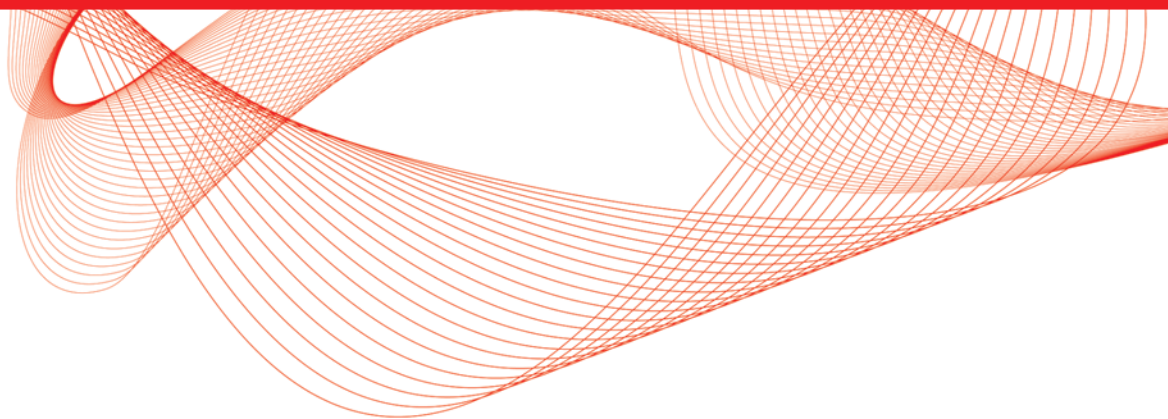


7

Bildungswissenschaftliche Studien

Herausgegeben von Rainer Bolle und Gabriele Weigand



Wolfgang Halbeis

# **Das Gewissen als pädagogisches Problem**

Gewissensregungen als Chancen und Risiken  
für Bildungsprozesse

WAXMANN

# Bildungswissenschaftliche Studien

Herausgegeben von  
Rainer Bolle und Gabriele Weigand

Band 7

Die Reihe „Bildungswissenschaftliche Studien“ widmet sich dem zentralen Grundbegriff pädagogischen Denkens und Handelns, der Bildung. Die Reihe versucht unter ausdrücklicher Einbeziehung der kritischen deutschen Bildungstradition von Herder bis Herbart die Möglichkeiten einer heutigen Bildungstheorie auszuloten und ihre Interdisziplinarität gerade ohne Bedeutungsverlust zu unterstreichen. Der Bildungsbegriff soll auf diesem Wege vor seiner fortschreitenden Diffusion geschützt werden, die sich in Umgangssprache und erfahrungswissenschaftlicher Forschungspraxis, aber auch in fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereichen zeigt.

Die Bände der Reihe bilden im Rahmen dieser Intention ein möglichst breites thematisches Spektrum ab. Es handelt sich dabei um mit magna cum laude oder summa cum laude bewertete Dissertationen und um Habilitationen, aber auch um weitere bildungswissenschaftliche Arbeiten.

Wolfgang Halbeis

# **Das Gewissen als pädagogisches Problem**

Gewissensregungen als Chancen und Risiken  
für Bildungsprozesse



**Waxmann 2016**  
Münster / New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

### **Bildungswissenschaftliche Studien, Bd. 7**

ISSN 1869-9723

ISBN 978-3-8309-3522-3

© Waxmann Verlag GmbH

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck



Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

*Für Damaris  
und für Karl, Emma und Leonhard*



# Dank

*Nicht zu viel und nicht zu wenig* – an diesem Prinzip orientiert sich die im Folgenden dargelegte pädagogische Theorie des Gewissens. Demnach kann ein Zuviel ebenso wie ein Zuwenig an gutem bzw. schlechtem Gewissen Bildung erschweren oder gar verhindern. Oder anders ausgedrückt: Die vermeintliche Gewissheit, ‚ausgebildet‘ zu sein, führt ebenso zur Stagnation von Bildungsprozessen wie das bedrückende Bewusstsein, trotz aller Bemühungen nicht zu genügen.

Gute Pädagoginnen und Pädagogen indes zeichnen sich dadurch aus, dass sie den Sich-Bildenden darin unterstützen, seinen Bildungsgang im maßvollen Spannungsverhältnis beider Erlebensweisen zu gestalten. So wird die Gewissheit, sich bereits ‚auf einem guten Weg‘ zu befinden, zusammen mit dem Bewusstsein um die noch offenen Fragen zum dialektischen Bildungsimpuls, zum Antrieb, sich seiner Selbst und der Sache immer neu zu vergewissern – weil diese Vergewisserung gleichermaßen als möglich und als nötig empfunden wird.

Dass dieser in der vorliegenden Dissertationsschrift entfaltete Anspruch an Pädagoginnen und Pädagogen keine ‚graue Theorie‘ blieb, sondern erlebte Wirklichkeit wurde, verdanke ich – neben vielen anderen – meinen Doktoreltern Prof. Dr. Rainer Bolle und Prof. in Dr. Gabriele Weigand, die mich auf dem Bildungsgang meiner Promotion wohlwollend und geduldig begleiteten und unterstützten.

Dettenheim, im Juli 2016

Wolfgang Halbeis





# Inhalt

<b>EINLEITUNG</b> .....	13
<b>I PÄDAGOGISCHE THEMENFELDER</b> .....	24
<b>1 Bildung und Andere</b> .....	29
1.1 Bildung und die Widerständigkeit des Fremden .....	31
1.2 Fremdheit als verbindendes Element bildender Begegnung .....	32
1.3 Ich-Werdung als gemeinsame Aufgabe .....	33
<b>2 Bildung und Selbst</b> .....	35
2.1 Bildung als Selbstverwirklichung .....	36
2.2 Selbstbildung in Wechselwirkung mit der menschlichen Gemeinschaft .....	38
2.3 Menschheit als Bezugspunkt von Selbstbildung .....	40
<b>3 Bildung und Gesellschaft</b> .....	43
3.1 Gesellschaftliche Gestaltung als gemeinsamer Prozess .....	45
3.2 Der Einzelne als bildendes Element der Gesellschaft .....	47
3.3 Bildung und gesellschaftlicher Widerstand .....	49
<b>II PROBLEMFELDER DES GEWISSENS</b> .....	53
<b>1 Gewissen und Andere</b> .....	58
1.1 Vom Versuch, anderen ein schlechtes Gewissen zu machen .....	60
1.2 Das Gewissen im (zwischenmenschlichen) Konflikt .....	63
1.3 Vom Versuch, das Gewissen eines Anderen zu beruhigen .....	64
<b>2 Gewissen und Selbst</b> .....	66
2.1 Vom guten Gewissen, sich selbst zu genügen .....	68
2.2 Das Gewissen als Vermittler subjektiver und objektiver Ansprüche .....	69
2.3 Konvention und schlechtes Gewissen .....	72

