

Das Sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis

»Sokratisches Philosophieren«
Schriftenreihe der
Philosophisch-Politischen
Akademie

Band VI
Herausgegeben von
Dieter Krohn
Barbara Neißer
Nora Walter



dipa

Das Sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis

»Sokratisches Philosophieren«
Schriftenreihe der
Philosophisch-Politischen
Akademie
Band VI

Redaktionell bearbeitet von
Dieter Krohn

dipa-Verlag Frankfurt am Main

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Das Sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer
und pädagogischer Praxis / hrsg. von Dieter Krohn, Barbara Neißer
und Nora Walter – Frankfurt am Main. dipa-Verl., 1999
("Sokratisches Philosophieren"; Band 6)
ISBN 3-7638-0420-5

1. Auflage 1999

© dipa-Verlag GmbH, Friesstraße 20–24, 60388 Frankfurt am Main
Alle Rechte vorbehalten
Redaktionell bearbeitet von Dieter Krohn
Druck und Verarbeitung: Prisma Verlagsdruckerei, Frankfurt
Printed in Germany

ISBN 3-7638-0420-5

Inhaltsverzeichnis

Dieter Krohn Das Sokratische Gespräch in philosophischer und pädagogischer Praxis – Zur Einleitung	7
Dieter Birnbacher Philosophie als sokratische Praxis: Sokrates, Nelson, Wittgenstein	15
Gisela Raupach-Strey Das Paradigma der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson (1882–1927) und Gustav Heckmann (1898–1996)	36
Detlef Horster Moralische Bildung im Sokratischen Gespräch	69
Horst Siebert Konstruktivistische Aspekte	75
Jos Kessels Sichtweisen, Redeweisen – Ein sokratisches Gespräch über Zusammenarbeit	83
Holger Burckhardt Welche Bildung brauchen die Menschen heute und welchen Beitrag kann das Sokratische Gespräch dazu leisten?	105
Susanne Miller Erfahrungen mit Sokratischen Gesprächen unter politischer Gefährdung	145

<i>Aus den Sektionen</i>	157
Beate Littig Die Analyse von (Fall-)Beispielen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sokratischem Gespräch und interpretativ-hermeneutischen Verfahren der qualitativen Sozialforschung	159
Ute Hönnecke Das Sokratische Gespräch im Licht der Logotherapie	174
Frank Marks Sokratischer Dialog und Problemorientiertes Lernen. Zwei nondirektive Methoden im Vergleich	178
Klaus Roß In der regel nach der regel – das sokratische Gespräch und der praktische diskurs	188

Dieter Krohn

Das Sokratische Gespräch in philosophischer und pädagogischer Praxis – Zur Einleitung

Die Philosophisch-Politische Akademie und die Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren veranstalteten in Kooperation mit der Evangelischen Akademie Loccum vom 16. bis 18. April 1998 eine Tagung zum Sokratischen Gespräch, an der etwa 140 Personen aus Schulen, aus den Universitäten und aus der Erwachsenenbildung teilnahmen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen zumeist aus Deutschland; aber auch aus den Niederlanden, aus Dänemark, Großbritannien, Österreich und Polen waren am Sokratischen Gespräch Interessierte angereist. Der überwiegende Teil des Auditoriums hatte bereits an Sokratischen Gesprächen teilgenommen; die anderen waren gekommen, weil sie sich Informationen über das Sokratische Gespräch auf theoretischer Ebene verschaffen wollten.

Der Termin für die Tagung zum Sokratischen Gespräch war mit Bedacht gewählt: Am 22. April 1998 wäre Gustav Heckmann, der das Sokratische Gespräch beim Göttinger Philosophen Leonard Nelson (1882–1927) kennengelernt hatte und es für unsere Zeit weiterentwickelt und über seine Schülerinnen und Schüler verbreitet hat, 100 Jahre alt geworden. Die Tagung hatte also auch den Zweck, an ihn zu erinnern und seine Arbeit fortzusetzen.

Gustav Heckmann (1898–1996) war ein bemerkenswerter Mann: einfach und bescheiden in seinem Auftreten, beispielgebend in seinem Handeln. Auf der Grundlage der Überzeugung, daß es möglich ist, bei ehrlichem Bemühen der Wahrheit auch in ethischen Fragen näher zu kommen, und bestimmt von der Auffassung, daß das als richtig Erkannte auch verwirklicht werden muß, vermochte es Gustav Heckmann, Denken und Tun in seinem Leben in konsequenter Weise in Übereinstimmung zu bringen. Seine Biographie legt Zeugnis davon ab.

Er wuchs in einem kirchlich orientierten und kaisertreuen Eltern-

haus in einem Dorf am Niederrhein auf. Mit 16 Jahren erlebte er den Ausbruch des Ersten Weltkriegs. Er war zunächst Sanitäter, dann Soldat in Polen und Frankreich. Die Erfahrungen des Krieges hatten einen Teil der im Elternhaus gewachsenen Auffassungen erschüttert: Er würde den Befehl verweigern, sollte man von ihm verlangen, zur Verteidigung des Kaiserreiches auf deutsche Arbeiter zu schießen.

Der Vater wünschte, er sollte Jura studieren. Er begann in Göttingen das Studium der Mathematik, Physik und Philosophie. Seine Lehrer waren der Mathematiker Edmund Landau, der Physiker Max Born, bei dem er promovierte und dem er bis zu dessen Lebensende freundschaftlich verbunden war, und der Philosoph Leonard Nelson, der seinen Lebensweg am stärksten beeinflußt hat.

Die akademische Karriere in der Physik, die sich nach der Promotion in gemeinsamer Arbeit mit Pascual Jordan und in freundschaftlichem Kontakt zu Werner Heisenberg andeutete, verfolgte er nicht weiter, nachdem er 1922 Verbindung zum Kreis um Leonard Nelson aufgenommen hatte. Gustav Heckmann berichtet selbst: »Die Tatsache, daß ich Nelson als philosophischem Lehrer begegnete und daß mir die Gelegenheit gegeben wurde, die sokratische Methode des gemeinsamen Nachdenkens zu praktizieren, hat meine Einstellung zum Leben tiefgehend verändert. Als ich zu Nelson kam, befand ich mich im Zustand des Skeptizismus, durch den Zweifel verunsichert, soweit tiefere Überzeugungen betroffen waren. Hier fand ich einen Weg, den Zweifel zu überwinden und, durch gemeinschaftliches Nachdenken, festen Boden zu gewinnen.« – Als Gustav Heckmann im Dezember 1922 Nelsons Rede über die sokratische Methode hörte, stand sein Entschluß fest, das Sokratische Gespräch als seine Aufgabe zu wählen und sich dieser Aufgabe ganz zu widmen.

Leonard Nelson war jedoch keine Philosoph, der es bei theoretischen Erörterungen im Hörsaal beließ. Für ihn gehörte es zu philosophischen Einsichten, sie in die Praxis umzusetzen. Das Praktischwerden der Vernunft erforderte gut ausgebildete Menschen mit Mut und festem Willen. Er vertrat einen ethisch begründeten Sozialismus, hatte einen Jugendbund, später eine Partei gegründet und verlangte von denen, die seine Einsichten teilten, eine strenge Lebensführung und politische Aktivität. Es war für Gustav Heckmann angesichts seines kirchlichen und konservativen Elternhauses keine leichte Entscheidung, der SPD beizutreten und die Kirche zu verlassen.

Nelson hatte ein Landerziehungsheim, die Walkemühle bei Melungen in der Nähe von Kassel, gegründet. Dort wurden junge Erwachsene – weitgehend mittels der sokratischen Methode – ausgebildet und auf ihre politische Arbeit vorbereitet. Es gab auch eine Abteilung für Kinder, die sich dort durch die Erziehung zum Selbstvertrauen zu autonomen Personen entwickeln sollten. »In dieser Schule braucht man nicht zu lügen« war die Maxime, der sich alle dort verpflichtet fühlten. Gustav Heckmann unterrichtete ab 1927 die Erwachsenen in Mathematik und Physik nach sokratischer Methode. Minna Specht, die Leiterin der Walkemühle, eine enge Mitarbeiterin Nelsons und nach dem Zweiten Weltkrieg u. a. Leiterin der Odenwaldschule, förderte seine Bemühungen.

Der politische Kampf des Nelson-Kreises richtete sich früh schon gegen Adolf Hitler und dessen Anhänger. Als die Gefahr der Nazi-Bedrohung immer stärker wurde, wurde die Erwachsenenabteilung der Walkemühle geschlossen, und die Lehrkräfte gingen nach Berlin, um dort eine Tageszeitung, den »Funken«, herauszugeben. Sie erschien erstmals am 1. Januar 1932, die letzte Nummer am 17. Februar 1933. Gustav Heckmann war einer der Redakteure. – Die Historikerin und Zeitzeugin Susanne Miller berichtete in ihrem Vortrag auf der Tagung in Loccum in eindrucksvoller Weise auch und wesentlich über den Widerstand des Nelson-Kreises gegen den Nationalsozialismus.

Gustav Heckmann war besonders engagiert an einer Aktion, Prominente dafür zu gewinnen, die Linksparteien zu einer Einheitsfront gegen Hitler aufzurufen. Die Nelson-Gruppe formulierte den sogenannten »Dringenden Appell«, der mit den Worten schloß: »Sorgen wir dafür, daß nicht Trägheit der Natur und Feigheit des Herzens uns in die Barbarei versinken lassen!« Über 30 Personen unterschrieben diesen Appell, der überall plakatiert wurde, unter ihnen Albert Einstein, Kurt Hiller, Erich Kästner, Käthe Kollwitz, Heinrich Mann, Pietro Nenni, Ernst Toller und Arnold Zweig. Albert Einstein und Käthe Kollwitz hatte Gustav Heckmann in hartnäckigem Bemühen dafür gewonnen.

Was folgte, war absehbar gewesen: 1933 mußte Gustav Heckmann emigrieren. Mit Kindern aus der Walkemühle und mit Minna Specht geht er zunächst nach Dänemark, dann nach Großbritannien. Sie führen die Schule dort jeweils fort. 1940 wird er, wie alle Deutschen in Großbritannien, interniert, kommt nach Kanada und nutzt die Zeit im Lager für Sokratische Gespräche mit Gruppen interessierter Mit-

Internierter. 1941 geht er zurück nach Großbritannien, um im Pionierkorps Nissenhütten zu bauen. Max Born, der auch in Großbritannien im Exil lebt, kann ihm wissenschaftliche Arbeit vermitteln. In London nimmt er an den Diskussionen der Emigranten teil; und er findet sich im Frühjahr 1945 unter den Herausgebern einer Schrift mit dem Titel »Die neue deutsche Gewerkschaftsbewegung«, in der Programmvorschläge für eine nach Kriegsende aufzubauende »einheitliche, von Staat und Parteien unabhängige und nach dem Industrieprinzip gegliederte Gewerkschaftsbewegung« gemacht werden.

Im August 1946 kehrt Gustav Heckmann, der in Großbritannien geheiratet hat, mit seiner Frau Charlotte – sie hatte die Kindergartenabteilung der Exilschule in Dänemark geleitet – nach Deutschland zurück. Er wurde an die Pädagogische Hochschule Hannover berufen und vertrat dort zunächst die Fächer Pädagogik und Philosophie, später allein die Philosophie.

Während all der Jahre, in denen Gustav Heckmann in der Lehrerbildung tätig war, bemühte er sich in erster Linie darum, die Studentinnen und Studenten zum autonomen kritischen Reflektieren über die Ziele von Unterricht und Erziehung zu befähigen. Eine Begründung hatte u.a. die Erfahrung der Nazi-Herrschaft geboten. Gustav Heckmann formulierte: »Lehrer (...), die nicht autonom entscheiden, welchen Werten sie verpflichtet sind, sind wehrlos gegenüber Mächten, die ihnen vorschreiben, was sie zu tun haben.«

Leonard Nelson hatte in scharfer Weise Kritik an der Demokratie geübt; er sah sie als anfällig gegenüber Demagogie und Manipulation. Der Weiseste, ganz im Sinne Platons, soll – Nelsons Auffassung nach – führerschaftlich regieren. Gustav Heckmann löste sich völlig von dieser Auffassung. Er versuchte, demokratische Prozesse der Entscheidungsfindung zu fördern, wo immer er die Möglichkeit dazu hatte, so als 1. Vorsitzender des Lehrerverbands Niedersachsen (1947–1953) oder als Direktor der Pädagogischen Hochschule Hannover (1956–1958).

Neben der Arbeit für das Sokratische Gespräch war Gustav Heckmann das Engagement für die Erhaltung des Friedens besonders wichtig. Eine Herausforderung stellte für ihn die atomare Bewaffnung dar. Gustav Heckmann gehörte zu den Teilnehmern des ersten Ostermarsches der Atomwaffengegner; er war oft Redner auf ihren Kundgebungen.

Die Studentenbewegung um 1968 hat er mit kritischer Sympathie verfolgt. Schon lange bevor die aufbegehrenden Studentinnen und Studenten ihre Themen der Öffentlichkeit bewußt machten, hatte er sie in seinen Lehrveranstaltungen behandelt.

In den letzten Jahrzehnten seines langen Lebens konzentrierte Gustav Heckmann seine Kräfte ganz auf das Sokratische Gespräch. Er hatte selten über das Sokratische Gespräch geschrieben, da er wußte, daß man es erfahren muß, um es ganz zu verstehen. Aus der ironiehaltigen Erkenntnis heraus, daß offensichtlich nur existiere, was auch gedruckt vorliegt, hat er seine Erfahrungen 1981 unter dem Titel *Das sokratische Gespräch* publiziert.

1987 formulierte Gustav Heckmann in einem kurzen autobiographischen Text: »Ich habe die sokratische Methode erlernt. Die Pflege des sokratischen Gesprächs und das Weitergeben der sokratischen Methode an Jüngere ist meine wichtigste Lebensaufgabe geworden.«

Ende der 60er Jahre hatte er begonnen, Leiterinnen und Leiter für Sokratische Gespräche auszubilden. 1994 gründete sich die *Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren (GSP)*, ein Zusammenschluß der Leiterinnen und Leiter Sokratischer Gespräche in der Nelson/Heckmann-Tradition. Die GSP hat ein Konzept für die Ausbildung weiterer Leiterinnen und Leiter entwickelt. Ihr gehören zur Zeit (1999) etwa 30 Mitglieder an, die meisten aus Deutschland, einige aus den Niederlanden und aus Großbritannien. Die internationale Zusammenarbeit ist in den letzten Jahren stärker geworden. Nach den ersten internationalen Konferenzen zum Sokratischen Gespräch 1996 in der Nähe von London und 1998 in der Nähe von Amersfoort in den Niederlanden findet die dritte Konferenz dieser Art im Jahr 2000 in Loccum statt.

Gustav Heckmann hat keine geschlossene Theorie des Sokratischen Gesprächs hinterlassen. Er hat seine Erfahrungen mitgeteilt, Schlußfolgerungen daraus gezogen und Positionen vertreten, aber auch offene Fragen hinterlassen. In der prinzipiellen Unabgeschlossenheit unserer Erfahrungen sah er die Notwendigkeit der Überprüfung und die Möglichkeit der Veränderung unserer Einsichten und Auffassungen – auch zu Fragen des Sokratischen Gesprächs. Die lebendige Diskussion unter den »Sokratikerinnen« und »Sokratikern« sowie den am Sokratischen Gespräch Interessierten oder ihm skeptisch Zugewandten ist – im Sinne Gustav Heckmanns – Weiterarbeit am Sokratischen Gespräch.

Damit die Diskutierenden vor Mißverständnissen geschützt sind, sollten sie sich darauf einigen, wofür sie die Bezeichnung »Sokratisches Gespräch« verwenden wollen. Die folgende Erläuterung steht in der Nelson/Heckmann-Tradition: In einem Sokratischen Gespräch versucht eine Gruppe gleichberechtigter Menschen, in einem auf Verständigung ausgerichteten argumentativen Miteinanderreden gemeinsam und systematisch eine philosophische (oder mathematische) Frage zu beantworten bzw. eine philosophische (oder mathematische) Aussage zu prüfen. Das Ziel dieses Bemühens ist der Konsens dieser Gruppe. In der Regel wird diese Gruppe unterstützt durch eine weitere Person (Leiterin oder Leiter), die sich nicht zum Inhalt des Gesprächs äußert, sondern dessen Ablauf strukturieren hilft und den Verständigungsprozeß fördert.

Ein Sokratisches Gespräch in diesem Verständnis zeigt vier unverzichtbare Merkmale, die erfüllt sein müssen, wenn man von einem wahrhaft Sokratischen Gespräch im Sinne der Nelson/Heckmann-Tradition sprechen will:

1. Das Ausgehen vom Konkreten und das ständige Kontakthalten mit dem konkret Erfahrenen: Einsicht ist nur zu gewinnen, wenn in allen Phasen des Sokratischen Gesprächs die Verbindung des jeweils Gesagten mit der eigenen Erfahrung deutlich bleibt. Insofern ist das Sokratische Gespräch ein Prozeß, der den ganzen Menschen betrifft.

2. Die genaue Verständigung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander: Das ist viel mehr als ein verbales Zustimmung; alle müssen sich die Bedeutung des jeweils Gesagten durch Rückbindung an konkrete Erfahrung vergegenwärtigen, sie müssen aber auch von individuellen Beschränktheiten Distanz gewinnen, um die Aussagen der anderen auffassen zu können.

3. Das Festhalten einer Teilfrage bis zu ihrer Lösung: Da ist eine große Anstrengung des Wollens aller Beteiligten nötig, auch das Selbstvertrauen der Vernunft. Da heißt es, nicht aufzugeben, wenn es schwierig wird, aber auch, gegebenenfalls in ruhiger Gelassenheit für einige Zeit einen anderen Weg zu gehen, um dann wieder auf diese Teilfrage zurückzukommen.

4. Hinstreben auf Konsens: Das bedeutet ehrliches Prüfen der von anderen vorgebrachten Gedanken und ehrliches Äußern der eigenen. Wenn diese Ehrlichkeit und eine Offenheit gegenüber dem eigenen Fühlen und Denken und dem der anderen gegeben sind, wird sich das

Hinstreben zum Konsens einstellen, wenn auch nicht notwendigerweise schon der Konsens selbst.

Mit dieser Festlegung der vier unverzichtbaren Merkmale des Sokratischen Gesprächs ist vieles über die Aufgaben und das Verhalten derjenigen gesagt, die an einem solchen Gespräch beteiligt sind. Am wichtigsten ist dabei der Gedanke der Selbsttätigkeit: Philosophische Einsicht gewinnt nur, wer im eigenen Geiste die Erkenntnisprozesse vollzieht; alle Maßnahmen von außen dürfen nur Anstöße zum Selbstdenken sein.

Der vorliegende Band der Schriftenreihe »Sokratisches Philosophieren« dokumentiert, daß die Arbeit an Theorie und Praxis des Sokratischen Gesprächs in offener und zum Teil kontroverser Form weitergeführt wird. Er enthält alle Vorträge der Loccum-Tagung 1998, die vor dem Plenum gehalten wurden, und zusätzlich einige Beiträge aus der Arbeit in den insgesamt sechs Sektionen. Nicht dokumentiert sind die Podiumsdiskussion unter den Plenumsvortragenden und die dem Plenum vorgetragenden Berichte über die Erfahrungen mit der Sokratischen Methode in ganz unterschiedlichen Praxisfeldern wie z.B. dem Philosophieunterricht in der Sekundarstufe II, dem Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I, der Erwachsenenbildung, der Weiterbildung in Betrieben und Behörden und der Arbeit mit Studentinnen und Studenten an der Universität.

Philosophie als sokratische Praxis: Sokrates, Nelson, Wittgenstein

Philosophiekonzeptionen, in denen Dialog und Diskurs, Kommunikation und Kritik eine zentrale methodische Rolle übernehmen, haben seit einiger Zeit Konjunktur. Während traditionell Philosophie als denkerische Anstrengung eines individuellen Subjekts verstanden wurde, soll sich das Wahre und Vernünftige nach diesen Konzeptionen statt in den privaten Intuitionen einsamer Denker in der Konvergenz der Meinungen einer »Diskursgemeinschaft« nach einem Prozeß von Austausch und Kommunikation zeigen. Das bekannteste und lange Zeit am meisten diskutierte Beispiel ist Habermas' Diskurstheorie theoretischer und praktischer Wahrheit.

Um solche Konzeptionen ihrem Anspruch und ihrer Struktur nach richtig zu verstehen, kann man an sie drei Fragen stellen:

1. Welcher *wahrheitstheoretische* Stellenwert kommt den kommunikativen Elementen in der jeweiligen Philosophiekonzeption zu? Ist der Diskurs *konstitutiv* für die philosophische Wahrheit, oder liegt diese unabhängig fest?
2. Welcher *erkenntnistheoretische* Stellenwert kommt den kommunikativen Elementen in der jeweiligen Philosophiekonzeption zu? Ist der Diskurs zur Wahrheitserkenntnis *notwendig* oder *entbehrlich*? Ist der Diskurs, das Gespräch oder der Dialog aus ihrer Sicht der einzige oder zumindest der bevorzugte Weg zu philosophischer Erkenntnis oder lediglich einer von vielen?
3. Welchen *praxeologischen* Stellenwert übernehmen die kommunikativen Elemente in der Zielsetzung dieser Konzeption? Ist der Diskurs lediglich *Konstitutionsbedingung* oder *Mittel* der philosophischen Wahrheitsfindung, oder ist die Realisierung und möglicherweise Institutionalisierung des Diskurses *eigenständiges* philosophisches Ziel? Wird die Philosophie so konzipiert, daß sie ihrem Wesen nach auf den *Vollzug* von Kommunikation, Diskurs

oder Kritik angelegt ist, oder macht sie von Diskurs und Vermittlung lediglich als heuristischer oder didaktischer Methode Gebrauch?

Für die überwiegende Mehrzahl der Philosophiekonzeptionen sind alle drei Fragen mit einem klaren Nein zu beantworten: Für sie sind die kommunikativen Momente weder wahrheitskonstitutiv noch erkenntnistheoretisch privilegiert. Was wahr ist, ist nach ihnen unabhängig von allen Diskursen wahr, und die Wahrheit ist nach ihnen im Prinzip auch monologisch zugänglich. Und auch die praxeologische Seite der Philosophie ist für sie nicht eigentlich wesentlich. Falls sie kommunikative Momente in ihr Modell von Philosophie aufnehmen, sind diese Momente lediglich Mittel und keine eigenständigen Zwecke. Sie sind notwendig, weil ohne sie das Ziel der Philosophie, die Wahrheitserkenntnis, nicht zu erreichen wäre, aber ihnen kommt lediglich eine abgeleitete Bedeutung zu.

Viele Philosophiekonzeptionen vermitteln bloß den Anschein, dialogisch und kommunikativ angelegt zu sein. Die meistdiskutierte Sozialphilosophie der letzten Jahrzehnte, die Gerechtigkeitskonzeption von Rawls, macht sich eine Konstruktion zu eigen, die an die Tradition der Vertragstheorien anknüpft, diese aber in einem entscheidenden Punkt abwandelt: Mehrere Vertragsparteien beraten sich hinter einem sogenannten »Schleier des Nichtwissens« darüber, welche Gerechtigkeitsgrundsätze sie für ihre Gesellschaft gelten lassen wollen, ohne ihre eigene Position in dieser Gesellschaft zu kennen. Diese Konzeption vermittelt lediglich den Anschein, diskursiv angelegt zu sein. Im Grunde ist die Beratung hinter dem »Schleier des Nichtwissens« ein bloße Illustration, die Beratenden bloße Fiktionen. Das Gedankenspiel des hypothetischen Vertrags läßt sich ebensogut von einem einzigen isolierten Beurteiler vornehmen. Schon deshalb kommt es nicht darauf an, daß es mehrere sind, die die Beratung im Rawlschen »Urzustand« führen, da sich alle in derselben Ausgangslage vollständiger Unwissenheit befinden. Im Endergebnis ist Rawls' Konstruktion ebenso monologisch wie Kants Kategorischer Imperativ mit seiner Forderung, die moralische Zulässigkeit einer individuellen Maxime daran zu prüfen, ob man die hypothetische Verallgemeinerung dieser Maxime wollen kann, oder Hares Prinzip der hypothetischen Identifikation mit den Interessenstandpunkten aller von einem individuellen Handlungsprinzip Betroffenen.

Ich möchte mich hier einer Form des Philosophierens zuwenden, für die die Chancen gut stehen, daß sie allen drei nachgefragten Bedingungen einer dialogischen oder kommunikativen Philosophie genügt, der *sokratischen*. Die Bezeichnung »sokratisch« soll sich dabei weniger auf das historische Individuum Sokrates beziehen als auf ein zeitüberdauerndes, sich den historischen Sokrates mehr oder weniger zum Modell nehmendes Verständnis von Philosophie als einer Praxis, die der Klärung und Lösung philosophischer Probleme mit den Mitteln von Diskurs und Dialog, Frage und Antwort, kurz: mit den Mitteln einer von Regeln geleiteten Kommunikation näherzukommen versucht. An sie möchte ich die Frage richten: Wird das dialogisch-kommunikative Element der Philosophie von ihr – bzw. von denen, die eine im weitesten Sinne sokratische Philosophie konzipiert haben – als *notwendig* oder *kontingent*, als *Methode* oder auch als *Inhalt* verstanden? Dient der Dialog oder Diskurs diesen Philosophien lediglich als Heuristik, Vermittlungs- oder Darstellungsform für philosophische Wahrheiten, die im Prinzip auch anderweitig konstituiert und auffindbar sind, oder gehören die kommunikativen Elemente zur Substanz dieser Philosophie? Ist das sokratische Frage- und -Antwort-Spiel lediglich Mittel zum Zweck oder auch Selbstzweck? Diese Fragen werden im folgenden an drei Philosophen bzw. Gruppen von Philosophen gestellt, die als Theoretiker und Praktiker einer »sokratischen« Philosophie gelten können: an den platonischen *Sokrates*, an Leonard *Nelson* und die von ihm ausgehende Schule des »Sokratischen Gesprächs« sowie an den späten *Wittgenstein*. Abschließend werde ich einige Konsequenzen hinsichtlich der Rolle der sokratischen Methode im Philosophieunterricht ziehen.

Die »sokratische Methode« bei Sokrates

Bei keinem der genannten »sokratischen« Philosophen findet sich das dialogische Prinzip rein und unvermischt. Am reinsten ausgeprägt finden wir es immer noch in denjenigen Zügen des platonischen Sokrates, die gemeinhin dem *historischen* Sokrates zugeschrieben werden – dem Sokrates, dessen primäres Interesse nicht auf philosophische Lehrgebäude, Theoreme oder Begriffsanalysen um ihrer selbst willen zielt, sondern auf eine mit begrifflich-analytischen Mitteln vollzogene Selbstklärung und Selbstprüfung bei sich und anderen

im Namen der »Tugend«. Nimmt man Sokrates' »philosophisches Credo« aus der Apologie (37d) beim Wort, nach dem für ihn »ein Leben ohne Selbsterforschung nicht lebenswert sei«, so ist für ihn das Ziel der Philosophie letztlich kein eigentlich theoretisches, sondern ein ethisches und therapeutisches: Philosophische Rationalität steht im Dienste einer Selbsterkenntnis, ohne die ein wahrhaft menschliches Leben nicht denkbar ist. Nicht Wahrheit an sich ist das Ziel, sondern ein durch Wahrheit und Wahrhaftigkeit gekennzeichnetes gutes Leben. In der Tat sieht sich Sokrates primär nicht als Lehrmeister, der eine Botschaft oder Lehre zu verkünden hat, sondern als Erzieher, und das nicht nur als ironische Pose, sondern als authentisches Element seines Selbstverständnisses.

Es paßt zu dem therapeutisch-praktischen Zug von Sokrates' Philosophieren, daß sich in dem, was man Sokrates' theoretische Leistung nennen könnte, überhaupt nur wenig ausgesprochen positive und konstruktive Momente finden. Es überwiegt das negative und destruktive – wie Nietzsche es später genannt hat – »nihilistische« Prinzip: die Kritik am falschen Schein, die Bloßstellung von Unverstand, Scheinwissen und intellektueller Überheblichkeit. Philosophische Erkenntnis ist danach weniger Wissenszuwachs als die Aufdeckung von Nicht-Wissen, die aufklärerisch-sophistische Entlarvung vermeintlicher Gewißheiten als interessengeleiteter Vorurteile. Nicht von ungefähr terminieren die meisten spezifisch sokratischen Dialoge Platons in einer – wenn nicht unauflöselichen, so doch unaufgelösten – Aporie.

Welche Rolle kommt bei diesem Entlarvungsgeschäft dem Dialog zu? Offenbar sind die sachlichen Ergebnisse des sokratischen Philosophierens in keiner spezifischen Weise von der Dialogform abhängig. Im Prinzip ließen sich die – zumeist negativen – begrifflichen Einsichten Sokrates' auch monologisch, durch die Denkanstrengung eines einsamen Sprachanalytikers gewinnen. Dialogisch wird das sokratische Philosophieren allerdings durch seine Zielbestimmung: Dieses Philosophieren ist von Anfang an erzieherisch, therapeutisch, auf Prozesse des Bewußtseinswandels hin angelegt. Es zielt auf die Selbstläuterung des »Vordenkers« Sokrates und gleichzeitig auf die der »Mitdenkenden«, die der sokratische Dialog in einen Prozeß der Bewußtseinsbildung verstrickt. Kommunikation und Hinwendung zum anderen sind nicht nur Form- und Darstellungsmomente, sondern wesentliche Zwecke dieser Philosophie. Statt das Denken der Dialog-

partner zu instrumentalisieren – sei es als Resonanzkörper und Korrekturinstanz für das eigene Denken, sei es als Objekt interessierter Persuasion –, geht es diesem Philosophieren zentral um das Denken des anderen und um diesen anderen selbst. Das *Denken* des anderen soll durch sokratisches Befragen geläutert werden, um letztlich die *Person* des anderen zu läutern.

Zweifellos ist das Denken des Sokrates nicht immer und überall so radikal »sokratisch«, wie es dieses Bild nahelegt. Unübersehbar finden sich bei Sokrates Spuren eines – teils eingestandenen, teils impliziten – »unsokratischen« Dogmatismus, und gerade von diesen »unsokratischen« Momenten ging historisch eine weitreichende Wirkung aus. Ich meine einerseits die für Sokrates charakteristische Figur eines inneren wahrsprechenden Orakels, des *daimonion*, andererseits Sokrates' Neigung zum Essentialismus, der Annahme eines dem Begriff entsprechenden einheitlichen Wesens.

Auch wenn die innere Stimme von Sokrates' *daimonion* in den platonischen Dialogen stets nur negativ-warnend in Erscheinung tritt (es rät ihm z. B. davon ab, sich den Staatsgeschäften zu widmen (Apologie (31d))), muß man in ihm doch einen dogmatischen, nicht-diskursiven Restbestand sehen, der zum dialogischen Prinzip von Sokrates' Philosophieren in einem mehrfachen Spannungsverhältnis steht. Weder werden die Sprüche des *daimonion* in irgendeiner Weise begründet oder erklärt, noch werden sie ihrerseits einer kritischen Prüfung unterzogen. Und als strikt persönliche Weisungen ohne verallgemeinerungsfähigen Gehalt wollen sie nicht recht zu der öffentlich-politischen Rolle passen, zu der sich Sokrates als Denker des Marktplatzes bekennt.

Sokrates' Neigung zum Essentialismus zeigt sich darin, daß er in der Zurückweisung der Antworten, die seine Gesprächspartner auf seine insistierenden »Was ist ...?«-Fragen geben, durchweg von zwei Voraussetzungen ausgeht:

1. daß eine zufriedenstellende Begriffsklärung nur durch eine *vollständige Definition* zu erreichen ist, und
2. daß als vollständige Definitionen ausschließlich Definitionen eines bestimmten Typs, nämlich Definitionen *per genus proximum et differentia specifica* in Frage kommen, also Definitionen durch die Konjunktion von zwei einzeln notwendigen und zusammen hinreichenden semantischen Bedingungen.

Wenn Sokrates nach dem *Wesen* einer Sache fragt, dann ist es für ihn ausgemacht, daß sich diese Frage hinreichend nur durch eine *vollständige Definition* beantworten läßt, wobei diese Definition einem ganz bestimmten Typ entsprechen muß: Sie muß das Eine und Gemeinsame, das *hen koinon* in der vielfältigen unter ein und denselben Begriff fallenden Dinge erkennen lassen. Zumindest aus einer Nach-Wittgensteinschen Sicht – bzw. aus der Sicht seiner bedeutungstheoretischen Vorgänger im 19. Jahrhundert (vgl. Birnbacher 1974, S. 59 f.) – hat man guten Grund, diese Voraussetzungen dogmatisch zu nennen. Nicht in dem Sinne dogmatisch, daß Sokrates ein ausdrückliches essentialistisches Dogma aufstellt. Beide Voraussetzungen werden von Sokrates vorwiegend negativ ausgedrückt – durch das Ungenügen an vorgeschlagenen Teildefinitionen. Dogmatisch sind diese Voraussetzungen insofern, als sie von Sokrates als mehr oder weniger selbstverständlich gesetzt werden, während es keineswegs klar ist, ob sie überhaupt erfüllbar sind. Es ist alles andere als selbstverständlich, ob es ein einheitliches »Wesen« etwa der Gerechtigkeit gibt, das für sämtliche Teilbegriffe bzw. für sämtliche rechtmäßig unter diesen Begriff subsumierte Gestalten von Gerechtigkeit kennzeichnend ist.

Ein weiteres Stück Dogmatismus in Sokrates' Philosophieren, das mit einer dialogisch-diskursiven Philosophieauffassung nur schwer zu vereinbar scheint, fällt erst auf den zweiten Blick ins Auge: Sokrates' mangelnde Unterscheidung zwischen dem durch begriffliche Analyse gewährten *Explikationswissen* und der weitergehenden Interpretation dieses Wissens als eines unabhängig von semantischen Übereinkünften gültigen *Begründungswissens*. Auch wenn man die Ideenlehre, die platonische Verselbständigung der Begriffe zu Ideen sowie die Identifikation der Inhalte dieser Ideen mit den Idealformen der jeweiligen Gegenstände nicht dem historischen Sokrates, sondern dem spezifisch platonischen Sokrates-Bild zuschreibt, ist doch unverkennbar, daß auch der vorplatonische Sokrates in den angestrebten Resultaten seiner Begriffsanalysen mehr sieht als die Bewußtmachung der Strukturen und Inhalte bestimmter sprachlicher Festlegungen. Insbesondere ethische Begriffsklärungen scheinen für Sokrates einen über die semantische Selbstvergewisserung hinausgehenden substantiell ethischen Erkenntnisgehalt zu besitzen. Die *semantische* Frage danach, was »Tugend« *bedeutet*, wird nicht klar getrennt von der *ethischen* Frage danach, was Tugend *ist*. Wer die Bedeutung des Worts »Tugend«

erfaßt hat, soll damit auch schon das *Wesen* der Tugend und insofern die *wahre* Tugend kennen. In dieser Annahme steckt jedoch, wie zuletzt Hare (1982, S. 43) deutlich gemacht hat, eine schwerwiegende Kategorienverwechslung: Zu wissen, was die sprachlichen Ausdrücke »gut«, »Pflicht« oder »Recht« in moralischen Aussagen *bedeuten*, ist etwas anderes als zu wissen, was im moralischen Sinne gut, pflichtgemäß oder berechtigt *ist*. Sokratisch-dialogische Begriffsklärungen führen zunächst nur auf ein semantisches Explikationswissen darüber, wie bestimmte Begriffe gebraucht werden, nicht aber bereits auf ein Wissen darüber, ob dieser Gebrauch in normativer Hinsicht berechtigt oder unberechtigt ist. Einen in der Alltags- oder in bestimmten Fachsprachen verbreiteten Begriff etwa von »Gerechtigkeit« zu explizieren, bedeutet nicht, ihn dadurch auch schon ethisch zu legitimieren. Analyse ist allenfalls eine notwendige, in keinem Fall aber eine hinreichende Bedingung ethischer Erkenntnis. Gerade aber der Gebrauch, den Sokrates von seiner Methode in ethischen Kontexten macht, weckt Zweifel daran, ob er sich der Differenz zwischen analytischem Explikationswissen und fundierendem Begründungswissen hinlänglich bewußt war.

Leonard Nelson und das »Sokratische Gespräch«

Die Stärken und Schwächen eines sokratischen Vorgehens sind – außer von Karl Weierstraß, der die »sokratische Methode« auf ihre Anwendbarkeit insbesondere im mathematischen Unterricht untersucht hat (vgl. Weierstraß 1903) – in neuerer Zeit am gründlichsten von Leonard Nelson analysiert worden. Zugleich hat Nelson die Dialogführung des Sokrates, so wie sie uns in den platonischen Dialogen begegnet, mit unmißverständlicher Schärfe kritisiert. Während der Sokrates der platonischen Dialoge zur Erreichung seiner Ziele auch vor manipulativen Mitteln – einschließlich der offenen Verhöhnung seiner Gesprächspartner – nicht zurückschreckt, soll das sokratische Gespräch, wie es Nelson in seiner programmatischen Rede zur »Sokratischen Methode« (Nelson 1922) entwirft, auf einer Haltung wechselseitiger Achtung fußen, die eine persönliche Bloßstellung und Beschämung kategorisch ausschließt. Während der platonische Sokrates über weite Strecken das Gespräch dominiert und seine Ge-

sprachspartner auf die Rolle jagender Statisten reduziert, denen keine Zeit gelassen wird, seine Denkbewegungen selbständig nachzuvollziehen, soll sich der Gesprächsleiter bei Nelson (für den das »Sokratische Gespräch« kein Dialog, sondern ein Gruppengespräch ist) in Geduld und Zurückhaltung üben, nicht dozieren und keine Suggestivfragen stellen, sondern den Gesprächsteilnehmern bei der Artikulation ihrer eigenen Gedanken Zeit lassen – die Zeit, die sie brauchen, wenn sie die Unzulänglichkeiten ihrer Gedanken aus eigener Kraft erkennen und korrigieren können sollen. Während der platonische Sokrates – gleich einem »Zitterrochen« (Menon 80a), wie er seine Attacken ironisch beschreibt – seine Gesprächspartner irritiert und benommen macht, soll der Gesprächsleiter nach Nelson seine Gesprächspartner nur im guten Sinne elektrisieren, nämlich zu eigenem Denken stimulieren. Während Sokrates die Mitdenker ihrer besten Kräfte beraubt, besteht die Aufgabe des sokratischen Gesprächsleiters nach Nelson u. a. darin, bei den Gesprächsteilnehmern die bestmöglichen Voraussetzungen für eine selbständige Wahrheitsfindung zu schaffen – getreu seiner Maxime, daß alles von der Kunst abhängt, »die Schüler *von Anfang an* auf sich zu stellen, sie das *Selbstgehen* zu lehren, ohne daß sie darum *allein* gehen.« (Nelson 1922, S. 293)

Bei allen Unterschieden im praktischen Vorgehen stimmen die von Nelson formulierten philosophischen und didaktischen Ziele mit denen des platonischen Sokrates im übrigen weitgehend überein: Philosophie soll kein dogmatisches Lehrgebäude, sondern eine Praxis des Fragens und Suchens mit dem primären Ziel der Verständigung und Selbstverständigung sein. Sie soll beim Einzelfall ansetzen und von da aus induktiv zum Allgemeinen weitergehen – bei Begriffen abstraktiv von der Merkmalsanalyse einzelner Instanzen oder Instanzengruppen zur Definition, bei erkenntnistheoretischen Fragen von der Klärung der Erkenntnismodi beim singulären Urteil zum allgemeinen Prinzip, bei ethischen Problemen von der Kasuistik des Einzelfalls zur allgemeinen Regel. Jede andere als diese »regressive« Methode des Fortschreitens vom Einzelnen zum Allgemeinen würde nach Nelson das Dunkel nicht aufhellen können, das gerade die grundlegendsten Begriffe und Prinzipien umgibt. Wie für Nietzsche (Fröhliche Wissenschaft § 355) und Wittgenstein (PU § 129) ist auch für Nelson das Allgemeinste und Vertrauteste das am wenigsten Durchschaute:

Die Philosophie beruht in ihren Grundsätzen nicht auf einleuchtenden Wahrheiten. Die Grundsätze sind in ihr viel mehr das Dunkelste, Unsicherste und Umstrittenste. Einigkeit herrscht nur da, wo es sich um die konkrete Anwendung dieser Sätze handelt. (Nelson 1922, S. 279)

Nur das Einzelne ist durchsichtig und unstrittig genug, um als Ausgangspunkt für die angestrebte Erkenntnis des Allgemeinen in Frage zu kommen.

Wie für Sokrates sind auch aus Nelsons Sicht die philosophischen Wahrheiten dem einsamen Nachdenken ebenso zugänglich wie dem Dialog oder dem Gruppengespräch – was voraussetzt, daß sie unabhängig vom Dialog konstituiert sind. Zwar betont Nelson, daß *nur* die Methode der Regression zu einem echten philosophischen Wissen verhilft und daß sich das Resultat einer philosophischen Einsicht in allgemein-abstrakter Form zwar zur Kenntnis nehmen, aber nicht einsehen läßt (vgl. Nelson 1922, S. 282). Aber der regressive Prozeß des Sich-Herantastens an eine allgemeine philosophische Erkenntnis kann sich im Prinzip auch ohne intersubjektive Kommunikation, als monologisches »Gespräch der Seele mit sich selbst«, wie Platon das philosophische Denken genannt hat, vollziehen. Nelson läßt gelegentlich sogar durchblicken, daß sich der sokratische Weg zuweilen auch als lästiger Umweg erweist:

Man hat den Sinn der sokratischen Dialoge darin gesucht, daß das gemeinsame Denken die Wahrheit leichter ins Bewußtsein treten lasse als das schweigende Nachsinnen. Daran ist offenbar vieles richtig. Und doch wird manch einer gegen dieses Lob bedenklich gestimmt, der bei einer philosophischen Debatte das Durcheinander der Fragen und Antworten vernimmt und, trotz Wahrung einer äußeren Disziplin, die Ruhe vermißt, die zum Nachdenken gehört. (Nelson 1922, S. 302)

Eine noch weitergehende Annäherung der sokratischen Methode an die philosophische Praxis des historischen Sokrates hat in der Nachfolge Nelsons Gustav Heckmann vollzogen. Während Nelson die sokratische Methode als »die Kunst, Philosophieren zu *lehren*« (1922, S. 271), also als eine Form des philosophischen *Unterrichts* versteht, wird sie bei Heckmann zum Medium der Philosophie schlechthin (vgl. Heckmann 1981, S. 7). Der Dialog bzw. das Gruppengespräch ist damit wie bei Sokrates nicht mehr nur Methode oder Vermittlungs-

form, sondern die Praxis der Philosophie selbst, nicht mehr nur Weg, sondern eigenständiges Ziel. Das sokratische Gespräch dient weder primär der Vermittlung unabhängig gewonnener philosophischer Erkenntnisse, noch ist sie eine bloße Übung zur Aneignung einer philosophischen Technik, auf die nach erlangter Beherrschung verzichtet werden kann. Sie ist vielmehr die Praxis der Philosophie selbst. In ihr fallen Wahrheitsfindung und Vermittlung nicht länger auseinander – ohne daß dabei die Rolle des Gesprächs überschätzt und ihm (wie in der Diskurstheorie Habermas') zugleich eine wahrheitskonstitutive Funktion oder ein irgendwie geartetes Erkenntnisprivileg zugeschrieben würde.

Nelsons Ausgestaltung der sokratischen Methode als Methode des philosophischen Unterrichts bedeutet in vielen praktischen Hinsichten einen Fortschritt über den platonischen Sokrates hinaus. Die pädagogischen Mängel des platonischen Sokrates werden durch eine Reihe klarer prozeduraler (von Heckmann kanonisierter) Vorschriften für das Verhalten der Teilnehmer und des Gesprächsleiters korrigiert. Die theoretischen Fortschritte sind ebenfalls deutlich. Ein theoretischer Fortschritt besteht darin, daß Nelson die sokratische Tendenz zur Gleichsetzung von Explikations- und Begründungswissen zumindest als problematisch durchschaut. Es gelingt ihm jedoch nicht, die erkannte Kluft zwischen dem durch die Regressionsmethode gewonnenen Explikationswissen und einem unabhängig fundierten Begründungswissen überzeugend zu überbrücken: Während das Explikationswissen durch sokratische Induktion und Abstraktion gewonnen werden soll, wird für das Begründungswissen eine nicht weiter nachprüfbar und sich Dialog und Diskurs systematisch entziehende intuitive Evidenz postuliert.

Klar formuliert findet sich die Differenz zwischen regressiv gewonnenem Explikationswissen und einem unabhängig fundierten Begründungswissen in einem Text von 1918, »Die Kunst, zu philosophieren«:

Wenn gleich das erörterte Abstraktionsverfahren zur Auffassung der philosophischen Grundsätze hinreicht, so ist damit doch nicht auch schon ihre Begründung gegeben. Denn sie werden dadurch nur als die tatsächlichen Voraussetzungen der zergliederten Urteile und also als deren allgemeinste Gründe aufgewiesen; sie können folglich nicht umgekehrt hinsichtlich ihrer Rechtmäßigkeit auf jene gegründet werden. Sollen sie daher nicht überhaupt ohne Begründung bleiben, so

bedürfen wir eines eigenen Verfahrens, durch das sich der Grund ihrer Gültigkeit ermitteln läßt. (Nelson 1918, S. 242f.)

Aber das von Nelson im folgenden angegebene Verfahren, »durch das sich der Grund ihrer Gültigkeit ermitteln läßt«, ist im Grunde keins. Es reduziert sich auf die schlichte Kenntnisnahme eines »Faktums der Vernunft«, einer Faktizität, die mit der Vernunft selbst als »Vermögen der unmittelbaren Erkenntnis« (1918, S. 244) gegeben sein soll. Die Gewißheit dieser Erkenntnis soll jede Frage nach einer weiteren Begründung entbehrlich machen: »Sie liegt in uns, allem Zweifel des Verstandes unüberwindlich, kraft der *Tatsache* des Selbstvertrauens der Vernunft.« (1918, S. 243) Diese Antwort paßt aber nicht nur wenig zu dem skeptischen und eher *mißtrauenden* als *vertrauenden* Geist der sokratischen Methode, sondern ist auch argumentativ denkbar unbefriedigend. Wie soll die Tatsache – wenn es eine Tatsache ist –, daß die Vernunft sich selbst vertraut, dieses Vertrauen *begründen* können? Solange Nelsons Redeweise vom »Selbstvertrauen der Vernunft« nicht mehr besagt als die *psychologische* Tatsache, daß sich »die Vernunft« vertraut, d. h. dazu neigt, ihren Erkenntnisansprüchen eine hohe Glaubwürdigkeit beizumessen, mag sie empirisch zutreffen, trägt aber erkenntnistheoretisch nichts aus. Soll mit der Redeweise vom »Selbstvertrauen der Vernunft« dagegen gemeint sein, daß die von der Vernunft für evident gehaltenen Grundsätze nicht nur vermeintlich, sondern tatsächlich wahr sind und insofern eine echte Erkenntnis darstellen, trägt sie ebenfalls nichts aus, da damit ein notwendiger Zusammenhang zwischen subjektiver Evidenz und objektiver Wahrheit zwar behauptet, aber nicht begründet wird.

Das beim platonischen Sokrates mehr oder weniger implizit bleibende Problem der Differenz zwischen Explikationswissen und Begründungswissen wird also bei Nelson als Problem sichtbar. Es gelingt Nelson jedoch nicht, diese Differenz erkenntnistheoretisch angemessen zu deuten. Die sokratische Methode kann, solange sie regressiv verfährt, stets nur auf Explikationswissen führen: auf ein Wissen davon, welche Begriffe, Prinzipien und Normen unserem Denken tatsächlich zugrundeliegen, auf eine – in Strawsons Sinn – »deskriptive Metaphysik«, deskriptive Erkenntnistheorie oder deskriptive Ethik. Eine regressiv gewonnene philosophische Einsicht besteht darin, einzusehen, daß *das* die Voraussetzungen sind, die unserem Urteilen zugrundeliegen. Weiter reicht diese Einsicht jedoch

nicht. Vor allem ist damit noch keine Einsicht in die *Angemessenheit* der aufgewiesenen Begriffe, die *Wahrheit* der aufgewiesenen Prinzipien und die *Rechtmäßigkeit* der aufgewiesenen Normen gewonnen. Diese Differenz wird erst von dem letzten der hier betrachteten »sokratischen« Denker, dem späten Wittgenstein, in seiner ganzen Tragweite ermessen.

Sokratisches Denken bei Wittgenstein

Verschiedentlich (z. B. von Kaufmann 1958, S. 76ff. und Pitcher 1967, S. 29f.) ist auf die zahlreichen persönlichen, methodischen und philosophischen Gemeinsamkeiten zwischen Wittgenstein und Sokrates hingewiesen worden. Unübersehbar sind bereits die »Familienähnlichkeiten« zwischen den Persönlichkeiten: die exzentrische Position zur Gesellschaft, die Kultivierung der Einfachheit – in der äußeren Erscheinung wie in Sprache und Denken –, die »platonische« Neigung zu Jünglingen, bei der sich Erotik und Lehrer-Schüler-Verhältnis vermischen, und das streng individuelle existentielle Ethos, das sich – die Unerklärlichkeit von Sokrates »daimonion« noch überbietend – dem Wittgenstein des Tractatus (6.421) zufolge nicht einmal »ausprechen« läßt. Unübersehbar sind auch die Ähnlichkeiten im philosophischen Stil. Wie Sokrates ist Wittgenstein weniger ein Dozierender als ein hartnäckig und leidenschaftlich Fragender, der auch dann von einem Problem nicht abläßt, wenn Gesprächspartner und Zuhörer seiner längst überdrüssig geworden sind. Philosophische Lehre ist für beide kein Vortrag, sondern ein Gespräch im kleinen Kreis, umrahmt von einer mehr oder weniger großen Gruppe von Zuhörern, die sich – quasi als antiker Chor – nur hin und wieder ins Gespräch einschalten.

Was uns berechtigt, dem (späten) Wittgenstein ein spezifisch *sokratisches* Philosophieren zuzuschreiben, sind allerdings weniger diese äußeren als die tieferliegenden Gemeinsamkeiten der Methode, der Methodologie und des Verständnisses von Wesen und Aufgabe der Philosophie. Denn auch wenn Wittgenstein niemals zum Philosophieren auf den Marktplatz gegangen ist und es ihm gänzlich fernlag, sich eine politisch-pädagogische Aufgabe zuzuschreiben, ist Wittgensteins Art des Philosophierens zweifellos »sokratisch« – mit der Einschränkung, daß an die Stelle des *realen* Dialogs über weite Strecken ein

imaginärer Dialog tritt, bei dem der Autor selbst den Part des sokratischen Gesprächspartners übernimmt. Wie bei Sokrates ist die Funktion des Gesprächs»leiters« vorwiegend negativ bestimmt. Wie von den realen Dialogpartnern des Sokrates werden von den imaginären Dialogpartnern im ersten Teil der Philosophischen Untersuchungen Vormeinungen und Vorverständnisse präsentiert, die im Laufe der Untersuchung destruiert oder relativiert werden. Während dabei die Gesprächspartner des Sokrates zumeist Positionen des *Alltagsverständes* einnehmen (deren Unzulänglichkeiten von Sokrates bloßgelegt werden), repräsentieren die imaginären Dialogpartner Wittgensteins typischerweise *wissenschaftliche* und *philosophische* Theoriestücke, die von Wittgenstein als metaphysische Irrtümer, sprachlich induzierte Mißverständnisse oder Fehldeutungen bestimmter sich dem Betrachter aufdrängender »Bilder« entlarvt oder zumindest verdächtigt werden. Zu den kritisierten Fehlmeinungen gehören dabei bezeichnenderweise auch die von Wittgenstein selbst in seiner frühen Philosophie eingenommen Positionen, allerdings des öfteren zum Ungünstigen hin überzeichnet.

Wie Sokrates geht es auch Wittgenstein nicht darum, *beliebige* philosophische Fehlmeinungen kritisch zu befragen, sondern es geht ihm um Fehldeutungen der philosophisch *zentralen* Begriffe, Prinzipien und Probleme (vgl. PU § 109). Auf diese Weise ist sichergestellt, daß bei der zunächst rein destruktiven Kritik der von den Gesprächspartnern geäußerten Meinungen immer auch ein gutes Stück konstruktiver Klärungsarbeit abfällt. »Sokratisch« ist die Methode des (späten) Wittgenstein weiterhin durch ihr exemplarisches Vorgehen, dem Ausgehen vom Einzelfall (auch wenn diesem eine andere logische Rolle zugewiesen wird als bei Sokrates oder Nelson), durch die Tendenz zur ironischen und selbstironischen Zuspitzung und zum gelegentlich ermüdenden Spiel mit dem Sinnlosen (man vergleiche Wittgensteins »grammatische Witze« (vgl. Birnbacher 1985, S. 53 f.) mit den nicht enden wollenden Schein-Etymologien des Kratylos 397c ff.). Wie Sokrates setzt auch Wittgenstein viel daran, den Dialogpartnern nicht nur die Sicherheit zu nehmen, mit der sie ihre Ausgangspositionen äußern, sondern sie im Zustand der Irritation und Aporie gewissermaßen »schmoren« zu lassen. Dahinter steht bei Wittgenstein eine quasi psychoanalytische Konzeption philosophischer Therapie, nach der die Unruhe des »Ich kenne mich nicht aus« (PU § 123) durchlebt und aus-

gehalten werden muß, um den Weg für eine Lösung freizumachen. (Kurioserweise geht Wittgenstein sogar gelegentlich so weit zu sagen, man solle es sich in der philosophischen Neurose wohl sein lassen: »Beim Philosophieren muß man in's alte Chaos hinabsteigen, und sich dort wohlfühlen« (VB, S. 542).) Im übrigen wird wie bei Sokrates auch bei Wittgenstein kaum je eine erschöpfende Klärung der aufgeworfenen Fragen erreicht. Typisch ist vielmehr der mehr oder weniger unvermittelte Abbruch der Untersuchung (bzw. der Übergang zu einer anderen Thematik), wobei dieser in dem für Wittgenstein typischen Staccato »vermischter Bemerkungen« viel weniger auffällig in Erscheinung tritt, als er es im Legato einer systematischen Abhandlung tun würde.

Sokratisch an der Philosophie Wittgensteins ist zuallererst die ausdrückliche Bestimmung der Philosophie als *Praxis*, als kritisch-klärende und aufklärende *Tätigkeit*:

Der Zweck der Philosophie ist die logische Klärung der Gedanken.

Die Philosophie ist keine Lehre, sondern eine Tätigkeit. Ein philosophisches Werk besteht wesentlich aus Erläuterungen. Das Resultat der Philosophie sind nicht »philosophische Sätze«, sondern das Klarwerden von Sätzen.

Dieser programmatische Satz des Tractatus (4.112) gilt für das gesamte Werk Wittgensteins, so sehr auch seine Vorstellungen darüber, wie dieses Programm inhaltlich auszufüllen ist, gewechselt haben. Jedesmal soll die Philosophie kein irgendwie geartetes Wissen vermitteln, sondern zum Selbstdenken anregen (PU Vorwort, S. 233), Mißverständnisse auflösen (PU § 119) und die quasi neurotischen Verkrampfungen eines fehlgeleiteten und von sich selbst irritierten Denkens therapieren (PU § 133). Insofern hat auch Wittgensteins Philosophie letztlich weniger ein theoretisches als ein praktisches oder (im antiken Sinn) *ethisches* Ziel. Der Erkenntnisanspruch der Philosophie wird ihrer therapeutischen und insbesondere selbsttherapeutischen Funktion untergeordnet. Philosophische Probleme sind für den Kierkegaard-Leser Wittgenstein nicht objektiv bestehende Erklärungslücken, die nach einer theoretisch befriedigenden *Lösung* verlangen, sondern »individuelle Beunruhigungen« (PG § 141), die nach einer praktisch befriedigenden *Auflösung* verlangen. Letztes Ziel des Philosophierens Wittgenstein ist – ähnlich wie für die pyrrhonische Skepsis oder den Zen-Buddhismus – eine existentielle Befreiung: »Frieden in den Ge-

danken. Das ist das ersehnte Ziel dessen, der philosophiert« (VB, S. 511; vgl. PU § 133).

Wittgenstein war sich der Nähe zur Philosophie und Philosophieauffassung des Sokrates (dessen Ziel im übrigen weniger Frieden als Unruhe war) durchaus bewußt. Das zeigt sich u. a. in den gelegentlichen Bezügen und dem antagonistischen Verhältnis zum Essentialismus und zu dessen vermuteter Ursache, dem sokratischen »craving for generality« (BB, S. 17). Der essentialistischen Forderung, daß sich hinter der Vielfalt der unter einen Begriff subsumierten Dinge ein einheitliches Wesen finden lassen müsse, setzt Wittgenstein eine doppelte Gegenvermutung entgegen: daß alle philosophisch relevanten Begriffe polysem sind, also mehrere miteinander verwandte Teilbegriffe enthalten; und daß das Verhältnis der Instanzen der Teilbegriffe zueinander als eins der »Familienähnlichkeiten« (PU § 67) beschrieben werden muß, sich die Teilbegriffe also nur durch Merkmals*disjunktionen* statt durch Merkmals*konjunktionen* definieren lassen. Das bedeutet u. a., daß sich der Weg vom Einzelnen zum Allgemeinen für Wittgenstein als sehr viel weniger geradlinig darstellt als für Sokrates oder Nelson. Erstens repräsentiert das Einzelne nicht den ganzen Begriff, sondern nur bestimmte Teilaspekte. Und zweitens führt von den Instanzen zum Begriff kein direkter und vom begrifflichen Umfeld unabhängiger Weg. Eine »Regressionsmethode«, die das Allgemeine aus dem Einzelnen herauslesen will, muß die strukturelle Komplexität und Kontextsensitivität gerade der alltäglichsten (weil »gewachsenen«) Begriffe verfehlen. Der Analytiker, der diese Komplexität erfassen will, darf seine Aufmerksamkeit nicht auf einzelne paradigmatische Instanzen beschränken, sondern muß das ganze in sich gebrochene Spektrum der Anwendungen und die Verschiedenheit und Vielfalt ihrer Kontexte und Kriterien in den Blick nehmen.

Damit wird »Vielfalt« zur Norm auch in der Begriffsanalyse – analog zum Prinzip der Vielfalt in der induktiven Logik, nach dem die Güte eines induktiven Schlusses von den bestätigenden Instanzen auf eine empirische Verallgemeinerung u. a. von der Vielfalt der betrachteten Instanzen abhängt. Eine noch so große Zahl schwarzer Raben rechtfertigt nicht die empirische Hypothese, daß alle Raben schwarz sind; es kommt vielmehr darauf an, eine möglichst große Vielfalt von Vorkommen zu untersuchen und insbesondere diejenigen, bei denen (wie in den Polargebieten) mit einiger Wahrscheinlichkeit mit nicht-

schwarzen Raben zu rechnen ist. Für die Begriffsanalyse heißt das, daß der Maßstab für die Güte einer Analyse weniger das Ausmaß ist, in dem sie die zentralen Bedeutungsbereiche eines Begriffs erfaßt, als ihre Treffsicherheit in den falsifikationsträchtigeren Grenzgebieten und Grauzonen. Das ist einer der Gründe für die zuweilen bizarre Beispielwahl in der analytischen Philosophie.

Wittgensteins Konzept der »Familienähnlichkeiten« ist von zahlreichen Dunkelheiten und Unklarheiten umgeben (vgl. Birnbacher 1974, Kap. 4). Aber es läßt sich vernünftigerweise nicht bezweifeln, daß es für die Selbstdeutung einer sokratisch-analytisch vorgehenden Philosophie einen entscheidenden Fortschritt bedeutet. Nicht weniger bedeutend ist der Fortschritt, den Wittgenstein in einer anderen Hinsicht für dieses Selbstverständnis leistet, nämlich die Überwindung der sokratischen Neigung zur Identifikation von Explikations- und Begründungswissen und die Auflösung der bei Nelson unaufgelösten Spannung zwischen sokratischer Methodologie und intuitionistischer Erkenntnistheorie.

