

*Gisela Raupach-Strey*

# Sokratische Didaktik

Die didaktische Bedeutung  
der Sokratischen Methode in der Tradition  
von Leonard Nelson und Gustav Heckmann

*Herausgegeben von:*

*Dieter Krohn*

*Barbara Neißer*

*Nora Walter †*

Gisela Raupach-Strey  
**Sokratische Didaktik**

# Sokratisches Philosophieren

Schriftenreihe der  
Philosophisch-Politischen Akademie (PPA)  
und der  
Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren (GSP)

herausgegeben von  
Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter †

Band X

---

LIT

Gisela Raupach-Strey

# SOKRATISCHE DIDAKTIK

Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode  
in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann

---

LIT

**Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek**

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

Zugl.: Marburg, Univ., Diss., 2002

© **LIT VERLAG** Münster – Hamburg – London

Grever Str. 179 48159 Münster Tel. 0251-23 50 91 Fax 0251-23 19 72  
e-Mail: [lit@lit-verlag.de](mailto:lit@lit-verlag.de) <http://www.lit-verlag.de>

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
<b>I. Einleitung: Begriffliche und historische Hintergründe</b>	<b>13</b>
1. Zu Begriff und Intention der Didaktik	13
2. Sokrates – Sokratische Methode	17
3. Die Tradition Sokratischer Gespräche nach Nelson und Heckmann	21
4. Terminologischer Exkurs: Gespräch – Dialog – Diskurs und verwandte Begriffe	28
<b>II. Das Sokratische Paradigma</b>	<b>39</b>
0. Begriffsbestimmung: Was ist ein Sokratisches Gespräch?	39
1. Der Marktplatz als Ort des Philosophierens	42
2. Die Verankerung in der Erfahrung	45
3. Der Anti-Dogmatismus	47
4. Das Selbstvertrauen der Vernunft	49
5. Die Maieutik	53
6. Das Begründungskonzept	57
6.1 Das Begründungs-Verfahren	57
6.2 Die Begründungs-Idee	58
7. Das Gesprächsziel des Wahrheitskonsenses	59
8. Die Gesprächsgemeinschaft	62
9. Das Menschenbild	63
<b>III. Philosophische Aspekte des Paradigmas</b>	<b>67</b>
1. Erkenntnistheoretische Voraussetzungen	67
2. Das Verhältnis des Sokratischen Paradigmas zur Diskurstheorie	84
3. Das Wahrheitsverständnis	101
4. Die Sprache im Sokratischen Gespräch	122
5. Die Regeln des Sokratischen Gesprächs	131
6. Das Verhältnis des Sokratischen Paradigmas zur Wissenschaft	148
7. Die praktisch-ethische Dimension	157
8. Die politische Dimension	170
9. Zur existenziellen Bedeutung	184

<b>IV. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode für den Philosophie- und Ethik-Unterricht</b>	<b>197</b>
1. Probleme der Philosophie-Didaktik - Sokratische Kritik und Sokratische Affinitäten	197
1.1 Orientierung an der philosophischen Tradition	199
1.2 Wissenschaftsorientierung	206
1.3 Personen- und Schülerorientierung	221
1.4 Problemorientierung	242
1.5 Handlungsorientierung	253
2. Philosophie-Unterricht unter Sokratisch-dialogischer Zentralperspektive	261
2.1 Philosophie nach dem Weltbegriff	262
2.2 Das Primat der Frage	266
2.3 Maieutik als helfendes Sprachhandeln	274
2.4 Generative Gesprächs-Strukturierung	280
2.5 Die Bedeutung des Beispiels für das Philosophieren	285
2.6 Das Verhältnis von Konkretion und Abstraktion	296
2.7 Sokratisches Paradigma und Textarbeit	307
2.8 kritische Problemuntersuchung	316
2.9 Die mehrdimensionale Konstitution Sokratisch zentrierter Philosophie-Didaktik	329
3. Ethik-Unterricht unter Sokratisch-dialogischer Zentralperspektive	341
<b>V. Die Sokratische Methode in weiteren Lern-Kontexten</b>	<b>359</b>
1. Die Sokratische Methode am Lernort Schule	359
2. Die Sokratische Methode in der Hochschule	389
3. Die Sokratische Methode in weiteren außerschulischen Lernkontexten	398
3.1 Erwachsenenbildung	398
3.2 Politische Bildung	405
3.3 Friedenserziehung	416
3.4 Kinderphilosophie	434
<b>VI. Der allgemeinbildende Charakter der Sokratischen Methode</b>	<b>445</b>

<b>VII. Zur Praxis und Leitung Sokratischer Gespräche (Dokumentation und Reflexionen)</b>	<b>467</b>
1. Dokumentation des Ablaufs am Beispiel eines didaktisch reflektierten Berichts eines Sokratischen Gesprächs mit dem Thema „Denken und Sprechen“	467
2. „Wie leite ich ein Sokratisches Gespräch?“ – Dokumentation der Leitungsüberlegungen zu einem Sokratischen Gespräch mit dem Thema „Was heißt es, eine Behauptung zu begründen?“	491
3. Diskussion um Führungsstrenge und die Leiterrolle	522
4. Die Leitung Sokratischer Gespräche	533
4.1 Zur Themenwahl	533
4.2 Die Bedeutung der Beispiele im Sokratischen Gespräch	536
4.3 Gesichtspunkte für Lenkungsentscheidungen	541
4.4 Kleines Lenkungs-Repertoire	544
4.5 Lenkung an besonderen Punkten des Sokratischen Gesprächs	546
4.6 Weitere Hinweise zur praktischen Durchführung	555
4.7 Schwierigkeiten in der Leitung	566
5. Gesichtspunkte für die Leiter-Ausbildung	569
5.1 Notwendige Kompetenzen und Einstellungen für die Leitung	569
5.2 Das derzeitige Ausbildungsmodell	572
5.3 Perspektiven für die Professionalisierung	575
<b>VIII. Lehrerbildung</b>	<b>583</b>
1. Besonderheiten in der Lehrerfortbildung – aufgezeigt am Protokoll eines Sokratischen Gesprächs zum Thema „Gewißheit und Wahrheit“	583
2. Der Nutzen der Sokratischen Methode für die Lehrerbildung – dargestellt am Beispiel eines Sokratischen Gesprächs zum Thema „Was darf ich hoffen?“	605
<b>IX. Rückblick und Ausblick</b>	<b>625</b>
Literaturverzeichnis	633



## Vorwort

Die Bedeutung des Gesprächs für Bildungsprozesse beschäftigt mich seit meiner Referendarzeit Anfang der 70er Jahre, in der ich das Glück hatte, auf geschäftsfähige und geschäftsbereite Ausbilder zu treffen. Bildungspolitisch ist die Bedeutung umso größer geworden, als die Lebens- und Lernwelten unserer Kinder und Jugendlichen immer stärker auf Sekundär- und Tertiär-Informationen beruhen. Primärerfahrungen im selbständigen und gemeinsamen Denken haben faktisch wenig Raum, so daß die bewußte Pflege der Gesprächskultur immer wichtiger wird – nicht bloß als Postulat für Feiertagsreden oder als Reaktion auf aktuelle Schreckenserfahrungen, sondern als präsenten Angebot und kontinuierliche Arbeit im Unspektakulären. Dabei geht es um bewußte, gedanklich und menschlich sensible Aneignung von Gegenständen und Problemen in ihrem jeweiligen Bedeutungskontext, und nicht minder um eine kritische Auseinandersetzung, die um ein gerechtes Urteil bemüht ist. In und mit der Sacharbeit zielt die Gesprächskultur auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung des Einzelnen ebenso wie auf die Begegnung von Menschen untereinander, die als prinzipiell gleichberechtigte Gesprächspartnerinnen und -partner voneinander lernen können. So verstanden, bilden Gespräche – insbesondere am Sokratischen Paradigma orientierte – eine umfassende und tiefgehende Lernform, die anzustreben nicht nur ihren Wert in sich hat, sondern auch zur friedlichen Streit- und Dialogkultur in einer Zivilgesellschaft beitragen kann. Hinzu kommt, daß Sokratische Gespräche auf unverkrampfte Weise Theorie und Praxis zueinander in Beziehung setzen können. Eine besondere didaktische Kraft entfalten sie in der Lehrerbildung.

Biographisch geht meine eigene Überzeugung von der Bildungsbedeutsamkeit von Gesprächen auf Erfahrungen zurück, die der Referendarzeit noch vorausliegen: Gesprächserfahrungen im familiären Bereich, im Unterricht bestimmter Lehrer/innen der eigenen Schulzeit, im Schullandheim, in der Jugendgruppe – ein Ensemble von jeweils auch spezifisch gefärbten Erfahrungen, das heute wohl vielen jungen Menschen vorenthalten bleibt. Erwähnt sei dies im Hinblick auf die bildungspolitische Diskussion: Das Grundmuster eines guten Gesprächs wird vermutlich in frühen Lebensphasen durch Erfahrung gebildet – oder versäumt. Daher sollten wir uns als pädagogisch (Aus-)Bildende dieser elementaren Verantwortung bewußt sein.

Das Grundmuster eines guten Gesprächs erkannte ich im Habitus bestimmter Hochschullehrer in Tübingen und Heidelberg wieder, was mir damals selbstverständlicher erschien, als ich es aus heutiger Sicht einschätzen würde. Es waren keine spektakulären, isolierten Ereignisse, vielmehr wirkten viele klei-

ne Erfahrungen zusammen, die meinem Gesprächsmuster entsprachen. Indem es bestätigt wurde, bildete es sich zweifellos zugleich auch weiter aus.

Im Aufbau des damals noch nicht etablierten Philosophie-Unterrichts in den 70er Jahren sowie der folgenden Aufbau-Phase des Ethik-Unterrichts seit Mitte der 80er Jahre war die Dialog-zentrierte Didaktik für mich immer ein zentrales Anliegen. In der Zusammenarbeit mit Kolleg/innen ergaben sich, besonders intensiv in den gemeinsam verantworteten Lehrerkursen, sehr gute Gesprächserfahrungen, über lange Phasen hinweg vor allem mit Dr. Ute Siebert in der Hannoverschen Zeit und mit Dr. Eva-Maria Schwickert in der Berliner Zeit. Neben der beruflichen didaktischen Arbeit spielten immer wieder auch informelle Gesprächskreise in unterschiedlichen philosophischen, pädagogischen, politischen und religions-bezogenen Kontexten eine Rolle.

Die Begegnung mit Gustav Heckmann, seiner Frau Charlotte und vielen weiteren Persönlichkeiten des Sokratiker-Kreises wurde für mich nicht nur eine erfreuliche Erfahrung von weitgehender Übereinstimmung, sondern in der Folge auch ein Beweggrund für zahlreiche Aktivitäten in der Pflege der Sokratischen Gesprächskultur. Dabei interessierte mich selbst immer gleichermaßen die pädagogische Praxis ebenso wie die Erhellung des philosophisch-theoretischen Hintergrundes. Für die Zukunft müssen wir unsere Aufmerksamkeit auf eine sorgfältige Ausbildung nachwachsender Gesprächs-Leiterinnen und -Leiter richten, damit die Güte der Sokratischen Gesprächsmethode gemäß den hier erhobenen konstitutiven Elementen des Paradigmas sich entfalten kann und unverwechselbar bleibt. Als Unterrichtsmethode in der Schule unterliegen die Sokratischen Gespräche der Nelson/Heckmann-Tradition zwar gewissen Brechungen und Modifikationen, gleichwohl gibt das Sokratische Paradigma eine fruchtbare Orientierung für die Didaktik insbesondere der Fächer Philosophie und Ethik, aber auch für andere Fächer und Bereiche. Das volle Potential der Sokratischen Methode kann als unverzichtbares Element der Lehrerbildung zum Tragen kommen.

Die vorliegende Arbeit ist somit die Frucht langjähriger, vielfältiger beruflicher und außerberuflicher Arbeit an der praktischen Gesprächskultur sowie der theoretischen Erarbeitung des Sokratischen Paradigmas. Im Laufe verschiedener beruflicher und biographischer Phasen, deren Anforderungen ich mich jeweils nicht entziehen konnte und nicht entziehen wollte, hatte sie auch „Jahresringe“ angesetzt. Ich danke allen, die mit „Sokratischer Geduld“ den Abschluß dieser Arbeit erwartet haben: meinen Eltern und der Familie meiner Schwester, dem Freundeskreis der Sokratiker/innen, den philosophie-didaktisch und praktisch-philosophisch arbeitenden Kolleg/innen, die Interesse gezeigt und zugleich den notwendigen Abstand gewahrt haben. Prof. Dr. Wolfgang Klafki (Marburg), der den Sokratischen Ansatz aus seiner Assistentenzeit bei Gustav Heckmann kannte und der selbst eine Sokratische Einstellung vermittelt, danke ich für sein Wohlwollen gegenüber meinem Projekt und dem Sokratischen An-

liegen im allgemeinen. Es wäre zu wünschen, daß dies auch an der Hochschule „Schule macht“. Prof. Dr. Reinhard Kleinknecht danke ich für die philosophische, freundliche und nicht nachlassende Begleitung aus dem fernen Innsbruck insbesondere im letzten Jahr.

Die Arbeit ist nicht abschließbar; in Praxis und Theorie bleibt vieles unzulänglich und weiterzudenken. Möge sie weiterwirken, indem an vielen alten und neuen Lernorten Sokratisch-dialogische Reflexions- und Bildungsprozesse erwachsen.

Berlin/Halle, im Juli 2002

Gisela Raupach-Strey



# Kapitel I Einleitung:

## Begriffliche und historische Hintergründe

1. Zu Begriff und Intention der Didaktik
2. Sokrates – Sokratische Methode
3. Die Tradition Sokratischer Gespräche nach Nelson und Heckmann
4. Terminologischer Exkurs:  
Gespräch – Dialog – Diskurs und verwandte Begriffe

Einleitend sollen einige Voraussetzungen für die folgenden Kapitel erläutert werden. Dies betrifft zum einen den Sinn von *Didaktik* in der Themenstellung, sodann die weiteren im Titel verwendeten Begriffe sowie den historischen Hintergrund. Diese Vorklärungen erscheinen auch deshalb notwendig, weil sowohl im Blick auf die einschlägigen Begriffe wie auf die Historie verbreitete Mißverständnisse existieren.

### 1. Zu Begriff und Intention der Didaktik

Wenn die vorliegende Arbeit unter den Titel „die *didaktische* Bedeutung der Sokratischen Methode“ gestellt wird, so ist ein umfassender Begriff von Didaktik zugrundegelegt, der als *theoretische Reflexion von Lernprozessen* umschrieben werden kann. Genauer sei Didaktik in diesem umfassenden Sinn verstanden als Reflexion auf Konzeption, Bedingungen, Ziele, Inhalte, Methoden und Medien von Lernprozessen, deren Wechselwirkung sowie vor allem deren Legitimation<sup>1</sup>. Somit ist im Titel bereits die These impliziert, daß die Sokratische Methode in der Nelson/Heckmann-Tradition auf der Ebene der theoretischen Grundsatzreflexionen zu betrachten ist, und nicht etwa als nachrangig zu einer vermeintlich vorab zu erstellenden theoretischen Grundlegung von Didaktik, weder als Allgemein-, noch als Bereichsdidaktik. Ebenso wenig ist die Sokratische Methode bloß nachträgliche Anwendung eines vermeintlich gesicherten philosophischen Fachwissens. Paradoxiertweise gibt es in der Philosophie zuweilen die Tendenz, diese genuin philosophische Methode als vermeintlich „bloß didaktisch“ fernzuhalten, wobei zugleich – ebenfalls paradox – Didaktik (von Nicht-Didaktikern) zur Unterrichtsmethode verkürzt, wenn nicht verdinglicht wird.

---

1 Die Benennung dieser Strukturmomente erweitert die Auflistung bei Klafki 1970, S. 65 und ist unabhängig vom lerntheoretischen Ansatz der Didaktik zu verstehen.

Während die allgemeine Didaktik sich mit schulischen und außerschulischen Lernprozessen befaßt, also solchen an beliebigen Lernorten, sind Gegenstand der Fachdidaktiken die Konzeptionen von Unterrichtsfächern – im vorliegenden Fall vor allem der Philosophie und des sog. „Ethikunterrichts“ – und die daraus resultierenden zuvor genannten Reflexionsaspekte. Demzufolge umfaßt auch die Fachdidaktik sehr viel mehr als Unterrichtsmethodik; vielmehr zeugt eine häufiger anzutreffende Gleichsetzung von Didaktik und Unterrichtsmethodik von einer unverantwortlichen Reflexionslosigkeit hinsichtlich der Aufgaben, Ziele und Bedeutung eines Schulfaches, die im Extremfall dazu führen kann, eine an sich fragwürdige Praxis zum Dogma zu erklären und sich von der notwendigen kritischen Reflexion gerade auch der Praxis zu dispensieren. Ein Beispiel für eine notwendige Reflexionsfrage: Wird eine überwiegend auf Informationsvermittlung über ethische Positionen abzielende Ethikstunde dem Lernzielen der Selbstkompetenz und Dialogfähigkeit gerecht? Didaktik, insbesondere an der Hochschule als Teildisziplin eines Faches gelehrt und angeboten, hat vielmehr Maßstäbe für solche mehrdimensionale kritische Reflexion bereitzustellen. Schließlich könnte es der Didaktik selbst von Nutzen sein, wenn sie für sich selbst dialogische Elemente zumindest integriert.

Die Sokratische Methode in der von Nelson und Heckmann weitergegebenen Form wird in der vorliegenden Arbeit nicht als abgeleitet betrachtet, vielmehr als eine Form des Philosophierens, der ein eigenständiges Paradigma zugrunde liegt. Dieses selbst wird in den Focus der didaktischen Reflexionen in einem umfassenden Sinn gestellt, und von diesem Brennpunkt aus werden verschiedene, teils philosophische, teils fachdidaktische, teils allgemeindidaktische Problemfelder beleuchtet, von denen sich zeigen wird, daß sie in vielfältigen Vernetzungen zueinander stehen.

Auf die Geschichte des Didaktik-Begriffs<sup>2</sup> wird im Kapitel zur Allgemeinbildung (VI) Bezug genommen. Für die vorliegende Arbeit ist die „bildungstheoretische Blickrichtung“<sup>3</sup> dieses umfassenden Begriffs von Didaktik von Bedeutung, wie sie in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von Weniger, Derbolav und besonders Klafki den materialen oder formalen Verengungen der Didaktik und Bildungstheorie gegenübergestellt wurde. Der Ansatz, Didaktik umfassend in bildungstheoretischen Kategorien fundiert zu betreiben, scheint mir sinngemäß – auch wenn die terminologischen „Trends“ der Wissenschaft wechseln – keineswegs überholt, vielmehr unter den Bedingungen gegenwärtiger Lebens- und Lernwelten, die zunehmend medial vermittelt sind, von wiederzugewinnender Aktualität.

Die von Erich Weniger vertretene These vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik hat die allgemeindidaktische Diskussion nachhaltig beein-

---

2 Klafki 1972

3 Klafki 1963/75, S. 89

flußt. Sie besagte, daß unterrichtliche Entscheidungen über die Methode erst getroffen werden können, wenn Klarheit über die Ziele und Bildungsinhalte gewonnen wurde. Letztere sind Gegenstand der Didaktik im engeren Sinn, während die gesamte Reflexion auf das Verhältnis beider der Didaktik im weiteren Sinn zuzuordnen ist. Diesen terminologischen Festsetzungen folgte Wolfgang Klafki<sup>4</sup>, entwickelte aber in der Auseinandersetzung mit anderen Ansätzen der Allgemeindidaktik, insbesondere der „Berliner Schule“ von Heilmann/Schulz eine modifizierte Position in Bezug auf die Primat-These<sup>5</sup>: Hinsichtlich der unterrichtlichen Entscheidungen sind wohl Interdependenzen zu berücksichtigen, etwa zwischen Zielen und Inhalten und zwischen Inhalten und Methoden, auch zwischen Unterrichtsbedingungen und unterrichtlichen Möglichkeiten. Für die Beurteilung der Begründbarkeit bedarf es aber der Kriterien, und damit einer Vorrangstellung der Ziel- und Inhaltsentscheidungen im Verhältnis zu Methoden- und Medienfragen<sup>6</sup>.

Vor diesem Hintergrund mag es auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen, eine *Methode* in die Ebene didaktischer Grundlagenreflexion und Theoriebildung einzuordnen. Die Sokratische Methode in der Tradition von Nelson/Heckmann ist jedoch nicht mit einer Unterrichtsmethode gleichzusetzen, wie sie die Auseinandersetzungen der 60er und 70er Jahre mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Blick hatten. Die neuere Sokratische Methode, die Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist, ist vielmehr eine Methode zu philosophieren. Mit dieser Charakterisierung, die im Laufe der Arbeit weiter entfaltet werden wird, wird zugleich der Methodenbegriff zu einem philosophischen ausgeweitet. Die Sokratische Methode ist keine Technik, auch wenn in der Praktizierung gewisse Fertigkeiten Verwendung finden. Als ganze übersteigt sie in vieler Hinsicht die Ebene methodischer „techné“, sie impliziert eine bestimmte Art des sorgfältigen Umgangs mit Gedanken, bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber den Gesprächspartner/innen<sup>7</sup> und bestimmte

---

4 Klafki 1970

5 Klafki 1977

6 Klafki 1970 S.72/3

7 Der an einschlägigen Stellen in wissenschaftlichen Arbeiten üblich gewordenen Versicherung, mit dem Gebrauch der männlichen Substantive seien die weiblichen „mitgemeint“, kann die Verfasserin sich nicht anschließen. Wer die Untersuchungen im Umfeld von Luise F. Pusch (Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Ein Handbuch. Frankfurt a.M. 1983) und Senta Trömmel-Plötz (Frauensprache: Sprache der Veränderung. Frankfurt a.M. 1984) zur Kenntnis genommen hat, kann nur zu dem Schluß kommen, daß dies eine leere Versicherung ist. Denn eine noch so ehrlich gemeinte digitale Kommunikation verhindert nicht, daß diese Information auf der analogen Ebene nicht übermittelt wird, jedenfalls nicht nachhaltig. Da die bloße Umkehrung, unter den weiblichen Substantiven die männlichen zu subsumieren, ebensowenig akzeptabel ist, werden im folgenden weitgehend, insbesondere an inhaltlich herausgehobenen Stellen, männliche und weibliche Formen nebeneinandergesetzt. Um auf der anderen Seite dem berechtigten Desiderat der Lesbarkeit nachzukommen, wird im übrigen zwischen weiblichen und männlichen Formen abgewechselt. Mit diesem Verfahren ist die

Zielvorstellungen über die gemeinsame Gedankenarbeit in der Gesprächsgruppe; kurz: einen Entwurf des philosophischen Miteinander-Arbeitens, den die Verfasserin das „Sokratische Paradigma“ nennt. Dieser Entwurf hat bildungstheoretische Implikationen. Auf bildungstheoretischer Ebene entspricht er dem Ansatz einer kategorialen Bildung<sup>8</sup> wechselseitiger Erschlossenheit von Person und Sache, eingebettet in das interaktive Moment des dialogischen Prozesses. Aufgrund dieser Vielschichtigkeit wirft das Sokratische Paradigma Fragen auf und/oder impliziert eine bestimmte Stellungnahme zu den Themen und Problemen der Didaktik auf verschiedenen Ebenen. Daher kann nach der didaktischen Bedeutung der Sokratischen Methode gefragt werden, ohne daß damit zwangsläufig einer *Unterrichts*-Methode das Primat vor der Didaktik zugestanden würde. Zum einen ist zu bedenken, daß die Didaktik im weiteren Sinn ohnehin Didaktik im engeren Sinn nach damaliger Terminologie schon umfaßt; zum anderen fügt sich diese Untersuchung Klafkis Fortschreibung der Primat-These (von 1977) ein, in der er vom Primat der didaktischen *Intentionalität* spricht und über die Kritik an technizistischen Verhältnisbestimmungen hinaus den Blick auch auf den Interaktionszusammenhang lenkt: „Methoden müssen nicht nur als ziel- und themenbezogene Lernformen, sondern immer auch als Formen der Strukturierung sozialer Beziehungen verstanden werden und damit im Kontext von Interaktionszusammenhängen reflektiert, erforscht und praktisch gestaltet werden.“<sup>9</sup>

Unter Schulbedingungen können sich Unterrichtsverfahren nur mit gewissen Einschränkungen an der Sokratischen Methode der Nelson/Heckmann-Tradition orientieren, die in den einschlägigen Kapiteln verdeutlicht werden. Das Sokratische Paradigma ist aber seinerseits als Leitidee wirksam für dialogische Lernprozesse nicht nur im (Schul-) Unterricht, sondern auch in diversen anderen Lernkontexten. Als philosophische Methode hat sie prägende Kraft und könnte im Sinne der erziehungswissenschaftlichen Terminologie als *in sich didaktisch* bezeichnet werden. Diese Eigenständigkeit der Sokratischen Methode als Methode des Gewinnens philosophischer Einsichten gilt es zu beiden Seiten hin, der Didaktik im allgemeinen wie der Philosophie als akademischem Fach im Auge zu behalten; die daraus resultierende Fruchtbarkeit in verschiedenen Praxisfeldern aufzuzeigen, ist eine weitere Absicht der vorliegenden Arbeit.

---

Erwartung verbunden, eine angemessenere Flexibilität in die ohnehin nie auszuschaltende analoge Kommunikation zu bringen. Im Blick auf das Thema sei noch vermerkt, wie unangemessen die Redeweise von „Ethiklehrern“ wäre, wenn tatsächlich — wie in Sachsen-Anhalt — mindestens 80% Lehrerinnen sind. Philosophielehrer sind proportional stärker vertreten, bei den Sokratischen Leiterinnen und Leitern ist das Verhältnis ausgeglichen.

8 Klafki 1963/75, bes. S.38-45

9 Klafki 1977, S. 37

## 2. Sokrates – Sokratische Methode

Was ein „Sokratisches Gespräch“ ist, meint jeder Mensch zu wissen, der zumindest eine gewisse philosophische Bildung besitzt, und bezieht sich dabei meist auf die Person des Sokrates, genauer auf eines der Bilder des antiken Sokrates, deren die abendländische Philosophie-Geschichte diverse hervorgebracht hat, seien sie nun aus den von Platon schriftlich fixierten und in eine Kunstform verwandelten Dialogen heraus- oder in sie hineingedeutet<sup>10</sup>.

Jede Zeit, jede Geistesströmung, sogar Individuen haben ihr Sokrates-Bild und ihre spezifische Auffassung von dem, was „sokratisch“ ist<sup>11</sup>. Der Streit darum, welches das richtige sei, ist müßig, impliziert doch offenkundig jedes der Bilder das Anliegen der das Bild Entwerfenden. Ein gewisses Recht zur Eigeninterpretation mag daher auch der Nelson/Heckmann-Tradition zugestanden sein, soweit der Bezug zu dem, was wir vom Wirken des antiken Sokrates wissen, gewahrt ist<sup>12</sup>. Ein solches Sokrates-Bild aus der Sicht der Nelson/Heckmann-Tradition Sokratischer Gespräche hat die Verfasserin in pädagogischer Absicht folgendermaßen formuliert:

*Sokrates* starb bekanntlich 399 v.Chr. fast 70jährig durch den Schierlingsbecher, weil er das ungerechte Todesurteil der Stadt Athen dennoch akzeptierte. Gottesleugnung und Jugendverführung hatte man ihm vorgeworfen, weil man die Unabhängigkeit seines Denkens nicht ertragen konnte. Sokrates legte seine Gedanken nicht schriftlich nieder. Er lehrte nicht innerhalb der Begrenzungsmauern einer Schule, einer Universität oder Akademie, und er „veröffentlichte“ keine Bücher nach heutigem Usus. Er entfaltete seine Wirksamkeit nicht in einem institutionellen Raum, in dem er verankert und abgesichert gewesen wäre. Persönlich hatte er wohl Xanthippe zur Pflege der Nachkommenschaft und Aufrechterhaltung der Lebensbedingungen im Hintergrund, was der Grund für das von *ihm* in die Geschichte eingegangene Bild gewesen sein dürfte – aber in seiner philosophischen Wirksamkeit berücksichtigte er keine äußeren Bedingungen. Das Sokratische Paradigma des Philosophierens läßt sich nicht nur durch „jedermann“ (wie Philosophen zu sagen pflegen), sondern mindestens ebenso durch „jedefrau“ realisieren. Denn Sokrates übt ja bekanntlich die „Hebammenkunst“ als eine Geburtshilfe für geistige Kinder. Sokrates geht gleichsam mit seiner Freude am Philosophieren auf die Straße, auf den Marktplatz, um sich ansprechen zu lassen und mit beliebigen Menschen über ihre Auffassungen zu sprechen, von der Bereitschaft bestimmt, voraussetzungslos mit seinen Gesprächspartnern ein Stück eines gemeinsamen Denk-Weges zu gehen. Er sprach mit seinen Gesprächspartnern oft gerade über diejenigen Meinungen

---

10 Zur Quellenlage hinsichtlich der Person des Sokrates siehe Kambartel 1995.

11 Zur Geschichte der Sokrates-Gestalten vgl. Gigon 1979 und Patzer 1987.

12 Zum historischen Sokrates u.a. Martens 1992, Kap.1.

und Überzeugungen, die zu ihrem Metier gehören, in denen sie sich gut auskennen meinen: mit dem Soldaten (Laches) über die Tapferkeit, mit dem Studenten (Theaitetos) über Erkenntnis, mit dem als Volkserzieher Auftretenden (dem Sophisten Protagoras) über die Lehrbarkeit der Tugend.

