

# Neuere Aspekte des Sokratischen Gespräch

»Sokratisches Philosophieren«  
Schriftenreihe der  
Philosophisch-Politischen  
Akademie

Band IV  
Herausgegeben von  
Dieter Krohn  
Barbara Neißer  
Nora Walter



dipa



# Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs

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

Verantwortlich  
für den Thementeil  
Barbara Neißer und Jos Kessels

dipa-Verlag Frankfurt am Main

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs /hrsg.  
von Dieter Krohn, Barbara Neißer und Nora Walter –  
Frankfurt am Main : dipa-Verl., 1997  
("Sokratisches Philosophieren"; Band 4)  
ISBN 3-7638-0392-0

1. Auflage 1997

© dipa-Verlag GmbH, Nassauer Str. 1–3, 60439 Frankfurt am Main  
Alle Rechte vorbehalten  
Verantwortlich für den Thementeil: Barbara Neißer und Jos Kessels  
Druck und Verarbeitung: Elektra, Niedernhausen  
Printed in Germany

ISBN 3-7638-0392-0

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Jos Kessels Dialektik als Instrument für die Gestaltung einer selbständig lernenden Gruppe	11
Ute Siebert McDonaldisierung des Sokratischen Gesprächs?	47
Pieter Mostert Wann ist ein Sokratisches Gespräch angemessen?	53
Dries Boele Der »Nutzen« des Sokratischen Gesprächs. Oder: Welche Ergebnisse können wir versprechen?	63
Jos Kessels Das Sanduhr-Modell. Methodik des Dialogs	71
Martin Hüne Das Sokratische Gespräch in der Lehrerbildung. Ein Erfahrungsbericht	81
Barbara Neißer Das Sokratische Gespräch im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II	88
<i>Diskussion</i>	103
Fernando Leal/Patricia Shipley Wetten mit Mephisto Zum Verhältnis zwischen Informationstechnologie und Ethik	105
Nora Walter Vorbereitung auf die Leitung eines Sokratischen Gesprächs zum Thema Verantwortung mit Gustav Heckmann, 1988 Thema: Verantwortlich handeln – Was heißt das?	123
Gisela Raupach-Strey Grundregeln des Sokratischen Gesprächs	145

<i>Berichte und Informationen</i>	163
Tagungen/Sokratische Wochen	165
Eine Internationale Sokratische Woche in England. Hillcroft College, Surbiton 1996	166
Dorothy Moir Socratic Dialogue and the Critical Philosophy: A First Acquaintance	167
Sokratiker bei einem Internationalen Philosophenkongreß in Holland	169
Weitere Sokratische Veranstaltungen 1996/97	170
»Sokratische Funken« und Sokratisches Gespräch an der Fachhochschule Köln	171

# Vorwort

In den letzten Jahren haben sich verschiedene Philosophen, zum Beispiel Logiker, Ethiker, Sozialphilosophen, im In- und Ausland, außerhalb ihrer »natürlichen Umgebung«, der Schule und der Universität, begeben, um sich mit konkreten, aktuellen Problemen zu befassen. Zu gleicher Zeit sind einige ursprünglich philosophische Themen, wie Integrität, Verantwortlichkeit, Gemeinwohl, von Nicht-Philosophen aufgegriffen worden: von Unternehmen, Beamten, Beratungsfirmen, Banken, Polizei. So wird zum Beispiel in den Niederlanden jetzt innerhalb des Finanzministeriums für eine Gruppe von (zunächst) etwa tausend Steuerbeamten ein Integritätsprogramm ausgeführt, das von Philosophen entwickelt worden ist. Dasselbe geschieht bei der Polizei, bei Ministerialbeamten, Gemeindebeamten, Sicherheitsunternehmen. Es gibt sogar Betriebe, die sich nur mit Integritätsfragen beschäftigen.

Philosophie für die Praxis oder die reflexive Bearbeitung von Problemen der Institutionen und Unternehmen kennzeichnet eine Entwicklung, die in den letzten zehn Jahren zur Gründung von philosophischen Praxen und von philosophisch orientierten Beratungsinstituten vor allem in Deutschland und in den Niederlanden geführt hat.

Das Sokratische Gespräch steht auf dem Schnittpunkt dieser Entwicklungen. Es verbindet philosophische Analyse mit konkreter Praxis. Es liefert die Methodik für die Aufgaben der praktischen Philosophie. »Die Philosophie«, schrieb Nelson, »soll uns die Regeln geben, die wir brauchen, um die Tatsachen des Lebens deuten und meistern zu können. Wir brauchen solche Regeln, um den Tatsachen des Lebens nicht blind und wehrlos gegenüberzustehen; wir brauchen sie, um über diese Tatsachen vernünftig urteilen zu können und, mehr noch, um handelnd auf sie einwirken, sie nach vernünftigen Zwecken umgestalten zu können.« (Nelson GS VII, S. 12)

Dieses Ziel kann aber nicht auf dogmatische Weise, durch Übermittlung von Einsichten erreicht werden. Es kann nur durch eigene Denkarbeit, also auf kritische, sokratische Weise, realisiert werden. Für Manager, Unternehmer, Verwalter und andere Führungspersonen sind die Sokratischen Gesprächen, so wie sie von Nelson/Heckmann und in der Philosophisch Politische Akademie geführt wurden und

werden, zu zeitaufwendig. Es ist daher nicht verwunderlich, daß Philosophen in den Niederlanden versucht haben, die Methodik des Sokratischen Gesprächs in der Tradition von Nelson und Heckmann an die Bedingungen der Wirtschaft anzupassen. Das hat mittlerweile zu einigen neueren Formen des Sokratischen Gesprächs geführt, zum Beispiel zu einer Kurzform des Sokratischen Gesprächs (ein oder zwei halbe Tage), zu »Diner Pensant«, Gespräche, in denen Elemente, wie die Beispielwahl, aus dem eigentlichen Gespräch ausgelagert werden, oder zu Gesprächen, in denen eine ausführliche Argumentationsanalyse der Protokolle von Teilnehmern (als Hilfsmittel) in das Gespräch integriert wird.

Diese Erneuerungen bergen natürlich die Gefahr in sich, daß die Sokratische Methode verändert, beschädigt oder sogar untergraben werden könnte. Dies ist ein in der Geschichte des Philosophierens immer wieder aktuelles und zugleich altes Thema. Die richtige Anwendung der Dialektik ist seit den Anfängen der europäischen Philosophie, seit Platons Beschreibung von Sokrates' Dialogen, eine Streitfrage geblieben. Sie ist es auch jetzt noch. Es ist daher auch heute notwendig, sich mit neueren Aspekten des Sokratischen Gesprächs auseinanderzusetzen und zu prüfen, welche Bereiche des gesellschaftlichen und ökonomischen Handelns durch kritische Reflexion und dialektische Argumentation geklärt und besser gestaltet werden können. Sokratisches Philosophieren kann hier einen wesentlichen Beitrag zur Klärung von Handlungszielen, zur Lösung von Zielkonflikten und zur Konsensfindung in Institutionen und Unternehmen leisten.

Bei der Darstellung und Betrachtung dieser neuen Formen des Sokratischen Philosophierens geht es auch darum, Wahrheit und Scheinwissen voneinander zu trennen, und die Reinheit der Methode mit den Anforderungen der Praxis zu versöhnen. Dies war auch die Absicht von Leonard Nelson und Gustav Heckmann, die das Sokratische Gespräch als Praxisreflexion für das politische und pädagogische Handeln eingesetzt und durch diese Methode allgemeine Probleme in Gruppen und Gemeinschaften bearbeitet haben.

In unserer pluralistischen Gesellschaft ist es für Unternehmen und Institutionen wichtig, die Praxis der in ihrem Namen handelnden Personen kritisch zu reflektieren und zu bewerten, gemeinsame Ziele zu finden, Konflikte argumentativ zu lösen bzw. Konsense zu erarbeiten. Dies bedeutet, daß die Individuen über entsprechende Kompeten-

zen verfügen müssen. Schule und Hochschule sollten deshalb neben den fachlichen und wissenschaftlichen Kenntnissen auch Methoden der Reflexion und Evaluation, die Fähigkeit zur kritischen Analyse und zur dialektischen Argumentation vermitteln. Das Sokratische Gespräch bietet eine ausgezeichnete Möglichkeit vor allem für Nicht-Philosophen, diese methodischen Kompetenzen zu erwerben und zu entwickeln.

In einer Zeit, die bestimmt ist durch den wachsenden Einfluß elektronischer Medien und Informationstechnologien, kann das Sokratische Gespräch darüber hinaus einen methodischen Schwerpunkt bei der intensiven, direkten Kommunikation in Lern- und Ausbildungsprozessen setzen.

Die Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren (GSP) hat 1995 in einer gemeinsamen Konferenz von deutschen und niederländischen Philosophen, Unternehmensberatern, Hochschuldidaktikern, Pädagogen in Schule und betrieblicher Weiterbildung neuere Aspekte der Sokratischen Methode aufgezeigt. Die verschiedenen Varianten des Sokratischen Gespräches, die im Rahmen der Unternehmensberatung in den Niederlanden entwickelt wurden, sind von den Teilnehmern in Workshops praktisch erprobt und kritisch reflektiert worden.

Die Funktion des Sokratischen Gespräches im Unterricht der Sekundarstufe II und in der Lehrerbildung wurden thematisiert und praktische Erfahrungen in diesen Ausbildungsbereichen dargestellt. Darüber hinaus müßte der Einsatz des Sokratischen Gespräches in Schule und Hochschule im Kontext neuerer Lernbegriffe und der Weiterentwicklung von Schule und Lehrerbildung ausführlich diskutiert und die Bedeutung des Sokratischen Gespräches als didaktisches Modell grundsätzlich erörtert werden.

Der vorliegende Band enthält im Thementeil die Beiträge der Tagung und setzt sich im Diskussionsteil u.a. mit gesellschaftlichen Veränderungen und ethischen Fragen der elektronischen Kommunikationsmedien auseinander.

Köln/Amsterdam 1997

Barbara Neißer/Jos Kessels



Jos Kessels

## Dialektik als Instrument für die Gestaltung einer selbständig lernenden Gruppe

Von zentraler Bedeutung für das Konzept einer selbständig lernenden Gruppe oder Organisation ist die Fähigkeit, echte Dialoge oder Untersuchungen in Form von Gesprächen zustande zu bringen. Die Techniken mit denen man dies erreichen kann, sind jedoch in der Literatur nirgends angemessen beschrieben. Das rückt das Konzept eines solchen Vorhabens auf den Stand eines unerreichbaren Ideals. Diese Techniken waren sehr lange Zeit in Form von Dialektik ein wichtiges Instrument der Forschung, bis sie durch die Entwicklung wissenschaftlicher Theorien ersetzt wurden. Aber eine Reihe von grundlegenden organisatorischen Problemen kann nicht durch wissenschaftliche Kenntnisse gelöst werden. Daher bleibt Dialektik ein notwendiges Instrument, um den Prozeß des gemeinschaftlichen Lernens einer Gruppe in Gang zu bringen und zu strukturieren. Die Analyse einer Fallstudie zeigt, wie eine Anzahl von dialektischen Techniken angewendet werden kann, zu welchen Ergebnissen sie geführt haben und welche Probleme damit verbunden sind.

### Einleitung

In der Literatur über selbständig lernende Gruppen und Organisationen ist viel von deren Merkmalen die Rede, von den Bedingungen, unter denen sie zustande kommen können, und den Fähigkeiten, die die einzelnen Teilnehmer haben sollten, um gemeinsam lernen zu können. Senge unterscheidet fünf Merkmale, die alle gemeinsam nur zur Entwicklung einer lernenden Organisation führen können.

1. Systemdenken: Jeder betrachtet das Ganze und beschränkt sich nicht auf eine teilweise Aktivität.
2. Persönliche Vervollständigung: Jeder strebt danach, seine eigenen Talente zu entwickeln und die eigene Sicht immer mehr zu erweitern, um seiner selbst willen und im Interesse des Ganzen.
3. Untersuchung der eigenen geistigen Modelle: Jeder macht seine eigenen Vorstellungen der Realität erkennbar, damit sie der Untersuchung und Beeinflussung durch andere zugänglich werden.
4. Entwicklung einer gemeinsamen Sicht auf Ziele, Werte und Aufgaben der Organisation: Auch dazu ist es nötig, die persönliche Sicht der einzelnen Teilnehmer erkennbar zu machen und sie anschließend zu untersuchen.
5. »Team-Learning«: Die Gruppe besitzt die Fähigkeit, als Gruppe zu lernen. Bei dieser Fähigkeit geht es nicht nur darum, die Ansichten eines jeden über ein bestimmtes Thema deutlich zu machen, sondern vor allem auch um gemeinsame Reflexion und Untersuchung.

Jedes dieser Merkmale soll nach Senge als eine Disziplin betrachtet werden, als eine Einheit von Theorie und Technik, die ständiges Üben erfordert, um sie zu bewältigen und in der Praxis anwenden zu können.<sup>1</sup> Eine ähnliche Übersicht von Merkmalen und Bedingungen finden wir bei Swierings und Wierdsma.<sup>2</sup> Sie nennen u.a. die folgenden:

1. In einem lernenden System sind die Lernprozesse *problemgesteuert*, verbunden mit der Arbeit, und von zyklischer Art (Abwechslung von Denken und Tun).
2. Es wird nicht nur individuell gelernt. Betont wird das Lernen miteinander, als Team.
3. Das Lernen ist außerdem bewußt, d.h. methodisch. Als wichtigste Methode betrachten die Autoren, daß die Teilnehmer einander zugestehen, Fragen zu stellen, weiter zu fragen und daß sie zur Lösung einer konkreten Problematik Konsense erstreben.
4. Außerdem ist das Lernen vielseitig; es bewegt sich auf verschiedenen Ebenen (Regeln, Einsichten und Prinzipien).
5. Und schließlich zielt das Lernen in einem lernenden System auf *Meta-Lernen*, d.h. darauf, das Lernen zu lernen.

## 1. Der Dialog

Eine der wesentlichsten Bedingungen dafür, daß solche Lernprozesse in Gang gebracht werden, ist nach Swieringa und Wierdsma der Austausch untereinander und die Ergänzung der Vorstellungen, die jeder vom Arbeitsprozeß hat, vom Verhalten eines jeden wie auch des eigenen.<sup>3</sup> Auch Senge betont diesen Punkt; er geht dabei so weit, zu sagen, daß alle Instrumente zur Gestaltung einer lernenden Gruppe letztlich auf die eine Fähigkeit hinauslaufen, die in einer Gruppe bestehenden Ansichten über wichtige Fragen explizit zu machen.<sup>4</sup> Denn das schafft die Möglichkeit, sich zu besinnen (Swieringa und Wierdsma) oder mit Hilfe von Reflexions- oder Untersuchungsfähigkeiten die Ansichten zu analysieren, damit sie auf ihren Wert hin beurteilt werden können (Senge).<sup>5</sup>

Fragen wir, was diese Reflexions- und Untersuchungsfähigkeiten in der Praxis beinhalten und was Besinnung konkret heißt, so verweisen beide Autoren vor allem auf die Wichtigkeit von Unterredungen und Dialogen: »Die wichtigste Ursache dafür, daß die Probleme nicht durch einen Lernprozeß gelöst werden«, schreiben Swieringa und Wierdsma, »liegt im Vermeiden der Debatte oder des Dialogs miteinander über den Hintergrund der Probleme.«<sup>6</sup> Und Senge schreibt ein ganzes Kapitel über den Dialog. Ein Dialog ist etwas anderes als eine Diskussion. In einer Diskussion formulieren die Teilnehmer der Reihe nach Meinungen mit dem Ziel, die anderen zu überzeugen. Der Dialog dagegen ist ein wirkliches Gespräch, ein Austausch von Fragen und Antworten, gezielt auf ein gemeinsames Nachdenken. (Dialog heißt wörtlich »Zwiegespräch«, Frage- und Antwort-Spiel.) Ziel eines Dialogs ist es, über das individuelle Denken hinaus aufzusteigen und dadurch Einsichten zu erwerben, die jeder für sich allein nicht erreichen könnte. In einem Dialog »beginnt eine neue Art Geist zu entstehen, der sich auf die Gestaltung einer gemeinsamen Bedeutung gründet.«<sup>7</sup>

Senge gibt eine anregende Beschreibung der Bedeutung und der Ergebnisse von Dialogen. Normalerweise sind wir gefangen im Theater unserer eigenen Gedanken, geistiger Muster und innerer Modelle. »Durch einen Dialog können Menschen einander helfen, sich des Mangels an Zusammenhang zwischen ihren Gedanken bewußt zu werden, und auf diese Weise bekommt das gemeinsame Denken

immer mehr Zusammenhang.«<sup>8</sup> Der Dialog ruft damit ein Umschalten von individuellem zu kollektivem Denken hervor. Außerdem: Wenn Menschen beginnen, die »partizipierende Art« ihres Denkens einzusehen, fangen sie auch an, sich von ihrem eigenen Denken zu lösen: In einem Dialog wird man Wahrnehmer seines eigenen Denkens. Dadurch werden z.B. Konflikte nicht mehr Personen, sondern Gedanken zugeschrieben, was für die Zusammenarbeit sehr hilfreich sein kann. Ein drittes Ergebnis beschreibt Senge mit Hilfe der folgenden Metapher. Ein Dialog ist zu vergleichen mit einem Fluß, auf dem die Gedanken als Blätter schwimmen und sich an den Ufern absetzen. Wir nehmen die Blätter auf und erfahren sie als Ansichten. In einem Dialog fangen die Menschen an, den Fluß, der zwischen den beiden Ufern fließt, wahrzunehmen. Mit anderen Worten: Unser normaler Denkprozeß ist grob gestrickt, wir können damit nur die größten Stücke aus dem Fluß festhalten. »In einem Dialog entwickelt sich eine Art Sensibilität, die weiter geht als das, was wir normalerweise als Denken erkennen. Diese Sensibilität ist ein 'feingestricktes Netz', in dem auch die subtilen Bedeutungen aus dem Gedankenfluß hängenbleiben.« Deshalb sind Dialoge als kollektive Lernprozesse wesentlich, um das Potential der menschlichen Intelligenz zu realisieren.<sup>9</sup>

## 2. Technik des Dialogs

Sowohl Senge als auch Swieringa und Wierdsma messen also dem Dialog einen großen Wert bei. Um so mehr fällt es auf, daß man weder bei Senge noch bei Swieringa und Wierdsma noch bei anderen Autoren über lernende Gruppen eine angemessene Beschreibung über die Technik des Dialogs findet.<sup>10</sup> Senge nennt drei Grundbedingungen für Dialoge, nämlich:

1. Die eigenen Voraussetzungen zurückstellen,
2. einander als Forscherkollegen betrachten,
3. sich eines Gesprächsleiters bedienen.<sup>11</sup>

Und bei seiner Besprechung von Reflexions- und Untersuchungsfähigkeiten weist er auf einige weitere technische Punkte hin. Bei Reflexionsfähigkeiten handelt es sich um:

1. Die Verzögerung von Denkprozessen.
2. Die Vermeidung von übereilten Verallgemeinerungen.

3. Die Verdeutlichung von zugrundeliegenden Emotionen.
4. Die Wahrung des Gleichgewichts zwischen Verteidigung eines Standpunktes und Untersuchung desselben.
5. Den Unterschied zwischen den offiziell verkündeten und den tatsächlich verfolgten Ideen im Auge behalten.

Bei Untersuchungsfähigkeiten handelt es sich um die Fähigkeit, effektive Befragungs- und Unterredungsgespräche zu führen, auch wenn es sich um eine komplizierte und konfliktreiche Thematik handelt.<sup>12</sup>

Dies sind zum größten Teil brauchbare Anweisungen; sie reichen aber nicht aus, jemanden in die Lage zu versetzen, fruchtbare Dialoge zu führen, die einen systematischen Lernprozeß in Gang setzen und bei der Gestaltung einer lernenden Gruppe eine zentrale Rolle erfüllen können. Dazu sind neben den von Senge genannten Techniken noch verschiedene andere unentbehrlich. Zunächst eine Reihe von Basistechniken, wie z.B.:

1. Statt Meinungen zu äußern, Fragen zu stellen,
2. statt darzustellen, was man selber alles kann, zu untersuchen, welche Gedanken ein anderer hat,
3. statt unmittelbar Lösungsvorschläge für die Probleme von jemandem vorzubringen, ihm zunächst helfen, diese zu analysieren,
4. statt davon zu reden, was man denken *könnte*, zu gestehen, was man wirklich denkt.

Außerdem werden auch die üblichen Fähigkeiten benötigt, die in jedem auf ein Ziel gerichteten Gespräch eine Rolle spielen, wie Zuhören, Weiterfragen, Spiegeln, Zusammenfassen, Strukturieren usw. Überdies gibt es noch eine Reihe von mehr verfeinerten Techniken, wie z.B.

- zur Abgrenzung eines Untersuchungsthemas,
- Definition von Begriffen,
- Analyse eines konkreten Beispiels,
- Unterscheidung zwischen einer induktiven und einer regressiven Methode
- Unterscheidung zwischen einer inhaltlichen, einer strategischen und einer Meta-Ebene im Gespräch,
- Erstreben eines Konsens,
- Trennung von Begriffen.

Über all diese Dinge schreibt Senge kein einziges Wort. Dennoch ist

es ohne die Beherrschung all dieser Techniken nicht gut möglich, einen systematischen Dialog zustande zu bringen, gewiß nicht als methodischen Lernprozeß. Das heißt, das Risiko ist groß, daß Versuche, gemeinsam Untersuchungsgespräche zu führen, ziemlich schnell scheitern. Das kann bald zu Frustration und Mutlosigkeit führen und zu einem unnötigen Aufgeben des Versuches. Gerade das ist eines der Kernprobleme, die es schwierig gestalten, einen gemeinsamen Lernprozeß in Gang zu bringen.

Man kann verschiedene Ursachen dafür aufweisen, daß präzise Instruktionen für das Führen von Dialogen fehlen. Die wichtigste Ursache ist vielleicht die Überzeugung, daß es eigentlich gar nicht nötig ist, die Technik des Dialogs präziser zu beschreiben oder einzuüben, weil schließlich jeder doch den Unterschied zwischen Dialog und Diskussion schon aus eigener Erfahrung kennt und mit einem bißchen gutem Willen auch im Stande ist, Diskussionen zu vermeiden und durch Dialoge zu ersetzen. Das ist aber eine zu rosige Vorstellung der Wirklichkeit. Die Fähigkeit, Dialoge zu führen, ist, ähnlich wie das Singen, nicht nur ein praktisches Vermögen, daß jeder besitzt – der eine in etwas höherem Maße als der andere – sondern eine Disziplin, für die Regeln gelten und bei der Grade der Beherrschung festgestellt werden können. Sie ist (jedenfalls für die meisten) nicht eine von der Natur gegebene Begabung, sondern eine Kunst, die durch Übung gelernt werden muß.

Eine weitere Ursache dafür, daß präzisere Instruktionen für das Führen von Dialogen fehlen, ist vermutlich, daß die klassischen Autoren ebenso wenig bekannt sind wie die historische Entwicklung der Wissenschaft. Die Regeln der Kunst des Dialogs wurden nämlich schon im klassischen Altertum ausführlich untersucht, u.a. von Aristoteles. Er unterschied zwischen Regeln für Diskussionen (Rhetorik) und für Dialog (Dialektik) und schrieb für beide Bereiche ein Handbuch. Jahrhunderte lang waren diese beiden sogenannten freien Künste ein zentraler Teil jedes Studiums und Untersuchungsprogramms, bis sie durch den Aufschwung der modernen Wissenschaft in Vergessenheit gerieten. Seitdem sind sie als Methode, Wissen zu erwerben, von empirischer Forschung und der Entwicklung von mathematisch unterbauten Theorien ersetzt worden.<sup>13</sup> In den Büchern von Senge und anderen Autoren über lernende Gruppen fehlt aber jeder Hinweis auf diese Disziplinen. Offensichtlich sind sie sich ihrer Existenz gar nicht

bewußt. Damit wird ein Schatz an technischen Fähigkeiten und theoretischen Überlegungen außer acht gelassen – ein Wissen, das während Jahrhunderten aufgebaut und aus den Erfahrungen von tausenden von Übenden destilliert wurde und das auch heute noch in verschiedenen universitären Fächern im Mittelpunkt steht, wie Argumentationslehre, informelle Logik, Pädagogik, kognitive Psychologie, Sprachphilosophie.<sup>14</sup>

### 3. Auffassungen über Dialektik

Wie groß das Gewicht ist, das ursprünglich Dialektik und Rhetorik zuerkannt wurde, zeigt sich z.B. an Aristoteles' Einteilung der Instrumente, um Wissen zu erwerben (das sog. Organon). Aristoteles unterscheidet zwischen notwendigem Wissen, dem Bereich der Wissenschaft (mit dem wichtigsten Instrument der Analytika, die in unserer Zeit Logik heißt), und nicht notwendigem Wissen, dem nicht-wissenschaftlichen Bereich. Merkmal für letzteren Bereich ist, daß verschiedene Auffassungen und Gedankengänge nebeneinander stehen können, ohne daß endgültig ausgemacht werden kann, welcher bevorzugt werden muß. Um in einer solchen Lage dennoch zu einem Standpunkt kommen zu können, unterscheidet Aristoteles zwei nicht-wissenschaftliche Instrumente, nämlich:

1. Rhetorik, die Suche nach Überzeugungsmitteln zu einem Thema (zur Anwendung in Vorlesungen und Diskussionen), und
2. Dialektik, das Führen von Befragungsgesprächen oder Dialogen zum Zwecke der Untersuchung eines Themas.

Dialektik, die Kunst des Dialogs, ist ursprünglich nichts anderes als die Kunst, Unterredungsgespräche, Fragegespräche zu führen zum Zwecke der Untersuchung eines Themas. Aber schon seit dem Altertum stellte diese Kunst eine zentrale Disziplin in Philosophie und Wissenschaft dar. Jahrhunderte lang wurde sie als Untersuchungsmethode gebraucht, als Mittel, um Wahrheit von Unwahrheit zu scheiden, und als Instrument, Lernprozesse in Gang zu setzen.<sup>15</sup>

Innerhalb der Dialektik sind verschiedene Varianten zu unterscheiden. Der Prototyp war immer die Sokratische Methode, die in der Arbeit des Plato dargestellt ist. Aber es gibt mehrere Auffassungen darüber, was Sokrates genau getan hat oder jedenfalls tun wollte. In

der aristotelischen Variante der Methode ist es die Aufgabe des Fragestellers, anhand einer Reihe von hypothetischen Beispielen einen Antwortgeber zur Einsicht zu bringen hinsichtlich einer allgemeinen Regel oder eines Prinzips. Das ist die Methode der Induktion. Kennzeichnend für diese Variante ist es, daß mehrere für die Gelegenheit erdachte Beispiele benutzt werden (»Was würdest du tun, wenn ...?«), daß es immer um Zweier-Gespräche geht statt um Gruppengespräche, und daß der Fragesteller eine inhaltlich lenkende Rolle hat. Die Rollenverteilung zwischen Fragesteller und Antwortgeber bekommt damit den Charakter eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses.

In der Nelson-Heckmann-Variante der Sokratischen Methode ist es die Aufgabe des Fragestellers, anhand eines einzigen konkreten Beispiels eine Gruppe von Antwortgebern zur Einsicht zu bringen hinsichtlich einer allgemeinen Regel oder eines Prinzips. Diese Methode heißt regressive Abstraktion. Sie beinhaltet, daß, ausgehend von einem konkreten Beispiel, zurückgefragt wird (Regression) zu den Voraussetzungen, die dem Beispiel zugrundeliegen. Dadurch, daß untersucht wird, was wir voraussetzen müssen, um innerhalb des Rahmens eines Beispiels bestimmte Urteile fällen zu können, kommen wir den Gründen, worauf diese Urteile basieren, auf die Spur. Auf diese Weise können wir allgemeine Einsichten entwickeln (Abstraktion). Kennzeichnend für diese Variante ist, außer dem Gebrauch von nur einem realistischen Beispiel, auch das Erstreben von Konsens und die weniger inhaltlich lenkende Rolle des Fragestellers. Die Rollenverteilung zwischen Fragesteller und Antwortgeber hat dabei auch nicht den Charakter eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses, sondern eher von einem Prozeß-Überwacher inmitten einer Anzahl von inhaltlichen Untersuchern.<sup>16</sup>

Beide Dialektik-Varianten sind brauchbar, um einen Lernprozeß in Gang zu setzen. Aber um einen kollektiven Lernprozeß initiieren zu können, ist nur die letztgenannte Variante geeignet. Denn dort wird die inhaltliche Untersuchungsarbeit nicht von dem Gesprächsleiter geleistet, der als Experte die Untersuchung in eine zuvor von ihm bestimmte Richtung lenkt, sondern ganz und gar von den Teilnehmern selbst. Dies ist Swieringa und Wierdsma zufolge einer der zentralen Punkte in der Ausbildung von Menschen zu kollektivem Lernen, »daß letztendlich die Teilnehmer bestimmen, was gelernt werden soll: die Lerninhalte.«<sup>17</sup> Außerdem steht bei dieser Variante die Gruppe im

Mittelpunkt, dadurch, daß Konsens erstrebt wird: Die Untersuchung ist nicht eine Sammlung von Zweier-Gesprächen zwischen einem Gesprächsleiter und einem Befragten, sondern ein wirkliches Gruppengespräch, eine gemeinsame Untersuchung.

Statt nun eine theoretische Übersicht zu geben über allerlei dialektische Techniken, will ich zur Illustration lieber ein konkretes Beispiel von einem Sokratischen Gespräch in einer Firma darstellen. Das kann ein klareres Bild geben von dem Prozeß, den benutzten Techniken, den Ergebnissen und einigen Problemen dieses Vorgehens als ein theoretisches Exposé. Aber zunächst will ich die Bedeutung dieser Form des Lernens noch etwas vertiefen.

#### 4. Die Notwendigkeit von Dialektik

Wer sich vor Augen führt, wie wenig vom Ideal einer lernenden Gruppe praktisch realisiert ist, könnte zu dem Schluß kommen, daß wir das Vertrauen in unsere eigene Lernfähigkeit verloren haben. Wir richten oft lieber einen Appell an einen Experten, als daß wir selber etwas untersuchen. Wir erwarten mehr von wissenschaftlich geschulten Spezialisten als von eigenem systematischem Nachdenken. Wir übertragen die Verantwortung für unsere Probleme schnell dem Fachmann. Die überwiegende heutige Haltung scheint zu sein: Weshalb sollten wir selbständig Wissen erwerben, wenn es doch Experten gibt, die uns die Kenntnisse liefern können? Warum sollten wir uns bemühen, selber eine Lösung zu finden, wenn andere das schon längst getan haben oder dazu viel besser befähigt sind? Durch diese Haltung ist Wissen ein Gebrauchsartikel geworden, den man anschafft, wenn man es nötig hat, statt daß es die Zielsetzung ständigen eigenen Bemühens ist. Und obwohl einerseits in unserer Gesellschaft ein großes Bedürfnis nach Wissen entstanden ist, bleibt andererseits die eigene Fähigkeit individueller Personen und Organisationen, dieses Bedürfnis nach Wissen selber zu befriedigen, größtenteils unangesprochen. Der Zuwachs an Wissen hat paradoxerweise unsere Fähigkeit, selber zu lernen, untergraben.<sup>18</sup>

Dies ist nach meiner Meinung das Kernproblem der lernenden Gruppe, weil nämlich eine Reihe von Problemen überhaupt nicht dadurch gelöst werden kann, daß Kenntnisse von außerhalb vermittelt

werden, sondern nur dadurch, daß Erkenntnis von innen heraus erzeugt wird. Das sind genau die Probleme, um die es sich dreht bei »Team-Learning«, Gestaltung einer gemeinsamen Sicht oder Zielsetzung sowie beim Lernen-lernen. Drei von diesen Problemkomplexen möchte ich im folgenden kurz ansprechen:

- a. Betrachten wir z.B. die folgenden Fragen aus dem Bereich, den Senge »persönliche Vervollkommnung« nennt: Was sind meine Talente? Was ist die richtige Weise, sie zu benutzen? Experten können darüber eine Meinung sagen, aber letztendlich kann jeder nur selber diese Fragen beantworten. Und solche Fragen gibt es auch in großer Zahl im sachlichen und organisatorischen Bereich. Welche Führungsziele sollen wir uns setzen? Wie wollen wir mit unseren Leuten umgehen? Wie kann man am besten jüngere Führungskräfte heranbilden? Wie sollen wir diesen Konflikt lösen? Was ist für uns jetzt die beste Organisationsstruktur? Usw. Zwar ist es bei einigen dieser Probleme möglich, Wissen von außerhalb in Anspruch zu nehmen, das reicht aber nicht aus, das Problem damit zu lösen. Dazu muß solch externes, meist theoretisches Wissen auf den jeweils konkreten Praxisfall angewandt werden. Und wie das getan werden soll, kann nur wieder von eigenen Reflexionen und eigenen Untersuchungen bestimmt werden. Das ist das bekannte Problem des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis. Um das hier fehlende Wissen zu vervollständigen, hilft neben Erfahrung nur systematisches Nachdenken, ein argumentatives Abwägen und eine gemeinsame Untersuchung. Dialektik ist dafür das unvermeidliche Instrument. Wie anders könnte sonst jemals ein Konsens zwischen den verschiedenen Betroffenen entstehen?
- b. Ein weiteres Problem, das nicht durch externes Wissen gelöst werden kann, ist, daß Wissen, das wir zu haben glauben, oft nicht wirksam ist. Ein einfaches Beispiel kann das verdeutlichen: Ich habe jahrelang geraucht, obwohl ich wußte, daß es schlecht für mich war. Dieses Wissen, daß Rauchen schlecht für mich war, hatte lange keinerlei Wirkung auf mein Verhalten, bis ich mich in einem Moment so völlig davon überzeugt fand, daß es besser war, nicht zu rauchen, daß es mich auch keine Mühe mehr kostete, damit aufzuhören. Erst dann wurde mein Wissen effektiv. Das ist ein häufig vorkommendes Problem: Jemand behauptet zu wissen, was

gut ist, handelt aber nicht danach. Er sagt das eine, tut aber das andere. Weiß er dann wirklich, was er zu wissen behauptet?<sup>19</sup> Dieses Problem hängt eng zusammen mit dem oben beschriebenen Phänomen, daß wir Wissen als etwas externes betrachten, als eine Gesamtheit von frei bleibenden Ideen oder in Büchern nachgelesenen Wissensstoff, statt einer konzeptionellen Struktur, die eng verknüpft ist mit unserem eigenen Handeln, unserem eigenen Benehmen, unserer ganzen Persönlichkeit. Wir sind daran gewöhnt worden, das, was jemand weiß, zu betrachten als losgelöst von dem, wer oder was er ist. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, daß viel von unserem Wissen unwirksam ist, denn es ist nur in unserem Kopf zu finden, es ist nicht in unser Handeln integriert. Erst dadurch, daß dieses Scheinwissen entlarvt wird und getrennt wird von dem, was wir wirklich wissen, entsteht die Möglichkeit, daß unsere Erkenntnis wirklich effektiv wird. Aber das ist etwas, das ein anderer nicht für uns tun kann. Es kann nur von uns selbst getan werden. Dafür müssen wir selber nachdenken, selber Argumente wägen, selber unser eigenes Wissen untersuchen, auch als Gruppe. Auch dafür ist Dialektik unentbehrlich.<sup>20</sup>

- c. Ein sich anschließendes Problem, das nicht durch externe Kenntnisse gelöst werden kann, ist das Problem, daß unsere tatsächlichen Ansichten allerhand Fehler, Widersprüche, Verzerrungen und andere Unwahrheiten enthalten. Wir sind alle in unseren eigenen Konstruktionen der Wirklichkeit gefangen, in mentalen Modellen, subjektiven Theorien oder wie man sie auch nennen mag. Das sind keine getreuen Darstellungen der Wirklichkeit. Im Gegenteil, vieles kann daran falsch sein, viel mehr als die übereilten Verallgemeinerungen oder umformenden Emotionen, die Senge ausweist.<sup>21</sup> Eine bekannte Einteilung solcher Fehler stammt von dem englischen Philosophen und Mitbegründer der modernen Wissenschaft Francis Bacon (1561–1626). Er unterschied vier Kategorien von Fehlern, Idole oder Trugbilder genannt. Nämlich Trugbilder, die mit unserer persönlichen Entwicklung zusammenhängen, mit der Sprache, mit gängigen Ideologien und mit dem Menschsein an sich.<sup>22</sup>

## Die Idole-Lehre Francis Bacons

- a. Die erste Gruppe von Idolen nannte Bacon »*Idola tribus*«, Trugbilder des Stammes, oder Trugbilder, die dem Menschsein inherent sind. Darunter fallen u.a. Fehler, die dem folgenden zuzuschreiben sind:
- Das Suchen nach Beweisen für eine schon vorher gebildete Meinung, ohne die Gegenargumente oder Widerlegungen zu beachten (wenn man z.B. glaubt, daß Menschen schlecht sind, sieht man überall Beweise für diese Behauptung und kein einziges Beispiel für jemanden, der gut ist).
  - Verallgemeinerung auf Grund von nur einem einzigen Fall oder wenigen Fällen. (z.B.: BMW-Fahrer fahren immer zu schnell!).
  - Ungenaueres Wahrnehmen (Trägt Schulze eine Brille oder nicht?).
  - Einfluß des Willens und der Leidenschaften auf den Verstand (Liebe macht blind).

Jeder neigt dazu, diese Fehler zu machen. Sie sind schwer zu vermeiden. Und das gilt auch für die nächste Kategorie:

- b. »*Idola specus*«, Trugbilder der Höhle. Damit verweist Bacon auf den Höhlenmythos von Platon. Dort wird die Situation des Menschen verglichen mit der von Höhlenbewohnern, die in einer dunklen Höhle angebunden sitzen. Sie können sich nicht umsehen und haben immer in dieser Situation gelebt. Hinter ihnen ist ein Feuer, und vor diesem Feuer werden Gegenstände hin und her getragen. Das wirft Schatten auf die Wand vor den Festgebundenen. Da diese es nicht besser wissen, betrachten sie die Schatten als die Dinge selbst. Erst wenn jemand sich loszulösen weiß und nach oben kriecht, lernt er zu sehen, daß er immer nach Schatten geschaut hat und daß die echte Wirklichkeit ganz anders ist, als er immer gedacht hat. Dann sieht er auch das Feuer, und wenn er noch weiter geht, letztendlich das Tageslicht und die Sonne. Erst dann kommt er in Kontakt mit der echten Wirklichkeit. Je nachdem, wie weit jemand fortgeschritten ist auf diesem Entwicklungsweg, also, je nach seiner geistigen Konstitution, seiner Erziehung und Veranlagung, seinen Umständen und seiner Entwicklungsphase, hat er eigene kennzeichnende Trugbilder. Das können eine ganze Reihe sein. Sie sind das Ergebnis der Neigung, alles im Licht eines speziellen, besonderen Standpunktes zu sehen. Zum Beispiel:

- Hoffnung und Erwartung, wenn man jung ist versus Ergebung und Gelassenheit im Alter (Lebensphase).
  - Eine sanguinische versus eine melancholische Veranlagung (Temperament).
  - Sich mehr zu Hause fühlen in einem Arbeitermilieu oder in einem der »upper class« (Herkunft).
  - Eher auf den Erwerb wirtschaftlichen Kapitals orientiert sein oder lieber auf den von kulturellem (Machttypus).  
Bacon gibt als Faustregel für diese Fehler: Betrachte alles, was du besonders bevorzugst, mit einem besonderen Mißtrauen.
- c. »Idola fori«, die Trugbilder des Marktes. Dies sind Trugbilder, die durch den gesellschaftlichen Verkehr der Menschen entstanden sind und besonders durch die Sprache, so, wie wenn man sich von der Eloquenz eines Marktschreiers betören läßt. Einige Beispiele:
- Das Betrachten von lauter Abstraktionen als Realitäten (nehmen wir z.B. die Aussage: »Dieser Mann hat viel Energie.« Die grammatikalische Form des Satzes suggeriert, daß Energie eine getrennte Substanz ist, die man »haben« kann. Mit anderen Worten: Wenn etwas einen Namen bekommen hat, wird leicht vorausgesetzt, daß dieser auch auf etwas wirklich Bestehendes hinweist).
  - Vermengung von Wahrnehmung (Jansen kommt zu spät) mit Interpretation (Jansen kommt immer zu spät) und Evaluation (Jansen taugt nicht).
  - Färbung von Tatsachen durch Konnotation von Wörtern: Ich bin sparsam, du bist haushälterisch, er ist kleinlich, sie ist ein Geizhals. Dasselbe Phänomen kann mit ganz verschiedenen Gefühlen beladen werden.
- d. »Idola theatri«, Trugbilder des Theaters. Dies sind die überlieferten Glaubenssysteme und eingewurzelten Lehrsätze, deren »Ausführung« in Form von Erzählungen oder Hinweisen man zahllose Male gehört hat und die man deshalb glaubt, ohne sie je wirklich untersucht zu haben. Man kann hier an Trugbilder denken wie:
- einfache Ideen wie z.B.: »Wenn man reich ist, hat man es besser«, bis zu:
  - Ideenkomplexen wie »Die Jugend muß so lange wie möglich in die Schule gehen«, oder
  - ganze Ideologien: Liberalismus, Progressivismus usw.

Für all diese Trugbilder gilt, daß sie nicht dadurch beseitigt werden können, daß Kenntnisse von außen vermittelt werden, wie wissenschaftlich verantwortlich diese Kenntnisse auch sein mögen. Denn solches externes Wissen wird nicht ohne weiteres in die eigene kognitive Struktur und in das eigene Handeln integriert. Und so lange das nicht der Fall ist, kann es unsere Trugbilder nicht überwinden. Nur eine sorgfältige Untersuchung des eigenen integrierten Wissens und folglich des eigenen Handelns macht es möglich, Trugbildern auf die Spur zu kommen, sie zu überwinden und so wirkliche Erkenntnis von innen heraus zu schaffen. Und das gilt nicht nur für einzelne Personen, es gilt auch für Gruppen. Selbständig dadurch Erkenntnis zu erwerben, daß man wirkliche Erkenntnis von vorhandenem Scheinwissen trennt, ist von ausschlaggebender Bedeutung für die Gestaltung einer lernenden Gruppe. Ohne die Fähigkeit hierzu kommt von Disziplinen wie der Gestaltung einer gemeinsamen Sicht und von »Team-Learning« gar nicht zustande. Auch hier scheint Dialektik ein unentbehrliches Instrument zu sein.<sup>23</sup>

## 5. Fallbeispiel

### Entlassungsgepflogenheiten in einem großen Unternehmen

Ich werde jetzt anhand eines Fallbeispiels skizzieren, was Dialektik – oder jedenfalls die Sokratische Methode in der Kant-Nelson-Variante – beinhaltet, und wie sie in der Unternehmensberatung angewendet werden kann. Nach einer kurzen Einleitung über die allgemeine Struktur folgt die Zusammenfassung eines Gesprächs, die einige Male unterbrochen wird von Kommentaren über den Prozeß.

Eine Problemanalyse mit der Sokratischen Methode wird in der Regel in ein Vorgespräch, ein Hauptgespräch und ein Nachgespräch gegliedert. Diese Struktur zeigt direkt die Anwendung von einigen dialektischen Techniken. Das Vorgespräch zielt auf eine möglichst scharfe Formulierung eines Themas in Form *einer* Ausgangsfrage ab. Das ist von großer Wichtigkeit, um das zu untersuchende Thema sorgfältig und genau zu begrenzen. Die Ausgangsfrage soll, um brauchbar zu sein, einer Reihe von Kriterien genügen. Sie muß u.a. einen prinzipiellen Charakter haben, d.h. von genügend Gewicht sein, um ihr eine gemeinsame Untersuchung zu widmen.<sup>24</sup> Sie soll nicht

empirisch sein, sondern durch gemeinsame rationale Argumentation zu beantworten sein. Außerdem soll sie einfach formuliert sein (keine Anhäufung von komplexen Begriffen), und es muß den Teilnehmern möglich sein, Beispiele zu geben, in denen diese Frage eine zentrale Rolle spielt.

Die Beispiele sollen ebenfalls einer Reihe von Kriterien genügen:

- Ein Beispiel muß aus der eigenen Erfahrung kommen, um hypothetischen Diskussionen vorzubeugen.
- Der Beispielgeber muß selber in dem Beispiel gehandelt oder ein Urteil darüber gefällt haben, damit es möglich wird, die Voraussetzungen eines Urteils zu untersuchen und gemeinsam zu prüfen.
- Und das Beispiel soll mehr oder weniger abgeschlossen sein, damit man genügend Distanz davon haben kann, um es kritisch untersuchen zu können.

Es ist weiter von großer Wichtigkeit, daß ein Beispiel in der Vergangenheit liegt, also schon abgeschlossen ist, auch wenn die Ausgangsfrage auf die Zukunft abzielt. Ein Beispiel, das noch nicht abgeschlossen ist, sondern völlig oder teilweise in der Zukunft liegt, führt zu hypothetischen Gesprächen, und die sind meistens zu abstrakt und zu unverbindlich, um fruchtbar sein zu können. Außerdem, um unseren wirklichen Voraussetzungen auf die Spur zu kommen und den Prinzipien, die unserem Verhalten wirklich zugrunde liegen, ist es wesentlich, auch ein wirklich geschehenes Beispiel zu untersuchen.<sup>25</sup>

Im Hauptgespräch wird dann *ein* Beispiel gewählt und gemeinsam untersucht. Während dieses Gesprächs werden verschiedene Instrumente benutzt, wie das Aufschreiben von Kernaussagen und die Unterscheidung von Sach-, Strategie- und Metagespräch. Ein wichtiges Merkmal dieser Variante der Sokratischen Methode ist – wie oben schon gesagt –, daß explizit Konsens angestrebt wird. Wirkliche Schwierigkeiten bei einer Untersuchung treten oft erst in dem Augenblick ans Tageslicht, wenn die Teilnehmer persönlich gefragt werden, ob sie einer bestimmten Aussage zustimmen. Im Nachgespräch wird anhand eines Gesprächsberichts die Bilanz des Hauptgesprächs gezogen und eine eventuelle weitere Problemanalyse besprochen.

Die Methode ist nur brauchbar für diejenigen Personen eines Unternehmens, die aufgrund der Art ihrer Stellung mit mehr oder weniger prinzipiellen Fragen in Organisation und Führung zu tun haben, für die eine konzeptionelle Analyse nötig ist. In der Praxis sind das

überwiegend höhere Führungskräfte, Betriebsleiter und Vorstandsmitglieder. Über die Ergebnisse dieser Methode werde ich später einige Bemerkungen machen.

Der hier folgende Bericht ist ein Beispiel einer Analyse, die 1993 durchgeführt wurde. Vor- und Nachgespräche dauerten jeweils etwa anderthalb Stunden, das Hauptgespräch hatte die Form eines »Diner Pensant« (ein Abend von 18.00 bis 22.00 Uhr). Alle Namen sind geändert.