Wittgensteins Auflösung besteht darin, daß er den Erkenntnisanspruch der Philosophie skeptisch zurücknimmt und die Ergebnisse der philosophischen Analyse als das sieht, was sie sind: als Explikationen, die uns zeigen, wie das *Sprachspiel* funktioniert, und die uns dadurch ermöglichen, dessen philosophisch-metaphysische Fehldeutungen zu korrigieren. Sie sind jedoch ungeeignet, dem Explizierten »Wahrheit« oder »Berechtigung« in einem sprachspielübergreifenden, absoluten Sinn zu sichern. Die Richtigkeit einer Explikation besagt nichts über die Richtigkeit des Explizierten – nichts über die Angemessenheit der explizierten Begriffe, die Wahrheit der explizierten Prinzipien oder die Rechtmäßigkeit der explizierten Normen. Die Geltungsansprüche der philosophischen Analyse und die Geltungsansprüche der Gegenstände der Analyse dürfen nicht miteinander verwechselt werden. So kann etwa – in Wittgensteins erkenntnistheoretischer Anwendung seines analytischen Programms in »Über Gewißheit« – die Analyse des Begriffs des Wissens, wie er im Common-sense-Sprachspiel gebraucht wird, diesen Begriff allenfalls funktional-pragmatisch (in Bezug auf eine angenommene menschliche Bedürfnisstruktur), nicht aber auch erkenntnistheoretisch oder metaphysisch rechtfertigen:

Vom Menschen, in Moores Sinn zu sagen, er *wisse* etwas; was er sage sei also unbedingt die Wahrheit, scheint mir falsch. – Es ist die

Wahrheit nur insofern, als es eine unwankende Grundlage seiner Sprachspiele ist. (ÜG § 403)

Wollte die Philosophie jedoch die Grenzen des Sprachspiels überschreiten, würde sie den Boden unter den Füßen verlieren und in einem – anders als im Tractatus nicht mehr mystisch überhöhten – Nichts grenzenloser Beliebigkeit versinken:

Es ist seltsam: Wenn ich, ohne besonderen Anlaß sage, »Ich weiß«, z. B. »Ich weiß, daß ich jetzt auf einem Sessel sitze«, so erscheint mir die Aussage ungerechtfertigt und anmaßend. Mache ich aber die gleiche Aussage, wo ein Bedürfnis nach ihr vorhanden ist, so scheint sie mir, obgleich ich ihrer Wahrheit nicht um ein Haar sicherer bin, als vollkommen gerechtfertigt und alltäglich. – In ihrem Sprachspiel ist sie nicht anmaßend. Sie steht dort nicht höher als eben das menschliche Sprachspiel. Denn da hat sie ihre eingeschränkte Anwendung. Wie ich aber den Satz außerhalb seines Zusammenhangs sage, so erscheint er in einem falschen Lichte. Denn da ist es, als wollte ich versichern, daß es Dinge gibt, die ich *weiß*. Worüber Gott selber mir nichts erzählen kann. (ÜG § 553f.)

Diese Bemerkungen dürfen nicht so gelesen werden, als sei damit über Begründungsansprüche jedweder Art der Stab gebrochen. Es wird lediglich der Rahmen zurechtgerückt, innerhalb dessen sich Begründungen bewegen müssen: innerhalb bestimmter ihrerseits nicht weiter begründbarer (Sprachspiel-)Voraussetzungen. Absolute Wahrheits- und Begründetheitsansprüche lassen sich weder für die theoretische noch für die praktische Philosophie rechtfertigen. Für das Hauptanwendungsgebiet der sokratischen Methode, die Ethik, heißt das, daß zwingende oder Letztbegründungen selbst noch für die elementarsten und unaufgebarsten praktischen Normen nicht zu haben sind. Es bleiben allerdings hinreichend große – von Wittgenstein nicht thematisierte – Spielräume für schwächere Arten von Begründung – etwa für die Begründung abgeleiteter Normen durch intersubjektiv anerkannte Grundnormen im Sinne einer rekonstruktiven Ethik (vgl. Birnbacher 1990) oder für die Fundierung substantieller moralischer Normen in bestimmten metaethischen Bedingungen mithilfe nicht-deduktiver Plausibilitätsargumente (vgl. Singer 1981, Kap. 4).

Philosophiedidaktischer Ausblick: Sokratisches Philosophieren im Unterricht

Wenn Philosophie eher eine Tätigkeit ist als ein Lehrgebäude, und ihre gekonnte Ausübung eher eine Kunst als ein Wissen – von dieser »sokratischen« Überzeugung gehe ich im folgenden aus –, dann kann sich ihre Vermittlung im Schulunterricht ebensowenig auf die Analyse und Interpretation ihrer Hervorbringungen beschränken, wie sich der Kunst- oder Musikunterricht auf die Analyse und Interpretation künstlerischer oder musikalischer Werke beschränken kann. Zweifellos kommt dem Philosophieunterricht auch eine Bildungsaufgabe zu, in dessen Mittelpunkt der Nachvollzug vertrauter und weniger vertrauter Gedankenwelten steht: die Aufgabe, die philosophische Tradition und damit die historischen Grundlagen unserer Kultur zu vergegenwärtigen. Dabei müssen die Voraussetzungen für eine lebendige Auseinandersetzung mit den philosophischen Systemen, Theorien und Problemstellungen der Vergangenheit geschaffen werden. Die Texte der großen Philosophen sollten weder als bloßer Wissensstoff vermittelt noch lediglich als Inspirationsquelle oder Projektionsfläche instrumentalisiert werden. Aber der Schwerpunkt muß insgesamt auf der Anleitung und Hilfestellung zum selbständigen Philosophieren der Schüler liegen, so wie es Nelson in seiner Rede zur sokratischen Methode gefordert hat:

Wer im Ernst philosophische Einsicht vermitteln will, kann nur die Kunst des Philosophierens lehren wollen... Soll es also überhaupt so etwas wie philosophischen Unterricht geben, so kann es nur Unterricht im Selbstdenken sein. ... Die sokratische Methode als philosophische Unterrichtsmethode (ist) die Kunst..., nicht Philosophie, sondern Philosophieren zu lehren. (1922, S. 283)

Als Gegenstand des gemeinsamen Philosophierens empfehlen sich dabei Fragen, die genug intrinsisches Interesse wecken und komplex genug sind, um von möglichst vielen als echte Fragen empfunden zu werden – wobei diese selbstverständlich auch durch Textlektüre vermittelt sein können. Daß es Fragen sein müssen, die den Schülern »auf den Nägeln brennen«, wäre zuviel verlangt. Betroffenheit und Gefühlsnähe sind wichtige Motivationshilfen, können aber, wenn sie ein gewisses Maß überschreiten, die geforderte Sachorientierung und intersubjektive Nachvollziehbarkeit auch erschweren.

Worin wären die Ziele eines sokratisch vorgehenden Unterrichts zu sehen? Formales Ziel wäre die Einübung in ein methodisch angeleitetes, diszipliniertes und kritisches Selbstdenken, das mit den Mühen rationaler und autonomer Urteilsbildung, aber auch mit dem Glück selbständiger Erkenntnis Bekanntschaft macht. Inhaltliche Ziele wären einerseits eine möglichst umfassende Verständigung und Selbstverständigung über die für die behandelte Frage konstitutiven Begriffe, Vorverständnisse und Vorannahmen, andererseits die gemeinsame Erarbeitung von Lösungsansätzen unter genauer Reflexion auf die dabei eingesetzten begrifflichen, argumentativen und methodischen Mittel. (Im Gegensatz zu den Wissenschaften, die Sach- und Methodenfragen im allgemeinen trennen können, ist Philosophie ohne kontinuierliche Reflexion auf ihr eigenes Vorgehen nicht zu denken.) Dazu gehört u. a. die klare Unterscheidung zwischen (hermeneutischem) Explikations- und (wahrheitsorientiertem) Begründungswissen, der vor allem der herkömmlich allzu ehrfürchtige Umgang mit »schweren« Philosophen nicht immer gerecht wird. Lichtenbergs Beobachtung: »Ich glaube, so wie die Anhänger des Herrn Kant ihren Gegnern immer vorwerfen, sie verstünden ihn nicht, so glauben auch manche Herr Kant habe recht, weil sie ihn verstehen« (Lichtenberg 1789, S. 383) sollte so hartnäckig wie möglich zu falsifizieren versucht werden – gleichgültig, ob es sich um Auffassungen Herrn Kants oder um Auffassungen des jeweiligen Lehrers handelt.

Das Verständnis der eigenen und fremden Denkvoraussetzungen, so schwer es fällt und soviel damit gewonnen ist, kann jedoch nicht alles sein. Es muß übergehen in eine intersubjektive, an der regulativen Idee der Wahrheit orientierte kritische Prüfung von Geltungsansprüchen, die über die analytische Klärung von Begriffen, Argumenten und Werthaltungen hinaus diese auf ihre Angemessenheit, Relevanz, Konsistenz und intersubjektive Akzeptabilität hin befragt. Daß dabei zwangsläufig subjektive Bewertungen ins Spiel kommen, ist nicht zu bedauern, sondern zu begrüßen, mag auch die Konsensfindung (die nicht immer zu erreichen ist) weiterhin als Ziel leitend sein. Wichtig ist in jedem Fall, daß die in den Beiträgen (der Schüler wie des Lehrers) enthaltenen Momente von Expression, persönlicher Selbstdarstellung und psychischer Konfliktlösung hinter ihren Sachgehalt zurücktreten. Die sokratische Methode sollte nicht als Einladung zum wohlfeilen Austausch über Impressionen und Gefühlslagen,

sondern als Einladung zu einer – gelegentlich durchaus strapaziösen – Denkarbeit verstanden werden, die strengen Verfahrensregeln und der sie exekutierenden »Regie« des Lehrers (oder eines anderen Gesprächsleiters) unterworfen ist.

Die Diskussion unter den Praktikern der sokratischen Methode hat ergeben, daß es sich dabei empfiehlt, die von Gustav Heckmann für das »Sokratische Gespräch« angegebenen Regeln nicht sklavisch zu befolgen (vgl. Klafki 1983, Raupach-Strey 1983, Kleinknecht 1989). So sollte der Gesprächsleiter durchaus die Freiheit haben, im Rahmen des didaktisch Sinnvollen neben sachdienlichen Informationen auch eigene Auffassungen einzubringen. Ich plädiere nicht zuletzt auch deshalb für diese Methode, weil meine eigenen Praxiserfahrungen mit ihr (allerdings in Hochschulseminaren) durchweg positiv sind. Nicht selten übertrifft der sachliche Ertrag eines über vier Tage hintereinander kontinuierlich fortgesetzten Gesprächs den Inhalt umfangreicher Abhandlungen zum Thema. Vor allem aber kenne ich keine Art des Philosophierens, die das, was Philosophie ausmacht, mit vergleichbarer Dichte und Intensität erlebbar macht.

Literatur

Birnbacher, Dieter: Die Logik der Kriterien. Analysen zur Spätphilosophie Wittgensteins. Hamburg 1974.

Birnbacher, Dieter: »Lassen wir uns nicht verhexen!« Eine Metakritik an Wittgensteins Kritik an der Sprachverführung des Denkens. In: Dieter Birnbacher/Armin Burkhardt (Hrsg.): Sprachspiel und Methode. Berlin/New York 1985, S. 47–70.

Birnbacher, Dieter: Schopenhauers Idee einer rekonstruktiven Ethik und die moderne Medizin-Ethik. In: Thomas M. Seebohm (Hrsg.): Prinzip und Applikation in der praktischen Philosophie. Mainz/Stuttgart 1990, S. 245–260.

Hare, Richard M.: Plato. Oxford/New York 1982.

Heckmann, Gustav: Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Hannover 1981.

Kaufmann, Walter: Religion und Philosophie. München 1958.

Klafki, Wolfgang: Zur Frage der pädagogischen Bedeutung des Sokratischen Gesprächs und neuer Diskurstheorien. In: Detlef Horster/Dieter Krohn (Hrsg.): Vernunft, Ethik, Politik. Gustav Heckmann zum 85. Geburtstag. Hannover 1983, S. 277–288.

Kleinknecht, Reinhard: Wissenschaftliche Philosophie, philosophisches Wissen und Philosophieunterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 11 (1989), S. 18–31.

Lichtenberg, Georg Christoph: Sudelbücher. Hrsg. von Franz H. Mautner. Frankfurt/M. 1983.

Nelson, Leonard: Die sokratische Methode (1922). In: Leonard Nelson: Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode. Hamburg 1970 (Gesammelte Schriften, 1), S. 269–316.

Nelson, Leonard: Von der Kunst, zu philosophieren (1918). In: Leonard Nelson: Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode. Hamburg 1970 (Gesammelte Schriften, 1), S. 219–246.

Pitcher, George: Die Philosophie Wittgensteins. Eine kritische Einführung in den Tractatus und die Spätschriften. Freiburg/ München 1967.

Raupach-Strey, Gisela: Über den autoritären Rest in Gustav Heckmanns Auffassung vom sokratischen Gespräch. In: Detlef Horster/Dieter Krohn (Hrsg.): Vernunft, Ethik, Politik. Gustav Heckmann zum 85. Geburtstag. Hannover 1983, S. 315–326.

Singer, Peter: The expanding circle. Ethics and sociobiology. Oxford 1981.

Strawson, Peter F.: Individuals. An essay in descriptive metaphysics. London 1959.

Weierstraß, Karl: Über die sokratische Lehrmethode und deren Anwendbarkeit beim Schulunterrichte. In: Karl Weierstraß: Mathematische Werke, Bd. 3, Berlin 1903, S. 315–329.

Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus. In: Ludwig Wittgenstein: Tractatus logico-philosophicus (Werkausgabe Band 1), Frankfurt/M. 1984, S. 7–86.

Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Grammatik (Werkausgabe Band 4). Frankfurt/M. 1984. (PG)

Wittgenstein, Ludwig: The Blue and Brown Books. Oxford 1958. (BB)

Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. In: Ludwig Wittgenstein: Tractatus logico-philosophicus (Werkausgabe Band 1), Frankfurt/M. 1984, S. 225–580. (PU)

Wittgenstein, Ludwig: Über Gewißheit. In: Ludwig Wittgenstein: Über Gewißheit (Werkausgabe Band 8), Frankfurt/M. 1984, S. 113–258. (ÜG)

Wittgenstein, Ludwig: Vermischte Bemerkungen. In: Ludwig Wittgenstein: Über Gewißheit (Werkausgabe Band 8), Frankfurt/M. 1984, S. 445–573. (VB)

Gisela Raupach-Strey

Das Paradigma der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson (1882–1927) und Gustav Heckmann (1898–1996)

Einleitung

Was ein »Sokratisches Gespräch« ist, meint jeder Mensch zu wissen, der zumindest eine gewisse philosophische Bildung besitzt, und bezieht sich dabei auf eines der Bilder des antiken *Sokrates*, deren die abendländische Philosophie-Geschichte diverse hervorgebracht hat, seien sie aus den von Platon schriftlich fixierten und in eine Kunstform verwandelten Dialogen heraus- oder in sie hineingedeutet. Die Sokratische Methode in der Tradition von *Leonard Nelson* und *Gustav Heckmann* hat demgegenüber eine eigenständige Qualität.

In unserer neueren Tradition wird die antike Sokrates-Figur zwar implizit in spezifischer Weise aufgenommen, vor allem als Geburtshelferin der Gedanken ihrer Gesprächspartner/innen, deren geistige Selbsttätigkeit sie durch ihre Begleitung ermöglicht. Jedoch gibt es auch nicht unwesentliche Unterschiede: die Dialog-Situation zwischen zwei Personen ist zur prinzipiellen Wechselseitigkeit einer Gruppe von Gesprächspartnern und -partnerinnen weiterentwickelt worden. Dies hat weitreichende Implikationen, insbesondere auch für die Gesprächsleitung. Soviel als vorgreifende Andeutung dessen, was im folgenden zu verdeutlichen ist.¹

Die gegenwärtige Praxis Sokratischer Gespräche geht zurück auf den in der Linie der kritischen Philosophie von *I. Kant* und *J. F. Fries* stehenden *Leonard Nelson*, der 1922 in der Göttinger Pädagogischen Gesellschaft den Vortrag »Die sokratische Methode«² hielt, der späterhin Schlüsselfunktion einnahm.

Sokratische Gespräche in dem von ihm dargelegten Sinne fanden

in seinen philosophischen Hochschulseminaren statt, in Erwachsenenbildungskursen der Arbeiterbewegung und in der Reformschule »Die Walkemühle« (von *Minna Specht* geleitet). Die Schule existierte nach 1933 als Exilschule in Dänemark und später in England weiter. Der Kreis um Nelson bildete eine politische Gesinnungs-Gemeinschaft, die dann in der Zeit des Nationalsozialismus ein klares, auf rationale Überzeugungen gegründetes Widerstandspotential entwickelte, das viele der Beteiligten in die Illegalität und später ins Exil führte. Nach 1945 engagierten sich in und außerhalb Deutschlands nicht wenige für eine soziale Demokratie und deren geistige Grundlegung. Adressatenkreis und Funktion der Sokratischen Methode erweiterten sich; nach 1945 rückte die pädagogisch-didaktische Arbeit gegenüber einer politischen stärker in den Vordergrund. *Gustav Heckmann* etablierte die Methode in der Lehrerausbildung in Hannover. Heckmann entwickelte die Methode weiter: er formulierte beispielsweise erstmals Regeln, rückte in der Praxis einen demokratischen Geist stärker in den Mittelpunkt und führte das »Metagespräch« ein.³

Seit Ende der sechziger Jahre führt die von Nelson gegründete Philosophisch-Politische Akademie Sokratische Gespräche als freie Bildungsangebote für Erwachsene durch.⁴ Über mehrere Jahrzehnte hat ein kleiner Kreis von Leiter/innen vorwiegend meiner Generation diese Arbeit⁵ getragen, der seit wenigen Jahren sich aber erfreulich erweitert. Zur Kennzeichnung der spezifischen Nelson/Heckmann-Tradition hat er sich Anfang 1994 zur »Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren« zusammengeschlossen und bildet auch Leiterinnen und Leiter aus.

Ich gebe noch einige Informationen über den Rahmen dieser **gegenwärtigen Gesprächs-Praxis**, um danach den theoretischen Hintergrund zu beleuchten:

Die Philosophisch-Politische Akademie bietet dreimal im Jahr eine Sokratische Woche an, die in verschiedenen Tagungsstätten über die Bundesrepublik verteilt stattfinden; darüberhinaus gibt es regionale Angebote unter anderen zeitlichen Bedingungen, z.B. als Wochenendseminar. Unsere Sokratischen Gespräche wenden sich an interessierte Erwachsene, ohne daß Vorbedingungen gestellt werden. Entscheidend ist die Bereitschaft, sich konsequent auf den gemeinsamen Denkweg einzulassen und ggf. auch vermeintlich Selbstverständliches in Frage

zu stellen. Die Gruppengröße liegt etwa zwischen 8–12 Teilnehmer/innen, die sich zu einer zuvor durch den Leiter oder die Leiterin gestellten Themafrage zusammenfinden. Bei den Wochen bieten wir eine Mischung aus ethischen, erkenntnistheoretischen, pädagogischen, politischen und mathematischen Themen an. Die Themen müssen in einem weiten Sinne ‘philosophische’ sein, d.h. ohne Hinzuziehung anderer Informationsquellen ausschließlich mit den Mitteln des Verstandes und der Vernunft und auf der Basis von mitteilbarer Erfahrung bearbeitbar sein. Üblicherweise beginnen die Gespräche daher mit der Suche nach selbst erlebten, nicht konstruierten Beispielen, denn nur über solche können wir auch bei tiefer gehender Nachfrage Auskunft geben, ohne ins Spekulieren zu verfallen. Zwischen Leitung und Gruppe besteht eine verhältnismäßig strenge Rollenverteilung; die Leiterin bzw. der Leiter beteiligt sich nicht am Sachgespräch, sondern trägt die Verantwortung für den Prozeß des Gesprächs und achtet einerseits auf den sachlich-methodischen Fortgang (»roter Faden«), andererseits auf die Beachtung der Regeln. *Gustav Heckmann* formulierte folgende »sechs pädagogische Maßnahmen«:

1. *Gebot der Zurückhaltung*; 2. *im Konkreten Fuß fassen*; 3. *das Gespräch als Hilfsmittel des Denkens voll ausschöpfen*; 4. *Festhalten der gerade erörterten Frage*; 5. *Hinstreben auf Konsens*; 6. *Lenkung*. (*Heckmann* [1981/1993], Kap.7)

Diese Regeln sprechen unterschiedliche Perspektiven an, andererseits gehören weitere dazu. Alle Regeln zu erfassen, ist nicht so leicht möglich, üblicherweise werden sie durch die Praxis der Gespräche selbst weitergegeben. Theoretisch unterscheide ich zwischen konstitutiven, d.h. das Paradigma wesentlich bestimmenden Regeln und regulativen Regeln, die sich lediglich in der Praxis bewährt haben. An anderer Stelle habe ich dazu Näheres ausgeführt (*Raupach-Strey, Gisela* 1997). Hingewiesen sei aber auf die bedeutsame *Aufrichtigkeitsregel*: Nur solche Behauptungen sind aufzustellen, von denen man überzeugt ist (zumindest zum Zeitpunkt der Äußerung) und die man argumentativ zu verteidigen bereit ist. Denn die Aussagen, die ausgehend vom Erfahrungsbeispiel gemacht werden, werden im Fortgang des Gesprächs einer gemeinsamen Gültigkeitsprüfung unterzogen. Ziel ist, zur Themafrage oder zu Unterfragen der Themafrage Antworten zu finden, denen alle aus eigener Überzeugung oder Einsicht zustimmen können: einen *Konsens*. In Ergänzung zum Sachge-

spräch des Vormittags findet am Spätnachmittag ein kürzeres »Metagespräch« statt, bei dem methodische und gesprächsstrategische, aber auch atmosphärische oder gruppensdynamische Fragen zur Sprache kommen können, die der gemeinsamen Weiterarbeit im Sachgespräch dienlich sind. Die verhältnismäßig großen Pausen ermöglichen eine weitere Verarbeitung des Besprochenen im individuellen Nachdenken, Schreiben oder auch informell-dialogisch.

Die Eigenständigkeit der Sokratischen Methode in der *Nelson/Heckmann*-Tradition wird noch zu wenig wahrgenommen. Ich bin der Auffassung, daß in unserer Gesprächspraxis eine weitgehend geteilte gemeinsame Vorstellung bzw. Konzept von Sinn und Zweck der Sokratischen Gespräche impliziert ist. Dieses habe ich früher die regulative Idee der Sokratischen Gespräche genannt, bezeichne sie heute aber als »Sokratisches Paradigma«, da sie regulative *und* konstitutive Elemente enthält; es ist gewissermaßen das theoretische Konstrukt zur Praxis der Sokratischen Gespräche in der Tradition von *Nelson/Heckmann*.

Auf drei verschiedenen Ebenen werde ich dieses Sokratische Paradigma zur Sprache bringen: (A) narrativ (B) 'definierend' und (C) analytisch.

A. Eine **Kurz-Beschreibung** des Paradigmas, ausgehend von der Sokrates-Figur⁶:

Wie ich schon erwähnte, gibt es viele Sokrates-Bilder im Laufe der Geistes-Geschichte; der Streit darum, welches das richtige sei, ist müßig, impliziert doch offenkundig jedes der Bilder das Anliegen der das Bild Entwerfenden. So sei als erstes das Paradigma als Entwurf vorgestellt, in dem ich – in Kürze – *unser* Sokrates-Bild skizziere:

Sokrates (er starb bekanntlich 399 v. Chr. fast 70jährig, weil er das problematische Todesurteil der Stadt Athen dennoch akzeptierte) legte seine Gedanken nicht schriftlich nieder. Er lehrte nicht innerhalb der Begrenzungsmauern einer Schule, einer Universität oder Akademie, und er »veröffentlichte« keine Bücher nach heutigem Usus. Er entfaltete seine Wirksamkeit nicht in einem institutionellen Raum, in dem er verankert und abgesichert gewesen wäre. Allerdings hatte er wohl Xanthippe zur Pflege seiner Nachkommenschaft und Aufrechterhaltung der Lebensbedingungen im Hintergrund, was der Grund für das von *ihr* in die Geschichte eingegangene Bild gewesen sein dürfte –

aber es geht an dieser Stelle nicht um die soziokulturellen Bedingungen, sondern das Paradigma, für dessen praktische Umsetzung durch »jedermann« – wie Philosophen zu sagen pflegen – gerade von den Frauen zu lernen ist. Denn Sokrates bezieht sich ja bekanntlich auf die »Hebammenkunst«, als Geburtshilfe geistiger Kinder. [Eine Anmerkung am Rande: Die PPA hat zwischen Nelson und Thomas Meyer nur weibliche Vorsitzende gehabt.] Sokrates ging gleichsam mit seiner Freude am Philosophieren auf die Straße, auf den Marktplatz, um sich ansprechen zu lassen und mit beliebigen Menschen über ihre Auffassungen zu sprechen, von der Bereitschaft bestimmt, voraussetzungslos mit seinen Gesprächspartnern ein Stück eines gemeinsamen Denkweges zu gehen. Er spricht mit seinen Gesprächspartnern oft gerade über diejenigen Meinungen und Überzeugungen, die zu ihrem Metier gehören, in denen sie sich gut auszukennen meinen: mit dem Soldaten (Laches) über die Tapferkeit, mit dem Studenten (Theaitetos) über Erkenntnis, mit dem als Volkserzieher Auftretenden (dem Sophisten Protagoras) über die Lehrbarkeit der Tugend. –

Sokrates zielt immer auf das Grundsätzliche, das unter der Oberfläche Liegende, das Wesentliche – das Allgemeine eben. Die »Was ist -?« – Fragen der früheren Dialoge *sind* die elementaren, sich jedem Menschen bei genügender Wachsamkeit stellenden Fragen. Sokrates fragt nach und fragt weiter, regt den Zweifel an, bohrt tiefer und läßt nicht so schnell locker. Wahrscheinlich kennen wir alle die Erfahrung, daß wir gerade dort, wo wir uns auszukennen glauben, am schlechtesten Auskunft geben können und bei Nachfrage uns unklar ausdrücken oder gar in Zweifel geraten. Sokrates deckt das nicht zu; aber er wendet sich auch nicht ab. Wenn sich vielmehr die erste Antwort als nicht tragfähig erweist, fragt er von einer anderen Seite, und so setzt sich das Gespräch oft über viele Phasen fort. Die Gesprächspartner werden zunächst keineswegs sicherer, sondern verwirrter (»wie von einem Zitterrochen«, sagt sein Dialogpartner Menon). In diesem Zusammenhang gehört auch die sokratische Ironie, die pädagogische, Erkenntnis-ermöglichende Funktion hat. Sokrates bringt seine Gesprächspartner dazu, das allzu Selbstverständliche in Frage zu stellen, ganz neu nach seiner Stichhaltigkeit und den guten Gründen zu fragen. Indem der Zweifel nicht nur zugelassen, sondern gefördert wird, hilft Sokrates dem Gesprächspartner, sich über seine Meinungen klarer zu werden, sie auszudrücken, ihre Gründe anzugeben, Einwände zu

bedenken und sich kritisch mit den verschiedenen möglichen Positionen zum gestellten Problem auseinanderzusetzen, wobei andere Gesprächspartner einbezogen sein können. Eigene Antworten gibt Sokrates nicht; auf die Einsichten und Erkenntnisse seiner Gesprächspartner, nicht etwa seine eigenen zielt das Gespräch. Deshalb vergleicht er sich ja auch mit einer Hebamme, die gleichsam den Kindern des Geistes zur Geburt verhilft. Sokrates hält durch Gegenfragen und Ausfalten von Konsequenzen eines Gedankens das Denken in Gang und provoziert zu kritischer Prüfung, ggf. unter mehreren Gesprächspartnern. Es entsteht eine Denk-Gemeinschaft, die gemeinsam das Wahre, das Gültige herauszufinden sucht. Und auch wenn dies nicht abschließend gelingt – die aufgeschriebenen Dialoge enden meist aporetisch – es entsteht doch größere Klarheit und eine Art Problembewußtsein. Man kommt der Wahrheit zumindest näher, indem man durchdacht hat, was nicht ohne Bedenken als gültig stehen bleiben kann.

Das wäre jedoch nicht möglich ohne die Idee, gemeinsam das herausfinden zu wollen – und zu können –, was allen Einwänden standhält und deshalb nicht mehr Widerspruch hervorruft, sondern auf vernünftiger Einsicht beruhende Zustimmung aller Beteiligten ermöglicht. In diesem Sinn sagen wir in den gegenwärtigen Sokratischen Gesprächen, daß wir einen *Konsens* in der Gruppe anstreben. Das setzt nicht nur die Gleich-Berechtigung, sondern auch die gleiche Vernunft für alle Gesprächspartner und -partnerinnen voraus, wenn auch nicht als faktisch eingelöst, so doch als prinzipiell anzunehmende Kompetenz, auf deren Basis gearbeitet wird. 'Vernunft' geht über 'Rationalität' hinaus; Vernunft sei hier anknüpfend an kantisch-nelsonsche Tradition als das Vermögen verstanden, Zusammenhänge wahrzunehmen und zu beurteilen, Gesetze zu erkennen und nach ihnen zu handeln, Zwecke zu setzen und in Verantwortung zu nehmen.

So kann das entstehen, was ich gern die *gemeinsame Denkerfahrung* nenne, die Erfahrung, daß das gemeinsame Ringen um die Lösung eines Problems mit den Mitteln des Verstandes weiterführt, daß die Diskussionspartner sich dabei gegenseitig Denk-Hilfe leisten können und daß es sinnvoll ist, sich zu einem Konsens durchzuarbeiten, auch wenn dies Mühe macht und der erzielte Konsens als prinzipiell überholbar angesehen werden muß. – Die gemeinsame Denkerfahrung *kann* transparent werden auf eine gemeinsame existentielle

Erfahrung hin, sie kann zum »Vorschein einer Lebensform« (*Habermas* 1971, S. 141) werden, ohne daß man dies aber fordern dürfte.

B. Eine Begriffsbestimmung (»Definition« vermeide ich im allgemeinen, da sie zu sehr den Anschein des Abschließenden erwecken würde): *Was ist ein Sokratisches Gespräch?*

Gustav Heckmann beantwortet die Frage so: »Sokratische Methode im weitesten Sinne wird praktiziert, wo und wann immer Menschen durch gemeinsames Erwägen von Gründen der Wahrheit in einer Frage näherzukommen suchen.« (*Heckmann* 1993, S. 7)

Diese Antwort ist wörtlich genommen weiter als unsere Auffassung vom Sokratischen Gespräch, da sie auch im Abstrakten ansetzende und/oder rein theoretische Reflexionen abdecken würde. Der Erfahrungs- und Wirklichkeitsbezug, der unsere Sokratischen Gespräche charakterisiert, ist von *Gustav Heckmann* mitgedacht, aber nicht mitbenannt.

Ich schlage folgende *Präzisierung* vor:

»Ein Sokratisches Gespräch ist eine von der Erfahrung ausgehende, personenbezogene und argumentierende Suche einer Gesprächsgemeinschaft nach der Erkenntnis der Wahrheit über ein philosophisches Problem mit der Absicht, diese Wahrheitserkenntnis schließlich in einem konsensfähigen Urteil zu fassen.« – Einige kurze *Erläuterungen* dazu:

Eine *Gesprächsgemeinschaft* ist ein Gruppe von Gesprächspartner/innen, die sich gegenseitig als gleichberechtigt, vernunftfähig und wahrheitskompetent anerkennen, die Bedingungen der idealen Sprechsituation möglichst gut zu realisieren versuchen und den Willen haben, gemeinsam an der gestellten Aufgabe zu arbeiten.

Philosophisch ist ein Problem, wenn es auf grundlegende, allgemeingültige Wahrheiten abzielt. 'Wahrheit' ist hier als Oberbegriff verschiedenartiger Geltungsansprüche zu verstehen.

Philosophieren heißt in der Tradition der kritischen Philosophie nach Nelson, sich der obersten Sätze, der allgemeinsten Prinzipien zu versichern.

Gustav Heckmann spricht vom Wesentlichen oder dem *Wesen* einer Sache, auf das sich die Untersuchung richtet; die Formulie-

rung ist dem Alltagsverständnis nahe, nicht etwa der 'phänomenologischen Schule' im Sinne Husserls.

C. Die dritte Ebene ist die der **konstitutiven Elemente** des **Sokratischen Paradigmas**, die ich hinsichtlich dieser gegenwärtigen Gesprächspraxis herausgearbeitet habe.⁷

I. Der Marktplatz

Daß der Sokrates der Antike auf den Marktplatz hinausging, um mit beliebigen Menschen philosophische Gespräche über sie in ihrer Lebenswelt betreffende und gleichwohl grundsätzliche Fragen zu führen, hat auch für das neuere⁸ Sokratische Paradigma in mehrfacher Hinsicht symbolischen Gehalt, in dem ein Bündel wichtiger Elemente konzentriert ist. In nuce enthält die Marktplatz-Idee schon die weiteren konstitutiven Elemente und weist daher auf die folgenden Ausführungen voraus.

Der Marktplatz steht zunächst dafür, daß der Ausgangspunkt des sokratischen Philosophierens bei der lebensweltlichen Erfahrung genommen wird; Philosophie entsteht aus der konkreten Lebenssituation heraus, diesseits aller Spekulation und aller Theorie. Philosophieren ist keine elitäre und in keinem Sinne esoterische Angelegenheit. Es wendet sich vielmehr an alle Menschen ohne Vorbedingung, der Marktplatz steht für Offenheit gegenüber Menschen, Meinungen und Sachen. Im Prinzip sind kein Mensch und kein Thema ausgeschlossen, denn wenn wir die Teilnahme an Bedingungen knüpfen würden, würden wir möglicherweise wichtige Themen, Fragen und Argumente auf dem Weg der Wahrheitssuche ausschalten. Grundsätzlich hat jeder Mensch qua Vernunft die Fähigkeit, zur Wahrheitserkenntnis beizutragen. Dies gilt unabhängig von realen Bedingungen und Unterschieden wie Alter, Geschlecht, Sozialisation, Ausbildung, Geschichte usw. Gegenüber der vernünftigen Grundkompetenz sind Niveaufragen sekundär; das Gesprächsniveau bestimmt die Gruppe. Philosophie-Treiben hat potentiell eine aufklärerische Funktion für *jeden* Menschen unabhängig von Voraussetzungen, da es jeglicher Festlegung, insbesondere jedem (auch versteckten) Dogmatismus entgegenwirkt. Der Markt als Ort der Öffentlichkeit einer Philosophie für alle enthält somit das Postulat der *Universalität der Subjekte* jenseits von Elitenvorstellungen, Status- oder sonstigen Differenzen; desgleichen enthält

er das Postulat eines Verzichts auf methodische Selektion der Diskursgegenstände, der möglichen Fragen und Argumentationen, sofern sie nur vernünftig sind – *Universalität des Objektbereichs*. Schließlich gilt das öffentliche Forum als Prüfstein (Kriterium) der Allgemeingültigkeit der Erkenntnisse: *Universalität der Aussagengültigkeit*.

Die Gespräche werden wohl ohne Vorbedingung und ohne Vorleistung von allen real anwesenden, als gleichberechtigt erachteten Gesprächspartner/innen geführt. Aber die zu erkennende Wahrheit ist im Prinzip unabhängig von der zufälligen Zusammensetzung der Gruppe. Denn wenn die konkrete Gruppe in endlicher Zeit jeweils nur Aspekte und Teile der Wahrheit herausfinden wird, sind sie doch prinzipiell revisionsfähig und ggf. zu einem späteren Zeitpunkt und bei anderer Gruppenzusammensetzung aufzuheben in umfassendere Einsichten. So korrespondieren unter der Chiffre des Philosophierens auf dem Marktplatz die regulative Idee der zu erkennenden Wahrheit mit der Idee der unbegrenzten Kommunikations- und Argumentationsgemeinschaft⁹ – beide der Aufklärung verpflichtet. Ähnlich formuliert beispielsweise der Diskurstheoretiker Dietrich Böhler: »Bemühe dich stets um Kommunikation zur Kritik und Erweiterung des Verstehenshorizontes Deiner Argumente, und bemühe dich stets um solche Verständigungsbedingungen, die der Realisierung einer bestmöglichen Weltöffentlichkeit näher kommen.« (Böhler 1982, S. 111)

Die gleichsam zufällig im offenen Raum des Marktes entstehenden Sokratischen Gespräche sind jedoch nicht dem Markt im Sinne des Warenaustausches oder allgemeiner der Ökonomie verpflichtet. Sie stehen überhaupt nicht unter Handlungsdruck und nicht unter dem Zwang, daß am Ende eine Entscheidung gefällt werden müßte. Im Paradigma der *Nelson/Heckmann*-Tradition sind die Sokratischen Gespräche *handlungsentlastet*, zweckfrei im klassischen aristotelischen Sinn. Sie dienen primär der Wahrheitserkenntnis, und durch den Weg der Wahrheitssuche dienen sie ebenso der Selbsterkenntnis und der Selbstbildung. Da die Einsichten jedoch theoretische wie praktische Fragen bzw. Geltungsansprüche betreffen, können Sokratische Gespräche nicht nur der Urteilsfindung, sondern *indirekt* auch einer Entscheidungsfindung dienlich sein.

Historisch gesehen waren die Sokratischen Gespräche im pädagogischen Zusammenhang der Walkemühle zumindest teilweise durch einen Handlungszweck bestimmt, und analog gilt dies erst recht für

die Sokratischen Gespräche im politischen Kontext des aufkommenden und zu verhindernden Nationalsozialismus. Es bleibt zu klären, wie sich solche Sokratischen Gespräche von zweckfreien unterscheiden. Eine Ausweitung der gegenwärtigen Praxis im Hinblick auf Krisenmanagement, therapeutische Zwecke oder pädagogische Zielsetzungen ist jedoch nicht möglich ohne Einschränkungen und Modifikationen, so daß vor einer Instrumentalisierung der Sokratischen Methode zu warnen ist. Sokratischen Gesprächen geht ein entscheidender Charakterzug verloren, wenn sie als Mittel für einen anderen Zweck eingesetzt werden. Dies hängt mit dem nächsten Punkt zusammen:

Der aufklärerische »Nutzen« Sokratischer Gespräche läßt sich nicht ohne weiteres verobjektivieren, er hat vorrangig eine subjektive Dimension. Die subjektive Bedeutung von Erkenntnissen oder auch einzelnen, evtl. unscheinbar erscheinenden Erkenntnisschritten kann durchaus sehr unterschiedlich sein für verschiedene, am gleichen Gespräch beteiligte Gesprächspartner/innen. Erkenntnisse bringen nicht nur die Sache, sondern auch den Menschen voran, aber in unterschiedlicher, von vielen Ausgangsbedingungen abhängiger Weise. Der gedankliche Entwicklungsprozeß, und erst recht die persönlichkeitsbildende Wirkung, die sokratische Arbeit zumindest auf längere Sicht auslösen *kann*, läßt sich nicht von außen bestimmen. Hier bedarf es des Ethos der »Hebamme«, die die eigene Person und den eigenen Willen zurücknimmt zugunsten der geistigen Selbstfindung des Gegenübers. Der mündige Mensch ist nicht produzierbar, und er darf nicht mit einem für bestimmte Zusammenhänge funktionierenden Menschen verwechselt werden.

Sokratische Gespräche hängen nicht von einem Machbarkeits-Willen ab und auch nicht von einer möglichst guten Funktionsbeschreibung, nach der man sich als Gruppe oder gar als Sokratischer Leiter nur zu richten bräuchte. Für das Gelingen ist die andere, die Teilnehmer-Perspektive die wesentliche: die *Bereitschaft* und der *Wille*, sich vorurteilslos mit allen vorgebrachten Äußerungen, Auffassungen und Argumenten auseinanderzusetzen (d.h. eigene Vormeinungen aussetzen) sowie die korrespondierende *Offenheit* gegenüber jeglichem(r) Gesprächspartner(in) aufzubringen. Vorurteilslosigkeit und Offenheit sind nicht von außen kommende Forderungen, sondern Tugenden, die die Sokratischen Gespräche tragen und die von einem

aufklärerisch-humanistischen Menschenbild gespeist sind. Ohne diese Einstellungen und Haltungen im Hintergrund mitzudenken, würde dem Sokratischen Paradigma eine wesentliche Dimension fehlen. (Vgl. unten Abschnitt IX)

II. Die Verankerung in der Erfahrung

Der Ausgang Sokratischen Philosophierens ist bei der Alltagserfahrung zu nehmen; Lebenswelt und Lebenssituation sind Ursprung wie Thema originären Philosophierens. Der Sokrates der platonischen Dialoge spricht mit seinen Gesprächspartnern oft gerade über diejenigen Meinungen und Überzeugungen, die zu ihrem Metier gehören, in denen sie sich gut auszukennen meinen. *G. Heckmann* stellt ganz entsprechend als ersten sokratischen Grundsatz auf, »im Konkreten Fuß zu fassen« (*Heckmann* 1981, S. 67). In die Praxis umgesetzt wird diese Forderung in der Regel durch den Ausgang von einem möglichst selbst erfahrenen Beispiel, wobei »Beispiel« im spezifischen Sinn eines abgeschlossenen, authentischen Erlebnisses gebraucht wird. Dieses im üblichen Sinne induktive Vorgehen impliziert einen Anspruch an die Philosophie:

Redliches Philosophieren nimmt die wirklichen Erfahrungen und die Erfahrung der Wirklichkeit ernst; aus Lebenssituationen und der Lebenswelt in ihrer Vielfalt und teilweise Widersprüchlichkeit entspringen die anfänglichen Fragen und Probleme des Philosophierens, sie liefern das ursprüngliche »Material« philosophischen Nachdenkens. Philosophieren bedeutet nicht Spekulieren oder Theoretisieren in völliger Ablösung von der Wirklichkeit; vielmehr sind Verselbständigung und Hypostasierung philosophischer Gedanken zu vermeiden. Darin liegt eine Absage an jegliche Auffassung von Philosophie als Konstruktion; Aufgabe des Philosophierens ist bis in die abstraktesten Reflexionen hinein die Erfassung und Auseinandersetzung mit dieser Welt und Wirklichkeit. – Zugleich liegt darin ein methodisches Postulat:

Redliches Philosophieren bleibt auf allen, auch den höheren Abstraktionsstufen mit der Wirklichkeit verbunden bzw. es muß sich ggf. eine solche Verbindung rekonstruieren, wieder herstellen lassen. *Gustav Heckmann* nennt dies das 'Sokratische Prinzip': »Eine Einsicht in ein Allgemeines kann nur durch Anschauen und Analysieren des unter das Allgemeine fallenden konkreten Erfahrenen gewonnen werden.« (*Heckmann* 1981, S.10) – Ich füge die Erweiterung hinzu:

Allgemeine Erkenntnisse werden im *schrittweisen* Abstraktionsprozeß vom Konkreten ohne Überspringen der unteren Stufen gewonnen, so daß sie auf vermittelte Weise auch auf allgemeinsten Stufen mit der Wirklichkeit verbunden bleiben, sich auf sie beziehen. Im Sokratischen Gespräch wird die Herkunft der vorgebrachten Argumente mit in den Blick genommen. Das ist insofern von Bedeutung, als bei voraussetzungslosen Gesprächen eben auch nicht vorausgesetzt werden kann, daß jede(r) Teilnehmer(in) die Erfahrungen, die in Anschlag gebracht werden, bereits für sich 'auf den Begriff' gebracht hat. Die gemeinsame Arbeit daran bewahrt vielmehr vor Hypostasierung philosophischer Gedanken, vor deren Abtrennung von Wirklichkeit und Erfahrung.

III. Der Anti-Dogmatismus

Sokrates schrieb kein Buch, erst recht kein Lehrbuch; er war überhaupt kein 'Lehrer' im üblichen Verstande, der seinen Schülern 'etwas' im Sinne inhaltlich bestimmter Wahrheiten beibringen wollte. Er stellte kein Lehrgebäude oder -system auf, er ließ, noch grundsätzlicher gesprochen, keine unbefragten Lehrsätze gelten. Nicht das Was, sondern das Wie, eben der Weg ist das Kennzeichen der Sokratischen Methode.

Nelson nimmt diese Einstellung auf, indem er die »Ausschaltung des Dogmatismus« und den »Verzicht auf jedes belehrende Urteil überhaupt«¹⁰ fordert. Es gibt in Sokratischen Gesprächen keinen Re-kurs auf unbefragte Lehrsätze (Dogmen) oder ein Lehrsystem, nicht auf Lehr-Bücher oder 'Schulen'. Sokratisches Denken läßt sich nicht in 'Schulen' einsperren, weder wörtlich, noch übertragen. Zitate im Sinne einer bloßen Übernahme von Affirmationen sind ausgeschlossen, weil sie ein Abgeben der eigenen Urteilskompetenz bedeuten würden.

Sokratisches Philosophieren ist nicht auf eine Lehre bezogen, weder als Sachautorität und somit Berufungsinstanz noch als anzustrebendes Erkenntnisziel. In diesem Sinn ist das Sokratische Philosophieren weder dogmatisch noch doktrinal.¹¹ Dies drückt sich aus in der Mündlichkeit der Rede und der Reflexion, die Schriftlichkeit nur als transitorisches Denkvehikel benutzt. Zugunsten des Denkprozesses verzichtet die Methode auf zusammenhängende, systematische Fixierung im Sinne einer Verobjektivierung von feststehenden, gar einen endgültigen Platz in einem System beanspruchenden Aussagen.

Insbesondere der/die Gesprächsleiter/in übt den Verzicht auf jegliche Belehrung, es soll alles vermieden werden, was die Gesprächsteilnehmer in ihrem Urteil beeinflussen könnte (Nelson 1970a, S. 291). Nelson hatte wohl starke Befürchtungen, daß beim geringsten Wink des Gesprächsleiters die Autonomie der Urteilsbildung beeinträchtigt und Sachgründe durch Autoritätsgründe ersetzt werden könnten. (Unsere heutigen Teilnehmer/innen sind da oft resistenter –)

Den Sinn des grundlegenden Prinzips der Enthaltung von Belehrung sehe ich in der *Offenheit* sowohl gegenüber dem Gesprächspartner wie auch gegenüber der Sache. Die Antworten stehen nicht schon fest; es ist der Verzicht auf vorschnelle Antworten und fertige Urteile. Wahrheit ist kein Besitz, schon gar nicht eines einzelnen Menschen, der sich als 'Lehrer' zu ihrem Verkünder machen könnte. Für Leiter wie Teilnehmer gilt im Gesprächsprozeß die undogmatische Einstellung als Tugend: Vormeinungen oder gar Vorurteile werden eingeklammert, wenn es gegenläufige oder gar widersprechende Äußerungen anderer Gesprächsteilnehmer so unvoreingenommen wie möglich aufzunehmen und zu untersuchen gilt.

Und einer anderen – ungunen – Gepflogenheit wirkt dieses Prinzip entgegen: In der akademischen Philosophie ist es verbreiteter Usus, Aussagen oder Positionen einer 'Schule' zuzuordnen und zu glauben (oder den Anschein des Glaubens zu erwecken), sie damit verstanden zu haben. In diesem Sinne entzieht sich sokratisches Philosophieren – unbeschadet der Suche nach kommunikations-kontext-bezogener Begriffs- und Urteilsschärfe – endgültiger Verobjektivierung in feststehenden Aussagen, womöglich noch mit einem unverrückbaren systematischen Stellenwert. Es hat vielmehr zum Ziel die je eigene Urteilsbildung, die Freisetzung der eigenen Verstandestätigkeit des Subjekts. Nelson selbst hat zwar eine »doktrinale« Philosophie entwickelt, für die Sokratische Methode jedoch einen vehementen Antidogmatismus verfochten. Das bedeutet für die theoretische Grundlegung, daß seine systematisch-philosophischen Erkenntnisse zwar seinem Selbstverständnis nach auch die erkenntnistheoretische Grundlegung der Sokratischen Methode liefern, daß aber weder philosophischer Unterricht noch Sokratische Gespräche diese als Lehre mitzuteilen hat. Im Sokratischen Gespräch wird ohne Einordnung in ein System eine einzige philosophische Frage gründlich erörtert.

Der Antidogmatismus kann hier nicht in allen seinen philosophie-

geschichtlichen oder gar historisch-soziologischen Verweisungszusammenhängen beleuchtet werden. In theoretisch-systematischer Betrachtung entspricht ihm als Komplement auf der anderen Seite eine positive Grundannahme, die für die Sokratischen Gespräche außerordentlich bedeutungsvoll ist:

IV. Das Selbstvertrauen der Vernunft

In den wesentlichen, das Grundsätzliche einer Sache betreffenden Fragen ist jeder Mensch 'sachverständig', mit Vernunft begabt und ihres Gebrauches fähig und besitzt eine Art Wahrheitsgefühl als inneren Wegweiser. *Nelson* sagt von *Sokrates*:

»Sokrates war der erste, der, getragen von dem Vertrauen in die Kraft des menschlichen Geistes, die Wahrheit zu erkennen, mit diesem Vertrauen die Überzeugung verbindet, daß nicht Einfälle oder äußere Lehre uns diese Wahrheit erschließen, sondern daß nur *planmäßiges unablässiges Nachdenken in gleicher Richtung* (Hervorhebung G. R-S) uns aus dem Dunkel zu ihrem Licht führt. Hier liegt seine philosophische Größe. Seine pädagogische Größe liegt darin, daß er, wiederum als erster, die Schüler auf diesen *Weg des Selbstdenkens* (dto.) weist und nur durch den Austausch der Gedanken eine Kontrolle einführt, die der Selbstverblendung entgegenwirkt.« (*Nelson* 1970a, S. 289)

Im Zutrauen in die Gesprächspartner/innen, daß sie die Grundausstattung zur Klärung der wesentlichen Fragen mitbringen, verschränken sich philosophische und pädagogische Grundannahme: Die Vernunft muß sich selbst im Einzelsubjekt als Klärungs- und Rechtfertigungsinstanz begreifen und anerkennen, nicht minder aber gilt dies im sokratischen Dialog auch für das *wechselseitige Zutrauen* von Vernunft.

Es ist die Grundannahme Sokratischer Gespräche, daß jedem Menschen Urteilsfähigkeit zuzugestehen und zuzutrauen ist. In den grundsätzlichen Fragen des Lebens wie des Erkennens ist jeder Mensch sein eigener Experte, besitzt den einschlägigen 'Sachverstand'; jeder bringt gewissermaßen die Grund-Ausstattung bereits mit. Gerade das Zutrauen zur Urteilsfähigkeit ermöglicht die Entwicklung der je eigenen Urteilskompetenz und stärkt das Bewußtsein, zum eigenen, begründeten Urteil in der Lage zu sein. Dies gilt insbesondere für die *letzten* Gründe. *Nelson* nannte dies das »*Selbstvertrauen der Ver-*

nunft« (Nelson 1970a, S. 298). Es ermöglicht Mündigkeit im geistigen und auf dieser Grundlage dann auch im politischen Bereich.

In akademischen Zusammenhängen könnte die Voraussetzung des »Selbstvertrauens der Vernunft« – oder aber ihre Benennung – leicht als naiv eingeordnet und die Aufgabe der Kritik dagegengesetzt werden. In der Regel greift dies aber zu kurz, weil ja gerade Nelson in der Tradition der kritischen Philosophie im Sinne Kants steht und keineswegs einem unkritischen 'Glauben' an die Vernunft das Wort redet, vielmehr das gemeinsame Unternehmen der kritischen Prüfung als Ergänzung fordert und zuweilen sogar bis zur Grenze rigider Unerbittlichkeit betreibt.

Der systematische Stellenwert des »Selbstvertrauens der Vernunft« bei Nelson ist, daß es um die letzte Ebene der Argumentation, in der die Vernunft nicht noch einmal durch Rückgriff auf etwas anderes begründen kann, warum sie sich selber traut, warum ihr etwas so einleuchtet, daß Zweifeln gar keinen Sinn mehr macht. Diese Denkfigur ist wiederum nicht so ungewöhnlich in der Philosophie. – Zur heutigen Auffassung vom Sokratischen Paradigma gehört zwar nicht bzw. nicht mehr Nelsons strenges Wissenschaftsideal, wohl aber die Option auf *strenge Rationalität*.

Daher stelle ich dem Selbstvertrauen der Vernunft die *Zumutung an die Vernunft* zur Seite: In die kritische Prüfung ist auch dann einzutreten, wenn sie mit Schwierigkeiten verbunden ist und unangenehm werden kann. Denn es geht ja um die Klärung dessen, was noch *nicht* klar ist, und dies zu klären kann mühsam und – im Bilde sokratischer Hebammenkunst – mit 'Geburtsschmerzen' verbunden sein. Andere Gegenwartsphilosophen umschreiben mit anderen Bildern die Mühsamkeit, u.U. Härte des logisch-rationalen Denkanspruchs. Ein Sokratisches Gespräch würde aber zu Unrecht seinen Namen tragen, wenn es die *Anstrengung des Begriffs* sowie die Zumutung kritischer Urteilsprüfung nicht zuließe und nicht ggf. auch Aporien aushielte. Nelson spricht vom »verzweifeltten Kampf um die Ehrlichkeit des Denkens und Sprechens« (Nelson 1970a, S. 299). Da der Begriff 'Kampf' antagonistische Assoziationen weckt, nenne ich es lieber ein gemeinsames Ringen um die Wahrheit, das mit Anstrengung verbunden sein kann, aber gleichwohl lohnt.

Auf der Objektseite bedeutet die Zumutung an die Vernunft das Bemühen um die Güte des Urteils: Es soll der Wahrheit möglichst nahe

kommen und in kritischer Prüfung Ungenauigkeiten, Unverbindlichkeiten, Ideologien oder falschen Relativismus überwinden. Auf seiten des Subjekts bedeutet es Beharrlichkeit, ein unbeirrbares Wahrheitsstreben, sich zu Klarheit und Entideologisierung durchzuarbeiten und Voreingenommenheiten zu überwinden.

Ein weiterer Terminus des Sokratischen Paradigmas gehört in diesen Zusammenhang, der allzu leicht und voreilig diskurstheoretischem Verdikt unterzogen wird: das »Wahrheitsgefühl«. Das Wahrheitsgefühl wird in Sokratischen Dialogen jedem Menschen zugebilligt und leitet die Gesprächsteilnehmer im Gang der kritischen Prüfung wie ein innerer Wegweiser. Es ist keine Stimmung, eher so etwas wie eine Stimme, »Einer-Erkenntnis-auf-der-Spur-sein«¹². In einer sich meldenden Stimme, die den Untersuchungsgang lenkt, befördert oder Bedenken signalisiert, können wichtige Hinweise zur Wahrheitskenntnis verborgen sein. Freilich bedarf das, worauf das Wahrheitsgefühl hinweist, der Aufklärung: Leitideen sind ggf. genauer zu fassen und für die Gesprächsgruppe durchsichtig zu machen, Einwände zu versprachlichen und daraufhin zu prüfen, ob sie einen »Wahrheitskern« enthalten. Das Wahrheitsgefühl ist kein Wahrheitsgarant.

Ist es nun berechtigt, wenn gegenwärtiger Universitäts-Philosophie ein »Wahrheitsgefühl« suspekt, wenn nicht gar indiskutabel erscheint?

Die Verdachtsmomente der Unaufgeklärtheit, der Unbegründetheit und der Unsicherheit treffen nicht auf jedes Gefühl in gleichem Maße zu.¹³ In unserem Zusammenhang geht es nun nicht um irgendein Gefühl, sondern das autonome Wahrheitsgefühl in jedem einzelnen Menschen. In der Praxis nicht nur Sokratischer Gespräche läßt sich zweifellos beobachten, wie selbstverständlich uns dieses 'Instrument', oft ohne daß wir uns dessen bewußt sind, zur Verfügung steht, häufig zudem erstaunlich treffsicher. Beispielsweise kennen wir auch im Alltag das »Rechtsgefühl«, das nicht selten ein durchaus berechtigtes Urteil enthält, wenn auch nicht in jedem Falle. Auf das Wahrheitsgefühl verlassen sich auch die Sokratiker nicht ohne Nachprüfung, unternehmen vielmehr eine gemeinschaftliche Aufklärung dessen, worauf das Wahrheitsgefühl eines Einzelnen hinweist. Der Intention auf Begründbarkeit haltbarer Aussagen widerspricht das Einbeziehen des Wahrheitsgefühls keineswegs. Es ist nicht selbst Beru-

fungsinstanz – wie in einer Evidenztheorie –, vielmehr ernst zu nehmender Hinweis auf dem Weg der Erkenntnis- und Wahrheitssuche, inkl. der Suche nach dem ‘Recht’ bzw. ‘Richtigen’.

Die Vorgänge der »inneren Erfahrung« – neben dem Wahrheitsgefühl seien etwa Zweifel und Zustimmung, Empörung und Widerspruch genannt, werden in der Gegenwartsphilosophie oft ausgeblendet. Die vornehmlich auf *J. F. Fries* zurückgehende Richtung der kritischen Philosophie wagt sie zu benennen, wenn auch mit Begriffen, die uns heute vielleicht altmodisch anmuten. Deshalb wird diese Richtung des Neukantianismus ja auch mitunter die »psychologische Richtung« genannt.

V. Die Maieutik (»Hebammenkunst«)

Die Freisetzung, die Ent-Bindung der je eigenen Gedanken und Urteile ist der Kern sokratischer Kunst. Sokrates selbst hat sich ja bekanntlich im *Theaitetos* (*Platon*, *Theaitetos* 150c) mit einer Hebamme verglichen, nur eben nicht für leibliche, sondern für geistige Kinder. Das bedeutet, daß nicht seine eigenen Gedanken als etwas Mitzuteilendes im Mittelpunkt des Gesprächs stehen, vielmehr die Gedankenentwicklung der Gesprächspartner. Die gedanklichen Produkte sollen möglichst frei von Fremdbestimmung inhaltlicher oder kommunikativer Art ans Tageslicht kommen, also möglichst frei von Dogmatismus und Herrschaft sich entfalten können. Zur ‘Geburt’ der je eigenen Gedanken, verhilft der- oder diejenige, der/die die Rolle der ‘Hebamme’ übernimmt. Im allgemeinen und zunächst ist dies der/die Gesprächsleiter/in, es können aber auch die Gesprächsteilnehmer/innen einander gegenseitig ‘Denkhilfe’ leisten.

Im Gesprächsprozeß sind *zwei Stufen* zu unterscheiden:

In der *Maieutik erster Stufe* sind die sich ‘anmeldenden’ Aussagen überhaupt erst einmal ‘zur Sprache’ zu bringen; insbesondere ist die in Beispielen berichtete Erfahrung auf den Begriff zu bringen, d.h. so weit zu klären, daß sie in stimmenden Begriffen und Urteilen erfaßt wird. Dies ist vorrangig die Aufgabe des Menschen, dessen eigene Erfahrung das Beispiel wiedergab; die Gruppe hat zunächst nur helfende Funktion, da alle anderen Gesprächsteilnehmer nicht dieselbe, wohl in der Regel mehr oder weniger ähnliche Erfahrungen teilen. Diese helfende Funktion ist aber als erste Ebene der Kommunikation nicht zu unterschätzen.

Das Ergebnis ist sprachlich, daher mitteilbar, vom Klärungsprozeß her in der Gruppe mitgeteilt und erarbeitet und somit die gemeinsame Ausgangsbasis für das weitere Nachdenken (Abstraktionsprozeß).

Im weiteren Prozeß der gemeinsamen Untersuchung sind die so gewonnenen Urteile gedanklich wie sprachlich weiter zu 'klären': auf ihre Voraussetzungen zu befragen, kritisch zu prüfen und zu begründen. Dies nenne ich die *Maieutik zweiter Stufe*. Behauptungen, Thesen oder Positionen, die im Gesprächsprozeß vertreten werden, sind argumentativ zu überprüfen und Rechtfertigungsgründe anzugeben.

Der Untersuchungsprozeß geschieht idealtypisch derart, daß über jede Aussage (möglichst restlose) Verständigung in der Gruppe hergestellt wird, bevor man fortschreitet.

