt dieser sich „dümmer […] als er ist“, indem er sich weigert „über einen bestimmten Punkt hinaus weiterzudenken“.[376] Wissenschaft besteht für Nietzsche in der „Bereitschaft, etwas in Frage zu stellen, seine Meinungen Experimenten zu unterwerfen, und im Lichte neuen Beweismaterials seine Überzeugungen zu revidieren“[377]. Bereits in seinen Frühschriften wies Nietzsche darauf hin, dass man von ihm am Ende eines Erkenntnisprozesses keine „neue[n] Tabellen erwarten“[378] dürfe. In diesem Sinne lässt sich auch Nietzsches bekannte Kritik aus dem Aphorismus Nr. 26 der *Götzen-Dämmerung* verstehen, in dem Nietzsche allen „Systembauern“[379] sein Misstrauen ausspricht und ihren „Wille[n] zum System“ als einen „Mangel an Rechtschaffenheit“ deklariert.[380] Vernunft, Logik oder Wahrheit existieren nicht an sich, sondern nur unter den Bedingungen, unter denen sie gedacht werden.[381] Es ist nach Nietzsche ein Irrtum, annehmen zu wollen, dass Dinge wie „Ordnung, Übersichtlichkeit […] dem w a h r e n S e i n der Dinge anhaften“.[382] Logische Denkkategorien dieser Art mögen im alltäglichen Leben zwar hilfreich sein, in Wirklichkeit sind sie jedoch Täuschungen.

Grundvoraussetzung für eine solche Hinterfragung ist Nietzsche zufolge der sogenannte böse Blick. Mag die Forderung, im Ganzen als böse zu gelten, moralisch auch verdächtig klingen, psychologisch ist sie von großer Bedeutung, sichert sie doch dem Verstehen den notwendigen Spielraum. Böse sein beinhaltet die Aufforderung, die Dinge so gut es geht jenseits des Denkkollektivs zu betrachten und dabei alles zuzulassen, was für ein wirkliches Verstehen notwendig ist. Nietzsche verweist ausdrücklich darauf, dass böse sein „in allen ursprünglichen Zuständen der Menschheit […] so viel wie ‚individuell‘, ‚frei‘, ‚willkürlich‘, ‚ungewohnt‘, unvorhergesehen‘,

---

[375] Ebd.
[376] W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 95.
[377] Ebd., 269.
[378] Nietzsche, Gedanken über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, in: KSA I, 761.
[379] W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 94.
[380] Nietzsche, Götzen-Dämmerung, in: KSA VI, 63.
[381] Vgl. K. Jaspers, Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, a. a. O., 214.
[382] Nietzsche, Nachlass 1884-1885, in: KSA XI, 632.

‚unberechenbar'"[383] bedeutet. Böse sein verweist auf keine wissenschaftliche Methode, sondern versteht sich als Haltung, die – ganz im Sinne von Flecks Denkstilkritik – bereit ist, hinsichtlich aller Wertsetzungen und Lehrmeinungen immer auch deren Gegenteil mit anzunehmen. Böse sein beinhaltet die grundlegende Möglichkeit des Erkennens überhaupt, weil nur eine solche Verfassung den Mut aufbringt, das eigene Erkennen immer wieder neu auszurichten. Das ist auch der Grund dafür, warum sich eine systematische Auseinandersetzung mit dem Werk Nietzsches so schwierig gestaltet.[384] Nietzsche untersucht „jedes Problem für sich; er will nicht eine Theorie beweisen oder eine vorgefaßte Meinung bestätigen."[385]

Die einzige Voraussetzung, die Nietzsche bei seinem Verständnis von Wissenschaft gelten lässt – Nietzsche spricht hier von Tugend – ist die der Redlichkeit. „Nichts […] gilt mir heute kostbarer und seltener als Redlichkeit."[386] Redlichkeit ist in der Philosophie Nietzsches kein Begriff im Rahmen einer bürgerlichen Moralvorstellung und bedeutet auch nicht, andere nicht täuschen zu wollen. Der Begriff der Redlichkeit ist für Nietzsche ein Instrumentarium, sich mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen. Es geht nicht um das Täuschen und Belügen anderer, sondern um den Willen, „sich nicht täuschen zu lassen *und* den Gegenständen der Erkenntnis gerecht zu werden, soweit das bei aller interpretierenden Bemächtigung möglich ist."[387] Analog dem bösen Blick spricht Nietzsche hier von einer liebevollen Bosheit, die als Methode gelernt und weiterentwickelt werden will. „Redlichkeit", schreibt Nietzsche, „gesetzt, dass dies unsre Tugend ist, von der wir nicht loskönnen, wir freien Geister – nun, wir wollen mit aller Bosheit und Liebe an ihr arbeiten und nicht müde werden, uns in u n s r e r Tugend […] zu vervollkommnen".[388]

Nietzsches Philosophie ähnelt dem Vorgehen eines Arztes, der die Erscheinungen eines Organismus als Symptome deutet und den dahinterliegenden Zustand ermitteln will.[389] Ohne Rücksicht auf persönliche oder gesellschaftlich begründete Moral- und Wertvorstellungen bedarf es dazu einer gedanklichen Freiheit, die auch das

---

[383] Nietzsche, Morgenröte, in: KSA III, 22.
[384] Vgl. W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 88.
[385] Ebd., 214.
[386] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 360. Vgl. auch V. Gerhardt, Friedrich Nietzsche, München [4]2006, 176.
[387] M. Knoll, Nietzsches Kritik am wissenschaftlichen Willen zur Wahrheit und sein Tugend der intellektuellen Redlichkeit, in: H. Heit, G. Abel, M. Brusotti (Hrsg.), Nietzsches Wissenschaftsphilosophie, a. a. O., 257-270, hier: 265 (Hervorhebungen nicht im Original).
[388] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 162.
[389] F. Kaulbach, Philosophie des Perspektivismus, Bd. 1,Tübingen 1990, 219, 227.

Unmögliche als eben menschlich, allzu menschlich annimmt. Die Voraussetzung für eine solche Haltung ist jedoch eine grundsätzliche Bereitschaft zu einem „Anders-sehen-W o l l e n“ – eine Kunst, die nach Nietzsche einer intensiven Schulung bedarf.[390]

Hier zeigt sich Nietzsche als Psychologe, indem er die Motive und Notwendigkeiten desjenigen mit einbezieht, der die jeweilige Lehrmeinung vertritt.[391] Dazu gehört auch und besonders der Begriff des Rückschlusses, wenn er ausführt:

> „Wenn ich Etwas vor allen Psychologen voraus habe, so ist es das, dass mein Blick geschärfter ist für jene schwierigste und verfänglichste Art des Rückschlusses, in der die meisten Fehler gemacht werden – des R ü c k s c h l u s s e s vom Werk auf den Urheber, von der That auf den Thäter, vom Ideal auf Den, der es n ö t h i g hat“.[392]

Nietzsche interessiert sich für die uneingestandenen Desiderate, aus denen gedankliche Werke hervorgegangen sind, er forscht nach den Bedürfnissen, die sich hinter einem Werk oder einem Ideal verbergen, wenn er beispielsweise hinter Spinozas „Liebe zu s e i n e r Weisheit“ die „Maskerade eines einsiedlerischen Kranken“ erkennt.[393] „Philosophen“, schreibt Kaulbach, „die sich den Anschein streng objektiven und neutralen Denkens und Sprechens geben, sind in Wahrheit uneingestandene ‚Advokaten‘ ihrer eigenen Wünsche“.[394]

Ein solches perspektivisches Denken erfordert neben der Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und dem eigenen Fürwahrhalten auch eine Akzeptanz unauflösbarer Widersprüche, nicht als Schicksal, sondern als eine dem Leben innewohnende Regel. So wie jedes Recht auch die Ungerechtigkeit in sich birgt, in der Liebe bereits die Angst vor dem Verlust als stoffgleiches Element ebenso enthalten ist wie in der Gerechtigkeit auch die Rache, so fordert Nietzsche die Wahrnehmung und Anerkennung unauflösbarer Ambivalenzen. Unabhängig, wie sehr eine bestimmte moralische Vorstellung gesellschaftlich anerkannt oder geschätzt wird, in Nietzsches Denken unterliegt sie immer den Bedingungen einer perspektivischen Interpretation. Was Fleck als „Denkstil“ oder „Denkkollektiv“ bezeichnet, drückt sich bei Nietzsche in

---

[390] Vgl. Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 364.
[391] V. Gerhardt, Philosophieren im Widerspruch zur Philosophie, in: Nietzscheforschung, Bd. 15, Berlin 2008, 269-283, hier: 273: „Seit Menschliches, Allzumenschliches nimmt er [Nietzsche, M. B.] den Titel eines ‚Psychologen‘ für sich in Anspruch und bekennt sich zum Programm einer radikalen Aufklärung.“.
[392] Nietzsche, Nietzsche contra Wagner, in: KSA VI, 426.
[393] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 19.
[394] F. Kaulbach, Philosophie des Perspektivismus, Bd. 1, a. a. O., 222.

„Wertschätzungen“ aus, als Setzungen, die das Subjekt im Sinne einer bestimmten Wertvorstellung vornimmt. Diese Wertvorstellungen sind aber relational, es gibt sie nicht an sich, auch wenn das für den jeweils Betroffenen so aussehen mag.

> „Du solltest das Perspektivische in jeder Wertschätzung begreifen lernen — die Verschiebung, Verzerrung […] und was Alles zum Perspektivischen gehört; […] Du solltest die notwendige Ungerechtigkeit in jedem Für und Wider begreifen lernen, die Ungerechtigkeit als unablösbar vom Leben, das Leben selbst als bedingt durch das Perspektivische und seine Ungerechtigkeit.“[395]

Perspektivismus bedeutet, eine Realität ernst zu nehmen, die weder objektiv beweisbar ist noch in Beliebigkeit ausufert, sondern sich in ihren Relationen selbst begründet. Unbedingte Voraussetzung eines solchen Denkens ist hierbei, dass „die selbstverständliche Unterstellung einer vorgegebenen Realität aufgehoben“ wird.[396] Es gibt kein Ding an sich, der Sinn der Dinge liegt immer in einem Bezug zu anderem. Wie schwierig sich der Umgang mit Nietzsches Perspektivismus darstellt, zeigt sich meines Erachtens sehr gut an einem Beispiel von K. Joisten, die Nietzsches perspektivisches Denken an dem Aphorismus der ‚hundert Augen‘ verdeutlicht.

> „Aufgabe: die Dinge sehen, wie sie sind! Mittel: aus hundert Augen auf sie sehen können, aus vielen Personen! Es war ein falscher Weg, das Unpersönliche zu betonen und das Sehen aus dem Auge des Nächsten als moralisch zu bezeichnen. Viele Nächste und aus vielen Augen und aus lauter persönlichen Augen sehen – ist das Rechte“. [397]

Als Interpretationsvorschlag wählt Joisten ein Bild, bei dem ein Gegenstand auf einem Tisch von mehreren Personen betrachtet wird. Jeder der Teilnehmer, so Joisten, sieht von dem Gegenstand nur einen Teilausschnitt. Joisten folgert nun mit Blick auf Nietzsches Aphorismus: „Wir könnten erst dann sagen, was er [der Gegenstand] ist, wenn wir ihn möglichst ‚multiperspektivisch‘ sehen, aber auch solches Sehen bleibt perspektivisch.“[398]

Joistens Beschreibung wird dem Perspektivismus Nietzsches mit diesem Beispiel jedoch nur ansatzweise gerecht. Zum einen muss man davon ausgehen, dass Nietzsche, wenn er von Dingen spricht, keine Gegenstände meint, sondern Phänomene, Worte oder Gedanken.[399] Darüber hinaus erschafft Joistens Summierung visueller

---

[395] Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches, in: KSA II, 20. Der Gedanke, das eigene ‚Für und Wider in der Gewalt zu haben‘, erscheint einige Jahre später ebenfalls in der *Genealogie der Moral,* vgl. Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 364f.
[396] Vgl. G. Figal, Nietzsches Philosophie der Interpretation, a. a. O., 8.
[397] Nietzsche, Nachlass 1880-1882, in: KSA IX, 466.
[398] K. Joisten, Die Überwindung der Anthropozentrizität durch Friedrich Nietzsche, Würzburg 1994, 17.
[399] Vgl. G. Deleuze, Nietzsche und die Philosophie, a. a .O., 8.

Einzelsegmente noch kein perspektivisches Denken. Nietzsches Perspektivismus hat nichts mit einer Aneinanderreihung von Einzelperspektiven zu tun. Eher trifft hier die Beschreibung von Deleuze zu: „Etwas ist immer entsprechend den Kräften […], die sich seiner bemächtigen, bald dies, bald das, bald etwas Komplexeres."[400] Für eine solche Wahrnehmung ist jedoch auch ein besonderes Verständnis für die Kehrseiten menschliches Handeln erforderlich. „Sucht man die Kehrseite abzuschaffen", so Müller-Lauter, „schwindet auch das Ideal der Vorderseite hin, das man doch gerade erhalten sehen möchte."[401] Nietzsche selbst äußert sich in diesem Punkt besonders deutlich:

> „Was ist am typischen Menschen mittelmäßig? Daß er nicht die Kehrseite der Dinge als nothwendig versteht: daß er die Übelstände bekämpft, wie als ob man ihrer entrathen könnte; daß er das Eine nicht mit dem Anderen hinnehmen will, – daß er den typischen Charakter eines Dinges, eines Zustandes, einer Zeit, einer Person verwischen und auslöschen möchte, indem er nur einen Theil ihrer Eigenschaften gutheißt und die anderen abschaffen möchte."[402]

Nietzsches Perspektivismus setzt ein grundsätzliches Denken in Kehrseiten voraus. Im Denken Nietzsches ist es nicht möglich, sich einfach an Tatsachen zu orientieren, weil es Tatsachen nach Ansicht Nietzsches nicht gibt. „Gegen den Positivismus", so Nietzsche, „welcher bei dem Phänomen stehen bleibt, ‚es giebt nur Thatsachen', würde ich sagen: nein, gerade Thatsachen giebt es nicht, nur Interpretationen."[403]

Dagegen wendet sich Gerhardt, der kritisch anmerkt, dass Nietzsche die persönlichen Umstände zu sehr unbeachtet lässt, wenn er davon ausgeht, dass Wahrheit und Erkenntnis sich ausschließlich auf persönliche Interpretationskriterien stützen. Erkenntnis kann es für Gerhardt in einem Raume reiner Interpretation nicht geben. „Man muss nicht betonen, dass die These von einem alles umfassenden Perspektivismus sich selbst widerspricht. Sie lässt streng genommen nicht einmal Aussagen zu, die über den Augenblick hinaus Bedeutung haben."[404] Figal dagegen betont gerade die besondere Qualität einer interpretationsbedürftigen Realität, die in dieser Form gleichsam über sich hinausweist. Denn auch Interpretationen gibt es nicht an

---

[400] Ebd.
[401] W. Müller-Lauter, Nietzsche, a. a. O., 10. Das Nietzsche-Zitat findet sich in KSA XII, 519.
[402] Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 519.
[403] Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 315. Vgl. auch G. Deleuze, Nietzsche und die Philosophie, a. a. O., 67.
[404] V. Gerhardt, Philosophieren im Widerspruch zur Philosophie, a. a. O., 281. Der perspektivische Relativismus, so Gerhardt, hebt sich gerade „als Einwand gegen die empirische und logische Allgemeinheit der menschlichen Erkenntnis" notgedrungen selbst auf, vgl. ebd., 282.

sich, aber es ist dennoch und gerade diese Relationalität, die zugleich ihren Reichtum ausmacht. Interpretationen, so Figal, lassen sich

> „in ihrer Bestimmtheit und Eigentümlichkeit immer nur relativ zu anderen Interpretationen fassen. Aber wenn man überhaupt versteht, daß etwas eine Interpretation ist, versteht man auch, daß hier ‚etwas' interpretiert wird und eine Realität in vermittelter Weise erscheint. Diese Vermittlung ist wiederum mehr als ein irgendwie gefärbtes, gefiltertes und darin beeinträchtigtes Erscheinen. Mit ihr bekommt das, was ‚real' ist, eine Qualität, die es anders nicht gewinnen kann."[405]

Perspektivische Erschließung der Realität vollzieht sich nur im Kontext der jeweiligen Phänomene selbst. Dieser Kontext muss nach Figal unabdingbar in die Interpretation mit einbezogen werden, soll sich ein stimmiger Zusammenhang ergeben können.[406]

Wie unterschiedlich solche Interpretationen aussehen können, beschreibt Nietzsche an einem Beispiel in der *Götzen-Dämmerung,* in der er aufzählt, wie groß die Anzahl von Interpretationsmöglichkeiten ist, die das Bild vom Frieden der Seele bietet:

> „‚Frieden der Seele' kann zum Beispiel die sanfte Ausstrahlung einer reichen Animalität in's Moralische (oder Religiöse) sein. Oder der Anfang der Müdigkeit, der erste Schatten, den der Abend […] wirft. Oder ein Zeichen davon, dass die Luft feucht ist, dass Südwinde herankommen. Oder die Dankbarkeit wider Wissen für eine glückliche Verdauung („Menschliebe" mitunter genannt). Oder das Stille-werden des Genesenden, dem alle Dinge neu schmecken […]. Oder der Zustand, der einer starken Befriedigung unsrer herrschenden Leidenschaft folgt, das Wohlgefühl einer seltenen Sattheit. Oder die Altersschwäche unsres Willens […]. Oder der Ausdruck der Reife und Meisterschaft mitten im Thun, Schaffen Wirken, Wollen, das ruhige Athmen, die e r r e i c h t e ‚Freiheit des Willens' … Götzen-Dämmerung: wer weiß? vielleicht auch nur eine Art ‚Frieden der Seele' …"[407]

Welche der Interpretationen in dem zitierten Beispiel vom Frieden der Seele die treffende ist, erschließt sich nicht aus sich heraus, sondern nur im Kontext des Ganzen. Es sei ein Aberglaube, so Nietzsche, „an das Seiende zu glauben, […] an die absolute Erkenntniß, an den absoluten Werth, an das Ding an sich!" ohne deren implizite Kehrseiten zu beachten.[408] Stattdessen bedarf es einer „Kraft und Beweglichkeit, in einem unvollendeten System, mit freien unabgeschlossenen Aussichten, sich festzu-

---

[405] G. Figal, Nietzsches Philosophie der Interpretation, a. a. O., 5.
[406] Vgl. ebd., 4f.
[407] Nietzsche, Götzen-Dämmerung, in: KSA VI, 84f.
[408] Vgl. Nietzsche, Nachlass 1884-1885, in: KSA XI, 429.

halten“.[409] Nietzsche, so Altmann, fordert aus diesen Gründen heraus „anstelle der ‚Erkenntnistheorie‘ eine Perspektiven-Lehre der Affekte“.[410]

2.3.3 Perspektivismus und Haltung

Nietzsches Grundsätze des freien Geistes spielen auf eine Verfasstheit an, die geprägt ist von Souveränität, innerer Freiheit, Selbstbestimmtheit und Zugewandtheit. Der freie Geist, den Nietzsche beschreibt, zielt nicht auf ein Sich-treiben-Lassen im Sinne Bieris[411], sondern auf eine Haltung, die einen Prozess der Reifung hinter sich gebracht hat. Der freie Geist ist das Gegenstück zum gebundenen Geist, und sein Ziel ist eine Neubewertung grundsätzlicher Werte.[412]

Eine solche Freiheit ist nicht wählbar, sondern will – analog dem impliziten Wissen – über lange Strecken eingeübt sein, wobei es auch zu tiefen Desperationserscheinungen kommen kann.

> „Er blickt dankbar zurück, – dankbar seiner Wanderschaft, seiner Härte und Selbstentfremdung, seinen Fernblicken und Vogelflügen in kalte Höhen. Wie gut, dass er nicht wie ein zärtlicher dumpfer Eckensteher immer er ‚zu Hause‘, immer ‚bei sich‘ geblieben ist! Er war ausser sich: es ist kein Zweifel.“[413]

Kein Eckensteher zu sein bedeutet eine Neubewertung des Ganzen, in der Sprache Nietzsches der „Umwertung aller Werte“[414]. Am Ende dieses Prozesses steht keine romantische Form einer simplen Freiheit von allen Weltproblemen, sondern eine Realität, die erkannt hat, dass es keine Freiheit an sich gibt. Der freie Geist macht sich nicht abhängig von moralischen Vorgaben, sondern orientiert sich ausschließlich an der Stimmigkeit dessen, was ihm entgegentritt. Diese Form der Stimmigkeit bezeichnet Nietzsche als Perspektivismus.

Perspektivismus ist nicht ein Konglomerat unterschiedlicher Informationen über einen Gegenstand, sondern das Erkennen der Phänomene in ihrer unterschiedlichen Qualität und das Wahrnehmen des Typischen, das sie ausmacht. Ein grundlegendes

---

[409] Nietzsche, Nachlass 1884-1885, in: KSA XI, 429. Vgl. dazu auch K. Jaspers, Nietzsche, Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, a. a. O., 395.
[410] A. Altmann, Friedrich Nietzsche. Das Ressentiment und seine Überwindung – verdeutlicht am Beispiel christlicher Moral, Bonn 1977, 9. Das Nietzsche-Zitat findet sich in Nietzsche, Schriften aus dem Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 342.
[411] Vgl. P. Bieri, Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens, München ^{3}2003, 84ff.
[412] Vgl. Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches, in: KSA II, 16.
[413] Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches, in: KSA II, 19.
[414] Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 409.

Verstehen geschieht immer auch unter Einbeziehung der eigenen Person und der Frage, was die jeweiligen Phänomene für mich persönlich bedeuten. Nietzsches Gespür für Redlichkeit und Wahrhaftigkeit spielen im Rahmen der eigenen Denkprozesse eine wesentliche Rolle.

Nietzsche spricht davon, dass der Forscher analog einem Eroberer und Entdecker zu verstehen sei, der die Dinge mal gut mal böse, mal mit Leidenschaft und mal mit Kälte betrachtet und im Ganzen für böse zu gelten habe. Eine solche Haltung erlaubt auch hinsichtlich einer schulischen Realität, nicht ungewollt in Verstrickungen zu geraten, an deren Ende ein alle zermürbender Dauerkonflikt steht. Denn es sind nicht selten die leicht zu übersehenden kleinen und großen Erpressungen, die in vielerlei Hinsicht zu Überreaktionen führen können. Perspektivisch Denken bedeutet vor diesem Hintergrund auch, in allen Äußerungen – auch den eigenen! – immer auch deren Gegenteil mit anzunehmen. Diese besondere Form von Reinheit oder Sauberkeit bildet die Grundlage, eine Haltung entwickeln zu können, die nicht zuletzt die Basis für Nietzsches ‚amor fati' abgibt.

Wenn Neuweg fordert, dass der Novize lernen muss, hinter den Phänomenen das die Phänomene ausmachende Prinzip wahrnehmen zu können oder das Typische an jeder Situation zu erfassen, so kann aus der Perspektive der Philosophie Nietzsches hinzugefügt werden, dass diese Kunst schon deswegen so schwer zu verstehen ist, weil sie letztlich auch ein perspektivisches Verstehen voraussetzt.

Hinsichtlich der Ausbildung von Novizen könnte der didaktische Schwerpunkt auf die Fähigkeit eines perspektivischen Sehens hin ausgeweitet werden. Im Sinn impliziter Integration wäre dazu eine Begleitung sinnvoll, die den Novizen immer wieder auf die Kehrseiten seines Handelns verweist. Um die implizite Integration zu fördern und eine experimentelle Ausrichtung des Novizen zu ermöglichen, läge es dabei nahe, vor allem die kleinen und unbedeutenden sowie die grundsätzlich gelungenen Handlungen zu thematisieren, um eventuell auftretende Widerstände so gering wie möglich zu halten. Darüber hinaus aber eignet sich für ein grundlegendes Verständnis eines Denkens in Kehrseiten auch die eigene Person selbst. „Es ist Nietzsches grundsätzliche ‚Einsicht'", schreibt Müller-Lauter, „‚dass mit jedem Wachsthum des Menschen

auch seine Kehrseite wachsen muss'".[415] Diese Kehrseiten ansatzweise zu verstehen beinhaltet die Möglichkeit für ein vertiefendes Verständnis perspektivischen Denkens.

2.4 Zwischen Kompilation und Selbstüberwindung: Der Wille zur Macht

In dem Roman *Der Verdacht* beschreibt Friedrich Dürrenmatt, wie der alte und todkranke Kommissar Bärlach in die Fänge des Kriegsverbrechers Nehle alias Dr. Emmenberger gerät, der im Zweiten Weltkrieg im Konzentrationslager Stutthof an jüdischen Häftlingen Operationen ohne Narkose durchgeführt hat. Der todkranke Kommisar Bärlach kommt diesem Arzt auf die Spur, wird jedoch von Emmerlich enttarnt und soll nun ebenfalls am folgenden Morgen auf dem Operationstisch unter den Händen des verbrecherischen Arztes sterben. Am Abend vor der geplanten operativen Hinrichtung rechtfertigt Emmenberger – ausgehend von Kants Frage nach dem Menschen – seine Weltsicht vor dem kranken Bärlach in einem pathetischen Vortrag:

> „Ich wagte es, ich selbst zu sein und nichts außerdem, ich gab mich dem hin, was mich frei machte, dem Mord und der Folter; denn wenn ich einen anderen Menschen töte … werde ich frei, werde ich nichts als ein Augenblick, aber was für ein Augenblick. An Intensität gleich ungeheuer wie die Materie, gleich mächtig wie sie, gleich unberechtigt wie sie und in den Schreien und in der Qual die mir aus den geöffeneten Mündern und aus den gläsernen Augen entgegenschlägt, über die ich mich bücke, in diesem zitternden, ohnmächtigen, weißen Fleisch unter meinem Messer spiegelt sich *mein* Triumph und *meine* Freiheit und nichts außerdem."[416]

In diesem „Kredo [sic!]"[417], das Dürrenmatt dem nationalsozialistischen Arzt in den Mund gelegt hat, spiegelt sich eine bestimmte Form von Nietzsches ‚Willen zur Macht' wider. Bis in den Wortlaut hinein übenimmt Dürrenmatt hier Textfragmente aus Nietzsches Nachlass[418], wobei deutlich wird, wie leicht sich Nietzsches Gedanken auf klischeehafte Vorstellungen reduzieren lassen, wenn ihr paradoxer Charakter aus Unverständnis oder Unkenntnis verloren gegangen ist.[419]

---

[415] W. Müller-Lauter, Nietzsche, a. a. O., 10. Das Nietzsche-Zitat findet sich in Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 365.
[416] F. Dürrenmatt, Der Verdacht, Zürich 1986, 110.
[417] Ebd., 108. Vgl. dazu das Nachlassfragment in Nietzsche, Nachlass 1884-1885, in: KSA XI, 610f.
[418] Vgl. Th. Körber, Nietzsche nach 1945. Zu Werk und Biographie Friedrich Nietzsches in der deutschsprachigen Nachkriegsliteratur, Würzburg 2006, 108.
[419] Dürrenmatt war mit dem Denken Nietzsches offenbar nur oberflächlich vertraut, wenn er beispielsweise davon ausging, dass es bei Nietzsche ausreiche, lediglich *Menschliches, Allzumenschliches* zu lesen, und man sich die Lektüre von *Also sprach Zarathustra* schenken könne, vgl. ebd., 102.

2.4.1 Wille zur Macht als Kompilation

Als Nietzsche im Juli 1887 seine Streitschrift *Zur Genealogie der Moral* in Sils Maria beendete, kündigte er für die Zukunft sein Hauptwerk *Der Wille zur Macht* an[420], um in diesem Werk die grundsätzlichen Gedanken seiner Philosophie systematisch zu entfalten. Anfang September schreibt er an seine Schwester Elisabeth, die zu diesem Zeitpunkt in Paraguay lebt:

> „Für die nächsten 4 Jahre ist die Ausarbeitung eines vierbändigen Hauptwerks angekündigt; der Titel ist schon zum Fürchten-Machen: ‚Der Wille zur Macht. Versuch einer Umwerthung aller Werthe'. Dafür habe ich Alles nöthig, Gesundheit, Einsamkeit, gute Laune, vielleicht eine Frau."[421]

Schon der Brief an seine Schwester deutet an, dass Nietzsche bereits in der Planung des Titels nicht ganz frei von Bedenken war, wie seine Formulierung „zum Fürchten-Machen" zeigt. Nietzsche hatte bereits ein Jahr zuvor notiert, dass es sich hierbei um einen „nicht ungefährlichen Titel" handeln würde, zu dem es „auserlesener Ohren bedarf".[422] Warum dieses Buch von Nietzsche letztlich nicht geschrieben wurde, ist nicht eindeutig geklärt. Entweder sah sich Nietzsche nicht in der Lage, das umfangreiche Programm einer systematischen Darstellung seiner Philosophie zu bewältigen, oder er hatte bereits im Vorfeld Bedenken, mit einem solchen Werk „imperialistischen Tendenzen Tor und Tür" zu öffnen.[423] Ein Jahr nach der Ankündigung seines Vorhabens an seine Schwester notiert Nietzsche zu dem noch nicht verfassten Buch folgende Bemerkung:

> „Ein Buch zum Denken, nichts weiter: es gehört Denen, welchen Denken Vergnügen macht, nichts weiter … Daß es deutsch geschrieben ist, ist zum Mindesten unzeitgemäß: ich wünschte es französisch geschrieben zu haben, damit es nicht als Befürwortung irgend welcher reichsdeutschen Aspirationen erscheint. Bücher zum Denken, – sie gehören denen, welchen Denken Vergnügen macht, nichts weiter".[424]

Dieses Buch ist von Nietzsche nie verfasst worden.[425] Stattdessen erscheinen an dessen Stelle in rascher Folge fünf einzelne kleinere Schriften:[426] *Der Fall Wagner,*

---

[420] Vgl. W. Ross, Der ängstliche Adler, a. a. O., 724. Vgl. auch Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 409.
[421] Nietzsche, Brief an Bernd und Elisabeth Förster v. 2.9.1886, in: KSB VII, 241.
[422] Nietzsche, Nachlass 1884-1885, in: KSA XI, 653.
[423] G. Bergfleth, Nietzsche Redivivus, in: G. Bataille, Wiedergutmachung an Nietzsche. Das Nietzsche Memorandum und andere Texte, München 1999, 299-396, hier: 356.
[424] Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 450. Vgl. auch M. Montinari, Nietzsche lesen, a. a. O., 180f, der auf die Analyse Müller-Lauters verweist. Vgl. dazu W. Müller-Lauter, Nietzsche, a. a. O., 28.
[425] Vgl. V. Gerhardt, Philosophieren im Widerspruch zur Philosophie, a. a. O., 271.
[426] Drei von diesen Büchern erwähnt Nietzsche in einem Brief an Paul Deussen im November 1888, vgl. Nietzsche, Brief an Paul Deussen vom 27.11.1888, in: KSB VIII, 491ff.

Götzen-Dämmerung, Der Antichrist, Nietzsche contra Wagner und das biografisch angelegte *Ecce homo,* das aufgrund von Nietzsches Zusammenbruch von ihm nicht mehr herausgegeben werden konnte.

Obwohl Nietzsche schon zu Lebzeiten von der Erstellung seines Hauptwerkes Abstand genommen hatte[427], erschien ein Jahr nach seinem Tod ein Buch mit dem Titel *Der Wille zur Macht, Versuch einer Umwertung aller Werthe*.[428] Es handelt sich hierbei jedoch nicht um ein Werk Nietzsches, sondern um eine Sammlung unterschiedlicher Textfragmente aus dem Nachlass. Erstellt wurde diese Kompilation durch Nietzsches Schwester Elisabeth in Zusammenarbeit mit seinem ehemaligen Freund und Bewunderer Heinrich Köselitz (Peter Gast). Elisabeth Förster-Nietzsche hatte schon seit längerer Zeit auf die Herausgabe dieser Kompilation als angebliches Hauptwerk Nietzsches gedrängt.[429] Wie eigenmächtig sie hier vorging, erkennt man u. a. an der Formulierung des Buchtitels selbst. Ursprünglich war von den Herausgebern Heinrich Köselitz und den Brüdern Ernst und August Hornegger der Titel *Unveröffentliches aus den Jahren – (Umwertungszeit)* vorgesehen. Dass dieses Werk dann doch den Titel *Der Wille zur Macht* erhielt, liegt am Drängen der Schwester Elisabeth, die ihren Wunsch zu diesem Titel gegen die Herausgeber durchsetzte und parallel dazu auch noch das erklärende Vorwort der Herausgeber durch ihr eigenes ersetzte.[430]

Die erste von Förster-Nietzsche herausgegebene Fassung enthielt ca. 500 Aphorismen, die in einer zweiten Auflage auf 1067 erweitert wurden. Dabei wurde das neue Material mit dem aus der vorangegangenen Auflage vermengt[431], auch wenn Heidegger und Nolte betonen, dass die Anordnung der Textfragmente „nach Sachgesichtspunkten“ zusammengestellt wurde.[432]

Niemeyer zufolge ist *Der Wille zur Macht* eine Werkfälschung Elisabeth Förster-Nietzsches und stellt „für die Rezeption Nietzsches“ ein nicht unerhebliches Problem dar, „insbesondere für die nach 1933 greifende Nazifizierung“ Nietzsches.[433]

---

[427] Vgl. V. Gerhardt, Philosophieren im Widerspruch zur Philosophie, a. a. O., 271.
[428] M. D. Hoffmann, Zur Geschichte des Nietzsche-Archivs, a. a. O., 49f.
[429] Vgl. ebd., 50.
[430] Vgl. ebd., 49f.
[431] Vgl. W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 4f.
[432] E. Nolte, Nietzsche und der Nietzscheanismus, a. a. O., 23. Vgl. auch M. Heidegger, Nietzsche, Bd. 1, a. a. O., 9.
[433] Vgl. Chr. Niemeyer, „die Schwester! Schwester! ’s klingt so fürchterlich!“, a. a. O., 349f.

Wie tief die Kompilation *Der Wille zur Macht* in die Nietzsche-Rezeption Einzug gehalten hat, zeigt die Studie *‚Der Wille zur Macht' als Buch der ‚Krisis',* in der Müller-Lauter die Auswirkungen, Fehleinschätzungen und Fehlinterpretationen vom Beginn bis in die heutige Zeit nachzeichnet.[434] Dabei geht es nicht allein um die bekannten Interpretationen von Baeumler, Heidegger oder um die Bemühungen Karl Schlechtas, sondern auch um die kaum wahrgenommenen Interpretationsfehler großer Nietzsche-Interpreten wie beispielsweise Eugen Fink oder Gilles Deleuze, die sich auf die Ausführungen von Köselitz (Peter Gast) bzw. E. Förster-Nietzsche berufen. Dennoch – oder gerade deshalb – darf die Förster-Nietzsche-Kompilation nicht aus der Nietzsche-Interpretation ausgeschlossen werden, da mittlerweile in den unterschiedlichen Ausgaben sogar Textkorrekturen aus der Colli-Montinari-Forschung in das Fälschungswerk übernommen worden sind, was zweifellos einer erneuten Fälschung gleichkommt.[435]

2.4.2 Philosophische Aspekte des Willens zur Macht

Nietzsche hat den Willen zur Macht in seinem Werk an zwei Stellen ausführlich formuliert. Ein erster Text findet sich in Nietzsches Nachlass von 1885 und wurde auch später von Förster-Nietzsche als monumentaler Schlussakkord in die Kompilation des Kröner-Verlages[436] übernommen.

> „Und wißt ihr auch, was mir ‚die Welt' ist? Soll ich sie euch in meinem Spiegel zeigen? Diese Welt: ein Ungeheuer von Kraft, ohne Anfang, ohne Ende eine feste, eherne Größe von Kraft, welche nicht größer, nicht kleiner wird, die sich nicht verbraucht sondern nur verwandelt, […] ein Meer in sich selber stürmender und fluthender Kräfte, ewig sich wandelnd, ewig zurücklaufend, mit ungeheuren Jahren der Wiederkehr, das kein Sattwerden, keinen Überdruß, keine Müdigkeit kennt […] – wollt ihr einen N a m e n für diese Welt? Eine L ö s u n g für alle ihre Räthsel? […] D i e s e W e l t i s t d e r W i l l e z u r M a c h t – u n d n i c h t s a u ß e r d e m ! Und auch ihr selber seid dieser Wille zur Macht – und nichts außerdem!"[437]

Anstelle dieser unveröffentlichten Fassung entwarf Nietzsche später eine neue Version, die im zweiten Teil von *Jenseits von Gut und Böse* in Kapitel 36 Eingang gefunden hat. Dort heißt es:

---

[434] Vgl. W. Müller-Lauter, „Der Wille zur Macht" als Buch der „Krisis" philosophischer Nietzsche-Interpretation, a. a. O., 254-259.
[435] Vgl. ebd., 259.
[436] Nietzsche, Der Wille zur Macht. Versuch einer Umwertung aller Werte. Ausgewählt und geordnet von Peter Gast unter Mitwirkung von Elisabeth Förster-Nietzsche, Stuttgart 1996, 696f.
[437] Nietzsche, Nachlass 1884-1885, in: KSA XI, 610f.

> „Gesetzt, dass nichts Anderes als real ‚gegeben' ist als unsre Welt der Begierden und Leidenschaften, dass wir zu keiner anderen ‚Realität' hinab oder hinauf können als gerade zur Realität unserer Triebe – denn Denken ist nur ein Verhalten dieser Triebe zu einander –: ist es erlaubt, den Versuch zu machen und die Frage zu fragen, ob dies Gegeben nicht ausreicht, um aus Seines-Gleichen auch die sogenannte mechanistische (oder ‚materielle') Welt zu verstehen? […] Gesetzt endlich, dass es gelänge, unser gesammtes Triebleben als Ausgestaltung und Verzweigung Einer Grundform des Willens zu erklären – nämlich des Willens zur Macht, wie es m e i n Satz ist –; gesetzt, dass man alle organischen Funktionen auf diesen Willen zur Macht zurückführen könnte [...], so hätte man 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."[438]

Jaspers sieht in Nietzsches Gedanken des Willens zur Macht die „Verabsolutierung eines relativ universellen in der Welt vorkommenden Phänomens". Ein solches Phänomen findet nach Jaspers eine unüberschaubare Anzahl von Ausdrucksmöglichkeiten. „Wenn Nietzsche", so Jaspers, „in diese Gedankenform der Metaphysik geraten ist, so kann doch kein Zweifel darüber sein, daß er es sowohl im Ansatz anders meint, wie im Ziel etwas anderes gewollt hat."[439] Jaspers begründet diesen Gedanken damit, dass der Wille zur Macht von Nietzsche nur benannt wurde, wohingegen dessen Wesen jedoch unbekannt geblieben ist. Außerdem, so Jaspers, mache es einen Unterschied, ob die Welt in Begriffen oder als Ganzes ausgelegt werde.

> „Dieses Auslegen des Ganzen macht nicht fest, leitet nicht ab, sondern liest die Chiffre des Einen. Daher ist Nietzsche […] sich bewußt, daß er statt eine Hypothese vom zugrundeliegenden Sein zu erdenken, das sucht, ‚an dem sich Alles als mit ihm verwandt wiedererkennt'."[440]

Dagegen erkennt Heidegger gerade in Nietzsches Willen zur Macht ein metaphysisches Prinzip. Heidegger geht davon aus, dass der wahre Nietzsche nicht in den veröffentlichten Schriften zu finden ist. Die Veröffentlichungen von Nietzsche seien lediglich Vordergrund, während sein eigentliches Werk ausnahmslos im Nachlass zu finden sei.[441] Nietzsches Wille zur Macht, stützt sich nach Heidegger nicht auf das, was Nietzsche selbst geschrieben habe, sondern auf das Denken seiner Zeit. Es handelt sich hierbei um ein Prinzip ohne ein Gegenüber, eine sich selbst überhöhende Macht, deren Bewegung in sich selbst zurückläuft. So kommt Heidegger zu dem Schluss: „Im Gedanken des Willens zur Macht vollendet sich […] das metaphysische

---

[438] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 54f.
[439] K. Jaspers, Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, a. a. O., 316.
[440] Ebd.
[441] M. Heidegger, Nietzsche, Bd. 1, a. a. O., 6f.

Denken selbst. Nietzsche, der Denker des Gedankens vom Willen zur Macht, ist der *letzte Metaphysiker* des Abendlandes."[442]

Diese Formulierung Heideggers war in der Folge immer wieder Anlass zu heftigen Auseinandersetzungen. Müller-Lauter zufolge ist Nietzsches Denken einzig darauf ausgerichtet, „gegen jede Art von metaphysischem Dualismus die Einzigkeit dieser Welt zu behaupten".[443] Nietzsche will nicht „das Vielfache aus einem Prinzip […] deduzieren", sondern verweist auf dessen „wechselseitige Bezogenheit".[444] Nietzsche hebt nicht auf ein Prinzip ab, das hinter dem Seienden im Ganzen zu denken ist, sondern sieht in dem Willen zur Macht ein Gegeneinander unterschiedlicher Kräfte. Schon die Tatsache, dass der Wille zur Macht immer auf einen gegensätzlichen Willen zur Macht angewiesen ist, setzt voraus, dass es immer einen weiteren Willen zur Macht geben muss.[445] Zudem kritisiert Müller-Lauter, dass Heidegger sich nicht den wirklichen Gegensätzen in der Philosophie stellt, sondern ‚nur' vom Ungesagten und Verborgenen in Nietzsches Werk ausgehen will. In solchen Gedanken, so Müller-Lauter, wird vor allem die Problematik der Gegensätze nicht mehr gesehen, die im Grunde das Werk Nietzsches ausmachen.[446]

Neben Müller-Lauter wendet sich auch Kaufmann entschieden gegen Heideggers Gedanken, in dem Willen zur Macht ein metaphysisches Prinzip zu erkennen. „Nietzsches Konzeption des Willens zur Macht ist kein primär metaphysisches Prinzip, wie Heidegger behauptet. Nietzsche ist es besonders um den Menschen zu tun; Macht ist für ihn vor allem ein Zustand des Menschen."[447] Darüber hinaus wirft Kaufmann Heidegger neben einer abkürzenden Anerkennung der Förster-Nietzsche-Kompilation vor allem dessen inhaltliche Nähe zu dem Nazi-Philosophen Alfred Baeumler vor.[448] Heidegger, so Kaufmann, weigere sich, „das zu sehen oder zu hö-

---

[442] Ebd., 431.
[443] W. Müller-Lauter, Nietzsche. Seine Philosophie der Gegensätze und die Gegensätze seiner Philosophie, a. a. O., 15.
[444] Ebd., 29. Vgl. auch R. Elm, Der Wille zur Macht und die Macht der Geschichte bei Nietzsche und Heidegger, in: Nietzscheforschung Bd. 3, Berlin 1995, S. 247-258, hier: 249. Ähnlich sieht es auch V. Gerhardt, Vom Willen zur Macht, a. a. O., 265: „‚Wille' – in der von Nietzsche zugelassenen Form – ist der Begriff für die aktuale Einheit von Überlegenheits- und Kommandobestrebungen. […] Die Pluralität ist hierbei ebenso vorausgesetzt wie die Erfahrung eines Widerstands, gegen den der Wille sich behauptet. Die Befehlsstruktur des Willens fordert überdies ein Gegenüber, das auch wollen kann."
[445] Vgl. W. Weischedel, Der Wille und die Willen. Zur Auseinandersetzung Wolfgang Müller-Lauters mit Martin Heidegger, in: ZfphF, Bd. 27, 1973, 71-76, hier: 71.
[446] Vgl. W. Müller-Lauter, Nietzsche, a. a. O., 4.
[447] W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 488.
[448] Vgl. ebd., 46.

ren, was in Nietzsche einzigartig ist".[449] Nietzsche habe sich immer als Psychologe und Antimetaphysiker bezeichnet und immer wieder auf die eigentliche Herrschaftsrolle der Psychologie verwiesen.[450] Auch wenn bei Nietzsche durchaus metaphysische Anklänge erkennbar sind, erscheint es nach Kaufmann „absurd und pervers"[451], Nietzsche als den letzten Metaphysiker des Abendlandes zu bezeichnen.

Im Anschluss an Kaufmann moniert Braatz Heideggers Leichtfertigkeit im Umgang mit Nietzsches Denken. Nietzsche habe die Metaphysik immer nur als „Mittel zum wissenschaftlichen Zweck" eingesetzt, um einen Weg zu „den Grundproblemen" der Forschung zu bahnen – ein Ansatz der nach Braatz für jede Wissenschaft gilt, weil jede Wissenschaft letztlich in ihren Voraussetzungen metaphysisch bleiben muss.[452] Nietzsche, so Braatz, habe zwar durchaus mit seinem Willen zur Macht einen Exkurs in die Metaphysik gemacht, jedoch immer aus letztlich nachvollziehbaren und rationalen Gründen. Nietzsche will keine neue Metaphysik oder gar Religion, sondern Wissenschaft. In *Jenseits von Gut und Böse* erklärt Nietzsche die Psychologie als die einzige Wissenschaft, die mithilfe des Willens zur Macht die Tiefenströmungen menschlichen Daseins erforschen kann. Nietzsche kritisiert dabei die gängige Psychologie, die er in moralischen Vorurteilen befangen sieht, und fordert ein Denken aus der Perspektive einer „Entwicklungslehre des Willens zur Macht".[453]

Einen interessanten Hinweis offeriert Niemeyer hinsichtlich einer Verwechselung beider Texte über den Willen zur Macht. Nietzsches Nachlasstext, so Niemeyer, sehe den Willen zur Macht als ein Grundprinzip alles Seienden, wenn es bei Nietzsche heißt: „Und wißt ihr auch, was mir ‚die Welt' ist? […] Diese Welt ist der Wille zur Macht – und nichts außerdem!" Heidegger hatte offenbar, da er sich ohnehin nur auf den Nachlass bzw. die Kompilation von Förster-Nietzsche und Köselitz bezog, diesen Text vor Augen, als er Nietzsches Willen zur Macht als metaphysisches Prinzip interpretierte.[454] Der von Nietzsche veröffentlichte Text wurde je-

---

[449] W. Kaufmann, Nietzsche als der erste große Psychologe, in: Nietzsche-Studien, Bd. 7, Berlin/NewYork 1978, 261-287, hier: 269.
[450] Vgl. ebd., 270.
[451] Ebd., 269.
[452] K. Braatz, Friedrich Nietzsche – Eine Studie zur Theorie der Öffentlichen Meinung, Berlin/New York 1988, 179.
[453] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 38. Vgl. dazu auch G. Rohrmoser, Nietzsche und das Ende der Emanzipation, Freiburg 1971, 10: „Für Nietzsche ist die Metaphysik nihilistisch in ihrem Wesen und Prinzip, weil sie das, was nicht ist, also das durch keine Realität ausweisbare ständige Sein, als die wahre, höhere und damit eigentliche Welt ansetzt."
[454] Chr. Niemeyer, „die Schwester! Schwester! 's klingt so fürchterlich!", a. a. O., 353f.

doch insofern jenseits metaphysischer Setzungen verfasst, als er Niemeyer zufolge konjunktivisch beginnt: „Gesetzt, dass nichts Anderes als real ‚gegeben' ist […]". Dieser Text endet mit: „Die Welt von innen gesehen, die Welt auf ihren ‚intelligiblen Charakter' hin bestimmt […], sie wäre eben ‚Wille zur Macht' und nichts außerdem."[455] Durch Heideggers Bezugnahme auf Nietzsches Nachlasstext (und damit auch auf die Veröffentlichung der Kompilation von E. Förster-Nietzsche) wurde der Gedanke vom Willen zur Macht Niemeyer zufolge von einer *Möglichkeit* in ein metaphysisches Prinzip zurückverwandelt. In der von Nietzsche veröffentlichten Version aus *Jenseits von Gut und Böse* zeigt sich dagegen, dass Nietzsche den Willen zur Macht als eine Hypothese begreift, die „als verkleinerte Formel für die gesammte Tendenz" des Lebens gedacht ist.[456] Diese konjunktivische Fassung aber eignet sich ebenso wenig zu einem Glaubensbekenntnis dürrenmattscher Provenienz wie zu einer nationalsozialistischen Politisierung Nietzsches im Sinne eines Alfred Baeumler.

Gleichwohl bedeutet dies nicht, dass sich in Nietzsches Werk nicht dennoch Spuren metaphysischen Denkens finden lassen, wenn beispielsweise Weischedel darauf aufmerksam macht, dass der Wille zur Macht letztendlich immer noch das „innerste Wesen des Seins" sei.[457] Joisten verweist darauf, dass es den Willen zur Macht nicht geben kann, sondern dass der Wille zur Macht sowohl als eine Einheit als auch als eine Vielheit zu verstehen ist.[458] Insgesamt zeigt sich, wie schwer die Denkfigur vom Willen zur Macht greifbar ist, und vermutlich muss man zunächst einmal Hoyer recht geben, der mit seiner eingangs erwähnten Bemerkung hinsichtlich eines Sowohl-als-auch keine der genannten Perspektiven ausschließt.

Diese von Hoyer angedeutete Sowohl-als-auch-Lösung könnte als Hinweis verstanden werden, dass der Mensch in seiner existenziellen Verfasstheit offenbar nicht anders kann, als immer wieder in den metaphysischen Bereich zurückzuverfallen oder umgekehrt sich immer wieder neu aus dem metaphysischen Bereich mühsam herausarbeiten muss. Nach Kaulbach kritisiert Nietzsche vor allem den allgemeinen

---

[455] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 54f.
[456] Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 313. Vgl. auch K. Jaspers, Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, a. a. O., 298. Vgl. auch A. Altmann, Friedrich Nietzsche, a. a. O., 13.
[457] Vgl. W. Weischedel, Der Wille und die Willen, a. a. O., 75. Das Zitat von Nietzsche findet sich in Nietzsche, Nachlass 1887-1889, in: KSA XIII, 260.
[458] Vgl. K. Joisten, Die Überwindung der Anthropozentrizität durch Friedrich Nietzsche, a. a. O., 45.

Wahrheitsanspruch, mit der die Metaphysik sich kraft ihrer gedachten objektiven Wahrheit über den Menschen und seine Situation erhebt, anstatt nach dessen Bedingungen, Voraussetzungen und Bedürfnissen zu fragen.[459]

Zarathustras Ausruf „Ich beschwöre euch, meine Brüder, bleibt der Erde treu und glaubt denen nicht, welche euch von überirdischen Hoffnungen reden!“[460] erscheint vor diesem Hintergrund nicht nur als ein Appell, sondern betont auch die Prozesshaftigkeit einer solchen Entwicklung. Nietzsche geht es nicht darum, der Metaphysik abzuschwören, sondern diese zu überwinden, es geht nicht um einen antimetaphysischen Eid, sondern um eine immer neue Hinwendung zur irdischen Existenz an sich. Nietzsches Verhältnis zur Metaphysik ist weniger philosophisch als vielmehr psychologisch geprägt. Denn es stellt sich die Frage, inwieweit nicht der psychologische Zwang zur Vermeidung einer metaphysischen Annäherung nicht bereits wieder ein neues metaphysisches Prinzip erschafft. Aus diesem Grunde kann Nietzsche mit metaphysischen Prinzipien weitaus gelassener umgehen, als es seine nachfolgenden Interpreten oftmals tun, wenn er beispielsweise im Nachlass vermerkt: „Warum sollte man nicht metaphysisch spielen dürfen? und ganz enorme Kraft des Schaffens darauf verwenden?“[461] Nietzsche würde vermutlich nicht interessieren, warum ein Seiltänzer abgestürzt ist, sondern inwieweit dieser fähig ist, erneut auf das Seil zurückzukehren.

2.4.3 Wille zur Macht als paradoxe Denkfigur

Nietzsches Wille zur Macht gehört zu den anspruchsvollsten und grundlegendsten Denkfiguren seiner Philosophie,[462] die sich immer wieder Missverständnissen ausgesetzt sah, wie Heidegger ironisierend andeutet: „‚Wille zur Macht‘ ist eindeutig ein Streben nach der Möglichkeit der Gewaltausübung, ein Streben nach Machtbesitz […]. [D]ieser Wille zur Macht ist als Trieb der Machtergreifung zugleich auch die reine Gier nach Gewalttätigkeit.“[463]

---

[459] Vgl. F. Kaulbach, Philosophie des Perspektivismus, Bd. 1, a. a. O., 234.
[460] Nietzsche, Also sprach Zarathustra in: KSA IV, 15. Zarathustra wiederholt diesen Ausruf später noch einmal in dem Kapitel *Von der schenkenden Tugend,* in: KSA IV, 99: „Bleibt mir der Erde treu, meine Brüder, mit der Macht eurer Tugend! Eure schenkende Liebe und Erkenntniss diene dem Sinn der Erde! Also bitte und beschwöre ich euch.“
[461] Nietzsche, Nachlass 1875-1879, in: KSA VIII, 519.
[462] Vgl. Chr. Niemeyer, „die Schwester! Schwester! ’s klingt so fürchterlich!“, a. a. O., 339.
[463] M. Heidegger, Nietzsche, Bd. 2, Berlin/New York ^{7}2008, 236f.

Selbstverständlich weiß Heidegger, dass Nietzsche bei der Entwicklung dieses Begriffs an eine solch simple Interpretation nicht gedacht hat. „Solche Auslegungen des ‚Willens zur Macht' […] verunstalten den Sinn […]; denn er [Nietzsche] denkt anders, wenn er ‚Wille zur Macht' sagt."[464] Fragt man danach, welche Bedeutung dem Willen zur Macht zugrunde liegt, so zeigt sich, dass hier die Interpretationen streckenweise weit auseinandergehen. Weitgehende Einigkeit dagegen herrscht in dem Punkt, was der Wille zur Macht wesentlich *nicht* ist. „Was besagt der Wille zur Macht?", fragt Deleuze. „Jedenfalls nicht, daß der Wille die Macht will, daß Macht das Ziel seines Begehrens oder seiner Suche noch daß Macht deren Antrieb sei."[465]

Nietzsche hatte den Gedanken vom Willen zur Macht über viele Jahre hinweg ausgearbeitet und weiterentwickelt. In seinen frühen Schriften findet sich der Begriff der Macht zunächst noch gänzlich unbelastet und in unterschiedlichen Zusammenhängen.[466] Nietzsches Vorstellung zielte hierbei auf die weltliche Macht und damit auf etwas, was von ihm zunächst als grundsätzlich böse eingestuft wurde. Wille zur Macht verkörperte hier den Gegenpol zur Furcht als dualistisches Prinzip.[467] „Furcht [negativ] und Wille zur Macht [positiv] erklären unsere starke Rücksicht auf die Meinungen der Menschen."[468]

In der mittleren Phase seines Schaffens taucht der Begriff über den Willen zur Macht in Nietzsches Werken expressis verbis nicht auf, wird jedoch gleichsam am Rande thematisch mitbehandelt. So heißt es in *Morgenröte:*

> „Man unterscheide wohl: wer das Gefühl der Macht erst gewinnen will, greift nach allen Mitteln und verschmäht keine Nahrung desselben. Wer es aber hat, der ist sehr wählerisch und vornehm in seinem Geschmack geworden; selten, daß ihm etwas noch genugthut."[469]

Deutlich klingt hier die Verbindung von Macht und Vornehmheit an, die auch im Zusammenhang mit dem Ressentiment eine wichtige Rolle spielt und für die Ausbildung einer Haltung von grundlegender Bedeutung ist. Erstmalig vorgestellt wird der Ge-

---

[464] Ebd., 237.
[465] G. Deleuze, Nietzsche und die Philosophie, a. a. O., 88. Dagegen allerdings der Vorzeigephilosoph der Nationalsozialisten, Alfred Baeumler, der in seinem Nietzschebuch gleich zweimal vom „Willen als Macht" (Hervorh. von M.B.) spricht, A. Baeumler, Nietzsche, der Philosoph und Politiker, Leipzig, 1931, 42 und 184.
[466] Vgl. V. Gerhardt, Vom Willen zur Macht, a. a. O., 88.
[467] Vgl. W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 209.
[468] Nietzsche, Nachlass 1875-1879, in: KSA VIII, 425.
[469] Vgl. Nietzsche, Morgenröte, in: KSA III, 238. Vgl. auch W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 225.

danke vom Willen zur Macht in *Also sprach Zarathustra*[470], wenn Zarathustra verkündet:

> „Euren Willen und eure Werthe setztet ihr auf den Fluss des Werdens; einen alten Willen zur Macht verräth mir, was vom Volke als gut und böse geglaubt wird. […] Weiter trägt nun der Fluss euren Nachen: er m u s s ihn tragen. […] Nicht der Fluss ist eure Gefahr und das Ende eures Guten und Bösen, ihr Weisesten: sondern jener Wille selber, der Wille zur Macht, – der unerschöpfte zeugende Lebens-Wille.“[471]

Der Mensch ist in diesem Fluss des Werdens gehalten, seine Werte zu setzen, um eine eigene Orientierung und eine überschaubare Sinnhaftigkeit herbeiführen zu können.[472] In einer sich stetig wandelnden Wirklichkeit aber sind die einmal gesetzten Werte zugleich wertlos und unwahr, haben sie doch in dem ewigen Wandlungsstrom keinen wirklichen Bestand. Was hier und jetzt als wahr erscheint und als wahres Abbild der Realität seinen Ausdruck findet, muss schon im nächsten Augenblick durch eine sich immerfort neu formierende Wirklichkeit den eigenen Wahrheitsgehalt einbüßen. Nietzsche zufolge ist der Begriff der Wahrheit in sich paradox, da eine einmal gesetzte Wahrheit durch ihre Setzung unwahr werden muss. Das ganze „Reich von ‚wahr' ‚falsch'", so Nietzsche, „bezieht sich nur auf Relationen zwischen [den] Wesen, nicht auf das ‚An sich'"[473].