## 5.1 Das Vorgespräch: Formulierung der Frage

Macmillans ist eine internationale Handelsgesellschaft mit Niederlassungen auf der ganzen Welt. Der Betrieb umfaßt zehn Abteilungen mit mehr als sechzig Arbeitsgemeinschaften. Vor vier Jahren hat Macmillans Vasco, eine Gruppe von vier Vertriebsbetrieben, aufgekauft. Die Ergebnisse dieser Fusion sind nicht schlecht, aber die Kultur dieser Gruppe ist eine ganz andere als die von Macmillans. Das zeigt sich an allerlei Dingen, kleinen und großen. Vasco z.B. wollte sich nicht der allgemeinen Vereinbarung anschließen, Kinderkrippen einzurichten, es sorgt auch nicht dafür, daß es einen gut funktionierenden Betriebsrat hat. Und vor allem, Vasco praktiziert gegenüber seinen Mitarbeitern eine Politik des »Hire and Fire« (kein Kündigungsschutz): Mitarbeiter werden nach kurzer Zeit (zwei Jahre) wieder auf die Straße gesetzt. Das ist Macmillans ein Dorn im Auge, es steht in krassem Widerspruch zu der Art und Weise, wie man bei Macmillans mit der Angestelltenschaft umzugehen pflegt. Früher blieb man einfach da, wenn man einmal einen Job dort hatte, bis man pensioniert wurde. Macmillans war ein »Lifetime-employment-business« (Lebensstellung). Zwar gilt das heutzutage nicht mehr, aber die Haltung von Vasco ist gerade das andere Extrem.

Diese Situation wirft beim Vorstand und der Betriebsleitung von Macmillans viele Fragen auf. In einem Vorgespräch werden davon die folgenden formuliert: Ist eine »Hire-and Fire«-Politik akzeptabel? Muß es eine gemeinsame Politik bezüglich der Arbeitsbedingungen geben? Wie schlimm ist es, daß ein Teil der Organisation sich nicht nach den (impliziten) Werten des Unternehmens richtet? Ist Vasco eigentlich ein Macmillans-Betrieb? Was ist eigentlich das Gemeinsa-

me, das uns verbindet? Wofür steht der Name »Macmillans«? Sodann wird untersucht, welche von diesen Fragen Ausgangspunkt für die durchzuführende Analyse sein sollte, welche Frage das Problem, das man untersuchen will, am schärfsten trifft. Das ergibt noch eine andere Formulierung: Welche Werte und Normen sollten für alle Macmillans-Betriebe gelten? Das ist nach Meinung der Teilnehmer die Frage, worum sich das Problem mit Vasco im Kern dreht. Außerdem ist es auch, abgesehen vom Vasco-Beispiel, eine wichtige Frage. Sie wird mit Zustimmung aller als die Ausgangsfrage gewählt.

### Kommentar 1: Forschungsebenen, Aufschreiben von Aussagen

Eine der Schwierigkeiten bei der Untersuchung eines Problems ist die Feststellung, was eigentlich das zu untersuchende Problem ist. In dem obigen Vorgespräch werden die Teilnehmer (drei von den schließlich sechs) gebeten, das Problem in Form *einer* Ausgangsfrage zu formulieren. Das ergibt mehrere Fragen auf verschiedenen »Tiefe-Ebenen«. Die erste Frage (Ist eine Hire-and-Fire-Politik akzeptabel?) ist formuliert in der Form, die Swieringa und Wierdsma die Regel-Ebene<sup>26</sup> nennen: Es gibt ein Problem, an dem etwas getan werden soll, es soll eine Regel festgelegt werden. Die folgende Frage aber bezieht schon die Einsichts-Ebene mit ein: Soll es eine gemeinsame Politik hinsichtlich der Arbeitsbedingungen geben? D.h.: Soll eine solche Regel festgestellt werden, und wenn ja, was für eine Regel? Und mit welcher Begründung? Und in den danach folgenden Formulierungen der Frage zeigt sich der prinzipielle Charakter des Problems: Was ist das Gemeinsame, das uns verbindet? Wofür steht der Name »Macmillans«? Welche Werte und Normen sollen für alle Macmillans-Betriebe gelten? Diese Fragen betreffen die Identitäts-Ebene. Wichtig ist hier, daß das Problem, so wie es auf der Regel-Ebene formuliert wurde, nur gelöst werden kann, wenn auch die Einsichts- und die Identitäts-Ebene in die Forschung einbezogen werden. Die Formulierung der Ausgangsfrage auf den verschiedenen Ebenen ist ein Hinweis, daß die Teilnehmer tatsächlich diese Intention haben. Dadurch kann eine Verbindung zustande kommen zwischen dem, was Swieringa und Wierdsma Einschlag, Doppelschlag und Dreischlag nennen (Lernen auf einer immer tieferen Ebene).

Eine wichtige Technik, die hier und in dem weiteren Gespräch eine große Rolle spielt, ist, daß die verschiedenen Formulierungen der Ausgangsfrage (und später auch von anderen Aussagen) von dem Gesprächsleiter auf ein »Flip-chart« angeschrieben werden. Das ergibt erstens eine notwendige Verzögerung im Gespräch (»Können Sie das alles nochmal so formulieren, daß ich es aufschreiben kann?«). Die meisten üblichen Gespräche gehen nämlich so schnell, daß niemand die Übersicht behalten kann. Weiter zwingt es die Teilnehmer zu Kürze und Genauigkeit. Außerdem: Wenn eine Aussage oder eine Frage einmal angeschrieben ist, kann daran »gebastelt« werden: Begriffe können ersetzt werden, präziser gemacht, erläutert werden, andere Aussagen können der vorigen gegenübergestellt werden, usw. Und vielleicht der wichtigste Vorteil: Dadurch, daß man Aussagen aufschreibt, hält man die Struktur des Gesprächs fest. Dadurch behalten die Teilnehmer nicht nur die Übersicht, sondern sie haben am Ende der Sitzung auch ein Ergebnis in Form einer Reihe von Aussagen, die die Grundlage für eine neue Sitzung oder weitere Untersuchung sein können. Wie wichtig es ist, daß man Aussagen festhält, zeigt auch die folgende Überlegung: Wenn keine Kernaussagen festgehalten wären, würde es unmöglich sein, zu einer systematischen Untersuchung zu kommen. Denn niemand ist imstande, die Übersicht über so viele verschiedene Standpunkte, Voraussetzungen und Argumentationen zu behalten. Und ohne Übersicht und Genauigkeit ist es unmöglich, die Ausgangsfrage zuzuspitzen auf das gegebene Beispiel, geschweige denn, ein Strategiegelgespräch zu führen.

## 5.2 Das Hauptgespräch, Teil I.

### Beispiel: Strategiegelgespräch. Umformulierung der Frage

An dem Hauptgespräch, zwei Wochen nach dem Vorgespräch, nehmen sechs Personen teil, die drei Mitglieder des Hauptvorstandes des gesamten Unternehmens und die Direktoren für juristische Fragen, für Finanzen und für Personalfragen. Jeder von ihnen bringt am Anfang des Gesprächs ein Beispiel, in dem die Ausgangsfrage eine zentrale Rolle spielt. Nach einiger Überlegung wird das Beispiel von Johnston für die weitere Analyse gewählt. Dieses Beispiel betrifft zwar nicht direkt Vasco, aber doch die Frage, wann eine Entlassung akzeptabel

ist, und damit auch die Hauptfrage, welche Werte und Normen für alle Macmillans-Unternehmen und -Betriebe gelten sollen. Außerdem ist es einfach, völlig abgeschlossen und den meisten Teilnehmern bekannt.

Johnston, der Direktor für juristische Fragen, erzählt das Beispiel nochmals detailliert. George Henry, ein Mann von 55 Jahren, der ein Dienstverhältnis von mehr als 25 Jahren bei Macmillans hat, wird jetzt entlassen. Johnston hat Zweifel hinsichtlich dieser Entlassung. Zwar ist der Mann in diesem Augenblick nicht einzusetzen, da sein Arbeitsplatz abgeschafft worden ist; das könnte sich aber in Kürze ändern. Er hat viel Erfahrung und eine große Loyalität zu dem Unternehmen. Außerdem verursacht seine Entlassung Kosten (einige Monate Gehalt, je nach Dienstverhältnis).

Das Beispiel ist jedem klar, aber nicht jeder ist mit Johnstons Beurteilung einverstanden. Pears, der Direktor für Personalfragen, weist darauf hin, daß in diesem Beispiel zwar die alte Erwartung von einer Lebensstellung zerbrochen wird, aber dennoch ist es seiner Meinung nach eine »Macmillans würdige Entlassung«. Sie entspricht den Normen von Macmillans. Dafür gibt er die folgenden Gründe: Die Anerkennung des langen Dienstverhältnisses kommt zum Ausdruck durch die Art, wie Henry den Betrieb verläßt: Er wird faktisch in den vorzeitigen Ruhestand geschickt; er hat einen »goldenen Händedruck« bekommen, er hat ein Jahr Zeit als Übergangsperiode bekommen, um etwas anderes zu suchen. Außerdem ist die Entscheidung sorgfältig zustande gekommen. Pears schließt, daß er im Gegensatz zu Johnston keine Zweifel bezüglich dieser Entlassung hat. Im Gegenteil, er unterschreibt sie völlig.

Die beiden Standpunkte rufen mehrere Reaktionen hervor, wodurch das Gespräch etwas verwirrend wird. Hardwick (Vorsitzender des Hauptvorstands) behauptet, daß Henry ein Opfer des »Peter-Prinzips« ist: Er war in eine Stelle geraten, für die er nicht geeignet ist. Harrison (Mitglied des Hauptvorstands) ist einverstanden mit Henrys Entlassung, nicht aber mit den Normen, wie diese von Pears beschrieben wurden. Eine Entlassungsentscheidung soll seiner Meinung nach sorgfältig getroffen werden, es sollte aber weder ein »goldener Händedruck«, noch eine Übergangsperiode damit verbunden werden. Das mag zwar bis jetzt üblich gewesen sein, in Zukunft aber sollte es anders geregelt werden. Melford (Mitglied des Hauptvorstands) fragt

sich, ob je ein Zeitpunkt kommen würde, zu dem Henry wieder einzustellen wäre, so wie Johnston annimmt. »Und darf man jemanden warten lassen auf einen Zug, der nicht kommt? Darf man jemanden in einem Dienstverhältnis behalten, wenn es sehr wahrscheinlich ist, daß keine Stelle zur Verfügung stehen wird?« Foster (Direktor für Finanzen) unterstützt diesen Standpunkt. »Wir sind nicht miteinander verheiratet. Wir haben keine Verbindlichkeit, bis der Tod uns scheidet.« Was ihn betrifft, ist die Sache einfach. Menschen müssen einfach abgerechnet werden entsprechend ihrer Rentabilität, das ist die Norm. Harrison unterstützt das. Man soll die Leute nicht für ihre Dienstjahre belohnen, sondern für die Leistungen. Aber dann, meint Melford, hätte Henry irgendwann mitgeteilt werden müssen, daß seine Leistung nicht zufriedenstellend ist. Und das ist niemals geschehen. Man hat ihm immer den Eindruck vermittelt, daß seine Leistungen ausreichend seien.

Hier fügen wir ein Strategiegespräch ein. Es werden nämlich mehrere Punkte zu gleicher Zeit angesprochen, und dadurch könnten die Übersicht und der rote Faden des Gesprächs verlorengehen. Auf welche Fragen werden hier eigentlich Antworten gegeben? Und welches ist unter ihnen die zentrale Frage? Einiges Suchen ergibt, daß wir eine Zweiteilung machen sollten zwischen der Norm, die bisher immer gegolten hat, und der Norm, die eigentlich gelten sollte. Die zentrale Frage ist dann: Was war die Norm bisher? Und was ist die Norm, die gelten sollte?

## Kommentar 2: Transformation, Zuspitzung, Konkretisierung

Oft werden in einem Gespräch Antworten gesucht, noch bevor eine Frage formuliert wurde. Dies führt dazu, daß jeder der Teilnehmer eine eigene Frage zu beantworten versucht. Das hat zur Folge, daß der Reihe nach Meinungen vorgetragen werden (Diskussion), statt eine gemeinsame Untersuchung (Dialog) zu führen. Um das Gesprächsthema gemeinsam zu behandeln, es klar abzudecken und Fortschritte in der Analyse machen zu können, ist es wichtig, daß jedem Teilnehmer immer deutlich ist, welche genau die Frage ist, die zu einem bestimmten Zeitpunkt gerade untersucht wird. Dazu muß in einem Gespräch oft mehrmals geklärt werden, welche Frage zu besprechen ist, weil

die Ausgangsfrage durch die Untersuchung ständig transformiert wird. In diesem Gespräch z.B. wird die Frage, welche Normen für alle Macmillans-Unternehmen gelten sollen, zunächst transformiert in die Frage, wann eine Entlassung akzeptabel ist, und danach die Frage, was bisher die Norm in der Entlassungspolitik gewesen ist und was sie in Zukunft sein sollte. Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird sich zeigen, daß auch diese Fragen noch weiter präzisiert werden.

Diese Transformationen zielen nicht nur ab auf eine Zuspitzung der Frage, sondern auch des Beispiels. Die Zuspitzung durchläuft eine Reihe von Phasen. Zunächst wird das Beispiel erörtert (Formulierung des Rahmens), dann wird das Beispiel auf ein Urteil oder eine Behauptung zugespitzt, z.B. Johnstons Behauptung, daß er Zweifel an der Richtigkeit dieser Entlassung hat, oder die Behauptung von Pears, daß er daran keine Zweifel hat. Um dieses Urteil hinsichtlich seines Werts beurteilen zu können, soll nach den Gründen gesucht werden, auf denen es beruht, und nach den Prinzipien, auf die sich die Gründe ihrerseits stützen. Das erfordert eine Analyse der Hauptbegriffe aus der Ausgangsfrage, in diesem Fall die Begriffe »Werte« und »Normen«, oder kurz den Begriff »Norm«.

Ein äußerst wichtiger Punkt (über den in der Literatur über die lernenden Systeme kein Wort gesagt wird), ist hier, daß ein Begriff wie »Norm« hier nicht zuvor definiert, sondern nur anhand eines Beispiels konkretisiert werden kann. Mit anderen Worten: Es hat keinen Zweck, die Bedeutung eines solchen Begriffs abstrakt verbal festzulegen, er muß zunächst konkretisiert werden. Er muß in Ereignisse, Tatsachen und Merkmalen des Beispiels übersetzt werden. Z.B.: Eine Konkretisierung des Begriffs »Norm« ist diejenige von Johnston: Einen Mann mit viel Erfahrung und großer Loyalität zu einem Unternehmen, wie George Henry, darf man nicht ohne weiteres entlassen. Dadurch, daß man auf diese Weise konkretisiert, wird die Vieldeutigkeit des abstrakten Begriffs in eine verständliche und eindeutige Geschichte übersetzt. Viele Gespräche sind unfruchtbar und führen nicht zu einer Untersuchung, weil sie nur auf abstrakter, verbaler Ebene bleiben, weil man glaubt, zuerst seine Termini definieren zu müssen, bevor man über die Sache selbst reden kann. Tatsächlich aber ist es genau umgekehrt. Zunächst soll man die Sache selbst analysieren, erst dann kann man zu einer Definition eines Terminus kommen.<sup>27</sup>

Eine andere Sache, die in Gesprächen oft zu Problemen führt, ist,

daß unsere Vorstellung der Tatsachen von unseren normativen Auffassungen über diese Tatsachen bedingt wird: Wirklichkeit wird gefärbt von Wunschdenken. Die folgende Passage zeigt u.a., wie einer der Gesprächsteilnehmer, Johnston, unter dem Druck der anderen seine eigene Interpretation der Tatsachen verändert und mit deren Interpretation übereinstimmt. Das Gespräch führt danach zu einem Ausgleich verschiedener Argumentationen hin, d.h. zu einem Gespräch auf Swieringa und Wierdsmas Einsichts-Ebene, übrigens ohne noch zu einem formellen Konsens zu kommen.

### 5.3 Das Hauptgespräch, Teil II

#### Die alte, die heutige und die neue Norm

Hardwick gibt als erster eine Antwort auf die Frage, was bisher die Norm war und was sie in Zukunft sein sollte. Ihm zufolge ist die Norm, die immer gegolten hat: Tue nichts Verrücktes, dann kannst du bleiben bis zu deiner Pensionierung – oder: Loyalität wird belohnt. Aber Pears zufolge kann das nicht wahr sein. Denn wenn diese Norm bis heute gegolten hätte, wäre Henry nicht entlassen worden. Er schlägt deshalb vor, eine Dreiteilung zu machen: Die Norm, die in der Vergangenheit gegolten hat, die Norm, die jetzt in diesem Beispiel gilt, und die Norm, die in der Zukunft gelten sollte. Die Norm, die Hardwick gerade formuliert hat, ist die alte Norm. Die heutige Norm, die in Henrys Fall gegolten hat, hat Pears zuvor selbst schon formuliert: Sorgfalt bei der Entscheidung, ein »goldener Händedruck« und eine Übergangsperiode. Diese Norm aber, sagt Harrison, sollte in der Zukunft keinesfalls gelten. »Es ist nicht gut, jemanden auf diese Weise ins Wartezimmer zu stellen. Es ist besser, sich sorgfältig, aber unmittelbar voneinander zu verabschieden.«

Johnston betont daraufhin nochmals, daß nach seiner Meinung in Henrys Fall nicht sorgfältig gehandelt wurde. Aber Pears fragt, ob das so ist, weil er meint, daß das Verfahren, wodurch die Entscheidung zustande gekommen ist, nicht sorgfältig war, oder weil er mit dem Ergebnis dieser Prozedur, mit der Entscheidung selbst nicht einverstanden ist. Es zeigt sich, das letzteres der Fall ist. Johnston kann zwar einsehen, daß das Zustandekommen der Entscheidung sorgfältig gewesen ist, er hat aber Schwierigkeiten mit dem Endergebnis: Hier wird

schließlich ein Mann mit viel Erfahrung weggeschickt. Pears zufolge aber hält Johnston zu sehr fest an der alten Norm. Er fügt hinzu, daß bei Macmillans früher eine Praxis herrschte, in der zu lange zu viele Leute zu freundlich behandelt wurden. Das gilt auch für Henry; dieser Mann hätte schon viel früher ein Signal bekommen sollen, daß er nicht gut funktionierte. Denn jeder wußte, daß das der Fall war, nur nicht er selbst.

Jetzt ist zwar formuliert worden, was die alte und die heutige Norm beinhalten, aber noch nicht, was die neue Norm sein sollte. Weil Harrison darüber schon einiges gesagt hat, wird er als erster gebeten, diese Norm zu formulieren. Harrison weist zuerst nochmal darauf hin, daß Henry nicht den Kriterien, die für seine Stelle gelten, entsprach. Darüber hätte ihm natürlich schon früher ein Signal gegeben werden sollen. Es hätte vorher ein Gespräch mit Henry stattfinden sollen im Sinne eines Exit-Szenarios." Danach formuliert er als Entlassungs-Norm drei Punkte:

- a. In einem Fall wie dem von Henry soll nicht oder nur beschränkt nach einer neuen Stelle gesucht werden.
- b. Ferner soll der »goldene Händedruck« für das Unternehmen so wenig wie möglich Kosten verursachen (wenn jemand über 50 ist, wie Henry, kann man damit etwas milder sein, aber bei jüngeren soll man darin hart sein).
- c. Was die Übergangsperiode betrifft: Die soll es eigentlich nicht geben. Der Zeitpunkt der Mitteilung hätte bedeuten sollen: Direkt nach Hause, denn es ist tödlich, jemandem zu sagen, daß sein Dienstverhältnis aufhört, aber die Entlassung erst nach sechs Monaten wirksam wird.

Sind alle damit einverstanden? Ist das die neue Norm, die gelten sollte? Es ist schwierig zu sagen. Angenommen, Henry hätte gut funktioniert, fragt Pears, was dann? Dann hätten wir doch eine andere Stelle gesucht, antwortet Harrison. Aber das bedeutet, entgegnet Pears, daß dann nicht die neue Norm gelten würde, sondern wieder die alte: Loyalität wird belohnt. Nein, sagt Harrison, nicht, wenn keine andere Stelle gefunden würde, dann hätte er trotzdem gehen müssen. Hardwick meint, Harrisons Standpunkt sei zu hart. Kann er dann eine Alternative zu Harrisons Norm geben? Hardwick formuliert ebenfalls drei Elemente:

- a. Er würde so schnell wie möglich mitgeteilt haben, daß keine Stelle mehr verfügbar ist.
- b. Er hätte verabreden wollen, daß sowohl Macmillans wie auch Henry während einer deutlich begrenzten Periode nach einer neuen Stelle suchen würden.
- c. Hätte das nichts ergeben, so hätte ein »klarer Schnitt« gemacht werden müssen mit möglichst geringen Kosten.

Foster bemerkt dazu, daß dieses letzte Element nicht relevant ist. Dafür gebe es ja doch gesetzliche Regelungen. Dieser Punkt kann ohne weiteres gestrichen werden, sowohl bei Harrison wie bei Hardwick.

Pears fragt sich daraufhin, ob die von Harrison und Hardwick formulierten Normen nicht komplementär seien: Die erste sollte gelten, wenn jemand keine befriedigenden Leistungen erbracht hat, die zweite, wenn dies doch der Fall war. Eine Komplizierung in Henrys Fall ist nur, daß er zwar nicht gut funktioniert hat, daß ihm das aber nie klargemacht worden ist. Deshalb sollte in seinem Fall doch die mildere Norm angewandt werden. Kann dieser Vorschlag allgemeine Zustimmung finden? Anfangs noch nicht; Foster ist nicht damit einverstanden, daß die beiden Normen als allgemeine Normen betrachtet werden. Denn, sagt er, »wenn jemand wirklich gut ist, läßt man ihn nicht gehen, dann braucht man auch keine Suchperiode zu vereinbaren«.

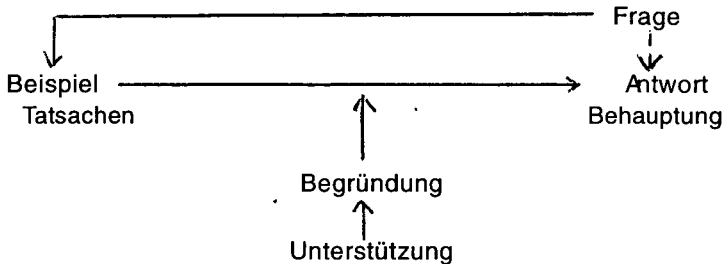
Pears bringt daraufhin ein Gegenbeispiel, den Fall Mathilda. Sie ist zwar gut, dennoch wird ihre Stelle am 1. Juni entbehrlich. Was soll denn in diesem Fall geschehen? Foster meint: Unmittelbar entlassen, wenn sie nicht bleiben kann. Harrison ist damit nicht einverstanden. Mathilda hat immer gut funktioniert; es soll also gemäß der neuen Norm, eine andere Stelle für sie gesucht werden während einer deutlich begrenzten vereinbarten Periode. Die Frage ist nur, ob ihr jetzt schon mitgeteilt werden soll, daß ihre Stelle entfällt. Ja, meint Hardwick, darin muß man deutlich sein.

Die Zeit ist zu Ende. Hardwick fragt abschließend, wie es jetzt mit Johnstones Zweifeln wegen Henrys Entlassung steht. Dieser antwortet, daß er dem von Pears formulierten Vorschlag über die beiden komplementären Normen zustimmt. Es herrscht allgemeine Zufriedenheit; man hat das Gespräch als angenehm und produktiv erfahren.

### Kommentar 3: Argumentationsanalyse

Es ist aufschlußreich, den Verlauf des Gesprächs anhand des nachfolgend abgedruckten Strukturschemas einer Argumentation zu betrachten.<sup>28</sup>

#### Die Struktur einer Argumentation



Frage: Einsatz, Fokus und Ausgangspunkt der Argumentation.

Antwort, Behauptung: Anspruch, für den Argumente gesucht werden.

Beispiel, Tatsachen: Argumente oder Nachweise für die Behauptung, sofern diese aus Hinweisen auf die Tatsachen bestehen.

Begründung: Regel oder Norm, aufgrund derer es möglich ist, die Behauptung aus den gegebenen Tatsachen abzuleiten.

Unterstützung: Dasjenige, worauf die Begründung basiert, fundamentale Regel oder Prinzip.

Das Schema zeigt zunächst noch einmal, daß eine Frage bei dieser Methode nicht direkt beantwortet wird, sondern durch den Umweg über ein Beispiel. Anhand des Schemas können wir eine Reihe von Dingen präzisieren. Zunächst die Transformation der Ausgangsfrage. Die ursprüngliche Formulierung, welche Werte und Normen sollen für alle Macmillans-Unternehmen gelten, wird zunächst zugespitzt auf das Beispiel: »Wann ist eine Entlassung akzeptabel?« Das führt zu einer Reihe von Behauptungen über das Beispiel: Die Entlassung ist zweifelhaft. Die Entlassung erfolgte sorgfältig. Die Entlassung ist zwar sorgfältig erfolgt, soll aber in Zukunft anders geschehen. Das führt zu der Frage nach der Begründung dieser Behauptungen: Was soll die Norm bei der Entlassungspolitik sein? Die Verschärfung der

der Frage auf ein konkretes Beispiel, Formulierung von möglichen Antworten oder Behauptungen, Begründung dieser Behauptungen und Abwägung der verschiedenen Begründungen. Eine weiterführende Frage, die hier noch kaum angesprochen wurde, würde die Frage nach der Unterstützung der gegebenen Begründung sein.

Weiter haben wir oben, während des Hauptgesprächs, schon gesehen, daß die Interpretation der Tatsachen von den verwendeten Normen abhängt. In den Termini des Schemas heißt das, daß die Wiedergabe, die jemand von den Tatsachen gibt, von seinen Ideen über die Begründung einer Behauptung über die Tatsachen abhängt. Um einen Konsens über die Beantwortung einer Frage zu erreichen, muß man also über wenigstens drei Dinge Einigkeit erreichen:

- die Tatsachen,
- eine Behauptung oder ein Urteil über die Tatsachen,
- die Begründung dieses Urteils.

Diese drei gehen in einer dialektischen Untersuchung anfangs ständig durcheinander, bis sie im Laufe des Gesprächs voneinander unterschieden werden. Johnstons ursprüngliche Wiedergabe der Tatsachen ist z.B. diese:

*Henry wird entlassen. Er hat mehr als 30 Jahre bei Macmillans gearbeitet. Zur Zeit steht keine Stelle zur Verfügung. Es ist aber nicht sicher, ob er nicht kurzfristig wieder für eine Stelle in Betracht kommt. Außerdem verursacht seine Entlassung Kosten.*

Diese Wiedergabe aber finden andere unzutreffend oder jedenfalls unvollständig, weil etwas Wesentliches fehlt, nämlich:

*Henry hat den Anforderungen seiner Stelle nicht entsprochen. Ein Signal in diesem Sinne ist ihm aber niemals gegeben worden.*

Diese Ergänzung wird im Gespräch schon bald eingebracht als Argument für die Behauptung, daß die Entlassung überhaupt nicht zweifelhaft oder unakzeptabel war, eine Behauptung, für die mit verschiedenen Normen eine Begründung gesucht wird, zunächst die heutige Norm. Die Einführung dieser neuen Norm spitzt ihrerseits wieder die Behauptung zu, so daß nacheinander drei Behauptungen im Mittelpunkt des Gesprächs stehen:

- a. Die Entlassung ist zweifelhaft (Johnstons ursprünglicher Standpunkt).
- b. Die Entlassung ist akzeptabel (Pears' ursprünglicher Standpunkt).
- c. Die Entlassung ist zwar akzeptabel, aber die Art, wie sie zustande

gekommen und durchgeführt worden ist, sollte anders geschehen (Harrisons und Hardwicks Standpunkt).

Bei der dritten Behauptung kann man dann noch eine harte und eine milde Variante unterscheiden. Tatsachen erscheinen also in einem ganz anderen Licht, wenn die normative Interpretation eines Beispiels verändert ist, was in den verschiedenen Behauptungen über die Tatsachen zum Ausdruck kommt. Wenn am Ende des Gesprächs Einigkeit entstanden ist über die Tatsachen selbst, bedeutet das, daß gleichzeitig eine (hier noch latente) Einigkeit erreicht ist über eine Behauptung oder ein Urteil über die Tatsachen und über die Begründung dieses Urteils. Um aber eine solche Einstimmigkeit erreichen zu können, ist es wichtig, die verschiedenen Standpunkte und ihre Argumentationen in ihre zusammenhängenden einzelnen Teile zu zergliedern: Frage, Tatsachen, Behauptung und Begründung.

Ein solches Ergebnis zu erreichen, erfordert eine strikte Gesprächsdisziplin, die mehr beinhaltet, als die am Anfang des Artikels aufgeführten, von Senge und Swieringa und Wierdsma skizzierten Bedingungen und Techniken. Es ist klar, daß hier die Rede ist von problemgezieltem Lernen und Team-Arbeit, in-methodischer Weise, auf verschiedenen Ebenen. Ebenso ist deutlich auf die Verzögerung der Denkprozesse hinzuweisen, das Vermeiden von übereilten Verallgemeinerungen, das Verdeutlichen von zugrundeliegenden Emotionen und die Wahrung des Gleichgewichts zwischen Verteidigung und Untersuchung eines Standpunkts. Dennoch wäre dieses Gespräch nicht möglich gewesen ohne hinzukommende Instrumente, wie die genaue Abgrenzung des Gesprächsthemas in Form einer Frage, die Auswahl eines geeigneten Beispiels, die Technik des Zuspitzens der Frage, das Vermeiden abstrakter Definitionen, die Unterscheidung verschiedener Arten von Gesprächen usw. Abschließend wollen wir das Abschlußgespräch und das Endergebnis betrachten.

## 5.4 Das Nachgespräch. Rückkoppelung

Zwei Wochen später findet das Nachgespräch statt. Alle Teilnehmer haben inzwischen den Bericht lesen können. Es zeigt sich, daß es nicht schwierig ist, den am Ende des Gesprächs implizit erreichten Konsens jetzt auch explizit zu formulieren:

- Die alte Norm gilt nicht mehr.
- Die Forderung nach Sorgfalt aus der heutigen Norm bleibt gültig.
- Für den »goldenen Händedruck« werden die gesetzlichen Bestimmungen angewendet, innerhalb derer ein gewisser Spielraum ist.
- Wenn es für jemanden keine Stelle mehr gibt, soll ihm das so schnell wie möglich mitgeteilt werden.
- Wenn jemand nicht gut funktioniert, wird das einige Male deutlich gemacht, verbunden mit einer Termingrenze; gibt es bis zu dem Termin keine Verbesserung, dann: Entlassung.
- Funktioniert jemand gut, aber entfällt seine Stelle, so soll das so schnell wie möglich mitgeteilt werden. Der Zeitraum zwischen der Mitteilung und dem Entfallen der Stelle soll so kurz wie möglich sein. Es soll mitgeteilt werden, was geschieht, wenn die Stelle entfällt: Nach Hause, und während einer deutlich begrenzten Periode eine Suchanstrengung des Unternehmens und des Betroffenen.

Wir fragen uns weiter, wie dieses Ergebnis sich zur Ausgangsfrage verhält. Zwar ist Konsens erreicht über eine Norm für die Entlassungspolitik; aber ist das jetzt eine Norm, die für alle Macmillans-Unternehmen gelten sollte? Das ist die Frage, wegen der die ganze Untersuchung eigentlich angefangen hatte. Soll diese Norm z.B. den Vasco-Unternehmen aufgezwungen werden?

Harrison ist der Meinung, daß hier ein allgemeines Problem deutlich wird. Alle Teilnehmer an dem Gespräch sind aus dem Stammhaus, der Zentrale von Macmillans, und der Tradition in diesem Haus ganz anders verbunden als z.B. Zweigstellen im Ausland. »Wir können hier untereinander zwar einig sein über eine bestimmte Norm, das heißt aber noch nicht, daß diese Norm auch anderen außerhalb dieses Hauses auferlegt oder aufgezwungen werden kann oder soll.« Das ruft bei ihm die Frage hervor: »Ist es eigentlich so schlimm, wenn die von uns formulierte Norm nicht für andere, wie für Vasco, gilt? Sollten wir die von uns formulierte Norm eigentlich anderen auferlegen?« Harrison skizziert daraufhin ein hartes, sachliches Bild von Macmillans als ein Konglomerat von Unternehmen, in dem die verschiedenen Teile immer weniger miteinander zu tun haben. »Es geht nur um Geld. Ende Durchsage.« Das führt von neuem auf die Frage: Gibt es etwas Gemeinsames, das uns verbindet? Wofür steht der Name Macmillans? Und muß es so etwas Gemeinsames geben? Muß der Name Macmillans für etwas stehen?

Das sind genau die Fragen, die im Vorgespräch als erste aufs Papier kamen. Haben wir denn letzten Endes überhaupt einige Fortschritte gemacht? Pears meint ja: Wir haben einen Konsens erreicht über eine genaue Formulierung einer Norm im Bereich der Entlassungspolitik. Aufgrund dieses Ergebnisses kommt jetzt eine präzisere Frage auf den Tisch, die Frage, ob diese spezifische Norm tatsächlich anderen auferlegt werden soll. Die Frage ist geklärt, und dadurch wird die ihr zugrunde liegende Frage deutlicher erkennbar. Um dieses Problem lösen zu können, wird aber eine weitere Untersuchung stattfinden müssen, um eine andere, vielleicht fundamentalere Norm zu formulieren.

#### Kommentar 4: Ergebnisse einer dialektischen Untersuchung

Dies ist das übliche Ergebnis einer dialektischen Untersuchung:

- gemeinsame Analyse einer Frage,
- eine Anzahl von Konsens-Aussagen,
- und eine oder mehrere neue, schärfere Fragen.

Außerdem gibt es eine Reihe weniger sichtbarer, aber wenigstens genauso wichtiger Ergebnisse: Sicht bekommen auf die eigenen mentalen Modelle und die anderer, Gestaltung einer gemeinsamen Sicht oder Absicht, Harmonisierung von Terminologie, Team-Building und andere am Anfang dieses Artikels genannte Punkte wie Meta-Lernen. Das wichtigste Element dabei ist nach meiner Meinung dieser letzte Punkt: Die Erfahrung, daß man durch einen systematischen Dialog wirklich als Gruppe lernen kann. Es ist schließlich die eigene Erfahrung, die jemandem das Vertrauen gibt, daß es tatsächlich möglich ist, eine lernende Gruppe zustande zu bringen.

Gleichzeitig aber kann man an diesem Fallbeispiel auch sehen, wie schwierig ein gemeinsamer Lernprozeß ist. Es erfordert großen Einsatz von den Teilnehmern, viel Geduld, Gefühl für Disziplin und die Entwicklung einer starken Untersuchungshaltung. Das sind nicht gerade die Merkmale, die wir gewöhnt sind, mit Lernen zu assoziieren. Lernen ist für die meisten von uns vor allem Übermittlung von etwas Neuem, das man zuvor noch nicht wußte. Davon ist hier nicht die Rede. Es wird nichts übermittelt. Es gibt kein Lehrer-Schüler-Verhältnis. Es ist in gewissem Sinne sogar nicht einmal die Rede von etwas

Neuem, einer neuen Einsicht oder neuem Wissen. Der Inhalt des erreichten Konsens könnte vielleicht von einem beliebigen Organisationsberater so aus dem Ärmel geschüttelt worden sein. Zwar ist solch externes Wissen viel weniger wirksam, wie ich oben auseinandergesetzt habe, es ist aber viel schneller erworben.

Der Ernst dieses Problems wird noch besonders verdeutlicht, wenn wir uns klarmachen, worum es der Macmillans-Führung in diesem Gespräch ging. Ihre Frage, welche Werte und Normen für alle Macmillans-Unternehmen gelten sollen, ergab sich aus der Tatsache, daß ein konkretes Problem gelöst werden sollte, das Problem mit Vasco. Dieses Problem hatte allerhand prinzipielle Aspekte. Es war ein Problem, das in der Terminologie von Swieringa und Wierdsma nicht nur die Regel-Ebene betraf, sondern auch die tieferen Einsichts- und Identitäts-Ebenen. Diese tieferen Ebenen sollten also bei der Analyse einbezogen werden. Um aber ein Problem auf einer tieferen Ebene analysieren zu können, müssen zunächst die vorangehenden, konkreteren Ebenen durchlaufen werden. Es ist nun einmal nicht möglich, Analyse-Ebenen zu überspringen. Man kann keine Prinzipien untersuchen ohne angemessene Konkretisierung, ohne die abstrakten Begriffe aus der Prinzipien-Ebene hinreichend zu füllen.<sup>29</sup> Das heißt, daß eine Frage wie die, welche Werte und Normen für alle Macmillans-Unternehmen gelten sollten, nicht unmittelbar angefaßt werden kann. Zuerst muß eine gemeinsame »Erfahrungsbasis« geschaffen werden. Das ist die Funktion des Beispiels.

In dem obigen Fall hat das zur Folge, daß man erst am Ende des Gesprächs an die Frage herankommt, um die es sich eigentlich handelte: Sollen wir diese spezifische Norm Vasco auferlegen, ja oder nein? Das ist in den Termini des Argumentations-Schemas die Frage nach der Unterstützung der Begründung (oder jedenfalls ein Teil dieser Frage). Hier zeigt sich aufs neue, wie sich die Interpretation der Tatsachen dadurch verändert, daß die Norm pointiert wird. Denn die Wiedergabe der Tatsachen erfordert aufs neue Ergänzung: Alle Gesprächsteilnehmer und auch George Henry sind aus der Zentrale des Macmillans-Unternehmens.

Und auch die Behauptung erfährt dadurch eine Veränderung: Der gerade erreichte Konsens über die anzuwendende Entlassungsnorm wird angezweifelt. Auch das sind typische Merkmale einer dialektischen Untersuchung. Wer nicht damit vertraut ist, kann leicht durch

die Langsamkeit der Untersuchung und einem augenscheinlichen Mangel an Ergebnissen entmutigt werden.<sup>30</sup> Aber wer deshalb das Instrument der Dialektik verwirft, sollte besser ebenfalls das Ideal einer lernenden Gruppe aufgeben. Denn Dialektik ist zwar ein schwieriges, aber auch ein notwendiges Instrument zur Gestaltung einer lernenden Gruppe.

#### Anmerkungen

- 1 Senge 1990, S. 10
- 2 Swieringa und Wierdsma 1990, Kapitel 9
- 3 Swieringa und Wierdsma 1990, S. 17, siehe auch S. 101
- 4 Senge 1990, S. 188
- 5 Swieringa und Wierdsma 1990, S. 101, Senge 1990, S. 191
- 6 a.a.O., S. 44
- 7 Senge 1990, S. 241
- 8 Senge 1990, S. 234–235
- 9 Senge 1990, S. 242
- 10 Z.B. Bahlmann und Meesters 1988, Schein 1985
- 11 Senge 1990, S. 243f.
- 12 Senge 1990, S. 191f.
- 13 Vergl. zur Beschreibung dieser Entwicklung im Bereich der Dialektik und Kasuistik Jonsen und Toulmin 1988, vorwiegend Kap. 15f.; im Bereich der Rhetorik Ijsseling 1982, im Bereich der Naturwissenschaften Dijksterhuis 1950.
- 14 Ich gebe hier nur einige Hinweise: Jonsen und Toulmin 1988, Toulmin 1958, Simon 1990, Collins 1977, Collins und Stevens 1983, Cannon und Weinstein 1989, Perelman 1979.
- 15 Siehe Hall 1967. Robinson 1941. Nettleship 1935. Ryle 1966. Seeskin 1987. Plato, *Der Staat*, S. 531–540, Aristoteles, *Topica, Rhetorica*. Perelman 1979
- 16 Siehe Nelson 1970, 1994. Heckmann 1993. Horster und Krohn 1989. Schröder 1979.
- 17 a.a.O. S. 106, siehe auch S. 71.
- 18 Offenbar widersprechen dieser These die große Zahl an Unterrichtsbemühungen in unserer Gesellschaft und die enormen Geldbeträge, die für Unterricht und Ausbildung ausgegeben werden. Das ist aber einigen zufolge nur ein Scheinargument. Eine radikale Analyse dieser Entwicklung findet sich in Illich 1970. Unterricht macht nach Illich Schüler und Studenten gerade unwissend, unsicher und abhängig. Man erreicht damit gerade das Gegenteil dessen, worauf er abzielt. Die Ursache dafür ist das sog. verborgene Curriculum. Das beinhaltet folgendes: Offenbar geht es

in der Schule um die Lehrinhalte, das Curriculum. Aber es gibt in der Schule auch ein verborgenes Curriculum, das viel wichtiger und auch einflußreicher ist, weil es als selbstverständlich gilt. Einige Elemente davon sind: Ein Schüler muß, um in der Gesellschaft aufsteigen zu können, daran gewöhnt werden, daß er dasjenige, was wertvoll ist, immer von außen mitgeteilt bekommt, daß es nicht aus ihm selber kommen kann. Das setzt einerseits Experten, eine professionelle Elite voraus, nämlich Dozenten, andererseits Passivität und Konsumentismus der Schüler. Er setzt außerdem voraus, daß alles, was wertvoll ist, die Form eines Pakets von Lernmaterial hat, das ihm übertragen werden kann. Experten organisieren sich in Institutionen, um ihren eigenen Status und ihre Macht zu sichern und andere abhängig zu machen. Das ist nicht nur in Unterrichtssituationen der Fall, sondern auch in Krankenhäusern, Anstalten für Geisteskranke, politischen Beratungsinstitutionen und dergleichen. Solche Institutionen reduzieren Menschen zu manipulierten Objekten. Sie zielen darauf ab, das selbständige Handeln von Menschen einzuschränken, zu lenken oder ganz und gar zu ersetzen. Damit wird die eigene Initiative von Menschen in diesen Bereichen disqualifiziert als primitiv und unwissend. In Illichs Terminologie: »Conviviale« Verhältnisse, die persönlichen und sozialen Aktivitäten dienen, werden durch manipulative Verhältnisse ersetzt, durch die jemand zu einem passiven Konsumenten gemacht wird. Lernen, sagt Illich, »ist die menschliche Aktivität, die am wenigsten der Manipulation anderer bedarf. Die meisten Kenntnisse und Fähigkeiten sind nicht das Ergebnis von Unterricht, sondern vielmehr das Ergebnis einer unbehinderten Partizipation in einer sinnvollen Umgebung.« Die Übereinstimmung zwischen diesem Standpunkt und dem Standpunkt von Theorien des lernenden Systems sind auffallend. Vergl. z.B. die oben genannten Merkmale, die Senge und Swieringa und Wierdsma einem lernenden System zuerkennen. In einer weniger radikalen Form findet man diese Prinzipien von Illich bei vielen Reformpädagogen und Unterrichtstheoretikern. S. z.B. Bruner 1962, 1966, Dewey 1938, Freire 1972.

19 Dieses Problem wird schon in Platons Arbeit ausführlich behandelt. Sokrates hat immer vertreten, daß Erkenntnis mit Handeln gleichzustellen ist, daß man also, wenn man etwas wirklich weiß, sich auch danach verhält. Eine seiner wichtigsten Gesprächsstrategien ist deshalb, jemanden zu der Einsicht zu führen, daß er nicht wirklich weiß, was er zu wissen behauptet. Das ist nötig, weil die falsche Überzeugung, daß man etwas schon weiß, das größte Hindernis ist, etwas neues lernen zu können. Erst wenn man eingesehen hat, daß man die Erkenntnis, von der man sagt, man habe sie, eigentlich in Wirklichkeit nicht hat, wird man motiviert, sie tatsächlich zu suchen.

20 Siehe für eine Erörterung dieses Problems Walsh 1980, Gould 1955.

Aufschlußreich für diesen Punkt ist auch Ryles Unterscheidung zwischen »knowing how« und »knowing that«, siehe sein 1949 und 1970. Plato übrigens betrachtet, anders als Sokrates, das Verhalten von jemandem als nicht nur abhängig von Erkenntnis, sondern auch von der Entwicklung von Gewohnheiten. Erkenntnis ist danach nur eine notwendige, keine hinreichende Bedingung für Veränderung. Um Verhalten verändern zu können, muß es nicht nur Erkenntnis geben, sondern es muß ein Impuls von außen kommen, gefolgt von der Entwicklung einer Gewohnheit.

21 Senge 1990, Kapitel 10

22 Siehe Cranston 1977 und die dort genannte Literatur.

23 Dieser Punkt wird auch von Senge betont, siehe sein 1990, Kapitel 11 und 12.

24 In den Termini von Swieringa und Wierdsma: Sie soll nicht nur zu Einschlag, sondern auch zu Doppelschlag und Dreischlag-Lernen anleiten. Siehe ihr 1990, Kapitel 5.

25 Hier geht es um den Unterschied zwischen dem, was Senge »espoused Theory« und »Theory-in-use« nennt. Siehe sein 1990 Seite 202.

26 A.a.O. Kapitel 5.

27 Den philosophischen Hintergrund dieser Feststellung habe ich früher beschrieben in Kessels 1993. Siehe auch Kessels 1991 und 1992.

28 Das Schema ist Toulmin 1958 entnommen. Es gründet sich auf die Struktur des Syllogismus, wie schon von Aristoteles beschrieben.

29 Vergl. Bloom 1956, Van Hiele 1973, 1986, Gagné 1965, Lagerwert und Korthagen 1994.

30 In der Philosophie ist das ein bekanntes Phänomen. Viele der Dialoge von Platon schließen ab mit der Bemerkung des Sokrates, daß die Untersuchung kein abschließendes Ergebnis ergeben hat, und daß das Gespräch »ein folgendes Mal« fortgesetzt werden soll. Siehe z.B. Theaetetos, Protagoras, Laches, Euthydemus.

## Literatur

*Anderson, R.C. (red.)*, Schooling and the acquisition of knowledge, Hillsdale, Erlbaum 1977.

*Aristoteles*, Topik, Übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Eugen Rolfes. Felix Meiner Verlag, Hamburg 1968.

*Aristoteles*, The art of rhetoric. Translation, introduction and notes by H.C. Lawson-Tancred. Penguin, London 1991.

*Bahlman, J.P.*, en B.A.C. Meesters, Denken en doen, Eburon, Delft 1988.

*Bloom, B.S. (red.)*, Taxonomy of educational objectives, David McKay Cy, New York 1956.