Sobald die Aussagen sich von der Empirie entfernen und eine erste Stufe der Abstraktion erreicht ist, kommt zur *Verständigungsprüfung* die *Zustimmungsprüfung* hinzu. *Nelson* und *Heckmann* beschreiben diese Vorgänge im bewußtseinsphilosophischen Paradigma:

Jede(r) Gesprächsteilnehmer(in) stellt fest, ob die zur Diskussion stehende Aussage für ihn/sie zweifelsfrei ist. In der Selbstbeobachtung ist eindeutig feststellbar, ob sich ein – evtl. noch unbegriffener – Zweifel anmeldet oder nicht. Im Falle des Zweifels ist den Gründen nachzugehen. Hier leitet die Gesprächspartner das 'Wahrheitsgefühl', das im vorigen Abschnitt erläutert wurde.

Auf der zweiten Stufe kommt die *kritische* Funktion des dialogischen Philosophierens zum Tragen. Auch hier geht es um die Freisetzung der besseren Möglichkeiten; im Spannungsbogen zwischen Subjekt und Objekt, zwischen den Wahrheit-Suchenden und der zu erkennenden Wahrheit können neue Einsichten entspringen: Die einzelnen Gesprächsteilnehmer/innen können ihre anfänglichen Gedanken ggf. revidieren, wenn der Gedankenfortschritt ihnen neue Einblicke eröffnet, und der gemeinsame Denkprozeß kann sich auf die angestrebte, konsensfähige Wahrheitserkenntnis zubewegen. In der *Maieutik* geht es immer *zugleich* um die Freiheit (Selbstbestimmtheit) des Denkens und den »eigentümlich zwanglosen Zwang des besseren Arguments« (*Habermas* 1971, S. 137).

Die Untersuchung im Gespräch kann linear verlaufen oder sich zu einem komplizierten Gebilde mit Haupt- und Nebenwegen verzweigen, überhaupt in jeder Hinsicht vielfältig sein. In seiner Struktur muß sie keineswegs dem Muster der literarisch überlieferten Platon-Dialo-

ge folgen. Die Aufgabe, die Übersicht über den Untersuchungsgang zu behalten und die Gruppe immer wieder auf einen vereinbarten Weg zurückzuholen, wird in der Regel einem Gesprächsleiter oder einer -leiterin übertragen. Der Grund ist teils pragmatischer, teils methodischer Natur, und nicht, weil er/sie ein vorrangiges Wissen etwa über die 'richtige' Antwort besäße.

Die »Hebamme« steuert diesen doppelten Klärungs-Prozeß der ersten und zweiten Stufe (der in manchen Phasen auch zeitgleich sich vollziehen kann) nur methodisch, durch ihre Unterscheidungsfähigkeit. Dem/der Helfenden muß dabei kein endgültiges Wissen zur fraglichen Sache unterstellt werden. Allzu häufig wird dem »Ich weiß, daß ich nichts weiß« des Sokrates ein 'Dennoch-Wissen' nachgesagt, was m.E. mit einer patriarchalen Deutungsgeschichte der Sokratesfigur zu tun hat, die sich der sokratischen Ironie verschließt.¹⁴ Was der/die Helfende einbringt, ist kein inhaltliches, vielmehr ein methodisches Wissen: das Aufzeigen des Unklaren und Unbegründeten, um klares und begründetes Urteilen zu ermöglichen. Ein(e) Sokratische(r) Leiter(in) trägt wie Sokrates »Sorge für die gebärenden Seelen« (*Platon*, *Theaitetos* 150c), geht einen Denkweg auch durch Umwege hindurch mit. Wir erweitern dies heute zu einem Verständnis der Sokratischen Gesprächsgruppe als einer solchen, in der prinzipiell jede(r) für jede(n) einmal zur »Hebamme« der Gedanken, ihrer sprachlich adäquaten Erfassung und ihrer kritischen Untersuchung werden kann; tendenziell ist die Gesprächsgruppe auf Aufhebung der Rollen-Asymmetrie angelegt. (vgl. *Raupach-Strey* 1983)

Ein Seitenblick auf diskurstheoretische Ansätze (*Apel* 1989, bes. S. 60): Sie scheinen mir die Klärungsprozesses zumindest der ersten Stufe als immer schon geleistet vorauszusetzen. Damit werden nicht nur die maieutischen Schwierigkeiten umgangen, sondern die Ergebnisse erster Stufe als verfügbar angesehen und in eine zunehmend technisierte Betrachtung von Diskursen einfügbar – im Gegensatz zum eigenen Anspruch. Die Fruchtbarkeit ebenso wie auch die Mühe gemeinsamer diskursiver Wahrheitssuche setzt im Sokratischen Paradigma bereits bei der Aufhellung des Vorbegrifflichen ein.

Ebenso ist in der Diskurstheorie der Kern-Gedanke der Maieutik – die freisetzende, Personen-bezogene Denkhilfe – völlig verschwunden. Und auch in der formalen Symmetrie-Forderung der Sprechhandlungen ist ein Verständnis substantieller Ergänzungsbedürftigkeit mo-

nologischen Denkens und Argumentierens kaum noch zu entdecken. Für das Sokratische Paradigma sind dagegen das Prinzip der helfenden Ermöglichung des Denkens der jeweils *anderen* ebenso konstitutiv wie das Bewußtsein von der Unzulänglichkeit einzelner Gesprächsbeiträge und demzufolge der potentiellen Komplementarität dessen, was verschiedene Diskurspartner/innen einer Kommunikationsgemeinschaft vorbringen.

VI. Das Begründungskonzept

Wie wird in Sokratischen Gesprächen der Vorgang der Begründung verstanden? Von den Erfahrungs-Urteilen, die sich zum untersuchten Beispiel einstellen, ausgehend, wird Schritt für Schritt zurückgegangen auf die zugrundeliegenden Voraussetzungen, so daß man allmählich abstraktere Aussagen von allgemeinerer Bedeutung gewinnt. Die erarbeiteten, in bezug auf Erfahrung gefällten Einzelurteile, hinter denen alle oder einige Gesprächspartner stehen, werden so von den empirischen Zufälligkeiten schrittweise gelöst, auf die ihnen zugrundeliegenden allgemeinen Sätze befragt, bis man zu den philosophischen Prinzipien gelangt.

Das Begründen, dieser Kernvorgang sokratischen Philosophierens, geschieht nach *Nelson* im Rückgang vom Besonderen zum Allgemeinen, zu den philosophischen Prinzipien. *Nelson* nannte dieses Verfahren die »*regressive Methode der Abstraktion*«. Sie hat starke erkenntnistheoretische Annahmen zur Voraussetzung: *Nelson* geht mit *Fries* davon aus, daß wir schließlich auf die letzten (er sagt 'obersten') Grundsätze und Prinzipien stoßen, die uns in einer nicht-anschaulichen unmittelbaren Erkenntnis bewußt werden – m.a.W.: Wir besitzen die Kenntnis der letzten Grundsätze immer schon, aber sie sind uns zunächst nur dunkel bewußt und müssen deshalb ans Licht gebracht werden. Diese Methode »erzeugt nicht neue Erkenntnisse«, sondern erhebt, was »als ursprünglicher Besitz in unserer Vernunft ruhte und dunkel in jedem Einzelurteil vernehmlich wurde« (*Nelson* 1970a, S. 281/2). – Hier zeigt sich bis in die Sprache hinein eine Verwandtschaft zur platonischen Anamneselehre. *Nelson* sieht sie in der kritischen Philosophie seit Kant und *Fries* von der »Umschlingung durch die platonische Mystik« (*Nelson* 1970a, S. 290) befreit.

Nelson hat die regressive Methode der Abstraktion im Rahmen seiner Erkenntnisphilosophie entwickelt. Aber sie ist auch zur Be-

schreibung des Begründungsverfahrens in der Sokratischen Methode gut brauchbar. Daran hat sich auch nach unserem heutigem Verständnis nichts geändert, insofern wir die unserem Denken und Urteilen zugrundeliegenden Voraussetzungen und evtl. Prinzipien zu erheben suchen. Wir nehmen jedoch heute nicht mehr an, in jedem Fall bis zu den letzten, allgemeinsten Grundsätzen vorstoßen zu können, und auch nicht, daß es eine Art objektiver Stufenskala dahin gäbe.

Nelson ist in seiner Philosophie am Wissenschaftsideal orientiert, Urteile zu beweisen, d.h. zu begründen durch Rückführung auf allgemeinere Sätze, aus denen sie abgeleitet werden. Das auf *Fries* zurückgehende, später von *Albert* sogenannte »Münchhausen«-Trilemma zwischen einem Zirkel, einem unendlichen Regreß und einem Abbruch des Verfahrens, der sich dem Dogmatismus-Verdacht aussetzt, löst *Nelson*, ohne es explizit zu diskutieren, auf folgende Weise:

Die letzten Sätze werden begründet durch eine »unmittelbare Erkenntnis«¹⁵, die im Falle empirischer und mathematischer Urteile in der zugehörigen Anschauung besteht. Für die metaphysischen Urteile nimmt *Nelson* analog eine nicht-anschauliche unmittelbare Erkenntnis der reinen Vernunft an. Diese Art von Begründung nennt *Nelson* »Deduktion«. Die unmittelbaren Erkenntnisse der reinen Vernunft sind nicht unmittelbar bewußt, vielmehr ursprünglich dunkel, daher ist ihr *Aufweis* in der inneren Erfahrung die Aufgabe der kritischen Methode; die Deduktion metaphysischer Grundsätze ist »das Geschäft der Psychologie« (*Nelson* 1970b, S.28). Psychologie ist hier noch als Teil der Philosophie zu verstehen. Während in der Gegenwart psychologische Vorgänge meist aus der philosophischen Betrachtung ausgeklammert werden (und in anderer Hinsicht auch mit recht), hat die Sokratische Methode hier den Vorzug, die »innere Erfahrung« im Sinne eines umfassenden ganzheitlichen Erkenntnis- und Begründungskonzeptes ernstzunehmen und zu integrieren.

Die Begründung durch regressive Abstraktion ist zu unterscheiden von einer Begründung durch Ableitung, der 'Deduktion' im wissenschafts-üblichen logisch-mathematischen Sinn; sie stellt vielmehr eine eigene Begründungsart dar durch *Aufweis* und *Aufhellung* des immer schon auf noch unklare Weise Gewußten und Beanspruchten, das in *Nelsons* Erkenntnisssystem inhaltlich gefüllte Grundsätze (inkl. grundlegender Sollenssätze) sind. In der Diskurstheorie¹⁶ finden wir übrigens im Anspruch auf Letztbegründung dieselbe Denkfigur. Aber

während *Nelson* letzte metaphysische Grundsätze annimmt, setzt die Diskurstheorie 'nur' formal letzte Argumentationsverpflichtungen voraus. Allerdings gilt im Sokratischen Paradigma ebenfalls die (Selbst-) Verpflichtung, für eine vorgebrachte Behauptung auch diskursiv einzutreten und Argumente zu ihrer Verteidigung vorzubringen, die nach Überzeugung des Sprechers oder der Sprecherin Gültigkeit beanspruchen können. Die diskursive Verteidigungsbereitschaft impliziert weitere Verpflichtungen wie die der Aufrichtigkeit und der klaren und verständlichen Rede, aber auch die Bereitschaft, sich durch gute Gründe von widersprechenden Aussagen überzeugen zu lassen. Derartige Gesprächsvoraussetzungen sind unhintergebar, ohne sie wäre keine rationale Begründung denkbar.

VII. Das Gesprächsziel eines Wahrheits-Konsenses

Sokratische Gespräche streben nach Wahrheitserkenntnis; aber diese Wahrheit ist kein Besitz und kein Element in einem schon fixierten System, sie ist nicht statisch und nicht monologisch zu erwerben, sondern an den Prozeß des Gespräches gebunden: Zum Paradigma der Sokratischen Gespräche gehört als Zielvorstellung der Wahrheit verbürgende Konsens. Der Weg des Miteinander-Denkens ist ausgerichtet auf Einsichten zum thematisierten philosophischen Problem, die sich in einem Urteil fassen lassen, dem alle bzw. möglichst alle Gesprächsteilnehmer/innen zustimmen können. Diese Einsichten müssen nicht unbedingt abschließend sein, sollten aber eine erste Abstraktionsstufe überschreiten. Grundannahme dabei ist, daß ein vernünftiger Konsens der Wahrheit i.a. näher kommt als nicht konsensfähige Aussagen. Denn bei nicht konsensfähigen Aussagen gibt es noch zu bedenkende Einwände, die im Sinne eines rationalen Diskurses entweder auszuräumen sind, oder es ist ihnen durch Modifikation der Aussage Rechnung zu tragen, so daß die modifizierte Aussage konsensfähig wird. Ein Konsens meint keinen äußerlichen Kompromiß: Wahr wäre eine Aussage, zu deren Inhalt unter idealen Bedingungen alle Gesprächspartner/innen aus Überzeugung zustimmen könnten. Das heißt nicht, daß ein faktischer Konsens eo ipso Wahrheit verbürge. Es kann sein, daß sich zu einem späteren Zeitpunkt oder in einem anderen Kontext herausstellt, daß er erneut der Überprüfung und ggf. der Revision zu unterziehen ist; so hat es jedenfalls auch *Gustav Heckmann* immer wieder betont. Gleichwohl ist die

regulative Idee des anzustrebenden Wahrheitskonsenses unverzichtbar. Wenn man nicht bei bloß subjektiven Meinungen und deren Austausch steckenbleiben will, ist notwendig auf das zunächst nicht Konsensfähige zu hören. Die ideale Sprechsituation ist dadurch gekennzeichnet, daß die Chancen, die verschiedenen Sorten von Sprechakten zu wählen, gleich verteilt sind und daß in ihr nur noch der Logos-Grundsatz, der »eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments« (Habermas 1971, S. 137) Gültigkeit beanspruchen kann. Somit ist die Zielbestimmung des anzustrebenden Wahrheitskonsenses konstitutiv für den *philosophischen* Anspruch des Gesprächs, denn nur sie liefert eine gewisse Garantie, der Sache bzw. der Wahrheit näher zu kommen.

Sinn und Bedeutung des Konsens-Ziels sehe ich in folgenden Überlegungen: Unser Erkenntnisvermögen ist endlich und begrenzt, daher gilt für jede Einsicht prinzipiell der Fallibilismus-Vorbehalt: sie kann falsch sein. Insofern ist man noch nicht berechtigt anzunehmen, daß eine Aussage wahr sei, solange durch mindestens ein Gruppenmitglied mindestens ein (ernsthafter) Einwand angemeldet wird. Denn in jedem ernst gemeinten Einwand, wie absurd er zunächst auch erscheinen mag, kann ein Wahrheitskern stecken, der um der richtigen Erkenntnis willen in das Gespräch aufzunehmen ist. Allerdings heißt das nicht, daß ein solcher Wahrheitskern *notwendig* in jedem Einwand enthalten ist. Wenn kein Einwand mehr angemeldet wird in der Gesprächsgruppe, ist die Gruppe in ihrer Arbeit der Wahrheit wahrscheinlich (nicht sicher) näher gekommen. Die Absicht ist, ihr möglichst nahe zu kommen. Als wahr könnte eine Einsicht dann bezeichnet werden, wenn sie in einem unter idealen Bedingungen stattfindenden Gespräch schließlich allen vernünftigen Wesen einleuchten würde.

Für Nelson spielt der Konsens-Begriff m.E. deshalb keine Rolle, weil er in seinem System philosophischer Wissenschaft noch ungebrochen von einem direkten Wahrheitszugang des Einzelsubjekts ausgeht: Die in regressiver Abstraktion aufgewiesenen unmittelbaren Erkenntnisse sind bei ihm notwendig für alle Menschen gleich. Der Dialog über behauptete Wahrheitsansprüche ist in *Nelsons* systematischer Philosophie nicht zwingend und das monologische Denken im Prinzip noch ausreichend erschienen, auch um die angestrebte Universalität der Erkenntnisse zu erreichen. Der prinzipielle Fallibilis-

mus-Vorbehalt wurde erst in den kritischen Ansätzen einer philosophischen Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie von *Karl Popper* (*Popper* 1934) und später *Hans Albert* (*Albert* 1968, bes. Kap. I und II) formuliert. Allerdings ist ihre Erkenntnis-Skepsis so durchschlagend, daß der Fallibilismus bei ihnen keine Aufhebung in der regulativen Idee des Konsenses findet und damit auch nicht der Wahrheit, an der wir im Sokratischen Paradigma festhalten.¹⁷

Erst durch *Gustav Heckmann* ist der Konsensbegriff als leitende Idee der Sokratischen Gespräche ins Zentrum des Sokratischen Paradigmas gerückt. Dies mag durch eine stärkere Wahrnehmung der Begrenzung des einzelnen Subjekts bedingt sein oder auch historische Gründe in der Erfahrung des Zerbrechens von Verbindlichkeiten zur NS-Zeit haben. Der Erkenntnis-Optimismus, um nicht zu sagen die Erkenntnis-Hybris *Nelsons* ist bei *Gustav Heckmann* gedämpft, in ein endliches Maß zurückgeholt. Auch vom Blick des Pädagogen, der wohlwollend auf die Unfertigkeit menschlicher Erkenntnisbemühungen blickt, mag etwas dabei sein. Hinzu kommt eine Parallele zur politischen Entwicklung: Das Konsensbemühen setzt grundsätzliche Gleichberechtigung aller Gesprächsteilnehmer/innen hinsichtlich ihrer Argumentation voraus. Man hat Abstand vom Führungsprinzip gewonnen; der 'Geist' der Sokratischen Gespräche ist gewissermaßen 'demokratischer' geworden.

Will man das Konsens-Ziel geltungstheoretisch begründen, so bietet sich die *Habermas'* sche Konsensus-Theorie der Wahrheit (*Habermas* 1971, Kap. IV; 1973) an: Nur unter der kontrafaktischen Antizipation und Unterstellung der idealen Sprechsituation können wir mit einem realen Konsens den Anspruch auf Wahrheit verbinden. Ein vernünftiger läßt sich von einem trügerischen Konsens nur unterscheiden unter der unvermeidlichen Voraussetzung dieser reziprok vorgegenommenen Unterstellung. Mit ihr ist das normative Fundament sprachlicher Verständigung erreicht; in diesem Sinn ist Wahrheit als Geltungsanspruch gar nicht suspendierbar. – Freilich sind reale Sprechsituationen immer Verzerrungen unterlegen. Deshalb formulierte *Karl Otto Apel* das verantwortungsethische »Ergänzungsprinzip E«: Jeder Diskursteilnehmer ist verpflichtet, darauf hinzuwirken, daß die realen Diskursbedingungen sich den idealen annähern.¹⁸ Ebenso wird in den Sokratischen Gesprächen durch das Kommunikationsverhalten – beispielsweise die Art der Gegenfragen und des gegenseitigen

Eingehens auf die Gesprächsbeiträge – für eine allmähliche Approximation der realen Sprechsituation an die ideale einer unverzerrten Kommunikation Sorge getragen.

VIII. Die Gesprächsgemeinschaft

Erkenntnissubjekt sokratischen Philosophierens ist nicht das einzelne, isolierte und sprachlose – oder nur im einsamen Monolog mit sich selber sprechende – Subjekt, vielmehr die Kommunikations-*Gemeinschaft* derjenigen, die sich ernsthaft argumentativ um Wahrheit bemühen. Gemeinsame Erkenntnis ist nur möglich – mit den Diskurstheoretikern gesprochen – durch die kontrafaktische Unterstellung der idealen Sprechsituation,¹⁹ der freilich die faktische, verzerrenden Realitätsbedingungen unterliegende Sprech-Situation immer erst anzunähern ist. Das Erkenntnissubjekt wird somit sowohl autonom, frei und wahrheitsfähig aufgefaßt wie auch sozial und geschichtlich bedingt, endlich (vgl. *Kuhlmann* 1987a, S. 149–151). Erkenntnissubjekt ist ein *soziales* Gebilde, nicht mehr ein monologisches Einzelsubjekt; darin stimmen Sokrater und Diskurstheoretiker überein (*Kuhlmann* 1987b, S. 98/99).

Die intersubjektive Dimension philosophischer Erkenntnissuche und insbesondere die Kommunikationsgemeinschaft als Erkenntnissubjekt ist für *Nelson* in der monologischen Orientierung des bewußtseinsphilosophischen Paradigmas noch nicht im Blick. Aber auch er beansprucht das kantische Diktum, daß man nicht Philosophie, sondern nur *Philosophieren* lernen kann, und dies impliziert ja doch eine Überschreitung des einsamen Nachdenkens. Bei *Heckmann* ist die Intersubjektivität noch nicht begrifflich formuliert, jedoch im Postulat des Konsensstrebens enthalten und insbesondere in seinem persönlichen Ethos weitergegeben, das sich auch in der Art seiner Praxis-Reflexionen niederschlägt.

So läßt sich heute sagen, daß die *gemeinschaftliche* Wahrheitsuche konstitutives Element des Paradigmas Sokratischer Gespräche ist. Es läßt sich zeigen (*Raupach-Strey* 1989b), daß das *normative Fundament* Sokratischer Gespräche weitgehend demokratischen Werten entspricht:

Die Postulate der Aufrichtigkeit und Offenheit enthalten das grundsätzliche Ernst-Meinen und das Ernst-Nehmen jeder Äußerung sowie der äußernden Personen; die angestrebte Symmetrie in der Wahl der

Sprechakte enthält die Gleichberechtigung und die wechselseitige Anerkennung der Gesprächspartner/innen; der Logos-Grundsatz, daß nur der »eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments« gelten soll, läßt keine anderen Zwänge irgendwelcher Art gelten; von der Utopie der Herrschaftsfreiheit geleitet ist die praktizierte Zurücknahme von Herrschaft in der Dialogsituation und das Bemühen um die Behebung von Kommunikationsverzerrungen, so weit dies jeweils in der Realität nur irgend möglich ist. Diese grundlegenden Regeln des Miteinanderredens und das zugrundeliegende Selbstverständnis lassen erkennen, daß das Paradigma Sokratischer Gespräche von der Vorstellung des *einsamen* Wahrheitssuchers weit entfernt ist.

In der Kant/Fries/Nelson-Tradition war ja der erkenntnistheoretische Solipsismus noch nicht völlig überwunden, aber in diesen expliziten oder impliziten Regeln überschreitet das Sokratische Paradigma von innen heraus das bewußtseinsphilosophische (wie das ontologische) Paradigma. Was die Diskurstheorie für ihre Zwecke herausgearbeitet hat – Intersubjektivität als konstitutives Element von Diskursen –, gilt nicht minder für die Sokratischen Gespräche: In der Denkfigur der als ideal zu antizipierenden unbegrenzten Argumentations- und Kommunikationsgemeinschaft und deren Regeln ist das Apriori jeglichen, und damit auch jeglichen Sokratischen Diskurses benannt und präzisiert worden.

Allerdings geht diese Präzisierung auch mit einer Formalisierung einher, die im zugrundeliegenden Menschenbild dann wieder Differenzen zwischen Diskurstheorie und Sokratischen Gesprächen aufscheinen lassen:

IX. Zum Menschenbild

Von der Urintuition des Dialogs mögen Sokratisches Gespräch und Diskurstheorie gleichermaßen gespeist sein; die Diskurstheorie aber thematisiert die Gesprächspartner/innen überhaupt nicht (mehr) als Personen. Sie verkürzt weitgehend die Menschen auf Argumentationslieferanten. Das bedeutet nicht nur eine Vernachlässigung der Personalität, sondern trotz aller Intersubjektivität doch auch ihrer Sozialität und ihrer Geschichtlichkeit: Es wird zum einen abgesehen von den Inhalten der Aussagen und Argumente bzw. der inhaltlichen Relevanz der Begründungen, die der einzelne ja letztlich doch darauf prüfen muß, ob sie ihm persönlich einleuchten. Zum anderen werden

die *innere* Erfahrung bzw. *innere Vorgängen* wie z.B. Zweifel ebenso wenig thematisiert wie das innere Verhältnis des Subjekts zu seinen Äußerungen, etwa Wahrhaftigkeit, *innere* Zustimmung, auch Freude an der Erkenntnis. Es bleibt offen, ob diese inneren Zustände und Vorgänge für die diskurstheoretische Betrachtung lediglich als irrelevant oder weitergehend als nicht existent erachtet werden. Im Sokratischen Paradigma sind sie unabdingbar. In der Sokratischen Perspektive resultiert daraus eine Betrachtung des Menschen als eines geschichtlich gewordenen Subjekts mit einem letztlich unverfügbaren und zu achtenden Persönlichkeitskern sowie eine Betrachtung des Dialogs nicht nur als Austausch von Argumenten, vielmehr als zwischenmenschliche Dimension möglicher Begegnung.

Ein *Gespräch*, insbesondere ein Sokratisches, geht in mehrfacher Hinsicht über einen Diskurs hinaus:

Das Sokratische Paradigma hat eine umfassende Anthropologie im Auge, in der die Leitvorstellung vom Menschen sich nicht auf die Autonomie allein konzentriert. Sokrates' Selbstdeutung als »Hebamme für geistige Kinder männlicher Urheber« im Vergleich zum Beruf seiner Mutter Phainarete, die als Hebamme für Frauen leiblichen Kindern ans Tageslicht verhalf, setzt zwar eine dichotome Zuordnung (des Geistes zum Mann und des Leibes zur Frau) voraus, die mir jedoch *im* maieutischen Paradigma selbst überwindbar erscheint, denn in diesem ist die intersubjektiv-soziale Dimension kein Additum, vielmehr ihrerseits konstitutiv. Freilich sind die Selbsttätigkeit der Vernunft ebenso wie die Selbstbestimmung des Urteils unverzichtbare Elemente sokratischen Philosophierens; dieses Aufklärungserbe der 'Vertikale' gewissermaßen ist jedoch zu vervollständigen um eine 'Horizontale' der Vernetzung, in der sich die Gesprächspartner/innen ergänzen und gegenseitig Denkhilfe leisten können. – Die horizontale Dimension der sozialen Verwiesenheit hat weiterhin über die konstitutive hinaus eine vorgreifend-utopische Bedeutung:

Jürgen Habermas hat den Vorgriff auf die ideale Sprechsituation als konstitutiven Schein gedeutet, der zugleich »Vorschein einer Lebensform« ist (*Habermas*, 1971, S. 141). Dies ist wohl die einzige Stelle, in der ein Diskurstheoretiker einen den Formalismus der Diskurse überschreitenden Sinn reklamiert, der sich zugleich mit einer gesellschaftlichen Vision verbindet. In Sokratischen Dialogen ist

solch ein visionäres Element nicht nur als nicht wegzudenkendes analysiert, sondern, wie oben erläutert, in verschiedener Weise präsent. Die Dialog-Philosophie beispielsweise – dem Sokratischen Paradigma verwandt – kennzeichnet diesen Überschuß im Begriff der personalen »Begegnung«. *Nelsons* gesellschaftspolitische Visionen waren sozialistischer Art; sie verbanden sich mit einem konsequenten Vernunftanspruch für die Praxis und Praxisanspruch für die Vernunft. Zumindest dies zweite: Vernunft und Praxis in Einklang zu bringen, war treibendes Motiv für *Gustav Heckmann* und den weiteren Kreis derjenigen, die nach 1945 die Sokratische Methode weitergepflegt haben. In diesem Sinn enthält der diskursive Umgang miteinander in den Sokratischen Wochen eine Vision, die auch für uns heute wirksam ist. Im maieutischen Paradigma verschränken sich Realität und Bild der Hebammenkunst zu einem umfassenderen Verständnis des Erkenntnisprozesses als eines geistig-seelisch-leiblichen Vorgangs, der gleichwohl im sozialen Zusammenhang konstituiert wird *und* in der Zeitdimension über sich hinausweist. Eine Beschreibung auch des normativen Fundaments von Sokratischen Diskursen kann dieses visionäre, die Faktizität positiv-überschreitende Element zwar andeuten, aber immer nur bedingt einholen.

Schlußbetrachtung

Ich komme zum Schluß meiner Vorstellung des Sokratischen Paradigmas, die zwangsläufig monologisch über eine Dialogform, die Sokratische Methode in der Nelson/Heckmann-Tradition gehandelt hat. Diese unumgängliche Paradoxie möge man oder frau mir nachsehen. Unser Standardhinweis: »Nimm doch erst mal teil, mach die Erfahrung eines Sokratischen Gesprächs, beteilige dich!« ist zutreffend, auch wenn er auf Außenstehende wie der Hinweis auf sektiererisches Treiben wirken mag, theoretische Einwände vorab immunisierend. Das ist verständlich, dennoch kann auch eine noch so genaue Analyse des Paradigmas den *Geist* der Sokratischen Gespräche nur unvollkommen umschreiben. Ebenso wahr ist, daß jedes reale Gespräch mehr oder weniger hinter der Idee, dem Paradigma zurückbleibt. Vernunftfähigkeit als grundsätzliche Möglichkeit des Menschen bleibt unhin-tergehbare Voraussetzung ebenso wie jeweils neu in die Praxis zu setzende Leitidee.

Ein schwierigeres Problem scheint mir in der Gegenwart die Vor-

aussetzung der *Bereitschaft*, sich auf Vernunft zu verständigen und sich von ihr leiten zu lassen – da werden auch die Leser/innen mit Gegen-Erfahrungen aufzuwarten haben. Für den Grund-Anspruch auf Rationalität und Vernünftigkeit scheint mir dasselbe zu gelten, wie es *W. Frankena*²⁰ für die Moralität konstatierte: dafür kann man streng genommen nicht noch einmal argumentieren. Man kann lediglich Plausibilitätsargumente aufweisen und hat niemals die Entscheidung des anderen in der Hand. Die Gegenwart gibt in diesem Feld viele ungelöste Probleme auf, wir berühren damit die Themenkreise Zeitansage und Gesellschaftskritik, die hier nicht mein Thema waren, vielmehr einer gesonderten Bearbeitung bedürften.

Ich meine, daß dennoch und gerade angesichts ungelöster Probleme Rationalität und Vernünftigkeit das – wahrscheinlich einzige – gemeinsame Maß sind, auf das wir uns verständigen können: sie bedürfen zwar der einverständlichen Bereitschaft eines jeden, aber *ohne* sie kommen wir nicht aus. Auf diesen ‘Maßstab’ haben meiner Ansicht nach beide Personen *Nelson* und *Heckmann* – eben von sich als Person weg – verweisen wollen:

Leonard Nelson mit seiner oft mißverstandenen Strenge des Denkens und *Gustav Heckmann* mit seiner unaufdringlich-aufdringlichen, am Menschen wie an der Sache orientierten Gesprächs-Steuerung. Es sind nicht die Personen, die das Muster Sokratischer Gespräche abgeben, sondern der Maßstab der Vernunft selbst, um den wir uns in den Sokratische Gesprächen bemühen. Was die Personen in der Sprache ihrer Zeit ausgedrückt und unter den Bedingungen *ihrer* historischen Situation an Verantwortung übernommen haben, führen wir am angemessensten weiter, indem wir die Aufgaben *unserer* Zeit bestimmen.

Eine Aufgabe ist, Vernunft in die jeweilige gesellschaftspolitische Wirklichkeit kritisch hineinzubuchstabieren, Vernunft praktisch werden zu lassen.²¹ Dieser Aufgabe stellt sich die PPA seit Jahrzehnten mit ihren Tagungen, insbesondere unter dem programmatischen Titel »Geist und Tat«. Dieser Aufgabenaspekt stand hier nicht zur Diskussion, sondern muß separat dargestellt werden.

Daneben sehe ich für meine Generation vorrangig zwei Aufgaben, in denen wir versuchen sollten, dem Maßstab der Vernunft so gut wir können gerecht zu werden:

Die *eine* ist die theoretische Durchdringung der Sokratischen Methode, wie ich sie hier ansatzweise vorgeführt habe, und die uns über

bisherige theoretische Ungereimtheiten und Lücken ebenso hinausführt wie über die ausschließlich bewußtseinsphilosophischen Grundlagen der *Nelson'schen Philosophie*.

Die *andere* Aufgabe ist die Ausbildung der Gesprächsleiter und-leiterinnen, die mit äußerster Sorgfalt und Umsicht im Geiste der gemeinsamen Sache erfolgen sollte. Auch hier werden wir dem *Anliegen* von *Leonard Nelson* und *Gustav Heckmann* am angemessensten gerecht, indem wir uns von ihnen als *Personen* lösen und der Sache der Vernunft – in vielfältige *Gesprächs-Prozesse* entfaltet – zuwenden.

Es bleibt viel, aber nüchtern und mit Bedachtsamkeit zu tun!

Anmerkungen

- 1 Da meine Aufgabe die Darstellung des Paradigmas, also der wesentlichen – und daher auch gleichbleibenden – Züge der Sokratischen Methode in der Nelson/Heckmann-Tradition ist, greife ich naturgemäß teilweise auf Darstellungen zurück, die ich an anderen Stellen, jedoch jeweils unter anderen Gesichtspunkten gegeben habe. – Meine Überlegungen sind dem »Aufgabenkreis aktuell-systematischer Analysen« zuzuordnen, die Wolfgang Klafki forderte in (Horster/Krohn 1983), S. 279.
- 2 Nelson (1970a, 1975, ²1996)
- 3 Gustav Heckmanns Reflexionen – vorwiegend anhand von Berichten – sind dargestellt in (Heckmann 1981 bzw. 1993)
- 4 Diese Phase dokumentiert sich in zwei Veröffentlichungen: der Festschrift zu Gustav Heckmanns 85. Geburtstag (D. Horster/D. Krohn hrsg. 1983) sowie dem Symposium-Band zu seinem 90. Geburtstag (Krohn, Dieter u.a. hrsg. 1989)
- 5 Damit meine ich die in den Jahren um 1945 Geborenen. Persönlich leite ich seit dem Jahr 1977, als ich schon mehrere Jahre als Philosophie-Lehrerin arbeitete, regelmäßig Sokratische Gespräche im Kreis von Gustav Heckmann.
- 6 Sie ist in erster Linie für Adressaten gedacht, die die Sokratische Methode noch nicht kennen.
- 7 Nachlesbar in verschiedenen Fassungen in Raupach-Strey, Gisela (1989a; 1993; 1994; 1996); siehe Anm. 1.
- 8 Zur Unterscheidung der Nelson/Heckmann-Tradition von den Sokratischen Gesprächen der Antike hat Rainer Loska (1995) den Terminus »neosokratische Methode« benutzt.
- 9 Vgl. Apel (1987, 1989) und Apel/Böhler/Rebel (1984).
- 10 Nelson, Leonard (1970a), S. 291 bzw. (1975) S. 213.
- 11 Vgl. Herbert Schnädelbachs Unterscheidung von dialogischem und doktrinalem Philosophieren in: Schnädelbach, Herbert (1989).

- 12 Heckmann, Gustav (1981), S. 61, S. 110 (Bezugnahme auf Fries).
- 13 Eine schöne Liste unterscheidbarer Gefühlskategorien findet sich im Artikel von Silvia Knappe (1992); dort auch ein Nachdruck von Jakob Friedrich Fries (²1828). Dirk Bosselmann (1992) greift die Thematik ebenfalls auf.
- 14 Vgl. dagegen H. Schnädelbach (1985), S. 44/45.
- 15 Nelson, Leonard (1970b) S. 23; zur Problematik der »unmittelbaren Erkenntnis« sei verwiesen auf den ersten Band der Schriftenreihe der PPA und GSP: siehe Knappe u. a. (Hrsg.), 1994.
- 16 Ein gut lesbarer Zugang zu den einschlägigen Gedankengängen der Diskurstheorie bzw. Transzendentalpragmatik findet sich bei Kuhlmann, Wolfgang (1989).
- 17 Eine detaillierte Untersuchung der Vereinbarkeit eines sinnvollen Fallibilismus-Prinzips mit dem Letztbegründungsanspruch unternimmt Karl Otto Apel (1987).
- 18 Apel, Karl Otto formuliert als Imperativ für moralische Langzeitstrategien am Ende der Studieneinheit 20 des Funkkollegs Praktische Philosophie/Ethik (1981) folgendermaßen: »Bemühe dich stets darum, zur langfristigen Realisierung solcher Verhältnisse beizutragen, die der Realisierung der idealen Kommunikationsgemeinschaft näher kommen!«
- 19 Vgl. oben zur Wahrheitstheorie; Habermas, Jürgen (1971), S. 137.
- 20 Frankena, William K. (1972), Schlußkapitel »Warum moralisch sein?«, S. 138–141.
- 21 »Wie Vernunft praktisch werden kann« ist der treffende Titel der von Barbara Neißer u. a. gestalteten Ausstellung »Zur Aktualität des philosophischen Werkes von Leonard Nelson« (1987).

Literatur

- Albert, Hans:* Traktat über die kritische Vernunft, Tübingen 1968
- Apel, Karl Otto:* Fallibilismus, Konsensstheorie der Wahrheit und Letztbegründung. In: Philosophie und Begründung, hrsg. vom Forum für Philosophie Bad Homburg, Frankfurt 1987, S. 116–211
- ders.:* Das Sokratische Gespräch und die gegenwärtige Transformation der Philosophie. In: *Krohn u. a. (Hg.)* 1989, S. 55–77
- Apel, Karl Otto/Böhler, Dietrich/Rebel, Karlheinz (Hg.):* Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik, Beltz Verlag Weinheim und Basel 1984
- Böhler, Dietrich:* Transzendentalpragmatik und kritische Moral, in: Kommunikation und Reflexion, hrsg. von *W. Kuhlmann/D. Böhler*, Frankfurt a. M. 1982, S. 83–123
- Bosselmann, Dirk:* Zum Thema: Gefühl und Verstand im Sokratischen Gespräch. Rundbrief der Sokratiker Nr. 8, 1992, siehe *Knappe* (1992)
- Frankena, William K. ,* Analytische Ethik, dt. München 1972

Fries, Jakob Friedrich: Die Theorie des Wahrheitsgefühls in der 'Neuen oder anthropologischen Kritik der Vernunft'²1828

Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: *J. Habermas/N. Luhmann*, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt a. M. 1971, S. 101–141

ders.: Wahrheitstheorien; in: Wirklichkeit und Reflexion. Festschrift hrsg. von *Helmut Fahrenbach*, Pfullingen 1973

Heckmann, Gustav: Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Hannover 1981; Neuausgabe mit einem Vorwort von *Dieter Krohn* im dipa-Verlag, Frankfurt a. M. 1993.

D. Horster/D. Krohn (hrsg.): Vernunft, Ethik, Politik. Gustav Heckmann zum 85. Geburtstag. Hannover 1983

Klafki, Wolfgang: Zur Frage nach der Pädagogischen Bedeutung des Sokratischen Gesprächs und neuerer Diskurstheorien. In: *D. Horster/D. Krohn* (1983), S. 277–287

Knappe, Silvia: Gefühl und Verstand im Sokratischen Gespräch. Im Rundbrief der Sokratiker Nr. 7 vom Februar 1992. Die Rundbriefe der Sokratiker, hrsg. von der Philosophisch-Politischen Akademie e. V. Bonn, sind archiviert bei *Nora Walter*, Berliner Str. 19, 30952 Ronnenberg-Empelde.

Knappe, Silvia/Krohn, Dieter/Walter, Nora (Hg.): »Sokratisches Philosophieren«. Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie, dipa-Verlag Frankfurt a. M.

Band 1: Leonard Nelson in der Diskussion. Hrsg. von *Reinhard Kleinknecht* und *Barabara Neißer*, 1994; inzwischen bis Bd. V erschienen.

Krohn, Dieter u. a. (Hg.): Das Sokratische Gespräch – Ein Symposium. Hamburg 1989

Kuhlmann, Wolfgang: Tod des Subjekts? in: Tod des Subjekts?, hrsg. von *Herta Nagl-Docekal* und *Helmut Vetter*, Wien/München 1987(a), S. 120–163

ders.: Was spricht heute für eine Philosophie kantischen Typs? In: Philosophie und Begründung, hrsg. vom Forum Philosophie Bad Homburg, Frankfurt 1987(b), S. 84–115

ders.: Argumentation und Transzendentalpragmatik; in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 1/1989 (»Das zwingende Argument«), Schroedel Verlag Hannover, S. 3–10

Loska, Rainer: Lehren ohne Belehrung. Bad Heilbrunn 1995

Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. Gesammelte Schriften in neun Bänden, Felix Meiner Verlag Hamburg 1970–72, Bd. I (1970a), S. 269–316; auch in: *Nelson, Leonard*: Vom Selbstvertrauen der Vernunft. Schriften zur kritischen Philosophie und ihrer Ethik. Felix Meiner Verlag Hamburg 1975, S. 191–238; Sonderdruck im Verlag Weber, Zucht & Co. Kassel, ²1996

ders.: Die kritische Methode und das Verhältnis der Psychologie zur Philosophie. Gesammelte Schriften Band I, 1970b, S. 9–78

Platon: Theaitetos in Band IV der Sämtlichen Werke, nach der Übersetzung von *Friedrich Schleiermacher* mit der Stephanus-Numerierung hrsg. von *Walter F. Otto, Ernesto Grassi, Gert Plamböck*, Rowohlt Hamburg 1958

Popper, Karl: Logik der Forschung, Wien 1934

Raupach-Strey, Gisela: Über den autoritären Rest in Gustav Heckmanns Auffassung vom Sokratischen Gespräch. In: *Horster/Krohn* 1983

dies.: Sokratische Praxis: Narziß oder die Suche nach Wahrheit? In: Philosophie, Beiträge zur Unterrichtspraxis, Heft 23 (»Wahrheit«), Cornelsen/Hirschgraben, Frankfurt a. M. 1989a; S. 69–86

dies.: Über den politisch-bildenden Charakter Sokratischer Gespräche. In: *Krohn* (Hg.) 1989b

dies.: Die Liebe zum Denken – Über Maieutik als weibliche Kunst, in: LernLiebe, Über den Eros beim Lehren und Lernen, hrsg. von *Rolf-Joachim Heger und Helga Manthey* im Deutschen Studien Verlag (Beltz), Weinheim 1993, S. 165–191

dies.: Die Sokratische Methode nach *Leonard Nelson/Gustav Heckmann* – eine philosophische Gesprächsmethode zwischen Alltag und Wissenschaft; in: Kommunikation und Humanontogenese, hrsg. von *Karl-Friedrich Wessel* und *Frank Naumann*, Kleine Verlag, Bielefeld 1994, S. 560–568

dies.: Die Beziehung zwischen Diskurstheorie und Sokratischem Gespräch – keine Einbahnstraße! In: Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch, Bd. III der Schriftenreihe der PPA, 1996, S. 39–74

dies.: Grundregeln des Sokratischen Gesprächs. In: Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs. Bd. IV der Schriftenreihe der PPA, 1997, S. 145–162

Schnädelbach, Herbert: Artikel »Philosophie«: In: Philosophie. Ein Grundkurs. Hrsg. von *E. Martens* und *H. Schnädelbach*, Reinbek bei Hamburg 1985, S. 37–76

ders.: Zum Verhältnis von Diskurswandel und Paradigmenwechsel in der Geschichte der Philosophie. In: *Krohn* (1989) S. 21–31

Detlef Horster

Moralische Bildung im Sokratischen Gespräch

In den vergangenen Jahren ist es oft zu Irritationen oder Mißverständnissen über meine Haltung zum Sokratischen Gespräch gekommen. Ich bin froh, daß wir heute in aller Offenheit darüber sprechen können und danke darum den Veranstalterinnen für die Einladung. Offenheit ist das Zentrum der Idee des Sokratischen Gesprächs. Für Sokratikerinnen und Sokratiker sollte es selbstverständlich sein, daß man sich offen aussprechen kann und Differenzen erkennt und zuläßt.

Annemarie Pieper wird im Herbst einen Band herausgeben über die philosophischen Disziplinen. Ich habe in der Vorankündigung ihres Buches 20 solcher Disziplinen gezählt. Man kann darum heute nicht mehr so einfach bestimmen, was Philosophie ist. Ich selbst präferiere, ebenso wie Horst Siebert, den sozialphilosophischen Zugang. Sozialphilosophische Reflexion geht in folgender Weise vor: Sie nimmt ihren Ausgang von einem sozialen Problem und behandelt es dann modo philosophico. Mein Bestreben war immer, soziale Probleme zu berücksichtigen, sie mit dem Kerngedanken oder – wie Dieter Krohn es gestern nannte – mit den zentralen Merkmalen des Sokratischen Gesprächs zu verbinden und bei diesem Verfahren den Sokratischen Gedanken nicht zu verraten. Ich werde das im folgenden deutlich machen.

Das zentrale soziale Problem heute, von dem Horst Siebert und ich ausgehen, ist die Entfremdung des Individuums von seiner Gemeinschaft und seiner Gesellschaft. Wir sehen auf der einen Seite die zunehmende Individualisierungstendenz und das damit einhergehende Desinteresse an Gemeinschaft und Gesellschaft. Das ist in vielen soziologischen und politologischen Analysen, insbesondere im Anschluß an Ulrich Beck, dargestellt worden. Über diesen Befund besteht so weitgehende Einigkeit, daß ich ihn hier als evident annehmen kann. Diese sozial tatsächlich feststellbare Individualisierungsten-

denz ist der Hintergrund für die kognitionstheoretische Hinwendung zum Konstruktivismus, über den Horst Siebert noch einiges sagen wird. Ich will mich darum gleich dem mit der zunehmende Individualisierungstendenz verbundenen moralischen Problem widmen und von da aus einen Blick auf die Funktion des Sokratischen Gesprächs in dieser sozialen Situation werfen.

Daß es Moral geben muß, liegt an der schlichten sozialen Tatsache, daß wir unser Handeln mit anderen koordinieren müssen. Das gilt besonders dann, wenn die Individuen in ihrem Handeln und Denken autonom sind, wenn ihre Freiheitsspielräume zunehmen. Jeder Mensch hat selbst unendlich viele Wahlmöglichkeiten. Sein Gegenüber, mit dem er sein Handeln abstimmen muß, hat ebensoviele Wahlmöglichkeiten. Darum ist die Option des Gegenübers auch schwer abzuschätzen. Niklas Luhmann nennt diese Tatsache »doppelte Kontingenz«. Handeln muß dennoch im Alltag so selbstverständlich erfolgen und koordiniert werden können, daß es mittels wechselseitig verpflichtender Regeln reibungslos geschieht. Das wiederum ist nur möglich, wenn Moral zum Bestandteil des Selbst der einzelnen handelnden Menschen geworden ist. Es verhält sich so, wie Immanuel Kant es für den Kategorischen Imperativ formulierte: Er kann nur wirksam sein, wenn er zur zweiten Natur geworden ist. Eine Lehrerin muß in einer Unterrichtsstunde von 45 Minuten bis zu 70 Entscheidungen treffen. Dabei kann sie nicht jedes Mal inne halten und ihre moralische Entscheidung zunächst an ihren grundsätzlichen moralischen Überzeugungen überprüfen, bevor sie endgültig handelt. Handeln muß im Alltag wie selbstverständlich geschehen.

Dabei muß *zum einen* jeder seine moralischen Prioritäten selbst finden, denn die spezifische Weise, in der jemand handelt, macht seine Persönlichkeit aus. Das konnte man bereits zu Kants Zeiten erfahren. Ein Beispiel für unterschiedliche Bewertung, das bei uns während der Zeit des Nationalsozialismus in ähnlicher Weise höchst virulent wurde, hatte Kant in seiner Auseinandersetzung mit dem französischen Philosophen Benjamin Constant in seiner Schrift *Über ein vermeintliches Recht aus Menschenliebe zu lügen* angeführt: Ein Mann versteckt seinen zu Unrecht verfolgten Freund. Die Häscher an der Tür fragen ihn, ob er seinen Freund versteckt habe. Nun stellt sich für ihn die Frage, ob er die Wahrheit sagen oder – um seinen Freund zu schützen – lügen soll. Auf den ersten Blick soll man meinen, daß die

Entscheidung eindeutig ist, denn jeder unschuldig Verfolgte muß geschützt werden. Doch Kant ist der Auffassung, daß Lügen ein Unrecht sei, »das der Menschheit überhaupt zugefügt wird«, denn die Wahrheit zu sagen, sei die »formale Pflicht des Menschen gegen jeden, es mag ihm oder einem andern daraus auch noch so großer Nachteil erwachsen«. Darum ist Kant der Auffassung, »daß die Lüge gegen einen Mörder [...] ein Verbrechen sein würde«. Weil eine Lüge nach Kants Auffassung den Sozialvertrag und damit die Grundlage der menschlichen Gemeinschaft gefährdet, stehen zwei Werte gleichrangig nebeneinander: Schutz des unschuldigen Freundes und Schutz des Sozialen. Für die Entscheidung zwischen beiden Werten gibt es darum keine eindeutigen Vorschriften, sondern die individuelle und persönliche Priorität ist hier gefordert. Für Kant stand der Wert der Wahrheitsliebe höher und für Constant der Wert der Freundesliebe.

Zum anderen muß die Interaktion in der Gesellschaft trotz dieser Unterschiede funktionieren. Es ist zu vermuten, daß es einen gemeinsamen Bezugsrahmen gibt, innerhalb dessen man seine moralischen Prioritäten setzen kann, gewissermaßen das moral framework. Angesprochen ist hier die Unterscheidung von Individuellem und Sozialem auf moralischer Ebene und dabei das Soziale als eigenständiger Bereich neben dem Individuellen. Bei aller individuellen Verschiedenheit bei der Prioritätensetzung von moralischen Regeln ist doch für alle Menschen in einer Gesellschaft mit zunehmender Tendenz zur Individualisierung und dem Zwang zur »Selbstverwirklichung« folgender Grundsatz gleichermaßen gültig: *Jedes Individuum erfährt Anerkennung seiner Autonomie nur dann, wenn es die Autonomie anderer ebenfalls anerkennt*. Die gemeinsame Basis ist die Moral der wechselseitigen Anerkennung. Daneben besteht der individuelle Bereich, in dem jeder einzelne Mensch über seine Priorität moralischer Regeln entscheidet. Schematisiert sieht das so aus:

Individueller Bereich	Sozialer Bereich
Wahl moralischer Prioritäten: Welche moralischen Werte sind für mich wichtiger als andere?	Wechselseitige Anerkennung

Wie können wir nun den individuellen und den sozialen Bereich der Moral, die durch die von mir vorgenommene weitere Differenzierung des »moral point of view« zu sehen sind, in Einklang bringen? Um diese Frage zu beantworten, will ich ein Beispiel nehmen, das Seyla Benhabib anführt: In einer Familie mit drei Söhnen befindet sich der jüngste in notorischen Geldschwierigkeiten. Nun rät einer der Brüder dem jüngeren Bruder, eine reiche Frau zu heiraten und sein Leben so in Ordnung zu bringen. Dabei würde er die betroffene Frau als Mittel zum Zweck mißbrauchen, was mit ihrer Menschenwürde unvereinbar wäre. Hier würde gegen die Moral der wechselseitigen Achtung und Anerkennung verstoßen. Diesen Ratschlag darf der jüngste Bruder darum nicht realisieren. Die Moral der wechselseitigen Anerkennung ist grenzsetzend.

Die Konsequenz aus diesen Einsichten für das Sokratische Gespräch bewegt sich auf diesen beiden moralischen Ebenen. Sie alle kennen die positiven Effekte, die das Sokratische Gespräch für das Verhalten im Alltag hat. Es verfestigt sich ein Gesprächsverhalten, das sich positiv auf die alltägliche Kommunikation auswirkt. Darum halte ich das Sokratische Gespräch in der beschriebenen Situation der Gegenwartsgesellschaft in moralischer Hinsicht für bedeutsam.

Auf der Ebene der wechselseitigen Anerkennung gelten die Gesprächsregeln im Sokratischen Gespräch. Die Anerkennung der Regeln ist gleichbedeutend mit den moralischen Regeln der Anerkennung der Gleichwertigkeit und das Ernstnehmen aller Gesprächspartnerinnen und -partner. Dieter Birnbacher hatte gestern gesagt, daß es Nelson bei der Konstituierung des Sokratischen Gesprächs in Abgrenzung zu Sokrates' Verfahrensweise darauf besonders ankam. Für Nelson sei es wichtig gewesen, daß jede und jeder ernst genommen würde, niemand lächerlich gemacht oder gar diffamiert werden dürfe. Ich habe in Anlehnung an Leonard Nelson und Gustav Heckmann dafür fünf einfache Regeln aufgestellt, durch deren Einhaltung die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigen, daß sie die anderen als gleichberechtigt anerkennen: 1. Sag Deine eigene Meinung! 2. Sprich in kurzen, klaren Sätzen! 3. Faß Dich kurz! 4. Hör genau zu! 5. Sprich Deine ehrlichen Zweifel gleich aus! Diese Regeln hören sich recht schlicht an. Es zeigt sich aber, daß ihre Befolgung alles andere als einfach ist.

Nun zur zweiten Ebene: Die Menschen setzen ihre moralischen Prioritäten innerhalb des framework der wechselseitigen Anerkennung selbst. Kann es denn unter diesen Voraussetzungen überhaupt eine Übereinstimmung geben?

In einem Sokratischen Gespräch, mit dem von den acht Teilnehmerinnen selbst gewählten Thema »Was ist Macht?«, das ich leitete, wurde zunächst folgendes Beispiel erzählt: »Sonntags nach dem Frühstück war es selbstverständlich, daß ich die Arbeit verteilte: 'Du machst das Bad oben, Du machst das Bad unten, Du die Küche ...' Und es war selbstverständlich, daß alle die Arbeit erledigten.« Macht war für die Beispielgeberin etwas, das moralisch positiv zu bewerten sei. Auf diese Weise werde die notwendige Arbeit schnell erledigt und so hätte man mehr gemeinsame freie Zeit in der Familie. Es wurde dann noch ein zweites Beispiel mit positiven Konnotationen der Macht genannt. Für eine andere Teilnehmerin hatte Macht vorwiegend negative Bedeutung. Sie erzählte das dritte Beispiel in diesem Gespräch: »Mein Mann kam 1958 als Hilfsprediger ins Münsterland. Ich war gerade dabei, mein Kind auf dem Küchentisch zu baden, und mein Mann kam mit zwei Kirchenräten und dem Superintendenten nach Hause. Die vier begaben sich ins Amtszimmer. Ich habe mich daran gemacht, die Bewirtung herzustellen. Während ich so beschäftigt war, kam der eine Kirchenrat in die Küche, zog die Schubladen auf und inspizierte auch den Schreibtisch meines Mannes. Dann sagte er: 'So lebt also ein junger Pastor!'« Trotz dieser unterschiedlichen Bewertung von Macht und der gleichsam konträren Beispiele dafür, was Macht ist, kamen die Teilnehmerinnen am Ende zur Übereinstimmung über die Eigenschaften von Macht: ordnende Funktion; Autorität; Überlegenheit durch die Stellung; moralischer Druck.

Selbst wenn ich den Prozeß beschreiben würde, wie wir innerhalb einer Woche zu diesem Ergebnis gekommen sind, würden Sie – wie Dieter Krohn gestern sagte – dennoch nicht verstehen, welche Prozesse abgelaufen sind. Alle, die je an einem Sokratischen Gespräch teilgenommen haben, ahnen das. Für die anderen, die noch nie an einem Sokratischen Gespräch teilgenommen haben, könnte dieses Ergebnis ein Anreiz sein, es einmal zu versuchen. Ich will mich an dieser Stelle des Versuchs enthalten, den Prozeß zu schildern.

Wir erlangten jedenfalls Übereinstimmung. Es ist aber kein Konsens im Sinne der ontologischen Wahrheitsauffassung des Sokrates.

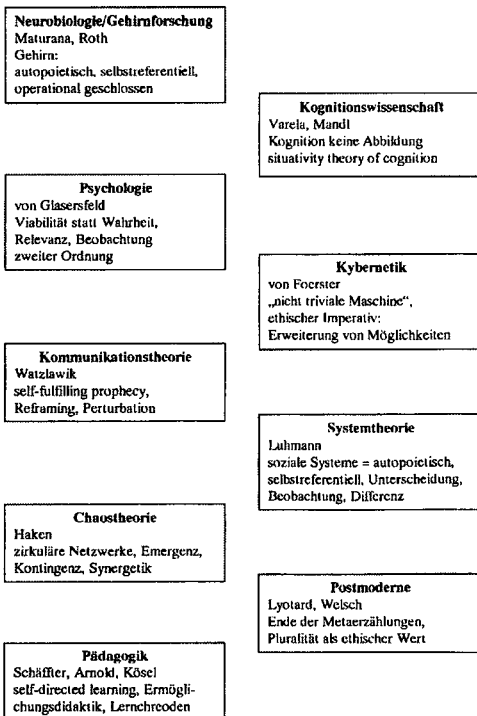
Weil es unterschiedliche konkrete Menschen, mit unverwechselbarer und einzigartiger Sozialisationsgeschichte sind, die sich für die Begriffsarbeit in einem Sokratischen Gespräch zusammengefunden haben, deren Erfahrungen – worauf Dieter Birnbacher in Anlehnung an Wittgenstein gestern hingewiesen hat – zum einen aus kontingenten Zusammenhängen stammen, und sie zum anderen mit den Erfahrungen aus dem Sokratischen Gespräch in ihre sozialen Kontexte wieder zurückkehren, spreche ich lieber von der *reflexiven Abstimmung des Partikularen, die im Sokratischen Gespräch stattfindet* und nicht mehr von Konsens.

Konstruktivistische Aspekte

Zum Verständnis des Konstruktivismus ein paar Thesen vorweg:

1. Der Konstruktivismus basiert auf neurobiologischen, gehirnpfysiologischen Erkenntnissen. Dennoch handelt es sich nicht um ein rein biologisches oder gar biologisches Konzept, sondern es sind verschiedene Disziplinen an diesem konstruktivistischen Diskurs beteiligt.

Konstruktivismus – eine interdisziplinäre Erkenntnistheorie



2. Fragt man nach der verbindenden, gemeinsamen konstruktivistischen Perspektive dieses interdisziplinären Paradigmas, so sind es m.E. zwei Theoreme:
 - a) die Selbststeuerung psychischer, biologischer und sozialer Systeme (und damit die Relativierung direkter Pädagogik)
 - b) die Beobachterabhängigkeit der Wirklichkeit (und damit der Verzicht auf einen ontologischen Wahrheitsbegriff).
3. Durch die erkenntniskritische Einsicht, daß uns die Welt nur bedingt perzeptiv und kognitiv zugänglich ist, daß wir die Wirklichkeit nicht entdecken und abbilden, sondern erfinden und konstruieren, läßt sich der Konstruktivismus in eine lange philosophische (insbesondere »skeptizistische«) Tradition einordnen (z.B. Pyrrhon von Elis, Kant, Lichtenberg, Schopenhauer, W. James, Piaget, Heisenberg, Berger/Luckmann, Welsch ...).
4. Es handelt sich beim Konstruktivismus also weniger um eine neue Theorie oder gar Wissenschaftsdisziplin, sondern um einen Beitrag zum »interpretativen Paradigma«. Interessant ist dabei u.a. die Verschränkung natur- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse.
5. Der Konstruktivismus betont die Einmaligkeit des Individuums, fügt sich also nahtlos in die Individualisierungsdiskussion ein, bestreitet aber keineswegs den Einfluß gesellschaftlicher Strukturen, den Einfluß von Pädagogik und anderen Sozialisationsinstanzen auf menschliches Verhalten. Vor allem der »soziale Konstruktivismus« beschäftigt sich mit sozialen, milieuspezifischen, kulturellen Konstrukten.

Aber der Konstruktivismus bestätigt das, was in der Literatur der Erwachsenenbildung als »Biographizität« (Alheit) bezeichnet wird.

So heißt es bei Varela: »Der Grundgedanke besteht also darin, daß kognitive Fähigkeiten untrennbar mit einer Lebensgeschichte verflochten sind, wie ein Weg, der als solcher nicht existiert, sondern durch den Prozeß des Gehens erst entsteht. Daraus folgt, daß meine Auffassung der Kognition nicht darin besteht, daß diese mithilfe von Repräsentationen Probleme löst, sondern daß sie vielmehr in kreativer Weise eine Welt hervorbringt, für die die einzige geforderte Bedingung die ist, daß sie erfolgreiche Handlungen ermöglicht: sie gewährleistet die Fortsetzung der Existenz

des betroffenen Systems mit seiner spezifischen Identität.« (Varela 1990, S 110).

