



Nietzsche und Freud als Kritiker von Erziehungsinstitutionen

Norbert Rath

Zitation: Rath, Norbert (2021): Nietzsche und Freud als Kritiker von Erziehungsinstitutionen, in: Kritiknetz – Zeitschrift für Kritische Theorie der Gesellschaft

© 2021 bei www.kritiknetz.de, Hrsg. Heinz Gess, ISSN 1866-4105

Was sollen Bildungsinstitutionen leisten?

„Ach! Wär ich nie in eure Schulen gegangen. Die Wissenschaft, der ich in den Schacht hinunter folgte, [...] die hat mir alles verdorben.“¹

Nietzsches und Freuds Erziehungskritik ist die von Außenseitern – Außenseitern, die mittlerweile berühmt sind, die aber zu dem Zeitpunkt, an dem sie ihre Kritik vorgetragen haben, weithin unbekannt und keineswegs als bedeutende Denker anerkannt waren. Sie gehen aus von eigenen Erfahrungen mit den Institutionen der Erziehung und kommen – bei allen Unterschieden – doch in einer Hinsicht zu einem gemeinsamen Urteil mit Schriftstellern wie Theodor Lessing, Heinrich und Thomas Mann, Hermann Hesse, Robert Musil und Franz Kafka: nämlich dass Bildung in der dafür vorgesehenen Institution des Gymnasiums in problematischer Weise und mit dem Effekt einer Herstellung von ‚Gegennatur‘ in den betroffenen Individuen vermittelt wird. Der Bildungsprozess soll Nietzsche und Freud zufolge nicht einfach zur Verdrängung und Unterdrückung des Naturhaften führen. Zur Kritik steht für sie eine allein von äußerlichen Vorgaben bestimmte und zu inneren Zwängen führende repressive Erziehung. Ein normativer Begriff von Bildung behält auch für diese Kritiker eine wichtige Funktion: Er wird einsetzbar als Plädoyer für sich herausbildende Subjektivität, in der Wendung gegen Mechanismen der Erzwingung von Einverständnis durch Kollektive und auch gegen Tendenzen einer Dienstbarmachung der Schule für die Zwecke von Staat oder Kirchen. Die Bildungsinstitution

¹ F. Hölderlin: Hyperion, 1. Band, 1. Buch, 2. Brief; Bremer Ausgabe, Bd. 5, S. 113.

Gymnasium soll die ihr Anvertrauten nicht in eine erstickende Atmosphäre von permanenter Überprüfung und zunehmendem Anpassungszwang versetzen, sie soll dazu beitragen, sie zu ihrem eigenen Wesen zu befreien. Das ist so etwas wie ein gemeinsamer Nenner von Nietzsches und Freuds Schul- und Erziehungskritik.

Nietzsche gehört mit seiner Skepsis gegen den Gedanken einer möglichen Allgemeinheit von Bildung und seinem Plädoyer für aristokratische Formen einer der vorplatonischen Antike verpflichteten Geistigkeit nicht unmittelbar in die Tradition einer demokratisch orientierten Bildungstheorie. Freud deckt – aus der Perspektive des Arztes und Psychologen – unbewusste Muster auf, die Interaktionen und Bildungsprozesse in der Schule mitbestimmen. Ein Motiv, in dem beide übereinstimmen, ist dies: Auch wenn Bildung es mit der Etablierung eines neuen Habitus, einer ‚zweiten Natur‘ zu tun hat, so soll die Transformierung der Schülerpersönlichkeiten doch nicht auf verlogene, innerlich unwahre oder unnötig repressive Weise geschehen. Mag ihre hier vorgestellte Kritik an der Erziehung in den ‚höheren Schulen‘ der Zeit vor bzw. um 1900 heute auch in vielerlei Hinsicht veraltet sein: Ihr Misstrauen gegen eine Pädagogik des Strafens und eine Verwandlung von Mitteln (z.B. Prüfungen) in Zwecke bleibt aktuell.