- Bruner, J.S., J.J. Goodnow, G.A. Austin*, A study of thinking, Science Editions, New York 1962.
- Bruner, J.S.*, Towards a theory of instruction, Cambridge Mass. 1966.
- Cahn, S.M.*, The philosophical foundations of education, Harper & Row, New York 1970.
- Cannon, D., and M. Weinstein*, Reasoning skills, an overview. In: Thinking, The journal of philosophy for children, 6/1, 1989; pagina 29–33.
- Collins, A.*, Processes in acquiring knowledge. In: Anderson, 1977; pagina 339–363.
- Collins, A., en A.L. Stevens*, A cognitive theory of inquiry teaching. In: Reigeluth 1983.
- Cranston, M.*, Francis Bacon. In: Edwards 1967, 1; pagina 235–240.
- Dewey, J.*, Experience and education, Macmillan, New York 1938.
- Dijksterhuis, E.J.*, De mechanisering van het wereldbeeld, Meulenhoff, Amsterdam 1950.
- Eemeren, F.H. van, R. Grootendorst, T. Kruiger*, Argumentatietheorie, Martinus Nijhoff, Leiden 1986.
- Edwards, P. (red.)*, The Encyclopedia of Philosophy, Macmillan, New York 1967.
- Farrel, T.B.*, Norms of rhetorical culture, Yale University Press, New Haven 1993.
- Freire, P.*, Pedagogie van de onderdrukten, Anthos, Baarn 1972.
- Freudenthal, H.*, Mathematics as an educational task, Reidel, Dordrecht 1973.
- Gagné, R.M.*, The conditions of learning, Holt, Rinehart and Winston, New York 1965.
- Gould, J.*, The development of Plato's ethics, Cambridge University Press 1955.
- Guépin, J.P.*, De beschaving, Bert Bakker, Amsterdam 1982.
- Hall, R.*, Dialectic. In: P. Edwards, 1967; pagina 385–389.
- Heckmann, G.*, Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren, Philosophisch-Politische Akademie, Bonn 1993.
- Hiele, P.M. van*, Begrip en inzicht, Muusses, Purmerend 1973.
- Hiele, P.M. van*, Structure and insight, A theory of mathematics education, Academic Press, Orlando 1986.
- Horster, H., D. Krohn (red.)*, Vernunft, Ethik, Politik, Soak, Hannover 1983.
- IJsseling, I.*, Retoriek en filosofie. Wat gebeurt er wanneer er gesproken wordt?, Acco, Leuven 1982.
- Illich, I.*, Deschooling society, Harper and Row, New York 1970.
- Irwin, T.*, Plato's moral theory. The early and middle dialogues, Clarendon Press, Oxford 1977.
- Jonsen, A.R., and S. Toulmin*, The abuse of casuistry. A history of moral reasoning, University of California Press, London 1988.

- Kant, I.*, Kritik der reinen Vernunft, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1983.
- Kessels, J.P.*, Hei Socratisch Gesprek als analysemethode voor hogere ordeproblemen, VIC 20/2, dec. 1991; pagina 13–18.
- Kessels, J.P.*, Sokratische Methode und Strategiegelgespreke. Rundbrief der Sokratiker, 8/ September 1992; pagina 11–16.
- Kessels, J.P.*, Onder welke voorwaarden wordt onenigheid vruchtbaar? Een voorbeeld van een Socratisch Gesprek. Parodos 1993/36; pagina 26–53.
- Krohn, D. (red.)*, Das sokratische Gespräch. Ein Symposium, Junius Verlag, Hamburg 1989.
- Lagerwerf, A.*, en F.A.J. Korthagen, Niveaus in het leren, Pedagogische Studien, te verschijnen 1994.
- Leeman, A.D., A.C. Braet*, Klassieke retorica, Wolters-Noordhoff, Groningen 1987.
- Nelson, L.*, Gesammelte Schriften in neun Bänden, Hrsg. von P. Bernays, W. Eichler u.a., Felix Meiner Verlag, Hamburg 1970.
- Nelson, L.*, De Socratische Methode, vertaald en ingeleid door Jos Kessels, Boom, Amsterdam 1994.
- Nettleship, R.*, The theory of education in Plato's republic, Oxford University Press 1935.
- Plato*, Verzameld werk, vertaald door X. de Win, Ambo, Baarn 1980.
- Perelman, Ch.*, Retorica en argumentatie, Ambo, Baarn 1979.
- Reigeluth, C.M.*, Instructional design. Theories and models, Hillsdale, New Jersey 1983.
- Robinson, R.*, Plato's earlier dialectic, Cornell University Press, Ithaca, New York 1941.
- Ryle, G.*, The concept of mind, Penguin, Harmondsworth 1949.
- Ryle, G.*, Plato's progress, Cambridge University Press, 1966.
- Ryle, G.*, Teaching and training, in: Cahn, 1970.
- Schein, E.H.*, Organizational culture and leadership, Jossey-Bass, San Francisco 1985.
- Schröder, P. (red.)*, Vernunft, Erkenntnis, Sittlichkeit. In internationales philosophisches Symposium Göttingen, 27–29 Okt.1977, Felix Meiner Verlag, Hamburg 1979.
- Seeskin, K.*, Dialogue and discovery. A study in Socratic method, State University of New York Press, Albany 1987.
- Senge, P.M.*, The fifth discipline. The art and practice of the learning organization, Doubleday, New York 1990.
- Simons, H.W. (red.)*, The rhetorical turn. Invention and persuasion in the conduct of inquiry, University of Chicago Press, Chicago 1990.
- Swieringa, J.*, en A. Wierdsma, Op weg naar een lerende organisatie, Wolters-Noordhoff, Groningen 1990.

*Toulmin, S.E.*, The uses of argument, Cambridge University Press, Cambridge 1958.

*Vlastos, G.*, The philosophy of Socrates. A collection of critical essays, Anchor Books, Garden City, New York 1980.

*Walsh, J.J.*, The Socratic denial of akrasia. In: Vlastos, 1980; pagina 235–263.

Ute Siebert

## McDonaldisierung des Sokratischen Gesprächs? Fragen an Jos Kessels<sup>1</sup>

Lieber Jos,

wenn ich im folgenden einige (Deine Arbeit freilich nicht vollständig würdige) Überlegungen zur Diskussion stelle, die Dein Vortrag über »Das Sokratische Gespräch in der Praxis« bei mir ausgelöst hat, so gewiß nicht deshalb, weil ich eine reine sokratische Lehre gegen den Einbruch der Wirklichkeit verteidigen wollte. Im Gegenteil: Ich stimme uneingeschränkt der Forderung unseres Freundes Fernando Leal zu, wonach der kritischen Philosophie und ihrer Ethik eine führende Rolle im täglichen Leben und vor allem in der Erziehung und in der Arbeitswelt zu erstreiten wäre. Mit solchem Denken verträge es sich schlecht, die eigene Philosophie nur im Elfenbeinturm betreiben zu wollen, und ich teile unbedingt Fernandos Bewertung: »There is a bad tradition of ... considering experience as somehow 'dirty'.« (Leal 1996, S. 6). Das Sokratische Gespräch in der Tradition Nelsons und Heckmanns, dem wir doch beide verpflichtet sind, steht ja auch geradezu für die Notwendigkeit, bei allem Erkennen und Urteilen Bodenhaftung zu behalten (»im Konkreten Fuß zu fassen«, wie Gustav Heckmann so treffend Nelsons Postulat kennzeichnete, wonach wir zur Gewinnung von »allgemeinen Wahrheiten« stets von »den Beobachtungen des täglichen Lebens« auszugehen haben). (Heckmann 1980, S. 67; Nelson 1975, S. 203 f und S. 210)

Zweifellos können die Erfahrungen beispielsweise bei der Polizei, in Banken, Verwaltungen, im Versicherungswesen und in Beratungsfirmen, bei der Ausbildung von Managern oder Krankenpflegern (die Du alle in Deinem Beitrag als »Typen von Kunden« für das Sokratische Gespräch nennst)\* ein interessantes Ausgangsfeld für Gespräche

nach der sokratischen Methode bilden. Und mit dem Sokratischen Gespräch in solche Berufsbereiche vorzudringen, erscheint mir als faszinierendes Unternehmen.

Die bisherigen Erfahrungen mit der sokratischen Methode in der heutigen Arbeitswelt, wie Du sie vorgestellt hast, lassen jedoch meiner Ansicht nach wichtige Fragen offen – zwei davon will ich hier stellen und näher ausführen.

1.

*Wie hoch ist die Gefahr einzuschätzen, daß das Sokratische Gespräch durch die von den heutigen Wirtschaftsvertretern betonten (Un-)Wertvorstellungen aufgesogen wird, sobald es Einzug hält in die Institutionen, die die gegenwärtige Arbeitswelt repräsentieren?*

Wie die industriell geprägten »Wert«-Vorstellungen aussehen, kann durch die Marktbedingungen der zahlreichen und beliebten kulinarischen Produkte anschaulich werden, denen zwei Buchstaben einen hohen Wiedererkennungswert garantieren: Mc, eingedeutscht: Mäc. In seinem Buch »Die McDonaldisierung der Gesellschaft« stellt Georg Ritzer (1995) fest, daß McDonald's Fast-Food-Restaurants in typischer Weise jene Strukturen widerspiegeln, wie sie weltweit immer mehr Gesellschaftsbereiche durchdringen. Der Konzern, der durch den »Hamburger« berühmt wurde, folgt den Organisations-Prinzipien Effizienz, Berechenbarkeit, Quantifizierbarkeit und Kontrolle – unzählige Anbieter der unterschiedlichsten Waren und Dienstleistungen lassen sich genauso beschreiben, und ihre Betriebe funktionieren aufgrund entsprechender Normen. Inzwischen ist es auch kein Tabu mehr, für öffentliche Einrichtungen, sogar für die Bildungsinstitution Schule, die Nachahmung effizienter Management-Methoden zu fordern – so in jüngerer Zeit in Niedersachsen, wo den Pädagogen (ausgerechnet zu Zeiten eines López!) die Manager des VW-Konzerns als Vorbilder empfohlen wurden.

Dein Anliegen, Jos, verstehe ich so, daß Du in den verschiedensten Lebensbereichen zu »kollektiven Lernprozessen« ermutigen willst. Du wendest Dich gegen das nur scheinbar effektivere Lernen mit Hilfe von belehrenden Experten. Statt dessen soll »Erkenntnis von innen heraus« erzeugt werden, um so zu persönlicher Vervollkommnung, zur Integration unseres Wissens in unsere Persönlichkeit sowie zur Überwindung von Fehlern verschiedensten Ursprungs zu gelangen.

Eine Dialog-Technik soll das »Team-Learning« vorantreiben; als geeignete »Techniken« zählst Du auch Essentials des Sokratischen Gesprächs auf, unter anderen das Bemühen um gegenseitiges Verstehen, Ausgehen vom konkreten Beispiel, Streben nach Konsens. Es wäre noch gesondert zu untersuchen, ob das Sokratische Gespräch so ohne weiteres unter Kategorien des Team-Learning subsumiert werden kann – ob Gruppen-Lernen auf ein bestimmtes Ziel hin sich überhaupt mit den Anliegen im Sokratischen Gespräch verträgt.)

Betrachtet man Dein Fallbeispiel »Entlassungsgepflogenheiten in einem großen Unternehmen« (Du nennst es »Sokratisches Gespräch in einer Firma«), so fällt zuerst auf, daß die »Problemanalyse mit der Sokratischen Methode« gar nicht offen ist für alle Mitglieder des Unternehmens: »Die Methode ist nur brauchbar für diejenigen Personen eines Unternehmens, die aufgrund der Art ihrer Stellung mit mehr oder weniger prinzipiellen Fragen in Organisation und Führung zu tun haben, für die eine konzeptionelle Analyse nötig ist. In der Praxis sind das überwiegend höhere Führungskräfte, Betriebsleiter und Vorstandsmitglieder.«

Hier wird ein wichtiger Grundsatz verletzt, der für das Sokratische Gespräch gilt: niemand ist davon ausgeschlossen, prinzipielle und faktische Öffentlichkeit und Überprüfbarkeit der Denkprozesse sollen gewährleistet sein.

Der ausgewählte Teilnehmer-Kreis in Deinem Beispiel stellt sich die Frage: »Welche Werte und Normen sollten für alle Macmillans-Betriebe gelten?« Die Beispielerörterung dreht sich um die Entlassung eines älteren Mitarbeiters. Der Gesprächsteilnehmer Johnston, im Unternehmen für juristische Fragen zuständig, wird von Zweifeln geplagt, die die menschliche Seite des Kases berühren: Obwohl er nach einer Prüfung sorgfältiges Vorgehen bei dem Entlassungsvorgang konzedieren muß, behagt es Johnston nicht, daß ein Mann mit viel Erfahrung einfach weggeschickt wird. Hier wäre wohl ein Anknüpfungspunkt gewesen, um in bezug auf die Ausgangsfrage in sokratischer Weise danach zu forschen, welche Werte und Normen denn die Entlassungsentscheidung bestimmt haben: das heißt welche *Gründe* dem Einzelurteil vorauslagen und ob sie einer Prüfung unter universalen moralischen Prinzipien – denn um die geht es der sokratischen Wahrheitssuche – hätten standhalten können. Solche *uneingeschränkt* prüfende Untersuchung jedoch, eine echte Wahrheits-Suche

eben, scheint gefährdet zu sein oder ist unmöglich, sobald ausgesuchte Teilnehmer oder ein durch die beteiligte Institution *vorgegebener* höchster Wert die Denk-Wege beschneiden. Bei Macmillans gehe es »nur um Geld. Ende der Durchsage.«, bekennt einer der teilnehmenden Manager. Primär erscheint bei dem vorgestellten Gespräch so nicht mehr die Wahrheits-Orientierung, sondern es erweist sich als interessengeleitet.

Ein Bild drängt sich auf: das von der Kuh, die zur Schlachtbank geführt wird. Übertragen auf die Fall-Darstellung, die Unternehmensberatung der Firma Macmillans, hieße das: Nicht nur kann die Kuh – wie die armen Rindviecher in der Realität – nichts dagegen ausrichten, *daß* sie geschlachtet wird – sie darf nicht einmal mitbestimmen, *wie* die Hinrichtung vonstatten geht. Die Schlachter aber nehmen im »Sokratischen Gespräch« Gelegenheit, sich eine möglichst überzeugende Rechtfertigung zurechtzulegen, mit der sie die Kuh beschwichtigen und ihr eigenes Gewissen beruhigen können, um dann umso ungestörter entsprechend den Prämissen der industriellen Welt zu handeln.

Zugegeben, der Vergleich ist recht drastisch – aber sind die arbeitnehmerfeindlichen Maßnahmen, die die Unternehmer/Arbeitgeber inzwischen mit den Erfordernissen der Globalisierung (nota bene: nur denen der Märkte!) rechtfertigen, nicht auch drastisch? Und ist nicht die Politik in der Gefahr, willfährig den Unternehmerklagen zu gehorchen? (Im Namen der Standortsicherung sichern sich die Politiker vielleicht nur ihre eigenen Privilegien?!)

## 2.

Für Dein Ziel, Menschen zu »kollektivem Lernen« auszubilden, die »kollektiven Lernprozesse« in »selbständig lernenden Gruppen« zu befördern, setzt Du, wie Du sagst, Jos, Sokratische Gespräche ein. Du warnst dabei zwar vor Übereilung (zum Beispiel vor »übereilten Verallgemeinerungen«), hebst aber andererseits eine strikte Gesprächsdisziplin hervor, und die Gespräche unterliegen einer sehr strengen Strukturierung hinsichtlich der Zeiteinteilung (»Tagesteile«<sup>\*</sup>) und der Zuweisung der Gesprächsabschnitte zu bestimmten Tagesteilen. Die Rollenverteilung sieht vor, daß die »Antwortgeber« eine »begründete Antwort auf die Eingangsfrage suchen« – »Observatoren« sehen unter anderem darauf, was »effektiv ist im Gespräch«.

Die strenge Strukturierung läßt mich vermuten, daß die Gesprächsarbeit insgesamt stark ergebnisorientiert ist, daß zudem das erstrebte Ergebnis unter für den »Kunden« vertretbarem Zeitaufwand erreicht werden soll. *Meine Frage ist: Erfolgt mit solch effizienter Ausnutzung von nur begrenzt zur Verfügung stehender Zeit nicht in einem besonders neuralgischen Bereich eine Anpassung an die Erfordernisse der industriell beeinflussten Arbeitswelt?*

Daß Zeit Geld ist – diese industriekonforme Weisheit kommt im Zusammenhang mit der Globalisierungsdebatte zu neuen Ehren. Verdichtung der Arbeit und Beschleunigung in allen Vollzügen sind die Merkmale der zur Welt-Wirtschaft sich wandelnden nationalen Ökonomien. Selbst die arbeitsfreie Zeit der Menschen wird von den Anbietern nicht mehr nur für Urlaube voller Zerstreung verplant – darüber hinaus soll nun auch non stop konsumiert werden, sollen uns mit Tele-Banking, Tele-Shopping etc. Abend und Nacht zum geschäftigen Tage gemacht werden. Das schematisierte Gespräch, sozusagen der Dialog als Hamburger, eben kein in Muße geführtes Sokratisches Gespräch, sondern das »McSG«, käme da gerade recht. Kritisches Potential in vorgefertigten, mundgerechten Häppchen – warum nicht? Unübersehbar viele verschiedene und doch irgendwie gleiche Fernseh-Talkshows führen uns inzwischen vor, bis zu welchem Grad die Mitsprache des Bürgers noch erwünscht ist, ehe sichtbare oder unsichtbar-strukturelle Moderatoren ihm das Wort abschneiden.

Muß es nicht gerade in solchen Zeiten Anliegen der Philosophen, allen voran der Vertreter einer kritisch-sokratischen Philosophie, sein, zur *Ent*-Schleunigung der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse beizutragen?

Die zur Zeit rasende Globalisierung – nur der profitorientierten Märkte, (noch) nicht die der gerechten Verteilung der Chancen und Güter – könnte die wunderbaren Möglichkeiten, die in der weltweiten Annäherung von Ländern und Menschen zweifellos liegen, nur allzu leicht verfehlen. Umso mehr sollten alle denkbaren Mittel, sollte auch das Sokratische Gespräch dazu eingesetzt werden, um den Prozeß der Globalisierung so zu begleiten, daß er beherrschbar bleibt im Sinne lebensfreundlicher Ziele.

Statt also das Sokratische Gespräch anzupassen an die Bedingungen der herrschenden Wirtschaft, sollten seine Möglichkeiten genutzt werden, wider den Stachel zu löcken; sollte das allmähliche und nur

ohne jeden Zeitdruck sich ergebende Fortschreiten von Denk-Gemeinschaften zu immer größerer Sicherheit im Erkenntnis-Prozeß allen Ansprüchen auf die Machbarkeit von Ergebnissen entgegen gesetzt werden.

Denn das wissen wir doch: Völlige Herrschaftsfreiheit und Geduld sind die Bedingungen aufrichtiger und fruchtbarer Wahrheits-Suche. Das einzelne Sokratische Gespräch ist ein winziges, aber darum nicht unwichtiges Mosaiksteinchen auf dem langen, langen Marsch, auf dem Weg zur Wahrheit, der ein Ziel, aber vermutlich nirgendwo ein Ende hat.

Freilich, die Konsequenz aus dem oben Gesagten ist wohl, daß so verstandene Sokratische Gespräche kaum auf interessierte Ohren im Herrschaftsraum der heutigen Wirtschaftsvertreter stoßen dürften. Aber was spricht dagegen, alle Phantasie dafür einzusetzen, um Angehörige der industriellen beziehungsweise industriell geprägten Arbeitswelt in den herrschaftsfreien Raum des Sokratischen Gesprächs zu locken, um so eine echte Wirtschafts-Moral zu fördern?

#### Anmerkung

- 1 Den hier vorangehenden Beitrag »Dialektik als Instrument für die Gestaltung einer selbständig lernenden Gruppe« sowie »Das Sanduhr-Modell. Methodik des Dialogs« (S. 69–78 in diesem Band) hat Jos Kessels im November 1995 in sehr ähnlicher Form vorgetragen. Die vollständigen Manuskripte haben der Verfasserin vorgelegen und waren Grundlagen der Zitate. Zwei mit \* gekennzeichnete Zitate entstammen einer maschinenschriftlichen Tischvorlage. (Kessels, Jos: Das Sokratische Gespräch in der Praxis. Würzburg 17.–19. November 1995, S. 3)

#### Literatur

*Heckmann, Gustav:* Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Frankfurt am Main 1993

*Leal, Fernando:* The Future of the Critical Philosophy – Surbiton/UK 1996 (masch.geschr. Manuskript)

*Nelson, Leonard:* Die sokratische Methode (1922). In: Ders.: Vom Selbstvertrauen der Vernunft. Schriften zur kritischen Philosophie und ihrer Ethik. Hrsg. von Grete Henry-Hermann. Hamburg 1975. S. 191–238. In Nelsons Gesammelten Schriften findet sich der Text in Band I, S. 269–316.

*Ritzer, Georg:* Die McDonaldisierung der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1995

Pieter Mostert

## Wann ist ein Sokratisches Gespräch angemessen?

### Einführung

Die Frage, wann ein Sokratisches Gespräch angemessen ist, wird in der entsprechenden Literatur kaum gestellt. Dabei meine ich die Frage nicht im moralischen Sinn. Wahrscheinlich gibt es Situationen, in denen es vom moralischen Blickpunkt her gesehen nicht angemessen oder nicht passend ist, mit einem Sokratischen Gespräch zu beginnen. Z.B. habe ich noch nie gehört, daß nach einer Kremation ein Sokratisches Gespräch über die Frage nach dem Wert des Lebens geführt worden ist, obwohl nicht auszuschließen ist, daß viele der Anwesenden sich diese Frage stellen. Eigentlich wäre dies eine interessante Thematik, aber in diesem Beitrag möchte ich eher auf die Frage bezüglich der Angemessenheit des Sokratischen Gesprächs im praktischen Sinne eingehen. Anders gesagt: Wann hat es Zweck, auf ein Sokratisches Gespräch Zeit und Mühe zu verwenden? Antworten auf diese Frage habe ich sowohl aus der Literatur als auch aus Gesprächen mit anderen Gesprächsleitern kaum erhalten. Meistens wird schon eine bestimmte innere »Motivation« zur Teilnahme an einem Sokratischen Gespräch vorausgesetzt. Aber wann soll man sich als Teilnehmer auf ein Sokratisches Gespräch einlassen? Wann »lohnt« sich ein Sokratisches Gespräch? Ich halte es zunächst für wichtig, diese Frage zu beantworten. In meiner alltäglichen Praxis als Berater wird mir diese Wann-Frage oft gestellt, z.B. wenn eine Organisation (Schule, Firma, Betrieb) darüber berät, ob ein Sokratisches Gespräch ihnen weiterhelfen könne.

Was auf diese Wann-Frage geantwortet werden kann, will ich in diesem Beitrag untersuchen. Meine Hauptthese ist, daß das Sokratische Gespräch, wesentlich mehr als andere Gesprächsformen, allgemein menschliche Grunderfahrungen ernst nimmt. Das Sokratische

Gespräch ist dort geeignet, wo diese Grunderfahrungen im Weiterarbeiten miteinander eine wichtige Rolle spielen.

Mit »allgemein menschliche Grunderfahrungen« meine ich Erfahrungen wie die, daß es sich im eigenen Leben oder im Zusammenleben/Arbeiten mit anderen eigentlich nur um wenige, aber wesentliche Fragen dreht. Daß es wichtig ist, sich auf diese Fragen einzulassen, wird zwar öfter betont, aber kaum praktiziert. Immer wieder ist es die Vielfalt der Erfahrungen, Umstände und Gedanken, die uns davon abhält, uns mit den wesentlichen grundlegenden Fragen zu beschäftigen. Das Sokratische Gespräch ist dort angemessen, wo man sich, abgesehen von dieser Vielfalt, den wesentlichen Fragen zuwenden möchte.

In meiner Beschreibung des »Nutzen« eines Sokratischen Gesprächs knüpfte ich an solche allgemeinen Erfahrungen an. Dabei verzichte ich absichtlich auf eine Deutung der Ergebnisse des Sokratischen Gesprächs im Rahmen der Philosophie Leonard Nelsons. Eine solche Deutung würde eine bestimmte Denkweise voraussetzen, mit der die meisten Teilnehmer nicht vertraut sind, und an der sie vielleicht gar nicht interessiert sind, oder mit der sie nicht einverstanden sind. So hat es meiner Meinung nach keinen Zweck, bei der Beantwortung der Wann-Frage auf die Relevanz der philosophischen Grundregeln hinzuweisen, die man durch regressive Abstraktion aufzuklären versucht.

## Zwei allgemein menschliche Erfahrungen

Das Sokratische Gespräch nimmt einige allgemein menschliche Erfahrungen ernst und macht sie fruchtbar für weitere Gedankenentwicklungen. Das ist der Nutzen des Sokratischen Gesprächs, wenigstens, wie er jemandem, der noch nie an einem Sokratischen Gespräch beteiligt war, erklärt werden kann. Einiges habe ich darüber schon gesagt, aber es lohnt sich, diese allgemeinen Erfahrungen näher zu betrachten und zu beschreiben. Zunächst existiert die Erfahrung, daß wir nur selbst denken können; es hat keinen Zweck, jemand anderen damit zu beauftragen, für uns zu denken. Das ist eine allgemeine Erfahrung. (Ein Beispiel: Vor einiger Zeit leitete ich ein Gespräch unter achtjährigen Schülern. Die Frage war: »Ist das Leben ein

Traum?« Am Ende dieser Stunde stellte sich für die Teilnehmer heraus, daß das Leben kein Traum sein kann, denn im Leben bemühen wir uns ständig, etwas zu erreichen; da gibt es keine Lernergebnisse ohne Mühe, ohne Anstrengung, um zum Ziel zu gelangen. Im Traum aber passieren die Sachen einfach, dort kosten uns die Ergebnisse keine Mühe, allerdings bringen sie uns auch nichts.)

Eine zweite Erfahrung ist schon in der Einführung genannt worden. In ihr geht es darum, daß in unseren Erfahrungen sehr viel Verständnis enthalten ist und daß wir deswegen, wenn wir etwas über eine Erfahrung berichten, vieles zugleich ausdrücken. Wenn ich z.B. sagen würde, daß ich gestern meinen Vater verstanden habe, als er mir nach 25 Jahren offeriert hat, warum er es damals so bedauert hat, daß ich Philosophie studieren wollte und es auch tat, dann sage ich sehr vieles zugleich: Über mein (neues) Verstehen, über meine Beziehung zu meinem Vater, über meine Entscheidung, Philosophie zu studieren und auf dieser Entscheidung zu beharren, usw. Deswegen schließt sich die Sokratische Methode dem Grundkonzept des Philosophierens als Wundern, sogar als Staunen an, da wir uns im Sokratischen Gespräch darüber wundern, wieviel schon innerhalb einer Aussage »mitgesagt« wird. Was wird zum Beispiel damit gesagt, wenn ich behaupte, daß ich es in einer konkreten Situation nicht toleriert habe, daß jemand im Nichtraucherabteil eines Zuges angefangen hat, zu rauchen? Die Sokratische Methode ist also eine Reflexionsmethode, eine Methode, die uns hilft, über unsere Erfahrungen nachzudenken und über die Aussagen, die wir über diese Erfahrungen machen.

## Die Schwierigkeit der Fragen im Sokratischen Gespräch

Die bisher erwähnten Beispiele weisen auf ziemlich einfache, unkomplizierte Erfahrungen hin. Zugleich weisen sie auf grundlegende Fragen hin: Was heißt es, jemanden verstehen? Was heißt es, etwas nicht zu tolerieren? Die Formel »Was heißt es...?« soll nicht im Sinne einer Wörterbuch-Frage verstanden werden. Es ist die Frage nach unserem Verständnis der Erfahrung und der darüber getroffenen Aussagen. Es ist eine Verständnisfrage, nicht eine Definitionsfrage. Das macht die Fragen schwierig, denn Definitionen wie »jemanden verstehen« heißt, jemanden wirklich begreifen, oder heißt, die Gedanken anderer nachvollziehen, helfen uns nicht weiter.

Das Merkmal dieser grundlegenden Fragen ist meiner Meinung nach, daß diese Fragen für alle Menschen, Erwachsene oder Kinder gleich schwierig sind. Es gibt kein Wissen oder keine Erfahrung, womit solche Fragen leicht und zugleich befriedigend (im Sinne von einwandfrei) beantwortet werden können.

Es ist wie beim Zeichnen. Eine schöne bedeutungsvolle Zeichnung zu entwerfen, ist für mich genau so schwer, wie für meine achtjährige Tochter. Es gibt vieles, das ich besser, schneller, leichter mache, z.B. alleine von Den Haag nach Würzburg reisen, aber bei bestimmten Dingen empfinde ich die gleichen Schwierigkeiten wie sie. Im allgemeinen glaube ich so sagen zu können, daß Erwachsene und Kinder die gleichen Fragen haben und auch die gleichen Fragen schwierig finden.

Auch ein Philosophiestudium macht diese Frage nicht leichter. Nicht, daß ich so ein Studium für nutzlos halte, gewiß nicht, aber es macht die Beantwortung grundlegender Fragen nicht leichter. Was das Philosophiestudium mir gebracht hat, ist eine Sammlung von Weisen, wie man solche Fragen anfassen kann. Auch erfahre ich in mir – aber das kann auch ein rein persönliches Merkmal sein – weniger großes Zögern, um mich auf solche Fragen einzulassen. Das Philosophiestudium hat mir keine neuen Antworten gegeben. Die Antworten, die ich habe – und ich bin gewiß, daß ich sie irgendwo in mir trage, wie jeder von uns – sind meine persönlichen Antworten, keine fach- oder berufsmäßigen.

Obwohl ich kein künstlerisches Talent habe, vergleiche ich die Arbeit an einer philosophischen Frage mit der Arbeit an einem Kunstwerk. Die Analogie besteht darin, daß ein Künstler nur neue Kunstwerke kreieren kann. Es hat keinen Zweck, bei alten zu bleiben oder darin zurückzukehren. Auch ist es so, daß das vorherige Kunstwerk den Schaffensprozeß eines neuen Kunstwerkes nicht leichter macht. So auch im Sokratischen Gespräch: Ich kann nicht anders, als mich anhand eines Beispiels erneut der Beantwortung einer Frage zu widmen. Die alten Antworten sind irgendwo da, aber machen die Beantwortung dieser Frage anhand dieses Beispiels nicht leichter. Jeder Schritt soll aufs Neue gegangen, geprüft werden. Das ist für alle gleichermaßen schwierig. Wer diese Erfahrung für wichtig hält, d.h. für produktiv beim Weiterarbeiten, der kann aus einem Sokratischen Gespräch viel gewinnen.

## Begründungsfragen

In dieser Beschreibung der Wirkung und des Nutzen des Sokratischen Gesprächs ist eine Antwort auf drei Identifikations- oder Begründungsfragen, mit denen die meisten neuen Teilnehmer sich auseinandersetzen wollen, enthalten, während sie ein Sokratisches Gespräch erstmals erleben:

- Ist das Sokratische Gespräch eine bestimmte »Methode«?
- Steckt eine bestimmte Wahrheitsauffassung hinter dem Sokratischen Gespräch?
- Steckt eine bestimmte Philosophieauffassung hinter dem Sokratischen Gespräch?

## Das Sokratische Gespräch als Methode

Ich halte das Sokratische Gespräch für eine Methode. Was bedeutet eigentlich »Methode« und welche Konsequenzen hat es, das Sokratische Gespräch als eine solche zu betrachten?

»Methode« heißt auf Griechisch »den Weg entlang«. Diese Metapher wirft sofort Fragen auf: Hat der Weg ein Ziel? Woher kommt der Weg? Kann man auch den Weg gehen, ohne ein (das?) Ziel erreichen zu wollen? Gibt es mehrere Wege zum gleichen Ziel? Usw.

In der Praxis ist das Sokratische Gespräch »methodisch« in dem Sinne, daß es einen Versuch darstellt, das Gespräch systematisch, schrittweise, langsam, planmäßig zu führen und zugleich darüber zu reflektieren. Diese Reflexion findet in einem Strategiegelgespräch statt. In diesem geht es um die Frage: Wie werden wir weitermachen? Was ist unser nächster Schritt? Welchen Ansatz wählen wir, um weiterzuarbeiten?. Des weiteren wird ein Metagespräch geführt. Dort steht die Frage »Sind wir zufrieden mit dem Prozeß des Gesprächs?« im Mittelpunkt.

Aber das Sokratische Gespräch ist noch in einem anderen Sinne methodisch: Es zielt auf die Beantwortung der Ausgangsfrage hin. Das Gespräch selbst ist ein Weg, um diese Frage zu beantworten. In diesem Sinne ist das Gespräch also zielorientiert, sogar »produkt-orientiert«, d.h. die Orientierung richtet sich darauf, der Beantwortung der Ausgangsfrage näherzukommen. Nicht, daß die Antwort irgendwo schon

in räumlichem oder buchstäblichem Sinne fix und fertig fest liegt, aber das Sokratische Gespräch wird unter der Voraussetzung geführt, eine Antwort geben zu können, sowie unter der Voraussetzung, daß es sich lohnt, miteinander zu versuchen, diese zu erreichen. »Erreichen« aber kann auch »Gestalten« bedeuten.

Noch in einem anderen Sinne ist das Sokratische Gespräch methodisch. »Methodisch arbeiten« heißt: Arbeiten in einer Weise, die dem Ziel, das man erreichen will, angemessen ist, aber die auch auf die Ausgangssituation zugeschnitten ist, d.h. die zur Frage paßt, die man beantworten will. Also gibt es eine nahe Beziehung zwischen Art der Frage und Methode. Deswegen wird die Frage für ein Sokratisches Gespräch besonders sorgfältig vorbereitet: Wenn eine Frage gewählt wird, für deren Beantwortung das Sokratische Gespräch nicht die geeignete Methode ist, machen sich die Gesprächsteilnehmer umsonst so viel Mühe. Konkret bedeutet das, daß die Sokratische Methode nicht geeignet ist für u.a. empirische Fragen, die man nicht anhand eines konkreten Beispiels untersuchen kann.

## Wahrheitsauffassung

Das Sokratische Gespräch läuft unter einem bestimmten Wahrheitsanspruch. Einiges ist schon darüber gesagt worden. Im Sokratischen Gespräch wird eine rückgängige Bewegung gemacht; »rückgängig« in dem Sinne, daß wir nachfragen, hinterfragen, was mit einem bestimmten Verständnis gemeint ist. Die Voraussetzung also ist, daß wir näher an die Wahrheit heranrücken, »regressiv«, d.h. rückwärts eine Aussage untersuchen und schauen, was dahinter steckt. In einem Bild: Die Wahrheit liegt nicht vor uns, aber in uns.

Zweitens ist das Sokratische Gespräch eine Reflexion über unsere Erfahrungen. Die vorausgesetzte Wahrheitsauffassung darin ist diejenige, daß wir uns der Wahrheit annähern können, durch Reflexion, Nachdenken, Analyse, Argumentieren. Diese Voraussetzung könnte man verneinen und stattdessen behaupten, daß die Wahrheit überhaupt nicht am Wege der Reflexion liegt. Wer diese Behauptung auch tatsächlich praktizieren würde, könnte nicht an einem Sokratischen Gespräch teilnehmen. Passen wir aber auf: Im Sokratischen Gespräch wird kein Dogmatismus vorausgesetzt, nur eine praktische Motivation

und Bereitwilligkeit, sich zu bemühen. Es wird angenommen, daß alle Teilnehmer sich die Mühe machen wollen, um durch Reflexion ihrer Erfahrungen zu untersuchen, welchen Aussagen über eben diese Erfahrungen sie zustimmen können und in diesem Sinne für wahr halten. Wer den Nutzen dieses Bemühens prinzipiell anzweifelt, sollte nicht teilnehmen.

Die Sokratische Methode enthält keine Wahrheitsgarantie. Vielleicht kann man sie mit dem Prozeß der Goldgewinnung vergleichen. Es ist ein arbeitsintensiver Prozeß, um all das wegzunehmen, was nicht dazugehört, so daß man letztendlich nur das behält, was man sucht: Gold. Auch im Sokratischen Gespräch versuchen wir, vieles wegzudenken, weil es nicht dazugehört, weil sich bei näherer Analyse zeigt, daß es nicht das ist, was wir suchen, usw. Am Ende des Gesprächs gibt es keine Sicherheit, keine Wahrheitsgarantie der Ergebnisse, aber es gibt die Überzeugung, so nahe wie möglich an die Beantwortung der Frage herangekommen zu sein. Das kann man pessimistisch deuten, nämlich als Scheitern (denn die definitive endgültige Beantwortung wird nicht erreicht), aber rein praktisch ist die Erfahrung am Ende meistens positiv: Die Teilnehmer sind davon überzeugt, in der Beantwortung der Frage viel weiter als jemals vorher gekommen zu sein. Dazu gehört übrigens auch die Erfahrung, mehrere frühere (»alte«) Antworten als oberflächlich und unzureichend beiseite gelegt zu haben. Auch das wird als Gewinn erfahren.

## Philosophieauffassung

Es wäre leicht, hier auf der Philosophieauffassung von Leonard Nelson als Neukantianer hinzuweisen. Aber das würde uns in das Streitgespräch verwickeln, bei dem es um die Frage geht, ob man sich zuerst zum Neukantianismus bekennen sollte, bevor man an einem Sokratischen Gespräch fruchtbar teilnehmen kann. Dieses Streitgespräch hat keinen Zweck, denn es steht fest, daß die meisten Teilnehmer sich nicht zu dieser Strömung bekannt haben, abgesehen von der Frage, was so ein Bekenntnis bedeuten würde.

Die sokratische Methode vertritt im Sinne einer in der heutigen Philosophie anerkannten Strömung, Theorie oder Position nicht eine bestimmte Philosophieauffassung. Jedoch setzt die Sokratische Me-

thode ein bestimmtes Philosophieverständnis voraus, und dies sogar in zweierlei Hinsichten. Erstens faßt man im Sokratischen Gespräch das Philosophieren als eine frageorientierte Aktivität auf. Es geht darum, grundlegende Fragen zu beantworten. Die Fragen werden nicht von der Philosophie als Fach vorgegeben, aber entstammen den allgemein menschlichen Erfahrungen. Zweitens wird vorausgesetzt, daß die Beantwortung dieser Fragen »methodisch« stattfinden sollte, und das ist gerade innerhalb der Philosophie eine umstrittene Sache: Gibt es philosophische Methoden? Das ist eine doppelte Frage: Gibt es Methoden, die spezifisch philosophisch sind? Und: Läßt die Philosophieauffassung (philosophieren heißt: Wundern, staunen, in Frage stellen, radikal zweifeln) überhaupt Methoden zu?

In der Praxis des Sokratischen Gesprächs werden beide Fragen positiv beantwortet: Die Sokratische Methode ist angewandt, ist geeignet für philosophische Fragen. Vielleicht gibt es noch andere Methoden; das wird keineswegs ausgeschlossen. Weiterhin versucht man, das ständige, immer weitergehende Nachfragen so systematisch wie möglich durchzuführen. »Methode« heißt nicht, daß es einen geschlossenen, vorhersehbaren Ablauf gibt; die Sokratische Methode ist ja keine Maschinerie, aber ein offenes Verfahren mit vielen Entscheidungsmomenten. Um das zu gewährleisten, wird in bestimmten Momenten ein Strategieggespräch geführt.

## Methodische Ergebnisse

In manchen alltäglichen Situationen wird es als Problem erfahren, daß das Sokratische Gespräch rein praktisch viel Zeit braucht. Es zeigt sich, daß 10 bis 12 Gesprächsstunden für ein vollständiges Gespräch zu wenig sind. Aber in vielen Situationen steht so viel Gesprächszeit nicht zur Verfügung; jedoch will man mit der Sokratischen Methode weiterarbeiten. In welchem Sinne bietet das Sokratische Gespräch ein Muster, aus dem Teile in der alltäglichen Praxis benutzt werden können? Was lernen die Teilnehmer im Sokratischen Gespräch, das sie nachher anwenden können? Ich habe die Vorschläge gesammelt, die die Teilnehmer am Ende mehrerer Sokratischer Gespräche gemacht haben. Zusammen bilden sie eine wertvolle Liste:

1. Man nimmt sich in einem Gespräch die Zeit, um zuerst eine echte

- Frage zu formulieren; d.h. es wird nicht als selbstverständlich vorausgesetzt, daß es eine Frage gibt, daß es eine klare Frage ist, und daß das tatsächlich die Frage ist, mit der man sich in dem Gespräch beschäftigen soll.
2. Man läßt im Gespräch nur eine einzige Frage zu, obwohl in fast jedem Gespräch der Druck fühlbar ist, auch andere, verwandte Fragen zu behandeln.
  3. Die Beantwortung der Frage findet anhand eines konkreten Beispiels aus dem eigenen Erfahrungshorizont statt. Allgemeine Aussagen der Teilnehmer werden immer zurückgeführt auf dieses konkrete Beispiel.
  4. Eine Begriffserklärung findet nicht durch Definitionen, d.h. allgemeine Beschreibungen eines Begriffs oder mehrerer Begriffe statt, sondern in Bezug auf das konkrete Beispiel. Jeder Teilnehmer versucht, sein Begriffsverständnis im Rahmen des Beispiels zu formulieren. Das ermöglicht den anderen Teilnehmern, zu untersuchen, ob sie dasselbe Begriffsverständnis haben.
  5. In dem Gespräch knüpft man Fragen und Zweifel an positive Aussagen an, denn ohne positive Aussagen würde unklar bleiben, worauf sich die Fragen und Zweifel beziehen.
  6. (Zwischen) Ergebnisse im Gespräch werden festgehalten und für alle Teilnehmer sichtbar gemacht.
  7. Es lohnt sich, anderen Gesprächsteilnehmern zu gestatten, ihren Satz zu vollenden, statt sie zu unterbrechen mit »ja, ich verstehe« oder »nein, damit bin ich nicht einverstanden«. Es lohnt sich sogar, andere zu bitten, den Satz noch einmal zu sagen.
  8. Weiterfragen lohnt sich, nicht von einem relativistischen Standpunkt her gesehen (die Idee, daß man, wenn man lange genug Fragen stellt, jede Überzeugung anzweifeln kann), sondern aus einer konstruktiven Perspektive: Das Weiterfragen hilft, Aussagen noch konkreter und verständlicher zu machen, so daß Konsens wirklich möglich wird.
  9. Während des Gesprächs werden gemeinsam die Strategie-Entscheidungen gemacht, so daß alle Teilnehmer damit einverstanden sind, wie und in welcher Richtung das Gespräch weitergeführt wird.

## Schluß

Meine Hauptthese ist die, daß das Sokratische Gespräch, wesentlich mehr als andere Gesprächsformen, allgemein menschliche Grunderfahrungen ernst nimmt. Das Sokratische Gespräch ist dort geeignet, wo diese Grunderfahrungen im Weiterarbeiten miteinander eine wichtige Rolle spielen, aber wo die Vielfalt der alltäglichen Erfahrungen und Nebengedanken uns davon abhält, uns mit den wesentlichen Fragen zu beschäftigen. Merkmal dieser Frage ist, daß sie für alle Menschen in gleichem Maße schwierig sind. Das Sokratische Gespräch bietet eine Reflexionsmethode, eine Reflexion auf diese Fragen, den damit zusammenhängenden Erfahrungen und den Aussagen, die wir über diese Erfahrungen machen.

Dries Boele

## Der »Nutzen« des Sokratischen Gesprächs Oder: Welche Ergebnisse können wir versprechen?

Die Auftraggeber fragen, was ein Sokratisches Gespräch bringt. Und das tun auch die Teilnehmer: Was nützt es mir? Kann das Sokratische Gespräch für irgendetwas gebraucht werden? Ist es für etwas gut?

Fragen nach Nutzen, heißt fragen nach dem Effekt der Teilnahme an einem Sokratischen Gespräch. »Nutzen« ist eine Wertschätzung des Effekts. Über diesen Effekt kann ich ein Ergebnis in Aussicht stellen, auch in Betrieben und Organisationen, um zu zeigen, was man erwarten kann. So schwer wie es ist, jemandem, der niemals in einem Flugzeug gesessen hat, zu erklären, wie es ist zu fliegen, so hat auch diese Darstellung nur beschränkten Wert. Man muß es selbst erfahren. Dennoch ist es das gute Recht eines jeden, zu wissen, worauf man sich einläßt. Deswegen werden im folgenden einige Effekte beispielhaft dargestellt. Ich entnehme sie aus der Bewertung von Teilnehmern und aus meiner eigenen Erfahrung als Teilnehmer und Gesprächsleiter. Zugleich werde ich diese Wirkungen bewerten und sie in einen breiteren Rahmen stellen (vor allem der Lebenskunst).

### Inhalt/Lernen aus Erfahrung

Was lernt man in einem Sokratischen Gespräch? Meistens wird das inhaltliche Ergebnis nicht als das wichtigste genannt, wenn ein Gespräch evaluiert wird. Für gewöhnlich kommt nicht etwas überraschend Neues heraus – etwas, worüber man seinen Freunden großspurig erzählen kann. Das Sokratische Gespräch wird fast immer als Ansporn erfahren, die eigenen Auffassungen zu überprüfen und sein

Blickfeld zu erweitern – nicht selten, nachdem man das Staunen darüber überwunden hat, daß andere offenbar anders über eine Sache denken. (»Ich dachte, so wie ich es sehe, so sieht es doch jeder!«) Der eigentliche Inhalt des Sokratischen Gesprächs basiert auf einer Form von »Wiedererinnern« (analog zu Platons »anamnese«): Lehren ziehen aus Erfahrungen, die man schon gewonnen hatte. Die eigene Erfahrung ist also das Material, womit gearbeitet wird. Das Sokratische Gespräch ist ein Verfahren, welches dazu beiträgt, aus Erfahrungen strukturiert und zielgerichtet zu lernen.

## Gemeinsam nachdenken

Oft wird von den Teilnehmern über die Entdeckung berichtet, daß es sich als möglich erweist, gemeinsam nachzudenken. Normalerweise sind wir daran nicht gewöhnt. Meist bedeuten Gespräche und Diskussionen nicht mehr als einen unverbindlichen Austausch von Meinungen, oder sie werden zu einer Debatte, die jeder gewinnen will. Das Sokratische Gespräch bietet die Möglichkeit, sich über ein einziges, vorher vereinbartes Thema auszutauschen und es gründlich zu untersuchen. Dabei wird das Denken losgelöst von den rein persönlichen Ansichten. Es bedeutet, daß sich die verschiedenen Gesichtspunkte gegenseitig ergänzen können (statt einander gegenüber zu stehen und sich auszuschließen). Bildhaft ausgedrückt ist es ergiebiger, die verschiedenen Ansichten eines Gebäudes zusammenzufügen, statt darüber zu streiten, welches die beste Ansicht ist, um das Gebäude kennenzulernen. Gemeinsam nachdenken bedeutet auch, daß Standpunkte sich ändern können, was in einer Debatte kaum möglich ist, ohne sein Gesicht zu verlieren. Dieses offene und untersuchende Denkklima wird oft als eine Erleichterung erfahren. Eines der Ergebnisse in einem Sokratischen Gespräch unter meiner Leitung über die Frage: »Unter welchen Bedingungen entsteht gegenseitiges Vertrauen?« war: Die Abwesenheit von Angst zu verlieren und die Abwesenheit des Willens zu gewinnen. Meiner Ansicht nach sind dies auch die Kennzeichen eines Sokratischen Gesprächs. Zu dem gemeinsamen Denken noch eine Bemerkung: Nicht jeder geht denselben Denkweg, obwohl man einen gemeinsamen Denkprozeß anstrebt. So ist es möglich, daß ein oder einige Teilnehmer eine Denkspur verfolgen können,

die andere (noch) nicht wichtig finden. Als Gesprächsleiter übergehe ich solch einen Beitrag nicht, sondern ich behalte ihn im Gedächtnis. Ich benutze dazu das Hilfsmittel eines »Parkblattes«.<sup>1</sup>

## Das Erkennen von Erfahrung

Schon allein das Wiedererkennen eigener Erfahrungen bezeichnen die Teilnehmer häufig schon als einen Nutzen des Sokratischen Gesprächs. Dieses Erkennen vor allem ist ein wichtiger Effekt in Gesprächen mit Leuten, die vergleichbare Arbeitserfahrungen gemacht haben. Ich lasse dann Raum, um Geschichten zu erzählen, wenn es das Einleben in das Beispiel erleichtert oder wenn es die Problematik des Beispiels klarer macht. Das gewählte Beispiel bleibt der Ausgangspunkt und soll das Material für die weitere Untersuchung liefern. Dies bedeutet jedoch nicht, daß immer und ausschließlich von dem gewählten Beispiel gesprochen werden soll. Jeder soll sich schließlich an seine eigenen Erfahrungen erinnern, um sich in das Beispiel einzuleben. Gewöhnlich bleiben diese implizit, sie werden nicht ausgesprochen. Es kann jedoch eine positive Wirkung auf das Gespräch haben, die Erfahrungen explizit mit einzubringen.