Sofern sich das Wesen der Wirklichkeit als ein sich ständig wandelndes Chaos darstellt, kann es Wahrheit an sich entweder nur als Anerkennung dieses Werdens geben oder als ein naives Beharren auf den selbst hervorgebrachten Setzungen. Heidegger bezeichnet die erste geschilderte Form der Wahrheit als „Einstimmigkeit mit dem Wirklichen".[474] Nur in der Einstimmigkeit mit dieser Wirklichkeit vermag sich Heidegger zufolge der Wille zur Macht zu entwickeln. Dagegen wendet sich Müller-Lauter, wenn er anmerkt, dass es den Fluss des Werdens ebenfalls nicht an sich gibt, sondern dass es das ständige Gegeneinander ist, das den Fluss des Werdens

---

[470] Vgl. ebd., 361.
[471] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 146f. Die erste Erwähnung des Willens zur Macht findet sich einige Kapitel früher in dem Kapitel *Von tausend und Einem Ziel,* in: ebd., 74. Nietzsche weist hier darauf hin, dass die Wertvorstellungen selbst über die Grenzen der Völker hinweg auf dem Prinzip des Willens zur Macht beruhen.
[472] Vgl. A. Hogh, Nietzsches Lebensbegriff. Versuch einer Rekonstruktion, Stuttgart/Weimar 2000, 141ff, der bei Nietzsche zwischen Naturwerten (z. B. Egoismus), Kunstwerten (z. B. das Schöne als Ausdruck des Willens zur Macht) sowie dem Wert der Wahrheit, (in Abhebung gegen den Schein) unterscheidet.
[473] Vgl. Nietzsche, Nachlass 1887-1889, in: KSA XIII, 303. Vgl. auch K. Jaspers, Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, a. a. O., 186.
[474] M. Heidegger, Nietzsche, Bd.1, a. a. O., 559.

ausmacht, ein ununterbrochen gegeneinander laufender Strom vom Willen zur Macht.[475]

Deswegen bedarf es der Setzung eigener Werte. Psychologisch gesehen geht es hierbei nicht um die Wahrheit an sich, sondern darum, sich als Mensch ein Bild von der Wirklichkeit erstellen zu können. „Wahrheit", so folgert Nietzsche aus diesem Grunde, „ist die Art von Irrthum, ohne welche eine bestimmte Art von lebendigen Wesen nicht leben könnte."[476] Nur durch die Setzung einer eigenen Perspektive kann der Mensch innerhalb dieser Wirklichkeit sein Fürwahrhalten herbeiführen und durchsetzen. Ein Mensch, der an seiner Sichtweise der Wirklichkeit zweifelt, wird sich nur schwer zurechtfinden können, und es ist dieses Fürwahrhalten, in dem der Wille zur Macht seinen Ausdruck findet, auch wenn er paradoxerweise mit dieser Setzung sich selbst als Wahrheit negiert. Umgekehrt jedoch verführt gerade die Setzung eigener Werte wiederum zu der Annahme, als ob die Wirklichkeit allein aus diesen Werten bestehen würde.

> „Wird […] an das Fest-gestellte geglaubt, die Perspektive absolut gesetzt, so geht gerade die Einstimmigkeit dieser Wahrheit mit dem Willen zur Macht verloren. Dieser kann sich als Machtwille in einer sich unablässig wandelnden Wirklichkeit nur behaupten, wenn er sich selbst unablässig wandelt."[477]

Es ist diese Qualität, durch die der Wille zur Macht sich selbst generiert und der sich nur erhält, indem er sich aufgibt. Aus der Perspektive des Willens zur Macht versteht sich Wahrheit immer nur insofern sie auch aufgegeben werden kann, weshalb für Nietzsche die Suche nach der Wahrheit rangmäßig höher steht als deren „vorgeblicher Besitz"[478]. Werden die einmal gemachten Wertsetzungen verabsolutiert, drohen sie ihre notwendige Relativität und damit gleichzeitig ihren Wahrheitsanspruch zu verlieren.

Es gilt also darauf achtzugeben, inwieweit die eigenen Wertsetzungen und Perspektiven noch einer fließenden und sich wandelnden Wirklichkeit entsprechen. Müller-

---

[475] Vgl. W. Müller-Lauter, Nietzsche, a. a. O., 109f.
[476] Nietzsche, Nachlass, 1884-1885, in: KSA XI, 506.
[477] W. Müller-Lauter, Nietzsche, a. a. O., 110.
[478] K. Hilpert, Die Überwindung der objektiven Gültigkeit. Ein Versuch zur Rekonstruktion des Denkansatzes Nietzsches, in: Nietzsche-Studien, Bd. 9, Berlin/New York 1980, 91-121, hier: 102.

Lauter betont das ‚Zwiefache' des Glaubens an die selbst hergestellte Wahrheit, die gesetzt werden muss, um sie sogleich wieder loslassen zu können.[479]

Ein starres Festhalten an überholten Wahrheiten zeitigt mithin immer auch einen schwächer werdenden Willen zur Macht. Heidegger zufolge ist die Macht gebunden an „Machtsteigerung."[480] Verbleibt die Macht auf einer einmal erreichten Stufe, sinkt ihre Qualität. Dieses Prinzip der Machterhaltung durch Machtsteigerung beruht auf Nietzsches bereits erwähntem und äußerst umstrittenem Satz „Nichts ist wahr, alles ist erlaubt"[481], eine Äußerung, von der Jaspers einmal bemerkte, dass sie „für sich selbst […] nicht verstehbar" sei.[482]

Nietzsche zitiert diesen Satz insgesamt dreimal, davon einmal im Nachlass. Nach Ansicht Niemeyers zielt Nietzsche mit diesem Satz auf eine voraussetzungslose Freiheit des Geistes, der gleichsam in einen eiskalten Bergsee eintaucht. In *Also sprach Zarathustra* lässt Nietzsche den Schatten Zarathustras sprechen:

> „‚Nichts ist wahr, Alles ist erlaubt': so sprach ich mir zu. In die kältesten Wasser stürzte ich mich, mit Kopf und Herzen. Ach, wie oft stand ich darob nackt als rother Krebs da! Ach, wohin kam mir alles Gute und alle Scham und aller Glaube an die Guten! Ach, wohin ist jene verlogne Unschuld, die ich einst besass, die Unschuld der Guten und ihrer edlen Lügen!"[483]

So moralisch fragwürdig dieser Ausspruch auch sein mag, so sehr lehnt er sich an das Prinzip einer sich stetig wandelnden Wirklichkeit an. Niemeyer zufolge korreliert diese Textstelle mit einem Ausspruch Nietzsches aus dem fünften Buche von *Die Fröhliche Wissenschaft,* wo es heißt:

> „Denn ich halte es mit tiefen Problemen, wie mit einem kalten Bade – schnell hinein, schnell hinaus. Dass man damit nicht in die Tiefe, nicht tief genug h i n u n t e r komme, ist der Aberglaube der Wasserscheuen, der Feinde des kalten Wassers; sie reden ohne Erfahrung. […] Muss man durchaus erst auf ihr fest sitzen? Auf ihr wie auf einem Ei gebrütet haben?"[484]

‚Nichts ist wahr, Alles ist erlaubt' wird Niemeyer zufolge auf diese Weise zu einer „Mutmacherformel", die einerseits – als grundlegende Voraussetzung eines freien

---

[479] Vgl. W. Müller-Lauter, Nietzsche, a. a. O., 111. Vgl. auch R. Elm, Der Wille zur Macht und die Macht der Geschichte bei Nietzsche und Heidegger, a. a. O., 253, der hier auf die Unvereinbarkeit des ‚Zwiefachen' von Müller-Lauter verweist.
[480] M. Heidegger, Nietzsche, Bd. 2, a. a. O., 28.
[481] Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 399.
[482] K. Jaspers, Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, a. a. O., 232.
[483] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 340.
[484] Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: KSA III, 634.

Geistes – Wahrheit an sich relativiert[485] und darüber hinaus auch einen besonderen Umgang mit tiefen Problemen anbietet, die sich genau dann nicht lösen, wenn man sie gleichsam immer wieder neu bebrütet.

Zugleich aber beinhaltet dieser Ausspruch zweifelsohne auch eine Warnung vor der Absolutsetzung einer einzigen Perspektive, da der Wille zur Macht durch eine solche „jede wirksame Gestalt" verliert und sich als „dominierender Machtwille" schädigt.[486] Eine Gefahr, den Willen zur Macht erstarren zu lassen, liegt immer dann vor, wenn der Mensch seine selbst gesetzten Werte als absolut gültig ansieht.[487] „Werthe", schreibt Nietzsche, „legte erst der Mensch in die Dinge, sich zu erhalten, – er schuf erst den Dingen Sinn, einen Menschen-Sinn!"[488] In *Götzen-Dämmerung,* einem von Nietzsches letzten Büchern, formuliert Nietzsche das Relative an der Wertsetzung noch einmal deutlicher: „Wenn wir von Werthen reden, reden wir […] unter der Optik des Lebens: das Leben selbst zwingt uns Werthe anzusetzen, das Leben selbst werthet durch uns, w e n n wir Werthe ansetzen . . . "[489]

Werte sind für das Leben selbst unabdingbar notwendig, setzen aber impliziert auch ein Machtausüben gegenüber anderen Werten voraus.[490] „Die Geschichte der Wertsetzungen ist eine Geschichte der sich befehdenden Moralen der Starken und Schwachen."[491] Gleichgültig welche Verhältnisse man annimmt, immer beruht eine organisierte Einheit auf Machtverhältnissen.

---

[485] Chr. Niemeyer, „Nichts ist wahr, alles ist erlaubt". Die Wahrheitstheorie Nietzsches in ihrer Bedeutung für seine späte Bildungsphilosophie, in: Nietzsche-Studien, Bd. 27, Berlin/New York 1999, 196-213, hier: 203f.

[486] W. Müller-Lauter, Nietzsche, a. a. O., 111f. Vgl. auch Chr. Niemeyer (Hrsg.), Nietzsche-Lexikon, Darmstadt 2009, 246f, der auf die Irrungen und Wirrungen dieser beiden Satzteile im Sinne eines ‚anything goes' verdeutlicht.

[487] Interessanterweise erkennt K. Joisten hinsichtlich des Willens zu Macht genau diese Gefahr bei Müller-Lauter selbst, wenn sie moniert, dass dessen Interpretation offenbar nur deswegen als richtig erkannt wird, weil sie von allen für richtig gehalten wird, vgl. K. Joisten, Die Überwindung der Anthropozentrizität durch Friedrich Nietzsche, a. a. O., 45, Fußn. 32.

[488] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 75.

[489] Nietzsche, Götzen-Dämmerung, in: KSA VI, 86.

[490] Vgl. T. Klass, R. Kokemohr, „Man muß noch Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern gebären zu können" – Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluß an Nietzsches Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen, in: Chr. Niemeyer et al., Nietzsche in der Pädagogik?, a. a. O., 313: „Das Werte schaffende Schätzen eröffnet allererst die Arena des Lebens. Da aber jedes Volk Werte schaffend sein Leben ermöglichen müsse, sei mit dem Schätzen zugleich das Aufeinandertreffen konkurrierender Welt- und Selbstverhältnisse gesetzt."

[491] W. Müller-Lauter, Nietzsche, a. a. O., 58.

„Worum kämpfen die Bäume eines Urwaldes mit einander? Um ‚Glück'? – Um Macht ...“[492] Alles Streben, alles Wollen, alle Gesetze, jedes Molekül und jedes Atom zielt Nietzsche zufolge auf die Steigerung seiner Macht.[493]

> „Es gibt kein Gesetz: jede Macht zieht in jedem Augenblick ihre letzte Consequenz. […] Es ist essentiell ein Wille zur Vergewaltigung und sich gegen Vergewaltigung zu wehren. Nicht Selbsterhaltung: jedes Atom wirkt in das ganze Sein hinaus, – es ist weggedacht, wenn man diese Strahlung von Machtwillen wegdenkt. Deshalb nenne ich es ein Quantum ‚Wille zur Macht': damit ist der Charakter ausgedrückt, der aus der mechanischen Ordnung nicht weggedacht werden kann, ohne sie selbst wegzudenken.“[494]

So wie sich in jeder Organisationsform das Prinzip von Befehl und Gehorsam findet, beinhaltet jeder Umgang und jede Handlung immer auch den Versuch, die eigene Macht zu erhalten und auszubauen.[495] Alles Glück, das dem Menschen widerfährt, ist nach Nietzsche kein von außen kommender Zufall, sondern das „Gefühl davon, dass die Macht wächst, dass ein Widerstand überwunden wird.“[496] Leben ist nicht in erster Linie Überleben, sondern wesentlich „Aneignung, Verletzung, Überwältigung des Fremden und Schwächeren, Unterdrückung, Härte, Aufzwängung eigner Formen, Einverleibung und mindestens, mildestens, Ausbeutung ...“.[497] Jeder Einzelne ist für sich genommen ein Kraftzentrum, welches danach trachtet, seine Macht über die ganze Wirklichkeit auszudehnen.[498]

Nietzsches schonungslose Analyse scheint jegliches soziale Gefüge zu verunmöglichen. Wie, so muss gefragt werden, kann einen Gemeinschaft Bestand haben, die nur auf gegenseitigem Machtgehabe aufgebaut ist und die lediglich durch Ausbeutung und Gewalt zusammengehalten wird? Selbst kleinste Einheiten definieren nach Nietzsche ihre eigene Welt und versuchen diese gegen andere durchzusetzen. Das gilt auch für menschliche Gemeinschaften. Sie mögen nach außen hin noch so sehr als geschlossene Einheit auftreten, nach innen gewendet beruhen sie ausschließlich

---

[492] Nietzsche, Nachlass 1887-1889, in: KSA XIII, 52.
[493] Vgl. R. Elm, Der Wille zur Macht und die Macht der Geschichte bei Nietzsche und Heidegger, a. a. O., 248.
[494] Nietzsche, Nachlass 1887-1889, in: KSA XIII, 258. Nietzsche hat physikalische Begriffe wie beispielsweise ‚Atom' später als Fiktion angesehen und durch den Begriff ‚Machtquantum' ersetzt, vgl. A. Hogh, Nietzsches Lebensbegriff, a. a. O., 44.
[495] Es wurde und wird Nietzsche oft vorgeworfen, dass er in seinen Schriften die Haltung eines ‚Cesare Borgia' hofiert, vgl. W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 483f. Kaufmann verweist darauf, dass eine solche Lesart die wesentlichen Teile von Nietzsches Schriften übersieht. Nietzsche verherrlicht keineswegs Cesare Borgia, sondern benutzt ihn dafür, um auszudrücken, was er *nicht* will, beispielsweise einen Menschentypus vom Zuschnitte eines Parsifals, vgl. ebd., 261.
[496] Nietzsche, Der Antichrist, in: KSA VI, 170.
[497] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 207.
[498] Vgl. A. Altmann, Friedrich Nietzsche, a. a. O., 95.

auf Herrschaftsverhältnissen.[499] Nicht das Machtverhältnis für sich genommen, sondern die Anerkennung dieser Machtverhältnisse ist Nietzsche zufolge eine unabdingbare Voraussetzung für den Bestand einer menschlichen Gemeinschaft. Gerhardt verweist darauf, dass der zur Herrschaft gehörende Wille ein wesentlicher Bestandteil jeder Beziehung ist. Die Struktur von Befehl und Gehorsam beginnt dabei im Individuum selber, in der Fähigkeit, sich selber Befehle erteilen und sich selber gehorchen zu können.[500] Deshalb sieht Gerhardt in der Fähigkeit des Befehlen- und Gehorchenkönnens eine Grundfähigkeit sozialen Daseins überhaupt, denn es „gelingt dem Befehlenden nur dann, anderen ein Gesetz aufzuerlegen, wenn er sich selbst ein Gesetz gibt."[501]

Nicht übersehen werden darf dabei, dass ein solcher Gedanke die Forderung enthält, die eigenen destruktiven Kräfte anzuerkennen und nicht verschämt beiseite zu legen.[502]

> „Dass dem Stärkeren diene das Schwächere, dazu überredet es sein Wille, der über noch Schwächere Herr sein will: dieser Lust allein mag es nicht entrathen. Und wie das Kleinere sich dem Grösseren hingiebt, dass es Lust und Macht am Kleinsten habe: also gibt sich auch das Grösste noch hin und setzt um der Macht willen – das Leben dran. Das ist die Hingebung des Grössten, dass es Wagniss ist und Gefahr und um den Tod ein Würfelspielen."[503]

Leben bedeutet für Nietzsche immer auch, auf Kosten anderer zu leben. Dies aber gelingt nur, wenn der Mut dazu aufgebracht wird, auch auf Kosten des eigenen Daseins leben zu können.[504] Mag der Strom des Werdens seinem Wesen nach auch „ein Feststellen von Grad- und Kraftverhältnissen"[505] sein, er setzt doch gleich einem Würfelspiel immer einen bestimmten Einsatz des Einzelnen voraus. Wille zur Macht bedeutet, den eigenen Lebenswürfel zu werfen und in diesem einen Wurf den ‚ganzen Zufall auf einmal' herauszufordern und zu bejahen.[506] Nietzsche erkennt darin

---

[499] „Alle Einheit ist nur als Organisation und Zusammenspiel Einheit: nicht anders als ein menschliches Gemeinwesen eine Einheit ist: also Gegensatz der atomistischen Anarchie; somit ein Herrschafts-Gebilde, das eins bedeutet, aber nicht eins ist." Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 104.

[500] Vgl. V. Gerhardt, Vom Willen zur Macht, a. a. O., 232. Vgl. auch Nietzsche, Nachlass 1880-1882, in: KSA IX, 225.

[501] V. Gerhardt, Vom Willen zur Macht, a. a. O., 232.

[502] Vgl. A. Hogh, Nietzsches Lebensbegriff, a. a. O., 42.

[503] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 148.

[504] Vgl. K. Jaspers, Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, a. a. O., 300.

[505] Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 385.

[506] Vgl. G. Deleuze, Nietzsche und die Philosophie, a. a. O., 33: „Nicht die auf mehrere Male verteilte Wahrscheinlichkeit, sondern der ganze Zufall auf einmal; nicht die begehrte, gewünschte, herbeigesehnte Endkombination, sondern die fatale und geliebte Schicksalskombination […] nicht die Wieder-

das Geheimnis des Lebens überhaupt. „‚Siehe, sprach es [das Leben, M. B.] ich bin das, was sich immer selber überwinden muss.‘“[507]

Zufall ist für Nietzsche kein Schicksal, sondern versteht sich als eine bejahende Anerkennung der Notwendigkeit.[508] Schicksal ist die Notwendigkeit des Zufalls und es liegt in der eigenen Fähigkeit, mit diesem Zufall spielen zu können. Nur der Mittelmäßige träumt davon, seinen eigenen Würfelwurf immer wieder aufs Neue wiederholen zu dürfen, bis ihm die Kombination seiner Würfel richtig erscheint. Der wirkliche ‚höhere Mensch‘ entwickelt ein anderes Verhältnis zum Zufall als die Herde.

> „Scheu, beschämt, ungeschickt, einem Tiger gleich, dem der Sprung missrieth: also, ihr höheren Menschen, sah ich oft euch bei Seite schleichen. Ein Wurf missrieth euch. Aber, ihr Würfelspieler, was liegt daran! Ihr lerntet nicht spielen und spotten, wie man spielen und spotten muss!“[509]

Wille zur Macht zielt auf die aktive Bejahung des eigenen Wollens als unwiederholbare Möglichkeit. Wo gehandelt und entschieden werden muss, geht es immer darum, das Ganze zu wagen. Insofern ist jedes Wollen immer auch fortwährende Selbst-Überwindung. Wie viel Kraft hierbei aufgewendet wurde und wie hoch der Preis des Sich-Überwindens war, ist nicht von Bedeutung.

„Wo Nietzsche den Willen zur Macht einführt“, so Kaufmann, „versteht er ihn als einen Willen zur Selbstüberwindung“.[510] Wille zur Macht ist eine Forderung, die sich an jeden Einzelnen wendet, ein Risikounternehmen, das die Möglichkeit des Scheiterns bereits in sich trägt. Das Prinzip der Überwindung gehört Nietzsche zufolge zur Grundform des Lebens. Erst durch die Überwindung findet der Wille zur Macht zu einer höheren Entwicklung: „Steigen will das Leben und steigend sich überwinden.“[511] Selbst-Überwindung ist die wesentliche Bedingung des Willens zur Macht überhaupt und führt schließlich auch zu dem eingangs erwähnten Gedanken einer experimentellen Philosophie. Blättler spricht in diesem Zusammenhang von einer „Experimentalisierung des Lebens“ und erklärt: „Das Lebensexperiment will dem Leben etwas abgewinnen, abfordern und sogar abzwingen, durchaus methodisch und

---

kehr einer Kombination durch die Zahl der Würfe, sondern die Wiederholung des Würfelwurfes durch die Natur der schicksalshaften erhaltenen Zahl.“

[507] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 148.
[508] Vgl. G. Deleuze, Nietzsche und die Philosophie, a. a. O., 32.
[509] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA, IV, 363f.
[510] W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 233.
[511] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 130.

kunstvoll.“[512] Hier klingt auch die Lust der schöpferischen Macht durch[513], die Kraft, die ihre eigenen Maßstäbe und Normen setzt, indem sie den Menschen als wesentlich Schaffenden versteht. *„Wer mächtig ist, ist auch schöpferisch; und wenn jemand schafft, dann läßt er sich nicht durch früher aufgestellte Gesetze hindern.“*[514]

Diese Lust des Experimentierens spiegelt sich im Bild des Kindes wider, das Zarathustra gleich einer Ouvertüre in seiner ersten Rede beschreibt. Dabei geht es um drei unterschiedliche Haltungen, die sich in den Bildern vom Kamel, vom Löwen und vom Kind ausdrücken.[515] Während das Kamel den tragsamen und beladenen Geist moralischen Denkens darstellt, entledigt sich der Löwe dieser moralischen Aufgaben, er will selbst Herr über sich sein. „‚Du sollst‘ heisst der grosse Drache. Aber der Geist des Löwen sagt ‚ich will‘.“[516] Dieses ‚ich will‘ beinhaltet jedoch immer noch eine Kehrseite, der Geist des Löwen erschafft keine neuen Werte. Sein Wollen ist immer noch *gegen* etwas ausgerichtet, nämlich gegen das ‚du sollst‘. Ein Geist jedoch, der ‚gegen‘ etwas [an-]arbeiten muss, verliert nicht nur schnell an Spielraum, sondern verwickelt sich auch in unterschiedliche Kleinkriege, um seine Position zu rechtfertigen. Ein solcher Geist orientiert sich noch zu sehr an den selbst gesetzten Wahrheiten. Er hat das absolute Ja zum Dasein noch nicht erreicht. Nietzsche entdeckt dieses Ja zum Dasein erst in der Haltung des Kindes, die die Unschuld des Werdens verkörpert. „Unschuld ist das Kind und Vergessen, ein Neubeginnen, ein Spiel, ein aus sich rollendes Rad, eine erste Bewegung ein heiliges Ja-sagen“, heißt es in Zarathustras erster Rede.[517] Den Kind-Unschulds-Gedanken hatte Nietzsche schon ein Jahr vor der Trennung von Wagner in einem anderen Zusammenhang geäußert und dabei von der „Kinder-Naivität“ gesprochen, die auch bei „allem Schlimmen einen Zug von Reinheit an sich“ tragen.[518] Hierbei klingt auch noch einmal die Reinlichkeit aus Nietzsches Reinlichkeits-Aphorismus an (vgl. Kap. 2.3.1), die hier zur Grundlage schöpferischen Handelns wird, wenn sich im unschuldigen Spiel des Kindes die Lust und das Schaffen als Wille zur Macht vereinigen. Eine solche Unschuld ist auf keine

---

[512] Vgl. Chr. Blättler, Nietzsches Experimentalisierung des Lebens, in: H. Heit, G. Abel, M. Brusotti, (Hrsg.), Nietzsches Wissenschaftsphilosophie, a. a. O., 456f, 460.
[513] Vgl. dazu V. Gerhardt, Philosophieren im Widerspruch zur Philosophie, a. a. O., 274, der die Lust der bildenden Kraft in dem Gegeneinander des Apollinischen und Dionysischen erkennt, vgl. ebd., 274.
[514] Vgl. W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 291.
[515] Vgl. Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 29.
[516] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 30.
[517] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 31.
[518] Nietzsche, Nachlass 1875-1879, in: KSA, VIII, 27.

moralische Positionierung mehr angewiesen, es gibt weder Ziel noch Notwendigkeit. Nietzsche ist es daran gelegen, an die Stelle einer teleologisch ausgerichteten Denkweise „die ‚Unschuld des Werdens' wieder her[zu]stellen."[519]

Einer solchen Zeuge- und Werdelust liegt keine zweckrationale Nützlichkeit zugrunde, ja selbst der Versuch einer expliziten Darstellung muss scheitern, da bereits deren Darlegung eine Entstellung des Phänomens Willen zur Macht nach sich ziehen würde. „Alle Versuche", so Hogh, „den Willen zur Macht mit Worten zu beschreiben, verzerren seine Wirklichkeit, über die eigentlich nicht mehr gesagt werden kann, als daß sie ‚werdend' und ‚chaotisch' ist."[520] Wille zur Macht beinhaltet kein Ziel und auch keinen Selbsterhaltungstrieb im Sinne einer darwinistischen Interpretation.[521]

Wille zur Macht, so Abel, ist weder „kausal-mechanistisch noch teleologisch" zu verstehen[522], sondern ist der Reichtum des Werdens selbst, in den Worten Nietzsches: „nicht ein Sein, nicht ein Werden, sondern ein P a t h o s , ist die elementarste Thatsache, aus der sich erst ein Werden ein Wirken ergiebt …"[523]

2.4.4 Die Kunst des Bejahens

In *Also sprach Zarathustra* lässt Nietzsche die Figur seines persischen Weisen nach zehn Jahren Einsamkeit von seiner Höhle hinab zu den Menschen steigen. Dort findet Zarathustra – ähnlich wie Mose im Buche Exodus [Ex 32, 1-4] – ein Volk vor, das zwar nicht um ein goldenes Kalb tanzt, stattdessen jedoch in einer Stadt namens „Bunte Kuh"[524] sein Dasein in Wohligkeit, Trübsal und Orientierungslosigkeit fristet.

---

[519] G. Abel, Nietzsche contra ‚Selbsterhaltung'. Steigerung der Macht und ewige Wiederkehr, in: Nietzsche-Studien, Bd. 10/11, Berlin/New York 1981/1982, 367-384, hier: 379.
[520] A. Hogh, Nietzsches Lebensbegriff, a. a. O., 43.
[521] Nach Nietzsche hat Darwin das Wesen des Lebens verkannt, welches in seinem Reichtum und in seiner Verschwendung zuallererst Wille zur Macht ist. „Erster Satz: der Mensch als Gattung ist nicht im Fortschritt. Höhere Typen werden wohl erreicht, aber sie halten sich nicht. Das Niveau der Gattung wird nicht gehoben. Zweiter Satz: Der Mensch als Gattung stellt keinen Fortschritt im Vergleich zu irgend einem anderen Thier dar. Die gesammte Thier- und Pflanzenwelt entwickelt sich nicht vom Niederen zum Höheren … Sondern Alles zugleich, und übereinander und durcheinander und gegeneinander." Nietzsche, Nachlass 1887-1889, in: KSA XIII, 316. Vgl. auch K. Jaspers, Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, a. a. O., 301: „Leben ist nicht Kampf ums Dasein […], vielmehr Kampf um Macht und Besser." Vgl. auch H. J. Gamm, Standhalten im Dasein, a. a. O., 241f, der in der Empathie Nietzsches für die Tiere eine Ironisierung der These Darwins erkennt.
[522] G. Abel, Nietzsche contra „Selbsterhaltung", a. a. O., 375.
[523] Nietzsche, Nachlass 1887-1889, in: KSA XIII, 259.
[524] Vgl. Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 31. Vgl. V. Gerhardt, Philosophieren im Widerspruch zur Philosophie, a. a. O., 277f. Vgl. auch W. Ross, Der wilde Nietzsche oder Die Rückkehr des Dionysos, Stuttgart 1994, 138, der diese Szene mit der Bergpredigt aus Mt 4,25–5,1 vergleicht und in

An diese Menschen richtet Zarathustra seine Botschaft vom Tode Gottes und der neuen Lehre vom Übermenschen.[525] Aber die Menschen fühlen sich nicht angesprochen, keiner hört Zarathustra zu. „Die Masse lässt sich von billigen Zauberkünstlern unterhalten und wehrt den Verkünder neuer Lehren ressentimentgeladen ab. Jeder verfolgt sein eigenes kleines Glück – und ‚blinzelt'".[526] Zarathustra ändert daraufhin sein Vorhaben und beginnt eine Rede über das Leben der letzten Menschen. In dieser Rede zeichnet Nietzsche ein Menschenbild, das sich geradezu mit ausschließlich kurzweiligen Amüsements beschäftigt und sich „circensischen"[527] Vergnügungen hingibt. Der letzte Mensch ist nach Nietzsche ein Mensch, der sich einen sicheren Wohnort in wohliger Wärme geschaffen hat, der sich mit seinem Nachbarn gut versteht, weil er das Gleiche fühlt wie dieser, der Kranksein und Misstrauen vermeidet, seiner Lust nachgeht und auf seine Gesundheit achtet. Dieser letzte Mensch aber, so Nietzsche, ist nur noch ein Schatten seiner selbst. Er ist der perfekte Herdenmensch, ein Mensch, der keinen Hirten mehr benötigt, weil er das Gleiche denkt und fühlt wie sein Nachbar. Er ist zu einem „Erdfloh"[528] mutiert, der sich selbst und alles klein macht, aber dabei am längsten lebt. Der letzte Mensch „versucht durch Mittelmäßigkeit und Gleichmaß einen durchgängig angenehmen Zustand" aufrechtzuerhalten, indem er sich wohlig und sicher einrichtet und dabei jede Distanz zu seinem Nächsten aufgegeben hat.[529]

Zarathustras Absicht war es, mit seiner Rede den Stolz seiner Zuhörer anzurühren und sie aufzurütteln.

> „Man wird nicht mehr arm und reich: Beides ist zu beschwerlich. Wer will noch regieren? Wer noch gehorchen? Beides ist zu beschwerlich. Kein Hirt und Eine Heerde! Jeder will das Gleiche, Jeder ist gleich: wer anders fühlt, geht freiwillig in's Irrenhaus. […] Man hat sein Lüstchen für den Tag und sein Lüstchen für die Nacht: aber man ehrt

---

den ‚zehn Jahre[n] des Geistes und der Einsamkeit' Nietzsche selbst wiedererkennt, der nach seinen aphoristischen Büchern mit dem Erscheinen des neuen Werkes *Also sprach Zarathustra* zu den Menschen gleichsam zurückkehrt. Anklänge an den Buddhismus sind ebenfalls nicht zu überhören, vgl. Tipitaka, der Pali Kanon des Theravāda-Buddhismus, in: (http://www.palikanon.de/digha/d22.html, Abruf: 25.4.2017).

[525] Vgl. Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 13f.

[526] V. Gerhardt, Philosophieren im Widerspruch zur Philosophie, a. a. O., 278.

[527] E. Fink, Nietzsches Philosophie, a. a. O., 66.

[528] „Die Erde ist dann klein geworden, und auf ihr hüpft der letzte Mensch, der Alles klein macht. Sein Geschlecht ist unaustilgbar, wie der Erdfloh; der letzte Mensch lebt am längsten." Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 19.

[529] K. Joisten, Die Überwindung der Anthropozentrizität durch Friedrich Nietzsche, a. a. O., 192.

die Gesundheit. ‚Wir haben das Glück erfunden' – sagen die letzten Menschen und blinzeln."[530]

Dieses Glück der blinzelnden Menschen ist jedoch kein Glück individueller Größe, sondern ein „individualistisch-massenhafte[r] Utilitarismus"[531], der das gesamte Leben gleichschaltet. Für Nietzsche sind die letzten Menschen Erdflohwesen, die keine Vorstellung mehr von eigener Größe besitzen und keine eigenen Ziele mehr anstreben. Der Erdflohmensch ist ein Herdenmensch, der von sich selbst nichts mehr verlangt als ein Herdenwohlergehen. Für Fink ist Zarathustras Rede vom ‚letzten Menschen' eine düstere Prognose unserer heutigen (post-)modernen Gesellschaft. Der „letzte Mensch", so Fink, „das sind wir, wir alle".[532]

2.4.4.1 Der ‚höhere Mensch' als Lebensprofil

Nietzsche stellt dem Erdflohmenschen das Bild des Übermenschen gegenüber.[533] Zusammen mit dem Willen zur Macht und der ewigen Wiederkunft bildet der Begriff des Übermenschen einen der entscheidenden Eckpunkte des nietzscheschen Denkens.

Der Begriff des Übermenschen ist keine Erfindung Nietzsches. Seit dem zweiten Jahrhundert ist der Begriff des ‚hyperanthropos' geläufig und auch in den folgenden Jahren taucht der ‚Übermensch' immer wieder als Begriff auf.[534] Während in der Mythologie der Übermensch noch als Riese, großer Mensch oder als Genie gedacht wurde, sah Goethe im Übermenschen lediglich jemanden mit einer überragenden Fähigkeit.[535] Joisten geht von drei größeren Einteilungen des Begriffs ‚Übermensch' aus, von denen zwei, der göttliche und der menschliche, dem christlichen Denken zuzurechnen sind. Eine letzte und neue Bedeutung, die sich von den ersten beiden erheblich unterscheidet, findet sich dagegen in der Philosophie Nietzsches. Dies ist der „un-menschliche Übermensch", der sich nicht vergöttlicht oder vermenschlicht,

---

[530] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 20.
[531] Vgl. E. Nolte, Nietzsche und der Nietzscheanismus, a. a. O., 207.
[532] E. Fink, Nietzsches Philosophie, a. a. O., 66.
[533] „Der Gegensatz des Übermenschen ist der letzte Mensch: ich schuf ihn zugleich mit jenem", in: Nietzsche, Nachlass 1882-1884, in: KSA X, 162.
[534] Vgl. W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 359.
[535] Vgl. auch K. Joisten, Die Überwindung der Anthropozentrizität durch Friedrich Nietzsche, a. a. O., 165f. Vgl. auch Gerhardt, Volker: Genom und Übermensch. Nietzsche in der biopolitischen Diskussion, in: Nietzscheforschung, Bd. 10, Berlin 2003, 51-63, hier: 60f.

sondern *nur* „mehr als Mensch“ ist.[536] „Einst sagte man Gott, wenn man auf ferne Meere blickte; nun aber lehre ich euch sagen: Übermensch. Gott ist eine Muthmaassung; aber ich will, dass euer Muthmaassen nicht weiter reiche, als euer schaffender Wille.“[537] Nietzsche vermittelt in diesen Sätzen eine Aufgabe, sich über sich selbst hinaus weiterzuentwickeln. Starben mit dem Tode Gottes auch Werte und Sinnhaftigkeit des Lebens, dann ist Nietzsches Übermensch gleichsam die Antwort auf das Sterben der Werte. Auch wenn kaum jemand die Qualität eines Übermenschen erreichen wird, so entbindet ihn dies nicht von seiner Aufgabe, die Ankunft des Übermenschen gleichsam mit vorzubereiten.

> „Könntet ihr einen Gott s c h a f f e n ? – So schweigt mir doch von allen Göttern! Wohl aber könntet ihr den Übermenschen schaffen. Nicht ihr vielleicht selber, meine Brüder! Aber zu Vätern und Vorfahren könntet ihr euch umschaffen des Übermenschen: und Diess sei euer bestes Schaffen!“[538]

Der Übermensch repräsentiert die jeweils individuelle Aufgabe, sich über sein eigenes Dasein zu erheben, und entstammt insofern auch keiner naturgesetzlichen Weiterentwicklung im Sinne einer darwinistischen Vorstellung.[539]

Neben dem Übermenschen taucht in den Schriften Nietzsches gelegentlich der höhere Mensch auf, der dem Übermenschen annähernd ähnlich und zugleich sehr verschieden ist. Der höhere Mensch ist nicht der Übermensch, antizipiert aber bereits einige von dessen Eigenschaften.

> „Ihr höheren Menschen, Diess lernt von mir: auf dem Markt glaubt Niemand an höhere Menschen. Und wollt ihr dort reden, wohlan! Der Pöbel aber blinzelt ‚wir sind Alle gleich‘. ‚Ihr höheren Menschen, – so blinzelt der Pöbel – ‚es giebt keine höheren Menschen, wir sind Alle gleich, Mensch ist Mensch, vor Gott – sind wir Alle gleich!‘ Vor Gott! – Nun aber starb dieser Gott. Vor dem Pöbel aber wollen wir nicht gleich sein. Ihr höheren Menschen, geht weg vom Markt.“ [540]

Der höhere Mensch agiert immer noch im Bereich der Herdentiere, hinterfragt jedoch deutlicher und intensiver deren Werte, wenn er beispielsweise die Gleichheitsforderung aller Menschen ebenso ablehnt wie den Lärm des blinzelnden Pöbels. Nicht

---

[536] Vgl. ebd., 182.
[537] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 109. Vgl. auch V. Gerhardt, Friedrich Nietzsche, a. a. O., 181.
[538] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 109.
[539] Vgl. K. Joisten, Die Überwindung der Anthropozentrizität durch Friedrich Nietzsche, a. a. O., 188. Ebenso scheint es m. E. fraglich, dass Nietzsche die Figur des Übermenschen als reines philosophisches Konstrukt vor Augen hatte, wie es bei Heidegger geschieht, vgl. M. Heidegger, Nietzsche. Bd. 2, a. a. O., 273.
[540] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 356.

umsonst wendet sich Zarathustra an diese Menschen mit der dringenden Empfehlung: „Ihr höheren Menschen, geht weg vom Markt!“[541]

Jaspers zufolge zeigt sich bei Nietzsche, dass der höhere Mensch nicht in der Kultur des Übermenschen steht, sondern eine Art Falschmünzer und Schauspieler darstellt, der das „Ideal[] […] eines unwahrhaftigen Lebens“ verkörpert, als jemand, der nicht gelernt hat zu tanzen.[542] Tatsächlich finden sich bei Nietzsche auch Andeutungen über die ‚schlechte Luft‘, die von den höheren Menschen ausgeht. „Sagt mir doch, meine Thiere: diese höheren Menschen insgesammt – riechen sie vielleicht nicht gut?“[543] Allerdings wendet sich diese Äußerung Zarathustras nicht notwendig gegen den höheren Menschen an sich, sondern gegen die *Ansammlung* von höheren Menschen. Es scheint, als ob in der Gruppe auch der höhere Mensch einen pöbelhaften Geruch an sich trägt. So heißt es in *Jenseits von Gut und Böse:*

> „Denn die Einsamkeit ist bei uns eine Tugend, als ein sublimer Hang und Drang der Reinlichkeit, welcher erräth, wie es […] – ‚in Gesellschaft‘ – unvermeidlich-unreinlich zugehn muss. Jede Gemeinschaft macht, irgendwie, irgendwo, irgendwann – ‚gemein‘.“[544]

Nicht umsonst betont Nietzsche immer wieder den Wert der Einsamkeit und rät dazu, sich vom Markt fernzuhalten. Darüber hinaus fällt auf, dass Nietzsche im Kapitel *Vom höheren Menschen*[545]über weite Strecken erstaunlich wohlwollend von diesem spricht. So beschreibt Nietzsche ausführlich, dass eine Höhere-Mensch-Haltung nicht dem allgemein gesellschaftlichen Gewohnten und dessen Gedankengängen verfallen darf. Der höhere Mensch stellt sich über die Moral der Masse. Nietzsche äußert sich in diesem Punkt sehr entschieden: „Überwindet mir, ihr höheren Menschen, die kleinen Tugenden, die kleinen Klugheiten, die Sandkorn-Rücksichten, den Ameisen-Kribbelkram, das erbärmliche Behagen, das ‚Glück der Meisten‘ –!“[546] Der höhere Mensch muss sich in der Welt der Moral bewegen können, ohne diese abzulehnen, aber auch ohne mit dieser verschmelzen zu wollen, er „experimentiert unter Gefahr mit neuen Lebensformen“ jenseits einer „falschen metaphysischen Sicher-

---

[541] Ebd.
[542] Vgl. K. Jaspers, Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, a. a. O., 165f.
[543] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 369. Es muss an dieser Stelle offenbleiben, inwieweit Zarathustra sich hier auf die „Pöbelhaftigkeit“ der höheren Menschen bezieht oder den „schlechten Geruch“ der Gruppe der Ansammlung vieler höherer Menschen zurechnet.
[544] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 232.
[545] Vgl. Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 356-368.
[546] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 358.

heit“[547]. Der höhere Mensch muss bereit sein, auch die Kehrseite dessen mitzudenken, was ihm gerade am angenehmsten erscheint. Und er muss ein Gespür dafür entwickeln, an welchen Stellen er sich möglicherweise selbst überschätzt, denn all seine Entwicklungen bedürfen der Pflege und lassen sich nicht abkürzen.[548] Nietzsche warnt eindringlich davor, nicht an der falschen Stelle mehr von sich zu fordern, als man in der Lage ist zu geben.

> „Seid nicht tugendhaft über eure Kräfte! Geht in den Fusstapfen, wo schon eurer Väter Tugend gieng! Wie wolltet ihr hoch steigen, wenn nicht eurer Väter Wille mit euch steigt? […] Wessen Väter es mit Weibern hielten und mit starken Weinen und Wildschweinen: was wäre es wenn Der von sich Keuschheit wollte? […] Und stiftete er Klöster und schriebe über die Thür: ‚der Weg zum Heiligen,‘ – ich spräche doch: wozu! Es ist eine neue Narrheit! Er stiftete sich selber ein Zucht- und Fluchthaus: wohl bekomm’s! Aber ich glaube nicht daran.“[549]

Im Gegensatz zum Übermenschen ist der höhere Mensch gesellschaftlichen Maßstäben verhaftet. Zwar leidet er darunter, er bleibt aber dem Muster der Herdenlogik treu. „Der Ekel vor sich selbst und den anderen ist das Kennzeichen der höheren Menschen, das Charakteristikum ihrer Vornehmheit: ihr Anliegen ist die ständige Selbstüberwindung oder das Zugrundegehen.“[550] Am Ende des Kapitels *Vom höheren Menschen* nennt Zarathustra zwei Grundsätze, die auch für das Verständnis des Übermenschen von wesentlicher Bedeutung sind. Zum einen legt er den höheren Menschen nahe, auch das zu bejahen, was schlechten Geschmack hat.[551] So hat auch das Pöbelhafte noch seine Berechtigung und muss bejaht werden. Sollte dies nicht möglich sein, dann besteht für den höheren Menschen nur die Möglichkeit, diesen mit Blick auf sich selber zu meiden. „Dem Marktplatz ferne bleiben ist […] das gemeinsame Kennzeichen der höheren Menschen: die Ehrlichkeit sich selbst gegenüber und das Leiden, welches zum Leiden am Menschen wird.“ [552]

Eine zweite Grundfähigkeit bezieht sich unmittelbar auf den höheren Menschen und seine Beziehung zu sich selbst. Ein höherer Mensch muss über die Fähigkeit verfü-

---

[547] G. Campioni, „Der höhere Mensch“ nach dem „Tod Gottes“, in: Nietzsche-Studien, Bd. 28, Berlin/New York 2000, 336-355, hier: 337.
[548] Vgl. Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 358-363.
[549] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA, IV, 363.
[550] G. Campioni, „Der höhere Mensch“ nach dem „Tod Gottes“, a. a. O., 338.
[551] Vgl. Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 365.
[552] G. Campioni, „Der höhere Mensch“ nach dem „Tod Gottes“, a. a. O., 337. In diesem Sinne äußerte sich Nietzsche schon im zweiten Band von *Menschliches, Allzumenschliches,* in: KSA II, 502: „Wenn die Massen zu wüthen beginnen und die Vernunft sich verdunkelt, thut man gut, sofern man der Gesundheit seiner Seele nicht ganz sicher ist, unter einen Thorweg unterzutreten und nach dem Wetter auszuschauen.“

gen können, über sich hinaus zu tanzen, und das beinhaltet wesentlich auch über sich zu lachen. „So l e r n t doch über euch hinweg zu lachen! Erhebt eure Herzen, ihr guten Tänzer, hoch! höher! Und vergesst mir auch das gute Lachen nicht.“[553] Hierbei geht es nicht um ein Lachen im Sinne einer guten Laune. Nietzsche verweist hier gleichsam auf die besondere Distanz gegenüber sich selbst. Der höhere Mensch muss die Fähigkeit besitzen, sein eigenes Lachen über sich selbst auszuhalten und zu genießen. Wer über sich hinaus lachen kann, steht in Kontakt mit den eigenen Kehrseiten und bejaht auch seine eigenen Schwächen. Er lacht nicht über eine einzelne Schwäche, sondern über den Sinn der einzelnen Schwäche im Rahmen seiner Persönlichkeitsstruktur. Insofern ist jedes Lachen über sich immer auch Teil der eigenen Entwicklung. Wer in Kontakt mit seinen eigenen Schwächen steht, ist in der Lage, sich an diesen Schwächen weiterzuentwickeln. Insofern ist es verständlich, wenn Nietzsche am Ende des Kapitels *Vom höheren Menschen* eindringlich betont: „Das Lachen sprach ich heilig; ihr höheren Menschen, l e r n t mir – lachen!“[554]

Mit der zunehmenden Kunst, über sich hinaus zu lachen, wächst einem solchen Menschen eine Spielräumigkeit zu, die in der Lage ist, auch in den größten und gröbsten Widersprüchen einen Sinn finden zu können. Sinn aber ist bei Nietzsche immer „Beziehungs-sinn und Perspektive“[555]. Die Fähigkeit zum Über-sich-hinaus Lachen steht insofern in direktem Zusammenhang mit der Fähigkeit, in den Paradoxien des Allzumenschlichen immer auch Sinnhaftes mitzuerkennen.

Die Kunst des Sich-infrage-Stellens in Form des Lachens gipfelt unmittelbar in der universellen Bejahung der Wirklichkeit. Nietzsche bemisst in seinen späteren Werken die Größe eines Menschen nicht nach dem Umfang an Macht, den sich das Subjekt angeeignet hat, sondern an der Qualität seiner Bejahung. Die neue Formel für die Größe eines Menschen zielt dabei nicht auf die Anhäufung der Macht, sondern äußert sich im Verhältnis zu seinem eigenen Schicksal. Wie bereits erwähnt, ist Nietzsches ‚amor fati‘ die Grundformel für diese Bejahung. „Ich will“, heißt es bei Nietzsche, „keinen Krieg gegen das Hässliche führen. Ich will nicht anklagen, ich will nicht einmal die Ankläger anklagen.“[556] Es sind die Kehrseiten des erfolgreichen oder

---

[553] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 367.
[554] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 368.
[555] Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 97.
[556] Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: KSA III, 521. Vgl. auch W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 379.

schönen Lebens, die schlimmen und furchtbaren Seiten, die Nietzsches ‚amor fati' gleichsam heiligen soll. Der Übermensch ist derjenige, der es nicht mehr nötig hat, aus der Zeit zu flüchten. Eine solche Haltung drückt sich bei Nietzsche in der ewigen Wiederkehr des Gleichen aus. „Amor fati, die Liebe zum Geschick ist als Bejahung nicht nur des einmal erlebten Fatums mit Einschluß seines Leidens zu verstehen, sondern als leidenschaftliches Bekenntnis zu dessen ewiger Wiederkehr."[557]

2.4.4.2 Die ewige Wiederkunft

Nietzsches Vorstellung von einer absoluten Bejahung des eigenen Schicksals gipfelt in seinem Gedankenexperiment von der ewigen Wiederkehr. Dieser Gedanke stellt die höchste Form der Bejahung des Augenblicks dar. Den Gedanken der ewigen Wiederkunft veröffentlichte Nietzsche erstmals am Ende des vierten Buches von *Die fröhliche Wissenschaft.*

> „Dieses Leben, wie du es jetzt lebst und gelebt hast, wirst du noch einmal und noch unzählige Male leben müssen; und es wird nichts Neues daran sein, sondern jeder Schmerz und jede Lust und jeder Gedanke und Seufzer und alles unsäglich Kleine und Grosse deines Lebens muss dir wiederkommen, und Alles in der selben Reihe und Folge – und ebenso diese Spinne und dieses Mondlicht zwischen den Bäumen, und ebenso dieser Augenblick und ich selber. Die Sanduhr des Daseins wird immer wieder umgedreht, – und du mit ihr Stäubchen vom Staube!"[558]

Die Frage, inwieweit die ewige Wiederkehr des Gleichen physikalisch richtig oder möglich ist, interessiert Nietzsche dabei nur am Rande. Ihm geht es darum, inwieweit der Einzelne mit einer solchen Realität zu leben vermag. „Würdest du dich nicht niederwerfen und mit den Zähnen knirschen und den Dämon verfluchen, der so redet?"[559], fragt Nietzsche. Gleich einem Experiment möchte er herausfinden, inwieweit das Individuum, das mit diesem Gedanken konfrontiert wird, unter diesem Gedanken zerbricht.

Kaulbach weist auf das Paradox hin, dass dem Gedanken einer ewigen Wiederkehr innewohnt, nämlich das Nichts zu wollen, um sich aus diesem Nichts heraus eine

---

[557] F. Kaulbach, Philosophie des Perspektivismus, Bd. 1, Wahrheit und Perspektive bei Kant, Hegel und Nietzsche, a. a. O., 231.
[558] Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: KSA III, 570.
[559] Ebd.

Freiheit zu ermöglichen, die im Umkehrschluss eben dieses Nichts überwindet.[560] Kaulbach zufolge beinhaltet der Gedanke der ewigen Wiederkehr

> „eine Perspektive, an welcher der moderne Mensch sich zu bewähren hat. Wird er ihr ausgesetzt, dann erfährt er im Blick auf ihre nihilistische Radikalität die Notwendigkeit, entweder sich zu eigener Sinnschöpfung zu entschließen oder sich der von ihr gezeichneten sinnlosen und trostlosen Welt auszuliefern."[561]

Nietzsches Gedanke von der ewigen Wiederkehr zeigt sich als ein konsequenter Gegenpol zu einem positivistisch ausgerichteten und inhaltsleeren Fortschrittsglauben. Im Mittelpunkt steht die Bejahung in der Betonung des Augenblicks: „– wolltet ihr jemals Ein Mal Zwei Mal, spracht ihr jemals ‚du gefällst mir, Glück! Husch! Augenblick!' So wolltet ihr A l l e s zurück!"[562] Nach Kaufmann beinhaltet die ewige Wiederkehr des Gleichen „die äußerste Verwerfung jeder wie immer gearteten Abwertung des Augenblicks, des Endlichen und des einzelnen; sie ist die Antithese zum Glauben an einen unendlichen Fortschritt".[563]

Die ewige Wiederkehr des Gleichen fordert ein Leben, das aus der Perspektive des Augenblicks – und sei es auch nur eines einzigen Augenblicks – eine solche rechtfertigen würde. Braatz hat sicherlich nicht Unrecht, wenn er meint, dass es gelte, „jeden gelebten Augenblick hochzuschätzen".[564] Allerdings enthält eine solche Formulierung auch einen metaphysischen Anspruch, der Nietzsche im Grunde fremd ist. Die ewige Wiederkehr ist aber weder eine neue metaphysische Weltsicht noch ein „System objektiver Bedeutungen"[565]. Es ist auch nicht die Vielzahl der Augenblicke, die die ewige Wiederkehr rechtfertigt, sondern das Ganze an sich, auch wenn dieses Ganze sich möglicherweise nur über die Intensität eines einzigen großen Augenblicks definiert. „Oder hast du einmal einen ungeheuren Augenblick erlebt, wo du ihm antworten würdest: ‚du bist ein Gott und nie hörte ich Göttlicheres'!"[566] Das Leben aufgrund eines einzigen Augenblickes so zu lieben, dass man es immer wieder neu erfahren möchte, mit all dem Glück und Leid – „diese Haltung gilt Nietzsche als stärkster Wille zur Macht".[567]

---

[560] Vgl. F. Kaulbach, Philosophie des Perspektivismus, Bd. 1, a. a. O., 231.
[561] Ebd., 235.
[562] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 402.
[563] W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 375.
[564] K. Braatz, Friedrich Nietzsche – Eine Studie zur Theorie der Öffentlichen Meinung, a. a. O., 181.
[565] F. Kaulbach, Philosophie des Perspektivismus, Bd. 1, a. a. O., 222. Kaulbach kritisiert hier Interpretationen, die sich mit einer naturwissenschaftlichen Auslegung beschäftigen.
[566] Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: KSA III, 570.
[567] K. Braatz, Friedrich Nietzsche – Eine Studie zur Theorie der Öffentlichen Meinung, a. a. O., 181.

Nietzsches ewige Wiederkehr des Gleichen versteht sich als eine Art Lebens-Imperativ, nämlich das eigene Leben dahingehend auszurichten, als ob man es immerfort neu leben wolle. „Oder wie müsstest du dir selber und dem Leben gut werden", schreibt Nietzsche in *Die fröhliche Wissenschaft* unmittelbar vor der Ankündigung Zarathustras, „um nach Nichts mehr zu verlangen, als nach dieser letzten ewigen Bestätigung und Besiegelung? –"[568]

Die ewige Wiederkehr des Gleichen ist die stärkste Form der Bejahung überhaupt. Wie sonst ließe sich eine beständige Steigerung einer Bejahung des Lebens denken, wenn nicht in Form einer ewigen Wiederkehr? „Wie kann das Ja-wollen zum Heiligen werden? Indem das Ja-wollen zum Wieder-wollen wird. […] Das wahrhafte Ja des Übermenschen vollendet sich allein im Wollen, daß alles was ist und was war unendliche Male wiederkehrt."[569] Nietzsche drückt es noch einfacher aus, wenn er im *Zarathustra* anmerkt: „‚War D a s – das Leben?' will ich zum Tode sprechen. ‚Wohlan! Noch Ein Mal!'"[570]

2.4.5 Zusammenfassung – Wille zur Macht als schöpferische Bejahung

Zielte Nietzsches Perspektivismus auf die Fähigkeit, die eigenen Schwächen und Stärken als Werkzeuge für Einschätzungs- und Behandlungsmöglichkeiten von Wirklichkeit zu nutzen, eröffnet die Thematik des Willens zur Macht eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Umgang mit moralischen und amoralischen Wertsetzungen.

