

Kergel, David

## Erziehung versus Bildung – Pädagogik im Kontext Bürgerlicher Gesellschaft

Bacher, Sabrina [Hrsg.]: *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 99-109



Quellenangabe/ Reference:

Kergel, David: Erziehung versus Bildung – Pädagogik im Kontext Bürgerlicher Gesellschaft - In: Bacher, Sabrina [Hrsg.]: *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 99-109 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-333129 - DOI: 10.25656/01:33312; 10.35468/6170-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-333129>

<https://doi.org/10.25656/01:33312>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*David Kergel*

## **Erziehung versus Bildung – Pädagogik im Kontext Bürgerlicher Gesellschaft**

### **Abstract**

Dieser Artikel thematisiert das Spannungsfeld zwischen Erziehung und Bildung im Kontext bürgerlicher Gesellschaft. Bildung wird als emanzipatorischer Prozess verstanden, der nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch individuelle Selbstbestimmung und gesellschaftliche Partizipation fördert. Im Gegensatz repräsentiert Erziehung die funktionale Einpassung in gesellschaftliche Normen und Werte. Vor dem Hintergrund dieser Überlegung wird das „Bildungsethik-Kontinuum“ eingeführt, ein Modell, das ethische Grundprinzipien von Bildungsprozessen abbildet. Dabei reicht das Bildungsethik-Kontinuum von hegemonialer Affirmation über rebellische Kritik bis hin zu einer erkenntnisoffenen Haltung. Der Begriff der Rebellenethik steht im vorliegenden Beitrag im Fokus und beschreibt eine kritisch-reflexive Praxis, die bestehende Machtstrukturen hinterfragt und alternative Denk- und Handlungsräume eröffnet

### **Schlagworte**

Bildungsethik-Kontinuum, Rebellenethik, integrative Bildungsethik

## **1 Einleitung**

Bildung lässt sich als pädagogische Betreuungsform definieren, die metonymisch emanzipative Werte, Normen sowie Selbstverständigungsdiskurse bürgerlicher Gesellschaft widerspiegelt. Dabei fungiert Bildung nicht nur als reine Wissensvermittlung, sondern als Prozess, der individuelle Selbstbestimmung und gesellschaftliche Partizipation fördert. In diesem Sinne wird Bildung als ein zentraler Bestandteil von sozialen Emanzipationsbestrebungen verstanden, die im Spannungsfeld von Macht, Freiheit und Identitätsfindung verortet sind.

Zur Modellierung dieser Entfaltung emanzipativer Werte im Kontext von Bildungsprozessen wird das Bildungsethische-Kontinuum dargestellt. Dieses Kontinuum verweist auf die ethischen Grundprinzipien, die Bildungsprozesse leiten und den Bezug zu sozialen Gerechtigkeitsfragen herstellen. Dabei werden nicht

nur normative Fragen nach dem „Guten“ in der Bildung thematisiert, sondern auch die kritische Reflexion der Machtverhältnisse, die Bildungsprozesse durchdringen. Integraler Bestandteil des Bildungsethischen-Kontinuums ist die Rebellienethik.

Die Bezeichnung Rebellienethik basiert auf der heuristischen Überlegung, dass durch eine rebellische bzw. kritisch-abgrenzende Werteformulierung gegenüber subjektivierenden Machtstrukturen ein Erkenntnishorizont für machtfreie Bildungsprozesse freigelegt werden kann. Dabei geht es darum, Widerstand gegen normative, hegemoniale Strukturen zu leisten, die Lernende in vorgefertigte Rollen drängen, und stattdessen alternative Denk- und Handlungsräume zu eröffnen. Die Rebellienethik plädiert für einen emanzipatorischen Bildungsansatz, der es Individuen ermöglicht, sich selbst und ihre soziale Umgebung auf eine kritisch-reflexive Weise zu verstehen und zu transformieren.

Um diese These zu untermauern, werden in einem ersten Schritt Erziehung und Bildung als pädagogische Betreuungsformen bürgerlicher Gesellschaft dargestellt. Hierauf aufbauend wird Rebellion als Element bildungstheoretischer Epistemologie diskutiert und im Zuge dessen die Rebellionsethik als Teil der Bildungsethik vorgestellt. Diese Ethik fordert ein Bildungsideal, das sich gegen autoritäre, disziplinierende und standardisierte Formen des Lernens richtet und stattdessen die Autonomie des Lernsubjekts ins Zentrum rückt.