## Kritisches Vermögen

Weil in einem Sokratischen Gespräch philosophiert wird, was heißt, daß auf- aufgestellte Behauptungen in der Regel Argumente folgen müssen, könnte als Nutzen auch die »Übung des analytischen und kritischen Vermögens« formuliert werden. In manchen Arbeits- (und auch persönlichen) Situationen kann dieses Vermögen sehr wichtig sein: Es bietet die Möglichkeit, sich gegen Manipulation zu wehren, sich daran zu gewöhnen, argumentativ zu denken. Dies bietet einem Menschen Hilfestellung, sich nicht durch »Gefühlsargumente« leiten zu lassen. (Zum Beispiel: Pflegekräfte in psychiatrischen Einrichtungen können daraus, meiner Erfahrung nach, gut schöpfen.)

Kritisches Vermögen ist noch auf eine andere Weise im Gespräch wichtig, nämlich als intersubjektive Probe. Es bleibt nicht bei einer Person und bei dem, was er oder sie über eine philosophische Frage

denkt. Die Argumente der anderen im Gespräch wirken kritisch im Sinne von unterscheidend: Man hat nicht die Chance, bei seiner eigenen begrenzten Sichtweise zu bleiben. Die eigene Sicht bezüglich der Frage wird geschätzt an dem Denken der anderen. Und das wirkt nur, weil stets der Konsens angestrebt wird. Konsens ist die Gesprächsregel, die immer den meisten Widerstand hervorruft, aber in der Praxis am heftigsten angestrebt wird.

## Selbstuntersuchung und das Explizieren von gemeinschaftlichen Vermutungen

Der »Nutzen« eines sokratischen Gesprächs liegt meiner Meinung nach in der Kombination von gemeinsamem Denken und Selbstuntersuchung. Das eine setzt das andere voraus. An der Stelle, bei der man während einer Debatte nicht weiter kommt und nur noch das, was man sowieso schon weiß, verteidigt, wird es im Sokratischen Gespräch nötig und trägt zur Konsensfindung bei, daß man sich selbst folgendes fragt: Was halte ich von dieser Aussage? Das geschieht dadurch, daß man eigene Meinungen und Erfahrungen mobilisiert und untersucht. In diesem Fall ist es sehr wichtig, seinen eigenen Zweifeln zu vertrauen, denn damit fängt jedes wirkliche Denken an. Nun sind wir beim Kern des Sokratischen Gesprächs angelangt: Ich möchte ihn als das Untersuchen und Explizieren von gemeinsamen Vermutungen bezeichnen. Denn wenn wir zu der Ausgangsfrage ein Beispiel wählen, von dem wir alle vermuten, daß es eine Antwort auf die Frage in sich birgt, sind zwei Dinge wichtig: 1. Es ist eine Vermutung (das Beispiel soll noch analysiert werden, um zu sehen ob es wirklich so ist), 2. die Vermutung ist eine gemeinsame. Das Sokratische Gespräch ist deshalb nicht nur ein Versuch, gemeinsam zu denken, sondern auch ein Versuch, *das Gemeinsame* zu denken.

Um dies zu erläutern gebe ich ein Beispiel: Die Ausgangsfrage des Gesprächs war: »Was ist Freiheit?« Das gewählte Beispiel war das folgende: Eine Teilnehmerin erzählte, daß sie in ihren jungen Jahren vor dem Schlafengehen noch eine Weile lesen durfte. Eines Abends las sie ein spannendes Buch und las längere Zeit weiter als sie durfte. Dann hörte sie ihre Eltern die Treppe heraufkommen, um schlafen zu gehen. Schritte kamen in die Richtung ihres Zimmers. Sie hatte die

Neigung, schnell das Buch wegzulegen und das Licht auszuschalten, aber sie entschied sich, dies nicht zu tun und stattdessen weiterzulesen. Ihr Vater steckte seinen Kopf zur Tür herein und fragte: »Ist es spannend?« und schloß die Tür wieder. Alle Teilnehmer vermuteten, daß in dem Beispiel etwas wichtiges geschehen war in Bezug auf »Freiheit«. Diese gemeinsame Vermutung wurde daraufhin untersucht.

Um das Gemeinsame explizieren zu können (im Konsens) müssen erst einmal die personengebundenen Verschiedenheiten (die zu Dissens veranlassen) deutlich werden.

Was den Inhalt betrifft, haben die Gesprächsregeln keine andere Absicht, als die Explizierung der gemeinsamen Vermutung zu erleichtern.

### Intermezzo: Das Beispiel und seine Erfahrungsstruktur

Das Schöne am Sokratischen Gespräch ist, daß es sich auf die Voraussetzungen von Kommunikation überhaupt stützt: Wie ist es möglich, daß wir miteinander reden können? Wenn wir versuchen, als Gruppe von Menschen mit verschiedenen Lebensgeschichten einander zu begreifen, dann zeigt es sich, daß dies trotz aller Unterschiede möglich ist. Wie kann das sein?

Wir übersehen offenbar die personengebundenen Unterschiede und Details (wo, wann, mit wem usw.) und erkennen die Geschichten voneinander auf der Basis von etwas Vergleichbarem.

Dieses Vergleichbare ist ziemlich ungreifbar: Wir brauchen abstrakte und unbestimmte Terminologie (wie »Vertrauen«, »Freiheit«, »Liebe«), um unsere Erfahrung zu charakterisieren. Dabei können wir nicht präzise sein, während konkrete Beschreibungen von Umständen eine situationsgebundene Stimmung hervorrufen können. Aber was ist es, was angesprochen wird, wenn wir versuchen, einander zu begreifen? Es sind – und so möchte ich es bezeichnen – Erfahrungsstrukturen. Eben diese sind es dann, die sich niederschlagen in unserer Erinnerung, nicht so sehr die Umstände. Diese Gegebenheit macht es möglich, daß wir uns während eines Gesprächs bezüglich dessen Inhalts einschätzen können und damit zusammenhängend bestimmte Dinge voneinander wissen, obwohl sich jeder seiner Zeit in einer

anderen Lebenssituation befindet. Diese »Erfahrungsstruktur« ist es auch, die gegenüber Thesen und Spekulationen Widerstand leistet (in Form von Zweifel), wie es auch die Materie gegenüber psychischen Phantasien tut. Um einander zu begreifen, sind Erfahrungen nötig (ihrer Struktur nach), aber wir dürfen uns nicht zu sehr binden in personengebundene Unterschiede und Details.

Wie bereits gesagt, wird im Sokratischen Gespräch aus verschiedenen Gründen ein konkretes und durchlebtes Beispiel gebraucht: Um sich in die Frage einzuleben, um Widerstand gegen wilde Hypothesen zu leisten und um zum Begriff der gemeinsamen Vermutung zu kommen. Diesem Gemeinschaftlichen kommen wir auf die Spur, indem wir in bezug auf das Beispiel fragen, was uns dabei in die Lage versetzt, miteinander zu kommunizieren (die sogenannte regressive Abstraktion). Das Beispiel wird analysiert bis zur »wesentlichen« Struktur. Auf einem solchen Zurückfragen basiert der einzige »Beweis« für eine im Beispiel enthaltene philosophische Frage (wie »Freiheit«), da sie empirisch nicht nachweisbar ist.

## Selbstuntersuchung und Lebenskunst

Der Nutzen eines Sokratischen Gesprächs ist nicht in Gewinnziffern zu fassen. Was wir gewinnen, ist Selbsterkenntnis, die in einem intersubjektiven Denkprozeß geprüft wird. Aber was haben wir davon?

Wenn wir nicht (nur) auf materiellen Gewinn aus sind, sondern auch einen Blick für etwas wie Lebenskunst haben, dann zeigt sich, daß das Sokratische Gespräch einen wichtigen Beitrag leisten kann. Bei Lebenskunst handelt es sich um das Bewußtsein, sein Leben selbst gestalten zu wollen. Voraussetzung dafür ist allerdings Vertrauen in die Tatsache, daß so etwas überhaupt möglich ist, was man erlangt, indem man die eigenen Lebensregeln untersucht und bestimmt. Was wir auch von anderen erfahren, wir sind selber verantwortlich dafür, was wir damit tun. Wollen wir selbst unser Leben gestalten, dann sind eigene Untersuchungen und eigene Erkenntnisse unentbehrlich.

Wenn wir uns unsere Werte und Normen nicht von anderen diktieren lassen wollen, dann ist meiner Ansicht nach die einzige Alternative, aus unserer eigenen Erfahrung zu lernen, wozu das Sokratische

Gespräch eine ausgezeichnete Gelegenheit bietet. Mit Einsicht verbessert sich die Qualität meines Lebens. Ich erfahre deswegen das Sokratische Gespräch als eine Übung in persönlicher Ethik und in Lebenskunst.

## Neuorientierung auf Motivierung

Wie wird dies übersetzt in Arbeitssituationen? Persönlicher Einsatz und Ideal werden leicht durch die tägliche Praxis überdeckt. In einem Sokratischen Gespräch wird innegehalten, um Besinnung zu ermöglichen. So kann der ursprünglichen Motivation neue Aufmerksamkeit gewidmet werden. Dazu ist eigene Untersuchung nötig. (Diese Sache kann explizit zur Frage werden, z.B. in einer Ausgangsfrage wie: Inwiefern ist es möglich, an Werten und Idealen in seiner Arbeit festzuhalten?) Auch berufsethische Fragen können zum Thema werden (z.B.: Grenzen der Professionalität). In Betrieben und Organisationen stelle ich das Sokratische Gespräch deshalb auch als Neuorientierung auf Werte und Normen und Zielsetzung der Arbeit vor.

## Sokratische »Tugenden«

Schließlich gibt es noch die »Tugenden« des Sokratischen Gesprächs – ein altmodisches Wort, aber ein Wort, das wieder Interesse hervorruft. Mit den Tugenden meine ich die Erwartungen, die an die Teilnehmer gestellt werden. Das sind Ausdauer, Geduld, die Fähigkeit, zuzuhören, Vertrauen auf die eigenen Zweifel, Bereitschaft, seine Meinung zu ändern und Intuitionen auszusprechen. Zuletzt wird auch die Übung in diesen Tugenden durch ein Sokratisches Gespräch erwartet.

### Anmerkung

- 1 Auf einem »Parkblatt« notiere ich in Form einer Frage oder Bemerkung, was gesagt worden ist. Wenn etwas davon später wieder zur Sprache kommt, kann es von dem Parkblatt abgeholt werden. Auf die gleiche Art und Weise verfare ich mit Fragen und Bemerkungen, die aufkommen,

die aber noch nicht zufriedenstellend beantwortet werden können, weil wir in der Folge der Abstraktion noch nicht so weit sind.

Die »Park«-bemerkung schreibe ich auf gesondertes Blatt. So wird die Reihenfolge der Aussagen, die meistens logisch aufeinander folgen, nicht gestört, wodurch eine Übersicht behalten werden kann.

Die Vorteile eines Parkblattes liegen darin, daß einerseits unnötige Denkhindernisse vermieden werden, und andererseits die Denkkreativität honoriert wird. So können allerhand Überlegungen, Fragen und Gedanken kurz ausdiskutiert werden; wenn diese jedoch für die entsprechende Gesprächsphase wenig aufschlußreich sind, können sie festgehalten werden, ohne das Gespräch länger aufzuhalten.

Durch das Festhalten solcher Überlegungen der Teilnehmer auf einem Parkblatt, behindern sie deren Denkprozeß nicht mehr; auch die Gruppe wird nicht aufgehalten. Trotzdem können wir bei Bedarf zu jeder Zeit auf diese Bemerkungen zurückkommen.

Jos Kessels

## Das Sanduhr-Modell Methodik des Dialogs

### Einleitung

Um die philosophische Erkenntnis, die in uns liegt, aufzuhellen, kommt es nicht nur darauf an, daß wir nachdenken, sondern vielmehr, daß wir es planmäßig tun, schreibt Nelson in seinem Artikel »Von der Kunst, zu philosophieren«. <sup>1</sup> Und »das heißt nichts anderes, als daß wir das Nachdenken nach einer bestimmten Regel lenken, durch die ein Verfehlen des Zieles nach Möglichkeit ausgeschlossen wird. In-dessen, wie sollen wir eine solche Regel ausfindig machen, noch ehe wir das Ziel kennen?« Diese Frage beantwortet er sodann:

»Liegt die philosophische Erkenntnis auch noch so dunkel in unserer Vernunft, so kommt sie doch zum Ausdruck in jedem unbefangenen Urteil. Sie liegt jedem, auch dem einfachsten Erfahrungsurteil zugrunde. Um sie zu finden, gibt es daher für uns keinen anderen Weg, als von unserem konkreten Verstandesgebrauch auszugehen, von Urteilen also, deren Wahrheit uns als sicher gilt, auch wenn wir uns nicht darüber Rechenschaft abzulegen vermögen, worauf sie beruht. Indem wir solche Urteile zergliedern, gelangen wir zu den gesuchten Grundsätzen. Diese Zergliederung besteht darin, daß wir prüfen, welche Voraussetzungen wir machen müssen, um das fragliche Urteil zu fällen, und so, durch stetig fortschreitende Abstraktion von dem zufälligen Erfahrungsgehalt der einzelnen Urteile, bis zu ihren allgemeinsten Voraussetzungen, den philosophischen Grundsätzen, aufsteigen. Und so sicher wir unseres Urteils sind, so sicher sind wir dann auch der Richtigkeit der aufgewiesenen Voraussetzungen.« (Ibd.)

Das Sanduhrmodell ist eine bildliche Darstellung dieser Methodik der regressiven Abstraktion. Es faßt die logische Struktur des Sokratischen Gesprächs kurz in eine Figur zusammen: Eine breite, allgemeine Ausgangsfrage wird zunächst auf ein konkretes Beispiel einge-

schränkt und weiter auf eine oder einige Urteile zugespitzt. Darauf werden die – wieder breiteren, allgemeineren – Voraussetzungen des Urteils gesucht: auf zwei Ebenen, der (dem Beispiel) näheren Ebene von Regel und der tieferen, grundsätzlichen Ebene der Prinzipien.

Im nachfolgenden Text habe ich einige lateinische Termini eingefügt, um die Verbindungen mit den klassischen dialektischen Schulen zu betonen. Auch werden einige von den vielen Fallgruben des Sokratischen Gesprächs genannt.

## 1. Ziele, Rollen, Aufgaben

### Ziele eines Gesprächs:

- gemeinsame Analyse einer grundsätzlichen Frage
- erklären und konkretisieren eigener Werte
- Prüfung und Vergleich mit den Werten der anderen
- Untersuchung des Maßes an Gemeinsamkeit

### Rollenverteilung

Es gibt vier Rollen in einem Dialog:

- der Fragesteller
- der Beispielgeber
- andere Antwortgeber
- Observatoren

### Aufgabe der Fragesteller

Fragen stellen; weiter fragen; zusammenfassen, strukturieren, spiegeln; konkretisieren; zurückhalten der eigenen Meinung; kontrollieren der Kommunikation (wiederholen lassen); aufschreiben von Aussagen.

### Aufgaben der Antwortgeber

Sagen, was man wirklich meint; keine langen Erzählungen; konkretisieren statt definieren; die Erfahrung von jemandem untersuchen; die relevanten Argumente suchen; eine begründete Antwort auf die Eingangsfrage suchen.

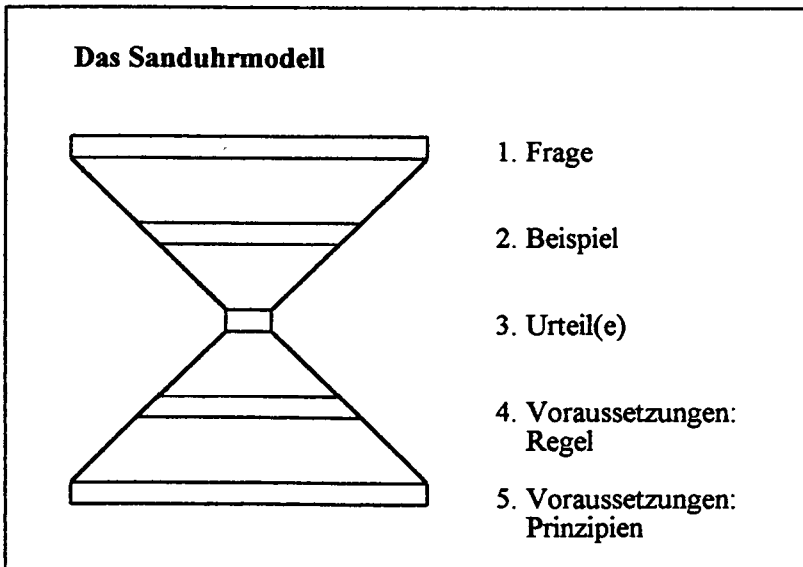
## Aufgaben der Observatoren

Nicht am inhaltlichen Gespräch teilnehmen; beobachten, inwiefern die anderen ihre Aufgabe ausführen; was effektiv ist im Gespräch; ob am roten Faden festgehalten wird; ob auch non-verbal kommuniziert wird und was.

## Einige Fallgruben

- Der Fragesteller untersucht seine eigenen Ideen statt die der anderen.
- Die Antwortgeber sagen nur, was man meinen könnte, statt das, was sie wirklich meinen.
- Der Observator fungiert als Protokollführer.
- Der Fragesteller läßt sich zu inhaltlicher Teilnahme verführen.
- Der Observator läßt sich zu inhaltlicher Teilnahme verführen.
- Abstrakte Aussagen werden nicht konkretisiert.
- Am roten Faden wird nicht festgehalten.

## Regressive Abstraktion



### 3. Die Eingangsfrage (questio, causa)

#### Kriterien

Eine gute Eingangsfrage ist:

1. allgemein, nicht nur individuell
2. grundsätzlich
3. relevant, motivierend, von Gewicht
4. nicht-empirisch: zu beantworten durch reines Nachdenken
5. einfach und verständlich formuliert
6. zu verbinden mit konkreten Beispielen

#### Wichtigkeit des Formulierens einer Frage

- Eine Sache benennen statt sie gleich anzufassen
- Raum schaffen für ihre Untersuchung
- Abgrenzung, einen Fokuspunkt anbringen
- ein gemeinsames Interesse kreieren

#### Einige Fallgruben

- Das Thema, das zu untersuchen ist, wird nur mit Begriffen angedeutet, es wird nicht als Frage formuliert.
- Die Frage ist zu spezifisch: zugespitzt auf nur einen Fall.
- Es wird nach Ursachen statt nach Gründen gefragt, das heißt, die Frage ist empirisch.
- Die Frage ist zu komplex formuliert.
- Die formulierte Frage ist nicht diejenige, um die es sich eigentlich dreht.

### 4. Das Beispiel (paradigma, exemplum, narratio)

#### Kriterien

Ein gutes Beispiel entspricht den folgenden Kriterien:

1. Die Eingangsfrage trifft wirklich auf das Beispiel zu.
2. Der Beispielgeber hat das Beispiel selber erlebt (es ist nicht-hypothetisch).
3. Er hat im Beispiel eine aktive Rolle gespielt, entweder durch eigene Tätigkeit oder durch Vertreten eines Standpunktes (er hat ein Urteil).

4. Das Beispiel soll einfach sein,
5. vollständig in der Gruppe darzustellen sein,
6. bedeutsam genug sein, um die anderen Teilnehmer zu motivieren,
7. nach Möglichkeit abgeschlossen sein (genügend Distanz).

### Drei Kategorien von Beispielen:

1. positive
2. negative
3. gemischte

Negative Beispiele sind nicht zu gebrauchen, es sei denn, daß sie genau an der Grenze des Positiven liegen (ein »near miss«).

### Einige Fallgruben

- Statt ein Beispiel zu nehmen, verschiedene Beispiele zugleich untersuchen wollen (das Gespräch wird zu komplex).
- Ein Beispiel nehmen, das nicht in der Vergangenheit, sondern völlig oder teilweise in der Zukunft liegt (das Gespräch wird hypothetisch).
- Ein Beispiel nehmen, das an sich zwar interessant ist, aber nicht der Eingangsfrage entspricht.
- Ein Beispiel nur in allgemeinen Begriffe beschreiben, statt ganz spezifisch zu sein (wer, was, wo, wann, wie, warum, wozu).
- Zunächst die Begriffe aus der Frage definieren, statt die Fakten des Beispiels zu untersuchen (das Gespräch wird hypothetisch).
- Ein Beispiel nehmen, in das die anderen Teilnehmer sich nicht hineinversetzen können (es entsteht kein Gespräch).

## 5. Das Urteil (propositio)

Das Urteil ist ein Standpunkt über das Beispiel, entweder des Beispielgebers oder der anderen Antwortgeber im Gespräch. Es hat die Form: »Ich bin der Meinung, daß X«, oder: »X ist der Fall«.

Das Urteil kann in einer Handlung des Beispielgebers enthalten sein. In diesem Fall hat es die Form: »Ich habe so und so gehandelt«.

Das Urteil ist weder die Schlußfolgerung des Gesprächs, noch die endgültige Antwort auf die Eingangsfrage, denn diese liegt auf der Ebene der Regel oder Prinzipien. Das Urteil ist eine Zuspitzung des

Beispiels auf den springenden Punkt, einem Punkt, der in bezug auf die Ausgangsfrage den Kern (oder einen Kern) des Beispiels bildet. Es ist zu betrachten als der Grundstoff, aus dem die Antwort auf die Eingangsfrage destilliert werden muß.

Oft stehen in einem Gespräch mehrere Urteile nebeneinander. Die Untersuchung betrifft dann die Frage, welches Urteil das richtige ist. Das ist abhängig von der Richtigkeit der zugrundeliegenden Argumentation.

### Einige Fallgruben

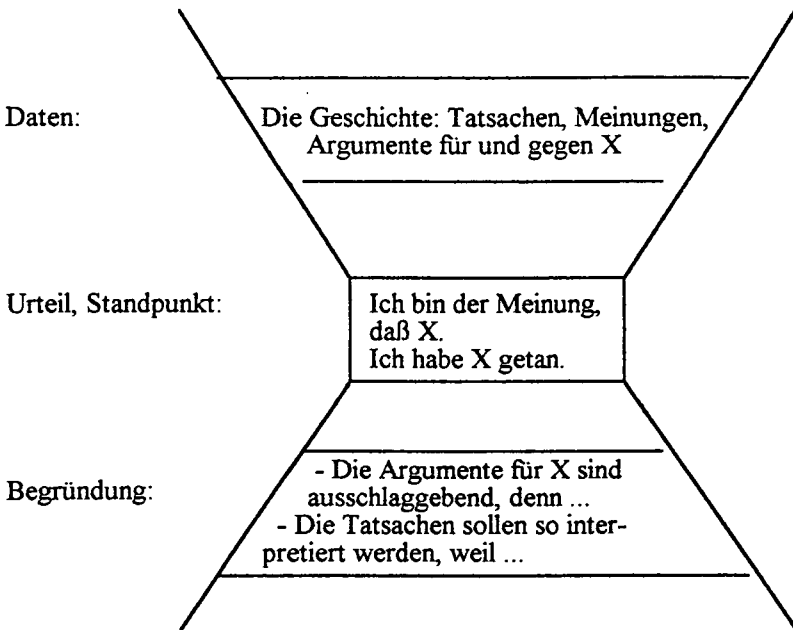
- Es wird kein klares Urteil formuliert (das Gespräch bleibt unverbindlich).
- Es werden eine Menge Urteile formuliert, ohne daß klar ist, welches untersucht werden soll (das Gespräch wird verwirrt).
- Es wird ein Standpunkt eingenommen, ohne die Einzelheiten des Beispiels genau zu betrachten, das formulierte Urteil ist hypothetisch (das Gespräch wird abstrakt).
- Der Standpunkt hat keine Verbindung mit der Eingangsfrage.
- Zu dem formulierten Urteil werden noch so viele Erläuterungen gegeben, daß es unklar wird (das Gespräch versandet).

## 6. Die Voraussetzungen (formulae, principia)

Ein Urteil oder ein Standpunkt soll begründet werden. Das geschieht zunächst dadurch, daß man auf Tatsachen und Daten hinweist: Ich bin schlafen gegangen (Handlung), denn ich war müde (Tatsache). Dieses Argument setzt aber ein anderes, verschwiegenes Argument voraus: Wenn man müde ist, soll man schlafen gehen, oder: Schlafen hilft gegen Müdigkeit (die Begründung oder die Regel). Dieses letzte Argument aber ist so selbstverständlich, daß wir es meistens weglassen.

Jemand könnte jetzt auf Grund dieser Tatsache zu einem anderen Schluß folgern: In deinem Fall wäre ich nicht schlafen gegangen (Urteil), obwohl ich müde war (Tatsache), denn es ist besser, sich zu gewöhnen, mit weniger Schlaf zurechtzukommen (Begründung 2). Die Argumentation enthält also immer drei Elemente: Daten, Urteil, Begründung (vgl. Abbildung).

## Die Struktur einer Argumentation



Sowohl die Daten aus dem Beispiel wie die (oft verschwiegenen) Voraussetzungen sind Argumente für ein Urteil. Aber auf der Daten-Ebene werden spezifische, faktische Argumente gegeben (ich war müde), weil auf der Begründungs-Ebene allgemeine Argumente gegeben werden (1. Wenn man müde ist, soll man schlafen gehen; 2. Es ist besser sich zu gewöhnen, mit weniger Schlaf zurechtzukommen). Der sokratische Dialog ist eine Suche nach richtigen Begründungen.

Um ausfindig zu machen, ob in dem gegebenen Beispiel die erste oder die zweite Regel gilt, müssen sowohl die Daten, die Begründung, als auch das Urteil präzisiert werden. Außerdem muß die Begründung selbst weiter begründet werden. Das bedeutet, daß Begründungen von einer subtileren Art und/oder auf einer tieferen Ebene gesucht werden müssen (»equity-rules«, Prinzipien). Der Prozeß ist zu vergleichen mit der Entwicklung von Jurisprudenz anlässlich der Anwendung von Rechtsregeln auf konkrete Fälle.

### Einige Fallgruben:

- Das Beispiel loslassen (die Untersuchung wird abstrakt und versandet);
- die Eingangsfrage loslassen (die Untersuchung wird steuerlos und versandet);
- sich nicht genügend versetzen in die Situation des Beispielgebers;
- Argumente formulieren, die nicht am Beispiel konkretisiert werden können;
- nur über Abstrakta reden, statt über das, was man persönlich getan hat/hätte im Beispiel;
- sich auf Definitionen richten, statt auf Handlungen oder konkrete Argumente;
- die Übersicht verlieren, am roten Faden nicht festhalten;
- argumentativer Relativismus: Jeder beschränkt sich auf seine eigenen Gedanken (es gibt keine gemeinsame Untersuchung mehr).

## 7. Ein Beispiel eines Gesprächs

Nachfolgend stehen zwei verschiedene Argumentationen aus einer Untersuchung mit einer Gruppe von Stadtbeamten. Bemerken Sie, daß nicht nur die Standpunkte und die Begründungen verschieden sind, sondern auch die Beschreibung der Daten.

### Argumentation 1.

1. Die Eingangsfrage:  
Wann wird unsere Integrität von unserer Flexibilität untergraben?
2. Das Beispiel:  
Nach zwei Jahren Verhandlungen mit Bauunternehmer A über den Kontrakt für die Autoparkhalle zeigt sich, daß mein Auftraggeber, der Stadtbaurat, die Bedingungen so verändert, daß A und ich alle Vereinbarungen aufs neue treffen müssen.
3. Der Standpunkt:  
Wir sind flexibel gewesen: Wir sind nicht aus dem Auftrag weggelaufen. Wir waren aber nicht mehr zuverlässig als Unterhändler für A.
4. Die Begründung:  
Wenn nach zwei Jahre Verhandlungen plötzlich die Bedingungen

für unsere Verhandlungen verändert werden, bin ich nicht mehr zuverlässig als Unterhändler.

5. Das Prinzip, der Grundsatz:

Wenn ich nicht mehr zuverlässig bin, habe ich meine Integrität verloren. Integrität impliziert: zuverlässig sein.

## Argumentation 2.

1. Die Eingangsfrage:

Wann wird unsere Integrität von unserer Flexibilität untergraben?

2. Das Beispiel:

– Nach zwei Jahren Verhandlungen mit Bauunternehmer A über den Kontrakt für die Autoparkhalle zeigt sich, daß mein Auftraggeber, der Stadtbaurat, die Bedingungen so verändert, daß A und ich alle Vereinbarungen aufs neue treffen müssen.

– Die Entscheidung des Stadtbaurats war nicht willkürlich, er hatte gültige Argumente für seine Entscheidung.

– Ein Bauunternehmer weiß, daß das politische Klima nicht zuverlässig ist.

3. Der Standpunkt:

Ich würde auch flexibel gewesen sein: nicht aus dem Auftrag weglaufen. Ich würde aber an deiner Stelle nicht die Idee gehabt haben, daß meine Integrität untergraben war.

4. Die Begründung:

Wenn nach zwei Jahren Verhandlungen plötzlich die Bedingungen für die Verhandlungen verändert werden, bedeutet das nicht, daß man nicht mehr zuverlässig ist als Unterhändler.

5. Das Prinzip, der Grundsatz:

– Ein Beamter ist ein Ausführender, der Politiker ist verantwortlich. Integrität impliziert: Verantwortlichkeit.

– Meine Integrität wird erst untergraben, wenn politische Führung nicht von inhaltlichen Argumenten begründet wird. Integrität impliziert: Argumente liefern.

## 8. Argumentationsanalyse

### Logos

1. Ist das Beispiel klar (Tatsachen, Handlungen, Meinungen, Gefühle)?

2. Ist das Urteil oder die Behauptung des Beispielgebers klar?
3. Wird das Urteil begründet von allgemeinen Regeln und Prinzipien? Ist diese Begründung logisch, genügend präzise, fehlen keine verschwiegenen Premissen?
4. Gibt es mehrere Urteile und Begründungen in der Gruppe? Wenn ja: Sind die wichtigsten Pro- und Kontra-Argumente klar?

### Pathos

1. Welche Elemente des Beispiels oder des Gedankenganges berühren Sie am meisten? Über was regen Sie sich auf? Was fordert Ihre (heilige) Empörung heraus? Ist das in der Argumentation wiederzufinden?
2. Wie fühlen Sie sich bei dieser Argumentation? Können Sie mit ihr zum Vorschein kommen? Könnte sie veröffentlicht werden?

### Ethos

Ist Ihr Urteil sowohl auf Nutzen als auch auf Lobenswürdigkeit gegründet (*utilitas* und *honestas*)?

1. Nutzen: Welche materiellen Interessen (wie z.B. Geld, Besitz, Zweckmäßigkeit) und nicht-materiellen Interessen (wie z.B. Macht, Ansehen, Glaubwürdigkeit, »goodwill«) spielen eine Rolle in dem Kasus? Wessen Interessen sind das? Sind sie genügend erklärt worden?
2. Lobenswürdigkeit: Welche moralischen Werte spielen eine Rolle in dem Gedankengang (wie z.B. Gerechtigkeit, Weisheit, (Groß)mut, Höflichkeit)? Sind sie deutlich gemacht worden?

### Logos

1. Wie lautet der Gedankengang, wenn er einfach formuliert wird, ohne Überflüssiges, als Syllogismus?
2. Was ist auf Grund dieser Analyse die Antwort auf die Eingangsfrage?

### Anmerkung

- 1 GS I, 240–241. Siehe auch Nelsons Vergleich des progressiven Syllogismus der dogmatischen Methode mit dem regressiven Syllogismus der kritischen Methode in seinem Aufsatz »Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode«, GS I, 9–78, besonders Seite 17, Fußnote 1.

Martin Hüne

## Das sokratische Gespräch in der Lehrerausbildung

### Ein Erfahrungsbericht

#### Vorbemerkung

Das Sokratische Gespräch habe ich 1958–1960 als Student für das Lehramt an Volksschulen an der Pädagogischen Hochschule in Hannover bei Gustav Heckmann kennengelernt. Damals war das Konzept der Lehrerausbildung (zumindestens in Niedersachsen) von dem Gedanken bestimmt, daß die Persönlichkeitsbildung des angehenden Lehrers die entscheidende Aufgabe der Lehrerausbildung sei und nicht die fachwissenschaftliche Ausbildung. Die fachlichen Inhalte brachte der Student durch das Abitur ja schon in die Ausbildung mit. Dieses Konzept wurde – bei allen Unterschieden in der Begründung – von vielen Lehrenden an der Pädagogischen Hochschule getragen, die sich einig waren in der Ablehnung des Nationalsozialismus und die mit der Enttäuschung fertig werden mußten, daß die deutsche Lehrerschaft (auch die reformfreudige) bis auf geringe Ausnahmen sich nach 1933 freudig dem Nationalsozialismus angedient hatte.

Für das Ziel der Persönlichkeitsbildung schien für Gustav Heckmann das Sokratische Gespräch ein wichtiger Pfad im Gang der Persönlichkeitsentwicklung zu sein. Meines Erachtens war für Gustav Heckmann das Sokratische Gespräch *das* Zentrum seines Konzeptes von Lehrerbildung – unbeschadet des Umstandes, daß auch zu der Zeit als Gustav Heckmann Rektor an der Pädagogischen Hochschule war, nur eine Minderheit der Studenten das Sokratische Gespräch überhaupt kennenlernte und auch kennenlernen wollte.

Den Bruch mit dieser Tradition der Lehrerausbildung – Bildung von Lehrerpersönlichkeiten – will ich hier nicht nachzeichnen, sondern den anderen Stellenwert des Sokratischen Gesprächs in der

gegenwärtigen Ausbildungspraxis deutlich machen, so weit ich sie zu vertreten habe.

Nachdem ich nach Lehrerzeit und erneutem Studium in der Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule tätig war, habe ich 10 Jahre lang das Sokratische Gespräch nicht im Rahmen der Hochschule angeboten. Einmal lag das wohl in meinem Respekt vor Gustav Heckmanns Leistung begründet, an der ich mich messen und die ich nicht durch dilettantische Versuche herabsetzen wollte. Zum anderen war es die damals aktuelle Forderung nach der sogenannten wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer, die es auf den ersten und auch zweiten Blick als unangemessen erscheinen ließ, Studenten ein Verfahren anzubieten, das nicht direkt ihre Kompetenz als Lehrer (sprich Unterrichtender) verbessern konnte.

Ab 1988 habe ich dann das Sokratische Gespräch verhältnismäßig regelmäßig als eine Veranstaltung im Rahmen meines Lehrdeputats angeboten. (siehe auch Anlage 1)

## Ziele des Sokratischen Gespräches in der Lehrerbildung heute

Ich möchte jetzt *meine* hochschuldidaktische Zielsetzung für die Sokratische Gespräch im Rahmen der Lehrerbildung beschreiben. Dabei sage ich zuerst etwas über Zielsetzungen, die ich *nicht* habe. Das Sokratische Gespräch ist für mich *nicht* der Mittelpunkt der Lehrerbildung, auch nicht für eine sogenannten Elite von Lehrern. Der Mittelpunkt der Lehrerbildung müßten meines Erachtens heute schulpraktische Studien sein.

Doch gerade auch in einer Lehrerbildung, die weitgehend an schulpraktischen Studien orientiert ist, bleibt das Sokratische Gespräch eine wichtige und gute (und für manchen Studenten die einzige) Gelegenheit, sich über die eigenen pädagogischen Überzeugungen klar zu werden und sich der eigenen Maßstäbe für das Handeln als Lehrende zu vergewissern.

Es geht in dieser Art von Sokratischem Gespräch immer noch – wie bei Gustav Heckmann – um den Lehrer als Person, nicht direkt um den Lehrer, in seiner Rolle als Wissensvermittler und Unterrichter. Die Grundsatzfrage, ob Lehrer als Personen in der Schule unterrichten

sollten oder als professionelle Funktionäre, deren Persönlichkeit möglichst wenig in Erscheinung treten sollte, ist für mich entschieden. Mich interessieren Personen, die unterrichten und nicht Unterrichtende, die nebenbei auch Menschen sind. – Diese Entscheidung brauche ich in diesem Kreis der Sokratischer wohl nicht näher zu erläutern.

Der Zweck meiner Sokratischen Gespräche war es bisher nicht, die Studenten in die Didaktik des Sokratischen Gesprächs (als Lehrgespräch) einzuführen, sondern den Studenten eine Gelegenheit zu geben, sich ihres pädagogischen Hintergrundes, sich ihrer pädagogischen Maximen zu vergewissern.

Wieweit ist das nun gelungen?

Die Frage nach dem, was Veranstaltungen von der Art des Sokratischen Gesprächs bewirken, ist für mich nicht direkt zu beantworten. Ich kann aber einige Indizien benennen:

- Die Rückmeldung der Teilnehmer ist überwiegend positiv, wie wir Sokratischen Leiter und Leiterinnen es auch aus den Sokratischen Wochen kennen.
- Die hohe Verbindlichkeit der Teilnahme wird während der Veranstaltung durchgehalten.
- Der Gesprächsstil wird gelobt, ebenso das Zeit- Haben zum intensiven Nachdenken.
- Positiv bewertet wird vor allem die Erfahrung, daß im Sokratischen Gespräch die Teilnehmer einander besser verstehen als in anderen Seminaren und Übungen.
- Viele Teilnehmer sind sich nach dem Gespräch (Zitat) »jetzt über vieles klarer«, obgleich sie nicht genauer beschreiben können, was das genau ist. Doch dieses Besser -Verstehen geht nach Meinung der Teilnehmer weit über das Thema hinaus.
- Das Thema in den sokratischen Veranstaltungen kann oftmals , wie im deutschen Sokratischen Gespräch üblich, nicht abschließend bearbeitet werden.

Zwei Aspekte möchte ich noch erwähnen, in denen sich die Sokratischen Gespräche in der Hochschule für mich auffallend von den Gesprächen in den Sokratischen Wochen unterscheiden.

## Die Rolle des Protokolls

Das Protokoll wird vom Protokollschreiber fast immer sehr wichtig genommen, häufig gibt er ihm eine persönliche Note (vgl. dazu die Anlage, hier in diesem Beispiel wurde das Protokoll durch eine Bildergeschichte ergänzt und illustriert).

Der Protokollant hat das Recht – weil er durch das Protokollschreiben an der eigenen Teilnahme am Gespräch in dieser Sitzung sehr gehindert ist – vorzuschlagen, wie das Gespräch weitergehen soll.

Verweise auf vorliegende ältere Protokolle sind im Gespräch sehr häufig.

Fast immer halten die Protokollanten auch Stichworte aus dem Metagespräch fest, und dies sind fast ausschließlich die persönlichen Einschätzungen der Teilnehmer. Viel seltener protokollieren die Studierenden auch die im Metagespräch diskutierten methodischen Fragen.

Das gründliche Lesen des Protokolls hat eine zentrale Bedeutung für die wöchentlich einmal stattfindenden sokratischen Veranstaltungen. Es muß jedoch in manchen Gruppen durch sanften Druck eingeübt werden. (Das Protokoll soll zwei Tage vor der nächsten Sitzung im Lesesaal aus einer Kiste abgeholt werden – also keiner bemerkt den Zeitpunkt des Abholens durch das andere Gruppenmitglied.) Es gibt aber immer noch insbesondere in der ersten Hälfte des Semesters, die »Schnell – Durchblätterer«, also Teilnehmer, die sich das Protokoll erst unmittelbar vor der nächsten Sitzung besorgt haben. Diese Tendenz nimmt nach wenigen Wochen ab, weil fast jeder Teilnehmer nach und nach die Bedeutung des Protokolls selbst erkennt.

### Das intensive Bemühen darum, die Aussage eines anderen zu verstehen

Um dieses intensive Bemühen zu verdeutlichen, möchte ich ein Beispiel aus einem Sokratischen Gespräch zum Thema »Gibt es verbindliche Ziele für den Erzieher?« heranziehen. In diesem Gespräch geht es darum, daß jemand – in diesem Gespräch Manfred – penetrant darauf besteht, den Begriff Erziehung nicht durch den Begriff Interaktion zu ersetzen, obgleich er zustimmt, daß jede Erziehung Interak-

tion ist und auch, daß jede Interaktion Erziehung ist. Um die von Manfred behauptete Differenz zwischen den Begriffen Erziehung und Interaktion genau zu verstehen, nimmt die Gruppe eine sprachlogische Untersuchung der Begriffe »Engerling« und »Maikäfer« vor, nachdem sie vorher das Verhältnis der Begriffe »Frucht« und »Apfel« zueinander anhand eines graphischen Schemas dargestellt hat.

Wenn Manfred auf seiner doppelten Aussage bestehe, dann definiert er nach Meinung der Gruppe so: Jeder Apfel ist eine Frucht und jede Frucht ist ein Apfel.

Diese Definition sei ihm unbenommern, meint die Gruppe, doch dann solle er nur ein Wort verwenden. Es gäbe für Manfred eben keine anderen Früchte als Äpfel. Das sei schon in Ordnung. Definieren könne er, wie er wolle, doch dann solle er sich auch entscheiden, welches Wort er verwenden wolle und nicht zwei verschiedene Wörter für dieselbe Sache anbringen.

Erst mit dem Hinweis auf »Engerling« und »Maikäfer« wird deutlich, was Manfred meint. Man kann sagen: Jeder Maikäfer ist eine Erscheinungsform des Engerlings, und jeder Engerling ist eine Erscheinungsform des Maikäfers. Im Grunde ist es immer dasselbe Wesen. Dann ist man auf der Ebene « Ich brauche eigentlich nur ein Wort». Manfred will aber etwas anderes ausdrücken: Wohl war jeder Maikäfer früher ein Engerling; doch nicht jeder Engerling wird ein Maikäfer. In Hinblick auf das Thema will Manfred sagen: Wohl ist jede Erziehung eine Interaktion und jede Interaktion birgt die Möglichkeit in sich, zur Erziehung zu werden; ob dies tatsächlich eintritt, ist offen.

Um diesen Sachverhalt darzustellen, braucht Manfred eben zwei Worte. Diese Sichtweise ist für die Gruppierung der Teilnehmer, für die Erziehung eine Teilmenge der Interaktion ist, sehr überraschend. Aus ihrer Sicht (Apfel ist eine Teilmenge von Frucht) ist Manfreds Redeweise zunächst einmal unlogisch gewesen. Erst nach der Diskussion der Maikäfer- Engerling – Sätze wird klar, warum Manfred zwei Worte braucht, um seine Position darzustellen.

Am Ende solch eines sich manchmal über mehrere Sitzungen hinziehenden Verständigungsprozesses ist die Gruppe hoch zufrieden, wenn es gelungen ist, herauszubekommen, warum der andere – der auf den ersten Blick so Widersinniges sagt – dies doch sehr begründet sagen kann.

Eine Bewertung der unterschiedlichen Denk- oder Sichtweisen oder auch eine Vereinheitlichung der unterschiedlichen Sichtweisen bzw. Auffassungen wird jedoch dann oft nicht unternommen. Die Studierenden streben von sich aus also nicht unbedingt einen Konsens an, sondern ein gegenseitiges besseres Verstehen ihrer individuell unterschiedlichen Standpunkte, die in ihrer Heterogenität akzeptiert werden.

## Resümee

Fasse ich die Erfahrungen mit dem Sokratischen Gespräch in der Lehrerausbildung in groben Strichen zusammen, so zeigt sich: Viele Teilnehmer haben ein ausgeprägtes Bedürfnis, ihre eigenen kognitiven Strukturen zu klären und die Denkstruktur der anderen Teilnehmer zu durchschauen. Konsens in der Frage der Begrifflichkeit wird ausdrücklich auf die Zeit des Sokratischen Gespräches »am Freitag morgen sprechen wir so« beschränkt. Ein Konsens in Fragen der Sollensentscheidungen wird in der Regel nicht angestrebt. Er wird von vielen Teilnehmern für unmöglich gehalten.

## Anlage 1

*Beispiele von Themen für sokratische Gespräche,*  
die ich in den letzten 15 Jahren an der Hochschule Hannover im Rahmen eines Seminars (2std., wöchentl., ein Sem. lang) angeboten habe.

- Interessen der Schüler – Begründung für meinen Unterricht?
- Mit welchem Recht erwarte ich von einem anderen Menschen Mitarbeit (Leistung)?
- Die pädagogische Verantwortung des Lehrers
- Welches sind die Gründe für eine pädagogische Entscheidung?
- Sollte jeder Mensch sich selbst bestimmen?
- Halte ich es für vertretbar, wenn ich mit anderen wetteifere (konkurriere)?
- Wann sind die (Lern)Leistungen verschiedener Personen gleich?
- Darf ich einen jüngeren Menschen zum Lernen zwingen (Wahlfreiheit im Unterricht)?
- Jedem das Seine oder allen das Gleiche – Gerechtigkeit im Verhalten des Lehrers/Erziehers

- Die Milchmädchenrechnung (Vgl. hierzu auch die Untersuchung von Gudrun Häring (Examensarbeit 1989).
- Generative Themen im Bildungsprozeß »Wozu muß ich mein Wort sagen?«
- »Ist Verständlichkeit mehr als ein subjektiver Eindruck?« – (Sätze über Gleichheit)
- »Die Erziehung soll die zu erziehenden Menschen so früh wie möglich befähigen, sich von positiven(!) Vorbildern unabhängig zu machen«
- »Gleichheit, gibt es sie?« (Sätze über Gleichheit)
- »Gibt es verbindliche Ziele für den Erzieher?« (Muß Erziehung, die ich verantworte, notwendigerweise an verbindlichen Zielen ausgerichtet sein?)
- »Mit welchem Recht erwarte ich von den Schülern (Kurs-Teilnehmern), daß sie in meinem Unterricht aufpassen?«

## Anlage 2

*Lust und Frust:* (aus WS 92/93 »Ist Verständlichkeit mehr als...«)

Claudia: Ich kam mir wie ein Zuschauer im Absurden Theater vor – ohne Martins Hilfe wären wir nicht darauf gekommen.