<b>3</b>	<b>Gewissen und Gesellschaft</b> .....	74
3.1	Das schlechte Gewissen als verinnerlichter Gemein Sinn.....	77
3.2	Vergewisserung jenseits von Gemein Sinn und Eigensinn.....	78
3.3	Eigensinnig mit gutem Gewissen .....	80
<b>III</b>	<b>DAS GEWISSEN ALS PÄDAGOGISCHES PROBLEM</b> .....	83
<b>1</b>	<b>Paulus von Tarsos: Plädoyer für die Leidenschaft</b> .....	85
1.1	Das Tarsische Gewissensproblem .....	96
1.1.1	Die Versuchung des Fremden .....	98
1.1.2	Das schlechte Gewissen als ‚Erbgut‘? .....	99
1.1.3	Entfremdendes Potenzial des schlechten Gewissens .....	100
1.2	Das Jerusalemer Gewissensproblem.....	100
1.2.1	Erziehung als Zwang zur Gemeinschaft.....	102
1.2.2	Gutes Gewissen aus Tradition? .....	104
1.2.3	Fremdenfeindliches Potenzial des guten Gewissens .....	104
1.3	Paulus der Apostel: Bruder der Fremden .....	105
1.3.1	Der 1. Korintherbrief: Aufruf zur Gemeinschaft .....	110
1.3.2	Der Galaterbrief: Plädoyer für die Diversität .....	114
1.3.3	„Die Liebe aber ist das Wichtigste...“ .....	118
<b>2</b>	<b>Johann Friedrich Herbart: Aufforderung zur Selbstbestimmung</b> .....	119
2.1	„Gleichschwebend vielseitiges Interesse“ .....	123
2.1.1	Zum psychischen Prozess der Interessenbildung .....	125
2.1.2	Zum ästhetischen Anspruch gleichschwebender Vielseitigkeit .....	126
2.1.3	Das Gewissen als Bedingung einer vielseitigen Teilnahme .....	128
2.2	„Charakterstärke der Sittlichkeit“ .....	132
2.2.1	Zum psychischen Phänomen der Charakterbildung .....	133
2.2.2	Zum ästhetischen Anspruch sittlicher Stärke .....	135
2.2.3	Das Gewissen als Bedingung einer sittlichen Haltung .....	136

2.3	Selbstbestimmtheit als Ausdruck gewissenhafter Bildung .....	140
2.3.1	Psychologische Zusammenhänge von Bildung und Gewissen .....	142
2.3.2	Zum ästhetischen Verhältnis von Bildung und Gewissen .....	143
2.3.3	Gewissenhaftigkeit und Selbstbestimmtheit.....	144
<b>3</b>	<b>Hannah Arendt: Ringens um Freiheit</b> .....	<b>147</b>
3.1	Zum Problem der Bildungsfreiheit .....	150
3.1.1	Bildung als Privileg.....	152
3.1.2	Bildung als Massenbewegung .....	154
3.1.3	Grenzen der Bildungsfreiheit .....	158
3.2	Zum Problem der Gewissensfreiheit .....	161
3.2.1	War früher ‚alles besser‘?.....	164
3.2.2	Wird künftig ‚alles besser‘?.....	165
3.2.3	Grenzen der Gewissensfreiheit.....	167
3.3	Freiheit als ‚grenzwertiges‘ Ideal .....	173
3.3.1	Der Fall Rahel Varnhagen: Eingebildete Gewissheit .....	173
3.3.2	Der Fall Adolf Eichmann: Gewissenhafte Unbildung.....	176
3.3.3	Freiheit und ihre Grenzen .....	179
	<b>QUINTESSENZ</b> .....	<b>181</b>
	<b>LITERATUR</b> .....	<b>190</b>



*(D)ie Lehre vom Gewissen drückt bisweilen [...] wenig die Erfahrung von demselben aus [...].(W)ohl aber hat dieselbe vielmals sich [...] nach den Systemen müssen zurecht stützen lassen.*

*(Kähler [1878] 2006, 10)<sup>1</sup>*

## **EINLEITUNG**

Ist in dieser Arbeit, wie der Titel ausweist, die Rede vom Gewissen als pädagogischem Problem, so liegt vielleicht die Erwartung nahe, dass sich dabei das gute Gewissen als der Bildung zuträglich, das schlechte Gewissen hingegen als der Bildung schädlich erweise. Die Quintessenz der folgenden Darstellungen ist jedoch: Weder dies, noch das Gegenteil ist der Fall. Vielmehr erweist diese Arbeit die Ambivalenz des Verhältnisses von Bildung und Gewissen: Das gute wie das schlechte Gewissen können Bildung gleichermaßen ermöglichen – aber ebenso können beide Bildung gefährden oder gar verhindern.

In diesem Sinne kann sich die folgende bildungstheoretische Interpretation des Gewissens nicht mit Gewissensdefinitionen *a priori* begnügen. Stattdessen steht am Anfang ein Blick auf die problematische Ausgangslage einer Auseinandersetzung mit der ‚Erfahrung des Gewissens‘.<sup>2</sup> In der Tat gilt ‚das Gewissen‘ spätestens seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts als fragwürdige Größe. In der modernen Gewissensforschung finden sich unzählige Versuche, den Gewissensbegriff einerseits aus der Wissenschaft zu *verweisen* und andererseits dessen außerordentliche Wichtigkeit zu *beweisen*. Der Grund, weshalb „(d)as Gewissen“ im wissenschaftlichen Diskurs gemeinhin „als Problem“ (Petrilowitsch 1966) angesehen wird, besteht vermutlich darin, dass sich das Gewissen nicht beobachten, erklären oder definieren, sondern nur *interpretieren* und *umschreiben* lässt. Je nach Perspektive wird es als „warnende Stimme“ (Platon 2014, 31d) eines (weltlichen oder transzendenten) Mitwissers wahrgenommen, es lässt sich aber ebenso zu den „charakterologisch relevante[n] Phänomene[n] im Persönlichkeitskern“ (Petrilowitsch 1966, VII) zählen oder als „gesellschaftlicher Zwang zum Selbstzwang“ (Treibel 2008, 58) deuten. Innerhalb der genannten Perspektiven wiederum kann das Gewissen als hilfreich oder als schädlich, als verlässliche Basis sittlichen Handelns oder als bloße Täuschung angesehen werden – um nur einige der möglichen

- 
- 1 Zu Werken, die vor Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erstmalig erschienen sind, finden sich die Jahresangaben zur Ersterscheinung im Literaturverzeichnis. Zusätzlich findet sich bei zentralen Werken das Ersterscheinungsjahr im Text; bei den für diese Arbeit zentralen Personen werden in den entsprechenden Kapiteln zudem die Lebensdaten genannt. Die Rechtschreibung der in dieser Arbeit verwendeten Zitate wurde soweit didaktisch notwendig der aktuellen Rechtschreibung angepasst.
  - 2 So betont aktuell u.a. Dauner (2008) die pragmatisch-ideologische Problematik im Umgang

Deutungsvarianten zu nennen.<sup>3</sup> Kurz: *Bedeutung* und *Wert* des Gewissens hängen davon ab, aus welcher Perspektive es *gedeutet* und *bewertet* wird.