6. Die pädagogische Pointe des Konstruktivismus besteht nicht nur in der Erkenntnis, daß wir unsere Wirklichkeit »deuten«, den Dingen und Situationen eine individuelle »Bedeutung« beimessen und sie nicht »unvoreingenommen« wahrnehmen, sondern auch, daß wir kognitive und emotionale Strukturen entwickeln, die den Rahmen für unser Denken und Erkennen bilden. Wir denken, sehen und lernen »strukturdeterminiert«. So arbeiten z.Zt. verschiedene Gruppen an dem Transfer des Konstruktivismus auf den Chemie-, Physik- und Fremdsprachenunterricht.
7. Menschen sind – so lautet eine Kernthese der Neurobiologen H. Maturana und F. Varela – autopoietische, selbstreferentielle, operational geschlossene Systeme. Sie sind zwar mit der Umwelt »strukturell gekoppelt«. Lernen und Erkennen ist aber zunächst ein »Interagieren mit den eigenen Zuständen«, d.h. eine rekursive Aktivität innerhalb unserer kognitiven biographisch geprägten Strukturen. Wir lernen im Rahmen unserer »Driftzonen« d.h. wir lernen das, was für uns kognitiv anschlussfähig ist, was uns emotional verträglich ist, was uns bedeutsam und viabel erscheint.
8. Auch Lernen ist ein autopoietischer, »selbstgesteuerter« Prozeß und keinesfalls eine direkte Reaktion auf Lehre (oder mediale Informationen). K. Holzkamp spricht von einem traditionellen »Lehr-Lern-Kurzschluß« der Pädagogik. Lehre vermag nicht aufzuklären oder zu instruieren, sondern allenfalls zu »perturbieren« und irritieren. Erwachsene sind also lernfähig, aber »unbelehrbar«.
9. Dies ist der Kern einer »teilnehmerorientierten Didaktik«. E. Kösel hat eine solche Didaktik auf konstruktivistischer Grundlage entwickelt. Einer seiner Schlüsselbegriffe ist »Lernchreode«. Gemeint sind die Lernwege, Lerneinstellungen, Lernzugänge, auch Lernwiderstände bezüglich bestimmter Themen und Bildungsveranstaltungen. Diese individuellen Lernchreoden unterscheiden sich – trotz gelegentlicher Koppelungen – von den »Lehrplänen« der Seminarleiter/innen – auch im Sokratischen Gespräch.

Damit bin ich bei meinem eigentlichen Thema. Die Literatur zum Sokratischen Gespräch ist überwiegend aus der Perspektive der Gesprächsleitung geschrieben. Ich möchte auf die Differenz zwischen Lehrperspektive und Teilnehmer/innenperspektive aufmerksam ma-

chen. Es wird davon ausgegangen, daß die Teilnehmenden auch das wollen, was zum Konzept des Sokratischen Gesprächs gehört, nämlich Begriffe klären, abstrahieren, Wesentliches und Unwesentliches unterscheiden usw. Vielleicht müssen wir mit solchen »Als-Ob-Annahmen« (Vaihinger) operieren. Dennoch ist es wahrscheinlich, daß nicht nur die kognitiven Stile, sondern auch die Motivationslagen vielfältiger, auch diffuser und heterogener sind, als wir bei Seminarplanungen annehmen. Ohne mich auf empirische Belege stützen zu können, lassen sich folgende Teilnahmemotivationen unterscheiden:

- a) Interesse an der Veranstaltungsform »Sokratisches Gespräch«
- b) Interesse an dem vorgegebenen Richtziel »denken lernen«
- c) Interesse an der Thematik
- d) Interesse an dem/der Gesprächsleiter/in
- e) sonstiges

(Nach meinen Erfahrungen ist in vielen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung »e« das dominante Motiv, aber diese These will ich hier nicht vertiefen). Ich möchte ein paar Anmerkungen zum Thema Sokratischer Gespräche machen. Angesichts des Lernziels – »Philosophieren lernen« – ist das Thema aus pädagogischer Sicht eher sekundär, das Thema liefert eher »Material« für vernünftiges Denken. Das entspricht auch den Teilnehmenden, bei denen die Motive a, b, d und e überwiegen. Allerdings sind die Teilnehmenden von Themen, die mit Gerechtigkeit, Hoffnung, Sinn, Glück, Tod zu tun haben, existentiell und in ihrer jeweiligen Lebensphase unterschiedlich betroffen. Wer gerade mit einem Todesfall in der Familie konfrontiert ist und Trauerarbeit leistet, wird mit einem Thema »Was bedeutet der Tod für unser Leben?« nicht so analysierend, abstrahierend, regressiv, begriffsklärend, also mit einem theoretischen Erkenntnisinteresse »umgehen« wie jemand, der/die sich nicht in einer solchen kritischen Phase befindet. Ist eine Gruppe also hinsichtlich der Betroffenheit von einem Thema, der persönlichen Relevanz eines Themas heterogen, sind asymmetrische Diskussionen unvermeidlich.

Auch wenn sich alle Teilnehmenden auf der Verhaltensebene auf die Spielregeln einlassen, werden in ihren Köpfen sehr unterschiedliche Erinnerungen, Assoziationen, Gefühle, Lebensgeschichten aktiviert, die aber selten ausgesprochen werden und die der Seminarleitung verborgen bleiben. Zwar wird an »Erfahrungen« angeknüpft, aber diese Beispiele sind den Beteiligten unterschiedlich wichtig. Das,

was wir als Gesprächsleiter an einer Gruppe wahrnehmen, ist nur die Spitze eines Eisbergs.

Es stellt sich die Frage, ob für das »Lernziel denken lernen« nicht affektneutralere, »distanziertere« Themen geeigneter sind. Hinzu kommt, daß es bei den existentiellen Themen – Glück, Zukunft, Hoffnung – den meisten Teilnehmenden ohnehin nicht um »Wahrheitsfindung« oder universelle Vernunft, sondern um »viable« Wirklichkeitskonstruktionen, um individuelle Orientierungen geht.

Ein unverzichtbares Ziel des Sokratischen Gesprächs ist Verständigung. Diese Zielsetzung wird durch den Konstruktivismus nicht »widerlegt«, aber doch relativiert. Durch ständige Rückfragen wird im Sokratischen Gespräch kontrolliert, ob ein Teilnehmerbeitrag so verstanden wurde, wie er gemeint war. Unterhalb dieser kommunikativen Verständigung bleibt der Unterschied der Relevanz, der Bedeutung, des Sinns, der emotionalen Verankerung einer Aussage oder eines Begriffs für mehrere Personen. Es gibt nicht zwei Menschen, für die ein Begriff dieselbe Bedeutung hat. Nach N. Luhmann sind es die Differenzen, die sozialisieren. Auch in Bildungsveranstaltungen ist die Sensibilisierung für Unterschiede und Unterscheidungen, die »Differenzerfahrung« von zentraler lerntheoretischer Relevanz. Heinz v. Foerster bezeichnet die »Erweiterung von Möglichkeiten«, d.h. auch die Akzeptanz, daß andere Menschen aufgrund anderer Erfahrungen ihre Welt anders sehen und deuten, als »ethischen Imperativ«. Alle und alles zu verstehen, scheint Bestandteil eines pädagogischen Mythos zu sein.

Eine letzte Anmerkung. Die traditionelle Aufklärungsphilosophie betont das verallgemeinerbare Denken, die kognitive Rationalität. Der – biologisch fundierte – Konstruktivismus betont die Ganzheitlichkeit der Wirklichkeitskonstruktion. Wir leben unsere Welt, wir »verkörpern« unsere Erkenntnisse, Erkennen hat eine körperliche Grundlage. Käthe Meyer-Drawe schreibt in ihrer Analyse des Nelson'schen Vernunftbegriffs: »Leiblichkeit bleibt eine Provokation der Architektur des Erkennens, weil sie die Sortierung nach Subjekt und Objekt, nach innen und außen, nach aktiv und passiv sabotiert, weil sie immer auf beiden Seiten des Geschehens ist.« (in: Knappe/Krohn/Walter 1996, S. 17)

Wünschenswert erscheint mir eine »pädagogische Tatsachenforschung« über Sokratische Gespräche, z.B. die Dokumentation von Diskussionsszenen unterschiedlicher Zielgruppen oder auch »rekon-

struktive Interviews«, die eine Ahnung vermitteln, was Teilnehmer/innen »wirklich« gedacht und gefühlt haben, als sie sich auf die Regeln des Sokratischen Gesprächs eingelassen haben. Wünschenswert sind auch Video-Aufzeichnungen von Gesprächssituationen, um die verbale, emotionale, körperliche Ganzheitlichkeit der Lernprozesse – in Ansätzen beobachten zu können.

Im letzten Abschnitt gehe ich auf einige Perspektivverschränkungen der konstruktivistischen und Sokratischen »Methode« ein.

- a) Sokrates' Einsicht in die Grenzen des Erkennens und des Wißbaren ist konstitutiv für den Konstruktivismus.
- b) Der Konstruktivismus »radikalisiert« das Sokratische Postulat des »Selberdenkens«, des Denkens als autopoietischen Prozeß.
- c) Lernziel des Sokratischen Gesprächs ist weniger die Erweiterung des Wissens (das »was«), sondern die Erweiterung der Denk- und Erkenntnismöglichkeiten (das »wie«, die Reflexion unserer Wirklichkeitskonstruktion, die »Beobachtung II. Ordnung«).

Die Nähe des konstruktivistischen Denkens zur Sokratischen Methode wird besonders bei Ernst von Glasersfeld deutlich, der den Begriff des »radikalen Konstruktivismus« geprägt hat. Glasersfeld erörtert ausführlich die Notwendigkeit der »Förderung des begrifflichen Konstruierens bei Schülern«. Dabei spricht er von »begrifflichem Verhalten«, d.h. Begriffe, über die wir verfügen (z.B. »Anerkennung«), enthalten Handlungspotentiale und Handlungsimpulse. Solche bedeutungsvollen Begriffe können aber nur bedingt gelehrt werden. Die Begriffsbildung ist eine lebensgeschichtlich geprägte, individuelle Konstruktion von Wirklichkeit, die durch Pädagogik angeregt und unterstützt, aber nicht gesteuert werden kann. Glasersfeld spricht davon, »daß man die Pferde zwar zum Brunnen führen kann, daß man sie aber nicht zwingen kann zu trinken. Ihr Bedarf an Wasser wird nicht durch die Wahrnehmung von Wasser verursacht, sondern durch ihr Durstgefühl. Und ihr Durst ist im wesentlichen ein subjektives Phänomen, das nur ihnen alleine zugänglich ist.« (Glasersfeld 1997, S. 287).

So formuliert Glasersfeld seinen pädagogisch-ethischen »Imperativ«: »Lehrer müssen stets die Überzeugung hegen, daß Schüler in der Lage sind, selbständig zu denken. Ich bin hier in ungefährender Übereinstimmung mit Sokrates: Auch ich glaube, daß Lernende 'es in sich haben', jedoch als Fähigkeit der Konstruktion, nicht als vorgeformte angeborene Idee.« (Glasersfeld 1997, S. 291).

Auch Peter Müssen macht auf Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen zwischen der Sokratischen Mäeutik und der konstruktivistischen Perspektive aufmerksam. Die Erkenntnis des Sokrates »Ich weiß, daß ich nichts weiß« ist eng verknüpft mit dem Postulat »erkenne dich selbst.« Wenn über diese Realität keine »objektiven« Aussagen möglich sind, müssen wir uns unserer eigenen Wirklichkeitskonstruktion und unserer Verantwortung für unsere Konstrukte permanent vergewissern. Damit verschiebt sich der Akzent unseres Fragens von »Was-Fragen« auf »Wie-Fragen«: Wie nehme ich Wirklichkeitsausschnitte wahr, mit welchem Interesse und mit welchen Konsequenzen? Das Fragen selber, nicht die Antworten sind wesentlich – bei Sokrates wie im Konstruktivismus. P. Müssen untersucht: »Was genau tut Sokrates, wenn er fragt? Hierbei sollte auch deutlich werden, daß die Frage überhaupt eine dem Konstruktivismus besonders naheliegenden Kommunikationsform darstellt, weil sie die kooperativ-konsensuelle Erzeugung neuer Realitäten fordert.« (Müssen 1995, S. 180)

Im Sokratischen Gespräch werden nicht nur neue Wirklichkeiten konstruiert, sondern auch auf ihre Plausibilität und Relevanz hin überprüft. Dabei wird dem Gesprächspartner die Fähigkeit zum verantwortlichen Denken, zur kognitiven »Autopoiese«, zu einer »fruchtbaren Hermeneutik des Selbst« unterstellt. »Das, was Sokrates zu geben hat, sind nicht Antworten oder Lehren, keine normativen Weltanschauungen; das, was er zu geben hat, ist die Fähigkeit, so nach den Implikationen des eigenen Selbstvollzuges zu fragen, daß sein Gegenüber zu seinen eigenen Antworten und Anschauungen findet, klarer erkennt, was er wirklich will, und im gemeinsamen Dialog neue Perspektiven gewinnt.« (Müssen 1995, S. 184)

Sokrates' verunsichernde Fragen sind – um einen Begriff von H. Maturana zu verwenden – »Perturbationen«, produktive konstruktive Irritationen, wie sie mit der Metapher des Zitterrochens angedeutet sind.

»Veränderung« resultiert nicht aus belehrender Aufklärung, sondern nur aus Selbstaufklärung. Diese Einsicht ist nicht neu, aber in der Pädagogik doch immer wieder in Vergessenheit geraten. »Veränderung entsteht in selbstreferentiell operierenden menschlichen Systemen – und Veränderung ist im Sinne einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten seines Gesprächspartners wohl das Ziel des immer auch kritischen Ethikers Sokrates – nur dann, wenn eine vorhandene

Ressource zur Optimierung der Landkarte des Befragten aktiviert werden kann.« (Müssen 1995, S. 188)

Ich fasse zusammen: M. E. ist das Sokratische Gespräch an das konstruktivistische Paradigma »anschlußfähig«. Allerdings steht aus konstruktivistischer Sicht nicht ein universeller Wahrheitsbegriff im Vordergrund, sondern die Viabilität von Wirklichkeitskonstruktionen. Angesichts von Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen sind »Differenzerfahrungen« ebenso wichtig wie »Konsenserlebnisse«. Auf den Vernunftbegriff muß auch ein »konstruktivistisches Gespräch« nicht verzichten, allerdings eher im Sinne einer »transversalen Vernunft« (Welsch). Zu bedenken ist ferner die Vielfalt der Motivationslagen der Teilnehmenden und die unterschiedlichen biographisch und situativ geprägten thematischen Relevanzen: Von Themen wie Glück, Tod, Unrecht sind Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen unterschiedlich »betroffen«. Für das Lernziel »Philosophieren lernen« sind möglicherweise eher affektneutrale Themen geeignet.

Literatur

Arnold, Rolf, Siebert, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren 1997

Foerster, Heinz von: KybernEthik. Berlin 1993

Glaserfeld, Ernst von: Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt 1997

Kösel, Edmund: Die Modellierung von Lernwelten. Elztal 1993

Luhmann, Niklas, Schorr, Karl-Eberhard (Hg.): Zwischen System und Umwelt. Frankfurt 1996

Maturana, Humberto, Varela, Francisco: Der Baum der Erkenntnis. München 1987

Meyer-Drawe, Käte: Une raison élargie. In: S. Knappe, D. Krohn, N. Walter (Hg.): Vernunftbegriff und Menschenbild bei Leonard Nelson. Frankfurt 1996, S. 9ff.

Müssen, Peter: Gnothi seauton. Konstruktivismus und sokratische Methode der Maieutik. In: DELFIN: Konstruktivismus und Ethik. Frankfurt 1995, S. 178 ff.

Schmidt, Siegfried (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt 1987

Varela, Francisco: Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt 1990

Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied 1996

Welsch, Wolfgang: Vernunft. Frankfurt 1996

Jos Kessels

Sichtweisen, Redeweisen Ein sokratisches Gespräch über Zusammenarbeit*

Zusammenfassung

Das sokratische Gespräch wird in der Nelson-Tradition zumeist als eine rein kognitive, analytische Gesprächsform angesehen. Heckmann führte neben dem Sachgespräch ein gesondertes Metagespräch ein, um hier Gefühle thematisieren zu können. Dieser Artikel zeigt auf, wie Gefühlen im Sachgespräch selbst Beachtung geschenkt werden kann und welche Bedeutung dem zukommt. Anhand eines konkreten Beispielgesprächs wird skizziert, wie die Analyse von Gefühlen auf die logische bzw. kognitive Analyse Einfluß nimmt: Mit Hilfe einiger klassischer affektiver Übungen wird eine Pattsituation in der kognitiven Analyse aufgelöst. Dadurch verlagert sich das Augenmerk von der inhaltlichen Analyse auf die Analyse der Haltung und von der Untersuchung eines Beispiels aus der Vergangenheit zu einer Untersuchung des Hier und Jetzt. Ferner möchte ich darlegen, daß der Kern der sokratischen Methode und der gesamten Tugendlehre in dieser Suche nach einer spezifischen Haltung (und somit nicht nur in der Suche nach einem spezifischen Inhalt) liegt. Charakteristisch für diese Haltung ist der sokratische Eros. Sie ist in Dilemmasituationen, die sich nicht rein kognitiv auflösen lassen, ausschlaggebend.

Einleitung

Vor kurzem führte ich ein sokratisches Gespräch, ein »dfner pensant«, mit einer Gruppe Bankdirektoren. Ein sokratisches Gespräch ist ein Gespräch, in dem die Teilnehmer anhand eines konkreten Beispiels, der eigenen Erfahrung eines der Teilnehmer, eine grundlegende Frage analysieren.¹ Die Frage, die die Bankiers für dieses Gespräch ausge-

wählt hatten, lautete: Sollen unsere Banken zusammenarbeiten? Diese Frage schnitt aus ihrer Sicht eine Vielzahl von Problemen an, sie betraf nicht nur das Verhältnis zwischen den einzelnen örtlichen Filialen der Bank, sondern auch das zwischen den jeweiligen Filialen und der landesweiten Organisation, das Verhältnis zwischen Filialen mit unterschiedlichen Kundenkreisen, zwischen internen Unternehmenszielen und externer gesellschaftlicher Verantwortung und noch einiges andere mehr. Die Gesprächsteilnehmer hatten innerhalb ihrer internen MBA-Ausbildung (Master of Business Administration) schon an verschiedenen sokratischen Gespräche teilgenommen. Sie waren also einigermaßen mit der Methodik des Gesprächs vertraut.

Das Beispiel, das sie ausgewählt hatten und nun analysieren wollten, läßt sich in aller Kürze folgendermaßen darstellen: Der Beispielgeber, Direktor einiger Bankfilialen in einem ländlichen Gebiet am Stadtrand, hatte seit seinem Amtsantritt eine schwierige Beziehung zu der benachbarten städtischen Bank. Da sie Nachbarn waren, hatten sie ständig miteinander zu tun, aber es hatte von jeher Reibereien und Mißtrauen zwischen den Leuten aus der Stadt und denen vom Dorf gegeben. Die Bilanz der Dorfbanken war zwar nach deren Fusion ebenso hoch wie die der städtischen Bank, so daß sie nun ein gleichwertiger Verhandlungspartner waren und ihnen die Arroganz der städtischen Bank nicht mehr so viel anhaben konnte. Aber auch nach dieser Fusion funktionierte ihre Beziehung nicht richtig.

Das änderte sich, als die städtische Bank einen Interimsdirektor berief, der ein guter Bekannter des Beispielgebers war. Sie kamen gut miteinander aus, zwischen ihnen stimmte die Chemie. Sie begannen damit, sich regelmäßig auszutauschen, um nicht mehr länger nebeneinander her zu arbeiten, sondern statt dessen ihre Kräfte zu bündeln und so ein beachtliches Marktsegment zu besetzen. Aber als ein Jahr später in der städtischen Bank ein neuer ständiger Direktor ernannt wurde, stagnierte die Zusammenarbeit wieder. Das Verhältnis zwischen beiden Direktoren war zwar nicht schlecht, aber es wurden keine neuen Initiativen mehr gestartet, und das, was zuvor in Gang gebracht worden war, lief sich allmählich tot.

Trotzdem hielt unser Beispielgeber eine Zusammenarbeit beider Banken weiterhin für angebracht. Er war der Meinung, daß es sowohl im Management wie auch auf anderen Ebenen einen regelmäßigen Austausch geben sollte. Das war zwar in der Praxis nicht einfach

durchzuführen, da von »städtischer Seite« anscheinend dagegen angearbeitet wurde: Treffen wurden verschoben oder abgesagt, Pläne auf die lange Bank geschoben, Deadlines nicht eingehalten etc. Aber der Direktor fand doch, daß ein Dialog zwischen beiden Banken fortgeführt werden sollte. Also nahm er all diese Schwierigkeiten in Kauf und versuchte weiterhin eine gute Zusammenarbeit zustande zu bringen. Tat er das Richtige? Sollte man unter diesen Umständen weiter darauf hinwirken? Sollten die Banken in diesem Beispiel zusammenarbeiten, oder sollten sie es besser lassen?

Logische Rekonstruktion

Ein wichtiger Aspekt der sokratischen Methode ist der, daß sie nicht auf eine rein konzeptionelle Untersuchung abzielt, sondern auf eine Untersuchung von Erfahrungen, auf eine Selbstreflexion. Sie geht davon aus, daß Antworten auf fundamentale (philosophische) Fragen schon in unserer Erfahrung vorliegen, jedoch auf eine Art und Weise, die »ursprünglich dunkel« ist, das heißt nicht unmittelbar faßbar für die Vernunft.² Im Gespräch versuchen wir gewissermaßen, diesen verborgenen Schatz unserer Erfahrung zu heben. Konkret bedeutete dies, daß die Teilnehmer nicht als Außenstehende das Beispiel ihres Kollegen beurteilten, sondern sich erst in sein Beispiel hineinversetzten und sich dann fragten, ob sie in dieser Situation das gleiche getan, gedacht, gefühlt hätten wie er. Nur aus dieser einführenden Haltung und teilnehmenden Perspektive heraus kann man die Ausgangsfrage sinnvoll untersuchen, anders bleibt das Gespräch abstrakt, hypothetisch und unverbindlich, und ein solches Gespräch ist nicht fruchtbar.

In diesem Fall waren die Meinungen geteilt. Einige hätten an Stelle des Beispielgebers dasselbe getan, nämlich weiterhin versucht, eine Zusammenarbeit zustande zu bringen. Ihrer Meinung nach sollte man wenigstens die Bedingungen dafür schaffen, daß ein Dialog entstehen konnte; wenn man sich selbst aktiv und offen zeigte, könnte sich allmählich eine Zusammenarbeit entwickeln. Andere stimmten dem nicht zu. Sie waren der Meinung, daß die beiden Banken nicht zusammenarbeiten sollten, das wäre unter den gegebenen Umständen vertane Mühe und brachte nichts. Es schien ihnen statt dessen günstiger, nichts zu forcieren und den richtigen Moment abzuwarten. Man täte

besser daran, nur dann zu versuchen, einen Dialog anzukurbeln, wenn auch wirklich die Chance auf Erfolg bestünde, anders liefe man Gefahr, dem Ganzen mehr zu schaden als zu nutzen.

Nachdem wir die Logik dieser beiden Standpunkte rekonstruiert hatten, sahen sie folgendermaßen aus:

Aussage 1: Man muß in dieser Situation einen Dialog zwischen den beiden Managementteams fortführen, trotz der Absagen, dem Verschieben von Verabredungen etc.

Argumente: Wir sind Nachbarn, wir haben viel miteinander zu tun. Zusammenarbeit liegt in unser beider Eigeninteresse. Wir müssen unseren Kunden ein gutes Vorbild sein.

Aussage 2: Es ist besser, diesen Dialog nicht fortzuführen.

Argumente: Das führt nur zu Zeitverlust und Frustration. Es ist besser, den richtigen Moment abzuwarten, Zusammenarbeit kann man nicht erzwingen, sie muß freiwillig zustande kommen.³

Das ist eine Situation, wie sie in Gesprächen oft vorkommt: Zwei Parteien stehen einander gegenüber, jede mit ihre eigenen Sicht der Dinge, einer eigenen Interpretation der Situation, eigenen Argumenten und Überlegungen. Selbst wenn die Atmosphäre gut ist und große Offenheit und gegenseitiges Wohlwollen herrschen, so besteht in diesem Moment doch die Gefahr, daß die Untersuchung zu einer Debatte wird, daß beide Parteien versuchen, die eigene Sichtweise so gut es geht zu stärken, in der Hoffnung, die andere Partei zu überzeugen und Recht zu bekommen. Dazu lassen sich alle möglichen Strategien anwenden, die auch in diesem Gespräch verwandt wurden. Sie laufen alle mehr oder weniger darauf hinaus, daß man einen ausschlaggebenden inhaltlichen Aspekt sucht – ein Argument, eine Begründung, eine Tatsache oder eine Vorstellung –, der überzeugend klarmacht, welche Sichtweise vorzuziehen ist.

Das ausschlaggebende Argument

So ein ausschlaggebender inhaltlicher Aspekt wird aber längst nicht immer gefunden. Denn was die Vertreter des einen Standpunktes als entscheidend ansehen, ist für die Vertreter des anderen Standpunktes nur nebensächlich oder sogar vollkommen irrelevant. Dadurch blei-

ben beide Interpretationen, ohne Aussicht auf eine inhaltliche Einigung, einander gegenübergestellt. Manchmal versucht man, das ausschlaggebende Argument dadurch zu finden, daß man einen grundlegenden Begriff definiert. So auch hier: Was verstehen wir genau unter dem Begriff »zusammenarbeiten« in der Ausgangsfrage? Wir meinen damit doch in jedem Fall folgendes, wie einer der Beteiligten sagte:

»Zusammenarbeit bedeutet doch zumindest, daß man nicht im Gebiet des anderen operiert. Wird von einem auswärtigen Kunden eine Leistung angefordert, bespricht man das mit der jeweils zuständigen Bank.«

Dazu braucht man doch einen Dialog? Aber das betrachteten die anderen noch nicht als einen Dialog, ihrer Meinung nach bestand ein großer Unterschied dazwischen, ob man sich (gelegentlich) miteinander besprach oder ob man (strukturell) miteinander im Dialog stand. Mit anderen Worten, auch das brachte nicht das erhoffte ausschlaggebende Argument. Selbst dann, wenn alle einer Definition zustimmen, sind Definitionen selten wirkungsvoll. Denn wenn verschiedene Auffassungen darüber bestehen, wie die Fakten zu interpretieren sind, lassen sich diese Unterschiede nicht durch eine gemeinsame Interpretation der verwendeten Begriffe aus der Welt schaffen. Außerdem verschärft es die Differenzen und Verwirrungen in einem Gespräch, wenn man voreilig versucht, Definitionen zu finden, denn damit löst sich das Gespräch vom vorliegenden Fall und der Erfahrung und wird abstrakt und hypothetisch.⁴

Manchmal sucht man den ausschlaggebenden inhaltlichen Aspekt auch bei den Bedingungen, unter denen das vorliegende Problem vermeidbar gewesen wäre. In diesem Gespräch wird z.B. unter anderem folgende Bedingung aufgestellt:

Die Regionalleitung sollte Filialen zur Zusammenarbeit verpflichten, wenn aus einer Strukturuntersuchung ersichtlich wird, daß Banken in Regionen liegen, die geographisch, ökonomisch und sozial aufeinander bezogen sind.

Mit anderen Worten, hätte es eine Strukturuntersuchung und eine Order der Regionalleitung gegeben, dann wäre das ganze Problem erst gar nicht entstanden. Andere waren sich da nicht so sicher und fanden es auch nutzlos, diese Bedingung aufzustellen. Schließlich ließen sich nicht alle Probleme im Vorfeld lösen, es war daher nicht besonders sinnvoll, solche Bedingungen zu formulieren.

Kurzum, die Suche nach dem entscheidenden inhaltlichen Argument brachte das Gespräch nicht weiter. Beide Interpretationen hatten etwas für sich, aber keine der beiden Parteien konnte ein Argument vorlegen, das einer Sichtweise mehr Gewicht verliehen hätte als der anderen. Sollten wir die Frage offenlassen und auf eine weitere Analyse verzichten? War sie vielleicht nicht zu beantworten? Oder war sie einfach trivial, war es im Grunde egal, welche Antwort man darauf gab? Oder war Zusammenarbeit letztendlich doch kein Thema von grundlegender Bedeutung? Aber warum wollten sie dann gerade diese Frage untersuchen?

Gefühle

Selbst ein Blinder hätte hier gesehen, daß Zusammenarbeit sehr wohl ein grundlegendes Thema war und daß die Gruppe nicht umsonst diese Ausgangsfrage gewählt hatte. Um aber mit der Analyse dieser Erfahrung voranzukommen, war offenbar etwas anderes nötig als die Suche nach vernünftigen Argumenten und die Rekonstruktion logischer Begründungen. Um unsere Perspektive zu erweitern und andere Blickwinkel zu gewinnen, wählten wir einen neuen Einstieg. Wir begannen mit der Frage: Welche Gefühle würden für dich eine Rolle spielen, wenn du an Stelle des Beispielgebers wärst?

Über diese Frage mußte erst nachgedacht werden, denn es war schwieriger, Gefühle in Worte zu fassen als kognitiv-sachliche Argumente. Die Beschreibung eines Gefühls, losgelöst von seiner unmittelbar argumentativen Funktion, erforderte eine Art von Genauigkeit, die für viele ungewohnt war. Aber schließlich führte diese Frage doch dazu, daß ein ganzes Spektrum an Gefühlen zusammenkam. Für den einen würde die Unsicherheit darüber, wie es weiterginge, eine wichtige Rolle spielen sowie auch Mißtrauen gegenüber den Leuten aus der Stadt. Ein anderer nannte Angst vor eigenem Bedeutungsverlust, ein dritter Unzufriedenheit, Ärger und Zorn darüber, daß sich die anderen so unzugänglich zeigten, obwohl sie doch eigentlich seine Kollegen waren. Ein vierter konnte nur Resignation und Gleichgültigkeit empfinden, da er sich außerstande sah, an der Situation etwas zu ändern. Und auf diese Weise wurden noch mehr Gefühle deutlich.

In diese Gefühle brachten wir mit Hilfe der klassischen Tugendleh-

re eine gewisse Ordnung. Diese Lehre, die gegenwärtig wieder ganz im Zentrum des Interesses steht (nicht nur in der Philosophie, sondern auch in den Bestsellern über emotionale Intelligenz⁵), beschäftigt sich mit der Frage: Was verleiht jemandem Tugenden, nicht im moralischen Sinn (ein tugendhafter Mensch sein), sondern im Sinne von Vortrefflichkeit, wie kann man ein gelungenes Leben führen, wie kann man sich selbst gerecht werden, seine menschlichen Anlagen und persönlichen Fähigkeiten entfalten? In Sokrates' Gesprächen ging es eigentlich immer um diese Frage: Worin besteht in einer bestimmten Situation für eine bestimmte Person das Vortreffliche? Die erste und zugleich auch klassische Systematisierung der Tugendlehre wurde von Sokrates' Schüler Platon in seiner Politeia formuliert. Sie geht davon aus, daß der Mensch drei Motivations- oder Aktionszentren besitzt, von denen jedes eine eigene Vortrefflichkeit hat:

- Kopf: ausgerichtet auf Wissen, Einsicht, Wahrheit und Lernen.
- Herz: ausgerichtet auf die Beziehung zu anderen, auf »transpersönliche« Werte, auf das, was uns Respekt abringt, unsere Begeisterung oder Empörung hervorruft.
- Bauch: ausgerichtet auf persönliche Bedürfnisse, Sicherheit, Essen, Trinken, Sex, Besitz.

Einige der von den Bankiers genannten Gefühle waren offensichtlich »Bauchgefühle«, etwa: Unsicherheit, Mißtrauen und Angst; andere gehörten der Kategorie »Herzgefühle« an, etwa: Ärger und Zorn. Die sokratische Frage war nun: Wie soll man in dieser Situation mit diesen Gefühlen umgehen, um sein Leben zu meistern und sich selbst gerecht zu werden?

Um diese Frage zu beantworten, hat Aristoteles, der bedeutendste Schüler Platons, ein wichtiges Hilfsmittel erdacht. Er rät dazu, erst zu bestimmen, was für einen selbst in der gegebenen Situation zuviel oder zuwenig von einem bestimmten Gefühl wäre, denn dadurch bekommt man einen Blick für die rechte Mitte.⁶ Ein Übermaß an Gefühl entsteht daraus, daß man sich in etwas verbeißt, sich darauf fixiert, es nährt und größer werden läßt, als es eigentlich ist. Ein Mangel an Gefühl entsteht umgekehrt: Man verleugnet ein bestimmtes Gefühl, beschneidet es, tut so, als würde es nicht bestehen, und macht es kleiner, als es ist. In beiden Verhaltensweisen liegt etwas Verkrampftes, man versucht, etwas zu vermeiden, etwas von sich fernzuhalten oder nicht zuzulassen. Die rechte Mitte liegt aber darin, weder

das eine noch das andere zu tun, sie besteht darin, gelöst, ungeschützt, unverkrampft zu sein, es ist die einzige Lage, in der man wirklich frei ist, da man nichts von sich fernhält.

Die rechte Mitte

Wenn wir nun eines der Gefühle aus dem Beispiel unter die Lupe nehmen würden, z.B. Angst oder Unsicherheit, was wäre, in der Situation des Beispielgebers, ein Übermaß und ein Mangel darin? Er hatte eine Zeitlang gut mit dem städtischen Kollegen zusammengearbeitet, nun lief es wieder eher schleppend, und das paßte ihm nicht. Einer der Gesprächsteilnehmer sagte, daß er sich in dieser Situation ziemlich unsicher fühlen würde und Angst hätte, daß der alte Konflikt wieder auflodern und sich ein Statusstreit zwischen ihm und seinem Kollegen entfachen würde. Was wäre hier ein Übermaß an Angst und Unsicherheit?

Nun, das war nicht schwierig, jeder kannte doch Leute, die jeder Unsicherheit möglichst aus dem Weg gingen, die jedes Risiko scheuten, am liebsten überhaupt nichts verändern wollten und immer die Sicherheit des Vertrauten suchten. Im vorliegenden Fall würde das zu Passivität, zur Anpassung an die bestehende Situation oder zum Abbrechen der Zusammenarbeit führen, noch bevor man sich richtig dafür eingesetzt hatte – und das alles aus der Angst heraus, selbst einen Kratzer in den Lack zu bekommen. Und was wäre hier ein Mangel an Angst und Unsicherheit? Ja, die Typen gab es auch, die mit Scheuklappen blindwütig zu Werke gingen, die weder nach rechts noch nach links schauten, und immer nur schufteten, ohne einen Blick für die Reaktionen ihres Umfeldes zu haben. Mit solchen Leuten war sowieso kein Dialog zu führen. Wo lag nun aber die rechte Mitte zwischen diesen beiden? Tja, diese Frage war schwieriger zu beantworten.

Auch die »Herzgefühle« erforderten einiges an analytischer Präzision. In der Beispielsituation wären einige über die lasche und unzugängliche Haltung der anderen verärgert oder zornig gewesen. Was war in dieser Situation ein Übermaß an Zorn? Aber Vorsicht, es ging hier nicht um den rein persönlichen Zorn eines Cholerikers, der bei der kleinsten Gelegenheit in die Luft geht, sondern um einen »transpersönlichen« Zorn, um Empörung, die dann entsteht, wenn wesent-

liche Ziele oder zentrale Werte auf dem Spiel stehen. Um welche Ziele und Werte ging es hier eigentlich? Um soziale Verantwortung, antwortete jemand; um die Effektivität der Organisation, sagte ein anderer, um seine Autonomie als Entscheidungsträger, meinte ein dritter, um gesellschaftlichen Nutzen, sagte ein vierter. Nun gut, aber wann wäre man zu stark auf diese Werte fixiert?

Bei der Beantwortung dieser Frage versuchten wir die beiden Arten von Zorn, einmal als »Herzgefühl«, das andere mal als »Bauchgefühl«, auseinander zu halten. Das war nicht einfach, denn es gab viele Leute, auch in dieser Organisation, die zwar auf das Richtige hinauswollten, die »das Herz auf dem rechten Fleck« hatten, die aber gleichzeitig so taktlos und eigensinnig vorgingen, daß sie trotzdem das Gegenteil von dem bewirkten, was sie eigentlich wollten. Sie hatten zwar die richtige Empörung (Herz), sie hatten aber zuviel Ego, ein zu großes Bedürfnis nach Selbstbestätigung (Bauch). Für den umgekehrten Fall, den Mangel an Zorn, war es einfacher, Beispiele zu finden: Das waren Leute, die zu bescheiden, nett, nachgiebig waren, die nie mit der Faust auf den Tisch schlugen. Auch in der Bank war es Usus, freundlich und verbindlich miteinander umzugehen, mit Sicherheit wurde schon deshalb manch vorhandener Groll nicht geäußert (das gilt auch für uns selbst, sagte jemand). Und wo lag nun hier, in dem Beispiel, die rechte Mitte zwischen beidem? Auch darauf kam nicht sofort eine Antwort. Ließ sie sich denn überhaupt beschreiben?

Tugendlehre

Sicherlich läßt sie sich beschreiben. Die Tugendlehre ist ja gerade ein Versuch, diese Mitte, zumindest in abstrakter Form, zu benennen. Führen wir uns die vier sogenannten Kardinaltugenden vor Augen.⁷ Für die Bauchgefühle, unsere persönlichen Bedürfnisse an Sicherheit, Essen, Trinken, Sex etc. ist Mäßigung (Temperantia) die rechte Mitte. Sie liegt zwischen einem zu starken Festhalten an den unmittelbaren Wünschen, Sehnsüchten und Genüssen und einer Haltung, die ihnen zu wenig nachgibt, ihnen zu viel entsagt. Sie ist die Mitte zwischen Zügellosigkeit und Stumpfheit, zwischen Verführbarkeit und Askese. Für die Herzgefühle, unsere Orientierung an der Beziehung zu anderen, an Werten und allem, was uns Respekt abfordert, ist Mut (Forti-

tudo) die rechte Mitte. Er liegt zwischen Feigheit und Übermut, zwischen Furchtsamkeit und Verwegenheit. Er umfaßt die Fähigkeit, Schmerz zu ertragen, Streßsituationen durchzustehen, sich dann zu fürchten, wenn es angebracht ist, aber auch Größe zu zeigen, wenn es geboten ist. Für den Kopf, unserer Orientierung an Wissen und Einsicht, ist die Vernunft oder die Besonnenheit (Prudentia) die rechte Mitte. Sie liegt zwischen einem Übermaß und einem Mangel an Reflexion, zwischen Unbesonnenheit und Gedankenverlorenheit. Sie umfaßt das genaue Betrachten von Vor- und Nachteilen, von Jetzt und Später, von Tun und Lassen. Schließlich gibt es noch eine vierte Kardinaltugend, nämlich die Gerechtigkeit (Justitia). Sie ist das Gleichgewicht zwischen den drei Motivationszentren Herz, Kopf und Bauch, sie ist die Vortrefflichkeit des Ganzen, die Harmonie der Teile. Sie besteht dann, wenn jeder Teil des Ganzen genau das tut, was er tun soll, und bekommt, was ihm zusteht, sowohl in einem einzelnen Menschen wie auch innerhalb einer Gruppe oder einer Gemeinschaft.

Aber bis jetzt sind das alles noch Abstraktionen. Was würden die Tugenden in unserem konkreten Fall bedeuten? Denn es ist eine Sache, theoretisch aufzuzeigen, wie man ein gelungenes Leben führen und sich selbst gerecht werden kann, es ist aber etwas ganz anderes zu bestimmen, wie das in einem konkreten Fall aussieht. Wo lag in diesem Fall die Mitte? Was wäre maßvolles, mutiges, vernünftiges und gerechtes Handeln in der Situation des Direktors gewesen, der Schwierigkeiten mit der Zusammenarbeit hatte?

Auch hier bietet Aristoteles ein Hilfsmittel an. Die richtige Entscheidung, sagt er, liegt in der Mitte zwischen dem, was für diese Person zuviel oder zuwenig wäre, und beruht auf einem vernünftigen Prinzip, dem eine Person praktischer Weisheit folgen würde.⁸ Daraus ergibt sich die Frage: Hat man eine Vorstellung von einer solchen Person praktischer Weisheit? Und wie würde dieser Mensch sich in dieser Situation verhalten? Nach welchem vernünftigen Prinzip würde er vorgehen?

Die Person praktischer Weisheit

Das Eigenartige ist, daß wir alle so eine Person in uns haben. Einige können sie sich unmittelbar vorstellen, andere brauchen dazu etwas

Ruhe und Besinnung. Eine geleitete Phantasie kann hier für viele hilfreich sein («Schließe deine Augen, stell dir vor, du bist in einer schönen Landschaft, du gehst zu einem Haus auf einem Hügel, nun stehst du vor der Türschwelle, du weißt, daß da eine Person praktischer Weisheit wohnt, nun gehst du hinein...»). Das ist nicht einer der unzähligen Tricks aus der Trainerkiste und nichts, was der sokratischen Methode wesensfremd wäre. Sokrates hatte schließlich selbst auch einen »Daimonion«, von dem er Hinweise bekam und von dem er dann behauptete, er stünde mit ihm in Verbindung, wenn er wieder einmal lange Zeit in Gedanken versunken war; und er war nicht der einzige, der diesen »inneren Meister« in Anspruch nahm. Die Stoiker nannten ihn den »Steuermann« oder den »inneren Kompaß«, die Buddhisten sprechen vom »Weisheitsgeist«, selbst Leonard Nelson, der Reformator der sokratischen Methode, verweist auf diese Vorstellung von der »vollkommen gebildeten Person«.⁹

Aber dieser Mensch ist kein moralisches Über-Ich, das alle möglichen Normen aufstellt, denen wir nicht gewachsen sind, so daß wir ständig zu kurz greifen. Er erlegt uns keine Pflichten auf, sondern zeigt uns unsere Freiheit. Er ist keine externe heteronome Autorität, sondern eine Personifikation unserer eigenen Vortrefflichkeit, eine inspirierende und lustvolle Vorstellung unseres eigenen Zustandes der Freiheit, eine spontane Idee von persönlicher Reife. Für viele Teilnehmer an einem sokratischen Gespräch ist diese Vorstellung von einer Person praktischer Weisheit der beeindruckendste Teil des Gesprächs. Einigen tritt eine konkrete Person vor ihr geistiges Auge (Onkel Hermann), andere haben eine Phantasievorstellung, und wiederum andere sehen gar kein konkretes Bild, sondern es teilt sich ihnen vielmehr eine bestimmte Atmosphäre mit.

Im Gespräch untersuchten wir nun zunächst, welche Charakteristika die unterschiedlichen Vorstellungen einer Person praktischer Weisheit hatten. Wie ließe er oder sie sich beschreiben? Meist gibt es hierin, neben individuellen Unterschieden, große Übereinstimmungen. In diesem Gespräch wurden folgende Merkmale genannt: Ruhe, Wohlwollen, Relativierungsvermögen, Humor, sich nicht von primären Gefühlen bestimmen lassen, Gelassenheit. Wenn man sich nun vorstellt, diese Person praktischer Weisheit hätte sich in der Lage des Beispielgebers befunden, wie hätte sie sich denn verhalten? Daß war nun eigentlich klar. Mit eben dieser Ruhe und Gelassenheit, demsel-

ben Wohlwollen und Relativierungsvermögen. Was bedeutete das für unsere Ausgangsfrage?

Hier machten wir eine wichtige Entdeckung. Zu Anfang hatten die Teilnehmer die Antwort auf die Ausgangsfrage in einem ausschlaggebenden inhaltlichen Aspekt gesucht, sie konnten sich aber nicht auf einen Aspekt einigen. Mit Hilfe dieser Übung hatten sie jedoch jetzt eine gemeinsame Antwort in einer ausschlaggebenden Haltung gefunden. So wie sie es jetzt sahen, machte es eigentlich keinen Unterschied mehr, ob man an Stelle des Beispielgebers den Dialog fortführen wollte oder nicht. Wichtig war die Haltung, mit der man etwas tat. War es eine Haltung der Ruhe, des Wohlwollens und eines gewissen Relativierungsvermögens, so konnte man beide Wege wählen. Das war das vernünftige Prinzip einer Person praktischer Weisheit. Diese Einsicht hätten wir vielleicht nie erreicht, wenn wir uns weiterhin nur auf den inhaltlichen Aspekt und dessen logische Analyse konzentriert hätten. Mit anderen Worten, bei der Frage, ob diese Banken zusammenarbeiten sollten, ging es nicht so sehr darum, was der Direktor nun tat, sondern vor allem darum, wie er es tat. Vortrefflichkeit war hier eine Frage der Haltung, es ging darum, die rechte Mitte zu bewahren, frei zu sein von primären Gefühlen, das heißt, es ging um Maß und Mut.

Parallelprozesse

Der Konsens über die Bedeutung der richtigen Haltung führte jedoch sofort zu einer neuen Frage. Saßen hier, bei diesem Gespräch, nicht sechs Bankdirektoren zusammen, um etwas zu untersuchen? Mußten sie, um diese Untersuchung durchführen zu können, nicht miteinander zusammenarbeiten? Hatten sie selbst denn in den vergangenen Stunden die Haltung gezeigt, die sie im vorliegenden Fall für so wichtig hielten, eine Haltung, die von Ruhe, Wohlwollen, Relativierungsvermögen, Gelassenheit und dergleichen geprägt war? Das war nun eine konfrontative Frage, sie verlagerte den Fokus des Gesprächs von dem »damals und dort« auf das »hier und jetzt«, von dem Fall, der ungefährlich und weit entfernt war, zu der unmittelbaren Gegenwart (in der Psychologie nennt man das Parallelprozesse: Der Prozeß, den man untersucht, und der Untersuchungsprozeß selbst laufen parallel).

Ein Teilnehmer sagte, daß aus seiner Sicht tatsächlich großes ge-

gegenseitiges Wohlwollen während des Gesprächs bestanden habe und daß sich auch viel mehr Relativierungsvermögen im Gespräch gezeigt hätte, als wir uns von der Diskussion über den Inhalt lösten. Andere stimmten dem zu, sie sagten, die Atmosphäre im Gespräch habe sich geändert, als wir uns den verschiedenen Gefühlen zugewandt hatten, der Ton war persönlicher, freundschaftlicher, vertraulicher geworden. Und tatsächlich, hier in diesem Gespräch konnte man sehen, wie das geschah, was eigentlich zwischen den beiden Banken auch passieren sollte: Man ging wohlwollend, respektvoll und angenehm miteinander um, und daher verlief die Arbeit effektiv. Das war die Art und Weise, wie Banken zusammenarbeiten sollten.

Dann meldete sich einer der Teilnehmer, M., zu Wort. Er sagte ungefähr folgendes: »Man sollte die ganze Sache nicht beschönigen. Es liegt doch einfach in unserem eigenen Interesse, daß wir hier wohlwollend miteinander umgehen. Wir führen dieses Gespräch doch nur, weil wir alle diese MBA-Ausbildung machen wollen. Wenn ich jetzt ein bißchen nett zu euch bin und ihr zu mir, dann finden wir das alle angenehm. Gegenseitiges Wohlwollen in Organisationen ist normalerweise eine Frage des gegenseitigen Nutzens, und mit Zusammenarbeit ist es nicht anders. Mehr kann man auch nicht verlangen, das geht nicht. Wir sitzen hier nicht, weil wir Freunde sind, sondern weil wir ein gemeinsames Ziel haben.«

Das machte Eindruck auf die anderen. Aber dann sagte J., er könne nicht glauben, daß M. wirklich meine, was er sage. Natürlich hatten sie wirklich ein gemeinsames Ziel, und für jeden war es dann am angenehmsten, wenn die Atmosphäre einigermaßen nett war. Deshalb wolle er die Bedeutung des gegenseitigen Nutzens auch gar nicht abstreiten. Aber warum brachte M. dann gerade jetzt diesen Punkt zur Sprache? Wenn er nur an einer netten und angenehmen Atmosphäre interessiert war, hätte er nicht darauf hinweisen müssen, daß sie keine Freunde seien und daß ihr Wohlwollen nur eine Frage des gegenseitigen Nutzens war. Die Tatsache, daß er das getan hatte, zeige, daß es ihm offensichtlich doch noch um etwas anderes ginge als um eine angenehme Zeit. Offenbar gab es doch noch etwas anderes, außer dem Vergnügen und dem Nutzen. Ja, seine Bemerkung hatte gerade gezeigt, daß er sich selbst eigentlich um das bemühte, was er hier nicht sah: um Offenheit, um ein Wohlwollen, das nicht berechnend war. Und waren das nicht gerade Merkmale der Freundschaft?

Das rief ziemlich viel Heiterkeit hervor. So konnte man es tatsächlich auch sehen. Nun entspann sich ein Gespräch über Freundschaft. Sollten wir die Art, wie wir in diesem Gespräch miteinander umgehen, als eine Form der Freundschaft ansehen? Was war eigentlich Freundschaft? Und konnte es Freundschaft in Arbeitsverhältnissen geben? Ich hatte das Gefühl, daß wir hier, an diesem Punkt, im Zentrum der sokratischen Methode und im Zentrum der gesamten Tugendlehre angelangt waren, beim sokratischen Eros.

Reisen, unterwegs sein, am richtigen Platz sein

Ich will versuchen, diesen Punkt mit Hilfe einiger Analogien zu illustrieren, denn dieses Thema läßt sich nicht unmittelbar beschreiben. Unser Dasein läßt sich mit einer Reise vergleichen, sagen wir mal mit einer Zugreise. Man kann diese Reise auf verschiedene Weise machen. Normalerweise nimmt man die Unterschiede nicht so deutlich wahr. Aber wenn der Zug plötzlich anhält und eine Zeitlang mitten in der Landschaft stehenbleibt, werden sie sichtbar. Einige Leute werden dann unruhig, sie beginnen auf die Uhr zu schauen. Sie gehen zum Schaffner, um sich zu erkundigen, was los ist und wie lange es noch dauern wird. Sie fragen nach ihren Anschlußzügen und was sie tun können, um sie nicht zu verpassen. Sie beklagen sich bei ihren Mitreisenden, regen sich über die Bahn auf usw. Für diese Menschen liegt das Ziel der Reise anderswo, an dem Ort, zu dem sie unterwegs sind, oder in der Tätigkeit, die sie da zu tun haben. Die Reise dient nur dazu, diesen Ort zu erreichen. Daneben gibt es die Zugvögel, Menschen, für die die Reise selbst das Ziel ist. Sie haben es nicht eilig, sie regen sich nicht auf, wenn der Zug anhält. Wenn es ihnen zu lange dauert, steigen sie aus, gehen zum nächsten Dorf und nehmen von dort aus den Bus. Oder sie bleiben in diesem Dorf, wenn es ihnen gefällt. Sie sind nicht an eine zuvor abgesteckte Route oder an ein festgelegtes Ziel gebunden, sie können sich überraschen lassen, etwas Unverhofftes wirft sie nicht aus der Bahn, sie lassen Spielraum für Improvisationen.¹⁰

Und dann gibt es noch eine dritte Kategorie. Stellen sie sich vor, daß im selben Abteil noch zwei Verliebte sitzen. Sie sind so voneinander erfüllt, daß sie immer dort, wo sie zusammen sind, am richtigen

Platz sind. Sie reisen nicht, um irgendwo hin zu kommen, denn sie sind schon angekommen. Es macht ihnen eigentlich nichts aus, ob der Zug fährt oder stillsteht. Für sie ordnet sich die Welt um ihre eigene Erfüllung und ihre Sehnsucht. Wenn sie reden, streicheln sie einander mit ihren Worten. Wenn sie nach draußen schauen, sehen sie alles im warmen Licht ihrer gegenseitigen Nähe. Sie haben den göttlichen Blick, der die Welt vollkommen macht. Sie müssen nirgendwo hin, sie wollen nur dort sein, wo sie sind.

Die ersten beiden Arten des Reisens waren im Gespräch schon nacheinander sichtbar geworden, aber das Aufregende war, daß nun auch etwas von der dritten Art zu sehen war. Zu Beginn des Gesprächs sollte ein Problem gelöst werden, es gab ein Ziel, das die Teilnehmer erreichen wollten: Sie wollten klären, inwiefern sie als Bankiers zusammenarbeiten sollten. Dazu sollte das Gespräch dienen, und wenn jeder sich genug anstrengte und sich an die Regeln hielt, würden wir wohl am Ziel ankommen. Als wir schließlich nicht weiter kamen und die Reise ins Stocken geriet, waren wir zu einer anderen Art des Gesprächs übergegangen. Dadurch hatten wir völlig unerwartete Dinge gesehen und wir waren an einem unverhofften Ziel angelangt. Und nun, am Ende des Gesprächs, schien es, als ob wir von Neuem bei einer ganz anderen Art des miteinander Redens angekommen waren, einer, die viel feinfühlicher, subtiler war als zuvor und auch wärmer und weniger distanziert, aber auch unbequemer und unsicherer. Man konnte erkennen, daß es ein enormes Engagement gab, jeder saß auf der Stuhlkante. Es war so, als wäre das Gespräch beflügelt worden. Vordergründig schien es, als führten wir ein Gespräch über allerlei abstrakte Fragen, wie Zusammenarbeit und Freundschaft, aber jeder wußte, daß wir im wesentlichen über uns selbst sprachen, darüber, wie wir zusammensaßen, wie wir einander mit Worten berührten. Etwas von der Intensität der Verliebten im Zug wurde hier sichtbar. Sie machte das Gespräch zugleich sanft und bestimmt, offen und wahrhaftig, freundlich und streng, es entstand eine prickelnde Mischung aus Vertraulichkeit und Disziplin.

Flügel

Das war der sokratische Eros, die Liebe, die nicht nur eine Liebe zur Wahrheit ist, sondern auch eine Leidenschaft für die gemeinsame Suche nach der Wahrheit, eine Zuneigung zu den Reisegefährten dieser Erkundungsfahrt. Ohne Eros ist die Wahrheit nicht zu finden, sagt Nussbaum. Gerade durch die Liebe gewinnt die Seele Zugang zu Einsichten, die den Nicht-Verliebten nicht zugänglich sind. Das Streben nach Wahrheit hat eine innere Struktur, die dem sexuellen Verlangen und dem Erfülltsein von Verliebten sehr ähnlich ist. Darum wiederholte Sokrates beharrlich, daß der Philosoph sich vor allem mit der Liebe befassen sollte und daß sie im Grunde das einzige Thema sei, das er, Sokrates, für wichtig hielt und in dem er ein Experte sein wollte.¹¹

Platon beschreibt diese Liebe verschiedentlich. Im Symposion gibt er folgende Charakteristik des Eros. Er ist der Sohn von Penia, der Armut, und Poros, dem Reichtum. Daher lebt er immer zwischen Überfluß und Mangel, zwischen Leere und Fülle. Er ist arm, barfußig und obdachlos. Aber er ist auch gierig, voller Energie und immer auf der Jagd nach allem Schönen. Er will alles begreifen, aber das ist ihm nicht gegeben. Er steht immer zwischen Weisheit und Unwissenheit. Während desselben Tages kann er in einem Moment, wenn alles gut verläuft, aufblühen und leben. In nächsten Augenblick wird er wie tot daliegen, so elend und notleidend wie seine Mutter, um schließlich doch, Dank der Wesensart seines Vaters, wieder aufzuleben. Was ihm in die Hände kommt, rinnt durch seine Finger. Dennoch leidet er keinen Mangel, denn er ist reich an Sehnsucht. Er besitzt jedoch auch keinen Überfluß, denn er ist durch Entbehren definiert.¹²

Eros will über sich selbst hinauswachsen, er will mehr werden als er selbst. Eigentlich will er den Tod überwinden und unsterblich werden. Darum sucht er stets nach Schönheit. Denn er hofft, daß die Schönheit ihn dazu befähigt, zu erzeugen, wodurch er mehr als er selbst werden kann, er sehnt sich nach einem »Erzeugen-in-Schönheit«¹³. In erster Linie ist dieses Verlangen auf körperliche Schönheit und körperliche Zeugung gerichtet. Aber später wendet es sich auch der nicht-körperlichen Schönheit zu: der Verantwortung, Angemessenheit, Wahrheit und Gerechtigkeit und anderen Werten, wie etwa Zusammenarbeit. Im Phaidros erzählt Sokrates, was geschieht, wenn man vom Eros berührt wird, wenn man in den Bann der Liebe gerät:

»Durchwärmt nämlich wird er, indem er durch die Augen den Ausfluß der Schönheit [der geliebten Person] aufnimmt, durch welchen sein Gefieder gleichsam begossen wird. Ist er nun durchwärmt, so schmilzt um die Keime des Gefieders hinweg, was schon seit lange verhärtet sie verschloß und hinderte hervorzutreiben. Fließt aber Nahrung zu, so schwillt der Kiel des Gefieders und drängt, hervorzutreten aus der Wurzel überall an der Seele, denn sie war ehemals ganz befiedert. Hierbei also gärt alles an ihr und sprudelt auf, und was die Zahnenden an ihren Zähnen empfinden, wenn sie eben ausbrechen, Jucken und Reiz im Zahnfleisch, eben das empfindet auch die Seele dessen, dem das Gefieder hervorzubrechen anfängt, es gärt in ihr und juckt sie, und kitzelt sie, wenn sie das Gefieder herabstreibt. Wenn sie also nun, die Schönheit [der geliebten Person] sehend und die davon ausströmenden und sich losreißenden Teile, die deshalb Reize heißen, in sich aufnehmend, befruchtet und erwärmt wird: so hat sie Linderung der Schmerzen und ist froh.«¹⁴

Ähnlich war es auch in unserem Gespräch. Es schien, als ob die Stellen, an denen unsere Flügel sprossen, zart würden von der Wärme. Es entstand so etwas wie eine Ahnung davon, daß wir etwas hervorbringen könnten, etwas, das mehr war als wir selbst und wodurch wir über uns selbst hinauswachsen könnten. Aber leider mußten wir an diesem Punkt das Gespräch abbrechen.

Projekt

Vier Wochen später traf ich den Beispielgeber wieder. Er erzählte mir, wie die Zusammenarbeit seiner eigenen Bank mit der städtischen Bank weitergegangen war: ganz anders als erwartet. Während eines Gesprächs mit seinem Kollegen aus der Stadt war er über dessen Zurückhaltung und Widerstand so böse geworden, daß er die Unterredung abgebrochen hatte und wegelaufen war. Auf die Weise wolle er nicht mit ihm reden, hatte er gesagt. Er war im nachhinein über sein eigenes Verhalten ziemlich erstaunt, denn er war bestimmt niemand, der leicht böse wurde oder Streit anfing. Obwohl er es doch gewesen war, der von Anfang an für das Fortführen des Dialoges plädiert hatte, würde dieser Ausbruch nun vorläufig die Zusammenarbeit ganz unmöglich machen. Er fühlte sich trotzdem nicht schlecht wegen des

Streits, hatte er doch seinem Kollegen wenigstens einmal die Meinung gesagt, das erleichterte ihn. Aber vernünftig war das nicht, meinte er, und gerecht auch nicht. Er glaube nicht, daß eine Person praktischer Weisheit dasselbe getan hätte.

Ich war mir da nicht so sicher. Würde eine Person praktischer Weisheit niemals zornig werden? Ich mußte daran denken, was Aristoteles gesagt hatte, daß jemand, der niemals zornig wurde, den Eindruck erweckte, man könne ihm auf der Nase herumtanzen, daß es nur darum ginge, in der rechten Weise zornig zu werden, im richtigen Moment, gegenüber der richtigen Person und im rechten Maß.¹⁵ Aber gleichzeitig fühlte ich auch eine große Erleichterung, eine Art Befreiung. Aber warum? Was war daran so befreiend? Plötzlich merkte ich, daß auch ich unbemerkt das, was wir in dem sokratischen Gespräch gefunden hatten, zu einem neuen Projekt gemacht hatte. Wir hatten herausgefunden, wie Zusammenarbeit aussehen sollte, also mußten wir uns auch danach richten: Man sollte wohlwollend sein, die Ruhe bewahren, Relativierungsvermögen und Humor zeigen. Man sollte kein bestimmtes inhaltliches Ziel anvisieren, sondern eine bestimmte Haltung kultivieren. Man sollte gerecht und vernünftig sein, maßvoll und mutig. Man sollte die Freundschaft suchen, die Liebe, die beflügelt. Aber durch alle diese Vorschriften verkam man sofort wieder vom Liebenden zum Reisenden.