Sokrates zielt immer auf das Grundsätzliche, das unter der Oberfläche Liegende, das Wesentliche – das Allgemeine eben. Die „Was ist – ?“ - Fragen der früheren Dialoge *sind* die elementaren, sich jedem Menschen bei genügender Wachsamkeit stellenden Fragen. Sokrates fragt nach und fragt weiter, regt den Zweifel an, bohrt tiefer und läßt nicht so schnell locker. Wahrscheinlich kennen wir alle die Erfahrung, daß wir gerade dort, wo wir uns auskennen glauben, am schlechtesten Auskunft geben können, und bei Nachfrage uns unklar ausdrücken oder gar in Zweifel geraten. Sokrates deckt das nicht zu; aber er wendet sich auch nicht ab. Wenn sich vielmehr die erste Antwort als nicht tragfähig erweist, fragt er von einer anderen Seite, und so setzt sich das Gespräch oft über viele Phasen fort. Die Gesprächspartner werden zunächst keineswegs sicherer, sondern verwirrter („wie von einem Zitterrochen“ berührt, sagt sein Dialogpartner Menon). In diesen Zusammenhang gehört auch die sokratische Ironie, die pädagogische, Erkenntnis-ermöglichende Funktion hat. Sokrates bringt seine Gesprächspartner dazu, das allzu Selbstverständliche in Frage zu stellen, ganz neu nach seiner Stichhaltigkeit und den guten Gründen zu fragen. Indem der Zweifel nicht nur zugelassen, sondern gefördert wird, hilft Sokrates dem Gesprächspartner, sich über seine Meinungen klarer zu werden, sie auszudrücken, ihre Gründe anzugeben, Einwände zu bedenken und sich kritisch mit den verschiedenen möglichen Positionen zum gestellten Problem auseinanderzusetzen, wobei andere Gesprächspartner einbezogen sein können. Eigene Antworten gibt Sokrates nicht; auf die Einsichten und Erkenntnisse seiner Gesprächspartner, nicht etwa seine eigenen zielt das Gespräch. Deshalb vergleicht er sich ja mit einer Hebamme, die gleichsam den Kindern des Geistes dazu verhilft, ans Tageslicht zu kommen. Sokrates hält durch Gegenfragen und Ausfallen von Konsequenzen eines Gedankens das Denken in Gang und provoziert zu kritischer Prüfung, ggf. unter mehreren Gesprächspartnern. Es entsteht eine Denk-Gemeinschaft, die gemeinsam das Wahre, das Gültige herauszufinden sucht. Und auch wenn dies nicht abschließend gelingt – die aufgeschriebenen Dialoge haben häufig ein offenes Ende -, es entsteht doch größere Klarheit und eine Art Problembewußtsein. Man kommt der Wahrheit zumindest näher, indem man durchdacht hat, was nicht ohne Bedenken als gültig stehen bleiben kann.

Das wäre jedoch nicht möglich ohne die Idee, gemeinsam das herausfinden zu wollen – und zu können -, was allen Einwänden standhält und deshalb nicht mehr Widerspruch hervorruft, sondern auf vernünftiger Einsicht beruhende Zustimmung aller Beteiligten ermöglicht. In diesem Sinn sagen wir in den gegenwärtigen Sokratischen Gesprächen, daß wir einen *Konsens* in der Gruppe an-

streben. Das setzt nicht nur die Gleich-Berechtigung, sondern auch die gleiche Vernunft für alle Gesprächspartner und -partnerinnen voraus, wenn auch nicht als faktisch eingelöst, so doch als prinzipiell anzunehmende Kompetenz, auf deren Basis gearbeitet wird. ‚Vernunft‘ geht über ‚Rationalität‘ hinaus; Vernunft sei hier anknüpfend an kantisch-nelsonsche Tradition als das Vermögen verstanden, Zusammenhänge wahrzunehmen und zu beurteilen, Gesetze zu erkennen und nach ihnen zu handeln, Zwecke zu setzen und in Verantwortung zu nehmen.

So kann das entstehen, was man eine *gemeinsame Denkerfahrung* nennen kann, die Erfahrung, daß das gemeinsame Ringen um die Lösung eines Problems mit den Mitteln des Verstandes weiterführt, daß die Diskussionspartner sich dabei gegenseitig Denk-Hilfe leisten können, und daß es sinnvoll ist, sich zu einem Konsens durchzuarbeiten, auch wenn dies Mühe macht und der erzielte Konsens als prinzipiell überholbar angesehen werden muß. – Die gemeinsame Denkerfahrung *kann* transparent werden auf eine gemeinsame existenzielle Erfahrung hin, sie kann zum „Vorschein einer Lebensform“<sup>13</sup> werden, ohne daß man dies aber fordern dürfte. Soweit das Bild des Sokrates, wie es aus der Perspektive der Nelson/Heckmann-Tradition gezeichnet werden kann, um den weiteren Ausführungen zur besseren Vorstellung ein narrativ bestimmtes Element voranzustellen. Es bleibt eine *Deutung* der antiken sokratischen Methode, an die Sokrates-Figur geknüpft, unter dem Blickwinkel, die Gemeinsamkeiten mit der neueren, auch „neosokratische Methode“<sup>14</sup> genannt, mit dem Namengeber hervorzuheben.

Die Tradition Sokratischer Gespräche, die von Leonard Nelson begründet wurde, hat ihren Entstehungsort in einer Einheit von Philosophie, reformpädagogischen Bestrebungen und vernunftgeleitetem politischen Engagement und wurde von Gustav Heckmann vor allem im Bereich der Lehrerbildung fortgeführt. Die auf Nelson und Heckmann zurückgehende Gesprächspraxis ist dennoch von den durch Platon als Kunstform überlieferten Sokratischen Dialogen zu unterscheiden. An dieser Stelle seien nur die relativ äußerlichen und evidenten Punkte festgehalten:

(a) Die schriftlich überlieferten Dialoge sind Literatur, der Kreis von Gustav Heckmann gibt in seinem Selbstverständnis primär eine *mündliche Praxis* weiter.

(b) Die niedergeschriebenen Dialoge der Antike haben überwiegend den Charakter von asymmetrischen Zwiegesprächen, in der neueren Form werden Sokratische Gespräche in *Gruppen* von ca. 6-10 Teilnehmenden geführt, so daß eine andere, auf Gleichheit und Wechselseitigkeit basierende Kommunikationsstruktur entsteht.

---

13 Habermas 1971, S. 141

14 Zur Unterscheidung der Nelson/Heckmann-Tradition von den Sokratischen Gesprächen der Antike hat Loska 1995 den Terminus „neosokratische Methode“ benutzt.

(c) Während der literarische Sokrates eher eine führende Rolle hat, nimmt der neosokratische Gesprächsleiter bzw. die Gesprächsleiterin eine lenkende und maieutisch helfende, aber in Bezug auf die Sache weitgehend zurückhaltende Rolle ein.

(d) Während von den überlieferten Dialoge besonders die frühen aporetischen, intendiert das Sokratische Gespräch nach Nelson/Heckmann Konsens als Ausdruck des gemeinschaftlich Erkannten.

Der antiken Überlieferung und der gegenwärtigen Praxis gemeinsam ist das Anliegen des Erkennen-Wollens, das durch das Infragestellen des allzu Selbstverständlichen und u.U. mühsame Prüfungen hindurchgeht, um gemeinsam nach dem Gültigen, der Wahrheit zu suchen; und gemeinsam ist die Vorannahme, daß jeder Mensch die Vernunft-Ausstattung als Voraussetzung dazu in sich hat und daß das gemeinschaftliche Untersuchen weiterführt. Bei näherer Betrachtung lassen sich die genannten Unterscheidungspunkte allerdings dem Sinne nach auch an der antiken Sokrates-Gestalt aufweisen. Insofern sind antike und neuere sokratische Methode zwar einerseits nicht gleichzusetzen, aber andererseits ist bei den folgenden Ausführungen häufiger eine gewisse Transparenz der neosokratischen Methode auf die antike sokratische Methode hin gegeben, an bestimmten Punkten wird sie auch bewußt herangezogen.<sup>15</sup>

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist weder die Sokrates-Figur – historisch oder idealtypisch –, noch soll die antike sokratische Methode philologisch oder philosophisch oder unter anderen Gesichtspunkten untersucht werden. Gegenstand ist vielmehr die auf Nelson und Heckmann zurückgehende, weitgehend mündlich tradierte neuere Sokratische Methode; die Intention ist zum einen deren Formulierung und Rekonstruktion als „Sokratisches Paradigma“, dann eine gewisse philosophisch-theoretische Fundierung und im weiteren die Verdeutlichung und Prüfung des Sokratischen Paradigmas im Hinblick auf didaktische Felder und Fragestellungen, insbesondere des Philosophie- und Ethik-Unterrichts, aber auch für andere Lernkontexte und die allgemeine Bildung. Die letzten Kapitel geben nicht nur einen Einblick in die konkrete Praxis, sondern reflektieren diese intern mit Hinblick auf die Lehrerbildung und extern in ihrer Bedeutung für die Lehrerbildung. In diesem Spannungsbogen von Theorie und Praxis entspricht die Untersuchung dem Desiderat Wolfgang Klafkis, das sokratische Gespräch bzw. das Problem des Diskurses „als ein zugleich theoretisches *und* praktisches Zentralthema“ in der Erziehungswissenschaft „wiederaufzunehmen und seine Erörterung systematisch voranzutreiben“<sup>16</sup>.

Zur *Schreibweise*: Das Adjektiv „Sokratisch“ wird im folgenden dann mit großem Anfangsbuchstaben verwendet, wenn Sokratische Gespräche in der Tradi-

---

15 Die Intention unterscheidet sich also von der Loskas (1995), der dem „Vergleich der sokratischen Methode bei Sokrates und Nelson“ das Kap.5 widmet.

16 Klafki 1983b, S. 277

tion von Nelson und Heckmann gemeint sind (= neosokratische Methode), deren Paradigma Gegenstand dieser Arbeit ist. Die Verwendungsweise „sokratisch“ mit kleinem Anfangsbuchstaben ist nicht als Name, sondern als Kennzeichnung zu verstehen, sei es unter Bezugnahme auf die antike Tradition, sei es in einem weiteren Sinn, der durch den Kontext jeweils spezifiziert ist.

### 3. Die Tradition Sokratischer Gespräche nach Nelson und Heckmann

#### 3.1 Zur Geschichte

Initiierende Funktion für die Sokratische Arbeit des 20. Jahrhunderts hatte der Vortrag mit dem Titel „Die Sokratische Methode“<sup>17</sup>, den Leonard Nelson 1922 in der Pädagogischen Gesellschaft in Göttingen hielt. Nelson<sup>18</sup> steht als Philosoph in der Linie der Kritischen Philosophie von Immanuel Kant (1724-1804) und Jakob Friedrich Fries (1773-1843). Dieser geht es um größtmögliche Klarheit im Denken und Sprechen, sie nimmt das elementare Denken von der Erfahrung aus ernst und ebenso die innere Wahrnehmung; lexikalisch wird sie daher auch als ‚psychologische‘ Richtung des Neukantianismus bezeichnet. Nelson kennzeichnet das über die Zeiten hinweg Bedeutsame der Sokratischen Methode folgendermaßen:

„Sokrates war der erste, der, getragen von dem Vertrauen in die Kraft des menschlichen Geistes, die Wahrheit zu erkennen, mit diesem Vertrauen die Überzeugung verbindet, daß nicht Einfälle oder äußere Lehre uns diese Wahrheit erschließen, sondern daß nur *planmäßiges unablässiges Nachdenken in gleicher Richtung* uns aus dem Dunkel zu ihrem Licht führt. Hier liegt seine philosophische Größe. Seine pädagogische Größe liegt darin, daß er, wiederum als erster, die Schüler auf diesen *Weg des Selbstdenkens* weist und nur durch den Austausch der Gedanken eine Kontrolle einführt, die der Selbstverblendung entgegenwirkt.“<sup>19</sup>

Dies ist in konzentrierter Form das Sokrates-Bild, das Nelson vor dem inneren Auge stand und ihn zu einer ähnlichen Kombination von philosophischem und pädagogischem Engagement antrieb. Gustav Heckmann hörte als junger Wissenschaftler diesen Vortrag und wurde von seinem Anliegen, das Selbstdenken zu fördern, so überzeugt, daß er sich nach seinen wissenschaftlichen

---

17 Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Nelson Bd. 1, S. 269-316. Im folgenden zitiert als „Nelson Rede S.xy“.

18 Zur Biographie Nelsons vgl. Franke 1991

19 Nelson Rede S. 289 (Hervorhebungen R-S)

Examina (Promotion bei Max Born, Staatsexamen in Mathematik und Physik) entschloß, als Lehrer in der ‚Walkemühle‘ mitzuarbeiten. Die ‚Walkemühle‘ war eine von Nelson gegründete und von Minna Specht (1879-1961) geleitete Reformschule in der Nähe von Kassel. Sobisiak<sup>20</sup> gibt einen guten Einblick in die Struktur und Arbeitsweise der Walkemühle. Sie besaß eine Kinderabteilung („Grundschule“), führte für junge Erwachsene 10-Tages-Kurse durch, die der politischen Bildung dienten sowie 3-Jahreskurse zur politischen Schulung von Führungsfunktionären. Sie wurde schon 1933 von den Nationalsozialisten geschlossen, danach als Exilschule in Dänemark und später in England weitergeführt<sup>21</sup>. – Nelson war von dem Gedanken durchdrungen, seine theoretischen Einsichten in die Praxis umzusetzen. Nach der Sokratischen Methode wurde dementsprechend in drei unterschiedlichen Lern-Bereichen gearbeitet: in seinen philosophischen Hochschulseminaren in Göttingen, in der ‚Walkemühle‘ mit ihrer Kinder- und Erwachsenenabteilung, sowie in Kursen der Arbeiterbewegung und Politischen Erwachsenen-Bildung. Nelson stellte hinsichtlich der Lebensführung an seinem Umkreis einen starken moralischen Anspruch, der nach heutigen Begriffen sogar als rigoristisch zu bezeichnen wäre; aber er trug seinen Nutzen in sich: Die meisten politischen Gesinnungsgenossen Nelsons arbeiteten später aus der Illegalität heraus auf der Grundlage rationaler Wert-Überzeugungen gegen den Nationalsozialismus und bezogen offensichtlich Kraft aus der Sokratischen Übung im eigenen Nachdenken und dem Sichselbst-Vergewissern gültiger Werte.

Nach 1945 waren viele der Nelson-Freunde im In- oder Ausland am Aufbau einer sozialen Demokratie und deren geistiger Grundlegung beteiligt. Minna Specht leitete einige Jahre die Odenwaldschule und war später bei der Unesco tätig. Erna Blencke führte das Sokratische Gespräch in die Erwachsenenbildung ein (bes. im Volkshochschulbereich Niedersachsens), Gustav Heckmann in die Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule in Hannover, und Grete Henry-Hermann (1901-1984)<sup>22</sup> an der Hochschule in Bremen.<sup>23</sup> Adressatenkreis und Funktion der Sokratische Methode erweiterten sich; die pädagogisch-didaktischen Intentionen haben gegenüber den unmittelbar politischen nach dem Zweiten Weltkrieg mehr Raum gewonnen. – Heckmann entwickelte die Methode weiter: er formulierte beispielweise erstmals Regeln („pädagogische Maßnahmen“) für die Leitung, führte das „Metagespräch“ ein und rückte in der Praxis einen offen-demokratischen Geist stärker in den Mittelpunkt<sup>24</sup>. Gustav

---

20 Sobisiak 1973

21 Die Schule in Dänemark ist dargestellt von Birgit S. Nielsen in: Nielsen <sup>1</sup>1985, <sup>2</sup>1999.

22 Henry-Hermann 1985

23 Weitere Hinweise sind dem Aufsatz Klafki 1983a zu entnehmen.

24 Gustav Heckmanns Reflexionen – vorwiegend anhand von Berichten – sind dargestellt in seinem Buch (Heckmann 1981) „Das sokratische Gespräch“ mit dem für ihn charakteristischen bescheidenen Untertitel „Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren“.

Heckmann ist bis in sein hohes Alter ein politisch wacher Mensch geblieben, der zu brisanten gesellschaftspolitischen Fragen nach gründlichem Nachdenken, oft zusammen mit Freunden, eindeutig Stellung nahm<sup>25</sup>. Er setzte sich auch nach seiner Emeritierung nicht zur Ruhe: ihm lag der Fortgang der Sokratischen Arbeit am Herzen. Unter ebenso tatkräftiger wie verständnisvoller Begleitung und Beteiligung seiner Frau Charlotte Heckmann, geb. Sonntag<sup>26</sup>, die er bei ihrer schwierigen Erziehungsarbeit im Exil kennengelernt hatte, sammelte er einen kleinen Kreis von Leiterinnen und Leitern Sokratischer Gespräche, die die Methode durch das Praktizieren weitergeben<sup>27</sup>. Allmählich hat sich die Arbeit erweitert und ein Stück weit professionalisiert: Der Leiterkreis hat sich 1994 zur „Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren e.V.“ (Sitz Hannover) zusammengeschlossen, die sich die praktische Durchführung Sokratischer Gespräche, die Ausbildung von Gesprächsleiterinnen und -leitern sowie die weitere theoretische Durchdringung der Methode zur Aufgabe gesetzt hat. Die Ergebnisse der theoretischen Arbeit werden in der Schriftenreihe „Sokratisches Philosophieren“ dokumentiert<sup>28</sup>.

Die ebenfalls von Nelson gegründete und nach dem zweiten Weltkrieg wieder eingerichtete „Philosophisch Politische Akademie e.V.“ (Sitz Bonn) veranstaltet seit den 60er Jahren regelmäßig Sokratische Wochen als freies Angebot für Erwachsene in verschiedenen Bildungsstätten<sup>29</sup>. Sokratische Gespräche im allgemeinen dienen dem selbständigen und gemeinsamen Denken sowie der freien Bewußtseinsbildung; sie verpflichten nicht auf eine Weltanschauung und nicht auf ein (Partei-) Programm. Ihr Ziel ist die Mündigkeit, vernünftige Selbstbestimmung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Insofern haben sie auch eine (indirekte) Bedeutung für die Politische Bildung. U.a. werden sie seit der Zeit der Friedensbewegung als Übung im gewalt- und herrschaftsarmen Gesprächsverhalten und Umgang miteinander wahrgenommen. In der Gegenwart gewinnt die Methode an Bedeutung für eine Vielfalt neuer und recht di-

---

Die Hinwendung zu einem offeneren demokratischen Geist hat die Verf. aus eigener Erfahrung im Heckmann-Kreis formuliert; Klafki belegt sie in der Trauerfeier für Gustav Heckmann u.a. durch eine sprechende Briefstelle. Siehe auch Heckmann 1973.

25 Nur einige markante Punkte seines (und seiner Frau Charlotte) politischen Engagements nach 1945 seien angedeutet: Ostermärsche, amnesty international, Zurückweisung des Extremistenbeschlusses, Friedensbewegung.

26 Heckmann, Charlotte 1995

27 Persönlich leitet die Verfasserin seit 1977 regelmäßig Sokratische Gespräche in diesem Rahmen.

28 Schriftenreihe „Sokratisches Philosophieren“ der Philosophisch-Politischen Akademie, bis Sept. 2001 sind sieben Bände erschienen; Informationen siehe Anm.27; zitiert unter „Schriftenreihe der PPA“.

29 Informationen zur Philosophisch-Politischen Akademie (Sitz Bonn) sowie zur Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren e.V. (Sitz Hannover) bei Dr. Dieter Krohn, An den Papenstücken 21, 30455 Hannover.

verser Praxisfelder, beispielsweise als Beratung in Unternehmen, im Sinne gewaltfreier Konfliktlösungen im politischen Handeln, aber auch am Arbeitsplatz, für interkulturelles Lernen, in Sokratischen Cafés oder in Selbsthilfegruppen, z.B. einer Gesprächsgruppe im Gefängnis mit Inhaftierten<sup>30</sup>. Nicht zuletzt wird sie zunehmend rezipiert für didaktische Kontexte im engeren Sinn, insbesondere das gemeinsame Nachdenken über Wert- und Sinnfragen im Ethik/Philosophie-Unterricht<sup>31</sup> sowie in der Lehrerbildung. Außerdem nimmt die internationale Vernetzung und Zusammenarbeit (bes. mit England und den Niederlanden, neuerdings auch Osteuropa) zu<sup>32</sup>; vor allem durch die dritte internationale Konferenz im Juli 2000 (in Loccum) haben sich die internationalen Kontakte auch in den außereuropäischen Raum verstärkt.

### 3.2 Zur gegenwärtigen Praxis

Die Philosophisch-Politische Akademie bietet mehrfach im Jahr Sokratische Wochen an verschiedenen Orten über die Republik verteilt an; darüberhinaus gibt es regionale Angebote unter anderen zeitlichen Bedingungen, z.B. als Wochenendseminar. Das Angebot Sokratischer Gespräche aus diesem Traditionszusammenhang wendet sich an interessierte Erwachsene, ohne daß Vorbedingungen gestellt werden. Es verpflichtet die Teilnehmer/innen nicht vorweg auf einen bestimmten Überzeugungshintergrund. Entscheidend ist die Bereitschaft, sich konsequent und geduldig auf den gemeinsamen Denkweg einzulassen und ggf. auch vermeintlich Selbstverständliches in Frage zu stellen. Die Gruppengröße liegt etwa zwischen 6 – 10 Teilnehmer/innen, die sich zu einer zuvor durch den Leiter oder die Leiterin gestellten Themafrage zusammenfinden. Thema kann eine ethische, erkenntnistheoretische, pädagogische, politische oder mathematische Frage sein.

Beispiele für *Themen* aus verschiedenen Bereichen:

---

30 Letzteres durch Peter Brune, Horst Gronke und Uwe Nitsch vom Kopfwerk Berlin. Dem interkulturellen Lernen ist die Gesprächsreihe von Ute Siebert (Neustadt/Rbg.) „Werte in einer Welt“ gewidmet. Diese Aktivitäten seien nur stellvertretend für viele andere genannt; einen Einblick geben u.a. die Publikationen der Schriftenreihe der PPA.

31 Das Curriculum „Praktische Philosophie“ in Nordrhein-Westfalen integriert die Sokratische Methode ausdrücklich als eine von vier spezifisch philosophischen Methoden. Vgl. Birnbacher 2000.

32 Die Zusammenarbeit mit der Society for the Furtherance of Critical Philosophy (Rene Branton-Saran) in England besteht seit Jahren und hat inzwischen in der vierten internationalen Konferenz (Juli 2002) in Birmingham lebendigen Ausdruck gefunden; in Mexiko arbeitet der Nelson-Kenner Fernando Leal an der Kritischen Philosophie; in den Niederlanden arbeiten verschiedene Philosophen in der universitären Lehre und in freier Praxis nach Sokratischer Methode; Kontakte zur Lehrerbildung in Weißrußland hat Ute Siebert aufgebaut.

Rechtfertigt der Zweck die Mittel?  
 Hat der Mensch einen freien Willen?  
 Ist nur das Gegenwärtige wirklich?  
 Wann sind wir berechtigt, eine Aussage für wahr zu halten?  
 Was heißt es, eine Behauptung zu begründen?  
 Ist Gerechtigkeit nur auf Kosten von Freiheit zu verwirklichen?  
 Kann man Verantwortung tragen für das Handeln anderer?  
 Ist der Mensch von Natur aus gut oder böse?  
 Worin besteht der Unterschied zwischen Macht und Gewalt?  
 Schließen Wahrhaftigkeit und Toleranz einander aus?  
 Das Königsberger Brückenproblem  
 (ein Problem der mathematischen Topologie).

Die Themen müssen in einem weiten Sinne ‚philosophische‘ sein, d.h. ohne Hinzuziehung anderer Informationsquellen auf der Basis von mitteilbarer Erfahrung ausschließlich mit den Mitteln des Verstandes und der Vernunft bearbeitbar sein. Gleichwohl ist das Feld möglicher Gegenstände außerordentlich weit.

Der *Verlauf* der Sokratischen Gespräche ist folgender: Üblicherweise wird mit der Suche nach selbst erlebten Beispielen begonnen. Die Beispiele beziehen sich auf singuläre Erfahrungen und konkrete Sachverhalte; schon verallgemeinernd zusammenfassende Aussagen (zu denen Neueinsteiger oft neigen) sind keine Beispiele. Die Beispiele sollen nicht konstruiert sein, denn nur über eigene Erfahrungen läßt sich auch bei tiefer gehender Nachfrage Auskunft geben, ohne ins Spekulieren oder Zurechtbiegen zu verfallen. Die Aussagen, die ausgehend von einem Erfahrungsbeispiel formuliert werden, werden im weiteren Gesprächsverlauf auf ihre Voraussetzungen befragt und einer gemeinsamen Gültigkeitsprüfung unterzogen, wobei wichtige Sätze an der Tafel o.ä. für alle sichtbar festgehalten werden. Im Fortgang des Nachdenkens entstehen dann weitere Fragen und weiterer Klärungsbedarf, der ebenso bearbeitet wird; das Gespräch kann sich sehr verzweigen. Da bei jedem Schritt auf die Verständigung aller Gruppenteilnehmer/-innen untereinander geachtet wird, geht das Gespräch im allgemeinen langsam vonstatten, was aber der Klarheit der Äußerungen und Gedanken zugute kommt. Nach Möglichkeit wird jedem ernst zu nehmenden Einwand oder Zweifel gemeinsam nachgegangen. Ganz allmählich, aber immer in Kontakt mit dem konkreten Beispiel, werden Einsichten allgemeinerer Art formuliert und ebenfalls gemeinsam auf Verständlichkeit, Triftigkeit und Begründbarkeit untersucht. Nelsons Begründungs-Konzept ist das der „*regressiven Methode der Abstraktion*“: Von den Erfahrungs-Urteilen ausgehend, die sich zum untersuchten Beispiel einstellen, wird Schritt für Schritt auf die zugrundeliegenden Voraussetzungen zurückgegangen, so daß man schließlich (möglicherweise) zu den letzten, d.h. allgemeinsten Grundsätzen und Prinzipien vorstößt. Dieses Vorgehen benutzt eine relativ starke erkenntnistheoretische

Voraussetzung, auf der Nelsons Philosophie-Auffassung beruht: Wir besitzen die Kenntnis der letzten Grundsätze immer schon, aber sie sind uns zunächst nur dunkel bewußt und müssen deshalb ans Licht gebracht werden. Sprachlich fällt die Nähe zur Anamnesis-Lehre Platons einerseits und zur „Letztbegründungsphilosophie“ der Gegenwart andererseits auf. Nelsons erkenntnisphilosophische Annahmen sind wohl diskussionswürdig<sup>33</sup> und werden in den Kapiteln II und III genauer dargestellt und befragt; in der Gesprächs-Praxis bewährt sich das Modell der regressiven Methode der Abstraktion jedoch recht gut. Man kann daher sagen, daß eine theoretische Zustimmung zu Nelsons erkenntnisphilosophischen Grundlagen keine Vorbedingung für die Teilnahme an Sokratischen Gesprächen ist; nach Deutung der Verfasserin wird sie mit bestimmten Einschränkungen in praxi eingelöst.

Leitendes Ziel des Sokratischen Gesprächs ist, zur Themafrage oder zu Unterfragen der Themafrage Antworten zu finden, denen alle Gesprächsteilnehmer/innen aus eigener Überzeugung oder Einsicht zustimmen können: einen Konsens zu erreichen. Damit ist kein äußerlicher Kompromiß gemeint, vielmehr eine Einsicht, die der Wahrheit möglichst nahe kommt. Sie ist nie endgültig, sondern durch neue Einsichten unter neuen Bedingungen grundsätzlich überschreitbar. Gustav Heckmann hat – indem er Nelsons unerbittliches Wahrheitsstreben gewissermaßen mit Poppers ‚menschlicherem‘ Falsifikationismus zu verbinden suchte – diese prinzipielle Revisionsmöglichkeit – wohl im Bewußtsein der Begrenztheit und Endlichkeit aller unserer Erkenntnisse immer wieder betont. Dennoch ist auch für ihn der Konsens als leitende Gesprächsidee wichtig: Auf diese Weise bleibt das Gespräch weder beim Meinungsaustausch noch bei vermeintlich unvereinbaren Positionen stehen. Das Konsensziel motiviert vielmehr, jedem ernst gemeinten Einwand nachzugehen, wie absurd er zunächst auch erscheinen mag; denn es könnte ein Wahrheitskern in ihm stecken (muß freilich nicht), der um der richtigen Erkenntnis willen in das Gespräch aufzunehmen ist.

Zwischen Leitung und Gruppe besteht eine verhältnismäßig strenge Rollenverteilung<sup>34</sup>. Die Leiterin bzw. der Leiter beteiligt sich nicht am Sachgespräch, sondern trägt die Verantwortung für den Prozeß des Gesprächs: Er/sie übt die „Hebammenfunktion“ aus, achtet zum einen auf den sachlich-methodischen Fortgang („roter Faden“), zum anderen auf die Verständigung innerhalb der Gruppe sowie – beides betreffend – auf die Beachtung der Regeln. Gustav Heckmann formulierte als Richtlinien für die Leitung zu verstehende „sechs pädagogische Maßnahmen“:

---

33 Raupach-Strey 1994a: im Bd.I der Schriftenreihe der PPA; darin weitere Beiträge zur Thematik.

34 Die Diskussion, die über die Leiterrolle im Leiterkreis selbst geführt wurde, spiegelt sich im Beitrag der Verfasserin: Raupach-Strey 1983.