Die besondere Schwierigkeit, Gewissenerfahrungen aus *pädagogischer* Perspektive zu deuten, besteht nun darin, dass die Pädagogik selbst keine eindeutige Deutungsgrundlage besitzt, mit der sie das Gewissen auf den Begriff bringen könnte. *Bildung* als „einheimische[r] Begriff“ (Herbart 1989a, 8) der Pädagogik ist – ebenso wie das Gewissen – vieldeutig und komplex (vgl. Langewand 1994, 76ff.), weil Bildung sich selbst wiederum aus unterschiedlichen Perspektiven interpretieren lässt (vgl. Benner/Brüggen 2004, 174f.).

Die methodische Herausforderung besteht also darin, dass man es im Falle einer bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit dem Gewissen gleich mit zwei *diffusen* Begriffen zu tun hat, die je für sich auf ein komplexes Feld von Bedeutungen und Bewertungen verweisen. Um nun nicht – um die eingangs zitierte Mahnung Martin Käblers aus dem Jahre 1878 zu verwenden – den einen Begriff mit dem anderen ‚zurechtzustutzen‘ (vgl. Kähler 2006, 10), werden im Folgenden beide Begriffe – um im Bilde zu bleiben – so aufeinander ‚zugeschnitten‘, dass ausschließlich jene Aspekte von Bildung und Gewissen berücksichtigt werden, die auf den jeweils anderen Begriff verweisen. Zur Disposition stehen in dieser Studie also lediglich jene Gewissenerfahrungen, denen aus pädagogischer Perspektive Bedeutung zugesprochen werden kann – und umgekehrt werden nur jene Aspekte des Bildungsbegriffs erörtert, die sich ihrerseits in einen Zusammenhang mit dem Gewissen bringen lassen.

I. *Bildung* wird dabei im Sinne Wilhelm von Humboldts verstanden als *kritisch-reflexive* Auseinandersetzung eines Menschen mit Anderen, mit sich selbst und mit der gesellschaftlichen Welt (vgl. Humboldt 2002). Der Sinn dieser Bildungsprozesse besteht, wie Humboldt in seiner fragmentarisch gebliebenen *Theorie zur Bildung des Menschen* (1793) schreibt, darin, „dem Begriff der Menschheit in unsrer Person [...] einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (Humboldt 2002, 235).<sup>4</sup> Bildung ereignet sich demnach in der immer neuen „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freie-/sten Wechselwirkung“ (Humboldt 2002, 235f.) mit dem ausschließlichen Ziel, „die Kräfte seiner Natur [zu] stärken und [zu] erhöhen, seinem Wesen Wert und Dauer [zu] verschaffen“ (Humboldt 2002, 235).

II. Das *Gewissen* wird demgegenüber vor seinem etymologischen Hintergrund (lat.: *conscientia*, griech.: *syneidesis*) als *Mitwissen um eine moralische Handlung* verstanden, das als Mitwissen mit einem *Anderen*, als *Selbstbewusstsein* oder in Gestalt eines *gesellschaftlichen* Diktats im Zusammenhang mit moralisch als bedeutsam erachteten Handlungen und Haltungen als schlechtes oder gutes beziehungsweise ruhiges Gewissen spürbar wird. Im Unterschied zu Bildung, die den Sich-Bildenden<sup>5</sup> zu kritisch-reflexiver Auseinandersetzung auffordern, nötigen diese Gewissensregungen den

---

3 Einen ausführlichen Überblick über die ‚Spielarten‘ der Gewissensforschung liefern bspw. Blühdorn (1993) und Reiner (1974).

4 Eine Entfaltung der hier umrissenen Bildungsvorstellung liefert Teil I dieser Arbeit.

5 Der ‚Sich-Bildende‘ wird im Sinne des ‚sich bildenden Menschen‘ als geschlechtsneutrale Formulierung verwendet.

Handelnden dazu, seine Handlungen an den moralischen Ansprüchen des Mitwissenden auszurichten.<sup>6</sup>

Bereits diese erste skizzenhafte Annäherung an die besagten Begriffe legt nahe, dass Gewissensregungen aus bildungstheoretischer Perspektive als *problematisch* anzusehen sind: Demnach ist anzunehmen, dass ein ruhiges oder gar übersteigert gutes Gewissen dem Sich-Bildenden die Gewissheit verleiht, den an ihn gestellten moralischen Ansprüchen bereits zu genügen. Kritisch-reflexive Auseinandersetzung empfindet er daher nicht nur als überflüssig, sondern womöglich gar als gefährlich, weil er befürchtet, dass sie sein Gewissen beunruhigen könnte.

Im Umkehrschluss erscheint auch ein übermäßig sich regendes schlechtes Gewissen für die von Humboldt geforderte „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freie-/sten Wechselwirkung“ (Humboldt 2002, 235f.) als pädagogisch problematisch, weil es den Sich-Bildenden dazu veranlassen könnte, seine Auseinandersetzung mit Welt ausschließlich auf jene Bereiche menschlichen Lebens zu beschränken, die sich mit den moralischen Ansprüchen des Gewissens vereinbaren lassen.