Auf diese Weise war die Person praktischer Weisheit zu einem »devil in disguise«, einem Wolf im Schafspelz, einer Personifikation der Pflicht und nicht der Freiheit geworden. Offenbar hatte ich sie und ihre Haltung zu einem Reiseziel, einem weit entfernten Zielpunkt, gemacht: Alles war wieder zu einer Strategie geworden, zu dem Konzept eines Vorgehens, zu einem Fahrplan mit einer Liste von Anschlußmöglichkeiten, zu einem Instrument, mit dem man etwas erreichen konnte: Lösungen, Heilung, Verbesserungen. Ich hatte vergessen, daß Eros den Reichtum immer wieder durch die Finger gleiten ließ, daß er nicht versuchte, etwas festzuhalten, daß er den Mut hatte, immer wieder arm zu werden, obdachlos und sterblich.

Dieser unerwartete Streit fegte alle Ideen, von denen wir so überzeugt waren, mit einem einzigen Streich vom Tisch. Er reinigte die Atmosphäre, er machte die Situation wieder offen und frei, er hatte sie von dem auferlegten Schema befreit, das uns vorschrieb, was wir zu tun und zu lassen hatten. Plötzlich konnte ich die Situation wieder

mit einem klaren Blick und ohne konzeptionellen Ballast betrachten. Gott sei Dank war der Mann zornig geworden, ohne sich um die Regeln zu kümmern, um die Wirkung seines Handelns oder um dessen Nutzen oder Qualität. Er hatte sich gehen lassen, er war einfach hineingesprungen. Er hatte sich die Flügel nicht von den eigenhändig aufgestellten Regeln stützen lassen, er hat vielmehr seine Spontaneität, seine Freiheit und Authentizität bewahrt.

Dilemma

Dieser Punkt ist mir seither nicht mehr aus dem Sinn gegangen, auch deshalb nicht, weil er ein spannendes Dilemma aufwirft. Kann man denn als Direktor einer Bank – ich schätze, dieser Mann hatte 150 bis 200 Leute unter sich – so vorgehen, daß man sich nicht um Regeln und die Folgen seines eigenen Handelns kümmert? Kann man die eigene Spontaneität schwerer gewichten als die Interessen der Organisation? Kann man seiner Freiheit und Authentizität den Vorrang geben vor dem, was man für das Richtige hält, und vor seiner Verantwortung für das Ganze?

Ziel eines sokratischen Gesprächs ist die Wahrheit. Aber was ist Wahrheit? Nach Auffassung einiger ist Wahrheit Ursprünglichkeit, die Bereitschaft zu neuer Erfahrung. Es ist ein Zurückkehren zur Quelle, ein sich dem Gerede entziehen, es ist die Weigerung, sich an dem Wiederholen von Behauptungen zu beteiligen, wenn sie isoliert von dem Kontext stehen, der sie veranlaßt hat. Wahrheit ist ein sich Lösen von der Masse, von dem Bekannten, von der festen Ordnung. Dadurch läuft man Gefahr, gegen die Regeln der Masse zu verstoßen. All diese Dinge meinte ich in diesem Beispiel sehen zu können. Dieser Mann hatte sich richtiggehend dem Gespräch entzogen, er hat die Regeln durchbrochen, die er gemeinsam mit anderen aufgestellt hatte. Und ich unterstützte ihn darin von ganzem Herzen. Aber kann man auf diese Weise eine Organisation leiten? Kann man verantwortlich sein, ohne Absprachen einzuhalten? Fordert Gerechtigkeit nicht zuallererst Verlässlichkeit?

Wahrheit ist Offenheit, sagen einige, ist das Aufheben alter Wünsche, Konzepte und Gewohnheiten, so daß Raum für Neues entsteht. Dieser Mann hat Offenheit zugelassen, er hat gesehen, daß seine

eigenen Konzepte unzureichend waren. Er hat dem Neuen eine Chance gegeben und das berührte mich. Er verlieh mir ein Gefühl der Befreiung.

Aber kann man eine Gemeinschaft ohne feste Konzepte und Gewohnheiten bilden? Kann man Beziehungen haben, die nur neu und authentisch sind? Bedeutet Liebe nicht auch, seine Sorge und Aufmerksamkeit auf das Bekannte, Gewohnte, Alltägliche zu richten, ja selbst auf das Nicht-Authentische?

Schluß

Zum Schluß möchte ich noch folgende Frage aufwerfen: Wie würde der Zugvogel, der Liebende, der Weise mit diesem Dilemma umgehen? Ich vermute folgendermaßen: Der Zugvogel würde es neugierig betrachten, es gut in sich aufnehmen und dann seinen eigenen Weg gehen. Der Liebende würde seine Finger danach ausstrecken und – wenn es möglich wäre und die Situation es zuließe – es wie die Wange der Geliebten zärtlich streicheln. Und auch der Weise – soviel ist nun wohl deutlich – würde es nicht auf eine Weise auflösen, die dem Reisenden das Gefühl vermittelte, daß er seinen Anschluß noch erreichen könnte.

Anmerkungen

- * Übersetzung aus dem Niederländischen von Bärbel Jänicke.
- 1 Siehe Kessels 1997, Nelson 1996, Heckmann 1993.
- 2 Nelson 1994, 25-26. Nelson 1970, Bd.1, 239-245. Nelson beruft sich auf die Anamnesislehre von Platon, vgl. Nelson 1994, 15, 18-19.
- 3 Wenn die logische Rekonstruktion präziser ausgeführt wird, entsteht ein sogenannter regressiver Syllogismus: eine Aussage A, die von zwei Gruppen von Prämissen gestützt wird: Major-Prämissen (von der Art: Wenn diese oder jene Umstände vorliegen, muß man sich A entsprechend verhalten) und Minor-Prämissen (von der Art: In diesem Fall waren die Umstände in der Tat so). Vgl. Kessels 1997, 108ff.
- 4 Dieser Punkt wird ausführlich behandelt in Kessels 1997, 48-49, 73-74, 156.
- 5 Goleman 1996, Morris 1997, Cooper 1997.
- 6 Nikomachische Ethik, (EN) Buch II, 1103b ff., 1106a-1107.
- 7 Eine gut lesbare Einführung in die Tugendlehre bietet Comte-Sponville

1997. Sie umfaßt viel mehr als die vier Haupttugenden, die ich hier anspreche.
- 8 EN 1106b36.
- 9 Nelson 1970, Bd.VIII, 13.Guthrie 1971 gibt eine Übersicht über die Stellen, an denen Sokrates auf seine »göttlichen Zeichen« verweist, 82-85. Hadot 1995 beschreibt eine Reihe von Formen, in denen die verschiedenen philosophischen Schulen des klassischen Altertums von der Vorstellungskraft Gebrauch machen (passim). De Wit 1993 tut dasselbe für den Buddhismus, 118-129. Auch verschiedene zeitgenössische therapeutische Schulen arbeiten mit der Position der Mitte und mit Vorstellungen von der Person praktischer Weisheit, so etwa die »seinorientierte Therapie« von Hans Knibbe. Es gibt einige Übereinstimmungen zwischen dessen (psychologischem) Vorgehen und dem hier beschriebenen (philosophischen) Prozeß. Siehe Knibbe 1993.
- 10 Dieser Teil der Analogie ist entlehnt aus Swieringa und Elmers 1996.
- 11 Nussbaum 1998, Comte- Sponville 281. Vgl. Symposion 177d, 198d, 212b. Lysis 204b-c, Phaidros 243e-257b.
- 12 203-204a, vgl. Comte-Sponville 280ff.
- 13 206b.
- 14 251b-c.
- 15 EN112a.

Literatur

- Aristoteles (...)*. Nikomachische Ethik. Felix Meiner Verlag, Hamburg.
- Comte-Sponville, André* (1997). Petit traité des grandes vertus. Presses Universitaires de France, Paris.
- Cooper, Robert K.* (1996). Executive EQ. AIT and Essi Systems, Inc.
- Goleman, Daniel* (1996). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. London, Bloomsbury.
- Guthrie, W.K.C.* (1971). Socrates. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hadot, Pierre* (1995). Philosophy as a Way of Life. Spiritual Exercises from Socrates to Foucault. Oxford, Blackwell.
- Heckmann, Gustav* (1993). Das Sokratische Gespräch. Frankfurt am Main, dipa-Verlag.
- Kessels, Jos* (1997). Socrates op de Markt. Filosofie in Bedrijf. Amsterdam, Boom.
- Knibbe, H.* (1993). Rusten in Zijn. Utrecht, School voor Zijnsoriëntatie.
- Morris, Tom* (1997). If Aristotle ran General Motors. New York: Henry Holt and Company.
- Nelson, Leonard* (1994). De sokratische methode. Inleiding en redactie Jos Kessels. Amsterdam. Boom.

- Nelson, Leonard* (1970). Gesammelte Schriften in neun Bänden. Hamburg. 1970-77. Meiner.
- Nelson, Leonard* (1996). Die sokratische Methode. Vorwort von Gisela Raupach-Strey. Kassel, Verlag Weber Zucht & Co.
- Nussbaum, Martha* (1998). Wat liefde weet. Emoties en moreel oordelen. Amsterdam, Boom-Parrèsia.
- Swieringa, Joop en Bianca Elmers* (1996). In plaats van reorganiseren. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Win, X. de* (1980). Plato. Verzameld werk. Antwerpen, De Nederlandse Boekhandel.
- Wit, Han F. de* (1993). De verborgen bloei. Over de psychologische achtergronden van spiritualiteit. Kampen, Kok Agora.

Holger Burckhart

Welche Bildung brauchen die Menschen heute und welchen Beitrag kann das Sokratische Gespräch dazu leisten?

Bei der Vorbereitung dieses Themas* stand ich vor der Frage, *ob* eine Skizze von Bildung plus *Anwendungsmöglichkeiten* des Sokratischen Gesprächs (SG) *oder* eine grundsätzliche *Studie* des Sokratischen Gesprächs als Bildungsgespräch (im Sinne von Methode) *oder* eine grundsätzliche *Reflexion* der gesellschaftlichen, anthropologischen und didaktischen Überlegungen der Begründer des Sokratischen Gesprächs in die Bildungsdebatte eingebracht werden könnten. Letzteres ergab sich im Prozeß der Erarbeitung von selbst. Ich beginne mit Heckmann selbst, um mich vorsichtig Anspruch und Leistungsbreite zu nähern:

»Das sokratische Gespräch ist die Methode, in der Menschen durch gemeinsames Erwägen von Gründen der Wahrheit in einer Frage näher zu kommen suchen. Jeder kann Einsicht nur reflektierend im eigenen Geiste finden. Das Gespräch zwischen Partnern, unter denen keiner für den anderen Autorität ist, die alle in gleicher Weise Suchende sind, kann dazu wesentlich helfen.« (Gustav Heckmann)

Diese Paraphrase¹ wirft für meine Aufgabenstellung schon umfangreiche Fragen auf: (erstens) »die Methode«: Gibt es *eine* solche oder bedarf der jeweilige Umstand jeweiliger Methoden? Ist *die* Methode nicht Stereotypisierung von etwas? Sind nicht Methoden gefordert, also etwas, was plural, adaptionsoffen viel eher ein Zeichen von Vernunft, von Intelligenz, von Bildung darstellt als das Insistieren auf und ständige Wiederholen von *einem*? (Zweitens) »Gemeinsames Erwägen von Gründen«: *Wer* soll was gemeinsam erwägen? Ein elitärer gebildeter Club von Fachleuten der Argumentation und/oder ihrer Inhalte; warum *gemeinsam*?² *Ich* bin der Träger der Verantwortung meines unmittelbaren Wissens, meiner unmittelbaren Erkenntnis, meiner Handlung. Warum *Gründe*? Welche Art von Gründen?

Logische, hermeneutische, rhetorische, schlichte – oder reflexiv evidente? Ist die Forderung von Gründen als Forderung nach Begründung nicht eine Ausgrenzung und ungeheure Aufweitung der Felder von Irrationalität, von Nicht-Begründetheiten, also von Imagination, Beziehung und Gefühl?

(Drittens) »Wahrheit«. Ist es das *zoon logon echon* oder vielmehr das *zoon koinon*?³ Hat nicht der Zweifel Konjunktur? Was fundiert Wahrheit? Begründung: *Rationem reddere*?⁴ Ist es rational unzureichend, wenn ich auf inneres Wohlbefinden verweise, wenn ich einen Sachverhalt als für mich wahr betone? Ist Wahrheit als Resultat gemeinsamen Erwägens nicht bloßes Konstrukt von Welten? Komme ich zu 'Wahrheit' durch Aufweitung, durch Abstraktion, durch Logik? Ist Wahrheit gebunden an Bildung? Ist Wahrheitsuche und -konsens nur Gebildeten möglich? Ist Gespräch-Wahrheit nicht nur Überzeugt-Sein? Wird der Ungebildete zum Überredeten? Verständigung gehört sicherlich fundierend dazu.⁵

(Viertens) »Jeder kann Einsicht nur reflektierend im eigenen Geiste finden.« Dies erscheint als methodischer Solipsismus in Reinform. Offensichtlich erreiche ich *ohne Gespräch* Wahrheit – zumindest kriteriologisch. Einsicht als Voraussetzung zu Wahrheit ist gebunden entweder an ein (anthropologisch-antizipiertes) Einsehen-Können – dann stellt sich die Frage, wie Irrtum möglich ist – oder an ein begründungslogisches Einsehen-Können-Müssen: Ist dies Bildung?

(Fünftens) Das »Gespräch« zwischen gleich-gültigen, gleich-wertigen Suchenden ist entweder nur Medium – im Sinne eines Geschäftsordnungs- und vertraglich geregelten Diskurses – oder aber moralisch-ethisch gebundenes, epistemisch-gerichtetes, dialogisch-diskursives Miteinander-Gegeneinander von »Partnern«, die gleichberechtigt, mit-verantwortlich, solidarisch sich um Verständnis und optimalerweise um Einverständnis bemühen. Das Sokratische Gespräch ist dann ein Bildungsgespräch im weitesten Sinne – wann immer es aber geschlossen ist, d.i. seine Mitglieder ausgrenzend definiert, wird es moralisch bedenklich.

Resümee: Die zitierte Stelle ist – für einen Außenstehenden – einerseits eine Offenlegung von Gefahren, die mit Idee und Praxis des Sokratischen Gesprächs einhergehen, andererseits – zugleich – eine zu bescheidene Darstellung der Möglichkeiten, die mit der Idee des Sokratischen Gesprächs einhergehen könnten und sollten. Wenn ich

nämlich das Sokratische Gespräch als ein von Intersubjekten⁶ dialogisch-diskursiv geführtes – und nicht von (möglicherweise) monadisch-monologisch selbstgewissen Subjekten geführtes – Miteinander-Gegeneinander fasse, öffnet sich die Idee des Sokratischen Gesprächs als Thema *und* Medium von Bildung selbst.

Ich möchte mich im folgenden exkursorisch der Idee des Sokratischen Gesprächs nähern und das Konzept des Sokratischen Gesprächs als Thema und Medium von Bildung an die Frage »Welche Bildung brauchen die Menschen heute?« anbinden. Entfalten werde ich dies in drei Schritten, ein vierter Teil dient Anrissen möglicher Kritik. Teil 1) thematisiert intern gegebene Grenzen und Gefahren zirkelhafter Gespräche: Situationsanalyse zu 'Risikogesellschaft und Selbstverlust'. In einem zweiten Schritt geht es um Irrwege bildungspraktischer Reflexionen, in denen die Idee des 'Sokratischen Gesprächs' in der doppelten von mir intendierten Weise fehlt: 'Bildungsgesellschaft Abendland'. Der dritte Teil wird sich mit einer Neuformulierung der Idee von Theorie und Praxis von Bildung in Anbindung an die Idee des Sokratischen Gesprächs beschäftigen, bevor ich im abschließenden vierten Teil alte Gefahrenpotentiale für das 'Sokratische Gespräch', aber nicht nur für dieses, in ihrer neuen Qualität anreiße.

I Situationsanalyse

1. Risikogesellschaft – organisierte Unverantwortlichkeit – Wissen des »Nicht-Wissen-Könnens« und das Sokratische Gespräch

Bekanntlich bezeichnet Ulrich Beck (1986) die gegenwärtige Zivilisation als Risikogesellschaft einer neuen Qualität. Die neue Qualität der Risiken besteht im Unterschied zu traditionellen Risiken darin, daß sie sich unserer unmittelbaren lokalen und sinnlichen Wahrnehmung entziehen und eine vom Verursacher distanzierte universale Bedrohung darstellen. Beck bezeichnet sie als Modernisierungsrisiken und identifiziert sie als pauschales Produkt der industriellen Fortschrittsmaschinerie; eine Maschinerie, die komponiert ist aus Wissenschaft, Technik, Wirtschaft und Konsum und die intern damit beschäftigt ist, in Erfüllung ihres jeweiligen Auftrags zu Forschung,

Anwendung, Vermarktung, die Bedrohung systematisch-wissenschaftlich, technisch-qualifiziert und marketing-gerecht fortzuschreiben. Ich würde diese Situation als Paradoxon der Moderne bezeichnen: Im Fortschreiben und Erfüllen ihres jeweiligen Auftrags nimmt das Gefährdungspotential zu: Entgrenzung der Gefahr« ist das globale Stichwort.

Ihren gesellschaftlichen Niederschlag findet diese Entgrenzung in einer neuen sozialen Architektur und einer neuen politischen Dynamik des Wissens, der Wissenschaft, der Wirtschaft. Die Risikoproduzenten (Wissenschaft, Technik) werden heute selbst zu Risikodefinitoren (Grenzwertsetzern) oder gar Risikoverschleiern. Sie sind für Beck (1988) »die Organisatoren des Unverantwortlichen« (Gegengifte). Das Wissen um – und das Definieren von Risiken ist von eminent gesellschaftspolitischer Machtbrisanz.⁷

Risiko-intra-management in Form von Modellrechnungen, Anwendungsstrategien und Konsum(enten)argumenten muten der Welt und ihrer Bevölkerung stets neue 'Grenzen des Risikos' zu. Die Katastrophe – z.B. das Super des GAU – wird wissenschaftlich-technisch stets neu definiert.

Dem moralisch-ethischen Aspekt begegnet und entspricht die Trias von Wissenschaft, Wirtschaft, Technik heute zunehmend mit der Gründung von Ethikkommissionen, die in der heutigen Form lediglich ein Feigenblatt darstellen.⁸ Hinter dem Feigenblatt werden dann scheinbar objektive, technisch-einwandfreie Mess- und Prognosedaten in eine neue Form moralischer Imperative verwandelt: Du sollst einen 'Kat' haben, du sollst die 'Umwelt' schonen; die Kriterien legt die jeweilige Kommission auf der Basis »moralisch-neutraler« Daten wie Effizienz fest.⁹

Transferiert man dies auf gesellschaftliches Zusammenleben, würde es zu einer technischen Anleitung zum erfüllten Leben als funktionierender Sozialkooperant führen. Systemtheoretische Erziehungsansätze in strengem Sinne laufen in diese Gefahr, ebenso aber ein falsch verstandener Ethikunterricht in der Schule: Stichwort 'Sozio-technik'.

Moral wird auf diese Art und Weise Teil von oder selbst Technik, Technik wird zur moralischen Größe. Ein deutliches Beispiel für erziehungswissenschaftliche Aus-bildungs-institutionen sind die Disziplinen der Sozial- und Erziehungstechnologie.

Mit Beck – insbesondere mit seiner philosophischen These der reflexiven Modernisierung – kann und muß ich diese Diagnose der Paradoxie noch verschärfen: Das eigentliche *soziologische, wissenschaftlich-technisch-wirtschaftlich intrinsische* ‘Gegengift’ zur Gefährdung durch Folgen und Nebenfolgen von Wissenschaft, Technik, Wirtschaft – so Beck – ist die zunehmende intern bedingte Ent-tarnung der Gefahrenpotentiale der Forschungs-, Anwendungs- und Vermarktungsobjekte selbst. Dies ließe sich als Bildung fassen. Die Erforschung des Objektbereichs wird selbst zur objektiven Gegenmacht der Risikogefahr. »Diese ist konstanter und penetranter als jede Bürgerbewegung, und sie ist auch dort noch präsent, wo Demonstranten längst ermüdet sind. Die Selbstvernichtungsgefahr – insbesondere die Einsicht in unser Nicht-Wissen um viele Gefahren – wird zum selbstständigen Revolutionär *und* selbst zum wissenschaftlichen und technischen Motor und zur Legitimation der Veränderung der organisierten Unverantwortlichkeit.«¹⁰ Vielleicht sollte man dies auch auf Evaluationsprozesse, Ministerien und Hochschulen übertragen: Am Höhepunkt des Risikos entläßt man Hochschule plötzlich in Autonomie, läßt ihre Risiken, Wirkungen und Nebenwirkungen in Evaluationsprozessen feststellen, mithin ihre ‘Wertigkeit’ quantitativ-technisch ermitteln, um die erzielten Ergebnisse funktional doppelt einzubringen: einerseits in die Struktur der Institutionen selbst (Funktionalreform, HRG), andererseits in deren ‘Wertigkeit’ (ranking). Das Indikatormodell leistungs- und bedarfsfundierter Mittelverteilung entlastet die Initiatoren der Situationen auf scheinbar moralisch werthafte Weise. Allerdings werden unmittelbar Budgetierung und Controlling zu Steuerungsmomenten scheinbarer Freiheit oder Autonomie: Zukunftsverantwortung durch Steuerung. Moral geht in Technik auf, ohne daß Technik deshalb außermoralisch ist, denn ‘Technisierung’ (Budgetierung) oder ‘Organising’ (Controlling) sind nur Sozialtechniken von selbst zuvor ‘technisch-technisierten’ Institutionen. Diese Institutionen werden zu den Zukunftssteuerungsmomenten schlechthin. Das Gespräch wird zum Feigenblatt schlechthin. Unter anderem steuert man aber hiermit Bildungsprozesse und -gespräche. Und dies in struktureller, inhaltlicher und methodischer Hinsicht.

Das ‘Sokratische Gespräch’ *könnte* an dieser Stelle nun die Grenzen unseres Wissens, die Zumutungen und die Verantwortung entfalten. Es *könnte* medial sowohl inhaltlich wie prozessreflexiv aufklären über

Fremdbestimmung und autoritäre Strukturen. Intrinsisch *könnte* es die Risikoabwägungskultur als intersubjektiv-reziprokes Verantwortungsübernahmegeschehen markieren und die in doppeltem Sinne riskante Entscheidung – einerseits als Entscheidung von Nicht-zureichend-Wissenden, andererseits als Entscheidung, die Zumutungen impliziert – offen und bewußt halten. Extrinsisch *könnte* das Sokratische Gespräch eine Verantwortungskultur erzeugen, als ihre Streitgesprächskultur zu Legitimation vor einem nicht nur internen Forum von Entscheidungsträgern zwingt; denn genau zur Vermeidung dessen sind die Regularien der Implantierung von Laien, Außenstehenden, aber auch das Einbringen von subjektiven Imaginationen in das Sokratische Gespräch gedacht.¹¹

2. Die Orientierungslosigkeit des Ich, der Schule, der Gesellschaft: Probleme der Bildung oder für die Bildung?

Analog der moralischen Problemlage von Wissenschaft, Technik und Wirtschaft stellt sich die moralische Situation des Menschen als Soziosubjekt dar. Er findet sich in Orientierungskrisen, erlebt und beklagt einen Kultur- und Lebensweltverlust. Zurückgeworfen auf sich selbst weicht er Überforderungen an seine soziale Kompetenz und Belastbarkeit durch Rückzug aufs Private, durch Verweis auf eigene Entmachtung durch Institutionen als Fremdwänge, durch Resignation als Selbstzwänge aus. Nischen der Erfahrung und Entfaltung seiner Ideen von einem erfüllten, authentischen Leben bieten ihm Kleinstgruppen familiärer, kultureller, religiöser Art: unmittelbare Identifikation, Gruppenzugehörigkeit, Solidarerfahrung, Selbsteinbringung (i.S. von Mitverantwortung) und damit authentisches sinnhaftes Erleben seiner und seines Selbst erscheinen ihm hier ebenso möglich, wie moralischer Halt bis zur totalen Unterwerfung geboten ist oder zur Erleichterung manch eines Überforderten erzwungen werden kann. Die peer group culture der »chevignons«, der »Turnschuh- und Jeanskultur« sind nur quantitative Auswirkungen dieses Phänomens der Orientierungslosigkeit.

Neben Orientierungslosigkeit aber treten zwei andere – für die moralische Dimension – wesentliche Turbulenzen: Imaginationsstörungen und Beziehungskrisen belasten das Individuum unmittelbar. Statt sich selbst zu erleben, sich selbst zu entwerfen, sich seinen

Wünschen, Hoffnungen und Bedürfnissen zu stellen, suchen wir das Authentische – das Wahrhaftige – unseres Selbst im Spiegel des A/anderen als Subjekt oder als Subjekt-Objekt. Wir unterwerfen uns dem Diktat der Macht des A/anderen; wir vermeiden das Risiko der Krise, als und insofern wir den/das A/andere/n definieren lassen, was ich resp. wir wie begehren. Wir erfreuen und orientieren uns an der Ekstase der Kommunikation¹², an der Zur-Schau-Stellung »unserer« Beziehungen und »unserer« Innenwelt durch Andere (Talk-Shows...). Der Störung unseres intimen Selbst korrespondieren unsere vielfältigen Beziehungskrisen. Den Verlust an sozial-kommunikativer Kompetenz kompensiert hierbei der Siegeszug des sozial-strategischen und strategisch-sozialen Egoismus. Verwirklichung in Beziehungen ist nur noch Verwirklichung unserer/unseres Selbst als egoistisches Gen. Konflikte weichen wir durch Rückzug ins Single-Dasein-Selbstverständnis aus. Als 'Vereinzelter' in der Gruppe vermeiden wir das Risiko von Beziehungskrisen und dokumentieren sie damit wieder. Interaktive PC-Welten können hier komfortablen Ersatz bieten. Wir reduzieren oder banalisieren (smalltalk) unsere Beziehungen auf die zum sozialen Überleben notwendigen Kontakte und verlernen unsere Kommunikationsfähigkeit. Dies zeigt sich besonders in Krisensituationen: Statt Diskussion, statt Suche nach Verständigung und Einverständnis wechseln wir zu Verweigerung, alternativen Handlungen oder alternativen Handlungswelten (Aussteiger, Sprayer, Jogger) oder Gewalt.

Moral und pädagogische Erziehung in Schule und in Familie sind in dieser – selbst nicht morallosen – Situation besonders gefordert.

Die Schule als Pool gesamtgesellschaftlicher Interessen *und* als gesamtgesellschaftliche(r) Nah-Zukunft ist selbstverständlich nicht ein Schonraum der skizzierten Negativerfahrung. Als primärer Ort intensiven pädagogischen Handelns stellt sie vielmehr einen gesamtgesellschaftlichen Spannungsraum¹³ besonderer Art dar; in ihr finden sich erzieherisches Handeln, bildungskanonisiertes Vermitteln, gesellschaftliches Organisieren und Stabilisieren gesellschaftlicher Systeme in besonders intensiver Weise. Schule ist das soziale System, in dem in sozialer Interaktion stehende handelnde Einheiten ihre Zustände austauschen und prozessual weiterentwickeln (Parsons), so daß Apel/Grünfeld Schule als »komplexes und vieldimensionales Etwas« geschickt unterbestimmt offenhalten.¹⁴

Funktional wird Schule allerdings klar bestimmt: »Schule ist die machtvoll organisierte Antwort auf die Frage, was zur Vergesellschaftung des einzelnen fehlt.«¹⁵ Diese Funktion vollzieht Schule als sekundäre Sozialisation, in der sie wesentlich auf Inhalts- und Beziehungsebene Qualifikationen vermittelt, die durch das Qualitätsverständnis der geschichtlichen realen Gesellschaft, in der sich Schule vollzieht, vorgegeben und institutionell festgelegt werden.

Dieser oberflächliche Blick auf die Institution Schule läßt uns zu der Frage kommen: Was ist, wenn die Gesellschaft selbst nicht orientiert ist? Ironisch formuliert: Wird Desorientierung zum Inhalt oder gar zum Prinzip der Auswahl von Inhalten und Beziehungsformationen in der Schule? Brauchen wir eine Orientierung über Orientierung?

Ähnliches scheint zwangsläufige Folge, wenn man klassischen Leitbildern schulischer und gesamtpädagogischer Funktionsbeschreibungen folgt.

So betonen unisono in den 70er und 80er Jahren Helmut Fend, Dietrich Benner, Klaus Mollenhauer, D.-J. Löwisch, Lutz Koch u.v.m.¹⁶, daß wesentlich – ja ausschließlich – in der Bildungsinstitution Schule es möglich sei, größeren Gruppen komplexe kulturelle Traditionen sowie zugleich Grundelemente wissenschaftlich-fachlichen Denkens und Wissens zu vermitteln.

Dies – so möchte ich vorab ergänzen – im Unterschied zu den Medien in dialogischer Weise. Ist angesichts der Krise der Gegenwart die Frage nach dem Didaktik- und Methodikverständnis von Schule nicht neu zu stellen? Ist dieses Verständnis möglicherweise dergestalt funktional geprägt, daß es das Subjekt-Subjekt-Verhältnis der Pädagogik verloren hat? Wie unterscheidet es sich von bloßer Medienfunktionalität?

In ihrem Vermittlungsauftrag kann Schule »Welt« (als Innen-, Außen-, Mitwelt des Verständigens »mit und über«) selbstverständlich nur fragmentarisch »präsentieren« und repräsentieren, genauer: konstruieren, dekonstruieren, rekonstruieren; fragmentarisch Welt zu vermitteln wird hierbei oft als notwendige didaktische Reduktion auf der Inhalts- und Beziehungsebene gesehen, dient(e) aber auch dem mit fatalen Konsequenzen belasteten Rückzug aus verantwortlichem Denken und Handeln aus dem, für das und gegenüber dem Ganzen. Bereichsspezifische Verantwortungsleitlinien, wie sie Ethikkommissionen, Fachverbände, aber auch Organisationen wie z.B. Greenpeace

vorlegen, erinnern uns an Verantwortung, demonstrieren zugleich aber ihre Regionalisierung.

Der Rückzug aufs Private geht also einher mit der Entverantwortlichung für das Ganze, mithin eines Verlustes von Verantwortung für das Ganze. Die Regionalisierung von Verantwortungsbereichen korreliert hierbei mit einer Regionalisierung meiner Sinn- und Bezugswelten. Dieser postmoderne Grundzug unseres Alltags muß uns noch beschäftigen. Auch hier spiegelt der sich stets aufweitende Fächerkanon und die sich immer weiter in Kurse und Subkurse aufsplittende Schule einen Reflex des gesellschaftlichen Spannungsraums.¹⁷ Schule verlor ihren umfassenden Bildungsauftrag: Mit der Aufspaltung des Fächerkanons gingen eine Spezialisierung der Fächer sowie ad-hoc-Gruppen-Bildungen in Kursen einher. Dies führte letztlich auch zu einer Atomisierung des Erziehungsfeldes auf Inhalts- und Beziehungsebene.

Der Lebensraum Schule wurde und wird substituiert durch einen Funktionsblock Lehren-Lernen, in dem der Einzelne – auf sich zurückgeworfen – einem Überangebot an Perspektiven gegenübersteht, hinter welches er sich zurückzieht und welches er in den ihn momentan motivierenden Bestandteilen konsumiert.

Innerhalb ihres konkreten (Bildungs-)Auftrages, der gesellschafts- wie individualzentriert ist, mag Schule schwanken und sich adaptiv verhalten müssen. Trotzdem scheint sie zugleich eine bestimmte Idee vom Menschen zu verfolgen. Das wird deutlich, wenn Jeismann ebenso wie Fend es als vorrangige normative Aufgabe der Schule bezeichnen, »den gebildeten Menschen selbst zum Maß der Verfassung, der Rechts- und Herrschaftsverhältnisse zu machen«¹⁸, statt seine Bildung an »äußerer« Rason, zum Beispiel des Staates, zu messen und damit dem sozialen Miteinander-Gegeneinander eine lediglich funktionale Beziehung zur Förderung der Individualität zuzusprechen. Ähnliches gilt m.E. für die einschlägigen Pädagogikansätze der 70er und 80er Jahre; selbst wenn diese in ihren kommunikativen, emanzipatorischen, bildungskritischen Varianten die Aspekte von Solidarität und Mitverantwortung dem Aspekt Individualität beiseite stellen, bleibt es die im einzelnen Subjekt und seiner Autonomie, genauer: Autonomiekompetenz begründete Solidarität und Mitverantwortung. Die pädagogische Reflexion liegt hier ganz in der Tradition einer monadologischen Gewissensethik mit anschließend möglicher

Universalisierung, sie wird nicht aus einer grundlegenden Verwiesenheit des 'Sozialsubjektes Mensch' auf das Dialogische begründet.

Ein weiteres Feld der bewußten Vereinzelung dokumentieren Richtlinien und für pädagogisches Handeln relevante Grundaussagen: »Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung. – Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des Anderen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.«¹⁹ Und in Hessen heißt es: »Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortlichkeit vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk, an der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit.«²⁰ Die Förderung individueller Bildung wird festgeschrieben. Die wohlgemeinte maximale Förderung des Einzelnen wurde von der Pädagogik resp. den pädagogisch Handelnden leider in der unreflektierten Beschränkung der Idee des Vollzugs des Menschen als Einzelner ungebrochen fortgeschrieben – und zwar im Sinne radikaler Vereinzelung und nicht der Anerkennung jedes Menschen als eines Subjektes der Achtung (Menschenwürde), sondern als egologisches-monadologisches Interessenssubjekt. Der Einzelne bleibt gefordert und gefördert nur und ausschließlich hinsichtlich seiner individuellen Leistungs- und Kooperationsfähigkeit in instrumentell-technischem Sinne der Kooperation (Kampf ums Überleben), nicht aber in seiner konstitutiven Rolle und Bedeutung für solidarisches Miteinander.

Diese Fortschreibung trieb in der Vergangenheit eigentümliche Blüten. »Ver-objekt-ung« des Einzelnen, Reduktion des sozialen Handelns auf instrumentell-strategisches und/oder instrumentell-technisch-strategisches öffnete zugleich einer Technisierung des Bildungsprozesses den Weg. Pädagogik wurde so etwas wie Basisreflexion der Erziehungsbedürftigkeit – möglichst als Erziehungsphilosophie –, Erziehungswissenschaft wurde zur angewandten Wissenschaft, die ausschließlich anwendungsorientiert, selbst aber nicht mehr normativ-kritisch-reflektierend ist. (Ein gesamtgesellschaftlicher Spiegel dieser Verengung ist die Überlegung von Zukunftsmini-

stern und Wissenschaftsministerien, die Lehrerausbildung an Fachhochschulen zu plazieren oder Lehrausbildungszentren zu schaffen, die jenseits von universitären Strukturen Anwendungspädagogik lehren-lernen.²¹ Die Erziehung zum mündigen Bürger vollendet sich in der Technisierung der Ausbildung seiner zukünftigen Erzieher!)

Pädagogisches Handeln wird zur Unterrichtstechnik, Technik der Menschenführung und Verhaltenssteuerung. Watson, Skinner u.a. wären ebenso realisiert wie kybernetische Modelle pädagogischen Handelns, in denen der Mensch nur noch kryptisch vorkommt. Eine dergestalt zur 'Erziehungstechnologie' degenerierte Pädagogik wird selbst nur noch zum Baustein einer Wissenschaft, da sie die Anfragen aus der Praxis nur noch bruchstückhaft und vermittels Anleihen aus anderen Handlungs- und Technikwissenschaften geben kann.²² Pädagogik in diesem engen Sinne wird sich dann bald als angewandte Soziologie, angewandte Psychologie, angewandte Informatik oder Spieltheorie, angewandte Kommunikationswissenschaft manifestieren.

Wissens- wie Handlungsbestände treten hierbei allein in ihrem instrumentell-technisch-strategischen Charakter auf und werden auch entsprechend legitimiert. »Für's Leben lernen« bedeutet, entsprechend ausreichend know-that zur Verfügung zu haben, um das Leben zu meistern: ihm strategisch gewachsen zu sein.²³

Diese Grundkonstellation ist nicht das Resultat einer dirigierten Beschränkung von Schule und Erziehung, sondern steht in der Tradition pädagogischer und philosophischer Grundlagenreflexionen, die im wesentlichen selbstvergessen Konzepte und Rezepte entwarfen, ohne die Bedingungen der Möglichkeit ihres Entwerfen-Könnens sinnkritisch zu hinterfragen. Spätestens dann wäre ihnen aufgefallen, daß die Basis des Sich-Verständigens-über, des Verstehens und Wissens-von nicht in Autonomiekompetenz allein fundiert sein kann – und dementsprechend Autonomie nicht zum alleinigen Nadir und Zenit pädagogischen Reflektierens, Handelns und Orientierens werden darf.²⁴ Statt dessen wurde Autonomie zunehmend operationalisiert und technisiert. Einige Motive interner wie externer Art haben wir bereits angedeutet. Erziehung zielte ab auf ein Selbst, auf ein Proprium, welches durch Gesellschaftsadäquatheit ausgezeichnet ist, und dies zum Zwecke der Verhinderung von Unruhe und Förderung von Funktionalität in der Gesellschaft. In dieses Verständnis sind auch

erziehungskritische Ansätze einzubeziehen, die das einzig Adäquate in der Neuorientierung auf eine reflektierte Natursituation oder Empfindungswelt sehen. Sie stellen Beispiele für letztlich selbst wieder monadologische und zudem wertfundierte Subjekterziehung dar.

So müssen wir kritisch festhalten: Nicht nur die Zielidee einer Förderung der Autonomie, auch die methodisch-epistemische Grundhaltung der traditionellen bis modernen Pädagogik, die sich auch in der Geschichte der Philosophie rekonstruieren läßt, führen zu einer Verkürzung, ja Verfälschung der Idee von Autonomie. Statt Stärkung und Förderung individueller Kompetenz(en) aller wird eine Vereinzelung und Ver-objektivierung des Einzelnen zum Inhalt pädagogischen Handelns. Der methodisch-schulische Reflex war früher deutlicher als heute: Frontalunterricht dokumentierte die Vereinzelung. Gruppenunterricht und Rollenspiele etc. verdecken die Vereinzelung, können aber in ihrer heutigen Grundlegung allein strategisch-instrumentelle Dialogkompetenz fördern. Funktionalisierung der Erziehung sowie Über-individualisierung des Einzelnen, der damit den Anderen nur noch als Instrument der Sicherung seiner Individualität ansieht; beides – verstärkt durch pädagogisch übergeordnete Zielsetzungen und philosophisch-pädagogische Methoden – und Selbstverständnisse – führt zwangsläufig zum Verlust des Miteinander im Gegeneinander. Das Gegeneinander ist zudem moralisch-ethisch entlastet, als es der Einzelne ‘mit sich ausmachen kann und muß’, ob es verantwortbar ist, was er will. Gewissens- und Wertethiken laufen solchen Vereinzelungen in die Arme. Sie stellen aber zum Zwecke der Orientierung keine sinnvolle Möglichkeit dar. Vielmehr verstärken sie den Rückzug auf das Private u.a. durch die (scheinbare) Legitimation des Pluralen.

Resümieren wir in Beziehung auf die angedeuteten Intentionen des Sokratischen Gesprächs:

Die Orientierungslosigkeit der Gegenwart läßt sich als Ausfluß der Desorganisation von Erziehung (Bildung), von Selbst-Verständnis, von Gesellschafts-Wirklichkeiten entfalten. Autonomie schlägt auf sich selbst zurück. Jedes Miteinander wird unter dem strategischen Vorbehalt der Durchsetzung der Selbstinteressen vollzogen und durch – vermittelt – den/des je Anderen (erwartet und) interpretiert. Belangloses Miteinander – small talk – gerät hierbei ebenso unter die Meßlatte der Selbstinszenierung, wie es der Negierung meiner(s) Selbst dient.

Das 'Sokratische Gespräch' spielt hier konstitutiv keine Rolle. Es wäre eine wählbare Option selbstinitiiertem Inszenieren eines Themas.

Die Frage nach Bildung könnte sich an dieser Stelle als Fragen nach dem Was, dem für Wen, für welche Situationen, für welche Betroffenen und Beteiligten einer Situationsanalyse anschließen. Auch könnten wir den grundsätzlichen politischen Überlegungen der CDU-orientierten Kommission für Zukunft (Beck/Miegel) ebenso folgen wie jenen Überlegungen der Friedrich-Ebert-Stiftung. Mit beiden könnten wir polarisieren zwischen einfügendem Individualismus einer untergehenden Gesellschaft versus integrativer Chancenermöglichung unter den Perspektiven 'wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, sozialem Zusammenhalt und ökologischer Nachhaltigkeit'. Die Fragen des Sinn und Zwecks der neu-alten Debatte um koedukativen Unterricht (NRW), Schlüsselqualifikationen, lebenslanges Lernen etc. stellen sich dann neu. Ebenso könnten wir uns der grundsätzlichen Frage zuwenden, ob Bildung Aus- oder Herausbildung, Lernen oder Entfaltung, gebildet- oder ausgebildet-sein, ist. Des weiteren ist zu fragen, ob Bildung verfügungswissen- und orientierungswissenkompetente Handlungssubjekte oder selbstgewisse, selbst-verantwortende Identität im und mit Anderen fordert und fördert.

En detail kann ich dies hier nur exkursorisch verfolgen. Und hier ist ein knapper Blick auf das zugrundeliegende Verständnis vom Menschen, der in all diesen Krisen als Verursacher verwickelt ist, angezeigt.

3. Anthropologische Hintertreppe. Der Mensch als dialogisch-diskursives Wesen nähert sich der Perfektion der Idee des homo faber als imago dei – und – zerstört sich selbst im Rückzug auf sich selbst: Die anthropologische Begründung der Unverzichtbarkeit einer Kompetenz zum Sokratischen Gespräch

»Einzig als zoon politikon war es dem Menschen möglich, sich zum homo faber zu entwickeln.« Dieser These zollen wir empirisch stets Beifall. Einzig die Gemeinschaft der vernunft-begabten Wesen konnte sich die Welt dergestalt Untertan machen, daß sie als Gemeinschaft als imago dei – als Schöpfereinheit – auftreten kann. Die Gemein-

schaft vernunft-begabter Wesen erzielte als Perlenkette (Arbeitsteilung, Sozialverteilung etc.) ein Höchstmaß an biologischer, physikalischer, physiologischer Sicherheit und Unabhängigkeit gegenüber sie gefährdender Umwelten.²⁵ Die Gemeinschaft tritt hierbei als Menge wechselseitig inbeziehungstehender Individuen auf, deren Individualität die Pluralität der Gemeinschaft erzeugt.

Wir erfahren die Leistungsstärke sowie die Anfälligkeit der Kooperationsgemeinschaft zur Zeit in besonders interessanter Weise. Dem (V)Zerfall von Kultur, der Orientierungslosigkeit der civitas, der Hilflosigkeit des civilites²⁶ korrespondiert die zunehmende Singularisierung, die selbst wiederum – außerordentlich bezeichnend – die Vervollkommnung von aufklärerischer Autonomie, also Selbst-Befreiung, Selbst-Bestimmung, Selbst-Verantwortung ist. Der Preis der Aufklärung ist neben Auschwitz – was ihre schlimmste Folge sein sollte – völlige Ver-Einzelung. Damit aber kehrt das Individuum sich gegen sich selbst, denn es zahlt seine biologische, physiologische, physikalische Sicherheit in die Kasse der Autonomie. Der Rückzug auf sich selbst bedeutet Ent-Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft, bedeutet Ent-Sicherung sozialer Netze, bedeutet Ent-Fesselung physikalischer Welt(en).

An die Stelle monologisch-monadischer Subjekte muß die Sinn- und Geltungsgemeinschaft von Ko-Subjekten treten, die immer schon Sinn und Geltungsansprüche teilen, immer schon in Sinn- und Geltungswelten leben, immer schon in wechselseitigen Beziehungen ihre Sinn- und Geltungswelten reklamieren, austauschen, variieren, die immer schon, wenn auch nicht abschließend, sich im Kontinuum des Diskurses mit ihren jeweiligen Rollen vollziehen und so Sinn- und Geltungsansprüche ihres Selbst reziprok auf Inhalts-, Symbol- und Beziehungsebene einbringen.

Anthropologisch möchte ich hier einen Vorschlag unterbreiten, der sowohl ein neues Selbst-Verständnis des Menschen als Inter-Subjekt als auch eine soziale, wie ebenso eine bildungspraktische Orientierungshilfe darstellen könnte.²⁷

Ich möchte an dieser Stelle abschließend hierzu ein dreistufiges Konzept des Mensch-seins vorschlagen, dem sich die einzelnen anthropologisch relevanten Disziplinen wie Ethik, Pädagogik, Soziologie etc. zuordnen lassen und welches ich ausbauend nutzen werde, um den Grundfragen einer normativen Pädagogik weiter nachzugehen.

Vergegenwärtigen wir noch einmal die Ausgangssituation: Der Mensch vollzieht sich in intersubjektiv-reziproken Sinn- und Geltungsentwürfen, die er vorbringt – handelnd, genauer: sprechhandelnd – als Ansprüche »in« drei Welthinsichten – nämlich Außen-, Mit- und Innenwelt – mit drei differenzierten Ansprüchen – nämlich Wahrheit, Richtigkeit, Wahrhaftigkeit (Authentizität) –, zu denen quer der Anspruch auf Verständlichkeit liegt. Dieses Hervorbringen des Menschen bezeichnete ich mit Schnädelbach und Kuhlmann als Kompetenzvernunft; die Ausdifferenzierung derselben ist von Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas, Herbert Schnädelbach, Wolfgang Kuhlmann und Dietrich Böhler universal- resp. transzendentalpragmatisch, von Foucault, Lyotard, Derrida u.a. poststrukturalistisch, von Welsch transversal, von Spinner u.a. multifunktional unternommen worden. Die Debatte hierzu wurde gestreift.

Das strukturelle Moment der strikt reflexiven Explikation der Vernunft als der ausgezeichnete Weg, weder in einen Begründungsregreß noch in metaphysisch-ontologische Komplikationen zu geraten, wurde der philosophisch-anthropologischen Reflexion assimiliert. In ihrer Grundhaltung lassen sich – in Reflexion auf die Vernunftkritik – drei Ebenen des Mensch-seins auszeichnen: Die grundsätzlichs-te, alle weiteren Ebenen mitdurchwirkende Vollzugsweise des Menschen ist sein sozial-intersubjektives-interpretatives In-der-Welt-sein, welches sich ausdrückt in der prinzipiellen Reziprozität und Verwiesenheit auf Verständlichkeit (als sich Verständigen-Können mit, -über, -durch). Der philosophische Terminus wäre: Dialogizität. Diese Ebene bezeichne ich als dialogisch-diskursiv, sie ist faktisch abhängig, aber begründungsreflexiv vorgängig der zweiten Ebene: der Ebene von Freiheit, Autonomie, Solidarität etc. einerseits, Lernen, Lernfähigkeit andererseits. Die beiden Aspekte Freiheit und Lernen setzen wir im Sinne eines »Als ob« immer voraus, wenn wir uns auf Welt hin entwickelnd beziehen. In diesem Beziehen erleben wir uns/andere als konkrete individuelle Personen, wir erleben unseren/des anderen Selbstvollzug als Selbst-sein. Es ist die Ebene des »Ist« als die dritte Ebene des Mensch-seins.

Wir können festhalten: Mensch-sein ist philosophisch-anthropologisch bestimmbar als sozial-intersubjektives-interpretatives Vollziehen von universaler Reziprozität und Gegenseitigkeits-Verständlichkeit in differenten Geltungsformationen. Dieser Vollzug ist getragen

von der kontrafaktischen Präsupposition des Vollzugs von Freiheit und Lernen ('als ob'), beide Komponenten erleben wir im konkret-individuellen Vollzug unserer selbst (»ist«). Ein Nebeneffekt der strukturellen und begründungsreflexiven Verwobenheit der Ebenen, deren Verhältnis ich vorsichtig als komplementär bezeichnen möchte, ist eine interne normative Relevanz, die sich rekonstruieren läßt als ethisches Programm konkreten Handelns (Ebene III), getragen vom Ideal des menschlichen Selbstvollzugs (Ebene I), vermittelt durch anthropologische Grenzen und Notwendigkeiten (Ebene II). Pädagogisches Handeln würde reflektiert auf Ebene II und vollzogen auf Ebene III – es wäre wesentlich eine Kompetenzentwicklungshilfe ansetzend auf Ebene III (unter Berücksichtigung aller kognitiven, ethnischen, kulturellen etc. Hinsichten), berücksichtigend und reflektierend universale Ziele und Möglichkeiten aus anthropologischer Sicht (Ebene II), die selbst wieder legitimiert werden müssen im Diskurs auf Ebene I. Da der Vollzug des Mensch-seins sinn- und geltungswürdig nur gemäß den Ideen der Ebene I ist, sind die anderen Ebenen genötigt, sich sowohl formal-verfahrenstechnisch als auch inhaltlich an Ebene I messen zu lassen und auf deren Realisierung hinzuarbeiten.

Diskursanthropologisch formuliert: Eine diskursanthropologische Bestimmtheit des Menschen faßt diesen als diskursiv-dialogisches Intersubjekt, welches seine genuine Bestimmtheit als positional-exzentrisches Lebewesen im Vollzug und als Vollziehendes von Diskursen findet, in denen es seine Autonomie und Dialogizität (Reziprozität) gleichermaßen in Anschlag bringt und diese als Individuum in Formen praktischer Gewissensautonomie und theoretischer Evidenz als Vollzüge theoretischer Einsichten stets neu hervorbringt, allerdings hier immer verwiesen ist auf die komplementäre Subjekt-Kosubjekt-Relation, in der und durch die etwas als etwas mit etwas erst zum sinn- und geltungswürdigen Vortrag gebracht werden kann. Der Erziehung kommt die Aufgabe zu, die Kompetenzen von Dialog und Autonomie zu fördern.

Mit der vorläufig formulierten Bestimmung mache ich anthropologisch ernst mit der Auszeichnung der Vernunft als Kompetenz, bestimme zugleich Mensch-sein als diskursiv-dialogisches Verfaßtsein und weise den klassischen – monistisch-dialogischen – Anthropologien einen neuen Ort zu. Sie explizieren nämlich m.E. die zweite Ebene des Mensch-seins, die Ebene von Freiheit und Lernfähigkeit. Beiden

Aspekten widme ich mich detailliert in der Fragestellung von Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Selbstreflexion als Ausdruck von Freiheit und Lernfähigkeit später noch genauer und werde dort dann auch mit Otfried Höffe ein Strukturschema zu diesem Komplex vortragen.

Wenn unter der Perspektive von Ebene II der Selbstvollzug des Menschen, damit seine Selbstbestimmung auf Zukunft, seine Lernfähigkeit auf Gestaltung der Zukunft hin orientiert ist, zugleich dieser Selbstvollzug gedacht ist als Konkretion der diskursiv-dialogischen Bestimmtheit des Mensch-seins, dann stellt sich anthropologisch die Frage nach möglichen »Objektivationen« dieser Ebene. Ich sehe diese abgelegt in Menschen- und Bürgerrechten und formuliert als Menschenwürdegrundsatz.

II. Bildungsgesellschaft »Abendland«: Ideologiekritische Bestandsaufnahme aus philosophisch-pädagogischer Sicht

1. Ver-bildet. Die Aus-Bildung der Autonomie als Weg in die Entverantwortung und Egozentrik oder: Der Mangel an diskursiver Kompetenz

Die Welt der Vereinzelung, positiv: optimale individuelle Förderung und Ausbildung von Ich-Identität und Autonomiekompetenz hat sich in unserem Jahrhundert verselbständigt; sie hat uns sprachlos gemacht, sozial isoliert, den Anderen nicht nur verlustig, sondern zum strategisch-instrumentellen Element meiner Autonomiekompetenz werden lassen. Die monadologische Erziehung hat »ihr Ziel« erreicht: Monaden in (perfekter) Intermonadizität, die ihre Welten (Merk- und Wirkwelten) als Verwirklichung ihrer und ihres Selbst präzisieren und damit der Monadizität ihren eigenen Wert verleihen. Die Kommunikation dieser Monaden reduziert sich auf mehr oder weniger interaktive Game-boy-Welten, in denen von den Monaden gesteuerte Dialogizität statthat, als sie Welt schaffen (techne), Werte in Welt einbringen (phronesis) und als einzige über die Herstellungs- und Sinngesetze der geschaffenen und handelnden Welt wissentlich verfügen (episteme, sophia), kurz: die Leibniz-Welt ist Realität geworden.²⁸

Haben wir im Ziel des Höchstmaßes an individueller Kompetenz

den Menschen als Vernunftwesen verloren (nous)? Ist der Orientierungsverlust der Gegenwart nur ein gigantisches Sich-nicht-(mehr)-Verstehen oder -verständigen-Können über oder wegen zu viel Identität als Autonomiekompetenz? Sind Sinn- und Geltungswelten der Sinngemeinde ent-rückt?

Die wohlgemeinte Individualisierung der Lehr-Lernprozesse speziell in der Schule hat hier besonderen Vor-zeigewert. Die schulische Lehr-Lernsituation symbolisiert Möglichkeit und Ausmaß individueller Verfügung(-sgewalt) in Inhalt und Methode: Auswahl, Repräsentation und Kontrolle der Inhalte und Beziehungsformationen richten sich nach der Idee des Schauens und der Individualisierung qua Vereinzelung. Dies war im traditionellen Einzelunterricht auch äußerlich deutlich. Aber noch heute tragen Phasen des Gruppenunterrichts den Vor-schein von dialogischem Miteinander-Gegeneinander. Der Andere kommt als Partner genau dann 'zum Zuge', wenn er instrumentell notwendig ist; der Dialog wird genau dann geschult, wenn er situative Anwendungsweisen schult²⁹; das Thema wird dem Lernenden sowohl in seinen normativen Ansprüchen (wie Implikaten) als auch in seinem je implizierten Wahrheitsanspruch unreflektiert repräsentiert.³⁰ Der Lernende nimmt es als Einzelner rezeptiv »zur Kenntnis«. Er nimmt es in seine »Wissensbestände, genauer: Informationsbestände« auf und verliert die Perspektive seiner Ko-autorenschaft von Sinnstiftung, weil ihm damit auch die intersubjektive Produktionsgemeinschaft des jeweiligen Sinns nicht mehr in den »Blick« kommt. Die methodisch okulare Perspektive des Lehren-Lernens findet ihr philosophisches Analogon in der Konzeption des methodischen Solipsismus.³¹ Die Grundfigur dieses Denkens ist eines der Kernprobleme ent-verantworteten Handelns, da (Um-)Welt Objekt des Subjekts ist, welches als Wissendes zugleich einen Verfügungsanspruch erhebt.

Dieser Vereinzelung und Entdialogisierung korrespondiert proportional die Ausbildung subjektiver Werthaltungen, anhand derer wir in, zu und mit Welt praktisch-wertend moraladäquat handeln, entscheiden und begründen. Da wir uns über und vermittelt subjektiver Werte nicht »verständigen«, sondern je unsere Wertmaßstäbe in Anschlag bringen, gruppenspezifisch, kulturbezogen, epochenbegrenzt 'von uns aus' generalisieren und universalisieren, trifft uns jede Form von Instabilität des Anderen (sowohl Individuell-Anderen, als auch Grup-

pen-Anderen, als auch Wert-Anderen) besonders extrem. Eine verobjektivierte Welt des Anderen ist wesentlich geprägt durch Stasis, durch Sosein, Bleiben, Beharren, Verharren; wenn sich diese Welt aber nach anderen als von mir vorgesehenen Verläufen (Werten) bewegt, verknüpft sich meine kognitive, moralische, emotionale Desorientierung unmittelbar mit – zuweilen aggressiver – Abwehr und erneutem, schon vielfach erprobten Rückzug auf das Private (u.a. Ignoranz).

In dieser Hinsicht muß man resignativ summieren: Die Entverantwortung ist (erstens) pädagogisch auf Inhalts- und Beziehungsebene trainiert, (zweitens) sozial- wie individualpsychologisch extrinsisch wie intrinsisch motiviert und (drittens) als methodischer Solipsismus geltungsreflexiv ausgewiesen.

Die Kompetenz zum Diskurs erschöpft sich als und in strategisch-interaktiver Kompetenz des Überreden-Könnens, getarnt als Überzeugen, als Für-Sorge, als Leit-hilfe. Wert-orientierungen erfolgen durch – und werden abgefragt von – subjektive(n) Größen, die uns als solche auch zu leiten versuchen. Die 'Schwäche' der Situation und Situation der 'Schwäche' als Stunde der neuen Vor-Denker.

2. Verbildete Appelle und Reformen. Aus-Bildung zwischen Wertmetaphysik und Ökonomie oder: Der Rückfall in humanistisch-gesellschaftsferne oder einseitig funktionalistisch-verwertungsorientierte Ideologien

Ein Szenario des Schreckens tut sich auf, wenn man auf die Reflexionsansätze zur Bildung seitens der Repräsentanten unserer Republik blickt. Ihre Überlegungen sind getragen von einer traditionalistischen, intensiv rückwärtsblickenden Perspektive auf humanistische Ideale der Bildung des Menschen. Gleichgültig ob Denkschrift 'NRW' oder des Bundespräsidenten Rede zur Lage der Bildung, jeweils ergibt sich ein zügiges »Vorwärts zurück« zu Wert- und Harmonieerziehung. Demgegenüber finden sich dann die inhaltlich orientierten Forderungen zur Qualitätsverbesserung 'Abitur' (Behler, März 1998), zu berufsqualifizierender Bildung (Rüttgers 1997) als ebenso einseitig. »Klare Worte in Sachen Schule« fanden die Diskutanten Jürgen Baumert und P.-M. Dohm, Mitglied der NRW 'Denkschrift'-Kommission (Timms-Projektleiter Deutschland) und (Max-Planck-Institut Berlin,

Bildungsforschung) (Dezember 1997) im Kontext einer Diskussion zur 'Timms'-Studie. Die Fronten artikulierten sich in Äußerungen wie 'Haus des Lernens', welches doch »reichlich poetisch«, »unverbindlich«, »utopisch-unpraktikabel«, »pädagogische Lyrik« in Richtung Denkschrift »Freiräume«, »Schule als lernende Institution«, »als Lebens- und Erfahrungsraum«, »Lernkompetenz« in Richtung Verteidigung der Denkschrift.

Dagegen führte Baumert Schule als 'langfristige Engführung des Lernens in Fächern', Fachlichkeit dominiere als abgegrenzte Facheinheit die Möglichkeit, anregend, exemplarisch, transferoffen genutzt und ins Spiel gebracht zu werden. Lern- und Leistungssicherung sind im Schulunterricht heute immer noch nicht getrennt, so daß Fehler als Störfaktoren und nicht als Lernhilfen vom Lehrer eingesetzt werden (Baumert).

Das 'Bildungsland Deutschland', in welchem immer weniger Anderskulturelle studieren, in dem die Standortdebatte wichtiger wird als eine Auseinandersetzung mit den Menschen und ihren Bedürfnissen, hat seine Strukturängel in Sachen Bildung lange erkannt: fehlende Internationalität, mangelnde Interdisziplinarität, mangelnde Flexibilität, Leistungs- und Wettbewerbsfeindlichkeit, Überbürokratisierung, Finanzmangel, Eliteverlust oder Eliteglorifizierung. Die Forderungen der Krisenüberwindung reichen von Reinstallation des 'Deutschen Bildungsrates', über 'Schulreform Teil X', über HRG zu Suche nach neuen Vordenker-Mitdenkern. Diese werden ebenso erfragt wie vor ihnen gewarnt wird; Elitebildung wird den Modernisierungsverlierern gegenübergestellt; 'künstliche Welt' wird konfrontiert mit berufsvorbereitenden Kursen; Ästhetisierung des Lernens und Lehrens als neue methodische und inhaltliche Antwort auf die Welt der Simulation und ihrer Simulakren wird propagiert (Mollenhauer, Baudrillard, Reich) gegen reines High-Tech-Wissen.

Der angesprochene Schrecken tut sich auf – und verharmlost sich zum produktiven Schreck –, wenn man nun – wie es mir kürzlich vergönnt war – einen Blick auf die Bildungssituation des klassischen Ostens wirft:³² Bildungs-Autonomie, Zukunftsgerichtetheit in ökonomischer und merkantilischer Sicht dominieren jede humanistisch geprägte Bildungsideologie. So strebt Ungarn eine Vernetzung aller Schulen noch in diesem Jahr an, Tschechien fördert und fordert ebenso wie Ungarn, Bulgarien, Polen Medien- und Fremdsprachkompetenz

von der 2. Klasse an. Lehrerfortbildung und Medienausstattung haben Priorität.