1. das Gebot der Zurückhaltung;
2. im Konkreten Fuß fassen;
3. das Gespräch als Hilfsmittel des Denkens voll ausschöpfen;
4. Festhalten der gerade erörterten Frage;
5. Hinstreben auf Konsens;
6. Lenkung.<sup>35</sup>

Von den Leitern forderte er als erstes Zurückhaltung in der Sache und zusammenfassend eine Lenkung der Art, daß den Teilnehmer/innen Einsichten ermöglicht werden und das Gespräch fruchtbar werden kann. Den zuletzt genannten Gesichtspunkt entfaltet er in den anderen vier Regeln, die mehr den Gesprächsprozeß und die Genauigkeit der Verständigung betreffen. Der Leiter soll darauf achten, daß die Teilnehmer sich nicht in Abstraktionen verlieren (2), daß sie im genauen gegenseitigen Verstehen dessen, was hier und jetzt gesagt wurde, die Einsichten vorantreiben (3), daß sie nicht Hin- und Herspringen zwischen verschiedenen Fragen und Gesichtspunkten, sondern sie geordnet durcharbeiten (4), und daß sie schließlich, damit das Gespräch über bloß subjektives Meinen hinausführt, eine Aussage anstreben, der alle aus eigener Einsicht zustimmen können (5).

Alle Regeln Sokratischer Gespräche, wie sie sich in der Praxis bewährt haben, zu erfassen, ist nicht leicht möglich<sup>36</sup>. Sie dienen alle der Klarheit des Sprechens und Denkens. Bedeutsam ist die *Aufrichtigkeitsregel*. Es sind nur solche Behauptungen aufzustellen, von denen man überzeugt ist (zumindest zum Zeitpunkt der Äußerung) und die man argumentativ zu verteidigen bereit ist. Spätere Modifikationen aufgrund eines Erkenntnisfortschritts sind selbstverständlich möglich. Die Aufrichtigkeits-Regel hat ihren Sinn darin, jeden einzelnen Teilnehmer bzw. jede Teilnehmerin indirekt auf die gemeinsame Erkenntnisbemühung und Wahrheitssuche zu verpflichten; sie schließt Scheindiskussionen und Gedankenspiele um des Spiels oder gar anderer sachfremder Zwecke willen aus.

In Ergänzung zum Sachgespräch finden, eingeführt durch Gustav Heckmann, in zeitlichem Abstand zum Sachgespräch kürzere *Metagespräche* statt, in denen methodische und gesprächsstrategische, aber auch atmosphärische oder gruppensdynamische Fragen zur Sprache kommen können, soweit es der gemeinsamen Weiterarbeit im Sachgespräch dienlich ist. Die Pausen zwischen Sach- und Metagespräch ermöglichen eine weitere Verarbeitung des Besprochenen vor allem im individuellen Nachdenken und ggf. Protokollieren.

Soviel zu Geschichte und gegenwärtig praktizierter Form der Sokratischen Gespräche in der Nelson/Heckmann-Tradition<sup>37</sup>. Der „Geist“, die Grundideen

---

35 Heckmann 1981, Kap.7

36 zu den Regeln vgl. Kap. III.5

37 Zur umfassenderen Einführung gut geeignet ist Siebert, Ute 1996; siehe auch Krohn 1988 sowie 1998.

und die Grundhaltung einer im Miteinander-Sprechen sich vollziehenden Dialogform sind auf schriftliche Weise nur unvollkommen wiederzugeben; sie erschließen sich am ehesten durch die nicht zu substituierende Unmittelbarkeit eigener Gesprächsteilnahme. Diese Paradoxie ist zwangsläufig nicht eliminierbar<sup>38</sup>, wenn im folgenden eine vorwiegend mündlich praktizierte und tradierte Methode schriftlich und theoretisch reflektiert wird; dennoch mögen die Ausführungen *auch* zu einem tiefer eindringenden Selbstverständnis der Sokrater/innen beitragen.

#### 4. Terminologischer Exkurs: Gespräch – Dialog – Diskurs und verwandte Begriffe

Das Feld der Begriffe Gespräch, Dialog, Diskurs, zu deren Umfeld eine Reihe weiterer gehören wie Disputation, Diskussion, Debatte, Argumentation, Beratung, Unterredung, Streitgespräch u.v.a., ist schwierig zu sondieren, zumal die Begriffe keine für alle Kontexte fixierbare einheitliche Bedeutung haben und zudem häufig austauschbar benutzt werden. Eine strikte Abgrenzung wäre selbst im Rahmen der vorliegenden Untersuchungen schwer durchzuhalten und auch nicht sinnvoll, da zum einen eine Reihe von Bedeutungsüberschneidungen nicht zu leugnen sind, und da zum anderen die Sokratische Methode unter unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und daher zu unterschiedlichen in der Literatur vorliegenden Kontexten in Beziehung gesetzt wird. Ich beschränke mich daher einleitend darauf, Bedeutungsschwerpunkte der Hauptbegriffe zu erläutern, so wie ich sie, in Aufnahme philosophischer Traditionsstränge einerseits und andererseits im Hinblick auf das Sokratische Paradigma, siehe und damit teilweise vermutlich auch setze. Diese werden im folgenden dann durch die Fragestellungen der verschiedenen Kapitel jeweils spezifisch gebrochen.

Der *antike sokratische Dialog*: Die Urform sokratischer Gespräche ist uns in den von Sokrates durchgeführten und durch Platon aufgeschriebenen Dialogen gegeben. Bereits in diesem Anfang ist die Paradoxie enthalten, daß wir von einer mündlichen Praxis nur durch die schriftliche Vermittlung wissen, die sie zweifellos nicht im strengen Sinne protokolliert, sondern nachgedichtet und zu einer Kunstform verdichtet hat<sup>39</sup>. Diese Form hat das Paradigma des „sokratischen Dialogs“ geprägt, in dem – gehen wir den Wortbestandteilen nach – in Sprache gefaßte Vernunft (logos) zwischen zweien (dia) stattfindet, evtl. „sich ereignet“. Der sokratische Dialog läßt sich dann etwa folgendermaßen um-

---

38 Nelson spricht sie seinerseits zu Beginn seiner Rede in dem Vergleich mit einem Geiger an, der von seiner Kunst eigentlich nur etwas vorführen kann, während das Reden darüber zwangsläufig unbefriedigend bleibt; Nelson Rede S.271.

39 vgl. Martens 1992, Kap.3 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

schreiben: Er ist eine sprachlich geführte Auseinandersetzung zwischen ursprünglich zwei, evtl. weiteren Personen, die durch Rede und Gegenrede gemeinsam eine vorgelegte These (kritisch) prüfen resp. ein Problem untersuchen, um das Wahre oder Gerechte, das Allgemeingültige herauszufinden. Dies setzt voraus, daß vorher Selbstverständliches problematisch geworden ist oder durch das Gespräch problematisch wird und der Klärung bedarf. Diese Klärung kann erst erfolgen, nachdem Sokrates im „elenchos“, im Angehen an seine Gesprächspartner deren vermeintliches Wissen zunächst destruiert: Er führt den Dialog so, daß sie ihr mitgebrachtes „Wissen“ als Scheinwissen erkennen. Andererseits wird der Dialog unternommen, weil eine Klärung und damit die Wiederherstellung der vorher fraglosen Orientierung auf einer reflexiven Ebene für möglich gehalten wird<sup>40</sup>. Das Mittel wie die Grundlage dazu ist die Vernunft. Sokrates formuliert im Kriton den „Logos-Grundsatz“ folgendermaßen: „Denn nicht jetzt nur, sondern schon immer habe ich ja das an mir, daß ich nichts anderem von mir gehorche als dem Satze, der sich mir bei der Untersuchung als der beste zeigt.“<sup>41</sup> Die Grundlage der Untersuchung ist die Vernunft, die Sokrates negativ abgrenzt durch die folgenden Grundregeln:

- (1) Man soll nicht der Meinung der Leute folgen, allenfalls der Vernünftigen resp. der Sachverständigen.
- (2) Man soll nicht den eigenen Emotionen folgen.
- (3) Man soll nicht die potentiellen negativen Konsequenzen für einen selbst den Ausschlag geben lassen.

Wer dem Logos-Grundsatz folgt, läßt sich nicht überreden, sondern ist bestrebt, sich aus eigener Einsicht von einer Wahrheit zu überzeugen. Diese Abgrenzung nahm bekanntlich Sokrates für seine dialogische Kunst gegenüber der rhetorischen Kunst der Sophisten in Anspruch. Der Weg der dialogischen Kunst ist der der „Maieutik“ (Hebammenkunst)<sup>42</sup>: Sokrates vermittelt seinen Gesprächspartnern keine Lehre, sondern verhilft ihnen dazu, daß sie ihre eigenen Gedanken ans Tageslicht bringen. Das Ziel ist die Wahrheitserkenntnis, die aus der Sicht der Platonischen Deutung, etwa im Höhlengleichnis, letztlich in der Ideenschau gipfelt. Diese wird als möglich betrachtet, weil die Seele vorgeburtlich die Ideen bereits geschaut habe und sich nun wieder daran erinnert (Anamnesislehre). Zusätzlich zum diskursiven Moment der gemeinsamen Erkenntnisgewinnung kommt in den antiken sokratischen Dialogen somit das Moment einer intuitiven Vernunftkenntnis, der „theoria“, ins Spiel, das in der abendländischen Philosophiegeschichte eine größere Rolle spielte und oft als ein Gegenmodell zur sokratischen Untersuchung betrachtet wird. Insofern letztere jedoch weder beim radikalen Skeptizismus noch bei einem beliebigen Ne-

---

40 Hier führe ich Formulierungen aus dem Artikel „Dialog“ von Kuno Lorenz weiter: Lorenz 1980.

41 Platon Kriton, 46b, u.f., in Werke Bd.1, 1957

42 Platon: Theaitetos. 148d – 151d, in Werke Bd.4, 1958

beneinander von Meinungen stehenbleibt und sich in einen ernsthaften Prozeß der rationalen Auseinandersetzung hineinbegibt, neige ich eher dazu, hier ein Ergänzungsverhältnis zu sehen. In Nelsons Deutung der Sokratischen Methode wird dieselbe Spannung wieder auftreten. Es bleibt allerdings auch festzuhalten, daß zumindest die Frühdialoge des Sokrates nicht mit einer benennbaren Wahrheitserkenntnis enden, vielmehr in einer Aporie – das letztlich Gültige bleibt zumindest in dem endlichen Dialog offen. Entscheidend ist dennoch die Erfahrung des Denkprozesses, die nicht nur einer besseren Kenntnis des Problemfeldes dient, sondern auch der Selbsterkenntnis und Selbstbildung: „Erkenne dich selbst“. Dieser Rückbezug auf das Subjekt ist ein zentrales Moment in zahlreichen Deutungen der Sokrates-Gestalt (Guardini, Jaspers).

Die *Sokratischen Gespräche* in der neueren *Tradition nach Nelson und Heckmann*, die Thema der vorliegenden Arbeit sind, sind (wie oben in 1.2 bereits angesprochen) der antiken Urform in wesentlichen Punkten verwandt, wenn nicht mit ihr identisch; darauf wird bei der Darstellung des Paradigmas (Kap II) wieder Bezug genommen. Auf einige eher äußere Unterschiede wurde schon hingewiesen; an dieser Stelle sei weiterhin auf einige tiefer liegende, implizite Unterschiede (voraus-) verwiesen: Die erkenntnistheoretische Fundierung der Wahrheitserkenntnis sowie deren Möglichkeit ist bei Nelson eine andere als bei Platon (vgl. Kap. III.1), auch wenn die Nelsonsche Variante evtl. als neuzeitliche Modifikation der platonischen gedeutet werden kann. Beide erkenntnistheoretische Ansätze erscheinen nicht zwingend; es könnten evtl. weitere Arten der erkenntnistheoretischen Voraussetzungen angenommen werden, ohne daß die Praxis des neueren Paradigmas entscheidend modifiziert werden müßte. — Der prima facie sich aufdrängende Unterschied, daß im neueren Paradigma ein Wahrheitskonsens angestrebt wird, während viele antike Dialoge aporetisch enden, löst sich bei näherer Betrachtung auf oder relativiert sich zumindest.

Ein anderer Unterschied betrifft die Rollenverteilung, die schon durch die größere Anzahl der Gesprächspartner zwangsläufig eine Veränderung erfährt. Im neueren Paradigma trägt eine Gruppe das Gespräch, während im antiken Paradigma sich Sokrates vorrangig mit *einem* Gesprächspartner bespricht, dem keine gleichberechtigte Position zugestanden wird, jedenfalls soweit dies an Art und Umfang der Sprechhandlungen abgelesen werden kann. Sokrates selbst hat den überwiegenden Gesprächsanteil, und er ist es, der das Gespräch jeweils durch neue Impulse und Fragen vorantreibt. In vielen Deutungen wird ihm deshalb eine größere Autorität oder ein besonderer Zugang zur Wahrheit zugeschrieben, was aber nicht zwingend ist. Funktional, aber auch als Auftrag deubar besteht der Unterschied, daß im neueren Paradigma sich der Gesprächsleiter in der Sache weitgehend zurückhält, für die Verständigung untereinander sorgt und für eine Einigung über das Vorgehen, teilweise ‚Gesprächsstrategie‘ genannt. Idealtypisch ist er also, obwohl er auch das Element der Maieutik wahrnimmt, aufgrund der übernommenen Rolle nicht in demselben Ausmaß in

das Gespräch involviert wie der antike Sokrates, der als alleiniges Gegenüber auf ein inhaltliches Voranbringen des Gesprächs viel weniger verzichten kann<sup>43</sup>; die übrigen Gesprächsteilnehmer/innen aber sind gleichberechtigt in ihrer Gesprächsrolle und gemeinsam Subjekt des Gesprächsprozesses.

Im Gegensatz zur auf Platon Bezug nehmenden *theoria*-Tradition wurde von Isokrates und von *Cicero* die Bedeutung der *Sprache* für eine vernünftige und „gebildete“ Verständigung über die Welt gesehen, so daß sich entgegen der einsamen Beschaulichkeit des Erkennens die Perspektive des Miteinander-Sprechens über Jahrhunderte vornehmlich eher im Randgebiet der *Rhetorik* erhalten hat als in zentralen philosophischen Werken. Bei *Cicero* findet sich auch schon der Gedanke, daß der „consensus omnium populorum et gentium“ ein Merkmal der Wahrheit einer „opinio communis“ ist; der Grund wird in der gemeinsamen Teilhabe aller Menschen an der vernünftigen Natur gesehen. Die konsensustheoretische Wahrheitsauffassung hat hier einen interessanten, u.a. aus der stoischen Popularphilosophie herrührenden antiken Vorläufer.

Erst *Schleiermacher* und *Humboldt* messen der Sprache sowie der Sprachgemeinschaft eine konstitutive Bedeutung für Erkenntnis- und Bildungsprozesse zu. Wilhelm von Humboldt erkannte die Verschiedenheit der Sprachen als eine „Verschiedenheit der Weltansichten selbst“ und überwindet damit eine der *theoria*-Tradition nahestehende Auffassung der Sprache als bloßer Bezeichnungstheorie. Der Gebrauch der Sprache in den verschiedenen Nationen und zu verschiedenen historischen Epochen konstituiert die jeweilige Welt bzw. Weltansicht. Damit sind entscheidende Voraussetzungen für die *Wiederentdeckung der dialogischen Dimension* geschaffen. Die gesprochene Sprache und der Verständigungsprozeß selbst rücken in das Zentrum des Interesses, dem sich *Schleiermacher* in seiner „*Dialektik*“ von 1822 zuwendet<sup>44</sup>. *Dialektik* versteht *Schleiermacher* als die „Kunst der Gesprächsführung“, und seine Darlegungen zeigen eine außerordentliche Verwandtschaft zum neosokratischen Paradigma. Die innere Absicht der *Dialektik* sei, Vorstellungen zu erregen, die auf Wahrheit gegründet sind – im Gegensatz zur Kunst des Scheins. Den Ausgangspunkt eines Gesprächs bildet immer eine Verschiedenheit der Vorstellungen. Für den Endpunkt gibt es zwei Möglichkeiten: die Redenden einigen sich, oder sie überzeugen sich, daß sie nie dieselbe Vorstellung über die fragliche Sache gewinnen können. Gleichgültigkeit gegen die Ausgangsdifferenz ist nach *Schleiermacher* entweder ‚technisch‘ – dann ist sie zu beheben – oder ‚moralisch‘ – dann ist sie nicht erlaubt. Ziel der Gesprächskunst ist, Dunkelheiten und Verworrenheiten des Denkens aufzuheben, die Grundprinzipien allen Wissens und aller Erkenntnis zu gewinnen sowie die Konstruktion des Zusammenhangs. Zwar dient jedes Gespräch dem Gewinnen von Klarheit, aber die Totalität der Erkenntnis

---

43 Loska 1995 S.153

44 *Schleiermacher* 1976

ist eine unendliche Aufgabe. „Jedes Gespräch vermindert die Aufgabe der Dialektik. Fragen wir nun: Wann wird gar kein Gespräch mehr entstehen?, so ist die Antwort: Wenn Alle alle Prinzipien haben und allen Zusammenhang. Also ist beides durch alle Gespräche geworden.“<sup>45</sup> Im Schleiermacherschen Wahrheitsverständnis sind die Universalität der Subjekte, der Erkenntnisobjekte und deren Systematik ebenso enthalten wie im Sokratischen Paradigma; auch der Wille zur Klarheit wird fast mit der gleichen Begrifflichkeit ausgedrückt. Zugleich ist ihm bereits die konstitutive Bedeutung des Gesprächs selbst bewußt: „Es bleibt also nichts anderes übrig, als daß der Zusammenhang uns nur durch die Gesprächführung entsteht.“<sup>46</sup> – Schleiermacher verwendet vermutlich nicht den Dialogbegriff, sondern „Dialektik“, um die Prozeßhaftigkeit des Dialogs zu unterstreichen. Sie ist nicht gleichzusetzen mit anderen Verwendungsweisen des Begriffs der Dialektik, der etymologisch dem Dialog-Begriff verwandt, seine eigene Geschichte hat. So wird bei Kant Dialektik als „Logik des Scheins“ den in der Analytik behandelten reinen Verstandesbegriffen gegenübergestellt, während bei Hegel bzw. Marx eher eine Entwicklungslogik der Sache selbst gemeint ist. Auch wenn in anderen Verwendungsweisen (deren es weitere gibt) immer eine Zweipoligkeit gegeben ist; am nächsten kommt der Schleiermachersche Dialektik-Begriff noch der Verwendung in Beziehung auf die Platon-Dialoge, wo er die argumentationstheoretische Absicht im Gegensatz zur sophistischen Eristik interpretierend kennzeichnen soll. Schleiermacher verwendet in seinen Ausführungen schon überwiegend den deutschen Begriff „Gespräch“:

Zwei weitere, gegensätzliche Ausprägungen des Dialogbegriffs haben sich im 20. Jahrhundert herausgebildet: Die dialogische Logik und die Dialogphilosophie.

Die „*dialogische Logik*“ ist im Kontext der konstruktiven Wissenschaftstheorie („Erlanger Schule“<sup>47</sup>) entstanden. Sie faßt Aussagen nicht als wertdefinit (entscheidbar wahr oder falsch) auf, sondern als dialogdefinit: jede Aussage ist eindeutig beweisbar oder widerlegbar. Der Beweis oder die Widerlegung vollzieht sich in einem formalen Dialog zwischen einem Proponenten und Opponenten, die eine Aussage nach festgelegten Regeln angreifen oder verteidigen können. Das „Dialogspiel“ kann gewonnen oder verloren werden. – Dieser Dialogbegriff übersetzt zwar die klassischen Logik-Kalküle in Handlungen, bleibt aber selbst außerordentlich reduziert: er abstrahiert wie andere Logiken nicht nur weitgehend von Inhalten, sondern auch von der Situietheit von Sprechhandlungen ebenso wie von den Argumentationssubjekten als Personen. So ergibt sich dann auch mit Sieg oder Niederlage eine völlig andere Beendigungsperspektive für derartige Dialoge als der Verständigung über Wahrheit in

---

45 Schleiermacher 1976, S.57

46 Schleiermacher 1976, S.60

47 Paul Lorenzen, Friedrich Kambartel, Kuno Lorenz, Wilhelm Kamlah u.a.

der sokratischen Tradition. Als gemeinsam kann andererseits das Anliegen betrachtet werden, auf größtmögliche Rationalität in der Argumentation hinzuwirken. – Letzteres gilt auch für Robert Alexy<sup>48</sup>, der eine Systematik formaler Regeln des „rationalen Diskurses“ ausgearbeitet hat, die er als Theorie der *juristischen Begründung* versteht. Heckmann<sup>49</sup> hat die Theorie Alexys in einem kritischen Vergleich mit der Sokratischen Methode untersucht und legt auseinander, daß die Anforderungen, die Alexy an den rationalen Diskurs stellt, im Sokratischen Gespräch zwar ebenso berücksichtigt werden, aber nicht durch Regel-formulierungen abgesichert, vielmehr dem Gesprächsprozeß selbst vertrauensvoll überlassen werden. Heckmann kommt daher zu dem Ergebnis: „Das Sokratische Gespräch ist anspruchsvoller.“<sup>50</sup>

Die *Dialogphilosophie* oder „*Dialogik*“ ist eine mit Hermann Cohen ansetzende, auf jüdische Einflüsse zurückgehende philosophisch-weltanschauliche Richtung, die in der zwischenmenschlichen Ich-Du-Beziehung (Martin Buber) und in der wechselseitigen Begegnung von Personen die Grundlage aller philosophischen Überlegungen sieht, im Gegensatz zur verobjektivierenden oder gar instrumentalisierenden Ich-Es-Beziehung, die das moderne Weltbild weitgehend bestimmt. Der Dialog fußt auf der freien Anerkennung des anderen als unverwechselbarem und unverfügbarem Partner und konstituiert in diesem „Zwischen“ beide erst als Menschen, wobei das Verhältnis zu Gott analog verstanden wird. Weitere Vertreter sind Friedrich Ebner, Franz Rosenzweig, Eugen Rosenstock-Huussy u.a. Aufgrund der Nähe dieser Denkrichtung zu jüdisch-christlicher Theologie und dem Fehlen einer systematischen Ausarbeitung, vielleicht auch einer teilweise emphatischen Sprache wird die Dialogik wohl teilweise in der Pädagogik, aber in der Philosophie nur bedingt rezipiert; in säkularisierter Form finden sich eine Reihe von Motiven und Denkfiguren bei existenzphilosophischen Denkern wieder (Heidegger, Marcel, Guardini, Bollnow u.a.).

Nelson hat sich nach Aussage von Gustav Heckmann, den die Verfasserin Anfang der 90er Jahre darauf befragt hat, nie mit der Dialogphilosophie auseinandergesetzt; Heckmann selbst ist Buber wohl nur einmal auf einer Tagung begegnet, ohne daß daraus ein weiterer Kontakt entstanden wäre. Zwar entfällt in der Nelson/Heckmann-Tradition ein religiöser Bezug, und die Begrifflichkeit ist eher eine vom Kantianismus geprägte, aber der Substanz nach wird meiner Auffassung nach in Sokratischen Gesprächen vieles von dem eingelöst, was die Dialogik in ihrer Sprache thematisiert. Gemeinsamkeiten liegen im Zutrauen in eine Denkgemeinschaft und in der Konstitutionsleistung des Gespräches selber als eines „Zwischen“ sowohl für die Erkennenden wie für das Gewinnen von Wahrheit, und schließlich in der Akzeptanz der Unvollkommenheit menschl-

---

48 Alexy 1978

49 Heckmann 1981 Kap.13

50 Heckmann 1981 S.122

cher Erkenntnisbemühungen, die erkenntnistheoretisch als Fallibilismus bezeichnet wird. Trotz dieses äußeren Nicht-Zur-Kennntnis-Nehmens zwischen den Dialogphilosophen und der Nelson-Heckmann-Tradition ist eine tiefer liegende Gemeinsamkeit des Dialog-Entwurfs zu vermuten, von der auch das Sokratische Paradigma gespeist ist. Im Kap. III.9 wird darauf Bezug genommen; aber es bleibt ein Desiderat, diese substantiellen Parallelen zwischen Sokratischem Paradigma und Dialogik stärker herauszuarbeiten.

Der Begriff des *Diskurses* kommt vom Wortstamm her (lat. *discurrere* – auseinanderlaufen) dem Sinn der philosophischen „Auseinander-Setzung“ recht nahe und durchzieht mit variantenreichen Konnotationen die abendländische Philosophiegeschichte<sup>51</sup>. Durchweg (mit wenigen Ausnahmen) bleibt aus der antiken Urform des sokratischen Dialogs die zentrale Denkfigur des Rechen-schaft-Gebens (*Logon didonai*) gegenwärtig und dementsprechend die Intention, Geltungsansprüche einer kritischen Prüfung zu unterziehen und durch Vernunft-Gründe einzulösen (*Logos-Grundsatz*). Seit den 70er Jahren wurde der Diskurs-Begriff durch die Diskurstheoretiker K.-O. Apel und J. Habermas ausgearbeitet und dadurch in gewisser Weise auch normiert. Habermas<sup>52</sup> unterscheidet kommunikatives Handeln (Interaktion), in dem Sinnzusammenhänge und implizierte Geltungsansprüche eingelegter Sprachspiele (im Sinne Wittgensteins) selbstverständlich vorausgesetzt werden und werden können, von *Diskursen*, in denen Geltungsansprüche problematisiert werden. Die vier in einer Kommunikation ungestört erhobenen Geltungsansprüche sind: Verständlichkeit, Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit. Verständlichkeit betrifft die interpersonale Beziehung, Wahrheit den propositionalen Gehalt (ggf. die „Objektivität“), Richtigkeit den normativen Gehalt und Wahrhaftigkeit die Selbstbezüglichkeit des Sprechers. Zweckfreie Diskurse sind von solchen zu unterscheiden, die unter Handlungszwang stehen, um die selbstverständliche Kommunikation und Handlungsfähigkeit wiederherzustellen. „Theoretische Diskurse“ problematisieren den Wahrheitsanspruch, „praktische Diskurse“ den Anspruch der Richtigkeit. Böhler<sup>53</sup> unterscheidet zusätzlich eine Stufigkeit: Theoretische wie praktische Diskurse können konkrete, inhaltsbezogene Diskurse sein, oder aber spezifisch oder universal argumentationsreflexive Diskurse. Die zentrale Idee der Diskurstheorie liegt darin, daß eine Argumentation, die zur Verteidigung eines Geltungsanspruches unternommen wird, ihre Gültigkeit prinzipiell gegenüber jedem vernünftigen Dialogpartner aufzeigen und wiederholen können muß, idealiter also sich ausweisen können muß vor dem Forum

---

51 vgl. den umfangreichen Artikel „Diskurs“ von Böhler/Gronke 1994

52 Habermas 1971 und 1973

53 Böhler, Dietrich: Studieneinheit 11 in: Apel/Böhler/Rebel 1984

einer unbegrenzten Argumentationsgemeinschaft<sup>54</sup> aller vernünftigen Wesen, die normative Voraussetzungen wie Offenheit und wechselseitige Anerkennung und die Logos-Verpflichtung impliziert. Habermas erläutert die universale Kommunikationsgemeinschaft durch die Bedingungen der idealen Sprechsituation<sup>55</sup>, in der keine Störfaktoren, insbesondere keine die Gleichberechtigung der Diskurspartner störenden Herrschaftsansprüche mehr wirksam sind. Mit einem im Vorgriff auf solche Bedingungen erreichten Konsens kann dann zu Recht der Anspruch auf Wahrheit (resp. Richtigkeit) verbunden werden. Geltungsansprüche werden also an eine intersubjektive Dimension gebunden; dadurch wird der die abendländische Philosophie entgegen ihren sokratischen Anfängen dominierende erkenntnistheoretische Solipsismus überwunden. –

Die Grundgedanken der Diskurstheorie sind nach meiner Auffassung nicht als eine philosophische Richtung zu verstehen, sondern als differenzierte und reflektierte Ausarbeitung von Elementen, die im antiken sokratischen Paradigma bereits enthalten sind und im neueren Sokratischen Paradigma konstitutive Bedeutung gewinnen. Es fehlt in der Diskurstheorie jedoch das Element der Selbst-Bildung der Subjekte sowie das Anliegen der Maieutik, und es besteht die Gefahr der Vereinseitigung, etwa dann, wenn Diskurse auf formale Argumentationen reduziert werden. Diese Tendenz, die Ansätze zu einer Schulbildung erkennen läßt, scheint jedenfalls dann zu bestehen, wenn der Diskursbegriff auf *Letzt*-Begründung fixiert wird und daher die Meta-Metadiskurse iterieren muß. Das neuere Sokratische Paradigma läßt demgegenüber auch elementare inhaltliche Fragen als Problemfragen zu. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden im II. und III. Kapitel ausführlicher betrachtet.