### **Problemstellung**

Gewissensregungen sind aus der oben umrissenen pädagogischen Perspektive also gleich auf zwei entgegengesetzte Weisen problematisch, weil sowohl ein *Übermaß* als auch ein *Mangel an gutem* wie an *schlechtem* Gewissen nach dieser Vorstellung zu einer Hemmung oder gar zum Scheitern von Bildung führt. Dies soll nun anhand von zwei Beispielen näher erläutert werden:

Das pädagogische Problem eines allzu ruhigen oder gar guten Gewissens lässt sich an Jean-Jacques Rousseaus berühmter *Kritik des Missverhältnisses von Theater und Leben* in seinem *Brief an d’Alembert* (1758) veranschaulichen. Rousseau reagiert mit seinem Brief implizit auf Voltaires „selbstsüchtige“ (vgl. Fischer 1994, 25) Pläne zur Errichtung eines Theaters in Genf sowie explizit auf d’Alemberts Artikel zum Stichwort „Genf“ in der „Enzyklopädie“, in dem dieser sich kritisch mit dem Genfer Theaterverbot auseinandersetzt (vgl. Fischer 1994, 7ff.). Während das Theater für d’Alembert ein Medium darstellt, mit dem sich moralische Belehrungen im Allgemeinen und die Ideen der Aufklärung im Besonderen anschaulich transportieren lassen, hält Rousseau gerade den Anspruch der Publikumswirksamkeit des Theaters für fragwürdig. Indem Schauspieler in Rollen schlüpfen, deren moralischen Anspruch sie als Privatpersonen in keiner Weise auszufüllen imstande sind, erhält die zur Schau gestellte Moral den Beigeschmack von Austauschbarkeit und Beliebigkeit:

Was ist das Talent des Schauspielers? Die Kunst, sich zu verstellen, einen anderen als den eigenen Charakter anzunehmen, anders zu scheinen, als man ist, kaltblütig sich zu erregen, etwas anderes zu sagen, als man denkt, und das so natürlich, als ob man es

---

6 Eine Darstellung dieser Gewissensvorstellung findet sich in Teil II dieser Arbeit. Schon diese Beschreibung zeigt, dass sich eine Studie zum Gewissen (oder genauer: zum Konzeptfeld jener Erfahrungen, die sich dem Gewissen zuschreiben lassen) kaum auf jene Quellen beschränken kann, in denen das Wort ‚Gewissen‘ selbst vorkommt – dagegen spricht bereits, dass das Gewissen in unterschiedlichen Sprachen mit unterschiedlichen Begriffen belegt wird, die semantisch keineswegs als deckungsgleich angesehen werden können.

wirklich dächte, und endlich seine eigene Lage dadurch zu vergessen, daß man sich in eine eines anderen versetzt. Was ist der Beruf des Schauspielers? Ein Gewerbe, [...] bei dem er seine Person öffentlich zum Verkauf anbietet. [...] Was also ist im Grunde der Geist, den der Schauspieler von seinem Stande empfängt? Eine Mischung aus Niedrigkeit, Falschheit, von lächerlichem Dünkel und würdeloser Gemeinheit, die ihn befähigt, alle Arten von Rollen zu spielen außer der edelsten, die er aufgibt, außer der des Menschen. (Rousseau 1981e, 414)

Rousseau unterstellt also den Schauspielern seiner Zeit, sich mit der moralischen Dimension der Handlungen und Charaktere der Theaterstücke nur insoweit auseinanderzusetzen, als es nötig ist, um die ihnen vorgegebene Rolle zu spielen. Indem sie sich die Lage ihres Protagonisten vergegenwärtigen (sie also *reflektieren*), übernehmen sie ganz ‚flexibel‘ deren moralische Vorstellungen. Derselbe Schauspieler kann an einem Tag ein Schurke, am anderen ein Heiliger sein. Durch diese *Flexibilität* aber, so lässt sich im Sinne der oben besagten Bildungsvorstellung einwenden, entbehrt ihre Auseinandersetzung der nötigen *kritischen Distanz*, d.h. sie bleibt oberflächlich und führt zu keiner wechselseitigen kritisch-reflexiven Auseinandersetzung zwischen den eigenen und den verkörperten moralischen Ansprüchen. Ja, es wäre angesichts der Vielzahl der zu verkörpernden Charaktere geradezu kontraproduktiv, sich mit einer Rolle und den darin enthaltenen moralischen Ansprüchen kritisch-reflexiv auseinanderzusetzen. Sie sind nichts weiter als austauschbare ‚Masken‘:

Der Redner, der Prediger, so könnte man einwenden, setzen ihre Person ebenso ein wie der Schauspieler. Der Unterschied ist sehr groß. Wenn der Redner auftritt, dann [...] spricht [er] nur im eigenen Namen und sagt nicht oder sollte nichts sagen, was er nicht auch denkt. [...] Aber der Schauspieler auf der Bühne stellt andere Überzeugungen als seine eigenen zur Schau, / sagt nur, was man ihn sagen lässt, stellt oft Chimären dar und verneint sich sozusagen, vernichtet sich in seinem Helden. (Rousseau 1981e, 415f.)

Der „Verweichlichung und Verflachung der Sitten“ (Klaus H. Fischer 1994, 29), die, folgt man Rousseau, aus einem Mangel an moralischer Verbindlichkeit und einem Übermaß an moralischer ‚Flexibilität‘ resultiert, lässt sich *antithetisch* Franz Fischers *Erziehung des Gewissens* (1955) gegenüberstellen. Fischer versucht, die Gefahr einer moralischen Beliebigkeit von Bildungsprozessen durch die Orientierung von Bildung an einem klar definierten, absolut gültigen Moralmaßstab zu umgehen. Fischer versteht dabei unter dem „Gewissen“ das, „was uns je ermöglichen soll, das ‚Gute‘ zu tun“. Daraus folge, so Fischer, „daß die Erziehung des Handelns durch die Erziehung des Gewissens möglich ist“ (Fischer 1979, 11). Er betont, dass dem „Motivsinne“ (Fischer 1979, 16) persönlicher Bildung ein allgemeinerer Sinn übergeordnet sei, der den Sich-Bildenden auf einen durch eine „Transzendenz“ (Fischer 1979, 16) aufgegebenen, höheren Sinn verweist: „Wir sollen uns, sofern wir uns vorausgesetzt sind – uns nicht ‚gemacht‘ haben –, in unseren Motiven nach unserer ‚Aufgabe‘ bestimmen“ (Fischer 1979, 16). So begegne sich der Mensch im Gewissen als „ein Anderes, das nicht wir selbst sind, sofern wir uns aufgegeben sind“ (Fischer 1979, 29). Dies geschehe „vor allem dort [...], wo wir uns konkret-individuell gegeben und aufgegeben erfahren“ (Fischer 1979, 29). Wann immer ein Mensch sich in seinen Entscheidungen am Menschen selbst – und nicht an äußeren Zwecken – orientiere, werde sein Handeln *sinn-voll*, weil er spüre, „daß es hier“ letztlich „um [ihn] selbst geht“ (Fischer 1979, 29). Die Aufgabe des Erziehenden bestehe dementsprechend darin, dass er „seinem Zögling



hilft, den Mut zu gewinnen, [...] sich [...] seines Gewissens nicht zu schämen, sondern auch dann dafür einzustehen“ (Fischer 1979, 32), wenn es in einem Konflikt mit den eigenen Interessen stehe. Die im Gewissen transportierte Forderung nach Menschlichkeit bilde demnach die unhinterfragbare Grundlage von Bildung. Sie konkretisiere sich, wie Wolfdietrich Schmied-Kowarzik mit Bezug auf Fischer schreibt, im „Vernehmen und Bejahen positiv-allgemeiner Geltungsansprüche“, denen, obgleich als soziohistorisch bedingte Konstrukte anzusehen, insofern Verbindlichkeit zukomme, als sie „den im Gewissen verankerten Sinnanspruch des Menschseins [...] als das von ihnen Gemeinte auslegen“ (Schmied-Kowarzik 2000, 9). Bildung und Erziehung finden ihren Sinn nach Fischer daher nicht in erster Linie in der von Humboldt geforderten „allgemeinsten, regesten und freie-/sten Wechselwirkung“ (Humboldt 2002, 235f.) des Sich-Bildenden mit der Welt, sondern in gewissenhaftem Gehorsam.