Der Artikel schließt mit einem Fazit, in dem die kommunikativen Konsequenzen des rebellionsethischen Ansatzes umrissen werden. Im Zentrum steht die Frage, wie sich Bildungsprozesse so gestalten lassen, dass sie offene, dialogische und machtfreie Räume schaffen, in denen Lernende ihre Potenziale frei entfalten können. Die Rebellienethik weist darauf hin, dass Bildung nicht nur als eine individuelle, sondern auch als eine kollektive Praxis verstanden werden muss, in der die Herstellung eines demokratischen Miteinanders und die Reflexion gesellschaftlicher Machtstrukturen Hand in Hand gehen.

## **2 Erziehung versus Bildung – Pädagogik im Kontext Bürgerlicher Gesellschaft**

In Abgrenzung zum feudalen Mittelalter und dessen ständegesellschaftlicher Erbkultur etablierte sich in der westlichen Welt mit der bürgerlichen Gesellschaft ein neuzeitliches Leistungsprinzip (Kergel 2021). In der bürgerlichen Gesellschaft werden Menschen – zumindest im Sinne einer meritokratischen Ideologie – nicht in einen Stand geboren, sondern können sich ihre gesellschaftliche Position anhand eigener Leistung selbst ‚verdienen‘. Diese meritokratische Logik strukturiert auch das Feld bürgerlicher Pädagogik: Um sich im kompetitiven Leistungskampf bürgerlicher Gesellschaft behaupten zu können, bedarf es einen pädagogischen

Vorbereitungsprozess – dieser wird in der Kindheit durch Erziehung bzw. Bildung gerahmt. Via Erziehung bzw. Bildung wird der Mensch in seiner Kindheit auf die Leistungsanforderungen in der ‘Erwachsenenwelt’ bürgerlicher Gesellschaft sukzessive vorbereitet. Dementsprechend entwickelte sich mit dem pädagogischen Feld bürgerlicher Gesellschaft pädagogische Diskurse, die sich u.a. in einer Vielzahl von Konzeptionen sowie einem Publikationsmarkt manifestieren, und die pädagogische Ausbildung leistungsstarker Individuen in der bürgerlichen Welt thematisierten (Kübler, 2017, S. 52, vgl. dazu Kergel 2020).<sup>1</sup> Pointiert zusammengefasst lässt sich diese Analyse wie folgt formulieren: In den pädagogischen Diskursen bürgerlicher Gesellschaft spiegeln sich metonymisch die Möglichkeiten und Grenzen, Freiheiten und Heteronomie bürgerlicher Gesellschaft.

## 2.1 Zwischen Freiheit und Fremdbestimmung – eine Ambivalenz bürgerlicher Gesellschaft

Signifikant für die bürgerliche Gesellschaft ist die Ambivalenz zwischen Freiheit, die konstitutiv für das Leistungsprinzip ist, und den Zwängen, die das Individuum unhintergebar im Leitungsprinzip verortet.

- So wird in der bürgerlichen Gesellschaft auf die Freiheit des Individuums fokussiert.
- Zugleich wird auf die Eingliederung des Individuums in die gesellschaftliche Funktionalität bürgerlicher Gesellschaft eingefordert – Bürgerliche Freiheit endet dort, wo die Forderung nach einer Selbstentfaltung jenseits der Selbstverwertungslogik beginnt (Kergel 2019).

Erziehung und Bildung spiegeln diese Ambivalenz bürgerlicher Gesellschaft zwischen funktionaler Einpassung in die Gesellschaft‘ und die selbstbestimmte Entfaltung des Subjekts.<sup>2</sup>

## 2.2 Erziehung als pädagogische Praxis der Fremdbestimmung

Als prototypischer Philosoph der Bürgerlichkeit betont Kant die Notwendigkeit der pädagogischen Disziplinierung von Menschen, um diese in die bürgerliche Ordnung einzufügen – „Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disziplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihm den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieses aber muß früh geschehen.“ (Kant 1964, S. 698) . Erziehung bedeutet gezielt herbeigeführte Entfremdung von unmittelbaren, körperlichen Bedürfnisstrukturen zu Gunsten von Gesellschaftsfä-

1 Aufklärung und die Akzentuierung menschlicher Individualität stellen wiederum Merkmale bürgerlicher Kultur dar. . Die Aufklärungspädagogik überführte das ‚Projekt Aufklärung‘ in das pädagogische Feld.