Der Begriff der *Disputation* wird heute im Wissenschaftsbetrieb nur noch für die Verteidigung der Promotionsarbeit verwendet, in der Pädagogik hat er keine Aufnahme gefunden. Die Disputatio ist eine Sonderform sowohl des Dialogs wie des Diskurses: sie geht zurück auf den mittelalterlichen Brauch, ein öffentliches Streitgespräch zwischen Vertretern verschiedener Konfessionen oder Religionen zu führen über theologische oder religionsphilosophische Fragen. In dieser Form folgte sie strengen Regeln, die denen der formalen Dialogphilosophie der Erlanger Schule nahekommen. Hier könnte weitergefragt werden, ob diese Regeln solche sind, denen auch ein (mit gewisser Strenge durchgeführtes) neueres Sokratisches Gespräch unausdrücklich oder ausdrücklich folgt. Zu fragen wäre auch, ob die mittelalterliche Disputation ihrem Selbstverständnis nach dem Ziel der Wahrheitserkenntnis dienen konnte oder ob man die Entscheidung für die Lehre einer Religion letztlich für rational nicht ausweisbar gehalten hat. Das Element der Öffentlichkeit in der Sachauseinandersetzung ist eines,

---

54 Apel, Karl-Otto 1976 ; die Idee einer unbegrenzten Forschergemeinschaft als notwendige Voraussetzung wissenschaftlicher Wahrheit hatte schon C.S.Peirce formuliert in: Peirce 1976, Kap.5.

55 Habermas 1971

dessen Verständnis ebenso wie dessen normative Kraft im gegenwärtigen akademischen „Betrieb“ zweifellos zu kurz kommt und das sowohl von der mittelalterlichen Institutionalisierung wie vom neueren Sokratischen Paradigma mit Gewinn zu rezipieren wäre.

Schließlich gibt es noch *andere Verwendungsweisen* des Diskursbegriffs, insbesondere in der neueren französischen Philosophie. So verbindet etwa Derrida mit einem „Diskurs“ nicht mehr das Ziel einer Wahrheitserkenntnis oder gar eines Konsenses, weil er den Pluralismus für das letzte Wort hält. Für Foucault gar könnte es eine Einheit in der Wahrheit nur als eine durch Macht erzwungene geben. Diese Diskursbegriffe sind gegenüber dem diskurstheoretischen und auch gegenüber dem Dialogbegriff stark abgeschwächt, insofern sie keiner regulativen Idee (der Wahrheit) mehr folgen und die Auseinandersetzung evtl. als das Hin- und Herlaufen (lat. „discurrere“) der Rede auffassen, aber nicht als Argumentation und Gültigkeitsprüfung, die normative Implikationen hat. – Noch weiter abgeschwächt ist der in romanischen Sprachen teilweise verwendete *Diskursbegriff*, sofern er sich allgemein lediglich auf die Kennzeichnung eines aktuell diskutierten Themas bezieht, z.B. in einer Wissenschaft, oder im Bereich des Feuilletons, in der Literatur oder im Alltag. -

Mit den abgeschwächten Diskursbegriffen hat das Sokratische Paradigma weder in der antiken noch in der neueren Form Gemeinsamkeiten, allenfalls in rudimentären Elementen.

Der Begriff der *Debatte* zeichnet sich gegenüber allen anderen wohl dadurch aus, daß er bereichsspezifisch benutzt wird: für Diskurse im politischen Bereich, wobei die Parlaments-Debatte einem strengen Reglement unterliegt. Eine politische Debatte steht unter Entscheidungszwang, und es gibt die Auffassung, eine parlamentarische Debatte sei von universalen Wahrheitsansprüchen gänzlich entbunden (Marquard)<sup>56</sup>. Andererseits stellt eine parlamentarische Debatte die Frage nach der „besten“ Lösung oder Entscheidung und diskutiert insofern auch Geltungsfragen. – Für den von der Parlamentsdebatte abgeleiteten, etwas weiteren Sprachgebrauch für gesellschaftspolitisch aktuelle und brisante Fragen, insbesondere auch ethischer Art (z.B. Sterbehilfe), gelten dieselben Merkmale in abgewandelter Form: Es werden Geltungsfragen diskutiert, hinter denen letztlich immer Fragen nach der ethischen Verbindlichkeit und nach der Verbindlichkeit eines Menschenbildes stehen. Es gibt zwar evtl. nicht den unmittelbaren Entscheidungsdruck, aber es steht etwas (u.U. sehr Grundlegendes) auf dem Spiel. Die Positionen sind strittig, und keiner der „Parteien“ ist der Ausgang des Streites gleichgültig. Wenn ein solcher Streit als bloßer Machtkampf betrachtet wird, und der Ausgang der Debatte in den Kategorien von Sieg oder Niederlage interpretiert wird, unterscheidet sich in diesem Punkt eine Debatte von einem Sokratischen Gespräch. Es ist jedoch auch eine andere Sichtweise

---

56 Marquard 1984, 21996

möglich: Inhaltlich stehen Fragen im Mittelpunkt des Interesses, über die man sich streitet, weil man zu einem gemeinsamen Ergebnis kommen will und dies auch für möglich erachtet. Die Behandlung politisch brisanter Fragen kann insofern als Sokratisch betrachtet werden, als man die Zielperspektive des Konsenses über das Gültige im Auge hat. Nicht für alle Fragen, die für eine Debatte geeignet sind, wird man die Möglichkeit eines Sokratisch erarbeiteten Konsenses annehmen können.

Der Begriff der *Diskussion* wurde in der verbalen Form bereits benutzt. Hier scheint es vor allem zwei unterscheidbare Verwendungsweisen zu geben:

Die eine Möglichkeit ist die, eine Diskussion als eine verbale Auseinandersetzung aufzufassen, in der jeder Teilnehmer, evtl. als Vertreter einer Gruppe oder „Partei“, sich oder seine Meinung oder seine Position möglichst gut darstellen und schließlich durchsetzen muß. Ob die Mittel dann dem Logos-Grundsatz oder auch nur einem Fairness-Gebot genügen, wird außerhalb der Betrachtung gelassen; nicht das Gewicht der Argumente entscheidet über den Ausgang der Diskussion, sondern Macht und Einfluß, worauf auch immer sie beruhen mögen — auf Kompetenz, Amt, Position, persönlicher Ausstrahlung, Anmaßung o.a.. Derartige Diskussionen haben eine primär strategische Absicht. Mit dem Sokratischen Paradigma, das nur die Macht des Arguments gelten läßt, ist eine solche Diskussion nicht vereinbar. In diesem Sinn wird gelegentlich auch der Diskussion der „Dialog“ gegenübergestellt, der gewaltfrei und argumentativ verfährt und der eine Instrumentalisierung der Gesprächspartner/innen nicht erlaubt.

Die andere Verwendungsweise des Begriffs Diskussion ist weniger pointiert: als Angabe eines Verfahrens (z.B. im Gegensatz zu einem Vortrag), das die monologische Struktur zu einer dialogischen oder intersubjektiven öffnet und eine sprachliche Auseinandersetzung mit Argumenten ermöglicht. Dabei bleiben die vorausgesetzten oder eingebrachten Voreinstellungen der Diskutanten ungeklärt und ggf. uneinheitlich: ob das Ziel die Durchsetzung einer Meinung (Lösung, Entscheidung) ist oder eine am Logos-Grundsatz orientierte gemeinsame Geltungsprüfung, auch wieweit Fairness-Gesichtspunkte zu beachten sind, bleibt offen, und diese Unklarheit kann zu Streit auf einer Meta-Ebene über den Sinn des Verfahrens führen. Die größere oder geringere Nähe zum Sokratischen Paradigma würde offensichtlich von der Entscheidung über diese Unklarheiten abhängen.

Sinnvoll kann es andererseits sein, den Begriff der Diskussion als einen Oberbegriff zu allen hier einbezogenen Begriffen (und evtl. weiteren) zu verwenden, der dann hinsichtlich verschiedener Charakteristica Sokratischer Gespräche (wie Logos-Orientierung, Gleichberechtigung, Wahrheitsziel u.a.) neutral wäre. D.h. bei diesem Sprachgebrauch könnte eine Diskussion ein Sokratisches Gespräch sein, aber das Gegenteil wäre ebenso möglich; es müßte von Fall zu Fall geprüft werden.

Abschließend zur *Begriffsverwendung*:

Das Substantiv „Gespräch“ verwende ich durchweg primär aus historischen Gründen; zum einen hat sich der Name „Sokratisches Gespräch“ seit den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts für die auf Nelson zurückgehende und von Heckmann weitergeführte Tradition eingebürgert, und Sokratische Gespräche, die in diesem Traditionszusammenhang arbeiten, sollen auch als solche identifiziert werden können. Zum anderen ist die Bezeichnung auch als didaktischer Terminus geläufig (u.a. durch Wagenschein) und wird als solcher in der Gegenwart zunehmend rezipiert. Schließlich ist auch zu berücksichtigen, daß der deutsche Ausdruck „Gespräch“ durch seine Allgemeinverständlichkeit am ehesten dem Anspruch gerecht wird, eine nicht-esoterische Gesprächsform darzustellen, die sowohl den Intentionen eines an alle Schüler/innen sich wendenden Philosophie- oder Ethik-Unterrichts entgegenkommt als auch allgemeinbildenden Zielsetzungen. Sachlich möglich wäre auch „Sokratischer Dialog“; diesen Ausdruck verwende ich gelegentlich (vornehmlich in akademischem) Kontext, wenn eine engere Bezugnahme entweder auf die antike Form durchaus konnotiert werden soll, oder aber auf Grundgedanken der Dialogphilosophie des frühen 20. Jahrhunderts (s.o. Buber u.a.).

Die Verwendung des Diskurs-Begriffs für die Sokratischen Gespräche ist vielfach der Sache nach ebenfalls möglich, jedoch abhängig von der jeweiligen Intention der Untersuchung: Jedes Sokratische Gespräch ist ein Diskurs aus Gründen, die in den nächsten beiden Kapiteln ausführlicher behandelt werden; nicht jedoch gilt das Umgekehrte, etwa weil es in der Habermasschen Terminologie auch zweckgebundene praktische Diskurse gibt. Vor allem aber kann ein Sokratisches Gespräch immer nur vorübergehend unter bestimmten Gesichtspunkten *als* Diskurs betrachtet werden; im Vollsinn des Paradigmas geht es, wie unten ausgeführt, immer über einen Diskurs hinaus.

Schließlich versteht es sich von selbst, daß ein faktisches Sokratisches Gespräch nicht nur gegenüber dem eigenen Paradigma immer unvollkommen bleibt, sondern auch gemessen an den literarischen Vorbildern, vor allem den überlieferten Dialogen des antiken Sokrates – wenn sie denn als Vorbilder betrachtet werden<sup>57</sup>. Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist der *Idealtypus* einer bestimmten Gesprächsform, allerdings auf seine Bedeutsamkeit für Theorie und Praxis der Didaktik reflektiert. Über das Verhältnis des antiken und des neosokratischen *Paradigmas* wäre die wissenschaftliche Auseinandersetzung fortzuführen.

---

57 vgl. Enskat 1998

# Kapitel II

## Das Sokratische Paradigma

### 0. Eine Begriffsbestimmung: Was ist ein Sokratisches Gespräch?

*Gustav Heckmann* beantwortet die Frage so: „Sokratische Methode im weitesten Sinne wird praktiziert, wo und wann immer Menschen durch gemeinsames Erwägen von Gründen der Wahrheit in einer Frage näherzukommen suchen.“<sup>1</sup>

Die Definition trifft vier miteinander zusammenhängende, zentrale Aspekte des Sokratischen Philosophierens: die Verpflichtung auf Rationalität – das „Gründe suchen“ enthält den zentralen Anspruch des antiken Logos-Grundsatzes –, die Intention auf Wahrheitserkenntnis und das Prinzip des Selber-Denkens, den Autonomie-Anspruch jeder Aufklärung, der im Sokratischen Philosophieren mit der Fruchtbarkeit des gemeinschaftlichen Denkens verknüpft wird.

Dennoch ist mir diese „Definition“, schon als ich sie von *Gustav Heckmann* persönlich im Rahmen der Sokratischen Gesprächswochen der 70er Jahre hörte, unbefriedigend erschienen; denn sie trifft nicht genau die latente Leitvorstellung, die in den Sokratischen Wochen praktiziert wird und lebendig ist. Die Gründe lassen sich angeben: Als „Definition“ betrachtet ist *Heckmanns* Bestimmung einerseits zu weit und andererseits unvollständig:

(a) Dem reinen Wortlaut nach wären auch ganz andere Praxen subsumierbar: auf der einen Seite auch dezidiert im Abstrakten ansetzende und/oder rein theoretische Reflexionen, die auf den Erfahrungs- und Wirklichkeitsbezug keinen Wert legen. Subsumierbar wären in entgegengesetzter Richtung auch solche Reflexionen, die sich in direkter und singulärer Weise auf Lebenspraxis beziehen in dem Sinne, daß sie individuelle, situative und evtl. existenziell bedeutsame Klärungen bezwecken. Derartige Beratungen wären kaum einer auf Universalität zielenden Philosophie zuzurechnen, insbesondere dann nicht, wenn sie unter Entscheidungsdruck stehen und möglicherweise die Gleichberechtigung der Gesprächspartner nicht gegeben wäre. Schließlich wären auch solche Beratungen subsumierbar, die sich auf das Vorfeld einer Handlungsentscheidung in Berufspraxis oder politischem Handeln beziehen, insbesondere, wenn sie unter Zeitdruck stehen.

Offen, zumindest deutungsoffen bleibt ferner, wie bzw. vor welchem Forum die Beanspruchung von „Gründen“ sich auszuweisen hat: ob die konkrete

---

1 Heckmann 1981, S.7

Gesprächsgemeinschaft als ausreichend anzusehen ist oder ob die Beanspruchung von „Gründen“ sich prinzipiell einer universalen Öffentlichkeit stellen können sollte oder ob es ausreichend wäre, wenn sie im Binnenraum sei es einer eingelebten Praxis, eines wissenschaftlichen Paradigmas oder eines Überzeugungssystems Anerkennung finden.

(b) Die implizite, gleichwohl gesprächswirksame Leitvorstellung der Sokratischen Methode in der Nelson/Heckmann-Tradition enthält andererseits aber auch weitere, in Heckmanns Bestimmung nicht mitbenannte oder nur angedeutete Elemente: Nicht ausdrücklich benannt ist, daß das zu untersuchende Problem (die Themafrage) ein philosophisches ist in dem weiten Sinn, daß allgemeine bzw. grundlegende Einsichten angestrebt werden. Bloße Informationen über Tatsachen sind nicht mitgemeint und ebensowenig persönliche oder weltanschauliche Überzeugungs-„Wahrheiten“ (sofern sie sich einer rationalen Begründung entziehen).

Nähme man diese thematische Eingrenzung sowie die Handlungsentlastung zu Heckmanns Definition hinzu, ließe sie sich evtl. als eine verstehen, die generell Philosophie(ren) kennzeichnet. Nicht aufgenommen ist aber weiterhin der Erfahrungs- und Wirklichkeitsbezug des Erkenntnisweges und damit ggf. auch der Erkenntnisse. Zudem würde die Definition auch der Idee nach ergebnisoffene Gespräche mit abdecken, in denen man sich um einen Konsens in der Sache gar nicht bemüht. Schließlich läßt sich allenfalls indirekt erschließen, daß als Erkenntnissubjekt eine Gesprächsgemeinschaft gedacht wird. Heckmanns Definition richtete das Augenmerk zweifellos auf die zu begründende Sache, während gerade auch er selber im Gesprächsvollzug ebenso den Personen gerecht werden und ihnen zum Weiterdenken verhelfen wollte. So zeigen sich besonders in den letztgenannten Elementen Spezifika *Sokratischen* Philosophierens, die nicht in allen Varianten möglichen Philosophierens enthalten sind, aber in Heckmanns Definition noch verdeckt sind, da sie zumindest verbaliter nicht vorkommen.

Heckmanns Antwort auf die Frage, was ein Sokratisches Gespräch ist, wurde aus einer lebendigen Praxis heraus gegeben; sie gibt gewissermaßen in konzentrierter Form den „Geist“ wieder, das, was die die Methode tragenden und weitergebenden Menschen bewegte und bewegt. Der „sokratische Geist“ ist auch nicht einfach zu erfassen; ich selbst habe in pädagogischer Absicht gerne zu dem oben erwähnten narrativen Element gegriffen, die Sokrates-Gestalt lebendig werden zu lassen. Für eine „Definition“ jedoch bedarf es der Präzisierung.

So wurde ich seinerzeit durch die Diskrepanz zwischen Definition und erfahrener Gesprächspraxis zum Erheben der gemeinsamen Leitvorstellung Sokratischen Philosophierens in der Nelson/Heckmann-Tradition veranlaßt, die ich dann „regulative Idee“ genannt und in mehreren Elementen und Darstellungsformen entfaltet habe. Es folgte ein zweiter Schritt, in dem die regulative

Idee wiederum in „Sokratisches Paradigma“ umbenannt wurde. Dafür gab es zwei Gründe: Die Elemente der regulativen Idee sind bei näherer Betrachtung theoretisch stärker, sie haben konstituierenden Charakter für die Sokratische Methode. Der andere Grund ergab sich aus der Auseinandersetzung mit der Diskurstheorie, zu der sich die Sokratische Methode erst dann in Beziehung setzen läßt, wenn sie auf theoretischer Ebene als Konstrukt reformuliert wird – eine Theorie wäre ja nicht unmittelbar mit einer Praxis vergleichbar. Der Terminus ‚Paradigma‘ knüpft an Kuhn<sup>2</sup> an; er indiziert ein handlungsleitendes Ensemble von regulativer und konstitutiver Idee, Verfahren, Gegenstands- und Gemeinschaftskonstitution.

Wenn man sich überhaupt auf eine Begriffsbestimmung Sokratischer Gespräche verständigen will, so sollte der Terminus „Definition“ im allgemeinen vermieden werden, u.a. weil er zu sehr den Anschein des Abschließenden erwecken würde (vgl. Kap. III.4 zur Sprache). Als Begriffsbestimmung, die die beiden Mängel der zu großen Weite und des zu Unspezifischen aufzuheben versucht, schlage ich folgende *Präzisierung* vor:

Ein *Sokratisches Gespräch* ist eine von der Erfahrung ausgehende, personenbezogene und argumentierende Suche einer Gesprächsgemeinschaft nach der Erkenntnis der Wahrheit über ein philosophisches (d.h. etwas Grundlegendes betreffendes) Problem mit dem Ziel, die nach gemeinsamer, vernünftiger Prüfung gefundene Einsicht schließlich in einem konsensfähigen Urteil zu fassen.

Einige kurze *Erläuterungen* zu den verwendeten Begriffen; das Paradigma selbst mit seinen konstitutiven Elementen stellt dann die ausführliche Erläuterung dar:

Eine *Gesprächsgemeinschaft* ist eine Gruppe von Gesprächspartner/innen, die sich gegenseitig als gleichberechtigt, vernunftfähig und wahrheitskompetent anerkennen, die Bedingungen der idealen Sprechsituation (im Sinne von Habermas<sup>3</sup> oder auch intuitiv) möglichst gut zu realisieren versuchen und den Willen haben, gemeinsam an der gestellten Aufgabe zu arbeiten.

*Philosophisch* ist ein Problem, wenn es auf grundlegende, möglichst allgemeingültige Wahrheiten abzielt. ‚*Wahrheit*‘ ist hier als Oberbegriff verschiedenartiger Geltungsansprüche zu verstehen, wie Richtigkeit (bezogen auf Normen), Verständlichkeit, Wahrheit im engeren Sinn (bezogen auf Aussagen).

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

Gustav Heckmann spricht vom Wesentlichen oder dem *Wesen* einer Sache, auf das sich die Untersuchung richtet; die Formulierung ist dem Alltagsverständnis nahe, nicht etwa der ‚phänomenologischen Schule‘ im Sinne Husserls.

---

2 Kuhn 1967; im Kap. IV.1.2 wird er in den wissenschaftsphilosophischen Kontext gestellt.

3 Habermas 1971

Eine *vernünftige* Prüfung wird durch Menschen vorgenommen, die sich von Vernunft bestimmen lassen. Als kurze Erläuterung dazu ist die Erklärung von Kamlah gut brauchbar: „Wir nennen einen Menschen vernünftig, der dem Gesprächspartner und den besprochenen Gegenständen aufgeschlossen ist, der ferner sein Reden nicht durch bloße Emotionen und durch bloße Traditionen und Gewohnheiten bestimmen läßt.“<sup>4</sup>

## 1. Der Marktplatz als Ort des Philosophierens

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

Wenn Sokrates die Agora als Ort des Philosophierens suchte, so hat dies eine janusköpfige Bedeutung: Er ging a) in die *Offenheit* hinaus und er setzte sich b) der *Öffentlichkeit* aus. Im Bild gesprochen:

ad a) Indem Sokrates auf den öffentlichen Platz geht, stellt er ein Diskussionsforum her und zeigt damit: Der Ort des Philosophierens ist weder ein Geheimkabinett des Wissens, noch die einsame Höhe des sorgfältig gedrechselten Elfenbeinturms, weder die anarchisch-heitere Tonne des Diogenes, noch das Kloster, die Abgeschlossenheit der Kontemplation, der bloß beschaulichen *theoria*. Philosophie hat es mit *dieser* Welt und mit *diesen* Menschen zu tun, sie darf sich weder über sie erheben, noch von der Welt und den Menschen ausschließen oder gegen sie abschließen. Sokrates verläßt jegliche Behausung, denn nur eine solche würde die Hütung eines *geheimen* Wissensschatzes ermöglichen. Einen solchen ‚besitzt‘ er nicht, er geht mit seinem *Nicht-Wissen* in die Öffentlichkeit. Seine ‚philosophische Praxis‘ richtet sich voraussetzungslos an alle Menschen und öffnet sich ihren Argumenten und Auffassungen, ohne sie im voraus zu kennen oder auszuwählen; sie vollzieht sich jenseits jenes Marktes, auf dem alles seinen Preis hat und der wohlfeil ist für alle, die des Preises ‚würdig‘ sind.

ad b) Indem Sokrates die Öffentlichkeit sucht, setzt er sich ihr auch aus und schirmt sich nicht gegen unangenehme Fragen ab, die vielleicht gestellt werden könnten. Öffentlichkeit wird zum Prüfstein für Wert und Allgemeinheit von Erkenntnissen, für Allgemeinverbindlichkeit. Weil die Allgemeingültigkeit ge-

---

4 Kamlah/Lorenzen 1967, S.118

sucht wird, macht sich diese Art der philosophischen Erkenntnissuche allgemein. Der Offenheit gegenüber den Gesprächspartnern korrespondiert die Öffentlichkeit des Vollzugs: Philosophie, die auf den Marktplatz geht, scheut sich weder vor kritischen Fragen, noch vor der Konkretheit des Lebens, fühlt sich ihm vielmehr auch als öffentlicher Angelegenheit, als ‚res publica‘ verpflichtet. Konsequentes Denken ist gegen das Handeln nicht abgrenzbar – was Sokrates ja nicht nur im Reden vertreten hat, sondern wofür er mit seinem Leben eingetreten ist.

Welche Vorstellungen und Überzeugungen sind mit der Idee des „Philosophierens auf dem Marktplatz“ verbunden?

Der Marktplatz steht zunächst dafür, daß der Ausgangspunkt des Sokratischen Philosophierens bei der lebensweltlichen Erfahrung genommen wird; Philosophie entsteht aus der konkreten Lebenssituation heraus, diesseits aller Spekulation und aller Theorie. Philosophieren ist keine elitäre und vor allem keine esoterische Angelegenheit, weder in einem spirituellen noch im philosophie-didaktischen Sinn. Es wendet sich vielmehr an alle Menschen ohne Vorbedingung, der Marktplatz steht für Offenheit gegenüber Menschen, Meinungen und Sachen. Im Prinzip sind kein Mensch und kein Thema ausgeschlossen; denn wenn die Teilnahme an Bedingungen geknüpft würde, würden möglicherweise wichtige Themen, Fragen und Argumente auf dem Weg der Wahrheitssuche ausgeschaltet. Grundsätzlich hat jeder Mensch qua Vernunft die Fähigkeit, zur Wahrheitserkenntnis beizutragen. Heckmann formuliert in seiner Seminarankündigung: „Die Bereitschaft zu der umschriebenen Anstrengung und eine normale Intelligenz sind aber auch die einzigen Anforderungen an die Teilnehmer des Seminars. Kenntnis philosophischer Literatur oder bereits erworbene philosophische Schulung ist nicht erforderlich.“<sup>5</sup> Vernunftfähigkeit ist unabhängig von realen Bedingungen und Unterschieden wie Alter, Geschlecht, Sozialisation, Ausbildung, Geschichte usw. Gegenüber der vernünftigen Grundkompetenz sind Niveaufragen sekundär; das Gesprächsniveau wird durch die reale Gruppe bestimmt und getragen. Philosophie-Treiben hat potentiell eine aufklärerische Funktion für *jeden* Menschen unabhängig von Voraussetzungen, da es jeglicher Festlegung, insbesondere jedem (auch versteckten) Dogmatismus entgegenwirkt. Der Markt als Ort der Öffentlichkeit einer Philosophie für alle enthält somit das Postulat der *Universalität der Subjekte* jenseits von Elitavorstellungen, Status- oder sonstigen Differenzen; desgleichen enthält er das Postulat, sich mit den die Menschen mitten in ihrem alltäglichen Leben angehenden Fragen zu befassen und auf methodische Selektion der Diskursgegenstände, der möglichen Fragen und Argumentationen, zu verzichten (sofern sie nur vernünftig bearbeitbar sind) – *Universalität des Objektbereichs*. Schließlich liegt darin, daß die Philosophie hinausgeht in den Ort der Öffentlichkeit, ein

---

5 Heckmann 1981, S.8; 1993, S.14

wechselseitiger Anspruch: Die Philosophie hat sich mit den die Allgemeinheit betreffenden Fragen zu befassen, und umgekehrt sind die allgemeinen Belange auch der öffentlichen Prüfung (zum Wohle aller) auszusetzen. Das bedeutet: Das öffentliche Forum gilt auch als Prüfstein (Kriterium) der Allgemeingültigkeit der Erkenntnisse: *Universalität der Aussagengültigkeit*.

Die Gespräche werden wohl ohne Vorbedingung und ohne Vorleistung von allen real anwesenden, als gleichberechtigt erachteten Gesprächspartner/innen geführt. Aber die zu erkennende Wahrheit ist im Prinzip unabhängig von der zufälligen Zusammensetzung der Gruppe. Denn wenn die konkrete Gruppe in endlicher Zeit jeweils nur Aspekte und Teile der Wahrheit herausfinden wird, sind sie doch prinzipiell revisionsfähig und ggf. zu einem späteren Zeitpunkt und bei anderer Gruppenzusammensetzung aufzuheben in umfassendere Einsichten. So korrespondieren unter der Chiffre des Philosophierens auf dem Marktplatz die regulative Idee der zu erkennenden Wahrheit mit der Idee einer öffentlichen, im Prinzip unbegrenzten Kommunikations- und Argumentationsgemeinschaft<sup>6</sup> – beide genuine Ideen der Aufklärung, sowohl der antiken wie der neuzeitlichen. Hinzu kommt der Anspruch der Approximation: sich um die Realisierung dieser Ideen in concreto auch bemühen zu sollen.

Nelson thematisiert die Marktplatz-Idee in seiner Rede nicht direkt, weil er bei diesem Anlaß vorrangig das Sokratische Gespräch als Methode des philosophischen Unterrichts im Auge hatte. Aber er drückt denselben Anspruch aus mit der Bemerkung „Ich behaupte, daß dieser Kunst keine Grenzen gesetzt sind.“, und kommentiert diese Bemerkung dann durch den Bericht einer positiven Erfahrung mit einer Sokratischen Übung. Ablesbar ist derselbe Grundgedanke vor allem an seinem praktischen, pädagogischen und politischen Engagement.

Das Sokratische Paradigma ist – im Begriffspaar der Philosophie-Didaktik der Gegenwart<sup>7</sup> – *exoterisch*, nicht *esoterisch*, es richtet sich nach außen, an alle Menschen ohne Vorbedingung oder Vorleistung. Die Sokratischen Gespräche in der Nelson/Heckmann-Tradition verstehen sich als ‚Angebot an alle‘; der leitenden Idee nach ist auf eine Auswahl der Teilnehmerschaft zu verzichten. Analog würde dies für einen Sokratisch orientierten Philosophie- oder Ethik-Unterricht gelten. Darin eine idealistische Weltfremdheit zu erblicken, wäre ein Mißverständnis: Das Sokratische Paradigma ist der Aufklärung im Sinne von Sokrates und Kant verpflichtet und würde durch Denkverbote oder Teilnahme-Einschränkungen in Widerspruch geraten zu den Intentionen der uneingeschränkten Erkenntnis der Wahrheit wie der Selbstbestimmung der Subjekte. Zum anderen wird davon ausgegangen, daß jede reale, zufällig zusammengesetzte Gesprächsgruppe durch die gemeinsamen Anstrengungen von Leitung

---

6 vgl. Apel 1987, 1989 und Apel/Böhler/Rebel 1984

7 zur didaktischen Unterscheidung Esoterik – Exoterik: siehe Martens 1979, S.11; 1983 S.12, 67 sowie Martens/ Schnädelbach 1985, S.31f

und Teilnehmenden im Verlauf des Gesprächsprozesses der idealen Argumentationsgemeinschaft näher kommen kann, wie unvollkommen sie realiter auch bleiben mag.