Nietzsches Kritik der Bildungsphilisterkaste

Mit seiner Kritik am Bildungsphilistertum wendet sich der junge Nietzsche gegen Hegelianer wie David Friedrich Strauß und Friedrich Theodor Vischer. In der ersten Unzeitgemäßen Betrachtung (1873) nimmt er Strauß' *Der alte und der neue Glaube* (1872) und Vischers Gedenkrede zum 30. Todestag des seinerzeit so gut wie vergessenen Hölderlin (1873) zum Anlass, eine ätzende kulturkritische Bilanz zur geistigen Situation im frischgebackenen ‚Deutschen Reich‘ zu ziehen. Dass Nietzsche mit seiner Polemik den Verdiensten von Strauß und Vischer nicht gerecht wird, kümmert ihn offenbar nicht. Für ihn ist „in Deutschland der reine Begriff der Kultur verloren gegangen“; man lebe in dem falschen „Glauben, eine ächte Kultur zu haben“.² „Es kann nur eine Verwechslung sein, wenn man von dem Siege der deutschen Bildung und Kultur spricht“, heißt es in Anspielung auf die nationale Selbstbeweihräucherung nach dem Sieg im Deutsch-Französischen Krieg von 1870 (KSA 1, S. 162 f.). Vor allem die Philologenzunft, der er selbst angehört, zieht Nietzsches Zorn auf sich: Bildungsphilisterei rechnet für ihn unter die Folgen der Philologie (vgl. KSA 8, S. 77). Für sich selbst nimmt er in Anspruch, er habe „ein stark entzündetes Gefühl für das Spezifische unserer gegenwärtigen deutschen Barbarei, für das, was uns als Barbaren des neunzehnten Jahrhunderts so merkwürdig von den Barbaren anderer Zeiten unterscheidet“ (KSA 1, 650).

Nietzsches Rundumschlag gegen die „gelehrte Fettsucht“ (KSA 1, S. 705), die auf Gymnasien angezchtet werde, gegen die staatlich in Dienst genommene, christlich-neuhumanistisch übertünchte, nur vorgeblich an der Antike orientierte Bildung, gegen den Standesdünkel, die leerlaufende Gelehrsamkeit und die Scheinobjektivität der Gymnasial- und Universitätsphilologie ist der polemische

² F. Nietzsche: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe* in 15 Bänden (zit.: KSA), hrsg. von G. Colli und M. Montinari, München 1980, Bd. 1, S. 163 f.

Versuch einer Aufarbeitung der eigenen Erfahrungen mit dem Bildungssystem. Der unerbittliche Kritiker ist ja selbst ein Produkt der Bildungsphilistertaste.

Seit seiner Zeit in Schulpforta bleibt für Nietzsche Bildung mit – bei ihm positiv besetzten – Vorstellungen von Übung, Gewöhnung, Gehorsam verknüpft.³ Nur ein langer und selbstverständlich gewordener Zwang könne zum Ideal der freien, gebildeten Persönlichkeit hinführen. Das verleiht seiner im Namen des ‚Lebens‘ vorgetragenen Bildungskritik eine gewisse Zweideutigkeit. Ihre normativen Grundlagen bleiben unausgewiesen; die Frage danach wird durch pathetische Formeln ersetzt: „wir selbst tragen die Spuren jener Leiden, die in Folge eines Uebermaasses von Historie über die Menschen der neueren Zeit gekommen sind, zur Schau“ (KSA 1, S. 324).

Nietzsches frühe Kritik an ‚lebensfeindlichen‘ Bildungsformen wird nach seinem Tod (1900) von einer jungen Generation von Schülern und Studenten, die vom neuhumanistischen Gymnasium enttäuscht sind, die Universitätsbildung als geistlos empfinden und eine kritische Distanz zur Gegenwartskultur einnehmen, mit begeisterter Zustimmung aufgenommen.⁴ Er gewinnt Einfluss auf die künstlerische und literarische Avantgarde der Zeit. Der 30jährige Nietzsche fühlte sich noch zum Volkserzieher berufen: „Ich kenne auch für mich kein höheres Ziel, als irgendwie einmal ‚Erzieher‘ in einem grossen Sinne zu werden: nur daß ich sehr weit von diesem Ziele bin.“⁵

Die Polemik des jungen Nietzsche gegen die Selbstüberhebung der Philologen könnte auch ein heutiger Leser noch einleuchtend finden – sensibilisiert etwa durch literarische Darstellungen dieses Typus in Werken zum Beispiel von Heinrich Mann oder Alfred Andersch.⁶ Aber es bleibt die Frage: Was sind die normativen Grundlagen seiner eigenen Kritik? Wie kommt er zu dem Anspruch, Erzieher der Deutschen, Lehrer in einem höheren Sinne werden zu wollen? Die emphatische Berufung auf ein überlegenes Richteramt einer an Schopenhauer orientierten Philosophie reicht dazu offensichtlich nicht aus. Lou Andreas-Salomé – die Nietzsche als sein "Geschwistergehirn" sah – hat seinen überzogenen Anspruch auf den Punkt gebracht: Für ihn sei „ein Erzieher der Genius der gesamten Menschheit, allein fähig, von der Gegenwart aus die Vergangenheit als Ganzes zu deuten und damit auch die Zukunft, als fernstes Ganzes, bis in alle Ewigkeit in ihrem Ziel und Sinn zu bestimmen.“⁷