Bereits die Forderung nach einer vorbehaltlosen Anerkennung eines sich durchsetzenden Willens zur Macht bei sich und bei anderen geht weit über die Wertschätzung moralischer Bewertungen hinaus. Das Einhalten moralischer Kategorien wie Ehrlichkeit, Fairness oder Gerechtigkeit verwandeln sich aus der Perspektive eines Willens zur Macht selbst in einen Machtanspruch, der sich in nichts von anderen Machtansprüchen unterscheidet. Vor dem Hintergrund des Willens zur Macht gelten weder Regeln noch Absprachen, sondern es gilt nur die Kunst, den eigenen Machtanspruch geltend machen zu können. Man muss, so Nietzsche, den moralischen Beurteilungen Einhalt gebieten und sie selber der Kritik aussetzen. Der Frage nach dem ‚Warum' begegnet Nietzsche mit einem konsequenten ‚Warum-nicht?' und begründet

---

[568] Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: KSA III, 570.
[569] W. Müller-Lauter, Nietzsche, a. a. O., 141.
[570] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 396.

seinen Einwand mit der Gegenfrage, welche Instanz denn hierbei ehrlicherweise letztendlich zuständig sei und wessen Ungnade hier gefürchtet werde.[571]

Was aber geschieht, wenn Dankbarkeit als Rache, Betrug als Ehrlichkeit, Lust als Sitte und böse Handlungen als Unschuld deklariert werden? Was geschieht, wenn eine Moral ohne Gesetz und Herkunft entsteht?[572] Wird damit nicht auch jeglicher Ruf nach Bildung, Umgangsformen, Höflichkeit oder Respekt zutiefst infrage gestellt und jede Forderung nach Erziehung untergraben? Insofern ist es verständlich, dass gerade von pädagogischer Seite kritische Einwände geradezu vorprogrammiert sind, wie es beispielsweise Oelkers formuliert:

> „Der Dissens ist unüberwindlich, denn NIETZSCHE war nicht, wie die vielen zeitgenössischen ‚Bewegungen', an der Erneuerung, sondern an der Abschaffung der Moral interessiert, weil er in jeder Form von Moral immer nur eine Herrschaftsattitüde sehen konnte."[573]

Dies, so Oelkers, führe letztlich und unweigerlich zu einer „Destruktion des gesamten pädagogischen Anspruchs".[574] Nietzsche suche nach einer „Moral ohne Moral", es gehe ihm nicht um „das Leben im Augenblick", sondern um die „moralisch ungehemmte Kraft, die sich die eigene Dauer verschafft."[575]

Tatsächlich verbleibt der Wille zur Macht nicht auf der Stufe eines reinen Macht-Wollens, schließt aber dieses Macht-Wollen zugleich auch nicht generell aus. Wenn aber die Grundstruktur von Wirklichkeit in diesem Gegeneinander unterschiedlicher Willen zur Macht geprägt ist, dann ist eine solch generelle Verfasstheit auch für den Lehrbetrieb einer Schule anzunehmen. Ob man will oder nicht: Auch Schule hat sehr viel mit Macht und dem Durchsetzen-Wollen von Macht zu tun. Das von Terhart gebrauchte Bild eines Chores, der mit seinen Wünschen und Forderungen die gesamte Arbeit in einem Schulbetrieb umspült, weist eindringlich darauf hin, dass die Konstruktion eines schulischen Betriebes in ihrem Wesenszug sich immer auch auf einen Willen zur Macht gründet. Wie groß der Druck der öffentlichen Meinung in ihrer Wirkung ist, hat Braatz in seiner Studie dargestellt. „Was die Öffentliche [sic] Meinung inhaltlich will, bleibt zweitrangig angesichts dessen, was sie formal erzeugt: Knecht-

---

[571] Vgl. Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 161f.
[572] Vgl. J. Oelkers, Antipädagogik, a. a. O., 103. Vgl. auch ders., Einführung in die Theorie der Erziehung, Weinheim/Basel 2001, 165ff.
[573] J. Oelkers, Reformpädagogik, a. a. O., 68.
[574] Ebd., 71.
[575] Ebd., 158.

schaft, Unfreiheit, Konformität.“[576] Mit diesem Druck einerseits umzugehen und andererseits zugleich Werte wie Freiheit und Selbstbestimmung zu vermitteln ist nur durch eine intensive Auseinandersetzung mit dem, was Nietzsche mit der Denkfigur des Willens zur Macht beschrieben hat, möglich. Denn wer dem Willen zur Macht mit moralischen Forderungen begegnet, findet sich schnell in dem Paradox, dass auch die Moral selbst nichts weiter als einen Willen zur Macht darstellt. Haltung muss die Fähigkeit besitzen, das Machstreben anderer genauso anzuerkennen wie das eigene, ohne dieses vorschnell mit einer abkürzenden moralischen Beurteilung abwehren und entwerten zu wollen. Wille zur Macht bedeutet nicht, den eigenen Wünschen zur Macht zu verhelfen, sondern die Fähigkeit, das zur Macht Drängende wahrzunehmen und sich damit auseinanderzusetzen.

Wille zur Macht bedeutet, sich als Individuum in den Dienst des eigenen Wollens zu stellen. Gehorchen-Können ist dabei eine besonders schwierige Disziplin, weil es letztlich immer auch ein Sich-selber-gehorchen-Müssen beinhaltet. Wille zur Macht zielt auf eine stetige Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen Fürwahrhalten. Haltung beinhaltet in diesen Zusammenhang auch die Fähigkeit des Über-sich-lachen-Könnens, nicht als grenzenloser und banaler Humor, sondern als eine grundlegende Entwicklungsvoraussetzung, die sich distal ausrichtet, um von hier aus die eigenen Subsidien kritisch in den Blick zu nehmen.

Im Rahmen einer schulischen Realität begegnet eine solche Haltung den oftmals überzogenen oder ungebührlichen Wünschen der jeweiligen Klientel mit einem sicheren Blick für das eigentlich zur Macht Drängende. Dieses zur Macht Drängende ist nicht identisch mit den jeweils aktuell vorgebrachten Wünschen, sondern richtet sich sogar nicht selten gegen diese und bedarf immer auch einer entwicklungsorientierten Perspektive. Wille zur Macht als tätiger Wille führt so zu neuen Wertsetzungen. Dass das Aufrichten solcher Wertsetzungen in der Regel an Überwindung gebunden ist, erscheint dabei offensichtlich.

Insofern ist Wille zur Macht nicht als Ausgangspunkt einer Abschaffung von Moral zu sehen, wie Oelkers vermutet. Nietzsche setzt sich nicht für eine Abschaffung der Moral ein. Er weiß, dass eine Kultur ohne Moral nicht lebensfähig wäre. Nur die Moral vermag den Menschen zu einer „meisterliche[n] Sicherheit“ zu erziehen und durch

[576] K. Braatz, Friedrich Nietzsche – Eine Studie zur Theorie der Öffentlichen Meinung, a. a. O., 23.

ihren „lange[n] Zwang“ zur „Freiheit, Feinheit und Kühnheit“ zu befähigen.[577] In einem Nachlassfragment aus dem Jahre 1882 heißt es bei Nietzsche: „Moral ist nöthig: wonach werden wir handeln, da wir doch handeln müssen? Und was wir gehandelt haben, müssen wir s c h ä t z e n – wonach?“[578]

Oelkers Ablehnung von Nietzsches Moralkritik erscheint vor diesem Hintergrund verfrüht und man kann an dieser Stelle Weiß durchaus recht geben, wenn er anmerkt, dass es keinen eindeutigen Hinweis auf eine „Totalnegation“ der Moral bei Nietzsche gibt.[579] Nietzsches Verhältnis zur Moral ist sicherlich analog seinem Verhältnis zur Metaphysik zu verstehen. Ihm geht es nicht um eine vollständige Aufgabe der Moral, sondern um einen Umgang, der die unbedingte Notwendigkeit der Moral betont, wohl wissend, dass dem moralischen Status an sich jedoch keine *letztendliche* Gültigkeit zuerkannt werden kann. In diesem Sinne verneint Nietzsche vor allem die sich selbst absolut setzende Moral, er setzt sich nicht für eine moralfreie Tugend, wohl aber für eine moralinfreie Tugend ein.[580]

2.5 Ressentiment und Sklavenmoral oder: Der Mensch als Seiltänzer

In *Also sprach Zarathustra* vergleicht Nietzsche den Menschen mit einem Seil, das zwischen zwei Türmen gespannt ist und auf dem dieser – einem Seiltänzer gleich – seinen Weg gehen muss, immer in der Gefahr abzustürzen.

> „Der Mensch“, lässt Nietzsche Zarathustra verkünden, „ist ein Seil, geknüpft zwischen Thier und Übermensch, – ein Seil über einem Abgrunde. Ein gefährliches Hinüber, ein gefährliches Auf-dem-Wege, ein gefährliches Zurückblicken, ein Schaudern und Stehenbleiben. Was gross ist am Menschen, das ist, dass er eine Brücke und kein Zweck ist: was geliebt werden kann am Menschen, das ist, dass er ein Ü b e r g a n g und ein U n t e r g a n g ist.[581]

Es gibt für das Leben des Menschen keinen Zweck, keinen Grund und kein Ziel. Der Mensch befindet sich in einem ständigen Werden. Dabei ist die Gefahr des Absturzes für den Menschen ein ständiger Begleiter und es hat den Anschein, als ob sie

---

[577] Vgl. Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 108.
[578] Nietzsche, Nachlass 1882-1884, in: KSA X, 140.
[579] E. Weiß, Nietzsche und seine pädagogikhistorische Problematik, a. a. O., 257.
[580] Vgl. Nietzsche, Nachlass 1887-1889, in: KSA XIII, 52. Vgl. ders. Der Antichrist, in: KSA VI, 170. Vgl. zum Begriff ‚Moralin‘ auch G. Büchmann, Geflügelte Worte. Der klassische Zitatenschatz, Frankfurt am Main/Berlin 1993, 223.
[581] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 16f.

überhaupt erst dem Leben seine eigentliche Würde verleiht.[582] Tatsächlich dachte Nietzsche genau das. „Denn, glaubt es mir! – das Geheimniss, um die grösste Fruchtbarkeit und den grössten Genuss vom Dasein einzuernten heisst: gefährlich leben!“[583]

Nach Nietzsche ist der Mensch ein Wesen, das sich selbst überwinden muss.[584] Karl Jaspers sieht in dem von Zarathustra erwähnten Seil das nicht erkannte Selbstsein des Menschen, dessen Erfüllung sich erst nach Überwindung des eigenen Selbst vollzieht. Jaspers geht davon aus, „daß der Weg dieser realen Dialektik im Horizont des Unendlichen […] in allem Überwinden durch ein nicht erkanntes Selbstsein bestimmt werden muß, das statt des Nichts erst die Erfüllung schafft“.[585]

Die Erfüllung der eigenen Existenz setzt ein Sich-Einlassen auf das Werden voraus[586] und verlangt danach, diesem Werden die Qualität des Sich-Überwindens hinzuzufügen. Nietzsche zufolge ist der Mensch „genöthigt zu einer eigenen Gesetzgebung […] der Selbst-Erhaltung, Selbst-Erhöhung, Selbst-Erlösung“.[587] Die existenzielle Zusammengehörigkeit eines Daseins im Werden in Kombination mit einer fortlaufenden Selbst-Überwindung ist jedoch nicht lernbar. Es gibt keine Möglichkeit, diesen Weg vorab zu erlernen oder zu üben, eben weil er „nicht zu lehren und nicht zu wissen“ ist.[588] Wer versuchen will, das Werden als eine Art systematisches Lernprogramm aufzufassen, dem entzieht sich diese Kunst. „Ich kann“, schreibt Nietzsche im Nachlass, „auf der schmalsten Stufe des Lebens noch stehen: aber wer wäre ich, wenn ich diese Kunst euch zeigte? Wollt ihr einen Seiltänzer sehen?“[589] Ein Seiltänzer wird nicht allein durch das Sehen ein Seiltänzer und der reine Zuschauer wird es wohl niemals. Nur derjenige, der auf dem Seil steht, wird wissen, was es bedeutet, wenn man erst bei seinem zweiten Schritt weiß, inwieweit der erste gut aus-

---

[582] Vgl. K. Joisten, Die Überwindung der Anthropozentrizität durch Friedrich Nietzsche, a. a. O., 87.
[583] Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: KSA III, 526.
[584] „Der Mensch ist Etwas, das überwunden werden soll. Was habt ihr getan, ihn zu überwinden?“, Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 14.
[585] Vgl. K. Jaspers, Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, a. a. O., 390.
[586] Vgl. Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII: „Das ‚Werdende‘, ‚Phänomenale‘ ist die einzige Art Sein.“ Vgl. auch A. Altmann, Friedrich Nietzsche, a. a. O., 249: „Nietzsche begreift das Leben als ewigen, im Werden befindlichen ‚Kreislauf‘.“ Vgl. ebenfalls E. Fink, Nietzsches Philosophie, a. a. O., 31. Später hat Nietzsche seinen Gedanken mit Blick auf den Willen zur Macht noch einmal neu formuliert: „Dem Werden den Charakter des Seins aufzuprägen – das ist der höchste Wille zur Macht.“ Nietzsche, Nachlass 1887-1889, in: KSA XIII, 312.
[587] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 216.
[588] K. Jaspers, Nietzsche. a. a. O., 390.
[589] Nietzsche, Nachlass 1882-1884, in: KSA X, 204, vgl. K. Jaspers, Nietzsche, a. a. O., 390.

balanciert war. Dabei erkennt Nietzsche im Werden eine bestimmte Laufrichtung, ist doch das Seil zwischen Tier und Übermensch ausgespannt. Übersetzt auf das Leben des Menschen könnte dies auf den ersten Blick darauf hindeuten, der Sinn des menschlichen Daseins bestehe darin, ‚das sichere Turm-Ufer' auf der Gegenseite des Ausgangspunktes zu erreichen. Eine solche Lesart wird dem Denken Nietzsches jedoch nicht gerecht, unterstellt sie doch dem Leben einen Sinn und ein Ziel gleichermaßen.

> „Vielmehr", so Joisten, „nimmt es [das Bild vom Seil zwischen den Türmen, M. B.] vornehmlich den ‚Zwischenraum' in den Blick, d. h. die Seinsweise des Menschen, die als **‚Zwischen-Sein'** bezeichnet werden kann. Der Mensch **ist** das Zwischen, und das besagt: Er ist ein schmaler Grat und ein gefährlicher Weg **innerhalb** einer Her- und einer Hinkunft."[590]

Das Dazwischen ist wichtiger als das Ziel selbst. Eine vollendete Sicherheit gibt es weder am Start noch am Ziel, weil ein Ziel im Sinne einer endgültigen Sicherheit gar nicht existiert. Für den Seiltänzer bedeutet dies, er kann sich passiv verhalten, indem er sich festklammert, oder weitergehen mit dem Risiko abzustürzen. Joisten sieht die „Bestimmung des Menschen […] in seiner eigenen Überwindung, die in dem gefährlichen Zwischen geschieht"[591], und lenkt mit dieser Betrachtungsweise den Blick auf das Seil als das Dazwischen. Diese Betonung des Zwischen-Seins führt zu dem Gedanken Nietzsches, der Mensch sei „ein interessantes Thier", welches „in einem höheren Sinne Tiefe bekommen hat"[592].

Nietzsches genealogische Perspektive stellt den Menschen wertgleich in eine Reihe mit den Tieren.[593] Folgt man den Ausführungen Joistens, dann kann sich dieses interessante Tier nur entfalten, wenn es sich auf eine Seiltänzerexistenz einlässt und sich als ein zwischen dem Sein existierendes Wesen wahrnimmt. Eine solches Existenz kann – und muss – ein Gespür dafür entwickeln, was es bedeutet, dazwischen, hier im Sinne von *inter*essiert, zu sein – um, wie Nietzsche es ausdrückt, „Geschöpf und Schöpfer"[594] in sich zu vereinigen und in einem höheren Sinne an Tiefe zu ge-

---

[590] K. Joisten, Die Überwindung der Anthropozentrizität durch Friedrich Nietzsche, a. a. O., 86.
[591] Ebd., 87.
[592] Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 266.
[593] „Wir wehren uns […] gegen eine Eitelkeit, die auch hier wieder laut werden möchte: wie als ob der Mensch die grosse Hinterabsicht der thierischen Entwicklung gewesen sei. Er ist durchaus keine Krone der Schöpfung, jedes Wesen ist, neben ihm, auf einer gleichen Stufe der Vollkommenheit […]." Nietzsche, Der Antichrist, in: KSA VI, 180.
[594] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 161.

winnen. Nietzsche betont dieses Interesse, wenn er von der Neugier spricht, die dem Menschen das Leben lebenswert macht.

> „Das Wesentliche, ‚im Himmel und auf Erden', wie es scheint, ist, […] dass lange und in Einer Richtung g e h o r c h t werde: dabei kommt und kam auf die Dauer immer Etwas heraus, dessentwillen es sich lohnt, auf Erden zu leben, zum Beispiel Tugend, Kunst, Musik, Tanz, Vernunft, Geistigkeit, – irgendetwas Verklärendes, Raffinirtes, Tolles und Göttliches. Die lange Unfreiheit des Geistes, […] die Zucht, welche sich der Denker auferlegte, […] der lange geistige Wille, Alles, was geschieht nach einem christlichen Schema auszulegen und den christlichen Gott noch in jedem Zufalle wieder zu entdecken und zu rechtfertigen, – all dies Gewaltsame, Willkürliche, […] hat sich als das Mittel herausgestellt, durch welches dem europäischen Geiste seine Stärke, seine […] Neugierde und feine Beweglichkeit angezüchtet wurde".[595]

Auffällig an diesem Aphorismus ist Nietzsches Betonung der Neugier, die hier höher eingeschätzt wird als seine sonst übliche Kritik an den christlichen Idealen. Der Gang – oder besser der Tanz – auf dem Seil scheint Nietzsche wichtiger zu sein als das Ziel selber. Darüber hinaus taucht im Hintergrund auch der Gedanke auf, dass ein wirklicher Tänzer im Grunde immer in Bewegung bleibt und nicht stillstehen darf. Er ist in einem ständigen Übergang begriffen und verlässt nach dem Erreichen seiner Position diese unmittelbar aufs Neue. So versteht sich auch Nietzsches Schlussgedanke, wenn er den Weg auf dem Seil als „ein[en] Übergang und ein[en] Untergang" bezeichnet[596] und damit noch einmal den Aspekt eines ziellosen Werdens für die Existenz des Menschen betont. Denn als das „n o c h n i c h t f e s t g e s t e l l t e T h i e r", wie Nietzsche den Menschen an einer anderen Stelle beschreibt[597], gibt es für die Existenz des Menschen immer nur eine Richtung. Versteht man das Bild des Seiltänzers als ein Bild des Werdens, dann bedarf es der Bereitschaft des Seiltänzers, die eigene und selbst geschaffene Perspektive auf die Welt immer wieder aufs Neue zu lösen, um als ‚freier Geist' über sich hinauszugehen zu können.

> „Das Fürwahrhalten des freien Geistes steht in der Mitte zwischen dem Überzeugtsein jeweils von seiner sinnwahren Weltperspektive und der Bereitschaft, sich von jeder Art Bindung wieder zu lösen und über sich selbst hinauszugehen. Die Situation des freien Geistes zeigt sich als Stehen in der Mitte zwischen sinngebender Weltperspektive und dem Nichts, welches für diesen […] die Gefahr der Auflösung birgt".[598]

---

[595] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 108f.
[596] Vgl. Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 17. Joisten betont hier ausdrücklich den Prozesscharakter des Daseins, wenn sie schreibt: „Der Übermensch ist zwar das Ziel des Menschen, allerdings in dem Sinne, daß er die Übernahme der Struktur des ÜBER realisiert", K. Joisten, Die Überwindung der Anthropozentrizität durch Friedrich Nietzsche, a. a. O., 87.
[597] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 81.
[598] F. Kaulbach, Philosophie des Perspektivismus, Bd. 1, a. a. O., 249.

Ein solcher Anspruch jedoch gelingt nicht allen Menschen und es stellt sich hier die Frage, was es bedeutet, wenn sich das Leben nicht analog dem nach vorne gerichteten Bild des freien Geistes versteht, sondern sich gegen sich selbst verkehrt.

In den Blickpunkt rückt dann der von Nietzsche geprägte Begriff des Ressentiments[599].

2.5.1 Nietzsches Ressentiment-Begriff

Nietzsche wird oftmals vorgeworfen, dass seiner Kritik des Judentums ein latenter Antisemitismus zugrunde liege.[600] Bis auf den heutigen Tag hält sich der Verdacht, Nietzsche sei im Grunde ein Antisemit gewesen, und es hat Niemeyer zufolge oftmals den Anschein, als ob es sich bei dieser Frage sogar um eine grundsätzliche Fragestellung handelt, von deren Antwort ein prinzipielles Pro oder Contra Nietzsche abhängig gemacht wird.[601] Dabei wird nicht nur übersehen, dass Nietzsches bester Freund Paul Rée Jude war, sondern auch, dass Nietzsche eine ganze Reihe von Aphorismen und Anmerkungen geschrieben hat, die die Juden als ein besonderes Volk hervorheben.

Nietzsches widersprüchliches Verhältnis zum Judentum versteht sich vor dem Hintergrund der engen ethnologischen und religiösen Zusammengehörigkeit des Judentums. Nietzsche hat die Juden als Volk hoch geachtet. Es gibt eine ganze Reihe von Texten und Aphorismen, die regelrechte Lobeshymnen auf das Judentum sind, wenn es beispielsweise in *Morgenröte* heißt: „Ihrer geistigen Geschmeidigkeit und Gewitztheit sind sie so sicher, dass sie nie, selbst in der bittersten Lage nicht, nöthig haben,

---

[599] Die Übersetzung dieses Begriffs bereitet bis heute Schwierigkeiten. Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass Ressentiment eine Haltung darstellt, die Neid, Rache und Ohnmacht in sich vereint. Haubl übersetzt den Begriff des Ressentiments mit ‚Groll', da sich hierin neben dem Neid auch die Ohnmacht widerspiegelt, vgl. R. Haubl, Neidisch sind immer nur die anderen. Über die Unfähigkeit, zufrieden zu sein. München ^{3}2003, 86f.

[600] So beispielsweise E. Nolte, Nietzsche und der Nietzscheanismus, a. a. O., 123, der in Nietzsches erster Phase eine eindeutige Tendenz zum Antisemitismus erkennt. Dabei stützt sich Nolte vorwiegend auf eine Äußerung Nietzsches, in der er an Wagner schreibt, dass durch das vordringliche Judentum der germanische Lebensernst gefährdet sei. Nietzsche hat einen solchen Satz tatsächlich an Wagner geschrieben, allerdings zu einer Zeit, als Nietzsche in Bezug auf Wagner in einem mehr oder weniger hochgradigen Abhängigkeitsverhältnis gestanden hat. In den gleichen Zusammenhang gehört auch der Geniekult um Wagner, der, wie Havenstein glaubhaft darstellt, für Nietzsche nichts anderes als „Liebeswerk und Selbsthingabe" bedeutete, M. Havenstein, Nietzsche als Erzieher, Berlin 1922, 231. Nietzsche hat seine damalige Äußerung hinsichtlich der Juden nicht wiederholt und sich in seinen weiteren Briefen an Wagner bezüglich der Juden nicht weiter geäußert, vgl. Nietzsche, Brief an Richard Wagner vom 22.5.1869, in: KSB III, 9.

[601] Vgl. Chr. Niemeyer (Hrsg.), Nietzsche-Lexikon, a. a. O., 27.

mit der physischen Kraft, als grobe Arbeiter, Lastträger, Ackerbausclaven ihr Brod zu erwerben.“[602] In *Die Fröhliche Wissenschaft* klingt es ähnlich, wenn Nietzsche schreibt:

> „Nebenbei bemerkt: Europa ist gerade in Hinsicht auf Logisirung, auf r e i n l i c h e r e Kopf-Gewohnheiten den Juden nicht wenig Dank schuldig; […] Ueberall, wo Juden zu Einfluss gekommen sind, haben sie ferner [sic] zu scheiden, schärfer zu folgern, heller und sauberer zu schreiben gelehrt: ihre Aufgabe war es immer, ein Volk ‚zur Raison‘ zu bringen.“[603]

In seinen Spätschriften bezeichnet Nietzsche die Juden als „die stärkste, zäheste und reinste Rasse, die jetzt in Europa lebt“ und die es versteht, sich „selbst noch unter den schlimmsten Bedingungen […] durchzusetzen“.[604] Wo in Nietzsches Werk die Juden erwähnt werden, geschieht dies in aller Regel einem Ton der Bewunderung und Hochachtung. Gleichzeitig aber hat Nietzsche die Juden dort heftig kritisiert, wo sie sich ihm als Vertreter einer Werte-Umwertung zeigen[605] und sich mithin als der Ausgangspunkt der Sklavenmoral und des Ressentiments offenbaren.

2.5.1.1 Ressentiment und Judentum

Eine solche Kritik findet sich beispielsweise in *Morgenröte,* in der Nietzsche über die Feindesliebe nachdenkt. „Den schwärmerischen Satz ‚liebet eure Feinde!‘ haben Juden erfinden müssen, die besten Hasser, die es gegeben hat“.[606] In *Genealogie der Moral* heißt es in einem anklagenden Tonfall:

> „Die Juden sind es gewesen, die gegen die aristokratische Wertgleichung [gut = vornehm = mächtig = schön = glücklich = gottgeliebt] mit einer furchteinflössenden Folgerichtigkeit die Umkehrung gewagt und mit den Zähnen des abgründlichen Hasses (des Hasses der Ohnmacht) festgehalten haben, nämlich, die Elenden sind allein die Guten, […] die Leidenden, Entbehrenden, Kranken, Hässlichen sind auch die einzig Frommen, die einzig Gottseligen, […] – dagegen ihr, ihr Vornehmen und Gewaltigen, ihr seid in alle Ewigkeit die Bösen, die Grausamen, die Lüsternen, die Unersättlichen, die Gottlosen‘“.[607]

In Aphorismen wie diesen kritisiert Nietzsche das Judentum als Priestervolk, das den schwachen Menschen verherrlicht und den starken Menschen durch eine Umwertung ursprünglicher Wertsetzungen als böse, grausam und gottlos hinstellt. Diese

---

[602] Nietzsche, Morgenröte, in: KSA III, 182.
[603] Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: KSA III, 584f.
[604] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 193.
[605] Vgl. E. Fink, a. a. O., 131: „Nietzsche war kein Antisemit. Er sieht nur in den Juden, dem priesterlichen Volk, den Aufstand gegen alles Herrenmäßige und Vornehme.“
[606] Nietzsche, Morgenröte, in: KSA III, 246.
[607] Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 267.

Umwertung der Werte konnte nach Nietzsche nur durch ein Sklavenvolk geschehen, das die reale Welt abwertet und eine neue, wirkliche Welt hinter der Welt hinzuerfunden hat.

> „Die Juden – ein Volk ‚geboren zur Sklaverei', […] haben jenes Wunderstück von Umkehrung der Werthe zu Stande gebracht, Dank welchem das Leben auf der Erde für ein Paar Jahrtausende einen neuen und gefährlichen Reiz erhalten hat: – ihre Propheten haben ‚reich' ‚gottlos' ‚böse' ‚gewaltthätig' ‚sinnlich' in Eins geschmolzen und zum ersten Male das Wort ‚Welt', zum Schandwort gemünzt. In dieser Umkehrung der Werthe […] liegt die Bedeutung des jüdischen Volks: mit ihm beginnt der Sklaven-Aufstand in der Moral."[608]

Nietzsches Kritik am Judentum ist keine antisemitische, sondern eine metaphysische, sie zielt gegen das moralische Ideal und dessen Folgen und nicht gegen eine ethnologische Zugehörigkeit.[609] Die ‚Umwertung der Werte' und der ‚Sklaven-Aufstand in der Moral', zwei Begriffe, die für das Verständnis des Ressentiments von Bedeutung sind, werden bei Nietzsche zum Zielpunkt seiner Kritik. Die „Urfrage"[610], um die es Nietzsche geht, ist nicht die Frage nach der richtigen Religion, sondern die Frage nach der Qualität der Haltung zum Leben. Nietzsches eigentliche Themen sind nicht Judentum, Christentum oder Antisemitismus, sondern Umkehrung der Werte, Sklavenmoral und Ressentiment.[611]

Den Ursprung des Ressentiments sieht Nietzsche im Konflikt von Krieger- und Priesterkaste. Der aktiven und kriegerischen Kaste stand ursprünglich eine aristokratisch-geistige Priesterkaste gegenüber, die besonders den Wert der ‚Reinheit' betonte[612] und eifersüchtig über die Kriegerkaste wachte. Der Unterschied zwischen beiden Kasten lag in der faktischen Ohnmacht der Priesterkaste gegenüber der überschäumenden und mächtigen Haltung der Kriegerkaste.

> „Die ritterlich-aristokratischen Werthurtheile haben zu ihrer Voraussetzung eine mächtige Leiblichkeit, eine blühende, reiche, selbst überschäumende Gesundheit, sammt dem,

---

[608] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 116f.
[609] Vgl. A. Altmann, Friedrich Nietzsche, a. a. O., 32.
[610] Ein ähnliches Bild findet man in Nietzsches frühen Schriften bei der Frage „Heidentum oder Christentum". Nietzsche weist hier darauf hin, dass die Urfrage jenseits des Religionsproblems liege: „Die Urfrage ist, pessimistisch oder optimistisch gegen das Dasein", zitiert nach T. Dahlkvist, Pessimismus als Ressentiment, in: Nietzscheforschung, Bd. 13, Berlin 2006, 129-136, hier: 132.
[611] A. Altmann, Friedrich Nietzsche, a. a. O., 32, spricht in seiner Ressentiment-Analyse von den „Repräsentanten des ‚Geistes des Ressentiments'".
[612] Nietzsche weist darauf hin, dass diese Begriffe in der älteren Menschheit immer nur in einem sehr groben und keinesfalls symbolischen Sinn gemeint waren. „Der ‚Reine' ist von Anfang an bloss ein Mensch, der sich wäscht". Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 265.

> was deren Erhaltung bedingt, Krieg, Abenteuer, Jagd, Tanz, Kampfspiele und Alles überhaupt, was starkes, freies, frohgemuthes Handeln in sich schliesst.“[613]

Aufgrund ihrer Schwäche und Ohnmacht gegenüber der Kriegerkaste entwickelte die Priesterkaste eine Haltung des Hasses, die zu einer Umwertung der ursprünglichen Werte und Tugenden führte.[614] Diese Umwertung machte aus ‚schlecht‘ ein aus dem Hass geborenes ‚böse‘. Diejenigen Menschen, die es sich gut gehen ließen, die Starken und Vornehmen und die, die sich als gut empfanden, wurden in diesem Prozess nicht mehr als ‚schlecht‘, sondern als ‚böse‘ bewertet. Aus dem ehemals ‚Guten‘ wurde so der ‚Böse‘, während der ehemals ‚Schlechte‘ innerhalb des neuen moralischen Systems zum ‚Guten‘ mutierte.

Nietzsche kritisiert die Juden dort, wo sie als Priesterkaste erscheinen. Die Vertauschung der Wertigkeiten von ‚gut‘ und ‚schlecht‘ bzw. ‚gut‘ und ‚böse‘ durch das Judentum und später durch das Christentum verbreitete sich nach und nach über alle Bereiche menschlichen Daseins. Nietzsche bezeichnet diese Entwicklung der Umwertung als den „Sklavenaufstand in der Moral“.

> „Der Sklavenaufstand in der Moral beginnt damit, dass das Ressentiment selbst schöpferisch wird und Werthe gebiert: das Ressentiment solcher Wesen, denen die eigentliche Reaktion, die der That versagt ist, die sich nur durch eine imaginäre Rache schadlos halten.“[615]

Innerhalb dieser Moral erhoben sich die Schwachen gegenüber den Starken, wobei sich ihre giftigen Hassgefühle gegenüber den eigentlichen Starken zu einer imaginären Rache vergeistigten. Diese imaginäre Rache gebar schließlich den eigentlichen Ressentimentmenschen mit seiner Sklavenmoral, die sich durch die Verbreitung des Christentums weiterentwickelte, verinnerlichte und verfeinerte.

2.5.1.2 Zur christlichen Umwertung der Werte

In *Zur Genealogie der Moral* widmet sich Nietzsche der Konstruktion des Ressentiments. Nietzsche zufolge entwickelte sich im Anschluss an das Judentum ein platonisch-christliches Moralverständnis, dessen Glaubensvertreter gleich Falschmünzern

---

[613] Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 266.
[614] „Die Priester sind, wie bekannt, die bösesten Feinde – weshalb doch? Weil sie die ohnmächtigsten sind. Aus der Ohnmacht wächst bei ihnen der Hass in’s Ungeheure und Unheimliche, in’s Geistigste und Giftigste.“ Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V 266f.
[615] Ebd., 270.

in einem Kellerloch leben.[616] Die in dieser Werkstatt arbeitenden Menschen – Nietzsche nennt sie „Kellertiere“ – haben die Aufgabe, ihre Defizite wie Schwäche, Ohnmacht, Feigheit, Ängstlichkeit oder Unterwürfigkeit in Tugenden wie Güte, Milde, Gehorsam oder Gerechtigkeit umzumünzen. Das Produkt, das in dieser Werkstatt produziert wird, sind Ideale. Die Produktion dieser Ideale ist jedoch kein Schaffensprozess im eigentlichen Sinne, da der Kellermensch an seiner Produktion innerlich nicht beteiligt ist. Das Produkt bezieht seinen Schöpfer nicht in sich ein. „Der Mensch schafft nicht sich selbst, sondern äußere Dinge“[617] und degradiert sich in diesem Prozess zu einem „elenden Munkler“.

> „Sie sind elend, es ist kein Zweifel, alle diese Munkler und Winkel-Falschmünzer, ob sie schon warm bei einander hocken – aber sie sagen […], ihr Elend sei eine Auswahl und Auszeichnung Gottes, man prügele die Hunde, die man am liebsten habe; vielleicht sei dies Elend auch ein Vorbereitung, eine Prüfung, eine Schulung, vielleicht sei es noch mehr – Etwas, das einst ausgeglichen und mit ungeheuren Zinsen in Gold, nein! in Glück ausgezahlt werden. Das heissen sie ‚die Seligkeit‘.“[618]

Die Umdeutung erschafft in dieser Werkstätte eine Atmosphäre, die in sich falsch und lügenhaft ist. Selbst das Licht ist kein wirkliches Licht, sondern wirkt so schillernd, dass der Betrachter seine Augen an dieses Licht überhaupt erst einmal gewöhnen muss. Heblik sieht hierin einen Hinweis auf die „schielende Seele“, mit der Nietzsche im zehnten Kapitel der *Genealogie der Moral* den Ressentimentmenschen beschreibt.[619] Darüber hinaus aber erinnert das schillernde Licht auch an die blinzelnden Erdflohmenschen der ersten Zarathustrarede.[620]

In dieser Werkstätte taucht der Mensch als Person nicht mehr auf, ja, es hat den Anschein, als ob er selbst als Person nicht mehr gesehen werden will. Das Einzige, das bleibt, ist ein Katalog an Idealen, hinter denen der Mensch des Ressentiments als Person verschwindet. „[W]as sie hassen, das ist nicht ihr Feind, nein! sie hassen das ‚Unrecht‘, die ‚Gottlosigkeit‘; was sie glauben und hoffen ist nicht die Hoffnung auf Rache […], sondern der Sieg Gottes, des gerechten Gottes über die Gottlosen“.[621] Die Negation des eigenen konkreten Erlebens modelliert Wünsche zu Prinzipien. Rache und Hass verwandeln sich in der Falschmünzerei in moralische Ideale.

---

[616] Vgl. D. Heblik, Der Mensch des Ressentiments ‚im Lichte‘ seiner ‚Werkstätte‘, in: Nietzscheforschung, Bd. 13, Berlin 2006, 147-153, hier: 150.
[617] Ebd., 151.
[618] Vgl. Nietzsche, Genealogie der Moral, in: KSA V, 282.
[619] Vgl. D. Heblik, Der Mensch des Ressentiments ‚im Lichte‘ seiner ‚Werkstätte‘, a. a. O., 152. Vgl. Nietzsche, Genealogie der Moral, in: KSA V, 272.
[620] Vgl. Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 18-21.
[621] Nietzsche, Genealogie der Moral, in: KSA V, 283.

Der Mensch des Ressentiments bleibt in seiner Haltung immer auf der moralisch sauberen Seite, wenn er beispielsweise seinen Wunsch nach Rache in den Wunsch nach Gerechtigkeit umdeutet. Nietzsche sieht diese „theologische“ Umdeutung überall am Werk. Priester und Theologen sehen Nietzsche zufolge die Dinge immer ein wenig

> „schief und unehrlich. Man macht bei sich eine Moral, eine Tugend, eine Heiligkeit aus dieser fehlerhaften Optik zu allen Dingen, man knüpft das gute Gewissen an das Falsch-sehen, – man fordert, dass keine andre Art Optik mehr Werth haben dürfe, nachdem man die eigne mit Namen ‚Gott‘ ‘Erlösung‘ ‚Ewigkeit‘ sakrosankt gemacht hat.“[622]

Der Mensch soll nicht über sich hinaussehen, sondern nur in sich hinein, er soll „nicht klug und vorsichtig, als Lernender, in die Dinge sehn, er soll überhaupt nicht sehn: er soll leiden … Und er soll leiden, dass er jeder Zeit den Priester nöthig hat“[623]. Der Gläubige, so Nietzsche, darf keinen rechtschaffenen Blick besitzen, es wäre sein unmittelbares Verderben. „Die pathologische Bedingtheit seiner Optik macht aus dem Überzeugten den Fanatiker – Savonarola, Luther, Rousseau, Robespierre, Saint-Simon – den Gegensatz-Typus des starken, des frei-gewordenen Geistes.“[624]

2.5.2 Sklavendasein oder Vornehmheit

Die aus dem Hass geborenen Ideale bilden die Grundpfeiler für das Ressentiment und die Sklaven-Haltung. Nach Nietzsche leiten sich alle moralischen Wertsetzungen ursprünglich aus Herrschaftsbeziehungen ab. ‚Gut‘ und ‚schlecht‘ standen ursprünglich für den Ranghöheren gegenüber dem Rangniederen. Zwar wurde dem Begriff ‚gut‘ dessen Gegensatz ‚schlecht‘ als Pendant gegenübergestellt, jedoch nicht als Wertung, sondern als eine Art „Complementärfarbe“[625]. So entstammt Nietzsche zufolge der Begriff ‚schlecht‘ etymologisch dem Wort ‚schlicht‘ – der gemeine, niedere Mann war seinem Wesen nach nicht ‚schlecht‘, sondern einfach nur ‚schlicht‘.[626]

In diesem Sinne waren die Reichen und die Gebietenden die eigentlichen Guten. ‚Gut‘ war der Starke, der Vornehme, ‚schlecht‘ war der Niedere, der Schwache. Es sind „‚die Guten‘ selber gewesen, das heisst die Vornehmen, Mächtigen, Höherge-

---

[622] Nietzsche, Der Antichrist, in: KSA VI, 175.
[623] Ebd., 228.
[624] Ebd., 237.
[625] Vgl. Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 274.
[626] Vgl. ebd., 261.

stellten und Hochgesinnten, welche sich selbst [sic!] und ihr Thun als gut, nämlich als ersten Ranges empfanden und ansetzten".[627] Es geht nicht um Herrschaft, Reichtum und Besitz, sondern um den typischen Charakterzug des Wahrhaftigen.[628] ‚Gut' ist im Denken Nietzsches immer verknüpft mit einer Haltung des Starken und Wahrhaftigen, der sich selbst überwindet, dem aktiven und schaffenden Menschen. Gut ist, was den Menschen adelt, was ihm Größe gibt und ihn zurück in das eigene Leben bringt. In *Jenseits von Gut und Böse* listet Nietzsche hinsichtlich der Vornehmheit einen ganzen Katalog perspektivischer Eigenschaften auf.

„Die vornehme Seele", so Nietzsche, „hat Ehrfurcht vor sich.–"[629] Werte und Forderungen entstehen hier aus einem inneren Reichtum und einer inneren Sicherheit, der Vornehme ist nicht auf die Meinung anderer angewiesen.

> „Die vornehme Art Mensch fühlt sich als werthbestimmend, sie hat nicht nöthig, sich gutheissen zu lassen, sie urtheilt ‚was mir schädlich ist das ist an sich schädlich', sie weiß sich als Das, was überhaupt erst Ehre den Dingen verleiht, sie ist werteschaffend."[630]

Aus einer solchen Perspektive werden auch gesellschaftlich anerkannte Werte neu definiert, beispielsweise der Umgang mit dem Mitleid. Nach Nietzsche kann das rechte Mitleid nur der starke Mensch haben, der ein überschwängliches Gefühl von Macht und Reichtum in sich trägt. Ein solcher Mensch ist jemand,

> „der eine Sache führen, einen Entschluss durchführen, einem Gedanken Treue wahren, ein Weib festhalten, einen Verwegenen strafen und niederwerfen kann […] und dem die Schwachen, Leidenden, Bedrängten, auch die Thiere gern zufallen und von Natur zugehören, kurz ein Mann, der von Natur Herr ist, – wenn ein solcher Mann Mitleiden hat, nun! dies Mitleiden hat Werth!"[631]

Dem Gedanken der Selbstlosigkeit begegnet der Vornehme mit Ironie und einer leichten Geringschätzung. Die Eitelkeit des Gut-sein-Wollens, die der Sklave in seiner Haltung zum Ausdruck bringt, erscheint dem Vornehmen als „geschmacklos und unehrbietig".[632]

Der Vornehme zeichnet sich in Bezug zu anderen Menschen in seiner besonderen Weise aus, er achtet das Alter und das Herkommen, er steht modernen Ideen, dem

---

[627] Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 259.
[628] Vgl. ebd., 262f.
[629] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 233.
[630] Ebd., 209.
[631] Ebd., 235f.
[632] Ebd., 213.

Fortschritt und dem Blick in die Zukunft eher still und skeptisch gegenüber.[633] Er fühlt einen bestimmten „Instinkt der Ehrfurcht“ gegenüber allem „Verehrungswürdigen“.[634] Diese Ehrfurcht geht so weit, dass sie sich auch auf das Christentum und die Bibel erstreckt:

> „Die Art, mit der im Ganzen bisher die Ehrfurcht vor der Bibel in Europa aufrecht erhalten wird, ist vielleicht das beste Stücke Zucht und Verfeinerung der Sitte, das Europa dem Christenthum vedankt: solche Bücher der Tiefe und der letzten Bedeutsamkeit brauchen zu ihrem Schutz eine von Aussen kommende Tyrannei von Autorität, um jene Jahrtausende von Dauer zu gewinnen, welche nöthig sind, sie auszuschöpfen und auszurathen.[635]

Dagegen wehrt sich Nietzsche gegen einen Intellektualismus, der bar jeden Respektes meint, an allem „rühren, tasten und lecken“[636] zu dürfen, ohne sich mit dem gesamten Kontext angemessen auseinandergesetzt zu haben.

Der Vornehme ist jemand, der sich den Dingen stellt, ohne sofort eine Lösung anbieten zu müssen, der es wagt, sich dem schlechten Willen Anderer auszusetzen. „Vornehm ist das Jasagen, Lieben, der Umgang mit dem, den ich bejahen und lieben kann. Der Vornehme weiß ‚nicht zu leben, ohne zu verehren‘. Er vermag nicht Nein zu sagen, wo er nicht zuerst bejaht“.[637] Der Vornehme glaubt seinen eigenen Gesetzen. Er ist nicht darauf angewiesen, auf jeden Reiz wie automatisch zu reagieren. Gleichgültig woher der Reiz kommt oder von wem der Reiz ausgeht, der Starke reagiert auf fremde Reize mit Gelassenheit, er „prüft den Reiz, der herankommt, er ist fern davon, ihm entgegenzugehen.“[638] Eine solche Haltung ist nicht darauf angewiesen, die unausgesprochenen Erwartungen anderer zu bedienen, um eine möglichst gute Meinung über sich zu erwirken. Der Vornehme lehnt es ab, mit Wünschen anderer zu verschmelzen. Nietzsche umschreibt eine solche Haltung der Vornehmheit mit dem Begriff ‚Pathos der Distanz‘. Im Pathos der Distanz erhebt sich der Vornehme und Starke zu sich selbst, er setzt seine Werte, ohne sich des Rückhaltes der Gemeinschaft zu versichern. Ziel des Vornehmen ist es, aus „sich eine ganze Person [zu] machen und in Allem, was man thut, deren höchstes Wohl in’s Auge [zu] fas-

---

[633] Vgl. ebd., 210.
[634] Ebd., 217.
[635] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 218.
[636] Ebd.
[637] K. Jaspers, Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, a. a. O., 340. Die Nietzsche-Zitate finden sich in Nietzsche, Ecce homo, in: KSA VI, 342; ders., ‚Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 225.
[638] Nietzsche, Ecce homo, in: KSA VI, 267.

sen – das bringt weiter, als jene mitleidigen Regungen und Handlungen zu Gunsten Anderer.“[639]

Die Schwachen dagegen versammeln sich „unter dem Schutz täuschender moralischer Etikette[…]“ zu einer Herdentiermoral, aus der keiner herausragt und die jeden Zusammenhang zwischen Erkennen und persönlichem Interesse insofern zunichtemacht, als sie ihre alle gleichschaltende Herdenmoral zum obersten Prinzip erhebt.[640] Diese Menschen sind nicht fähig, nach ihren eigenen Gesetzen zu leben, und erfahren ihre Identität, ihre Werte und Wertsetzungen ausschließlich über die Herde.[641] „Seid ihr zu schwach, euch selber Gesetze zu geben“, schreibt Nietzsche zynisch, „so soll ein Tyrann auf euch sein Joch legen und sagen: ‚gehorcht, knirscht und gehorcht‘ – und alles Gute und Böse soll im Gehorsam gegen ihn ertrinken.“[642]

Die Übereinstimmung mit möglichst vielen einer Gemeinschaft zeugt für Nietzsche von einem schlechten Geschmack, da sie die eigene Wertsetzung vervielfacht und verflachen lässt. Ein Gemeingut lehnt Nietzsche kategorisch ab, weil es einen Widerspruch in sich darstellt: „was gemein sein kann hat immer nur wenig Wert“.[643] Nietzsche wendet sich gegen eine möglichst große Gleichheit unter den Menschen und spricht sich stattdessen für die Unterschiede und Abgrenzung aus.

> „Die ‚Gleichheit‘, eine gewisse tathsächliche Anähnlichung, die sich in der Theorie von ‚gleichen Rechten‘ nur zum Ausdruck bringt, gehört wesentlich zum Niedergang: die Kluft zwischen Mensch und Mensch, Stand und Stand, die Vielheit der Typen, der Wille, selbst zu sein, sich abzuheben, Das, was ich P a t h o s d e r D i s t a n z nenne, ist jeder s t a r k e n Zeit eigen. Die Spannkraft, die Spannweite zwischen den Extremen wird heute immer kleiner, – die Extreme selber verwischen sich endlich bis zur Ähnlichkeit …“[644]

In *Jenseits von Gut und Böse* spitzt Nietzsche das Pathos der Distanz noch einmal zu, indem er fordert, sich grundsätzlich an nichts zu binden, gleichgültig wie stark der von außen stammende Reiz auch sein mag. Dies gilt auch für jene Dinge, an denen das eigene Herz des Menschen hängt, für liebgewordene Menschen, für das eigene Mitleiden, das Vaterland, die Gastfreundschaft, die Wissenschaft, die eigenen Tu-

---

[639] Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches, in: KSA II, 92.
[640] Vgl. K. Hilpert, Die Überwindung der objektiven Gültigkeit. Ein Versuch zur Rekonstruktion des Denkansatzes Nietzsches, a. a. O., 116.
[641] Vgl. ebd., 117.
[642] Nietzsche, Nachlass 1882-2884, in: KSA X, 199. Vgl. auch K. Jaspers, Nietzsche, Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, a. a. O., 156.
[643] Vgl. Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 60.
[644] Nietzsche, Götzen-Dämmerung, in: KSA VI, 138.

genden und sogar für die eigene *Loslösung* von liebgewordenen Dingen.[645] Die gesunde Distanz gilt auch für das eigene Leben und die eigene Vergangenheit, entbindet sie doch den Menschen von sich selbst.[646] Das Pathos der Distanz ist nur möglich, wenn der Vornehme auch seine egoistischen Züge nicht verschämt verschleiert, sondern diese „ohne ein Gefühl von Härte Zwang" als „Urgesetz der Dinge" zu leben vermag.[647]

Gegenüber der vornehmen Haltung der Guten und Starken nimmt sich die des Sklaven weitestgehend passivisch aus und zielt im Rahmen seiner Sklavenmoral besonders auf das Gleichmachen jeglicher Unterschiede.[648] Der Sklave ist der

> „Ängstliche, der Kleinliche, der an die enge Nützlichkeit Denkende; ebenso der Misstrauische mit seinem unfreien Blicke, der Sich-erniedrigende, die Hunde-Art von Mensch, welche sich misshandeln lässt, der bettelnde Schmeichler, vor allem der Lügner".[649]

Der Sklave ist der Ungefährliche, der, den man leicht betrügen kann, ein Gutmensch par exellence.[650] Da er über kein Selbst verfügt, kann er auch keine eigenen Werte setzen, und da er keine gute Meinung über sich hat, ist er darauf angewiesen, dass andere ihm seinen Wert zumessen.[651] Dies aber führt dazu, dass der Sklave sich verbiegen muss, um bei anderen Menschen eine gute Meinung über sich zu erzeugen. Nietzsche verdeutlicht diese Sklaven-Haltung am Beispiel der Eitelkeit. „Der Eitle freut sich über j e d e gute Meinung, die er über sich hört […] ebenso wie er an jeder schlechten Meinung leidet: denn er unterwirft sich beiden, f ü h l t sich ihnen unterworfen".[652] Der Sklave (er)schafft nicht die Dinge aus sich heraus, sondern leidet stattdessen an sich und seiner Ohnmacht.[653]

> „Die Unehrlichkeit sich selbst gegenüber," schreibt Altmann, „die sich tückisch leise munkelnd gibt, will die Schwäche zum Verdienst umlügen, die Ohnmacht in Güte; die ängstliche Niedrigkeit in Demut; Unterwerfung vor denen, die man haßt und fürchtet, in Gehorsam; die Feigheit, das Unoffensive in Geduld, Verzeihung."[654]

---

[645] Vgl. Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 59.
[646] Vgl. K. Braatz, Friedrich Nietzsche – Eine Studie zur Theorie der Öffentlichen Meinung, a. a. O., 255.
[647] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 219f.
[648] Vgl. E. Fink, Nietzsches Philosophie, a. a. O., 126.
[649] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 209.
[650] Vgl. M. Heidegger, Nietzsche, Bd. 2, a. a. O., 105, wo Heidegger die naive Unschuld des guten Menschen hervorhebt.
[651] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 209.
[652] Ebd., 214.
[653] Vgl. A. Altmann, Friedrich Nietzsche, a. a. O., 35.
[654] Vgl. ebd., 34f.

Alle Grundsätze eines in sich reichen Lebens verkehren sich innerhalb eines solchen Lebensmusters in ihr Gegenteil. Wie sehr eine solche Verkehrung Einzug in das alltägliche konkrete Leben halten kann, beschreibt Kaufmann anschaulich:

> „Freundlich sein, wenn man bloß zu schwach und zu schüchtern ist, um sich anders zu verhalten; zuvorkommend sein, wenn man durch ein weniger liebenswürdiges Verhalten einen Tritt oder Peitschenhieb des Herrn riskieren würde: das ist die Sklavenmoral, die aus der Not eine Tugend macht und durchaus vereinbar ist mit ohnmächtigem Haß und grenzenlosem Neid – eben mit *ressentiment,* das nach nichts mehr verlangt als nach Rache, als nach einer Gelegenheit, die durch den Herrn erlittenen Demütigungen noch zu überbieten und das Erduldete doppelt zurückzugeben.“[655]

Der Sklave ist der schwache Mensch, seine „Wesensbestimmung […] die Willensschwäche“[656]. Während Dinge wie Glück bei den Wohlgeborenen untrennbar mit dem Handeln verbunden sind, findet sich beim Sklaven die Vorstellung von Glück „wesentlich als Narcose, Betäubung, Ruhe, Frieden, ‚Sabbat‘, Gemüths-Ausspannung und Gliederstrecken“.[657] Strebt ein solcher Mensch nach Frieden, Freiheit und Eintracht, dann nur passivisch und im Sinne der Konfliktverweigerung. Seine Wünsche entwachsen nicht dem in sich ruhenden Reichtum des Starken, sondern der Unfähigkeit, eigene Ziele überhaupt *wahr*nehmen und durchsetzen zu können. Die eigentliche Grundhaltung des Sklaven ist die Rache, aber selbst die Rache ist beim Ressentimentmenschen passivisch ausgerichtet.

Nietzsche unterscheidet zwischen zwei Formen von Rache. Die erste Form der Rache ist der unmittelbare „Impuls zum Gegenschlag oder zur Verteidigung“[658]. Sie stellt im Grunde eine gesunde Form der Rache dar, gleichgültig von welchen zornigen oder wütenden Gefühlen sie dabei begleitet wird, und ist vergleichbar mit der Reaktion eines Tieres, das bei einem Angriff seinen Angreifer beißt. Für den Menschen ist diese gesunde Form der Rache von wesentlicher Bedeutung, wirkt sie doch der zweiten von Nietzsche beschriebenen Form der Rache entgegen, einer krankhaften und verinnerlichten Form von Rache, die einer chronischen Vergiftung gleicht

---

[655] W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 433.
[656] A. Altmann, Friedrich Nietzsche, a. a. O., 33.
[657] Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 272. Vgl. dazu auch O. Immel, Vom Ja des Neins. Überlegungen zur sinn- und identitätsstiftenden Rolle des Ressentiments im Anschluss an Friedrich Nietzsche und Jean Paul Sartre, in: Nietzscheforschung, Bd. 13, Berlin 2006, 155-164, hier: 156.
[658] M. Scheler, Über Ressentiment und moralisches Werturteil. Sonderdruck aus der Zeitschrift für Pathopsychologie, Bd. 1, 1912, 4.

und die einer Entwicklung hin zu einem umfassenden Ressentiment allmählich ungewollt Vorschub leistet.[659]

> „Einen Rachegedanken haben und ausführen“, schreibt Nietzsche in *Menschliches, Allzumenschliches,* „heisst einen heftigen Fieberanfall bekommen, der aber vorübergeht: einen Rachegedanken aber haben, ohne Kraft und Muth, ihn auszuführen, heisst ein chronisches Leiden, eine Vergiftung an Leib und Seele mit sich herumtragen.“[660]

Scheler erkennt für die Entstehung des Ressentiments zwei wesentliche Voraussetzungen. Zum einen wird bei einer Kränkung die Gegenreaktion nicht ausgeführt, sondern auf einen späteren Zeitpunkt verschoben. Der Grund für diese Verschiebung ist ein ausgeprägtes Gefühl des Nichtkönnens und der Ohnmacht. Es entsteht durch die Sorge, bei einer angemessenen Gegenreaktion unterliegen zu können. Der zurückgehaltene Impuls löst sich jedoch nicht in sich auf, sondern verlagert seine Ausdrucksmöglichkeit an eine andere Stelle des Lebens, wobei der eigentliche Anlass allmählich aus dem Blickfeld verschwindet. Zurück bleibt das unverdaute Gefühl des Hasses und der Ohnmacht.

Während der Starke, befreit von seiner Rache, sich auch von seiner eigenen Vergangenheit erlöst, klebt der Ressentimentmensch durch das nicht abgearbeitete Rachegefühl an seinen unverdauten Erinnerungsspuren. Und da er „nicht in der Lage [ist], sich auszuagieren, häuft [er] all seine negativen Erlebnisse in sich auf; sie werden *zeitlos* und überfüllen die ‚enge Kammer des Bewußtseins‘ derart, daß sein Intellekt schließlich fast nur noch als *langes Gedächtnis* besteht.“[661] Es liegt auf der Hand, dass ein solcher Mensch sich aufgrund seines nie endenden Rachegefühls auch fest an die eigene Vergangenheit kettet.[662] Ein nicht zu unterschätzender Gesichtspunkt fällt der betäubenden Wirkung der Rache zu, die den Schmerz von Kränkung und Ohnmacht nicht mehr spürbar machen soll.[663]

Hat sich ein zurückgehaltener Racheimpuls in der Folge vom eigentlichen Objekt gelöst, kann er sich verselbstständigen und unkontrollierbar ausweiten, bis er schließlich in einen allgemeinen Wertenegativismus übergeht, der am Ende das ganze Leben umgreift.[664] Dieser Wertenegativismus kann ganze Volksgruppen zu einem regelrechten Klassenhass führen, „wo jede Erscheinung, Kleid, Art zu reden, […] den

---

[659] Vgl. A. Altmann, Friedrich Nietzsche, a. a. O., 35.
[660] Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches I, in: KSA II, 77.
[661] K. Braatz, Friedrich Nietzsche – Eine Studie zur Theorie der Öffentlichen Meinung, a. a. O., 255.
[662] Vgl. A. Altmann, Friedrich Nietzsche, a. a. O., 69.
[663] Vgl. ebd., 35. Vgl. Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 374.
[664] M. Scheler, Über Ressentiment und moralisches Werturteil, a. a. O., 8.

Rache- und Haßimpuls bereits in Bewegung bringt“.[665] Denn die Ressentiment-Haltung wird nicht von einem einzelnen getragen, sondern orientiert sich getreu der Devise „Gemeinsam sind wir stark“ am Herdendasein. Immel verweist darauf, dass der Ressentimentgeist generell der Masse bedarf, um wirksam werden zu können. „Das Ressentiment ist […] nicht als spezifischer Affekt eines Einzelnen, sondern als Grundhaltung eines Kollektivs gedacht.“[666] Die im Leben Benachteiligten rotten sich gleichsam gegen die Starken zusammen, um deren „Tugenden […] wie Rücksichtslosigkeit, Stolz, Kühnheit, Verschwendungslust, Müßiggang usw. als Untugenden [zu] definieren und umgekehrt die habituellen Folgen ihrer Schwächen wie Demut, Mitleid, Fleiß, Gehorsam zu Tugenden [zu] erklären.“[667] Aus dieser Perspektive lässt sich auch Zarathustras Mahnung verstehen, die Masse zu fliehen und die Einsamkeit vorzuziehen.[668] Deutlich wird Nietzsche im Aphorismus Nr. 249 im vierten Buch der *Morgenröte* mit dem Titel *Wer ist denn je allein:* „Der Furchtsame weiss nicht, was Alleinsein ist: hinter seinem Stuhl steht immer ein Feind. – Oh, wer die Geschichte jenes feinen Gefühls, welches Einsamkeit heisst, uns erzählen könnte!“[669]

Ressentiment existiert auf einer Basis von Schuldzuweisungen. Wer darauf verzichtet, wird eine Einsamkeit erfahren, die befreiend und beklemmend zugleich sein kann.