## 2. Die Verankerung in der Erfahrung

Der Ausgang Sokratischen Philosophierens ist bei der Alltagserfahrung zu nehmen; Lebenswelt und Lebenssituation sind Ursprung wie Thema originären Philosophierens. Der Sokrates der platonischen Dialoge spricht mit seinen Gesprächspartnern oft gerade über diejenigen Meinungen und Überzeugungen, die zu ihrem Metier gehören, in denen sie sich gut auskennen meinen. Das bedeutet: er „holt sie ab“ in ihrer eigenen Lebenswirklichkeit und bei ihrer konkreten Erfahrung. Nelson urteilt mit Blick auf Sokrates: „Wir erkennen in dieser Anlage des Gesprächs den philosophischen Instinkt für die allein richtige Methode, den Beobachtungen des täglichen Lebens erst ihre allgemeinen Voraussetzungen abzufragen und so von dem sicheren Urteil zu dem weniger gesicherten zu gelangen.“<sup>8</sup> Heckmann stellt analog als ersten Sokratischen Grundsatz auf, „im Konkreten Fuß zu fassen“<sup>9</sup>. In die Praxis umgesetzt wird diese Forderung in der Regel durch den Ausgang von einem möglichst selbst erfahrenen Beispiel, wobei „Beispiel“ im spezifischen Sinn eines abgeschlossenen, authentischen Erlebnisses gebraucht wird, das gleichwohl Beispiel *für* etwas Allgemeines ist, das es zu erheben gilt. [Konstruierte Beispiele werden allenfalls als Grenzfall zugelassen, wobei aber ein wesentliches Element der Sokratischen Methode entfällt<sup>10</sup>]. Ich stelle diese Gesprächsphase gerne unter die Maxime: „den Anker in der Erfahrung auswerfen“. Die Rolle der Erfahrung ist jeweils spezifisch, je nachdem, ob die Themen aus den Bereichen der Ethik, Pädagogik, Politik, Erkenntnistheorie oder Mathematik gewählt wurden. Allgemein bezieht sich der Ausgang bei der Erfahrung nicht nur auf die *äußere* Wirklichkeit; es wird ebenfalls die *innere* Wirklichkeit anerkannt. Dies gilt sowohl für die berichtete Binnenwahrnehmung innerhalb des Beispiels als auch für die innere Wahrnehmung im Gesprächsverlauf selbst. Aussagen über Zweifel, Unsicherheit, Zustimmung, sogar über Ärger oder Zufriedenheit können wichtige Hinweise für den Erkenntnisprozeß geben.

Da ausgehend von einer Einzelerfahrung ein Allgemeines gesucht wird, würde üblicherweise dieses Verfahren *cum grano salis* „induktiv“ genannt werden. Nelson unterscheidet aber die induktive Methode der Naturwissenschaften von der philosophischen Methode, die er als „regressive Abstraktion“ bezeich-

---

8 Nelson Rede S.288

9 Heckmann 1983 S.67; 1993 S.85

10 wird in Kap.VII.4.2 genauer begründet

net: Auf das Allgemeine wird nicht in einem logischen Verfahren geschlossen, vielmehr sind die zu erhebenden Grundprinzipien nach Nelson in den Einzelurteilen enthalten, jedoch nicht offensichtlich. Die philosophische Methode hat die Aufgabe, sie aufzuweisen und damit aus ihrer Dunkelheit herauszuholen: „...das Wissen, das wir schon besitzen, nur durch Denken ins Bewußtsein“ zu heben (s.u. Begründungsprinzip). Nelson weist ausdrücklich darauf hin, daß das „Anknüpfen an die Angelegenheiten des täglichen Lebens“ nicht nur für sittlich-praktische Fragen, sondern beispielsweise auch für naturphilosophische Fragen gilt.

Daß die Erfahrung für die Sokratische Methode der Ausgangspunkt ist, impliziert einen Anspruch an die Philosophie: sie dient der Redlichkeit der abstrakteren Urteile, mit denen in der Philosophie nicht wie mit „ungedeckten Schecks“<sup>11</sup> operiert werden sollte, sondern die semantisch gefüllt sein sollen. Die Erfahrung selbst ist Medium, als solche nicht (wie bei anderen Gesprächsmethoden) Ziel des Nachdenkens, sie ist auch nicht Ziel einer lebenspraktischen Beratung oder zu therapierendes Objekt, und auch nicht – als aktuelle Erfahrung während des Gespräches selber – Selbstzweck im Sinne einer Selbsterfahrungsgruppe. Als Zielpunkt Sokratischer Gespräche muß immer die Erkenntnis grundlegender Wahrheiten im Blick bleiben, über die sich ein Konsens herstellen läßt<sup>12</sup>.

Welche philosophischen Gründe hat der Ausgang von der Erfahrung?

Die originären philosophischen Fragen stellen sich immer schon in äußerer und innerer Erfahrung, und zwar für jeden Menschen, nicht nur für Kinder. Redliches Philosophieren nimmt daher die wirklichen Erfahrungen und die Erfahrung der Wirklichkeit ernst. Aus Alltagssituationen und der Lebenswelt in ihrer Vielfalt und teilweisen Widersprüchlichkeit entspringen die anfänglichen Fragen und Probleme des Philosophierens; sie liefern das ursprüngliche und unverzichtbare „Material“ philosophischen Nachdenkens. Philosophieren bedeutet nicht Spekulieren oder Theoretisieren in völliger Ablösung von der Wirklichkeit, vielmehr sind Verselbständigung und Hypostasierung philosophischer Gedanken zu vermeidende defizitäre Formen.

Darin liegt eine Absage an jegliche Auffassung von Philosophie als Konstruktion; Aufgabe des Philosophierens ist bis in die abstraktesten Reflexionen hinein die Erfassung und Auseinandersetzung mit dieser Welt und Wirklichkeit. – Zugleich liegt darin ein methodisches Postulat:

Redliches Philosophieren bleibt auf allen, auch den höheren Abstraktionsstufen mit der Wirklichkeit verbunden, oder es muß sich ggf. zumindest eine solche Verbindung rekonstruieren, wieder herstellen lassen. Gustav Heckmann nennt dies das ‚Sokratische Prinzip‘: „Eine Einsicht in ein Allgemeines kann

---

11 ein Bild von Hayakawa 1939

12 vgl. die Grundsatz-Thesen Raupach-Strey 1989c

nur durch Anschauen und Analysieren des unter das Allgemeine fallenden konkreten Erfahrenen gewonnen werden.“<sup>13</sup> – In Erweiterung dieses Gedankens postuliere ich ein gestuftes Subsumptionsverhältnis: Allgemeine Erkenntnisse werden im *schrittweisen* Abstraktionsprozeß vom Konkreten ohne Überspringen der unteren Stufen gewonnen, so daß sie auf vermittelte Weise auch auf allgemeinsten Stufen mit der Wirklichkeit verbunden bleiben und sich auf sie beziehen lassen.

### 3. Der Anti-Dogmatismus

Sokrates schrieb kein Buch, erst recht kein Lehrbuch; er war überhaupt kein „Lehrer“ in dem üblichen Sinne, wie die Rolle immer noch oft verstanden wird, daß er seinen Schülern ‚etwas‘ im Sinne inhaltlich bestimmter Wahrheiten beibringen wollte. Er stellte kein Lehrgebäude oder –System auf, verzichtete sogar ganz auf schriftliche Weitergabe seiner Gedanken. Er ließ, noch grundsätzlicher gesprochen, keine unbefragten Lehrsätze gelten. Nicht das Was, sondern das Wie, eben der Weg ist das Kennzeichen der Sokratischen Methode.

Nelson nimmt diese Einstellung auf, indem er den „Verzicht auf jedes belehrende Urteil überhaupt“<sup>14</sup> fordert. Es gibt in Sokratischen Gesprächen keine Berufung auf unbefragte Lehrsätze (Dogmen) oder ein Lehrsystem, nicht auf Lehr-Bücher oder „Schulen“. Sokratisches Denken läßt sich nicht in „Schulen“ einsperren, weder wörtlich, noch übertragen. Keine andere „Autorität“ zählt also als das vernünftige Argument. Daher sind Zitate im Sinne einer bloßen Übernahme von Affirmationen ausgeschlossen, denn dies würde ein Abgeben der eigenen Urteilskompetenz bedeuten.

Sokratisches Philosophieren ist nicht auf eine Lehre bezogen, weder als Sachautorität und somit Berufungsinstanz noch als anzustrebendes Erkenntnisziel. In diesem Sinn ist das Sokratische Philosophieren weder dogmatisch noch doktrinal<sup>15</sup>. Dies drückt sich aus in der Mündlichkeit der Rede und der Reflexion, die Schriftlichkeit als transitorisches Denkvehikel benutzt. Zugunsten des Denkprozesses stellt die Methode eine zusammenhängende, systematische Fixierung im Sinne einer Verobjektivierung von feststehenden, gar einen endgültigen Platz in einem System beanspruchenden Aussagen zurück. Dies gilt jedenfalls gemäß der tradierten Praxis in pädagogischen Kontexten; die Ernsthaftigkeit des Erkenntnisinteresses ist davon nicht berührt. Daher könnte der Gebrauch der Methode im Kontext der Philosophie als Wissenschaft

---

13 Heckmann 1981 S.10, 1993 S.17

14 Nelson Rede S.291

15 vgl. Schnädelbachs Unterscheidung von dialogischem und doktrinalem Philosophieren in: Schnädelbach 1989

durchaus auch weiterführend systematische Erkenntnisse anstreben (vgl. Kap. V.2).

Insbesondere der/die Gesprächsleiter/in übt den Verzicht auf jegliche Belehrung, es soll alles vermieden werden, was die Gesprächsteilnehmer in ihrem Urteil beeinflussen könnte<sup>16</sup>. Nelson hatte offenbar starke Befürchtungen, daß beim geringsten Wink des Gesprächsleiters die Autonomie der Urteilsbildung beeinträchtigt und Sachgründe durch Autoritätsgründe ersetzt werden könnten. Dies ist nicht mehr in derselben Weise auf heutige Teilnehmer/innen übertragbar, weil sich die Rolle von Lehrern und Autoritäten allgemein gewandelt hat und der Stellenwert von „Glaubenssystemen“ ebenfalls. Dennoch ist die Gefahr im Blick zu behalten und darauf zu achten, daß die eigene Urteilsbildung nicht aus Gründen der Anstrengungsvermeidung an andere abgegeben wird. Eine gewisse Disposition dazu kann es auch geben, wenn jemand lange unter autoritären Verhältnissen leben mußte.

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

Nelson fordert rigoros die „Ausschaltung des Dogmatismus im Unterricht“<sup>17</sup> und erörtert daran anschließend die pädagogische Grund-Paradoxie, wie Unterricht – als Belehrung gekennzeichnet – überhaupt möglich sein soll, wenn jegliches belehrende Urteil entfällt. Die Paradoxie löse sich auf, wenn die Differenz zwischen äußerem Einfluß und Bestimmungsgrund berücksichtigt wird. Die Einsicht in die Wahrheit könne unter dem Einfluß äußerer Anregung durchaus geweckt werden. Damit ist dem Gedanken der Selbstbestimmung des Geistes Genüge geleistet. In den Reflexionen zur Leiterrolle wird dieses Problem wieder aufgenommen (Kap. VII).

Der Antidogmatismus kann hier nicht in allen seinen philosophiegeschichtlichen oder gar historisch-soziologischen Verweisungszusammenhängen beleuchtet werden. In theoretisch-systematischer Betrachtung entspricht ihm als Komplement auf der anderen Seite eine positive Grundannahme, die für das Sokratische Paradigma außerordentlich bedeutungsvoll ist:

---

16 Nelson Rede S.291

17 Nelson Rede S.291

## 4. Das Selbstvertrauen der Vernunft

In den wesentlichen, das Grundsätzliche einer Sache betreffenden Fragen ist jeder Mensch „sachverständig“, mit Vernunft begabt und ihres Gebrauches fähig und er besitzt eine Art Wahrheitsgefühl als inneren Wegweiser. Im Vernunft-Begriff des Sokratischen Paradigmas sind zwei Konnotationen gleichermaßen gegenwärtig: einmal die alltagssprachliche Bedeutung, der gemäß wir im Lebenskontext sehr wohl wissen, was gemeint ist, wenn wir jemandem oder jemandes Handlungsweise attestieren, ‚vernünftig‘ oder ‚unvernünftig‘ zu sein. Zum anderen ist gegenwärtig die gewichtige und nuancenreiche Tradition des philosophischen Vernunftbegriffs; als deren Spitzen seien hier nur erwähnt Aristoteles’ Bestimmung des Menschen als eines vernunftbegabten Lebewesens, Descartes Ausgangspunkt des Philosophierens, daß die ‚raison‘ die bestverteilte Sache der Welt sei, und Kants Kritiken der reinen und der praktischen Vernunft als Reflexion auf Voraussetzungen des Erkennens und Handelns, aber auch seine Bestimmung der Vernunft als des Vermögens, Zwecke zu setzen. – In allen Bedeutungen geht es um die Basis des Philosophierens, sei es, daß die menschliche Grundausstattung beschrieben wird, sei es als Erkennbarkeit einer objektiven Wahrheit, sei es der normative Anspruch schlechthin. Nelson faßt in seiner „Ethik“ den Vernunftbegriff folgendermaßen: „Vernunft ist das Vermögen der Erkenntnis von Gesetzen und, als Eigenschaft eines handelnden Wesens, das Vermögen, sich gemäß der Erkenntnis von Gesetzen zum Handeln bestimmen zu lassen. Diese Gesetze können einerseits Naturgesetze, andererseits Sittengesetze sein.“<sup>18</sup> Der Gesetzesbegriff kommt ins Spiel, weil die Vernunft „auf das von Ort und Zeit Unabhängige, auf das Allgemeingültige und Notwendige“<sup>19</sup> ausgeht. In seiner Rede „Was ist liberal?“ erklärt Nelson Vernunft als das Vermögen, sich selbst zu bestimmen unabhängig von Autorität als äußerer Macht und unabhängig von der eigenen Sinnlichkeit als innerer Macht, die Zufälligkeit, Gesetzlosigkeit bedeuten würde. „In dieser zweifachen Weise setzen wir die *Autonomie* der *Heteronomie* gegenüber, als das Prinzip des *Selbstvertrauens der Vernunft*.“<sup>20</sup> Die Grundidee des sokratischen Logos-Grundsatzes, dem Logos widersprechende äußere Einflüsse (die Meinung der Leute, Konsequenzen) und innere Einflüsse (Emotionen) außer kraft zu setzen, ist damit im Nelsonschen Vernunft-Begriff aufgehoben. Vernunft intendiert das Notwendige im Sinne des Allgemeingültigen – wir könnten es fast übersetzen als das ‚Vernunft-Gemäße‘ – , aber aus freiem Entschluß. Auch Kant, dessen drei Grundregeln<sup>21</sup> des Philosophierens als Explikation des Vernunft-Begriffs aufge-

---

18 Nelson Bd. V, S.173

19 Nelson Bd. IX, S.10

20 Nelson Bd. IX, S.10

21 Kant Anthropologie Werke Bd.XII, S.395f

faßt werden können, bringt insbesondere die zweite Regel „Sich an die Stelle jedes anderen denken“ mit der „liberalen Denkungsart“ zusammen. Die erste Regel lautet: „Selbst denken“, und die dritte „Folgerichtig denken“. Damit sind auch die beiden anderen Elemente: die Autonomie und das Notwendig-Allgemeine in den kantischen Vernunft-Regeln enthalten, die mit Recht gerne an den Beginn des Philosophie- oder Ethik-Unterrichts gestellt werden.

Daß im Vernunftbegriff Urteilsvermögen und Urteilsmaßstab als Basis des Philosophierens zusammengedacht werden, könnte paradox erscheinen. In Nelsons Begriff des „Selbstvertrauens der Vernunft“<sup>22</sup> wird die Synthese jedoch erklärlich: Vernunft ist eine Grundfähigkeit, die das Subjekt notwendigerweise sich selbst zuschreibt, wenn es philosophiert, und die ihm andererseits ebenso notwendigerweise zugeschrieben wird, wenn es sich mit einem Dialogpartner in einen gemeinsamen philosophischen Denkprozeß begibt. Zu der doppelten Relation der Selbst- und Fremdzuschreibung kommt als drittes der unhintergehbare Bezug zur Sache, wie sie ist – also zur („objektiven“) Wahrheit hinzu. Unter dieser Perspektive enthält Vernunft dann auch eine normative Komponente von Geltungsansprüchen.

Gegen das „Selbstvertrauen der Vernunft“ könnte der Einwand erhoben werden, daß damit einem unkritischen „Glauben“ an die Vernunft das Wort geredet werde. Der Einwand greift aber aus zwei Gründen zu kurz:

Zum einen ist der systematische Stellenwert des „Selbstvertrauens der Vernunft“ bei Nelson der, die letzte Ebene der Argumentation zu bezeichnen, in der die Vernunft nicht noch einmal durch Rückgriff auf etwas anderes begründen kann, warum sie sich selber traut, m.a.W. ihr etwas so einleuchtet, daß Zweifel gar keinen Sinn mehr macht. Kant hat schon für diesen unhintergehbaren Grund des Denkens und Erkennens den Terminus ‚Faktum der Vernunft‘ geprägt, und ähnlich formuliert Nelson: „Das Faktum des Selbstvertrauens der Vernunft ist die entscheidende Instanz gegen allen Skeptizismus, die selbst einer Begründung nicht nur nicht fähig, sondern auch gar nicht bedürftig ist.“<sup>23</sup> Das Selbstvertrauen der Vernunft steht als Terminus der Nelsonschen Erkenntnistheorie erst am Ende des kritischen Nachfragens und des darauf antwortenden, fortgesetzten Rückgangs auf Gründe; es ist der *letzte Grund*, hinter den sich nicht sinnvoll zurückfragen läßt. – In einem anderen Argumentationszusammenhang hebt Enskat<sup>24</sup> die Rolle hervor, die auch beim platonischen Sokrates die Authentizität für das Wissen spielt, das in einem Akt ‚entdeckenden Lernens‘ selbst erworben wurde.

Andererseits hat der Terminus des Selbstvertrauens der Vernunft gewissermaßen eine programmatisch-pädagogische Ausweitung über den engeren Bereich der Erkenntnistheorie hinaus erfahren, die sich schon bei Nelson selber

---

22 Nelson Rede S.298 und Nelson Bd.I, S.33

23 Nelson Bd. II, S.157

24 Enskat 1998, bes. S.116 und S.143

findet. In der Rede charakterisiert er an einer Stelle, mit Bezug auf den Sokrates im „Menon“, den sokratischen Geist als den „starken Geist des Selbstvertrauens der Vernunft, die Ehrfurcht vor ihrer selbst genügenden Kraft“<sup>25</sup>. Aufschlußreich ist eine vorhergehende Stelle, die Nelsons relationale Konzeption des Selbstvertrauens der Vernunft genauer erläutert; er sagt dort von Sokrates:

„Sokrates war der erste, der, getragen von dem Vertrauen in die Kraft des menschlichen Geistes, die Wahrheit zu erkennen, mit diesem Vertrauen die Überzeugung verbindet, daß nicht Einfälle oder äußere Lehre uns diese Wahrheit erschließen, sondern daß nur *planmäßiges unablässiges Nachdenken in gleicher Richtung* uns aus dem Dunkel zu ihrem Licht führt. Hier liegt seine philosophische Größe. Seine pädagogische Größe liegt darin, daß er, wiederum als erster, die Schüler auf diesen *Weg des Selbstdenkens* weist und nur durch den Austausch der Gedanken eine Kontrolle einführt, die der Selbstverblendung entgegenwirkt.“<sup>26</sup>

In dem Zutrauen in die Gesprächspartner/innen des Sokratischen Dialogs, daß sie die Grundausstattung zur Klärung der wesentlichen Fragen mitbringen, verschränken sich eine philosophische und eine pädagogische Grundannahme: Die Vernunft muß sich selbst im Einzelsubjekt als Klärungs- und Rechtfertigungsinstanz begreifen und anerkennen, nicht minder aber gilt dies auch für das *wechselseitige Zutrauen* von Vernunft. Das bedeutet, daß im Prinzip die Vernunft-Disposition als gegeben vorausgesetzt wird, was deren Aus-Bildung jedoch nicht widerspricht. Gerade das Zutrauen zur Urteilsfähigkeit, in welchem Maße auch immer es im gegebenen Moment kontrafaktisch sein mag, ermöglicht die *Entwicklung* der je eigenen Urteilskompetenz und stärkt das Bewußtsein, zum eigenen, begründeten Urteil in der Lage zu sein. „Nur *aus sich selbst* entdecken sie viel Schönes und halten es fest.“<sup>27</sup> Das „Schöne“ darf hier wohl erweitert werden auf die Einheit des Wahren, Guten und Schönen als des letztlichen Erkenntnisziels auf der Objektseite. Die Möglichkeit, sie selbst zu entdecken, gilt insbesondere für die *letzten* Gründe. Die geistige Unabhängigkeit, die Autonomie ist auf der Subjektseite Ziel, aber in seinen Ansätzen und unvollkommenen Formen zugleich auch schon Mittel des Erkenntnisweges. Das *Selbstvertrauen der Vernunft* ermöglicht Mündigkeit im geistigen und auf dieser Grundlage dann auch im praktischen und im engeren Sinn politischen Bereich.

Das Vertrauen in die Vernunft – ob des anderen oder der eigenen, grundsätzlich ist es ja letztlich die gleiche Vernunft – hat die Kehrseite: sie enthebt nicht der kritischen Prüfung. Gegenüber Aussagen, die Geltung beanspruchen, hat Vernunft (der „Logos“) die Pflicht der kritischen Prüfung, um Gutgläubigkeit oder Schnellgläubigkeit, fehlerhaftes Denken oder Irrtum zu vermeiden.

---

25 Nelson Rede S.298

26 Nelson Rede S.289 Hervorhebungen R-S

27 Platon Theaitetos 150 d

Paradoxerweise könnte man sagen, daß gerade das Vertrauen in die Vernunft als erstes zum Mißtrauen verpflichtet. Es korrespondiert daher dem Selbstvertrauen der Vernunft die *Zumutung an die Vernunft*. In die kritische Prüfung<sup>28</sup> ist auch dann einzutreten, wenn sie mit Schwierigkeiten verbunden ist und unangenehm werden kann. Denn es geht ja um die Klärung dessen, was noch *nicht* klar ist, sich oft aber zäh erhält<sup>29</sup>. Die Schwierigkeit rührt insbesondere von einer häufig gegebenen engen *Subjektbindung* gerade noch unausgereifter Gedanken her. Dem Gesprächspartner wird nach klassischer Auffassung der Sokratischen Methode die Aufdeckung von Scheinwissen, Vorurteilen und Widersprüchen zugemutet und u.U. sogar – auf die personale Ebene übergehend – deren Eingeständnis abgenötigt. Die Gesprächskunst des Sokrates wird für seine Gesprächspartner daher zunächst oft als „Elenchos“<sup>30</sup>, als ein Angriff auf die eigene Meinung oder Überzeugung erlebt; nicht selten bricht die anfangs für selbstverständlich gehaltene These oder Position zusammen. Das Unklare zu klären kann mühsam und – im Bilde sokratischer Hebammenkunst – mit „Geburtsschmerzen“ verbunden sein. Gegenwartsphilosophen umschreiben mit anderen Bildern die Mühsamkeit, u.U. Härte des logisch-rationalen Denkanspruchs. Die „Lektionen der Logik“ sind hart<sup>31</sup> (Peirce); das gilt wohl für jeden, der ernsthaft Philosophie betreibt, an den Stellen, an denen er/sie an Grenzen des derzeitigen Erkenntnisstandes stößt. Wittgenstein bestimmte Philosophie als „Kampf gegen die Verhexung unseres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache“<sup>32</sup>, in nahezu verblüffender Parallele zu Nelson: „der verzweifelte Kampf um die Ehrlichkeit des Denkens und Sprechens“<sup>33</sup>.

Ein Sokratisches Gespräch würde aber zu Unrecht seinen Namen tragen, wenn es die *Anstrengung des Begriffs* sowie die Zumutung kritischer Urteilsprüfung nicht zuließe und nicht ggf. auch Aporien aushielte. Da der von Nelson gebrauchte Begriff „Kampf“ antagonistische Assoziationen weckt, bevorzuge ich die Beschreibung „ein gemeinsames Ringen um die Wahrheit, das mit Anstrengung verbunden sein kann, aber gleichwohl lohnt“<sup>34</sup>.

Auf der Objektseite bedeutet die Zumutung an die Vernunft das Bemühen um die Güte des Urteils: es soll der Wahrheit möglichst nahe kommen und in

---

28 Der Begriff „*kritische Prüfung*“ ist an sich eine Pleonasmus, denn wer prüft, trifft Unterscheidungen. Gleichwohl ist er im Sprachgebrauch der Wissenschaftstheorie üblich; für seine Verwendung läßt sich zudem anführen, daß eine „Prüfung“ auch innerparadigmatisch erfolgen kann, d.h. viele Voraussetzungen dennoch ungeprüft läßt. Die *kritische Prüfung* ist radikaler zu verstehen und impliziert ggf. auch Infragestellungen von Präsuppositionen auf der Ebene des Paradigmas selbst.

29 vgl. die Begriffe der „Störung“ und der „Widerständigkeit“ bei Rauschenbach 1991

30 zum Begriff „Elenktik“ vgl. Landmann 1959

31 Peirce 1967, S.295; S.329 u.a.

32 Wittgenstein 1967 §109

33 Nelson Rede S.299

34 vgl. Raupach-Strey 1977

kritischer Prüfung Ungenauigkeiten, Unverbindlichkeiten, Vor-Urteile, Ideologien oder falschen Relativismus überwinden. Auf seiten des Subjekts bedeutet es Beharrlichkeit, ein unbeirrbares Wahrheitsstreben, sich zu Klarheit und Entideologisierung durcharbeiten und Voreingenommenheiten zu überwinden.

Im Gang der kritischen Prüfung wird das in einem Sokratischen Dialog jedem Menschen zugebilligte „Wahrheitsgefühl“<sup>35</sup> wirksam wie ein innerer Wegweiser. Es ist keine Stimmung, eher so etwas wie eine Stimme, „Einer-Erkenntnis-auf-der-Spur-sein“<sup>36</sup>. In einer sich meldenden Stimme, die den Untersuchungs-gang lenkt, fördert oder Bedenken signalisiert, können wichtige Hinweise zur Wahrheitserkenntnis verborgen sein. Freilich bedarf das, worauf das eigenständige Wahrheitsgefühl des Einzelnen hinweist, der gemeinschaftlichen Aufklärung: Leitideen sind ggf. genauer zu fassen und für die Gesprächsgruppe durchsichtig zu machen, Einwände zu versprachlichen und daraufhin zu prüfen, ob sie einen „Wahrheitskern“ enthalten. Das Wahrheitsgefühl ist kein Wahrheitsgarant.

## 5. Die Maieutik („Hebammenkunst“)

Die Freisetzung, die Ent-Bindung der je eigenen Gedanken und Urteile der Gesprächspartner ist der Kern Sokratischer Kunst. Sokrates selbst hat sich bekanntlich im *Theaitetos*<sup>37</sup> mit einer Hebamme verglichen, nur eben nicht für leibliche, sondern für geistige Kinder. Das bedeutet zunächst, daß er sich auskennt im Umgang mit den gedanklichen Erzeugnissen anderer, und vor allem, daß die Gedankenentwicklung der Gesprächspartner im Mittelpunkt des Gesprächs steht, und nicht seine eigenen Gedanken als etwas in belehrender Absicht Mitzuteilendes. Der Gesprächspartner verfügt schon über ein Wissen, es ist ihm nur noch nicht bewußt. In der platonischen Selbstdeutung der Sokratischen Methode greifen an dieser Stelle die Anamnesislehre und die Maieutik ineinander: Wenn Erkenntnis als Erinnerung an die vorgeburtlich geschauten Ideen verstanden wird, dann ergibt sich von selbst, daß die Hilfe der „Hebamme“ Hilfeleistung bei der Erinnerungsarbeit ist. Nach Nelson hat die kritische Philosophie die Wiedererinnerungslehre von der „Umschlingung durch die platonische Mystik“<sup>38</sup> befreit; was bleibt, ist aber der Ermöglichungsgrund für die Sokratische Methode: der Mensch hat gleichsam ein nicht bewußtes Wissen in sich, das es zu erheben und bewußt zu machen gilt: „den Nicht-Wissenden dadurch zu belehren, daß man ihn zur Einsicht zwingt, das wirklich zu wissen,

---

35 vgl. Nelson Rede S.305

36 Heckmann 1981 S.61, S.110 (Bezugnahme auf Fries)

37 Platon, *Theaitetos* 148e-151d, bes.150c

38 Nelson Rede S.290

wovon er nicht wußte, daß er es weiß.“<sup>39</sup> Nelson betrachtet dieses Wissen in der kantischen Tradition als ein apriorisches Wissen von den letzten Prinzipien. Seit Heckmann wird hier im Paradigma eine zweite „Befreiung“ vorgenommen, und das Wissen, das jemand in sich hat, nicht mehr nur als Prinzipienwissen gedeutet, vielmehr allgemeiner auf jegliches Erkennen im Sinne von „Bewußt-Werden von etwas, das vorher im Dunkeln verborgen lag“, bezogen<sup>40</sup>. Die gedanklichen Produkte, worauf immer sie sich inhaltlich beziehen, sollen möglichst frei von Fremdbestimmung inhaltlicher oder kommunikativer Art ans Tageslicht kommen, also möglichst frei von Dogmatismus und Herrschaft sich entfalten können. Zur „Geburt“ der je eigenen Gedanken, verhilft der- oder diejenige, der/die die Rolle der „Hebamme“ übernimmt. Im allgemeinen und zunächst ist dies der/die Gesprächsleiter/in, es können aber auch die Gesprächsteilnehmer/innen einander gegenseitig „Denkhilfe“ leisten. Dies geschieht umso eher, als die Teilnehmer Übung in der Sokratischen Methode besitzen und mit geeigneten, ermutigenden Sprechhandlungen vertraut sind.