Können wir es uns leisten, vordergründig von Aspekten zu reden wie: 'Menschen sind Individuen', 'Praktische und theoretische Begabungen sind gleichwertig', 'keine Bildung ohne Anstrengung', 'kein Bildungssystem ohne Werte'; dürfen wir Forderungen stellen wie: das Bildungssystem solle wertorientiert, praxisbezogen, international, vielgestaltig, wettbewerbsorientiert, zeiteffizient (Kernpunkte der Rede von Bundespräsident Herzog) oder Schule solle zu 'Leistungs- und Verantwortungsbereitschaft erziehen', 'zu lebenslangem Lernen motivieren', 'Berufs- und Arbeitswelt vorbereitend sein', 'grundlegende Kulturtechniken vermitteln' und in der 'politischen Debatte absolute Priorität' haben, »denn Bildung ist nicht nur das Megathema. Nein. Bildung ist *die* soziale Frage des 21. Jahrhunderts« (J. Rüttgers, 18. September 1997). Steht dies in Widerspruch zu einerseits den allgemeinen Überlegungen wie: 'Lernen ist Lernen für das neue Europa' und 'vermittelt Bildung zwischen Wertewissen und High-Tech-Kompetenz' und andererseits mit den inhaltlichen Forderungen, daß 'Bildung den Herausforderungen der Globalisierung der Märkte', 'der Expansivität der Wissensproduktion', der 'Elektronisierung der Medien', der 'Flexibilisierung und Auflösung klassischer Berufe', 'Variabilisierung der Bildung' gewachsen sein muß?

Ich denke nicht, daß hier ein Widerspruch, sondern ein je anderer An- und Zuspruch gegenüber Bildung deutlich wird: Humanistische versus marktorientierte Fragestellungen dominieren die Überlegungen. Bildung ist, wenn sie auf beide Fragenkomplexe antwortet, sicherlich das Transfermedium zwischen europäischen Partnern, zwischen kulturellem Leben und zwischen individuellen Selbst-Verständlichkeiten. Bildung – und ihr Medium Schule³³ – antworten, berücksichtigen und lösen genau dann die von Weinert (1998) bekräftigten Polarisierungen zwischen (a) individuellen genetischen Differenzen (als sie Individualförderung ermöglicht) und sozial bedingten Differenzen (als sie Chancengerechtigkeit herbeiführen kann), (b) zwischen berechtigter Forderung nach Autonomie einzelner Lernkreise (als wir Schulsysteme, Fächerkanons, Binnendifferenzierungen haben) und notwendiger zielorientierter Leistungsforderung (als wir curricula entwickeln) sowie (c) zwischen unverzichtbaren Expertisen-Detailwissen (Lehrerbildung) und Schlüsselqualifikationen (Marktorientierung).

Zu fordern sind allerdings *offene*, kompatible Bildungskonzepte, deren universale Ziele regional applizierbar bleiben müssen, deren fundierend-fundamentale Wissens Elemente dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen vorangehen müssen. *Dann* erwirkt und erweitert Bildung und ihr Medium Schule eine 'geförderte Autonomie, eine markt- und motivationsorientierte Förderung und (Leistungs-)Förderung – also eine Harmonisierung von Leistungsbereitschaft und Wohlbefinden -' (Mitter 1998), *dann* qualifiziert Schule zu Beruf und orientiert sozial, *dann* ist Schule und in ihr vermittelte Bildung sowohl lateral offen für Schlüsselqualifikationen, vertikal offen für fachbezogene Weiterentwicklung in Studium und Beruf, horizontal offen für Interdisziplinarität und personal orientierend für kritische Wertevermittlung (Weinert 1998, ebenso J. Mittelstraß 1998). Bildung leistet *dann* – ganz im Sinne von H.v. Hentigs³⁴ – Aus- und Heraus-Bildung von civitas, also Bürger-Gemeinschaft *und* von civilitas, also von Zivilengagement im Sinne von Mitverantwortung, Solidarität und Gerechtigkeit. Während nämlich die civitas zwar als Forum und Form der civilitas auftritt und diese lange Zeit durch jene orientiert wurde, sich heute aber postmodern plural in ihren Rändern zerfranst und sich in ihrem Inneren aushöhlend leert, sollte Bildung an die civilitas »an(g)reifen« und jene Momente der civitas, also der Bürger-Gemeinschaft, die sich formulierten und ausdrückten als *Verantwortung* für das Gemeinwohl, fortgesetzte *Verständigung* über die Maßstäbe, Normen und Regeln der Gemeinschaft und gegenseitigem *Vertrauen*, zum Inhalt und Ziel ihres Bildens machen. Dies kann geschehen durch reflexive Einsicht in die Nützlichkeit dieser Grundumstände menschlichen Miteinanders, diese muß aber verwoben sein mit Erfahrung derselben (Vorbildfunktion), Gewohnheitsbildung und die Bereitstellung von 'ermöglichenden Umständen'. Genau *dann* überwindet Bildung erst ihren Charakter der Herren-Bildung, der Aus-Bildung von und zu Macht und verliert ihren Charakter als Aus-Bildung zu Konsumproduktion und -verwertung, verliert also ihre funktionalistische Einseitigkeit (Sesink 1996). Dies setzt aber die Bildung eines Subjektes als Intersubjekt – als dialogisch-diskursives Zukunfts- und Verantwortungssubjekt – voraus, welches das monadisch-monologische Wissenssubjekt in sich greift, jedoch im Sinne eines Dialogpartners und nicht im Sinne eines kognitiven, moralischen, affektiven Herrenwesens.

Bildung ist *dann* wie Kultur ein internes Moment des Vollzuges, der Gestaltung und des Findens von Leben, welches selbst ein tätiges, reflexives und konstruktives ist, in dem Kultur und Bildung individuell angeeignet ist (Mittelstraß 1998, S. 8-14). Aber wie ist sie möglich? Genau an dieser Stelle greift die Idee des 'Sokratischen Gesprächs'.

BILDUNG
und ihr Medium
'Schule'

**sozial
orientierend**
(Herausbildung von
Autonomie- und Dia-
logkompetenz)

und

realisiert
durch das
und
in dem

**inhaltlich
qualifizierend**
(Aus-Bildung von
Expertisen- und
Schlüsselqualifikatio-
nen)

**Sokratischen
Gespräch**

als
Thema und Medium

allerdings nicht
via

**monologisch-
monadischer
Diskursrhetorik**

und

von

**unmittelbarer
Evidenz**

Psychosubjekten

sondern
via

**autonom- und
dialog-kompetenter**

und

**kommunikativer,
sinn-kritisch-
dialogischer**

Intersubjekte

3. Heraus-Bildung der Kompetenz zu Autonomie und Dialog. Das Sokratische Gespräch als Medium zukünftiger Bildung oder: Von der unnötigen Bescheidenheit Gustav Heckmanns

Reflektieren wir auf die eher empirisch inhaltliche Debatte des Vorangegangenen, so lassen sich die divergierenden Forderungen, Konzepte und Zielformulierungen auf zwei anthropologisch fundierbare, philosophisch geltungslogisch entfaltbare und sozial-praktisch nachvollziehbare Konstanten zurückführen: Autonomie- und Dialogkompetenz in einem internen Verweisungs- und einem intrinsischen Motivationszusammenhang. Autonomie ist blind, wenn sie sich nicht an jemanden mit Sinn- und Geltungsansprüchen wendet, Dialogkompetenz ist leer – und nichtssagend –, wenn sie nicht zurechenbar und kommunikabel (verständnisorientiert) ist.

Beide Ideen lassen sich fruchtbar in die Idee des Vollzugs des Sokratischen Gesprächs einbringen, wie umgekehrt das Sokratische Gespräch beide Ideen mit vollziehbaren methodischen Verfahren füllen kann. Maieutik, regressive Begründung, Laien- versus Expertenwissen, die Paradoxie 'des Lernens ohne Belehrung', Disput von gleichberechtigten Meinungspartnern, Einbringen von Imaginationen, Beziehungsansprüchen und Symbolwelten – all dies sehen Leonard Nelson und Gustav Heckmann als *modi procedendi* vor.³⁵ Berücksichtigt werden hier die Differenzen von Verständigungsprüfung und Zustimmungsprüfung im maieutischen Dialog, dem Heckmann klar Diskursregeln beigibt; berücksichtigt werden asymmetrische Verhältnisse (auch) der (sokratischen) Gesprächssituation als Erziehungssituation, erkannt wird, daß im Zusammenspiel von Maieutik und Asymmetrieakzeptanz Chance und Auftrag der Pädagogik liegen.³⁶ Nun betont Gisela Raupach-Strey³⁷, daß das Sokratische Gespräch weder instrumentalisiert noch als Diskurs quasi ent-subjektiviert werden darf, ebenso daß das 'Sokratische Gespräch' inhaltsoffen, niveauiindifferent, konsensorientiert sei. Auch betont sie – im Anschluß an Heckmann sowohl dessen beide – schon erwähnten Sokratischen Grundsätze: im Konkreten Fuß zu fassen und in schrittweiser Abstraktion vom Konkresten zur allgemeinen Stufe des Wissens der Wirklichkeit vorzudringen – und sie stellt diese Grundsätze dem Selbstvertrauen in die Vernunft ein.³⁸ Folgerichtig erweitert Raupach-Strey Heckmanns Bestimmung des Sokratischen Gesprächs: »Ein

Sokratisches Gespräch ist die adressatenbezogene und argumentierende Suche einer Gesprächsgemeinschaft nach der Erkenntnis der Wahrheit über ein philosophisches Problem mit der Absicht, diese Wahrheitserkenntnis schließlich in einem konsensfähigen Urteil zu fassen.«³⁹ Nelsons regressive Methode wird hier zur Abstraktionstheorie auf anthropologischer Grundlage, die bei Nelson noch stärker kantianisch vernunftkritisch als bei Heckmann ist. Dies kann ich hier nicht verfolgen, nur ein anderes kantisches Motiv anzeigen: Die Ausrichtung am Paradigma der Mathematik sowohl in methodologischer Hinsicht, sic Regression als auch in kriteriologischer Hinsicht, sic Wahrheit durch unmittelbare Einsicht (Intuitus, Axiomatik), sowohl in wissenschaftspropädeutischer Hinsicht, sic: es ist nur soviel Wissenschaft an einer Disziplin des Denkers als Mathematik in ihr anzutreffen ist.⁴⁰

Diese Aspekte zwingen Nelson/Heckmann zu unnötiger Bescheidenheit. Eine klare philosophisch-anthropologische Reflexion des sich vollziehenden Sokratischen Gesprächsteilnehmers, der nach dem Selbstverständnis von Nelson/Heckmann prinzipiell *jeder* sein kann, dem so etwas wie Vernunft als eine Kompetenz zu Verständigungs- und Einverständnissuche eigen ist, eine ebenso klare Aus- und Abgrenzung der Gesprächskompetenzen und deren Erwerb, würden das Sokratische Gespräch von allem Elitarismus und aller thematischen Begrenztheit auf so etwas wie Philosophie befreien, damit dem eigenen Kriterium der Offenheit überhaupt erst gerecht, und es würde intrinsisch bereits der Gefahr der Instrumentalisierung entgehen und statt dessen normative Kraft erhalten.

Die besondere Stärke des Sokratischen Gesprächs gegenüber der sonst ähnlichen, klassischen Diskursidee⁴¹ liegt in der Betonung der Imaginations-, Beziehungs- und Symbolwelten der Individuen, als die die Diskurssubjekte auftreten. Allerdings habe ich es in dieser Hinsicht unternommen, die Diskurstheorie zu erweitern.⁴²

Das Sokratische Gespräch nutzt aber m.E. seine Möglichkeiten nicht zureichend aus: Es unterliegt in seiner klassischen Form einer unnötigen Bescheidenheit, die es unnötig abwertet und der – wohl gesehenen – Gefahr der Instrumentalisierung aussetzt. Autonomie- und Dialogkompetenz sind insofern auch nur Medien des Vollzugs des selbst als Medium genutzten Sokratischen Gesprächs – dies ist zu wenig!

Das Sokratische Gespräch müßte sich aber m.E. in doppeltem Sinne weiterentwickeln: Einerseits müßte es die klassischen Topoi des Marktplatzes, des Selbstvertrauens der Vernunft, des Konkreten aktualisieren und reflexiv grundsätzlich an die nichthintergehbare Intersubjektgemeinde anbinden,⁴³ andererseits müßte die Idee, resp. das Curriculum des »Sokratischen Gesprächs« sowohl in inhaltlicher als auch in methodischer Hinsicht fraglos fortgeschrieben werden. Globalisierung, Vernetzung, Entsubjektivierung, Virtualisierung sind nicht nur neue Themen, sondern neue Medien der Auseinandersetzung.

III. Normativ-kritische Reflexionskompetenz als übergeordnetes Bildungsziel: Das Sokratische Gespräch als Thema und Medium von Bildung und Ausbildung

Einige Vorbemerkungen: *Reflexionskompetenz* geht einher mit klassischen Ideen der Philosophie: Das animal rationale gilt als begabt mit Fähigkeiten zu Selbst-Wissen, Selbst-Vertrauen, Selbst-Reflexion. Hierin liegen seine Möglichkeiten zu Freiheit und Zukunftsoffenheit, zu Moralität und Sittlichkeit, aber auch zu selbstzerstörerischer Überforderung seiner selbst und anderer. Selbstdistanz zu eigenen Handlungen und deren Motiven, kritisches Distanzieren der Selbstdistanz sind Leistungsmöglichkeiten der Reflexion, deren Resultatsicherung allemal von so etwas wie einem aufgeklärten Selbstvertrauen in die Vernunft lebt.⁴⁴

Als *normativ-kritisch* wird Reflexionskompetenz nicht nur zur erkenntnistheoretischen, sondern allererst zur erkenntnispraxis-bezogenen Größe für Theorie und Praxis, für theoretische und praktische Philosophie, ebenso wie für Ästhetik. Eine normativ-kritische Reflexionskompetenz nutzt nicht nur die Kompetenz der Selbstdistanzierung, sondern sieht Vernunft ausgestattet mit der Möglichkeit selbstkritischer Bewertung. Vernunft wird nicht als bloßes Operationsvermögen gefaßt, sondern als kritische Instanz im Vollzug des Menschen selbst. Diese Konzeption ist anthropologisch, ethisch und pädagogisch zu rekonstruieren.⁴⁵ In ihrem Zentrum steht die Idee, Vernunft einerseits als Kompetenz, andererseits als ausschließlich intersubjektiv zu fassen. Das dialogisch-diskursive Vernunftsubjekt oder: das Intersubjekt ist jenes animal rationale, welches Vernunft besitzt und doch erst herbeiführen kann (und muß), welches in dieser Herbeifüh-

rung aber sinn- und geltungsbezogen konstitutiv auf andere angewiesen ist. Deshalb muß es anthropologisch, ethisch und pädagogisch immer in Reflexion auf seine Vollzüge – nicht auf seine Vernunft – entfaltet werden. In diesem Schritt gehe ich anthropologisch *und* geltungsreflexiv über Heckmann/Nelson hinaus, denen ich aber wiederum vollkommen zustimme, wenn sie das Erkenntnisprocedere *für* das je einzelne Subjekt *im* je einzelnen Akt hinsichtlich notwendiger Autonomie, die erst Zurechenbarkeit, Verantwortbarkeit etc. erlaubt, reflektieren.

Das je einzelne, autonome Subjekt bedarf allerdings, um Zustimmungsfähigkeiten und um Verständnissituationen zu erzeugen, stets und unabweislich sowohl einer Kompetenz zu Autonomie *als auch* zu Dialog. Beide sind m.E. unverzichtbares und übergeordnetes Thema von Bildung heute. In ihrer Kombination kommt normativ-kritische Reflexionskompetenz erst zur Geltung, so wie Sachbeurteilungs- und Konfliktlösekompetenz erst aus-ge-bildet werden.

Das 'Sokratische Gespräch', gefaßt als dialogisch-diskursives Miteinander-Gegeneinander von Intersubjekten, kann m.E. als Thema und Medium dann in wenigstens vier Aspekten zur Bildung derselben in ausgezeichneter Weise beitragen.

1. Normativ-kritische Selbst- und Anderen/s- Reflexionskompetenz als Vollzugs- und Zielmoment des Sokratischen Gesprächs: Von der Bildung und Ausbildung von Ich, Identität, Person und Intersubjekt durch Sokratische Gesprächsführung

Das Sokratische Gespräch fordert und fördert die normativ-kritische Kompetenz zur Reflexion und Aus-Bildung

- a) des *Selbst* als Ich und dient damit der Ausbildung von Identität, Person und Intersubjekt⁴⁶;
- b) des *Anderen* als Ich, genauer: als Ich-Du und dient damit der Ausbildung der Identität meiner und des Anderen, der Ausbildung meiner und der Person des Anderen und damit der Intersubjektgemeinschaft;
- c) des *A/anderen* als ökologisches Ich und dient damit der Bewahrung des A/anderen vor objektualer Ausbeutung, schützt Integrität und ökologische Harmonie und sichert damit das Über-Leben aller.

2. Problemerarbeitung als sachorientierte, asymmetrisch-maieutische Auseinandersetzung

Das Sokratische Gespräch fordert und fördert die Problemerarbeitung als sachorientierte Auseinandersetzung in mindestens vierfacher Hinsicht.

(*Erstens*) Es berücksichtigt die prinzipielle asymmetrische Erziehungs- und Bildungssituation, greift konstruktiv diese für Erziehung und Bildung konstitutive Situation medial wie thematisch auf und fördert deren Überwindung als und im Miteinander-Gegeneinander. Ob hierbei gelehrt oder bekehrt wird, bleibt den Teilnehmern, ihren verhandelten Themen und der Praktizierung der Regeln des Sokratischen Gesprächs überlassen. Das Medium des Gesprächs, das Kriterium unmittelbarer Evidenz, das sokratische Prinzip I des Ausganges vom Konkreten in Verbindung mit Prinzip II der Forderung und Förderung von Selbsttätigkeit fordern und fördern gleichermaßen *die Erarbeitung der Sache* und entsprechen demgemäß bereits in doppelter Hinsicht den Bildungspolen von sozialer Orientierung und sachlicher Fundierung.

(*Zweitens*) Hierbei stellen die von Nelson/Heckmann formulierten vier Geschäftsordnungsregeln, die fälschlicherweise gelegentlich Diskursregeln genannt werden, den »Bildungsgang« in medialer und thematischer Hinsicht vor: (Erstens) Konkretisierung inklusive individueller Erfahrung (thematisch fördert es Ich-Individualität, medial deren Transponierbarkeit),

(zweitens) vorverständnisgegründete Verständigung (thematisch werden hier semantisch-pragmatische Regeln der Expression gefördert, inhaltlich eine Selbst-Darstellung des Vermeinten als Gemeintes),

(drittens) detailtreue und -intensive Auseinandersetzung und Entfaltung des jeweils Thematischen (thematisch fördert dies »exaktes, an der Sache orientiertes Denken«, medial fordert und fördert es Konzentration, Toleranz, Respekt – und in beider Hinsicht Selbstvertrauen in Problemlösekompetenz sowie Problemlösung als kooperativ anzustrebender Prozeß),

(viertens) konsensorientierte, inhaltlich offene, imaginationsbezogen authentische, auf der Beziehungsebene tolerante, aber klare Auseinandersetzung um und für die Sache; Offenheit, Ehrlichkeit, Au-

thentizität erleichtern – nicht ergeben – wie Heckmann meint – die Möglichkeit des Konsens (thematisch fördert dies Intersubjekt-bildung, medial fördert dies Argumentieren-Können).

(*Drittens*) Quer zu allen vier Grundregeln liegt Selbsttätigkeit – als zweiter Sokratischer Grundsatz – und bei Heckmann (bei Nelson andeutungsweise) postmoderne Offenheit. Reflexion der Praxis – auch des Sokratischen Gesprächs selbst – führt bei Heckmann wohl nie zu einem endgültigen Konsens.⁴⁷ Einen solchen endgültigen Konsens reklamiert aber Nelson wohl noch, wenn er eine *Theorie* des Sokratischen Gesprächs formuliert. Ich würde vorschlagen, postmoderne Offenheit und konsensorientierte Unabgeschlossenheit als dritten Grundsatz des Sokratischen Gesprächs zu integrieren. Dies verneint keineswegs die Möglichkeit, Unverzichtbares oder Unhintergebares zum Beispiel im Rahmen einer transzendentalen Philosophie aufzuzeigen, wohl aber verneint es die Möglichkeit einer abgeschlossenen Letztbegründung. Es fördert jedenfalls das Bewußt-Halten und Wissen um unser »Nicht-Wissen«, ein für Bildung wichtiger Aspekt.

(*Viertens*) Sowohl methodische als auch mediale Aspekte des Sokratischen Gesprächs werden von Heckmann bekanntlich empirisch-psychologisch und ethisch-moralisch begründet⁴⁸: Letzteres führt zu dem Verdikt des behelrenden Gesprächs. Ein solches Verdikt kann aber nur für den ge-bildeten Zirkel uneingeschränkt gelten. Eine Erziehungssituation gebietet aus verantwortungsethischen wie inhaltlichen Aspekten mitunter dieses »Verdikt« selbst: Es ist die Gefahr der Kuschelecken.⁴⁹ Äußere Anregung kann hier manchmal zu kurz greifen, kann die Situation und/oder Einzelne in ihr überfordern: »Planmäßige Förderung des Weges zur Erkenntnis, planmäßige Förderung der Vermeidung von Irrwegen und Umwegen«⁵⁰ sind stets gefährdete pädagogische Maßnahmen. Der Rückgriff auf innere Einstellung zu Geduld, Verständnis, Offenheit ist notwendige, aber nicht hinreichende Maßnahme der Bildung der Person, des Ich, der Identität. Es ist ein methodisches Mittel neben anderen. Heckmann erkennt sehr wohl, daß dieser Aspekt *neben die Sachproblematik* tritt, wohl aber das entscheidende Medium des Sokratischen Gesprächs, nämlich 'selbsttätiges Bemühen um Einsicht' wesentlich fördert⁵¹, allerdings eingebettet in eine dialogische Grundsituation pädagogischen Handelns, Begründens und Entscheidens.

3. Dialogisch-diskursive Auseinandersetzung im Sokratischen Gespräch als Förderung zu dialog-orientiertem Konfliktlösungsverhalten und sinnkritisch-dialogischer Inhaltserarbeitung

Das Sokratische Gespräch fördert und fordert – gerade als philosophischer Diskurs – dialog-orientierte Konfliktlösungskompetenz (erstens) und sinnkritisch-dialogische Inhaltserarbeitung (zweitens).⁵²

(*Erstens*) Sokratische Diskussionsregeln, die selbst Thema sein können, ebenso wie die unverzichtbare Bindung der Diskurse an die Erarbeitung eines Themas verhindern blinden Aktionismus oder Kuscheleckenromantik, wie pures Dressieren durch das prozedurale Moment der Sokratischen Dialogmaieutik verhindert wird. Als »Geschehen« bildet es die Kompetenzen von/zu Autonomie und Dialog *heraus* und bildet Wissen *aus*. Den kritischen Maßstab gibt das Gespräch selbst, resp. seine Regelhaftigkeit. Die Berücksichtigung des Ko-Subjektes als gleich-wertiger Partner lehrt zugleich Mitverantwortung, Solidarität und Gerechtigkeit, sic: Forderung und Förderung von Konfliktlösungskompetenz sind Generalthematika des Sokratischen Gesprächs.

(*Zweitens*) Besonders relevant erscheint mir – in Bildungshinsicht – die Bindung von Dialogregeln des Sokratischen Gesprächs an das Bildungsgeschehen schlechthin. Thematisch werden Konflikte, Konfliktlösungsstrategien ebenso wie Hintergründe derselben in disziplinärer Vielfalt und Tiefe.⁵³ Insofern es immer auch um 'Wahrheitssuche' geht, verliert das Sokratische Gespräch an keiner Stelle den geforderten Sachbezug. Durch den Vollzug der Sokratischen Idee der Maieutik im Medium des Gesprächs sind vielmehr stets zugleich soziale wie inhaltliche Orientierung als auch Organisation gegeben. Das Paradigma der Inhaltserarbeitung als sinnkritisch-dialogischer Prozeß entspricht hierbei dem insbesondere von Böhler, Gronke und mir entwickelten Hermeneutikkonzept⁵⁴. Vorverständnis versus Einverständnis als dialogisch-diskursiver Prozeß. Bildung im – und als Sokratischen/s Gespräch hat statt weniger als Erziehung (Belehrung), vielmehr als prozeduraler Prozeß der Erkenntnis-, Wissens-, Reflexionsentfaltung.⁵⁵

4. Dialogisch-diskursive Auseinandersetzung zur Förderung der Kompetenz zu Symbolisierung, Imagination, Beziehung und praxisrelevanter Herausbildung von Sachbeziehung, Selbstbeziehung, Mitbeziehung als Formen von Mitverantwortung, Solidarität und Gerechtigkeit

In der von mir – vielleicht zu positiv unterstellten – Leistungsbreite des Sokratischen Gesprächs läßt sich dieses – pädagogisch formuliert – als interaktionistisch-konstruktivistisches Geschehen von moralisch reflexiven und ethisch reflektierenden Intersubjekten fassen und – ich habe es ansatzweise versucht – entfalten. Das Sokratische Gespräch dient dann der Aus-, Heraus- und selbsttätigen Bildung der kommunikativ verfaßten, sich in Kommunikation/Interaktion aus-, heraus- und selbst(-)bildenden Kosubjekte und ihrer jeweiligen Gemeinschaften, in die sie immer schon eingebunden sind (Intersubjektgemeinschaft, resp. Apriori der Lebenswelt).

Das 'Sokratische Gespräch' fördert und fordert damit das umgreifende Bildungsmoment von Autonomie- und Dialogkompetenz und dies in sachlich-inhaltlicher wie in sozialer Hinsicht.

Maieutische Gesprächsführung in neosokratischem – besonders Heckmannschem – Verständnis fördert und fordert hierbei zugleich die Kompetenz zur sozial verträglichen und inhaltlich angemessenen Einbringung von Imaginationen, Beziehungen und Symbolisierungen des jeweiligen Kosubjektes, welches durch die unentrinnbare Gesprächssituation abstrakt an seine kommunikative Grundsituation (anthropologisch), wie konkret an seine solidarische, mitverantwortliche, gerechte Sozialsituation (moralisch-ethisch) 'erinnert' bleibt. Diese Einbettung fordert und fördert soziale Orientierung wie sachliches Wissen – welches von konkreten Inhalten bis zu sozialstrategischem Verhalten reicht.

Die praxisrelevante und -bezogene Gesprächsführung und die Themenstellung liefern zudem Bausteine dieser Aus-Bildung von verantwortlichen Sachbeziehungen (Ökoethik), Selbstbeziehungen (Moralität) und Mitbeziehungen (Moralität und Sittlichkeit, Verantwortungs- und Zukunftsethik). Allerdings muß das Sokratische Gespräch genau dann als dialogisch-diskursives Procedere gefaßt sein. Dies scheint mir weder bei Nelson noch bei Heckmann konsequent gedacht zu werden, eben unnötige Bescheidenheit.

IV. Neue Grenzen und aktuelle Gefährdung einer gesprächsorientierten Reflexionskompetenz: Zurück zur dialogischen Monade?

1. Dialogpartner »Internet« und virtuelle Welten. Geschlossene Welt I und Edutainment

Internet und virtuelle Welten sind in unserem Alltag zunehmend selbstverständlich. Unbegrenzt globale Kommunikation und nahezu beliebige Erzeugung von beliebigen Welten in digitaler Vernetzung, digitaler 3-D-Darstellung und ent-verantworteter Distanzierung ermöglichen ein im Dialog zwischen User und Game folgenarmes Handeln. Das Spiel ist jederzeit abbrechbar, wiederholbar etc., Distanzen von Raum, Zeit, Wahrnehmung nivellieren sich ins Simultane, Welten werden vom Symbolum zum Simulakrum. Vorgestellte Welten werden zu Vor-ge-stell-ten (Welten) – *und* zu je meinen. Ich kann mich vor Welt verschließen, indem ich mir meine Welt erzeuge.

Die Gegenseite ist das Medium 'Internet', das Medium 'PC', das Medium 'virtuelle Welt', in denen und mit denen ich inter- und transkulturell kommuniziere, mich interaktiv lernend (stützend) bilde, mich kreativ entwerfe (Edutainment). Es fördert mein Selbst, meine Selbstverwirklichung, ohne daß ich vom guten Willen Anderer abhängen. Aber ich kann auch flüchten. Der PC wird zur Kuschelecke, in die ich versinke. Ist das Sokratische Gespräch angesichts dieser Herausforderungen und Entwicklungen der Gesprächsgrundsituation der Gesellschaft weltfremd?

2. Kuschelecke und Gesprächszirkel. Geschlossene Welt II

Elektronische Medien machen den Dialogpartner unmittelbar entbehrlich, zudem ist er jederzeit zu- und abschaltbar, er ist aufrufbar, ich kann mich ihm auch jederzeit »hinterlegen« (E-Mail) und »verweigern« (Codierungen, Passwörter, Voice-Mail).

Der dritte – nach dem PC und mir – wird Objekt meines Interesses, nicht Ko-Subjekt der Erzeugung von Sinn. Dies wird der PC. Ich kann mit ihm Sinn, Geltung, Welt und Interaktion erzeugen, so wie es Programm und Interesse zulassen. Ich kann mich reduzieren auf

unsere gemeinsame Welt *und* sozial 'verarmen', resp. reduzieren auf diesen Kommunikationspartner.

Ich kann mit ihm aber auch neue Gesprächspartner finden, mich ihnen in Ekstase öffnen (ins Internet ein-geben) und jederzeit den kleinen zum globalen Gesprächszirkel – zumindest jener, die Kapital und Möglichkeit eines Internetanschlusses haben – erweitern.

Ich kann per Internet, per PC-Spiele, per virtuelle Welten somit beliebige Kommunikationswelten wählen und vermeiden. Ein Regularium – analog des Sokratischen Gesprächs und seiner Binnenstruktur – gibt es bekanntlich nicht, weder thematisch noch prozedural. Grenzen setzt die Technik. Es ist insofern eine Geschlossene Welt II des objektiven Bezugs auf Welt, die ich konstruiere, in die ich mich hinein entwerfe, in der ich meine Beziehung anwählen kann; der Partner ist Objekt meiner Selbst-Entwürfe: Das Sokratische Gespräch ist überflüssig *oder* wählbar.

3. Sokratisches Gespräch als Schule vernünftigen Redens zum Erzeugen zirkelhafter Wahrheit. Elitäre Welten oder geschlossene Welt III!?⁵⁶

Ist nicht auch das Sokratische Gespräch in diesen Selbst-Verfängnissen monologischer Dialoge verstrickt oder in diese verstrickbar? Ist das Sokratische Gespräch nicht auch lediglich ein Medium der Erzeugung künstlicher, elitärer (weil nicht allen zugänglicher) Welten von besonders geschulten oder noch zu schulenden Ge-Bildeten. Ist es nicht weltfremd und höchst unsozial in geschlossenen Kreisen geschlossene Gespräche nach geschlossenen Regelwerken (Sokratische Grundsätze) zu führen: Dogmatismus gepaart mit Elitarismus mit dem Anspruch auf Aufklärung und den Implikaten von Toleranz in Thema und Meinung. Mythos: 'Sinnfreiheit' nach Regeln vernünftiger Gesprächsführung? Hier treffen sich Sokratisches und elektronisches Gespräch – möglicherweise.

Blickwechsel:

Reflexionskompetenz ist aber nicht nur in sokratischen und elektronischen Welten und den in ihnen vollzogenen und sich vollziehenden, interaktiven Konstruktionen gefährdet, *sondern stets auch gefordert*. Medienkompetenz ist das entsprechende Stichwort. Allerdings

gerade bei ihrer Förderung muß der (pädagogische) Blick dafür geschärft sein, daß eine gesprächsorientierte Reflexionskompetenz weder zum strategischen Kalkül einer vernünftigen – im Überreden sich erschöpfenden – Rede noch zum Dialog von Monaden, die Syntax und Semantik, nicht aber immer auch zukunfts- und verantwortungsorientierte Pragmatik miteinander teilen, degeneriert.

Wenn das Sokratische Gespräch sich dieser Frage thematisch und medial stellt, kann es m.E. sehr viel an Aktualität gewinnen und leisten. Es sind drei Herausforderungen, die ich vorläufig benennen möchte:

(Erstens): Das Konkrete, der maieutisch-dialogische Weg der Entfaltung des Allgemeinen, die Förderung der Selbsterkenntnis als Selbst-erkenntnis, sind medien-bezogen bereits in elektronische Welten übergegangen, nicht aber deren Reflexion, sondern nur deren technische Be-Nutzbarkeit und Ausnutzbarkeit.

(Zweitens): Wir sitzen hier und dialogisieren, *und* die Welt unserer Kinder, unserer kommunikationsskeptischen, unserer kommunikationsverängstigten, hat sich in elektronische, intern sozialdialogisch steuerbare Kommunikationswelten verändert: Eine neue Form dialogischer Monade. Das Sokratische Gespräch kann hier, wie im vorigen gezeigt, nicht nur durch Thematisierung sondern auch als Methode anders bildend wirken.

(Drittens): Kommt das 'Sokratische Gespräch' wie der Diskurs zu spät? Haben sie sich überlebt? Dienen sie nur noch dem Vor-spiel und Vorspiel (neue Form von Rollenspiel) elitärer Welten? Muß ihre kritische Kompetenz kapitulieren vor der Zensur des Programms, vor der Grenze von Hard- und Software? Es ist nicht nur eine Frage des Themas, in welchem das Medium 'elektronische Welt' für das Sokratische Gespräch auftreten kann und darf, vielmehr und dringlicher ist es eine Frage der Medien-Reflexionskompetenz selbst – und diese wiederum kann und muß gerade *im* 'Sokratischen Gespräch' *und gemäß* seiner Prozeßstrukturregeln gefördert und fortgeschrieben werden. Dies fördert dann die Herausbildung von Sachbeziehung, Selbstbeziehung und Mitbeziehung im verantwortlichen, solidarischen und gerechten Umgang auch mit aktuellen Medien. Das Gespräch *hierzu, hierüber* und *hiermit* ist für den Menschen unentbehrlich, es sei denn, er möchte zur Pflanze degenerieren, das aber hat ihm schon Aristoteles bei Verlust seiner Reflexionskompetenz beschieden.

Den anthropologischen Nachweis desselben habe ich angedeutet, die Sokratische Methode des Neosokratischen Gesprächs ist nach meiner Ansicht wertvolles Medium und unverzichtbares Thema zukünftiger Bildung, die in der Gegenwart schon begonnen hat.

Anmerkungen

* Für die kritische und ordnende Durchsicht des Manuskripts danke ich Andrea Duys, Gudrun Kalter, Jürgen Sikora und Stefan Schumacher.

1 Heckmann (1993), S. 13.

2 **Erinnert sei hier an die Mittwochsgesellschaft in ihrer Ursprungsform als auch in ihrer Neugründung:**

»Bürger und Staat

Im Oktober 1995 schrieb Marion Dönhoff an verschiedene Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens diesen Brief. Sie forderte sie auf, bei der Gründung einer neuer Mittwochsgesellschaft mitzumachen. Die alte war nach dem 20. Juli 1944 zerschlagen worden.

Für jeden Menschen, der sich verantwortlich fühlt, ist es frustrierend mitanzusehen, wie die politische Situation sich kontinuierlich verschlechtert. Wenn man darüber nachdenkt, warum es in unserer Gesellschaft so erschreckend viel Brutalität, Kriminalität und Korruption gibt, stellen sich zwei Fragen: Erstens: Welches Bild vom Menschen haben wir? Und zweitens: Welches politische und wirtschaftliche System bestimmt unser Leben?

Unser Menschenbild ist rein individualistisch. Selbsterfüllung ist der bestimmende Aspekt – Verantwortung für die Gemeinschaft, den Staat, die Gesellschaft ist weitgehend in Vergessenheit geraten. ...

Die Basis unseres Wirtschaftssystems ist die Marktwirtschaft. Sie beherrscht unser Denken. Ihr Wesen ist Dynamik, ihr Motor der Eigennutz.

...

Das wissenschaftlich-technische Zeitalter hat im Verein mit den Gesetzen des Kapitalismus die Leistung und den materiellen Erfolg ins Zentrum allen Handelns gerückt – dadurch sind allmählich Geist, Kultur, Kunst immer mehr an die Peripherie gedrängt worden; aber reicht es, die Wirtschaft zur Basis und alleinigen Philosophie des Staates zu machen? ... Der Mensch braucht schließlich einen Sinn im Leben.

Eine Gesellschaft ohne Spielregeln, ohne ethische Normen und moralische Maximen kann aber auf lange Sicht keinen Bestand haben. Groß ist heute das Bedürfnis nach Orientierung. ...

Beim Nachsinnen über dieses Phänomen drängt sich die Erinnerung an eine einzigartige Einrichtung auf, die achtzig Jahre lang in Deutschland

- existierte und die eine sinnvolle Rolle gespielt hat: die Mittwochsgesellschaft ... («Die neue Mittwochsgesellschaft»; DVA 1998; 215 S.)« (aus: Die Zeit, März 1998)
- 3 Vgl. v. Verf. (1998a) und Dietrich Böhler (1978).
 - 4 Herbert Schnädelbach (1992), S.13–20, 30.
 - 5 Hierüber herrscht wohl Konsens nicht nur in der Diskurstheorie.
 - 6 Zum Begriff siehe unten Kap. III.
 - 7 Vgl. Institutionen und Entscheidungen wie: TÜV, 'TAL', Ozongrenzwertsetzung, Strahlenbelastung, Gefahrstoffverordnungen auch in Schule und Hochschule.
 - 8 Vgl. z.B. die Erarbeitung der Bioethik-Konvention, die von 1985-1994 unter Ausschluß der Öffentlichkeit tagte, ebenso die teils massive Unterstützung von Greenpeace durch die Industrie selbst.
 - 9 Vgl. auch das Papst-Votum zum Beratungsproblem § 218 (1998).
 - 10 Beck (1988), bes. S. 151–165 (Zitat 155); ders. (1996); ebenso: Precht, in Kölner Stadt-Anzeiger (März 1998).
 - 11 Ähnlich die Gesprächskultur in v. Hentigs Kolleg.
 - 12 Baudrillard (1994), bes. S. 18ff.
 - 13 Vgl. W. Grünfeld/H.-J. Apel (1978).
 - 14 Vgl. ebd., S. 18ff.
 - 15 Ebd.
 - 16 H. Fend (1980); Funkkolleg Erziehungswissenschaft (1970); H. v. Hentig (1993), bes. in Verbindung mit v. Hentig (1996) eine sehr orientierungskritische Studie der Situation der Pädagogik überhaupt und der Schule insbesondere; A. Gruschka (Hg.) (1996), bes. S. 25ff.
 - 17 Interessanterweise zeigt nicht nur die Denkschrift zur Lehrerbildung NRW (1996), sondern auch die Debatte um das Abitur in der BRD Tendenzen unreflektierter Rückkehr zu traditionellen Kanones, Fächer und Methoden betreffend: Reflex der Orientierungssuche.
 - 18 Unter Bezug auf die Schulreform mit ungebrochener Aktualität: K.-E. Jeismann (1974).
 - 19 Landesverfassung des Landes NRW, Artikel 7.
 - 20 Landesverfassung des Landes Hessen, Artikel 56 (3).
 - 21 Vgl. die Überlegungen J. Rüttgers (1996) sowie die Empfehlungen der HRK (1996) sowie die konzeptionellen Rahmenfragen durch das Wissenschaftsministerium in NRW zu Aufgabe und Selbstverständnis einer Erziehungswissenschaftlichen Fakultät.
 - 22 Hier findet sich allerdings innerhalb der Pädagogik eine Tradition, die sich von Herbart bis Brezinka rekonstruieren läßt.
 - 23 Vgl. auch die entsprechenden Legitimationsvorgaben, die die Schulpädagogik an Lernzielformulierungen setzt.
 - 24 Erste Neuansätze im Rahmen fachdidaktischer Studien liegen bei Christiane Reiners vor.

- Interessant ist in diesem Kontext die Entwicklung der Fachdidaktik Mathematik mit dem besonders (delikatem) Implikat, daß der Gegenstand der Didaktik im Rechner verschwindet. Gerade hier sind prozedural-produktorientierte didaktische Reflexionen angezeigt.
- 25 Dies ist übrigens auch unter der Perspektive Evolutionärer Erkenntnistheorie ein rekonstruierbares Phänomen, vgl. E.-M. Engels (1998).
- 26 Vgl. v. Hentig (1993); v. Verf. (1998a).
- 27 Vgl. v. Verf. (1998a,b).
- 28 Vgl. hierzu die Arbeiten von J. Mittelstraß, V. Höhle, G. Schweppenhäuser.
- 29 Prägnante Beispiele sind Rollenspiele zum Zwecke des Kommunikationstrainings, wie sie im Grammatikunterricht angewandt werden (W. Boettcher/H. Sitta. Der andere Grammatikunterricht. Weinheim 1981), deren Ausgangspunkt – sic! – der verunsicherte Grammatikunterricht ist.
- 30 Eine bemerkenswerte Ausnahme bildet hier der bereits erwähnte methodologisch-kritische Ansatz der Chemiedidaktik von Christiane Reiners.
- 31 Vgl. Dietrich Böhler (1985).
- 32 Tagung des Zentrums für Europäische Integration. Bonn 23. März 1998.
- 33 Der Terminus 'Medium' ist hier in doppeltem Sinne zu verstehen: Als 'Subjekt' ist jedes Medium selbst erziehend und so Thema/Inhalt von Bildung, als 'Objekt' ist jedes Medium prozess-strukturierend, z.B. als Therapieverfahren, als didaktisch-methodisches Verfahren etc. Schule ist so *ein* Medium von Bildung und dies in doppeltem Sinne, das 'Sokratische Gespräch' wäre ein anderes Medium, ebenso die Gesellschaft, die Familie etc.
- 34 Hartmut von Hentig (1993), S. 265–279.
- 35 Gustav Heckmann (1993), bes. S. 9, 92, 97f., 123, 141ff. Leonard Nelson (1996), bes. S. 20–25, 31, 34, 43f.
- 36 Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch (1996), S. 45f., 54f., 56ff., 145ff.
- 37 Ebd., S. 45ff.
- 38 Ebd., S. 43–48.
- 39 Ebd., S. 42f.; dazu: PPA/GSP (Hg.) (1997), S. 14–24.
- 40 Vgl. v. Verf. mit C. Reiners (1992); ebenso L. Nelson (1993, S. 43f.), G. Heckmann (1996, S. 30–45).
- 41 Vgl. zu diesem Komplex PPA (1994, 1996, 1997).
- 42 Vgl. v. Verf. (1998a,b).

Diskursuniversum aller
überhaupt möglichen
Ansprüche auf Sinn und
Geltung

Diskurs und Anerkennung

vollzieht sich
im/mit

dem/den steht
Anderen gegen-
über

INTER-SUBJEKT*

erlebt
und
erhebt

Machtan-
sprüche
und
Selbstinte-
resse

vollzieht sich als

Individualität (Symbole,
Beziehungen, Imaginatio-
nen) in Dialogizität (Rol-
len) und Sozialisation

Nichthintergehbare Anti-
zipation der Ideen von
Wahrheit, Richtigkeit,
Authentizität und Ver-
ständlichkeit (Verständ-
igungsmöglichkeit)

* Böhler, Burckhart, Niquet, Reich

43 Zu den klassisch-orthodoxen Bestimmungen des Sokratischen Gesprächs vgl. die Beiträge von Gisela Raupach-Strey (1994 et pass.). So ist z.B. die Idee des Marktplatzes ideologisch und politisch überholt: Internet und neue Probleme der Informationsverteilung sowie der Beteiligung an Gespräch und Sacherarbeitung sind neu zu durchdenken. So kann das Internet positiv – weil aufklärend –, negativ – weil ausgrenzend – sein. Die analoge, immanente Herrschaftsideologie des Marktplatzes waltete schon auf der agora. Demokratie wurde diskutiert und praktiziert, Frauen, Sklaven und Nichtbürger wurden vom Dialog ausgeschlossen. Es war Dialog der Auserwählten und Auserkorenen.

44 Vgl. PPA (1994), besonders den Beitrag von Horst Gronke.

45 Vgl. v. Verf. (1998a).

46 Zur Terminologie vgl. v. Verf. (1998a,b), Kap. III; zur Debatte des

- Nelsonsches Verständnisses vgl. L. Nelson in der Diskussion (1994), S. 49ff. (besonders zum fehlenden Subjektbegriff bei Nelson).
- 47 Vgl. Heckmann (1993), S. 9.
- 48 Ebd., S. 97f.
- 49 Mollenhauer (1996), S. 32–34; Sesink (1994), S. 49f.
- 50 Heckmann (1993), S. 98 (unter Bezug auf Nelson).
- 51 Zur Problemsituation: Rainer Loska (1995), bes. S. 97–131, 270–284. Zu 'Sechs pädagogische Maßnahmen der Sokratischen Gesprächsführung' nimmt Heckmann (1993, S. 83ff.) Stellung. Gefordert seien: (1) Zurückhaltung des Leiters, (2) Ausgang und steter Rückbezug auf das Konkrete, (3) Gespräch, (4) Themenkonstanz, (5) Konsensstreben, (6) Lenkung in sachlicher und argumentationsprozeduraler Hinsicht unter der Prämisse der Ermöglichung von selbsttätiger Erkenntnis und Lerngenese. Terminologisch würde ich mich für den belehrenden Prozeß dem Begriff 'Bereicherung' anschließen und den empirisch-psychologischen Tatbestand des 'Wahrheitsgefühls' (Heckmann) zulassen, vgl. PPA (1996), S. 48–58.
- 52 Das epistemologische Problem eines ontisch-ontologischen, restmetaphysischen Realismus oder eines naiven Nominalismus-Positivismus erspare ich uns an dieser Stelle. Er ist für die pädagogische Relevanz hier auch sekundär.
- 53 Appliziert auf politische Bildung thematisiert dies: PPA/GSP (1997), S. 21f.
- 54 Vgl. u.a. v. Verf. (1998a), Teil II.
- 55 Ebd. Teil III, sowie PPA (1996), S. 54ff., Heckmann (1993), S. 123, 84ff.
- 56 Es ist offensichtlich, daß sich hier Poppers 'Drei-Welten-Theorem' problemlos hineininterpretieren ließe.

Literatur (in Auswahl)

- Baudrillard, Jean* (1994). Das Andere selbst. 2. Aufl. Wien
- Beck, Ulrich* (1986). Risikogesellschaft. Ffm
- (1988). Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit. Ffm
- Beck, Ulrich mit A. Giddens, S. Lash* (1996). Reflexive Modernisierung. Ffm
- Böhler, Dietrich* (1985). Rekonstruktive Pragmatik. Ffm
- (1978). »Zoon logon echon – zoon koinon. Sprachkritische Rehabilitierung der Philosophischen Anthropologie: Wilhelm Kamlahs Ansatz im Licht rekonstruktiven Philosophierens« In: J. Mittelstraß und M. Riedel (Hg.). Vernünftiges Denken. Berlin
- Burckhart, Holger* (1998a). Diskursethik-Diskursanthropologie-Diskurspädagogik. Würzburg
- (1998b). Warum moralisch sein? Köln

Burckhart, Holger mit C. Reiners (1992). Begründungsformen und Geltungsansprüche in den Wissenschaften. Würzburg
Denkschrift zur Lehrerbildung NRW (1996)
Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch (1996). Ffm
Engels, E.-M. (1998). Evolutionäre Erkenntnistheorie. MS Köln
 Funkkolleg Erziehungswissenschaft (1970)
Gies, Horst (1998). »Das Rezept wird zum Problem. Hochschulpolitik aktuell«. In: *Forschung und Lehre* 3/98
Gruschka, Andreas (Hg.) (1996). *Wozu Pädagogik?* Darmstadt
Heckmann, Gustav (1993). *Das sokratische Gespräch*. Ffm
 - (1996). *Das sokratische Gespräch*. Hg. von der Philosophisch-Politischen Akademie. Ffm
Hentig, Hartmut von (1993). *Die Schule neu denken*. München
 - (1996). *Bildung*. Ffm
Loska, Rainer (1995). *Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung*. Bad Heilbrunn
Mittelstraß, Jürgen (1998). *Brauchen wir einen neuen Bildungsbegriff*. Köln
Mollenhauer, Klaus (1996). »In Erinnerung an die geisteswissenschaftliche Pädagogik«. In: *A. Gruschka* (1996)
Nelson, Leonard (1996). *Die sokratische Methode*. 2. Aufl. Kassel
Philosophisch-Politische Akademie (Hg.) (1994). *Leonard Nelson in der Diskussion*. Ffm (bes. die Beiträge von: H. Gronke, R. Kleinknecht, G. Raupach-Strey, J. Schroth)
 - (1996). *Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch*. Ffm
 - (1997). *Das Sokratische Gespräch*. Bonn
Schnädelbach, Herbert (1992). *Zur Rehabilitierung des animal rationale*. (2) Ffm
Sesink, Werner (1996). »Aus der Sicht dialektischer Bildungstheorie«. In: *A. Gruschka* (1996)
Tagung des Zentrums für Europäische Integration. Bonn 23. März 1998
Die Zeit (März 1998). »Die neue Mittwochsgesellschaft«

Susanne Miller

Erfahrungen mit Sokratischen Gesprächen unter politischer Gefährdung

Liebe Freunde!

Ich muß von vornherein um Verständnis für folgendes bitten: Da ich nicht nur Erfahrungen und Erkenntnisse wiedergebe, sondern auch etwas von der Geschichte erzähle und von einzelnen Persönlichkeiten, werde ich etwas länger sprechen müssen, als es in dieser sehr schönen Veranstaltung vorgesehen ist. – Ich muß noch für etwas anderes um Entschuldigung bitten: Ich sehe nicht mehr. Früher konnte ich sehen, wenn Menschen sich langweilten bei meiner Rede, und ich habe ein gutes Prinzip in England gelernt: Es macht nichts, wenn jemand auf die Uhr guckt, aber wenn er dann die Uhr ans Ohr hält und prüft, ob sie noch geht, dann hör bald auf! Aber das sehe ich nicht mehr, also müßt ihr andere Kundgebungen eurer Langeweile oder eurer Ermüdung hier demonstrieren, damit ich meine Rede abkürze.

Es wurde während der Einführung zu meinem Vortrag nach dem ISK, dem Internationalen Sozialistischen Kampf-Bund, gefragt, und Rainer Loska, der die Einführung hielt, hat daraufhin die Pünktlichkeit der ISK-Mitglieder erwähnt. Es war aber nicht nur die Pünktlichkeit, durch die die ISK-Leute aufgefallen sind. Im Gegensatz zur damaligen SPD, in der sie zunächst einen Wirkungskreis hatten und in der manche von ihnen eine wichtige Rolle spielten, waren sie keine Marxisten, sondern eben, als Anhänger des Göttinger Philosophen Leonard Nelson, Kantianer. Und sie waren der Demokratie gegenüber nicht nur kritisch, sondern – wer die Schriften von Nelson kennt, weiß es – sie hatten ganz grundsätzliche Einwände gegen die Demokratie. Anhänger von Leonard Nelson zu sein, hatte natürlich Konsequenzen. Damit standen sie im Gegensatz zu der demokratischen Basis (in mancher Beziehung vielleicht der pseudo-demokratischen Basis) der Sozialdemokratie und wurden aus dieser Partei ausgeschlossen.

Die Tatsache, daß dadurch den Nelson-Anhängern das wichtigste Arbeitsfeld versperrt war – nämlich die Sozialdemokratische Partei – hatte Nelson veranlaßt, mit seinen Anhängern eine eigene Partei zu gründen; die nannte sich Internationaler Sozialistischer Kampf-Bund, heute oft abgekürzt ISK genannt. Lange Zeit fand er in der Fachliteratur wenig Beachtung. Aber – und das darf ich als Historikerin sagen – das Interesse am ISK, an seiner Tätigkeit, an seiner Theorie und vor allem auch an Nelson selber ist in der Geschichtsschreibung sehr gewachsen. Es gibt einen umfangreichen Nachlaß von Nelson, der zum Teil in der Friedrich-Ebert-Stiftung in Bad Godesberg aufbewahrt wird und dessen interessantester Teil sich jetzt in Berlin befindet.

Ich war Mitglied des ISK. Ich bin 1915 geboren und in Wien aufgewachsen. Während meiner Gymnasialzeit war ich einige Jahre in Bulgarien und hatte dort einen Lehrer, der ein Schüler von Nelson war, Zeko Torbov. Er war sowohl Jurist als auch Philosoph. Er verehrte Nelson sehr. Er war ein Anhänger Nelsons, dem Kritik an Nelson und an der Theorie von Nelson fernlag. Torbov machte auf mich und auf einige andere seiner Schüler einen großen Eindruck. Die ersten Gespräche mit sokratischem Einschlag habe ich bei Zeko Torbov kennengelernt.

Dann kam ich wieder nach Wien, wo meine Familie lebte. Dort habe ich Geschichte, Englisch und Philosophie studiert. In Wien fand im Februar 1934 ein Arbeiteraufstand statt, der nach einigen Tagen blutig niedergeschlagen wurde. Ich war beteiligt an einer Hilfsaktion für die Opfer dieses Februaraufstands, wie man ihn in Österreich allgemein nennt. Das war eigentlich meine politische Lehrzeit, weil ich da mit sehr vielen Arbeiterfamilien, die mit der Arbeiterbewegung eng verbunden waren, in Berührung kam. Ich habe in dieser Zeit, obwohl ich an der Universität immatrikuliert war, mehr Gespräche mit Menschen, die in der Arbeiterbewegung waren, gesucht und mehr Versammlungen besucht als Vorlesungen an der Universität Wien, die damals schon sehr von Nazis durchsetzt war. Österreich war Missionsland für die deutschen Nazis, und die Atmosphäre an der Wiener Universität hat mich nicht angezogen.

Ich bin zunächst, um die Sprache zu lernen, nach England gegangen und habe dort Anhänger des ISK getroffen, u.a. ein Ehepaar aus Magdeburg, Walter und Jenny Fließ, die die Absicht hatten und sie auch umsetzten, mit Hilfe der Finanzierung durch Verwandte ein

vegetarisches Restaurant in London aufzumachen. Sie forderten mich auf, in diesem Restaurant mitzuarbeiten. Ich kam aus einer konservativen, bürgerlichen Familie; ich wußte noch nicht einmal, wie man ein Ei kocht, aber ich dachte: »Das läßt sich alles lernen.« Dieses Restaurant sollte seine Erträge für die Widerstandsbewegung in Deutschland zur Verfügung stellen. Und der Gedanke, an einer Aktion teilzunehmen, die gegen den Nationalsozialismus gerichtet war, hat mich sehr gereizt. Ich bin, nach großen Auseinandersetzungen mit meiner Familie, in England geblieben und habe in diesem Restaurant viele Jahre gearbeitet.

Zu meiner großen Freude sind zwei Menschen hier, die ich aus dieser Zeit kenne und die an vielen meiner Erfahrungen teilgenommen haben: Nora Walter, die mit 16 Jahren in dieses Restaurant kam. Sie war damals, und ist es auch heute, acht Jahre jünger als ich. Und dann ist Renate da, Renate Hodann, heute Rene Saran-Branton, die ich auf meiner Matura-Reise in Berlin kennengelernt habe, als ich dort bei ihrer Mutter, Maria Hodann, wohnte. Ich werde nie vergessen, daß Renate mir beigebracht hat, wie man Schuhe putzt und wie man sein eigenes Bett macht. Das habe ich damals nicht gekonnt, und das danke ich der viel jüngeren Renate noch heute, daß sie in dieser Beziehung meine Lehrmeisterin war. Ich muß das, was ich heute hier erzählen will, allein aus dem Gedächtnis schöpfen, und wenn ich dabei Fehler mache und Lücken habe, bitte ich die beiden, die diese Erfahrungen geteilt haben, mich zu ergänzen oder zu korrigieren.

Wie gesagt: Sokratische Gespräche oder Gespräche mit einem sokratischen Einschlag und vor allem Gespräche, die sich um die Theorie von Nelson und die Praxis des ISK gedreht haben, die hatte ich damals schon als Schülerin in Bulgarien kennengelernt. Von Österreich aus habe ich versucht, den Kontakt mit ISK-Genossen in Deutschland aufrecht zu erhalten. In England traf ich Menschen, die als Flüchtlinge dorthin gekommen waren und dort für den Widerstand gegen den Nationalsozialismus arbeiten wollten.

Ich möchte jetzt über Erfahrungen berichten, die ich nicht selbst gemacht habe, sondern von denen ich nur durch eine Bemerkung weiß, die sich in einem Brief von Grete Hermann an Birgit Nielsen findet. Dazu sozusagen ein Vorspann: Der ISK hatte sich sehr früh darauf eingestellt, daß die Nationalsozialisten an die Macht kommen könnten, alle oppositionellen Organisationen verbieten würden und wir

Widerstand gegen den Nationalsozialismus leisten müßten. Dieser Widerstand gegen die Nazis bedeutete für jeden Einzelnen – ganz gleich, in welcher Form er ihn ausübte – eine Gefahr, nicht nur für seine Freiheit, sondern für sein Leben. Und diejenigen im ISK, die sich bereit erklärten, am Widerstand des ISK teilzunehmen, taten es aus freien Stücken. Es wurde niemand im ISK gezwungen. Der ISK wurde verboten, wie alle oppositionellen politischen Parteien verboten wurden; es gab nur die NSDAP, die Regierungspartei, Partei der Diktatur und des Terrors. Und alle anderen Parteien konnten nur im Geheimen, konspirativ oder, wie wir damals sagten, »illegal« arbeiten.

Es gab auch ISK-Mitglieder, die von vornherein sagten, daß sie für illegale Arbeit ungeeignet seien. Da war z.B. eine sehr treue Anhängerin von Nelson, die bei ihm studiert hatte und Lehrerin in der Walkemühle gewesen war (das war die Schule des ISK). Sie erklärte ihre Unfähigkeit zu konspirativer Arbeit, denn ihrer ganzen Erziehung und Natur nach könne sie nicht lügen. Wenn sie lüge, merke man es ihr an, und dann gefährde sie nicht nur sich selber, sondern auch alle Menschen, die mit ihr in Verbindung wären. Das war Julie Pohlmann. Die Freundschaft zu ihr und die Achtung vor ihr hat dadurch nicht im geringsten gelitten. Ich hatte die Freude, Julie Pohlmann noch nach 1945 kennenzulernen, und ich muß sagen, sie war auf ihre sehr bescheidene Art einer der eindrucksvollsten Menschen, die ich getroffen habe. Ich schicke das voraus, um den Hintergrund dessen, was ich jetzt sagen möchte, zu illustrieren.

Grete Hermann war die private Sekretärin von Leonard Nelson und, ich glaube, in seinen letzten Jahren der Mensch, der für die Philosophie Nelsons das größte Verständnis und das größte Interesse aufbrachte. Grete Hermann war Lehrerin in der Walkemühle gewesen. Die Walkemühle hatte eine Abteilung für Kinder und eine Abteilung für Erwachsene. In der Abteilung für Kinder waren Nora Walter und Renate Hodann/Rene Saran. Und in der Abteilung für Erwachsene war Gustav Heckmann Lehrer. Minna Specht hat die Schule in beiden Abteilungen geleitet. Als die Nazigefahr immer mehr zunahm, wurde die Abteilung für Erwachsene der Walkemühle aufgelöst. Gustav Heckmann und Grete Hermann traten 1932 in die Redaktion der Zeitung »Der Funke« ein. Diese Tageszeitung wurde von Willi Eichler und seinen engsten Mitarbeitern gegründet, um gegen die Gefahr der Nazis ein Signal zu setzen, eine Warnung zu geben und dafür zu

plädieren, daß die Organisationen der Arbeiterbewegung sich zusammenschließen, um gegen die Nazis eine Front zu bilden.