2.5.3 Das Wesen des Ressentiments

Was heute im weitesten Sinne unter ‚Psyche‘ oder ‚Seele‘ verstanden wird, wird selten hinterfragt. Man nimmt an, dass das Seelische zum Menschen irgendwie dazu gehört, ohne dessen Zustandekommen und dessen generellen Wert zu hinterfragen. Nietzsche dachte nicht so. Im Denken Nietzsches ist das Wesen des Menschen grundsätzlich ein Ressentimentwesen. Was heute gemeinhin unter ‚Psyche‘ oder ‚dem Seelischen‘ verstanden wird, ist nach Nietzsche durch die Hemmungen der ursprünglich instinkthaften Triebe entstanden. Diese Hemmungen führten dazu, dass der Mensch seine Instinkte nicht mehr unmittelbar ausleben konnte, sondern diese stattdessen nach innen kehrte. Es ist die „Verinnerlichung des Menschen“, aus der

---

[665] Ebd.
[666] O. Immel, Vom Ja des Neins, a. a. O., 155.
[667] R. Safranski, Nietzsche, a. a. O., 313.
[668] So beispielsweise Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 65ff.
[669] Nietzsche, Morgenröte, in: KSA III, 205.

heraus im Laufe von Jahrhunderten das heranwachsen konnte, was man „später seine ‚Seele'" nannte.[670] Wie bei vielen Begriffen ist allerdings auch der Begriff der ‚Seele' bei Nietzsche nicht eindeutig definiert und wird nicht selten mit ‚Bewusstheit' oder auch dem ‚schlechtem Gewissen' synonym verwendet.

> „Die Bewußtheit ist die letzte und späteste Entwicklung des Organischen und folglich auch das Unfertigste und Unkräftigste daran. […] Wäre nicht der erhaltende Verband der Instinkte so überaus viel mächtiger, diente er nicht im Ganzen als Regulator: an ihrem verkehrten Urtheilen und Phantasiren mit offenen Augen, […] an ihrer Bewußtheit müßte die Menschheit zugrunde gehen".[671]

Als letzte und am wenigsten ausgereifte Instanz im Menschen stellt das Bewusstsein eine Kraft dar, die auf eine andere Kraft reagiert. Nach Deleuze ist das menschliche Bewusstsein deshalb eine Reaktion auf Kräfte, denen sich der Mensch nicht gewachsen fühlt. Bewusstsein, so Deleuze, ist immer „Bewußtsein eines Unterlegenen gegenüber einem Überlegenen".[672]

Auch wenn bei Nietzsche unter dem Begriff der Kraft ein ihrem Wesen nach immer bejahendes Prinzip versteht, kann diese Kraft von einer aktiven Qualität in eine reaktive wechseln, wie dies zum Beispiel beim Bewusstsein des Menschen der Fall ist. Deleuze geht davon aus, dass das menschliche Bewusstsein keine schaffende, sondern eine verneinende Instanz darstellt.[673] Anders als beispielsweise bei Freud wird das Bewusstsein bei Nietzsche als Wahrnehmungsinstanz einer das Individuum unterdrückenden Kraft gedacht. Der Mensch in seiner Leiblichkeit besteht aus einer Vielzahl unterschiedlicher Kräfte. Diese Kräfte beziehen sich aufeinander bzw. liegen beständig miteinander im Krieg. Diejenigen Kräfte, die die überlegenen und herrschenden Kräfte darstellen, nennt Deleuze die aktiven Kräfte, die unterlegenen werden als reaktive Kräfte bezeichnet.[674] Die Eigenschaften ‚aktiv' und ‚reaktiv' spielen Deleuze zufolge bei Nietzsche insofern eine wesentliche Rolle. Das Gegenteil von ‚aktiv' ist deshalb nicht ‚passiv', sondern ‚reaktiv'.[675] Dies gilt auch für das Bewusst-

---

[670] Nietzsche, Genealogie der Moral, in: KSA V, 322. Vgl. auch K. Braatz, Friedrich Nietzsche – Eine Studie zur Theorie der Öffentlichen Meinung, a. a. O., 211.
[671] Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: KSA III, 382.
[672] G. Deleuze, Nietzsche und die Philosophie, a. a. O., 45.
[673] Vgl. ebd., 47.
[674] Vgl. ebd., 46.
[675] M. Brusotti, Wille zum Nichts, Ressentiment, Hypnose. ‚Aktiv' und ‚Reaktiv' in Nietzsches Genealogie der Moral, in: Nietzsche-Studien, Bd. 30, Berlin/New York 2001, 107-132, hier: 111f. Brusotti kritisiert, dass es den Terminus ‚reaktive Kraft' in Nietzsches *Genealogie der Moral* nicht gebe, sondern dass dieser Begriff eine Erfindung von G. Deleuze sei. „Die Idee einer ‚reaktiven Kraft', einer Reaktivität als innerer Qualität bestimmter Kräfte ist Nietzsches Denken […] fremd."

sein. Das Bewusstsein ist kein „Selbstbewußtsein, sondern Bewußtsein eines Ich in Beziehung auf ein Selbst, das nicht selber bewußt ist.“[676] Bewusstsein ist nach Deleuze grundsätzlich reaktiv, es ist nicht das „Bewußtsein des Herrn, sondern [das] Bewußtsein […] [eines] Sklaven“.[677]

Alle Instanzen des menschlichen Bewusstseins wie beispielsweise das Gedächtnis, die Gewohnheit, aber auch die Zeugung und die Ernährung sind Deleuze zufolge Ausdrucksformen eines an sich reaktiven Bewusstseins.[678] „Es ist nicht zu vermeiden, daß das Bewußtsein den Organismus von seinem Blickwinkel aus betrachtet und auf seine Weise, d. h. auf reaktive Weise versteht.“ Das Bewusstsein ist nicht in der Lage, die eigenen aktiven Kräfte als solche wahrzunehmen,[679] da die aktiven Kräfte nicht der Dimension des Geistes, sondern des Leibes angehören. Es handelt sich dabei um Kräfte, die über sich hinauswachsen können und Deleuze zufolge überhaupt erst in dieser Form ein Selbst erschaffen. „Die aktiven Kräfte des Körpers sind es, die aus dem Körper ein Selbst erstellen und die das Selbst als überlegen, als erstaunliches Phänomen definieren.“[680] Diese aktiven Kräfte wenden sich auch gegen das Bewusstsein selbst, indem sie sich raubend aneignen wollen, was ihnen zum Leben nötig erscheint. Durch diese Aneignung werden zugleich neue Werte gesetzt, die den reaktiven Kräften des Bewusstseins oftmals widersprechen, das sich in seiner reaktiven Verfasstheit an den Werten der Masse oder, wie Nietzsche es ausdrückt, an der Herde orientiert.

Das Bild des Seiles bzw. der Brücke, wie es Zarathustra beschreibt, enthält deshalb nicht nur eine Situationsbeschreibung der Existenz des Menschen, sondern beinhaltet die Forderung, sich auf der Grundlage eines reaktiven Bewusstseins ein aktives Selbst zu erschaffen. Denn der schwache Mensch, wie Nietzsche ihn versteht, ist nicht an sich schwach, sondern immer nur im Verhältnis zu seinem eigenen Selbst. Das „Grundmerkmal des Sklaven“ ist eine „chronische Willensdeformation“, die ihn daran hindert, die Kraft seines Wollens gänzlich auszuschöpfen.[681] Ein Mensch, der nicht in der Lage ist, sich zu überwinden und sich dem Risiko zu stellen, muss demnach hinter seiner eigenen Kraft zurückbleiben. Die eigentliche Schwäche des Skla-

---

[676] G. Deleuze, Nietzsche und die Philosophie, a. a. O., 45.
[677] Ebd., 45.
[678] Vgl. ebd., 47.
[679] Ebd.
[680] Ebd., 48.
[681] K. Braatz, Friedrich Nietzsche – Eine Studie zur Theorie der Öffentlichen Meinung, a. a. O., 202.

ven findet sich insofern nicht in einer soziologischen Kategorie oder einer physiologischen Konstitution, sondern in dem Verhältnis zu den eigenen Möglichkeiten.

> „Der weniger Starke ist ebenso stark wie der Starke, wenn er bis ans Ende geht, weil die List, die Subtilität, die geistige Wendigkeit, ja der Charme, womit er seine mindere Kraft ausgleicht und ergänzt, gerade auch zu dieser Kraft gehören und sie es vollbringen, daß sie nicht weniger ist.“[682]

Stark zu sein bedeutet aus dieser Perspektive nicht, die Dinge mit einem großen Kraftaufwand zu betreiben, sondern ein Wollen in sich zu spüren, den eingeschlagen Weg bis ans Ende und, sofern notwendig, darüber hinaus zu gehen. Dieser Anspruch impliziert nach Nietzsche eine „fortgesetzte ‚Selbst-Überwindung des Menschen‘“[683]. Das Ausschöpfen der eigenen Kraft kann sich nur mithilfe der eigenen Überwindung vollziehen. Ohne diese Überwindung bleibt der Mensch schwach, nicht weil ihm die Stärke an sich fehlt, sondern weil er generell hinter seinen eigenen Fähigkeiten zurückbleibt. Beim Menschen des Ressentiments ist eine Überwindung auf etwas hin kaum noch wahrnehmbar, weil sich alles Wollen nur noch innerlich, imaginär vollzieht. „Fragen wir, was der Mensch des Ressentiments sei, dürfen wir auf keinen Fall folgenden Grundsatz außer acht lassen: er re-agiert nicht. Im Wort ‚Ressentiment‘ steckt ein überdeutlicher Hinweis: *die Reaktion hört auf, ausagiert zu werden und wird statt dessen gefühlt* [senti].“[684]

Die Gefahr des Scheiterns liegt nicht so sehr in einem Scheitern an sich, sondern in der qualitativen und quantitativen Übermacht der eigenen reaktiven Kräfte, im Zurückweichen vor den eigenen Möglichkeiten. Der von Zarathustra beschriebene Seiltänzer würde, wenn er fiele, nach dem bisher Gesagten nicht allein durch äußere Einwirkungen von seinem Seil in den schwindelnden Abgrund stürzen, sondern weil er seinen letzten Schritt nicht entschieden genug zu Ende geführt hat.

2.5.4 Die Erlösung von der Rache als Überwindung des Ressentiments

Verknüpft mit dem Gang des Seiltänzers zwischen den zwei Türmen ist der Gedanke eines stetigen Werdens vor dem Hintergrund der Selbst-Überwindung. An diesem

---

[682] G. Deleuze, Nietzsche und die Philosophie, a. a. O., 68.
[683] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 205. Vgl. auch K. Braatz, Friedrich Nietzsche – Eine Studie zur Theorie der Öffentlichen Meinung, a. a. O., 202: „Wollen und Selbst-Überwindung sind […] eins, ebenso wie Wollen-können und Befehlen können nicht voneinander zu trennen sind. Menschen starken, linearen, unverfälschten Willens sind in diesem Sinne immer ‚Schaffende‘.“
[684] G. Deleuze, Nietzsche und die Philosophie, a. a. O., 122.

Punkt setzt Nietzsches Kritik des Ressentiments an, da das Ressentiment in Zusammenhang mit der Ohnmacht die Fähigkeit des Menschen zur Selbst-Überwindung verhindert.[685] Dabei stellt sich auch die Frage, inwieweit dem Ressentiment eine Befreiung aus dem Sklavendasein überhaupt möglich ist.

Nach Waldschmidt begründet sich eine solche Möglichkeit im Ressentiment selbst. Der Grund liegt in der engen Verwandtschaft von Ressentiment und Schwäche. Auch wenn die Schwäche eine negative Qualität darstellt, so liegt doch, zumindest theoretisch, in der Idee der Schwäche die Stärke als Gegenpol immer schon mitbegründet. Es ist, als ob das Ressentiment das Werkzeug für seine eigene Überwindung gleichsam selbst schon bereithält. „Die positive Konnotation, die ein lebensbejahendes, aktives, spontanes Handeln und ein starkes, auf sich selbst bezogenes Leben ohne Zweifel bei Nietzsche hat, wird in der Konzeption des Ressentiments immer schon mitgedacht“.[686]

Und doch bleibt die Überwindung immer auch dem Einzelnen vorbehalten, sie vollzieht sich nicht nebenbei oder gar unbemerkt. Den eigentlichen Überwindungspunkt sieht Waldschmidt im „Geist der Rache“, der die Grundlage der Moral darstellt. Diesen Geist der Rache gilt es zu überwinden, und auch Zarathustra mahnt eine solche Überwindung an, wenn er von der „Erlösung“ des Menschen spricht. Dabei ist es gewiss kein Zufall, dass Nietzsche in diesem Bild auch an das Bild des Seiles zwischen den beiden Türmen erinnert, wenn er Zarathustra sagen lässt: „Denn d a s s d e r M e n s c h e r l ö s t w e r d e v o n d e r R a c h e: das ist mir die Brücke zur höchsten Hoffnung und ein Regenbogen nach langen Unwettern.“[687]

Die aus dem Ressentiment hervorgegangene Moral kann Waldschmidt zufolge überwunden werden, weil sie als Lebensverneinung immer auch Wille zur Macht ist. Sie mag negativ und reaktiv sein, aber sie trägt dennoch als Wille zur Macht immer auch eine positive Qualität in sich.

Allerdings wird diese Auffassung Waldschmidts nicht allgemein geteilt. Nach Braatz wird sich innerhalb des Abendlandes die Welt des Ressentiments vor allem auf dem

---

[685] Vgl. Chr. Waldschmidt, Die Bedeutung des Ressentiments für Zarathustras Lehre vom Übermenschen, in: Nietzscheforschung, Bd. 13, 2006, 201-210, hier: 206.
[686] Ebd.
[687] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 128. Vgl. auch zur Überwindung der Rache B. Taureck, Macht, und nicht Gewalt. Ein anderer Weg zum Verständnis Nietzsches, in: Nietzsche-Studien, Bd. 5, Berlin/New York 1976, 29-54, hier: 34, der hier besonders die Erlösung von der Rache betont.

Hintergrund von Gleichheit, Langeweile und einer zunehmenden Befreiung von der Last der Arbeit in einem ungeahnten Ausmaße ausweiten[688] und auch Altman meldet Zweifel an, was eine allgemeine Überwindung des Ressentiments betrifft.

> „Größtes Hindernis bei der Überwindung ist, daß das Ressentiment vermittels der Moral dem Menschen bereits weitgehend in Fleisch und Blut übergegangen ist, Wesen geworden ist. Aus dem Grund kann die Überwindung nicht beim Typus des Ressentimentmenschen ansetzen, sondern bei einem Typus Mensch, dem ‚höheren Menschen', für den die von der Moral verleumdeten Werte noch als Werte Bedeutung haben, der noch nicht zum ‚letzten Menschen' dem Herdentier, herabgesunken ist".[689]

Altmann zufolge ist für den Sklaven die Moral eine „Welt der Wünschbarkeit"[690], in der das Leiden wie auch jegliche Hierarchie getreu der biblischen Devise ‚Vor Gott sind alle gleich' ausgeschlossen sind. Könnte der Sklave sein moralisches Ideal aufgeben, wäre er in der Lage, sich und die Welt aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Dazu müsste er zuallererst fähig sein, den Schmerz über die Ungleichheit der Welt zu ertragen. Er müsste lernen, was es bedeutet, einer an sich gleichgültigen Wirklichkeit gegenüberzustehen, die ihn weder gewollt noch geschaffen hat. Er müsste sich als kontingentes Wesen anerkennen und zudem akzeptieren, dass nur er allein für den Sinn seines Lebens verantwortlich ist. Darüber hinaus gälte es vor allem, seine aus Schwäche geborene Verachtung für alles Gute und Starke einer neuen Bewertung zuzuführen.

Ein solcher Schritt muss als erste echte Aktivität für den Sklaven im Sinne einer Überwindung gesehen werden, da sich dieser hierbei nicht ausschließlich passivisch an seine reaktiven Kräfte bindet, sondern so eine Grundvoraussetzung dafür erschafft, eine Wirklichkeit zu entdecken, die in sich reicher und farbiger wäre als die fahle Welt des Ressentiments und der künstlichen Ideale. Um sich aber aus dem Sklavendasein zu befreien, müsste der Sklave anerkennen können, dass seine Ressentimentmoral, mit der er die Handlungen des Starken und Vornehmen belegt, nichts weiter darstellt als eine Form des Willens zur Macht. Es muss ihm deutlich werden, dass er sich in seinen grundsätzlichen Motiven von unmoralischen Handlungen des Vornehmen in nichts unterscheidet. Der Antrieb zu seinen Handlungen ist wie bei dem Vornehmen der Wille zur Macht, jedoch ein Wille zur Macht, der „sich

---

[688] Vgl. K. Braatz, Friedrich Nietzsche – Eine Studie zur Theorie der Öffentlichen Meinung, a. a. O., 223.
[689] A. Altmann, Friedrich Nietzsche, a. a. O., 62.
[690] Ebd., 61.

selbst entwertet".[691] Der vom Sklaven gehasste Vornehme ist in seinem Verlangen, seinem Wollen und seinen Motiven dem des Sklaven keineswegs unähnlich, denn auch der Hass des Sklaven auf den Vornehmen ist nichts anderes als ein banaler Machtwille. Der Unterschied zwischen beiden liegt dabei in der Qualität ihrer Wertsetzungen. Während der Vornehme in seinen Handlungen der Unschuld des Zufalls[692] vertraut, versucht der Sklave dieser Wirklichkeit durch deren Negation zu entkommen. Der Schritt in eine Anerkennung des Willens zur Macht wäre insofern für den Sklaven außerordentlich schmerzhaft. „Wenn der Leidende, Unterdrückte, den Glauben verlöre, ein Recht zu seiner Verachtung des Willens zur Macht zu haben, so träte er in das Stadium der hoffnungslosen Desperation."[693] Der Sklave müsste anerkennen, dass seine Moralvorstellung „keine Wahrheit verbürgt, sondern einer Interpretation entspringt, die im Dienst bestimmter Bedürfnisse steht."[694]

Nach Nietzsche findet sich das Problem des Sklaven in seinem Hass auf alles Vornehme und Starke, einem Hass, der sich in seiner Schwäche und Ohnmacht begründet. Der eigentliche Punkt seines Schmerzes aber liegt Altmann zufolge in „der Spannung erzeugenden Differenz zwischen Wirklichkeit und Wunsch bzw. zwischen der eigenen ‚Schwäche' und der ‚Stärke' des Vornehmen".[695] Um diesem Spannungsschmerz zwischen Wirklichkeit und Wunsch zu entkommen, erfindet der Ressentimentmensch durch seine moralische Umwertung der Werte ein universell gültiges Beweismuster, welches die Stärke der Guten und Edlen entwertet und die eigene Schwäche glorifiziert. Dieser Trick versetzt ihn in die Lage, nicht nur voller Verachtung auf die eigentlichen Guten und Vornehmen zu schauen, sondern ermöglicht ihm auch, ohne wirklichen Einsatz und ohne das Risiko des Scheiterns, mithin ohne jegliche Form einer Selbst-Überwindung, als nunmehr ‚Starker' hervorzutreten. Indem er seine Schwäche glorifiziert und das ursprünglich Edle und Gute als verachtungswürdig degradiert, beweist er, dass er selbst als der Gütige und Mitleidige der eigentlich Starke ist und sich als edler Mensch in einer durch und durch unmoralischen Welt befindet. Heidegger verweist auf die geradezu infantile Ahnungslosigkeit, in der der Ressentimentmensch, ohne es zu ahnen, gefangen ist.

---

[691] I. Broisson, Ressentiment und ‚Wille zur Macht'. Nietzsche und Hume über Moral- und Religionskritik, in: Nietzscheforschung, Bd. 13, 2006, 117-128, hier: 126.
[692] Vgl. A. Altmann, Friedrich Nietzsche, a. a. O., 61, 64.
[693] Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 214f.
[694] A. Altmann, Friedrich Nietzsche, a. a. O. 65.
[695] Ebd., 62.

> „Die ‚Naivität' ist gleichbedeutend mit ‚psychologischer Unschuld'; das bedeutet […]: ein Unberührtsein von jedem Verrechnen des Seienden und damit des Lebens und seiner Bedingungen auf den Willen zur Macht. Weil dem so psychologisch unschuldigen (‚naiven') Menschen die Herkunft der Werte aus der machtmäßigen Wertschätzung des Menschen verborgen bleibt, deshalb nimmt der *naive* Mensch die Werte (Zweck, Einheit, Ganzheit, Wahrheit) so, als kämen sie ihm irgendwoher, vom Himmel herab, entgegen und stünden an sich über ihm als solches, dem er sich nur zu beugen habe." [696]

Der Form einer absoluten Unberührtheit vom Verrechnen des Seienden geht ein Nicht-in-Kontakt-Sein mit den Bedingungen des Lebens in Bezug auf den Willen zur Macht voraus. Eine solche Form aber kann nicht mehr nur auf einer rein verstandesmäßigen Ebene behandelt werden, sondern wird vor allem auch und besonders die nicht bewussten Ebenen des Menschen mit einbeziehen müssen.[697] Das setzt voraus, dass der Sklave einer Führung bedarf, die ihn behutsam mit dieser neuen Perspektive vertraut macht. Und er braucht dazu zweifelsohne, wie Altmann meint, ein gerüttelt Maß an innerer Kraft und Stärke, um die Verzweiflung auszuhalten, die ein solcher Prozess notwendigerweise mit sich bringt. „Die Überwindung kann […] nur gelingen, wenn der ‚Sklave' für die Wahrheit über die Moral […] auch stark genug ist. Die Bedeutung dieser Voraussetzung zeigt sich darin, daß der Prozeß der Überwindung ein Stadium hoffnungsloser ‚Desperation' einschließt."[698]

Einer der wesentlichen Momente für eine Überwindung ist die Anerkennung des Willens zur Macht. Wie bereits erwähnt, existieren Wertsetzungen nicht an sich oder von einer übergeordneten Macht, sondern sind Setzungen, die auf bestimmten Machtinteressen beruhen. Auch der moralisch integerste Mensch möchte sich möglicherweise mit dem eigenen moralischen Anspruch am Ende über seinen Nachbarn erheben. Eine Überwindung des Sklavendaseins schließt deswegen notwendig ein solches Anerkennen eines eigenen Willens zur Macht mit ein.

> „Bei Anerkennung der Gleichheit inbezug auf den Willen zur Macht ist dem ‚Sklaven' die Möglichkeit genommen, sich vermittels der Moral über den Vornehmen zu erheben, er kann der Erfahrung der eigenen ‚Schwäche' nicht mehr ausweichen. Diese Unmöglichkeit steigert den empfundenen Schmerz zur Verzweiflung."[699]

Mit diesem Gedanken rückt Altmann das eigentliche Problem der Schwäche in den Mittelpunkt, das auch von Joisten als der Ausgangspunkt des Ressentiments betont

---

[696] M. Heidegger, Nietzsche, Bd. 2, a. a. O., 105. Vgl. auch Kap. 1.5.2.
[697] A. Altmann, Friedrich Nietzsche, a. a. O., 65.
[698] Ebd.
[699] A. Altmann, Friedrich Nietzsche, a. a. O., 65.

wird.[700] Die besondere Eigenschaft des Schwachen liegt darin, dass er in keinem Kontakt mit seiner Schwäche steht und diese unter allen Umständen vermeiden muss. Schon ihr bloßes Sichtbarwerden könnte den Ressentimentmenschen in eine absolute Verzweiflung stürzen. Wie bereits erwähnt, ist der Sklave gefangen in einer Welt der Wünschbarkeit.[701] Eine solche Welt der Wünschbarkeit wäre nach dem bisher Gesagten eine Welt, in der sich der Sklave mit einer nahezu absoluten Stärke ausgerüstet sieht. Ein solcher Wunsch muss jedoch in seiner Überzogenheit unerreichbar bleiben. Unter dem Druck seines Hasses mutiert der Wunsch nach Stärke beim Ressentimentmenschen zu einem unerfüllbaren Ideal. Dieses Ideal einer absoluten Stärke ist jedoch in sich paradox, da das Wesen der Stärke ohne Schwäche nicht denkbar ist. Fragt man nach der eigentlichen Stärke der Stärke, so lässt sich diese Frage nur über die Schwäche beantworten. Erst die Anerkennung der eigenen Schwäche macht die Stärke stark, und es ist diese Paradoxie, die der Sklave in seiner besonderen Sklavenverfasstheit nicht sehen kann. Dem Sklaven ist es aus diesem Grunde nicht möglich, der Stärke aus seinem Leben heraus einen Sinn zu geben. Da er kein Gespür für seine Schwäche entwickelt hat, bekommt er auch keinen Kontakt zu seiner wirklichen Stärke und bleibt damit gleichsam immer hinter seinen Möglichkeiten zurück. „Nietzsche heißt schwach oder Sklave nicht den weniger Starken, sondern den, der, welcher Kraft er auch immer haben mag, von dem getrennt ist, was er kann“, schreibt Deleuze.[702] Während der Sklave aufgrund dieser Kontaktlosigkeit zu der Annahme verführt wird, dass es so etwas wie Schwäche bei ihm nicht gibt oder geben darf, versucht der Vornehme genau diese Schwäche für seine eigene Entwicklung fruchtbar zu machen. Das Ziel seines Sklaven läge demnach darin, die Stärke auf eine abkürzende Weise für sich zu erzwingen, indem seine eigene Schwäche bereits im Vorhinein ausgeschlossen wird.

Das Problem des Ressentiments beginnt dort, wo der Wunsch nach einer universellen Stärke nicht mehr auf dem Boden der eigenen Schwäche „geerdet“ ist, sondern zu einem Ideal erhoben wurde, dessen einzige Berechtigung darin besteht, frei von jeglicher Schwäche zu sein. Jede erkennbare Schwäche würde den Beweis erbringen, dass es eine absolute Stärke nicht gibt und der Sklave darüber niemals verfügen wird. Um diesem Absolutheitsanspruch dennoch gerecht zu werden, behilft sich

---

[700] Vgl. K. Joisten, Die Überwindung der Anthropozentrizität durch Friedrich Nietzsche, a. a. O., 154.
[701] Vgl. A. Altmann, Friedrich Nietzsche, a. a. O., 61.
[702] G. Deleuze, Nietzsche und die Philosophie, a. a. O., 68.

der Sklave mit dem Trick einer Umwertung der Werte. Indem er die relative Stärke der Guten aus der Perspektive der Moral als ‚böse' abwertet, ist er von dem Problem befreit, sein Ideal der Stärke unter Beweis stellen zu müssen. Stattdessen erhebt er sich als der Gütige und Mitleidende, der Sich-Aufopfernde und Alles-Gebende gegenüber den bösen Reichen und Vornehmen und glänzt in seiner Armut und seinem Mitleid. In *Menschliches, Allzumenschliches* verweist Nietzsche auf die Macht des Mitleiderregens als die einzige Form von Macht, die dem Schwachen noch bleibt. „Der Unglückliche gewinnt eine Art von Lust in diesem Gefühl der Ueberlegenheit, welches das Bezeugen des Mitleides ihm zum Bewusstsein bringt; seine Einbildung erhebt sich, er ist immer noch wichtig genug, um der Welt Schmerzen zu machen."[703] Es ist diese Form umgekehrter Macht, die der Ressentimentmensch sucht, um seine Schwäche als Stärke ausgeben zu können. Scheler spricht hier von der „organischen Verlogenheit" des Ressentimentmenschen.[704] Es ist der Wille zur Macht, der im Mitleid ebenso steckt wie in einer aufgesetzten Güte.

Wie tief der Sklave dem Absolutheitsanspruch seiner umgekehrten Stärke verfallen ist, erkennt man an dem Aufwand, den er hinsichtlich seiner Güte und Selbstaufopferung betreibt und betreiben muss. Allein der Verdacht, dass es dem Sklaven in seinem Mitleid letztendlich nur um Macht geht, würde das von ihm aufgebaute Mitleids-System zusammenbrechen lassen.

Im zweiten Teil von *Also sprach Zarathustra* beschreibt Nietzsche einen Typus Mensch, der vom Volke als großer Mensch beschrieben wird, den aber Zarathustra nach genauer Beobachtung und unter Zuhilfenahme eines Vergrößerungsglases als einen „umgekehrten Krüppel" bezeichnet, als jemanden, der „von Allem zu wenig und an Einem zu viel habe"[705]. Dieses Bild des umgekehrten Krüppels weist hier gleichsam prototypisch auf den Sklaven hin, einen Menschen, dem es an allem mangelt, der aber von einem zu viel hat. Eine solche Sklavenverfassung muss auch nicht zwingend ihren Ausdruck allein in Güte und Mitleid finden.

> „[…] ich habe die Kraft gefunden, wo man sie nicht sucht, in einfachen milden und gefälligen M<enschen> ohne den geringsten Hang zum Herrschen – und umgekehrt ist mir der Hang zum Herrschen oft als ein inneres Merkmal von Schwäche erschienen: sie fürchten ihre Sklavenseele und werfen ihr einen Königsmantel um (sie werden zuletzt

[703] Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches, in: KSA II, 71.
[704] M. Scheler, Über Ressentiment und moralisches Werturteil, a. a. O., 16. Vgl. auch K. Braatz, Friedrich Nietzsche – Eine Studie zur Theorie der Öffentlichen Meinung, a. a. O., 210.
[705] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 178.

> doch die Sklaven ihrer Anhänger, ihres Rufs usw.) die mächtigen N<aturen> herrschen, es ist eine Nothwendigkeit, sie werden keinen Finger rühren. Und wenn sie bei Lebzeiten in einem Gartenhaus sich vergraben!“[706]

Insofern ist es gleichgültig, in welcher Form das Sklavendasein seinen Ausdruck findet. So wie es den Mitleidigen gibt, existiert auch dessen Kehrseite, der Tyrann, der aus innerer Not vor totaler Entmachtung keinen fremden Wunsch und keinen Widerstand anerkennen kann. Schon früh wies Klages auf den Zusammenhang von Selbstheiligung und Selbsterniedrigung hin.[707] In welcher Form die Idealisierung auch auftauchen mag, immer hat sie zur Folge, dass dem Sklaven von seinem eigenen Leben im Grunde kaum mehr etwas übrig bleibt, weil er unter allen Umständen und mit einem immensen Aufwand das selbst geschaffene Ideal aufrechterhalten muss. „Es ist“, schreibt Klages, „der ‚große Wurf‘ und das große Proprium des Nietzscheschen Denkens, den Vorgang der Idealbildung grundsätzlich aus der Selbstzerklüftung herzuleiten“.[708] Für die Entstehung des eigentlichen Sklaventums bedarf es bei Nietzsche keiner den Sklaven unterdrückenden Macht von außen und es wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Sklave bei Nietzsche nicht in einem soziologischen Sinne zu verstehen ist. Dieser Gedanke lässt sich nach dem bisher Gesagten noch einmal vertiefen, wenn man davon ausgeht, dass der Sklave letztendlich nichts anderes ist als *der Sklave seines eigenen Ideals*.

Es kann deshalb dem Sklaven nicht erspart bleiben, dass er im Laufe seines Prozesses einer Ressentimentüberwindung über weite Strecken seinen gesamten Halt im Dasein einbüßt und auch an allen wesentlichen Punkten seines Lebens spüren muss, dass sein gesamtes bisheriges Leben eine Lüge gewesen ist. Nietzsche beschreibt diesen Zustand wie bereits erwähnt als eine „hoffnungslose Desperation“. Nach Nietzsche gehört zu diesem Prozess „ein Jasagen ohne Vorbehalt, zum Leiden selbst, zur Schuld selbst, zu allem Fragwürdigen und Fremden des Daseins selbst“. Und Nietzsche folgert weiter:

> „Dies zu begreifen, dazu gehört Muth und, als dessen Bedingung, ein Überschuss an Kraft: denn genau so weit als der Muth sich vorwärts bewegen darf, genau nach dem Maass von Kraft nähert man sich der Wahrheit. Die Erkenntniss, das Jasagen zur Realität ist für den Starken eine ebensolche Nothwendigkeit als für den Schwachen, un-

---

[706] Nietzsche, Nachgelassene Schriften, 1880-1882, in: KSA IX, 252.
[707] Vgl. L. Klages, Die psychologischen Errungenschaften Nietzsches, Leipzig 1926, 115.
[708] Ebd. Klages kritisiert hier zugleich Nietzsches Gedanken vom Willen zur Macht, der ihn daran hindert, die Selbstzerklüftung aus dem Leben selber heraus zu verstehen, vgl. ebd., 114.

ter der Inspiration der Schwäche, die Feigheit und Flucht vor der Realität – das ‚Ideal'."[709]

In *Die fröhliche Wissenschaft* zeichnet Nietzsche ein ähnliches Bild, wenn er unter der Überschrift *Eins ist Noth* die Kunst beschreibt, seinem Charakter einen eigenen Stil zu geben. Nietzsche hebt in diesem Zusammenhang den Wert der Schwäche hervor, die gleichsam das Gewürz des Charakters abgibt.

> „Seinem Charakter ‚Stil geben' – eine große und seltene Kunst! Sie übt Der, welcher Alles übersieht, was seine Natur an Kräften und Schwächen bietet, und es dann einem künstlerischen Plane einfügt, bis ein Jedes als Kunst und Vernunft erscheint und auch die Schwäche noch das Auge entzückt."[710]

Übersehen, was die eigene Natur an Schwächen bietet, bedeutet hier nicht, die eigene Schwäche auszublenden. Nur der, der in einem echten Kontakt mit seinen Stärken und Schwächen steht, kann diese für sein eigenes Profil fruchtbar machen. „Der Mensch, der sich selbst besiegt", so Kaufmann, „hat größere Macht als der, der andere überwindet."[711] Erstaunlicherweise ist es Nietzsche dabei nicht wichtig, inwieweit am Ende eines solchen Prozesses der Geschmack des eigenen Charakters ein guter oder schlechter wird. Ihm ist hier wesentlich, dass es überhaupt ein „Geschmack ist"[712].

2.5.5 Zusammenfassung – Stärke und Vornehmheit als Grundlage einer Haltung

Da der Ressentimentmensch kein grundlegendes Warum in seinem Leben kennt, opfert er sich vor dem Hintergrund des Hasses und des eigenen Neides für sein Ideal auf (z. B. um als moralisch gut oder leistungsbewusst zu gelten). Zugleich schränkt der Sklave seine Denk- und Handlungsfähigkeit ein, da sein Ideal ihn fest an die Erfüllung seines Programms bindet, ein Programm, das aber nur mit einem immensen Aufwand aufrechterhalten werden kann. Und weil der Sklave nicht gelernt hat, seinen Aufwand immer auch in Relation zu dem eigenen persönlichen Vorteil zu sehen, sammelt sich in seinem Inneren ein zunehmend negatives Rechnungspotenzial, zu dessen ursprünglichen Anlässen der Sklave über die Jahre hinweg den eigentlichen

---

[709] Nietzsche, Ecce homo, in: KSA VI, 311f. Vgl. auch I. Broisson, Ressentiment und ‚Wille zur Macht', a. a. O., 121.
[710] Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: KSA III, 530.
[711] W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 293.
[712] Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: KSA III, 530. Gegen Ende des Aphorismus betont Nietzsche noch einmal den Sinn seines Gedankens: „Denn Eins ist Noth: dass der Mensch seine Zufriedenheit mit sich erreiche […]. Wer mit sich unzufrieden ist, ist fortwährend bereit, sich dafür zu rächen: wir Anderen werden seine Opfer sein". Ebd.

Kontakt schon längst verloren hat. Das Problem des Ressentimentmenschen besteht darin, dass er unter Umständen zwar mit Leistungen aufwartet, die ihn durchaus in seinem Umfeld beliebt machen können, jedoch für ihn persönlich keinen greifbaren Wert oder Nutzen erbringen, da er nicht gewillt ist, den eigenen Machtanspruch, seinen individuellen Willen zur Macht als solchen, zu akzeptieren. Der Sklave ist besonders auf die Reinheit seines Ideals bedacht, er spürt nicht den enormen Aufwand, den er betreiben muss, um dieses Ideal zu erfüllen. Die zurückbleibenden negativen Bilanzen aber führen – einmal des konkreten Anlasses entbunden – zu einem alles vergiftenden Gefühl von Verbitterung, dass schließlich in einen zunehmenden Wertenegativisimus mündet. Wenn Neuweg in der impliziten Triade das proximale Gefüge als ein Konglomerat von Erfahrungen, Werten und moralischen Lehren beschreibt, aus dem heraus der distale Term seine Bedeutung erhält, dann wird auch die Bedeutung des distalen Terms über das Ressentiment mitgesteuert, wie man beispielsweise an dem Verhalten Freudenbergs (vgl. Kap. 1.2.7.1) erkennen kann. Deutlich zeigt sich auch eine Korrelation von Nietzsches Ressentimentanalyse und den Ergebnissen Schaarschmidts in Bezug auf das Berufsprofil der Risikogruppen A und B.

Vor diesem Hintergrund des Ressentiments hebt sich das Bild des Vornehmen ab. Der Vornehme ist auf den Aufwand des Sklaven nicht angewiesen. Er weiß, wo seine Grenzen sind, und erkennt in allen Handlungen immer auch einen eigenen Vorteil. Er weiß um seine Macht und ist deswegen nicht darauf angewiesen, sich diese von außen geben zu lassen. Der Vornehme ist der Starke, weil er seine Schwächen akzeptiert. Wer aber seine Schwächen kennt, bedarf keiner Beweisdemonstrationen seiner Stärke. Das bringt dem Vornehmen eine gewisse Gelassenheit, die dem Sklaven grundsätzlich abgeht. Der Vornehme benötigt für sein Selbst keine Bestätigung von außen, für ihn ist gut, was den Menschen adelt. Der Vornehme bedarf keiner veräußerten Macht, weil er sie selbst lebt.

Zudem ist der Vornehme von dem Aufwand befreit, alles und jedes unter die eigene Kontrolle zu bringen. In einer Welt des Werdens, die Gesetzen gehorcht, die für den Menschen unerreichbar bleiben und in der der Mensch selbst ein Punkt neben vielen ist, bedarf es eines nicht geringen Mutes, dem Werden seinen ihm zustehenden Tri-

but zu zollen. Haltung bedeutet in diesem Sinne, im beruflichen Rahmen für *alle* (Schüler, Eltern etc.) da zu sein, aber nicht für alles und jedes.[713]

Für den Vornehmen besitzt der eigene Spielraum eine so hohe Priorität, dass er sich auch bei übergroßen Verpflichtungen die Regie über die eigenen Entscheidungen nicht nehmen lässt.

> „Zeichen der Vornehmheit: nie daran denken, unsre Pflichten zu Pflichten für Jedermann herabzusetzen; die eigne Verantwortlichkeit nicht abgeben wollen, nicht theilen wollen; seine Vorrechte und deren Ausübung unter seine P f l i c h t e n rechnen.“[714]

Nietzsches Vorstellung von Pflichten zielt nicht nur auf die täglichen oder beruflichen Anforderungen, sondern weit mehr noch auf eine bestimmte Haltung, indem sie auf die innere Verbindung von Pflichtausübung und der Inanspruchnahme eigener Rechte hinweist. Der Hintergrund einer solchen Haltung scheint für Nietzsche darin zu liegen, sich selbst eine generelle subjektive Entscheidungsfreiheit zuzugestehen. Wer aus den täglichen Pflichten eine Not macht und sich an Helfer und Helfershelfer wendet, bindet sich und seine Fähigkeit zur Wirklichkeitsgestaltung wissentlich oder unwissentliche an fremde Ansprüche. Ein solcher aber geht den eigenen Weg nicht zu Ende, sondern verlässt sich auf fremde Kräfte, denen er offenbar mehr zutraut als sich selbst.

Aus diesem Grunde wird sich der Ressentimentmensch immer schwertun, für die eigenen Ansprüche einzustehen. Er ist nicht fähig, offen und ehrlich zum eigenen Wollen zu stehen. Und da er nicht gelernt hat, *eigen*nützige Ansprüche anzumelden, wird er vor jedem Gedanken zurückschrecken, sich ein ihm zustehendes Recht im Sinne des Einforderns zu nehmen.

Haubl spricht von einer „Opferhaltung“ des Ressentimentmenschen, der aufgrund seiner Unfähigkeit, sich für die eigenen Bedürfnisse entsprechend einzusetzen, immer in der Opferrolle verbleibt.[715] Diese Rolle ist beim ressentimentgeladenen Menschen keine von den äußeren Umständen aufgezwungene, sondern wird als „Selbstdarstellung“ genutzt, um „sich selbst und andere von seiner Verantwortung“[716] abzulenken. In Zusammenhang mit den Ergebnissen Schaarschmidts könnte hier hin-

---

[713] Vgl. M. Buschkotte, Auf der Suche nach einer Haltung. "Pädagogik als Profession" - ein Blog über Lehrer und ihren Beruf, a. a. O.
[714] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 227.
[715] Vgl. R. Haubl, Neidisch sind immer nur die anderen, a. a. O., 87.
[716] Vgl. ebd.

sichtlich des Lehrerberufs ein Zusammenhang erkennbar werden, der einen Hinweis darüber gibt, dass die Gründe für das schlechte Abschneiden des Lehrerberufs nicht allein (!) in den äußeren Strukturen des Berufes zu finden sind. Hier wäre sicherlich noch weiterer Forschungsbedarf.

Im Gegensatz dazu wartet der freie Geist nicht darauf, bis ihm das, was er zum Leben braucht, von außen zufällt. Er ist so frei, sich das im Leben zu nehmen, was seiner Entwicklung dienlich ist. Die dazugehörige Lebensmaxime hat Nietzsche in *Also sprach Zarathustra* formuliert: „Überwinde dich selber noch in deinem Nächsten: und ein Recht, das du dir rauben kannst, sollst du dir nicht geben lassen!“[717] Der Ressentimentmensch verbleibt in der Hoffnung, dass außerhalb seiner selbst eine gleichsam höhere Autorität sein Leid wahrnimmt und ihm das ihm zustehende Recht zubilligt, das er sich selbst nicht zu nehmen vermag.

Übersetzt auf eine Lehrer-Haltung zeigt sich, dass die Betrachtung von Handeln und Verhalten (wie beispielsweise auf der Basis kognitionspsychologischer Handlungstheorien) nicht ausreicht. Eine Handlung an sich sagt noch nichts über die entsprechende Haltung aus, vielmehr ist es ist die jeweilige Haltung selbst, an der die Qualität einer Handlung erkennbar wird.
Ein wesentlicher Unterschied besteht darin, ob Handlungen einer Lehrperson dem Ressentiment oder einer gewissen Vornehmheit entspringen. Vornehmheit ist immer an ein Pathos der Distanz gebunden, eine Distanz, die sich auch gegen die eigenen Gefühle richtet, um nicht an sich selbst – in der Sprache Polanyis, am proximalen Term – kleben zu bleiben. Der Vornehme verfügt über ein bestimmtes Quantum an Stärke, einen einmal als richtig befundenen Weg auch gegen Widerstände zu Ende zu gehen, nicht aus Trotz und Rache, sondern aus Selbstüberwindung und Entschlusskraft. Dabei stehen nicht die Wünsche der eigenen Person im Vordergrund, sondern – entsprechend dem Willen zur Macht – die Angemessenheit einer bestimmten Sache und die Würde der eigenen Entscheidung.
Die Frage nach dem Ressentiment entscheidet sich letztlich immer daran, inwieweit eine Handlung auf dem Hintergrund einer Stärke oder Schwäche vollzogen wird, ob sie aus einem individuellen Reichtum oder einer innerlichen Armut entstammt.

[717] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 250.

2.6 Die Fiktion der Subjektivität

Aufgrund ihrer fehlenden Form und ihres regellosen Chaos ist Wirklichkeit menschlichen Kategorien wie Ordnung, Schönheit oder Gliederung nicht zugänglich.[718] Was als Wirklichkeit erkannt wird, ist nichts weiter als „ein Continuum […], von dem wir ein paar Stücke isoliren]“.[719] Da alle Wirklichkeit, immer durch den Filter eines Menschenkopfes gehen muss, stellt sich für Nietzsche die Frage, was von der Welt übrig bliebe, würde man diesen Kopf vom Menschen abtrennen.[720] „Wir können“, schreibt Nietzsche, „nur eine Welt b e g r e i f e n , die wir selber g e m a c h t haben.“[721]

Aus diesem Grund muss alle Wahrnehmung notwendig fragmentarisch bleiben. „Die Welt ist nicht so und so“, heißt es im Nachlass, und Nietzsche meint mit diesem Hinweis, dass es weder ein einheitliches noch ein beständiges Wesen der Wirklichkeit gibt. Zu diesem Wirklichkeitsentwurf gehört auch das Subjekt an sich.

2.6.1 Zur Kritik eines Täter-Tun-Gefüges

Nietzsche verwendet Begriffe wie ‚Subjekt‘, ‚Ich‘, ‚Individuum‘, ‚Person‘ (seltener auch ‚Seele‘) in einem sehr weiten Sinne und oftmals synonym. Allerdings unterscheidet Nietzsche sehr genau zwischen dem Subjekt und dem Subjekt*gefühl*. Was sich dem Individuum als freier und einheitlicher Wille darstellt, ist kein einheitliches Wesen, sondern das Ergebnis eines Kampfes höchst unterschiedlicher Kräfte und Triebe. Gleich dem Willen oder dem Bewusstsein ist auch das Subjekt eine Kraft, die mit sich ringt und sich im Überbieten erhalten will. Eine Subjekt-Einheit im Sinne eines „Subjekt-‚Atom[s]‘“ gibt es nicht, vielmehr stellen psychologische Kategorien wie Bewusstsein oder Wille eine Vielheit an Strömungen dar, die zudem beständig miteinander im Kampf liegen.[722] Möglicherweise, so Nietzsche in einem Nachlassfragment, „empfinden wir die Grade der Kräfte und Triebe, wie Nähe und Ferne und legen uns wie eine Landschaft Ebenen aus, was in Wahrheit eine Vielheit von Quantitätsgraden ist.“[723] Das Ergebnis dieser verborgenen Trieb- und Kräftemechanik wird als eine dem eigenen Wollen entsprungene Kraft interpretiert, wobei jedoch

---

[718] Vgl. Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: KSA III, 468.
[719] Ebd., 473.
[720] Vgl. Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches, in: KSA II, 29.
[721] Nietzsche, Nachlass 1884-1885, in: KSA XI, 138.
[722] Vgl. Nietzsche, Nachlass 1887-1889, 258, in: KSA XII, 391f.
[723] Nietzsche, Nachlass 1880-1882, in: KSA IX, 212.

übersehen wird, dass es sich hierbei weit mehr um intrapsychische Kämpfe zwischen unterschiedlichen „personenartigen Kräften“[724] handelt. Das „‚Subjekt‘“, schreibt Nietzsche, „ist eine Fiktion, als ob viele g l e i c h e Zustände an uns die Wirkung Eines Substrats wären“.[725] Mit dieser Kritik hebt sich Nietzsche vom traditionellen Subjektverständnis ab. Ein Subjekt an sich gibt es ebenso wenig wie ein Ich oder ein Individuum. Die Annahme, dass alle Wirklichkeitsdeutung subjektiv sei, ist schon deswegen eine Fiktion, da hier vorausgesetzt wird, dass hinter der Interpretation ein Interpret existiert.[726]

Mit dieser Erkenntnis rüttelt Nietzsche an der Vorstellung eines vom Ich ausgehenden freien Denkens und Entscheidens. Wenn das Ich eine Fiktion ist, ist es auch nicht möglich, dieses als Ausgangspunkt des eigenen Denkens anzusehen. Stattdessen muss der Strukturierungsprozess eines Ich umgekehrt gedacht werden. Was bislang als Ich angesehen wurde, ist lediglich „eine Construktion des Denkens“ selbst, die die (nicht unwesentliche) Funktion besitzt, in einer Welt ständigen Werdens eine gewisse Beständigkeit und Überschaubarkeit herzustellen oder, mit Nietzsche gesprochen, „hineinzudichten“.[727] „‚Was giebt mir das Recht“, fragt Nietzsche, „von einem […] Ich als Gedanken-Ursache zu reden?‘“[728] Nicht ‚ich denke‘, sondern ‚es denkt‘ wäre Nietzsche zufolge eine mögliche Formulierung.[729]

---

[724] W. Müller-Lauter, Nietzsche, a. a. O., 20.
[725] Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 465.
[726] Vgl. ebd., 315.
[727] Nietzsche, Nachlass, 1884-1885, in: KSA XI, 526. Nietzsche stellt hier das ‚Ich‘ gleichrangig neben Begriffe wie ‚Stoff‘, ‚Ding‘, ‚Substanz‘, ‚Begriff‘ oder ‚Zahl‘.
[728] Vgl. Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 30.
[729] Dagegen L. Klages, Die psychologischen Errungenschaften Nietzsches, a. a. O., 36, der hier moniert, dass Nietzsche das Subjekt gleichsam durch die Hintertür wieder in das Individuum hineinholt, wenn er meint, dass zum Wollen ein Subjekt einem Etwas in sich befehlen müsse. Ähnliches gelte auch für Nietzsches Lieblingsformel eines Willens zur Macht, der an sich nur im Plural denkbar sei. Klages erkennt dagegen ein subjekthaftes Ich auch in einem Strom ständigen Werdens. Auch in einer sich verändernden Welt und einem sich verändernden Körper gibt es nach Klages ein Etwas, das sich selbst gleich bleibt, wenn sich beispielsweise jemand nach vielen Jahren an eine Begebenheit erinnert. Dieses Etwas nennt Klages eine „Ichheit“. Allerdings wird von Klages übersehen, dass Nietzsche den Willen zur Macht durchaus als Vielheit konzipiert hat, vgl. Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 25. Darüber hinaus beruht Klages’ Nachweis einer bleibenden Ichheit auf einigen wenigen *bewussten* Erinnerungen, als ob Erinnerung ausschließlich aus bewussten Vergangenheitsfragmenten bestehen würde und das Ich über deren Erinnerungen gleichsam frei verfügen könne, vgl. L. Klages, a. a. O., 36 ff.

Es ist das Denken, dass das Ich erschafft, meint Safranski, und nicht umgekehrt. „In einer subtilen Analyse des Willens zeigt Nietzsche, daß man viel zu grobschlächtig darüber nachgedacht hat."[730]

Allerdings geht auch Safranskis Einwand für Nietzsche nicht weit genug, setzt seine Formulierung doch voraus, dass sich hinter dem Denken noch jemand verbirgt, der dieses Denken bedingt.[731]

> „‚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 Formulirung unserer grammatischen Gewöhnung, welche zu einem Thun einen Thäter setzt."[732]

Diese Täter-Tun-Kritik gehört zu den zentralen Gedanken von Nietzsches Psychologie. Ein Subjekt, das annimmt, der Ausgangspunkt seiner Gedanken zu sein, konstruiert eine Wirklichkeit, die es nicht gibt. Schon die Annahme des Individuums, sich selbst zu kennen, stellt für Nietzsche einen groben Fehlschluss dar.

> „Der größte Theil unseres Wesens ist uns unbekannt. Trotzdem lieben wir uns, reden als von etwas ganz Bekanntem, auf Grund von ein wenig Gedächtnis. Wir haben ein P h a n t o m vom ‚I c h ' im Kopfe, das uns vielfach bestimmt."[733]

Es ist dem Individuum nicht möglich, sich von seinem Subjektgefühl zu trennen, ein Gefühl, dass in alle Bereiche der Wirklichkeit hineinreicht. „Es ist der G l a u b e an das Lebendige und Denkende als das einzig W i r k e n d e – an den Willen, die Absicht – daß alles Geschehn ein Thun sei, daß alles Thun einen Thäter voraussetze".[734] Der Gedanke, dass jedem Tun eine Ursache oder eine Absicht zugeordnet werden kann, ist eine Fiktion. Nietzsche geht davon aus, dass die gesamte menschliche Denkstruktur von diesem Täter-Tun-Prinzip durchwoben ist und auch die Grundlage des Glaubens an eine kausal verfasste Wirklichkeit bildet. Der Glaube an das Subjekt als wirkendes Wesen verführt zu einem Denken, das in seiner Weltbetrachtung von Annahmen ausgeht, die nie auf ihre genealogische Verfasstheit hin überprüft worden sind. Das Nacheinander der Dinge oder der Erscheinungen ist

---

[730] R. Safranski, Nietzsche, a. a. O., 312.
[731] „Es denkt: aber dass dies ‚es' gerade jenes alte berühmte ‚Ich' sei, ist, milde geredet, nur eine Annahme, eine Behauptung […] Zuletzt ist schon mit diesem ‚es denkt zu viel gethan: schon dies ‚es' enthält eine A u s l e g u n g des Vorgangs und gehört nicht zum Vorgang selbst". Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 31.
[732] Nietzsche, Nachlass 1887-1889, 258, in: KSA XII, 549.
[733] Nietzsche, Nachlass 1875-1879, in: KSA VIII, 561.
[734] Nietzsche, Nachlass 1887-1889, 258, in: KSA XII, 102.

ebenso eine menschliche Interpretation wie die Annahme eines Ursache-Wirkung-Zusammenhangs.[735]

> „Was uns die außerordentliche Festigkeit des Glaubens an Causalität giebt, ist nicht die große Gewohnheit des Hintereinanders von Vorgängen, sondern unsere Unfähigkeit, ein Geschehen anders interpretieren zu können denn als ein Geschehen aus Absichten."[736]

Es gibt weder ein Prinzip Kausalität noch eine teleologische Grundverfassung der Wirklichkeit. Einen Grund für diesen Irrtum erkennt Nietzsche in der Syntax menschlicher Sprache und der damit verbundenen grammatikalischen Subjekt-Prädikat-Trennung. Indem sich das Subjekt als Verursacher des Prädikats versteht, entsteht ein dualistisches Weltbild, in dem hinter den Phänomenen noch eine zweite, eine ‚eigentliche' Welt hinzu erfunden wird.

> „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'."[737]

Der entstandene Begriff fixiert das Geschehen, ohne auf dessen fortwährende Vorläufigkeit zu achten, und subsumiert darüber hinaus in seiner relativen Ungenauigkeit ähnliche Fälle als gleich.[738]

Insofern dem Tun (Prädikat) ein Täter als Ursache (Subjekt) untergeschoben wird, wird dem Tun ein Sein unterlegt, das den Täter vom eigentlichen Tun, den Blitz vom Leuchten, abtrennt. Auch wenn das Leuchten des Blitzes schon längst verklungen ist, lebt es gleichsam hinter dem Leuchten als Blitz weiter. Es gibt aber hinter dem Leuchten keinen Verursacher, der dieses als Subjekt hervorgebracht hätte – „es gibt kein ‚Sein' hinter dem Thun, Wirken, Werden; ‚der Täther' ist zum Thun bloss hinzugedichtet, – das Thun ist Alles."[739]

Durch die Hinzufügung eines Subjektes als Ursache für ein werdendes Phänomen erschafft sich der Mensch ein zweites, ein ‚eigentliches' Sein, dessen metaphysischer Charakter unübersehbar ist.

> „Die Sprache gehört ihrer Entstehung nach in die Zeit der rudimentärsten Form von Psychologie; wir kommen in ein grobes Fetischwesen hinein, wenn wir uns die Grundvoraussetzungen der Sprach-Metaphysik, auf deutsch: der Vernunft, zum Bewusstsein

---

[735] Vgl. Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 136. Vgl. auch W. Kaufmann, Nietzsche, a. a. O., 307, 309.
[736] Nietzsche, Nachlass 1887-1889, 258, in: KSA XII, 102.
[737] Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 103f.
[738] Vgl. W. Müller-Lauter, Nietzsche, a. a. O., 20f.
[739] Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 279.

bringen: Das sieht überall Thäter und Thun: das glaubt an Willen als Ursache überhaupt; das glaubt an's ‚Ich' […]".[740]

Eng verwandt mit Überbewertung des Subjekts aufgrund des Täter-Tun-Prinzips sind die Überbewertung des Intellekts und das Prinzip des logischen Schließens. Erst durch den Ich-Begriff konnte der Mensch „Einheiten" bilden und diese verobjektivieren. „Wenn wir uns nicht für Einheiten hielten, hätten wir nie den Begriff ‚Ding' gebildet."[741]

Nietzsche kritisiert eine überzogene Hochachtung vor der Logik als „optimistische Metaphysik"[742]. Zwar verhalf ein solches Denken der menschlichen Art zu ihrem Fortkommen und der Sicherung ihres Bestandes[743], in der Folge führte es jedoch zunehmend zu der Fiktion, „dass es dauernde Dinge gebe, dass es gleiche Dinge gebe, dass es Dinge, Stoffe, Körper gebe, dass ein Ding Das sei, als was es erscheine, dass unser Wollen frei sei".[744] Nietzsche dagegen erkennt in dem logischen Denken eine Verwechselung von Gleichem und Ähnlichem. Erst durch das Gleichmachen von Ungleichem (Ähnlichem) und dem Festmachen von Fließendem bildete der Mensch das Ding[745] und den Glauben an die Logik und die Polarität. Nach Nietzsche gibt es keine Gegensätze, sondern lediglich unterschiedliche Gradverschiedenheiten. Stark – schwach, kalt – heiß oder hart – weich sind nichts weiter als die Enden ein und desselben Seiles, welche mal kürzer oder weiter voneinander entfernt liegen und deren genaue Positionierung genau umschrieben werden muss.