Im Gesprächsprozeß sind *zwei Stufen* zu unterscheiden:

In der *Maieutik erster Stufe* sind die sich „anmeldenden“ Aussagen überhaupt erst einmal ‚zur Sprache‘ zu bringen. Für den Gesprächsverlauf ist insbesondere die in Beispielen berichtete Erfahrung auf den Begriff zu bringen, d.h. so weit zu klären, daß sie in stimmenden Begriffen und Urteilen erfaßt wird. Dies ist vorrangig die Aufgabe des Gesprächsteilnehmers, dessen eigene Erfahrung das Beispiel wiedergab; die Gruppe hat zunächst nur helfende Funktion, da alle anderen Gesprächsteilnehmer nicht dieselbe, wohl in der Regel hinreichend ähnliche Erfahrungen teilen, so daß eine partielle Identifikation möglich ist. Diese helfende Funktion ist aber als erste Ebene der Kommunikation nicht zu unterschätzen. Denn die Äußerung und sprachliche Artikulation von Bewußtseinsinhalten beruht auf einer Fähigkeit, die nicht jedem zu Beginn eines Sokratischen Gesprächs selbstverständlich zur Verfügung steht, die vielmehr durch Sprechhandlungen, die das Aussprechen anregen und ermöglichen, sowie durch Übung zu fördern ist. Das Aussprechen-Können von Erfahrungen, aber auch von Unsicherheiten, Zweifeln oder diversen anderen Bewußtseinsinhalten ist ein erster Schritt der Selbstverständigung, zunächst der einen „Seele mit sich selbst“, wie wir in Anlehnung an die alte Sprechweise sagen könnten. Ob das Ausgesprochene „stimmt“, kann auf dieser ersten Stufe nur der Sprechende selbst beurteilen. Die *Maieutik erster Stufe* läßt sich in diesem Sinne als *Verständigungsprüfung* charakterisieren, einer Selbstverständigung zunächst, deren Ergebnis aber mitteilbar ist, insofern es sprachlich ist, und als mitgeteiltes die gemeinsame Ausgangsbasis für das weitere Nachdenken, insbesondere den Abstraktionsprozeß darstellt.

---

39 Nelson Rede S.290

40 Die Metapher der „ursprünglichen Dunkelheit“ wird auch von Nelson benutzt (Bd. I, S.181/2 und S.292), und von Gustav Heckmann und Grete Henry-Hermann aufgenommen.

Im weiteren Prozeß der gemeinsamen Untersuchung sind die so gewonnenen Urteile gedanklich wie sprachlich weiter zu ‚klären‘: auf ihre Voraussetzungen zu befragen, kritisch zu prüfen und zu begründen, evtl. auch zu widerlegen. Dies nenne ich die *Maieutik zweiter Stufe*. Behauptungen, Thesen oder Positionen, die im weiteren Gesprächsprozess vertreten werden, sind ebenfalls argumentativ zu überprüfen und Rechtfertigungsgründe anzugeben. „Elenktik“ und „Protreptik“<sup>41</sup> – Verwirrung und Ermunterung – verweisen mehr als der Begriff „Argumentation“ auf die persönliche Bedeutung der Untersuchung für die Adressaten. Der Untersuchungsprozeß unterliegt idealtypisch der Forderung, daß über jede Aussage (möglichst restlose) Verständigung in der Gruppe hergestellt wird, bevor man fortschreitet.

Sobald die Aussagen sich von der Empirie entfernen und eine erste Stufe der Abstraktion erreicht ist, kommt zur Verständigungsprüfung die *Zustimmungsprüfung* hinzu, wobei nun die Zustimmung derjenigen erfragt ist, die nicht selbst Urheber der Aussage sind, auch wenn dieser für die zweite Stufe der Maieutik ebenfalls Teil der Gruppe ist. *Nelson* und *Heckmann* beschreiben diese Vorgänge im bewußtseinsphilosophischen Paradigma:

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

Auf der zweiten Stufe kommt die *kritische* Funktion des dialogischen Philosophierens zum Tragen. Auch hier geht es um die Freisetzung der besseren Möglichkeiten; im Spannungsbogen zwischen Subjekt und Objekt, zwischen den Wahrheit-Suchenden und der zu erkennenden Wahrheit können neue Einsichten entspringen: Die einzelnen Gesprächsteilnehmer/innen können ihre anfänglichen Gedanken ggf. revidieren, wenn der Gedankenfortschritt ihnen neue Einblicke eröffnet, und der gemeinsame Denkprozeß kann sich auf die angestrebte, konsensfähige Wahrheitserkenntnis zubewegen. In der Maieutik geht es immer *zugleich* um die Freiheit (Selbstbestimmtheit) des Denkens und den „eigentümlich zwanglosen Zwang des besseren Arguments“<sup>42</sup>.

Die Untersuchung im Gespräch kann linear verlaufen oder sich zu einem komplizierten Gebilde mit Haupt- und Nebenwegen verzweigen, überhaupt in jeder Hinsicht vielfältig sein. In seiner Struktur muß er keineswegs dem Muster der literarisch überlieferten Platon-Dialoge folgen. Die Aufgabe, die Übersicht über den Untersuchungsgang zu behalten und die Gruppe immer wieder auf einen vereinbarten Weg zurückzuholen, wird in der Regel einem Gesprächsleiter oder einer –leiterin übertragen. Der Grund ist teils pragmatischer, teils me-

---

41 vgl. Landmann 1950 und Waldenfels 1961

42 Habermas 1971, S.137

thodischer Natur, und nicht, weil er/sie ein vorrangiges Wissen etwa über die ‚richtige‘ Antwort besäße.

Die „Hebamme“ steuert diesen doppelten Klärungs-Prozeß der ersten und zweiten Stufe (der in manchen Phasen auch zeitgleich sich vollziehen kann) nur methodisch, durch ihre Unterscheidungsfähigkeit. Dem/der Helfenden muß dabei kein endgültiges Wissen zur fraglichen Sache unterstellt werden. Allzu häufig wird dem „Ich weiß, daß ich nichts weiß“ des Sokrates ein ‚Dennoch-Wissen‘ nachgesagt, was m.E. mit einer Deutungsgeschichte der Sokratesfigur als Autorität zu tun hat, die sich der sokratischen Ironie verschließt<sup>43</sup>. – Was der/die Helfende einbringt, ist kein inhaltliches, vielmehr ein methodisches Wissen: das Aufzeigen des Unklaren und Unbegründeten, um klares und begründetes Urteilen zu ermöglichen. Ein Sokratischer Leiter oder eine Leiterin trägt wie Sokrates „Sorge für die gebärenden Seelen“<sup>44</sup>, geht einen Denkweg auch durch Umwege hindurch mit. Wir erweitern dies heute – wie oben angedeutet – zu einem Verständnis der Sokratischen Gesprächsgruppe als einer solchen, in der prinzipiell jede(r) für jede(n) einmal zur „Hebamme“ der Gedanken, ihrer sprachlich adäquaten Erfassung und ihrer kritischen Untersuchung werden kann; tendenziell ist die Gesprächsgruppe auf Aufhebung der Rollen-Asymmetrie angelegt.<sup>45</sup>

Als dritte Stufe der Maieutik läßt sich die *Konsensprüfung* betrachten, d.h. die von der Leitung veranlaßte, gemeinsame Prüfung der Gesprächsgruppe, ob eine Aussage, die die ersten beiden Stufen durchlaufen hat, hinsichtlich ihrer Verständlichkeit und hinsichtlich ihrer Gültigkeit untersucht wurde, nun auch die Zustimmung aller Gesprächsteilnehmer/innen findet. Sinngemäß gelten hier die gleichen Überlegungen wie für die zweite Stufe, während das konstitutive Element des Konsenses selbst im übernächsten Abschnitt behandelt wird. – Über die Verständigungs-, Zustimmungs- resp. Geltungsprüfung und Konsensprüfung hinaus sind möglicherweise noch weitere Differenzierungen einzuführen.

Das Grundmotiv der Maieutik und dessen Stufen hat bisher als konstitutives Element der Sokratischen Gespräche so gut wie keine Beachtung gefunden, wiewohl es zentral ist und in der Durchführung der Gespräche ständig in die Praxis umgesetzt wird. Eine Erklärungsmöglichkeit kann darin gesehen werden, daß das Verhältnis (um es im Bild zu verdeutlichen) von „Hebamme“ und „Gedanken-Gebärendem“ ein asymmetrisches ist, das für die Antike als ein „Lehrer-Schüler“-Verhältnis beschrieben werden mag, in dem der Leitende sich zurückhält, um den Erkenntnisprozeß des anderen zu ermöglichen. In der Nelson/Heckmann-Tradition wird in der Gegenwart die solidarische Gleichberechtigung aller Teilnehmenden in den Vordergrund gerückt, wovon der Leiter

---

43 vgl. dagegen Schnädelbach 1985 S. 44/45

44 Platon, Theaitetos 150c

45 vgl. Raupach-Strey 1983

bzw. die Leiterin prinzipiell nicht ausgenommen ist. Dafür gibt es gute Gründe, und die Verfasserin hat dazu die Konstruktion der Funktionsdelegation auf Zeit vorgeschlagen.<sup>46</sup> Es gibt aber ebenfalls gute Gründe, die Asymmetrie nicht zur Symmetrie umzubiegen, falls nur unter Voraussetzung der Asymmetrie die Fruchtbarkeit der Maieutik zum Tragen kommen kann. Die gleiche Spannung findet sich auch beim antiken Sokrates: „In seiner Sokrates-Gestalt hat Platon nicht zuletzt auch ein Muster tätiger *didaktischer* Solidarität mit literarischen Mitteln in Szene gesetzt.“ konstatiert Enskat<sup>47</sup>.

## 6. Das Begründungskonzept

### 6.1. Das Begründungs-Verfahren

Wie vollzieht sich in Sokratischen Gesprächen der Vorgang der Begründung, und wie wird er verstanden?

Von den Erfahrungs-Urteilen, die sich zum untersuchten Beispiel einstellen, ausgehend, wird Schritt für Schritt zurückgegangen auf die zugrundeliegenden Voraussetzungen, so daß man allmählich abstraktere Aussagen von allgemeinerer Bedeutung gewinnt. Die von der Gesprächsgruppe erarbeiteten, in bezug auf Erfahrung gefällten Einzelurteile werden so von den empirischen Zufälligkeiten schrittweise gelöst, auf die ihnen zugrundeliegenden allgemeinen Sätze befragt, bis man zu den philosophischen Prinzipien gelangt.

Das Begründen, dieser Kernvorgang Sokratischen Philosophierens, geschieht nach Nelson im Rückgang vom Besonderen zum Allgemeinen, zu den philosophischen Prinzipien; Nelson nannte dieses Verfahren die „*regressive Methode der Abstraktion*“. Sie hat starke erkenntnistheoretische Annahmen zur Voraussetzung: Nelson geht mit Fries davon aus, daß das Dilemma zwischen einem Zirkel und einem unendlichem Regreß des Aufsuchens von Gründen sich auflöst dadurch, daß wir schließlich auf die letzten (er sagt „obersten“) Grundsätze und Prinzipien stoßen, die uns in einer nicht-anschaulichen unmittelbaren Erkenntnis bewußt werden – mit anderen Worten: wir besitzen die Kenntnis der letzten Grundsätze immer schon, aber sie sind uns zunächst nur dunkel bewußt und müssen deshalb ans Licht gebracht werden. Diese Methode „erzeugt nicht neue Erkenntnisse“, sondern erhebt, was „als ursprünglicher Besitz in unserer Vernunft ruhte und dunkel in jedem Einzelurteil vernehmlich wurde“<sup>48</sup>. – Hier zeigt sich bis in die Sprache hinein die Verwandtschaft zur platonischen

---

46 vgl. Raupach-Strey 1983

47 Enskat 1998, S.134

48 Nelson Rede S.281f

Anamnesislehre und damit eine Erbschaft auch noch aus dem ersten, dem theoretisch-ontologischen Paradigma. Nelson sieht die Wiedererinnerungslehre jedoch in der kritischen Philosophie seit Kant und Fries von der „Umschlingung durch die platonische Mystik“<sup>49</sup> befreit. Das bedeutet, daß die Kritische Philosophie die metaphorische Einkleidung dieser Lehre nicht mehr benötigt; was sie beibehält, ist der Apriorismus der Grundsätze.

Nelson hat die regressive Methode der Abstraktion im Rahmen seiner Erkenntnisphilosophie entwickelt. Sie ist für das Sokratische Paradigma auch nach heutigem Verständnis insofern eine adäquate philosophische Erläuterung des Begründungsverfahrens, als in den Sokratischen Gesprächen versucht wird, die unserem Denken und Urteilen zugrundeliegenden Voraussetzungen und gegebenenfalls Prinzipien zu erheben. Die erkenntnistheoretischen Vorannahmen haben sich aber insofern gegenüber Nelson flexibilisiert, als nicht (mehr) angenommen wird, in jedem Fall bis zu den letzten, allgemeinsten Grundsätzen vorstoßen zu können, und auch nicht, daß es eine Art objektiver Stufenskala dahingäbe. Was erhalten bleibt und sich als sehr fruchtbar erweist, ist die Denkfigur des Rückgangs, des Zurückfragens nach den im konkreten Denken und Urteilen vorausgesetzten Vorannahmen, Bedingungen, Grundlagen oder eben auch Prinzipien. Nur wird die regressive Abstraktion nicht in einem philosophischen System verortet, sondern punktuell vorgenommen, gewissermaßen von einer Urteilsstufe zur nächst grundlegenderen. Es kann sein, daß im weiteren Gesprächsverlauf dann wieder zur nächst grundlegenderen „Etage“ zurückgefragt wird (und evtl. iteriert), aber im Vollzug des ersten Rückgang-Schritts bleibt dies völlig offen. Über den Fortgang bestimmt indirekt der erkenntnistheoretische Status des untersuchten Urteils (der aber *im* Gespräch nicht unbedingt thematisiert wird) sowie als ganz anderer bestimmender Faktor die Denkkraft der realen Gesprächsgruppe.

## 6.2. Die Begründungs-Idee

Nelson ist in seiner Philosophie am Wissenschaftsideal orientiert, Urteile zu beweisen, das heißt zu begründen durch Rückführung auf allgemeinere Sätze, aus denen sie abgeleitet werden. In der Mathematik endet die Iteration dieses Verfahrens bei den als gültig anerkannten oder angenommenen Axiomen. Für Wissenschaften mit einem externen, inhaltlichen Bezug, zu denen die Philosophie gehört (andere Auffassungen sind marginal), ergibt sich hier zwangsläufig das Problem der Letztbegründung. Das von Albert sogenannte „Münchhausen-Trilemma“, in dessen Erörterung er an Fries anknüpft, stellt für den fraglichen

---

49 Nelson Rede S.290; siehe auch den vorigen Abschnitt zur Maieutik.

Stillstand des sukzessiven Begründens drei Alternativen fest: Entweder kommt es zu einem Zirkel oder zu einem Abbruch des Verfahrens oder doch zu einem unendlichen Regreß. Letzterer würde die Idee des Begründens ad absurdum führen, ein Zirkel wäre logisch inakzeptabel und ein Abbruch des Verfahrens wäre dem Dogmatismus-Verdacht ausgesetzt. Nelson löst das Letztbegründungsproblem, ohne es explizit zu diskutieren, auf folgende Weise:

Die letzten Sätze werden begründet durch eine „*unmittelbare Erkenntnis*“<sup>50</sup>, die im Falle empirischer und mathematischer Urteile in der zugehörigen (empirischen oder mathematischen) Anschauung besteht. Für die metaphysischen Urteile nimmt Nelson analog eine nicht-anschauliche unmittelbare Erkenntnis der reinen Vernunft an. Diese Art von Begründung nennt Nelson (außerhalb des wissenschaftstheoretisch üblichen Sprachgebrauchs) „Deduktion“. Die unmittelbaren Erkenntnisse der reinen Vernunft sind nicht unmittelbar bewußt, vielmehr ursprünglich dunkel, daher ist ihr *Aufweis* in der inneren Erfahrung die Aufgabe der Kritischen Methode; die Deduktion metaphysischer Grundsätze ist „das Geschäft der Psychologie“<sup>51</sup>. Psychologie ist hier noch als Teil der Philosophie zu verstehen.

Auf diese Begründungsidee im Rahmen von Nelsons Erkenntnisphilosophie wird im Kap.III.1 genauer eingegangen, während Parallelen und Unterschiede zur Diskurstheorie im Kap.III.2 aufgezeigt werden.

## 7. Das Gesprächsziel des Wahrheits-Konsenses

Sokratische Gespräche streben nach Wahrheitserkenntnis; aber diese Wahrheit ist kein Besitz und kein Element in einem schon fixierten System, sie ist nicht statisch und nicht monologisch zu erwerben, sondern an den Prozeß des Gespräches gebunden: Im Paradigma der Sokratischen Gespräche ist als Zielvorstellung der Konsens enthalten, von dem man mit guten Gründen annehmen kann, daß er Wahrheit enthält oder ihr doch möglichst nahe kommt. Das bedeutet, daß der Weg des Miteinander-Denkens ausgerichtet ist auf Einsichten zum thematisierten philosophischen Problem, die sich in einem Urteil fassen lassen, dem alle oder doch möglichst alle Gesprächsteilnehmer/innenzustimmen können. Deshalb wird im Prinzip jedem ernst gemeinten Widerspruch oder Einwand nachgegangen, um herauszufinden, ob beziehungsweise welchen „Wahrheitskern“ er enthält. Offensichtlich ist dies auch keine Frage von Mehrheiten; ein Einzelner kann etwas sachlich Wichtiges sehen, das die anderen Gesprächsteilnehmer/innen noch nicht sehen. Häufig erweist sich auch die Bedeutung eines Einwandes, der zu einem bestimmten Ge-

---

50 Nelson Bd.I S.23

51 Nelson Bd.I S.28

sprächszeitpunkt noch nicht aufgenommen werden konnte, erst an späterer Stelle des Gesprächsverlaufs.

Die angestrebten, auf Konsensfähigkeit zu prüfenden Einsichten müssen nicht unbedingt abschließend sein, sollten aber die erste Abstraktionsstufe überschreiten. Grundannahme dabei ist, daß ein vernünftiger Konsens der Wahrheit im allgemeinen näher kommt als nicht konsensfähige Aussagen. Denn bei nicht konsensfähigen Aussagen gibt es noch zu bedenkende Einwände, die im Sinne der Verpflichtung auf den Logos-Grundsatz entweder auszuräumen sind, oder es ist ihnen durch Modifikation der Aussage Rechnung zu tragen, so daß die modifizierte Aussage konsensfähig wird. Ein Konsens meint keinen äußerlichen Kompromiß: Wahr wäre eine Aussage, zu deren Inhalt unter idealen Bedingungen alle Gesprächspartner/innen aus Überzeugung zustimmen könnten. Das heißt nicht, daß ein faktischer Konsens eo ipso Wahrheit verbürge. Es kann sein, daß sich zu einem späteren Zeitpunkt oder in einem anderen Kontext herausstellt, daß er erneut der Überprüfung und gegebenenfalls der Revision zu unterziehen ist. Gleichwohl ist die Idee des anzustrebenden Wahrheitskonsenses unverzichtbar. Sie fungiert als regulative Idee, insofern sie der Gesprächsgemeinschaft das Ziel setzt, über bloß subjektive Meinungen und deren Austausch hinauszukommen und „Wahrheit“ im Sinne von gültigen Aussagen anzustreben. Dazu ist zunächst gerade auf das nicht Konsensfähige zu hören. Die Idee des Wahrheitskonsenses fungiert ferner als konstitutive Idee, insofern zur Realisierung der regulativen Idee des Wahrheitskonsenses bestimmte Bedingungen erfüllt werden müssen, ohne die ein faktischer Konsens entweder gar nicht erreicht wird oder mit ihm der Anspruch auf Wahrheit nicht verbunden werden kann. Diese Bedingungen sind die der „ideale Sprechsituation“<sup>52</sup>: Sie ist dadurch gekennzeichnet, daß die Chancen, die verschiedenen Sorten von Sprechakten<sup>53</sup> zu wählen, gleich verteilt sind, und daß in ihr nur noch der Logos-Grundsatz, der „eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments“ wirksam ist. Ausgeschlossen sind damit Autoritätsansprüche oder Herrschaftsverhältnisse, die den unverfälschten Zugang zur Wahrheit behindern könnten, aber ebenso auch Emotionen oder Interessen, die vernünftiger Einsicht hinderlich sein könnten. Nur die kontrafaktische Unterstellung bzw. Antizipation der idealen Sprechsituation liefert eine gewisse (keine uneingeschränkte) Garantie, mit einem faktischen Konsens den Anspruch auf Wahrheit verbinden zu können. Die Zielbestimmung des anzustrebenden Wahrheitskonsenses ist daher konstitutiv für den *philosophischen* Anspruch des Gesprächs, Einsichten von universaler Gültigkeit zu intendieren.

Sinn und Bedeutung des Konsens-Ziels lassen sich durch folgende Überlegungen verdeutlichen:

---

52 Habermas 1971, S.137

53 Habermas 1971, S.111/2 unterscheidet vier Arten von Sprechakten: Kommunikativa, Konstativa, Repräsentativa und Regulativa.

Unser Erkenntnisvermögen ist endlich und begrenzt, daher gilt für jede Einsicht prinzipiell der Fallibilismus-Vorbehalt: sie kann falsch sein. Insofern ist man noch nicht berechtigt anzunehmen, daß eine Aussage wahr sei, solange durch mindestens ein Gruppenmitglied mindestens ein (ernsthafter) Einwand angemeldet wird. Denn in jedem ernst gemeinten Einwand, wie absurd er zunächst auch erscheinen mag, kann ein Wahrheitskern stecken, der um der richtigen Erkenntnis willen in das Gespräch aufzunehmen ist. Allerdings heißt das nicht, daß ein solcher Wahrheitskern *notwendig* in jedem Einwand enthalten ist. Wenn kein Einwand mehr angemeldet wird, ist die Wahrscheinlichkeit geringer geworden, daß unter anderen Bedingungen (zu einem anderen Zeitpunkt, bei anderer Zusammensetzung der Gruppe usw.), dennoch Einwände auftreten würden. Möglich ist dies gleichwohl, und in diesem Fall wäre ein realer Konsens erneut der Überprüfung zu unterziehen.

Wenn kein Einwand mehr angemeldet wird in der Gesprächsgruppe, ist die Gruppe in ihrer Arbeit der Wahrheit wahrscheinlich (nicht sicher) näher gekommen. Die Absicht ist, ihr möglichst nahe zu kommen. Als wahr könnte eine Einsicht dann bezeichnet werden, wenn sie in einem unter idealen Bedingungen stattfindenden Gespräch schließlich allen vernünftigen Wesen einleuchten würde.

Für Nelson spielt der Konsens-Begriff meines Erachtens deshalb keine Rolle, weil er in seinem System philosophischer Wissenschaft noch ungebrochen von einem direkten Wahrheitszugang des Einzelsubjekts ausgeht und kein indirektes Kriterium braucht; denn die in regressiver Abstraktion aufgewiesenen unmittelbaren Erkenntnisse sind notwendig für alle Menschen gleich. In seinem bewußtseinstheoretischen Paradigma ist daher eine dialogische Verständigung über behauptete Wahrheitsansprüche nicht notwendig und das monologische Denken im Prinzip noch ausreichend erschienen, selbst um die angestrebte Universalität der Erkenntnisse zu erreichen. Der prinzipielle Fallibilismus-Vorbehalt wurde erst in den kritischen Ansätzen einer philosophischen Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie formuliert<sup>54</sup>. Ihre Erkenntnis-Skepsis ist allerdings so durchschlagend, daß der Fallibilismus bei ihnen keine Aufhebung in der regulativen Idee des Konsenses findet. In dieser Hinsicht steht ihre Position im Gegensatz zu Nelsons Grund-Annahme von der prinzipiellen Erkennbarkeit der Welt. Eine detaillierte Untersuchung der Vereinbarkeit eines sinnvollen Fallibilismus-Prinzips mit dem Letztbegründungsanspruch unternimmt schließlich Karl-Otto Apel<sup>55</sup>.

Erst durch Gustav Heckmann ist der Konsensbegriff als leitende Idee der Sokratischen Gespräche ins Zentrum des Sokratischen Paradigmas gerückt. Das „Hinstreben auf Konsens“<sup>56</sup> ist die „pädagogische Maßnahme“, in die die ande-

---

54 Popper 1934; Albert 1968, bes. Kap. I und II

55 Apel 1987

56 Heckmann 1981, S.68; 1993 S.86

ren Maßnahmen als Vorbereitung einmünden. Heckmann wollte einerseits die Idee der Wahrheit, „die das abendländische Denken beflügelt und Wissenschaft und kritisches Denken erst hervorgebracht hat“, nicht preisgeben. Auf der anderen Seite wollte er aber auch keinen unkritischen Gebrauch vom Wahrheitsbegriff machen. (Um diese Spannung zu verdeutlichen, zitiert er Albert Schweitzer *und* Max Born.<sup>57</sup>) Seine vorsichtigere, für Kritik offene Haltung mag durch eine stärkere Wahrnehmung der Begrenzung des einzelnen Subjekts bedingt sein, oder auch historische Gründe in der Erfahrung des Zerbrechens von Verbindlichkeiten zur NS-Zeit haben. Der Erkenntnis-Optimismus, um nicht zu sagen die Erkenntnis-Hybris Nelsons ist bei Heckmann gedämpft, in ein endliches Maß zurückgeholt. Auch vom Blick des Pädagogen, der wohlwollend auf die Unfertigkeit menschlicher Erkenntnisbemühungen blickt, mag etwas dabei sein. Die Idee des Wahrheitsstrebens – auf dem Hintergrund des Zutrauens zur Vernunft – blieb dabei dennoch ein starkes Motiv.

## 8. Die Gesprächsgemeinschaft

Erkenntnissubjekt Sokratischen Philosophierens ist, spitzt man die Elemente der Maieutik und des gemeinsamen Wahrheitsstrebens weiter zu, nicht das einzelne, isolierte und sprachlose – oder nur im einsamen Monolog mit sich selber sprechende – Subjekt, vielmehr die Kommunikations-*Gemeinschaft* derjenigen, die sich ernsthaft argumentativ um Wahrheit bemühen und sich in ihrem Aufklärungsprozeß gegenseitig unterstützen. Gemeinsame Erkenntnis ist nur möglich – diskurstheoretisch gesprochen – durch die kontrafaktische Unterstellung der idealen Sprechsituation<sup>58</sup>, der freilich die faktische, verzerrenden Realitätsbedingungen unterliegende Sprech-Situation immer erst anzunähern ist. Das Erkenntnissubjekt wird somit sowohl autonom, frei und wahrheitsfähig aufgefaßt wie auch sozial und geschichtlich bedingt, endlich.<sup>59</sup> Erkenntnissubjekt ist die *Gesprächsgemeinschaft*.

Wenn jeder Meinung sozusagen ‚Untersuchungswürdigkeit‘ zugestanden wird, werden die in unserer Gesellschaft üblichen, auch in Diskussionen üblichen, Konkurrenzmechanismen außer kraft gesetzt. Nur aus der Bereitschaft zu genauem und einfühelndem Zuhören und Miteinander-Sprechen, im Sich-Öffnen für die Argumente und Anfragen anderer und in der gemeinsamen, sorgfältig-abwägenden Suche kann ein Ergebnis gefunden werden, dem alle zustimmen können.

---

57 Heckmann 1981, S.69; 1993 S.87

58 vgl. oben die Ausführungen zur Wahrheitstheorie, sowie Habermas 1971, S.137

59 vgl. Kuhlmann 1987a

Unter Voraussetzung solcher Gegenseitigkeit kann im Prinzip jeder für jeden einmal „Hebamme“ werden, ihm zur entscheidenden Einsicht, zum springenden Punkt zu verhelfen. Auf diese Weise kann ein „*Solidaritätsbewußtsein in Wahrheitssuche*“<sup>60</sup> entstehen.