2 Subjekt stellt das Selbst-/Weltverhältnis eines Menschen dar, das Individuum ist die soziale Koordinate, das die soziale Identität des bürgerlichen Subjekts darstellt.

higkeit; „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.“ (Kant 1964, S. 699) .

Formallogisch lässt sich die disziplinierende Wirkung von Erziehung an einer semantischen Strukturanalyse festmachen – also der Rekonstruktion, wie die einzelnen Implikationen des Erziehungsbegriffs semantisch miteinander verknüpft sind:

- Erziehung bedarf eines Erziehungsziels.
  - Dies ist der Soll-Zustand, zu dem der Zu-Erziehende hin erzogen werden soll.
- Der Erzieher
  - wiederum strukturiert diesen Prozess, in dem der den
- Zu-Erziehenden anleitet,
  - das Erziehungsziel zu erreichen.

Aus diesen Überlegungen lässt sich ableiten: Jemand gilt dementsprechend dann als gut-erzogen, wenn sein Verhalten den Anforderungen entspricht, die sich im Erziehungsziel manifestieren. Diese Dynamik des Erziehungsgeschehens wird von Durkheim pointiert dargestellt, wenn er festhält, dass Erziehung „in einer planmäßigen Sozialisation der jungen Generation“ (Durkheim 1972, S. 30).

Während Erziehung im pädagogischen Diskurs die subjektivierenden Zwänge bürgerlicher Gesellschaft repräsentiert, repräsentiert Bildung die emanzipatorischen Dimensionen ebendieser Gesellschaftsform. In Abgrenzung zum Feudalismus formuliert sich im Zuge der Etablierung bürgerlicher Gesellschaft feldübergreifend ein Subjektverständnis, das vom Individuum als monadisches Subjekt ausgeht. Der Einzelne wird zum Ausgangspunkt von Erkenntnis, die in den Naturwissenschaften experimentell diesseits empirisch und nicht scholastisch jenseits metaphysisch generiert wird. In der kritischen, handelnden sowie produzierenden Auseinandersetzung mit der Welt entfaltet sich das bürgerliche Subjekt durch die Falsifikation irrational-autoritärer Wahrheitsansprüche, Hierarchien und Abhängigkeitsbeziehungen. Auf pädagogischer Ebene vollzieht sich dieser Prozess durch/ anhand von Bildungsprozessen. Ganz im Sinne des aufklärerischen Paradigmas der Ablehnung jenseitiger Autoritäten wird Bildung von Humboldt als natürlicher Prozess verstanden. So „entnimmt Humboldt [...] [d]en zentralen Begriff der Bildung [...] der zeitgenössischen naturphilosophischen und speziell biologischen Diskussion über die Bildung oder Formation der Wesen in der Natur, insbesondere die Bildung der Lebewesen“ (Zöller 2010, S. 179f.). So wie sich die Natur im Werden selbst entfaltet, entfaltet sich das Subjekt im Werden des Bildungsprozess – „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792, erstmals publiziert 1851/2010, S. 22).

### 2.3 Bildung zwischen Selbstentfaltung und Emanzipation

Wenn zumindest ein philosophisches Verständnis von Bildung normativ über Werte wie Selbstbestimmung und Freiheit gerahmt ist, stellt sich die Frage, wie diese Werte in Bezug zum Menschen ausdefiniert werden. Zur wertetheoretischen Diskussion eines emanzipativen Bildungsbegriffs lassen sich folgende heuristische Leitfragen formulieren.

- Sind diese Werte abstrakte Zielvorstellungen, auf die sich das Subjekt hin entwickelt?
- Stellen diese Werte menschliche Eigenschaften dar, die es im Bildungsprozess von Bildungsbegleitern zu fördern gilt?
- Oder sind diese Werte menschliche Werte, die zwar vor vornherein im Menschen verankert sind, durch (gesellschaftliche) Entfremdungsprozesse überlagert und wieder freigelegt bzw. ‚ent-deckt‘ werden müssen?