Die Kritik des jungen Nietzsche am Bildungsphilistertum und der Pseudobildung der Gegenwart, sein aristokratisches Bildungsideal und die Selbststilisierung zum wahren Erzieher seines Volkes gehören zusammen. Er versucht nicht, den von ihm erkannten Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit der ‚Bildung‘ gesellschaftlich-politisch abzuleiten, etwa aus dem Scheitern der Revolution von 1848/49, das für Intellektuelle wie Strauß und Vischer einen Wendepunkt in ihrer geistigen Entwicklung bedeutete. Bildung ist für ihn Anpflanzung einer ‚zweiten Natur‘: „wir pflanzen eine neue

³ C. P. Janz : Friedrich Nietzsche. Biographie, 3 Bände, München 1978/79, Bd. 1, S. 73.

⁴ Vgl. Ch. Niemeier: Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung, Weinheim, München 2002.

⁵ Brief vom 10. 5. 1874 an E. Guerrieri-Gonzaga. KSA-Briefe, Bd. 4, S. 224.

⁶ H. Mann: Professor Unrat, Hamburg 1951; A. Andersch: Der Vater eines Mörders. Eine Schulgeschichte, Zürich 1980.

⁷ L. Andreas-Salomé: Friedrich Nietzsche in seinen Werken, Wien 1894, S. 70.

Gewöhnung, einen neuen Instinct, eine zweite Natur an, so daß die erste Natur abdorrt“ (KSA 1, S. 270). Dabei steht es für ihn außer Frage, „dass diese zweite Natur viel schwächer, viel ruheloser und durch und durch ungesünder ist, als die erste. Der moderne Mensch schleppt zuletzt eine ungeheure Menge von unverdaulichen Wissenssteinen mit sich herum“ (KSA 1, S. 272).

Bildungskritik weitet sich hier aus zur Kulturkritik, zur Kritik an einer ‚lebensfeindlichen‘, naturwidrigen, ästhetisch abstoßend wirkenden Moderne. Gegen die falsche, flache, plebejische Unnatur der modernen Welt setzt Nietzsche die vorgeblich wahre, tiefe, aristokratische Kultur. Ein solches Ideal enthält für ihn auch „der griechische Begriff der Cultur“, „der Begriff der Cultur als einer neuen und verbesserten Physis, ohne Innen und Aussen, ohne Verstellung und Convention, der Cultur als einer Einhelligkeit zwischen Leben, Denken, Scheinen und Wollen“ (KSA 1, S. 324).

Nietzsche ist klassischer Philologe, orientiert an Heraklit und anderen Vorplatonikern, an der Sophistik und den Kynikern. Ihm entgeht aber an der soeben zitierten Stelle, dass der Gedanke einer Kultur als zweiter, erneuerter und verbesserter Natur spezifisch modern ist. Der Begriff einer ‚zweiten Natur‘ kommt im vorchristlichen Griechentum – außer in zahlentheoretischen Erwägungen von Aristoteles – überhaupt nicht vor.⁸ Das Projekt einer (zum Beispiel durch Bildung) zu erneuernden Kultur, die auf höherer Stufe Ursprünglichkeit, Unmittelbarkeit und Naturhaftigkeit wiederherstellen soll, ist ein ausgesprochen modernes, erst nach Rousseau so denkbare Projekt. Für das klassisch-griechische Denken des 5. und 4. vorchristlichen Jahrhunderts spielt es keine Rolle. Für Platon, Aristoteles und andere Denker dieser Zeit bleibt es ein unsinniger Gedanke, eine ‚zweite Natur‘ anzunehmen oder zu postulieren, da die erste und einzige Natur ja alles umfasst.