Logische Begrifflichkeiten bilden keine Wirklichkeit ab, vielmehr liegt ihr Wert in ihrem hinweisenden Charakter auf bestimmte Sachverhalte.[746] Man muss, so Nietzsche, „das ‚Begriffliche' hinter sich lassen, um zu dem zu gelangen, was ‚wirklich vorhan-

---

[740] Nietzsche, Götzen-Dämmerung, in: KSA VI, 77. Aufgrund ihrer grammatikalischen Struktur wird Hütig zufolge die Sprache zu einem getreuen Abbild des Ressentiments, da sie sich in ihrer Überbetonung des Subjektes für Schuldzuschreibungen geradezu anbietet. Sie ermöglicht es dem Ressentimentmenschen, seine Abgrenzung zu anderen weiter voranzutreiben und sich selbst aus seiner eigenen Perspektive aufzuwerten. Das Eingefangensein in einem solchen Sprachmodus verhindert den Ausdruck echter Individualität, weshalb der Sprache als Medium eine besondere Macht der Selbstformung zukommt, die sie von anderen Möglichkeiten weltlicher Inbesitznahme zutiefst unterscheidet, vgl. A. Hütig, Wer spricht, wenn Hass spricht?, in: Nietzscheforschung, Bd. 13, Berlin 2006, S. 165-174, hier: 168.
[741] Nietzsche, Nachlass 1887-1889, in: KSA XIII, 258.
[742] Nietzsche, Nachlass 1869-1874, in: KSA VII, 453.
[743] Vgl. Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: KSA III, 471.
[744] Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: KSA III, 469.
[745] W. Müller-Lauter, Nietzsche, a. a. O., 13.
[746] Ebd., 21.

den‘ ist.“[747] Es zeugt Nietzsche zufolge von „schlechte[r] Gewohnheit“,[748] das Denken in Gradverschiedenheiten zu umgehen, da es leichter ist „Gegensätze zu denken als Grade“.[749]

Gegenüber den Verführungen einer subjektidealisierenden und verobjektivierenden Welt, schlägt Nietzsche vor, sich des „Befangenseins in unbemerkt tradierenden und präjudizierenden Strukturen der Sprache“ bewusst zu werden, um sich „durch Metaphorik und Aphoristik für Individualität und Perspektivenwechsel […] offenzuhalten“.[750]

> „Warum dürfte die Welt, d i e u n s e t w a s a n g e h t –, nicht eine Fiktion sein? Und wer da fragt: ‚aber zur Fiktion gehört ein Urheber?‘ – dürfte dem nicht rund geantwortet werden: W a r u m ? Gehört dieses ‚Gehört‘ nicht vielleicht mit zur Fiktion? Ist es denn nicht erlaubt, gegen Subjekt, wie gegen Prädikat und Objekt, nachgerade ein Wenig ironisch zu sein? Dürfte sich der Philosoph nicht über die Gläubigkeit an der Grammatik erheben?“[751]

Die Abspaltung einer verobjektivierten Welt von der einstmaligen inneren Sicherheit eines ‚vormoralischen Menschen‘ ist Nietzsche zufolge nicht mehr rückgängig zu machen. Es bleibt nur ihre Überwindung in Form einer neuen Kultivierung perspektivischen Denkens.[752]

2.6.2 Nietzsches psychologisches Denken

Nietzsches Schriften wurden schon früh von der Psychologie entdeckt. Der bekannteste Vertreter dürfte dabei neben Ludwig Klages wohl Sigmund Freud gewesen sein. Freud hatte in vielerlei Hinsicht schon früh von Nietzsche erfahren, nicht zuletzt durch seinen Freund Josef Paneth, der 1883 in Nizza die Bekanntschaft mit Nietzsche machte und mehrere Gespräche mit ihm führte.[753] Was die Beachtung von Nietzsches Schriften für Freud bedeutet haben mag, darüber gehen die Meinungen weit auseinander.[754]

---

[747] Ebd.
[748] Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches, Bd. 2, in: KSA II, 582.
[749] Nietzsche, Nachlass 1880-1882, in: KSA IX, 482.
[750] K. Hilpert, Die Überwindung der objektiven Gültigkeit, a. a. O., 121.
[751] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 54.
[752] Vgl. W. Müller-Lauter, Nietzsche, a. a. O., 61.
[753] Vgl. A. Wucherer-Huldenfeld, Der Traum bei Nietzsche und Freud, in: J. Figl (Hrsg.), Von Nietzsche zu Freud, Übereinstimmungen und Differenzen von Denkmotiven, Wien 1996, 45-68, hier: 45ff.
[754] Vgl. J. Rattner, Nietzsche. Leben, Werk, Wirkung, a. a. O., 260f. In seinem wohl bedeutendsten Buch *Die Traumdeutung* wird Nietzsche von Freud lediglich einmal erwähnt, vgl. S. Freud, Die

Eine nicht zu übersehende Gemeinsamkeit von Nietzsches Psychologie und Freuds Tiefenpsychologie findet sich in der Annahme einer tiefen Kluft zwischen den bewussten und den unbewussten Strömungen des Menschen. Darüber hinaus jedoch unterscheiden sich Freud und Nietzsche hinsichtlich der Realität dieses Unbewussten erheblich. Ging Freud grundsätzlich von einer Erkenntnisfähigkeit und einer realistischen Wirklichkeitseinschätzung des Ich aus, stellt Nietzsche jegliche Realität von Subjekt, Objekt, Außen oder Innen zutiefst infrage.[755] Während Freud die Entwicklung des menschlichen Charakters über seine Trieblehre definiert, erkennt Nietzsche den Motor der menschlichen Entwicklung im Willen zur Macht.

Innerhalb der Nietzsche-Rezeption wird diese Psychologie allerdings erst allmählich wahrgenommen.[756] So zählt Gödde fünf Merkmale auf, die Nietzsches Denken vornehmlich dem Bereich mutiger Entlarvungspsychologie zuordnen:

1. die erhöhte Sensibilität der Sinnesorgane, von Ohren hinter den Ohren und einem bösen Blick
2. eine freischwebende, mutig-verwegene Art des Denkens
3. Nietzsches neue Methode, die Philosophie vom Leibe her auszulegen
4. die Umwertung aller Werte und die damit einhergehende Entlarvung krank machender lebensfeindlicher Moralvorstellungen
5. die Weiterentwicklung und Verfeinerung der psychologischen Entlarvungstechnik zur Aufdeckung von Täuschungsmanövern aller Art[757]

Gewiss finden sich in Nietzsches Texten schon aufgrund seiner genealogischen Ausrichtung Tendenzen einer entlarvenden Psychologie, allerdings ist es fraglich, inwieweit diese vor dem Hintergrund von Nietzsches Subjektkritik dessen eigentliche Psychologie widerspiegelt. Hilpert sieht in Nietzsches Entlarvungstechnik lediglich die Ausgangsposition seiner eigentlichen Psychologie:

> „Erst wenn [die] Arbeit des ‚Hinterfragens', ‚Aufdeckens', ‚Sezierens', ‚Entlarvens', ‚Desillusionierens' und ‚Zergliederns' geleistet ist, können die beiden Methoden [die historische und die psychologische, M. B.] zur Lösung der zweiten Aufgabe, die die eigentli-

---

Traumdeutung, 1961, 447. Freud zitiert hier aus *Menschliches, Allzumenschliches,* in: KSA II, 33. Auch wenn Nietzsche hier nur am Rande erwähnt wird, wird Freud vermutlich nicht nur diesen Aphorismus gründlich gelesen haben.

[755] G. Gödde, Eine neue Interpretation von Freuds Verhältnis zu Nietzsche, in: Nietzsche-Studien, Bd. 27, Berlin/New York 1999, 463-480, hier: 475.

[756] Vgl. W. Kaufmann, Nietzsche als der erste große Psychologe, a. a. O., 261.

[757] Vgl. G. Gödde, Nietzsche und Freud, Übereinstimmungen und Differenzen zwischen ‚Entlarvungs-' und ‚Tiefenpsychologie', in: J. Figl (Hrsg.), Von Nietzsche zu Freud, Übereinstimmungen und Differenzen von Denkmotiven, a. a. O., 19-43, hier: 26f.

che, gleichzeitig aber auch die schwierigste ist, übergehen: dem Handeln lebenssteigernde Ziele zu geben."[758]

Nicht das Aufdecken von Missständen, sondern das Erfahrbarmachen von neuen und nicht gesehenen Zusammenhängen steht im Vordergrund von Nietzsches Denken. Nietzsches Psychologie legt Wert auf die Ausbildung eines feinen Gespürs für das Nichtgesehene. Seine Entlarvungsschwerpunkte bilden aus dieser Perspektive nur die Folie, auf der zu einem genauen Hinschauen eingeladen wird.

Nietzsche zufolge gibt es im Menschen eine doppelte künstlerische Kraft, eine, die die Bilder erzeugt und eine die Bilder auswählt.[759] Hier zeigt sich Nietzsche als Psychologe und analysiert anstelle abstrakter philosophischer Gedankenkomplexe das bildhafte Denken und dessen paradoxe Logik.

„So weiß Jeder aus Erfahrung, wie schnell der Träumende einen starken an ihn dringenden Ton, zum Beispiel Glockenläuten, Kanonenschüsse in seinem Traum verflicht, das heisst aus ihm h i n t e r d r e i n erklärt, so dass er zuerst die veranlassenden Umstände, dann jenen Ton zu erleben m e i n t. […] Ich meine: wie jetzt noch der Mensch im Traume schliesst, so schloss die Menschheit a u c h i m W a c h e n viele Jahrtausende hindurch: die erste causa, die dem Geist einfiel um irgend Etwas, das der Erklärung bedurfte, zu erklären, genügte ihm und galt als Wahrheit."[760]

Analog der Subjektkritik erschließt sich der Sinn einer Handlung nicht aus einer vorangegangenen Absicht, sondern wird der Handlung im Nachhinein zugeordnet. Lange vor Freud erforschte Nietzsche das Seelische vom Traume her und stellte auf dieser Basis auch die übliche Kausalitäts-Logik infrage.

„Vom Traume auszugehen: einer bestimmten Empfindung, zum Beispiel in Folge eines fernen Kanonenschusses, wird *nachträglich* eine Ursache untergeschoben (oft ein ganz kleiner Roman in der gerade der Träumende die Hauptperson ist). […] Was ist geschehen? Die Vorstellungen, welche ein gewisses Befinden erzeugte, wurden als Ursache desselben missverstanden. Thatsächlich machen wir es im Wachen ebenso."[761]

Gerhardt geht davon aus, dass der erste Impuls des Wollens noch keine wirkliche Stoßrichtung in sich trägt, sondern lediglich ein absichtsloses *„Tasten und Tappen der Bewegung"* darstellt und dass sich der Sinn dieses Tastens und Tappens erst im Anschluss daran aus den „„*Folgen* der Bewegung"" einstellt.[762] Es ist das „Nachträgli-

---

[758] K. Hilpert, Die Überwindung der objektiven Gültigkeit, a. a. O., 107.
[759] Vgl. Nietzsche, Nachlass 1869-1874, in: KSA VII, 445f. Vgl. auch Chr. Lissmann, Der Traum bei Nietzsche und Freud, a. a. O., 99.
[760] Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches, in: KSA II, 33.
[761] Nietzsche, Götzen-Dämmerung, in: KSA VI, 92 (Hervorhebungen nicht im Original).
[762] V. Gerhardt, Vom Willen zur Macht, a. a. O., 228. Das Nietzsche-Zitat findet sich in Nietzsche, Nachlass 1880-1882, in: KSA IX, 33.

che […] des Willens“[763], so Gerhardt, das der ersten Bewegung überhaupt den Sinn verleiht. Das Zweite ist in dieser Logik nicht eine Folge des Ersten, sondern erschafft das Erste, indem es den Sinn des Ersten im Nachhinein erfindet, oder, mit Nietzsche gesprochen, hineindichtet: „Was sind denn unsere Erlebnisse?“ fragt Nietzsche. „Viel m e h r Das, was wir hineinlegen, als Das, was darin liegt! Oder muss es gar heissen: an sich liegt Nichts darin? Erleben ist ein Erdichten? –“[764] Dieses Erdichten versteht sich dabei als ein in sich paradoxer Vorgang. Es gibt nach Nietzsche „keinen ‚Thatbestand an sich‘, sondern ein Sinn muß immer erst hineingelegt werden, damit es einen Thatbestand geben könne.“[765] Nietzsches Denken steht für ein besseres Verstehen dieser Tatbestände und für eine Weiterentwicklung der eigenen Lebensdichtung auf eine reifere Form des Umgangs mit sich selbst.

Diese Lebensdichtung erschließt sich nicht in den lauten und übermäßigen Betonungen menschlicher Handlungen, sondern dort, wo uns die „Worte fehlen, […] weil es peinlich ist, dort noch genau zu denken“[766]. An diesen Stellen gilt es Nietzsche zufolge sorgfältig hinzuschauen und sich nicht von störenden Nebenaspekten ablenken zu lassen.

> „Zorn Hass, Liebe, Mitleid, Begehren, Erkennen, Freude, Schmerz, – das sind Alles Namen für e x t r e m e Zustände: die milderen mittleren und gar die immerwährend spielenden niederen Grade entgehen uns, und doch weben sie gerade das Gespinnst unseres Charakters und Schicksals.“[767]

Nicht den herausragenden Worten und Taten wird ein besonderer Wert zugemessen, sondern den leicht zu übersehenden und leisen Tönen gilt Nietzsches Aufmerksamkeit. Als Voraussetzung eines genauen Hinsehens bedarf es der Fähigkeit, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen, um im Gespinst des (eigenen oder fremden) Ich das eigentliche Lebensmuster ausmachen zu können. Es sind die „verwünschten und verruchten Seiten des Daseins“[768], die es mutig anzusteuern gilt, um das entdecken zu können, was das fremde Ich möglicherweise nicht preisgeben will. Eine grundsätzliche Beobachtungshilfe findet sich dazu in der *Morgenröte,* wo es im Aphorismus Nr. 442 heißt: „Die ‚Regel immer interessanter, als die Ausnahme‘ – wer

---

[763] V. Gerhardt, Vom Willen zur Macht, Anthropologie und Metaphysik der Macht am exemplarischen Fall Friedrich Nietzsches, a. a. O., 228.
[764] Nietzsche, Morgenröte, in: KSA III, 114.
[765] Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 140.
[766] Nietzsche, Morgenröte, in: KSA III, 107.
[767] Ebd.
[768] Nietzsche, Nachlass 1887-1889, in: KSA XIII, 492.

so empfindet, der ist in der Erkenntniss weit voraus und gehört zu den Eingeweihten.“[769]

Nietzsches Psychologie zielt nicht auf ein Problemlösen, sondern auf ein Nachvollziehen und Verstehen der eigenen Muster, ein Prozess, der von Nietzsche mit dem Begriff des ‚Umschaffens‘ umschrieben wird.

> „Doch wie ertrüge ich es, Mensch zu sein, wenn der Mensch nicht auch Dichter und Räthselrater und Erlöser des Zufalls wäre! Die Vergangnen zu erlösen und alles ‚Es war‘ umzuschaffen in ein ‚So wollte ich es!‘ – das hieße mir erst Erlösung!“[770]

Es ist die Kunst des Umschaffens, die Nietzsches Psychologie anstrebt, das Herausarbeiten und Überwinden der individuellen Lebensmuster. Es gilt, auch gegen die eigenen inneren Widerstände, das Bild der eigenen Persönlichkeit zu erforschen. Erlösung versteht sich dementsprechend nicht als theologischer Begriff, sondern als eine Forderung, sich selber neu gebären zu können. Ein solcher individueller Prozess ist kein geringes Unterfangen, sondern bedeutet auch, jene Charakterseiten und Ideale in Frage zu stellen, die man für sich als besonders bewundernswürdig erachtet.

„Dass der Schaffende selber das Kind sei, das neu geboren werde, dazu muss er auch die Gebärerin sein wollen und der Schmerz der Gebärerin.“[771] Wie schwer sich ein solcher Prozess ausnimmt, zeigt sich im Bilde des Hammers und des Steines, in dem Nietzsche das Wollen gegen das Fühlen setzt: „Ach ihr Menschen, im Steine schläft mir ein Bild, das Bild meiner Bilder! […] Nun wüthet mein Hammer grausam gegen sein Gefängniss.“[772] Nietzsche hatte diesen Gedanken später in *Ecce homo* erneut wiederholt und bestätigt.[773] Hoyer moniert hier das unpädagogische Verhalten Zarathustras, der als ein „pädagogischer Furor“ erscheint, wie er „mächtiger kaum vorstellbar ist“[774]. Im Zusammenhang mit dem oben erwähnten Erlösungsmotiv wird dagegen erkennbar, mit welchem Widerstand zu rechnen ist, wenn es darum geht, sich dem eigenen ‚Es war‘ zu stellen und dieses in ein ‚So wollte ich es!‘ umzuschaffen – und nicht etwa umzu*deuten*.

---

[769] Nietzsche, Morgenröte, in: KSA III, 269.
[770] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 179.
[771] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 111.
[772] Ebd.
[773] Nietzsche, Ecce homo, in: KSA VI, 348.
[774] T. Hoyer, Nietzsche und die Pädagogik, a. a. O., 490. Vgl. ders., "[…] ich bedarf der Hände, die sich ausstrecken". Zarathustras pädagogisches Scheitern, in: Nietzscheforschung, Bd. 9, Berlin 2002, 219-231, hier 221.

Wie auch bei anderen Anlässen zeigt Nietzsche dabei eine grundlegende Skepsis gegenüber dem Fühlen oder Gefühl. So heißt es etwa im ersten Buch der *Morgenröte:* „Seinem Gefühle vertrauen – das heisst seinem Grossvater und seiner Grossmutter und deren Grosseltern mehr gehorchen als den Göttern, die in u n s sind: unserer Vernunft und unserer Erfahrung.“[775]

Nietzsche ist durchaus bereit, Gefühle ernst zu nehmen, wenn sie im Dienste der Entwicklung und der Überwindung stehen. Er zeigt sich jedoch skeptisch gegenüber Gefühlen, die im weitesten Sinne einem idealisierten Denkstil entspringen und ohne vertiefte Prüfung romantisiert werden. Wie sehr Nietzsches Skepsis gerechtfertigt ist, zeigt sich in einer Anmerkung Flecks hinsichtlich des Widerstandes gegenüber Freuds Annahme einer kindlichen Sexualität im ausgehenden 19. Jahrhundert.

> „Zur Zeit als die Sexualität gleichbedeutend war der Unreinheit, und Naivität der Reinheit, galten die naiven Kinder für asexuell. Man konnte ihre Sexualität nicht sehen. Erstaunliche Komödie! Wir waren doch alle einmal Kinder und niemand lebt ganz von Kindern entfernt. Und dennoch mußte die Psychoanalyse die Sexualität des Kindes erst entdecken.“[776]

Wenn Nietzsches Zarathustra gegen den Stein hämmert, in dem das eigentliche Bild des Menschen schläft, dann ist dies als ein Hinweis zu verstehen, dass hier ein Denkstil zum Zerbersten gebracht wird, der die individuelle Entwicklungsfähigkeit gleichsam zementartig umschließt. Der zerberstende Zement – das ist die Auflösung einer über viele Jahre und Generationen absolut gesetzten individuellen Gefühlsstruktur und entspricht der bereits mehrfach erwähnten hoffnungslosen Desperation, in die der Mensch notwendig verfallen muss, wenn er in den Prozess des Umschaffens eintritt. Gefühle werden bei Nietzsche immer dann abgelehnt, wenn sie Gefahr laufen, sich zu verselbstständigen, und damit die Entwicklungsfähigkeit des Individuums einschränken. Für Nietzsche sind Gefühle – ähnlich den bereits erwähnten Tugenden – Werkzeuge, die dem Leben Orientierung geben können. Das aber gelingt nur demjenigen, der ein Gefühl *hat* und nicht dem, der ein Gefühl *ist*. Wer sein Gefühl ist, wird von diesem absorbiert, er klebt gleichsam, mit Neuweg gesprochen, am proximalen Term. Wer ein Gefühl hat, vermag dieses für das eigene Wollen einsetzen und – analog der Sprache Polanyis – distal ausrichten.

---

[775] Nietzsche, Morgenröte, in: KSA III, 44.
[776] L. Fleck, Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache, a. a. O., 43.

2.6.3 Zusammenfassung – Haltung als Handlungsgrundlage

Geht man von einer schulischen Realität aus, dann ergibt sich aus Nietzsches Subjektkritik eine Reihe von Folgerungen, die auch das Wesen einer Haltung von Bedeutung sind. Nietzsches Philosophie beruht auf einem Weltbild, in dem die Existenz des Individuums mit einer gängigen Vorstellung von Individualität und individueller Freiheit wenig zu tun hat. Nicht nur die Träume, auch die eigenen Gedanken sind nicht unmittelbar von einem Ich bewirkt, sondern entstehen nach ihrer eigenen Logik. Sie sind nicht kontrollierbar und führen unter den Bedingungen menschlicher Existenz gewissermaßen ein Eigenleben, an dem der Mensch zwar teilhat, über das er jedoch nicht verfügt. Nietzsche macht darauf aufmerksam, dass es nicht das Subjekt ist, das denkt, sondern dass das Denken so etwas wie ein Subjektgefühl überhaupt erst erschafft. Dieses geschaffene Subjekt erfährt sich selbst nur im Werden. Den Gedanken einer dem Subjekt zukommenden individuellen Freiheit lehnt Nietzsche ab.

Für den Beruf des Lehrers bedeutet dies, Wirkung und Auswirkung der eigenen Person und des eigenen Wollens in einem bestimmten Maße zu relativieren. Wie in Schaarschmidts Studie deutlich wurde, gehen Lehrer offenbar häufig davon aus, dass die Entwicklung des Schülers und dessen Umwelt sowie die der nachfolgenden Generationen an die Wirkung ihres subjektiven Handelns gebunden sind. Die eigene Person zum Ausgangspunkt allen Wirkens zu erklären bedeutet allerdings in den Augen Nietzsches, sich gleichsam zu einem Ich-Gott aufzublähen und die Augen davor zu verschließen, in welche Prozesse man als Lehrer *auch* verwickelt ist.

Eine weitere Folge der Überbetonung des Subjektes ist die überzogene Neigung zum Verobjektivieren und Favorisieren logischer Schlüsse. Die Konsequenzen einer solchen Haltung zeigen sich in einem Beharren auf objektiven Ursachen, die als Erklärungsmodell für nicht verstandene Problemsituationen herhalten müssen. Fakten und logische Schlüsse sind Nietzsche zufolge nicht als Ursachen, sondern als Hinweise zu verstehen. Gewiss ist Schule – gewollt oder ungewollt – immer auch ein auf Polaritäten aufbauendes System und zwingt schon durch die unausweichliche Notengebung zu Urteilen wie gut oder schlecht, faul und fleißig, leicht oder schwer etc. So wichtig formale Modelle dieser Art für den reibungslosen Verkehr auch sind, so untauglich sind sie, wenn es darum geht, innerhalb des schulischen Alltags sinnvolle Wirkungszusammenhänge zu erschließen. Polaritäten verhindern Zugänge zu Prozessen, indem sie Lösungen anbieten, die in aller Regel nicht entwicklungsfähig sind.

Wird beispielsweise ein Schüler als faul beschrieben, dann bietet sich in einem Polaritätenmodus – vereinfacht ausgedrückt – die Problemlösung an, dass sein Verhalten künftig gegen das Pendant fleißig ausgetauscht werden müsse. Der Kontext, in den dieser Schüler in seiner ureigenen Verfasstheit eingesponnen ist, bleibt bei einer solchen Diagnose unberücksichtigt. Da hilft es auch nicht, mit pädagogischen Mutmachfloskeln aufzuwarten oder jede annähernd sinnvoll ausgeführte Handlung des Schülers mit umfänglichem Lob zu belegen.

Grundsätzlich lässt sich nach Nietzsche darauf schließen, dass menschliches Verhalten nur im Kontext der entsprechenden Haltung zu verstehen ist. Wenn Bromme die „Bewusstseinsfähigkeit von Kognitionen, die das Verhalten beeinflussen“[777], infrage stellt, wird dies auf aus der Perspektive von Nietzsches Subjektkritik insofern verstehbar, als Nietzsche bewusstes oder zielgeleitetes Handeln selbst nur als eine Strömung unter vielen versteht, deren gleichsam unterirdische Kämpfe dem Subjekt verborgen bleiben. Eine bewusst ausgeführte (pädagogische) Handlung kann mindestens ebenso viele Intentionen beinhalten wie Nietzsches Beispiel vom Frieden der Seele (vgl. Kap. 2.3.2).

Schon die einer Handlung vorangestellte Absicht ist nicht Anstoß einer Bewegung, sondern das Ergebnis von Bewegungen, die erst im Nachhinein dieser Absicht ihre Bedeutung verliehen haben. Für ein Verstehen einer solchen Absicht bedarf es eines Verstehbarmachens des gesamten Kontextes und nicht der einzelnen Handlung an sich. Aus diesem Grunde fordert Nietzsche dazu auf, den Menschen als „Punkt im Werden“ zu verstehen und nicht „alles auf ihn hin zu construiren“[778].

Der Blick auf die pädagogische Handlung könnte aus dieser Perspektive dahingehend erweitert werden, dass in der Bewertung einer Handlung auch das Schräge und Ungereimte eines Verhaltens und Tuns zugelassen und im Sinne eines vertiefenden Verstehens mit einbezogen wird. Um diese Kräfte und Mechaniken zu verstehen bedarf es nach Nietzsche „Ohren […] hinter den Ohren“[779], die auch die leisen Töne eines des Ganzen wahrnehmen und sich nicht von lauten oder lärmenden Äußerungen ablenken lassen.

---

[777] Vgl. R. Bromme, Der Lehrer als Experte, a. a. O., 133.
[778] Nietzsche, Nachlass 1882-1884, in: KSA X, 231. Vgl. auch V. Gerhardt, Pathos und Distanz. Studien zur Philosophie Friedrich Nietzsches, Stuttgart 1988, 176.
[779] Nietzsche, Götzen-Dämmerung, in: KSA VI, 58.

Nietzsches Analyse vermittelt aber im Rahmen schulischer Realität nicht nur eine Aufforderung hinsichtlich eines neuen Sehens, sondern bietet auch Anlass zu einer grundlegenden Gelassenheit gegenüber Umständen, die dem Einfluss eines Lehrers in gewisser Hinsicht entzogen bleiben und dennoch wirksam sind. Diese wahrzunehmen, ohne sie unmittelbar ändern zu wollen, gehört sicherlich zu einer der wesentlichen Fähigkeiten einer Haltung.

3 Bildanalytische Psychologie

Gegen Ende seiner Studie über das implizite Wissen folgt Neuweg einem Hinweis Volperts, in dem danach gefragt wird, inwieweit menschliches Handeln durch eine hierarchisch-sequenzielle Handlungsorganisation umfassend dargestellt werden kann.[780] Jenseits formalisierender Modelle, so Volpert, sei immer auch noch ein „Geraune menschlicher Potenzen" zu vernehmen, das man aber „besser nicht analysieren sollte"[781]. Neuweg selbst vermutet eine sinnvolle Explikation menschlicher Kognition irgendwo zwischen beiden Entitäten.

Vor die Wahl gestellt, einem System zu folgen oder sich mit dem ‚Geraune menschlicher Potenzen' auseinandersetzen zu müssen, fiele Nietzsches Entscheidung vermutlich eindeutig zugunsten des Geraunes aus. Allerdings muss dabei, so lässt sich aus Nietzsches Denken folgern, der redliche Forscher eine besondere Obacht walten lassen. Einer der wohl größten Fehler wäre hier, ein System gleichsam in der Hinterhand bereitzustellen (wie beispielweise Volperts Handlungsregulationstheorie), um aus der Sicherheit dieses Systems einen Blick auf das Geraune zu werfen. Nietzsche zufolge müsste umgekehrt jegliche Neigung zum System in Gänze aufgegeben werden, um sich von hier aus und gleichsam mittellos diesem Geraune zu stellen und dessen Sinn zu erforschen.

Einem solchen Vorhaben stellt sich die bildanalytische Psychologie.

3.1 Das Wirkende und das Scheinhafte

In *Götzen-Dämmerung,* einem der letzten Bücher aus Nietzsches wacher Schaffensperiode, findet sich ein Abschnitt unter dem Titel *Wie die ‚wahre Welt' endlich zur Fabel wurde – Geschichte eines Irrthums*[782]*,* in dem Nietzsche den Niedergang des christlich-metaphysischen Denkens nachzeichnet. In sechs Stufen beschreibt er die „Umdrehung des Platonismus'"[783] von der Antike bis hin zur Einführung Zarathustras. Die Beschreibungen der ersten fünf Stufen nehmen sich dabei verhältnismäßig ein-

[780] Vgl. W. Volpert, Wider die Maschinenmodelle des Handelns. a. a. O., 145f. Vgl. auch G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizite Wissen, a. a. O., 364.
[781] W. Volpert, Wider die Maschinenmodelle des Handelns. a. a. O., 145f.
[782] Nietzsche, Götzen-Dämmerung, in: KSA VI, 80f.
[783] M. Heidegger, Nietzsche, Bd. I, a. a. O., 203.

deutig aus. In kurzen, fragmentarisch verfassten Sätzen beschreibt Nietzsche das Aufkommen der metaphysischen Aufspaltung durch den Platonismus und das Christentum sowie im Anschluss daran deren Niedergang im Zuge des aufkommenden Positivismus'. Die einstmals abgespaltene metaphysisch „wahre Welt", so Nietzsche, wurde im 19. Jahrhundert als nicht länger „tröstend, erlösend [oder] verpflichtend" erlebt und in der fünften Entwicklungsphase als „überflüssig gewordene Idee"[784] abgeschafft. Rätselhaft erscheint dagegen die Beschreibung der sechsten Stufe, wenn es bei Nietzsche heißt: „Die wahre Welt haben wir abgeschafft: welche Welt blieb übrig? die scheinbare vielleicht? … Aber nein! Mit der wahren Welt haben wir auch die scheinbare abgeschafft!"[785] Nietzsches Darstellung der *Geschichte eines Irrtums* endet schließlich mit der Einführung Zarathustras.[786]

Offen bleibt bei dieser kleinen Erzählung, welcher Welt überhaupt noch eine Geltung zukommen kann, wenn die wahre (metaphysische) wie auch die scheinbare (positivistische) Welt abgeschafft wurde.

Niemeyer rekurriert hierzu auf Nietzsches Aphorismus Nr. 289 aus *Die fröhliche Wissenschaft,* wo den Philosophen zugerufen wird: „Es gibt noch eine andere Welt zu entdecken – und mehr als eine! Auf die Schiffe, ihr Philosophen!"[787]

Mit dieser ‚Mutmacherformel' soll Niemeyer zufolge eine Welt erschlossen werden, die gegen die eigenen Widerstände akzeptiert, dass diejenigen Kräfte, die man bislang für die besten des Menschen gehalten hat, immer auch – bis hin zur Bestie Mensch – den niederen Trieben entwachsen sind. Damit zielt Niemeyers Analyse auf eine neue Akzeptanz der „Immoralität" Nietzsches und eine Betonung der „dunkle[n] Seite von Philosophie als Lebensform"[788], um, wie er schreibt, die „Blindheit der Metaphysik" ebenso wie die „Leere der Empirie" zu überwinden[789]. Niemeyer sieht hier in Nietzsche einen „Rephilosophierer", der „vor kurzschlüssiger empirischer Forschung warnt"[790].

---

[784] Nietzsche, Götzen-Dämmerung, in: KSA VI, 81.
[785] Ebd.
[786] „Mittag; Augenblick des kürzesten Schattens; Ende des längsten Irrthums; Höhepunkt der Menschheit; INCIPIT ZARATHUSTRA". Ebd.
[787] Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: KSA III, 530.
[788] Chr. Niemeyer, Die Fabel von der Welt als Fabel oder Nietzsches andere Vernunft. Irrtümer um eine Geschichte?, in: Nietzscheforschung, Bd. 3, Berlin 1995, 233-245, hier: 239, 244.
[789] Ebd. 237.
[790] Ebd.

Anders als Niemeyer erkennt Heidegger in Nietzsches anderer Welt eine besondere Form des Perspektivismus, der davon ausgeht, dass „jeder Kraftpunkt […] in sich perspektivisch ist".[791] Dieser Perspektivismus ist bei Nietzsche nicht mehr gebunden an das Subjekt, sondern bezieht auch das Unorganische mit ein. Heidegger rekurriert hierbei auf ein Nachlassfragment Nietzsches aus dem Jahre 1886:

> „Grundfrage: ob das Perspektivische zum **Wesen** gehört? Und nicht nur eine Betrachtungs-form, eine Relation zwischen verschiedenen Wesen ist? Stehen die verschiedenen Kräfte in Relation, so daß diese Relation gebunden ist an Wahrnehmungs-Optik? Diese wäre möglich, wenn alles Sein **essentiell** etwas Wahrnehmendes wäre."[792]

Analog zu Nietzsches Subjektkritik wird hier auf ein Wirklichkeitsverständnis verwiesen, dass alles „Seiende" als „in sich perspektivisch-wahrnehmend"[793] erkennt und in dem, wie Heidegger ausführt, auch „der Schein selbst zur Realität"[794] gehört. In Verbindung mit der Anregung Niemeyers wäre die ‚noch nicht entdeckte Welt' dann nicht die ‚wahre' oder ‚scheinbare' oder eine neue ‚Immoralität', sondern eine Welt des Scheins. Heidegger zufolge findet diese Welt des Scheins ihren Ausdruck vornehmlich in der Kunst.[795]

Hier stellt sich allerdings die Frage, inwieweit Nietzsche einer Welt des Scheins nicht eine weitaus größere Bedeutung zugemessen hat. Schaut man sich in Nietzsches Welt des Scheins genauer um, finden sich hinreichend Ansätze einer intensiven Auseinandersetzung mit einer echten Psychologie des Scheins. So heißt es in *Die fröhliche Wissenschaft:*

> „Was ist mir jetzt ‚Schein'! Wahrlich nicht der Gegensatz irgend eines Wesens, — was weiß ich von irgend welchem Wesen auszusagen, als eben nur die Prädikate seines Scheines! […] Schein ist für mich das Wirkende und Lebende selber".[796]

So wie es ein Subjekt ‚an sich' nicht gibt und hinter dem ‚Leuchten' keinen Blitz existiert, der das Leuchten hervorgebracht hat, so versteht Nietzsche den Schein als das, was die Phänomene selbst ausmacht. Das Eigentliche der Phänomene sind ihre Wirkungen, und diese gilt es zu verstehen.

---

[791] M. Heidegger, Nietzsche, Bd. I, a. a. O., 215.
[792] Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 188. Vgl. auch M. Heidegger, Nietzsche, Bd. I, a. a. O., 215.
[793] Ebd.
[794] Ebd., 217.
[795] Vgl. M. Heidegger, Nietzsche, Bd. I, a. a. O., 223f.
[796] Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: KSA III, 417.

> „Schein wie ich es verstehe, ist die wirkliche und einzige Realität der Dinge, — das, dem alle vorhandenen Prädikate erst zukommen und welches verhältnißmäßig am besten noch mit allen, also auch den entgegengesetzten Prädikaten zu bezeichnen ist.“ [797]

Es ist das ‚Schein-hafte‘, das Nietzsche gegen die ‚wahre‘ und die ‚scheinbare‘ Welt setzt, und dieses Scheinhafte weist in seiner paradoxen Natur über die von Niemeyer beschriebene Akzeptanz von ‚Immoralität und einer ‚dunkle[n] Seite von Philosophie als Lebensform‘ hinaus. Es geht, wenn man so will, um ein grundsätzlich neues Wirklichkeitsverständnis, das besonders dem Analogiedenken einen wissenschaftlichen Wert zumisst. Neben dem Begriff des Scheins verwendet Nietzsche gelegentlich auch den Begriff des Bildes oder des Gleichnisses, wenn er beispielsweise in *Ecce homo* seine Zarathustra-Erfahrung beschreibt:

> „Die Unfreiwilligkeit des Bildes, des Gleichnisses ist das Merkwürdigste; man hat keinen Begriff mehr, was Bild, was Gleichnis ist, Alles bietet sich als der nächste, der richtigste, der einfachste Ausdruck.“[798]

Joisten betont in ihrer Interpretation dieser Textstelle, dass das „‚Subjekt‘ […] nicht der Täter [ist], sondern der Ort, in dem sich ein Tun abspielt“[799]. Ein Subjektverständnis dieser Art nimmt Abschied von der gängigen Vorstellung, das Subjekt sei der Bewirker seiner Handlungen. Darüber hinaus impliziert Joistens Gedanke auch den subjektübergreifenden Charakter des Bildes selbst, wenn Nietzsche das bildhafte oder gleichnishafte Verstehen – wie in den Vorarbeiten zu *Also sprach Zarathustra* – hervorhebt.

> „[W]as sind wir selber? Sind wir selber nicht auch nur Bild? Ein Etwas an uns, Veränderungen an uns, die uns bewußt geworden sind? Unser Selbst, von dem wir wissen: ist nicht auch das nur ein Bild, ein Außer-uns, Äußeres, Äußerliches? Immer rühren wir nur an das Bild, und nicht an uns selber. Sind wir uns selber nicht eben so fremd und eben so nah als der Nächste? Wahrlich, wir haben ein Bild vom Menschen – das machten wir aus uns. Und nun wenden wir’s auf uns selber an, – u n s zu verstehen!“[800]

Nietzsche setzt sich hier mit einem bildhaften Realitätsverständnis auseinander. Die Annäherung zwischen den Subjekten, ihr eigentlicher Kontakt, ist Nietzsche zufolge bildhafter Natur. Dieses bildhafte Denken gilt auch für das Verstehen von ‚Gefühlen‘, denen Nietzsche gelegentlich sehr kritisch gegenübersteht. Auch die Gefühle, so Nietzsche, lassen sich nur als Analogiebildungen verstehen. „Unsere stärksten Ge-

---

[797] Nietzsche, Nachlass 1884-1885, in: KSA XI, 654.
[798] Nietzsche, Ecce homo, in: KSA VI, 340.
[799] K. Joisten, Die Überwindung der Anthropozentrizität durch Friedrich Nietzsche, a. a. O., 27.
[800] Nietzsche, Nachlass 1882-1884, in: KSA X, 408.

fühle: so weit es Gefühle sind, sind sie ein Äußeres, Äußerliches, Bildliches: Gleichnisse sind sie.“[801]

Wenn Nietzsche vom ‚Bild‘ oder vom ‚Gleichnis‘ spricht, dann zeigt sich hier ein Denken, das ihn als echten Psychologen ausweist. Nietzsches ‚andere Welt‘, die es nach Niemeyer zu erkunden gilt, meint dann das bildhafte Verstehen von Phänomenen, Wirkungen und Gefühlen in ihrem subjektübergreifenden Charakter.

Wie wohl kein anderer vor ihm hatte Nietzsche in diesem Sinne die Natur des Seelischen erforscht. Erst sehr viel später sollte Sigmund Freud mit den Techniken der freien Assoziation sowie der Traumdeutung die entsprechende Methodologie für die Arbeit mit dem Seelischen vertiefend erschließen.[802]

3.2 Bildanalytik – ein Denken in Bildern und Gleichnissen

Nietzsches Welt- und Subjektverständnis unterscheidet sich von einem gängigen psychologischen Denken, weil Nietzsche nicht nur die Vorstellung einer ‚causa prima‘ ablehnt[803], sondern auch die Psyche des Menschen nicht maßgeblich im Subjekt, sondern im Bildhaften des Ganzen verortet.

Nietzsches Subjektkritik, seine Gedanken vom Schein und vom Willen zur Macht werden von einer Psychologie ernst genommen, die unter dem Namen ‚bildanalytische Psychologie‘ und ‚Entwicklungstherapie‘ die grundlegenden Impulse Nietzsches aufgreift und in das eigene Denken mit einbezieht.

In der bildanalytischen Psychologie umfasst der Begriff ‚Psyche‘ all das, was „sich nach Art eines Bildes versteht.“[804] Seelisches wird hier nicht – wie beispielsweise in der Psychoanalyse Freuds[805] – zentralistisch von einem Punkt aus gedacht, vielmehr sind es die Bilder und Gleichnisse selbst, die sich gegenseitig bedingen und auslegen. Seelisches wird also nicht allein dem menschlichen Charakter zugeordnet, sondern lässt sich in allem entdecken, was uns als Bild oder Gleichnis entgegenkommt.

---

[801] Nietzsche, Nachlass 1882-1884, in: KSA X, 409.
[802] M. Langfeldt-Nagel, Sigmund Freud: Die psychoanalytische Theorie, in: H. P. Langfeldt, W. Nothdurft, Psychologie. Studienbuch für soziale Berufe, München 2004, 55-70, hier: 55f.
[803] Vgl. Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 22.
[804] W. Mikus, Bildanalytisches Denken. Ein psychologisches Konzept und seine Bedeutung für Psychotherapie und Beratung, in: Entwicklungstherapie, Fachzeitschrift für entwicklungsorientierte Psychotherapie und Analytische Beratung, Jg. 1, Ausg. 2, Halbj. September 2001, 9.
[805] Vgl. W. Schönpflug, Geschichte der Psychologie. 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 2013, 317ff.

Bildanalytisches Denken oder kurz ‚Bildverstehen' bedeutet hier das „‚Bildhafte-sich-Verstehen' gleich welchen Zusammenhangs"[806].

> „Das Bild oder das Gleichnis ist […] das, was die jeweiligen Gegebenheiten zusammenhält. Ein Bild, ein bestimmendes Gleichnis, ist […] nicht der Ausdruck einer irgendwo versteckten Seele, sondern die Seele der jeweiligen Zusammenhänge selbst."[807]

‚Bild' wird hierbei nicht in einem metaphorischen Sinne verstanden, das Bild beschreibt nicht das Seelische, sondern es ist das Seelische selbst. Wenn ein Vortrag den roten Faden verliert, dann könnte das auf einer metaphorischen Ebene als ein Sichversprechen des Redners verstanden werden. Aus bildanalytischer Perspektive dagegen wird das Wortbild als Ganzes ernst genommen. In diesem Sinne wäre es nicht der Redner, sondern der Vortrag selbst, der den roten Faden verliert. Das Publikum muss diesen Verlust noch nicht einmal wahrnehmen und es ist durchaus möglich, dass sogar der Redner von dem verloren gegangenen roten Faden nichts bemerkt hat. Die Auswirkungen würden sich dann möglicherweise auf anderen Ebenen abspielen. So könnte das Publikum an einer bestimmten Stelle unruhig werden oder der Redner könnte auf eine Frage aus dem Publikum betont freundlich reagieren. Es wäre aber auch denkbar, dass sich die gerade geschilderten Ereignisse nicht nur während des Vortrages, sondern danach oder erst viel später einstellen.

> „Der Vortrag zeigt auf diese Weise auch eine Seele, weil er einem Bild folgt. Das heißt: die Entwicklung des Vortrags folgt einem EIGENEN Gesetz und ihr Spielraum ergibt sich aus den besonderen Zwängen und Freiheiten, die durch das spezifische Bild bestimmt sind."[808]

Diese Eigengesetzlichkeit des Seelischen bringt es mit sich, dass die psychischen Dinge dem Menschen als „sehr eigenständig entgegentreten"[809] und nicht ausschließlich vom Subjekt selbst ausgehen. Im Denken Nietzsches ist das Individuum nicht der Verursacher seiner Gedanken und auch nicht Herr bzw. Ausgangspunkt des Geschehens, sondern Teil eines Kontextes, an dem es mitwirkt und mitbewirkt wird. Die bildanalytische Psychologie greift diesen Gedanken auf, indem sie in ihr psychologisches Denken auch die Umstände und Gegenstände mit einbezieht:

> „Damit sehen wir, […] dass die so genannten toten oder technischen Dinge mit in den Gegenstandbereich einer bildanalytischen Psychologie hineinfallen. Und wir sehen, dass die Dinge, wenn wir sie erst einmal in ihren eigenen Möglichkeiten ernst genommen haben, sich bald als umfassende Formeln und Gleichnisse erweisen. Sie werden

---

[806] W. Mikus, Bildanalytisches Denken, a. a. O., 9.
[807] Ebd., 10.
[808] Ebd., 11.
[809] Ebd., 17.

> dabei jeweils zu etwas weit über sich Hinausweisendem. Bilder sind […] nicht nur Ausdrucksbildungen ***von*** etwas […] – sie sind vielmehr Ausdrucksbildungen im Sinne eines gleichnisgebenden Zusammenhangs und Formel ***für*** etwas."[810]

Analog der Philosophie Nietzsches bezieht die bildanalytische Psychologie auch ein neues Verhältnis hinsichtlich eines Ursache-Wirkung-Prinzips in ihr Denken mit ein. Seelisches ist nicht kausal, sondern paradox verfasst und lässt sich nur aus sich heraus erschließen. Es liegt dabei auf der Hand, dass sich ein derartiges psychologisches Verständnis an kein System bindet.

> „Sowie [sic] Nietzsche das ‚aphoristische Denken' gegen das systemgebundene gestellt hat, so stellen wir das bildanalytische (bildperspektivische) Denken gegen eine Psychologie, die mit einem System arbeitet."[811]

In der bildanalytischen Psychologie rückt das Verstehen bildhafter oder erlebbarer Zusammenhänge an die Stelle eines System-Denkens. „Die seelischen Zusammenhänge sind immer schon Gleichnisse und nicht irgendwelche Rohlinge, auf die von außen erst noch etwas deutend einwirken muss."[812] Alles Bildhafte ist immer auch Gleichnis für anderes, gleichgültig ob es sich um ein Geschehen oder um eine Tasse handelt.[813]

In diesen Zusammenhang gehört auch ein vertieftes Verstehen von Paradoxien und Widersprüchen. Die bildanalytische Psychologie sieht in dem Widerspruch wie auch in der Paradoxie kein Phänomen, das es aufzulösen gilt, sondern einen Motor, der die erlebbaren Zusammenhänge antreibt und darüber hinaus gleichsam zum Klingen bringt. Paradoxien bilden einen Zusammenhang, der sich aufgrund der Bedeutungsvielfalt selbst herstellt und in Form von Kehrseiten ihren Ausdruck findet. Wie in einem Aufbruch das Ende perspektivisch bereits mitschwingt und ein echtes Verliebtsein ohne die Realität des Verlustes nicht denkbar ist, so gestalten Widersprüche und Paradoxien das Seelische entscheidend mit. Probleme seelischer Art entstehen aus diesem Grunde nicht durch ihre Widersprüchlichkeit, sondern dann, wenn versucht wird, diese zu umgehen oder mit Gewalt auszublenden.[814]

---

[810] Ebd.
[811] Ebd., 18.
[812] W. Mikus, Paradoxie als Denkprinzip einer neuen psychologischen Wissenschaft, in: Entwicklungstherapie, Fachzeitschrift für entwicklungsorientierte Psychotherapie und Analytische Beratung, H. 4, 2012, 9-38, hier: 26.
[813] Vgl. ders., Bildanalytisches Denken, a. a. O., 11ff.
[814] Vgl. ders., Paradoxie als Denkprinzip einer neuen psychologischen Wissenschaft, a. a. O., 14, 30f.

3.3 Entwicklungstherapie als Anwendungswissenschaft

Wo immer die Kehrseiten menschlichen Handelns in ihrer Bedeutung nicht erkannt werden, können Störungen auftreten, die das Prozesshafte des Seelischen gleichsam außer Kraft setzen. Freud- und Leiderfahrungen spielen dabei eine entscheidende Rolle. Sie stehen wie ein inneres Radar den verschiedensten Entwicklungen eines Menschen zur Verfügung, indem sie anzeigen, wie die Dinge laufen. Sie stehen also im Dienst der Entwicklung, weil sie uns darauf hinweisen, „wenn es falsch zu laufen droht (Leid) oder […] wenn es in die richtige Richtung geht (Freude).“[815]

Dieses Verhältnis kann sich jedoch unbemerkt verkehren, indem sich die Freud-Leiderfahrungen über die Entwicklung stellen und diese in ihren eigenen Dienst zu nehmen suchen. Dann verkümmert das Prozesshafte des Seelischen, es kommt zum Stillstand und zu dem Gefühl, die Dinge nicht mehr ‚in den Griff zu bekommen‘ oder ‚auf der Stelle zu treten‘. Entwicklungstherapie bedeutet, die auf diesem Weg verloren gegangene Entwicklungsfähigkeit des Seelischen wiederherzustellen.

Die Entwicklungstherapie versteht sich als Anwendungswissenschaft der bildanalytischen Psychologie. Nicht Ratschläge oder Tipps in Bezug auf das eigene Handeln stehen im Zentrum einer Therapie, vielmehr geht es darum, festgefahrene Lebensmuster zu entdecken und zu verstehen. Diese Muster werden vom Klienten im Rahmen der Therapie auf der (Therapie-)Bühne zur Aufführung gebracht, wobei der Therapeut als Mitspielender in diese Inszenierung integriert ist. Dem Therapeuten helfen dabei vornehmlich zwei Dinge, um nicht gänzlich von den komplexen Verwicklungen des Klienten absorbiert zu werden. Zum einen geschieht die Aufführung des Klienten-Musters unter den Rahmenbedingungen einer ‚geschützten‘ Psychotherapie. Die Aufführung des eigenen Lebensmusters vollzieht sich in einem umgrenzten Raum und unter besonderen Vorgaben, beispielsweise das spezielle Setting, die festgelegte Sitzungszeit oder das spezielle Verhältnis zwischen Klient und Therapeut. Das bedeutet, der Therapeut ist den Verwicklungsangeboten seines Klienten nicht vollumfassend ausgeliefert, sondern steht ihnen immer nur in einer verkleinerten Form gegenüber.

---

815 Ebd., 26.

Darüber hinaus aber ist es vor allem die besondere Haltung des Therapeuten, die es ihm ermöglicht, nicht wie gewöhnlich auf die Verwicklungsangebote des Klienten zu reagieren, sondern an den entscheidenden Punkten eine andere Reaktionsweise anzubieten. Insofern ist der Therapeut als Beteiligter den Mustern seines Gegenübers wie jeder Mensch ausgeliefert. Andererseits kann er diese Muster aufgrund seiner Haltung erkennen und an den entscheidenden neuen Stellen Spielräume einbauen, die es ihm erlauben, die sich ihm darbietenden Muster nicht nur einfach mit zu agieren. Dem Klienten wird so vor Augen geführt, wie sehr die von ihm gelebten Muster nicht nur versuchen, auf die Therapie einzuwirken, sondern wie sie „kontextübergreifend“[816] auch über das Zwischenmenschliche hinaus das Ganze mitbestimmen. Aus diesem Grunde geht es in „einer Arbeitsbeziehung nicht nur um die Beziehungen, die zwischen einem Ich und einem Du bestehen, sondern eben auch um Beziehungen zu Inhalten, Festlegungen und Verpflichtungen“.[817] Dabei spielt der besondere Umgang mit den Gefühlen eine wesentliche Rolle.

Wie bereits dargestellt, finden sich bei Nietzsche an den unterschiedlichsten Stellen kritische Töne gegenüber den Gefühlen. Diese kritische Haltung Nietzsches resultiert aus seinem Misstrauen gegenüber der Vergangenheit und den damit verbundenen Erinnerungsspuren, wie sie beim Ressentimentmenschen zu finden sind. Der Ressentimentmensch kann die eigenen Gefühle nicht für sich selbst nutzen, sondern ist ihnen haltlos ausgeliefert. Nietzsches Misstrauen richtet sich deshalb nicht gegen das Gefühl an sich, sondern gegen die gleichsam unverdauten und unverstandenen Gefühle.

Die Entwicklungstherapie setzt sich mit dieser unverstandenen Gefühlswelt auseinander. Eine gängige Lehrbuchmeinung erkennt in der Psychologie die Wissenschaft vom Erleben und Verhalten.[818] Im Gegensatz dazu widmet sich die Entwicklungstherapie den ‚erlebensmäßigen Zusammenhängen‘.[819] Unter ‚erlebbaren Zusammenhänge‘ sind in diesem Sinne alle Zusammenhänge, die auch erlebbar sind, zu ver-

---

[816] W. Mikus, Struktur und Funktionieren von Psychotherapie. Eine psychologische Analyse, in: Entwicklungstherapie, Fachzeitschrift für entwicklungsorientierte Psychotherapie und Analytische Beratung, Jg. 3, H. 1/2, Sommer 2004, 7-23, hier: 9.
[817] Ebd.
[818] Vgl. H. Hecht, W. Desnizza, Psychologie als empirische Wissenschaft. Essentielle wissenschaftstheoretische und historische Grundlagen, Berlin/Heidelberg 2012, 4f. Vgl. auch H.-P. Langfeldt, W. Nothdurft, Psychologie, a. a. O., 25; R. Gerrig, Psychologie. Aus dem Amerikanischen von Andreas Klatt, Hallbergmoos 2015, 2f.
[819] Vgl. W. Mikus, Paradoxie als Denkprinzip einer neuen psychologischen Wissenschaft, a. a. O., 25.

stehen. Gefühlsbegriffe wie Trauer, Wut oder Liebe beschreiben noch keine Gefühle, sondern stellen inhaltsleere Formalisierungen dar, die den Blick vom Eigentlichen ablenken. Wer beispielsweise von Trauer spricht, hat damit noch keine seelische Qualität beschrieben, denn es ist ein Unterschied, ob jemand traurig ist, weil sein Haus abgebrannt ist oder weil sein Kind gestorben ist.[820] Damit unterscheidet sich die Entwicklungstherapie in ihren Voraussetzungen von grundlegenden psychologischen Vorannahmen. Dieses Verstehen ermöglicht dem Klienten, neue Erfahrungen mit und an seinem eigenen Erleben zu machen und diese auch außerhalb der Therapie versuchsweise umzusetzen. Der Klient gewinnt so zunehmend an innerer Sicherheit, insbesondere weil seine Experimente mit sich selbst und seine Umwelt immer auch im Kontext der Therapie stattfinden. Die Therapie versteht sich dabei als eine Art „Zwischenwelt“[821], die – wie bereits erwähnt – geprägt ist durch die Haltung des Therapeuten. In dieser Zwischenwelt geht es nicht um Interventionen, die das Problem gleichsam wegtrainieren sollen, sondern um eine vorübergehende Begleitung, die geprägt ist von der gemeinsamen Erfahrung.

Auf diese Weise beginnt der Klient sich mit seinen Schwächen auseinanderzusetzen. Er lernt die Sinnhaftigkeit seines Erlebens zu verstehen, ohne dabei seinen Gefühlen wie ehedem hilflos ausgeliefert zu sein. Der dadurch entstehende innere Spielraum kann im freieren Umgang mit sich selbst in der Folge zu einem Veränderungsspielraum erweitert werden, in dem der Klient ein neues Profil entwickelt und neue ‚Wert'-Setzungen erschafft.

Abgesichert wird die neue Erfahrung durch ein besonders ausdrucksvolles Bild, beispielsweise ein Märchen, das dem Klienten seine Verhaltens- und Erlebensmuster verstehbar werden lässt. Da Wirklichkeit für den Menschen aufgrund ihrer Komplexität nicht zugänglich ist, bieten (Märchen-)Bilder in ihrer Offenheit eine Möglichkeit, dieser Komplexität insofern gerecht zu werden, als sie je nach Sinnzusammenhang entweder die eine oder die andere Perspektive betonen. Gerade das Märchen spiegelt mit seinem nicht deterministischen Charakter die Vielschichtigkeit bildhafter Zusammenhänge wider.

---

[820] W. Mikus, Wir verwechseln schon mal gerne was!, in: (https://denkenimwandel.blogspot.de/2014/12/wir-verwechseln-mal-gerne-was.html, Abruf: 25.4.2017).
[821] Vgl. W. Mikus, Psychotherapie – schulenübergreifend, in: (https://denkenimwandel.blogspot.de/search?q=Zwischenwelt, Abruf: 25.4.1017).

In diesem Prozess spielt der von Nietzsche geprägte Begriff des Umschaffens eine wesentliche Rolle. Wie bereits erwähnt, geht Nietzsche davon aus, dass in unseren Erlebnissen nur das zu finden ist, was von uns hineingelegt oder, wie Nietzsche es formuliert, hineingedichtet wurde. Nietzsche stellt damit das gängige Kausalitätsdenken gleichsam auf den Kopf, gilt doch nun nicht mehr, dass das Erste das Zweite bedingt, sondern, dass das Zweite das Erste in seiner Bedeutung erschafft, ein Grundsatz, der auch in der Entwicklungstherapie eine wesentliche Rolle spielt.