### Leitende Thesen

Die in den vorangehenden Ausführungen als pädagogisch problematisch ausgewiesenen Phänomene eines ruhigen beziehungsweise guten Gewissens und die Fragwürdigkeit eines übersteigert sich regenden schlechten Gewissens werden dieser Arbeit als typische Fehlformen des Verhältnisses von Bildung und Gewissen zugrunde gelegt. Wie oben angenommen, stehen Gewissensregungen in einem Zusammenhang a) mit dem Mitwissen eines *Anderen*, b) mit dem *Selbstbewusstsein* oder c) mit *gesellschaftlichen* Kräften, die den Handelnden dazu nötigen, bestimmten moralischen Ansprüchen zu genügen.

Analog dazu wurde Bildung als kritische Reflexion a) mit *Anderen*, b) mit *sich selbst* und c) mit *gesellschaftlichen* Strukturen bestimmt. Vor diesem Hintergrund wird angenommen, dass sich die pädagogische Problematik des guten und des schlechten Gewissens in allen drei Bereichen menschlichen Lebens finden lässt. Dabei ist anzunehmen, dass das pädagogische Gewissensproblem jeweils eine eigene charakteristische Qualität annimmt. Diese Qualitäten werden in der folgenden Übersicht thesenhaft umrissen. Zunächst werden hierzu Fälle konstruiert, in denen ein ruhiges Gewissen und die damit verbundene *moralische Unverbindlichkeit* es dem Sich-Bildenden ermöglicht, sich *guten, oder zumindest ruhigen, Gewissens* 1. mit seinen *Mitmenschen*, 2. mit sich *selbst* und 3. mit der *Gesellschaft* auseinanderzusetzen. In allen drei Fällen führt dies jedoch dazu, dass die ‚kritische Reflexivität‘ des Sich-Bildenden erlischt. Zwar erschöpft sich ein Bildungsgang keineswegs in kritischen Reflexionsprozessen (siehe Teil I dieser Arbeit), doch ist Bildung ohne kritische Reflexion nicht möglich. Dementsprechend führt das ‚sanfte Ruhekippen‘ (Ovid 1957), das Gefühl, sich ohne moralische Vorbehalte seiner *Bildung* widmen zu können, am Ende dazu, dass Bildung scheitert. Es wird davon ausgegangen, dass:

1. Menschen, die sich den moralischen Überzeugungen ihres Gegenübers anpassen, von ihren *Mitmenschen* zwar als ‚umgänglich‘ erlebt werden und damit durchaus ‚Erfolg‘ haben. Ihre moralische ‚Flexibilität‘ hat jedoch den Preis, dass sie ihren Mitmenschen kein ‚Gegen-Über‘ bieten und darum ein *kritisch-reflexiver* Austausch nicht zustande kommt. – Dieser Fall wird in Kapitel III.1 näher untersucht.
2. Menschen, die zu jeder ihrer *eigenen* Handlungen die passende Moral finden, mitunter zwar sehr erfolgreich sind, weil ihrem Schaffensdrang kein festes Moral-konzept im Wege steht; sie sind aber zugleich immun gegen jede Anregung zur

*kritischen Reflexion* ihres eigenen Handelns. – Dieser Fall wird in Kapitel III.2 analysiert.

3. Menschen, die sich ungeachtet bestimmter ideologischer Gründe an der Gestaltung der gemeinsamen Welt beteiligen, mitunter ein hohes *gesellschaftliches* Ansehen genießen. Ihre Offenheit ermöglicht es ihnen, Veränderungen voranzutreiben und im Prozess zu entscheiden, welche Richtung ihr Engagement nehmen soll. Die Gefahr ihrer ideologischen Ungebundenheit besteht allerdings darin, dass sie bereit sind, ihr politisches Handeln in den Dienst *jeder* Ideologie zu stellen. – Diesem Fall widmet sich Kapitel III.3.

Demgegenüber lassen sich nun drei Fälle konstruieren, in denen Menschen meinen, sich in ihrer Bildung unreflektiert auf die Regungen ihres Gewissens verlassen zu können. Dies allerdings führt in allen drei Fällen dazu, dass das Gewissen dem Sich-Bildenden zum allgegenwärtigen Mahner wird, dessen unerbittliche Forderung nach Gehorsam jede kritisch-reflexive Auseinandersetzung kategorisch unterbindet. So beschreibt bereits der antike Dramatiker Euripides Gewissensregungen als „Bluthunde“ (Euripides 1977, V. 1051), die angesichts einer Missetat erwachen und fortan den Täter beißen und verfolgen, bis er regelrecht ‚seinen Verstand verliert‘:

1. Zu nennen sind Fälle zwischenmenschlicher Begegnung, die daran scheitern, dass der oder die Beteiligten ‚keinen Deut‘ von ihren eigenen Prinzipien abweichen, weil sie ihr Gewissen davon abhält, die eigene moralische Überzeugung angesichts der Meinung eines Anderen kritisch zu reflektieren: Stattdessen machen sie ihrem Gegenüber ein schlechtes Gewissen daraus, wenn er anderer Meinung ist. Die Problematik, die sich daraus ergeben kann, besteht darin, dass dadurch keine *Verbindung*, keine *Verbindlichkeit* zwischen den einander Begegnenden entsteht (siehe Kapitel III.1).
2. Ähnlich verhält es sich mit jenen Fällen, in denen einem Menschen das Gewissen verbietet, sich selbst kritisch zu reflektieren. Wer sich jedoch nicht selbst reflektiert, versäumt die Möglichkeit, sich selbst in ein Verhältnis zu den eigenen Überzeugungen zu setzen und läuft Gefahr, dass die Moral, die dem eigenen Handeln zugrunde gelegt wird, nicht als die eigene empfunden wird und darum keine *Verbindlichkeit* für das eigene Handeln besitzt (siehe Kapitel III.2).
3. Es werden schließlich jene Fälle angenommen, in denen Menschen sich aus moralischen Vorbehalten ihres politischen Engagements enthalten. Ihre Isolation führt dazu, dass sie sich der Gesellschaft nicht verbunden fühlen und darum im Begriff stehen, ihre Strukturen ohne moralische Skrupel zu unterlaufen (siehe Kapitel III.3).