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

Nach heutiger Auffassung ist die *gemeinschaftliche* Wahrheitssuche konstitutives Element des Paradigmas Sokratischer Gespräche. Dies läßt sich an den Regeln des Miteinanderredens aufzeigen (vgl. unten Kap III.5). Wenn man das den Regeln und dem in der Praxis implizierten Selbstverständnis zugrundeliegende normative Fundament Sokratischer Gespräche freilegt, zeigt sich, daß es weitgehend demokratischen Werten entspricht<sup>61</sup>:

Die Postulate der Aufrichtigkeit und Offenheit enthalten das grundsätzliche Ernst-Meinen und das Ernst-Nehmen jeder Äußerung sowie der äußernden Personen; die angestrebte Symmetrie in der Wahl der Sprechakte enthält die Gleichberechtigung und die wechselseitige Anerkennung der Gesprächspartner/innen; der Logos-Grundsatz, daß nur der „eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments“ gelten soll, läßt keine anderen Zwänge irgendwelcher Art gelten; von der Utopie der Herrschaftsfreiheit geleitet ist die praktizierte Zurücknahme von Herrschaft in der Dialogsituation und das Bemühen um die Behebung von Kommunikationsverzerrungen, so weit dies jeweils in der Realität nur irgend möglich ist. Diese grundlegenden Regeln des Miteinanderredens und das zugrundeliegende Selbstverständnis machen deutlich, daß das Paradigma Sokratischer Gespräche von der Vorstellung des *einsamen* Wahrheitssuchers weit entfernt ist.

## 9. Das Menschenbild

Das Ideal der unbegrenzten Argumentationsgemeinschaft läßt sich auffassen als die in verwandelter Form wiedergewonnene Einsicht in die dialogische Grundsituation des Menschen. An dieser Stelle möchte ich eine anthropologische

---

60 Raupach-Strey 1977

61 Raupach-Strey 1989b

Öffnung in der philosophischen Reflexion von Gesprächen und Diskursen vornehmen, die sich in Metaphern leichter als durch Begriffe verdeutlichen läßt.

Im Sokratischen Paradigma wird der Mensch als ein geschichtlich gewordenes Subjekt mit einem letztlich unverfügbaren und zu achtenden Persönlichkeitskern betrachtet und dementsprechend der Dialog nicht nur als Austausch von Argumenten, vielmehr in der zwischenmenschlichen Dimension als Ort möglicher Begegnung. Während wir inner- wie außerhalb der Philosophie, insbesondere bei den aus ihr hervorgegangenen ‚Kindern‘ und ‚Enkeln‘: Psychologie, Psychotherapie und den diversesten Formen sonstiger helfend-ratender oder glückssteigernder Aktivitäten eine Überbetonung des Ichs und seiner Autonomie finden, meldet sich hier in der Philosophie die tiefer liegende Einsicht in die Falschheit des Solipsismus wie seiner moralischen Variante, des Narzissmus, die Einsicht in die Eingebundenheit und Verwiesenheit des Menschen in Bezüge und Beziehungen verschiedenster Art. – Die Errungenschaft der Aufklärung, die Proklamation der Autonomie, der Befreiung von falschen Bindungen und Bestimmungen soll damit keineswegs geschmälert werden. Aber die Aufklärung hat weiterzugehen und die falsche Gleichsetzung von Autonomie mit Autarkie aufzudecken, der isolierten Alleinherrschaft über sich selbst, die allzu leicht in Heteronomie unterschiedlicher Art, etwa auch kurzfristiger Ziele und außen gesetzter Normsuggestionen, umschlagen kann.

Das Sokratische Paradigma hat eine umfassendere Anthropologie im Auge, in der die Leitvorstellung vom Menschen sich nicht auf die Autonomie allein konzentriert. Sokrates' Selbstdeutung als „Hebamme für geistige Kinder männlicher Urheber“ im Vergleich zum Beruf seiner Mutter Phainarete, die als Hebamme für Frauen leiblichen Kindern ans Tageslicht verhalf, setzt zwar eine dichotome Zuordnung (des Geistes zum Mann und des Leibes zur Frau) voraus, die jedoch *im* maieutischen Paradigma selbst überwindbar erscheint, denn in diesem ist die intersubjektiv-soziale Dimension kein Additum, vielmehr ihrerseits konstitutiv. Freilich sind die Selbsttätigkeit der Vernunft ebenso wie die Selbstbestimmung des Urteils unverzichtbare Elemente Sokratischen Philosophierens. Aber die vertikale Dimension des aufrecht-selbstbestimmten und kritischen Vernunftsubjekts ist zu integrieren in die horizontale Dimension eines Netzes von Wechselwirkungen, und zwar auf allen kategorialen Ebenen: der Mit-Subjekte, der sozialen Welt, der inner- wie außermenschlichen Natur und der Geschichte (auch der eigenen). Es ist vielleicht auch in dieser Hinsicht nicht von ungefähr, daß Sokrates die Metapher der Geburtshilfe verwandt hat: In der Ursprungssituation des Lebens zeigt sich zugleich seine soziale Konstitution, die Ermöglichung nur durch eine fördernd-anerkennde menschliche Gemeinschaft, die zugleich als immer noch ausstehendes, anzustrebendes Ideal uns vor Augen steht.

Die horizontale Dimension der sozialen Verwiesenheit hat nämlich über die konstitutive Bedeutung hinaus eine vorgeifend-utopische Bedeutung:

Jürgen Habermas hat den Vorgriff auf die ideale Sprechsituation als konstitutiven Schein gedeutet, der zugleich „Vorschein einer Lebensform“ ist<sup>62</sup>. Dies ist wohl die einzige Stelle, in der ein Diskurstheoretiker einen den Formalismus der Diskurse überschreitenden Sinn reklamiert, der sich zugleich mit einer gesellschaftlichen Vision verbindet. In Sokratischen Dialogen ist solch ein visionäres Element nicht nur als unabdingbar analysiert, sondern in verschiedener Weise präsent: Die Dialog-Philosophie beispielsweise (und Dialog-Pädagogik) – in dieser Hinsicht dem Sokratischen Paradigma verwandt – kennzeichnet diesen Überschuß in Begriffen wie „Zwiesprache“, „echtes Gespräch“ oder personaler „Begegnung“<sup>63</sup>. Nelsons gesellschaftspolitische Visionen waren sozialistischer Art; sie verbanden sich mit einem konsequenten Vernunftanspruch für die Praxis und Praxisanspruch für die Vernunft. Zumindest dies zweite: Vernunft und Praxis in Einklang zu bringen, war treibendes Motiv für Gustav Heckmann und den weiteren Kreis derjenigen, die nach 1945 die Sokratische Methode weitergepflegt haben. In diesem Sinn enthält der diskursive Umgang miteinander im Sokratischen Paradigma eine Vision, die bis heute wirksam ist. Im maieutischen Paradigma verschränken sich Realität und Bild der Hebammenkunst zu einem umfassenderen Verständnis des Erkenntnisprozesses als eines geistig-seelisch-leiblichen Vorgangs, der gleichwohl im sozialen Zusammenhang konstituiert wird und in der Zeitdimension über sich hinausweist.

---

62 Habermas 1971, S.141

63 Buber (1925,1973), Rosenzweig (1921), Guardini/Bollnow (o.J.) u.a., Roth 1957



# Kapitel III

## Philosophische Aspekte des Paradigmas

1. Erkenntnistheoretische Voraussetzungen
2. Das Verhältnis des Sokratischen Paradigmas zur Diskurstheorie
3. Das Wahrheitsverständnis
4. Die Sprache im Sokratischen Gespräch
5. Die Regeln des Sokratischen Gesprächs
6. Das Verhältnis der Sokratischen Methode zur Wissenschaft
7. Die praktisch-ethische Dimension des Sokratischen Paradigmas
8. Die politische Dimension des Sokratischen Paradigmas
9. Zur existenziellen Bedeutung des Sokratischen Paradigmas

In diesem Kapitel sollen einige Aspekte des Paradigmas in philosophischer Hinsicht näher beleuchtet und insbesondere mit der zeitgenössischen philosophischen Diskussion verknüpft werden. Dabei versteht sich von selbst, daß sowohl jeder hier aufgenommene Aspekt einer eigenen Untersuchung größeren Umfangs bedürfte, als auch, daß die Menge der zu betrachtenden Aspekte zu erweitern wäre. Nur mit diesen beiden Einschränkungen läßt es sich wagen, einige Aspekte näherer Betrachtung zu unterziehen (wobei keine Gleichwertigkeit angestrebt wurde). Es werden solche Aspekte ausgewählt, die von Bedeutung erscheinen unter der Perspektive weiterer Ausarbeitung des Sokratischen Paradigmas zu einer Theorie des Sokratischen Gesprächs.

### III.1 Erkenntnistheoretische Voraussetzungen

Zu unrecht setzen sich in der Gegenwart nur wenige Philosophen ernsthaft mit Nelsons Werk, in Sonderheit seinem erkenntnistheoretischen Teil, auseinander. Der Fachdiskussion der Gegenwart scheint das Begriffsnetz zuwiderzulaufen, in dem „noch“ von *Wahrheit*, von *Vernunft*, von *unmittelbarer Erkenntnis*, gar vom *Wahrheitsgefühl* und vom *Selbstvertrauen der Vernunft* und – Inbegriff des scheinbar Unerreichbaren – von *Konsens* die Rede ist. So bleibt es oft bei nur flüchtiger Kenntnisnahme, der die spezifische Bedeutung und der systematische Stellenwert der Nelsonschen Begrifflichkeit entgeht. Sehen wir also – *captata benevolentia* – genauer hin: Für Nelson selbst ist seine Erkenntnisphilosophie Voraussetzung seiner Auffassung der Sokratischen Methode, daher ist ihre

Tragfähigkeit von Interesse für die theoretische Fundierung des Sokratischen Paradigmas. Die Spannung zwischen Nelsons doktrinaler Philosophie und der von ihm initiierten dialogischen Methode wird an dieser Stelle nicht in Betracht gezogen.

Grundpfeiler in Nelsons Philosophie der Erkenntnis sind seine These von der Unmöglichkeit der Erkenntnistheorie sowie seine Lehre von der unmittelbaren Erkenntnis, eingebettet in die Entdeckungsmethode der „regressiven Abstraktion“ und die Beweismethode der „psychologischen Deduktion“.

## 1.1 Nelsons These von der „Unmöglichkeit der Erkenntnistheorie“

Den ersten, gewissermaßen *destruktiven* Teil seiner Erkenntnis-Philosophie hat Nelson in seinem 1911 auf dem internationalen Kongreß für Philosophie in Bologna gehaltenen Vortrag dargelegt, dem er den programmatischen Titel „Die Unmöglichkeit der Erkenntnistheorie“<sup>1</sup> gab. In ihm setzt er sich mit neukantianischem Erbe auseinander, um im konstruktiven Teil seinen eigenen Weg vorzustellen. Aufgabe der Erkenntnistheorie sei es, die Wahrheit oder objektive Gültigkeit unserer Erkenntnis zu prüfen<sup>2</sup>. Daß dieses Problem jedoch unlösbar sei, begründet er folgendermaßen: Um die Wahrheit einer Erkenntnis entscheiden zu können, brauche man ein erkenntnistheoretisches Kriterium. Dieses kann nicht selbst eine Erkenntnis sein, weil dann ja auch *seine* Gültigkeit noch nicht gesichert wäre. Wenn es andererseits keine Erkenntnis sei, so müßte es doch immerhin *als* Wahrheitskriterium bekannt und daher auch erkannt sein, d.h. wir müßten das Kriterium bereits angewandt haben. Beide Alternativen führen also auf einen Widerspruch. In der ausführlichen Abhandlung über die Unmöglichkeit der Erkenntnistheorie zeigt Nelson diesen Widerspruch folgendermaßen: Nicht die Annahme A: ‚X besitzt keine gültige Erkenntnis.‘ enthält einen Widerspruch, sondern die Annahme B: ‚X besitzt eine gültige Erkenntnis von A.‘ Inhaltlich formuliert Nelson den Widerspruch so: „Wer zu wissen behauptet, daß er nichts wisse, widerspricht sich allerdings; aber hieraus läßt sich nicht schließen, daß er irgend etwas wisse, sondern nur, daß er *dieses*, das er zu wissen vorgibt, *nicht* wisse.“<sup>3</sup> Für diese Art von Widersprüchen, für die das Paradoxon des lügenden Kreters ein anderes Beispiel ist, führt Nelson den Terminus „introjizierter Widerspruch“ ein.<sup>4</sup>

---

1 Nelson Bd. II, S. 459-483

2 Nelson Bd. II, S.465

3 Nelson Bd. II, S.94

4 Nelson Bd. II, S. 207

Das Problematische an diesem Ansatz ist nach Nelson die Voraussetzung, daß die Objektivität der Erkenntnis zunächst zweifelhaft und nur nachträglich mittels eines Verfahrens gesichert werden könne. Die dargestellte erkenntnistheoretische Position nimmt *fälschlich* an, daß *jede* Erkenntnis begründet werden müsse. Denn wenn *jede* Erkenntnis einer anderen als ihres Grundes bedarf, so führt diese Denkfigur in einen unendlichen Regreß. Das universale Begründungspostulat („alle Erkenntnis ist zu begründen“) *ist* laut Nelson das erkenntnistheoretische Vorurteil.

Gleichbedeutend mit dieser, aufgrund der Regreß-Konsequenz zu verwendenden Voraussetzung ist nach Nelson die Annahme, *jede* Erkenntnis sei ein Urteil, d.h. die „Assertion“ komme erst zu einer an sich problematischen Vorstellung hinzu. (Nelson nimmt hier die Unterscheidung zwischen Proposition und performativem Akt aus der analytischen Philosophie der Sprechhandlungen in anderer Sprache vorweg.) Denn wenn jede Erkenntnis ein Urteil ist, kann die Begründung nur ein Beweis sein, die Rückführung auf ein anderes Urteil als seinen Grund. Die letzten Urteile in einer solchen Beweiskette sind unbewiesen und unbeweisbar, so daß sich wieder die Unmöglichkeit des Begründens ergibt – oder man müßte auf dieser letzten Stufe auf ein *anderes* Begründungsmittel als den Rückgriff auf ein weiteres Urteil rekurrieren können. Letzteres ist der Ausweg, den Nelson beschreitet nicht nur im Sinne eines Durchspielens von Hypothesen, von dessen Gültigkeit er vielmehr überzeugt ist. Er folgt darin seinem philosophischen Lehrer Fries, auf dessen Überlegungen sich Albert bei seiner Darstellung des „Münchhausen-Trilemmas“ zurückbezieht.

Nelson führt zusätzlich ein psychologisches Argument ins Feld: die Mittelbarkeit der Erkenntnis widerspricht den Tatsachen der inneren Erfahrung<sup>5</sup>. Das Ursprüngliche sei das Faktum der Erkenntnis selbst, und das Problem nicht die Möglichkeit der Erkenntnis, sondern die Möglichkeit des Irrtums.

Nelson will also nicht etwa aus der Unmöglichkeit der Erkenntnistheorie auf die Unmöglichkeit der Erkenntnis selbst schließen – dieser skeptische Schluß wäre gerade nur unter Voraussetzung des „erkenntnistheoretischen Vorurteils“ möglich. Ebenso wenig will Nelson auf die Notwendigkeit einer dogmatischen Metaphysik schließen. Die Alternative zwischen Erkenntnistheorie (im Sinne des universalen Begründungszwanges) und Dogmatismus verschwinde, wenn man die Voraussetzung, jede Erkenntnis sei ein Urteil, aufgebe, denn dann könne man dem Postulat der Begründung auf andere Weise genügen<sup>6</sup>.

Dieser andere Weg besteht darin, daß Nelson statt des widersprüchlichen Erkenntniskriteriums ein Wahrheitskriterium angibt, das zwar kein Urteil ist, dennoch nicht außerhalb der Erkenntnis liegt: die von ihm so genannte *unmittelbare Erkenntnis*.

---

5 Nelson Bd. II, S.468

6 Nelson Bd.II, S.473

Es gebe zwei Sorten unmittelbarer Erkenntnisse: die unproblematischen sind die Wahrnehmungserkenntnisse, die aus unmittelbarer Anschauung entspringen. Im Hinblick auf das Begründungsproblem geht es aber um Grundurteile, und zwar solche, die nicht analytisch sind, vielmehr eine notwendige Verknüpfung der Dinge denken lassen; ihnen liege eine metaphysische unmittelbare Erkenntnis zugrunde. Nelson bezeichnet seine Position als *metaphysischen Kritizismus*, den er von den drei anderen möglichen Positionen des metaphysischen Logizismus, Mystizismus und Empirismus abgrenzt. Der metaphysische Logizismus behaupte die Reflexion als Erkenntnisquelle für die Grundurteile, der metaphysische Mystizismus die Anschauung, der metaphysische Empirismus lehne beide ab. Der metaphysische Logizismus scheitert an der Mittelbarkeit und Leerheit der Reflexion; der metaphysische Mystizismus an der ursprünglichen Dunkelheit der metaphysischen Erkenntnis, der metaphysische Empirismus an der Existenz der metaphysischen Erkenntnis. Diesen Positionen liege noch die dogmatische Disjunktion von Reflexion und Anschauung zugrunde, deren Gefahr die Blindheit gegen die klarsten Tatsachen der Selbstbeobachtung sei. Der vierte Weg liegt im Aufgeben dieser Disjunktion und der Annahme einer *nicht-anschaulichen unmittelbaren Erkenntnis*. Denn nicht jede unmittelbare Erkenntnis brauche uns unmittelbar bewußt zu sein; es ist möglich, daß sie uns erst durch Vermittlung der Reflexion zu Bewußtsein kommt, und eben dies behauptet Nelson von der nicht-anschaulichen unmittelbaren Erkenntnis, durch die die Begründungskette zum Stillstand kommt.

Daraus ergibt sich dann auch die *Aufgabe der Philosophie*, diese unmittelbaren Erkenntnisse erst künstlich aufzuweisen; solcher „Aufweis“ ist Aufgabe einer psychologischen Untersuchung. Vom Standpunkt des Kritizismus dient der Begründung der Metaphysik die Wissenschaft der *Psychologie* – die früherem Sprachgebrauch folgend noch nicht losgelöst von der Philosophie zu denken ist. Ihr empirischer Charakter ist mit der rationalen und metaphysischen Natur der zu begründenden Sätze nach Nelson sehr wohl verträglich, weil der *Grund* der letzteren ja nicht in den Sätzen der psychologischen Kritik liegt, sondern in der unmittelbaren Erkenntnis selbst<sup>7</sup>. In letzterer hat Nelson gewissermaßen den „archimedischen Punkt“ seiner Philosophie der Erkenntnis gefunden; daher lassen sich die folgenden Darlegungen zur Entdeckungs- und Begründungsmethode als der *konstruktive* Teil seiner Philosophie der Erkenntnis auffassen.

---

7 Nelson Bd.II, S.481

## 1.2 Nelsons positives Erkenntniskonzept

Was ist nach Nelson philosophische Erkenntnis? In seinem Vortrag zur Sokratischen Methode<sup>8</sup> beantwortet er die Frage nach dem „Wesen philosophischer Erkenntnis“ eben durch die Angabe der kritischen Methode, die zugleich die sokratische, auf das „Wesentliche“ zielende ist<sup>9</sup>: *Philosophieren heißt, die Prinzipien aufzudecken, die unserem Denken und unserem Urteilen zugrundeliegen.*

Solche Prinzipien, allgemeine Sätze wie beispielsweise die Beharrlichkeit der Substanz, die Gleichheit des Anspruchs auf Interessenbefriedigung oder die Strafwürdigkeit eines Verbrechens sind Bedingung der Möglichkeit von Erfahrungsurteilen und Grund für die gefällten Einzelurteile. Die Prinzipien gilt es aufzudecken, indem man „von den Folgen zu den Gründen aufsteigt“<sup>10</sup>. Bei diesem *Regress* wird von den zufälligen Tatsachen, auf die sich das Einzelurteil über eine konkrete Situation bzw. Frage bezieht, abstrahiert und das Allgemeine, Zugrundeliegende erhoben – nicht wie im Induktionsverfahren auf dieses Allgemeine geschlossen. Denn das Allgemeine ist zwar zunächst noch verdeckt, gleichwohl bereits vorhanden: „Die *regressive Methode der Abstraktion*, die zur Aufweisung der philosophischen Prinzipien dient, erzeugt nicht neue Erkenntnisse, weder von Tatsachen, noch von Gesetzen. Sie bringt nur durch Nachdenken auf klare Begriffe, was als ursprünglicher Besitz in unserer Vernunft ruhte und dunkel in jedem Einzelurteil vernehmlich wurde.“<sup>11</sup>

Dieses Erheben der schon vorausgesetzten, allgemeineren – „metaphysischen“ – Grundsätze unseres Denkens kennzeichnet den philosophischen Erkenntnisprozeß. Für das in der regressiven Methode der Abstraktion Gewonnene gebraucht Nelson den Begriff „Einsicht“<sup>12</sup>, der gut zur Lichtmetapher paßt (das Dunkle ist aufzuhellen) und der aus zwei Gründen stärker Eingang in den wissenschaftlich-philosophischen Sprachgebrauch finden sollte: Um Verwechslungen insbesondere mit konstruierenden Erkenntnisbegriffen zu umgehen und um das aktive Moment auf der Subjektseite zu betonen, die Selbsttätigkeit der Vernunft, die bei diesem Prozeß am Werke ist. Nelson selbst hält sich jedoch nicht konsequent an die begriffliche Unterscheidung von Erkenntnis und Einsicht.

Was in der regressiven Abstraktion gewonnen wird, ist zunächst einmal *keine* neue Wahrheit<sup>13</sup> in dem Sinne, als der Aufweis der Grundprinzipien logisch abhängig ist von den „Konsequenzen“, den Folgesätzen, aus deren Zergliederung

---

8 Nelson Rede S.279

9 ähnlich bei Heckmann 1981

10 Nelson Rede S.281

11 Nelson Rede S.281/2

12 Nelson Rede S.283

13 „Die kritische Methode und das Verhältnis der Psychologie zur Philosophie. Ein Kapitel aus der Methodenlehre.“ Nelson Bd. I, S.9-78; hier S.17/18

sie gewonnen wurden, ihnen gleichwohl erst Gültigkeit verleihen. Das Verfahren bleibt „mit seinen Resultaten immer von jenen ersten Zugeständnissen abhängig, die doch selbst erst durch die gefundenen Prinzipien ihre objektive Begründung erhalten.“<sup>14</sup>

Diese Denkfigur erscheint vielleicht beim ersten Eindruck verquer; die Abhängigkeit der Grundsätze von den Ausgangssätzen ist jedoch keine logische, sondern eine heuristische, sie betrifft den Denkweg: Wenn wir von anderen Ausgangssätzen („Data“, „Konsequenzen“) ausgehen, gelangen wir, je nach Untersuchungsgegenstand, zu anderen Grundsätzen. Zudem ist nach Nelson ein solcher ‚Aufweis‘ kein ‚Beweis‘ im üblichen erkenntnistheoretischen Sinn der Rückführung auf andere Urteile, vielmehr eine ‚subjektive Berufung ad hominem‘. Umgekehrt wiederum ist das, *was* aufgewiesen wird, die Bedingung der Möglichkeit der vorher faktisch anerkannten Sätze; in dieser Richtung besteht also eine *geltungstheoretische* Abhängigkeit, die erst sichtbar wird, wenn der Aufweis gelungen ist.

Die Wahrheit des Grundsatzes selber wird damit nicht nachgewiesen, sondern gezeigt: ‚Wenn du den Folgesatz F aner kennst, wie du getan hast, dann mußt du auch den darin enthaltenen Grundsatz G anerkennen.‘ Appelliert wird also an die Einsicht in die Notwendigkeit der Gewißheitsübertragung; möglich ist jedoch auch, wie Nelson zugesteht, daß der Gesprächspartner den aufgewiesenen Grundsatz so sehr in Zweifel zieht, daß er umgekehrt zur Übertragung des Zweifels auf den vorher anerkannten Folgesatz bereit ist. Der Zweifel am Grundsatz selbst erübrigt sich erst, wenn feststeht, daß er wirklich ein Grundsatz ist<sup>15</sup>; dann kann auch mit Fug und Recht auf seinen Beweis verzichtet werden.

Das regressive Verfahren selbst erweist also nicht einen Grundsatz als letzten Grundsatz, der gültig ist, insofern er Wahrheit verbürgt, sondern lediglich als logisch vorausgesetzten des Ausgangssatzes. Zum Zweck der Gültigkeits-Sicherung bedarf es noch eines anderen Kriteriums, das die Fortsetzung des regressiven Verfahrens begrenzt. Sonst könnte jeder Grundsatz weiter zergliedert werden und wiederum nach seinem Grund gefragt werden.

Der Grund dieser letzten Urteile muß nach Nelson unabhängig von der Reflexion in einer *unmittelbaren Erkenntnis* liegen. Im Falle empirischer Urteile ist das die empirische Anschauung, im Falle mathematischer Urteile ist es die mathematische Anschauung. Im Falle der metaphysischen Urteile gibt es keine Anschauung, also muß es *eine unmittelbare Erkenntnis nicht anschaulicher Art* geben, die den Grund unserer metaphysischen Urteile bildet. – Die Möglichkeit, aber darüberhinaus auch die Notwendigkeit der metaphysischen Grundsätze setzt Nelson voraus; hieran zweifelte er in der Nachfolge Kants nicht. „Der Grund

---

14 Nelson Bd. I, S.18, Z.7f

15 Nelson Bd.I, S.20

allen Denkens liegt also zuletzt in der unmittelbaren Erkenntnis, und die Wahrheit aller Urteile besteht in ihrer Übereinstimmung mit dieser unmittelbaren Erkenntnis.“<sup>16</sup>

Im Vergleich mit dieser unmittelbaren Erkenntnis wird also die Wahrheit von Urteilen geprüft; sie selbst bzw. ihre Gewißheit kann nicht in Frage gestellt werden, sie liegt vielmehr ihrerseits der Möglichkeit des *Irrtums* zugrunde. „Über die Wahrheit der unmittelbaren Erkenntnis kann kein Streit sein, sondern nur darüber, welches die unmittelbare Erkenntnis sei.“<sup>17</sup>

Die *Begründung* der Grundurteile selbst geschieht im Fall der mittelbaren Urteile durch Beweis, im Fall der unmittelbaren Urteile durch Demonstration oder Deduktion. *Demonstration* ist der Aufweis einer (empirischen oder mathematischen) Anschauung, *Deduktion* eben der Aufweis einer unmittelbaren, metaphysischen Erkenntnis. Diese kommt uns nicht unmittelbar zu Bewußtsein, sondern *nur* durch Vermittlung der Reflexion, *nur* durch das Urteil<sup>18</sup>. In Nelsons Sprachgebrauch ist also die Unmittelbarkeit der Erkenntnis von der des Bewußtseins zu unterscheiden, so daß scheinbar paradox die *unmittelbare Erkenntnis nur durch Vermittlung* erhoben werden kann. Während mit Vermittlung hier die philosophische Arbeit des Aufweisens gemeint ist (im Falle der mittelbaren Erkenntnisse ist es die Arbeit des Ableitens), ist die *Unmittelbarkeit* der metaphysischen Grundsätze ein Evidenz-analoges, jedoch nicht anschauliches Moment zur Kennzeichnung gerade der metaphysischen Urteile; die Vorstellung bei Nelsons Begriffswahl mag hier so etwas wie ein Aha-Erlebnis am Ende der aufweisenden Deduktion gewesen sein: der Grundsatz „leuchtet“ *als* Grundsatz ein.

Das Gültigkeitskriterium steht uns im Falle der metaphysischen Urteile also nicht unmittelbar zur Verfügung, sondern wir müssen uns künstlich in seinen Besitz bringen. Das geschieht in der von Nelson so genannten „Deduktion“, und in ihr besteht die wichtigste Aufgabe der *philosophischen Kritik*.<sup>19</sup>

Diese Kritik ist bei Nelson eine „*Wissenschaft aus innerer Erfahrung*“. Nelson stellt sich zur Aufgabe, „den Besitzstand dieser unmittelbaren Erkenntnis der reinen Vernunft selbst erst zum Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung zu machen“<sup>20</sup>. Da dies die Wissenschaft aus innerer Erfahrung ist, „geistige Selbstbeobachtung“, hat die Deduktion der metaphysischen Grundsätze *psychologischen* Charakter. Hier liegt der Grund, weshalb in die Literatur die Fries-Nelsonsche Richtung des Neukantianismus als ‚psychologische Richtung‘ gekennzeichnet wird. – Als Alternativen zur Bezeichnung ‚Psychologie‘ gibt Nelson an: ‚Transzendentalpsychologie‘ oder ‚philosophische Anthropologie‘ oder

---

16 Nelson Bd.I, S.23

17 Nelson Bd.I, S.24

18 Nelson Bd.I, S.26

19 Nelson Bd.I, S.27

20 Nelson Bd.I, S.28

eben ‚das zweideutige Wort Erkenntnistheorie‘<sup>21</sup>; in jedem Falle geht es darum, daß nur die *innere Erfahrung* der Aufgabe zu genügen imstande ist.