> „Nicht das Erste bringt das Zweite hervor, sondern: Das Erste wird durch das Zweite erst erschaffen. […] Das zeitlich Zweite gibt dem Vorangegangenen erst seinen Sinn und bringt es in seiner jeweiligen Bedeutung hervor.“[822]

Seelische Zusammenhänge folgen nicht den Gesetzen logischer Ursache-Wirkungs-Prinzipien, vielmehr sind „[d]ie Dinge […] immer das, was sie vom Ende her sind.“[823] Der Sinn des Erlebens und Handelns liegt nicht im Vorhinein fest, sondern wird diesem im Nachhinein unterlegt. Bei dieser Bedeutungsbildung kann es zu Übergangsproblemen kommen, die zu nicht unerheblichen psychischen Einschränkungen führen. Es sind dann nicht einzelne Handlungen an sich, die zu Problemen führen können, vielmehr geht es um den gesamten kontextuellen Bereich und dessen grundsätzliche Stimmigkeit. Die Entwicklungstherapie geht davon aus, dass bei Problemen dieser Art die Möglichkeit einer Nachkultivierung besteht, wie sie sich auch vor dem Hintergrund von Nietzsches Prinzip des Umschaffens versteht.

3.4 Entwicklungstherapeutische Aspekte einer Lehrer-Haltung

Umschaffungsprozesse können nicht nur im Rahmen einer Entwicklungstherapie stattfinden, sondern auch in den erlebnisreichen Strukturen eines Schulalltags. Gerade der Lehrerberuf mit seinem vielfältigen Erfahrungsreichtum bietet gute Möglichkeiten, die darin enthaltenen Umschaffungsmöglichkeiten fruchtbar zu machen und gewinnbringend einzusetzen. Grundlage ist dabei das Spannungsverhältnis von Individualität und beruflichen Anforderungen. Analog der Struktur einer Entwicklungstherapie bedeutet Haltung hier die Installation einer ‚Zwischenwelt‘, die sich in dem Bereich zwischen beruflichen Anforderungen und persönlichen Anteilen einrichtet. Sie dient als Übersetzungsinstanz und schützt beide Bereiche durch ungefilterte Zugriffe

---

[822] W. Mikus, Strukturelle Bedeutung von Therapieabschlüssen, in: Entwicklungstherapie, Fachzeitschrift für entwicklungsorientierte Psychotherapie und Analytische Beratung, H. 4, a. a. O., 45.
[823] Ebd.

des jeweiligen Pendants. Die dabei gemachten Erfahrungen ermöglichen darüber hinaus auch jenseits des beruflichen Umfeldes eine Entwicklung der Persönlichkeit selbst. Im Folgenden sollen Umschaffungsprozesse dieser Art anhand von drei Beispielen verdeutlicht werden.

3.4.1 Die Paradoxie der Macht

Ein beruflicher Entwicklungsprozess kann auf einer bestimmten Ebene ansatzweise ebenso leidvoll sein wie der Prozess einer Entwicklungstherapie, entspricht dieser doch dem, was Nietzsche auf einer individuellen Ebene mit dem Begriff der „Willens-Disgregation“[824] umschrieben hat. Im folgenden Fall handelte es sich um eine Lehrerin, die mit erheblichen Disziplinproblemen in einer schwierigen Klasse zu kämpfen hatte. Sie selbst unterrichtete diese Klasse in einer Realschule im Fach Englisch. Nachdem sie mehrfach und unter Tränen die Klasse verlassen hatte, wandte sie sich an mich in meiner Eigenschaft als Entwicklungstherapeut.

> In der Beratungssitzung schilderte sie mir ihre erfolglosen Bemühungen, die Klasse zum Unterricht zu bewegen. Der Englischunterricht lag ihr sehr am Herzen und sie hatte den Ehrgeiz, die Schüler so gut wie möglich auf die Zentralprüfung vorzubereiten. Die Beschwerden der Englischlehrerin waren insofern gut verständlich. Allerdings fiel mir die zunehmende Intensität auf, mit der sie ihre Klagen vorbrachte. Sie beklagte sich mit Hingabe über das zügellose Verhalten der Schüler, die keinerlei Respekt vor ihr zeigten und auch die wenigen ruhigen und lernwilligen Schüler in den Strudel des chaotischen Unterrichts mit hineinzögen. Sie beschwor mich gleichsam, dass die Schüler doch vor ihr als Fachlehrerin und dem Unterrichtsfach Englisch Respekt haben müssten.
>
> In welch schwieriger Verfassung diese Klasse in ihrer Zusammensetzung tatsächlich war, lässt sich daran ermessen, dass am Ende des Schuljahres fast ein Drittel der Schüler aufgrund mangelhafter Leistungen die Schule verlassen musste. Und doch spiegelte sich das eigentliche Problem der Englischlehrerin nicht nur auf der schwierigen Situation, sondern zugleich auch auf einer anderen Ebene wider. Im Verlauf der Sitzung wurde deutlich, dass sie sich selbst in Bezug auf ihre Schüler vorwiegend über ihr Unterrichtsfach Englisch ‚als Hauptfach‘ definierte. Sie konnte nicht erkennen, dass die ‚Macht‘, die sie aus der Präsenz ihres (Haupt-)Faches bezog, in dieser Klasse keinerlei Wert mehr hatte.
>
> In der Beratung kam es für die Lehrerin zunächst einmal darauf an, die eigene Situation als Ganzes in einer neuen Perspektive sehen zu können, die eigene Machtlosigkeit nicht wegzuklagen, sondern als Realität anzuerkennen. Als sie sich dieser Erkenntnis öffnete, hatte es den Anschein, als würde ein sicher geglaubtes Weltbild mit einem Mal zusammenbrechen. Auf die neue Erkenntnis ihrer relativen Machtlosigkeit folgte unmittelbar eine zweite, als ihr deutlich wurde, dass sie genaugenommen noch nie die Macht ‚an sich‘ über die Schüler gehabt hatte, sondern wenn, dann immer nur mit diesen. Am

[824] Nietzsche, Götzen-Dämmerung, in: KSA VI, 90.

> Ende verließ sie die Sitzung tränenreich und niedergedrückt, aber mit einer Erkenntnis, die es ihr unmöglich machte, erneut in das alte Denkmuster zu verfallen.
>
> In den nächsten Tagen folgten noch einige Gespräche und es schien, als hätte die (auch für mich) unerwartete ‚Rosskur' eine heilsame Erkenntnis – wenn nicht sogar eine Entlastung – gebracht. Da es sich hier im Grunde um eine versierte Fachlehrerin handelte, begann sie bald, ihre neu gewonnene Erkenntnis kreativ und einfallsreich umzusetzen. Ihre Handlungskompetenzen blieben dabei im Grunde die gleichen, bekamen jedoch eine neue Qualität. Sie trat der Klasse gelassener gegenüber, suchte gerade zu Beginn der Unterrichtsstunden zunächst den Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern und gab auch innerlich ihrem zu unterrichtenden Fach eine neue Wertung: Aus der Verpflichtung, den Unterrichtsstoff *gegen* die Klasse durchsetzen zu müssen, wurde ein Angebot für diejenigen Schüler, die den Unterrichtsstoff lernen und sich verbessern wollten. Die Klasse blieb selbstverständlich immer noch extrem schwierig, aber der Druck, den die Lehrerin auf sich ausübte, war wie verflogen und kehrte auch nicht wieder.

Was war geschehen? Aus einer Haltung, die eine zerbrochene Machtposition beklagte, wurde ganz im Sinne Volperts eine ‚horchende' Haltung[825], die das eigenständige Pulsieren der Wirklichkeit akzeptierte und in der Folge nach und nach auch kleine Erfolge erzielte, Erfolge, die ihre Handlungskompetenzen als Lehrerin überhaupt erst zum Tragen brachten. Offenbar war sie davon befreit, auf einem Machtanspruch zu bestehen, den sie – zumindest in dieser Klasse – nicht hatte.

Schwer/Solzbacher machen darauf aufmerksam, dass sich gerade Gehorsam, Führung, Hierarchie oder Macht, die für die Entwicklung von Kindern unabdingbar sind, unter der gegebenen gesellschaftlichen Situation (TV, Computerspiele etc.) enorm verschlechtert haben.

> „Die weit verbreitete ‚Machtaversion' wird zunehmend auch auf Formen der Macht übertragen, die für die Entwicklung eines autonomen Selbst unverzichtbar sind: Ohne ein starkes Gegenüber, das die Freiheit lässt, als Vorbild angenommen oder als nicht selbstkongruent abgewandelt oder abgelehnt zu werden, ist die Entwicklung eines urteilsstarken und verantwortungsvollen Selbst, das Eigenes mit Fremdem immer wieder auf kontextsensible Weise in Einklang oder Abgrenzung zu bringen vermag, ist also eine gesunde Selbstentwicklung […] nicht vorstellbar."[826]

Terhart verweist darauf, wie gering die Chancen sind, Systeme grundsätzlich ändern zu können. „Man weiß immer deutlicher, dass das System nicht direkt zu steuern ist,

---

[825] W. Volpert, Wider die Maschinenmodelle des Handelns, a. a. O., 114, verweist hier auf Heideggers ‚Horchsam-sein'. Vgl. auch G. H. Neuweg, Das Schweigen der Könner, a. a. O., 76.

[826] J. Kuhl, Chr. Schwer, C. Solzbacher (Hrsg.), Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, in: Chr. Schwer, C. Solzbacher (Hrsg.), Professionelle pädagogische Haltung, a. a. O., 79-106, hier: 100.

und dass man dann, wenn man gleichwohl grobe Griffe anwendet, viele paradoxe Effekte erzeugt.“[827]

Die von Schwer/Solzbacher angesprochene Rolle des Lehrers als ein ‚starkes Gegenüber‘ ist dabei ein wesentlicher Aspekt einer Lehrer-Haltung. Unter Bezugnahme auf Nietzsche wissen wir, dass Stärke nicht in einem reinen Macht-haben-Wollen zu finden ist, sondern dass ein Lehrer diese Macht bereits zu Beginn haben muss. Für die Entwicklung einer Haltung ist dies insofern bedeutsam, als die eigene Stärke nicht allein über den Unterricht bezogen werden kann.[828] Nietzsche zufolge greift nur derjenige nach dem Gefühl der Macht, der dieses nicht hat, wohingegen derjenige, der die Macht hat, mit dieser sehr wählerisch und eher ‚vornehm‘ umgeht.

Auch wenn der Schulunterricht schon durch seine Rahmenbedingungen bestimmte Machtstrukturen festlegt, kommt es doch, und hier ist Hattie recht zu geben, grundlegend auf den Lehrer selbst an.[829] Der Lehrer als ein ‚starkes Gegenüber‘, wie Schwer/Solzbacher formulieren, muss sich seiner inneren Stärke sicher sein. Wenn beispielsweise Ophardt/Thiel bei nicht zu lösenden Konflikten zwischen Lehrern und Schülern empfehlen, diese durch die „Hinzuziehung weiterer professioneller Experten, etwa des Schulleiters“[830] zu lösen, dann muss aus der Perspektive einer Haltung vor Maßnahmen dieser Art geradezu gewarnt werden. Schüler haben ein sehr feines Gespür für die Stärken und Schwächen ihrer Lehrer. Ein Lehrer, der für seine diszip-

---

[827] E. Terhart, Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, a. a. O., 43. Terhart spricht in diesem Zusammenhang von ganzen Schulen und Schulsystemen und nicht von Klassengemeinschaften. Aber es erscheint mir offensichtlich, dass auch Klassengemeinschaften eine ähnlich schwer zu beeinflussende Dynamik entwickeln.

[828] Aus pädagogisch-psychologischer Perspektive erkennt Benner in der Machtfrage vor allem eine wichtige Grenzziehung zwischen Erwachsenen und Kindern, die nicht von den Kindern selbst gelöst werden kann. „Kinder müssen vielmehr von früh an die Erfahrung machen, dass die Erwachsenen selbst ihre Bedürfnisse untereinander abstimmen und gegenüber Kindern abgrenzen. Die Aufgabe gegenseitiger Bedürfnisabgrenzung wird verfehlt, wenn Erwachsene in antiautoritärer Einstellung nur den Bedürfnissen von Kindern einen legitimen Status zubilligen oder in autoritärer Einstellung ihre eigenen Bedürfnisse zu solchen von Kindern zu machen versuchen.“ D. Benner, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/Basel ^{7}2012, 229.

[829] K. Zierer, Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“, Baltmannsweiler 2015, 87. In dem Gefüge von Schule, Elternhaus, Curricula, Lehrperson, Unterrichten und Lehrenden kommt Hattie zufolge die Qualität der Lehrperson die höchste Effektstärke zu. Allerdings sind solche Angaben nicht immer einheitlich, wie Terhart betont, der im Anschluss an eine Untersuchung der OECD den Faktor ‚Lehrer‘ lediglich zwischen 3 % und 23 % ansiedelt, vgl. E. Terhart, Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, a. a. O., 104. . Vgl. auch H. Görlich, Ganzheitliche Lehrerbildung - Versuch einer Horizonterweiterung im Kontext der Kluft von Anspruch und Wirklichkeit pädagogischen Wirkens in Schule und Unterricht, a. a. O., 60.

[830] D. Ophardt, F. Thiel, Klassenmanagement, a. a. O., 52.

linarischen Probleme Hilfe von außen sucht, muss damit rechnen, dass die Kehrseite einer solchen Handlung immer auch die eigene Hilflosigkeit unterstreicht.

Ähnlich verhält es sich mit den von der konstruktivistischen Pädagogik vorgeschlagenen ‚zirkulären Fragen'. Ein Lehrer, der einen zu spät erscheinenden Schüler mit der Bemerkung „Was glaubst du, fühlt dein Lehrer, wenn du […] das dritte Mal hintereinander zu spät gekommen bist?"[831] begrüßt, begeht aus dieser Perspektive mindestens drei Fehler: Er bedient sich einer therapeutischen Floskel, die in einer Unterrichtsstunde wohl kaum etwas zu suchen hat, er entwertet den aktuellen Sachbezug des Unterrichts, indem er ein neues Thema ‚aufmacht', und er macht darüber hinaus sich und sein Gefühl selbst zum Thema. Kindler weist entschieden darauf hin, dass es „kein Zeichen von Nähe, Gefühlsreichtum oder Echtheit [ist], wenn man mit den eigenen Befindlichkeiten hausieren geht", und macht darauf aufmerksam, dass andere Menschen einen grundsätzlichen Anspruch darauf haben, „von dem Innenleben Dritter nicht behelligt zu werden"[832].

Haltung im Sinne eines ‚starken Gegenübers' würde an dieser Stelle wohl eher einem anderen Vorschlag von Ophardt/Thiel entsprechen, die in dem gerade beschriebenen Fall empfehlen, einen verspäteten Schüler zunächst einmal vor der Türe warten zu lassen, bis der Lehrer eine Gelegenheit findet, den Unterricht anzuhalten, um dem zu spät gekommenen Schüler den Eintritt in den Unterricht zu ermöglichen.[833] Hierbei bekäme nicht nur der Unterricht an sich eine Priorität vor dem Einzelnen, sondern es drückt sich in einem solchen Handeln auch eine gewisse Gelassenheit aus, die zudem der Schulklasse selbst noch einmal verdeutlicht, welche Regeln in diesem Unterricht gelten. Aus dieser Perspektive können sogar Unterrichtsstörungen zu einem Gelingen des Ganzen beitragen.

Eine Lehrer-Haltung, die eine entsprechende Stärke wie auch ein Gespür für diese Realitäten entwickelt, wird Unterrichtsstörungen ohnehin nicht unmittelbar auf die eigene Person beziehen, sondern, wie Bromme treffend vermerkt, diese wie nebenbei behandeln und ihnen durch eine gute Strukturierung des Unterrichts den Boden

---

[831] K. Reich, Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Ein Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, 6/2010, 237.
[832] W. Kindler, Mit Schülerkonflikten richtig umgehen. Tipps für Lehrer in kritischen Situationen, Mülheim an der Ruhr 2010, 74.
[833] Vgl. D. Ophardt, F. Thiel, Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis, Stuttgart 2013, 82.

entziehen.[834] Herzog weist mit Blick auf Bernfeld darauf hin, dass ein Lehrer immer ‚zwei Kindern' gegenübersteht, dem Kind in der Schule sowie dem Kind in sich selbst.[835] Nach Bernfeld kann eine Lehrperson den Schüler vor ihm nicht anders behandeln als nach dem Muster der eigenen Kindheitserfahrungen.[836] Hat ein Lehrer mit der Struktur seiner Kindheitserfahrungen keinen echten Kontakt, rekurriert er unter Umständen in schwierigen Situationen auf genau diese alten Muster und wird, weil und solange er diese Muster nicht kennt, immer wieder aufs Neue in die gleiche Falle tappen. „Je stärker sich ein Lehrer durch seine Schüler […] in seiner Selbstkontrolle bedroht fühlt, desto größer wird für ihn die Versuchung, durch Ausübung von Macht sein inneres Gleichgewicht wiederherzustellen."[837] Ein solches Machtgefühl entspricht indessen nicht der Vorstellung Nietzsches vom Willen zur Macht, sondern mündet in unverstandene Verwicklungen, aus denen der Betroffene unter Umständen keinen eigenen Ausweg mehr findet.

Dies zeigte sich auch in der Haltung der Englischlehrerin, die sich zu Beginn der Beratung an der Forderung orientierte, dass ihre Schulklasse *ihrem* Willen zur Macht selbstverständlich jeglichen Respekt zu zollen habe. In einer gesellschaftlichen Umgebung jedoch, wie sie Schwer/Solzbacher schildern (s. o.), greifen diese Forderungen kaum mehr, sondern provozieren einen Widerstand, der sich leicht verselbstständigen kann. Nachdem die Lehrerin erfahren musste, dass die Voraussetzungen ihrer Haltung in eine falsche Richtung liefen, begann sie mit sich selbst zu experimentieren. Sie war nun nicht mehr Trägerin eines simplen Machtanspruchs, sondern fand zu einer neuen Gelassenheit, die innerhalb ihres Unterrichts einen Willen zur Macht überhaupt erst ermöglichte.

Schon 1937 warnte der Seminarleiter Willi Schohaus davor, dass Lehrer sich nicht dazu verleiten lassen dürfen, ihre Macht aus der Befriedigung eines simplen Herrschtriebes zu beziehen.

---

[834] Vgl. R. Bromme, Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens, Bern 1992, 89.
[835] Vgl. W. Herzog, Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik, in: Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 93, H. 3, 2001, 317-331, hier: 325.
[836] Vgl. S. Bernfeld, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt am Main 1967, 141. „Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte." Ebd.
[837] W. Herzog, Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik, in: Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 93, H. 3, 2001, 317-331, hier: 326.

> „Es kommt dann leicht zu einer chronischen Verwechselung persönlicher Wünsche, Neigungen und Bedürfnisse mit objektiven erzieherischen Notwendigkeiten. […] Erziehen heißt zunehmend verzichten, heißt sich zunehmend entbehrlich zu machen.“[838]

Was Schohaus hier andeutet, entspricht dem, was Nietzsche in dem Begriff ‚Pathos der Distanz‘ zum Ausdruck gebracht hat. Nietzsche formulierte eine solche Haltung bereits in *Menschliches, Allzumenschliches* unter der Überschrift *Humanität der Freund- und Meisterschaft:*

> „‚Gehst du gen Morgen: so werde ich gen Abend ziehen‘ – so zu empfinden ist das hohe Merkmal von Humanität im engeren Verkehre: ohne diese Empfindung wird jede Freundschaft, jede Jünger- und Schülerschaft irgendwann einmal zur Heuchelei.“[839]

Nietzsche stellt hier die gesunde Distanz als einen Wert dar. Gerade im ‚engeren Verkehre‘, also im Rahmen beziehungsstruktureller Arbeit, müssen sich die Wege zwischen Lehrer und Schüler trennen, damit eine tragfähige Beziehung ermöglicht wird. ‚Heuchelei‘ kann in diesem Sinne – ähnlich Nietzsches Kritik am Mitleid – nicht nur moralisch verstanden werden, sondern auch als Ablenkung von eigenen (Entwicklungs-)Problemen.

Was Nietzsche in diesem Aphorismus zum Ausdruck gebracht hat, versteht sich nicht im Sinne einer pädagogischen Handlungstheorie, sondern als grundlegende Voraussetzung einer Haltung. ‚Gen Morgen‘ resp. ‚gen Abend’ ziehen meint nicht, dass sich nach getaner Arbeit die Wege von Schülern und Lehrern trennen, sondern dass der Lehrer (!) wesentlich auf eigenen Pfaden wandelt und dabei nicht die Wege seiner Schüler kreuzt.

Wille zur Macht bedeutet innerhalb des Lehrberufs nicht, sein Wollen mit allen Mitteln durchzusetzen, sondern einen Kontext zu erschaffen, damit sich ein Wille zur Macht überhaupt erst entwickeln kann. Wille zur Macht wird hier zum ‚tätigen Willen‘ des Subjekts. Wie Ryle erkennt auch Nietzsche den Sinn einer Handlung im Tun selbst und nicht in einer vorab definierten intellektuellen Handlungsplanung. Aber Nietzsche belässt es nicht beim Tun an sich, sondern verweist auf die notwendigen Rahmenbedingungen, denen das Tun entspringt und die einer Handlung erst ihre Richtung geben.

> „Du solltest Herr über dich werden, Herr auch über die eigenen Tugenden. Früher waren sie deine Herren; aber sie dürfen nur deine Werkzeuge neben andren Werkzeugen sein.

---

[838] W. Schohaus, Seele und Beruf des Lehrers, Frauenfeld 1937, 26f.
[839] Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches, in: KSA II, 484.

> Du solltest Gewalt über dein Für und Wider bekommen und es verstehn lernen, sie aus- und wieder einzuhängen, je nach deinem höheren Zwecke.“[840]

Nietzsche zufolge zeichnet sich eine starke Haltung dadurch aus, dass sie nicht von einem Sich-treiben-Lassen (P. Bieri) geprägt ist, sondern standhält, für sich selbst einsteht und eigene Werte setzt. Haltung bedeutet, bereit zu sein, diese Werte ohne eine Rückversicherung voranzutreiben und auch die entsprechenden Konsequenzen zu tragen.

Es ist der Unterricht als Ganzes, den eine Lehrer-Haltung im Dienste eines Willens zur Macht erschafft und einen Rahmen dafür setzt, innerhalb dessen ein Sachverhalt überhaupt erst einmal zur ‚Macht‘ kommen ‚will‘. Wille zur Macht bedeutet für den Schulalltag: den Willen zur Macht überhaupt erst einmal zur Macht zu *bringen*.

3.4.2 Perspektivisches Denken im Schulbetrieb

Wenn Nietzsche dazu aufruft, Herr über die eigenen Tugenden zu werden, um diese je nach Bedarf ein- oder auszuhängen, dann lässt sich dies unter den Umständen einer schulischen Realität nicht unmittelbar umsetzen, sondern verlangt auch eine gewisse Übung. Dennoch ist es immer lohnenswert, nicht in ein abkürzendes Verhalten zu verfallen, um beispielsweise die Probleme möglichst schnell beseitigen zu wollen.

> In einem kurzen Intervisionsgespräch schilderte mir eine Kollegin unlängst ein Problem, das sich für sie am Ende eines Elternsprechtages ergeben hatte. Sie hatte für eine halbe Stunde ihren Klassenraum verlassen müssen, um vor anderen Eltern einen kurzen Vortrag bezüglich der Wahlfächer Sozialwissenschaften und Französisch zu halten. Während dieser Zeit war ihr Klassenraum selbstverständlich verschlossen. Nur wenig später trafen jedoch zusätzlich Eltern eines Schülers (ihrer eigenen Klasse) ein, empörten sich über die verschlossene Türe und die Abwesenheit der Lehrerin und verließen schimpfend und aufgebracht den Wartebereich vor dem Klassenraum.
>
> Als die Lehrerin später zurückkam, berichteten ihr andere Eltern von diesem Vorfall. Die Kollegin wurde daraufhin zutiefst verunsichert. In unserem Intervisionsgespräch versicherte sie mir, dass sie ‚unbedingt‘ noch heute oder in den kommenden zwei Tagen diese Eltern werde anrufen müssen, um sich gleichsam für ihr Fehlen zu entschuldigen. Nachdem sie sich jedoch etwas beruhigt hatte, schauten wir noch einmal gemeinsam auf das Geschehen. Es stellte sich heraus, dass diese Eltern zunächst einmal keinen Termin vereinbart hatten. Außerdem lag der Elternsprechtag auf einem Freitag und es war mittlerweile spätnachmittags, der Elternsprechtag war dementsprechend genaugenommen schon zu Ende.

---

[840] Ebd., 20. Der Gedanke, das eigene ‚Für und Wider in der Gewalt zu haben‘, erschien einige Jahre später ebenfalls in der *Genealogie der Moral,* vgl. Zur Genealogie der Moral, in: KSA V, 364f.

Ihr Entschluss, sich baldmöglichst bei den Eltern zu melden, wäre dann in der Umsetzung auf den Samstag oder gar Sonntag gefallen. In dem Gespräch wurden zwei wesentliche Punkte erkennbar. Zum einen hatten die Eltern es versäumt, einen Termin bei der Lehrerin anzumelden, sie hatten also genau genommen kein unmittelbares Anrecht auf eine schulische Beratung. Andererseits aber wurde auch deutlich, dass die Eltern der Lehrerin persönlich wichtig waren, da es sich um einen Schüler ihrer eigenen Klasse handelte.

So zeigte sich bei der Frage ‚Wer will was von wem?', dass es formal die Eltern waren, die etwas von der Lehrerin wollten, und nicht umgekehrt. Hierbei wurde auch deutlich, dass es an Elternsprechtagen – wie in allen Berufen – durchaus möglich sei kann, dass jemand einen Ansprechpartner nicht antrifft, weil dieser verhindert ist, und dass dies noch lange keinen unmittelbaren Rückruf am Wochenende rechtfertigt. Andererseits ist es im Lehrerberuf gelegentlich durchaus üblich und z. T. gewollt, dass zwischen Eltern und Lehrern eine engere Kontaktform herrscht, die auch zusätzliche Telefongespräche mit einschließt. Schließlich hatten die Eltern mit ihrer Empörung auch deutlich gemacht, wie wichtig es für sie war, dass ‚man' sich um sie im weitesten Sinne kümmert.

In diesem Kontext überlegten wir gemeinsam, welcher Sinn in einem telefonischen Rückruf liegen könnte. Dabei fiel besonders die Haltung der Kollegin auf, die nicht nur auf einen baldigen Rückruf drängte, sondern auch bereits eine Entschuldigung für ihr Fehlverhalten formulierte. Es zeigte sich jedoch in dem Gespräch, dass es kein Fehlverhalten der Kollegin gegeben hatte und eine Entschuldigung insofern im strengen Sinne ausgeschlossen war. Allerdings stellte dieser Sachverhalt nun die gesamte Rückrufaktion infrage, denn wozu sollte angerufen werden, wenn es keine Entschuldigung geben würde? Wenn also die Kollegin die Eltern dennoch anrufen wollte, dann, so deuteten wir das uns entgegenkommende Bild, dürfe dies keinesfalls im Sinne einer Entschuldigung geschehen. Vielmehr, so wurde deutlich, könnte sie als Klassenlehrerin, angeregt durch das kleine (!) Malheur der Eltern, sich interessiert nach den aktuellen Umständen ihres Schülers erkundigen. Ein solcher Anruf dürfte dann aber keinerlei Spuren einer Entschuldigung beinhalten, sondern müsste aus einer ‚starken' Haltung heraus geschehen, die die Eltern ernst nimmt, sich aber ihres eigenen Wertes bewusst wäre. Schließlich handelte es sich hier auch um eine Zusatzleistung, die der Lehrerin einen Teil ihrer kostbaren Zeit abverlangen würde.

Aus der Perspektive einer ‚starken' Haltung dürfte dieser Anruf aber nicht am Wochenende stattfinden, sondern frühestens mit Beginn der neuen Woche. Der Anruf verlangte der Kollegin also eine gewisse Stärke ab, dem ‚Bild' der Sache treu zu bleiben, und die Kollegin war sich nicht sicher, inwieweit sie am Ende nicht doch wieder in ihr altes Muster zurückfallen würde.

In einer Entwicklungstherapie ist es vor allem die *Haltung* eines Entwicklungstherapeuten, die aufgrund der Ausbildung das ‚Spiel' des Klienten mitspielt, um an den entscheidenden Stellen anders als erwartet zu reagieren. Eine ähnliche (!) Haltung benötigte jetzt in Ansätzen auch die Kollegin. Aufgrund der Intervision war sie zwar auf den neuen Umgang mit den Eltern vorbereitet, hatte jedoch in diesem Falle auch Sorgen um ihre eigenen Reaktionen, hier fehlte ihr es noch an Erfahrung.

Einige Tage später schilderte sie mir den weiteren Verlauf. Sie hatte sich gleichsam ‚überwunden' und weder am Wochenende noch am folgenden Montag die ursprünglich erbosten Eltern angerufen. Entsprechend dem herausgearbeiteten Bild, dass die Eltern etwas von ihr wollten und nicht sie von den Eltern, ließ sie sich Zeit und telefonierte erst am folgenden Dienstagabend.

> Statt der erwarteten bösen Worte ob ihres Fehlens freuten sich jedoch die Eltern über ihren Anruf und es entwickelte sich in der Folge ein überaus fruchtbares Gespräch. Indem die Lehrerin die Situation des Elternsprechtages zum Anlass für einen interessierten Rückruf nahm, jedoch nicht den (von ihr angenommenen) Wünschen der Eltern ‚entgegenlief', erhielt ihre Haltung während des Telefonats ein Profil, das für beide Seiten gewinnbringend war.

Wenn sich Nietzsche gegen Systeme wendet, dann wird dieser Gedanke gerne philosophischen Gedankenkonstruktionen zugeordnet. Nietzsche bezog diesen Begriff aber nicht allein auf philosophische Konstruktionen, sondern auch auf die individuellen und verinnerlichten Systeme, die das Subjekt daran hindern, im Sinne eines freien Geistes den eigenen Spielraum zu wahren und berufliche wie auch private ‚Denkstile' zu überwinden. Nietzsche regte hierzu das Prinzip des ‚bösen Blicks' an, dem keine menschliche Regung fremd ist und unter dessen Augen auch die feinen Regungen hinter den zuvörderst liegenden Geschehnissen und Abläufen verstanden werden können. Ein solcher ‚böser Blick' verhilft zu einer Haltung, die sich an den entgegenkommenden Bildern und nicht ausschließlich an den aufgebrachten Gefühlen eigener oder fremder Wünsche orientiert.

3.4.3 Handlungsstrategien und persönliche Entwicklung

Ein letztes Beispiel entstammt der ‚Aktionsforschung' (auch ‚teacher research' oder ‚action research' genannt)[841], die in den 1990er-Jahren in einem Feldversuch Handlungsstrategien zur Verbesserung des eigenen Unterrichts erproben wollte.[842] Handlungsstrategien werden nach Altrichter/Posch als Handlungen beschrieben, die eine Situation geplant verändern und verbessern können. Sie orientieren sich als Lösungsversuche an zuvor festgesetzten Zielen. Handlungsstrategien können aus mehreren Einzelhandlungen bestehen oder auch nur aus einer Handlung. Grundsätzlich müssen bei Handlungsstrategien immer auch ihre Nebenwirkungen mit in den Lösungsversuch einbezogen werden.[843]

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes ging es um eine Hochschullehrerin, die sich 1984 an das Klagenfurter Projekt ‚Action Research' mit der Bitte wandte, eine Untersuchung ihrer Lehrveranstaltung durchzuführen, in der sie sich einem besonderen

---

[841] Vgl. H. Altrichter, P. Posch, Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn [3]1998, 13, Fußn. 1.
[842] Ebd., 216f.
[843] Vgl. H. Altrichter, P. Posch, Lehrer erforschen ihren Unterricht, a. a. O., 220-223.

Druck ausgesetzt sah, der häufig dazu führte, bei neuen Aufgaben immer wieder die Kontrolle über das eigene Verhalten und den eigenen Vortrag zu verlieren.[844] Ihr Anliegen, mit dem die Hochschullehrerin sich an das Team um Herbert Altrichter wandte, wird von Altrichter folgendermaßen beschrieben:

> „Bemerkt sie selbst während des Erklärens Unklarheiten an ihren Ausführungen oder fallen ihr an den Studenten Zeichen von Unverständnis auf, so steigen Gefühle der Frustration hoch und sie versucht sofort, darauf zu reagieren […]. Dadurch wird aber die Sequenz ihres Lehrens oft sprunghaft und noch weniger verständlich.“[845]

In einem der sich anschließenden Interviews erklärte die Hochschullehrerin, dass sie es nicht schaffe, sich bei solchen Störungen gelassen auf ihren eigenen Vortrag zu konzentrieren.

Die Befragung einiger ihrer Studenten bestätigte diesen Verdacht teilweise. Es stellte sich heraus, dass die Erklärungen der Lehrerin in der Art der Darstellung gelegentlich sprunghaft waren und nicht selten ein Zuviel an Informationen enthielten. Dabei wurde von den Studenten auch die Bemerkung geäußert, dass die Hochschullehrerin gelegentlich unsicher wirke, ein Gedanke, der die Hochschullehrerin selbst zwar aufhorchen ließ, dem sie jedoch nicht weiter nachging.[846]

Zusammen mit dem Team des ‚Action-Research‘ wurde nach einer möglichen Handlungsstrategie gesucht, um solche Situationen sinnvoll auffangen zu können. Im vorliegenden Fall entschied sich die Hochschullehrerin zu folgenden Handlungsstrategien:

1. Sie wollte immer dann eine Atempause einlegen, wenn sie den Eindruck hatte, unter Druck zu stehen.
2. Sie wollte zur Entlastung der Studenten diese darüber informieren, dass die aktuellen Aufgaben nicht als Prüfungsthema verwendet würden.
3. Sie wollte ein weiteres Rechenbeispiel selbst vorrechnen.

---

[844] H. Altrichter, Hochschullehrerfortbildung durch Erforschung eigenen Unterrichts, in: Ders. (Hrsg.), Action Research als Konzept der Lehrerfortbildung. Institutsbericht Nr. 5 des Instituts für Lehrplanunterricht und Schulpädagogik 1985, 9-70, hier: 13.
[845] H. Altrichter, P. Posch, Lehrer erforschen ihren Unterricht, a. a. O., 219f (im Original kursiv).
[846] Vgl. H. Altrichter, Hochschullehrerfortbildung durch Erforschung eigenen Unterrichts, a. a. O., 25f.

In den darauffolgenden Interviews zeigte sich, dass sie ihr Vorhaben, die neuen Handlungsstrategien auszuprobieren, nur zu einem geringen Teil umgesetzt hatte[847] und dabei auch keine wesentlichen Veränderungen bemerkte.

In einem weiteren Interview thematisierte die Hochschullehrerin ihre Unsicherheit:

> „‚Mein Verhalten ist sehr ‚reaktiv': Wenn irgendetwas Unvorhergesehenes auftaucht, wenn irgendein Zeichen des Unverständnisses auftaucht, reagiere ich gleich darauf und gehe von meinem Plan ab. Ich müßte lernen, solche Dinge schon wahrzunehmen und zu speichern, aber mich nicht sofort von meinen Vorstellungen abbringen lassen'".[848]

Als nach einer weiteren Beratungssequenz ebenfalls spürbare Erfolge ausblieben, kam die Hochschullehrerin (vermutlich durch einen Zufall) auf einen Gedanken, den sie nach Absprache mit dem Action-Research-Team erproben wollte. Sie dachte daran, die Lehrveranstaltungen zehn Minuten früher beginnen zu lassen und dafür sich und den Studenten während der jeweiligen Sitzung eine zehnminütige Pause einzuräumen.

Für die kommende Lehrveranstaltung beabsichtigte sie also

1. die Lehrveranstaltung durch eine zehnminütige Pause zu teilen
2. mit den Studenten über diese Pause zu sprechen
3. neue Themen den Studenten zuerst im Ganzen vorzustellen und im Anschluss daran anhand einiger Beispiele vorzurechnen
4. eine Overheadfolie zu verwenden

In der darauf folgenden Nachbesprechung zeigte sich die Hochschullehrerin wie umgewandelt. Sie hatte festgestellt, dass ihr die kleine Pause gutgetan hatte. Sie erholte sich dabei nicht nur, sondern kam auch mit den Studenten ins Gespräch, die jetzt während der Pause zu ihr kamen und Fragen stellten. Es schien, als ob alle bislang aufgestellten Strategieüberlegungen mit einem Mal hinfällig geworden waren. So vergaß sie, das Pausenproblem mit den Studenten zu erörtern, sie vergaß ihren Vorsatz, das neue Thema zunächst im Ganzen darzubieten, und auch die Overheadfolie konnte wegen eines Defektes nicht eingesetzt werden. Dennoch war die Lehrveran-

[847] Vgl. ebd., 27ff.
[848] Vgl. ebd., 30.

staltung ein überraschender Erfolg, vor allem in Bezug auf die Ruhe ihres Vortrages und einen gelungenen Kontakt zu den Studenten.[849]

Die neue Lehrform erfüllte die Hochschullehrerin so sehr, dass sie sich auch mehr Zeit für die Darstellung komplexer Zusammenhänge nehmen konnte, ohne in das alte Denkmuster zu verfallen. Insgesamt zeigte sich, dass der Druck der vergangenen Lehrveranstaltungen deutlich nachgelassen hatte, während sich zugleich eine neue Hinwendung zu den Studenten wie auch zu ihrem Unterrichtsstoff einstellte. Die scheinbar kleine Veränderung der Rahmenbedingung führte zu einer neuen Perspektive für die ganze Lehrveranstaltung. In diesem Prozess ging es nicht mehr einzig um neue Handlungsstrategien, sondern um die Entwicklung einer neuen Haltung.

> „‚[…] ich habe den Eindruck […]", beschrieb sie ihr Erleben, „daß mir diese 10 Minuten sehr geholfen haben, aber auch, daß sie für die Lehrveranstaltung gut waren. […] ich werde nächste Stunde wieder 10 Minuten früher beginnen – es kann sein, daß einige Studenten dies nicht haben wollen, weil sie 10 Minuten einsparen wollen. Das verstehe ich; das ist ihr gutes Recht, aber ich werde sie trotzdem machen [...]."‘"[850]

Die verhältnismäßig kleine Korrektur ihrer Lehrveranstaltung führte in der Folge auch zu einer neuen Entwicklung in Bezug auf ihre eigene Persönlichkeit.

> „‚Da ist mir aufgefallen, daß das dauernde Eingehen auf den anderen unter Umständen mehr Verwirrung stiftete als Positives bringt. Ja, und in Salzburg (gemeint: während einer Arbeitsgruppe einer Tagung) hat sich das verstärkt, wie ich das quasi für mich einengend erlebt habe, daß der (gemeint: der Leiter der Arbeitsgruppe) so angewiesen ist auf eine positive Rückmeldung von uns. Irgendwie gibt es mir mehr Sicherheit zu sagen, was ich will, und zu warten, was dann kommt, ohne schon vorher vorwegnehmen zu wollen, was ich glaube, daß möglicherweise von mir erwartet wird' […]."[851]

Deutlich zeigt sich hier ein neues Verhältnis zu sich selbst wie auch zum eigenen Beruf.

> „‚Es gibt mir jetzt die Sicherheit, daß ich mich mit der Zeit getraue, wirklich meine Lehrtätigkeit anzugehen und – das ist für mich sehr wichtig – zu dem stehen zu können, was ich tue. Es eventuell in weiterer Folge auch verändern zu können'."[852]

Mit dem Bestehen auf der kleinen zeitlichen Korrektur hatte die Hochschullehrerin gleichsam Türen geöffnet, die ihre Lehrveranstaltung als Ganzes in einer neuen Perspektive erscheinen ließen. Schaut man rückblickend auf diesen Prozess, dann wird deutlich, dass das unspektakuläre Ereignis der Pause als ein Gleichnis für etwas Größeres verstanden werden muss. Dabei spielt nicht nur die formale Setzung wie

---

[849] Vgl. ebd., 32f.
[850] Vgl. ebd., 35.
[851] Vgl. ebd., 41.
[852] Ebd., 45.

etwa die zehnminütige Pause an sich eine wichtige Rolle, vielmehr müssen auch die anderen Elemente in den Blick genommen werden. So fällt auf, dass die Hochschullehrerin sich auf der einen Seite offenbar etwas Unübliches *nimmt,* indem sie das Seminar um zehn Minuten verlängert. Auf der anderen Seite aber erschafft sie damit einen Zwischenraum, der ihr und den Studenten die Möglichkeit bietet, jenseits des formalen Seminarablaufs und gleichsam wie nebenbei eine informelle Kontaktmöglichkeit bereitzustellen. Paradoxerweise gibt sie also etwas, indem sie sich etwas nimmt. Durch die Überschreitung einer Grenze (zehnminütige Verlängerung der Seminarzeit für die Studenten) stellte sich eine neue Form von Freiheit ein, die sich auf das Ganze bezog und auch zu einer persönlichen Weiterentwicklung führte.

> „Nicht klug sein wollen, als Psycholog; wir d ü r f e n nicht einmal klug sein . . Wer aus seinem Wissen, aus seiner Menschenkenntnis kleine Vortheile erschnappen will […] geht vom Allgemeinen zum einzelnsten Fall zurück; aber diese Art Optik ist jener anderen entgegengesetzt, die wir allein brauchen können: wir sehen vom Einzelnsten h i n a u s –“[853]

Glaubt man der Psychologie Nietzsches, dann stellen die Überlegungen hinsichtlich der neuen Handlungsstrategien den Versuch dar, sich über den Weg der Klugheit die kleinen Vorteile ‚erschnappen' zu wollen. Die vorangegangenen Versuche, lediglich am eigenen Verhalten etwas zu ändern, brachten dann deswegen keine Resultate, weil hier zwar nicht an den falschen Stellen gesucht, dafür aber nach einem falschen Prinzip gearbeitet wurde. Dagegen weist Nietzsche darauf hin, dass sich Probleme dieser Art nicht durch eine Modifikation einzelner Fragmente ändern lassen. Der Versuch, das (allgemeine) Problem der Hochschullehrerin (Frustration durch unverständige Studenten) durch die Änderung einzelner Handlungsaspekte lösen zu wollen, muss fehlschlagen, weil hierbei lediglich an Einzelsegmenten gearbeitet wird. Wenn nach Dreyfus/Dreyfus der Novize deswegen kein Experte ist, weil er nur kontextfreie Regeln bedienen kann und ihm der Blick für eine stimmige Behandlung des Ganzen fehlt, dann gilt dieses Prinzip in seiner Umkehrung auch für notwendig gewordene Änderungen oder Korrekturen im Bereich des impliziten Wissens.

Bereits im vorangegangenen Teil wurde im Zusammenhang mit dem ‚höheren Menschen' darauf hingewiesen, dass Nietzsche darauf drängt, die ‚kleinen Klugheiten' und den ‚Ameisen-Kribbelkram' unbedingt zu überwinden (vgl. Kap. 2.4.4.1). Bildanalytisch gesprochen bedeutet dies, dass sich die Behandlungsmethode Altrichters zu

---

[853] Nietzsche, Nachlass 1885-1887, in: KSA XII, 392.

sehr nach dem Bild einer Entstörung versteht. Das zeigt sich nicht zuletzt auch an den vielen einzelnen Teilen des insgesamt aufwändigen Projektes (Interviews mit ihren Studenten, Protokollierung, Teamsitzungen, Strategieplanungen). Zu Recht weist Altrichter selbstkritisch darauf hin, dass es nötig wäre, „mit deutlich sparsameren Arrangements […] zu experimentieren".[854]

Der Umgang mit dem Seelischen versteht sich nicht als Entstörungsprozess einzelner Teilbereiche, sondern verlangt nach einer Entwicklung des Ganzen. So ist es auch nicht erstaunlich, dass die im Laufe des Prozesses entstandenen Skripte der Studenten von der Hochschullehrerin zunächst ungelesen beiseitegelegt wurden, waren sie für die Gesamtentwicklung doch nicht von wesentlicher Bedeutung. Vielmehr, so betonte sie, habe sie die Interviews selbst als befreiend erlebt.

> „‚[...] – mit den Transkriptionen (der Interviews mit den Studenten) habe ich mich noch nicht genügend beschäftigt – die Interviews selbst (gemeint: die Interviews mit ihr selbst) haben mir sehr viel gebracht. Das war ein Weiterdenken, Formulieren von Gedanken – durch das Zusammenfassen von Dir und S. (gemeint: die Beobachter). Da ist mir manches erst klar geworden, was vorher unklar war.'" [855]

Indem die Hochschullehrerin sich selbst während der Seminare eine Pause gönnte, gab sie der Lehrveranstaltung als Ganzes einen neuen Rahmen, in dem auch und gerade die zum Teil ‚unreifen' Fragen der Studenten ihren Platz finden konnten.

Wenn Nietzsche darauf drängt, den Blick vom ‚Einzelnsten' aus ‚hinaus' zu sehen, dann heißt dies, dass das Ganze immer bereits im Einzelnen enthalten ist. So lässt sich auch verstehen, dass oftmals kleine und geradezu unscheinbare Änderungen zu ungeahnten Entwicklungsschritten führen können.

> „Ein einzelnes Geschehen schafft die Bedeutung aller Einzelheiten um. Es löst die Sinn stiftende Bedeutung des bisher gegebenen Zusammenhangs auf und schafft von seiner eigenen Position aus einen neuen Zusammenhang bis in die Einzelheiten hinein."[856]

Handlungsprobleme, so lässt sich an dieser Stelle zusammenfassend sagen, lassen sich nicht (allein) mit Handlungsstrategien behandeln, sondern durch ein Verstehen des Prinzips, das dem Geschehen als Ganzes zugrunde liegt. Es ist die Haltung der Hochschullehrerin, die in diesem Beispiel eine Weiterentwicklung erfährt, und nicht zuvörderst ihre Handlungsfähigkeit.

---

[854] Vgl. H. Altrichter, Hochschullehrerfortbildung durch Erforschung eigenen Unterrichts, a. a. O., 65.
[855] H. Altrichter, Hochschullehrerfortbildung durch Erforschung eigenen Unterrichts. a. a. O., 44.
[856] W. Mikus, Strukturelle Bedeutung von Therapieabschlüssen, a. a. O., 44f.

3.5 Das Märchen Der goldene Vogel

In der bildanalytischen Psychologie sind Märchen ein besonderes Instrument für ein grundsätzliches Verstehen seelischer Vorgänge. Bildanalytisch betrachtet geht es bei der Interpretation eines Märchens um das Nachvollziehen einer bestimmten Entwicklung, die in dem Märchen strukturell zum Ausdruck gebracht wird.

Im Folgenden soll die Entwicklung einer Lehrer-Haltung an dem grimmschen Märchen *Der goldene Vogel* exemplarisch dargestellt werden.

3.5.1 Inhaltliche Darstellung

Im Mittelpunkt des Märchens vom goldenen Vogel[857] stehen drei Königssöhne, die vom König beauftragt worden sind, einen goldenen Vogel einzufangen, der dem König in seinem Lustgarten jede Nacht seine goldenen Äpfel vom goldenen Baum stiehlt. Während die beiden älteren Brüder beim Bewachen des goldenen Baumes versagen und einschlafen, gelingt es dem jüngsten, einen Pfeil auf den Vogel abzuschießen und zumindest dadurch eine Feder zu bekommen. Und obwohl der jüngste der drei Brüder seinen Auftrag zumindest ansatzweise erfüllen konnte, gilt er dem Vater, wie man es häufig in den Märchen findet, als minder begabt und unfähig gegenüber den Anforderungen der Wirklichkeit.

Indessen erweist sich die von dem jüngsten Sohn eroberte Feder als so wertvoll, dass der König darauf besteht, den ganzen Vogel in seinen Besitz zu bekommen.

Nacheinander werden die Brüder nun losgeschickt, diesen goldenen Vogel herbeizuschaffen. Sie alle treffen schon kurz nach Antritt ihrer Reise auf einen seltsamen Fuchs, der sie anspricht und sich als Helfer anbietet. Drewermann zufolge gilt der Fuchs als „Vernunft der Psyche“[858], die dem Helden den rechten Weg weisen will.

Tatsächlich würde es in dem Märchen ohne den Fuchs zu keiner Entwicklung kommen, wie man an den beiden älteren Brüdern des Jünglings erkennen kann, deren Reise kurz nach ihrem Beginn deswegen in einem Gasthaus endet, weil sie den Rat

---

[857] Das Märchen *Der goldene Vogel* findet sich unter der Nummer 57 in der Sammlung der grimmschen Märchen, vgl. Brüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen, Gesamtausgabe mit allen Zeichnungen von Otto Ubbelohde, hrsg. von Hans-Jörg Uther, München ^{2}1997, 272ff.

[858] E. Drewermann, Der goldene Vogel, Märchen Nr. 57 aus der Grimmschen Sammlung, Olten 1982, 55.

des Fuchses überheblich in den Wind schlagen und glauben, kraft ihrer Klugheit die Dinge allein lösen zu können.

Entsprechend seiner tiefenpsychologischen Ausrichtung sieht Drewermann in den drei Brüdern jene Ichkräfte am Werk, mit denen das Bewusstsein sich einen Zugang zum Unbewussten erschließt. Aus der Perspektive einer beruflichen Haltung dagegen könnte die Zahl drei darauf verweisen, dass es nicht jedem gelingt, eine tragende Bindung einzugehen. Wer sich aber nicht festlegt, bleibt der Entwicklung ihren Tribut schuldig. Man muss sich buchstäblich mit Haut und Haaren einer bestimmten Sache verpflichten, um eine entwicklungsfähige Voraussetzung zu schaffen. Dieses Potenzial aber bringt nur der jüngste der drei Brüder mit, der sich an den Fuchs bindet und sich auf dessen merkwürdige Vorschläge einlässt. Der Fuchs wiederum kümmert sich im Gegenzug aufopfernd um den Jüngling und hält ihm auch dann die Treue, als dieser nach seiner Trennung schon bald wieder in neue Schwierigkeiten gerät.

Das Geheimnis, das den Fuchs umgibt, bleibt dabei vorerst im Dunkeln. Der Jüngling aber tappt nun in der Folge bei der Erledigung seiner Aufgaben buchstäblich von einer Falle in die nächste. So besteht seine erste Tat darin, den goldenen Vogel gegen den dringenden Rat des Fuchses in einen leeren goldenen Käfig zu überführen, anstatt ihn in seinem hölzernen Käfig zu belassen: „Da dachte er, es wäre lächerlich, wenn er den schönen Vogel in dem gemeinen und häßlichen Käfig lassen wollte, öffnete die Türe, packte ihn und setzte ihn in den goldenen.“[859] Die Realität beziehungsweise der eigentliche Kontext des Vogels interessiert ihn dabei wenig, er folgt seinem Ideal von einem goldenen Vogel in einem goldenen Käfig.

Das aus diesem Denken resultierende Ergebnis mündet jedoch nicht in den erhofften Glanz, sondern in einen lauten Schrei des Vogels, der die schlafenden Wachen aufweckt. Der Jüngling wird daraufhin festgenommen und zum Tode verurteilt. Erstaunlicherweise verliert er jedoch nicht sein Leben, sondern bekommt eine neue Aufgabe. Er soll nun das goldene Pferd herbeischaffen, das schneller läuft als der Wind. Es ist, als ob es für den Königssohn eine zweite Chance gibt, sich zu bewähren. Und obwohl der Fuchs ihm erneut den rechten Weg zeigt und ihm auf das Genaueste die entsprechenden Handlungsanweisungen gibt, versagt der Prinz auch hier. Zwar hält

[859] Brüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen, a. a. O., 275.

er sich an die Vorgaben des Fuchses, aber seine besondere ‚Alles-muss-passend-sein-Methode' hindert ihn daran, sich hinsichtlich des goldenen Pferdes mit einem hölzernen Sattel zu begnügen. Das Ergebnis ähnelt dem ersten. Auch hier gibt es ein lautes Gewieher, der Königssohn wird festgenommen, zum Tode verurteilt und erhält erneut eine weitere Chance. Diesmal ist es die schöne Königstochter vom goldenen Schloss, die er herbeiholen soll. Abermals berät ihn der Fuchs auf das Genaueste und abermals scheitert der Jüngling an seinem Programm: Gegen den ausdrücklichen Rat des Fuchses erlaubt der Prinz der Jungfrau, sich von ihren Eltern zu verabschieden. Noch einmal wird er verhaftet und bekommt, wiederum als Chance, die Möglichkeit, binnen einer Woche einen riesigen Berg abzutragen, eine Aufgabe, der der Prinz zwar mit Feuereifer nachgeht, vor der er jedoch nach wenigen Tagen kapitulieren muss. Denn diese Aufgabe unterscheidet sich grundlegend von den ersten beiden. Scheiterte der Jüngling bei den ersten zwei Aufgaben vor allem noch an sich selbst, so steht er nun vor einem Problem, das rational betrachtet seine Kräfte überfordern muss. Einen riesigen Berg mit einer einzigen Schaufel binnen acht Tagen abzutragen ist wohl kaum zu schaffen, und obwohl der Königssohn mit großem Engagement bei der Sache ist, muss er am vorletzten Tag erkennen, wie aussichtslos sein Unterfangen von vornherein war. Es scheint, als ob hier sein Weg zu Ende ist, versperrt durch einen riesigen Berg. Aber auch hier erscheint wieder der Fuchs, der jetzt die Arbeit für den Jüngling beendet und ihm somit zu der schönen Jungfrau verhilft. So erhält der Jüngling am Ende den goldenen Vogel, das goldene Pferd und die Jungfrau vom goldenen Schloss.

Schaut man genauer hin, dann hat der Jüngling zwar alles erreicht, aber keine einzige der Aufgaben selbst gelöst. Seine eigenen Aktivitäten mündeten regelmäßig in lautes Geschrei und Gewieher sowie anschließende Festnahmen, und es hat den Anschein, als ob der Jüngling auf seiner Reise an keiner Stelle etwas dazugelernt hätte. Und auch der Fuchs muss schließlich vor dem immer wieder ablaufenden Programm des Jünglings kapitulieren. Seinem sehnlichsten Wunsch, man möge ihn erschießen und ihm Kopf und Pfoten abschlagen, kann der Jüngling ebenfalls nicht entsprechen, da dies nicht mit seiner Vorstellung von Dankbarkeit übereinstimmt. So bleibt dem Fuchs nichts anderes übrig, als sich zu verabschieden und den Jüngling seines Weges ziehen zu lassen. Seine Ratschläge, kein ‚Galgenfleisch' zu kaufen und sich an keinen ‚Brunnenrand zu setzen', werden von dem Jüngling ebenfalls nicht ernst genommen.

Der Rückweg des Jünglings führt ihn durch das Dorf, wo seine Brüder in der Zwischenzeit allerhand Verbrechen begangen haben und nun hingerichtet werden sollen. Der Königssohn, als er davon hört, greift auch hier unbesehen ein, kauft seine Gaunerbrüder frei, ohne auch nur einen Gedanken daran zu verschwenden, was hinter ihrem Todesurteil stecken könnte.

So bleibt es nicht aus, dass sich der Jüngling seinen Gaunerbrüdern rückhaltlos ausliefert, die ihn, kaum befreit, kurz danach in einen Brunnen werfen und mit dem Vogel, dem Pferd und der Jungfrau heimziehen.

Aber wie in den vorangegangen Situationen erscheint auch hier der Fuchs, rettet ihn aus dem Brunnen und hilft ihm, einen Zugang zum Schloss zu finden. Und dieses Mal nimmt der Jüngling die Vorgaben des Fuchses ernst. Da das Schloss seines Vaters von den Wächtern seiner Gaunerbrüder bewacht wird, kommt er nur unerkannt in das Schloss, indem er sich als Bettler verkleidet.

Kaum hat der Bettlerjüngling das Schloss unbemerkt von den Wachen betreten, beginnt der Vogel zu singen, das Pferd zu fressen und die Jungfrau stellt das Weinen ein. Dass der Jüngling, nachdem er sich dem König zu erkennen gegeben hat, diesmal seine Brüder nicht freikauft oder für sie eintritt, bedarf nach Auffassung des Märchens offenbar keiner weiteren Erwähnung. Sie ereilt nun jenes Schicksal, dem sie zuvor nur durch die blinde Hilfe des Jünglings entkommen konnten.

Nach Drewermann zielt das Bild von den zwei Brüdern im Wirtshaus auf die Oberflächlichkeit eines leistungsorientierten Ichs, das – in die Jahre gekommen – an die Stelle der Leistungsorientierung das pure Vergnügen setzt, um sich all das gönnen zu können, was im Leben durch Leistung und Karrieredenken zu kurz gekommen ist.[860] In diesem Falle jedoch, wo es um die Entwicklungsfähigkeit einer beruflichen Haltung geht, steht nicht so sehr die Todfeindschaft im Mittelpunkt. Auch wenn die beiden Gaunerbrüder den Jüngling unter allen Umständen davon abhalten wollen, sich als der wahre Besitzer von Vogel, Pferd und Jungfrau zu offenbaren, so scheint es hier doch mehr um die Fähigkeit des Jünglings zu gehen, eine neue Haltung auszubilden, die eben nicht mehr im Sinne eines Persönlichkeits- oder Leistungsbeweises verstanden wird.

---

[860] Vgl. E. Drewermann, Der goldene Vogel, a. a. O., 41.

Und doch bedarf es einer letzten Prüfung, inwieweit der Jüngling als Königssohn reif ist, ein wirklicher Erbe des Königs zu sein. Erneut tritt der Fuchs an ihn heran, und diesmal ist der Jüngling bereit, das Unmögliche möglich zu machen. Er tötet den Fuchs und schlägt ihm Kopf und Pfoten ab. Daraufhin verwandelt sich der getötete Fuchs in den Bruder der Jungfrau vom goldenen Schloss. Der Königssohn bekommt durch seine Tat gleichsam einen Schwager zur Seite gestellt.