In allen skizzierten Fällen hindert die Gewissensregung den Sich-Bildenden an einer kritischen Reflexion. Im ersten Fall ist es das ruhige (gute) Gewissen, das den Sich-Bildenden zu der Annahme verleitet, ‚ausgebildet‘ zu sein. Im zweiten Fall suggeriert das übermäßig sich regende (schlechte) Gewissen dem Sich-Bildenden, dass er trotz aller Bemühung nicht in der Lage sei, sich zu bilden. Umgekehrt führt der Mangel an kritischer Reflexion seinerseits zu einer Affirmation des ruhigen, ‚guten‘, aber auch des übermäßig sich regenden, ‚schlechten‘ Gewissens. Vor dem Hintergrund dieses Dilemmas ergibt sich nun die leitende *Forschungsfrage* dieser Arbeit, ob und inwiefern sich Bildung und Gewissen *angemessen* miteinander vermitteln lassen.

Ein vielversprechender Lösungsansatz hierzu findet sich bei JEAN LUC PATRY, der in Anschluss an Hermann Nohl (vgl. 1967, 83) die aristotelische Formel des „Nicht zu viel und nicht zu wenig“ (Patry 2009, 285) zur Grundlage pädagogischen Handelns erklärt. Diesem Ansatz schließen sich die folgenden Überlegungen an. Im Sinne Patrys vermittelt pädagogisches Handeln stets zwischen *allgemein verbindlichen* Prinzipien (vgl. Patry 2009, 286) und immer *neuen konkreten zwischenmenschlichen, persönlichen und gesellschaftlichen* „Situation[en]“ (Patry 2009, 287). Prinzip und Fall stehen demnach in einem Verhältnis wechselseitiger Bedingtheit. Die Prinzipien bilden das Ergebnis einer kritischen Reflexion von konkreten Situationen; die immer neuen, immer anders gearteten Situationen menschlichen Lebens wiederum erfordern, dass der Sich-Bildende seine Prinzipien immer neu einer kritischen Reflexion unterzieht. Dem Gewissen kommt hierbei idealerweise die Funktion zu, den Sich-Bildenden zu einer kritischen Reflexion zu nötigen: es lässt ihn als ‚zwingend notwendig‘ erachten, sein konkretes Handeln vor dem Hintergrund seiner Prinzipien – und seine Prinzipien vor dem Hintergrund der aktuellen Handlungssituationen kritisch zu reflektieren. Dabei lässt sich für die gelingende Vermittlung zwischen der Verbindlichkeit des Gewissens und dem transformierenden Charakter von Bildung sagen: Regt sich das Gewissen, um Patrys Formulierung hier wieder aufzugreifen, *nicht zu viel und nicht zu wenig* als gutes und schlechtes Gewissen, so veranlasst es den Sich-Bildenden zu immer neuer kritischer Reflexion. Es führt ihm als sich regendes (schlechtes) Gewissen die moralische Notwendigkeit vor Augen, Prinzip und Fall in Übereinstimmung zu bringen und gibt ihm als ruhiges (gutes) Gewissen Auskunft darüber, inwiefern Prinzip und Fall diesem Anspruch genügen. Um zu vermeiden, dass eine der beiden Gewissensempfindungen die Oberhand gewinnt, bedarf es seinerseits wieder der kritischen Reflexion der Gewissensempfindungen, um dafür zu sorgen, dass sich das Gewissen weiterhin *nicht zu viel und nicht zu wenig* als ruhiges gutes und sich regendes schlechtes Gewissen äußert.

### Methodisches Vorgehen

Diese These soll im Folgenden vor dem Hintergrund der oben entwickelten Problemstellung für das Verhältnis des Sich-Bildenden in drei Dimensionen entfaltet werden: Erstens hinsichtlich des Verhältnisses des Sich-Bildenden zu Anderen, zweitens zu sich selbst und drittens zur Gesellschaft. Die für pädagogische Zusammenhänge ‚unkonventionelle‘ Reihenfolge dieser drei Perspektiven – in der Regel wird das Verhältnis zu sich selbst dem Verhältnis zum Anderen vorangestellt (vgl. bspw. Klafki 2007, 40) – ist bewusst gewählt. Zum einen hat das *Gewissen* seinen etymologischen Ursprung in der nichtreflexiven Wendung vom ‚Mitwissen mit einem Anderen‘ – erst später wird das Gewissen zum Selbstbewusstsein, bis es schließlich als gesellschaftliches Phänomen entdeckt wird (vgl. Reiner 1974). Zum anderen nimmt der Bildungsprozess seinen Ausgang notwendig in der Bindung an erziehende Personen und ermöglicht auf diesem Wege erst eine selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Lebens, die ihrerseits die Grundlage gesellschaftlichen Engagements darstellt (vgl. Herbart 1989b). Das pädagogische Problem vom Gewissen des Anderen wird hierbei anhand einer bildungstheoretischen Rekonstruktion des Lebens und Werkes des Apostels Paulus<sup>7</sup> entfaltet (Kapitel

---

7 Am Beispiel der urchristlichen Gemeinden zeigt Kerstiens die Herausforderung eines Lebens „zwischen [...] unterschiedlichen Normen“ (Kerstiens 1987a, 8). Dieses Dilemma

III.1). Die Gewissensproblematik der Selbstbildung wird vor dem Hintergrund der pädagogischen Psychologie Johann Friedrich Herbarts<sup>8</sup> untersucht (Kapitel III.2), und