Gerade die dem Zeitgeist entsprechenden Gedanken Nietzsches, vorgetragen im Kostüm einer antikisierenden ‚Unzeitgemäßheit‘, werden dazu beigetragen haben, dass seine scharfe Kritik am fassadenhaften Charakter von Bildung und Kultur im Wilhelminischen Deutschland von bildungsbürgerlichen Schichten begeistert angeeignet werden konnte. Auch der diffuse Lebensbegriff ist ein Garant für die große Wirkung. Von kleinen Gruppen einer ästhetischen Opposition wird Nietzsches Denken seit den 1890er Jahren begeistert aufgegriffen. Breite Wirkung erreicht es seit dem ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts in Kreisen von Studenten und jungen Intellektuellen, die den Auswirkungen der Modernisierung des kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Lebens mit Distanz, Misstrauen oder sogar Verachtung gegenüberstehen.⁹ Radikale Bildungs- und Kulturkritik wird zum Erkennungszeichen einer jungkonservativen Bildungselite und geht als ein Ferment in die geistige Situation ein, in der der Beginn des großen Krieges 1914 begeistert begrüßt wird.

Das Denken von Martin Heidegger, Gottfried Benn, Ernst Jünger, Arnold Gehlen ist ohne den Einfluss Nietzsches nicht zu verstehen. Auch Theodor W. Adorno hat bekannt, dass er ihm „am meisten von

⁸ Vgl. J. H. Waszink: Die Vorstellungen von der ‚Ausdehnung der Natur‘ in der griechisch-römischen Antike und im frühen Christentum, in: Pietas. Festschrift für B. Kötting, Jahrbuch Antike Christentum, Ergänzungsbd. 8, 1980, S. 30-38.

⁹ Vgl. St. E. Aschheim: Nietzsche und die Deutschen. Karriere eines Kults, aus dem Englischen von K. Laermann, Stuttgart und Weimar 1996.

allen sogenannten großen Philosophen verdanke“.¹⁰ Immun gegen die Sirenenklänge Nietzsches blieb von den Protagonisten der ‚Frankfurter Schule‘ allein Jürgen Habermas. Er wendet sich gegen den ihm zufolge selbstwidersprüchlichen Charakter der von Nietzsche und von Nietzsche-Schülern wie Georges Bataille, Michel Foucault und Jacques Derrida geübten totalisierenden Kritik.¹¹

Eine willkürliche und verfälschende Nachlass-Edition, maßgeblich gesteuert von Elisabeth Förster-Nietzsche, trug dazu bei, dass Nietzsche als Anreger und Vorläufer der ‚Ideen von 1914‘, ja sogar derer von 1933 in Anspruch genommen wurde. Nach der bahnbrechenden Edition des Nachlasses und des revidierten und von Fälschungen befreiten Briefwechsels von Nietzsche in der kritischen Ausgabe von Giorgio Colli und Mazzino Montinari sind viele Fehldeutungen und Missverständnisse nicht mehr möglich.

Die Kritik des jungen Nietzsche am Bildungsphilistertum und einem von dessen Vertretern geprägten Bildungssystem bleibt, wie seine Kulturkritik insgesamt, zwiespältig. Infolge ihrer Uneindeutigkeit und ihres rhetorisch-suggestiven Charakters kann sie irrationalistisch angeeignet werden. Dabei zeigt sie elitäre und antidemokratisch-autoritäre Züge, etwa wenn es heißt, alle Bildung fange an „mit dem Gehorsam, mit der Unterordnung, mit der Zucht, mit der Dienstbarkeit. Und wie die großen Führer der Geführten bedürfen, so bedürfen die zu Führenden der Führer“ (KSA 1, S. 750).

Andererseits sind aufklärerische Intentionen unverkennbar, die Weigerung, sich mit der gängigen Bildungsrhetorik abspesen zu lassen, die Parteinahme gegen kirchliche und staatliche Reglementierungen der Universitätslehre, die ‚genealogische‘ Entlarvung stereotyper Grundüberzeugungen des Bildungsbürgertums, auch die Respektlosigkeit gegenüber etablierten Konventionen und Tabus. Eine souveräne ‚Unzeitgemäßheit‘ zeigt Nietzsche beispielsweise, wenn er sich gegen die Gefahr der „*Niederlage, ja Extirpation des deutschen Geistes zu Gunsten des ‚deutschen Reiches‘*“ wendet (KSA 1, S. 160).