3.5.2 Das Märchen vom goldenen Vogel aus der Perspektive einer Haltung

Wahl beklagte einst die Sisyphusarbeit der Lehrerbildner, die mit Liebe und Engagement die Lehrerausbildung vorantreiben, nur um am Ende sehen zu müssen, dass die bis dahin sicher geglaubten Ausbildungsinhalte in der Lehr-Lern-Realität kaum mehr auffindbar sind. Ausgehend von den eigenen Erfahrungen als Dozent und Seminarleiter musste er feststellen, dass seine Seminarteilnehmer zwar hoch zufrieden mit der Seminargestaltung und deren Inhalten waren, sich jedoch die Umsetzung des Gelernten „auf das alltägliche Lehrerhandeln […] als äusserst bescheiden“ darstellte.[861] Unter ‚äußerst bescheiden‘ ist in diesem Zusammenhang ein „Planungshandeln“, das an „Schlichtheit fast nicht mehr zu unterbieten ist“ und das man sich ohne Weiteres statt in fünf Jahren auch „in fünf Stunden“ hätte aneignen können, zu verstehen.[862]

Ähnliche Erfahrungen konnte ich persönlich auch im Rahmen zweier Lehraufträge der Universität Vechta machen, die die Praxis sowie die Didaktik des Religionsunterrichtes zum Inhalt hatten. Auch hier ging ich davon aus, mit über zwanzig Jahren berufspraktischer Erfahrung sowie einer ähnlich langen Zeit als Entwicklungstherapeut Studierenden einer Hochschule dahingehend nützlich sein zu können, wenn es darum geht, im Lehrbetrieb einer Schule nicht vorschnell in abkürzende Handlungen zu verfallen und – bildhaft ausgedrückt – ein waches Auge darauf zu haben, wenn es darum geht, einen goldenen Vogel nicht vorschnell in einen goldenen Käfig schieben zu wollen. Es gälte also, so dachte ich, eine Haltung zu fördern, die besonders im explizit religiösen Themenbereich ein experimentelles Denken zulässt, das auch das ‚Schräge‘ und ‚Überraschende‘ in den Unterricht mit einbezieht. Auch in diesem Falle waren die Studenten durchaus neugierig und interessiert. Allerdings musste ich an-

[861] D. Wahl, Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln, a. a. O., 157.
[862] Ebd., 158.

hand der am Ende abgelieferten Stundenentwürfe erkennen, dass in den behandelten Themen von einer gewissen Experimentierfreude kaum mehr etwas zu erkennen war. Die Studenten hatten die von mir angeregten Implikationen kaum umgesetzt, sondern in den Entwürfen ein Weltbild untergebracht, das erneut eher die alten Pfade korrelationsdidaktischen Denkens bediente. Besonders deutlich wurde dies zudem in der letzten Seminarsitzung, in der ich den Studenten anhand einiger Filmsequenzen die Möglichkeit der Filmerarbeitung mit Schülern aufzeigen wollte. Diese Methode wurde in vielerlei Hinsicht von mir erprobt und neben dem Schulunterricht auch im Rahmen entwicklungstherapeutischer Fortbildungen eingesetzt. Es handelt sich dabei um das Erkennen und Wiedererkennen thematischer Muster (z. B. ‚Gott als Macht in Beziehungen'[863]), die übersetzt werden sollen auf die Entwicklung eines Filmes (hier beispielsweise der Spielfilm *Wie im Himmel*). Zu dieser Form von Erarbeitung bedarf es einer gewissen Kunst des Lehrers, den Schülern ihre eigenen Erwartungen und Gedanken – soweit dies in einem Unterricht möglich ist – zu entlocken und gemeinsam auf das Thema hin zu übertragen. Dazu ist es notwendig, dass der Lehrer vorab auch die eigenen Gedanken und Erwartungen an die einzelnen Filmsequenzen wahrnimmt, um in der Vielzahl an Interpretationsmöglichkeiten stimmige Analogien finden zu können. Ziel ist es, den Kontext der Thematik auf eine Weise auszuweiten, die die eigenen Gedanken und Assoziationen in die Thematik mit einbezieht.

Tatsächlich musste ich jedoch erfahren, dass die Studenten an dieser Technik nicht nur nicht sonderlich interessiert schienen, sondern umgekehrt (wie sich auch auf mein Nachfragen hin bestätigte) einen nicht unerheblichen Widerstand gegenüber dem Film wie auch der Methode aufbauten.

Analog der Erfahrung, die Wahl in seiner Mathematikstunde machte, war diese Situation sicherlich meiner relativen Unerfahrenheit mit universitären Seminarveranstaltungen geschuldet, sodass die Studenten vermutlich nicht genügend vorbereitet waren. Schaut man jedoch von hier aus noch einmal auf das Märchen, so wird deutlich, warum sich auf der Ebene kommunikativen Handelns keine sinnvolle und gemeinsame Struktur aufbauen konnte.

---

[863] E. Spiegel, Induktive Gott Rede. Skizze einer korrelativen Symboldidaktik, in: Keryks, VI, 2005/1, 165-189, hier: 174.

So zeigt das Märchen vom goldenen Vogel, dass die Königssöhne am Hofe des Königs unter bestimmten Rahmenbedingungen leben, die dem Bild nach eine große Ähnlichkeit mit einem Studium aufweisen. Die Königssöhne haben keinen unmittelbaren Kontakt zur Außenwelt, sie müssen nur bestimmte Bedingungen erfüllen und haben von der eigentlichen Realität außerhalb des Hofes kaum eine Vorstellung. Ähnlich ergeht es den Studierenden. Auch sie haben während Studiums keine echten Berührungen mit der ‚realen' Schul-Außenwelt, sondern unterliegen im universitären Bereich eher den geltenden ‚Hof-Gesetzen' der jeweiligen Fakultät.

Wollte man diese Verfasstheit des Studierenden mit dem Stufenmodell von Dreyfus/Dreyfus vergleichen, dann legt sich hier die Stufe eins nahe, auf der sich ein Student wiederfindet, wenn er sich beispielsweise Theorien über Kosten-Nutzen-Modelle aneignet und diese mit kontextfreien Regeln verknüpft. „Der Anfänger", so Dreyfus/Dreyfus, „kann seine Leistungen nur daran messen, wie gut er die gelernten Regeln befolgt hat."[864]

Im Gegensatz zum Stufenmodell von Dreyfus/Dreyfus ist das Märchen zwar weniger an einer Abfolge von Stufen interessiert, beschreibt aber dennoch eine ähnliche Entwicklung. So zeigt sich, dass die erste Stufe des Stufenmodells eng verbunden ist mit dem Dasein am Hofe des Königs. Auch aus der Perspektive eines Studierenden verlangen die Hof-Gesetze keine Auseinandersetzungen mit einer in sich paradoxen (Schul-)Wirklichkeit, sondern erfordern den Umgang mit kontextfreien Regeln, die nach dem Muster ‚Nicht einschlafen' und ‚Schießen können' strukturiert sind. ‚Durchhalten' und ‚den Vogel abschießen', das bedeutet in der Welt eines Studierenden, die geforderte Leistung zu erbringen und sich darum zu bemühen, gute Noten zu erhalten. Eine Studentin oder ein Student kommt nur weiter, wenn es ihr oder ihm gelingt, ein bestimmtes Soll zu erfüllen.[865] Ob und inwiefern sich hierbei auch eine Lehrer-Haltung ansatzweise ausbilden kann, ist dabei nicht Gegenstand universitärer Prüfungen.

---

[864] Vgl. H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, Künstliche Intelligenz, a. a. O., 44.

[865] So beispielsweise D. Euler, Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 4/1996, S. 350-365, hier: 360, der indirekt auf den Sonderstatus eines (wirtschaftspädagogischen) Studiums aufmerksam macht, in dem Kontakte mit der zukünftigen Berufsrealität (Exkursionen oder Schulpraktika) von den Studenten eher als „Farbtupfer im […] grauen Pflichtprogramm", als „isolierte Erfahrung" oder „lästige Anhängsel" aufgefasst werden.

Das Märchen greift diesen Gedanken auf, indem es interessanterweise nicht den jüngsten, sondern zuallererst den ältesten der Königssöhne auf die Suche nach dem goldenen Vogel entsendet. Warum, so könnte man hier fragen, wird nicht unmittelbar dem *jüngsten* Sohn des Königs die Ehre zuteil, hat dieser doch sein Können bereits bestens unter Beweis gestellt.

Offenbar will das Märchen damit den gerade genannten Aspekt unterstreichen. Denn am Königshof wird nach Kriterien entschieden, die für die persönliche Entwicklung nur eine eingeschränkte Gültigkeit haben. Dazu gehört auch, dass die Fähigkeit des jüngsten Königssohnes, sich auf die Dinge wirklich einlassen zu können, für eine Königshofqualifikation von keiner wesentlichen Bedeutung ist. Am Hofe des Königs wird formal entschieden. In die Wirklichkeit entlassen wird der älteste der Söhne und nicht derjenige, der für die Aufgabe am ehesten geeignet ist.

Aus der Perspektive des Märchens käme Wahls Kritik am Verschwinden didaktischer Leitlinien nach fünf Jahren Ausbildung (Wahl bezieht sich hier auf die erste und zweite Phase)[866] genau genommen zu früh. Am Hofe des Königs herrschen andere Gesetze als draußen in der ‚Wildnis', und das bedeutet, dass die Studenten in ihrem Studium genau das tun, was von ihnen verlangt wird, nämlich Regeln auswendig lernen und deren Kenntnis in einer Prüfung unter Beweis stellen. Herrmann hat einmal darauf hingewiesen, dass Lehrer die Bewältigung ihres Berufes nicht an der Universität (oder in der zweiten Phase ihrer Ausbildung), sondern letztlich immer nur in ihrem Beruf erlernen.[867]

Dies muss allerdings nicht zwingend bedeuten, dass fundierte Kenntnisse handlungstheoretischer Grundlagen keinerlei Wirkung für den späteren Beruf haben, wie Wahl moniert. Die Rahmenbedingungen am Hofe des Königs vermitteln dem Studierenden mit diesen Inhalten zwar keinen Kontakt mit der paradoxen Realität einer Schulwelt, aber sie bieten, neben dem Erlernen fundierter theoretischer Kenntnisse, die Möglichkeit einer inneren Reifung auf eine anstehende Aufgabe. Insofern muss das Bild des ‚wachsamen dritten Jünglings' als Kippfigur verstanden werden: Es verweist einerseits auf die Rahmenbedingungen, unter denen ein Studierender arbeitet

---

[866] Vgl. D. Wahl, Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln, a. a. O., 158.
[867] Vgl. U. Herrmann, Wie lernen Lehrer ihren Beruf?, a. a. O., 35. Inwieweit Lehramtskandidaten in der Universität grundsätzlich neue Wege lernen können, muss an dieser Stelle offenbleiben. Wesentlich ist hier, dass die Rahmenbedingungen einer Universität denen eines Schulalltages gleichsam diametral gegenüberstehen.

(Fleiß, Referate, gute Noten), und andererseits auf die Fähigkeit eines Sich-einlassen-Könnens auf eine einmal angenommene Aufgabe. Wer gleichsam schon am Königshof vorzeitig einschläft, wird auch zu den wirklichen Aufgaben keinen Zugang finden.

Der aus dem ‚universitären Bereich' als Königssohn Entlassene verfügt über keine stimmige Königs-Haltung. Vielmehr beginnt jetzt erst die eigentliche Herausforderung, und sie wird dem fortgeschrittenen Anfänger (Dreyfus/Dreyfus) einiges abverlangen. So ist es auch nur der dritte Königssohn, der Jüngling, der im Gegensatz zu den beiden älteren Brüdern seine Chance nutzen kann und sich als Neuling diesen Dingen stellt. Seine Fähigkeit besteht zunächst einmal in einer bestimmten Bindungs- und Hingabefähigkeit an den Fuchs sowie in der Annahme seiner Tipps und Regeln.

Was allerdings im Anschluss daran folgt, verdient rein äußerlich betrachtet wohl kaum mehr die Bezeichnung ‚Fähigkeit'. Wenn Dreyfus/Dreyfus resp. Bromme die besondere Angewiesenheit des Anfängers auf ein gültiges, aber letztlich ineffizientes Regelwerk hervorheben, dann sieht man hier mit dem zweiten Auge gleichsam den Königssohn in seinen ersten Versuchen am Werk. Das alles hat mit der Haltung eines ‚freien Geistes', wie ihn Nietzsche beschreibt, der seine Tugenden je nach Situation ein- und auszuhängen vermag, noch wenig zu tun. Wohl bekommt der „fortgeschrittene Anfänger"[868] von dem Fuchs reichlich Tipps und Regeln, allerdings richtet das Märchen den Blick weniger auf den Umgang mit den kontextfreien oder situationalen Regeln als vielmehr auf die innerliche Verfasstheit des Anfängers selbst. Denn was nun folgt, ist ein typisches Merkmal für jemanden, der an bestimmten Punkten im Leben immer wieder in sein altes Muster zurückfällt.

So lässt sich verstehen, warum der Jüngling bei seiner ersten großen Aufgabe, die ihn unmittelbar in den Besitz des goldenen Vogels bringen könnte, kläglich versagt. Er will nicht nur den Vogel, er will es dabei auch besonders gut machen, und so biegt er gleichsam die sich ihm bietende Wirklichkeit auf das um, was er als Königssohn selbstverständlich gelernt hat, dass nämlich zu einem goldenen Vogel immer auch ein goldener – und nicht ein hölzerner – Käfig gehört.

---

[868] H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, Künstliche Intelligenz, a. a. O., 45f.

Der Jüngling ist noch zu sehr seinem Königssohn-Muster verhaftet, als dass er eine echte Entscheidung treffen könnte, die auch das Ganze des Vogels mit einbezieht. In der Folge wird deutlich, wie sich das Gut-machen-Wollen bei dem Jüngling von einem einfachen Anfängerfehler zunehmend in ein verinnerlichtes Programm verwandelt. Was am Anfang noch verständlich erscheint, wird in der Folge zu einem Handlungsmuster, das immerfort die gleiche Struktur aufweist und den Jüngling in immer größere Schwierigkeiten bringt, ohne dass dieser davon etwas bemerken würde. Wo immer dieser auf gleichsam Schräges oder Unverstandenes trifft, wird von ihm unverzüglich interveniert, um die Dinge entsprechend seiner Wirklichkeitsvorstellung geradezurücken.

Es hat den Anschein, als ob das Märchen mit den nicht enden wollenden Wiederholungen eines Goldener-Vogel-gehört-in-goldenen-Käfig-Musters darauf hinweisen will, wie sehr es sich hier bereits um ein sich implizit einrichtendes ‚Programm' handelt und wie sehr der Königssohn diesem wie magisch ausgeliefert ist.

Eine Lehrer-Haltung dagegen könnte solche Muster ansatzweise wahrnehmen oder ‚intuitiv' erahnen. Aber noch ist der Jüngling nicht so weit, sondern steht erst einmal nach seinem dreimaligen Scheitern vor einem riesigen Berg, der sich vor ihm auftürmt und der von ihm alleine nicht mehr zu bewältigen ist. Hier bedarf es keines Ratschlages des Fuchses mehr, hier ist dessen ganzer Einsatz gefordert. Der Fuchs ist immer dann zur Stelle, wenn es darum geht, dem Jüngling die weiteren Schritte zu erleichtern oder ihn vor Festsetzungen zu beschützen, damit es ‚irgendwie' weitergeht. Übersetzt in die Realität eines Schulsystems wäre hier möglicherweise an die Schuladministration zu denken, die dem fortgeschrittenen Novizen von Zeit zu Zeit unter die Arme greift und ihm hilft, sich in den ‚Fallen' des Unterrichtsalltags, bei Elterngesprächen, bei Problemen organisatorischer Art ‚so gut es eben geht' zurechtzufinden. In diese Kategorie gehören auch angebotene Fortbildungsmaßnahmen oder der Rat älterer Kollegen. Der Fuchs stellt das Institutionelle dar, das an dem Weiterkommen des Anwärters insofern interessiert ist, als es von ihm letztendlich auch abhängig ist.

Und doch beinhalten all diese Bemühungen auch eine Kehrseite, verbleiben sie doch – ähnlich den Empfehlungen des Fuchses – immer auf der Ebene von Tipps und Ratschlägen. Wo immer der Jüngling versucht, sich an diesen zu orientieren, scheitert er. Denn obwohl er grundsätzlich engagiert an seine Aufgaben herangeht, wird

deutlich, dass er zu deren Lösung selbst deswegen nichts beizutragen vermag, weil er an den entscheidenden Stellen immer wieder aufs Neue in das ablaufende Königssohn-Programm verfällt. Deutlich wird dies an der Reaktion des Königssohnes auf die Bitte des Fuchses, er möge ihn doch töten und ihm Kopf und Pfoten abschlagen, ein Unterfangen, das gänzlich außerhalb seines Wahrnehmungsbereiches liegt. So bleibt am Ende, nachdem schon fast alles erreicht wurde und der goldene Vogel, das Pferd und die Jungfrau im Besitz des Anwärters sind, dem Fuchs nichts weiter übrig, als sich von dem Jüngling zu trennen, nachdem er diesem einen letzten düsteren Rat mit auf den Weg gegeben hat: „Vor zwei Stücken hüte dich, kauf kein Galgenfleisch und setze dich an keinen Brunnenrand.“[869] Selbstverständlich erfasst der Jüngling auch diesmal den Rat des Fuchses lediglich als kontextfreie Regel, er versteht nicht das seltsame Wort ‚Galgenfleisch‘ und ist davon überzeugt, sich ohnehin niemals an einen Brunnenrand setzen zu wollen.

Hier zeigt sich das ganze Muster des Jünglings, der alles von sich weist, was nicht seinem (pädagogischen) Reinheits-Ideal entspricht. Man sollte doch denken, dass der Fuchs allein durch die Häufigkeit seiner Ratschläge den Jüngling allmählich ‚auf die richtige Spur‘ gebracht hätte. Stattdessen wird man darüber belehrt, dass der Fuchs durch sein Eingreifen weit mehr dazu beiträgt, dass sich das System ‚Königssohn‘ noch weiter verfestigt. Im Grunde ist der Königssohn an dieser Stelle noch keinen einzigen Schritt in Richtung auf eine Haltung weitergekommen, immer noch ist er nicht in der Lage, die Phänomene selbst einzuschätzen, weil er an deren eigentlichen Gegebenheiten in keiner Weise interessiert ist. Seine Unfähigkeit, die zu lösenden Aufgaben aus ihrem eigenen Kontext heraus verstehen zu können, lässt ein sicheres Einschätzen der Dinge nicht zu, steht sie doch unter dem Diktat eines Heilsideals, das alles Unpassende in eine bestimmte Passform zu zwingen versucht.

So ist es auch nicht verwunderlich, dass er nur wenig später auf das Werk seiner Gaunerbrüder hereinfällt. Die einzige Sichtweise, die der Königssohn gegenüber seinen Gaunerbrüdern einnehmen kann, ist das abkürzende Gefühl der Verwandtschaftsbeziehung, wohingegen ihre charakterliche Eignung oder der Wert ihrer Taten ausgeblendet werden. Es ist erneut sein ‚Königshof-Gefühl‘, aus dem heraus der Königssohn entgegen dem Rat der Dorfbewohner seine Brüder freikauft. Das Märchen spricht hier vom ‚Galgenfleisch‘, und das meint in Bezug auf eine Lehrer-Haltung,

[869] Brüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen, a. a. O., 277.

sich immerfort von den lautesten Stimmen des ‚schulischen Chores', wie es Terhart genannt hatte, verführen zu lassen, ohne diese auf das Ganze hin zu übersetzen zu können. ‚Galgenfleisch' könnte vom Denken Nietzsches her wie auch aus der Perspektive einer bildanalytischen Psychologie bedeuten,

- aufgrund des Gefühls einer eigenen Unersetzlichkeit alle ausgesprochenen oder unausgesprochenen Wünsche seiner Klientel bedienen zu müssen,
- den sich anbietenden methodischen ‚Tipps und Tricks' anderer mehr Glauben zu schenken als der eigenen Wahrnehmung, in der Hoffnung, irgendwann einmal auf die *endgültige* und *richtige* Methode zu treffen,
- sich dauerhaft und über das Maß hinaus für alles und jedes zu engagieren, ohne einen erkennbaren persönlichen Vorteil aus dem eigenen Engagement zu ziehen (Schaarschmidt)
- Unverstandenes durch kurzschlüssige Interventionen dem eigenen Wirklichkeitsideal anzupassen, ohne einen Blick für die Prozesshaftigkeit in einer ‚Welt des Werdens' auszubilden,
- die eigenen Schwächen in moralische Stärke umzuinterpretieren,
- abkürzend das Einfache und Naheliegende zu bedienen, ohne einen Blick für das kontextuelle Umfeld zu entwickeln,
- den persönlichen Anteilen freien Lauf zu lassen, ohne zwischen der eigenen Person und dem auszuübenden Beruf unterscheiden zu können.

‚Galgenfleisch', so ließe sich zusammenfassend sagen, kauft ein Lehrer immer dann, wenn er nicht die Fähigkeit kultiviert einzuschätzen, an welchen Stellen sich ein Ideal gegen sich selbst verkehrt und er selbst im Zuge dieser Verkehrung zu einem Opfer seines eigenen Ideals wird.

Wer beispielsweise als Lehrer seinen Beruf nach der Maxime ausrichtet, dass sein Einsatz die „Hoffnung und die Zukunft der ganzen [sic] nachfolgenden Generation"[870] begründet, handelt nach dem Bild des Jünglings, der das eigene Wirken als unent-

[870] A.-R. Barth, Burnout bei Lehrern, Göttingen 1990, 89.

behrlich ansieht, anstatt auch die Relativität der eigenen Person in das eigene Denken mit einzubeziehen.[871]

Auch die Forderung Herrmanns, dass ein Lehrer nicht nur als „Beybringer", sondern vor allem als „Erzieher und Berater, Helfer und Mahner, Freund und Vertrauter"[872] zu fungieren habe, könnte sich aus dieser Perspektive zu einem idealisierten Programm verfestigen, das Gefahr läuft, sich als Betreuer für unentbehrlich zu halten und keinen Blick für das Prozesshafte des Ganzen auszubilden.

Wie eine solche Ablenkung zu verstehen ist, zeigt sich in der folgenden Aussage einer Lehrerin, die über das Maß hinaus jegliche gesunde Distanz aus den Augen verloren hatte:

> „Mein Problem ist […], dass ich mir alles zu Herzen nehme und meist zu spät merke, wenn ich mich übernommen habe. Es fällt mir schwer, abends und am Wochenende abzuschalten. Die Probleme meiner Schüler und ihrer Eltern verfolgen mich oft bis in den Schlaf. Darunter leide nicht nur ich, sondern auch meine Familie, die oft zu kurz kommt."[873]

Anstatt dass die Lehrerin die Probleme ihrer Schüler zum Anlass nimmt, ihren Schülern den Umgang mit einer leidvollen Wirklichkeit (vorbildhaft) vorzuleben, verzweifelt sie selbst und macht ihr Leiden zur alles beherrschenden Perspektive. Wer als Lehrer keinen Blick für die Kehrseiten des Handelns ausgebildet hat, dessen Weg führt, so das Märchen vom goldenen Vogel, früher oder später geradezu unvermeidlich an den Rand des Brunnens. Der Brunnenrand steht dann auch für den beginnenden Verlust eines beruflichen Spielraums als Folge einer Haltung, die zum Opfer ihres eigenen Ideals geworden ist. Man muss die beiden Bilder vom Galgenfleisch und vom Brunnenrand in ihrer wechselseitigen Bezogenheit sehen, um zu verstehen, wie

---

[871] Legt man die Ergebnisse der Studie von John Hattie zugrunde, dann liegt der Anteil, den ein Lehrer an dem Erfolg von Lernergebnissen hat, mit einer Effektstärke von 21% vor allen anderen Bereichen (Lernende, Elternhaus, Schule, Curricula und Unterrichten). Zu glauben, dass die einzelne Lehrperson diesen Einfluss über Wohl und Wehe einer ganzen folgenden Generation entscheidet, gehört wohl zu der gelegentlich auftauchenden Hybris pädagogischen Denkens, wie sie beispielsweise auch bei John Dewey zu finden ist, vgl. H.-J. Apel, Theorie der Schule in einer demokratischen Industriegesellschaft, 1997, 72f, 167, vgl. auch M. Knoll, Schule und gesellschaftlicher Fortschritt. John Deweys „pädagogisches Glaubensbekenntnis". In: Bewerten - Orientieren - Erleben. Festschrift für Jörg Ziegenspeck. T. Fischer, J. Lehmann (Hrsg.). Aachen: Shaker 2007. S. 366-375, hier: 372f. Bellmann weist auf Deweys predigthafte Sprache hin, die weder beschreibt noch analysiert, sondern im Wesentlichen beim Hörer für eine bestimmte Einstellung wirbt, vgl. J. Bellmann, John Dewey und die Sehnsucht nach Erlösung vom deutschen Bildungsdenken. Zur Umwertung eines Klassikers im Kontext der Disziplingeschichte, in: P. Bühler, Th. Bühler, F. Osterwalder Fritz, (Hrsg.) Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren, a.a.O., 37-52, hier: 41.

[872] U. Herrmann, Wie lernen Lehrer ihren Beruf?, a. a. O., 172.

[873] U. Schaarschmidt, U. Kieschke (Hrsg.), Gerüstet für den Schulalltag, a. a. O., 134.

sich das eine aus dem anderen ergibt, wie durch den Kauf von Galgenfleisch unterschiedliche Verselbstständigungen im ‚schulischen Chor' ausgebildet werden, die am Ende zu einer nur noch schwer überschaubaren Eigendynamik führen. Umgekehrt aber verführt der Verlust des eigenen Spielraums dann aufs Neue dazu, sich aus der Not heraus der Galgenfleischmethode zu bedienen.

Dieser Logik ist der Jüngling-Novize ausgeliefert, fehlt ihm doch eine Haltung, die mit solchen Verselbständigungsgefahren umzugehen weiß und die gelernt hat, die Gefahrenpunkte rechtzeitig und sicher einzuschätzen. Denn der Einkauf von Galgenfleisch, der unreflektierte Loskauf der Gaunerbrüder, hat nicht zuletzt auch damit zu tun, dass der Jüngling schon bei seinen früheren Missgeschicken einem bestimmten Ideal aufgesessen ist, das sich aus einer überzogenen Ich-Überhöhung heraus entwickelt hat. Wenn Nietzsche ein Denken kritisiert, das allem Geschehen ein ‚Ich' voranstellt, das durch sein absichtsvolles Wirken dieses Tun bedingt, zeigt sich dies in den abkürzenden Handlungen des Königssohnes.

Lange vor Beginn des Brunnenranddramas müssen sich bei dem Jüngling zuallererst dessen persönliche Eigenanteile verselbstständigt haben, wenn dieser wie selbstverständlich den Rat des Fuchses wie auch den Rat der umstehenden Dorfbewohner ungeprüft in den Wind schlägt. Das ist die Schwäche des Jünglings: dass er intuitiv eben deswegen das Falsche tut, weil er auf sein Gefühlsideal hereinfällt, anstatt ein waches Auge für die eigenen persönlichen Anteile zu entwickeln. Seine Haltung besteht darin, alles passend machen zu müssen, so wie es ihm von seinem unreflektierten (und ihm selbst unbekannten Gefühl) diktiert wird.

Bildanalytisch betrachtet muss man davon ausgehen, dass dieser Königssohn seine Schwäche als besonders bewundernswert erachtet. Denn der Königssohn empfindet an dieser Stelle nicht nur keine Schwäche, sondern sieht nachgerade in seinem Alles-muss-passend-sein-Muster eine seiner besonders guten Qualitäten. Dass er bei seinen Handlungen gelegentlich durch das Geschrei eines falschen Vogels in einem falschen Käfig festgenommen wird, wird er entweder der bösen Umwelt, dem undankbaren Vogel oder den falschen Ratschlägen des Fuchses zuschreiben.

> „Alles, was in der Schwäche gethan wird", schreibt Nietzsche, „mißräht. […] Nur ist das Schlimme, daß gerade die Kraft, das Thun auszuhängen, n i c h t zu reagieren,

> am stärksten krank ist unter dem Einfluß der Schwäche: daß man nie schneller, nie blinder reagiert als dann, wenn man gar nicht reagiren sollte . . .“[874]

Erst durch den Brunnenfall wird dem Jüngling deutlich, wie sehr er sich mit seinem Muster selbst betrogen hat. Insofern steht für ihn der Brunnenfall auch für die Erkenntnis, trotz seines immensen Aufwands keinen einzigen wirklichen Schritt selbst gemacht zu haben.[875] Wer nicht über die Fähigkeit verfügt, mit seinen verinnerlichten Denkstilen in Kontakt treten zu können, wird an den entscheidenden Stellen notwendigerweise immer wieder aufs Neue die gleichen Muster bedienen.

Wenn Nietzsche vom ‚Pathos der Distanz‘ spricht, dann meint er nicht ein Aus-dem-Wege-Gehen im zwischenmenschlichen Bereich, sondern auch ein bestimmtes Verhältnis zu den eigenen Leidenschaften, zu den eigenen Tugenden wie auch zu jenen Dingen, die einem lieb geworden sind und an denen das eigene Herz hängt. Das Pathos einer solchen Distanz gilt auch dem eigenen Leben und der eigenen Vergangenheit, was in der Konsequenz bedeutet, ein gleichsam ironisch gefärbtes Verhältnis zu den eigenen Schwächen aufbauen zu müssen. Wo sich die persönlichen Anteile des Jünglings verselbstständigen und die Herrschaft über das eigene Wollen übernehmen, scheint dieser zu versagen, eine Erkenntnis, die auch Nietzsche unterstreicht, wenn er Zarathustra sagen lässt: „Alles Fühlende leidet an mir und ist in Gefängnissen: aber mein Wollen kommt mir stets als mein Befreier und Freudebringer.“[876] Diese Haltung des eigenen Wollens ist dem Jüngling gänzlich fremd, und erneut muss der Fuchs – ein letztes Mal – ausrücken, um den Jüngling aus seinem (Gefühls-)Brunnen zu befreien.

Mit der Befreiung des Jünglings aus dem Brunnen entsteht in dem Märchen so etwas wie ein Wendepunkt. Nachdem der Königssohn den Sturz überlebt hat und vom Fuchs erneut gerettet wurde, beginnt eine Wandlung in der Haltung des Jünglings, sieht man ihn doch mit einem Mal sehr eigenständig handeln. Zwar hilft auch jetzt noch einmal der Fuchs mit dem Hinweis, das Schloss sei von den Soldaten der Gaunerbrüder umstellt, aber es handelt sich hier eben um einen Hinweis und nicht, wie die unzähligen Male zuvor, um Ratschläge. Die Umsetzung des neuen Vorhabens, nämlich in das Schloss zu gelangen, obliegt dem Jüngling allein und hier zeigt dieser

---

[874] Nietzsche, Nachlass 1887-1889, in: KSA XIII, 279.
[875] Vgl. dazu W. Mikus, Struktur und Funktionieren von Psychotherapie, a. a. O., 16, wo dieser Gedanke analog einer Entwicklungstherapie dargestellt wird.
[876] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 111.

eine erstaunliche Kreativität, indem er sein Königsgewand gegen das eines Bettlers eintauscht und so unerkannt in das Schloss kommt.

Mit diesem neuen Gewand ändert sich nicht nur die äußere Fassade des Jünglings, sondern ‚irgendwie' auch seine innerliche Verfasstheit. Denn einmal im Schloss angekommen, verwandelt sich mit dem neuen Jüngling auch sein Umfeld gleichsam mit. Das sich hier darbietende Paradox liegt darin, dass der Königssohn offenbar erst in dem Gewand eines Bettlers zu einem echten Königssohn wird. Es ist, als ob von dem Jüngling eine Kraft ausginge, die sogar seine bis dahin ‚toten' Eroberungen (Vogel, Pferd, Jungfrau) zu einer neuen Vitalität anregen: Der Vogel singt wieder, das Pferd beginnt zu fressen und die Jungfrau hört mit dem Weinen auf.

Dreyfus/Dreyfus umschreiben die vierte Stufe der Ausbildung von Expertise mit Blick auf den Wert der Intuition als „Zauber des Eingebunden-Seins in [die] Problemwelt"[877]. Dies trifft in etwa auf das zu, was das Märchen meint, wenn es darlegt, dass der Jüngling nach dem Betreten des Schlosses im Bettlergewand noch nicht einmal ‚einen Finger rühren' muss, um die Dinge zu bewegen. Anstelle weiterer Handlungsstrategien entwickelt der Jüngling hier eine Haltung, die nun zu ihm passt. Wo in den vorangegangenen Versuchen das Bild eines unbändigen Aktionismus vorherrschte und der Jüngling darauf bedacht war, es besonders gut machen zu müssen, kehrt nun eine erstaunliche Ruhe ein. Analog dem geschilderten Beispiel der Hochschullehrerin beginnen sich die Dinge in dem ‚neuen Gewand' wie von selbst zu regeln. Der Jüngling definiert sich in diesem Stadium seiner Entwicklung nicht mehr ausschließlich als Handelnder, vielmehr führt sein Auftreten im neuen Gewand dazu, dass sich der gesamte Kontext zu ändern beginnt. Erst jetzt, im Bettlergewand, ist er der Vornehme und zeigt sich als der wahre Königssohn. Wollte man diese Szene im Rahmen der Philosophie Nietzsches einer thematischen Zuordnung unterziehen, so wäre dies fraglos die Denkfigur vom Willen zur Macht.

In diesem Prozess kommt der Figur des Fuchses eine wichtige Rolle zu. Wie bereits beschrieben, verkörpert der Fuchs den institutionellen Rahmen, in den der Anwärter nach seiner Ausbildungszeit aufgenommen wird. Dieser hilft zu Beginn seiner Laufbahn immer dann, wenn sich der Königssohn durch sein Handlungsmuster in eine Sackgasse manövriert hat. Deutlich wird dies am Bild des wegzuschaufelnden Ber-

[877] H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, Künstliche Intelligenz, a. a. O., 53.

ges wie auch an dem Bild des Brunnens, in den der Jüngling geworfen wird. Aber diese Hilfen beinhalten auch eine Kehrseite, verkörpern sie doch letztlich Entstörungsprogramme, die auf einer formalen Ebene intervenieren. Es hat den Anschein, als ob der Fuchs mehr am Funktionieren des Jünglings interessiert ist als an dessen Entwicklung. Zwar gibt er Hilfestellungen und rettet den Jüngling auch vor den eigenen Brüdern, aber er verführt durch seine Hilfen auch dazu, dass der Jüngling dem alten Muster treu bleibt. Ein Grund liegt sicherlich darin, dass das Institutionelle grundsätzlich am Funktionieren des neuen Lehrers im Rahmen des eigenen aktuellen ‚Denkstils' interessiert ist.[878] Dabei muss man davon ausgehen, dass die eingesetzten Hilfen, die dem Novizen in Form von Techniken und Ratschlägen gegeben werden, einen Regelkanon verkörpern, der dem Anwärter suggeriert, als gäbe es im Lehrerberuf eine Sicherheit, solange man sich an den verordneten Denkstil hält. Wer sich in seiner Entwicklung nicht von den externen Vorgaben und Hilfestellungen institutionellen Denkens zu lösen vermag, wird sich mit diesen Hilfestellungen immer wieder aufs Neue Galgenfleisch und Brunnenrand einkaufen. Dazu zählt auch, dass der Lehrerberuf „ohne externe Belobigung"[879] auszukommen hat, wie Oser/Oelkers zu Recht fordern. Tatsächlich wird im Zusammenhang mit dem Lehrerberuf erstaunlich häufig auf die fehlende Belobigung oder die fehlende Anerkennung in diesem Beruf verwiesen.[880] „So lange man dich lobt", vermerkt Nietzsche kritisch im Aphorismus Nr. 340 in *Menschliches, Allzumenschliches,* „glaube nur immer, dass du noch nicht auf deiner eigenen Bahn, sondern auf der eines Andern bist."[881]

Die eigene Bahn zu finden – das ist auch das Thema des Märchens vom goldenen Vogel. Nicht die Wünsche eines idealisierten ‚Alles-passend-machen-Müssens' haben hier die oberste Priorität. Nicht der zwanghaft herbeigeführte Glanz eines goldenen Vogels im goldenen Käfig steht im Mittelpunkt eines solchen Denkens. Und auch die ursprünglich königliche Ausstattung muss dem Bettlergewand weichen, wenn es darum geht, ein neues Profil gleichsam ‚gebären' zu wollen (Nietzsche), ein Profil, dass nicht auf Hilfen von außen angewiesen ist, sondern sich durch eine Art Vornehmheit auszeichnet, die sich nicht im Aktionismus aufreibt, unausgesprochenen

---

[878] Vgl. A.-R. Barth, Burnout bei Lehrern, a. a. O., 95.
[879] F. Oser, J. Oelkers, Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme, a. a. O., 17.
[880] So beispielsweise A.-R. Barth, Burnout bei Lehrern, a. a. O., 24. Vgl. auch B. Besser-Scholz, Burnout – Gefahr im Lehrerberuf, a. a. O., 20. Vgl. U. Schaarschmidt (Hrsg.), Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, a. a. O., 16.
[881] Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches II, in: KSA II, 518.

Erwartungen anderer entgegenläuft oder die eigenen Schwächen in inflationäre Stärken umzumünzen versucht.

Diese Entwicklung mündet schließlich in der Tötung des Fuchses. Am Ende des Märchens wird der Königssohn erneut von dem Fuchs angefleht, er möge ihn töten und ihm Kopf und Pfoten abschlagen. Diesmal kommt der Jüngling dem Wunsch des Fuchses nach, worauf der Fuchs sich in den Bruder der Königstochter verwandelt. Das Bild von der Tötung des Fuchses beinhaltet sechs Aspekte, die für das Verstehen einer Haltung von Bedeutung sind.

1. Macht und Verantwortung

Wenn Gudjons darauf verweist, dass Lehrer lernen müssen, im Sinne ihres professionellen Profils und durch Inanspruchnahme von Trainings „Verantwortung und Macht“[882] abgeben zu können, dann zielt ein solcher Gedanke zwar in eine richtige Richtung, erreicht aber nicht den Anspruch, den das Bild vom Königssohn in dem Märchen zum Ausdruck bringen will. Glaubt man dem Märchen, dann hat der Königssohn kein zusätzliches Trainingsprogramm absolviert, um zu lernen, wie man mit Macht und Verantwortung sinnvoll umzugehen hat. Vielmehr musste er erfahren, dass, wenn man sich den Dingen aus einer reaktiven Haltung (Deleuze) heraus nähert, sich diese verkehren können. Der neue Königssohn versteht sich selbst als ein König, der für ‚alle‘ da ist, aber nicht für ‚alles und jedes‘, wie es vormals in den Bildern der drei misslungenen Prüfungen (Vogel, Pferd, Jungfrau) zum Ausdruck gebracht wurde. Lehrer müssten dementsprechend nicht lernen, Macht abzugeben, sondern eine Haltung zu entwickeln, die die Macht in ihren Dienst stellt, und das bedeutet im Sinne des Märchen zuallererst, all jene Anteile ‚in den Griff zu bekommen‘, die gleichsam Macht über sie selbst ausüben. Dass für ein solches Verstehen auch eine „Aufarbeitung der persönlichen Lebensgeschichte“[883] sinnvoll ist, wie Bastian/Helsper vorschlagen, dürfte sich dabei von selbst verstehen.

[882] Vgl. H. Gudjons, Belastungen und neue Anforderungen. Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren, in: Joh. Bastian, W. Helsper, et al.: (Hrsg.), Professionalisierung im Lehrerberuf. a. a. O., 43.
[883] Ebd.

2. Die beglaubigte Eigenständigkeit

Das neue Profil des Anwärters sieht sich nun nach dem Tod des Fuchses auf Augenhöhe mit den Mechanismen eines institutionellen Systems, hat sich der Fuchs doch in einen Schwager des Königssohnes verwandelt und symbolisiert damit jemanden, von dem man sich zwar gelegentlich einen Rat einholen kann, der aber keinesfalls dazu dient, die eigenen Probleme zu lösen. Das ehemals als helfend angesehene Fuchs-System wird nicht mehr benötigt, sondern es verwandelt sich unter den Augen des Königssohnes zu einer formalen Instanz, die sich jetzt umgekehrt in den Dienst der neuen Haltung stellt. Insofern beinhaltet der Tod des Fuchses einen Perspektivwechsel zu einem neuen Wollen, dass sich durch einen Mut zur Eigenständigkeit auszeichnet, die notwendigen Dinge selbst zu Ende zu bringen. Dieses Zu-Ende-Bringen erfährt hier eine neue Qualität. Wenn die Schwäche des Ressentimentmenschen darin besteht, dass der Schwache sein Wollen nicht bis zum äußersten Ende vorantreiben kann, dann gibt die Tötung des Fuchses durch den Königssohn einen Hinweis darauf, dass hier jemand handelt, der die Stärke besitzt, seine Handlungen bis zum Ende durchzuführen.

3. Eins werden mit dem eigenen Handeln

Das Bild der Verwandlung des Fuchses in einen Schwager enthält auch einen Hinweis auf die neue innere Verfasstheit des Königssohnes. Wurde unter Punkt zwei der Schwager noch als äußere (institutionelle) Instanz verstanden, so spiegelt das Bild des Schwagers auch ein neues Verhältnis zu sich selbst wider. Denn mit dem Tod des Fuchses entfällt für den Königssohn jeglicher Sicherungsmodus. Die aktive Tötung durch den Jüngling deutet dabei an, dass er bereit ist, den Part des Fuchses selbst zu übernehmen und sich auf kein ‚Äußeres' mehr zu verlassen. Dieser Punkt beinhaltet allerdings auch die Gefahr, den Fuchs-Anteil in einer epigonenhaften Form als implizites Fuchs-Wissen zu verinnerlichen. Der Jüngling hätte dann den Fuchs als ‚moralische Instanz', in der Sprache Neuwegs, ‚proximal' einverleibt, die Ausrichtung aller weiteren Handlungen wären strukturell gesehen Vorgaben des Fuchses.

Eine solche Entwicklung könnte nicht zuletzt in den Bereich uneffektiver impliziter Blindheit münden.[884]

4. Die Unabhängigkeit gegenüber dem eigenen Gefühl

Man kann davon ausgehen, dass der Königssohn in seiner ursprünglichen Verfasstheit nicht die Fähigkeit besaß, über seine Handlungen und deren Motive zu reflektieren. Seine Art der Weltzugewandtheit vollzog sich weitestgehend über ein verinnerlichtes Programm, auf das der Jüngling selbst keinen eigenen Zugriff hatte. Das Bild des verwandelten Fuchses dagegen deutet an, dass ein wesentliches Merkmal der neuen Verfassung darin besteht, dass der Königssohn nicht nur etwas von dem mitbekommt, *was* er tut, sondern auch über die Motive seiner Handlungen im Bilde ist. Das Bild des getöteten Fuchses ist ein Hinweis darauf, dass die neue Haltung kein ausschließlich ‚intuitives' oder ‚implizites Wissen' darstellt, sondern dass der Jüngling mit der Tötung des Fuchses auch eine neue Fähigkeit entdeckt, sich als Subjekt von seinem eigenen Erleben zu unterscheiden, er beginnt zunehmend, ein Gefühl für die Dinge zu entwickeln, anders ausgedrückt: Er *ist* nicht mehr länger sein Gefühl, sondern er *hat* es.

5. Die Kunst des Schätzens

Die Differenz zwischen dem Subjekt und seinem Gefühl ist schon deswegen von Bedeutung, da sie die Grundvoraussetzung dessen bildet, was Nietzsche mit dem Begriff des Schätzens umschreibt, nämlich das aktive Erfassen äußerer und innerer Realitäten.[885] Während der Begriff des Schätzens eher eine Fokussierung nach außen beschreibt, orientiert sich der Begriff der Intuition an einer inneren Erfassung. Für die Beschreibung einer Haltung können beide Begriffe in ihrer jeweiligen Eigenart durchaus dienlich sein. So können beispielsweise Störungen im Prozess des Schulalltages (z. B. des Unterrichts) gleichsam intuitiv erfasst werden, um diese im Anschluss daran sicher einzuschätzen und zu behandeln. Der Königssohn wird in seinem neuen Reich selbst einschätzen, wo sich Gefahren (z. B. von Idealisierungen)

[884] Vgl. G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 159, 344f.
[885] Auch Dreyfus/Dreyfus weisen darauf hin, dass der Begriff der Intuition in ihrem Sinne nicht verwechselt werden darf mit unbewussten Kindheitstraumata oder irrationalen Gefühlsspuren, vgl. H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, Künstliche Intelligenz, a. a. O., 52f.

auftun und welche Kehrseiten es dabei zu beachten gilt, will man diesen nicht zum Opfer fallen.

6. So habe ich es gewollt

Schließlich stellt der Tod des Fuchses als aktive und reflektierte Handlung nicht zuletzt auch eine Zustimmung des Jünglings zu seiner Entwicklung dar. Bei der Vorstellung der bildanalytischen Psychologie wurde bereits erwähnt, dass sich der Sinn und die Bedeutung eines Zusammenhangs erst im Nachhinein einstellen. „Erst das Ganze eines gelebten Zusammenhangs“, so Mikus, „gibt dem Vorangegangenen seinen Sinn“.[886] Rückblickend kann der Königssohn nun seine unterschiedlichen Missgeschicke neu bewerten und sehen, dass seine Stolpersteine und Fallen, in die er immer wieder hineintappen musste, wichtige Entwicklungsschritte waren, ohne die er niemals in seinem Königreich hätte ankommen können. Indem er den Fuchs tötet, bestätigt er gleichsam im Nachhinein den Sinn seiner eigenen Entwicklung. Übersetzt in die Sprache Nietzsches hieße das: „Die Vergangnen zu erlösen und alles ‚Es war‘ umzuschaffen in ein ‚So wollte ich es!‘ – das hiesse mir erst Erlösung!“[887]

An dieser Stelle darf auch der in den Märchen übliche Schlusssatz nicht übersehen werden, wenn es heißt: „Und nun fehlte nichts mehr zu ihrem Glück, so lange sie lebten.“[888] Die in diesem Satz aufscheinende Hoffnung, hier wäre das Ziel erreicht, dass von nun an alle Probleme wie von Geisterhand beseitigt sind, muss an dieser Stelle jedoch enttäuscht werden. Es liegt auf der Hand, dass die ‚erworbene‘ Haltung des Königssohnes nicht als abgeschlossener Prozess im Sinne einer einmal bestanden Prüfung zu verstehen ist. Vielmehr ist aus der Perspektive des Märchens genau das Umgekehrte anzunehmen: Erreicht wurde keine Haltung ‚an sich‘, sondern die Voraussetzung für eine fortwährende Suche. Schaut man genau hin, dann hört man aus dem Schlusssatz des Märchens auch dessen ureigene Aufforderung, wenn es heißt, ‚solange sie lebten‘ – und das bedeutet im wahrsten Sinne des Wortes ‚lebenslang‘.

---

[886] W. Mikus, Strukturelle Bedeutung von Therapieabschlüssen, a. a. O., 43.
[887] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 179. Vgl. auch W. Mikus, Strukturelle Bedeutung von Therapieabschlüssen, a. a. O., 43.
[888] Brüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen, a. a. O., 280.

3.6 Das Prinzip der Haltung im Fokus beruflicher Ausrichtung

Haltung ist mehr als nur ‚richtige' Haltung, mehr als „Empathiefähigkeit, Selbstreflexionsfähigkeit" oder „eine grundsätzliche positive emotionale Zugewandtheit zum Schüler"[889].

Haltung erschließt sich weniger über Definitionen oder empirische Untersuchungen als vielmehr über einen kritischen Umgang mit sich selbst vor dem Hintergrund einer Wirklichkeit, in deren Prozesshaftigkeit es weder dauernde Werte noch feste Sicherheiten gibt.[890] Haltung orientiert sich nicht allein an moralischen Setzungen oder normativen Vorgaben, sondern ist darauf bedacht wahrzunehmen, welcher ‚eigentliche Film' hinter den vordergründigen Abläufen *auch* wirksam ist. Insofern entspricht Haltung einem bildhaften Verstehen einer Wirklichkeit im Werden.

3.6.1 Haltung und implizites Wissen

Als Voraussetzung des Könnens bedarf es der impliziten Integration entsprechender Fähigkeiten. Gleich einem Autofahrer, der in einer ersten Phase seines Könnens das Auto nur über einen explizit erlernten Katalog kontextfreier Regeln steuert, bedarf auch der Lehrberuf gerade zu Beginn expliziter Anleitungen für eine gelungene Umsetzung. Expertise aber verlangt ein Können ohne Regeln, der Experte soll seine notwendigen Handlungen gleichsam intuitiv ausrichten, um die anvisierten Ziele zu erreichen. Untersuchungen wie die von Hattie unterstreichen die Wichtigkeit solcher Expertise und verweisen damit auf den Lehrer und dessen Persönlichkeit. Allerdings zeigen die statistischen Erhebungen Schaarschmidts, dass sich die Integration impliziten Wissens auch verkehren kann. Schaarschmidts Resultate, dass sich ein gewisser Anteil von Lehrern im Verlauf des Berufslebens zum genauen Gegenteil eines Experten entwickelt, müssen als Hinweis verstanden werden, dass die Aneignung impliziten Wissens statt in Expertise auch in impliziter Blindheit (Neuweg), Tunnelblick (Dreyfus/Dreyfus) oder einem nicht wahrgenommenen Denkstil (Fleck) münden kann. Implizites Wissen, so Neuweg, sichert nicht „per se kontextsensibles, hinrei-

---

[889] Vgl. M. Fiegert, C. Solzbacher, Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive, a. a. O., 40.

[890] Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass Schule nicht dringend Werte benötigen würde und auf diesen zu bestehen hat. Aber hier geht es um Haltung als innere Verfasstheit des Lehrers, der diese Werte einfordern muss, wohl wissend, dass sie nicht von langer oder ewiger Dauer sein werden.

chend adaptives Wahrnehmen und Handeln“[891]. Im Fokus der Kritik steht dabei die der Expertise zugrunde liegende Intuition. Neuweg zufolge sollte die Ausbildung zum Experten nicht allein über die Intuition geleitet werden und auch Dreyfus/Dreyfus werben im Rahmen ihres Stufenmodells anstelle einer reinen Intuition für eine „besonnene Rationalität“[892], die eine pragmatische Ausrichtung des Denkens mit einbezieht.

Um nicht der Gefahr des Tunnelblicks ausgesetzt zu sein, verweisen Dreyfus/Dreyfus auf die Notwendigkeit einer gesunden Distanz gegenüber dem eigenen Gefühl, eine Thematik, die auch Nietzsche mit seinem ‚Pathos der Distanz‘ aufgegriffen hat.

Dabei stellt sich auch die grundsätzliche Frage, inwieweit bereits implizit erworbenes Wissen beeinflusst oder korrigiert werden kann. Neuweg zufolge sind Veränderungen des impliziten Wissens nicht über den Weg expliziter Aneignung möglich, sondern nur über den einer individuellen Selbstkorrektur. Implizite Integration ist im Nachhinein veränderbar, wenn das Subjekt selbst sein Urteil im Lichte neuer Kontexterfahrungen sieht und aus dieser Position heraus das proximale Gefüge gleichsam ins Wanken bringt.

> „Neue Erfahrungen in wechselnden Kontexten können Ungleichgewichte auslösen und Reintegrationen in Form impliziter Anpassungen ermöglichen, auch wenn oder vielleicht sogar weil die fokale Aufmerksamkeit auf den distalen Kern gerichtet bleibt.“[893]

Implizite Urteile sind unter den Rahmenbedingungen eines anderen Kontextes veränderbar. Ähnlich sehen es auch Dreyfus/Dreyfus, wenn sie, wie bereits erwähnt, dafür plädieren, dass Anwärter und Ausgebildete den Diskurs und die Auseinandersetzung mit anderen Experten suchen sollten, um mit diesen jenseits der eigenen Ausbildungselemente vor allem philosophische und historische Themen zu erörtern – ein Gedanke, der auch in der Philosophie Nietzsches seinen Widerhall findet, wenn er im Nachlass vermerkt:

> „– die verschiedenen philosophischen Systeme sind als E r z i e h u n g s m e t h o d e n des Geistes zu betrachten: sie haben immer eine besondere Kraft des Geistes am besten a u s g e b i l d e t; mit ihrer einseitigen Forderung, die Dinge gerade so und nicht anders zu sehen.“[894]

---

[891] G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 347.
[892] H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, Künstliche Intelligenz, a. a. O., 62f.
[893] G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 352.
[894] Nietzsche, Nachlass 1884-1885, in: KSA XI, 504.

Grundsätzlich, so lässt sich folgern, ist auch implizit angeeignetes Wissen unter bestimmten Voraussetzungen wandlungsfähig.

Neuweg schlägt vor, den Werdegang des angehenden Experten von der ersten Phase des Lernstadiums an durch reflexive Verfahren und Übungen zu begleiten.[895] „Wenn wir eine implizite Integration *ex post* einer Prüfung unterziehen", so Neuweg, „erlaubt uns diese Sekundärhandlung den Fokus auf einen Teil der Subsidien und ermöglicht eine rationale Selbstbelehrung."[896]

Nietzsches Philosophie könnte dazu auf der Folie unterschiedlich relevanter Perspektiven diese Korrekturmöglichkeiten insofern erweitern, als sie Intuitionen, individuelle Gefühlsregungen und Wertsetzungen in ihrer sich oftmals absolut setzenden Weise hinterfragt und durch eine kritische Neubewertung gerade diesen Absolutheitsanspruch relativiert.

3.6.2 Haltung als Denkstil

Haltung bietet für den Lehrer keinen Schutz und darf ihn auch nicht versprechen. Haltung ist keine Problemlösemethode, sondern eine Form der Wahrnehmung, die versucht, auch die (möglicherweise unmoralischen) Kehrseiten fremden wie eigenen Tuns in das Geschehen mit einzubinden.

Bei Fleck konnte man sehen, wie sehr Denkkollektive den Denkstil des Individuums prägen, ohne dass dieses sich dessen bewusst ist. Die individuelle Ausrichtung eines Lehrers reiht sich notwendig immer auch in das entsprechende Denkmuster einer Schule ein, will der Novize in einem Schulbetrieb nicht als Fremder gleichsam aus dem Kollegium ausgeschlossen werden. Insofern ist jede Lehrkraft immer auch einem bestimmten Denkstil unterworfen.

Fleck selbst sieht in seiner Theorie des Erkennens eine entwicklungsfähige Wissenschaft, die „die Mannigfaltigkeit der Denkstile und Vielheit der Denkgemeinschaften in Betracht zieht"[897], diese vergleicht und ihre historische Entwicklung wie auch ihre stabilisierenden Kräfte erforscht.[898]

---

[895] Vgl. G. H. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen, a. a. O., 346.
[896] Ebd., 352.
[897] L. Fleck, Das Problem einer Theorie des Erkennens, a. a. O., 107.
[898] Vgl. ebd., 108.

Offenbar um die Zähigkeit solcher Denkgemeinschaften deutlich zu machen, hat Fleck seine Theorie vom Denkkollektiv häufig mit religiösen Begriffen unterlegt.

Wie sehr Denkstile sich destruktiv auswirken können, zeigt der Theologe Drewermann, der als Priester und Psychotherapeut Erfahrungen mit Klienten aus dem katholisch-religiösen Umfeld sammeln konnte. Seine Erfahrungen hielt er seinerzeit in der umstrittenen Studie *Kleriker* fest. In diesem Buch beschreibt Drewermann auch das Leben von Ordensschwestern, die parallel zu ihrem Klosterleben als Lehrerinnen an Schulen tätig waren und die unter ihren Schülerinnen deswegen besonders zu leiden hatten, weil diese ihre sexuellen Gehemmtheiten deutlich herausspürten und ihnen „nach Strich und Faden das Leben zur Hölle machten".[899] Neben den individuellen psychischen Problemen dieser Ordensfrauen wird in diesem Beispiel deutlich, was geschieht, wenn (religiöse) Denkstile gleichsam eins zu eins in andere (berufliche) Rahmenbedingungen transferiert werden. Hier hätte – richtig verstanden – Nietzsches ‚Pathos der Distanz' sicherlich einen wesentlichen Beitrag zum Ausbau eines größeren inneren Spielraums beitragen können.