Alle diese Ansätze definieren Bildung als emanzipatives Phänomen – so ist die „neuhumanistische“ Bildungstheorie „skeptisch gegenüber jeder Legitimation einer intentionalen Beeinflussung von Heranwachsenden“ (Schäfer 2017, S. 36). Werte wie Selbstbestimmung und Freiheit müssen vom Subjekt (wieder) angeeignet werden – Bildung wird derart zu einem aufklärerischen Projekt der Selbstermächtigung.

Aus dieser Perspektive stellt Bildung eine prozessorientierte Fassung des sich selbst emanzipierenden Subjekts als erkenntnistheoretisches Agens bürgerlicher Gesellschaft dar. Konsequenterweiterung ist Bildung bzw. die Forderung nach Bildung auch ein ethisch-utopisches Projekt: „Die Bildungsidee enthält also die Vorstellung einer herrschaftsfreien Vereinigung von Individuen, die ihre Individualität in [...] Vergesellschaftung nicht zu Gunsten übergeordneter Zwecke aufgeben müssen“ (Schäfer 2017, S. 38).

## 3 Rebellion als Element bildungstheoretischer Epistemologie

Vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen legt die These nicht fern, Bildung und Rebellion als miteinander verflochtene Erkenntnisprozesse zu verstehen – „Die Bildung der individuellen Subjektivität wurde gerade gegen die Ansprüche gesellschaftlicher Integration formuliert“ (Schäfer 2017, S. 46). So lässt sich Bildung in ihrem kritischen Verhältnis zu Vergesellschaftungsprozessen selbst als Rebellionspädagogik verstehen – „Die Idee der Bildung, formuliert als Gegensatz zur bloßen Vergesellschaftung und Entfremdung, hat noch diese Vergesellschaftung und Entfremdung zu ihrer Voraussetzung“ (Schäfer 2017, S. 39). Aus dem Lateinischen stammend – rebellare lässt sich mit ‚aufflehnen‘ übersetzen – zeichnet ein rebellischer Akt ein emanzipatives Moment aus: Im Akt der Rebellion formuliert das Subjekt auf Grundlage (kritisch-reflexiver) Prüfung der Wahrheitsansprüche

symbolischer Ordnungen die Differenz, die das Subjekt zwischen seinen eigenen Werten und denen der symbolischen Ordnungen setzt. Als Akt der Selbstermächtigung zeichnet sich Emanzipation über kritische Reflexion symbolischer (Un-) Ordnungen samt deren Doxa dar. Gesellschaftlich tradierte Wertevorstellungen und Normen, etablierte Hierarchien und Abhängigkeitsverhältnisse werden im Kontext einer kritisch-reflexiven Selbstermächtigung geprüft – und ggf. vom sich bildenden Subjekt zugunsten einer Selbstermächtigung falsifiziert. Aus dieser Überlegung ergibt sich die Konklusion, das Bildung stets potenziell Akte der Rebellion inhärent sind.

### 3.1 Rebellion als transzendente Selbstreflexion

Ein solches Verständnis von Rebellion ist im Sinne Kant einer Transzendentalreflexion verpflichtet – die Legitimität aller Positionen, auch der eigenen, wird beständig geprüft. Hieraus ergibt sich ein performativ-infiniter Zirkel von Emanzipation durch eine kritische Reflexion symbolischer Ordnung, die auch auf gesellschaftliche Selbstverständigungsdiskurse zurückwirkt. Paradigmatisch zeigt sich diese gesellschaftliche Dimension epistemologischer bzw. kritisch-reflexiver Rebellion in Platons Apologie des Sokrates

[W]enn ihr mich hinrichtet, werdet ihr nicht leicht einen andern solchen finden, der ordentlich, sollte es auch lächerlich gesagt scheinen, von dem Gotte der Stadt beigegeben ist, wie einem großen und edlen Rosse, das aber eben seiner Größe wegen sich zur Trägheit neigt und der Anreizung durch einen Sporn bedarf, wie mich der Gott dem Staat als einen solchen zugelegt zu haben scheint, der ich euch einzeln anzuregen, zu überreden und zu verweisen den ganzen Tag nicht aufhöre, überall euch anliegend [...] Ihr aber werdet vielleicht verdrießlich, wie die Schlummernden, wenn manh sie aufweckt, um euch stoßen und mich dem Anytos folgend, leichtsinnig hinrichten, dann aber das übrige Leben weiter fort schlafen (Platon 1985 S. 21; [Apologie 31a])