Anders als viele seiner späteren Nachbeter war Nietzsche denkender Europäer. Dieser Zug seiner Kulturkritik ist in Deutschland seinerzeit fast nur in den Avantgarde-Bewegungen rezipiert worden. Karl Kraus hat sich 1933 ein bitteres Vergnügen daraus gemacht, in seiner Abrechnung mit dem Nationalsozialismus der Vereinnahmung Nietzsches durch NS-Propagandisten mit Zitaten aus dessen Werk zu begegnen, in denen die Dummheit von Nationalismus, Chauvinismus, Rassismus und Antisemitismus bloßgestellt wird.¹² Sperrig bleibt Nietzsches Werk gegenüber einem jeden einsinnigen Aneignungsversuch, sei er nun aufklärerisch oder gegenaufklärerisch orientiert. Gerade in dieser Ambivalenz repräsentiert es die Janusköpfigkeit der Moderne.

¹⁰ Th. W. Adorno: Probleme der Moralphilosophie (1963), hrsg. von Th. Schröder, Frankfurt M. 2015.

¹¹ J. Habermas: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frankfurt M. 1985.

¹² K. Kraus: Die Dritte Walpurgisnacht, München 1967, S. 59 ff. – Zur Stellung Nietzsches zum Judentum und zur jüdischen Nietzsche-Rezeption vgl. J. Colomb (Hrsg.): Nietzsche und die jüdische Kultur, deutsch von H. Dahmer, Wien 1998.

Freuds Kritik an der 'Mittelschule' der Jahrhundertwende

Sigmund Freud hat sich nicht oft zu den Bildungsinstitutionen seiner Zeit geäußert und die Schule den Schulmännern überlassen. „Erziehen, Kurieren, Regieren“ waren bekanntlich für ihn die drei „unmöglichen Berufe“. ¹³ Wenn er sich doch einmal zu pädagogischen Fragen äußert, dann mit erfreulicher Deutlichkeit: „Die Mittelschule soll aber mehr leisten, als daß sie die jungen Leute nicht zum Selbstmord treibt; sie soll ihnen Lust zum Leben machen und ihnen Stütze und Anhalt bieten in einer Lebenszeit, da sie durch die Bedingungen ihrer Entwicklung genötigt werden, ihren Zusammenhang mit dem elterlichen Hause und ihrer Familie zu lockern. Es scheint mir unbestreitbar, daß sie dies nicht tut, und daß sie in vielen Punkten hinter ihrer Aufgabe zurückbleibt, Ersatz für die Familie zu bieten und Interesse für das Leben draußen in der Welt zu erwecken.“ (GW, Bd. VIII (1910), S. 62.)

In zwei Sitzungen der ‚Wiener Psychoanalytischen Vereinigung‘ ist das Problem der Selbstmorde von Schülern diskutiert worden. Im Ausgang des 19. Jahrhunderts war ein deutlicher Anstieg der Zahl der Kinderselbstmorde feststellbar. In Preußen endeten im Jahre 1898 etwa doppelt so viele Kinder unter 15 Jahren durch Suizid wie im Jahr 1869. ¹⁴ Freud gibt der Schule ein Maß an Mitschuld. Sie solle kein Abbild des Lebens mit seinen Härten und Kämpfen sein und dürfe nicht vergessen, dass sie kein fertiges Individuum vor sich habe. Die Aufgabe der Lehrer dürfe sich „nicht darin erschöpfen, das Kind nicht zum Selbstmord zu treiben“; die Schule solle vielmehr „lebenserhaltend wirken“ und „dem Kind zur Zeit der Ablösung von den Eltern einen neuen Halt in einem größeren Zusammenhang geben.“ ¹⁵ Gegen eine allzu rigide und repressive Erziehung auf der Schule stellt Freud ein Ideal pädagogischen Wohlwollens.

Erinnerung ist, Freud zufolge, für Individuen wie für Kollektive von kaum zu überschätzender Bedeutung. Es gilt, sich im Nachhinein der eigenen Vergangenheit zu vergewissern, um nicht von dieser als einer blinden Macht beherrscht zu werden. Auch in Freuds Konzept von Bildung geht es um die Möglichkeit einer solchen bewahrenden und zugleich kritischen – in der Terminologie Hegels: einer aufhebenden – Erinnerung. Bildung gibt dem Einzelnen das wieder, was er gewissermaßen schon einmal hatte. Sie ist Wiedererinnerung, Gegenarbeit gegen das Vergessen. Sie hilft, Identität als erinnerungsfähiges und nicht von den Mälen der Verdrängung beherrschtes Subjekt zu gewinnen. Wer sich die eigenen Prägungen und Traumata eingestehen kann, kann eher eine rationale Haltung gegenüber der eigenen Lebensgeschichte gewinnen, als wenn er ihr bewusstlos verfallen ist. Der

¹³ S. Freud: Gesammelte Werke (GW). Chronologisch geordnet, hrsg. v. A. Freud u. a., London – Frankfurt M. 1940-54, Neudruck Frankfurt M. 1999, Bd. XIV (1925), S. 565.