Grete Hermann hat sich nach 1933, als die Nationalsozialisten die Walkmühle beschlagnahmt hatten und Minna Specht mit der Kinderabteilung nach Dänemark gegangen war, auf ihre physikalischen Forschungen konzentriert. Sie hatte auch ein Gespräch mit dem berühmten Forscher Heisenberg, der darüber in seinen Memoiren geschrieben hat. Sie hat einen Preis für ihre physikalischen Arbeiten bekommen und hat sich selber nicht der Widerstandsbewegung angeschlossen, sondern hat ihren Ruf und ihre Unverdächtigkeit, wenn ich das so sagen kann, als Physikerin dazu benutzt, im Lande herumzureisen, die Gruppen der Widerstandsarbeit des ISK zu besuchen und mit den Gruppen, die die Widerstandsarbeit leisteten, Sokratische Gespräche zu führen.

Sie selber hat über diese Sokratischen Gespräche an Birgit Nielsen, die ein Buch über die Schule in Dänemark verfaßt hat, geschrieben, daß sie die lebendigsten und auch die am tiefsten gehenden waren, die sie in ihrer ganzen Unterrichtspraxis erlebt hat. Und sie berichtet in ihrem Brief darüber: »Wir haben gesprochen, was wir in der Widerstandsarbeit an moralischen und politischen Werten verteidigen, und wohl auch, warum wir es tun.« Diese Bemerkung von Grete Hermann über die Sokratischen Gespräche mit Widerstandskämpfern, die sich schließlich durch diese Gespräche gefährdeten, sind für mich ein Hinweis auf ihre große Bedeutung.

Dazu möchte ich ein weiteres Wort sagen. Viele von ihnen, von euch, kennen Erna Blencke. Erna Blencke war einer der führenden Menschen in der Widerstandsarbeit, und nachdem der Leiter des ISK-Widerstandes, Hellmut von Rauschenplat (Fritz Eberhard) fliehen mußte, weil ihm die Gestapo ganz hart auf den Fersen war, hat sie selber die Leitung der Widerstandsarbeit des ISK übernommen. Wir waren bis zu ihrem Tod jahrelang jedes Jahr zusammen, und sie hat mir oft von dieser Zeit erzählt, von ihren großen Ängsten, von ihren großen Bedrückungen. Und dann fragte ich sie: »Warum hast du diese Arbeit auf dich genommen? Warum hast du all diese Gefahren ertragen, die mit dieser Arbeit verbunden waren?« Da antwortete sie mir nur ganz einfach: »Ich wollte ein anständiger Mensch bleiben.«

Ich habe mit einem anderen Menschen, der in der Widerstandsarbeit ganz Außerordentliches geleistet hat, Ludwig Gehm, darüber gespro-

chen. Er war nach 1933 Leiter des ISK-Widerstandes in Westdeutschland, vor allem in Frankfurt. Er organisierte mit sehr großem Einfallsreichtum Widerstandsaktionen, wurde durch einen unglücklichen Zufall dann verhaftet, kam ins KZ Buchenwald, mußte im Strafbataillon 999 dienen und schloß sich dann in Griechenland den Partisanen an. Und Ludwig Gehm, mit dem ich bis heute in freundschaftlicher Verbindung bin, habe ich auch gefragt: »Warum hast du das gemacht? Hast du gedacht, durch diesen Widerstand das Naziregime stürzen zu können?« Und da sagte er: »Nein, das habe ich nicht gedacht. Aber ich wollte diese Arbeit machen, um den Zusammenhalt all derer zu stärken, die gegen das Naziregime waren.« – Ich weiß nicht, ob Erna Blencke und Ludwig Gehm an diesen Gesprächen mit Grete Hermann teilgenommen haben, doch ich wollte hier Motivationen andeuten, die Menschen zur Widerstandsarbeit und wohl auch zur Teilnahme an diesen Gesprächen veranlaßt haben. Diese Gespräche über den politischen und den persönlichen Sinn dieser Arbeit waren für die Menschen wichtig.

Die andere Etappe, über die ich hier sprechen will, ist sehr persönlich. 1933 sind die Nazis an die Macht gekommen, und obwohl der ISK sich keine Illusionen gemacht hatte, ist das, was sie zunächst in Deutschland und dann im größten Teil Europas angerichtet haben, noch weit schrecklicher, noch weit unvorstellbarer gewesen als all das, was wir vorher vermutet und was wir auch als Warnung den Menschen gesagt haben. Wenn ich »wir« sage, dann meine ich den ISK. Und die Wirkung auf mich war – und jetzt erlaubt mir, daß ich kurz ganz persönlich über mich spreche – die Wirkung auf mich war eine ganz große Niedergedrücktheit, gemischt mit einem Schuldgefühl, einem Schuldgefühl über das Versagen der Organisationen, denen ich mich verbunden fühlte, also des ISK und auch der Arbeiterbewegung, der linken Arbeiterbewegung überhaupt. Und es war auch ein Gefühl der persönlichen Schuld, daß ich in dieses Versagen mit hineingezogen war und daß ich nicht verhindert habe, daß die schrecklichsten Greuel an den Menschen verübt wurden.

Man kann sich sagen – und vielleicht habe ich es mir auch gesagt, ich weiß es nicht – daß das Versagen ein großes Unglück, aber daß ein wirklicher Grund für ein Schuldgefühl nicht vorhanden war. In solchen Situationen helfen jedoch keine rationalen Überlegungen. Wenn man von einem solchen Gefühl befangen ist – oder »befallen«, wie ihr

wollt – dann muß man sehen, wie man damit fertig wird, wenn man überhaupt weiterleben will. In dieser Situation hat mir sehr geholfen, daß sich eine ganz kleine Gruppe gebildet hat – ich glaube, wir waren im ganzen vier Menschen – und Willi Eichler hat die Leitung von Gesprächen übernommen, in denen die Frage des Versagens und der Schuld besprochen wurde. Das war ein Sokratisches Gespräch, wenn es auch nicht alle Kriterien, die z.B. Dieter Krohn gestern morgen für ein Sokratisches Gespräch angeführt hat, erfüllte. Aber folgende Prinzipien waren im Gespräch vorhanden: Es behandelte ein existentielles Anliegen von uns; wir sprachen als Gleichberechtigte; und dieses Gespräch hat dazu beigetragen, in uns eine Klärung herbeizuführen. Ich kann nicht sagen, daß die Frage der Schuld bei einer Katastrophe, bei einem politischen Unglück, bei einem Versagen für mich ein für allemal gelöst war. Aber wir haben in diesem Gespräch auch über den Sinn des Lebens, über Möglichkeiten, in diesem Leben zu bestehen, gesprochen; und das war für mich ein Gespräch, das für mein ganzes Leben bewußt oder unbewußt von einer großen Bedeutung war.

Nun möchte ich als Drittes über Gespräche berichten, an denen, wie gesagt, Nora Walter und Rene Saran teilgenommen haben. Diese Gespräche haben zu Anfang des Krieges stattgefunden. Als London bombardiert wurde, haben wir uns überlegt, in eine Gegend zu ziehen, die zwar auch von Bomben nicht verschont sein würde, aber in der es doch etwas ruhiger zuginge als in der Hauptstadt von England. Wir sind nach Hertfordshire, etwa eine Stunde von London entfernt, in ein Haus gezogen. Wir lebten in einer Wohngemeinschaft. Dieser Begriff »Wohngemeinschaft«, der ein neuerer Begriff ist, traf seinem Inhalt nach auf die Lebensweise im ISK schon sehr lange zu. Es war eine Lebensweise, die nicht eigentlich aus ideologischen Gründen, sondern aus praktischen Gründen verwirklicht wurde. Erstens war es gut und praktisch, mit Genossen und Genossinnen zusammen zu leben, mit denen man vieles gemeinsam hat, vieles gemeinsam bespricht, gemeinsam tut. Aber es war auch billiger, einfach materiell vorteilhafter. Und so war es eine – ich würde fast sagen – traditionelle Lebensweise im ISK, in Gemeinschaftswohnungen oder Gemeinschaftshäusern zusammen zu leben. Und das haben wir dann im Krieg auch in England praktiziert.

Es hatte sich eingebürgert, daß wir jeden Sonntagvormittag damit verbrachten, eine Diskussion zu führen, in der wir die politische und

auch die militärische Lage verfolgten, analysierten und auch persönliche Schlüsse daraus für uns zogen. Nun konnte das in diesem Sinn kein Sokratisches Gespräch sein, weil man dazu nicht aus eigenen Erfahrungen reden konnte. Man mußte die Lage kennen, man mußte sich mit ihr beschäftigt haben. Der Leiter dieser Gespräche war Willi Eichler. Ein verhältnismäßig großer Kreis nahm daran teil, nicht nur die Mitglieder dieser WG, sondern auch andere Mitglieder und auch Freunde des ISK, die an diesen Gesprächen interessiert waren. Der Abschluß war immer ein gemeinsames Mittagessen. Ich glaube, meist habe ich gekocht, und Artur Levi, den viele von euch kennen, der später Oberbürgermeister in Göttingen war, war mein Assistent dabei. Das hat auch unsere Freundschaft gefestigt, besonders da ich das Kommando hatte beim Kochen – nur beim Kochen – und Artur mir geholfen hat.

Ihr werdet wahrscheinlich fragen, warum ich diese Gespräche erwähne. Unvergeßlich bei diesen Gesprächen – und ich habe jetzt auch noch mit Freunden in England darüber gesprochen – war, daß wir Flüchtlinge in England waren. Wir hatten den Status von »enemy aliens«, also von feindlichen Ausländern. Aber ich muß zum Ruhm der Engländer sagen: Wir wurden nicht als Feinde behandelt. Wir haben in England während des Krieges ein großes Maß an Freiheit und auch an menschlicher Verbundenheit gefühlt. In diesen Gesprächen kamen jedoch auch sehr entschiedene Unterschiede zum Vorschein. Wir vom Kontinent – und hier gebrauche ich das Wort, wie es in England üblich ist: Europa ist der »continent«, England ist die glückliche Insel, die durch den Kanal, den Churchill »a formidable tank trap« nannte, getrennt war – wir, die wir vom Kontinent kamen und wußten, wie nahe die Deutschen an dieser glücklichen Insel waren, fürchteten die Invasion. Wir fürchteten die Möglichkeit der Niederlage Englands; und England stand ein ganzes Jahr lang allein gegen das damals siegreiche Deutschland. Bis Rußland und Amerika in den Krieg eintraten, hat England sich ganz allein verteidigt, zwar mit Hilfe von Lieferungen aus Amerika, aber militärisch stand England allein. Und so schien es uns rational nicht unmöglich, daß England den Krieg verlieren würde. Nun waren englische Freunde bei diesen Gesprächen dabei, und ich denke besonders an eine sehr liebe und hochgeschätzte Freundin, an Amy Moore, das Kind eines Arbeiters aus dem Norden. Sie war damals älter als die meisten von uns,

fünfzig Jahre, sie hatte ein hartes Leben und war eine kleine, zarte Frau. Und als wir unsere pessimistischen Äußerungen taten, als wir davon sprachen, daß sich viele von uns Gift besorgt hatten, damit sie im Falle einer deutschen Invasion nicht in die Hände ihrer Folterer fallen sollten, da stand Amy Moore auf und sagte: »Also nun hab' ich genug von diesem Blödsinn! England wird den Krieg gewinnen! England hat zwar Schlachten verloren, aber immer den Krieg gewonnen. Und all eure düsteren Erwartungen, eure düsteren Prophezeiungen sind sinnlos, denn noch nie hat England einen Krieg verloren!«

Nun kann man sagen: Vielleicht war das nicht sehr rational, aus der Vergangenheit zu schließen, daß es auch in Zukunft so sein wird. Aber für die meisten von uns war es eine große Ermutigung, daß wir in einem Land lebten, das mit großer Tapferkeit und auch mit einem großen Anstand seine Verteidigung gegen einen damals sehr mächtigen, sehr grausamen, sehr rücksichtslosen Feind bestanden hat. In diesen Gesprächen kamen auch die verschiedenen Zugänge zu den politischen Ereignissen zum Ausdruck. Was diese Gespräche zweifellos bewirkt haben, ist ein starkes Gefühl der Verbundenheit untereinander. Sie erzeugten auch ein Gefühl der Zuversicht und die Entschlossenheit, den Glücksfall, in England zu leben, dazu zu benutzen, nach dem Sturz der Nazis ein geeintes Europa und eine in jeder Beziehung bessere Welt aufzubauen. Aus dieser unserer Verbundenheit entsprang der Entschluß bei den meisten von uns, dahin zu gehen, wo wir zum Aufbau einer vernünftigeren Welt beitragen konnten. Wir wollten das, was wir in diesen Gesprächen, was wir von den Gedanken von Nelson durch Minna Specht, Grete Hermann und Willi Eichler gelernt haben, in die Praxis umsetzen. Und so gut es ging, haben die meisten von uns das getan.

Ich danke euch.

(Auf die Frage eines Zuhörers nach Willi Eichler und seiner Tätigkeit nach dem Kriege antwortet Susanne Miller:)

Wenn sie diese historischen Fragen interessieren, müßte ich ein bißchen ausholen, also nicht nur etwas zur Person von Willi Eichler sagen, sondern auch zu dem Hintergrund, in dem er wirken konnte.

Wir existierten in England weiter als ISK. Vorher war Willi Eichler

in Paris gewesen, hatte dort Bücher und eine Zeitschrift herausgegeben, die »Sozialistische Warte«. Dann wurden er und ein Mitarbeiter aus Frankreich ausgewiesen. Viele von euch werden gehört haben, daß man bei der Asyl-Debatte vor einiger Zeit sagte: »Wir müssen uns ein Beispiel nehmen an den großen Demokratien.« Ich sage: Die waren kein positives Beispiel! Gerade in der Zeit, als ihre Bereitschaft, Flüchtlinge aufzunehmen, am meisten benötigt wurde, haben die großen Demokratien versagt. So kam es, daß Willi Eichler und ein Mitarbeiter aus Frankreich ausgewiesen wurden und nach England gingen. Nach England kamen auch die letzten Vorsitzenden der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, das waren Hans Vogel, seine Vorstandskollegen Erich Ollenhauer und Fritz Heine. In England waren auch die Gruppe »Neubeginnen« und die SAP, die Sozialistische Arbeiter-Partei. 1941 wurde eine Dachorganisation dieser Parteien gebildet, die »Union deutscher sozialistischer Organisationen in Großbritannien«. Sie haben zusammengearbeitet, haben gemeinsame Aufrufe und Manifeste verfaßt sowie programmatische Diskussionen geführt über die Zukunft Europas und Deutschlands.

Nach Ende des Krieges hat sich der ISK aufgelöst, und die meisten Mitglieder sind in die SPD eingetreten. Willi Eichler hat 1945, sobald es möglich war, Deutschland besucht. Man hat ihn gebeten, die Redaktion einer berühmten alten Zeitung, der »Rheinischen Zeitung«, die wieder erscheinen sollte, zu übernehmen. Willi Eichler ist im Januar 1946 nach Köln gefahren, und ich folgte im April 1946 und habe mit Willi Eichler zusammengearbeitet und -gelebt.

Der erste Parteitag der SPD nach dem Krieg fand im Mai 1946 in Hannover statt. Willi Eichler hatte vorher die Bekanntschaft von Kurt Schumacher gemacht, und die beiden Männer haben sehr schnell Freundschaft geschlossen. 1946 ist Willi Eichler in den Vorstand der Sozialdemokratischen Partei gewählt worden. Ein paar Jahre später wurde er beauftragt, federführend für die Programmatik der Sozialdemokratischen Partei zu wirken. Auf dem Parteitag in Berlin 1952 wurde beschlossen, ein Grundsatzprogramm zu entwerfen. Willi Eichler war der Vorsitzende der Kommission, die die Vorschläge für das Grundsatzprogramm erarbeiten sollte. 1958 auf dem Parteitag in Stuttgart wurde der Entwurf vorgestellt. Auf dem Parteitag in Godesberg, im November 1959, wurde das Grundsatzprogramm mit verhältnismäßig wenigen Gegenstimmen angenommen.

Willi Eichler war für einige Jahre auch Parlamentsabgeordneter im Landtag von Nordrhein-Westfalen, im Europarat und im Bundestag. Er ist 1952 in den geschäftsführenden Vorstand der Sozialdemokratischen Partei berufen worden, und seine Hauptaufgabe war, sich um die Programmatik, die Theorie und um die Bildungspolitik der SPD zu kümmern. Das war seine Hauptaufgabe und auch die Arbeit, die ihm am meisten am Herzen lag und zu der er die meisten Voraussetzungen mitbrachte.

Als das Godesberger Programm diskutiert wurde, zuerst in Stuttgart und dann in Godesberg, war auch Minna Specht dabei. Minna Specht und auch Grete Henry-Hermann hatten den Eindruck, daß Gedanken von Nelson, vor allem auch durch die Vermittlung von Willi Eichler, in dieses Programm Eingang gefunden haben. Aber es wurde nie deklariert: »Das sind Nelsonsche Gedanken, und darum wollen wir sie 'reinbringen.« Es gehörte zum politischen Talent von Willi Eichler, daß er Gedanken überzeugend und mitgliedergerecht vertreten konnte. Es waren oft Gedanken, die er als Assistent von Leonard Nelson aufgenommen hatte.

Nachdem er als Vorstandsmitglied der SPD zurückgetreten war, arbeitete er in der Friedrich-Ebert-Stiftung. In Südamerika und Asien hielt er Vorträge und leitete Diskussionen, Kolloquien und Seminare mit Menschen aus diesen Ländern. Er brachte ihnen die Universalität ethischer Ideen nahe und fand damit eine gute Aufnahme. Ich glaube, die Hauptverdienste erwarb sich Willi Eichler als Programmatiker der Sozialdemokratischen Partei und als Vermittler ethischer Ideen und der Ideen universeller Menschenrechte in anderen Erdteilen.

Aus den Sektionen

Beate Littig

Die Analyse von (Fall-)Beispielen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sokratischem Gespräch und interpretativ-hermeneutischen Verfahren der qualitativen Sozialforschung

Einleitung

Der Vergleich zwischen sokratischem Gespräch und Methoden qualitativer Sozialforschung mag zunächst überraschen.¹ Geht es im sokratischen Gespräch nicht um ganz andere Dinge als in der wissenschaftlichen Forschung? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollen zwischen (sozial-)wissenschaftlichen Methoden und einem nach bestimmten Regeln geleiteten Gruppengespräch bestehen? Was hat ein an wechselseitiger Verständigung orientiertes Gespräch, das zu eigenständigem Denken und Erkennen auffordern will, mit sozialwissenschaftlichen Analysen gemeinsam?

Ich werde im folgenden zu zeigen versuchen, daß das sokratische Gespräch und bestimmte Methoden qualitativer Sozialforschung trotz der Unterschiede in den Zielsetzungen und der Begrifflichkeit auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Diese bestehen in erster Linie in den interpretativ-hermeneutischen Prozessen, die bei der Analyse von (Fall-)Beispielen ablaufen. Die Erläuterung dieser Prozesse und ihrer Voraussetzungen sowie ein Überblick über qualitative Methoden empirischer Sozialforschung stehen im Mittelpunkt der beiden ersten Abschnitte der folgenden Ausführungen. Darauf folgt eine eher modellhafte Gegenüberstellung von sokratischem Gespräch und qualitativen Forschungsmethoden anhand ausgewählter Kriterien (Verlauf, Zielsetzungen, Gesprächstechniken usw.). Den Abschluß bilden einige Überlegungen zur möglichen Berücksichtigung bestimmter Techniken und Erkenntnisse durch die jeweils andere Methode.

»Quantitative« und »qualitative« Methoden empirischer Sozialforschung

In sozialwissenschaftlichen Methodenbüchern ist es üblich, zwischen sog. quantitativen und qualitativen Methoden zu unterscheiden, obgleich diese Bezeichnung wenig aussagekräftig ist (z.B. Lamnek 1988, 1989). Gemeint sind mit dieser Unterscheidung sozialwissenschaftliche Verfahren, die sowohl was die Erhebungs- als auch was die Auswertungstechniken angeht mehr oder weniger stark standardisiert sind. Zutreffender wäre es deshalb, von quantitativ-standardisierten Methoden auf der einen Seite und qualitativ-offenen auf der anderen Seite zu sprechen (Soeffner 1989). Eine starke Standardisierung liegt bei Fragebögen vor, die nur vorgegebene Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen vorsehen. Unstrukturierte Interviews, in denen die Befragten geradezu dazu aufgefordert werden, auf eine Ausgangsfrage hin zu erzählen, was ihnen dazu einfällt, stellen ein verhältnismäßig offenes Verfahren der Datenerhebung dar. Doch auch bei den qualitativen Erhebungsmethoden gibt es unterschiedliche Grade der Standardisierung: Interviews, die sich relativ strikt an einem Leitfaden von Fragen orientieren, geben den Befragten in weitaus stärkerem Maße einen Rahmen für die Antworten vor als dies bei offenen Interviews der Fall ist. Je weniger die untersuchten Personen oder der Untersuchungsgegenstand durch die Datenerhebung beeinflusst werden, umso mehr nähert sich das empirische Datenmaterial dem Ideal der sog. natürlichen Daten an. Beispiele hierfür sind Bildmaterialien (Filme, Photos aus dem Familienalbum, Postkarten), verdeckte teilnehmende Beobachtung (bei der die Beforschten nicht wissen, daß sie »beforscht« werden) oder schriftliche und mündliche Dokumente (Zeitungartikel, Selbstdarstellungen, Graffiti usw.).

Welche Erhebungstechnik im konkreten Fall angewendet wird, hängt von der Fragestellung ab, die untersucht werden soll. Wenn es z.B. darum geht, etwas über die mengenmäßige Verteilung von Einstellungen großer Bevölkerungsgruppen und die Wahrscheinlichkeiten für bestimmte Handlungen zu erfahren, dann sind quantitativ-standardisierte und repräsentative Meinungsumfragen angemessen; nicht zuletzt auch aus Kostengründen. Richtet sich das Forschungsinteresse dagegen auf die Untersuchung sozialer Interaktions-, Deutungs- und Handlungsstrukturen, sozialer Milieus oder des subjektiven Sinns von Handlungen

sind Techniken des schwach-standardisierten, qualitativ-offenen Methodenrepertoires zu bevorzugen. Je nach Fragestellung kann es im Sinne methodischer Triangulierung auch sinnvoll sein, eine standardisierte Untersuchung per Fragebogen und statistischer Auswertung mit offenen Interviews und sequenzanalytischer Auswertung zu kombinieren.

Betrachtet man den Verlauf des Forschungsprozesses der beiden Ansätze, so läßt sich für den »qualitativen« Forschungsansatz ein eher zirkuläres Modell, für den quantitativ-standardisierten Forschungsansatz ein lineares Modell des Forschungsprozesses ausmachen (vgl. Flick 1996, S. 60 ff). Bei letzterem geht es dem deduktiven Paradigma entsprechend um das Überprüfen von Hypothesen, die vor Beginn der empirischen Datenerhebung auf der Basis von wissenschaftlichen Theorien gebildet wurden (Schnell u.a. 1988). Die Hypothesen werden in einem Erhebungsinstrument – in der Regel einem Fragebogen – operationalisiert, an einer vorher gezogenen Stichprobe angewendet, statistisch ausgewertet und schließlich überprüft. Im zirkulären Prozeßmodell hingegen werden lediglich vorläufige Vorannahmen über das zu untersuchende Phänomen getroffen, die Hypothesen- und Theoriebildung erfolgt induktiv auf der Grundlage des empirischen Materials. Die folgende Tabelle 1 listet einige zentrale Unterschiede beider Forschungsansätze auf:

Tabelle 1: Unterschiede zwischen »quantitativen« und »qualitativen« Verfahren

stark standardisierte, »quantitative« Methoden	schwach standardisierte, »qualitative« Methoden
standardisierte Befragungsmethoden	offene Befragungsmethoden; teilnehmende Beobachtung; natürliche Daten
große Stichproben	kleine Fallzahlen; Einzelfallanalysen
statistische Auswertung	Interpretation von protokollierten oder transkribierten Daten
Suche nach mengenmäßigen Verteilungen, verallgemeinerbaren Regeln und Wahrscheinlichkeiten sozialen Handelns	Deskription und Deutung sozialen Handelns, sozialer Milieus und sozialer Interaktionsstrukturen
deduktives Überprüfen von theoriegeleiteten Hypothesen	induktive Theoriebildung
objektivistisches Wissenschaftsverständnis; ForscherIn steht dem Forschungsgegenstand gegenüber	Wissenschaft ist ein Teil sozial konstruierter Wirklichkeit(en) ForscherIn ist interagierender Teil des Forschungsprozesses

Das in der Tabelle zuletzt genannte Merkmal, die unterschiedlichen Wissenschaftsauffassungen, ist vermutlich das entscheidende Unterscheidungskriterium zwischen den beiden empirischen Forschungstraditionen. Qualitative Sozialforschung, die sich auf die sozialwissenschaftliche Hermeneutik beruft, geht von der historisch-kulturellen Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit(en) aus. »Sie sieht die miteinander agierenden Individuen und deren a priorische Intersubjektivität *in* der sozial gedeuteten Welt und nicht dieser *gegenüber*. Sie zielt nicht nur ab auf das Beobachten, Beschreiben und Verstehen und Erklären des Sozialen, sondern in eins damit auf das Soziale der artspezifischen, historisch sich verändernden Wahrnehmungs- und Artikulationsmuster und Zwecke des Beobachtens, Beschreibens, Verstehens und Erklärens.« (Soeffner 1989, S. 56) Damit ist sie im Gegensatz zur quantitativen Sozialforschung grundsätzlich anticartesianisch. »Sie akzeptiert weder deren *formalmethodischen* Subjektivismus (vgl. Descartes 1937) noch die hieraus folgende Auf-

teilung der Welt und des ihr gegenüberstehenden Erkenntnissubjekts in Außendinge (gedehnte *Materia*, 'res extensa') einerseits und deutende Erkenntnis (denkende Substanz, 'res cogitans') andererseits (Descartes 1641 und 1644) – sowie die daraus abgeleitete Hypothese von der 'Mathematisierbarkeit' der Welt und dem daraus folgenden 'Objekt'- und 'Objektivitäts'-Begriff.« (Soeffner 1989, S. 56)²

Forschungsperspektiven qualitativer Sozialforschung

Unter dem Stichwort »qualitative Methoden« werden verschiedene Forschungsansätze zusammengefaßt, die sich allerdings im Hinblick auf ihre Fragestellungen, Methoden und theoretischen Vorannahmen unterscheiden. Uwe Flick grenzt aufgrund dieser Kriterien drei verschiedene Forschungsperspektiven qualitativer Sozialforschung voneinander ab: 1. den symbolischen Interaktionismus, 2. die Ethnomethodologie und 3. strukturalistische Positionen (ders. 1996, S. 28 ff.).

Vertreter des symbolischen Interaktionismus sind in erster Linie am Prozeß der wechselseitigen Interaktion, den unmittelbar aufeinander bezogenen sozialen Handlungen interessiert. Sie gehen davon aus, daß Menschen aufgrund der Bedeutungen, die die Dinge (Situationen, Objekte, andere Menschen) für sie besitzen, handeln. Diese Bedeutungen entstehen aus der sozialen Interaktion mit anderen Menschen oder werden daraus abgeleitet. Die Bedeutungen werden in einem interpretativen Prozeß, der bei einer sozialen Interaktion stattfindet, benutzt, gehandhabt und abgeändert. Aus diesen Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus folgt in methodischer Hinsicht, daß im Forschungsprozeß die subjektive Sicht der Handelnden auf bestimmte Erfahrungen, Ereignisse, Gegenstände und den Sinn, den sie mit ihnen verbinden, zu rekonstruieren ist. Beispielhaft seien hierzu die Studien über subjektive Krankheits- oder Gesundheitstheorien genannt.

Die ethnomethodologische Forschung richtet ihr Interesse stärker auf die Organisation und die Verlaufsregeln von Interaktionen und weniger auf die subjektive Bedeutung der Inhalte. Von besonderer Bedeutung ist dabei der Kontext der Interaktion, von dem die Ethnomethodologen annehmen, daß er sich in den Interaktionsbeiträgen der Beteiligten manifestiert. Nicht die vorherige Definition einer be-

stimmten Situation, z.B. als Beratungsgespräch, macht das Gespräch zu einem solchen, sondern erst die Realisierung bestimmter Handlungsweisen der Beteiligten macht es dazu. Untersuchungsgegenstand sind im genannten Beispiel dann die Verlaufsregeln und spezifischen Handlungsweisen in Beratungsgesprächen. Der formalen Analyse von Gesprächen und der Entwicklung einer Typologie von Gesprächstypen hat sich insbesondere die Konversationsanalyse angenommen. Themen dieser Analysen sind z.B. der Klatsch (Bergmann 1987) oder das Moralisieren, das Klagen u.a.m. (Christmann 1995) als spezifische kommunikative Gattungen.

Die strukturalistischen Positionen bemühen sich darum, die »latenten Sinnstrukturen« von Handlungen zu rekonstruieren. Sie gehen davon aus, daß sich hinter den subjektiven Intentionen, Plänen und Motiven, die den Handelnden leicht zugänglich sind, handlungsgenerierende Tiefenstrukturen verbergen (vgl. Willems 1996). Darunter werden je nach Akzentuierung kulturelle Sinnsysteme, kollektive Deutungsmuster oder in der psychoanalytischen Variante unbewußt bleibende latente Strukturen verstanden. Entscheidend ist die Annahme, daß diese latenten sozialen Strukturen, die »Wahrnehmung und Herstellung subjektiver und sozialer Wirklichkeit gleichsam rahmen.« (Flick 1996, S. 36) Für die strukturalistische Position spielte die sog. objektive Hermeneutik eine bedeutsame Rolle, die aber zugleich heftige Kritik wegen ihre (Über-)Betonung quasi naturgesetzmäßiger, struktureller Gesetzmäßigkeiten (»Fallstrukturgesetzlichkeit«, Oevermann 1993) provozierte (Reichertz 1986).

Die beschriebenen unterschiedlichen Perspektiven schließen einander nicht aus, sondern können vielmehr zu einer umfassenden Sichtweise ergänzt werden, da sie auf unterschiedliche Aspekte des Untersuchungsgegenstands fokussieren. Ihre Gemeinsamkeiten bestehen in einem interpretativ-hermeneutischen Verständnis »qualitativer« Verfahren, das sich an vier Punkten aufzeigen läßt (nach Flick 1996, S. 40 f):

1. Verstehen als Erkenntnisprinzip: »Verstehen können wir jenen Vorgang nennen, der einer Erfahrung Sinn verleiht. *Fremdverstehen* können wir jenen Vorgang nennen, bei dem wir einer Erfahrung den Sinn verleihen, daß sie sich auf ein Ereignis in der Welt bezieht, dem alter ego bereits einen Sinn verliehen hat.« (Soeffner/Hitzler 1994, S.98) Fremder Sinn ist nur zugänglich über die

Deutung dessen, was alter ego in sprachlichen Zeichen oder nicht-sprachlichen Anzeichen vorgibt. Verstehen heißt somit das Auslegen des subjektiven Sinns (Motive, Intentionen, Kontext usw.), der okkassionalen Umstände und des objektiven Gehalts der bezeichneten Handlung. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das sozialwissenschaftliche Verstehen nicht wesentlich vom Verstehen im Alltag. Sozialwissenschaftliches Verstehen zielt aber darüber hinaus auf die Kategorisierung, die Kausalisierung und das Erkennen von Regeln, Mustern und Voraussetzungen von Handlungen und ihren Deutungen. Damit dies geleistet werden kann, ist es notwendig, von den Handlungszwängen des Alltags (u.a. schnell entscheiden zu müssen) entlastet zu sein.

2. Konstruktion von Wirklichkeit als Grundlage: Das Besondere am sozialwissenschaftlichen Verstehen – im Gegensatz etwa zum Verstehen im Alltag – besteht in einer spezifischen Zeitstruktur, die dem Interpretieren von erzählten Handlungen zugrunde liegt. Bei der sozialwissenschaftlichen Analyse von Handlungen lassen sich verschiedene Zeitpunkte (Zeitspannen) und Perspektiven unterscheiden. Was den ForscherInnen als Datenmaterial vorliegt (in vielen Fällen die schriftliche Version eines Interviews), ist die Erzählung über eine Handlung aus der Sicht der oder des Handelnden. Bei der Erzählung über das Handeln deutet die erzählende Person ihr eigenes Tun, indem sie über die Vorgeschichte, die Situation, die Motive usw. berichtet (sog. Konstruktion 1. Ordnung – der/die Handelnde deutet das eigene Tun). Das Erzählen der Handlung geschieht zum Zeitpunkt t_2 . Der Zeitpunkt t_1 , an dem die Handlung selbst stattgefunden hat, liegt mehr oder minder weit vor dem Erzählzeitpunkt (t_2). Die Interpretation der erzählten Handlung durch die ForscherInnen findet zum Zeitpunkt t_3 statt. Hierbei rekonstruieren die ForscherInnen in mehreren Schritten die Erzähl-, Interaktions- und Diskursverläufe (sog. Konstruktion 2. Ordnung). Die folgende Abbildung 1 stellt diese handlungstheoretischen Überlegungen im Überblick dar.

Abb. 1: Handlungstheoretische Überlegungen: Zeitstruktur und Perspektiven bei der Analyse von Fallbeispielen

$t_1 \rightarrow$	$t_2 \rightarrow$	$t_3 \rightarrow$
t_1 : Zeitpunkt des Ereignisses	t_2 : Zeitpunkt des Erzählens des Ereignisses	t_3 : Zeitpunkt der Analyse des erzählten Ereignisses
↓	↓	↓
	Konstruktion 1. Ordnung:	Konstruktion 2. Ordnung:
Erleben des Ereignisses durch die erzählende Person	Deutung des Ereignisses aus der subjektiven Sicht der erzählenden Person (Vorgeschichte, Situation, Motive, Intentionen usw.)	Interpretation und Analyse der Erzählung aus der Perspektive von Dritten

Sozialwissenschaftliche, interpretativ-hermeneutische Analysen beziehen sich also immer auf bereits Interpretiertes, über das in einem systematischen und kontrollierten Verfahren »Modelle objektiv möglicher Sinnfiguren« entworfen werden. (Soeffner/Hitzler 1994, S. 105)

3. Fallrekonstruktion als Ausgangspunkt: »Qualitative Analysen« setzen beim Einzelfall an und rekonstruieren dessen spezifische Merkmale, bevor Vergleiche mit anderen Fällen angestellt, Typologien entwickelt oder theoretische Bezüge hergestellt werden. Was dabei als einzelner Fall anzusehen ist, hängt von der jeweiligen Forschungsfrage ab. Es kann sich dabei um die Sichtweisen einer Person handeln, um eine Firma oder Institution oder auch um spezifische Interaktionssituationen.
4. Text als empirisches Material: Die Grundlage für die interpretativ-hermeneutische Arbeit sind Texte. In den meisten Fällen sind es Transkripte von Interviews oder Gruppendiskussionen, die per Tonband oder Videorecorder aufgezeichnet worden sind. Im Fall von teilnehmender Beobachtung werden schriftliche Protokolle und Memos über das Beobachtete angefertigt. Ebenso verhält es

sich bei Bild- oder Filmanalysen, bei denen genaue Beschreibungen und Aufzeichnungen über das Dargestellte und ggf. Gesprochene ausgearbeitet werden. Die Verschriftlichung ist nicht nur aus dokumentarischen Gründen unerlässlich – etwa zur Überprüfung einer vorgelegten Interpretation –, sondern auch deshalb, weil nur anhand des Textes als beständigem Bezugspunkt ausführliche Interpretationen vorgenommen werden können.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede sozialwissenschaftlicher Fallanalyse und sokratischem Gespräch

Die erste Hürde, die beim Vergleich interpretativer sozialwissenschaftlicher Verfahren und dem sokratischen Gespräch zu nehmen ist, ist die der unterschiedlichen Begrifflichkeiten. Im sokratischen Gespräch ist nicht von »Interpretationen« »Konstruktionen« oder »Rekonstruktionen« die Rede. Auch geht es dabei nicht um wissenschaftliche Theoriebildung. Gleichwohl scheinen mir unabhängig von der unterschiedlichen Terminologie Gemeinsamkeiten bei der Vorgehensweise und den Teilschritten und den interpretativ-hermeneutischen Prozessen und deren Voraussetzungen zu bestehen. Diese These birgt eine zweite Hürde in sich, nämlich die, daß der Verlauf sokratischer Gespräche ebensowenig kanonisiert ist wie der Verlauf einer sozialwissenschaftlichen Fallanalyse.³ Wenn also im folgenden die Teilschritte des sokratischen Gespräch und die einer sozialwissenschaftlichen Fallanalyse gegenübergestellt werden, so handelt es sich um typisierte Verlaufsmodelle, die auf meiner persönlichen Erfahrung beruhen.

Ausgangspunkt ist bei beiden Verfahren eine spezielle Frage- oder Themenstellung, die möglichst beantwortet werden soll. Im sokratischen Gespräch werden die TeilnehmerInnen aufgefordert, ein zu dieser Fragestellung passendes Beispiel aus ihrer eigenen Erfahrung zu erzählen. Aus diesen Beispielen wird ein nach bestimmten Kriterien geeignetes Beispiel ausgewählt und eine ausführliche Version schriftlich (und für alle sichtbar) festgehalten. Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird das Beispiel anhand von Teilfragen der Ausgangsfrage analysiert, um so der Beantwortung der Ausgangsfrage näher zu kommen. Im Laufe des Gesprächs wird dabei zunehmend vom Bei-

spiel abstrahiert werden, um gemäß der Ausgangsfrage zu einem allgemeinen Urteil zu kommen. Auch bei einer qualitativen sozialwissenschaftlichen Fallanalyse werden (Fall-)Beispiele gesammelt – in der Regel in Form von Interviews –, die der allgemeinen Forschungsfrage angemessen sind. Aus diesem Pool von Fällen werden für die Fragestellung besonders relevante Fälle ausgewählt und als empirische Daten verschriftlicht. Die Interpretation des Einzelfalls wird im Idealfall in einer Gruppe von ForscherInnen durchgeführt. Für diese Analyse gibt es unterschiedliche Verfahren; z.B. die Sequenzanalyse, bei der anhand einer Schlüsselstelle des Textes Hypothesen gebildet und überprüft werden, um so die spezifische Struktur des Falls herauszuarbeiten. Für die Beantwortung der Forschungsfrage werden in der Regel mehrere Fälle analysiert und kontrastiert, was vielfach in die Ausarbeitung modellhafter Idealtypen mündet. Die folgende Tabelle 2 stellt die beschriebenen Teilschritte überblicksartig gegenüber.

Tabelle 2: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sokratischem Gespräch und sozialwissenschaftlicher Fallanalyse

	Sozialwissenschaftliche Fallanalyse	Sokratisches Gespräch
Teilschritte	1. Entwicklung einer allgemeinen Forschungsfrage	1. Festlegung des Themas des sokratischen Gesprächs
	2. Datenerhebung (Interviews, teilnehmende Beobachtung etc.)	2. Verschiedene Beispiele werden von den TeilnehmerInnen erzählt und in Stichworten notiert
	3. Auswahl von relevanten Fällen durch den/die ForscherIn (z.B. durch theoretische Kontrastierung)	3. Ein für die Frage relevantes Beispiel wird nach bestimmten Kriterien ausgewählt
	4. Verschriftlichen der Interviews, der Beobachtungen etc.	4. Verschriftlichen der ausführlichen Version des gewählten Beispiels
	5. Analyse der Struktur des Falls (z.B. mittels sequenzanalytischer Verfahren: Erarbeiten von Hypothesen mittels der Interpretation von einer (oder mehreren) Schlüsselstelle(n) des ausgewählten Falls; möglichst in einer Interpretationsgruppe)	5. Analyse des Beispiels anhand von Unter-/Teilfragen
	6. Analyse und Vergleich von Einzelfällen soll zur möglichst umfassenden Beantwortung der Ausgangsfrage führen	6. (Teil-)Beantwortung der Ausgangsfrage durch zunehmende Abstraktion vom Beispiel

	Sozialwissenschaftliche Fallanalyse	Sokratisches Gespräch
angestrebte Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen und Erklären sozialen Handelns • Gewinnen neuer Erkenntnisse • soziologische Theoriebildung • Erarbeitung unterschiedlicher Typen (in der Regel auf der Basis mehrerer Fälle) 	<ul style="list-style-type: none"> • Durch das Erarbeiten von Urteilen Einsichten gewinnen • Verständigung der TeilnehmerInnen untereinander • Zuhören, argumentieren und reflektieren lernen • Konsensbildung
Gesprächstechniken	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretation (möglichst) in einer Gruppe von ForscherInnen; • Bildung und Diskussion von Hypothesen; • die Interviewten werden an der Analyse des Gesprächs nicht beteiligt 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppengespräch unter Anleitung eines Leiters; • BeispielgeberIn ist an der Besprechung des Beispiels maßgeblich beteiligt
Validitätskriterium/Wahrheitsbegriff	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretation muß für Dritte nachvollziehbar sein; Offenlegung der Vorgehensweise • Diskussion, ggf. Falsifikation durch die scientific community 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrheitsbegriff der Sokrater: Es kann nur <i>eine</i> Wahrheit in einer bestimmten Frage sein (Gustav Heckmann)

Als Gemeinsamkeiten können die folgenden festgehalten werden: Beide Methoden setzen bei der Analyse von schriftlich fixierten (Fall-)Beispielen an. Auch beim sokratischen Gespräch kommt die weiter oben beschriebene zeitliche und perspektivische Struktur zum Tragen, die der Analyse von erzählten Handlungen zugrunde liegt (vgl. Abb. 1). Auch im sokratischen Gespräch ist Verstehen Erkenntnisprinzip. Und wie bei sozialwissenschaftlichen Analysen die ForscherInnen sind im sokratischen Gespräch die TeilnehmerInnen bei den Reflexionen über das Beispiel von den Handlungszwängen des Alltags befreit. D.h. sie können die Entscheidungsregeln, -umstände und -bedingungen des erzählten Ereignisses reflektieren, was im Alltag normalerweise nicht möglich oder üblich ist.

Deutliche Unterschiede bestehen allerdings im Hinblick auf die angestrebten Ziele, in der Gesprächssituation und bei den -techniken sowie den Validitätskriterien bzw. dem Wahrheitsbegriff (vgl. Tabelle 2). Im Fall sozialwissenschaftlicher Forschung geht es letztlich um wissenschaftliche Theoriebildung und das Gewinnen neuer Erkenntnisse; untersucht wird dafür eine Vielzahl von Fällen. Im sokratischen Gespräch dagegen steht in der Regel *ein* Beispiel im Zentrum, durch dessen gemeinsame Betrachtung die TeilnehmerInnen zu Einsichten kommen sollen. Die »regressive Abstraktion« des sokratischen Ge-

sprächs führt nicht unbedingt zu neuen Erkenntnissen, sie versucht aber systematisch nachzuvollziehen, wie bestimmte Urteile/Entscheidungen zustande gekommen sind oder was mit bestimmten Begriffen gemeint ist. Die wechselseitige Verständigung der TeilnehmerInnen untereinander, das *gemeinsame* Denken und die Konsensbildung haben dabei einen hohen Stellenwert. Das Gespräch wird von einer qualifizierten Person geleitet; die beispielgebende Person ist an der Besprechung des Beispiels maßgeblich beteiligt. Sozialwissenschaftliche Interpretationen sollten, müssen aber nicht von einer Gruppe vorgenommen werden. Die Interviewten werden üblicherweise nicht an der Analyse beteiligt. Die Gültigkeit oder Angemessenheit einer sozialwissenschaftlichen Analyse wird in erster Linie durch die scientific community beurteilt. Deshalb wird insbesondere bei den weniger standardisierten »qualitativen« Methoden die klare Offenlegung der Vorgehensweise gefordert. Der Wahrheitsbegriff spielt im Gegensatz zum sokratisch-philosophischen Ansatz keine Rolle. Auf den (allerdings nicht unumstrittenen) Wahrheitsbegriff des sokratischen Gesprächs soll an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden. Es sei lediglich auf ein Zitat von Gustav Heckmann verwiesen: »Es kann nur *eine* Wahrheit in einer bestimmten Frage sein. Bei hinreichendem Bemühen kann sich *jeder* von der Richtigkeit dieser Wahrheit überzeugen.« (Vgl. Heckmann 1993, S. 113 f)

Abschließende Überlegungen

Die »Nachwirkungen« eines sokratischen Gesprächs, das im April 1997 mit sozialwissenschaftlich vorgebildeten StudentInnen stattfand, wurde in der Nachbereitung von den TeilnehmerInnen überwiegend positiv eingeschätzt.⁴ Die in einem Nachgespräch geäußerten Einschätzungen dürften Erfahrungen wiedergeben, die von vielen TeilnehmerInnen sokratischer Gespräche gemacht worden sind: eine jedenfalls zeitweilige erhöhte Aufmerksamkeit für Kommunikationsstrukturen und Verständigungsprozesse im Alltag und im Fall der StudentInnen auch im Wissenschaftsbetrieb. Insbesondere die Mitglieder einer sozialwissenschaftlichen Interpretationsgruppe hoben hervor, daß das Gespräch für die Interpretation von Interviews in ihrer Gruppe sehr nützlich gewesen sei. Es habe die Gesprächssituation in

der Gruppe verbessert, da sie seither mehr darauf achten würden, ob sie sich richtig verstanden hätten, und sie fragten genauer nach, um Mißverständnisse zu vermeiden. Die Einführung von »Metagesprächen« beim Interpretieren trage dazu bei, den Gesprächsverlauf zu reflektieren und so den Faden nicht zu verlieren.⁵ Diese Einschätzungen junger SozialwissenschaftlerInnen sollen einmal mehr darauf hinweisen, daß sokratische Gespräche auch in einem professionellen, sozialwissenschaftlichen Kontext wirksam werden können.

Umgekehrt scheint es mir aber auch angebracht, darüber nachzudenken, welche sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse für die Durchführung sokratischer Gespräche nützlich sein könnten. Dazu möchte ich vorsichtig formulieren, daß jedenfalls die Berücksichtigung der dargelegten unterschiedlichen zeitlichen Ebenen und Perspektiven der analytischen Klarheit im sokratischen Gespräch förderlich sein kann. Gleiches würde ich auch im Hinblick auf handlungstheoretische Überlegungen (z.B. Schütz/Luckmann 1979, 1984) vermuten.

Anmerkungen

- 1 Den Hintergrund für diesen Vergleich bilden meine beruflichen Tätigkeiten als Sozialwissenschaftlerin. In diesem Zusammenhang ist mein Interesse am sokratischen Gespräch ein doppeltes: Aus wissenschaftssoziologischer und methodologischer Sicht interessieren mich die Parallelen bzw. Differenzen der beiden Verfahren. Aufgrund meiner Lehrtätigkeit beschäftigen mich die Möglichkeiten des sokratischen Gesprächs als andere Form des (Er-)Kenntnis- und Wissenserwerbs. Im Gegensatz zu den üblichen passiven Formen der Wissensvermittlung des wissenschaftlichen Lehrbetriebs (Vorlesungen, Seminare mit Referaten) scheint mir das sokratische Gespräch gerade im Fall der sozialwissenschaftlichen Theorien die Chance zu bieten, sich sog. theoretisches Wissen selbst zu erarbeiten: Sokratische Gespräche, die sich etwa um Handeln, Arbeit oder den Wertbegriff drehen, behandeln geradezu soziologische Schlüsselkategorien.
- 2 Die Hinweise auf Descartes beziehen sich auf folgende Schriften: Descartes, R. 1637: *Discours de la Méthode*. Zweisprachige Ausgabe. Hamburg 1960; ders. 1641: *Meditationes de prima philosophia*. Zum akademischen Gebrauch neu hrsg. und eingeleitet von Carl Sigmund Barach. Wien 1866; ders. 1644: *Principia philosophiae* (= *Oeuvres*, publ. par Charles Adam. Band 8,1. Paris 1905).
- 3 Darauf, daß der Verlauf oder genauer die Teilschritte eines sokratischen

Gesprächs nicht kanonisiert sind, hat mich Gisela Raupach-Strey kritisch hingewiesen.

- 4 Das sokratische Gespräch mit dem Thema »Was bedeutet verantwortliches Handeln im Alltag?« wurde von Nora Walter geleitet und fand im Rahmen des postgradualen Ausbildungsprogramms des Instituts für Höhere Studien in Wien statt.
- 5 Anders als beim sokratischen Gespräch geht es in dieser Gruppe allerdings nicht um Konsensbildung, sondern darum, durch die Beiträge der anderen neue und möglichst vielfältige Sichtweisen zu gewinnen.

Literatur

Bergmann, J. 1987: Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. Berlin

Christmann, G.B. 1995: Über das Klagen. Die Familie des Klagens im allgemeinen und die spezielle Form des Sich-Beklagens am Beispiel von Ökologiegruppen. Arbeitspapier Nr 15 des Projekts »Formen der kommunikativen Konstruktion von Moral« der Fachgruppe Soziologie Universität Konstanz (c/o Prof. Dr. Thomas Luckmann, Universität Konstanz, FG Soziologie, 78 434 Konstanz)

Flick, U. 1996: Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek

Heckmann, G. 1993: Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Herausgegeben von der Philosophisch-politischen Akademie. Frankfurt am Main

Lamnek, S. 1988: Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie. München/Weinheim

Lamnek, S. 1989: Qualitative Sozialforschung. Band 2 Methoden und Techniken, München/Weinheim

Oevermann, U. 1993: Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik an der Tiefenhermeneutik. In: Jung, T./Müller-Dohm, S. (Hg.): »Wirklichkeit« im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main, S. 106–189

Reichertz, J. 1986: Probleme qualitativer Sozialforschung. Zur Entstehungsgeschichte der objektiven Hermeneutik, Frankfurt am Main

Schnell, R./Hill, P.B./Esser, E. 1988: Methoden der empirischen Sozialforschung. München/Wien

Schütz, A./Luckmann, T. 1979 / 1984: Strukturen der Lebenswelt, Band 1 und 2, Frankfurt am Main

Soeffner, H.-G. 1989: Anmerkungen zu gemeinsamen Standards standardisierter und nicht-standardisierter Verfahren in der Sozialforschung. In:

ders.: Auslegung des Alltags – der Alltag der Auslegung. Frankfurt am Main, S. 51–65

Soeffner, H.-G./Hitzler, R. 1994: Qualitatives Vorgehen – »Interpretation«. In: Hermann, T./Tck-Werner, H. (Hg.): Methodische Grundlagen der Psychologie. Forschungsmethoden der Psychologie, Band 1. Göttingen u.a.

Willems, H. 1996: Goffmans qualitative Sozialforschung. Ein Vergleich mit Konversationsanalyse und Strukturaler Hermeneutik. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 25, S. 438–455

Ute Hönnecke

Das Sokratische Gespräch im Licht der Logotherapie

Vorweg rufe ich ins Gedächtnis, was ich in der Kurzfassung zur Orientierung angegeben hatte:

Das Sokratische Gespräch im Licht der Logotherapie.

Das bedeutet im Licht des Lebens!, des sinnerfüllten Lebens, wozu wir uns alle sehnen, da unser humaner Geist danach hungert.

Viktor E. Frankl, der Begründer der Logotherapie und Existenzanalyse, baut auf unserer Einsicht auf, daß wir Menschen vor allem Sinn finden müssen, um existieren zu können. – Unter diesem Gesichtspunkt möchte ich beleuchten, wie das Miteinander-Arbeiten im Sokratischen Gespräch geeignet ist, für den einzelnen Menschen Wertvolles, Sinnstiftendes beizutragen.

Wenn wir gemeinsam eigene Erlebnisse/Erfahrungen durchleuchten, um zu Einsichten zu gelangen, denen wir vertrauen und die über das Subjektive hinausreichen, so wirkt das auch auf unsere ewigen Fragen:

Wer ist der Mensch? Wer bin ich selbst? Was können wir tun, um ein sinnvoll gelingendes Leben zu führen, auf daß wir uns in diesem Leben zu Hause fühlen?

Nach dem Vorbild des Sokrates sprechen wir in der Logotherapie wie im Sokratischen Gespräch nicht über, sondern mit dem Menschen. Und was bedeutet es, daß wir uns der Sprache bedienen, wahrhaftig und feinhörig? Und wie gelingt es, wenn wir uns in unserem Selbstwertgefühl gestärkt finden?

Ich will auch einige Gedanken – fein formuliert von Dr. Uwe Böschmeyer – mitbringen, der Schüler Viktor E. Frankls war und die Logotherapie weiterentwickelte.

Wenn ich heute aus logotherapeutischer Sicht zu Ihnen spreche, dann werfe ich Licht auf den einzelnen Menschen im Sokratischen Gespräch, auf sein Tun und Erfülltsein.

Was geschieht hier als wertvolle Antwort auf Leben, auf die Chance und Herausforderung, ja Notwendigkeit sinnvollen Lebens?

Wir finden uns zusammen, unterschiedlich im Alter und doch auf einer Ebene, jeder einmalig als Person, und wollen still werden und bereit, uns aus einer gewissen Distanz zu uns selbst und zugleich mit ganzer Hingabe einer Frage gemeinsam zu widmen. Denn wir Menschen brauchen, um uns entfalten zu können, Begegnung mit anderen Menschen, Ansprache, einander Ernstnehmen, Annehmen und sich angenommen Fühlen, um einander zu verstehen.

»Zum Wesen des Menschen gehört das Hingeordnet- und Ausgerichtetsein«, schrieb Viktor E. Frankl. »Nur in dem Maße, in dem der Mensch geistig bei etwas oder bei jemandem ist, nur im Maße solchen Beiseins ist der Mensch bei sich.«

Im Sokratischen Gespräch arbeiten wir in doppeltem Hingeordnetsein, in der Hingabe an die anderen Teilnehmer und methodisch orientiert an der Frage unseres Themas, der wir an Hand eines selbst-erlebten Beispiels gemeinsam auf den Grund gehen wollen. Daß gemeinsames Denken möglich ist, wird zum Erlebnis und hängt vom Maß des Verstehens ab.

Ich möchte ausschnitthaft vorlesen, was Uwe Böschmeyer in seinem Buch »Herausforderung zum Leben« (1991, S. 32-33) über das Verstehen schreibt:

»Nehme ich anderes Leben an, indem ich ihm begegne – einen Baum, ein Bild, eine Musik, vor allem aber einen anderen Menschen –, nehme ich anderes Leben so an, daß ich es anschau, ansehe, in dieses Leben hineinsehe, dann entsteht eine Beziehung zwischen dem von mir angeschauten und mir, und ich beginne, das andere, den anderen zu verstehen.

Wenn ich jedoch zu verstehen beginne, fange ich an, dessen Wert zu erfühlen. Fühle ich den Wert anderen Lebens, werde ich selbst in meinem Wertgefühl berührt, da ja auch ich Teil von Leben bin. Ich fange an, meinen eigenen »Sinnkern« wahrzunehmen. Es kommt darauf an, daß ich anderes Leben sehe, ihm begegne, mich darauf ein- und mich von ihm anziehen lasse. . . Es geht um die Frage, ob Leben mich etwas angeht, mich betrifft, mich betroffen machen kann. Es geht darum, ob ich Beziehung zum Leben will, ob ich ihm wohl will und mich dafür mitverantwortlich fühle. Es geht letztlich darum, sich für die Zuwendung zum Leben zu entscheiden – in der Annahme, daß es

einen Sinnkern in sich trägt. . . Es geht um das bewußte Sehen nach dem Wesen und den Inhalten anderer Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge. Es geht darum, bei ihnen zu bleiben, zu verweilen, sich um sie zu sammeln und ihnen Zeit zu geben, zum Vorschein zu kommen und sich zeigen zu können.«

Hier klingt an, wie das Wertgefühl berührt wird und somit das eigene Selbstwertgefühl wachsen kann. Wenn wir Wertvolles erfüllen, erkennen und verstehen und uns selbst dabei verstanden fühlen, stärkt das den Mut, auf Erlebtes zu hören und zu vertrauen, schafft das Selbstvertrauen. Und das gilt schließlich dem Selbstvertrauen der Vernunft wie auch unserm Vertrauen ins Leben. Es nimmt uns Unsicherheit und Angstgefühle des Isoliertseins, indem es das Vertrauen in die eigene Kraft stärkt, die uns motiviert, mutig und entscheidungsfreudig stehen und tätig sein zu können, also in eigener Verantwortung zu leben.

Viktor Frankl zeichnet klar dieses Menschenbild mit seinen Möglichkeiten und seiner Freiheit zur Entscheidung und Verantwortung, mit dem Ja zum Leben.

Uwe Böschmeyer schreibt dazu: »Sagen wir ja zum Leben, öffnen wir uns ihm, dann öffnet es sich uns und gibt sich in seiner Wertfülle zu erkennen. Sagen wir nein zum Leben, verschließen wir uns ihm, dann verschließt es sich uns auch und erscheint uns als feindlicher Antisinn.« (1991, S. 66)

Gerade diese ehrliche Offenheit ist fundamental wichtig im Sokratischen Gespräch und macht es zu einem Spielfeld für gelingendes Leben. Wir mühen uns zu sagen, was wir wirklich meinen und bedienen uns einer Sprache, die einfach, unmittelbar und klar ist. Nur sie kann ausdrücken, was wir denken und auch fühlen, kann sich herantasten an das, was wir vielleicht ahnen, was uns aber noch nicht bewußt ist. Diese Sprache hat Leben und schafft die beste Aussicht, daß wir Menschen einander verstehen.

Ich will einen Abschnitt vorlesen, in dem Uwe Böschmeyer »Dichtes Gespräch« schildert, wie wir es auch aus dem Sokratischen Dialog kennen, nämlich wie wir mit Menschen sprechen:

»Ich höre auf das Wort des anderen, ich höre hin. Ich nehme es auf. Ich versehe es nicht mit einer Deutung. Ich nehme es so, als hörte ich einen solchen Inhalt zum erstenmal.

Da spricht ja auch ein Mensch ganz neu zu mir. Ich nehme sein Wort ernst, denn ich nehme ihn ernst...

Ich gehe seinem Wort nach. Was meint er damit?

Welche Geschichte hat er damit?

Was will er nicht damit? Was will er damit?

Meint er es so, wie er es sagt? Drückt er *sich* in diesem Wort aus?

Ich gehe auch dem nach, was das Wort in mir auslöst. Ob das, was *ich* denke und fühle, wenn ich sein Wort höre, das ist, was *er* denkt und fühlt?

Ich halte ihm das Wort noch einmal hin: Das also meinst du?

Er wird zustimmen – oder er wird ablehnen. Lehnt er das ab, was ich verstanden habe, sagt er es sich und auch mir noch deutlicher.« (1991, S. 9)

Wenn wir in wohlwollendem Kreis so aufmerksam sind und uns so von der Wahrheit leiten lassen, wenn wir fühlen und einander sagen können, was wir wirklich meinen, wenn Aha-Erlebnisse einsichtig in unser Bewußtsein steigen, dann sind wir dem Leben so nahe, daß wir es lieben können.

Literatur

Böschemeyer, Uwe: Herausforderung zum Leben, Lebenskrisen und ihre Überwindung. Hamburg 1991

Frankl, Viktor E.: Ärztliche Seelsorge. 8. durchgesehene Auflage Wien 1971

Sokratischer Dialog und Problemorientiertes Lernen. Zwei nondirektive Methoden im Vergleich

1. Einleitung

Die Traditionen, in denen die Methoden des Problemorientierten Lernens (POL) und des Sokratischen Dialogs diskutiert werden, sind ganz unterschiedlicher Art. Um es vorwegzunehmen, POL dient der Aneignung von Kenntnissen, während das Sokratische Gespräch (SG) nach Erkenntnis sucht. Dennoch bestehen auch viele Gemeinsamkeiten zwischen beiden Methoden.