Ogleich Sokrates seine Kritikepistemologie zeitlich weit vor einem bürgerlichen Bildungsverständnis formulierte, zeigt sich bereits bei Sokrates das Ineinander individueller und gesamtgesellschaftlicher Bildungsprozesse. In dem Moment, in dem gesellschaftliche Institutionen auf die individuellen Formen emanzipativer Rebellion mit einer selbstaufklärenden Dynamik reagieren, effektuiert der individuelle Rebellionsakt gesamtgesellschaftliche Aufklärungs- bzw. Bildungsprozesse. Individuelle Bildung und gesamtgesellschaftliche Bildung gehen dialektisch ineinander auf, insofern eine selbstaufklärerische Haltung auf gesamtgesellschaftlicher Ebene erwartet werden kann – anders als bei dem zum Tode verurteilten Sokrates. Im Sinne eines Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass Bildung durch deren emanzipativen Implikationen rebellische Momente aufweist. Dies geschieht dann, wenn die emanzipativen Implikationen (Selbstbestimmung) im Kontrast zur Doxa symbolischen Ordnung stehen.

### 3.2 Rebellionsethik im Kontext Bildungsethik-Kontinuum

Vor dem Hintergrund der Überlegungen zur Rebellion als Element bildungstheoretischer Reflexionen stellt sich die Frage, wie der Moment der Rebellion als Teil von Bildungsprozessen modelliert werden kann.

Im Zuge der integrativen Bildungsforschung (Kergel 2018; 2021) wurde als heuristisches Modell ein Bildungsethik-Kontinuum entwickelt. Dieses Bildungsethik-Kontinuum orientiert sich an der Rede „Von den drei Verwandlungen“, die Nietzsches Zarathustra hält. In dieser Rede beschreibt Nietzsches Zarathustra einen Erkenntnisweg, der von

- einer hegemonialen, kritiklosen Affirmation über eine
- rebellisch-abgrenzende Kritik( Rebellenethik)
- bis hin zur nicht-identitären bzw. post-identitären, erkenntnisoffenen Haltung Bildungshaltung reicht:

„Drei Verwandlungen nenne ich euch des Geistes: wie der Geist zum Kamele wird, und zum Löwen, und zum Kinde zuletzt der Löwe“ (Nietzsche 1960, S. 293).

Im Zuge dieser Analogie repräsentiert das Kamel eine kritiklose Haltung. Das Kamel zeichnet sich durch einen autoritären Charakter aus, der über ein identifizierendes Denken geprägt ist. So werden „unter den Bedingungen identifizierenden Denkens und der ihm entsprechenden Herrschaftsverhältnisse“ (Schäfer 2017, S. 33) Phänomene nicht in ihrer unvergleichlichen Einmaligkeit begriffen, sondern in soziale Kategorien eingepasst: „Ein solches Denken tut seinen Gegenständen Gewalt an, indem es das an ihnen nicht berücksichtigt, was in deren begrifflichen Erfassung nicht aufgeht“ (Schäfer 2017, S. 11). Diese Logik des identitärens Begreifen richtet sich gegen das bezeichnende Subjekt selbst:

„Der Begriff, das Begreifen der Welt ist ein Herrschaftsgestus: Das Begriffene ist verfügbar. Dieser Herrschaftsgestus verlangt vom begreifenden Subjekt, dass es sich selbst dieser Logik des ‚identifizierenden Denkens‘ unterwirft. Das begreifende Subjekt wird zur Funktion der Erklärung einer zum bloßen Objekt degradierten Welt“ (Schäfer 2017, S. 86).

Dieser autoritäre Charakter versucht den normativen, Zugriffen symbolischer Ordnung gerecht zu werden, die Nietzsche metaphorisch als Last beschreibt:

„Vieles Schwere gibt es dem Geiste, dem starken, tragsamen Geiste, dem Ehrfurcht innewohnt [...] Was ist schwer? So fragt der tragsame Geist, so kniet er nieder, dem Kamele gleich und will gut beladen sein“ (Nietzsche 1960, S. 293).

Zur „Last“ gehört auch eine hegemoniale Geisteshaltung. Diese hegemoniale Geisteshaltung besteht darin, dass der „tragsame Geist des Kameles“ es auf sich nimmt,

„die [zu] lieben, die uns verachten, und dem Gespenste die Hand reichen, wenn es uns fürchten machen will [...] Alles dies Schwerste nimmt der tragsame Geist auf sich: dem

Kamele gleich, das beladen in die Wüste eilt, also eilt er in seine Wüste“ (Nietzsche 1960, S. 293).