Anja: Ich bin nach ca. 15 Min. reingekommen – Martin hat sehr gelenkt, das fand ich okay.

Anke: Mein allgemeines Problem sind die durchgehenden 100 Min., da schalte ich dann ab; können wir nicht zwischendurch Pause machen?

Raphael: Sehr interessant – ich hatte Probleme bei meinem Protokoll, denn ich wußte nicht, wohin das führt; jetzt ist das klar und gelöst.

Joachim: Zum Schluß war es wieder lustig – das Verstehen, Nachvollziehen und Akzeptieren ist mir zwar möglich, vielleicht wäre es aber besser, mal Grenzen zu haben.

Gabi: Ich fand es zu abgehoben, mir fehlte oft das Vorstellungsvermögen.

Martin: Ich habe sehr gelenkt, denn das ist ein zentrales Problem gewesen.

*Und was kommt jetzt...*

Die Frage, was »anwenden« ist, steht noch offen im Raum. Das sollten wir erst einmal abklären. Vielleicht können wir auf das Protokoll vom 13.11.92 zurückgreifen: »Gibt es Worte, die ich anwende, die sich auf nichts beziehen, d.h. die ich nicht anwenden kann?«

Barbara Neißer

## Das Sokratische Gespräch im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II

### Vorbemerkung

Der Philosophieunterricht in der gymnasialen Oberstufe ist verpflichtend für alle SchülerInnen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Er findet in den Jahrgängen 11 bis 13 als Grundkurs statt. Philosophie kann auch als Leistungsfach in der gymnasialen Oberstufe gewählt werden. Meine Erfahrungen beziehen sich nur auf Grundkurse der Jahrgangsstufen 11 bis 13.

Ich werde meine Ausführungen in vier Punkte gliedern:

- Warum soll das Sokratische Gespräch als Methode des Philosophierens in den Unterricht der gymnasialen Oberstufe integriert werden?
- Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit ein Sokratischer Philosophieunterricht gelingen kann?
- Bericht über zwei Beispiele aus der Praxis
- Konsequenzen aus den Praxiserfahrungen

### Warum soll das Sokratische Gespräch in den Philosophieunterricht integriert werden?

Der Philosophieunterricht in der gymnasialen Oberstufe setzt ein Philosophieverständnis voraus, das einerseits an die kritische Philosophie der Aufklärung anknüpft, und sich andererseits als dialogische Philosophie, als Prozeß des Philosophierens versteht: »Philosophie fragt methodisch nach allgemeinen Grundlagen unserer Wirklichkeitsannahmen und unserer Lebens- und Handlungsorientierungen, ... nach dem Selbstverständnis des Menschen und der sozialen und

politischen Ordnungen, nach den Kriterien der Wahrheit und nach der Gültigkeit von Normen.«

»Philosophie überprüft kritisch die Geltungsansprüche von Wirklichkeitsannahmen und die Gültigkeit von Lebens- und Handlungsorientierungen, die Legitimation von gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Ordnungen.« ( Richtlinien für das Fach Philosophie NRW, S. 26)

Philosophie wird ebenso wie im Sokratischen Gespräch als regressiver und kritischer Diskurs verstanden. Es sollen einerseits nach Grundprinzipien gefragt und andererseits bestehende Geltungsansprüche kritisch überprüft werden.

Im Sinne dieses kritischen, diskursiven Philosophieverständnisses werden die einzelnen Disziplinen der Philosophie Anthropologie, Ethik, Staatsphilosophie, Erkenntnis-, Wissenschaftstheorie, Geschichtsphilosophie, Ästhetik und/oder Metaphysik anhand exemplarischer Fragen thematisiert. Der philosophische Diskurs im Unterricht kann dabei kein systematisches oder historisches Wissen über Philosophie voraussetzen. Er muß bei philosophischen Fragen, die sich aus der lebensweltlichen Erfahrung der Jugendlichen und aus dem Alltagsverstand ergeben, ansetzen.

Parallel zu den inhaltlichen Themenbereichen müssen im Philosophieunterricht den 16- bis 20jährigen Jugendlichen eine Reihe von methodischen Fähigkeiten vermittelt werden, die sie erst in die Lage versetzen, einen systematischen, reflexiven Diskurs zu führen.

Ich nenne hier nur einige:

- philosophische und nichtphilosophische Argumentationszusammenhänge methodisch erschließen sowie auf ihre Richtigkeit hin überprüfen
- wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Deutungsversuche auf ihre Prämissen, Konsequenzen und erkenntnisleitenden Interessen hin befragen
- sich begrifflich exakt, sprachlich korrekt und konstant ausdrücken können
- sich mit einem Gesprächspartner in rationaler, argumentativer Form auseinandersetzen können
- die eigenen Möglichkeiten und Grenzen selbständigen und kreativen Denkens wahrnehmen
- den Unterschied zwischen Diskussion und Argumentation kennen

Der Philosophieunterricht soll den Lernenden Fähigkeiten zur Argumentationsanalyse, zur Argumentationsfähigkeit und zum selbständigen, kritischen Fragen und Urteilen vermitteln. Diese Kompetenzen liegen nicht nur auf der kognitiven Ebene, sind nur teilweise in den anderen Fächern bereits eingeübt und können daher auch nicht einfach vorausgesetzt werden. Insbesondere die kritische Einsicht in die Fragwürdigkeit und Vorläufigkeit eigener Standpunkte und individueller Geltungsansprüche ist (in dieser Altersphase, dem Übergang von der Pubertät zum Erwachsensein) aus unterschiedlichen Gründen oft schwierig zu erlangen.

Das dem Philosophieunterricht zugrunde gelegte Philosophieverständnis entspricht von Struktur und Selbstverständnis her dem Sokratischen Gespräch. Das Sokratische Gespräch könnte aus dieser Sicht als die optimale Methode für den Philosophieunterricht in der Oberstufe erscheinen. Durch es können das selbständige Denken, die vernünftige Reflexion und die Argumentationsfähigkeit der Schüler und SchülerInnen ganzheitlich gefördert werden. Insbesondere das Metagespräch kann zur sachlichen Beurteilung und Selbsteinschätzung der eigenen Lern- und Verhaltensprozesse wesentlich beitragen.

Betrachtet man jedoch die am Unterrichtsprozeß beteiligten Personen, die Lernziele und die Randbedingungen der schulischen Lernprozesse, so wird schnell klar, daß der Philosophieunterricht nicht dauerhaft und ausschließlich als sokratischer Unterricht geführt werden kann: Zum einen soll der Unterricht auch Problemwissen und Interpretation philosophischer Texte sowie philosophiehistorische Kenntnisse vermitteln. Zum anderen würde der ständige Zwang zur Reflexion, zur regressiven Abstraktion und zur Argumentation über den Zeitraum von drei Jahren die Jugendlichen und die Lehrkräfte überfordern.

Außerdem gibt es eine Reihe von äußeren Bedingungen und strukturellen Merkmalen der schulischen Lernprozesse, die erhebliche Hindernisse für einen sokratischen Philosophieunterricht darstellen, so z.B.

- der übliche 45-Minutenrhythmus der Unterrichtsstunden
- die Größe der Kurse (meist mehr als 15 SchülerInnen)
- das traditionelle Lehrer- Schülerverhältnis (Lehrer als Planer und Gestalter des Unterrichtsprozesses, Schüler als Rezipienten und Konsumenten von Unterricht)

- die Benotung
- die Stofffülle, die vermittelt werden soll
- Mangel an Disziplin, Konzentration und fehlende Argumentationsfähigkeiten bei einigen Schülergruppen

Wenn auch ein permanenter Philosophieunterricht nach der Sokratischen Methode in der Oberstufe nicht verwirklicht erscheint, so halte ich es doch für außerordentlich sinnvoll und wünschenswert sokratische Phasen – also zeitweilige Gestaltung des Unterrichts als Sokratisches Gespräch – in den Philosophieunterricht einzuführen.

Die Gründe für eine solche Integration des Sokratischen Gesprächs liegen meines Erachtens nicht nur in dem zugrunde gelegten Philosophieverständnis, sondern auch in der Forderung nach Methodenvielfalt im Unterricht. Neben der Auseinandersetzung mit Texten, die historisches Wissen und Problembewußtsein vermitteln können, bieten gesprächsorientierte Unterrichtsphasen die Gelegenheit, komplexe Situationen und eigene Erfahrungen zu analysieren und zu reflektieren, Begründungen allgemein verständlich zu formulieren und sich argumentativ mit einem Thema und mit Andersdenkenden auseinanderzusetzen. Ein sokratisch verstandener Unterricht sollte auch Projektlernen und fächerübergreifende Unterrichtsphasen in den Philosophieunterricht einbeziehen.

Das Sokratische Gespräch ermöglicht dabei, wie keine andere Unterrichtsmethode, eine intensive und ganzheitliche Einübung des kritischen reflexiven Dialogs und des selbständigen vernünftigen Denkens im fächerübergreifenden Sinne.

### Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit ein Sokratischer Philosophieunterricht gelingen kann?

Das Sokratische Gespräch nach Nelson und Heckmann als ein gemeinsames Suchen nach wahren Erkenntnissen und ein begründendes Sprechen in Gruppen ( von ca. 8–15 Personen ) setzt bestimmte organisatorische Rahmenbedingungen voraus, die in schulischen Lernprozessen nicht immer gegeben sind. Folgende organisatorische und lerngruppenspezifische Voraussetzungen sind daher von zentraler Bedeutung für des Gelingen eines sokratischen Unterrichts. Insbesondere ist darauf zu achten, daß

- Philosophieunterricht nicht in Einzelstunden ( 45 Minuten) unterrichtet wird. Eine Doppelstunde bzw. ein Dreistundenblock pro Woche ist die unabdingbare zeitliche Voraussetzung für eine sokratische Unterrichtsphase. Besonders geeignet zur Durchführung einer sokratischen Unterrichtsphase sind auch Themen- und Projektwochen.
  - der Philosophiekurs nicht mehr als 15 SchülerInnen umfaßt.
  - der Unterricht höchstens 4 bis 5 Wochen sokratisch gestaltet wird. Längere Sokratische Gespräche überfordern die SchülerInnen und lassen sich in die Struktur des Oberstufenunterrichts wegen der Klausuren, Quartalsnoten u.a. schlecht integrieren.
  - von jeder sokratischen Unterrichtsstunde ein Protokoll angefertigt wird. Dies kann von nur einem Schüler oder einer Schülerin oder von allen Schülern des Kurses erstellt werden. Wichtig ist, daß zu Beginn der nächsten sokratischen Sitzung ein Protokoll vorgetragen wird und anhand des Protokolls Lehrer und Schüler gemeinsam den Einstieg in ihr Thema und den Gesprächsprozeß finden. Unabhängig von den Protokollen der SchülerInnen muß der Lehrer/die Lehrerin den gesamten Gesprächsverlauf protokollieren.
  - die Regeln des Sokratischen Gespräches, die besondere Rolle des Lehrers/der Lehrerin als LeiterIn , die Anforderungen an die Teilnehmer, die Besonderheiten des Metagesprächs den Schülern und Schülerinnen vor dem Gespräches mitgeteilt werden sollen. Sie sollen selbst entscheiden, ob sie solchen Unterricht wollen und die Regeln des Gespräches als unbedingt verbindlich für sich akzeptieren können.
  - die Selbstverpflichtung zur konsequenten Beachtung der Regeln den Lernenden als notwendiges und konstitutives Element des gemeinsamen Reflexionsprozesses deutlich wird.
  - das Lehrer-Schülerverhältnis schon vor der sokratischen Unterrichtsphase so gestaltet ist, daß die Schüler und Schülerinnen an der Planung der Unterrichtsthemen zeitweise beteiligt werden.
  - in der Lerngruppe sich keine verhaltensgestörten SchülerInnen befinden; die Lerngruppe keine auffälligen Disziplinprobleme hat.
- Ein schwieriges Problem stellt die Benotung des Sokratischen Gespräches dar. Ich plädiere dafür, die Benotung während der sokratischen Phase ganz auszusetzen oder, wenn dies nicht möglich ist, nur die Protokolle zur Benotung zugrunde zu legen.

Sokratische Unterrichtsphasen sollten nicht zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 durchgeführt werden, weil sich die Teilnehmer der Kurse in dieser Zeit noch nicht genügend untereinander kennen und weil es günstig ist, als Vorbereitung zunächst eine Einübung in philosophisches Fragen, (z.B. Bedeutung der Kantischen Grundfragen), in systematisches Argumentieren und in die Analyse von Fragen und kommunikativen Prozessen zu erarbeiten.

Auch Übungen zur logischen Propädeutik oder die Lektüre eines Platonischen Dialogs (auszugsweise), die Behandlung des antiken Sokrates als Typus des reflexiven Denkers können eine gute Vorbereitung für eine sokratische Unterrichtsphase sein.

## Erfahrungen mit dem Sokratischen Gespräch im Philosophieunterricht

Meine eigenen Erfahrungen mit dem Sokratischen Gespräch habe ich in den letzten Jahren im Philosophieunterricht mit Grundkursen gemacht. Der Unterricht findet einmal pro Woche in einem Dreistundenblock statt. Die SchülerInnen sind es gewohnt, in Gruppen und projektartig selbständig zu arbeiten. Das Lehrer-Schülerverhältnis ist auch in der Oberstufe geprägt von persönlicher Kommunikation, die über den reinen Fachunterricht in den Kursen hinausgeht. LehrerInnen und SchülerInnen arbeiten im Team, die SchülerInnen sind seit der fünften Klasse Gruppen- und Teamarbeit gewohnt.

Ich möchte hier zwei Erfahrungen mit Sokratischen Gesprächen vorstellen, die 1991 und 1993 jeweils in der 12. Jahrgangsstufe durchgeführt wurden. Beide sokratische Phasen fanden während des Halbjahresthemas »Ethik« statt, sie beschäftigten sich mit einer aktuellen ethischen Frage, die die SchülerInnen sich selbst ausgesucht hatten.

### 1. Beispiel. 1991/ Rahmenthema »Ethik«

Der Philosophiekurs umfaßte 16 SchülerInnen, davon 12–13, die ständig aktiv am Unterricht teilnahmen und nur in Ausnahmefällen fehlten.

Vorher behandelte Unterrichtsinhalte: Begriff der Ethik, Ethische

Normen, Abgrenzung zu anderen Normen , verschieden philosophische Begründungen für ethische Normen,

Thema: Unter welchen Bedingungen soll Sterbehilfe ethisch erlaubt sein?

### Organisation des Unterrichts

Einstieg und erste Phase: Formulierung des Themas und Festlegung der Rahmenbedingungen.

Im Rahmen der Behandlung aktueller ethischer Probleme wurde aus einem Katalog von fünf bis sechs Themen von den SchülerInnen das Thema für das Sokratische Gespräch ausgewählt.

### Beispielsuche:

Alle SchülerInnen bekamen die Aufgabe, ein Beispiel zu dieser Frage aus dem eigenen Erfahrungsbereich bis zur nächsten Woche zu überlegen.

### Regelung der Protokollfrage:

Allen SchülerInnen war klar, daß immer ein Protokoll geschrieben werden muß. Wir einigten uns auf die alphabetische Reihenfolge. Jeweils zwei SchülerInnen mußten ein »offizielles Protokoll« schreiben und es in der nächsten Woche vortragen. Alle sollten sich Notizen machen und die an der Tafel festgehaltenen Schritte mitschreiben. Zu Beginn des wöchentlichen Unterrichtsblockes fand ein *Metagespräch* über den bisherigen Gesprächsverlauf statt, ausgehend von den jeweiligen Protokollen. Das *Metagespräch* war meist kurz, es dauerte nicht länger als 10 bis 15 Minuten.

Wir begrenzten die sokratische Unterrichtsphase auf vier Wochen, danach sollte das Gespräch abgebrochen werden. Tatsächlich verwendeten wir dann noch einen fünften Unterrichtsblock, um eine allgemeine Beantwortung unsere Ausgangsfrage zu finden und ein abschließendes *Metagespräch* zu führen.

### Zweite Phase : Auswahl des Beispiels (1 Block):

Nicht alle Schüler hatten sich ein Beispiel zu der Frage überlegt. Von den vorgetragenen Beispielen, bot sich sofort das Beispiel eines Jungen an, das aus seiner eigenen Familie stammte. Er stellte es sehr plastisch und ausführlich als aktuelles Familienproblem vor.

Die Großeltern pflegten ihre 105jährige Tante, die bettlägerig und verwirrt war, es stellte sich das Problem der Sterbehilfe in diesem

Beispiel nur auf indirekte Weise. Die Kinder und Enkel der besagten Großeltern wollten die Tante in ein Pflegeheim geben, was nach Einschätzung aller Familienmitglieder deren baldigen Tod zur Folge haben würde. Die Großeltern waren gesundheitlich mit der Intensivpflege überlastet.

Ich hatte große Bedenken gegen dieses Beispiel, der Konflikt war nach meiner Einschätzung zu aktuell, der Beispielgeber zu sehr emotional beteiligt, und das Thema nur auf indirekte Weise angesprochen. Alle SchülerInnen plädierten jedoch für dieses Beispiel. Im Gespräch teilte ich meine Bedenken mit und befragte auch den Beispielgeber nach seinem Wissensstand über Teilaspekte des Beispiels und über seine möglichen emotionalen Probleme. Er selbst wollte, daß dieses Beispiel bearbeitet wird, weil er keine ethisch gerechtfertigte Antwort auf das Familienproblem sah. Die Großeltern widersetzten sich einer Unterbringung der alten Tante im Pflegeheim, er verstand aber die Haltung seiner Großeltern nicht.

Wir wählten sein Beispiel und im Rückblick muß ich sagen, daß es ein besonderer Glücksfall war. Der Beispielgeber war immer zur Auskunft bereit, brachte seine Emotionen mit in den Argumentationsprozeß ein und führte während der Zeit unseres Gespräches zu Hause mit seiner Mutter einen Paralleldialog über das Problem.

#### Dritte Phase: Analyse des Beispiels (2–3 Blöcke):

Sehr ernsthaft machten sich die SchülerInnen daran, das Beispiel zu analysieren. Der Gesundheitszustand der alten Tante, körperliche und geistige Verfassung der pflegenden Großeltern, die Interessen und die Situation der Kinder und Enkel, Timos (so hieß der Beispielgeber) eigene Ansichten und Interessen wurden erfragt und analysiert.

In dieser Phase müßte ich wenig steuernd in das Gespräch eingreifen. Es wurden manchmal mehrere Aspekte gleichzeitig angesprochen und wir mußten uns über Reihenfolge und Wichtigkeit der Einzelaspekte für das Thema einigen.

#### Vierte Phase: Regressive Abstraktion (1–2 Blöcke):

Es war schwierig, aus der Analyse des Beispiels Beurteilungskriterien zu entwickeln, unter welchen Bedingungen hier Sterbehilfe geleistet werden darf oder soll. Im Gegensatz zur Familie von Timo war den SchülerInnen des Kurses keineswegs einsichtig, daß und

warum die Unterbringung der alten Tante in einem Pflegeheim gleichzusetzen war mit einem Akt der Sterbehilfe. Die Frage nach dem lebenswerten Leben wurde gestellt. Es wurden auch immer wieder Beschreibungen von Interessen und Lebenssituation der am Beispiel beteiligten Personen wiederholt. Ich griff mehrfach ein, um die Ebene zu verdeutlichen, auf der sich unsere Gespräch befand. Die Darstellung der Werte und Normen, nach denen die pflegenden Großeltern ihr Leben lang gelebt hatten, brachte uns im Gespräch schließlich weiter. Es wurde deutlich, daß eine Einlieferung der alten Tante in ein Pflegeheim gegen die ethischen Prinzipien und Normen der Großeltern verstoßen und deren Wertvorstellungen von Menschlichkeit, familiärer Verbundenheit und Verpflichtung mißachten würde. Auch die Beantwortung der Frage, ob das Leben der alten Tante noch lebenswert sei, brachte als Ergebnis, daß eine wenn auch in diesem Fall indirekte Sterbehilfe gegen die Überzeugung und den Willen der Tante und der Großeltern verstoßen würde und deshalb aus ethischer Sicht nicht von den übrigen Familienmitgliedern gefordert oder erzwungen werden darf. Das Festhalten an ihren eigenen ethischen Überzeugungen war der Grund, warum die Großeltern trotz der Belastung die alte Tante bis zu ihrem Tod pflegen wollten. Zur Lösung ihres Problems wurde vorgeschlagen, die Familie könnte zeitweise professionelle Hilfe durch Pflegekräfte in Anspruch nehmen, um die Großeltern zu entlasten.

Fünfte Phase: Verallgemeinerung (eine Unterrichtsstunde):

Dieser Schritt wurde kurz und schnell vollzogen. Die am Beispiel gefundene und verallgemeinerte Antwort auf unsere Ausgangsfrage lautete: Sterbehilfe kann nur mit dem Einverständnis der Betroffenen (der Sterbenden, der nächsten Angehörigen) ethisch erlaubt sein. Es gibt keine allgemeingültige ethisch richtige Aussage zu dieser Frage, sondern sie muß in jedem Einzelfall immer wieder neu geprüft werden.

Kommentar:

Die Schüler waren mit ihrem Sokratischen Gespräch höchst zufrieden. In dem abschließenden Metagespräch bewerteten sie das genaue Analysieren und Argumentieren als einen wichtigen Lernprozeß. Dieser Kurs führte später ein weiteres Sokratisches Gespräch zu dem

Thema: »Welche Normen sollen für das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft gelten?«. In dieser Phase arbeiteten wir zeitweise in zwei Gruppen an zwei verschiedenen Beispielen. Die eine Gruppe der Schüler und SchülerInnen arbeitet ohne Leiterin. Die Phase der regressiven Abstraktion gelang nicht so gut, so daß wir am Ende des Gespräches keine verallgemeinerbaren Antworten auf unsere Frage geben konnten.

## 2. Beispiel. 1993/ Rahmenthema »Ethik«

Die Vorgehensweise war dieselbe wie im Beispiel von 1991.

Der Kurs bestand aus 15 SchülerInnen, davon ca. 11 aktive, drei Schüler, die häufig fehlten und zwei die am Unterrichtsgespräch selten oder nie teilnahmen, ein Schüler der 10 aktiven Teilnehmer hatte zeitweise erhebliche Disziplinprobleme.

Trotz dieser nicht optimalen Randbedingungen wollte ich auch mit dieser Gruppe eine sokratische Phase zum Oberthema »Aktuelle ethische Probleme« durchführen. Die SchülerInnen wählten folgendes Thema

»Wie ist Untreue in der Partnerschaft ethisch zu bewerten ?«

Erste Phase: Formulierung der Frage und Festlegung der Rahmenbedingungen

Die Formulierung des Themas überraschte mich. Wir versäumten es, vorab eine genaue Regelung zu treffen, wer in welcher Reihenfolge *Protokoll* schreibt, mit dem Ergebnis, daß wir lange brauchten, um in den jeweiligen Stunden einen Protokollanten zu finden.

Wir begrenzten den Zeitraum des Sokratischen Gesprächs auf vier Wochen. Innerhalb der vier Wochen fiel in einer Woche der Unterrichtsblock aus.

Zweite Phase: Auswahl des Beispiels

Im Kurs wurden drei Beispiele zum Thema vorgetragen, die mir alle drei nicht geeignet erschienen. Ein Beispiel stammte aus dem Leben der Mutter eines Schülers und lag ca. 20 Jahre zurück. Das andere Beispiel betraf das Verhältnis eines Jungen zu seiner Freundin, in ihm gab es nur das Problem der fiktiven Untreue. Das dritte Beispiel

betrif den fortgesetzten Ehebruch einer türkischen Frau in einem Dorf in Anatolien und wurde von einem türkischen Mädchen vorgestellt.

Aufgrund des Fehlens eines wirklich geeigneten Beispiels hätte ich das begonnene Gespräch eigentlich sofort abbrechen müssen. Ich ließ mich jedoch von den SchülerInnen, die nun ganz begierig auf diese Form des Unterrichts waren, dazu überreden, es doch mit dem Beispiel aus dem Leben der Mutter eines Schülers zu versuchen. Er bekam die Aufgabe, sein nur unvollständig vorgetragenes Beispiel bis zu nächsten Woche vollständig zu erkunden und es dann vorzustellen. Ich hatte dabei erhebliche Zweifel. Tatsächlich zog er in der nächsten Woche sein Beispiel zurück. Das türkische Mädchen mit seinem Beispiel des Ehebruchs aus dem anatolischen Dorf kam ins Gespräch. Sie konnte Auskunft über alle Details des Beispiels geben. Sie war eine gewissenhafte und verantwortlich und rational argumentierende Schülerin. Also machten wir einen den Versuch, dieses Beispiel zu bearbeiten.

Ich stellte meine Bedenken zurück, daß die in dem Beispiel enthaltenen Vorstellungen zur Ehe- und Sexualmoral zu einem unüberwindlichen Problem bei der Bearbeitung werden könnten.

### Dritte Phase: Analyse des Beispiels

Schon im ersten Block während der Analyse des Beispiels spaltete sich der Kurs in drei Gruppen. Auf der einen Seite türkische und einige deutsche Mädchen, auf der anderen Seite eine Gruppe von vier Jungen, der Rest beteiligte sich kaum oder nicht an dem Gespräch. Türkische Mädchen und die deutschen Jungen stritten sich über die Frage, ob in diesem Beispiel überhaupt Untreue vorliege. Die Tatsache, daß die Frau von ihren Eltern zu ihrer Heirat mit einem Mann gezwungen worden war, den sie nicht liebte, war vor allem für die Jungen ein Argument, den späteren Ehebruch der Frau nicht als Untreue zu bewerten. Die Gegenargumente, daß die Frau die Ehe mit ihrem Mann über viele Jahre geführt, Kinder bekommen hatte und ein familiäres Vertrauensverhältnis zwischen ihr, ihrem Mann und ihren Kindern bestand, wurde nicht akzeptiert. Es gab aufgrund der unterschiedlichen Auffassungen zur Ehemoral keine gemeinsame Sicht auf das Beispiel.

Außerdem konnten die Jungen meine Funktion als Gesprächsleiterin nicht von meiner Lehrerinnenrolle trennen. Immer wieder machten

sie mir während des Sachgespräches Vorwürfe, ich solle doch eine inhaltliche Stellungnahme abgeben und für Klärung sorgen.

Im dritten Block brach ich das Gespräch ab. In einem abschließenden Metagespräch begründete ich meinen Entschluß, legte das Problem des Beispiels dar, und erklärte, warum wir meines Erachtens dieses Gespräch überhaupt nicht mit diesem Beispiel hätten führen sollen. Ich setzte mich noch einmal mit den Vorwürfen über meine Gesprächsleitung auseinander und versuchte, den Unterschied zwischen meiner Rolle als Lehrerin und der als sokratischer Leiterin, in der ich zur inhaltlichen Zurückhaltung verpflichtet bin, zu erklären.

Kommentar:

Im Rückblick frage ich mich, ob ich die gruppensituation in diesem Kurs ausreichend und richtig eingeschätzt habe, bevor ich die sokratische Phase plante.

Das Gespräch hat mir noch einmal verdeutlicht, wie wichtig ein wirklich treffendes Beispiel aus dem Erfahrungsbereich der Schüler und Schülerinnen ist.

Um an das Rahmenthema Ethik im Unterricht wiederanknüpfen zu können, sollten die SchülerInnen zwei Wochen nach dem Abbruch des Gespräches eine schriftliche Antwort auf die gestellte Frage: »Wie ist Untreue in der Partnerschaft ethisch zu beurteilen« formulieren. Die schriftlichen Ausarbeitungen wurden anschließend vorgetragen. Fast alle Teilnehmer des Kurses kamen zu dem gleichen Ergebnis, das sich zusammenfassend so darstellen läßt:

»Untreue in der Partnerschaft soll unter ethischen Gesichtspunkten als nicht erlaubt gelten und muß als schlecht für menschliche Beziehungen untereinander beurteilt werden. Bei der Untreue wird immer das Vertrauen eines Menschen mißbraucht und zerstört. Dieser Vertrauensbruch kann für manche Personen so negative Folgen haben, daß sie nie mehr ein solides Vertrauensverhältnis zu anderen Menschen aufbauen können. Dann wird durch individuelle Untreue auch die Gesellschaft als ganze geschädigt.«

Diese Antwort, die die SchülerInnen in Einzelarbeit formulierten, zeigte mir, daß sie trotz des mißglückten Gespräches über das Problem reflektiert haben und bezogen auf die vorhergehenden Unterrichtsinhalte zu richtigen Einsichten gelangt sind. Erstaunt war ich über ihren Wunsch, doch möglichst bald wieder ein Sokratisches Gespräch im

Unterricht zu führen. Dieser Wunsch begründeten sie folgendermaßen:

Auch wenn das Gespräch zu keinem Ergebnis geführt hat und es zeitweise »verworren und chaotisch« war, hätten sie doch durch die eigene Anstrengung, das Problem zu ergründen und Urteile zu bestimmten Teilfragen finden zu müssen, mehr gelernt, als wenn sie Texte lesen oder sich mit von mir vorgegebenen philosophischen Thesen und Theorien auseinandersetzen müßten.

Besonders wichtig erscheinen mir im Rückblick die Metagespräche während der sokratischen Phase. Die teilweise in jedem Unterrichtsgespräch dominierende Jungengruppe hat in den Metagesprächen eingesehen, daß ihr Gesprächsverhalten andere Teilnehmer beim intensiven Nachdenken und beim systematischen Argumentieren gestört hat. Sie haben auch erkannt, daß es beim philosophischen Gespräch nicht darauf ankommt, seine eigene Ansicht auf jeden Fall durchzusetzen, sondern vielmehr darauf, auf die Argumente der anderen Gesprächsteilnehmer zu hören und deren Richtigkeit zu beurteilen.

## Konsequenzen aus meinen praktischen Erfahrungen

Neben den dargestellten Beispielen Sokratischer Gespräche, die einen längeren Zeitraum umfassen, habe ich mit verschiedenen Kursen zu unterschiedlichen Themen sokratisch geprägte Diskurse von ein bis zwei Unterrichtsblöcken geführt und dabei die Erfahrung gemacht, daß die Aktivität und das Interesse an philosophischen Fragen durch bei den eigenen konkreten Erfahrungen ansetzende Gespräche erheblich gesteigert werden kann. In wiederholten Metagesprächen mit den Lerngruppen wurde durch die Äußerungen der Lernenden deutlich, wie sie unsere Gespräche einschätzen:

- Die Schüler sind von der Erfahrung des Sokratischen Gesprächs beeindruckt.
- Ihre Einstellung zum Fach verändert sich, die Ernsthaftigkeit, sich mit Themen und Fragen selbst systematisch auseinanderzusetzen, nimmt zu.
- Der Wunsch, begründete Ansichten zu eigenen Lebens- und Orientierungsfragen zu gewinnen, ist eine für Jugendliche wichtige

Motivation zum Philosophieren. Ihm kann durch das Sokratische Gespräch im Unterricht entsprochen werden.

- Ohne ein wirklich geeignetes Beispiel ist ein Sokratisches Gespräch mit Jugendlichen schwer zu führen. Ein Beispiel aus dem eigenen Erfahrungsbereich ist meines Erachtens unverzichtbar.
- Eine spannungsgeladene und durch dominante Opinionleader bestimmte gruppensdynamische Situation im Kurs ist eine schlechte bzw. ungeeignete Ausgangsbedingung für ein Sokratisches Gespräch.
- Das Metagespräch ist eine gute Möglichkeit, sich über den Unterrichtsprozeß auszutauschen, Störungen und Spannungen rational zu besprechen und gemeinsam Lösungen zu überlegen. Es kann auch in anderen Fächern und Lernprozessen der Oberstufe eingeführt werden. Es bietet Gelegenheit, die Selbstreflexion systematisch zu üben, methodische Fragen mit den Schülern und Schülerinnen zu erörtern und den Unterrichtsprozeß von gruppensdynamischen Problemen zu entlasten.



# Diskussion



Fernando Leal und Patricia Shipley

## Wetten mit Mephisto

Fahren wir mit der neuen Informationstechnologie in die Hölle? Was kann die Philosophie und besonders die Ethik dazu sagen?<sup>1</sup>

»Informationstechnologie« (IT) soll im folgenden als gedrängtes Kürzel für den Komplex von neueren und neuesten Technologien dienen, die zu Zwecken der Kodifizierung, Speicherung und Übertragung (Kommunikation) von Information (Text und Bild), sowie deren Einsetzung in zunehmend automatisierten Arbeitsverläufen seit etwa 15 bis 20 Jahren dank der Erfindung und Perfektionierung von Computern, Mikroprozessoren und Digitalisierungsverfahren explosiv entwickelt werden. Oft und zu Recht mit der Druckpresse verglichen, – und vielleicht letzten Endes um vieles bedeutender, – beeinflußt IT schon unser ganzes Leben, welches ohne PCs, Telefaxgeräte, Handies, Musik-CDs, Multimedia-CD-ROMs, Videokameras, Videorekorder, Anrufbeantworter, Kabel- und Satellitenfernsehen, Photokopiergeräte, Kassennautomaten, Fabrikroboter, E-mail, Internet, World Wide Web, Telebanking, Teleshopping, »smart cards« und »intelligent buildings« für uns immer weniger denkbar wird.

Wenn die geneigten LeserInnen sich über die Bedeutung einiger obenstehender Ausdrücke Sorgen machen, so sollen sie sich beruhigen, – sie werden sich bald mit den entsprechenden Apparaten und Einrichtungen (und noch anderen, vorläufig noch in der Entwicklungsphase befindlichen) aus nächster Nähe konfrontiert sehen, vielleicht früher als es ihnen eigentlich lieb wäre. Ihre Kinder aber und ihre Enkelkinder, und ihre Nichten und Neffen und deren FreundInnen, – die wissen sehr viel darüber. Es wird berichtet, daß jede dritte britische Wohnung einen PC besitzt, vor dessen Bildschirm die Einwohner im Durchschnitt zehn Stunden pro Woche sitzen, – die meisten davon Schulkinder. In den USA und in Ostasien, wo IT sowieso am schnellsten entwickelt wird, dürften die Zahlen noch höher stehen; verglichen damit, läuft es in Europa derzeit noch behäbiger; und was

die »Dritte Welt« angeht, soweit sie von IT überhaupt schon gehört hat, ist die Sache einfach zu teuer für die meisten Leute.

## Wie IT mißbraucht wird

Wie alles auf der Welt ist IT weder ganz gut noch ganz schlecht, weder gut für alle und schlecht für niemanden noch umgekehrt. Nehmen wir ein ganz gewöhnliches Beispiel: Das Photokopieren ist zwar eine ältere Erfindung, doch hat IT diese Technik derart revolutioniert, daß sie nicht nur viel billiger geworden ist, sondern auch so unheimlich perfekt, wie diejenigen LeserInnen, die sich noch vor vielen Jahren mit nassen und schmutzigen Xerographien herumgeplagt haben, nie hätten träumen können. Photokopiergeräte stehen inzwischen in allen Ecken; sie sind also ein gutes Geschäft und wir alle benutzen sie oft und gern. Doch Autoren, Verlage und Druckereien, – obwohl sie natürlich die Technologie selber benutzen, – sind über den emsigen Betrieb mit den Photokopien viel weniger begeistert, und das ist auch verständlich, denn die Urheberrechte sind dadurch sehr leicht verletzt und mit ihnen die Profite. (Und wir schweigen jetzt über die neu damit eröffneten Möglichkeiten der Fälschung.) IT ist also nicht unbedingt und für alle und unter allen Umständen gut (oder schlecht). Schauen wir uns nun die Nachteile und die Spielarten des Mißbrauchs von IT etwas näher an.

1. *Ungleichheiten.* Das alte Begriffspaar reich-arm ist durch IT neudefiniert worden: Reich sind die, die Zugang zu IT haben, arm die, die ihn eben nicht haben. Global gesehen bilden erstere etwa ein Achtel der Weltbevölkerung. Die übrigen sieben Achtel wohnen halt außerhalb des »globalen Dorfs«, weshalb sich diese populäre Vorstellung als bloße Phantasie entpuppt. Die eine Stadt Tokyo hat allein dreimal soviel Telefonlinien wie der ganze Kontinent Afrika, – und alles geht nur weiter in dieselbe Richtung. Was aber für die Welt als ganzes gilt, gilt nicht weniger für jedes Land, ja für jede einzelne Organisation und Institution. Jargon, spezielles Wissen und wirtschaftliche Macht trennen auch hier privilegierte und weniger privilegierte auf allen Ebenen.

2. *Arbeitslosigkeit.* Etwa 35 Millionen Menschen sind zur Zeit allein in Europa arbeitslos. Das ist weitgehend das Ergebnis von IT,

versinnbildlicht an den Fabrikrobotern, von denen jeder soviel leistet wie früher 5, 10 oder gar 50 Arbeiter. Menschen sind höchstens nur noch da, um auf die Maschine aufzupassen. Doch Automatisierung betrifft nicht nur Arbeiter. Auch Angestellte werden zunehmend entweder an automatische Systeme gekettet oder von ihnen einfach ersetzt. Und nicht nur Arbeitsplätze gehen dadurch verloren, sondern verbunden damit auch menschliches Wissen, Fertigkeiten, Identität, Selbstrespekt (Leal 1996). Übrigens ist diese Erscheinung teilweise geschlechtsspezifisch: Während verlorene Arbeitsplätze meist von Männern angenommen werden, werden solche, die neu automatisiert werden, jetzt eher von Frauen belegt. So können Unternehmer die Löhne herunterbringen und z.T. sogar an Platz sparen, denn dank der IT können Frauen zu Hause bleiben und von dort sogenanntes Teleworking betreiben (die 2 Millionen Teleworker in Großbritannien machen schon fast 10 % der arbeitenden Bevölkerung aus). Arbeitsverträge im alten Stil verschwinden übrigens auch unter diesen neuen Umständen; man (und ganz besonders frau) arbeitet nur, wann, wo und für wen es gerade jetzt möglich ist.

3. *Neue Krankheiten.* Was sind das für neue Arbeitsplätze? Einerseits haben wir also die gutbezahlten, inhalts- und abwechslungsreichen Jobs, die mit Forschung, Entwicklung und Planung zu tun haben und meistens von Männern ausgeführt werden; andererseits dann die billigen, routinierten, seelentötenden Jobs, wo der Mensch (und viel öfter die Frau) nicht viel mehr ist als ein Anhängsel des Computers (Garson 1988, Shipley 1996, Leal 1996). Und so wie früher das Fließband, bewirken die neuen Computerjobs alle möglichen Krankheiten und Übelstände sowohl geistiger – Technostreß und Langeweile – als auch körperlicher Art – Rückenschmerzen, Augenkrankheiten und die immer mehr auftretenden unheilbaren Zerrungen der Muskeln von Arm und Hals (vgl. Shipley 1996). Dazu kommen noch psychopathologische Erscheinungen bei intensivem Computergebrauch, besonders bei Jugendlichen, wo ernsthaft von einer neuen Art Sucht gesprochen werden darf. Ist IT womöglich das neue Opium des Volks?

4. *Subtilere psycho-soziale Effekte.* Kommunikation per Computer kann kein Ersatz für soziale Interaktion sein; und so gibt es etwa in Texas schon psychologische Beratung für Computersüchtige. Doch handelt es sich hier nicht bloß um eine Freizeitbeschäftigung in Spielhallen oder über das Internet. Wahrscheinlich geht mit jeder

Arbeit vor dem Bildschirm ein Verlust an Realitätssinn einher, der psychologisch viel tiefer ist, als traditionelle Vorstellungen von Entfremdung uns ahnen lassen (vgl. Branton & Shipley 1986). Fügt man die ungeheure Geschwindigkeit hinzu, mit der all diese Entwicklungen um sich greifen, so kann eine neue Unsicherheit nur die natürliche Folge davon sein. Besonders dann, wenn wir wirklich nicht mehr wissen, was wir mit soviel Nachrichten und Angeboten tun sollen (Stichwort: information overload), – um nun einmal von den Versuchen der »virtuellen Wirklichkeit« oder von der Pornographie im Internet ganz zu schweigen.

5. *Privatheit und Vertrauen.* Die Trennung von privat und öffentlich ist eine der Grundlagen moderner demokratischer Gesellschaften, und als solche von uns allen hochgeschätzt. Es gibt aber Zeichen dafür, daß unser Anspruch auf Privatheit durch IT viel brüchiger geworden ist als je zuvor. Dies hängt aufs engste mit dem noch grundlegenden Wert des Vertrauens zusammen, ohne welches keine menschliche Gesellschaft möglich ist. Wir haben zwar Zugang zu immer mehr Informationen, dafür sind wir aber immer weniger imstande, zu prüfen, wieweit diese Informationen auch stimmen, – schon aufgrund von Zeitmangel. Vertrauen basiert zunächst einmal auf unmittelbarer sozialer Interaktion, doch in der schier unübersehbaren Welt, welche von IT errichtet worden ist, kann Vertrauen uns sehr leicht zu Opfern machen (man braucht nur an sog. Computerviren zu denken).

6. *Weitere Verbreitung.* Wir hatten mit dem ungleich und somit ungerecht verteilten Zugang zur IT angefangen, doch was würde geschehen, wenn immer mehr Menschen auf der Welt damit zu tun hätten? Alle Nachteile, die wir gerade aufgelistet haben, würden also weiter und weiter verbreitet. Sollen wir denn die Sache verbieten, falls das technisch machbar wäre? Und wie steht es dann mit der Freiheit (Handelsfreiheit, Gedankenfreiheit, Redefreiheit)? Doch ein Appell an die Freiheit (wie wertvoll sie uns auch ist) soll wiederum die Diskussion nicht vorzeitig abbrechen, denn eine neue Kriminalität, die von der IT zehrt, ist inzwischen auch festgestellt worden. Gleichfalls müßten die von den erwähnten neuen Krankheiten betroffenen Menschen doch von Recht und Staat in Schutz genommen werden.

IT kann nicht einfach gestoppt werden, und deren Kontrolle entzieht sich auch der mächtigsten Nationalregierung. Der Geist ist nun einmal aus der Flasche raus. Wie ein gigantisches amoklaufendes

Schiff scheint diese neueste industrielle Revolution zu sein; doch wir sehen das gruselige Spektakel nicht etwa aus sicherer Ferne, sozusagen vom Festland aus, – wir befinden uns selber auf dem Schiff und können nicht aussteigen.

### Wie IT mitunter doch auch das Gute schafft

Ein ziemlich düsteres Bild haben wir ja gezeichnet. Nun wäre es an der Zeit, doch auch von den Vorteilen der IT zu reden. Nehmen wir wieder ein ganz gewöhnliches Beispiel. Als das Telefon vor langer Zeit eingeführt wurde, hat man schnell Licht und Schatten festgestellt: Sicherlich war zwischenmenschliche Kommunikation dadurch erheblich erleichtert worden, doch gab es wiederum einen Zwang zur Kommunikation: Jeder und jede hat doch die Erfahrung gemacht, plötzlich in ein unerwünschtes Gespräch verwickelt zu sein, weil er bzw. sie das Telefon nicht hat klingeln lassen. Das alles ist technikseidank durch den automatischen Anrufbeantworter, die Faxmaschine und das E-mail schlagartig verändert, und wir sind tatsächlich freier geworden.

Als weitere Vorübung zu einer mehr systematischen Betrachtung der Vorteile von IT möchten wir ein kurzes Beispiel erwähnen, das eine immer bekanntere Form von IT betrifft, nämlich die Textverarbeitung, an der die eigentümliche Mischung von guten und schlechten Seiten gesehen werden kann. Das Argument lautet einerseits: Früher waren Sekretärinnen besser dran, denn sie hatten viel Verantwortung, konnten interessante Fertigkeiten entwickeln, genossen viel Vertrauen; jetzt geht es ihnen nicht so gut, denn durch die Textverarbeitung haben sie entweder ihren Job verloren oder sie müssen jetzt routinierte Arbeit in einer besonderen Textverarbeitungsstelle leisten. Das Gegenargument lautet andererseits: Früher waren Sekretärinnen sehr schlecht dran, denn sie waren die Ersatzehfrauen der Bosse, denen sie dienten und die sie herumkommandierten; jetzt geht es ihnen nicht so schlecht, denn die neue für die Textverarbeitung geschaffene Abteilung gehört nur ihnen und hat ihnen also Freiheit und sogar eine gewisse Macht gegeben (Garson 1988). Beide Seiten haben Recht. Womöglich sind solche Mischungen von Vorteilen und Nachteilen eher die Ausnahme als die Regel? Wie dem auch sei haben wir auch eine kleine Liste von fast reinen Vorteilen der IT vorbereitet.

*1. Medizin.* Obwohl Ärzte und Krankenhausverwalter oft mehr Interesse für den Einsatz von IT im Heilungsprozeß haben als an der z.T. viel folgenreicheren, aber im allgemeinen weniger spektakulären Präventivmedizin, und obwohl es genug Beispiele unkritischer und kostspieliger »Computer-Manie« gibt (Ord 1996) und japanische Wissenschaftler gar an der Entwicklung eines Krankenschwesterroboters arbeiten (das haben wir nicht erfunden!), so gibt es trotzdem durchaus positive Anwendungen der IT. Im Rahmen des britischen National Health Service (NHS) unterscheidet man zwischen primärmedizinischer Behandlung, die etwa in einem Dorf meistens von einer Krankenschwester betrieben wird, und derjenigen Behandlung, die in einer gutausgerüsteten NHS-Klinik stattfindet. In einem solchen System ist der Informationsaustausch zwischen Krankenschwester und Arzt hochwichtig, ja mitunter lebensrettend. Gleiches gilt vom besuchenden Arzt, wenn er unterwegs mit Kollegen seiner eigenen Klinik etwas besprechen soll. Diese Kommunikation hat sich dank der IT (computerisierte und ständig auf dem laufenden gehaltene Datenbanken, tragbare PCs, Handies) sehr verbessert (Lock 1995); und entsprechende technische Mittel sind auch dafür verantwortlich, daß Ärzte auf lokaler und kommunaler Ebene Zugang zu den neuesten Entwicklungen der medizinischen Forschung und Praxis haben. Und nicht nur können Ärzte und Krankenschwestern die Meinung von Spezialisten in fernliegenden Krankenhäusern erhalten, durch die Benutzung von Videogeräten haben sogar ferngesteuerte chirurgische Eingriffe stattgefunden. (Übrigens profitiert nicht nur die Medizin von Datenbanken und Mobilkommunikation: Die Feuerwehr setzt sie etwa in Wales ein, so daß dringliche Entscheidungen wesentlich erleichtert und beschleunigt werden.) In den USA ist man inzwischen so weit, daß etwa in einem Staat wie Kansas, wo so viele Leute auf dem Land und weit voneinander entfernt wohnen, die Patienten selber durch E-mail (auch übers Kabel-TV) ihre Ärzte konsultieren können, so daß allen Betroffenen viel unnötiges Reisen erspart bleibt. Dergleichen kann der wachsenden Anzahl älterer Leute in den westlichen Industrieländern Nutzen bringen.