¹⁴ Freud im Gespräch mit seinen Mitarbeitern. Aus den Protokollen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung, hrsg., eingeleitet und mit Zwischentexten versehen von E. Federn, Frankfurt M. 1984, S. 227. – Neue Zahlen zu Schülerelbstmorden in Deutschland belegen, dass auch heute noch die Schule ein wichtiger Risikofaktor für Suizide bei Schülern ist. Die Suizidwahrscheinlichkeit ist nämlich in den ersten beiden Schultagen nach dem Ende der Ferien um fast 33 % erhöht. In den Ferien – ausgenommen vor allem die beiden letzten Ferientage, in denen sie wieder stark ansteigt – liegt sie dagegen um knapp 20 % niedriger als in der Schulzeit. Vgl. S. Klein: Risikofaktor Schule, in: Süddeutsche Zeitung vom 30. 9. 2019, Nr. 226, S. 12.

¹⁵ Freud im Gespräch mit seinen Mitarbeitern, hrsg. von E. Federn, 1984, S. 238 f.

Prozess der Identitätsgewinnung bleibt dabei als ein Prozess der beständigen Erinnerungsarbeit und Selbstfindung lebenslang aufgegeben.

Seit den Anfängen der Psychoanalyse in den Studien über Hysterie und der Traumdeutung lautet Freuds Formel für Störungen und Konflikte in der Bildung von Subjektivität: Wiederkehr des Verdrängten. Auch für die Entstehung der wichtigsten moralischen, religiösen und verhaltensregulierenden Normensysteme spielt demnach die ‚Wiederkehr des Verdrängten‘ eine entscheidende Rolle. Zu einer Art Leitmotiv wird für Freud der Vers des Horaz „Naturam furca expellas, semper redibit“ – Treibst du die Natur mit der Mistgabel aus, sie kehrt doch immer wieder (GW Bd. VII, S. 60). Ein Wiederholungszwang lässt das nicht Aufgearbeitete wiederkehren, aber als Entstelltes. Die Psychoanalyse versteht Freud als eine Archäologie, die das Verschüttete aus den tieferen Schichten des psychischen Bodens holt. Nicht nur auf die Psychodynamik bei der Entstehung einer Neurose, sondern in kühner Verallgemeinerung auch auf kultur- und religionsgeschichtliche Zusammenhänge hat er das Theorem einer Wiederkehr des Verdrängten angewandt.¹⁶

Gibt es auch für historische Zusammenhänge so etwas wie einen Wiederholungszwang, nach dem die Gefahr besteht, dass dasjenige, was unerledigt, unverstanden und unaufgearbeitet geblieben ist, wiederkehren wird? Die Massenzustimmung zum NS-Faschismus ist von Benjamin, Horkheimer und Adorno in dieser Weise gedeutet worden. Sie beruhe auf einer fatalen Wiederkehr von Naturmomenten, die im Zivilisationsprozess der Moderne an die Seite gedrängt und unterdrückt worden seien. Das Verdrängte erscheine erneut, aber mit den Stigmata der Entstellung. Auch die NS-Ästhetik feiert Natur, aber auf ihre Weise. Sie stellt Formationen von Körpern aus, gibt sich mit Blut-und-Boden-Romantik den Anschein einer neuen Naturnähe, propagiert die Unmittelbarkeit von Volk und Führer.

Horkheimers und Adornos Stellungnahmen zur politischen und pädagogischen Kultur der Bundesrepublik, auch die entsprechenden Interventionen ihres Schülers Helmut Dahmer sind aus der Befürchtung heraus zu verstehen, dass das Unbegriffene, Unaufgelöste die Tendenz habe, wiederzukehren, in der Lebensgeschichte des Einzelnen so gut wie in der Geschichte der Nationen.¹⁷ Das Grundprinzip einer in dieser Hinsicht von der Psychoanalyse lernenden Bildungstheorie und Zeitgeschichtsschreibung könnte heißen: Erinnern statt Verdrängen, Anamnese statt Amnesie.