Im Rahmen des Bildungsethik-Kontinuums transformiert sich das autoritär-hegemoniale Lama in einen kritisch-reflexiven, rebellierenden Löwen. Mit der Metapher des ‚Löwens‘ beschreibt Nietzsche die rebellierende Dimension, die sich in der kritischen Auseinandersetzung mit hegemonialen Herrschaftsansprüchen auseinandersetzt:

„Seinen letzten Herrn sucht er sich hier: feind will er ihm werden und seinem letzten Gotte, um Sieg will er mit dem großen Drachen ringen. Welches ist der große Drache, den der Geist nicht mehr Herr und Gott heißen mag? ‚Du sollst‘ heißt der große Drache. Aber der Geist des Löwen sagt ‚ich will‘“ (Nietzsche 1960, S. 293f.).

Dieser Transformationsprozess vollzieht sich ganz im Sinne einer Metaphorik einsamer Ichfindung in der Wüste. In der Wüsteneinsamkeit, jenseits hegemonialer Zugriffe erarbeitet sich das Subjekt kritische Reflexionsstrategien und konstituiert derart das transzendente-reflexive Ich: „Mensch und Selbst zu sein, heißt nicht nur, in Verhältnissen zu leben, sondern sich zu diesen Verhältnissen selber in ein Verhältnis zu setzen bzw. setzen zu können“ (Reichenbach 2018, S. 73).

In dieser Phase des Bildungsethik-Kontinuum wird die Bildungshaltung kritischer Reflexion entwickelt. In der Selbstermächtigung als reflexive Instanz kann sich auch das Subjekt als rebellierende Erkenntnisinstanz in Kontrast zur hegemonialen Doxa symbolischer Ordnung setzen – das transzendente Ich konstituiert sich als ethische bzw. wertegeleitete Erkenntnisinstanz im Akt der Rebellion. So geschieht „in der einsamsten Wüste [...] die zweite Verwandlung: zum Löwen wird hier der Geist, Freiheit will er sich erbeuten und Herr sein in seiner eigenen Wüste“ (Nietzsche 1960, S. 293).

Performativ konstituiert sich das rebellierende Subjekt *in* und *durch* eine kritische Abgrenzung von Hierarchien und Abhängigkeitsverhältnissen:

„Meine Brüder, wozu bedarf es des Löwen im Geiste? Was genügt nicht das lastbare Tier, das entsagt und ehrfürchtig ist? Neue Werte schaffen – das vermag auch der Löwe noch nicht: aber Freiheit sich schaffen zu neuem Schaffen – das vermag die Macht des Löwen. Freiheit sich schaffen und ein heiliges Nein noch vor der Pflicht: dazu meine Brüder, bedarf es des Löwen. Recht sich nehmen zu neuen Werten“ (Nietzsche 1960, S. 294).

Mit der rebellierenden Abgrenzung des Löwen werden Räume jenseits der Doxa, konventionalisierter Moral, Hierarchien und Abhängigkeitsverhältnisse und damit unorthodoxe Perspektiven als epistemologische Freiräume entwickelt.

Der rebellierende ‚Löwe‘ vermag es nicht, diese Freiräume zu besetzen und auszugestalten. Um neues schaffen/denken zu können ist ein Jenseits symbolischer Ordnung notwendig, Gerade dieses Jenseits symbolischer Ordnung bleibt für das rebellierende Subjekt epistemologisch unerreichbar, da das rebellierende Subjekt