*2. Erziehung.* Das alte Konzept der Open University in Großbritannien wird jetzt befolgt von traditionelleren Hochschulen durch geschickten Einsatz des E-mail, so daß geographische Entfernung nicht mehr die weitere Ausbildung von StudentInnen verhindert. Solche

»virtuellen« Universitäten sind niemals geschlossen, deren Studienmaterialien können ständig auf dem laufenden gehalten werden, und Photokopiekosten sind erheblich reduziert, indem alles zuerst auf dem Bildschirm gesehen, dann in die eigenen Computer übertragen und nötigenfalls ausgedruckt wird. Die Arbeit zu Hause wird dann durch persönliche Interviews und üblichere Sitzungen beaufsichtigt und vervollständigt. Übrigens hat ein amerikanischer Lehrer herausgefunden, daß StudentInnen dem Bildschirm gegenüber oft weniger scheu sind und öfter fragen, als in einer normalen Sitzung; deren übers E-mail gesandte Texte sollen entsprechend besser durchdacht und zusammenhängender sein, als es bei den herkömmlichen Lehrmethoden der Fall war. Eine britische Untersuchung hat auch festgestellt, daß besonders Schüler, aber auch einige Schülerinnen, von der IT begeistert sind und erfreuliche Fortschritte machen, während sie sonst gelangweilt und wenig produktiv waren.

3. *Behinderte.* Obwohl der Kampf um behinderten-freundlichere Bildungsanlagen unbedingt fortgesetzt werden muß, so kann die bloße Entfernung in vielen Fällen eine hindernde Rolle spielen; eine solche Schwierigkeit kann jetzt zum großen Teil durch IT überwunden werden. Und nicht nur das Lernen und Sich-Ausbilden wird dadurch gefördert, sondern körperlich Behinderte können mittels IT zu Hause arbeiten und verdienen (Teleworking); die Software dazu steht z.T. in den Computerläden zur Verfügung. IT wird andererseits auch benutzt, um geistig Behinderten bzw. Leuten, die an Gehirnschäden leiden, zu helfen und deren Kommunikationsmöglichkeiten zu erweitern. Gleiches gilt für gehörlose Menschen, welche dank IT, sei es visuell per Bildschirm oder akustisch per Synthesizer, »sprechen« können. Und jeder hat vom Physiker Stephen Hawking gehört, der erst nach Ausbruch einer verheerenden Muskelkrankheit seine Forschungskarriere z.T. dank der IT angetreten hat. Überhaupt kann IT die Lebensqualität von älteren Leuten, Bettlägerigen und wenig Beweglichen erheblich verbessern.

4. *Zugangserleichterungsinitiativen.* Vielfach sind Leute, die von der E-mail oder vom Internet zum ersten Mal hören, entsprechend erschreckt, – es sei zu schwierig, es koste wohl zuviel, usw. Aufklärungsarbeit tut hier not, denn, wie neuerdings »Die Zeit« (30.8.96) berichtet hat, gibt es mindestens ein britisches Unternehmen, das »Cyberia« Café, in dem allen Leuten die Gelegenheit gegeben wird,

E-mail und Internet streßlos und in einer freundlichen Atmosphäre, also wörtlich bei Kaffee und Kuchen, kennenzulernen. Und auch Leute, die sich nicht einen eigenen PC zu Hause leisten können, genießen hier die Vorteile der Weltkommunikation ohne große Kosten. Das anfänglich kleine, jetzt aber offensichtlich sehr erfolgreiche Kaffeehaus wird bald hier in Deutschland und anderen Ländern Filialen eröffnen. Und für diejenigen, denen die bescheidenen Preise des Cybercafés zu hoch sind, gibt es immer mehr öffentliche Büchereien, in denen sie lernen können, einen PC zu bedienen und in der Infobahn zu »surfen«. Darüber hinaus beginnen informelle Computerclubs und sonstige Initiativen in Großbritannien damit, Datenbanken für Jobs und sonstige Informationen zu öffnen und die zur Benutzung erforderlichen Fertigkeiten allen Leuten beizubringen.

5. *Globale ungehinderte Kommunikation.* Das Internet ermöglicht die Kommunikation zwischen Einzelnen (vor allem via E-mail) und Gruppen rund um die Uhr und überall auf der Welt. Tausende profitieren schon davon. Mit dem World Wide Web werden dann auch Datenbanken gratis oder mit nur geringen Kosten angeboten. Und das alles geschieht mit einer Freiheit, die sich auch die kühnsten Anarchisten nicht hätten erträumen können. Auf diese Weise ist u.a. die Forschung in Ländern, die eine ungenügende Infrastruktur (etwa in Bibliotheken) besitzen, in kaum vorstellbarem Maße gefördert worden. Kostspielige Forschungsreisen sind immer weniger nötig und ganze Konferenzen finden auf diese Weise statt, ja es gibt Zeitschriften, die nur elektronisch existieren. Die bisher ungebändigte, ja unkontrollierbare Freiheit des Internet hat, politisch gesehen, auch ein enormes Befreiungspotential für die Unterdrückten der dritten Welt. Das letzte Beispiel dafür ist der berühmte Indianer-Aufstand in Chiapas, über den in Internet-Berichten (insbesondere durch kanadische und amerikanische Freunde unterstützt) überall in der Welt gelesen wird, ohne daß die mexikanische Regierung etwas dagegen unternehmen könnte. Gleichgültig, wie LeserInnen dazu stehen, so können sie sich über die damit zutagegetretene Demokratisierung der Information (ohne Vermittlung der Medienmogulen) nur freuen.

6. *Teledemokratie.* Wir erleben eine allgemeine Krise im Westen, die sich nicht zuletzt auf die Demokratie als solche erstreckt. Politiker scheinen uns nicht mehr glaubwürdig; sie erwecken häufig den Eindruck, von der Realität und von uns BürgerInnen weit entfernt zu sein.

Wir sind für sie anscheinend nur als Wahlstimmen von Interesse; und nur dann, wenn es plötzlich wieder um Wahlstimmen geht, hören sie auf uns, um alles zu vergessen, was sie gehört haben, sobald sie an der Macht sind. So ungefähr kann das allgemeine Gefühl ausgedrückt werden. Die modernen Gesellschaften sind so groß, komplex und unübersichtlich geworden, daß die meisten Entscheidungen uns mindestens fremd vorkommen. Hat man uns gefragt, ob wir alle »verkabelt« sein wollen? In diesem Zusammenhang spielt der Gedanke eine Rolle, wir könnten IT zur Förderung einer direkteren Form von Demokratie verwenden. Die Traumvorstellung ist die, daß jede Bürgerin und jeder Bürger im Prinzip an jeder Entscheidung teilnehmen kann. Die von IT eröffneten technischen Möglichkeiten rücken diesen Traum näher. Natürlich gibt es hier einen großen Raum für Diskussionen; diese Dinge geschehen nicht über Nacht und sie sind auch nicht ohne Gefahr. Doch die Utopie der direkten Demokratie als »Teledemokratie« ist so mächtig wie jede andere Utopie. Möglicherweise wäre das erste Problem die Informationsfülle. Die Situation ist paradox: Einerseits wissen wir nicht genug, um an Entscheidungen teilnehmen zu können, andererseits werden wir täglich von zu vielen Informationen durch die Medien »bombardiert«. Es ist also klar, daß Informationen so bearbeitet und gefiltert werden müßten, daß normale BürgerInnen (also keine Experten) sie verstehen können. Doch wer soll das Filtern vornehmen? Und wie? Einer der amerikanischen Präsidentschaftskandidaten hat neuerdings immer einen tragbaren PC während seiner Wahlkampagne bei sich gehabt, mit dessen Hilfe er die Fragen der BürgerInnen lesen und direkt, also »live« beantworten konnte. Ist das nur ein Wahltrick gewesen oder stecken dahinter ernste Möglichkeiten der Kommunikation?

Die EU investiert zwar in das Projekt *Esprit 1030*, durch das IT gefördert, die europäische Infobahn (Eurobahn) ausgebaut und über Europa hinaus ausgedehnt werden soll; wir haben jedoch noch viel vom Jeffersonschen Geist der Amerikaner zu lernen, soll unsere Gesetzgebung die Informationsfreiheit nicht vorschnell einengen. Obwohl Großbritannien gerade in dieser Hinsicht bisher ziemlich zurückhaltend, ja geheimnisfreundlich ist, so darf uns die Tatsache ermutigen, daß einige britische Regierungsabteilungen inzwischen damit begonnen haben, offizielle Informationen über das Internet zu senden.

## Vom Mißbrauch der IT zur Rolle der Ethik

Man kann zwei entgegengesetzte Fragen stellen: (1) Wenn IT solchermaßen zum Guten verwendet werden kann, wieso geschieht es dann, daß IT mißbraucht wird? Und wiederum: (2) Wenn IT so leicht mißbraucht werden kann, wieso gibt es dann doch so gute und interessante Verwendungsweisen? Bevor wir zu diesen Fragen übergehen, muß zunächst bemerkt werden, daß im folgenden vom willentlichen Mißbrauch abgesehen wird. Es geht uns also nicht um die leider auch vorhandenen Bösewichter und Verbrecher, die IT zu ihren eigenen Zwecken rücksichtslos benutzen und dabei über Leichen gehen. Viel komplizierter und rätselhafter ist es aber, wenn IT von Leuten mißbraucht wird, die im Prinzip nichts Böses beabsichtigen, ja sogar das Gute wollen, doch das Böse schaffen.

Je nachdem, welche unserer Ausgangsfragen wir stellen, werden wir zu verschiedenen Erklärungsversuchen geführt. Dabei ist jede dieser beiden Fragen das genaue Spiegelbild der anderen. Es ist wie beim berühmten Rätsel, ob der Mensch im Grunde gut oder schlecht sei. Kant hat sich in seiner Religionsschrift dieses Rätsels angenommen und ist dabei zum Schluß gekommen, daß wir doch beides sind. Ein zeitgenössischer Philosoph hat es sehr schön ausgedrückt: Die Menschen sind nicht im Grunde gut (oder schlecht), sie sind im Grunde kompliziert (Nagel 1972).

Fangen wir mit der ersten Frage an, so sind die naheliegenden Erklärungen entweder religiös oder psychoanalytisch oder soziologisch. Die religiöse Antwort sagt, daß wir Menschen allzu materialistisch geworden sind, und deswegen suchen wir Probleme technisch zu lösen, wo es vielmehr um Geistiges (oder vielleicht Soziales) geht. Dies führe mehr oder weniger unmittelbar zum Mißbrauch der Technik. In solchen Erklärungsversuchen spielt oft der Gedanke mit, wir sollten dergleichen wie Krankheit oder Tod als Tatsachen akzeptieren, anstatt sie durch Technik überwinden zu wollen. In diesem Zusammenhang wird oft der psychoanalytische Begriff der »Verneinung« verwendet (dazu Becker 1973). Der zeitgenössische Hedonismus, der auf dergleichen Verneinungseinstellungen zurückgeht, verführt uns dazu, unmittelbare Befriedigung unserer Wünsche zu suchen und dabei die schlechten Nebenwirkungen der dafür eingesetzten technischen Mittel zu übergehen. Auch Umweltbewegte melden sich hier zu

Wort, indem sie sagen, wir plündern und zerstören die Erde durch unsere Technik und hätten jedes gesunde Verhältnis zur Natur verloren. Das alles mag ein Körnchen Wahrheit enthalten, doch scheint es irgendwie zu kurz gegriffen. Denn solche Vorstellungen können wohl nur in Ländern entstehen, die sowieso einen hohen Lebensstandard erreicht haben; doch sollen wir der verarmten Mehrheit der Erdenbewohner sagen, sie sollen auf Technik verzichten, wo sie dort so dringend gebraucht wird?

Man kann sehen, daß dergleichen Antworten ein Merkmal gemeinsam haben: Sie gehen davon aus, daß wir etwas verloren haben (geistige Werte, bereitwillige Akzeptanz der harten Tatsachen des Lebens, ein gesundes Naturverständnis), und meinen folglich, daß wir dadurch »schlecht« geworden sind. Es gehe also darum, zu einem früheren und besseren Zustand zurückzukehren; dann sei alles wieder gut. Soziologen bzw. sozialwissenschaftlich aufgeklärte Philosophen sind dabei schon viel skeptischer (vgl. dazu etwa Habermas 1987, bes. S. 73–99). So hat z.B. Giddens, der große Mentor der britischen Soziologie, seit über einem Jahrzehnt darauf bestanden, daß es zum sozialen Menschsein schlechthin gehört, in einer gewissen grundsätzlichen »ontologischen Unsicherheit« zu leben, welche routineartige Verhaltensweisen schafft und immer wieder bekräftigt. Aufgrund solcher (von Ethnomethodologen eindrucksvoll untersuchten) Routinen entwickeln sich Alltagspraktiken, die z.B. auch in den unwillentlichen Mißbrauch der Technik einmünden (Giddens 1984, 1990, 1991).

Solche soziologische Erklärungsarten sind zwar tiefer angelegt, dafür geben sie noch weniger Hoffnung auf einen möglichen Wandel. Wir sind dabei schon viel optimistischer und würden zunächst darauf hinweisen, daß die Sozialwissenschaften als solche (genauso übrigens wie die andersgearteten Erklärungsversuche religiösen, psychoanalytischen oder ökologischen Schlags) nur auf die erste Ausgangsfrage antworten. Die Tatsache aber, daß es uns trotzdem immer wieder gelingt, gute, rücksichtsvolle, vernünftige Verwendungen von Technik allgemein und von IT insbesondere zu finden und durchzuführen, soll eine neue Hoffnung begründen. Diese neue Hoffnung hat unmittelbar mit der Rolle der Ethik und des ethischen Denkens zu tun. Denn die Ethik allein, so glauben wir wenigstens, kann und soll auch eine Antwort auf die zweite Ausgangsfrage geben.

Wir gehen bei unserer Betrachtung über die Rolle der Ethik für die

Förderung guter Verwendungen von IT und der Prävention des Mißbrauchs von einer relativ einfachen Hypothese (oder Voraussage) aus: Wenn es uns nicht gelingt, den Gebrauch von Technik (darunter ganz besonders IT) ethisch zu durchleuchten und zu durchtränken, dann wird die Menschheit daran zugrundegehen. Im Augenblick wiegen vielleicht die Vorteile und Nachteile einander auf (obwohl manche pessimistischer sind). Also ist es im Augenblick noch nicht zu spät. Der Wandel, wenn es ihn geben soll, hängt aber letzten Endes von der Ethik ab. Übrigens haben die Erklärungen, die wir vorhin kurz besprochen haben, – die, die von der Religion, der Psychoanalyse, der ökologischen Bewegung und der Soziologie stammen, – durchaus auch eine ethische Seite; ja, die ethische Seite ist das, worauf es bei ihnen ankommt, obwohl sie sich nur selten mit der erforderlichen Genauigkeit ausdrücken. Leider geht mit dieser Ungenauigkeit des Ausdrucks oft eine Ungenauigkeit des Denkens und Handelns einher, die dann die gräßlichsten, durchaus unethischen Folgen nach sich zieht. So z.B., wenn Leute, die aus religiösen Gründen gegen die Abtreibung sind, oder solche, die ein neues Verhältnis zur Natur und besonders zu den Tieren aufbauen wollen und deswegen gegen bestimmte Arten von Experimenten sind, derart wild werden, daß sie dann Ärzte erschießen und Laboratorien (samt des Personals) in die Luft jagen. Solche leider immer wieder vorkommenden Zwischenfälle machen das dringende Bedürfnis nach genauem ethischen Denken besonders deutlich. Also wie gesagt: Von der Ethik und von ihr allein dürfen wir auf einen Wandel hinsichtlich der Verwendung von Technik hoffen.

Wir weisen der Ethik aber eine so große Rolle zu, daß wir nun erklären müssen, was wir darunter verstehen. Dies soll jetzt in etwas stichwortartiger Form erfolgen:

1. *Ethik ist eine Tatsache.* Vielleicht das größte Vorurteil gegen die Ethik ist, daß sie utopischen Charakter hat. Soweit man nicht gar glaubt, Ethik sei der Inbegriff aller üblen Repression, denkt man oft, sie enthalte sozusagen nur Traumvorstellungen. Wie schön wäre es, wenn wir uns ethisch verhalten würden, leider sei das unmöglich. Dagegen sagen wir, Ethik ist Realität und zwar ganz harte alltägliche Realität. Zwar verhalten sich nicht alle Leute und immer und überall ethisch, aber die meisten Leute tun es die meiste Zeit und unter den meisten Umständen. Sobald dieses ausgesprochen wird, muß man

doch einsehen, daß das tatsächlich so ist, nein, so sein muß, wenn anders menschliches Leben und menschliche Gesellschaft erhalten bleiben sollen. Im Grunde handelt es sich hier um eine Binsenwahrheit; und die Leute, die etwas anderes sagen, haben einfach nicht genügend darüber nachgedacht (vgl. Leal 1996). Die Gefahr der Technik aber ist die, daß die Handlungen von Einzelnen solch gesteigerte Wirkungen haben können (Technik kann ja geradezu als Steigerung der Wirkung einzelner und an sich harmloser Handlungen definiert werden), daß allseitige Vernichtung stattfinden kann (einige ansatzweise Gedanken dazu findet man gegen Ende von Parfit 1984).

2. *Ethik könnte leichter gemacht werden.* Obwohl ethisches Handeln uns unter vielen Umständen leicht fällt, so gibt es wiederum Zusammenhänge, wo es unnötigerweise erschwert wird. Das verdanken wir nicht zuletzt einem völlig verkehrten technischen »Design« (vgl. Norman 1989, Norman & Draper 1991; Rosenbrock 1989, 1990; Osborne u.a. 1993). Es gibt z.B. viele Arbeitsplätze, die so schlecht und inhuman konzipiert sind, daß die Menschen sich sehr oft heroisch verhalten müssen und es tatsächlich auch tun, um etwa menschliches Leben zu retten. Das in der Literatur wohl berühmteste Beispiel betrifft die Luftverkehrkontrolle, die z.T. unter solch absurden Bedingungen vonstattengeht, daß es nur deshalb wenige Unfälle gibt, weil die Verantwortlichen tatsächlich verantwortlich handeln. Solche Beispiele illustrieren wieder den vorigen Punkt: Menschen verhalten sich ethisch auch unter sehr schwierigen Umständen. Ein mehr menschlich gestaltetes »Design« von Geräten und Arbeitsplätzen würde aber das ethische Verhalten enorm erleichtern können. Letzten Endes sollten wir auf eine Gesellschaft hinstreben, in der wir keine Helden mehr brauchen.

3. *Ethik ist ein Wissen.* Sokrates ist wegen dieser Einsicht zu Recht berühmt; er war aber zugleich der erste, der darauf hinwies, daß das ethische Wissen über das bloße technische Wissen hinausgeht. Jede Technik war für ihn für Mißbrauch anfällig. Die Möglichkeit, Gutes zu schaffen, sei zwar in jeder Technik enthalten, doch gebe es da unüberbrückbare Grenzen. Die Ethik als Wissen des Guten ist in diesem Sinn technik-überschreitend (dazu Leal i.Vb.). Es ist sehr zu bezweifeln, ob die Vorstellung, Philosophen seien eben die »Experten« im Wissen des Guten (so daß nur sie Politiker sein sollten), eine sokratische Vorstellung gewesen ist. Sie dürfte eher als platonischer

Größenwahn zu verstehen sein. Jedenfalls sind wir heutzutage in dieser Hinsicht weniger optimistisch. Doch sollten wir am Gedanken, Ethik sei eine Art Wissen festhalten, und dabei uns ob der Tatsache freuen, daß, wie gesagt, die meisten Menschen die meiste Zeit nach diesem Wissen handeln.

4. *Ethik ist eine Sache der Vernunft.* Damit wollen wir ganz bestimmt nicht sagen, Gefühle und Emotionen gehören nicht dazu. Vielmehr ist der damit angesprochene Gegensatz zwar alt, aber nicht ehrwürdig. Die neueste Forschung hat schon angefangen, ihn als Mythos zu demontieren (vgl. etwa Damasio 1994). Dabei ist zu beachten, daß ethisches Verhalten auch durchaus in unserem besten wohlverstandenen Interesse und in diesem Sinne vernünftig ist. Es geht hier nicht um Launen, Einfälle oder bloß gute Absichten. Ethisches Denken ist manchmal hart; es muß mitunter trainiert werden, wie jeder, der ein sokratisches Gespräch geführt hat, selber weiß. Und die Tatsache, daß so viele Leute sich für ein solch ethisches Training interessieren und dabei neue Methoden entwickeln, auch für durchaus verwickelte Handlungssphären wie Großunternehmen (Van Luijk, Kessels), Gefängnisse (Garrett) oder Slums (McCall), sollte uns hoffnungsvoll stimmen, obwohl wir jedoch die ungeheuren Schwierigkeiten, die ethisches Denken in der technischen Welt konfrontiert, auch nicht unterschätzen sollten (vgl. Ropohl 1994). Auch die neueren Entwicklungen in Richtung einer »Verflachung« der Organisationshierarchien sind von unserem Standpunkt sehr zu begrüßen (vgl. Leal & Shipley 1992; Shipley & Leal 1996).

5. *Ethik ist keine Theorie.* Das Wort »Ethik« bezieht sich oft auf eine Lehre, eine Doktrin, eine Theorie, die intellektuell bearbeitet und dann womöglich zusammenhängend dargestellt werden kann, etwa in einem Buch. (LeserInnen des späten Wittgenstein kennen bestimmt seine eindrucksvollen *Aperçus* zum Thema.) So meinen wir das Wort hier nicht. Für uns ist Ethik eine Sache der Praxis; auch als Wissen ist Ethik praktisches Wissen, in Praxis, also in Handlungen umgesetztes Wissen. Nur als solche hat sie Wert. Es hat vielleicht Denker gegeben, die gemeint haben, es könne eine ethische Theorie so gründlich aufgebaut werden, daß dadurch unsere ethischen Probleme gelöst werden können (so hören sich z.T. die Aposteln der Letztbegründung hierzulande an). Und die Erstellung eines ethischen Verhaltenskodex, wie das auch für den Gebrauch der Technik von Ingenieuren, Unter-

nehmern und Verwaltern vorgeschlagen und mitunter sehr verdienstvoll vorangetrieben wird, lebt oft von einer solchen Hoffnung. Aber auch abgesehen von der Tatsache, daß das Leben so kompliziert und voller Überraschungen ist, daß keine auch noch so verwickelte Formel jemals alle Möglichkeiten erschöpfen könnte, – abgesehen davon möchten wir darauf hinweisen, daß Ethik als Theorie oder als Kodex schon deshalb ein aussichtsloses Unternehmen ist, weil sie dann, genauso wie Technik oder Wissenschaft, mißbraucht werden kann. So sind etwa naturrechtliche Theorien durchaus ethisch verwendet worden, etwa zum Schutz kolonisierter Bevölkerungen. Man hat sie aber auch zu deren Unterdrückung benutzt. Und genau das gleiche geschieht heute mit einer der fortschrittlichsten Theorien, die die Welt je gesehen hat, der Theorie von den Menschenrechten (vgl. Galtung 1994). Ja, auch die Nazis haben oft »ethisch« argumentiert und dabei den Mund vollgenommen mit »ethischen Werten« und »Idealen« (siehe z.B. Deichmann 1995, S. 290). Gustav Heckmann war in dieser Hinsicht exemplarisch: Wir haben die sokratischen Gespräche, die er in der Nachkriegszeit mit Jugendlichen über die von den Nazis mißbrauchten Werte und Ideale geführt hat, noch lange nicht genug gewürdigt. Unser Fazit also: Ethik, rein als Theorie betrachtet, kann nie vor Mißbrauch immun gemacht werden.

6. *Ethik erfordert unsere ständige Aufmerksamkeit.* Obige Überlegungen dürfen natürlich nicht dahin interpretiert werden, als sollten wir nunmehr die Arbeit an ethischer Theorie überhaupt aufgeben. Sofern vorliegender Aufsatz einen bescheidenen Beitrag zu einer solchen Theorie liefert, wäre eine solche Position ja widerspruchsvoll. Wir müssen uns jedoch darüber klar sein, worum es hier eigentlich geht, und dabei nicht vergessen, daß, je fragiler die Ethik als Theorie, sie um so robuster als Praxis ist (vgl. Leal 1996). In dieser Hinsicht haben die Verfasser dieses Aufsatzes angefangen, das einseitig kognitivistische Menschenbild auch interdisziplinärer Forschung zu bekämpfen und es durch ein »aktives« zu ersetzen (Shipley & Leal 1991, Leal & Shipley 1992). Nun: Gerade deshalb, weil Ethik, so wie wir sie hier anvisieren, immer eine praktische Angelegenheit ist, erfordert sie von uns eine ständige Überwachung. Und das ist im Grunde, was nur in einer Demokratie zum Tragen kommen kann. Demokratie impliziert für uns – im besten Geist Jeffersons – unaufhörliche Wachsamkeit, ständige Revidierung unserer Werte und Prak-

tiken, unermüdliche Kontrolle unserer Einrichtungen und ganz besonders unseres Gebrauchs der Technik. Solchermaßen waches, kritisches Denken ist die einzige Waffe gegen Mißbrauch, auch der ethischen Theorie.

Aufgrund dieser leider hier nur stichwortartig darstellbaren Vorstellungen von Ethik dürfen wir uns zwar nicht »triumphalistisch« gegenüber den ganz realen Gefahren, die die neue Technik darstellt, gebärden, aber auch uns nicht »defaitistisch« den Versuchungen der überall grassierenden Relativismen und Determinismen der sogenannten Postmoderne preisgeben. Die Technik ist zwar nicht unsere Rettung, aber sie ist auch nicht unbedingt unsere Verdammung. Sie ist und bleibt ein Werkzeug, ein ungeheuer mächtiges und immer mächtiger werdendes Werkzeug, das uns sowohl zum Heil als auch zum Unheil werden kann. Wir brauchen Technik und wir können ohne sie nicht mehr auf Erden leben. Technik und Ethik sind Produkte der menschlichen Vernunft; und nur Vernunft kann uns helfen, sie miteinander in Einklang zu bringen. Manche Schlachten sind verloren, aber wir können den Krieg immer noch gewinnen.

#### Anmerkung

- 1 Vorliegende Arbeit ist die z.T. neuredigierte Zusammenfassung eines etwa dreimal längeren Textes, welcher seinerseits aus einem Vortrag, den Patricia Shipley in März 1995 vor der Philosophisch-Politischen Akademie gehalten hat, entstanden ist. An der ursprünglichen und z.T. ausführlicheren Fassung interessierte LeserInnen mögen sich an die Society for the Furtherance of the Critical Philosophy wenden (Shipley & Leal 1996). Wir möchten uns hier bei der Akademie für den Auftrag, bei der Society für finanzielle Unterstützung und ganz besonders bei Rene Saran Branton für ihren persönlichen Beistand herzlich bedanken. (Die ausführliche englische Fassung ist erhältlich bei Dr. Rene Branton, 22, Kings Gardens, West Endd Lane, London NW 6 4PU, Großbritannien.)

#### Literatur

*Becker, Ernest* (1973) *The denial of death*. New York: The Free Press.  
*Branton, Paul & Shipley, Patricia* (1986) VDU stress: is Houston Man addicted, bored, or a mystic? In: Knave, B. & Widebaeck, P., Hrsg., *Procee-*

- dings of the International Scientific Conference on Work and Display Units. Stockholm: National Board for Occupational Health and Safety.
- Damasio, Antonio* (1994) *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.
- Deichmann, Ute* (1995) *Biologen unter Hitler: Porträt einer Wissenschaft im NS-Staat*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Galtung, Johan* (1994) *Menschenrechte – anders gesehen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Garson, Barbara* (1988) *The electronic sweatshop: how computers are transforming the office of the future into the factory of the past*. New York: Simon & Schuster.
- Giddens, Anthony* (1984) *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge (UK): Polity Press.
- Giddens, Anthony* (1990) *The consequences of modernity*. Cambridge (UK): Polity Press.
- Giddens, Anthony* (1991) *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge (UK): Polity Press.
- Habermas, Jürgen* (1987) *Eine Art Schadensabwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leal, Fernando* (1995) Ethics is fragile, goodness is not. *AI & Society*, 9, 22–35.
- Leal, Fernando* (i. Vb.) *The legacy of Socrates*. In Vorbereitung befindliches Manuskript.
- Leal, Fernando & Shipley, Patricia* (1992) Deep dualism. *International Journal of Applied Philosophy*, 7, 33–44.
- Lock, K.* (1995) Using computers to enhance care in a GP practice. *The Nursing Times*, 91(18), S. 36–38.
- Nagel, Thomas* (1972) *The possibility of altruism*. Oxford: Clarendon Press.
- Norman, D.A. & Draper, S.W.*, Hrsg. (1991) *User centered system design*. Hilldale (N.J.) Erlbaum.
- Norman, Donald A.* (1989) *The psychology of everyday things*. New York: Basic Books.
- Oborne, D.J., Branton, R., Leal, F., Shipley, P. & Stewart, T.*, Hrsg. (1993) *Person-centred ergonomics: a Brantonian view of human factors*. London: Taylor & Francis.
- Ord, Jackie* (1995) The ethics of National Health Service computing: a terminal case. *AI & Society*, 9, 97–107.
- Parfit, Derek* (1984) *Reasons and persons*. Oxford: Clarendon Press.
- Ropohl, Günther* (1994) *Ethik und Technikbewertung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosenbrock, Howard* (1990) *Machines with a purpose*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosenbrock, Howard*, Hrsg. (1989) *Designing human-centred technology: a*

cross-disciplinary project in computer-aided manufacturing. London: Springer-Verlag.

*Shiple, Patricia* (1997) The keyboard blues: modern technology and the rights and risks of people at work. *AI & Society*, 9, 59–82.

*Shiple, Patricia & Leal, Fernando* (1991) The active self: beyond dualism. *Newsletter of the British Psychological Society, History and Philosophy of Psychology Section*, 13, 4-16.

*Shiple, Patricia & Leal, Fernando* (1996) *The New Information Technology: Salvation or Damnation? The Place of Ethics in This Latest Faustian Bargain*. Unveröffentlichtes Manuskript, Society for the Furtherance of the Critical Philosophy.

Nora Walter

## Vorbereitung auf die Leitung eines Sokratischen Gesprächs zum Thema Verantwortung, mit Gustav Heckmann, 1988

In der Erkenntnis, daß es Sokratische Gespräche nur geben wird, wenn Menschen da sind, die solche Gespräche leiten können, hat Gustav Heckmann die letzten Jahre seines tätigen Lebens der Aufgabe gewidmet, Leiter und Leiterinnen Sokratischer Gespräche auszubilden. Neben mehrfachen eigenen Erfahrungen als TeilnehmerIn bei solchen Gesprächen sah er als eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Leiter – wenn auch nicht die einzige: eine gründliche eigene Auseinandersetzung mit dem zu behandelnden Thema. (Vgl. Gustav Heckmann, *Das sokratische Gespräch*, 1993, S. 22 und S. 25f.) Das bedeutet, der Leiter/die Leiterin muß mit den möglicherweise sehr unterschiedlichen Aspekten seines Themas, die im Gespräch in Angriff genommen werden könnten, vertraut sein, um das Gespräch ggf. lenken zu können, ohne selbst inhaltliche Beiträge zum Gruppengespräch zu leisten. Er/sie muß sozusagen wie aus einem Hubschrauber die »Gedankenlandschaft« in der Gruppe überblicken.

Für die Vorbereitung auf diese Aufgabe ist Lektüre allein oft nicht ausreichend, denn Einsicht ist nicht dasselbe wie Kenntnis – das hat Gustav Heckmann oft betont; er hat daran erinnert, daß man Einsicht nur im eigenen Geist finden kann. Im Dialog mit anderen können Einsichten gewonnen, Argumente geprüft und Perspektivwechsel vollzogen werden. Daher hat Gustav Heckmann es für wichtig gehalten, mit angehenden LeiterInnen in einer Reihe von Gesprächen zu zweit das Thema inhaltlich vorzubereiten.

Ich hatte das Glück, die Leitung Sokratischer Gespräche bei Gustav Heckmann auf diese Weise zu lernen, und ich glaube, daß diese Methode der Vorbereitung sehr wertvoll ist und Schule machen sollte. Ausgangspunkt war stets die Niederschrift meines ersten »Brain storming« zum gewählten Thema. Nach jedem Gespräch haben wir beide dessen Inhalt reflektiert, niedergeschrieben und hinzugefügt, was uns

an Fragen, Bedenken und gedanklichen Anregungen dazu einfiel. An diesen »Protokollen« setzte dann das nächste Gespräch zum jeweiligen Thema an.

Wenn ich im folgenden unsere Protokolle des letzten ausführlichen Vorbereitungsgesprächs, das Gustav Heckmann als Neunzigjähriger eine Woche lang mit mir geführt hat, wiedergebe, so vor allem, um dazu anzuregen, diese Ausbildungsmethode nach besten Kräften beizubehalten und zu üben. Gustav Heckmann war Nelson-Schüler und seit vielen Jahren mein Lehrer, unser Gespräch stand in der Tradition der kritischen Philosophie und einer an Kant orientierten Pflichtenlehre. Andere Gespräche zum gleichen Thema unter anderen Teilnehmern mögen inhaltlich anders verlaufen; nicht die Inhalte, sondern den argumentativen Austausch und die damit verbundene Erweiterung des Blicks sehe ich als Anregung für künftige Vorbereitung auf Sokratische Leitung. Die Protokolle, die ursprünglich nicht zur Veröffentlichung gedacht waren, die hier aber unverändert wiedergegeben werden, mögen in manchen Formulierungen einer kritischen Prüfung nicht standhalten, sie sind gewissermaßen Momentaufnahmen unserer Auseinandersetzung mit dem Problem der Verantwortung und stellen in ihrer Gesamtheit einen Prozeß dar, der nicht immer gradlinig verlief, für die Vorbereitung auf die Leitung des Sokratischen Gesprächs aber eine große Hilfe war.

Dennoch glaube ich, daß auch der Inhalt der Protokolle vielerlei Anregungen bieten kann, und nicht zuletzt möchte ich Gustav Heckmanns auf diese Weise noch einmal gedenken. Die Texte zeigen, wie Gustav Heckmann meine Fragen und Überlegungen aufgegriffen, den Gedankenweg geordnet und gelenkt hat, wie bei beiden Gesprächspartnern die eigenen Interessen im Protokoll stärker hervortreten und damit das Gespräch bereicherten.

Auch Gustav Heckmann hat mit der Anleitung von Gesprächsleitern Erfahrungen sammeln müssen. Als er 1973 den ersten Versuch mit mir machte, ließ er es zu, daß ich ein viel zu schwieriges Thema wählte. 1988 ergab sich aus unserem Vorbereitungsgespräch, daß ich das ursprünglich geplante Thema »Verantwortung gegenüber der Natur?« selber einschränkte. Es lautete dann: »Verantwortlich handeln – was heißt das?«

## Verantwortung gegenüber der Natur?

### I. Zur Verantwortung (V) gehört:

1. Der Handelnde hat nur dann V, wenn er darüber entscheiden kann, wie er handeln will. Für Situationen, in denen er keine Wahl hat, kann er nicht verantwortlich (v) sein.

2. V ist man insofern, als die Interessen – die eigenen und die anderer – von der Entscheidung betroffen werden.

3. V handeln bedingt also, daß man vor der Entscheidung die in Betracht kommenden Interessen abwägt entsprechend dem Rechtsgesetz.

4. In vielen Situationen lassen sich die zu erwartenden Folgen der Handlungsweisen, die zur Wahl stehen, nicht mit Sicherheit voraussehen.

Dabei kann es sein, daß ein *Risiko* besteht, daß irreversible negative Folgen einer Handlungsweise eintreten. Auch wenn es sich nur um ein Risiko handelt, erfordert V meines Erachtens, daß die Handlungsweise, die zu sehr schlimmen irreversiblen Folgen führen kann, vermieden wird.

### II. Natur:

1. Zur Natur gehören alle auf der Erde lebenden Lebewesen – Menschen, Tiere, Pflanzen – auch das Klima, die Luft und Wasser, die Gestalt der Landschaft u.ä. würde ich dazu rechnen.

2. Als Gegenstand von v Handeln kommt meines Erachtens unmittelbar nur in Betracht, wer oder was Interessen hat, also Menschen, Tiere, ... wo die Grenze ist, läßt sich schwer entscheiden.

3. Aber Handlungen, die Teile der Natur ohne eigene Interessen verändern, können erhebliche Auswirkungen auf die Interessen von Menschen und Tieren haben und *insofern* Gegenstand verantwortlicher oder unverantwortlicher Handlungsweise sein.

## Protokoll Nora Walter vom 30. November 1988

Grundlage war zunächst mein Text »Verantwortung gegenüber der Natur« vom 27.11.1988. Gustav stellte fest, daß zunächst zu klären wäre, was mit »der Handelnde«, bzw. »Handlung« gemeint sei. Ich meinte damit solches Tun, das ich auf Grund einer Wahl, also einer Entscheidung ausführe. Das schließt Unterlassungen mit ein. Gustav erinnerte daran, daß wir uns nur selten die Motive unserer Handlungen wirklich bewußt machen bzw. bewußt machen können. Ich meinte, daß die *Folgen* der Handlung wichtiger wären als die Motive. Entscheidend sei, daß ich diese Folgen *will*. Das ist aber auch der Fall, wenn ich einfach einem Trieb nachgebe, ohne ein solches Handeln mit anderen Handlungsweisen zu vergleichen. (Reflexhaftes Tun – also ein Tun ohne es zu wollen – nennen wir nicht »Handlung«.)

Wir unterscheiden also zwischen zwei Arten von Handlung:

1. Triebhaftes Handeln; 2. Besonnenes Handeln. Letzteres unterscheidet sich vom triebhaften Handeln dadurch, daß ich mir die Wirkungen der verschiedenen möglichen Handlungsweisen vorstelle und die Wahl bewußt treffe. Die Vorgehensweise, bei der die zu erwartenden Wirkungen mit den mir bewußten Motiven (Zielvorstellungen) am meisten übereinstimmen, halte ich für vorzugswürdig.

Gustav hat den Begriff »Motive« fallengelassen und dafür »Gründe« eingeführt. Ich möchte diesen Punkt aber noch weiter klären. Gewiß ist ein Motiv ein Beweggrund. Gustav führte aber vom Begriff »Gründe« unmittelbar auf »Interessen«. Ich sehe als Gründe zunächst die *Folgen* der Handlung, von denen dann natürlich Interessen berührt werden. U.U. sind mir einige dieser Interessen gar nicht wichtig, sondern im Zusammenhang mit ihnen nur mein Interesse, durch die Folgen meiner Handlung kein Unrecht zu tun. Ist das nicht ein Unterschied?

Um dieses Interesses willen (Unrecht tun vermeiden) muß ich mir freilich die von den verschiedenen Handlungsweisen berührten Interessen und ihre Beeinflussung durch mein Tun bewußt machen. Bei besonnenem Handeln suche ich die Handlungsweise aus, bei der die geringste Interessenverletzung zu erwarten ist. Gustav sagte: Bei besonnenem Handeln erfordert eine Interessenverletzung immer eine Rechtfertigung. – Wie sieht die aus? Ich überlege mir: Bei Handlungsweise A werden die Interessen X befriedigt und die Interessen Y

verletzt. Ist es nicht möglich, auch Interesse Y zu befriedigen? Das wäre nur möglich, wenn ich Handlungsweise B wähle, bei der Interesse X verletzt würde. Was wiegt schwerer? Ich meine: Interesse X. Also entschieße ich mich für Handlung A.

Daraus ergibt sich die Frage, wie die Bedeutung (das Gewicht, der Wert) von Interessen zu beurteilen ist. Gustav sagte wieder: Daß ich ein Interesse bevorzuge, muß einen Grund haben; wie sieht der aus? Mit anderen Worten: Welches sind die *Kriterien für die Vorzugswürdigkeit von Interessen*? An dieser Stelle müßten wir weiterarbeiten.

## Protokoll Gustav Heckmann vom 30. November 1988

Nora hat ihr Thema formuliert: Verantwortung gegenüber der Natur. Verantwortung ist der Begriff, von dem wir ausgehen. Er führt uns sofort auf den nächsten: Handeln. Und: ein Handelnder.

Verantwortlich kann nur ein Handelnder sein für sein Handeln – Handeln in dem weiten Sinn, in dem auch Unterlassen ein Handeln ist.

Wodurch ist unser Handeln bestimmt? Es kann durch die zufällig auf unseren Willen einwirkenden Impulse bestimmt sein. Das ist triebhaftes Handeln. Dem triebhaften Handeln ist das besonnene Handeln entgegengesetzt, das sich an Gründen orientiert, durch Gründe bestimmt ist.

Das lateinische ratio bedeutet sowohl »Grund« als auch »Vernunft«, nämlich das Vermögen, Gründe zu erkennen und sich an ihnen zu orientieren.

Triebhaftes Handeln ist nicht verantwortungsbewußt. Verantwortungsbewußtes kann nur besonnenes, durch Gründe bestimmtes Handeln sein.

Dann ist die nächste Frage: Wo, in welchem Bereich sind diese Gründe zu suchen und zu finden?

Die Antwort, die wir uns in unserem Gespräch so nicht klargemacht haben, scheint mir zu sein: Da, wo Leben ist, wo Lebendiges ist. Ich versuche, dies zu begründen. Wenn ich mir vorstelle, daß durch eine Handlung von mir nur tote Materie betroffen wird, nichts Lebendes, nur Steine, Felsen oder auch Wasser, das keine Lebewesen enthält, dann wird mir klar, daß für mein Handeln in einer solchen Welt die

Frage der Verantwortung oder Verantwortlichkeit gar nicht auftritt, daß ich in einer solchen Welt keine Gründe finde, an denen ich mein Handeln orientieren könnte.

Ich füge hier eine Bemerkung über die Methode unseres Philosophierens ein: Wir tun nichts anderes, als uns unser Denken bewußt zu machen: Wir finden, daß wir über ethische Fragen bestimmte Vorstellungen in unserem Geiste haben. Und wir machen uns die Vorstellungen deutlich, indem wir unser eigenes Denken reflektieren.

So finden wir, daß Ehrfurcht vor dem Leben der oberste Grund ist, der im Einzelnen alle Gründe umfaßt, die besonnenes Handeln bestimmen können.

Unsere Überlegungen haben uns nacheinander auf folgende Begriffe geführt: Handeln, Bestimmt sein durch Gründe, Leben. Als nächstes steuern wir auf den Begriff »Interesse« zu. Was führt uns vom Begriff des Lebens auf den des Interesses?

Was macht Leben aus? Was gibt ihm Gehalt? Daß es Dinge gibt, die mir wert und teuer sind, die mich nicht gleichgültig lassen können. Daß es Werte für mich gibt, auch Werte von solcher Bedeutung, daß ich mit ihnen »stehe und falle«, Werte von der Art, daß ich das Gefühl habe: Wenn ich diese Werte aufgebe, gebe ich mich selber auf.

Damit sind wir bereits bei dem Begriff »Interesse«. Wir können die Termini »Wert« und »Interesse« als gleichbedeutend verstehen: Was immer einen Wert für mich hat, daran bin ich interessiert. Und: Woran ich interessiert bin, das hat einen Wert für mich.

In unseren Überlegungen sind wir jetzt so weit: Die Gründe, an denen sich das besonnene Handeln orientiert, sind im Bereich der von unserer Handlung betroffenen Interessen zu suchen.

Wenn wir so handeln, daß alle von unserer Handlung betroffenen Interessen befriedigt werden, kein betroffenes Interesse verletzt wird, dann entsteht kein weiteres Problem.

Das wird aber in den meisten Situationen nicht möglich sein. Die meisten Situationen sind so, daß wir nicht anders handeln können als so, daß wir einige von unserer Handlung betroffene Interessen verletzen, andere befriedigen.

Das durch Gründe bestimmte Handeln braucht also ein Kriterium für folgende Entscheidung: Wenn zwei von meiner Handlung betroffene Interessen in Konflikt stehen derart, daß nur eines von beiden befriedigt werden kann, das andere aber verletzt werden muß, welches

verdient dann den Vorzug? Das Wort »verdient« drückt aus, daß wir unsere Entscheidung ja nicht den zufällig auf unseren Willen einwirkenden Antrieben überlassen, sondern uns durch einen Grund bestimmen lassen wollen.

Diese Frage kann nur dadurch beantwortet werden, daß wir jedem Interesse ein Gewicht, eine mehr oder weniger große Bedeutung zuordnen. Nicht willkürlich natürlich, sondern begründet. Und da wir die Interessen als das erkannt haben, was dem Leben Gehalt gibt, werden wir sagen müssen: Das Gewicht dieses Interesses wird bestimmt durch die Bedeutung, die ihm im Leben dessen, der dieses Interesse hat, zukommt.

Will ich diese Frage für mich beantworten, will ich entscheiden, welche Bedeutung ein bestimmtes Interesse von mir in meinem Leben hat, so setzt das voraus, daß ich eine Vorstellung davon habe, wie ich mein Leben gestalten sollte, eine Vorstellung davon, was mein Leben zu einem guten Leben macht.

An dieser Stelle wird deutlich, daß wir Verantwortung nicht nur andern gegenüber, sondern auch eine Verantwortung uns selber gegenüber haben. Es muß also ein Ideal der vernünftigen Lebensgestaltung geben. »Muß«, wenn durch Gründe bestimmtes Handeln möglich sein soll.

Die Bestimmung dieses Ideals wäre unsere nächste Aufgabe. Was wir bereits gewonnen, d.h. begründet haben, ist das Rechtsgesetz: Entscheide die in deinem Handeln auftretenden Interessenkonflikte so, daß das gewichtigere Interesse dem weniger gewichtigen vorgezogen wird.

## Protokoll Nora Walter vom 1. Dezember 1988

Zunächst war ich der Meinung, daß das Urteil, ob ich eine Handlung/ein Verhalten für verantwortlich (v) halte, eine Frage der *Folgen* daraus wäre, nicht der Interessen. Es wurde aber klar, daß ich die Folgen nur danach beurteile, wie sie Interessen beeinflussen. Gerade diese Berücksichtigung betroffener Interessen unterscheidet besonnenes Handeln/Verhalten von triebhaftem, es unterscheidet sie auch von der Wahl zwischen zwei Triebbefriedigungen. Bei besonnenem Handeln ist es irrelevant, ob ich die betroffenen Interessen teile oder nicht.

Gustav hatte in seinem Protokoll als Grund für besonnenes Handeln Ehrfurcht vor dem Leben genannt. Was dem Leben Wert gibt, bzw. woran der Mensch starkes Interesse hat – Gustav hat diese beiden Begriffe ausdrücklich gleichgesetzt – betrachten verschiedene Menschen sehr verschieden, u.U. teilen wir dieses Urteil überhaupt nicht. Es gibt aber einen Unterschied z.B. zwischen einem Säufer (der sich von seinem Trieb, nämlich der Sucht, bestimmen läßt) und dem afrikanischen Dorf, das einen bestimmten Stein als Symbol für die Verbundenheit mit seinen Ahnen brauchte, um Sicherheit, Geborgenheit, Gemeinschaft erfahren zu können. Diese Leute hatten daher ein – uns kaum verständliches – starkes Interesse an diesem Stein. Das Bedürfnis von Sicherheit, Geborgenheit und Gemeinschaft wird u.a. auch in kirchlichen Riten zum Ausdruck gebracht. Gustav meint, daß jeder Mensch einen Glauben braucht (er könne seinen aber nicht formulieren) und man müsse auch solche nicht rational erscheinenden Interessen berücksichtigen. Die Entwicklung von Sensibilität dafür gehöre zum v Handeln.