Der Denkstil als Prinzip ist nicht überwindbar, wäre doch der Anspruch auf die Auflösung aller Denkstile bereits erneut als Denkstil zu verstehen. Denkkollektive und Denkstile werden immer das eigene Berufsbild prägen. Aber einem Denkstil verpflichtet zu sein muss nicht notwendigerweise bedeuten, einem Denkstil ausgeliefert zu sein. Stattdessen finden sich bei Nietzsche immer wieder Gedankenexperimente, die gelebte Denkmuster aufbrechen können. In *Also sprach Zarathustra* zeigt Nietzsche am Beispiel der Freiheit, wie sich neuer Umgang mit einem Denkstil gestalten kann. So heißt es im Kapitel *Vom Wege des Schaffenden:*

> „Frei nennst du dich? Deinen herrschenden Gedanken will ich hören und nicht, dass du einem Joche entronnen bist. Bist du ein Solcher, der einem Joche entrinnen d u r f t e ? Es giebt Manchen, der seinen letzten Werth wegwarf, als er seine Dienstbarkeit wegwarf."[900]

Der in den Lebensprozess eingewobene ‚herrschende Gedanke' des Subjektes, das ist der Denkstil, nach dem Nietzsche forscht. Dieser ist es, der das Leben bestimmt und an dem sich die individuellen Handlungen ausrichten. Die Frage ist nicht ‚Wie entkomme ich einem Denkstil?', sondern ‚Welchem Denkstil bin ich als Individuum verpflichtet?'. Nicht der Denkstil ist das Thema Nietzsches, sondern die innere Hal-

---

[899] E. Drewermann, Kleriker. Psychogramm eines Ideals, Olten [2]1989, 224.
[900] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 81.

tung gegenüber einem solchen spielt für Nietzsche eine wesentliche Rolle. So lässt Nietzsche unmittelbar im Anschluss daran Zarathustra ausrufen: „Frei wovon? Was schiert das Zarathustra! Hell aber soll mir dein Auge künden: frei w o z u ?“[901]

Freiheit ist für Nietzsche kein ‚Frei-wovon‘, sondern immer ein ‚Frei-wozu‘. Haltung fragt nicht in erster Linie danach, wie und ob etwas abgeschafft werden muss, sondern in welcher Weise die aktuelle Verwicklung fruchtbar gemacht werden kann.

Analog dem Problem des Denkstils müsste hier im weitesten Sinne davon ausgegangen werden, dass nicht die Überwindung des Denkstils das Problem einer Haltung darstellt, sondern der Umgang mit diesem. Haltung ist nicht der Versuch, dem ‚Denkkollektiv‘ zu entkommen, sondern das Erspüren der Art und des Grades der eigenen Verpflichtetheit. Insofern würde sich Haltung als paradoxes Phänomen erweisen, als ein Denkstil, der Denkstile erkennt.

3.6.3 Zur Definierbarkeit des Haltungsbegriffs

Gibt es eine Definition von Haltung? Ist es möglich, auf der Grundlage einer sich in Paradoxien weiterentwickelnden Wirklichkeit eine Definition von Haltung zu formulieren? Wenn Schwer/Solzbacher einen Haltungsbegriff vorschlagen, der „‚Halt‘ und Standfestigkeit“[902] bieten soll, dann stellt sich die Frage, inwieweit hier nicht ein handlungstheoretisches System bedient wird, das den Haltungsbegriff unvermeidlich an eine Theorie vom Verhalten und Handeln koppelt.

Wenn Haltung mehr ist als ein Sicherungskonzept für Handlungskompetenz, dann liegt der Haltung als Prinzip eine Forderung zugrunde, die ein beständiges Sicheinlassen auf die Wirklichkeit als Ganzes betont. Dieses Sicheinlassen orientiert sich aber nicht an Vorgaben oder Standards, sondern will je nach Situation und Individuum immer neu entwickelt werden. Eine Haltung, die auf Halt und Standfestigkeit abzielt, kann es schon aus diesen Gründen nicht geben.

So beschreibt Kounin eine Situation, in der ein Lehrer durch das zweimalige An- und Ausschalten des Lichtes in einer Klasse die Aufmerksamkeit der Schüler zurückgewinnen konnte. Das gleiche Verhalten eines anderen Lehrers in der Parallelklasse

---

[901] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 81.
[902] J. Kuhl, Chr. Schwer, C. Solzbacher (Hrsg.), Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, a. a. O., 84.

dagegen brachte keinen Erfolg. Kounin fragt hier, inwieweit bei dem ersten Lehrer die Führungsqualitäten und die dazugehörige Atmosphäre des einen Lehrers eine Rolle gespielt haben können.

> „Geschah dies wegen der Lichtschaltermethode des Lehrers, oder spielten hier andere, vielleicht nicht so schnell erkennbare Führungstechniken eine Rolle, die ein gleichbleibendes Klima in dieser Klasse schufen, auf welches wiederum die Wirksamkeit der Schaltermethode – oder jeder beliebigen anderen – zurückzuführen war?“[903]

Erstaunlich an diesem Beispiel ist Kounins implizite Vermutung, dass bei entsprechender Führungstechnik die Handlung selbst zweitrangig wird. Geht man von diesem Beispiel aus, scheint es weniger von Belang zu sein, was ein Lehrer macht, als vielmehr, aus welcher Haltung heraus er seine Handlungen generiert.

Wer in seiner Ausbildung als Lehrer gelernt hat, zum Unterrichtsbeginn so lange zu warten, bis sich die Klasse beruhigt hat, der kann dies aus einer Perspektive des Verhaltens insofern durchaus richtig machen, indem er tatsächlich nicht vorschnell eingreift und zunächst einmal abwartet. Und doch liegt ein wesentlicher Unterschied darin, welche Haltung in dem Warten an sich zum Ausdruck kommt, existiert hier doch eine Reihe von Merkmalen, die gerade in Bezug auf das sensible Geflecht einer Klasse von Bedeutung sind. Es ist schließlich ein Unterschied, ob jemand unerbittlich wie ein General vor einer Schulklasse steht, um die noch ausstehende Ruhe gleichsam erzwingen zu wollen, oder ob er aufmerksam und gelassen zuschaut, was die Klasse gerade bewegt. Das Verhalten selbst kann hierbei sehr ähnlich, wenn nicht sogar identisch sein, die innere Verfasstheit des Lehrers hingegen ist es nicht. Eine Haltung bedarf einer bestimmten Sensibilität für das Ganze des eigenen Auftretens. Ein Lehrer muss nicht nur eine gewisse Vorstellung davon haben, wie er auf die Schüler in dem jeweiligen Augenblick wirkt und welche Folgen sich aus dieser Haltung für den weiteren Unterricht ergeben könnten, sondern darüber hinaus auch einen Kontakt zu den entsprechenden Motiven, aus denen sich seine innere Verfasstheit speist. Altrichter spricht in diesem Zusammenhang und in Abgrenzung zum Themenbereich der subjektiven Theorien von „‚Erspürungskategorien‘ […], die in Tiefen vordringen, die normalerweise nicht mehr differenziert erfaßt werden können“[904].

Wer kein Bild davon hat, warum er angespannt ist oder sich unter Druck fühlt, wird diesem Gefühl unter Umständen an der falschen Stelle freien Lauf lassen. Zu dem

---

[903] J. S. Kounin, Techniken der Klassenführung, a. a. O., 84.
[904] H. Altrichter, Hochschullehrerfortbildung durch Erforschung eigenen Unterrichts, a. a. O., 63.

von Nietzsche geforderten ‚freien Geist' gehört ein innerer Spielraum, der sich nur einstellen kann, wenn ein Lehrer weiß, in welchen Verwicklungen er sich gerade befindet. Formuliert mit den Worten Bieris: *„Ich bin dabei, wenn es darum geht, was mit mir geschieht."*[905]

Insofern reicht es für eine Haltung nicht zu wissen, *wie* man als Lehrer vor einer Klasse wirkt, sondern es ist auch erforderlich zu wissen, *warum* jemand als Lehrer vor einer Klasse so wirkt, wie er gerade wirkt. Haltung zielt auf das Verstehen und die Entwicklung eines individuellen beruflichen Profils, in dem eben diese Haltung als Komplementärwelt die Persönlichkeit und ihre psychischen Anteile mit den beruflichen Forderungen verbindet. So wie der Jüngling sich mit seinem Bettlergewand eine Zwischenwelt erschuf, die ihn als Königssohn von seiner Mission zugleich trennte und ihn mit dieser verband, so ermöglicht die Haltung einem Lehrer, gekonnt in seinem Werk aufzugehen.

Wenn Schwer/Solbacher davon ausgehen, dass sich Haltung „aufgrund der […] psychofunktionalen und handlungstheoretischen Grundlagenannahmen" letztlich immer wieder in „Handeln und Verhalten zeigt"[906], dann impliziert dies im Zusammenhang mit der geforderten ‚Operationalisierbarkeit'[907], ‚als ob' Haltung über operationalisierbare Handlungsstrategien zu behandeln wäre. Operationalisierbare Handlungsstrategien setzen aber eine Wirklichkeit voraus, die durch ein unmittelbares Intervenieren zielgerichtet gesteuert werden kann. Eine so verfasste Wirklichkeit gibt es nach Nietzsche nicht, sondern ist bereits eine Folge eines überzogenen Subjektverständnisses.

3.6.4 Von der Fähigkeit des Schätzen-Könnens

Wenn Meyer beim Thema der Lehrer-Haltung im forschen Auftreten eines Lehrers eine mögliche Angst vor den Schülern diagnostiziert[908], dann reicht es nach dem bislang Erarbeiteten nicht aus, dass man als Lehrer spürt, vor einer bestimmten Klasse Angst zu haben. Vielmehr müsste auch verstanden werden, was diese Angst bedeu-

---

[905] Bieri, P., Das Handwerk der Freiheit, a. a. O., 310.
[906] J. Kuhl, Chr. Schwer, C. Solzbacher (Hrsg.), Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung, a. a. O., 108.
[907] Vgl. J. Kuhl, Chr. Schwer, C. Solzbacher (Hrsg.), Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, a. a. O., 84.
[908] H. Meyer, Unterrichtsmethoden II, Praxisband, Frankfurt am Main ^{2}1989, 43.

tet, existiert doch hier ein Gemenge komplexer Möglichkeiten, das von der Unterrichtsthematik an sich bis hin zu einem einzigen Schüler reichen kann, dem man sich, aus welchem Grunde auch immer, möglicherweise nicht gewachsen fühlt. *Dass* es solche grundsätzliche Formen des Erlebens gibt, wusste auch schon Nietzsche, wenn er in *Jenseits von Gut und Böse* entsprechend seiner ‚Redlichkeits'-Forderung die provokante These formuliert: „‚Er missfällt mir'. – Warum? – ‚Ich bin ihm nicht gewachsen.' – Hat je ein Mensch so geantwortet?"[909]

Wie bereits beschrieben, kann die innere Verfasstheit einer Lehrperson durch das Ausblenden nicht gesehener Zusammenhänge ein hohes Maß an Spielraum einbüßen. Wer als Lehrer nicht weiß, wo die eigenen Stärken und Schwächen zu finden sind, wird immer darauf bedacht sein, sich schützen zu müssen, und eine Haltung entwickeln, die sich nicht aktiv, sondern reaktiv (Deleuze) ausrichtet, wie das folgende Beispiel von Altrichter/Posch verdeutlicht:

> „Angenommen, ein junger Lehrer betritt erstmals eine neue Klasse: Er wird etwas aufgeregt sein, er wird instinktiv oder bewußt daran interessiert sein, die Kontrolle über die Klasse zu gewinnen. Dieses Bewußtsein wird sich in seinem Auftreten ausdrücken. Gleichzeitig wird er aber auch jede Regung von seiten der Schüler sensibel wahrnehmen, auf ihre Bedeutung prüfen und diese Interpretation wird wieder in sein Verhalten einfließen. Sehen wir uns die Schüler an: Sie sitzen […] gespannt in der Klasse, vielleicht skeptisch erwartungsvoll, und sind daran interessiert, vor diesem Lehrer einzeln und als Gesamtheit zu bestehen. Dieses Bewußtsein wird sich in ihrem Verhalten ausdrücken. Gleichzeitig werden sie jede Regung des Lehrers sensibel wahrnehmen und auf ihre Bedeutung prüfen. Diese Interpretation wird in ihr Verhalten einfließen. Eine Unruhe einiger Schüler interpretiert der Lehrer als Gefährdung seiner Stellung vor der Klasse. Das zaghafte Auftreten des Lehrers interpretieren die Schüler als Verunsicherung. Geht nun die Unruhe der Schüler auf das zaghafte Auftreten des Lehrers zurück oder das zaghafte Auftreten des Lehrers auf die Unruhe der Schüler? Dies läßt sich hier gar nicht mehr beantworten, weil beides bejaht werden kann […]."[910]

Was Altrichter/Posch am Beispiel des jungen Lehrers andeuten, widerfährt nicht nur Anfängern, sondern gehört gleichsam zum täglichen Brot eines Schulbetriebes und damit zum Aufgabenbereich eines jeden Lehrers. Schaut man genauer auf das Verhältnis von Lehrer und Schulklasse, dann zeigt sich, dass ein jeder Lehrer immer einer Situation ausgesetzt ist, die sich ihm nie ganz erschließt. Das Beispiel von Altrichter/Posch beschreibt insofern nicht, was geschieht, wenn ein *junger* Lehrer in eine *neue* Klasse kommt, sondern was geschieht, wenn eine Lehrperson keinen Blick für das Ganze entwickelt hat und aus diesem Grunde alle Botschaften der Schulklas-

---

[909] Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, in: KSA V, 104.
[910] H. Altrichter, P. Posch, Lehrer erforschen ihren Unterricht, a. a. O., 77.

se mehr oder weniger missversteht. Alle weiteren Handlungen, die der Lehrer in dem von Altrichter/Posch beschriebenen Beispiel vornimmt, können diese Situation nicht ändern, sondern tragen im Extremfall sogar dazu bei, dass der Verwicklungsgrad weiter zunimmt.

Görlich weist darauf hin, dass Lehrer schon früh darauf trainiert werden, eine möglichst umfassende Kontrollfunktion bezüglich des Unterrichts einzunehmen. Spätestens im Vorbereitungsdienst, wenn der Unterrichtsentwurf die zu gestaltende Unterrichtsstunde in minutengenaue Phasen einteilt beginnt die Illusion, als ob mit dieser Art Kontrolle so etwas wie Sicherheit einstellen würde. Überraschungen oder Abweichungen sind hierbei weder vorgesehen noch erwünscht. Wenn dann, wie in dem vorliegenden Fall, die Unterrichtsrealität sich anders als erwartet entwickelt, reagieren Lehrer nicht selten überrascht und hilflos, ohne zu ahnen, wie sehr sie an diese Situation selber beteiligt sind.[911]

Eine Lehrer-Haltung hätte an dieser Stelle die erwartungsvolle Gespanntheit der Klasse wahrnehmen können, um diese nach einer kurzen Begrüßung für den eigenen Einstieg zu nutzen. Der Einstieg selbst wäre dann die Grundlage gewesen, einen ersten Kontakt herzustellen und zugleich den Schülern ‚unterschwellig' mitzuteilen, wohin gleichsam die Reise gehen soll und welche Regeln für diese Unterrichtsstunde gelten. Das Tun des Lehrers wäre insofern nach vorne ausgerichtet gewesen und nicht – reaktiv – auf die Vermeidung von Kontrollverlust. Haltung, so ließe sich mit Neuweg formulieren, „erlebt Handlungsaufforderungen und kommt ihnen nach, ohne sich Ziele zu setzen, nimmt Ungleichgewichte wahr, unvollständige oder sonstwie nicht befriedigende Gestalten, verspürt eine Spannung und versucht sie aufzulösen" – oder, so ließe sich mit Nietzsches hinzufügen, auf das Ganze hin fruchtbar zu machen. Im Rahmen schulischer Realität mit ihrer „situativen Unsicherheit", für die es keine „mechanisch erfolgssichere Technik"[912] geben kann, bedarf es einer sicheren und mutigen Fähigkeit des Einschätzens, wissen wir doch als Menschen nie genau, was der andere tatsächlich meint.[913]

---

[911] H. Görlich, Ganzheitliche Lehrerbildung – Versuch einer Horizonterweiterung im Kontext der Kluft von Anspruch und Wirklichkeit pädagogischen Wirkens in Schule und Unterricht, a. a. O., 61.
[912] Terhart, E., Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, a. a. O., 69.
[913] Nietzsche verdeutlicht dies an dem Beispiel von Rechten und Pflichten: „Nur auf Das, was in unsrer Macht steht, können sich die Rechte Anderer beziehen; es wäre unvernünftig, wenn sie Etwas von uns wollten, das uns selber nicht gehört. Genauer muss man sagen: nur auf Das was sie meinen, dass es in unserer Macht steht, voraussetzend, dass es das Selbe ist, von dem wir meinen, es stehe in unserer Macht." Nietzsche, Morgenröte, in: KSA III, 100. Vgl. auch V. Gerhardt, Volker, Das „Princip

Der gelungene Umgang mit der Wirklichkeit beruht letztlich immer auf einem gelungenen Einschätzen-können. Nietzsche legt auf diese Fähigkeit großen Wert, ist ihm zufolge der Mensch doch selbst wesentlich ein Schätzender: „Werte legte erst der Mensch in die Dinge, sich zu erhalten, – er schuf erst den Dingen Sinn, einen Menschen-Sinn! Darum nennt er sich ‚Mensch', das ist: der Schätzende."[914] Der Mensch selbst erst gab den Dingen ihren Sinn, weshalb Schätzen in diesem Zusammenhang bedeutet, den Sinn der Dinge und der Umstände zu erschließen. Diese Fähigkeit ist nicht allein an das Gefühl gekoppelt. Wo immer Nietzsche das individuelle ‚Gefühl' mit einem misstrauischen Blick belegt, findet sich ein Grund darin, dass dieses in der Regel einen passiven Charakter trägt. Der Schätzende schaut von sich weg und erkennt vor dem Hintergrund seiner persönlichen Eigenanteile die Verantwortung und die Konsequenzen seines Wirkens.

Haltung beinhaltet in diesem Sinne die Fähigkeit, nicht sich und sein Gefühl zum alleinigen Maßstab der Dinge zu machen, sondern dieses zu nutzen, um das Entgegenkommende auf seine Struktur hin zu prüfen. Schätzen-Können bildet eine Grundvoraussetzung des Menschseins schlechthin und erschafft auch eigene Werte. „Schätzen ist Schaffen: hört es, ihr Schaffenden!"[915] Der seinem Gefühl unreflektiert ausgelieferte Mensch läuft Gefahr, durch die Fokussierung auf den proximalen Term von dem eigenen Gefühl absorbiert zu werden. Der dazugehörige ‚Klebstoff' dürfte dabei nicht zuletzt im Bereich des Ressentiments zu finden sein.

3.6.5 Herrschaft im Bettlergewand

Die Unabhängigkeit vom eigenen Gefühl und die daraus resultierende Fähigkeit im Umgang mit einer sich paradox gestaltenden Wirklichkeit wird von Nietzsche in dem Aphorismus Nr. 449 in *Morgenröte* ausführlich zusammengefasst und umreißt dabei auch das Idealbild einer Haltung.

> „Ah! Wie es mich anwidert, einem Anderen die eigenen Gedanken aufzudrängen! Wie ich mich jeder Stimmung und heimlichen Umkehr in mir freu, bei der die Gedanken Anderer ein noch höheres Fest, dann, wenn es einmal erlaubt ist, sein geistiges Haus und Habe wegzuschenken, dem Beichtvater gleich, der im Winkel sitzt, begierig, dass ein Bedürftiger komme und von der Noth seiner Gedanken erzähle, damit er

---

des Gleichgewichts". Zum Verhältnis von Recht und Macht bei Nietzsche, in: Nietzsche-Studien, Bd. 12, Berlin/New York 1983, 111-133, hier: 128.

[914] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 75.

[915] Ebd.

ihm wieder einmal Hand und Herz voll und die beunruhigte S e e l e l e i c h t mache! Nicht nur, dass er keinen Ruhm davon haben will: er möchte auch der Dankbarkeit aus dem Wege laufen, denn sie ist zudringlich und ohne Scheu vor Einsamkeit und Stillschweigen. Aber namenlos oder leicht verspottet leben, zu niedrig, um Neid oder Feindschaft zu erwecken, mit einem Kopf ohne Fieber, einer Handvoll Wissen und einem Beutel voll Erfahrungen ausgerüstet, gleichsam ein Armenarzt des Geistes sein, und Dem und Jenem, dessen Kopf d u r c h M e i n u n g e n v e r s t ö r t i s t, helfen, ohne dass er recht merkt, wer ihm geholfen hat! Nicht vor ihm Recht haben und einen Sieg feiern wollen, sondern so zu ihm sprechen, dass er das Rechte nach einem kleinen unvermerkten Fingerzeig oder Widerspruch sich selbst sagt und stolz darüber fortgeht! Wie eine geringe Herberge sein, die Niemanden zurückstösst, der bedürftig ist, die aber hinterher vergessen oder verlacht wird! […] Niedrig sein können, um Vielen zugänglich und für Niemanden demüthigend zu sein! Viel Unrecht auf sich liegen haben und durch die Wurmgänge aller Art Irrthümer gekrochen sein, um zu vielen verborgenen Seelen auf ihren geheimen Wegen gelangen zu können! Immer in einer Art Liebe und immer in einer Art Selbstsucht und Selbstgeniessens! Im Besitz einer Herrschaft und zugleich verborgen und entsagend sein! Beständig in der Sonne und Milde der Anmuth liegen und doch die Aufstiege zum Erhabenen in der Nähe wissen! – Das wäre ein Leben! Das wäre ein Grund, lange zu leben!“[916]

Nietzsche zeichnet in diesem Bild das Paradox eines ‚Wissenden‘. Der Wissende ‚weiß‘ darum, dass sein Wissen nicht über den Weg einer expliziten Lehre weitergegeben werden kann. Es ist die Not des anderen, die den Weg zu einem vertiefenden Verständnis eröffnen kann, und auch hier gilt, dass diese nicht ausgenutzt werden darf – nicht aus moralischen Gründen, sondern weil sie zu einer Art ‚lärmender‘ Dankbarkeit des anderen führen kann, die jedes tiefere Verständnis zerstören würde.

Liest man Nietzsches Aphorismus aus der Perspektive eines biblischen Moralverständnisses, dann sind die Anklänge jesuanischer Seligpreisungen kaum zu überhören, wie sie der Evangelist Matthäus in Mt 5,1-12 beschreibt: Verspottet werden, niedrig sein können, das Unrecht zu akzeptieren ohne es zu bekämpfen, eine niedere Herberge für andere sein, die alsbald genau von diesen vergessen wird – das sind auch Qualitäten christlicher Ethik. Aber Nietzsche ist nicht an einer neuen Begründung einer christlichen Moral interessiert, sondern sieht – wie bereits bei der Mitleidsthematik ausgeführt – die Dinge immer von ihrem Ende her.[917] Um ein ‚Armenarzt des Geistes‘ werden zu können, bedarf es als Voraussetzung der Vornehmheit eines Königs und eines fieberfreien Kopfes, es bedarf eines besonderen Erfahrungsreichtums, einer Vertrautheit mit Irrtümern jedweder Art und nicht zuletzt auch eines ‚gerüttelt Maß‘ an Selbstsucht und Selbstgenießens.

---

[916] Nietzsche, Morgenröte, in: KSA III, 271f.

[917] Vgl. dazu auch E. Drewermann, der in seinem Matthäus-Kommentar darauf verweist, dass die Bergpredigt von Matthäus nicht als „Sollensanspruch“ im Sinne einer christlichen Ethik zu verstehen ist, ders., Das Matthäus-Evangelium. Bilder der Erfüllung, Erster Teil: Mt 1,1-7,29, Olten 1992, 369.

Das Idealbild eines solchen innerlichen Reichtums, mit seiner sich selbst genießenden Haltung und einer Freiheit jenseits programmhafter Vorgaben und moralischer Kategorien, sieht Nietzsche in dem Kind, das er in *Also sprach Zarathustra* von einer Kamel- und Löwen-Haltung abgrenzt. Wer wie der ‚Wissende' Nietzsches mit den Forderungen seiner Umgebung umzugehen weiß, gewinnt eine Freiheit, in der auch die kleinen und großen Erpressungsversuche im täglichen Schulbetrieb noch Platz finden, da hier die Lehrperson nicht mehr einfachhin *re*-agiert, sondern sich mit den Forderungen von Eltern und Schülern in einer Form auseinandersetzt, die zu neuen Perspektiven und Einsichten führen können. Ein Königssohn im Bettlergewand wehrt keine Forderungen ab, sondern er fragt, wie und woraufhin die sich ihm bietende Situation fruchtbar gemacht werden kann.

Nietzsches Philosophie selbst bietet an keiner Stelle einen wirklichen Halt, sondern erfordert eine Experimentierfreudigkeit und ein stetiges und kompetentes Sicheinlassen. „Ich koch mir", lässt Nietzsche Zarathustra sagen, „noch jeden Zufall in meinem Topfe. Und erst wenn er da gar gekocht ist, heisse ich ihn willkommen als meine Speise."[918]

[918] Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: KSA IV, 215.

Siglen der zitierten Nietzsche-Ausgaben

KSA Friedrich Nietzsche, Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden. Hrsg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München/Berlin/New York, Neuausgabe 1999.

KSB Friedrich Nietzsche, Sämtliche Briefe. Kritische Studienausgabe in 8 Einzelbänden. Hrsg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München/Berlin/New York ^{2}2003.

Literaturverzeichnis

Abel, Günter: Nietzsche contra ‚Selbsterhaltung'. Steigerung der Macht und ewige Wiederkehr, in: Nietzsche-Studien, Bd. 10/11, Berlin 1981/1982, 367-384.

Altmann, Amandus: Friedrich Nietzsche. Das Ressentiment und seine Überwindung – verdeutlicht am Beispiel christlicher Moral, Bonn 1977 (München, Univ., Diss.).

Altrichter, Herbert: Hochschullehrerfortbildung durch Erforschung eigenen Unterrichts, in: Ders. (Hrsg.), Action Research als Konzept der Lehrerfortbildung. Institutsbericht Nr. 5 des Instituts für Lehrplanunterricht und Schulpädagogik: Universität Klagenfurt 1985, 9-70.

Altrichter, Herbert / Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, 3., durgesehene u. erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn, 1998.

Apel, Hans-Jürgen: Theorie der Schule in einer demokratischen Industriegesellschaft, Düsseldorf 1997 (Köln, Univ., Diss.).

Babich, Babette: Nietzsches hermeneutische, phänomenologische Wissenschaftsphilosophie. Unzeitgemäße Betrachtungen zu Altphilologie und Physiologie, in: H. Heit et al. (Hrsg.), Nietzsches Wissenschaftsphilosophie. Hintergründe, Wirkungen und Aktualität, Berlin/Boston 2012, 291-311.

Baeumler, Alfred: Nietzsche der Philosoph und Politiker, Leipzig 1931.

Barth, Anne-Rose: Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung, Göttingen 1992 (Erlangen-Nürnberg, Univ., Diss., 1990).

Bastian, Johannes / Helsper, Werner et al.: Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanzierung und Perspektiven, in: Ders. (Hrsg.), Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Opladen 2000, 167-192.

Bastian, Johannes / Helsper, Werner et al.: (Hrsg.), Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Opladen 2000.

Bataille, Georges: Wiedergutmachung an Nietzsche. Das Nietzsche-Memorandum und andere Texte, hrsg. v. G. Bergfleth, München 1999.

Baumgartner, Peter: Der Hintergrund des Wissens. Vorarbeiten zu einer Kritik der programmierbaren Vernunft, Klagenfurt 1993.

Bellmann, Johannes: John Dewey und die Sehnsucht nach Erlösung vom deutschen Bildungsdenken. Zur Umwertung eines Klassikers im Kontext der Disziplingeschichte, in: P. Bühler / Th. Bühler / F. Osterwalder (Hrsg.), Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren, Bern 2013, 37-52.

Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/Basel ^{7}2012.

Bergfleth, Gerd: Nietzsche Redivivus, in: Georges Bataille, Wiedergutmachung an Nietzsche. Das Nietzsche-Memorandum und andere Texte, hrsg. v. G. Bergfleth, München 1999, 299-396.

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt am Main 1967.

Besser-Scholz, Birgit: Burnout – Gefahr im Lehrerberuf, Göttingen 2007.

Bieri, Peter: Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens, Frankfurt am Main ^{3}2003.

Blättler, Christine: Nietzsches Experimentalisierung des Lebens, in: H. Heit et al. (Hrsg.), Nietzsches Wissenschaftsphilosophie. Hintergründe, Wirkungen und Aktualität, Berlin/Boston 2012, 455-463.

Bonnet, Andreas / Hericks Uwe, Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung, in: Zisu, Jg. 3, 2014, 3-13.

Borelli, Michelle / Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. II, Hohengehren 1996.

Braatz, Kurt: Friedrich Nietzsche – Eine Studie zur Theorie der Öffentlichen Meinung, Berlin/New York 1988 (Mainz, Univ., Diss., 1986).

Broisson, Ivan: Ressentiment und ‚Wille zur Macht'. Nietzsche und Hume über Moral- und Religionskritik, in: Nietzscheforschung, Bd. 13, Berlin 2006, 117-128.

Bromme, Rainer: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens, Bern 1992 (Bielefeld, Univ., Habil.-Schr.).

Brüder Grimm: Kinder- und Hausmärchen, Gesamtausgabe mit allen Zeichnungen Otto Ubbelohde, hrsg. von Hans-Jörg Uther, Bd. I, München ^{2}1997.

Brusotti, Marco: Erkenntnis als Passion. Nietzsches Denkweg zwischen Morgenröthe und der Fröhlichen Wissenschaft, in: Nietzsche-Studien, Bd. 26, Berlin/New York, 1998, 199-225.

Brusotti, Marco: Wille zum Nichts, Ressentiment, Hypnose. ‚Aktiv' und ‚Reaktiv' in Nietzsches Genealogie der Moral, in: Nietzsche-Studien, Bd. 30, Berlin/New York 2001, 107-132.

Buchholz, Michael B.: Entwicklungsdynamik psychotherapeutischer Kompetenzen, in: Psychotherapeutenjournal 4/2007, 373-382.

Büchmann, Georg: Geflügelte Worte. Der klassische Zitatenschatz, Frankfurt am Main/Berlin 1993.

Bühler, Patrick / Bühler, Thomas / Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren, Bern 2013.

Buschkotte, Markus: Auf der Suche nach einer Haltung. „Pädagogik als Profession" – ein Blog über Lehrer und ihren Beruf. Online unter: http://entwicklungsdenken.blogspot.de (Abruf: 25.4.2017).

Campioni, Giuliano: „Der höhere Mensch" nach dem „Tod Gottes", in: Nietzsche-Studien, Bd. 28, Berlin/New York 2000, 336-355.

Colli, Giorgio: Nachwort zu ‚Menschliches, Allzumenschliches', in: Nietzsche, Menschliches Allzumenschliches, Friedrich Nietzsche, Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, Bd. II, hrsg. v. G. Colli / M. Montinari, München, Neuausgabe 1999, 708-715.

Dahlkvist, Tobias: Pessimismus als Ressentiment, in: Nietzscheforschung, Bd. 13, Berlin 2006, 129-136.

Deleuze, Gilles: Nietzsche und die Philosophie, Hamburg 2008.

Drerup, Heiner: „Kein Umgang mit Nietzsche" – Zur staatspädagogischen Auseinandersetzung mit einem ausgebürgerten Philosophen, in: Chr. Niemeyer et al., Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation, Weinheim 1998, 195-209.

Drewermann, Eugen: Der goldene Vogel. Märchen Nr. 57 aus der Grimmschen Sammlung, Olten 1982.

Drewermann, Eugen: Das Matthäus-Evangelium. Bilder der Erfüllung, Erster Teil: Mt 1,1-7,29, Olten 1992.

Drewermann, Eugen: Kleriker. Psychogramm eines Ideals, Olten ^{2}1989.

Dreyfus, Hubert L. / Dreyfus Stuart E.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition, Reinbek bei Hamburg 1987.

Dürrenmatt, Friedrich: Der Verdacht, Zürich 1986.

Elm, Ralf: Der Wille zur Macht und die Macht der Geschichte bei Nietzsche und Heidegger, in: Nietzscheforschung Bd. 3, Berlin 1995, S. 247-258.

Euler, Dieter: Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 4/1996, S. 350-365.

Fiegert, Monika / Solzbacher, Claudia: Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive, in: Chr. Schwer / C. Solzbacher (Hrsg.), Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff, Bad Heilbrunn 2014, 17-45.

Figal, Günter: Nietzsches Philosophie der Interpretation, in: Nietzsche-Studien, Bd. 29, Berlin/New York 2000, 1-11.

Figl, Johann (Hrsg.): Von Nietzsche zu Freud. Übereinstimmungen und Differenzen von Denkmotiven, Wien 1996.

Fink, Eugen: Nietzsches Philosophie, Stuttgart ^{3}1973.

Fittkau, Bernd: Gestaltorientierte Selbsterfahrung, in: W. Mutzeck / W. Pallasch (Hrsg.), Handbuch zum Lehrertraining, Konzepte und Erfahrungen, Weinheim/Basel 1983, 213-225.

Fleck, Ludwik: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle, Frankfurt am Main 1980.

Fleck, Ludwik: Erfahrung als Tatsache. Gesammelte Aufsätze. Mit einer Einleitung herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle, Frankfurt am Main 1983.

Fleck, Ludwig: Das Problem einer Theorie des Erkennens, in: Ders. Erfahrung als Tatsache. Gesammelte Aufsätze, Frankfurt am Main 1983, 84-127.

Flitner, Wilhelm / Kudritzki, Gerhard (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 1, Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung, Stuttgart ^{4}1984.

Freud, Sigmund: Die Traumdeutung, Frankfurt am Main 1961.

Freud, Sigmund: Die endliche und die unendliche Analyse, in: S. Freud, Studienausgabe Ergänzungsband, Schriften zur Behandlungstechnik, Frankfurt am Main 1975.

Freudenberger, Herbert / Richelson, Geraldine: Burn-out. The High Cost of High Achievement, New York 1991.

Fromm, Erich: Wege aus einer kranken Gesellschaft, in: Gesamtausgabe, Bd. 4, München 1989.

Gamm, Hans-Jochen: Standhalten im Dasein. Friedrich Nietzsches Botschaft für die Gegenwart, München 1993.

Gamm, Hans-Jochen: Friedrich Nietzsche und Walter Flex. Bildung im nationalsozialistischen Gefälle, in: Chr. Niemeyer et al. (Hrsg.), Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation, Weinheim 1998,120-131.

Gerhardt, Volker: Das „Princip des Gleichgewichts“. Zum Verhältnis von Recht und Macht bei Nietzsche, in: Nietzsche-Studien, Bd. 12, Berlin/New York 1983, 111-133.

Gerhardt, Volker: Pathos und Distanz. Studien zur Philosophie Friedrich Nietzsches, Stuttgart 1988.

Gerhardt, Volker: Vom Willen zur Macht. Anthropologie und Metaphysik der Macht am exemplarischen Fall Friedrich Nietzsches, Berlin/New York 1996 (Münster, Westf., Univ., Habil.-Schr.).

Gerhardt, Volker: Genom und Übermensch. Nietzsche in der biopolitischen Diskussion, in: Nietzscheforschung, Bd. 10, Berlin 2003, 51-63.

Gerhardt, Volker: Friedrich Nietzsche, München ^{4}2006.

Gerhardt, Volker: Philosophieren im Widerspruch zur Philosophie, in: Nietzscheforschung, Bd. 15, Berlin 2008, 269-283.

Gerlach, Hans-Martin: Nietzscheforschung, Bd. I, Berlin 1994.

Gerrig, Richard J.: Psychologie. Aus dem Amerikanischen von Andreas Klatt. Deutsche Bearbeitung von Tobias Dörfler und Jeanette Roos, Hallbergmoos 2015.

Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim/München 1987.

Giesecke, Hermann: Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes, Weinheim/München 2001.

Gödde, Günter: Nietzsche und Freud, Übereinstimmungen und Differenzen zwischen ‚Entlarvungs-, und ‚Tiefenpsychologie', in: J. Figl (Hrsg.), Von Nietzsche zu Freud, Übereinstimmungen und Differenzen von Denkmotiven, Wien 1996, 19-43.

Gödde, Günter: Eine neue Interpretation von Freuds Verhältnis zu Nietzsche, in: Nietzsche-Studien, Bd. 27, Berlin/New York 1999, 463-480.

Görlich, Harald: Ganzheitliche Lehrerbildung – Versuch einer Horizonterweiterung im Kontext der Kluft von Anspruch und Wirklichkeit pädagogischen Wirkens in Schule und Unterricht, in: Pädagogische Rundschau, 1/2014, 57-70.

Gudjons, Herbert: Belastungen und neue Anforderungen. Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren, in: J. Bastian / W. Helsper et al. (Hrsg.), Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Opladen 2000, 33-54.

Gurlitt, Ludwig: Der Deutsche und seine Schule, in: W. Flitner / G. Kudritzki (Hrsg.), Die deutsche Reformpädagogik. Bd. 1, Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung, 4/1984, 63-67.

Gurlitt, Ludwig: Erziehungslehre, Berlin 1909.

Gurlitt, Ludwig: Friedrich Nietzsche als Erzieher, in: Das freie Wort. Frankfurter Monatsschrift für Fortschritt auf allen Gebieten des geistigen Lebens, Frankfurt am Main 1914, 130-136.

Haubl, Rolf: Neidisch sind immer nur die anderen. Über die Unfähigkeit, zufrieden zu sein, München ^{3}2003.

Havenstein, Martin: Nietzsche als Erzieher, Berlin 1922.

Heblik, Daniel: Der Mensch des Ressentiments ‚im Lichte' seiner ‚Werkstätte', in: Nietzscheforschung Bd. 13, Berlin 2006, 147-153.

Hecht, Heiko / Desnizza, Wolfgang: Psychologie als empirische Wissenschaft. Essentielle wissenschaftstheoretische und historische Grundlagen, Berlin/Heidelberg 2012.

Heidegger, Martin: Nietzsche. 2 Bände, Stuttgart ^{7}2008.

Heit, Helmut / Abel, Günter / Brusotti, Marco (Hrsg.): Nietzsches Wissenschaftsphilosophie. Hintergründe, Wirkungen und Aktualität, Berlin/Boston 2012.

Heitzmann, Berit / Kieschke Ulf / Schaarschmidt Uwe: Bedingungen der Lehrerarbeit. Analyse und Gestaltungsempfehlungen, in: U. Schaarschmidt / U. Kieschke (Hrsg.), Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim/Basel 2007, 63-91.

Heitzmann, Berit: Lehrer in der Rehabilitation, in: U. Schaarschmidt (Hrsg.), Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, Weinheim/Basel 2004, 124-139.

Herrmann, Ulrich: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge, Weinheim/Basel 2002.

Herzog, Walter: Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung? In: Beiträge zur Lehrerbildung, 30 (1), 2012, 114-122.

Herzog, Walter: Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik, in: Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 93, 2001, Heft 3, 317-331.

Herzog, Walter / Makarova, Elena: Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf, in: E. Terhart / H. Bennewitz / M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster 2011,63-78.

Hilpert, Konrad: Die Überwindung der objektiven Gültigkeit. Ein Versuch zur Rekonstruktion des Denkansatzes Nietzsches, in: Nietzsche-Studien, Bd. 9, Berlin/New York 1980, 91-121.

Hoffmann, David Marc: Zur Geschichte des Nietzsche-Archivs, Berlin/New York 1990 (Basel, Univ., Diss.).

Hogh, Alexander: Nietzsches Lebensbegriff. Versuch einer Rekonstruktion, Stuttgart/Weimar 2000 (Berlin, Univ., Diss.).

Hoyer, Timo: Über 100 Jahre pädagogische Literatur zu Friedrich Nietzsche, in: Chr. Niemeyer et al. (Hrsg.), Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation, Weinheim 1998, 39-55.

Hoyer, Timo: Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption, Würzburg 2002 (Kassel, Univ., Diss.).

Hoyer, Timo: „[…] ich bedarf der Hände, die sich ausstrecken". Zarathustras pädagogisches Scheitern, in: Nietzscheforschung, Bd. 9, Berlin 2002, 219-231.

Hütig, Andreas: Wer spricht, wenn Hass spricht? Zum Sprachgebrauch des Ressentiments, in: Nietzscheforschung, Bd. 13, 165-174.

Immel, Oliver: Vom Ja des Neins. Überlegungen zur sinn- und identitätsstiftenden Rolle des Ressentiments im Anschluss an Friedrich Nietzsche und Jean Paul Sartre, in: Nietzscheforschung, Bd. 13, Berlin 2006, 155-164.

Janz, Curt Paul: Friedrich Nietzsche Biographie, Bd. 1, Kindheit. Jugend. Die Basler Jahre, München/Wien 1978.

Janz, Curt Paul: Friedrich Nietzsche Biographie, Bd. 3, Die Jahre des Siechtums. Quellen und Register, München/Wien 1979.

Jarz, Ewald M.: Entwicklung multimedialer Systeme. Planung von Lern- und Masseninformationssystemen, Wiesbaden 1997.

Jaspers, Karl: Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens, Berlin/New York ^{4}1981.

Joisten, Karen: Die Überwindung der Anthropozentrizität durch Friedrich Nietzsche, Würzburg 1994 (Mainz, Univ., Diss.).

Kaufmann, Walter: Nietzsche als der erste große Psychologe (mit Diskussion), in: Nietzsche-Studien, Bd. 7, Berlin/New York 1978, 261-287.

Kaufmann, Walter: Nietzsche. Philosoph – Psychologe – Antichrist. 2., durchgesehene Auflage Darmstadt 1998.

Kaulbach, Friedrich: Philosophie des Perspektivismus, Bd. 1, Wahrheit und Perspektive bei Kant, Hegel und Nietzsche, Tübingen 1990.

Kemmerling, Andreas: Gilbert Ryle: Können und Wissen, in: Josef Speck (Hrsg.), Grundprobleme der großen Philosophen. Philosophie der Gegenwart III, Moore, Goodman, Quinte, Ryle, Strawson, Austin. Göttingen 1975, 126-176.

Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes, Königstein/Ts. 1978.

Kindler, Wolfgang: Mit Schülerkonflikten richtig umgehen. Tipps für Lehrer in kritischen Situationen, Mülheim an der Ruhr 2010.

Klages, Ludwig: Die psychologischen Errungenschaften Nietzsches, Leipzig 1926.

Klass, Tobias / Kokemohr, Rainer: „Man muß noch Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern gebären zu können" – Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluß an Nietzsches Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen, in: Chr. Niemeyer et al. (Hrsg.), Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation, Weinheim 1998, 280-323.

Knoll, Manuel: Nietzsches Kritik am wissenschaftlichen Willen zur Wahrheit und sein Tugend der intellektuellen Redlichkeit, in: H. Heit et al. (Hrsg.), Nietzsches Wissenschaftsphilosophie. Hintergründe, Wirkungen und Aktualität, Berlin/Boston 2012, 257-270.

Knoll, Michael: Schule und gesellschaftlicher Fortschritt. John Deweys „pädagogisches Glaubensbekenntnis“, in: Bewerten – Orientieren – Erleben. Festschrift für Jörg Ziegenspeck. Hrsg. v. Torsten Fischer und Jens Lehmann, Aachen: Shaker 2007, S. 366-375.

Koch, Julia: Diagnose Lehrer, in: Der Spiegel, 18/2006, 182f.

Körber, Thomas: Nietzsche nach 1945. Zu Werk und Biographie Friedrich Nietzsches in der deutschsprachigen Nachkriegsliteratur, Würzburg 2006.

Kounin, Jacob S.: Techniken der Klassenführung. Münster/New York/München/Berlin 2006.

Krummel, Richard Frank: Nietzsche und der deutsche Geist. Ausbreitung und Wirkung des Nietzscheschen Werkes im deutschen Sprachraum vom Todesjahr bis zum Ende des Weltkrieges, Bd. 2, Berlin/New York 1983.

Ksienzyk, Bianca / Schaarschmidt, Uwe: Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen, in: Schaarschmidt, U. (Hrsg.), Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, Weinheim/Basel 2004, 72-86.

Kuhl, Julius / Schwer, Christina / Solzbacher, Claudia: Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, in: Chr. Schwer / C. Solzbacher (Hrsg.), Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff, Bad Heilbrunn 2014, 79-106.

Langfeldt, Hans-Peter / Nothdurft, Werner: Psychologie. Studienbuch für soziale Berufe, München 2004.

Langfeldt-Nagel, Maria: Sigmund Freud: Die psychoanalytische Theorie, in: H.-P. Langfeldt / W. Nothdurft, Psychologie. Studienbuch für soziale Berufe. 3., vollständig überarbeitete Auflage, München 2004, 55-70.

Lissmann, Christina M.: Der Traum bei Nietzsche und Freud, in: J. Figl (Hrsg.), Von Nietzsche zu Freud, Übereinstimmungen und Differenzen von Denkmotiven, Wien 1996, 97-112.

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden II, Praxisband, Frankfurt am Main ^{2}1989.

Mikus, Werner: Bildanalytisches Denken. Ein psychologisches Konzept und seine Bedeutung für Psychotherapie und Beratung, in: Entwicklungstherapie, Fachzeitschrift für entwicklungsorientierte Psychotherapie und Analytische Beratung, Köln, Jg. 1, Ausgabe 2. Halbj., September 2001, 5-22.

Mikus, Werner: Zur Frage nach den Anfängen des Seelischen. W. E. Freuds Beitrag zur analytischen Säuglingsbeobachtung als Ansatz einer Theoriebildung, in: Entwicklungstherapie, Fachzeitschrift für entwicklungsorientierte Psychotherapie und Analytische Beratung, Köln, Jg. 2, Ausgabe 1. Halbj., Sommer 2002, 5-12.

Mikus, Werner: Struktur und Funktionieren von Psychotherapie. Eine psychologische Analyse, in: Entwicklungstherapie, Fachzeitschrift für entwicklungsorientierte Psychotherapie und Analytische Beratung, Köln, Jg. 3, H. 1/2, Sommer 2004, 7-23.

Mikus, Werner: Paradoxie als Denkprinzip einer neuen psychologischen Wissenschaft, in: Entwicklungstherapie, Fachzeitschrift für entwicklungsorientierte Psychotherapie und Analytische Beratung, Köln, H. 4, 2012, 9-38.

Mikus, Werner: Strukturelle Bedeutung von Therapieabschlüssen, in: Entwicklungstherapie, Fachzeitschrift für entwicklungsorientierte Psychotherapie und Analytische Beratung, Köln, H. 4, 2012, 41-51.

Mikus, Werner: Psychotherapie – schulenübergreifend. Online unter: https://denkenimwandel.blogspot.de/search?q=Zwischenwelt (Abruf: 25.4.2017).

Mikus, Werner: Wir verwechseln schon mal gerne was! Online unter: https://denkenimwandel.blogspot.de/2014/12/wir-verwechseln-mal-gerne-was.html (Abruf: 25.4.2017).

Miller, George A. / Galanter, Eugene / Pribram, Karl H.: Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens, Stuttgart ^{2}1991.

Montinari, Mazzino: Nietzsche lesen, Berlin/New York 1982.

Müller-Buck, Renate: ‚Naumburger Tugend' oder ‚Tugend der Redlichkeit' – Elisabeth Förster-Nietzsche und das Nietzsche Archiv, in: Nietzscheforschung, Bd. 4, Berlin 1994, 319-335.

Müller-Lauter, Wolfgang: Nietzsche. Seine Philosophie der Gegensätze und die Gegensätze seiner Philosophie, Berlin/New York 1971.

Müller-Lauter, Wolfgang: „Der Wille zur Macht" als Buch der ‚Krisis' philosophischer Nietzsche-Interpretation, in: Nietzsche-Studien, Bd. 24, Berlin 1995, 223-260.

Mutzeck, Wolfgang / Pallasch, Waldemar (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining, Konzepte und Erfahrungen, Weinheim/Basel 1983

Neuweg, Georg Hans: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis, Münster 1999 (Linz, Univ., Habil.-Schr., 1998).

Neuweg, Georg Hans: Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells, in: Erziehung und Unterricht, Mai/Juni 5-6/99, 363-372.

Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Wissen, Können, Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen, Innsbruck/Wien/München 2000.

Neuweg, Georg Hans: Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens, in: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (2002) 1, 10-29.

Neuweg, Georg Hans: Implizites Wissen als Forschungsgegenstand, in: Felix Rauner, Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld 2005, 581-588.

Neuweg, Georg Hans: Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung, in: Erziehungswissenschaft, Mitteilungen der DGFE, Jg. 22, H. 43, 2011, 33-45.

Neuweg, Georg Hans: Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen, Münster 2015.

Niemeyer, Christian: Die Fabel von der Welt als Fabel oder Nietzsches andere Vernunft. Irrtümer um eine Geschichte?, in: Nietzscheforschung, Bd. 3, Berlin 1995, 233-245.

Niemeyer, Christan / Drerup, Heiner / Oelkers, Jürgen / von Pogrell, Lorenz (Hrsg.): Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation, Weinheim 1998.

Niemeyer, Christian: Nietzsche und die deutsche (Reform-)Pädagogik, in: Chr. Niemeyer et al., Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation, Weinheim 1998, 13-38.

Niemeyer, Christian: „Nichts ist wahr, alles ist erlaubt". Die Wahrheitstheorie Nietzsches in ihrer Bedeutung für seine späte Bildungsphilosophie, in: Nietzsche-Studien, Bd. 27, Berlin/New York 1999, 196-213.

Niemeyer, Christian: Wie wurde mit Nietzsche im 20. Jahrhundert Bildungspolitik gemacht? Ein Rückblick auf gut einhundert Jahre Rezeptionsgeschichte, in: Nietzscheforschung, Bd. 7, 13-29.

Niemeyer, Christian: Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung, Weinheim/München 2002.

Niemeyer, Christian: „die Schwester! Schwester! 's klingt so fürchterlich!", Elisabeth Förster-Nietzsche als Verfälscherin der Briefe und Werke ihres Bruders – eine offenbar notwendige Rückerinnerung, in: Nietzscheforschung, Bd. 16, Berlin 2009, 335-355.

Niemeyer, Christian (Hrsg.): Nietzsche-Lexikon, Darmstadt 2009.

Nietzsche, Friedrich: Der Wille zur Macht. Versuch einer Umwertung aller Werte. Ausgewählt u. geordnet von Peter Gast unter Mitwirkung von Elisabeth Förster-Nietzsche. 13., durchges. Auflage, Stuttgart 1996.

Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main 1949.

Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt am Main [7]1970.

Nolte, Ernst: Nietzsche und der Nietzscheanismus, München 2000.

Oelkers, Jürgen: Antipädagogik: Argumente und Irrtümer, in: M. Borelli / J. Ruhloff (Hrsg.), Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. II, Hohengehren 1996, 99-112.

Oelkers, Jürgen: Einige Bemerkungen Friedrich Nietzsches über Erziehung und der Status eines „Klassikers der Pädagogik", in: Chr. Niemeyer et al. (Hrsg.): Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation, Weinheim 1998, 211-240.

Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1998.

Oelkers, Jürgen: Einführung in die Theorie der Erziehung, Weinheim/Basel 2001.

Ophardt, Diemut / Thiel, Felicitas: Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis, Stuttgart 2013.

Oser, Fritz: Standards in der Lehrerbildung, Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (1), 1997, 26-37.

Oser, Fritz / Oelkers, Jürgen: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur/Zürich 2001.

Pali Kanon des Theravāda-Buddhismus. Online unter: http://www.palikanon.de/digha/d22.html (Abruf: 25.4.2017)

Paulsen, Friedrich: Pädagogik, Stuttgart/Berlin 1912.

Piecha, Detlev: „Nietzsche und der Nationalsozialismus". Zu Alfred Baeumlers Nietzsche Rezeption, in: Chr. Niemeyer et al.(Hrsg.), Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation, Weinheim 1998, 132-193.

Pieniążek, Pawel: Geschichte, Kultur und Lebenskunst in Menschliches, Allzumenschliches, in: Nietzscheforschung, Bd. 10, Berlin 2003, 139-148.

Podach, Erich F.: Friedrich Nietzsches Werke des Zusammenbruchs, Heidelberg 1961.

Polanyi, Michael: Implizites Wissen. Übersetzt von Horst Brühmann, Frankfurt am Main 1985.

Rattner, Josef: Nietzsche. Leben, Werk, Wirkung, Würzburg 2000.

Rauner, Felix: Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld 2005.

Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Eine Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Weinheim/Basel [6]2010.

Rohrmoser, Günter: Nietzsche und das Ende der Emanzipation, Freiburg 1971.

Rosenow, Eliyahu: „Nietzsche als Erzieher" kontra „Nietzsche in der Pädagogik?" Ein Vergleich der anglo-amerikanischen und der deutschen Nietzsche-Interpretationen am Vorabend des 21. Jahrhunderts, in: Zeitschrift für Pädagogik, 46, (2000), 867-879.

Ross, Werner: Der ängstliche Adler. Friedrich Nietzsches Leben, München [2]1994.

Ross, Werner: Der wilde Nietzsche oder Die Rückkehr des Dionysos, Stuttgart 1994.

Ryle, Gilbert: Der Begriff des Geistes. Aus dem Englischen übersetzt von Kurt Baier, Stuttgart 1969.

Safranski, Rüdiger: Nietzsche. Biographie seines Denkens. München/Wien, 2000.

Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, Weinheim/Basel 2004.

Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim/Basel 2007.

Scheler, Max: Über Ressentiment und moralisches Werturteil, Leipzig 1912.

Schohaus, Willi: Seele und Beruf des Lehrers, Frauenfeld 1937.

Schönpflug, Wolfgang: Geschichte der Psychologie. 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 2013.

Schwer, Christina / Solzbacher Claudia (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff, Bad Heilbrunn 2014.

Solzbacher, Claudia: Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts. Ihre Beziehung zur zeitgenössischen Philosophie und Pädagogik, Frankfurt am Main 1993 (Bonn, Univ., Diss.).

Speck, Josef (Hrsg.): Grundprobleme der großen Philosophen. Philosophie der Gegenwart III, Moore, Goodman, Quinte, Ryle, Strawson, Austin. Göttingen 1975.

Spiegel, Egon: Induktive Gott Rede. Skizze einer korrelativen Symboldidaktik, in: Keryks, VI (2005) 1, 165-189.

Stroß, Annette M.: Bildung standardisieren? Zu einer aktuellen Debatte aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, in: Keryks, VI (2005) 1, 191-216.

Taureck, Bernhard: Macht, und nicht Gewalt. Ein anderer Weg zum Verständnis Nietzsches. Karl Ulmer zum sechzigsten Geburtstag, in: Nietzsche-Studien, Bd. 5, Berlin/New York 1976, 29-54.

Tenorth, Heinz-Elmar: Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, 2006, 580-597.

Terhart, Ewald: Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, H. 2, 275-279.

Terhart, Ewald: Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, Münster 2013.

Terhart, Ewald / Bennewitz Hedda / Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster 2011.

Tönnies, Ferdinand: Der Nietzsche-Kultus. Eine Kritik, Leipzig 1897.

Trier Center for Digital Humanities / Kompetenzzentrum für elektronische Erschließungs- und Publikationsverfahren in den Geisteswissenschaften Universität Trier. Online unter: http://www.woerterbuchnetz.de/GWB?lemma=faehigkeit (Abruf: 25.4.2017).

Twardella, Johannes: Professionalisierungstheorie und Didaktik, in: Pädagogische Rundschau, 2014, 39-56.

Volpert, Walter: Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie, Lengerich 1994.

Wagner, Hans-Josef: Pragmatische Gedankenexperimente – Methodologische, bildungstheoretische und historisch-pädagogische Reflexionen im Werk Nietzsches, in: Chr. Niemeyer et al. (Hrsg.): Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation, Weinheim 1998, 325-337.

Wahl, Diethelm: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern, Weinheim 1991.

Wahl, Diethelm: Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, H. 2, März/April 2002, 227-241.

Wahl, Diethelm: Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln, in: Beiträge zur Lehrerbildung, Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, 19 (2), 2001, 157-174.

Waldschmidt, Christine: Die Bedeutung des Ressentiments für Zarathustras Lehre vom Übermenschen, in: Nietzscheforschung, Bd. 13, Berlin 2006, 201-210.

Watzlawick, Paul: Anleitung zum Unglücklichsein, München/Zürich [27]1988.

Weischedel, Wilhelm: Der Wille und die Willen. Zur Auseinandersetzung Wolfgang Müller-Lauters mit Martin Heidegger, in: ZfphF, Bd. 27, Meisenheim/Glan, 1973, 71-76.

Weiß, Edgar: Nietzsche und seine pädagogikhistorische Problematik. Theoretische und rezeptionsgeschichtliche Bemerkungen zu einer provokanten Bildungsreflexion, in: Chr. Niemeyer et al. (Hrsg.), Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation, Weinheim 1998, 241-279.

Weizenbaum, Joseph: Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. Frankfurt am Main 1978.

Wirth, Jason M.: Nietzsches Fröhlichkeit. Gibt es etwas, über das absolut nicht mehr gelacht werden darf? in: Nietzscheforschung, Bd.11, Berlin 2004, 143-151.

Wucher-Huldenfeld, Augustinus K.: Der Traum bei Nietzsche und Freud, in: Figl, J. (Hrsg.), Von Nietzsche zu Freud, Übereinstimmungen und Differenzen von Denkmotiven, Wien 1996, 45-68.

Zierer, Klaus: Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“, Baltmannsweiler 2015.