gerade durch den Akt der Rebellion konstitutiv an die Wertegefüge gebunden bleibt, gegen die es opponiert. „Die Menschwerdung beginnt mit Ungehorsam, d.h. mit Freiheitspraxis“ (Reichenbach 2018, S.23). Allerdings kann das Subjekt in der Phase des rebellierenden ‚Löwen‘ den epistemologischen Voraussetzungen der Freiheitspraxis nicht gerecht werden: Im Akt der Abgrenzung von den Wertegefügen der symbolischen Ordnung werden diese als diskursgebend performativ anerkannt und derart reproduziert. In anderen Worten: Als epistemologische Reflexionspraxis ist der Rebell nicht metaphysisch jenseits gesellschaftlicher Erkenntnisgewinn des Rebellen zeigt sich im unorthodoxen Bruch mit der Doxa - aus dieser Perspektive stellt rebellische Reflexivität einen ‚Bruch‘ mit der ungestörten Ordnung der Welt dar – „Ein großer Teil der Forschung zeigt, dass viele soziale Normen solange unsichtbar sind [...] bis die Norm gebrochen wird“ (Choudhury 2017, S. 33). Anhand dieses Normenbruch entdeckt sich das Bildungssubjekt als selbstwirksame Erkenntnisinstanz. Stirner beschreibt – als linker Junghegelianer Nietzsche vorwegnehmend – diesen Resilienzeffekt einer rebellischen Reflexivität wie folgt:

„Wir kommen gemach hinter alles, was Uns unheimlich und nicht geheuer war, hinter die unheimlich gefürchtete Macht, die Rute, der strengen Miene des Vaters usw., und hinter allem finden Wir Unsere – Ataraxie, d. h. Unerschütterlichkeit, Unerschrockenheit, unsere Gegengewalt, Übermacht, Unbezwingbarkeit“ (Stirner 1985, S. 10).

Die ethische Neukodierung von Freiräumen wird erst durch das postrevolutionäre Subjekt geleistet. Dieses postrevolutionäre Subjekt vermag es – gleichsam einem Neugeborenen – die Welt neu zu entdecken.

„Aber sagt, meine Brüder, was vermag noch das Kind, das auch der Löwe nicht vermochte? Was muß der raubende Löwe auch noch zum Kinde werden? Unschuld ist das Kind und Vergessen, ein Neubeginn, ein Spiel, ein aus sich rollendes Rad, eine erste Bewegung, ein heiliges Ja-sagen. Ja, zum Spiel des Schaffens, meine Brüder, bedarf es eines heiligen Ja-Sagens: *seinen* Willen nun der Geist, *seine* Welt gewinnt sich der Weltverlorene“ (Nietzsche 1960, S. 294, H.i.O.).

Die rebellische Abgrenzung konstituiert Freiräume, die erkenntnisoffen jenseits präfigurierter Kategorien mittels explorativer Neugier erobert werden müssen: So findet demgemäß Schäfer „Bildung [...] dann statt, wenn das Individuum die Möglichkeit hat, sich auf vielfältige Weise mit einer Vielzahl von Gegenständen in der Welt auseinanderzusetzen“ (Schäfer 2017, S. 119).

Diese Phase des postrevolutionären Erkenntnisprozesses lässt sich bildungstheoretisch wenden: Bildung zeichnet sich durch eine erkenntnisoffene Haltung aus. Diese erkenntnisoffene Haltung manifestiert sich in explorativer Neugier (Kergel 2018). Die Entfaltung explorativer Neugier erfordert eine rebellierende Abgrenzung in Form einer kritischen Prüfung symbolischer Ordnungen. Mit einer

kritischen Reflexion werden Werte und Normen etablierter Hierarchien und Abhängigkeitsbeziehungen infrage gestellt, um eine explorative Erkenntnisoffenheit zu ermöglichen. Als Vertreter kritischer Cultural Studies beschreibt Hall diesen Prozess biografisch gewendet als Prozess der Entidentifizierung:

„Manchmal kommt es mir vor, als wäre ich das letzte koloniale Subjekt. Geboren wurde ich 1932 als Sohn einer Mittelschichtsfamilie of Colour auf Jamaika, damals noch britische Kolonie. Meine Weltsicht wurde zuerst von meiner Perspektive als kolonialisiertes Subjekt geprägt, und große Teile meines Leben bestanden daraus, mich an den Normen abzuarbeiten, in die ich hineingeboren wurde und mit denen ich aufwuchs. Dieser lange, kontinuierliche Prozess der Entidentifizierung hat mein Dasein bestimmt“ (Hall 2020, S. 19)

Hall zeichnet paradigmatisch ein „praxeologische[s] Verständnis der Selbstkonstituierung“ (Reichenbach 2018, S.139) nach, das hin zu einem postidentären Selbst-/Weltverhältnis führt – einem Selbst-/Weltverhältnis, das sich nicht nach kategorialen Vorgaben symbolischer Ordnungen richtet.