Ich meine, das bedeutet, daß man nachzuvollziehen versucht, was in solchen Fällen »dahintersteht« – in der Regel wird es ein Wert sein, der mir auch etwas bedeutet, den ich aber in anderer Form »ehre«. (Eine Fernsehsendung über die Religiosität in Tibet hat mir deutlich gemacht, daß darin vor allem eine Ablehnung von Machtansprüchen durch Menschen zum Ausdruck kommt.)

Wir wandten uns dann Satz 4 meiner ursprünglichen Ausarbeitung zu, in dem von Risiko die Rede ist, z.B. Atomkrieg, Ozonloch, Umweltbelastung usw. Gustav erinnerte daran, daß auf Grund heutiger Erkenntnisse vieles davon nicht mehr nur *Risiko*, sondern sichere Katastrophe sein wird, wenn die Menschheit so weitermacht. Warum ändern die Menschen ihr Verhalten nicht? Weil der unmittelbare Verzicht auf Annehmlichkeiten stärker auf den Willen wirkt als der Impuls, durch Reflexion zu einer Interessenabwägung zu kommen. Das erfordert eine größere Anstrengung. Dazu kommt das Gefühl der Ohnmacht in der heutigen Gesellschaft, das Gefühl: Was ich beitragen kann, bewirkt nichts. Allerdings: Wenn alle so denken, wird wirklich nichts bewirkt: Self-fulfilling prophecy! Aber es ist schwer, Opfer auf sich zu nehmen in der fast völligen Gewißheit, daß man sein Ziel nicht erreichen wird. Vielleicht hat man ein gutes Gewissen, wenn man sich auch in solch einem Fall bemüht hat – aber ist das v Handeln?

Wir sollten nicht nur die globalen Probleme betrachten, meint Gustav und brachte ein Beispiel aus seinem Leben: Er hatte sich in dem begrenzten Bereich der Hochschule vorgenommen, Sokratische Gespräche durchzuführen, denn er wußte: 1. Damit wird ein Wert realisiert; 2. Auf Grund seiner Fähigkeiten konnte er etwas in Richtung auf diesen Wert bewirken. Er hat nicht versucht, »auf das Ganze« zu wirken, also sich um alle Probleme der Hochschule zu kümmern, die er auch nicht übersehen habe.

Um  $v$  zu handeln, muß ich unter den vielen Aufgaben, die ich mir vornehmen könnte, eine Auswahl treffen, eine besonnene Auswahl.

Ich fragte, ob die Wichtigkeit der Aufgabe nicht unter Umständen Vorrang haben müsse vor einer, bei der man unter Umständen auch Wert realisiert, aber für weniger Menschen, und die u.U. nicht *so* vordringlich ist. (Vergleich: Millionen verhungern – wir führen Sokratische Gespräche durch.)

Es ist sicher fruchtbarer zu fragen: Was kann ich bewirken? Wo und wie kann ich es bewirken? Was ist es (welche Werte), das ich bewirke? – als nach den wichtigsten Aufgaben in der Welt zu fragen. Wenn ich so fragte, könnte ich z.B. zu dem Schluß kommen, im Sinne der Umweltschonung auf mein Auto ganz zu verzichten. Die Wirkung wäre aber minimal für die Umwelt, gerade im Vergleich zu dem Opfer, das ich zu bringen hätte. Ich habe einen Kompromiß gemacht (Katalysator und freiwillige Geschwindigkeitsbegrenzung auf 100 km). Wenn eine Regelung gefunden würde, bei der alle Kompromisse machen müßten, wäre die Wirkung wesentlich größer und die Opfer könnten gerechter verteilt werden.

Die mögliche Wirkung einer Handlung ist durchaus wichtig für die Beurteilung, ob die Handlung  $v$  ist.

## Protokoll Nora Walter vom 2. Dezember 1988

Gustav knüpfte an dem von ihm eingeführten Begriff der vernünftigen Lebensgestaltung an und charakterisierte sie durch die Frage: Wie setze ich meine Kräfte und Fähigkeiten am vernünftigsten ein? Besser als nach einem »Ideal« der vernünftigen Lebensgestaltung sollte man also fragen: Wie trage ich am stärksten zur Realsierung von Werten bei?

»Werte« hatte er aber mit »Interesse« gleichgesetzt. Jetzt gebrauchten wir »Werte« in einem anderen Sinn. »Interesse« entspricht: Wert für mich. Hier ist aber gemeint: »objektiver Wert«. Der kann nicht unabhängig davon sein, ob wir ihn erkennen können. Menschen haben die Fähigkeit, Werte zu erkennen. Die Frage, wie man objektive und subjektive Werte in Zweifelsfällen voneinander unterscheidet, ist meines Erachtens noch nicht hinreichend geklärt. Denn es geht nicht nur um die Frage, a) wie ich urteile, wenn mehrere Wertrealisierungsmöglichkeiten, die ich habe, einander ausschließen, sondern auch darum, b) wie zu entscheiden ist, wenn verschiedene betroffene Menschen die in Betracht kommenden Werte unterschiedlich beurteilen.

Zu a) haben wir festgestellt, daß zwei wichtige Kriterien für v Handeln sind:

1. Welcher Wert kann realisiert werden?
2. Was kann ich bewirken?

Ich fragte, ob nicht ein weiteres Kriterium sei, wie eng ich mit der Situation, um die es bei den Interessen geht, verbunden bin, also in diesen Lebenszusammenhang gestellt bin, um von v oder unverantwortlich zu sprechen. Als Beispiel: Wenn ich feststellte, daß ein Nachbarkind mißhandelt wird, hielte ich es für unverantwortlich, nichts zu seinem Schutz zu unternehmen. Dagegen urteile ich anders, wenn ich z.B. von der Mißhandlung vieler Kinder lese und daraufhin nicht dem Kinderschutzbund beitrete. Mir scheint, es geht nicht *nur* um die Wirkungsmöglichkeit. Dieser Punkt wurde noch nicht geklärt.

## Protokoll Gustav Heckmann vom 2. Dezember 1988

»Das Gewicht eines Interesses wird bestimmt durch die Bedeutung, die ihm im Leben dessen, der dieses Interesse hat, zukommt.« (Voriges Protokoll) Wie erkenne ich, welche Bedeutung einem bestimmten Interesse von mir in meinem Leben zukommt?

Als ich 1946 nach Deutschland zurückkehrte, hatte mein Interesse, in die niedersächsische Lehrerbildung einzusteigen, überragende Bedeutung. Wieso diese überragende Bedeutung dieses Interesses?

An dieser Stelle konnte ich am meisten bewirken, Sinnvolles bewirken. Was heißt: Sinnvolles bewirken?

In die Beantwortung dieser Frage geht natürlich unser »Menschen-

bild« ein, unsere Auffassung vom Wesen des Menschen. Um die Klärung des Menschenbildes ging es in langen Gesprächen, die ich mit Traute hatte. Unser Ergebnis war folgendes:

Das uns Menschen Auszeichnende ist, daß wir fähig sind, Werte als solche zu erkennen und die Realisierung von Werten in Angriff zu nehmen. Hier ist das Wort »Wert« anders verstanden als auf der Seite 124, wo es als gleichbedeutend mit dem Wort »Interesse« verstanden wurde. Wenn wir jetzt vom Erkennen von Werten und der Realisierung von Werten sprechen, dann handelt es sich um objektive Werte. Das kommt schon in dem Wort »Erkennen« zum Ausdruck. Ich erkenne, daß dies ein Wert ist. Ich erkenne einen objektiven Sachverhalt. Mein Urteil »Dies ist ein Wert« beansprucht Objektivität – ähnlich wie die in der Empörung enthaltene Verurteilung einer Handlung Objektivität beansprucht.

Es geht hier nicht um die klassischen Werte des Guten, Wahren und Schönen und ihre Verwirklichung in Erziehung und Politik, in Forschung und Kunst. Es geht um viel einfachere, bescheidenere Werte. Ich gebe einige Beispiele aus meinen Gesprächen mit Traute:

Eine Hausfrau, die ihr Hauswesen so führt, daß die Hausgenossen sich darauf freuen, abends nach Hause zu kommen, realisiert einen Wert. Ein Beamter, der mit den Menschen, mit denen er amtlich zu tun hat, so umgeht, daß sie gern wieder an seinen Tisch kommen, realisiert einen Wert. Eine Kellnerin, die mit ihren Gästen so umgeht, daß sie gern an ihren Tisch kommen, realisiert einen Wert. Objektiv sind all dies Werte.

Wer das nicht erkennt, leidet an einer Wertblindheit, einem Schaden des Erkenntnisvermögens, vergleichbar anderen Schädigungen des Erkenntnisvermögens, etwa Farbenblindheit.

Mit diesen Erläuterungen ist die obige Formulierung über das Menschenbild wohl hinreichend erläutert.

Ich kehre zurück zu der Frage, welche Bedeutung einem bestimmten Interesse von mir, dem Interesse an einer bestimmten Arbeitsmöglichkeit oder Wirkungsmöglichkeit in meinem Leben zukommt, und beantworte sie jetzt so: Je mehr an Wertrealisierung ich in einem bestimmten Wirkungsbereich erkennen kann, desto wichtiger ist es für mich, in diesem Bereich tätig sein zu können.

Welcher Wirkungsbereich für mich der beste ist, hängt, außer von den sich mir bietenden Möglichkeiten, ab von den Kräften und Fähig-

keiten, die mir zum Teil von Natur mitgegeben sind, die ich mir zum anderen Teil durch Lernen und Üben erworben habe.

Auf Seite 125 ist schon von Verantwortung uns selber gegenüber die Rede gewesen, aus dem oben Gesagten wird von neuem klar: Es wäre verantwortungslos, aus den mir von Natur mitgegebenen Kräften nicht das Beste zu machen durch Lernen, Üben, Ausbildung, Erweiterung des Horizonts.

Was sollten wir noch besprechen?

Vielleicht über die Gefahren der Selbsttäuschung, die Gefahr, uns selber etwas vorzumachen darüber, wo unsere Fähigkeiten und Aufgaben liegen; die Gefahr, doch triebhaft bestimmt zu sein durch unbewußt auf unser Denken und Wollen einwirkende Impulse. Daß wir ständig in dieser Gefahr sind, wissen wir oder sollten es wissen, seit Freud uns dies sehen gelehrt hat.

Welche Aufgaben ergeben sich für den verantwortungsbewußten Menschen aus dieser, unserer tatsächlichen Lage?

## Protokoll Nora Walter vom 3. Dezember 1988

Durch ein Gespräch mit Dieter war ich überzeugt worden, daß es eine Verantwortung sich selber gegenüber nicht gibt, sondern daß sich V immer nur darauf bezieht, daß die Interessen anderer von meiner Handlung betroffen werden. Allerdings ist kaum eine Handlung vorstellbar, die nur meine eigenen Interessen und nicht auch die anderer berührt.

Gustav bestritt diese Position energisch und hielt daran fest, daß ich auch eine V mir selber gegenüber habe. Menschen hätten die Fähigkeit, objektive Werte zu erkennen, wer dazu nicht in der Lage ist, sei geschädigt, wie ein Farbenblinder. Und »objektiver Wert« bedeute, daß dem Menschen damit die Aufgabe gestellt ist, einen solchen Wert zu realisieren. Dem wieder konnte ich nicht zustimmen.

Zu klären sind folgende Fragen:

1. Was unterscheidet objektive Werte von subjektiven?
2. Wodurch wird die Realisierung eines Wertes zu einer Aufgabe?
3. Wie soll das Wort »V« gebraucht werden?

Zu 1.) Gustav sagte: Die Realisierung objektiver Werte liegt immer im Interesse aller. – Das trifft für subjektive Werte natürlich nicht zu,

aber meines Erachtens auch nicht für objektive. »Werte« verstehe ich hier als ein Tun, Verhalten, Schaffen, das Wert hat, also z.B. freundliche Bedienung im Laden, Malen eines guten Bildes, sokratische Gespräche und ähnliches – nicht abstrakte Begriffe wie »Schönheit«, »Wahrheit« usw. Die hier gemeinten objektiven Werte können miteinander konkurrieren, d.h. ihre Realisierung kann miteinander unvereinbar sein. Verschiedene Menschen werden die Prioritäten unterschiedlich setzen. Ich könnte Gustavs Satz nur in der folgenden Form zustimmen:

Die Realisierung objektiver Werte liegt dann und nur dann im Interesse aller, wenn dadurch kein überwiegendes anderes Interesse verletzt wird.

Zu 2.) Zweifellos hat es einen objektiven Wert, das eigene Leben besonnen zu gestalten, sich also um die Realisierung objektiver Werte zu bemühen. Das ist eine Aufgabe, die sich jeder vernünftige Mensch stellen sollte. Daraus ergibt sich aber noch nicht, um welchen der vielen möglichen objektiven Werte er sich bemühen soll – gewiß in dem Bereich, in dem er die besten Fähigkeiten und Veranlagungen hat. Keinesfalls kann er alle objektiven Wert in seinem Leben realisieren – das Bemühen um einen/einige schließt also das Bemühen um andere aus. Das Bemühen um etwas, das einen objektiven Wert hat, können wir auch so beschreiben: »Es liegt in meinem Interesse, dies zu tun.«

Wir waren uns darüber einig, daß von keiner unserer Handlungen, von unserem Verhalten, im weitesten Sinne nur unsere eigenen Interessen betroffen sind, sondern immer auch die anderer. In dem Maße, wie unser eigenes Handeln/Verhalten auch für andere objektiven Wert hat, gewinnt es auch für uns selber zusätzlichen objektiven Wert. Wenn ich durch mein Tun/Verhalten das verletze, was im Interesse anderer liegt, und dieses Interesse überwiegt – ja, auch schon, wenn ich es nicht berücksichtige – wird der objektive Wert meines Tuns dadurch in Frage gestellt. Ich habe also die Aufgabe, mich um die Realisierung objektiver Werte nur insofern zu bemühen, wie dadurch überwiegende Interessen anderer nicht verletzt werden.

Zu 3.) Wenn ich nur selber davon betroffen wäre, ob ich etwas realisiere, das objektiven Wert hat, wäre ich niemandem außer mir selber Rechenschaft schuldig darüber, ob ich den Wert zu realisieren suche oder nicht. Wenn ich es nicht täte, wäre mein Leben zwar möglicher Weise ärmer, aber meines Erachtens nicht unverantwort-

lich, denn wem wäre ich denn Antwort schuldig? Nur mir. Das ist aber unrealistisch, denn von all unserem Tun wird irgendwie immer auch das berührt, was im Interesse anderer liegt. Ihnen bin ich ggf. Antwort schuldig, sofern ich ihre berechtigten Interessen nicht berücksichtige oder nicht zu berücksichtigen scheine. Ich halte es deshalb für angemessener, nur von V anderen gegenüber zu sprechen und mir selber gegenüber nach einer vernünftigen, wertorientierten Lebensgestaltung zu fragen.

Ich fände es gut, wenn wir uns noch Gedanken machen würden über die Probleme:

1. V und Pflicht
2. V in Situationen, die ich selber oder die andere verursacht haben.
3. V, weil eine Situation mein Tun erfordert, das kein anderer leisten kann.
4. V, etwas zu unterlassen, das zu riskant oder überhaupt abzulehnen ist.

### Protokoll Gustav Heckmann vom 3. Dezember 1988

Es ging um die objektiven Werte; darum, welche Verpflichtungen sie uns – wem genau? – auferlegen, und ob diese Verpflichtungen immer nur darin begründet sind, daß Interessen anderer betroffen sind.

Ich stelle mir vor, ich sei in einer Situation, in der ich zur Realisierung eines objektiven Wertes etwas tun kann, z.B. daß ich in der Hochschule einen Schritt zu mehr Mitbeteiligung aller Hochschulangehörigen an den Entscheidungsprozessen tun kann; und keine andere dringende Aufgabe hinderte mich daran. Ich meine, wenn ich dann den Schritt der Realisierung des objektiven Wertes Mitbestimmung nicht tue, dann handle ich unverantwortlich.

Mir schien, dieser Aussage würde Nora noch zustimmen. In der Begründung unserer Zustimmung gehen wir aber auseinander.

Ich würde generell sagen: Wo immer sich mir die Realisierung eines objektiven Wertes anbietet und keine noch bedeutungsvollere Aufgabe mir die Wertrealisierung verbietet, würde ich unverantwortlich handeln, wenn ich diese Wertrealisierung unterließe. Ich schließe unmittelbar, ohne Zwischenschritt, von der Möglichkeit der Wertrealisierung auf die Verantwortung. Nora hingegen würde von unverant-

wortlichem Verhalten erst dann sprechen, wenn durch mein Unterlassen der Wertrealisierung Interessen anderer verletzt werden. Nur wo Interessen anderer verletzt werden, spricht sie von unverantwortlichem Handeln – nicht in allen Fällen von Interessenverletzung tut sie das: Interessenverletzung anderer ist eine notwendige, aber noch nicht hinreichende Bedingung dafür, ein Handeln als unverantwortlich zu bezeichnen.

Wir sind der Frage nachgegangen, ob nicht durch jedes Unterlassen einer Wertrealisierung Interessen anderer verletzt werden.

Denn: Jede Realisierung eines objektiven Wertes bringt allen, die sich im Wirkungsbereich dieser Wertrealisierung befinden, etwas; sie alle haben ein wohlverstandenes Interesse an solcher Wertrealisierung. Denken wir an die Mitbestimmung in der Hochschule: In einer Hochschule mit lebendiger Mitbestimmung leben alle auf höherem Niveau als in einer Hochschule ohne Mitbestimmung. Die Mitbestimmung nicht voranzutreiben, ist also eine Interessenverletzung der Hochschulmitglieder.

Ich prüfe die Überlegung noch an einem anderen objektiven Wert: dem des freundlichen Umgangs der Menschen miteinander – früher erläutert z.B. am amtlichen Umgang des Beamten mit Menschen. Freundlicher Umgang der Menschen miteinander erhöht die »Lebensqualität« aller daran Beteiligten. Ihnen diese Erhöhung nicht zukommen zu lassen, verletzt ein Interesse von ihnen.

Allgemein formuliert: Die Realisierung eines objektiven Wertes liegt im Interesse aller von dieser Realisierung Betroffenen: Das Unterlassen solcher Wertrealisierung ist immer eine Interessenverletzung von Menschen.

Wertrealisierungen, die Realisierung verschiedener objektiver Werte können miteinander in Konflikt sein. Die Verbesserung von Forschungsmöglichkeiten durch Einführung neuer Techniken kann Umweltschäden mit sich bringen. Dann ist der objektive Wert »Verbesserung der Forschungsmöglichkeiten« in Konflikt mit dem objektiven Wert »Bewahrung der Umwelt«.

Welcher Wert verdient in einem solchen Konflikt zwischen objektiven Werten den Vorzug?

Hier scheint mir die Antwort nur diese sein zu können: *Der Wert verdient den Vorzug, der die geringste Interessenverletzung aller Beteiligten, auch der auf uns folgenden Generationen, mit sich bringt.*

Und das bedeutet, daß »letzten Endes« doch, wie Nora meint, die Minimierung der Interessenverletzungen das Kriterium verantwortlichen Handelns ist.

## Protokoll Nora Walter vom 4. Dezember 1988

Unsere Protokolle haben ergeben, daß wir uns jetzt über die gestern strittige Frage weitgehend einig sind.

Nachdem wir festgestellt haben, daß wir die Worte »Pflicht« und »V« im gleichen Sinne gebrauchen, wandten wir uns den Fragen 2 und 3 aus dem gestrigen Protokoll zu: V in Situationen, die ich selber verursacht habe oder die andere verursacht haben.

Wenn ich selber durch einen Autounfall jemanden schädige, ist meine V, ihm zu helfen, klar. Wenn ein dritter den Schaden verursacht hat, hängt es von weiteren Faktoren ab, ob mir dadurch eine V entsteht.

Problematischer sind Situationen, in denen ich Mißstände *mit*verursacht habe, ebenso wie andere Menschen sie mitverursacht haben, diese aber nicht bereit sind, zu ihrer Behebung beizutragen. Bin ich dann trotzdem verantwortlich? Zunächst leuchtet ein, daß ich eigene Pflichterfüllung nicht davon abhängig machen darf, ob andere ihre Pflicht auch erfüllen. Oft wird aber mein eigenes Bemühen um die Behebung eines Mißstandes an Wirkung verlieren, wenn andere nicht mitmachen. Bin ich dann trotzdem verpflichtet, meinen minimalen Beitrag, der u.U. mit Opfern verbunden ist, zu leisten? In einem solchen Fall wird gar nichts zur Verbesserung des Mißstandes geschehen, wenn ich nicht wenigstens meine eigenen Möglichkeiten wahrnehme. Wenn ich sie wahrnehme, ist der Nutzen zwar u. U. minimal, es besteht aber eine größere Chance, daß andere sich mit mir solidarisieren, als wenn ich von vornherein auf Bemühungen zur Beseitigung des Mißstandes verzichte. Man muß unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte von Fall zu Fall abwägen.

Kurz sprachen wir auch den Gesichtspunkt an, daß mir daraus, daß ich mich auf eine Aufgabe einlasse, für die ich zunächst nicht v zu sein brauche, V erwachsen kann (Beispiel Hilfe für Aussiedler), die möglicherweise in Konflikt kommen mit anderen Dingen, die mir wichtig sind.

Wir betrachteten noch einmal die Abwägung in drei verschiedenen Situationen:

1. Ich habe eine Situation verursacht, in der ein anderer der Hilfe bedarf. – Hier würde ich selber auch Hilfe beanspruchen, wenn ich in der gleichen Lage wäre. Daraus ergibt sich der Anspruch des anderen darauf, daß ich helfe oder für Hilfe Sorge.

2. Ich habe eine Situation *mit*verursacht, in der ein Mißstand beseitigt werden sollte, – in ähnlicher Weise mitverursacht, wie viele andere Menschen dies taten (Umweltschäden). Hier spielt die Frage der Wirksamkeit meines Tuns eine Rolle. Ich könnte und sollte die anderen Verursacher auch an ihre V erinnern. Wenn der Mißstand ohne meine Mitarbeit nicht beseitigt werden kann, habe ich die Pflicht, mich im Rahmen meiner Möglichkeiten und unter Berücksichtigung anderer Verpflichtungen, die ich habe, zu bemühen.

3. Beseitigung von Mißständen, die ich nicht unmittelbar verursacht habe, zu deren Beseitigung ich aber beitragen kann, wo ich also Wirkungsmöglichkeiten habe. Wenn der Mißstand ohne mein Zutun nicht beseitigt werden könnte, hängt die Frage, ob ich hier V zu übernehmen habe, davon ab, ob dadurch andere mir überwiegend erscheinende Werte bzw. Pflichten ausgeschlossen würden. Wo das nicht der Fall ist, habe ich die V zu übernehmen, sonst nicht.

4. Für die Beseitigung von Mißständen, auf die ich keinerlei Wirkungsmöglichkeiten habe, kann ich nicht v sein.

Wir faßten (unvollständig) noch einmal zusammen, welche Gesichtspunkte relevant sind, wenn wir von V für die Beseitigung von Mißständen sprechen (von mir jetzt ergänzt):

1. Klarheit darüber, worin der Mißstand besteht, bzw. welcher Soll-Zustand im Interesse der Betroffenen liegt.

2. Kann ich etwas in dieser Richtung (Realisierung von Wert) bewirken und wieviel?

3. Habe ich zur Entstehung des Mißstandes etwas beigetragen/ihn verursacht?

4. Haben auch andere die V, bei der Beseitigung des Mißstandes zu helfen?

5. Müßte ich andere mir wichtige Dinge zurückstellen, wenn ich mich hier engagiere?

6. Kann der Mißstand – nach Lage der Dinge – auch ohne mein Zutun beseitigt werden?

Ich glaube, daß es sich hier um Interessen-Abwägung vielfältiger Art handelt (Interessen Hilfsbedürftiger, meine eigenen, die anderer Verursacher, die der Betroffenen anderer Aufgaben, die ich mir stellen könnte bzw. soll.)

Ich meine, daß analog auch Abwägung nötig ist, wenn es nicht um *Beseitigung*, sondern um *Vermeidung* von Mißständen geht.

Wir sollten uns noch der Frage der V im Zusammenhang mit *Risiko* zuwenden. – Ferner wäre der Begriff der Zurechnungsfähigkeit zu prüfen.

## Protokoll Gustav Heckmann vom 4. Dezember 1988

Durch Nelson angeregt, brachte Nora den Begriff Pflicht zur Sprache. Auch wir sprechen von Pflicht, finden jedoch Nelsons Ausführungen über den unendlichen Unwert der Pflichtverletzung befremdend. Wir gebrauchen das Wort Pflicht, so scheint uns, gleichbedeutend mit unserem Wort Verantwortung: Wo wir für etwas verantwortlich sind, da haben wir eine Pflicht.

Wir haben uns dann einen Überblick verschafft über all die Faktoren in einer Situation, in der ich bin, all die Faktoren, die relevant sind, um zu entscheiden, ob ich in dieser Situation eine Pflicht bzw. eine Verantwortung habe.

Wir gehen von der Situation eines Mißstandes aus. Mißstand heißt: Irgendwo werden Interessen von Menschen verletzt.

Relevant für die Frage, ob ich hier eine Verantwortung habe, ist sicherlich die Frage: Kann ich etwas zur Behebung des Mißstandes bewirken, und was kann ich bewirken?

Relevant ist auch, ob ich an der Verursachung des Mißstandes beteiligt bin.

Relevant ist ferner, ob auch andere verpflichtet sind, den Mißstand beheben zu helfen. Kann ich diese anderen auf ihre Verpflichtung hin ansprechen? Einer von den so Verpflichteten muß den Anfang machen. Wenn alle darauf warten, daß ein anderer anfängt, kommt nichts in Gang.

Mit der Aufzählung all dieser für die Bestimmung meiner Verpflichtung relevanten Gesichtspunkte haben wir noch kein Kriterium zur Beantwortung der Frage: Wozu bin ich verpflichtet, wie weit geht

meine Verpflichtung in der Situation, in der es um die Behebung eines Mißstandes geht? Gibt es ein Kriterium dafür? Welches?

Nora, scheint mir, hat das Kriterium, nämlich: Unter den verschiedenen Möglichkeiten zu handeln, muß ich wählen unter dem Gesichtspunkt, das Ausmaß der Interessenverletzung möglichst klein zu halten.

Ich stimme dem zu, weil dies dem Nelsonschen Abwägungsgesetz entspricht und weil dieses Gesetz die Probe kritischer Prüfung in vielen sokratischen Gesprächen, an denen ich teilgenommen habe, bestanden hat: Wir fanden immer, daß wir an der Gültigkeit der Forderung des Abwägungsgesetzes nach hinreichender Prüfung schließlich nicht mehr zweifelten.

## Protokoll Nora Walter vom 5. Dezember 1988

Wir verständigten uns zunächst über die Formulierung meines Themas für das Sokratische Gespräch: »Verantwortlich handeln – was heißt das?«

Noch nicht näher betrachtet hatten wir die Frage des Risikos in Zusammenhang mit V. – Wir sind der Meinung, es war unverantwortlich, die Atomenergie-Industrie zu entwickeln, so lange man nicht wußte, wie man den anfallenden Atommüll unschädlich machen kann. Welche Werte haben die Menschen seinerzeit dazu veranlaßt? Die Sorge, bei wachsender Erdbevölkerung nicht genügend Energie zu haben, mag mitgespielt haben, sicher aber auch Gewinn- und Konkurrenzermäßigungen. Gegen diese Gründe war das Risiko abzuwägen. Gewiß kann und soll man nicht jedes Risiko vermeiden. Die Abwägung muß in jedem Fall stattfinden, wenn man v handeln will.

Wir kamen noch einmal auf die wichtigsten Aufgaben zu sprechen: Vermeiden helfen, daß die Menschheit sich selber vernichtet, a) durch Atomkrieg, b) durch Umweltzerstörung. Zur Zeit scheint uns b) das größere Risiko. Aber die immer schlimmer werdende Mißachtung der Rechte der Armen in den Entwicklungsländern, die nicht nur Risiko, sondern bereits Tatsache ist, erscheint mir eine ebenso große und wichtige Aufgabe. Bei all diesen Aufgaben erscheint das, was ein Einzelner selber zur Lösung beitragen kann, wie ein Sandkorn in der Wüste. Man hält es auf Dauer nicht aus, nur an solchen Aufgaben

mitzuwirken, braucht auch ein Tun, wo die Wirkungsmöglichkeiten größer sind, die Wirkung erkennbarer. Informationen über die großen Probleme sind aber wichtig, um evtl. Ansatzpunkte für sinnvolle Teilaufgaben mit größerer Wirkungsmöglichkeit zu finden.

Inwiefern ist – auf diesem Hintergrund – Sokratisches Gespräch v Handeln? Die Frage ist, wie es das Verhalten der Beteiligten beeinflußt, im privaten wie im gesellschaftlichen Bereich. Es kann dazu beitragen, daß sie Werte und Aufgaben klarer erkennen. Um zum Handeln, zu wirksamem Handeln zu kommen, ist auch realistische Einschätzung nicht *nur* der Außenwelt, sondern auch der menschlichen Natur erforderlich. Kritische Reflexion ist auf jeden Fall unerläßlich. Es gehört aber auch dazu, »die Feigheit des Herzens und die Trägheit der Natur« zu überwinden.

## Protokoll Gustav Heckmann vom 5. Dezember 1988

Wir gingen von dem Ziel aus, dem unsere Gespräche dienen: Nora will eine sokratische Gruppe über Verantwortung leiten. Wie will sie das Thema für die Gruppe formulieren? Soweit ich mich erinnere, formuliert sie: *Verantwortlich handeln – was heißt das?*

Wir haben gesehen, daß Verantwortung erfordert, daß ich mich kümmere um das, was um mich herum vorgeht. Daß ich die Möglichkeiten zur Realisierung objektiver Werte, die sich mir bieten, erkenne.

Zur Verantwortung gehört auch, daß ich zu erkennen suche, mit welchen Opfern unsere uns als wertvoll erscheinenden Tätigkeiten erkaufte werden. An diesen Tätigkeiten können nur Menschen teilnehmen, deren bloßes Leben bereits gesichert ist. Das ist eine Elite, das sind Eliten in verschiedenen Ländern, die zusammenarbeiten an Wertrealisierungen. Ihre elitäre Lage beruht darauf, daß Massen von Menschen in der dritten Welt verhungern; das ist eine Folge der Struktur der Weltwirtschaft. Unsere Wertrealisierungen werden erkaufte mit dem stündlichen Verhungern von Kindern in der dritten Welt. In einer solchen Welt leben wir. In einer solchen Welt arbeiten wir an dem, was wir als die Realisierung objektiver Werte verstehen.

Was folgt aus dieser unserer Lage für das Handeln des verantwortungsbewußten Menschen?

Hier fällt mir Nelsons Antwort auf eine ähnliche Frage ein. Er faßt

die gesellschaftliche Situation in den einzelnen Staaten und in der Welt im Ganzen ins Auge: daß »die unendliche Mehrheit« unserer »Mitgeschöpfe als schlechthin rechtlos gilt«, daß es »einzelnen vermöge ihrer wirtschaftlichen und politischen Übermacht gelingt, ganze Klassen von Menschen oder ganze Völker als bloßes Mittel für ihre selbstsüchtigen Zwecke hinzuopfern«, daß »mächtige Institutionen bestehen, die durch Verbreitung öffentlicher Lügen die freie Geistesentwicklung der Menschen im Keim ersticken und im Namen der Religion der Menschenliebe die heiligsten Rechte der Menschen mit Füßen treten...« (in »Öffentliches Leben«, Gesamtausgabe Band VIII, S. 274). Nelson zieht aus dieser Situation für den verantwortungsbewußten Menschen – er spricht vom »Gebildeten« – die Konsequenz, daß, solange die Situation so ist, wie soeben beschrieben, »für den Gebildeten kein höheres Interesse und kein höherer Beruf möglich ist als die Erfüllung der ihm hieraus erwachsenden Pflicht, so lange soll er also auch den Wert seines eigenen Lebens nach der Erfüllung der Pflicht bemessen«. (VIII/274)

Ähnlich wie Nelson argumentiert, könnte man auf die Frage oben so antworten: Solange die weltwirtschaftliche Struktur so ist, daß unser Arbeiten an der Realisierung objektiver Werte mit dem Verhungern von Kindern in der dritten Welt erkaufte wird, ist es unsere Pflicht, alle Arbeit an solcher Realisierung aufzugeben und unsere ungeteilte Kraft dem Kampf um eine andere Weltwirtschaftsordnung zu widmen.

»Diese Darstellung von den Aufgaben des Gebildeten im öffentlichen Leben wird vielleicht manchem zu rigoristisch erscheinen.« So Nelson (VIII/274). Auch Nora und mir erscheint der entsprechende Rigorismus in unserem Problem – Absatz oben – nicht richtig.

Wir halten es nicht für richtig, unsere Arbeit an der Realisierung objektiver Werte aufzugeben, um unsere ganze Kraft dem Kampf um eine bessere Weltwirtschaftsordnung zu widmen. Weshalb halten wir das für richtig?

Jede Realisierung objektiver Werte, auf welchem Gebiet auch immer, wirkt auf die Menschen, die sie erleben, belebend, weckt gute Kräfte, wir können nicht sagen, ob nicht gerade solche, die zum Finden, Erkennen von Lösungen des Weltwirtschaftsproblems beitragen. Die sokratische Arbeit zum Beispiel kann das Erkennen von Lösungen des Weltwirtschaftsproblems nur fördern.

Grete Henry berichtet aus ihrer Arbeit mit Nelson, daß sie beide

sich nicht so verhalten haben, wie Nelson es in der oben zitierten Passage vom Gebildeten fordert. Sie arbeiteten daran, Nelsons Vorlesungen »System der philosophischen Ethik und Pädagogik« für den Druck fertig zu machen. Die oben zitierten Sätze über die Aufgaben des Gebildeten veranlaßten die beiden nicht, diese Arbeit aufzugeben, um sich ausschließlich dem Kampf gegen Kapitalismus, Militarismus und Kirche zu widmen. Grete berichtet: »Ich hielt Nelson entgegen, daß diese Verpflichtung, wenn wir sie wörtlich ernst nehmen, uns faktisch keinen Spielraum lasse für irgendeine von der Pflichterfüllung unabhängige, über sie hinausgehende ideale Tätigkeit. Nelson antwortete mit einem traurig-resignierenden Lächeln: 'Haben Sie das auch gemerkt?'« (Grete Henry-Hermann, »Die Überwindung des Zufalls«, S. 202) Die beiden haben an ihrer »idealen Aufgabe«, der Herausgabe der »Ethik und Pädagogik« weitergearbeitet und durch ihr faktisches Verhalten gezeigt, daß Nelsons rigoristische Argumentation sie beide nicht überzeugt hat.

Wir haben noch darüber gesprochen, daß zum verantwortungsbewußten Handeln das Zur-Kennntnis-nehmen der Realität nicht nur in der Außenwelt, in Raum und Zeit, sondern auch der Realität unserer Innenwelt gehört. Was Freud uns sehen gelehrt hat, daß in uns unbewußte Impulse, Triebe, ihr Wesen treiben und unser Handeln bestimmen können in einer Weise, gegen die wir wehrlos sind, solange diese Impulse unbewußt bleiben, das ist eine Realität, die den verantwortungsbewußten Menschen vor neue Aufgaben stellt. Freuds Arbeit, die Entwicklung der Psychoanalyse, diente dem Ziel, einen Weg zur inneren Freiheit zu bahnen, zur Freiheit vom unbewußten Triebzwang.

Wir sehen die Aufgaben, die sich dem verantwortungsbewußten Menschen hier auftun, so: Aufmerksam sein für die Gefahren; leise Anzeichen dafür, daß in unseren vorgeblichen Motivationen etwas nicht stimmt, nicht überfahren.

Neurotische Störungen unbeachtet zu lassen, scheint mir unverantwortlich. Bei Neurosen sollte psychotherapeutische Hilfe gesucht werden.

Aber auch hier hat das Abwägungsgesetz das letzte Wort. Denn eine Psychotherapie kann eine sehr weitgehende Änderung im Leben des Neurotikers erforderlich machen, vielleicht ein Aufgeben mancher ihm bisher wichtigen Tätigkeiten, so daß er vor der Frage steht: Lohnt dieser Preis?

Gisela Raupach-Strey

## Grundregeln des Sokratischen Gesprächs

Regeln haben im Sokratischen Gespräch der *Nelson/Heckmann*-Tradition immer nur eine randständige Rolle gespielt. Die Reaktion auf das Thema reichte entsprechend von A: »Endlich – ein überfälliges Thema!« bis Z: »So etwas brauchen wir im Sokratischen Gespräch nicht!« Beide Extreme enthalten ein Körnchen Wahrheit *und* ein Körnchen Falschheit; es kommt darauf an, Charakter und Funktionsweisen verschiedener Sorten von dem, was »Regeln« genannt wird, zu unterscheiden und »durchzubuchstabieren«. Wenn A meint, er wollte immer schon wissen, wie ein Sokratisches Gespräch eigentlich funktioniert und die Antwort läge in einem fixierten Regelkatalog, den man nur vor sich auf den Tisch zu legen und Punkt für Punkt zu befolgen brauche – dann wird A sich mit Sicherheit wundern! Der Grund für die Verwunderung liegt aber nicht in der Sokratischen Methode; vielmehr wäre sein Regelverständnis zu überprüfen: Die Regeln, von denen wir mit Fug und Recht sagen können, daß sie Sokratischen Gesprächen zugrundeliegen, sind keine Imperative nach dem Muster »Du sollst...!« – und bei gehorsamer Befolgung klappe angeblich das Gespräch. Nicht nur, daß Regeln niemals total dekungsleich sind mit dem, was sie regeln. Sokratische Gespräche setzen auf die Mündigkeit der Teilnehmer/innen und sind nicht als Vollzug eines technisch beschreibbaren Vorgehens zu verstehen. Sokratische Gespräche lassen sich nicht herstellen wie ein technisches Produkt nach Naturgesetzen.<sup>1</sup> Das Sokratische Paradigma ist im Kern nicht von den angebbaren Operationen her zu erfassen – auch wenn es nützlich ist, solche zu formulieren und zur Kenntnis zu nehmen –, sondern vom sokratischen Geist, von der Einstellung her: gemeinsam in die Tiefe des Sachproblems einzusteigen und den Gesprächspartner/innen achtungsvoll und hilfswillig im Sinne der Hebammenkunst zu begegnen. Darin hat Z recht.

Dennoch *gibt* es Regeln, dazu unterschiedlicher Art, die unseren Sokratischen Gesprächen zugrundeliegen und nach denen wir immer schon vorgehen und an denen wir uns ausrichten, auch wenn sie

keineswegs jedem jederzeit im Bewußtsein sind. Diese Regeln explizit gedacht und formuliert zu haben, ist nicht einmal unabdingbare Voraussetzung für die Teilnahme am Sokratischen Gespräch, geschweige denn für sein Gelingen. Aber in dem Sinne, daß unsere Gespräche eine bestimmte, von anderen Gesprächsarten unterscheidbare Form haben und einer inneren Vorstellung vom Sokratischen Paradigma folgen, sind Regeln vorhanden. Für die theoretische Durchdringung der Sokratischen Methode soll der Versuch unternommen werden, diese Regeln, die sozusagen latent da sind, zu *beschreiben* – was dann sekundär durchaus auch nützlich für die Gesprächspraxis sein kann. Denn sind sie einmal formuliert und besteht Konsens über sie, können sie als Rechtfertigungsinstanz benutzt werden. Sie können dann herangezogen werden, um die Angemessenheit oder Unangemessenheit eines Gesprächs-Verhaltens zu prüfen. Trotzdem wird nur ein kleiner Teil dieser zu beschreibenden Regeln imperativischen Charakter haben. Von einer solchen Regel-Interpretation (als der alleinigen oder notwendigen) müssen sich *A und Z* verabschieden. Der Regelbegriff ist vieldeutig.

*John R. Searle* hat<sup>2</sup> die Unterscheidung zwischen *konstitutiven* und *regulativen* Regeln getroffen, die für unsere Betrachtung sehr nützlich ist. Regulative Regeln regeln ein Verhalten, das ohne diese Regel auch schon vorhanden ist, lediglich zusätzlich in einer bestimmten Richtung. Ein Beispiel von Searle: Es gehört in einem bestimmten Bekanntenkreis zum guten Ton, Party-Einladungen mindestens zwei Wochen vorher zu verschicken. Nun existieren nicht nur die Party-Einladungen auch ohne diese, für sie sekundäre Regel, eine Einladung könnte auch mindestens zwei Wochen vorher eintreffen, ohne daß es diese Regel gäbe, die Terminierung der Einladung also logisch betrachtet einer solchen Regel überhaupt folgen könnte. Am Einzelfall läßt sich die Existenz der Regel nicht ablesen, und ein »essential« für die Einladungen sind sie auch nicht. Bei den konstitutiven Regeln ist das anders, sie definieren gewissermaßen erst das Verhalten, das sie zugleich regeln. Beliebtes Beispiel dafür sind Spielregeln: Ohne die Regeln des Schachspiels etwa oder die Bestimmungen für ein Fußballtor gäbe es gar kein Schach bzw. kein Fußballtor. Zwar lassen sich die Regeln auf verschiedene Weise materialisieren (Plastik- oder Elfenbeinfiguren, Versetzen von Figuren oder elektronischer Impuls für die Operationen; ähnlich gibt es improvisierten oder professionel-

len Fußball und verschiedene Gegenstände, die das »Tor« markieren), aber das ist nicht wesentlich für den Charakter des Spiels bzw. der einzelnen Spielregel, und alle wissen das. Grenzfälle, über die man sich nicht so leicht einig wird, kann es geben, wenn aus einem Regel-Satz eine einzige Regel deutlich verändert wird (z.B. eine Fußballmannschaft mit nur 9 Spielern). Die Entscheidung hängt dann vom Grad der Wichtigkeit ab, der dieser einen konstitutiven Regel im Verhältnis zu den anderen beigemessen wird, und diese Einschätzung kann u.U. durchaus verschieden sein. –

Ich wage eine Anwendung auf unsere Sokratischen Gespräche: Daß Sokratische Gespräche in Schwöbber stattfinden, ist – so schön und gesprächsfördernd die Atmosphäre in Schwöbber war – keine allgemeine Regel des Sokratischen Gesprächs und schon gar keine konstitutive. Denn niemand bezweifelt, daß die von der PPA seit Jahren an anderen Orten veranstalteten Gespräche aus *diesem* Grunde keine Sokratischen Gespräche seien. Der Ort ist nicht wesentlich, er gehört sozusagen nicht zur Definition. Eine *regulative* Regel war das Stattfinden in Schwöbber allenfalls für eine bestimmte Zeitphase. Eine zur Zeit regulative Regel ist etwa das zeitliche Arrangement während der Sokratischen Wochen in ein zweieinhalbstündiges Sachgespräch und ein einstündiges Metagespräch am Tag. Konstitutiv ist eine solche Regel aber nicht, denn wir akzeptieren auch Wochenendgespräche oder solche mit einem Termin pro Woche, ohne aus *diesem* Grund ihren sokratischen Charakter im Sinne der Nelson/Heckmann-Tradition in Frage zu stellen.

Konstitutiv dagegen ist die Grundidee der Maieutik: einer hilft dem/der anderen bei der Gedankengeburt. Ihre Verletzung verdirbt den sokratischen Charakter eines Gesprächs. Ebenso ist bei der Standardform das Ziel der gemeinsamen Wahrheitserkenntnis konstitutiv. Sobald anderen Zielen, etwa Handlungsentscheidungen oder der Selbsterfahrung o.a., ein diesem Ziel übergeordnetes Gewicht gegeben wird, handelt es sich allenfalls um abweichende Formen des Sokratischen Gesprächs, im Sinne der *Nelson/Heckmann-Tradition* ist der sokratische Charakter dann nicht mehr erfüllt.

Die Trennung zwischen beiden Arten von Regeln, den regulativen und den konstitutiven, läßt sich zwar auch nach Searle nicht immer scharf ziehen, aber richtungweisend nennt er folgende Merkmale: Regulative Regeln können meistens in der Form von Imperativen

angegeben werden: Wenn Y, dann tue X. («Wenn du nicht mehr weiter weißt, frage nach dem Gesprächsstand« oder: »Wenn du den anderen nicht auf Anhieb verstehst, nimm ihn trotzdem ernst und bemühe dich.«) Oder ohne Bedingung: Tue X. («Sei geduldig.« »Überprüfe deine Aussage.«) Die meisten konstitutiven Regeln haben dagegen die logische Form der Beschreibung: X gilt als Y im Kontext C. Es sind analytische Sätze, »ihrem Wesen nach fast tautologisch«<sup>3</sup>, ähnlich wie Definitionen. Searles Beispiel: »Ein Tor ist dann erzielt, wenn ein Spieler den Ball während des Spiels hinter die Mallinie oder über das Mal des Gegners gebracht hat.« Oder im Sokratischen Gespräch: »Sich auf die eigene Einsicht zu berufen, bedeutet im Kontext eines Sokratischen Gesprächs, die richtige Berufungsinstanz zu wählen.« Äußerliche Anlehnung an den Vorredner («Ich kann da anschließen») oder Zitieren einer Geistesgröße ist im allgemeinen eine Verletzung dieser konstitutiven Regel.

Ein wichtiges Anwendungsfeld, konstitutive Regeln zu erheben, ist die Sprache. Nach Wittgenstein ist ja die Bedeutung eines Wortes sein Gebrauch in der Sprache.<sup>4</sup> Das heißt: es ist aussichtslos, alle Worte nach dem alten Schema durch Angabe von Oberbegriff und spezifischer Differenz definieren zu wollen; nur am Gebrauch läßt sich ablesen, wie Worte gemeint und verstanden werden. Das ist auch nicht zu beklagen und funktioniert vielmehr in einer Sprachgemeinschaft durchweg erstaunlich gut. Dabei sind unscharfe Grenzen inkaufzunehmen und ebenso Verschiebungen in verschiedenen Kontexten oder im Laufe der Geschichte. Wittgenstein hat mit diesem Ansatz vornehmlich in der angelsächsischen Philosophie eine Debatte darüber ausgelöst, was es heißt, einer Regel zu folgen. In ihr wurde vor allem deutlich, daß keine Privatsprache möglich ist, sprechen und denken vielmehr immer eine Gemeinschaft zur Voraussetzung hat, in der die Regeln dafür geteilt und ihre Befolgung unmittelbar verstanden wird.