---

habe zur Folge, dass „(m)oralische Erziehung [...] nur begrenzt möglich [sei, W.H.]. Der einzelne ist radikal auf sein persönliches Gewissen zurückgeworfen“ (Kerstiens 1987a, 9). Vor diesem Hintergrund „zeigt sich sehr bald, daß viele Methoden (der Gewissenserziehung) ungeeignet sind“. So sei moralisierende „Belehrung“ (Kerstiens 1987b, 150) ebenso ungeeignet wie die „Methode der Welterklärung“, welche die „eigentlich sittliche Entscheidung [...] höchstens am Rande thematisiert“ (Kerstiens 1987b, 151). Er betont, dass „man nicht beliebig über das Gewissen des anderen verfügen kann“ (Kerstiens 1987b, 151) und pointiert seine „programmatischen Äußerungen zur Gewissenserziehung“ in diesem Sinne, „daß der Mensch als je unvertretbare Einzelperson – in Beziehung zu anderen Personen und zur Wirklichkeit im allgemeinen – gesehen und gestärkt werden muss“ (Kerstiens 1987b, 155, Hervorh. W.H.). Kerstiens’ Forderung findet sich in ähnlicher Weise auch bei Gabriele Schörner (1989). Allerdings argumentiert Schörner, dass sich Gewissenserziehung nicht in einer „Erziehung zu freier Entscheidung“ (Schörner 1989, 26), zur ausschließlich persönlichen „Verantwortung“ (Schörner 1989, 45) erschöpfen könne, weil dieser Anspruch „Kinder und Jugendliche zwangsläufig überforder[t]“ (Schörner 1989, 45). Der Freiheit und Individualität stellt sie darum „angestrebte Objektivität, moralisches Urteil und Normcharakter“ als „unverzichtbar[e]“ (Schörner 1989, 42) Elemente von Erziehung dialektisch gegenüber. Demnach genüge es nicht, die erzieherischen Bemühungen auf die Wahrnehmung und Anerkennung der Individualität des zu Erziehenden zu beschränken; ebenso wenig aber dürfe sich die Bildung des Gewissens in der unterrichtlichen Vermittlung von Wissen erschöpfen, wie Schörner mit Herbarts Modell des „erziehenden Unterrichts“ (Schörner 1989, 107ff.) zeigt.

- 8 Die Auswahl der (zumeist tiefenpsychologisch orientierten) Darstellungen konzentriert sich auf Zugänge, denen sich im klassischen Sinne pädagogische Bedeutung zusprechen lässt, in denen also Bildung im Sinne kritischer Reflexion aus einer psychologischen Perspektive thematisiert wird. Der Frage nach dem Verhältnis von Selbstbildung und Gewissen im Zusammenhang mit Herbarts Bildungstheorie widmet sich Dietrich Benner (1983), dem zufolge das Normproblem in der Erziehung nicht darin besteht, „daß wir auf eine gemeinsame Orientierung im Handeln verzichten können. Strittig sind die Orientierungen selbst“ (Benner 1983, 245). Vor dem Hintergrund einer antithetischen Kritik am „funktionalteleologische[n] Ansatz des Aristoteles“ (Benner 1983, 251) und der Pflichtenlehre Immanuel Kants (vgl. Benner 1983, 255f.) entfaltet Benner Herbarts pädagogische Psychologie, der das Gewissen im Unterschied zu den beiden besagten Philosophen zum *pädagogischen* Problem erklärt: „Moralität kann nur dann Zweck der Erziehung sein, wenn sie die Erziehung selbst zu ihrer realen Voraussetzung“ habe. So werde die „eigene Mitwirkung (des zu Erziehenden, W.H.) an seiner Erziehung (zur) Voraussetzung [...] aller erzieherischen Einwirkungen“ (Benner 1997b, 24). – Mit Bezug auf Benner versucht Andrea Thimm (2007), das antike (Aristoteles) und neuzeitliche (Kant) Moralkonzept mit Herbart dialektisch zu vermitteln: Angesichts der Forderung, „dass es nicht darum gehen kann, die Moralität der Heranwachsenden zu ‚erzeugen‘ oder sicherzustellen“ (Thimm 2007, 170), kommt sie zu dem Schluss, „dass Kinder und Heranwachsende [...] erst dadurch eine moralische Perspektive einnehmen und an moralischen Fragen teilnehmen können, dass sie in Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen prä- wie nichtreflexiv und reflektierend (praktisches) Wissen, Urteilsfähigkeit, moralische Gefühle und Handlungskompetenzen erwerben“ (Thimm 2007, 170). – In diesem Sinne argumentiert schließlich auch Gabriele Weiß (2004). Sie verortet das Gewissen in der „Mitte der personalen Existenz [...]. Es kommt dem Menschen immer schon zu und muss ihm [...] als potentielles Vermögen zugeschrieben werden“ (Weiß 2004, 190). Demnach sei das Gewissen „Voraussetzung für Bildung und kann nicht hervorgebracht, geweckt oder korrigiert werden“ (Weiß 2008, 198). Jedoch bedürfe es der

das problematische Verhältnis des Gewissens zur Gesellschaft wird vor dem Hintergrund des Werkes der Politikphilosophin Hannah Arendt<sup>9</sup> entfaltet (Kapitel III.3). Diese Auswahl mag auf den ersten Blick befremden, und es stellt sich unweigerlich die Frage, wieso nicht auf ‚homogenere‘ oder auch auf ‚zeitnähere‘ Theorien zurückgegriffen wird. In der Tat besteht das erste Auswahlkriterium gerade in der inhaltlichen und zeitlichen *Heterogenität* der Zugänge, weil sich an ihnen die drei Perspektiven auf das pädagogische Gewissensproblem prägnant und konturiert veranschaulichen lassen. Die Positionen zum Gewissen werden jeweils in einen Zusammenhang mit ihrem kulturellen und historischen Kontext gestellt (siehe Teil II): Kaum ein anderer, so die These, widmet

---

kontinuierlichen „Gewissensbildung“, die darin bestehe, „Wissen [zu] vermitteln, um Irrtum zu vermeiden, Vorbilder [zu] geben, die die Möglichkeit zeigen, seinem Gewissen zu folgen und beides im Dialog mit dem Heranwachsenden“ (Weiß 2004, 190), denn „[e]s geht um den Handelnden selbst, er beurteilt sich und nicht andere, er kritisiert sein Bild von sich und nur so kann er sein Gewissen erfahren“ (Weiß 2004, 196).