Bildung als Gegennatur

Dass die Erziehung eine Art von Natur anpflanze, gehört zu den ältesten, schon bei Demokrit und Aristoteles auftauchenden Metaphern für ihre Wirkung. Bei Hegel und Nietzsche kehrt dieser Gedanke

¹⁶ Vgl. Totem und Tabu (1912, jetzt in: GW IX); Der Mann Moses und die monotheistische Religion (1939, jetzt in: GW XVI).

¹⁷ Vgl. M. Horkheimer: Gesammelte Schriften, Bd. 7 und 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973, hrsg. von G. Schmid Noerr, Frankfurt M. 1985; Th. W. Adorno: Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft, hrsg. von R. Tiedemann, Frankfurt M. 1971; Th. W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit H. Becker 1959 - 1969, hrsg. von G. Kadelbach, Frankfurt M. 1971; H. Dahmer: Divergenzen. Holocaust, Psychoanalyse, Utopia, Münster 2009; H. Dahmer: Interventionen, Münster 2012.

verwandelt wieder. Für Hegel ist es ausdrücklich Aufgabe der Pädagogik, zu einer Dialektik von Selbstentfremdung und Selbstfindung, Entäußerung und Erinnerung anzuleiten und so im sich Bildenden eine zweite geistige Natur hervorzubringen. Auch für den jungen Nietzsche transformiert die Erziehung durch Übung, Wiederholung und Zucht das Wesen des Zöglings. Die Prägung von Subjektivität geschehe über Machtwirkungen. Für jeden Bildungsprozess bleibe die Umformung von erster in zweite Natur charakteristisch. Die Gymnasialbildung sei aber in den Händen der Philologenkaste schlecht aufgehoben. Bildung soll sich am ‚Leben‘ und nicht an den Anforderungen eines ‚Bildungsphilistertums‘ orientieren. Der Kritiker ist allerdings selbst Philologe und Produkt der Kaste, die er bekämpft.

Durch literarisches Pathos und rhetorische Suggestion, durch den Verweis auf Autoritäten wie Schopenhauer und Wagner, die den Schatten des modernen Kulturwirrwarrs vorgeblich übersprungen haben, sucht der junge Nietzsche Begründungen und Argumente zu ersetzen und zu überbieten. Seine Bildungs- und Kulturkritik, die die eigene Zeit so scharf angreift, bleibt ihr im Innersten verhaftet. Die heimliche Allzu-Zeitgemäßheit der ‚Unzeitgemäßen Betrachtungen‘ zeigt sich in der Konjunktur ihrer Parolen einige Jahrzehnte später. Nietzsche hat seine frühen Schriften zur Bildungsthematik später selbst kritisch betrachtet; seine Skepsis gegen Erziehung überhaupt wurde immer stärker.¹⁸ In einer Notiz des Jahres 1886 schreibt er: „Wenn ich einstmals das Wort ‚unzeitgemäß‘ auf meine Bücher geschrieben habe, wie viel Jugend, Unerfahrenheit, Winkel drückt sich in diesem Worte aus! Heute begreife ich, daß mit dieser Art Klage Begeisterung und Unzufriedenheit ich eben damit zu den Modernsten der Modernen gehörte“ (KSA 12, S.165).

In der Kritik von ‚Außenseitern‘ – Nicht-Schulmännern, Nicht-Philologen – wird sichtbar, wie verletzend die ‚normale‘ Gymnasialausbildung auf sensible Schüler wirken konnte. Schüler wie Theodor Lessing, Franz Kafka, Heinrich und Thomas Mann, Robert Musil, Hermann Hesse besuchten in den späten 1880er oder in den 1890er Jahren die Gymnasien. In ihrer Sicht (bzw. der Sicht ihrer Figuren) erscheint das ‚humanistische‘ Gymnasium nicht als ein Ort freier und frei machender Bildung, sondern als Stätte der Formierung von Menschen, ja selbst als Ort kommunikativen Terrors. Bildung erweist sich in einem negativen Sinn als Ausbildung einer Gegennatur, als Zerschlagung von Identität. Selbstfindung findet eher gegen die Schule statt als in ihr. Überwachung, Kontrolle, Prüfung und Klassifizierung scheinen symptomatisch für den Geist des Gymnasiums an der Wende zum 20. Jahrhundert geworden zu sein, nicht mehr Persönlichkeitsbildung in dem substantiellen Sinn der Förderung von Autonomie. Dass Schüler (und Lehrer) im System des Gymnasiums gebrochen werden können, dass ihnen ihre Natur ausgetrieben und der normalisierende Geist einer Institution eingepflanzt wird, das ist ein zentrales Motiv der Schülerdramen und -romane der Zeit um 1900.