Ähnlich, so meine ich, können wir aus der Sokratischen Gesprächspraxis die Regeln erheben, die für das Sokratische Paradigma konstitutiv sind, oder einfacher: die wesentlich sind für Sokratische Gespräche im Sinne der *Nelson/Heckmann*-Tradition. Wenn wir die wesentlichen Regeln erhoben und uns somit bewußt gemacht haben, etablieren wir zugleich einen expliziten Maßstab, so daß wir die Entsprechung anderer Gesprächsformen am Sokratischen Paradigma messen können, sei es, daß es sich um tatsächlich ablaufende Gespräche oder

um theoretische Gesprächs-Konzeptionen handelt. Und auch umgekehrt: Die konstitutiven Regeln dienen, *nachdem* sie erhoben sind, zugleich der philosophischen Rechtfertigung unserer Gesprächspraxis. In diesem Sinn erhalten sie normativen Charakter, ohne daß alle konstitutiven Regeln Handlungsanweisungen im engeren Sinn wären. Insofern sind die konstitutiven Regeln wohl auch Setzungen, aber zuvor an der Praxis abgelesen, wobei genauer beleuchtet bereits unsere innere Idealvorstellung vom Sokratischen Gespräch (= das Sokratische Paradigma) leitend ist. Man könnte nun vielleicht denken, diese konstitutiven Regeln seien deduktiv – etwa aus dem Ziel der Wahrheitserkenntnis – ableitbar; aber das würde ihren Charakter als Beschreibung eines Ganzen verkennen. Sie bilden vielmehr untereinander ein Netz, in dem man im Prinzip von jedem Punkt, vermittelt über weitere Punkte, zu jedem anderen gelangen kann. Die Aufreihung in einer Liste widerspricht dem grundsätzlich nicht.

Im folgenden seien nun die **Regeln** angegeben, die **konstitutiv** sind für das Paradigma Sokratischer Gespräche in der *Nelson/Heckmann*-Tradition<sup>5</sup>:

1. An einem Sokratischen Gespräch kann *jeder* Mensch als vernunftfähiges Wesen teilnehmen, das gutwillig und bereit ist, sich auf die folgenden Regeln einzulassen:
2. Aufgabe eines Sokratischen Gesprächs ist die Bearbeitung eines *philosophischen*, d.h. des auf Grundlegendes, Allgemeines abzielenden *Problems*. Das Problem wird durch das Thema bestimmt, das nach Möglichkeit in Form einer Frage gestellt wird.
3. Ausgangspunkt des Gesprächs ist die (eigene) *Erfahrung*: »Fuß fassen im Konkreten«.<sup>6</sup>
4. Gesprächsziel ist eine Wahrheitserkenntnis bzw. eine Problemlösung; sie dokumentiert sich in einem Konsens aller am Gespräch Beteiligten, der auf eigener Einsicht und Zustimmung beruht.
  - 4.1 Sokratische Gespräche sind von direkten Entscheidungs- bzw. Handlungszwängen entlastet. Zu dem Gesprächs-immanenten Ziel des Wahrheits-Konsenses kommt für die Beteiligung an Sokratischen Gesprächen im allgemeinen das Ziel der vernünftigen Selbstbestimmung des Subjekts hinzu, das je nach Kontext pädagogisch, bildungspolitisch oder bildungstheoretisch angestrebt bzw. verstanden werden kann.

5. Jede/r Gesprächsteilnehmer/in bemüht sich um klare und verständliche Sprache und um Klärung der eigenen Gedanken.
6. Jede/r Gesprächsteilnehmer/in bemüht sich um genaues Zuhören, Auffassen und Verstehen der Äußerungen der anderen Gesprächsteilnehmer/innen, und jede/r versucht den anderen ggf. zur inhaltlichen Klärung und (besseren) Formulierung ihrer Gedanken zu verhelfen: die sokratische »*Maieutik*« (=Hebammenkunst).
7. Jede/r sollte so viel sagen, wie notwendig ist, und so wenig (und unumstänglich) wie möglich ist, um gemeinsam der Wahrheit bzgl. des behandelten Problems näher zu kommen. Kurz: Beschränkung auf das Wesentliche, aber Sachangemessenheit.
8. *Aufrichtigkeit*: Jede/r stellt nur solche Behauptungen (incl. Bezweiflungen) auf, hinter denen er/sie steht, d.h. von denen er/sie zum Zeitpunkt der Äußerung ernsthaft überzeugt ist und die er/sie argumentativ zu verteidigen bereit ist.
9. Jeder *einzelne*, der eine Behauptung aufstellt, übernimmt die Verpflichtung, sie auf Nachfrage zu begründen.  
Dazu gehören die beiden folgenden Denkrichtungen (weitere sind zu erforschen):
  - 9.1 Abstrakte (philosophische) Aussagen sollen im Prinzip am Konkreten erläutert werden können, so daß die Zuhörer die Probe auf's Verstehen machen können. Vgl. das »sokratische Prinzip« bei Gustav Heckmann<sup>7</sup>:  
Einsicht in Allgemeines kann nur gewonnen werden durch Anschauen und Analysieren des unter das Allgemeine fallenden konkreten Erfahrenen.
  - 9.2 Umgekehrt soll man auch nicht beim konkret Erfahrenen stehenbleiben, sondern durch das Verfahren der »regressiven Abstraktion« die zugrundeliegenden (allgemeinen oder allgemeineren) Prinzipien und/oder Überzeugungen aufsuchen und im weiteren überprüfen.
10. Die Gesprächs*gruppe* ist gemeinsam verantwortlich für den Erkenntnisprozeß, in dem jeweils nach der Phase des Auffassens des Singulären und Aufsuchens des Allgemeinen die Gültigkeitsprüfung vorzunehmen ist: so unvoreingenommen wie möglich Gründe und Gegen Gründe für aufgestellte Behauptungen gemeinsam zu untersuchen. Das Gespräch ist als Hilfsmittel zur Klärung und Vertiefung voll auszuschöpfen.<sup>8</sup> Die Gruppe übernimmt die Ver-

pflichtung, allen Widersprüchen in der Sache sowie ernsthaft geäußerten Einwänden von Teilnehmer/innen in gemeinsamer Prüfung nachzugehen, wenn möglich solange, bis sie behoben sind. Über innere Zustimmung hat jeder allein, aber aufrichtig zu entscheiden.

11. *Autorität* für die Gültigkeit von Argumenten ist *nicht*:

- eine Person oder eine Gruppe;
- was man gelesen oder gehört hat;
- eine Lehre;

*sondern*:

- das »Selbstvertrauen der Vernunft« und
- der Logos-Grundsatz: der »eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments«<sup>9</sup>; aus letzterem folgt:

12. *Revisionsbereitschaft*: Wer eine neue Einsicht gewonnen, ggf. einen alten Irrtum erkannt hat oder bemerkt, daß eine frühere Behauptung einzuschränken oder abzuwandeln ist, der sollte die Bereitschaft aufbringen, dies um der Wahrheit willen mitzuteilen und dem Gespräch zugute kommen lassen.

13. Abgesehen von der Nötigung der Vernunft ist *keinerlei Zwang* erlaubt, weder direkter, noch struktureller. Alle Gesprächsteilnehmer/innen bemühen sich um eine möglichst gute Annäherung der realen Gesprächsbedingungen an die »ideale Sprechsituation«.

14. Träger des Gesprächsfortschritts ist die Denkgemeinschaft. Jede/r Gesprächsteilnehmer/in – nicht nur der/die Leiter/in – ist *mitverantwortlich* für den *konstruktiven Fortgang* des Gesprächs.

Daher darf jede/r sich auch zum Gesprächsverlauf und dessen Regulierung äußern: z.B. nach dem Gesprächsstand fragen oder um Klärung des Vorgehens bitten, sofern Unklarheiten oder Verwirrung bestehen.

Es kann ggf. sinnvoll sein, die Antwort in das Metagespräch zu verlagern.

15. Die Gesprächsteilnehmer/innen sind prinzipiell *gleichberechtigt* im Hinblick auf die verschiedenen Arten von Gesprächsbeiträgen. Lediglich der/die Leiter/in übernimmt für die Zeit des Gesprächs und im Einverständnis mit der Gruppe die Aufgabe, unter (weitgehendem) Verzicht auf eigene Beteiligung am Sachgespräch für die Verständigung innerhalb der Gruppe, eine sachliche Untersuchung und einen positiven Fortgang des Gesprächs zu sorgen.

Es bleibt Aufgabe *aller* Gesprächsteilnehmer/innen, wechselseitig einander mit Achtung und Toleranz zu begegnen und so die Sacheinsicht zu befördern.

Zu diesen konstitutiven Regeln möchte ich einige *erläuternde Kommentare* geben:

Die Regeln 1 bis 4 geben an, *was* ein Sokratisches Gespräch ist.

ad 1: »Vernünftig« wird von *Wilhelm Kamlah* folgendermaßen expliziert: »Wir nennen einen Menschen vernünftig, der dem Gesprächspartner und den besprochenen Gegenständen aufgeschlossen ist, der ferner sein Reden nicht durch bloße Emotionen und nicht durch bloße Traditionen und Gewohnheiten bestimmen läßt.«<sup>10</sup>

Man vergleiche die 'Diskursregeln', die *Sokrates* im *Kriton* aufstellt: Der Dialog soll nicht bestimmt werden durch Gefühle, nicht durch die Meinung der Leute und nicht durch resultierende Konsequenzen.

Vernunft ist bei *Nelson* das Vermögen, Gesetze zu erkennen und ihnen gemäß zu handeln, das Vermögen der Selbsttätigkeit, das von äußerem Zwang ebenso wie vom Zufall unabhängig ist.

Ein vernünftiges Gespräch bemüht sich daher um das möglichst vorurteilslose Prüfen der Gültigkeit von Aussagen und ihren Begründungen.

Das kritische Denken ist jedoch zu binden einerseits an das sachliche Ziel der Wahrheitserkenntnis und andererseits an Toleranz gegenüber dem Person-Sein der Gesprächspartner/innen.

Vernunft ist in diesem Sinn auch *Medium* des Gesprächs, durch das Sach- und Personengerechtigkeit angestrebt wird.

ad 2: Die zu erkennende Wahrheit bzw. das zu lösende Problem sind von *allgemeiner*, philosophischer Art. Fragen ebenso wie Antworten sollen keine singuläre und nach Möglichkeit auch nicht nur partielle Reichweite haben. Ggf. ist aus einer aktuellen Frage das allgemeine Erkenntnisinteresse erst herauszufiltern. Sokratische Gespräche erstreben Erkenntnisse über *Grundsätzliches*, das den Einzelfall übersteigt und sich durch Nachdenken klären läßt. Daher sind Fragen ausgeschlossen, zu deren Bearbeitung empirische Erhebungen oder Informationen durch nicht am Gespräch Beteiligte nötig wären. Ebenso sind Fragen ausgeschlossen, auf die es grundsätzlich nur persönli-

che Antworten gibt (z.B. Geschmack, persönliche Geschichte, religiöse Überzeugung).

ad 3: Das bedeutet *nicht*, daß die Erfahrung auch schon die Berufungsinstanz für die Begründungen ist. Es bedeutet auch nicht, daß formale Aussagen im Sokratischen Gespräch keinen Platz hätten. Es bedeutet vielmehr, daß die Erfahrung explizit oder implizit Ausgangspunkt des Gesprächs ist und als Material in das Denken, Sprechen und Argumentieren eingeht. Fruchtbar sind wirklich erlebte Beispiele, die in der Gruppe mitgeteilt werden können. Erfahrung kann auch Denkerfahrung sein, z.B. mit mathematischen Operationen.

Das Ziel sind allgemeingültige Aussagen, unter die dann weit mehr Erfahrungsmaterial als das Ausgangsbeispiel fällt.

ad 4: Es geht nicht darum, Recht zu behalten, sondern gemeinsam Wahrheit zu suchen.

Ein erreichter *Konsens* ist nicht mit der Wahrheit gleichzusetzen, sondern bleibt prinzipiell überholbar durch bessere Erkenntnis. Denn ein faktischer Konsens ist immer begrenzt, da er ganz bestimmten Bedingungen unterliegt. Er bleibt gebunden an die Grenzen der Einsichtsfähigkeit der beteiligten Individuen zu diesem Zeitpunkt und ebenso an die Grenzen der Dialogfähigkeit der Gruppe.

ad 4.1: In diesem Sinn können Sokratische Gespräche vermittelt auch handlungsbedeutsam werden. Sie verfolgen aber nicht direkt eine Erziehungsabsicht, da sie Gleichberechtigung (kommunikative Symmetrie) voraussetzen.

Regel 5 bis 8 geben an, *wie* im Gespräch grundsätzlich verfahren wird.

ad 5: Unklare Ausdrucksweise beruht häufig auf noch ungeklärten, u.U. verworrenen Gedanken oder Aussageabsichten. Die Arbeit an sprachlichen Formulierungen ist daher meistens Gedankenarbeit. Deshalb ist aber auch auf die Authentizität der Formulierungen des Sprechers/der Sprecherin zu achten, d.h. die Gruppe sollte sich hüten, nicht-eigene Formulierungen oder gar Meinungen aufzudrängen (»du meinst doch ...«).

ad 6: Die Maieutik ist zunächst vor allem Aufgabe der Leiterin bzw. des Leiters und kann bei hinreichender Übung zunehmend von den Gesprächsteilnehmern/innen mit übernommen werden.

Maieutik bedeutet insbesondere, daß die Zuhörenden nicht nur passiv sind, sondern jeweils auch eine *aktive* Rolle haben.

ad 7: Zwei Gefahren sind zu vermeiden: Einerseits ist die Selbstkontrolle einzuschalten, ob alles, was man sagen möchte, wirklich für die Sache wichtig ist. Andererseits kann die Nötigung zum Kurz-Fassen der Sache Gewalt antun und sie unangemessen verkürzen, insofern komplexe Gedanken oder Mehrfach-Perspektiven sich nicht immer in einem knappen Satz sagen lassen. Der kreative Denkprozeß bewegt sich zwischen diesen beiden Polen.

ad 8: Dies ist ein Spezifikum der Standardform der Sokratischen Gespräche in der *Nelson/Heckmann*-Tradition. Auf diese Weise sollen Konstruktionen und Gedankenspiele vermieden werden, die nicht der Wahrheitserkenntnis dienen. Die Forderung nach einem *selbst* erlebten Beispiel hat denselben Sinn. Außerdem läßt sich für ernsthaft vertretene Überzeugungen besser das ganze Spektrum der Argumentation ausloten, da man bei Schwierigkeiten nicht den Ausweg hat, auf eine andere Überzeugung zu überzu"springen". – Es wäre jedoch zu überlegen, ob in einer erweiterten Form der Sokratischen Methode hypothetisches Denken nicht genauso ernsthaft an der Sache orientiert sein kann.

Regel 9 bis 12 präzisieren, was die Rationalität eines Sokratischen Gesprächs ausmacht: die Gültigkeitsprüfung nach strengen Bedingungen.

ad 12: Die Forderung nach Revisionsbereitschaft ergibt sich *erkenntnistheoretisch* aus dem Fallibilismusvorbehalt (vgl. Popper): eine Erkenntnis kann sich immer zu einem späteren Zeitpunkt als falsch oder beschränkt erweisen. Darüberhinaus bedarf es aber auch der zugehörigen inneren *Einstellung*. Es ist nicht zu verlangen, daß sich jeder rückhaltlos einbringt; aber jede/r sollte immer wieder selbst überprüfen, ob das Zurückhalten eigener Gedanken nicht um ihrer Sachdienlichkeit willen aufgegeben werden sollte.

Aus der Perspektive der *anderen* Teilnehmer/innen bedeutet das,

Fehler und Umwege zuzulassen bzw. mitzugehen (Geduld und Toleranz).

Aus der Leiterperspektive: jeden zu Wort kommen lassen, aber niemanden bedrängen.

Regel 13 bis 15 erläutern die durch die Praxis hindurchschimmernde Vision, den »Vorschein« einer sokratischen Lebensform.

ad 13: Der Vorgriff auf die ideale Sprechsituation ist notwendig, um mit einem realen Konsens den Anspruch auf einen wahren verbinden zu können.<sup>11</sup>

ad 14: Die Leiterin/ der Leiter verhilft der Gruppe dazu, sich selbst zu leiten, den eigenen Weg zu finden. Die Leitung sollte darauf hinstreben, sich selbst überflüssig zu machen.

ad 15: Die vier Arten von Gesprächsbeiträgen (»Sprechakten«) sind nach *Habermas*<sup>12</sup>:

*Kommunikativa* – sie erläutern den pragmatischen Sinn der interpersonalen Beziehung, z.B. sich äußern, wiedergeben, fragen, erwidern, zustimmen;

*Konstativa* – sie erläutern den Sinn von Aussagen als Aussagen, z.B. behaupten, erzählen, erklären, deuten;

*Repräsentativa* – sie geben den Sinn der Selbstdarstellung der Äußerung und den damit verbundenen Geltungsanspruch wieder, z.B. wissen, meinen, bezweifeln, wünschen, verleugnen, preisgeben, hoffen.

*Regulativa* – sie erläutern den Sinn von Äußerungen unter Bezugnahme auf Regeln oder Normen, z.B. bitten, auffordern, warnen, ermuntern, versprechen, sich weigern, bestätigen, vereinbaren.

Andere Klassifikationen von Sprechakten sind möglich.<sup>13</sup>

*Alexy* nennt drei Forderungen, die »die Freiheit des Diskutierens« normieren<sup>14</sup>:

- (a) Jeder darf jede Behauptung problematisieren. (Gleichberechtigung)
- (b) Jeder darf jede Behauptung in den Diskurs einführen. (Universalität)
- (c) Jeder darf seine Einstellungen, Wünsche und Bedürfnisse äußern. (Zwanglosigkeit)

Für das Sokratische Gespräch sind diese drei Forderungen noch an Kautelen zu binden wie z.B. die Zeit- und Rollenaufteilung und die Sachdienlichkeit. Sie geben zwar vom Prinzip her die richtige Richtung an. Aber ihre sinnvolle Anwendung muß erst gelernt und kann daher auch gelehrt werden, konstatiert *Gustav Heckmann*<sup>15</sup>. Er setzt sich detailliert mit dem rationalen Diskurs nach *Alexy* auseinander und kommt zu dem Schluß, daß das Sokratische Gespräch anspruchsvoller ist. Der Grund liegt darin, daß vieles, das die Regeln von *Alexy* regulativ zu erfassen sucht, im Sokratischen Gespräch selbst thematisiert werden kann.

*Nelson* forderte zwar strengste Zurückhaltung des Leiters in der Sache; ein *totaler* Verzicht auf die Beteiligung am Sachgespräch ist jedoch genau genommen nicht möglich aus mehreren Gründen:

(a) Die Lenkungsentscheidungen sind immer bestimmt von einer, wenn auch vagen, Vorstellung von erreichbaren Erkenntnissen oder zumindest einem gangbaren Weg. (b) Die Ausübung der »Hebammen«-Funktion ist nicht ohne Sachbezug möglich; in der *Maieutik* bemüht sich der Leitende zwar um die Geburt der Gedanken des *anderen*, aber seine Hilfestellung könnte durch bloß formales Herausfragen ohne empathisches Erahnen des Gedankeninhalts auch nicht gelingen. (c) Ein total abstinenter, als Person nicht erkennbarer Leiter oder eine Leiterin ist für eine Gruppe zumindest heutzutage unerträglich<sup>16</sup>.

Die Liste konstitutiver Regeln gibt eine *idealtypische* Beschreibung dessen, was wir unter Sokratischen Gesprächen in der *Nelson/Heckmann*-Tradition verstehen. Sie enthalten auf diesem Verständnis fußend eine Kombination von (äußeren) Verhaltensweisen und (inneren) Einstellungen, wobei Verhaltensweisen und Einstellungen aufeinander bezogen sind. Da innere Vorgänge und Einstellungen von außen nur angenähert, nicht mit letzter Sicherheit beurteilt werden können, ist der Katalog der konstitutiven Regeln ganzheitlicher als eine bloß äußerliche »Gebrauchsanweisung«. Dafür wird andererseits auf eine restlos eindeutige Nachprüfbarkeit der Regelbefolgung bewußt verzichtet. Die konstitutiven Regeln sind weder Befehle, denen man sich nicht entziehen könnte, noch technische Anweisungen zur (vermeintlich) sicheren Herstellung eines Sokratischen Gesprächs. Sondern: Wenn wir uns diesen Regeln gemäß verhalten, führen wir ein Sokra-

tisches Gespräch, und wenn wir ein Sokratisches Gespräch führen, verhalten wir uns (immer schon) diesen Regeln gemäß. Aber selbstverständlich haben wir die Freiheit, *keine* Sokratischen Gespräche zu führen: ein Gespräch anderer Art (bei dem vielleicht nur einige der obigen Regeln beachtet werden) oder gar kein Gespräch zu führen.

Von den konstitutiven Regeln zu unterscheiden ist unsere *Ausführungspraxis*. Man kann sich theoretisch vorstellen, daß sich zu denselben konstitutiven Regeln eine andere Ausführungspraxis entwickeln ließe<sup>17</sup>, auch wenn wir uns das aus Gewöhnung an unsere Praxis nicht so gut vorstellen können. Wenn es richtig ist, daß diese (und genau diese – die Vollständigkeit möge die mit unserer Praxis vertraute Leserschaft weiter überprüfen) die konstitutiven Regeln sind, dann würde eine sie beachtende andere Ausführungspraxis den »Sokratischen Geist« nicht verletzen. Allerdings ist das ein Gedankenexperiment. In der Realität ist ggf. genau hinzuschauen, ob in einer anderen Praxis das Wesentliche erhalten bleibt.

Im weiteren sei nun die Aufmerksamkeit auf die **regulativen Regeln** gerichtet, die unsere gegenwärtige Ausführungspraxis im allgemeinen bestimmen. Denn hier haben sich einige Regeln als zweckmäßig bewährt. Manche mögen sie »Spielregeln« nennen, nicht so wie oben im Sinne Searles, sondern im alltagssprachlichen Sinn: Sie sind im Prinzip austauschbar, aber man folgt ihnen in der Praxis, weil es die anderen Gesprächsteilnehmer/innen auch tun und man im Miteinander gemerkt hat, daß sie gut sind, um ein Sokratisches Gespräch zu führen. Ich nehme den Vorschlag einer unserer Arbeitsgruppen<sup>18</sup> auf und unterscheide zwei Zweckmäßigkeitsstufen von regulativen Regeln:

### **Regeln der Zweckmäßigkeit 1.Ordnung**

Sie leiten sich insgesamt ab aus dem Paradigma, das in den konstitutiven Regeln präzisiert ist (unbeschadet dessen, daß sich die eine oder andere Regel auch in anderen Gesprächsformen findet). Dazu gehören:

- die klare Trennung in Sach- und Metagespräch
- Offen-Sein gegenüber anderen Teilnehmer/innen, genau zuhören und möglichst lückenlos aufzufassen suchen

- eigene Gedanken mitteilen, nicht eine passive Zuschauer-Rolle des Gesprächs einnehmen
- mit einem selbst erlebten Beispiel das Gespräch beginnen
- Gedanken am Beispiel entwickeln
- den »Test« auf's richtige Verstehen vornehmen
- auf die Authentizität der Äußerungen achten, besonders dem/der Beispielgeber/in nichts einreden
- jeden zu Wort kommen lassen (im Gesamtverlauf des Gesprächs, nicht unbedingt innerhalb kleinerer Zeitphasen), aber niemanden nötigen
- das Gespräch ausschöpfen: früher Gesagtes ausnutzen
- dem Gefühl des Zweifels nachgehen
- Mehr- oder Minderheiten sind nicht entscheidend für die Wahrheit, daher nicht um eines vorschnellen Konsenses willen nachgeben
- Rollenteilung: Teilnehmer/innen führen das Sachgespräch – Leiter/in hat Lenkungsaufgabe, hält sich in der Sache zurück
- Strategieentscheidungen sind Lenkungsmaßnahmen, an denen aber auch die Gruppe beteiligt werden kann (evtl. im Metagespräch)
- Abgeben der Leitungsfunktion im Metagespräch

### **Regeln der Zweckmäßigkeit 2.Ordnung**

Sie beschreiben Verhaltensweisen, die sich im allgemeinen im Sokratischen Gespräch als hilfreich erweisen. Sie sind nicht auf das Sokratische Gespräch beschränkt. Dazu gehören:

- das zeitliche Arrangement; Teilnahme von Anfang bis Schluß
- Disziplin (z.B. kein Essen oder Rauchen während des Gesprächs, Pünktlichkeit)
- nicht dazwischenreden, ausreden lassen
- laut und deutlich sprechen, langsam und nicht zu viel auf einmal
- nicht weitermachen, wenn einer fehlt (was aber gar nicht vorkommt! –)
- wichtige Sätze anschreiben (als »Gedankenpflöcke«), dabei keine Weiterdiskussion der anderen, anschließend laut vorlesen
- mit eigenen Worten die Gedanken eines anderen wiedergeben
- warten können (manchmal lange), bis man eigene Gedanken äußern kann oder bis ein »Umweg« beendet wird

- Denkpausen einlegen
- festhalten an der gerade erörterten Frage<sup>19</sup>
- in einem Beitrag nicht mehrere Punkte verfolgen
- Notizen machen
- anmelden von »Störungen« auf das Metagespräch verschieben
- Protokoll schreiben als Hilfsmittel des Weiterdenkens

Die regulativen Regeln sind instrumenteller Art, sie sind »Zweckmäßigekeitsregeln«, die sich bewährt haben zur konkreten Durchführung Sokratischer Gespräche. Daher werden sie im wesentlichen aus Gewohnheit anerkannt. Man folgt ihnen wie unausdrücklichen Verabredungen (»Konventionen«), auf die man sich geeinigt hat, damit ein Sokratisches Gespräch vonstatten gehen kann. Da sie jedoch – vor allem in den Metagesprächen – immer wieder reflektiert werden, werden sie auch immer neu als zweckmäßig begründet und eingesehen. Die Zweckmäßigekeitsregeln – und unter diesen wiederum die 2.Ordnung mehr als die 1.Ordnung – sind als offene Liste zu betrachten in doppelter Hinsicht: Sicher sind *nicht alle* regulativen Regeln erfaßt, die gegenwärtig unsere Ausführungspraxis bestimmen, so daß die Liste fortgesetzt werden kann. Zum anderen können die regulativen Regeln modifiziert werden, ohne daß davon eo ipso der Sokratische Charakter der Gespräche berührt wäre. Dies unterscheidet die regulativen von den konstitutiven Regeln, die gemäß dem dargelegten Sinn von »konstitutiv« ein geschlossenes Netz von *unverzichtbaren* Regeln darstellen.<sup>20</sup> Die dargelegten Unterscheidungen entbinden allerdings nicht von der Verpflichtung zur praktischen Einhaltung auch der Zweckmäßigekeitsregeln erster und zweiter Ordnung, sobald man sich auf ein Sokratisches Gespräch eingelassen hat.

Ich möchte noch auf den Einwand<sup>21</sup> eingehen, es handele sich bei den konstitutiven Regeln um Regeln eines rationalen Diskurses im allgemeinen. Antwort: Wenn das nicht der Fall wäre, würde etwas nicht stimmen! Denn jeder philosophische Diskurs – und in *diesem* Sinn ist ein Sokratisches Gespräch ein philosophischer Diskurs<sup>22</sup> - hat genuin ein rationaler zu sein. Rationalität ist notwendige Bedingung für Philosophie. Ein *bestimmtes* Philosophieverständnis ist damit noch nicht impliziert; allerdings folge ich hiermit der abendländischen, kritisch-aufklärerischen Philosophie-Tradition seit Sokrates und dem gegenwärtigen Selbstverständnis auch der wissenschaftli-

chen Philosophie. Umgekehrt ist Rationalität noch nicht hinreichend für den philosophischen Charakter eines Diskurses; es könnte beispielsweise ein juristischer und/oder ein entscheidungsorientierter Diskurs sein<sup>23</sup>. In diesem Sinn zeigt sich der *philosophische* Charakter der Sokratischen Gespräche im subjektiven Interesse an Einsichten und im intersubjektiven Interesse an gemeinsamem Erkenntnisgewinn sowie in der Intention auf allgemeingültige, begründete Wahrheiten; vornehmlich also in der Kombination der Regeln 2 (allgemeines Problem), 4 (Konsens über allgemeingültige Erkenntnis), 6 (Maieutik), 9 (Begründungspostulat) und 11 (Logos als einzige Autorität). Aber auch hier ist zu beachten, daß nicht einzelne Regeln aus dem Zusammenhang herausgelöst werden können, sondern erst ihr vernetztes Zusammenspiel ein philosophisch-sokratisches Gespräch ausmacht!

## Literatur

*Robert Alexy*: Eine Theorie des praktischen Diskurses, in: Normenbegründung – Normendurchsetzung, hrsg. von Willi Oelmüller, UTB 836, Paderborn 1978

*Jürgen Habermas*: 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.*: Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt a.M. 1981

*Gustav Heckmann*: Das Sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Hannover 1981

*Wilhelm Kamlah/ Paul Lorenzen*: Logische Propädeutik oder Vorschule vernünftigen Redens, Mannheim <sup>1</sup>1967

*Gisela Raupach-Strey*: Über den autoritären Rest.in Gustav Heckmanns Auffassung vom Sokratischen Gespräch, in Vernunft, Ethik, Politik. Hrsg. von D.Horster/D.Krohn. Hannover 1983, S.315–325

*Dies.*: Das Verhältnis von Diskurstheorie und Sokratischem Gespräch – keine Einbahnstraße! im Bd. III Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch der vorliegenden Schriftenreihe der PPA, Frankfurt 1996, S.39–74

*John R. Searle*: Speech Acts, Cambridge 1969, dt. Sprechakte, Frankfurt a.M. 1971

*Karel van der Leeuw*: The Socratic Dialogue as a form of Philosophical Inquiry 1997

*Ludwig Wittgenstein*: Philosophische Untersuchungen, Frankfurt a.M. 1967

## Anmerkungen

- 1 Die Prozeßorientierung gegenüber der Ergebnisorientierung betonte auf der MV am 12.1.1997 auch in Anlehnung an Gustav Heckmann und in Abgrenzung von Detlef Horster die Arbeitsgruppe Klaus Draken (Protokoll), Ute Hönnecke, Ute Siebert, Nora Walter; s.u. Anm.5 und 18.
- 2 Searle (1971) S.54 f.
- 3 Searle (1971) S.55/56
- 4 Ludwig Wittgenstein (1967) § 43, § 146 u.a.
- 5 Eine frühere Fassung dieser Liste hatte ich der MV der GSP am 12.1.1997 in Hannover vorgelegt. In der jetzigen Fassung ist die anschließende Diskussion verarbeitet. Außerdem greife ich weiter unten einige Gedanken aus den Arbeitsgruppen auf.
- 6 So formulierte Gustav Heckmann die »zweite pädagogische Maßnahme« in Heckmann (1981) S.67.
- 7 Heckmann (1981) S.10
- 8 Dies ist die »dritte pädagogische Maßnahme« bei Gustav Heckmann (1981), S.67.
- 9 Habermas (1971) S.137
- 10 in Wilhelm Kamlah/ Paul Lorenzen (<sup>1</sup>1967) S.118
- 11 Habermas (1971) S.136f
- 12 Habermas (1971) S.111/2
- 13 Habermas (1981) Bd.1 S.427–439
- 14 Alexy (1978) S.40
- 15 Heckmann 1981, Kap.13 S.105–122, bes. S.116
- 16 vgl. Raupach-Strey (1983).
- 17 Darauf wies in unserer Diskussion auch Karel van der Leeuw hin.
- 18 Gruppe Silvia Knappe (Protokoll), Rene Branton, Klaus Roß, Dieter Krohn; vgl. Anm.5. Die in Anm.1 genannte Arbeitsgruppe nahm eine andere Einteilung der Regeln vor: (0) Voraussetzungen klärende, (1) den äußeren Rahmen schaffende (2) eine innere Haltung nahelegende (3) den Weg (Methode) beschreibende (4) das Ziel beschreibende Regeln. Diese ebenfalls sinnvolle Einteilung macht, wie mir scheint, das Bemühen um den Gesprächsprozess zum Leitfaden. Im Sinne meiner Ausführungen enthält sie teils konstitutive, teils regulative Regeln.
- 19 Dies ist die "vierte pädagogische Maßnahme" bei Gustav Heckmann (1981, S.67).
- 20 Natürlich soll damit nicht der Diskussionsfortschritt in der Theoriebildung verhindert werden!
- 21 von Karel van der Leeuw; er hat seinerseits inzwischen eine ähnliche Verhältnisbestimmung vorgenommen, siehe Literaturliste
- 22 Meine These von der Eigenständigkeit der Erkenntnisgewinnung durch

die Sokratische Methode (vgl. Gisela Raupach-Strey 1996, bes. S.39 und S.71) ist davon nicht berührt.

23 vgl. Alexy (1978) und Habermas (1971) Kap.III, S.114f. sowie Habermas (1981) Bd.1 S.114–151

# Berichte und Informationen



## Philosophische Tagungen 1995

*Philosophisch-Politische Akademie, Bonn*

(Organisation: Martin Hüne, Hannover; Jos Kessels, Amsterdam;  
Barbara Neißer, Köln)

Würzburg, 17.–19.11.1995, Deutsch-Niederländische Tagung

Thema: *Das Sokratische Gespräch in der Praxis*

### **Freitag, 17.11.**

- 17.00 Beginn der Veranstaltung  
19.00 Plenum: Das Sokratische Gespräch in der Praxis  
der Unternehmensberatung  
Vortrag von Jos Kessels, Amsterdam  
20.00 Diskussion und Vorstellung der Workshops am  
Samstag, 18.11.  
Bildung der Gruppen für die Workshops

### **Samstag, 18.11.**

- 9.00–10.30 Erster Workshop in drei Gruppen  
Formulierung einer guten Ausgangsfrage  
Workshopleiter: Dries Boele, Erik Boers, Jos Kes-  
sels, Amsterdam  
11.00–12.00 Zweiter Workshop in den gleichen Gruppen  
Teil 1: Vorstellung eines Sokratischen Gesprächs  
nach dem Sanduhrmodell  
14.00–15.00 Zweiter Workshop in den gleichen Gruppen  
Teil 2: Sokratisches Gespräch in Kleingruppen  
15.30–17.00 Dritter Workshop in den gleichen Gruppen  
Übungen zur Analyse von Argumentationsstruktu-  
ren  
18.30–20.00 Plenum: Aussprache über die Erfahrungen in den  
Workshops

### **Sonntag, 19.11.**

- 9.00–10.30 Das Sokratische Gespräch im Unterricht  
Ein Erfahrungsbericht von Barbara Neißer, Köln  
Das Sokratische Gespräch in der Lehrerbildung  
Ein Erfahrungsbericht von Martin Hüne, Hannover  
Diskussion  
10.45–12.00 Abschlußplenum  
13.00 Ende der Veranstaltung

# Eine internationale Sokratische Woche in England

Im Sommer 1996 fand im Hillcroft College, Surbiton, England, eine internationale Sokratische Woche statt, die die Britische Society for the Furtherance of Critical Philosophy (SFCP) und die Philosophisch-Politische Akademie (PPA) gemeinsam veranstaltet haben. 26 TeilnehmerInnen aus sieben verschiedenen Ländern arbeiteten sechs Tage lang in englischer Sprache in drei Gruppen mit je einem Gesprächsleiter (englisch: facilitator) aus Großbritannien, den Niederlanden und Deutschland. Ihre Themen: »In what circumstances have teachers the right and/or the duty to discipline their students?« (Leitung Rene Branton) – »Are there unselfish acts?« (Leitung Pieter Mostert) – »Are liberty and equality competing values?« (Leitung Dieter Krohn).

Ein umfangreiches Abendprogramm ergänzte die Gruppenarbeit: Fernando Leal aus Mexiko sprach an zwei Abenden, einmal über »Die Zukunft der Kritischen Philosophie«, dann zum Thema »Der Zusammenhang zwischen Kritischer Philosophie und Sokratischem Gespräch«. Pat Shipley leitete eine Diskussion ein zum Thema »Europa als ethische Gemeinschaft«. Anregend war auch der Bericht von Peter Garrett (von der Organisation »Prison Dialogue«) über Gesprächsgruppen in Gefängnissen und ihre Wirkung.

Diese erste internationale Erfahrung mit dem Sokratischen Gespräch wurde von allen Beteiligten als sehr positiv erlebt, das wurde in der Abschlusssitzung einmütig festgestellt, bei der auch Anregungen zur Fortsetzung gegeben wurden. In Großbritannien hatten, anders als in den Niederlanden und in Deutschland, erst wenige Sokratische Gespräche stattgefunden, und es wurde die Hoffnung geäußert, solche internationalen Sokratischen Wochen zu wiederholen. Eine der englischen Teilnehmerinnen, die erstmals dabei war, hat ihre Eindrücke von dieser Woche aufgeschrieben, die wir hier im Original wiedergeben.

Dorothy Moir

## Socratic Dialogue and the Critical Philosophy: A First Acquaintance

The suggestion that I join the International Residential Conference organized by the Society for the Furtherance of Critical Philosophy (SFCP) came at a time when I was ready to start something new. I arrived at Hillcroft College knowing very little of either Critical Philosophy or Socratic Dialogue.

Warmly welcomed into the larger group of participants, I opted for the topic »Are there unselfish acts?« as it had real interest for me. Pieter Mostert was the facilitator for a group of eight people who would seek the answer to that question, while two other groups each pursued their different topics.

The next six days passed quickly as I became engrossed in the question and intrigued by the shades of meaning and perception given to the aspects of the issues surrounding it by members of the group.

Equally, I was fascinated by the need to learn to function at several levels simultaneously to fulfil the objectives which the group had set itself in the Socratic Group Work and the Meta discussion.

During the Socratic Group Work sessions, it was necessary to listen very carefully to what group members said, and to be prepared to check with them the precise meaning of what they wished to say as Pieter recorded it for further consideration. At the same time one's own contribution was taking shape, in the full knowledge that, when it was verbalized, colleagues in the group would press hard for absolute clarity. Simultaneously, an evaluation process was taking place, as each group member had to contribute to the selection of the most relevant statement to lead the discussion to its next stage.

It could be said that these three activities would be totally absorbing, but more was expected. In order to contribute to, and benefit from the Meta discussion, an awareness of the whole group process and the group dynamics had to be held in mind.

With sensitivity and tact our facilitator guided a group of three nationalities and many levels of experience in the Socratic Dialogue, keeping a balance and holding us to the central question.

Other aspects of the Conference were a bonus: the lively conversations at mealtimes and in the evenings; shared walks and talks in Hillcroft's gardens; broader perspectives of the Socratic Dialogue and the Critical Philosophy presented by a series of speakers; and the evening of entertainment which surely qualified for a 'Laughter as Therapy' award.

My first encounter with the SFCP and the Socratic Dialogue left me feeling invigorated and challenged. My background is in education – as a former teacher of English and Head Teacher. I had previous experience in group work from training and working as a Marriage Guidance Counsellor for sixteen years. And in my last school I had introduced a Thinking Skills programme for fourteen-year-olds, and an 'A' level Philosophy course.

I am glad that I did not let my ignorance of the SFCP and the Socratic method deter me from a new venture. I owe much to all my colleagues on the Hillcroft Conference for fellowship and fun, to Rainer for patience and good nature during the dissection of his example of an unselfish act, to Pieter for his supreme leadership, and to René for making it all possible.

# Sokratiker bei einem Internationalen Philosophenkongreß in Holland

Im August 1996 fand in der Internationale School voor Wijsbegeerte in Leusden, Niederlande, der zweite Internationale Kongreß für Philosophische Praxis statt. Kongreßsprache war englisch. Die etwa 80 Teilnehmer kamen aus vielen Ländern und befaßten sich in erster Linie mit »Philosphical Practice and Counceling«, was in zahlreichen Vorträgen und Workshops behandelt wurde.

Ein ganzer Tag war jedoch auch dem Sokratischen Gespräch gewidmet. Hier sprachen Horst Gronke über »The Socratic dialogue in the tradition of Leonard Nelson and Gustav Heckmann: Its aims and its putting into practice« sowie Jos Kessels über »The Socratic dialogue as a method of organizational learning«. Rene Branton behandelte in einem Workshop das Thema »How to prepare a Socratic dialogue«.

Den meisten Kongreßteilnehmern war die Sokratische Methode neu, fand jedoch bei vielen von ihnen so großes Interesse, daß die Zahl der Workshops, in denen von den niederländischen Sokratikern kurze Sokratische Gespräche angeboten wurden, von drei auf vier erhöht werden mußte. Inzwischen haben einige dieser Teilnehmer sich für weitere Sokratische Gespräche angemeldet.

Im August 1996 leitete Ingrid Delgehausen an einem Wochenende in Hamburg ein Sokratisches Gespräch zum Thema »Selig sind die Friedfertigen«.

Vom 17.–19.4.1996 fand unter Leitung von Jos Kessels ein Sokratisches Gespräch im Schulungs- und Gästehaus der Victoria-Versicherungsgesellschaft in Wuppertal statt. Teilnehmer waren die Mitarbeiter der Abteilung Personalentwicklung des Unternehmens, die sich mit dem Thema »Wo liegen die Grenzen des Vertrauens zwischen Menschen in einem auf Konkurrenz ausgerichteten Unternehmen?« auseinandersetzten.

Horst Gronke hat im Frühjahr und im Herbst 1996 zwei Sokratische Gespräche an der Volkshochschule Prenzlauer Berg in Berlin geleitet. Das Thema lautete jeweils »Rhetorik der Überzeugung. Sokratisches Gespräch zur Einübung in die Kunst des Überzeugens.« An beiden Gesprächen nahmen jeweils ca. 12 Personen, vorwiegend aus dem Ostteil von Berlin, teil.

Im April 1996 leitete Nora Walter mit LebenskundelehrerInnen in Berlin ein Sokratisches Wochenende zum Thema »Selbstbestimmung – gibt es das?«

Im November 1996 hat Horst Gronke ein eintägiges Sokratisches Gespräch zum Thema »Was unterscheidet Entwicklung und Fortschritt?« im Rahmen einer internen Fortbildungsveranstaltung der von jungen Geistes- und Sozialwissenschaftlern getragenen kulturphilosophischen Initiative »Kopfwerk Berlin e.V.« geleitet.

Vom 22. bis 24. November 1996 tagte in Walberberg der Pädagogische Workshop der »Deutschen Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse e.V.«. Ute Hönnecke hielt hier einen Vortrag über das Sokratische Gespräch und leitete eine Sokratische Gesprächsgruppe.

# »Sokratische Funken« und Sokratisches Gespräch an der Fachhochschule Köln

An der Fachhochschule Köln, Fachbereich Sozialarbeit, führte Prof. Dr. Otkar Bujard ein zweisemestriges Seminar zum Thema »Sokratische Funken« durch. Im Wintersemester 1995/96 beschäftigten sich die Seminarteilnehmer mit Sokrates und der »Hebammenkunst« und mit sokratischen Lehrern und Konzepten in der heutigen Zeit, unter anderem auch mit der Sokratischen Methode nach Nelson.

Im Sommersemester 1996 war die Sokratische Methode das Schwerpunktthema des Seminars. Die Studierenden rezipierten wichtige Beiträge zur Sokratischen Methode nach Nelson/Heckmann und untersuchten deren Bedeutung für die Erwachsenenbildung und die Sozialarbeit. Nach Abschluß dieser theoretischen Arbeit und als Gegenpol zur Theorie der Sokratischen Methode führte Barbara Neißer mit den Studenten in einem zweitägigen Blockseminar ein Sokratisches Gespräch praktisch durch. Das Thema des Sokratischen Gesprächs lautete: »Hat ein Erzieher/eine Erzieherin die Pflicht, die ihm/ihr anvertrauten Menschen unter bestimmten Umständen zu disziplinieren?«

Es gab zwei Seminargruppen, die eine Gruppe umfaßte zwölf Teilnehmer/innen, die andere Gruppe sieben. Mit beiden Gruppen wurde an jeweils zwei Tagen das oben genannte Thema bearbeitet. Keiner der Studenten und Studentinnen hatte praktische Erfahrungen mit dem Sokratischen Gespräch.

In beiden Gruppen nannten die Studenten mehrere Beispiele zu dem Thema aus ihrem praktischen Erfahrungsbereich. In der einen Gruppe wurde ein Beispiel eines Konfliktes zwischen Erzieher und türkischen Jugendlichen in einem Jugendzentrum gewählt, in der zweiten Gruppe ein Beispiel von Disziplinierung in einem Kinderheim. Beide Gruppen arbeiteten intensiv an ihren gewählten Beispielen. Über die Konflikte und die erfolgten Disziplinierungen gab es sehr unterschiedliche Bewertungen. Die Teilnehmer legten im Laufe des Gespräches vor allem ihre individuellen Wertmaßstäbe und Einstellungen zur Frage von Disziplin und Disziplinierung offen. In den beiden Tagen beherrschte die Beispielanalyse das Gespräch, Konsense konnten nur wenige erzielt werden, verallgemeinerbare Aussagen

wurden angesprochen, jedoch aus Zeitmangel nicht als gemeinsame Sichtweise der Gruppe erarbeitet.

Für die vollständige Bearbeitung des Themas haben sich die beiden Tage (pro Tag acht Stunden) als zu kurz erwiesen. Die Studenten/innen haben aber offensichtlich einen Eindruck vom Sokratischen Gespräch bekommen. Sie fanden, daß ihnen ihre theoretischen Vorkenntnisse geholfen haben, schnell eine Sokratische Haltung einzunehmen. Doch sei das Gespräch praktisch anders verlaufen als sie es sich theoretisch vorgestellt hatten.

Vor allem die unterschiedlichen individuellen Auffassungen ernst zu nehmen und auf diese einzugehen, sei verwirrend und mühsam. Andererseits lohne es sich, weil man dadurch die Unterschiede in den Wertmaßstäben und den Handlungsprinzipien verschiedener Menschen besser verstehe. Besonders bei der Beurteilung der Bedeutung von Disziplin gab es große Differenzen in beiden Gruppen.

In den Metagesprächen, die jeweils nach einem halben Tag Sachgespräch (3 Stunden) stattfanden, wurden neben der Atmosphäre und der Strategie des Sachgespräches auch Probleme der Theorie des Sokratischen Gespräches besprochen.

Der vierte Band der Schriftenreihe »Sokratisches Philosophieren« befaßt sich mit neueren Entwicklungen in der Praxis des Sokratischen Gesprächs. Jos Kessels und andere niederländische Autoren stellen ihre Erfahrungen und die von ihnen entwickelten Varianten des Sokratischen Gesprächs in der Organisations- und Unternehmensberatung vor. Barbara Neißer und Martin Hüne berichten über exemplarische Einsatzmöglichkeiten des Sokratischen Gesprächs in der Lehrerausbildung und im Philosophieunterricht.

Außerdem enthält der Band einen Artikel, der sich mit den Folgen und ethischen Problemen der Informations- und Kommunikationstechnologie auseinandersetzt und einen Beitrag zur Vorbereitung von Sokratischen Gesprächen sowie eine Betrachtung über Grundregeln des Sokratischen Gesprächs. Darüber hinaus werden Informationen über Veranstaltungen der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren und über eine Sokratische Woche in England 1996 gegeben.