- 9 Vor dem Hintergrund der Frage nach der Bildungs- und Gewissensfreiheit in gesellschaftlichen Systemen wird das Werk Hannah Arendts nun seit wenigen Jahren neu rezipiert. Micha Brumlik fasst Arendts Anthropologie so zusammen: „Was den Menschen erst wirklich zum Menschen macht, ist seine Fähigkeit, eine gemeinsame Welt zu errichten und zu bewahren.“ Vor diesem Hintergrund sei Arendts „Kritik an [...] einer Flucht des jüdischen Bildungsbürgertums ins menschheitlich Allgemeine“ (Brumlik 2007, 99) zu verstehen, der die „objektive Realität [...] verleugnet habe“ (Brumlik 2007, 100). Demgegenüber stellt Brumlik Arendts Kritik an dem „Beharren der Zionisten“ auf einen Nationalstaat, den sie als stillschweigende Identifikation der Juden mit dem deutschen Nationalismus deute (Brumlik 2007, 102). Die Figur des Weder-Noch von Flucht und Identifikation entfaltet Dirk Auer (2001) am Dilemma einer metaphysischen Flucht und einer „faktisch gegebenen Kollektividentität“ (Auer 2003, 54). Die Lösung findet er in Arendts Paria- und Exilbegriff: „Der Ort des Exils [...] eröffnet die für jedes kritische Urteil konstitutive Spannung zwischen Geltung und Genese, zwischen Unbedingtheit und Bedingtheit, d.h. zwischen der unhintergehbaren Immanenz und der Notwendigkeit der Transzendierung des Bestehenden“ (Auer 2003, 55). Allein in diesem Zwischenraum des Exils lasse sich ein Gewissensurteil jenseits von Eigensinn und Gemeinsinn verorten. Die Möglichkeit persönlich und gesellschaftlich verantworteter Gewissensfreiheit im ‚Zwischen‘ wendet Evelyn Temme (2014) mithilfe der arendtschen Dialektik der *conditio humana*, nach welcher menschliches Leben sowohl durch Natalität bestimmend als auch durch Pluralität bestimmt ist. Ihr „Zugang zu Hannah Arendts Denken“ orientiert sich nicht, wie die beiden vorangehenden Studien, an Arendts kritisch-negierender Haltung, sondern an Arendts Bemerkung gegenüber ihrem Lehrer Karl Jaspers, derzufolge sie „ihr 1958 erschienenenes Werk *Vita Activa* ursprünglich *Amor Mundi* nennen wollte“ um damit, wie Temme annimmt, ihre „der aktiven Welt (mundus) zugewandte Liebe“ zum Ausdruck zu bringen. Wenn Temme von aktiver Welt spricht, so verweist sie damit auf das arendtsche Bildungsverständnis, das der „Erde“ als Naturgegebenheit die Welt gegenüberstelle als das, „was durch Sprechen / und Handeln von den Menschen hervorgebracht und gleichzeitig bedingt wird“ (Temme 2014, 158f.). Während das Zwischen dem modernen Menschen nur sehr beschränkte Möglichkeiten bietet, um bildend in die Welt einzugreifen, findet Temme in Arendts Postulat der Liebe zur Welt die Bedingung der Möglichkeit zur „Befreiung sowohl aus der Determination“ des Einzelnen durch die Welt „als auch aus der trostlosen Beliebigkeit“, welche der Rückzug aus der Welt zwangsläufig mit sich bringt. Dies werde möglich, indem der Mensch aktiv zwischen seiner „Natalität“, seiner Fähigkeit, selbst die Welt zu bedingen (vgl. Temme 2014, 170) und der „Pluralität“, der Bedingtheit des Bildenden durch die Vielen (vgl. Temme 2014, 169), vermittele.

sich in so *leidenschaftlicher* Weise seinem ‚Nächsten‘ wie der Apostel Paulus, der sich angesichts der radikalen Umbrüche des jungen Christentums, wie er selbst schreibt, zum „Knecht“ seiner Mitmenschen macht (1. Kor 9,19). Ähnlich verhält es sich mit Johann Friedrich Herbart, der in der bildungsbürgerlichen Euphorie des Idealismus und der Aufklärung die Bildung der „selbstbewussten Persönlichkeit“ in ihren psychologischen und ethischen Facetten systematisch durchleuchtet (vgl. Herbart 1989f, 261). Nicht weniger radikal ist schließlich die Gesellschaftskritik Hannah Arendts, die im Angesicht von Auschwitz infrage stellt, ob Bildungs- und Gewissensfreiheit in politischen Systemen überhaupt möglich sei.

Insofern besitzen alle drei Entwürfe je für sich ein hohes Maß an Exemplarität und entfalten ihre Wirkung bis in *aktuelle* bildungswissenschaftliche Diskurse hinein (siehe Teil I). Gerade *indem* die Zugangsweisen *unterschiedliche* Perspektiven auf das gleiche Problem werfen, stehen sie jedoch – jenseits ihrer kulturellen, ideologischen und politischen Kontexte – in einem Verhältnis wechselseitiger Bedingtheit und erzeugen so ein *drei-dimensionales, dynamisches* Bild auf das Gewissen als pädagogisches Problem. Hierin besteht die eigentliche Aktualität der drei Zugangsweisen. Denn indem professionelle Pädagogen sich der folgenden Darstellungen bedienen, um sie – vor dem Hintergrund konkreter pädagogischer Fälle – in immer neue Zusammenhänge zu stellen, werden die Theorien sprichwörtlich *lebendig*: Sie ermöglichen es, im Sinne Patrys (s.o.), konkrete Gewissensprobleme aus unterschiedlichen pädagogischen Perspektiven zu deuten und pädagogisch angemessen zu behandeln.

Diesem Anspruch folgt die Gliederung der Kapitel. Sie entspricht der bereits angedeuteten antithetischen Dialektik: Ausgehend von der Annahme, dass sowohl ein *Zuviel* an gutem als auch ein *Zuviel* an schlechtem Gewissen zum Scheitern von Bildung führt und demnach gelingende Bildung sich durch die Synthese des *nicht zu viel nicht zu wenig* an gutem und schlechtem Gewissen realisieren lässt, wird die Argumentation in den einzelnen Kapiteln jeweils gemäß dieses Dreischritts von These, Antithese und Synthese entfaltet. Alleine das Fazit wird von dieser Struktur abweichen: Weil sich Mitmensch, Selbst und Gesellschaft weder dialektisch *vermitteln* noch in eine Werte-Hierarchie stellen lassen (vgl. Benner 2012, 27ff.), sondern alle (wenngleich in immer neuen Verhältnissen und Wechselwirkungen) aufeinander wirken, werden die bei Paulus, Herbart und Arendt herausgearbeiteten Positionen in ihrer Eigenart nebeneinander gestellt und im Sinne Wittgensteins auf mögliche „Familienähnlichkeiten“ (Wittgenstein 2001, PU 67) hin untersucht. Auf dieser Grundlage lässt sich sodann das Verständnis von Bildung und Gewissen für den vorliegenden Zusammenhang definieren.

## **Ziel der Arbeit**

Wie die Darstellung des methodischen Vorgehens bereits gezeigt hat, bedient sich die vorliegende systematische Studie hermeneutischer Methoden. Dementsprechend können und wollen die folgenden Ausführungen nicht den Anspruch erheben, die Gültigkeit der Thesen durch harte Daten und Fakten zu *beweisen*. Versteht man den Datenbegriff in seinem etymologisch ursprünglichen Sinn, so verweist er auf das *datum* (lat.: das Gegebene). Hermeneutische Forschung bedient sich bewusst des Gegebenen, aber sie interpretiert und reorganisiert, um auf seine Bedeutung *hinzuweisen* (vgl. Danner