2. Sokratische Gespräche¹

Dieter Krohn definiert in Anlehnung an Gustav Heckmann das Sokratische Gespräch folgendermaßen:

»In einem Sokratischen Gespräch versucht eine Gruppe gleichberechtigter Menschen, in einem auf Verständigung ausgerichteten argumentierenden Miteinanderreden gemeinsam und systematisch eine philosophische (oder mathematische) Frage zu beantworten bzw. eine philosophische (oder mathematische) Aussage zu prüfen. Das Ziel dieses Bemühens ist der Konsens dieser Gruppe. In der Regel wird diese Gruppe unterstützt durch eine weitere Person, die sich nicht zum Inhalt des Gesprächs äußert, sondern dessen Ablauf strukturieren hilft und den Verständigungsprozeß fördert« (Krohn 1998, S. 122)

Diese Definition des Sokratischen Gespräches könnte im wesentlichen auch für das Problemorientierte Lernen stehen – abgesehen von einigen feinen, aber wichtigen Unterschieden. Es handelt sich bei der

Methode des Problemorientierten Lernens ebenfalls um *den Versuch einer Gruppe gleichberechtigter Menschen, in einem auf Verständigung ausgerichteten argumentierenden Miteinanderreden gemeinsam und systematisch Fragestellungen zu beantworten, wenngleich – anders als im SG – mit Hilfe theoretisch-empirischer Wissensbestände. Das Ziel dieses Bemühens ist der Konsens dieser Gruppe. In der Regel wird diese Gruppe unterstützt durch eine weitere Person, die sich nicht zum Inhalt des Gesprächs äußert, sondern dessen Ablauf strukturieren hilft und den Verständigungsprozeß fördert.*

Wo liegen nun die feinen Unterschiede, die abgesehen von den augenfälligen Begriffen *mathematisch, philosophisch* oder *empirisch-theoretisch* zu entdecken sind? Zur Klärung dieser Frage will der Artikel beitragen. Zuvor werden einige Hintergründe und die Kerngedanken des POL skizziert.

3. Problemorientiertes Lernen²

3.1 Bedeutung der Methode des Problemorientierten Lernens

Die Methode des Problemorientierten Lernens wurde in den USA (Case Western Reserve University) und in Hinblick auf die wissenschaftlich-konzeptionelle Ausarbeitung auch in Kanada (McMaster-University) als »Problem-Based Learning« (PBL) für die Gesundheitswissenschaften entwickelt. POL ist inzwischen weltweit verbreitet und wird in ähnlicher Form auch in anderen Studiengängen (z.B. Landschaftsplanung, Jura, Management) ergänzend zu traditionellen Unterrichtsformen angewendet.

In Deutschland ist einer der Ansprechpartner die *Arbeitsgruppe Reformstudiengang Medizin* der Humboldt-Universität (HU) in Berlin. Ihre Aufgabe war es, auf der Grundlage der POL-Methode ein neues Curriculum für das Medizinstudium zu erarbeiten, welches derzeit inklusive einer reformierten Studien- und Prüfungsordnung vorliegt und in nächster Zeit sehr wahrscheinlich erprobt werden wird. Dieser Modellversuch (Reformstudiengang Medizin) kann dazu beitragen, daß sich bundesweit die hochschuldidaktische Praxis an den medizinischen Fakultäten verändert.

3.2 Was ist POL?

Bei POL liegt das Schwergewicht auf der selbstbestimmten, gründlichen, interaktiven Erarbeitung eines Falles (Papercase) durch die Studierenden im Wechsel von Kleingruppenarbeit und Selbststudium, ohne daß (prinzipiell) der Lehrende inhaltlich in den Diskussions- und Lernprozeß der Studierenden eingreift.

Der Lehrende hat während des POL-bezogenen Unterrichts eher die Funktion des schweigenden Beobachters bzw. quasi unbeteiligten Zuschauers. Seine Anstrengungen liegen vielmehr im Vorfeld des Unterrichts. Er hat dort die Aufgabe, den für das Thema des Unterrichts bzw. den Lerngegenstand passenden Fall zu finden.³ Passend ist ein Fall, wenn er einerseits aus der wahrscheinlichen, zukünftigen Berufswirklichkeit der Studierenden entnommen wird und andererseits geeignet ist, einen wissenschaftlichen Sachverhalt zu verdeutlichen.

Anhand dieses problembezogenen Falles werden dann durch die Studenten mit Hilfe der Seven Steps der POL-Methode (ein relativ allgemeines Problemlöseschema; s.u.) die theoretisch-wissenschaftlichen Erkenntnisse erarbeitet, die geeignet sind, die ebenfalls von den Studenten definierten Problemstellungen des Falles zu lösen.

Während die Studenten die Seven Steps der POL-Methode durchgehen und sich selbst organisieren, gibt der Lehrende eventuelle Hilfestellungen, allerdings nur, wenn die Lerngruppe (3-8 Personen) selbst nicht mehr weiterkommt. Der Lehrende muß mit der Anwendung der POL-Methode seinen eigenen Leistungsdruck und Ehrgeiz aufgeben, die Gruppe irgendwo »hinhaben« zu wollen. Vielmehr vertraut er der Leistungsfähigkeit der Gruppe. Durch die Methode spart der Lehrende nicht nur Arbeit, sondern die Lernenden danken es durch eine gesteigerte Motivation, bessere aktive Leistungen und einer selbstbestimmten, teamfähigen Persönlichkeit – soweit POL dazu beiträgt.⁴

3.3 Durchführung des POL

Zeitlich sind für die Durchführung von einem POL-Zyklus etwa zwei Sitzungen zu veranschlagen mit je zwei bis drei Stunden Dauer sowie

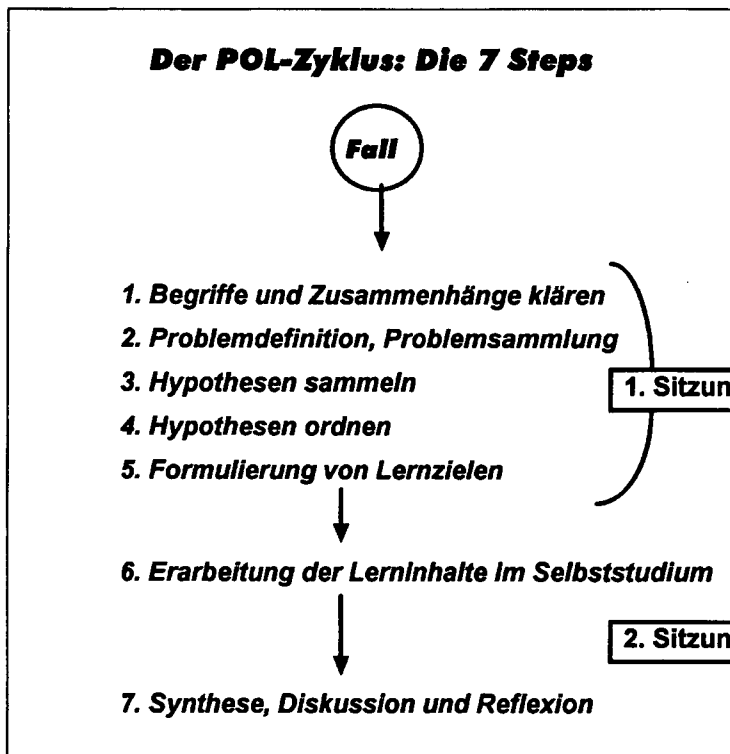
einer Pause (der Selbststudienphase) zwischen den Sitzungen, die einen oder mehrere Tage (z.B. eine Semesterwoche) dauern kann.

In der **ersten Sitzung** wird der Fall erarbeitet. Zunächst werden Unklarheiten beseitigt (z.B. Verständnisfragen, Terminologie), um dann die wahrscheinlichen Problemstellungen des Falles und deren Ursachen durch die Gruppe zu definieren. Durch die brainstormartige Erfassung möglicher Lösungsansätze und deren Systematisierung werden anschließend in der Lerngruppe die tatsächlichen Lernziele (»die Suchrichtungen«) ausgehandelt. Es ist hilfreich (und üblich), wenn ein Student den Diskussionsprozeß an der Tafel oder dgl. mitvisualisiert. Was möchten wir bis wann wie herausfinden? Idealerweise versuchen alle alles herauszufinden. Wenn Einzelne ein besonderes Interesse an einem Thema haben, ist es eventuell sinnvoll, arbeitsteilig vorzugehen. Nachdem festgehalten wurde, was herauszufinden ist, trennt sich die Gruppe bis zur nächsten Sitzung.

In dieser **zweiten Sitzung** wird das in der Selbststudienphase erworbene Wissen in Hinblick auf die Lösungsansätze der selbstdefinierten Problemstellungen und deren wissenschaftlichen Hintergrund zusammengetragen und diskutiert.

Wenn der Fall ausreichend behandelt wurde, beginnt die Gruppe mit einer neuen Problemanalyse eines weiteren Falles oder vertieft nach Bedarf den bisherigen Fall.

Im Überblick läßt sich dieses Vorgehen durch die sogenannten Seven Steps darstellen. Die Seven Steps wurden an der medizinischen Fakultät der Universität Maastricht (Holland) definiert, um den Studenten die ungewohnte Form des Lernens in Gruppen zu erleichtern (vgl. Thömen 1997). Ähnliche Darstellungen von Struktur und Ablauf der POL-Methode im Überblick werden in vielen Universitäten verwendet, obgleich die Seven Steps wohl am bekanntesten sind.



Auf der Grundlage des POL ist es möglich, im Rahmen eines kontinuierlichen kommunikativen Prozesses und eines lebhaften Gedankenaustausches gemeinsam mit den Studenten eine Vielfalt an Informationen aufzuarbeiten, zu systematisieren und Antworten auf die zu Beginn des Seminars formulierten Fragen zu finden.

Neben fachlicher Kompetenz ist viel Feingefühl erforderlich, um den Balanceakt zwischen als grundlegend angesehenen Inhalten und den von den Seminarteilnehmer/innen formulierten Arbeitsschwerpunkten zu meistern. Diese Balance hängt im wesentlichen von der Auswahl bzw. der Konstruktion eines geeigneten Falles ab. Er muß nicht nur zur gedanklichen, evtl. auch kontroversen, Auseinandersetzung motivieren, sondern die Zielrichtung der Veranstaltung andeuten, ohne restriktive Vorgaben zu machen und die Diskussion zu stark einzuengen.

Die Praxis zeigt, daß zwar Flexibilität gefragt ist, daß aber die von den Studierenden aufgeworfenen Fragestellungen den Interessen der Dozenten nicht diametral gegenüberstehen, sondern daß es vielfach Überschneidungen gibt, die die eigenen Überlegungen um weitere Aspekte ergänzen.

4. Vergleichende Gegenüberstellung

4.1 Gemeinsamkeiten zwischen dem Sokratischen Gespräch und dem Problemorientierten Lernen

Stellen wir die methodischen Elemente des Sokratischen Gespräches und des Problemorientierten Lernens vergleichend gegenüber, liegen die Gemeinsamkeiten beider Methoden auf der Hand:

Beide Methoden...

- sind erarbeitende, offene Methodenkonzeptionen
- gehen davon aus, daß die Teilnehmenden der jeweiligen Gruppen fähig sind, für sich zu definieren, was wichtig oder unwichtig ist
- fordern den neutralen Gruppenleiter
- haben ein konkretes Beispiel als Ausgangspunkt für die gemeinsamen Überlegungen
- werden so durchgeführt, daß der Gesprächsprozeß für alle sichtbar protokolliert bzw. mitvisualisiert wird
- gehen davon aus, daß das Gespräch Einsicht ermöglicht
- haben das Ziel, das Selbstvertrauen in die eigene Denkfähigkeit der Teilnehmenden zu stärken.

Diesen Gemeinsamkeiten steht eine Reihe von wichtigen Unterschieden gegenüber, die eine Abgrenzung der beiden Methoden ermöglicht.

4.2 Unterschiede zwischen dem Sokratischen Gespräch und dem Problemorientierten Lernen

1. Rolle der Gesprächsleiter:

Im Sokratischen Dialog lenkt der Gesprächsleiter das Gespräch, ohne direkt in den Inhalt des Gespräches einzugreifen. Er sorgt u.a. dafür, daß jeder verstanden wird. Wer jetzt denkt, das sei schon *nondirektiv* schlechthin, wird eventuell erstaunt sein festzustellen, daß das Problemorientierte Lernen einen Schritt weitergeht.

Die Methode des Problemorientierten Lernens sieht vor, daß der Tutor dem Prinzip nach nicht mehr in das Gespräch eingreift – abgesehen von besonders schwierigen Situationen. Das ist möglich, weil die Gesprächsleitung quasi an die Stufen der Methode abgegeben wird. Die konsequente Durchführung der Methode steuert den Gesprächsverlauf. Die Gruppe definiert selbst, wann sie welchen Schritt erreicht hat.

2. Die Bedeutung des Falles bzw. des Beispiels:

Ausgangspunkt des Sokratischen Gespräches in der nelsonianischen Variante ist eine thematische Fragestellung. Diese ist zunächst die Grundlage für die Beschreibung von unterschiedlichen, konkreten (d.h. *persönlich* erlebten) Beispielen durch die Teilnehmenden. Nach der Kenntnisnahme der Beispiele einigen sich die Teilnehmenden darüber, welches von ihnen besonders gut geeignet ist, die Reflexionsgrundlage für das Sokratische Gespräch und damit der Klärung der Frage zu sein.

Bei dem Problemorientierten Lernen werden die methodischen Elemente *Fragestellung* und *Beispiel* (im POL »Fall« genannt) vertauscht. Ausgangspunkt ist keine Frage, sondern das Beispiel. Das Beispiel wird durch die/den Lehrende/n vorgegeben. Es handelt sich hierbei idealerweise um einen *realistischen* Fall aus der Praxis, dessen mögliche Frage- bzw. Problemstellung mit Hilfe bestimmbarer (z.B. fachwissenschaftlicher) Kenntnisse bearbeitet werden kann. Die Gruppe hat jetzt die Aufgabe zu definieren, was für Fragestellungen mit diesem Beispiel beantwortet werden können.

Im Sokratischen Dialog hat die Gruppe mit der Auswahl eines konkreten Beispiels ebenfalls nur noch **ein** Beispiel vorliegen, jedoch wird über die Fragestellung als solche in der Regel nicht mehr diskutiert.

3. Ziel und Inhalt der Gespräche:

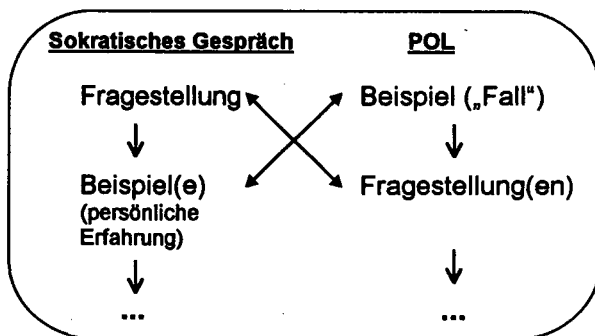
Das Sokratische Gespräch will die allgemeingültigen Voraussetzungen von konkreten Urteilen herausarbeiten und zu begründeter, *wahrer* Erkenntnis gelangen. Das Problemorientierte Lernen dient der systematischen Bestimmung von individuellen Wissensdefiziten sowie der sich anschließenden Aneignung *empirisch* gesicherter Wissensbestände. Während üblicherweise im POL der Geltungsanspruch

wissenschaftlich-empirischer Aussagen nicht weiter hinterfragt wird, begnügt sich das Sokratische Gespräch mit theoriefreien Diskussionen subjektiver Aussagen. An dieser Stelle treten die (Un)vereinbarkeit beider Methoden und der Kernunterschied deutlich hervor: Die Quelle der Erkenntnis im Sokratischen Gespräch ist die Zuversicht des Individuums, selbst (internal) herausfinden zu können, was *wahr oder unwahr* ist. POL hingegen geht davon aus, daß das Individuum selbst definieren kann, welche empirisch-theoretische Erkenntnis *zweckdienlich* ist und welche nicht. Die Quelle der Erkenntnis ist beim POL (external) das Wissenschaftswissen.

5. Die wechselseitige Kombination und Modifikation: Was können beide Methoden voneinander lernen?

Interessant an dem Vergleich der beiden Methoden ist die Frage, wie beide voneinander profitieren können. Meines Erachtens wirken die Methoden wechselseitig bereichernd und zugleich modifizierend.

Das **Sokratische Gespräch** ließe sich in der Form durchführen, daß wir vor dem eigentlichen Gespräch den Stand der wissenschaftlichen Theoriebildung berücksichtigen und die Teilnehmenden auf diesem Hintergrund diskutieren. Gleichzeitig könnte in der beschriebenen Form des Sokratischen Gespräches auch eine erste Phase des Sammelns und Gegenüberstellens von Aussagen der am Gespräch Beteiligten eingeführt werden. Dies hätte den Vorteil, zunächst die Meinungen der am Gespräch Teilnehmenden zur Kenntnis nehmen zu können,



um sich dann eine der Aussagen mit dem größten Zuspruch herauszugreifen und als Grundlage des weiteren Gespräches zu nehmen.

Das **Problemorientierte Lernen** geht normalerweise von einem vorgegebenen Beispiel aus. An dieser Stelle könnte sich die Methode öffnen, um hinsichtlich eines übergeordneten Themas durch die Gruppe selbst ein Fallbeispiel aus ihrer eigenen Lebenswelt finden zu lassen, indem unterschiedliche Praxisfälle (Beispiele) verglichen und ausgewählt werden. Desweiteren könnte eine »neosokratische Phase« eingeführt werden, in der wiederum die subjektiven Ansichten und Ideen diskutiert werden können, bevor sich die Gruppe mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Lösung des Problems bzw. der Frage auseinandersetzt.

In diesem Sinne ist auch eine phasenweise **Kombination beider Methoden** denkbar. Beispielsweise, indem wir mit Hilfe der Methode des POL zunächst die wissenschaftliche Auseinandersetzung sowie die persönlichen Interessen am Thema zur Kenntnis nehmen, um anschließend in Form eines Sokratischen Gespräches die subjektiven Erkenntnisse und deren Maßstäbe diskutieren zu können.

Letztlich ist die Frage, welche Methode wir in der Praxis verwenden, eine Frage des jeweiligen Ziels unserer Gespräche:

- Soll sich eine Gruppe selbsttätig theoretisch-empirisches Wissen aneignen, ist POL die adäquate Methode.
- Sollen die Maßstäbe reflektiert werden, dann eignet sich in besonderer Weise das Sokratische Gespräch.

Anmerkungen

- 1 Der Beitrag setzt die Kenntnis des Sokratischen Gesprächs voraus, so daß die Methode des SG nicht detailliert vorgestellt wird.
- 2 In Anlehnung an: Hahn, G.; Marks, F.: Geo-POL. Die Methode des Problemorientierten Lernens (POL) in der Lehrerbildung. Brennpunkt Lehrerbildung, Heft 17, Berlin 1997
- 3 Im Rahmen medizinischer Reformstudiengänge unterschiedlicher Universitäten gibt es bereits umfangreiche Sammlungen geeigneter Fälle, so daß hier diese Aufgabe wegfällt.
- 4 Inwieweit die von den Studenten definierten Fragestellungen den Lern-

zielen der/des Lehrenden entsprechen, bleibt offen. Dieses zeigt sich als Problemstellung in der Ausbildung von Ärzten.

- 5 Die Rolle des Individuums wird im SG, wie beim POL, im Kontext der Teilnahme an einer »Gesprächsgruppe« verstanden. Insbesondere der methodisch angeleitete Dialog bzw. das Gespräch in Gruppen ermöglicht eine qualitativ bessere Urteilsbildung als es das Individuum für sich vermag.

Literatur

Thömen, D.: Problemorientiertes Lernen im Reformstudiengang Medizin an der Humboldt Universität Berlin. In: Göpel, E.; Schmithals, F. (Hrsg.), Didaktische Konzepte für gesundheitswissenschaftliche Studiengänge. Bielefeld, Magdeburg 1996.

Heckmann, G.: Das Sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. (Hg.: Philosophisch-Politische Akademie, Vorwort von Dieter Krohn) Frankfurt am Main 1993.

Hahn, G.; Marks, F.: Geo-POL. Die Methode des Problemorientierten Lernens (POL) in der Lehrerbildung. Brennpunkt Lehrerbildung, Heft 17, Berlin 1997.

Krohn, D.: Theorie und Praxis des Sokratischen Gesprächs. In: Lohmann, K. R./Schmidt, Th. (Hg.), Akademische Philosophie zwischen Anspruch und Erwartung. Frankfurt am Main 1998, S. 119–132.

In der regel nach der regel – das sokratische gespräch und der praktische diskurs¹

In seinem buch ‘Das sokratische Gespräch’ beschreibt Gustav Heckmann die praxis von ihm durchgeführter sokratischer gespräche, stellt methodisch–didaktische überlegungen zu seinem leiterverhalten an und flicht gelegentlich bemerkungen zum philosophischen verständnis des sokratischen gesprächs ein. Nachdem der leser durch die praxisberichte einen eindruck gewonnen hat, grenzt Heckmann das ‘neosokratische gespräch’ (Loska) am ende seines buches von der gesprächsführung des platonischen Sokrates und einer modernen diskurskonzeption ab. Das dreizehnte kapitel behandelt – wie schon aus der überschrift ‘Das sokratische Gespräch und der rationale Diskurs nach Robert Alexy – Zweifel und Evidenz’ hervorgeht – zwei themenbereiche. Im ersten teil wird die bedeutung der evidenz für das sokratische gespräch betont und damit gegen Alexys position argumentiert (vgl. Heckmann 1993, S. 131–140). Im zweiten teil befaßt sich Heckmann mit dem regelkanon Alexys für den praktischen diskurs (vgl. Heckmann 1993, S. 140–151). Der folgende beitrage hat zum ziel, die position Heckmanns und seine auseinandersetzung mit Alexys regeln kritisch zu beleuchten.² Zunächst sind einige begriffliche klärungen notwendig, dann wird Alexys ansatz skizziert. Den umfangreichsten teil wird die kommentierung von Heckmanns darstellung bilden, wobei die thematische zweiteilung des dreizehnten kapitels leitend sein wird.

Regelmäßig und regelgemäß

Vom deutschen sprachgebrauch her lassen sich zwei hauptbedeutungen des mehrdeutigen ausdrucks ‘regel’ unterscheiden: etwas ge-

schieht regelmäßig und etwas ist regelgemäß. Im ersten fall wird auf die häufigkeit eines auftretens von fällen bezug genommen: normalerweise ist etwas der fall, aber es gibt auch ausnahmen von der regel. Beispiel: 'ich gehe in der regel (regelmäßig = normalerweise) einmal in der woche in die sauna' – sollte mir das aus zeitgründen nicht möglich sein, ist es eine ausnahme von der regel. Bei der anderen verwendung des ausdrucks 'regel' wird der vorschriftencharakter betont. Wird in diesem fall nicht nach der regel verfahren, also eine vorschrift nicht eingehalten, ist das ein regelverstoß, der sanktionen nach sich ziehen kann (aber nicht automatisch ziehen muß). Anschaulich läßt sich der umgang mit regelverstößen beim fußballspiel beobachten, wo gelbe und rote karten, freistöße und elfmeter zum sanktionsrepertoire des schiedsrichters gehören. Während im ersten fall (saunabesuch) eine veränderte häufigkeit ausreicht, um das verhältnis von regel und ausnahme neu zu bestimmen, muß im fall des fußballspiels ausdrücklich entschieden werden, wenn eine andere regel gelten soll. Außerdem muß geklärt sein, wer bei einem regelverstoß befugt ist, diesen zu ahnden, und wer berechtigt ist, die regeln zu ändern. Nicht immer sind regeln (im sinne von vorschriften) so eindeutig nachlesbar wie die regeln des fußballspiels. Im alltag fehlt ein (neutraler) schiedsrichter, der den regelkanon kennt und auf die einhaltung der regeln achtet. Kompliziert ist es zudem, weil die regeln nicht schriftlich fixiert sind und in vielen fällen noch nicht einmal ausdrücklich formuliert wurden, obwohl sie im handeln befolgt werden. Besonders bei tatsächlichen oder vermeintlichen regelverstößen wird deutlich, ob die beteiligten die regel im sinne von regelmäßig oder regelgemäß verstanden haben. Im ersten fall kann allenfalls eine ausnahme registriert werden, während sich im zweiten fall die frage nach möglichen sanktionen stellt. Die beiden regelverständnisse sind nicht völlig unabhängig voneinander, denn das durch gewohnheit gebildete verhältnis von regel(mäßig) kann sich zu einer auffassung mit normativem regelcharakter entwickeln (so z.b. bei verkehrsregeln). Wer eine normative aussage formuliert, erhebt damit den anspruch, diese aussage auch begründen zu können. Anlässlich einer tagung, die sich mit der problematik von normenbegründungen beschäftigte, verfaßte Robert Alexy seinen aufsatz 'Eine Theorie des praktischen Diskurses'. Damit legte er »eine Zusammenfassung und Weiterführung« (Alexy 1978, S. 22, fußnote zur überschrift) seiner

früheren Überlegungen vor.³ Da Alexy weder eine naturalistische noch eine intuitionistische Begründung normativer Aussagen für möglich hält, entwirft er einen Regelkanon, der sich auf das Verfahren der Normenbegründung bezieht. Bei einer naturalistischen Position sollen normative auf deskriptive Aussagen zurückgeführt werden. Bei einer intuitionistischen Position erfolgt die »Begründung normativer Aussagen ... durch Evidenzen irgendwelcher Art« (Alexy 1978, S. 24). Als zentrales Argument gegen ein solches Vorgehen führt Alexy an, daß verschiedene Menschen verschiedene Evidenzen erleben. An die Stelle der Begründung durch eine inhaltliche Aussage wird deshalb »eine Reihe von Anforderungen an die Begründungstätigkeit« gesetzt, die sich »als Regeln und Formen des rationalen Diskutierens formulieren« lassen (Alexy 1978, S. 26). Alexys Ziel⁴ ist es, »ein möglichst vollständiges System von Regeln und Formen« für den praktischen Diskurs »explizit zu formulieren« (Alexy 1978, S. 35). Neben Grundregeln und Vernunftregeln, die auf die einzelnen Sprecher bezogen sind, enthält der Regelkatalog⁵ auch Forderungen an die von ihnen vorgebrachten Begründungen. Da es möglich ist, daß die Teilnehmer an einem Diskurs sich zwar bezüglich der Normen einig sind, aber uneins sind über Tatsachen, formuliert Alexy sogenannte 'Übergangsregeln'. Sie sollen den Übergang von einem praktischen Diskurs in einen anderen Diskurs⁶ regeln, in dem über Tatsachen diskutiert wird (theoretischer Diskurs) oder der Sprachgebrauch thematisiert wird (sprachanalytischer Diskurs).

Zweifel an Evidenzen

Zu Beginn seiner Beschäftigung mit Alexys Verfahren der Normenbegründung zitiert Heckmann dessen Kritik an der intuitionistischen Position und fährt dann fort: »Was ist von der Erfahrung des sokratischen Gesprächs aus dazu zu sagen?« (Heckmann 1993, S. 131) Zu unterscheiden ist die Erfahrung eines sokratischen Gesprächs durch eigene Teilnahme und die (nachträgliche) Deutung der Erfahrung. Zu beachten ist dabei, daß es sich in Heckmanns Buch immer um die sprachliche Darstellung der Erfahrung, nicht die Erfahrung selber handelt, zumal sie durch nachträgliche Reflexionen über das 'Geschehen' ergänzt wurde. Außerdem wird aus der Sicht des Gesprächsleiters, d.h.

aus einer bestimmten sichtsweise gedeutet, was in konkreten sokratischen gesprächen 'geschehen ist'. Durch einen derartigen blick auf die praxis lassen sich regeln im sinne von regelmäÙigkeiten ermitteln. Gleichwohl finden sich in den erläuterungen Gustav Heckmann auch normative äuÙerungen, die verdeutlichen, was im sokratischen gespräch ablaufen sollte. Gegen Alexys zweifel an evidenzen führt Heckmann beispiele von evidenzen (genau genommen ihre sprachlichen deutungen) aus sokratischen gesprächen an. Der begründungsgang ist im folgenden einer genauen analyse zu unterziehen. Heckmann bringt beispiele aus dem mathematischen bereich, um zu verdeutlichen, was evident ist, und definiert anschließend: »Evident ist eine Einsicht oder eine Aussage, die in sich selber, ohne Berufung auf einen anderen Grund gewiß ist. Oder auch: an der zu zweifeln nicht möglich ist; der gegenüber Zweifel nicht aufkommt oder nicht mehr aufkommt.« (Heckmann 1993, S. 131f) Nach dieser definition bringt Heckmann beispiele für verschiedene »Typen von Evidenzen« (Heckmann 1993, S. 133). Neben der mathematischen erwähnt er die logische und die ethische evidenz sowie die äußere und die innere wahrnehmung. Nun könnte neben der frage nach den typen und ihrer abgrenzung jeder einzelne 'typ' eingehend untersucht werden. Bei seinem beispiel der äußeren wahrnehmung [»Evident ist das in der Sinneswahrnehmung Gegebene: das Rot des Daches drüben, das Grün der Wiese vor dem Fenster. Die Sinnesqualitäten ... sind uns unmittelbar gegeben, und ein Zweifel daran, daß hier eben diese Qualität vorliegt, ist nicht möglich.« (Heckmann 1993, S. 132)] könnte eine fülle wahrnehmungspsychologischer und philosophischer probleme untersucht werden (vgl. z.b. Lenk 1994, S. 90–119). Die äußere wahrnehmung wird allerdings nur beiläufig erwähnt, denn Heckmanns interesse gilt insbesondere der inneren wahrnehmung (selbstbeobachtung). Von ihr behauptet er, sie habe mit der sinneswahrnehmung gemein, »daß sie uns unbezweifelte Gegebenheiten, Evidenzen zeigt.« (Heckmann 1993, S. 133) Es gibt aber auch formulierungen bei Heckmann, die nahe legen, evidenz sei das ergebnis eines prozesses des gemeinsamen nachdenkens. So beispielsweise, wenn er von einfachen geometrischen einsichten berichtet, zu denen »die Analyse mathematischer Beweise geführt [!] hat« (Heckmann 1993, S. 131). Auch bei der begründung einer normativen frage ist die evidenz ergebnis, nicht aber ausgangspunkt: »Den Tatbestand, daß die

durch den Zweifel aufgeworfene Sachfrage geklärt ist und kein neuer Zweifel auftritt, habe ich als Evidenz bezeichnet.« (Heckmann 1993, S. 138) Evidenz ist demnach darauf angewiesen, daß zunächst der (konstruktive) zweifel ausgeräumt wurde – »Zweifel zu überwinden und zu Evidenzen zu kommen« heißt es an einer stelle (Heckmann 1993, S. 140). Evidenz wird hier in einem anderen sinne verwendet als beim fall der sinneswahrnehmung eines roten daches oder des grünen grasses, wo von zweifeln und einer (gemeinschaftlichen) auseinandersetzung mit der wahrnehmung nicht die rede war. Bei der diskussion der von Heckmann angeführten beispiele⁷ ist darauf zu achten, daß zwischen dem unbezweifelten und dem unbezweifelbaren nicht deutlich unterschieden wird. So auch, wenn er ethische evidenzen einführt: »Evident ist das Unbezweifelte ... Auch im Bereich ethischer Wertaussagen finden wir Evidenzen.« (Heckmann 1993, S. 132) Nun ist das wort 'finden' mehrdeutig, denn einerseits könnte es im sinne von vorfinden verstanden werden, andererseits kann es auch das ergebnis (im sinne von erfinden) eines prozesses sein. Bei dem 'straßenbahnbeispiel', das Heckmann beschreibt (vgl. 1993, S. 132), um ethische evidenzen aufzuzeigen, geht es darum, daß ein kräftiger junger mann seinen sitzplatz nicht für eine alte frau, der das stehen mühe bereitet, freimacht.⁸ Man könne beispielsweise daran zweifeln, ob die alte frau wirklich mühe mit dem stehen hat und nicht eine raffinierte schauspielerin ist. Da wir die äußere und innere situation der handelnden nicht in allen relevanten merkmalen kennten, wäre der »Zweifel an der Ver[!]urteilung des Verhaltens des jungen Mannes« begründetem zweifel ausgesetzt. »Nicht dem Zweifel ausgesetzt ist die Aussage: Das Festhalten an einer bloßen Bequemlichkeit, wenn dadurch einem anderen erhebliche Beschwerden verursacht werden, ist sittlich zu verurteilen (Satz A). ... Der Versuch, an dem richtig verstandenen Satz A zu zweifeln, mißlingt.« (Heckmann 1993, S. 132f; hervorhebung getilgt)

Mißlingt der versuch grundsätzlich oder nur, weil die sittlich-moralische erziehung in unserer gesellschaft den zweifel unterdrückt.⁹ Ist es überhaupt zulässig, davon auszugehen, die beschwerden der frau würden durch das sitzenbleiben des jungen mannes *verursacht*? Gustav Heckmann betont den unterschied zwischen der erkenntnis, deren evidenz festgestellt wird, und der *inneren* wahrnehmung, »daß ein Zweifel an jener Erkenntnis nicht mehr besteht, daß eine Evidenz

vorliegt« (Heckmann 1993, S.133). Sofern diese Unterscheidung gültig sein soll, kann Heckmann sich nur zu seinem eigenen Evidenzerlebnis oder zu Aussagen anderer äußern. Heckmann verweist aber auf seine Erfahrung in sokratischen Gesprächen, wonach »verschiedene Menschen auch im Bereich ethischer Wertaussagen gleiche Evidenzen [erlebten]« (Heckmann 1993, S. 136). Die Frage muß erlaubt sein, wie Heckmann dazu kommt, über die Evidenzerlebnisse anderer Menschen Aussagen formulieren zu wollen. Bezüglich eines sokratischen Gesprächs, als alle (bis auf eine Teilnehmerin), die im vorliegenden Beispiel geäußerte Lüge billigten, schreibt Heckmann: »Diese Teilnehmerin erlebte [!] zunächst nicht die gleiche Evidenz wie die anderen.« (Heckmann 1993, S. 134) Heckmanns Kommentar zu dieser Situation: »Ich hatte den Eindruck, daß sie im Augenblick rationalen Erwägungen nicht zugänglich war« (Heckmann 1993, S. 135). Mag die Schwierigkeit der Teilnehmerin, sich der Meinung der Gruppe anzuschließen, auch richtig beobachtet sein, so ist die Frage, ob hier mit der Kategorie 'Evidenz' der richtige Zugang zur Beschreibung gewählt wurde. Nach einiger Zeit gibt die Teilnehmerin bekannt, auch sie sei »zu der Überzeugung gekommen, daß die Lüge in dem erörterten Fall sittlich erlaubt sei« (Heckmann 1993, S. 135). Wichtiger als die 'Lösung' des vorliegenden Problemfalls ist die Tatsache, daß Heckmann nun Evidenz und Überzeugung gleichsetzt. Interessant ist es in diesem Zusammenhang zu erfahren, daß die anderen Gesprächsteilnehmer in der Gesprächspause versucht hatten, der Teilnehmerin die Folgen ihres Handelns klarzumachen. Offenbar hatten diese Überzeugungsversuche Erfolg, denn die Teilnehmerin erklärte ihren Sinneswandel mit den 'grausamen Folgen', die das Aussprechen der Wahrheit in dem Fall gehabt hätte (vgl. Heckmann 1993, S. 134f). Die Teilnehmerin stellte nicht die generelle Norm ('du sollst nicht lügen') infrage, sondern lehnte wegen der vermuteten Folgen die Anwendung auf den vorliegenden Fall ab.

Im Hinblick auf die Definition von Evidenz, die Heckmann am Anfang des Kapitels vorgelegt hat, gibt es in seinem Buch einige Seiten weiter Formulierungen, die erstaunlich sind. So spricht Heckmann davon, daß eine Person an einer bestimmten Position festhält und sich der »evidentesten Einsicht« (Heckmann 1993, S. 135) verschließt. Hier scheint es so, als ließen sich verschiedene Grade von Evidenz unterscheiden, während Evidenz zu Beginn als qualitatives Merkmal

eingeführt wurde. Aus einer beiläufigen formulierung wird deutlich, daß äußere/innere erfahrung und evidenz nicht gleichzusetzen sind (vgl. Heckmann 1993, S. 136). Interessant ist einerseits, daß Heckmann an dieser stelle nicht mehr von wahrnehmung, sondern von erfahrung spricht, und daß andererseits erfahrungen möglich sein müssen, die nicht evident sind. Erstaunlich ist es auch, daß es zu beginn hieß, evident sei eine »Einsicht oder Aussage, die in sich selber, *ohne Berufung auf einen anderen Grund gewiß*« sei (Heckmann 1993, S. 131; hervorhebung K. R.) und daß man dann liest: »Im sokratischen Gespräch wird eine Evidenz akzeptiert, sobald festgestellt worden ist, daß Zweifel an einer Aussage oder einer Einsicht nicht bestehen. ... Das Kriterium [!] dafür, daß eine echte Evidenz vorliegt, ist also das in der Selbstbeobachtung festgestellte Nicht-zweifeln bzw. Nicht-zweifeln-können *und* der im sokratischen Gespräch festgestellte Konsens darüber.« (Heckmann 1993, S. 137; hervorhebung K. R.) Es sei dahingestellt, ob man sagen kann, evidenzen werden akzeptiert (analog können sie auch nicht akzeptiert werden). Die formulierung ist noch in einer weiteren hinsicht unbefriedigend, da zwischen echten (und falschen?) evidenzen unterschieden wird. Darüber hinaus klingt die formulierung tautologisch, denn als kriterium für eine evidenz wird das nicht-zweifeln-können herangezogen, das als definitionsmerkmal der evidenz verwendet wurde – evident ist also, was als evident empfunden wird. Damit bestätigt Heckmann ungewollt das unbehagen Alexys an der berufung auf evidenzen als einer begründungsinstanz für normative urteile. Es gibt aber noch ein zweites merkmal, das eine 'echte' evidenz erfüllen muß, nämlich der konsens der teilnehmer darüber, daß sie nicht mehr zweifeln bzw. daß ihnen kein (persönlicher) zweifel mehr möglich erscheint (vgl. zum zweifel im sokratischen gespräch Roß 1996). Zudem bedarf die evidenz der berufung auf einen anderen grund und ist gerade nicht mehr 'in sich selber gewiß' und 'ohne berufung auf einen anderen grund'. Es entsteht außerdem der verdacht, evidenz und konsens würden nicht deutlich genug geschieden.¹⁰

Daß es möglich ist, »über Wertfragen Konsensus zu erzielen« (Heckmann 1993, S. 137), beschreibt Heckmann als grundlage des sokratischen gesprächs. Es scheint so, als habe Heckmann Alexys anliegen insofern mißverstanden, daß dieser einen konsens in ethischen fragen in abrede stellen wolle. Alexy hat allerdings den aus-

gangspunkt für den weg zum (möglichen) konsens anders gewählt und nicht auf 'evidenzen' als begründung für eine normative aussage gesetzt. Insofern ist zu fragen, ob es für das sokratische gespräch sinnvoll ist, das hauptgewicht auf die mehrdeutige und bei Heckmann ungeklärte¹¹ instanz 'evidenz' zu legen und darüber den prozeß, der zur konsensfindung führen soll, unreflektiert ablaufen zu lassen. Ein sokratisches gespräch sei am besten, wenn die teilnehmer »ihre Zweifel, ihre Vermutungen, ihr Überzeugtsein miteinander kritisch prüf(t)en« (Heckmann 1993, S. 139). Die praxis des sokratischen gesprächs hat dafür bestimmte verhaltensweisen mittels traditionsbildung institutionalisiert. Sofern nur dieses 'in der regel verfahren wir so' als orientierung vorliegt, fehlt die möglichkeit, über kritische auseinandersetzung bezüglich der regeln zu einer reflektierteren praxis zu gelangen. Die diskussion über die regeln des sokratischen gesprächs wäre für die gesprächspraxis hilfreich. So könnten in der auseinandersetzung mit anderen gesprächsformen (diskursen) die unterschiede betont und die besonderheiten deutlicher herausgearbeitet werden.

Geregelte kommunikation

Während das sokratische gespräch neben ethischen themen auch erkenntnistheoretische, mathematische und politisch-pädagogische themen behandelt, beziehen sich Alexys überlegungen nur auf den praktischen diskurs, d.h. auf einen diskurs, in dem es um die richtigkeit normativer aussagen geht. Bei der praxis des sokratischen gesprächs werden die unterschiede augenfällig, während beispielsweise die einen mit würfeln, münzen oder dreiecken hantieren, ihre erfahrung gemeinsam sammeln und am ende ein ergebnis vorliegen haben, steht bei den anderen ein beispielgeber rede und antwort. Gemeinsam wird dann an der sprachlichen interpretation des geschilderten vergangenen 'sachverhaltes' gearbeitet, bevor aus ihm verallgemeinerungen herausgearbeitet werden. Falls regeln für das sokratische gespräch formuliert werden, müssen neben allgemeinen regeln¹² auch bereichsspezifische regeln formuliert werden. Was als regel für ein ethisches thema gilt, gilt nicht automatisch auch für mathematische oder erkenntnistheoretische themen.

Die 'verwandtschaft' zwischen dem sokratischen gespräch und dem praktischen diskurs kommt für Heckmann vor allem in der regel 'jeder sprecher darf nur das behaupten, was er selber glaubt' zum ausdruck. Hinter dieser regel steckt für Heckmann die forderung, das eigene wahrheitsgefühl aufmerksam aufzufassen und vorhandene echte zweifel auszusprechen. Dadurch soll die aufrichtigkeit der diskussion gesichert werden. Ein deutliches mißverständnis offenbart sich in Heckmanns umgang mit zwei anderen grundregeln¹³ Alexys, die dieser bezüglich des sprachgebrauchs eines sprechers formuliert hatte. Wenn Heckmann meint, dem sokratischen gespräch seien »keine Sachverhalte und keinerlei Kriterien für die Zulässigkeit von Argumenten und die Wahrheit von Aussagen vorgegeben«, vielmehr werde über alles, »was die Wahrheit von Aussagen« betreffe (Heckmann 1993, S. 143) im sokratischen gespräch selber entschieden, so mag das zutreffen, hat aber nichts mit Alexys regeln zu tun (vgl. zu Heckmanns mißverständnis auch 1993, S. 146 und 149). Alexy hat mit seinen beiden regeln lediglich eine forderung an den sprachgebrauch der sprecher aufgestellt (vgl. dazu Alexy 1978, S. 37f), aber keine aussage darüber gemacht, welchem sachverhalt welches prädikat zugesprochen werden soll. Mit bezug auf Alexys grundregeln schreibt Jürgen Habermas, daß »auf dieser Ebene logische und semantische Regeln« vorausgesetzt werden, »die keinen ethischen Gehalt haben« (Habermas 1983, S. 97). Auch wenn Heckmann meint, im sokratischen gespräch würde eingesehen, daß eine aussage und ihre verneinung nicht beide (zu ergänzen ist: zur gleichen zeit und in gleicher hinsicht) wahr sein könnten, mag das zutreffen. Zu beachten ist aber, daß Alexys regel den sprachgebrauch *eines* sprechers betrifft. Es ist sehr wohl möglich, daß verschiedene sprecher äußerungen vorbringen, die sich widersprechen. Wenn Heckmann bemängelt (1993, S. 144), der rationale diskurs verzichte »auf das Ziel, das Sittengesetz zu formulieren«, dann ist das zutreffend, weil damit schon eine inhaltliche position¹⁴ vor beginn des diskurses ausgewählt würde. Wenn er dann aber weiter schreibt (ebenda), der rationale diskurs verzichte »auf den Versuch, verbindlich zu entscheiden, welche Situationsmerkmale für die sittliche Beurteilung einer Handlung relevant sind«, dann zeigt dies deutlich, daß Heckmann der prozeduralen normenbegründung vorwirft, keine inhaltlichen kriterien zu fixieren. »Wie soll aber ohne dem Zweifel entzogene Grundaussagen (?) Begründung norma-

tiver Aussagen möglich sein?« hatte Heckmann (Heckmann 1993, S. 140) sich am beginn seiner beschäftigung mit Alexys regelkanon gefragt. Offenbar kann Heckmann sich nicht vorstellen, daß eine begründung normativer aussagen ohne evidenzen (was auch immer das heißen mag) möglich sein kann.

Sehr viel kürzer ist Heckmanns beschäftigung mit Alexys zweiter regelgruppe, die vernunftregeln formuliert und dem einzelnen sprecher rechte zuspricht. Beispielsweise lautet die regel 2.1 »Jeder, der sprechen kann, darf an Diskursen teilnehmen.« (Alexy 1978, 40; zitiert bei Heckmann 1993, S. 144) Auch hier zeigt sich wieder ein mißverständnis Heckmanns, der darauf verweist, daß die forderung nach gleichberechtigung auch für das sokratische gespräch gelte, aber als eine zu realisierende aufgabe verstanden würde. Interessant ist es zu lesen, wie Heckmann die pädagogische aufgabe des leiters bezüglich dieses punktes begründet: »Denn nicht 'jeder, der sprechen kann', kann schon in fruchtbarer Weise an einem forschenden Gespräch teilnehmen; mancher spricht so, daß das Gespräch behindert wird.« (Heckmann 1993, S. 145) Es lohnt sich zu beachten, daß Alexy – geleitet durch Habermas' ideale sprechsituation – formuliert hatte, daß jeder am diskurs teilnehmen darf, aber in keiner weise eine (empirische) aussage darüber gemacht hat, ob ein sprecher in der lage ist, sein recht (zur zufriedenheit anderer gesprächsteilnehmer) wahrzunehmen. Ähnlich wird auch bezüglich der anderen regeln zwar von Heckmann zu recht darauf hingewiesen, hier wäre lernen nötig und lehren möglich, das ändert aber nichts daran, daß Alexy mit seinen begründungsregeln eine erlaubnis ausgedrückt hat. Bei den argumentlastregeln verweist Heckmann auf die pädagogischen maßnahmen des leiters, mittels derer dieser die gruppe dazu anhalten soll, beim thema zu bleiben (vgl. Heckmann 1993, S. 145f und 85–88). Alexy beschreibt, wie verfahren werden sollte, wenn äußerungen vorgebracht werden, die nicht auf den gegenstand des jeweiligen diskurses bezogen sind. Dabei geht es nicht darum festzulegen, welche normen im diskurs akzeptiert werden, vielmehr soll durch diese regeln sichergestellt werden, daß der diskurs nicht durch ungebremstes ausnutzen der vernunftregeln ausufert und gleichzeitig über alles und nichts gesprochen wird. In der nächsten regelgruppe stellt Alexy argumentformen vor (vgl. Alexy 1978, S. 43–47). Da sich mit ihnen »beliebige normative Aussagen und Regeln rechtfertigen« lassen, ergänzt Alexy sie

durch begründungsregeln, die »verschiedene Varianten des Verallgemeinerungsprinzips« (Alexy 1978, S. 47) formulieren. Es ist Heckmann zuzustimmen, daß die argumentformen nur eine rechtfertigung von normativen regeln »relativ zueinander« (Heckmann 1993, S. 147) zulassen und daß Alexy mit seinen begründungsregeln von den diskursteilnehmern verlangt, »ihre normativen Aussagen [...] ... an deren Konsequenzen« zu prüfen (Heckmann 1993, S. 149). Nicht zuzustimmen ist Heckmann aber, wenn er meint, es handele sich bereits um »eine normative Regel für unser Handeln anderen gegenüber« (Heckmann 1993, S. 149; hervorhebung im original). Interessant ist es daher, daß Heckmann Alexys regeln zwar als aufforderung versteht, testfragen zu stellen, aber meint, es könne offenbleiben, aus welchem grund die diskursteilnehmer sie 'bejahen'. Daß die antwort nur 'ja' lauten konnte, lag daran, daß Heckmann das bereits vorher verwendete 'straßenbeispiel' mit seiner 'evidenten' lösung herangezogen hat (vgl. Heckmann 1993, S. 148–150). Interessanterweise untersucht er nicht in gleicher weise, wie beim beispiel des verschwenderischen menschen und sparsamen nachbarn (vgl. Heckmann 1993, S. 133) nach den begründungsregeln zu verfahren wäre. Mit der letzten gruppe seiner regeln, den sogenannten übergangsregeln, beschreibt Alexy (vgl. 1978, S. 50f oder Heckmann 1993, S. 151) verhaltensmöglichkeiten, wenn vom praktischen diskurs in eine andere diskursform gewechselt werden soll. Heckmann äußert sich nur kurz zu den – auch von Alexy nicht weiter erläuterten – übergangsregeln. Ein wichtiger bestandteil des sokratischen gesprächs sei es, an einer klaren ausdrucksweise und begrifflichen klärung zu arbeiten, insofern sei der übergang zu einem 'sprachanalytischen diskurs' (Alexy) bestandteil des sokratischen gesprächs. Heckmann übersieht, daß es eine analoge regelung zum übergang in einen 'diskurstheoretischen diskurs' (Alexy) gibt, seit das 'metagespräch'¹⁵ eingeführt wurde: »Ein Metagespräch wird eingelegt, sobald ein Teilnehmer oder der Gesprächsleiter das Bedürfnis danach anmelden.« (Heckmann 1993, S. 16)

Eine gemeinsamkeit zwischen praktischem diskurs und sokratischem gespräch sieht Heckmann darin, daß beide auf die kraft der vernunft setzen. Den unterschied sieht er darin, daß das sokratische gespräch durch orientierung am wahrheitsgefühl das problem löse, wie evidenzen in ethischen fragen gewonnen werden könnten, während der praktische diskurs gar nicht erst versuche, die »Probleme der

Begründung ethischer Aussagen zu lösen« (Heckmann 1993, S. 152). Nun mag man Heckmann zugestehen, daß er Alexys lösung des problems unbefriedigend findet, es deutet aber auf ein fundamentales mißverständnis hin, wenn Alexys regelkanon noch nicht einmal als lösungsversuch aufgefaßt wird: »Die Regeln des rationalen praktischen Diskurses sind Normen für die Begründung von Normen« (Alexy 1978, S. 29). Für Heckmann ist die »innere Komponente ... die entscheidende«, denn sie bestimme »das äußere Verhalten«, hatte Heckmann geschrieben (1993, S. 142). Das festhalten am »veralteten Konzept der unmittelbaren Erkenntnis« (Gronke 1996, S. 33) erklärt, warum das augenmerk auf die inneren erfahrungen gelegt wurde und es nicht als aufgabe gesehen wurde, regeln des sokratischen gesprächs zu formulieren. Die sechs pädagogischen maßnahmen, die Heckmann formuliert hat (vgl. Heckmann 1993, S. 85–89), können allenfalls ein teil der lösung sein. Neben einer präziseren formulierung müßten sie um regeln des teilnehmerverhaltens ergänzt werden.¹⁶ Das feststellen von regelmäßigkeiten der eigenen praxis könnte der erste schritt sein.¹⁷ Allerdings ist es ein irrturn zu glauben, die konstitutiven regeln seien setzungen, »aber zuvor an der Praxis abgelesen« (Raupach-Strey 1998, S. 149). Die auseinandersetzung mit inzwischen vorliegenden regelkatalogen und ihrem regelbegriff (insbesondere Raupach-Strey 1998; aber auch Horster 1994) kann helfen, präziser herauszuarbeiten, wo die grenzen der regelformulierungen liegen. »Das sokratische Gespräch ist anspruchsvoller« hatte Gustav Heckmann am ende seiner auseinandersetzung mit Alexys praktischem diskurs geschrieben (Heckmann 1993, S. 152). Es gilt, diesen anspruch auch einzulösen.

Anmerkungen

- 1 In meinem aufsatz von 1996 wurde auf das mißverständnis Heckmanns bezüglich Alexys ansatz nur in einer fußnote hingewiesen. Der vorliegende aufsatz ist als ausarbeitung des damals nur angedeuteten zu verstehen. Auch bezüglich der begründung für die kleinschreibung sei auf diese veröffentlichung verwiesen.
- 2 Der anfang des jahres 1998 erschienene beitrage 'Grundregeln des Sokratischen Gesprächs' (Raupach-Strey 1998) befaßt sich vor allem mit dem problem der konstitutiven regeln. Darunter sind die regeln zu verstehen, »die wesentlich sind für Sokratische Gespräche« und die »eine *idealtypi-*

sche Beschreibung« der sokratischen Gespräche geben (Raupach-Strey 1998, S. 148 bzw. 156). Die Formulierung der Regeln und ihre Klassifikation bedürften einer genaueren Analyse, die hier ebensowenig geleistet werden kann wie eine kritische Auseinandersetzung mit Detlev Horsters Regeln (vgl. 1994, S. 63–65). Daß Regeln in der Tradition des sokratischen Gesprächs »immer nur eine randständige Rolle gespielt (haben)« (Raupach-Strey 1998, S. 145), dürfte auch damit zu tun haben, wie Gustav Heckmann auf Alexys Ansatz reagiert hat. Die gelegentliche Verwendung des Ausdrucks 'Regel' im Zusammenhang des sokratischen Gesprächs z.B. für Merkmale, Grundsätze o.ä. deutet darauf hin, daß der Regelbegriff unklar ist.

- 3 Robert Alexy ist Jurist und beabsichtigte mit seiner Arbeit zur Theorie der juristischen Argumentation einen Regelkatalog für den juristischen Diskurs – verstanden als Spezialfall des praktischen Diskurses – zu formulieren.
- 4 Ob dieses Ziel erreicht wurde, ist nicht Thema der folgenden Untersuchung, die sich mit Gustav Heckmanns Rezeption aus der Sicht des sokratischen Gesprächs befaßt.
- 5 Es wird darauf verzichtet, den Regelkatalog (Alexy 1978, S. 36–51) zu zitieren, da er in Gustav Heckmanns Buch (vgl. Heckmann 1993, S. 141–151) leicht zugänglich ist.
- 6 Dem mit der Diskurstheorie vertrauten Leser wird nicht entgehen, wie stark sich Alexy von Habermas Gedanken – Stand Ende der Siebziger Jahre – anregen ließ.
- 7 Die Suggestivkraft der Beispiele darf nicht davon ablenken, daß durch eine geeignete Auswahl und mit Hilfe wechselnder Terminologie grundlegende Probleme verdeckt werden. Auf die Zirkularität der Erläuterung von Evidenz durch Beispiele hat Arend Kulenkampff hingewiesen, denn »demjenigen, dem die Bedeutung des Ausdrucks Evidenz klar gemacht werden soll, [müssen] die vorgelegten Beispiele als sinnfällige Beispiele, Fälle von Evidenz einleuchten.« (Kulenkampff 1973, S. 429)
- 8 Vieles bleibt der Phantasie des Lesers überlassen. Um einen einfachen moralischen Problemfall zu konstruieren, muß angenommen werden, daß alle Sitzplätze besetzt sind, lediglich der junge Mann seinen Platz freimachen könnte, keine anderen Personen anwesend sind, die eines Sitzplatzes bedürftig sein könnten usw.
- 9 Zu dem Gegenbeispiel, das Heckmann gegen den Wortlaut von Satz A vorbringt, sagt er: »Natürlich bezieht sich unser Satz nicht auf diesen Fall, der gegenüber der Situation in der Straßenbahn *neue relevante Merkmale enthält*.« (Heckmann 1993, S. 133; Hervorhebung K. R.) Auf welche Fälle kann man den Satz A anwenden und wann liegen Fälle vor, die neue relevante Merkmale enthalten?
- 10 In diese Richtung läßt sich auch eine Formulierung verstehen, mit der

Heckmann auf das oben erwähnte 'straßenbahnbeispiel' zurückkommt, um nochmals auf die evidenz ethischer aussagen zu verweisen: »Der Zweifel, der dem Konsensus [!] über Satz A vorausgeht ...« (Heckmann 1993, S. 137)

- 11 »Auch die Naturwissenschaft muß von unbezweifelten Grunderkenntnissen, Evidenzen ausgehen.« (Heckmann 1993, S. 139) Sind hier axiome gemeint?
- 12 Am unproblematischsten – gleichwohl hilfreich – sind allgemeine anforderungen an das teilnehmerverhalten (regeln der zweckmäßigkeit bei Raupach-Strey, vgl. 1998, S. 157–159). Heckmann nennt regeln der art 'falle einem anderen nicht ins wort' das notwendige minimum für alles philosophische und empirische forschen (vgl. Heckmann 1993, S. 141). Wahrscheinlich hält er solche 'äußerlichen' anforderungen für so selbstverständlich, daß er es nicht notwendig fand, sie ausdrücklich zu formulieren, da sie durch das teilnehmerverhalten regelmäßig in das sokratische gespräch eingebracht wurden. Die zeiten ändern sich, und heute sind solche 'selbstverständlichkeiten' ausdrücklich zu formulieren, damit allen beteiligten deutlich ist, wie sie sich regelgemäß zu verhalten hätten.
- 13 Gemeint sind die regeln 1.1 'Kein Sprecher darf sich widersprechen' und 1.3. 'Jeder Sprecher, der ein Prädikat F auf einen Gegenstand a anwendet, muß bereit sein, F auch auf jeden anderen Gegenstand, der a in allen relevanten Hinsichten gleicht, anzuwenden.' (Alexy 1978, S. 37; zitiert bei Heckmann 1993, S. 141)
- 14 Man könnte sich fragen, ob es ein (sokratisches) gespräch ist, wenn schon vorher feststeht, wohin das gespräch führen muß, nämlich am ende »zum Auffinden des allgemeinen Kriteriums des Sittlichen, zum Auffinden des Sittengesetzes« (Heckmann 1993, S. 147).
- 15 »Der Terminus bezeichnet das Unterbrechen des forschenden Sachgesprächs durch ein Gespräch über das Sachgespräch.« (Heckmann 1993, S. 16)
- 16 Die unsicherheit von neuen teilnehmern, die wissen möchten, was erlaubt und erwünscht ist, verdeutlicht, daß das regelverhalten nicht einfach durch genaues hinsehen und hinhören zu ermitteln ist.
- 17 Robert Alexy diskutiert (vgl. 1978, S. 29–36) verschiedene verfahren der regelbegründung. Das könnte für die ermittlung eines regelkanons des sokratischen gesprächs leitend sein.

Literatur

Alexy, Robert: Eine Theorie des praktischen Diskurses. In: Materialien zur Normendiskussion, Band 2: Normenbegründung – Normendurchsetzung. Hrsg. Willi Oelmüller. Paderborn 1978, S. 22–58.

- Gronke, Horst*: Die Grundlagen der Diskursethik und ihre Anwendung im Sokratischen Gespräch. In: Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch (= Sokratisches Philosophieren Band III; herausgegeben von Dieter Krohn/Barbara Neißer/Nora Walter). Frankfurt 1996, S. 17–38
- Habermas, Jürgen*: Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm. In: ders. Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt 1983, S. 53–125
- Heckmann, Gustav*: Das sokratische Gespräch – Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Mit einem Vorwort zur Neuausgabe von Dieter Krohn. Frankfurt 1993
- Horster, Detlef*: Das sokratische Gespräch in Theorie und Praxis. Opladen 1994
- Kulenkampff, Arend*: Stichwort ‘Evidenz’ In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Studienausgabe Band 2, München 1973, S. 425–436.
- Lenk, Hans*: Von Deutungen zu Wertungen. Frankfurt 1994
- Raupach–Strey, Gisela*.: Grundregeln des Sokratischen Gesprächs. In: Neue Aspekte des Sokratischen Gesprächs (= Sokratisches Philosophieren Band IV; herausgegeben von Dieter Krohn/Barbara Neißer/Nora Walter). Frankfurt 1998, S. 145–162
- Roß, Klaus*: Zum Teufel mit dem advocatus diaboli? – einige gedanken zur argumentation in sokratischen gesprächen. In: Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch (= Sokratisches Philosophieren Band III; herausgegeben von Dieter Krohn/Barbara Neißer/Nora Walter). Frankfurt 1996, S. 165–173

Die Philosophisch-Politische Akademie und die Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren veranstalteten in Kooperation mit der Evangelischen Akademie Loccum vom 16. bis 18. April 1998 eine Tagung zum Sokratischen Gespräch, an der etwa 140 Personen aus Schulen, aus den Universitäten und aus der Erwachsenenbildung teilnahmen.

Der Termin für die Tagung zum Sokratischen Gespräch war mit Bedacht gewählt: Am 22. April 1998 wäre Gustav Heckmann, der das Sokratische Gespräch beim Göttinger Philosophen Leonard Nelson (1882–1927) kennengelernt hatte und es für unsere Zeit weiterentwickelt und über seine Schülerinnen und Schüler verbreitet hat, 100 Jahre alt geworden. Die Tagung hatte also auch den Zweck, an ihn zu erinnern und seine Arbeit fortzusetzen.

Der vorliegende Band der Schriftenreihe »Sokratisches Philosophieren« dokumentiert, daß die Arbeit an Theorie und Praxis des Sokratischen Gesprächs in offener und zum Teil kontroverser Form weitergeführt wird. Er enthält alle Vorträge der Loccumer Tagung 1998, die vor dem Plenum gehalten wurden, und zusätzlich einige Beiträge aus der Arbeit in den insgesamt sechs Sektionen.