#### 4 Fazit – Von der Rebellenethik zur dialogischen Kommunikation

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Bildung und Erziehung pädagogische Betreuungsformen bürgerlicher Gesellschaft darstellen. Bildung wie Erziehung spiegeln die Ambivalenzen bürgerlicher Gesellschaft zwischen Heteronomie und Freiheit. Während Erziehung ein hierarchisches Kommunikationsmodell impliziert, welches durch die Autorität des Erziehers gegenüber dem Zu-Erziehenden definiert ist, wird Bildung über ein kritisches Reflexionsmodell hergestellt.

- Die kritische Reflexion bedarf zum einen rebellenethische Denkfiguren, die es ermöglicht jenseits kategorialer Vorgaben unorthodox anders zu denken: „Anders-Denken bedarf [...] der Hilfe von Außen, der strategischen Nutzung von Medien und Techniken, die das scheinbar Selbstverständliche gezielt in einem vom Subjekt nicht vollständig kontrollierbaren Raum [...] zu dezentrieren vermögen“ (Ahrens 2017, S. 34)
- Zum anderen bedarf eine rebellenethische Position auch eine dialogische Dimension: So stellt Seichter zu den Dynamiken philosophischer Gespräche mit Kindern fest, dass „[g]erade im Gespräch mit anderen [...] eigene Reflexionsprozesse zu Wort“ (Seichter 2018, S. 303) kommen. Sie finden „dort ihre Prüfung, Korrektur und Erweiterung“ (Seichter 2018, S. 303).

Die dialogische Kommunikationsstruktur ermöglicht eine rebellenethische „Exploration anderer Denkmöglichkeiten“ (Ahrens 2017, S. 35).

## Literatur

- Ahrens, S. (2017). Anders-Denken anders denken. Warum die Bildungsforschung keine Bildung findet. In S. Vock & R. Wärtmann (Hrsg.), *Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte* (S. 33–58) Paderborn: Schöningh.
- Choudhury, S. (2017). *Deep Diversity: Die Grenze zwischen ‚uns‘ und den ‚Anderen‘ überwinden*. Unrast.
- Durkheim, E. (1972). *Erziehung und Soziologie*. Schwann.
- Hall, S. (2020). *Vertrauter Fremder. Ein Leben zwischen zwei Inseln*. Argument.
- Humboldt, W. v. (2010). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. Reclam.
- Kant, I. (1964). *Werke in zwölf Bänden. Bd. 12*. Suhrkamp.
- Kergel, D. (2018). *Qualitative Bildungsforschung: Ein integrativer Ansatz*. VS Springer.
- Kergel, D. (2019). *Inklusionsräume und Diversität im digitalen Zeitalter. Sozio-Epistemologie und Ethik einer Subjektformation*. VS Springer
- Kergel, D. (2021). *Bildungsethik – Zur normativen Dimension pädagogischer Praxis*. VS Springer.
- Kübler, H.-D. (2017). Buch. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 47-54). Kopaed.
- Nietzsche, F. (1960). *Werke in drei Bänden. Band 2*. Europäischer Buchklub.
- Platon (1985): *Platon Sämtliche Werke Bd. 1*. Rowolth.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Böhlau.
- Schäfer, A. (2017). Die Scham. Zwischen Affektpolitik und Selbstverlust. In S. Vock & R. Wärtmann (Hrsg.), *Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschätze* (S. 239–260). Schöningh.
- Seichter, S. (2018). Philosophieren mit Kindern. Oder: Ohne Philosophieren keine Kindheit. In G. Blaschke-Nacak, U. Stenger & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie* (S. 299–309). Beltz/ Juventa.
- Stirner, M. (1985). *Der Einzige und sein Eigentum*. Reclam.
- Zöllner, G. (2010). „Manigfaltigkeit und Tätigkeit“ Wilhelm von Humboldts kritische Kulturphilosophie. In J. Stolzenberg & L.-T. Ullrichs (Hrsg.). *Bildung als Kunst. Fichte, Schiller Humboldt, Nietzsche* (S. 171-183). De Gruyter.

## Autor

Kergel, David, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-6000-8325

IU Internationale Hochschule (Campus Duisburg), Deutschland

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: interdisziplinäre Bildungsforschung, Diversität und Digitalisierung, sowie Sozioepistemologie und soziale Transformationen

*davidkergel@gmail.com*