Anregungen für einen erneuerten Begriff der Bildung sind bei Freud selbst nur angedeutet. Sie lassen sich zentrieren um ein Konzept von Bildung als kritischer Erinnerung, als Nicht-Verdrängen-Müssen. Freud verfällt nicht dem lebensphilosophischen Trugschluss, die Berufung auf Unmittelbarkeit, Leben, Natur enthalte schon das Gegengift gegen die beklagte Kälte, Starrheit und Lebensferne der Bildungseinrichtungen und der Institutionen der modernen Gesellschaft überhaupt. Für ihn kann keine

¹⁸ "Beim mittleren und späten N[ietzsche] [...] tritt eine zunehmend schärfer werdende Kritik an der Berechtigung und Möglichkeit von E[rziehung] hervor, bis hin zu ihrer Negation zugunsten von Selbst-E[rziehung]" (Ch. Niemeyer: Art. Erziehung, in: Ch. Niemeyer (Hrsg.): Nietzsche-Lexikon, Darmstadt 2009, S. 88-91, hier: 89).

Kultur auf Herstellung von ‚Gegennatur‘ in den ihr zugehörigen Individuen verzichten. Aber dieser Prozess selbst muss transparent gehalten und von unnötigen Härten befreit werden, so dass die Betroffenen ihm nicht widerstands- und reflexionslos ausgeliefert sind. Freuds Konzept einer kritischen Erinnerung bleibt aktuell.

Literatur

Th. W. Adorno: Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft, hrsg. von R. Tiedemann, Frankfurt M. 1971.

Th. W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit H. Becker 1959 - 1969, hrsg. von G. Kadelbach, Frankfurt M. 1971.

Th. W. Adorno: Probleme der Moralphilosophie (1963), hrsg. von Th. Schröder, Frankfurt M. 2015.

A. Andersch: Der Vater eines Mörders. Eine Schulgeschichte, Zürich 1980.

L. Andreas-Salomé: Friedrich Nietzsche in seinen Werken, Wien 1894.

St. E. Aschheim: Nietzsche und die Deutschen. Karriere eines Kults, aus dem Englischen von K. Laermann, Stuttgart und Weimar 1996.

J. Colomb (Hrsg.): Nietzsche und die jüdische Kultur, deutsch von H. Dahmer, Wien 1998.

H. Dahmer: Divergenzen. Holocaust, Psychoanalyse, Utopia, Münster 2009.

H. Dahmer: Interventionen, Münster 2012.

S. Freud: Gesammelte Werke (zit.: GW). Chronologisch geordnet, hrsg. v. A. Freud u. a., London – Frankfurt M. 1940-54, Neudruck Frankfurt M. 1999.

Freud im Gespräch mit seinen Mitarbeitern. Aus den Protokollen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung, hrsg., eingeleitet und mit Zwischentexten versehen von E. Federn, Frankfurt M. 1984.

J. Habermas: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frankfurt M. 1985.

M. Horkheimer: Gesammelte Schriften, Bd. 7 und 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973, hrsg. von G. Schmid Noerr, Frankfurt M. 1985.

C. P. Janz : Friedrich Nietzsche. Biographie, 3 Bände, München 1978/1979, Bd. 1, S. 73.

S. Klein: Risikofaktor Schule, in: Süddt. Ztg. vom 30. 9. 2019, Nr. 226, S. 12.

K. Kraus: Die Dritte Walpurgisnacht, München 1967

H. Mann: Professor Unrat, Hamburg 1951.

Ch. Niemeyer: Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung, Weinheim, München 2002.

Ch. Niemeyer. Art. Erziehung, in: Ch. Niemeyer (Hrsg.): Nietzsche-Lexikon, Darmstadt 2009, S. 88-91.

F. Nietzsche: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden (zit.: KSA), hrsg. von G. Colli und M. Montinari, München 1980.

F. Nietzsche: Sämtliche Briefe. Kritische Studienausgabe in 8 Bänden (zit.: KSA-Briefe), hrsg. von G. Colli und M. Montinari, München 1986, Bd. 4.

J. H. Waszink: Die Vorstellungen von der ‚Ausdehnung der Natur‘ in der griechisch-römischen Antike und im frühen Christentum, in: Pietas. Festschrift für B. Kötting, Jahrbuch Antike Christentum, Ergänzungsbd. 8, 1980, S. 30-38.