In der Deduktion im oben eingeführten Sinne gibt Nelson als Gültigkeitsgrund der unmittelbaren Erkenntnis an: „Es ist das *Selbstvertrauen der Vernunft auf die Wahrheit der unmittelbaren Erkenntnis*“<sup>22</sup>; auf ihm beruht die „Schlußkraft“ in der Beantwortung des „quid juris“ (gemeint ist ‚Schlüssigkeit‘, nicht etwa *Schlußfolgerungen* im ableitenden Sinne). „Das Selbstvertrauen der Vernunft ist das allgemeine Prinzip, das die psychologischen Ableitungen aus der Theorie der Vernunft zu kritischen Deduktionen macht, d.h. daß es uns ermöglicht, aus der inneren Erfahrung einen Leitfaden für die systematische Begründung der Philosophie zu finden.“<sup>23</sup> Gleichwohl geht es nicht um singuläre Sachverhalte als solche: „Wir gehen gar nicht auf die individuellen Phänomene des Bewußtseins aus, sondern auf die allgemeine Form des inneren Lebens, wie sie der Vernunft als solcher angehört, den Bewußtseinstätigkeiten als Norm zugrunde liegt und der Reflexion ihre Regeln gibt.“<sup>24</sup>

Die Deduktion hat jetzt so etwas wie Beweiskraft („enthält einen Beweis“). Es wird jedoch nicht ein metaphysischer Grundsatz bewiesen, sondern *daß* er wirklich ein metaphysischer Grundsatz ist. „Die Kritik beweist den psychologischen Satz, *daß* die Erkenntnis, die einen gewissen metaphysischen Satz ausspricht, eine unmittelbare Erkenntnis aus reiner Vernunft ist. Der Beweis dieses psychologischen Lehrsatzes ist die Deduktion jenes metaphysischen Grundsatzes.“<sup>25</sup> Die psychologische Nachweisung des Ursprungs eines metaphysischen Satzes wird zu seiner Begründung nur durch die Beziehung auf das Faktum des Selbstvertrauens der Vernunft, das nichts anderes ist als der Ausspruch des fundamentalen Faktums des Erkennens selbst.

Der Grundsatz vom Selbstvertrauen der Vernunft ist ein kritisches, transzendentes Prinzip, das ein Kriterium der Legitimität metaphysischer Sätze gibt, ohne selbst ein metaphysischer Satz zu sein. Kant habe, so Nelson, noch solch ein einheitliches kritisches Prinzip gefehlt.<sup>26</sup>

Für Nelson ist mit der psychologischen Unterscheidung der Willkürlichkeit der Reflexion von der Selbsttätigkeit der Vernunft (und entsprechend von Beweis und Deduktion) „der *Skeptizismus* endgültig abgetan und der *einzig mögliche Standpunkt der Evidenz* in der Philosophie gewonnen“<sup>27</sup>. Die „Philosophie als *Naturanlage*“<sup>28</sup>, deren Grundsätze dunkel, unsicher und umstritten sind, wird

---

21 Nelson Bd.I, S.29

22 Nelson Bd.I, S.31

23 Nelson Bd.I, S.31/2

24 Nelson Bd.I, S.29

25 Nelson Bd.I, S.32

26 Nelson Bd.I, S.33

27 Nelson Bd.I, S.36

28 Nelson Bd.I, S.12

durch die kritische Methode, die die Grundsätze klärt, in die „Philosophie als Wissenschaft“ überführt, ohne einem Dogmatismus zu verfallen. – Es war Nelsons erklärtes Ziel und Motiv für sein systematisches Philosophieren, den unwürdigen Zustand des ‚Herumtappens‘ der Philosophie zu beenden und sie auf den sicheren Weg der Wissenschaft zu bringen<sup>29</sup>. „Die Philosophie ist einer endgültigen Gestalt fähig, die ihr durch die Vernunft selbst unabänderlich vorgezeichnet ist.“<sup>30</sup>

### 1.3 Die Tragfähigkeit des Nelsonschen Erkenntniskonzepts

Damit ist der Punkt erreicht, an dem die Frage gestellt werden kann, wie tragfähig Nelsons Philosophie der Erkenntnis uns heute erscheint, zumindest, wie hoch der Plausibilitätsgrad ist als Grundlage des Sokratischen Paradigmas.

Im folgenden soll auf einige nahe liegende Fragen und Einwände geantwortet werden, auch wenn die Antworten nicht als abschließend betrachtet werden können; denn die Einwände gehen teilweise mit allzu schnell fertiger Kritik einher.

#### 1.3.1 Zwei Fragen zum destruktiven Teil von Nelsons Erkenntnis-Philosophie:

- a) Wie ist die These von der Unmöglichkeit der Erkenntnistheorie einzuschätzen?
- b) Ist der Nachweis der Unmöglichkeit eines Erkenntniskriteriums überzeugend?

*Antwort zu a):* Nelson hat diese These nicht um des intellektuellen Spiels der Widerlegung willen aufgestellt; die Frage nach der Wahrheit bzw. Objektivität unserer Erkenntnisse ist vielmehr eine gängige Denkfigur in nach-kantischer Tradition; auch anderen Richtungen des Neukantianismus stellte sich das Problem. Wohl sind in der Gegenwarts-Philosophie erkenntnistheoretische Fragen zurückgetreten gegenüber wissenschafts-methodologischen Fragestellungen; aber ist nicht doch Rudolf Haller zuzustimmen, daß „mit dem Aufstieg [...] der Wissenschaftstheorie eine *scheinbare* Verdrängung jener Disziplin einherging, deren Möglichkeit Gegenstand dieser Untersuchung ist“<sup>31</sup>? Schließlich darf die entscheidende Zielrichtung von Nelsons Darlegung nicht übersehen werden: Er will nur eine bestimmte Form der Theoriebildung innerhalb der Erkenntnis-Philosophie ad absurdum führen, um sodann die *Möglichkeit* von Erkenntnis selbst umso deutlicher zu machen.

---

29 Nelson Rede 275 ; Bd. II, S.462

30 „Von der Kunst, zu philosophieren“ Nelson Bd.I, S.219f, S.231

31 Haller 1977, S.57 (Hervorhebung R-S)

*Antwort zu b):* Nelsons Widerspruchs-Nachweis wird man sich aus logischen Gründen kaum entziehen können. Insofern es sich um einen Widerspruch zwischen dem behaupteten Nicht-Verfügen-Können über ein Kriterium und seinem tatsächlichen Gebrauch handelt, läßt er sich mit den Mitteln der sprachanalytischen Philosophie als eine Form des performativen Selbstwiderspruchs begreifen. Bei solcher Subsumption unter das Generalverdikt könnte es scheinen, als bräuchte man sich mit Erkenntnistheorie nicht mehr zu befassen. Der Widerspruch läßt sich aber auch verstehen als Widerspruch zwischen zwei Intentionen: dem universellen Begründungspostulat, *jede* Erkenntnis mit Aussicht auf Erfolg begründen zu wollen, und der anderen Intention, jede Erkenntnis *begründen* zu wollen, d.h. beim Begründen einmal auf einen *letzten* Grund zu kommen. Unter dieser Perspektive handelt es weniger um einen (zu vermeidenden) Widerspruch als um ein *Dilemma*, das sich nicht ohne weiteres auflösen läßt. Hier könnte der Gedanke vom auszuhaltenden Paradox eingreifen. In Nelsons Denken hätte eine solche, fast existentialistisch anmutende Wendung jedoch keinen Platz. Nelson nimmt auch nicht den Satz vom ausgeschlossenen Widerspruch selbst als Wahrheitskriterium<sup>32</sup>, sondern schließt den Widerspruch wirklich aus: Er greift zu einer rationalen Konstruktion, in der es (für ihn) zu den Begriffspaaren anschaulicher/ unanschaulicher sowie mittelbarer/ unmittelbarer Erkenntnis die vierte Kombinationsmöglichkeit *‚nicht anschaulich, und trotzdem unmittelbar‘* nicht nur als Ausweg gibt, sondern – gewissermaßen als glückliche Fügung zwischen Logik und Realität – als ein Erkenntnis-Faktum, das bis zu Fries in der Philosophiegeschichte übersehen wurde.

1.3.2 Steht Nelsons Philosophie-Ansatz nicht in der Gefahr, sich unkritisch dem ‚common sense‘ auszuliefern, und ist sein ‚Glaube‘ an die Möglichkeit metaphysischer Urteile nicht einem ‚naiven Realismus‘ zuzurechnen?

*Antwort:* Was Nelson in der Tat nicht thematisiert, ist die Frage, ob oder inwieweit spontan gefällte Urteile Wirklichkeit adäquat wiedergeben bzw. welche Brechungen zu berücksichtigen sind. Die nahezu gleichzeitige, eher vom Physikalismus geprägte Debatte des Wiener Kreises um Basis- bzw. Protokollsätze hat Nelson gar nicht erkennbar aufgenommen. Man kann dies als Defizit an Reflexion deuten; ich verstehe es eher als Hinweis darauf, daß er eine ganz andere Fragestellung verfolgt. Sein Interesse gilt nicht der Frage, inwiefern unsere *ersten* Urteile *unwahr*, sondern ob unsere *letzten* Urteile *wahr* sind. Das Philosophieren nach kritischer Methode geht zwar von Erfahrungsurteilen aus, nimmt aber an, daß diese auf allgemeingültigen Prinzipien beruhen, die es zu erheben gilt, da sie gerade *nicht* offensichtlich sind. – Der ‚Erhebungsprozeß‘ der regressiven Abstraktion läßt sich auch so verstehen, daß gewissermaßen ad hoc und ohne generelle Theorie dazu die Bedingtheiten der Einzelurteile solange abge-

---

32 Diesen Gedanken verfolgte Hans Christoph Rauh auf der Tagung in Wedemark, Okt.92.

streift werden, bis das Prinzipielle hervortritt. Die spontan gefällten Alltagsurteile werden so einer kritischen Untersuchung unterworfen, und das gleiche gilt für die resultierenden Behauptungen höheren Abstraktionsgrades. Insofern ist Nelsons Art und Weise zu philosophieren keineswegs unkritisch. Außerdem ist der Rekurs auf die Wirklichkeitserfahrung als Ausgangspunkt auch für theoretische Reflexionen eine philosophische Tugend, auf die sich gegenwärtig praktizierte Philosophie insbesondere im akademischen Bereich durchaus zurückbesinnen sollte. Denn diese verfolgt in der Gegenwart häufiger sei es einen hypothetischen Realismus, sei es einen Anti-Realismus, den Nelson in der Tat nicht teilen würde. Eine Art von realistischer Grundannahme läßt sich insofern im Hinblick auf zwei Stellen seiner Philosophie behaupten: Im Ausgangspunkt von den – dem jeweiligen Erfahrungssubjekt nicht zu bestreitenden – Erfahrungsurteilen, und im Endpunkt der diesen zugrundeliegenden metaphysischen Urteile von allgemeiner Art. Beides sind aber Präsuppositionen jenseits der Antithese eines naiven oder reflektierten Realismus; sie haben ihren Ort nicht in einer Theorie der Konstruktion oder Rekonstruktion von Wirklichkeit, vielmehr im Prozeß und Zusammenhang von zu leistender Begründung. Und daß für *Begründungszusammenhänge* zumindest so etwas wie ein genereller Alltagsrealismus vorauszusetzen ist, scheint auch in den Naturalisierungsprojekten gegenwärtiger Erkenntnistheorie das leitende Motiv zu sein.

1.3.3 Wird das Ideal, für die Philosophie ein axiomatisches Wissenschaftssystem erreichen zu wollen, zum einen von Nelson eingelöst und ist es zum anderen der Philosophie überhaupt angemessen?

*Antwort:* Nelson hat seine Begründungstheorie nicht mehr so weit durchgeführt, daß entscheidbar wäre, ob sie die gegenwärtigen Standard-Postulate für eine Theorie erfüllen kann: Die Axiomatisierbarkeit aller Grundurteile, die Widerspruchsfreiheit und die Vollständigkeit. Auch die – nach Hilbertscher Auffassung – „Verschiebbarkeit“ der Axiome und damit die Systemrelativität in der Eigenschaft, Grund-Satz oder abgeleiteter Satz zu sein, bekam er nicht in den Blick. – Andererseits mag es problematisch sein, diese wissenschaftstheoretischen Maßstäbe an Nelsons Begründungskonzept anzulegen, weniger aus Gründen des Anachronismus denn aus intentionalen Gründen: Wollte Nelson nicht eher den philosophischen Rahmen thematisieren, innerhalb dessen überhaupt erst Theorien entwickelt werden können? Interessanterweise gibt er ja auch nur Beispiele für die in regressiver Abstraktion zu erhebenden Grundprinzipien, und stellt weder tatsächlich eine durchgeführte Systematik vor, noch kümmert er sich um die Kohärenz der beispielsweise bei verschiedenen Sokratischen Gespräche herausgefilterten Grundprinzipien. Nelsons Erkenntnisphilosophie wäre dann gar nicht selbst als „Theorie“ sowie gemäß den für eine solche geltenden Maßstäben zu beurteilen. In Bezug auf Theorien wären ja etwa Maßstäbe von Bestätigung und Widerlegung anzuwenden, und die Tatsache,

daß Nelson den Maßstab der Wahrheit anlegt, deutet nach Auffassung der Verfasserin weiterhin darauf, daß er elementare, mit unserer Lebenswelt und Lebenserfahrung eng verzahnte Erkenntnisse meint, auf die zu stoßen so gut wie unumgänglich ist und für die daher der Konsens auch eine fundamentalere Rolle spielt als für solche Urteile, die der Dezision offen stehen. Haller<sup>33</sup> weist schon darauf hin, daß es in Nelsons Zielrichtung lag, sich gegen eine Verselbständigung der Erkenntnistheorie zu wenden; wieviel mehr muß das für das Raffinement wissenschaftstheoretischer Betrachtung gelten. –

1.3.4 In der ‚unmittelbaren Erkenntnis‘ werden der Vernunft die *obersten* Grundprinzipien einsichtig. Setzt Nelson bei dieser Begründungsidee nicht ein ontologisches Stufenschema und einen gerade in kritischer Einstellung zu verwerfenden Fundamentalismus voraus?

*Antwort:* Nelson ging offensichtlich von einem einheitlichen Denksystem aus, an dem alle Menschen teilhaben, und das wohl auch ein ontologisches System impliziert, das er allerdings nicht thematisiert. Diese ihm selbstverständliche Voraussetzung eines einheitlichen Systems erscheint heute sowohl unter lebensweltlicher, wie unter wissenschaftlicher Perspektive nicht unproblematisch. Dennoch bin ich der Überzeugung, daß eine in dieser Hinsicht schnell kritikbereite Rezeption Nelson nicht gerecht wird. Dazu lassen sich drei bzw. vier Ansatzpunkte angeben, im Hinblick auf die Nelsons Begründungskonzept ein fruchtbares Modell abgeben könnte:

(a) Es ist denkbar, daß jedes Individuum nur dann denk- und reflexionsfähig ist bzw. wird, wenn es *für sich* ein derartiges Denksystem entwickelt und für das weitere Nachdenken voraussetzt.

(b) Es ist denkbar, daß die Vielheit der Denksysteme ihrerseits auf einem noch fundamentaleren und allgemeineren ‚Denksystem‘ aufruht. Ich tendiere zu der Auffassung, daß Nelson überhaupt erst *diese* Ebene anvisiert hat, nicht *ein* System unter anderen möglichen.

(c) Es ist denkbar, daß eine Vielheit von Denksystemen nur gedacht werden und daß erst recht solche Denksysteme untereinander erst dann kommunikabel werden können, wenn zumindest hypothetisch allen gemeinsame Grundlagen vorausgesetzt werden.

(d) Selbst wenn ein solches unhintergebares Fundament nicht mehr, wie bei Nelson, inhaltliche Aussagen enthalten könnte, so blieben doch zumindest die formalen, von der Transzendentalpragmatik untersuchten allgemeinen Kommunikationsbedingungen und -verpflichtungen.

1.3.5 Wie kann, nachdem die Philosophie des 20. Jahrhunderts durch die Historismus-Kritik, die Sprach-Kritik und die Hermeneutik hindurchge-

---

33 Haller 1977, S.57 Anm.7

gangen ist, heute noch von „unmittelbarer Erkenntnis“ gesprochen werden?

*Antwort:* Es ist richtig, daß Nelson weder auf eine sprachliche noch auf eine geschichtliche, gesellschaftliche oder kulturelle Bedingtheit der Erkenntnisse reflektiert hat, und auch nicht auf eine solche des begrifflich-paradigmatischen Vorverständnisses. Aber so richtig es in philosophie-geschichtlichem Zusammenhang war, sich diese Bedingtheiten und Vermittlungen bewußt zu machen, fragt es sich doch, ob sie im tatsächlichen Erkenntnisakt überhaupt eine Rolle spielen. Das ist im allgemeinen nicht der Fall; damit sei nicht die Existenz derartiger Bedingungen geleugnet, aber sie sind gleichsam im Rücken der Erkenntnis wirksam und können nur durch Reflexion ins Bewußtsein geholt werden, die von dem zur Diskussion stehenden Erkenntnisakt gerade zu unterscheiden ist. Wir *erkennen* im direkten Zugriff, unbekümmert um sprachliche, historische oder soziokulturelle Bedingtheiten, und treffen nicht zuvor eine Entscheidung über die Sprache oder die Logik oder die historische Situation<sup>34</sup>. Zumindest auf den Bereich der Lebenswelt bezogen, steht uns eine Entscheidungsmöglichkeit über derartige Bedingungen wohl auch kaum zur Disposition. Da für Nelson das Philosophieren bei der Analyse spontan gefällter Urteile einsetzt, ergibt sich somit auch eine Berechtigung dafür, daß er derartige Bedingungen nicht thematisiert. Er verfolgt eine ganz andere Fragestellung: Es ist schließlich zu berücksichtigen, daß es sich bei seinem Begriff der nicht-anschaulichen ‚unmittelbaren Erkenntnis‘ um einen Terminus mit einem bestimmten systematischen Stellenwert im Zusammenhang des Begründungskonzeptes handelt, und *dessen* Funktion dürfte nicht so einfach zu widerlegen sein – es sei denn, man bestreitet in skeptizistischer Manier überhaupt die Möglichkeit des Erkennens.

1.3.6 Beruht Nelsons Begründungstheorie, in der die Deduktion der Prinzipien auf dem Grundsatz vom Selbstvertrauen der Vernunft basiert, nicht auf einem willkürlichen Abbruch des Verfahrens?

*Antwort:* Es handelt sich um eine Beendigung des Weiterfragens nach Gründen, aber nicht um eine willkürliche, sondern um eine notwendige und eine begründete. Die Betrachtungsweise eines kritischen Rationalisten wäre zu einäugig, denn bei aller argumentativ verfahrenen Philosophie wird auf die Kraft des Arguments (den Logos-Grundsatz) zurückgegriffen, was nichts anderes bedeutet, als der Vernunft die letzte Beweiskraft zuzutrauen, *ohne* sie noch durch eine andere, ihr äußerliche Instanz zu legitimieren. Vielleicht stört manchen Diskutanten nur der direkte Zugriff in der Benennung, und durch Klarheit und Direktheit – manchmal bis zur Grenze des Rigorismus – zeichnen sich Nelsons Darlegungen ja generell aus. Es haben aber auch andere philosophische Tradi-

---

34 Vgl. Bericht über das Symposium in Innsbruck: Raupach-Strey in Bd. 1 der Schriftenreihe der PPA (1994).

tionen, etwa die Hegelsche, eine begriffliche Erfassung für diese Basis der Philosophie auf der Seite des erkennenden Subjekts gesucht. Auch der ewig zweifelnde Skeptizist wäre zu einäugig, denn das „Selbstvertrauen der Vernunft“ meint kein blindes oder beliebiges Vertrauen in das, was wir so denken, sondern den Punkt, an dem der Zweifel an der Gewißheit der Gültigkeit des erkannten Prinzips widerstreitet, an dem daher „ein solcher Zweifel buchstäblich nur wider besseres Wissen möglich ist“<sup>35</sup>. Rudolf Haller<sup>36</sup> erläutert dies mit einer treffenden Formulierung von Franz Brentano: „Ich kann auch *sehend* vertrauen. Ist ein Satz unmittelbar evident, so bedarf es zu seiner Erkenntnis keiner Prüfung, auch nicht der Prüfung der Erkenntniskräfte. Wir stützen uns allerdings in gewissem Sinne auf die Zuverlässigkeit unserer Erkenntniskräfte, indem wir uns ihrer bedienen, aber nicht bedienen wir uns ihrer als Prämisse. Somit kann von Zirkelschluß keine Rede sein.“ Das Selbstvertrauen der Vernunft ist nicht Prämisse einer Begründungskette, wohl aber notwendig zu unterstellende Voraussetzung, wenn wir das Geschäft des Erkennens wirklich betreiben wollen. Der Skeptizismus wirkt an dieser Stelle oft nur als rhetorisches Ablenkungsmanöver.

### 1.3.7 Wie ist die für die Gegenwart ungewöhnliche Beanspruchung der Psychologie für die Philosophie zu beurteilen?

*Antwort:* Es läßt sich als ein Verdienst Nelsons (bzw. der „psychologischen Richtung“ des Neukantianismus) verstehen, daß er die Dimension der „inneren Erfahrung“ anerkennt und in den philosophischen Diskurs aufnimmt. In der teilweise ängstlich anmutenden Abgrenzung der Philosophie gegen die Psychologie, wie sie in der gegenwärtigen akademischen Philosophie anzutreffen ist, liegt eher ein Problem, das auf einem zu engen Philosophie-Begriff beruht. Damit sollen keineswegs philosophische Begründungen durch psychologische Erklärungen ersetzt werden. Aber die inneren Erfahrungen oder Signale können doch, bei reflektierter Handhabung, die Rolle eines Indikators für Wahrheit übernehmen, und in *diesem* Sinn wird in der Fries-Nelsonschen Richtung der Philosophie vom „Wahrheitsgefühl“ gesprochen. Der Begriff ist zwar gegenwärtig unüblich – aber in Fach-Diskussionen ist es Mode, von „Intuitionen“ zu sprechen, die weiter auszuarbeiten und kritisch zu reflektieren sind, und das ist dieselbe Denkfigur. Zudem erschiene es auch anthropologisch defizitär, wenn die Ebene der inneren Erfahrung nicht in die erkenntnis-philosophischen Überlegungen integriert würde. Die Ausschaltung psychologischer Fakten liefe auf eine unzulässige Überschätzung von Rationalität hinaus.

### 1.3.8 Woher bezieht Nelson seine starke Aussage-Willigkeit, wie hat er sich im Kontext philosophischer Positionen seiner Zeit verstanden?

---

35 Nelson Bd. VII, S.630

36 Haller 1977, S.63 Anm.7

*Antwort:* Nach außen grenzte sich Nelson ab gegen Romantik und Mystizismus auf der einen Seite, die die Ideale der Aufklärung aufgegeben haben<sup>37</sup>, und gegen den Positivismus auf der anderen Seite, der den Naturalismus der Wissenschaft preisgegeben habe und konsequent „in der Zerstörung seiner selbst und aller wahren Wissenschaft“ endigt.<sup>38</sup> Er will also die Philosophie aus sprachlich-gedanklicher Unklarheit ebenso befreien wie aus falschen Relativismen. Innerhalb seines eigenen philosophischen Ansatzes wollte er hindurchsteuern zwischen Dogmatismus und Skeptizismus und entwickelte aus diesem Grunde sein Begründungs-Konzept. „Was die Philosophie lehrt, soll Wahrheit sein, und die Form, in der sie es lehrt, soll Wissenschaft sein.“<sup>39</sup> „Freilich liegen die notwendigen Erkenntnisse dunkel in der menschlichen Vernunft, und es bedarf ernster und ehrlicher Arbeit des Verstandes, um sie zur Klarheit des Bewußtseins zu erheben. Diese Arbeit ist die Aufgabe der Philosophie“<sup>40</sup>. Das kritische Geschäft der Philosophie ist gleichwohl nicht skeptizistisch; es ist bei Nelson von der positiven Vor-Einstellung bestimmt, daß sich die Wahrheit auch herausfinden und im Urteil aussagen läßt – und die Philosophie *daran* zu erinnern, scheint zuweilen durchaus angebracht.

## 1.4 Zusammenfassende Einschätzung

Einige Einwände zu Nelsons Philosophie der Erkenntnis, die sich im Rückverweis auf eine unkritische Stufe naturalistischer Erkenntnis(theorie) zusammenfassen lassen, werden lediglich durch einen heute unüblichen Sprach- und Begriffsgebrauch nahegelegt und erübrigen sich bei genauer Erfassung der Text-Intentionen oder verlieren zumindest ihre Schärfe. Eine Gruppe von Einwänden ist berechtigt, insofern in gegenwärtiger Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie keine derart starken ontologischen Implikationen mehr konsensfähig sind, ebensowenig wie das Ideal eines axiomatischen Wissenschaftssystems für die Philosophie. Eine weitere Gruppe von Einwänden ist ambivalent: Einwände, die an heutigen wissenschaftstheoretischen Standards messen oder die Differenz zwischen bewußtseinsphilosophischem und sprachpragmatischem Paradigma im Auge haben, sind ernst zu nehmen. Andererseits ist zu fragen, ob diese Einwände Nelson gerecht werden. Sie treffen seine Intention dann nicht, wenn er eine grundlegendere Ebene philosophischer Erkenntnis zu formulieren versucht hat, die den Reflexionen heutiger Erkenntnis- und Wissenschaftstheo-

---

37 „Vom Beruf der Philosophie unserer Zeit für die Erneuerung des öffentlichen Lebens“, Nelson Bd. VIII, S.193-211

38 „Die Unhaltbarkeit des Positivismus“, Nelson Bd I, S.199-206

39 Nelson Bd. I, S.245

40 Nelson Bd. VIII, S. 210

rie noch vorausliegen, und die vielleicht nur im scheinbar naiven Zugriff originären Philosophierens erschließbar sind.

Im Letztbegründungsanspruch ist Nelsons Philosophie andererseits den heutigen Transzendentalpragmatikern verwandt.

Das Verdienst von Nelsons Erkenntnis-Philosophie dürfte sein, daß er die philosophische Ur-Intuition des Meinens und Begründens, des „Rechenschaft-Gebens“ sehr ernst nimmt und bis zu Ende denkt.<sup>41</sup> Sein Versuch, diese Ur-Intuition zu erfassen und philosophisch zu formulieren, mag man als mit Mängeln behaftet kritisieren; es mag sein, daß er unangreifbarer oder heutigen Maßstäben von Wissenschaftlichkeit besser entsprechend konzipierbar ist. Es kann aber auch sein, daß die heutige philosophische Wissenschaft gar nicht mehr der Ort ist, derart tiefliegende Einsichten zu formulieren. In didaktischer Absicht sind wir zur Formulierung solcher Einsichten immer wieder genötigt, und wir tun es im Bewußtsein der Unvollkommenheit. Maieutische Hilfestellung zu dieser Aufgabe wäre das mindeste, was die Beschäftigung mit Nelsons Erkenntnis-Philosophie unter dieser Perspektive leisten kann. Sie jedoch darauf zu reduzieren, würde den elementaren Grund auch aller fach-philosophischen Reflexionen verkennen: Erkenntnis ist nicht unmöglich, sondern möglich. Und es ist unsere philosophische Aufgabe, uns wirklich um das Erkennen zu kümmern, anstatt zu viel und zu spitzfindig *über* das Erkennen zu reden. In diesem Sinn läßt sich Nelson so lesen, daß er einen wichtigen Beitrag zu einer „elementaren Erkenntnislehre“ geliefert hat.

Über die These von der Möglichkeit der Erkenntnis hinaus kommt Haller zu dem Schluß, daß auch Erkenntnistheorie möglich ist, nämlich als Kritik der Vernunft<sup>42</sup>. Falsch sei nur die Erwartung eines Beweises bzw. einer transzendentalen Deduktion für etwas (die Möglichkeit von Erkenntnis), was sich nur *zeigen* läßt. Bei dieser, mit der dargelegten Auffassung zusammenstimmenden Deutung kann Nelsons erkenntnisphilosophische Leistung als Entsprechung zu derjenigen verstanden werden, die Wittgenstein für die Sprachphilosophie erbracht hat: Sobald wir in unserem Rückfrage-Prozeß bei den transzendentalen Strukturen angelangt sind, gibt es nichts mehr zu deduzieren (im üblichen Sinne), aber auch nichts mehr zu bestreiten. Die letzten Grundlagen sind alternativenlos. Kein Skeptizismus kann sie einholen, zumindest nicht innerhalb ein- und desselben Sprach- bzw. Vernunftparadigmas. Es ist dieselbe Ebene, die in der Gegenwart die Transzendentalpragmatik (Apel, Böhler, Kuhlmann) als letzte Begründung von Diskursen aufgedeckt hat: Ein Anti-Skeptizismus und ein Anti-Pluralismus, die beide auch für ihre Kritiker nicht hintergebar sind. Nur wenn man sie fälschlich nicht auf diese *letzte* Ebene des Denkens und Sprechens bezieht, werden sie vermeintlich angreifbar.

---

41 Bieri bezeichnet diese Aufgabe der Erkenntnistheorie als „Ethik des Meinens“, in Bieri 1992, S.39ff.

42 Haller 1977, S.63/4

Auch in anderen Punkten zeichnen sich möglicherweise weitere Parallelen zur Gegenwartsdiskussion ab; Hinweise dazu gibt es bei einigen Autoren<sup>43</sup>. Nelson dürfte einige Problemkonstellationen vorausweisend angesprochen haben, die wir erst heute – wenn auch unter anderer Sprach- und Begrifflichkeit – in den Blick bekommen und deren Lösungen nicht als abgeschlossen gelten können. – Dies gilt unbeschadet dessen, daß damit noch nicht entschieden ist über die Stimmigkeit der Nelsonschen Erkenntnisphilosophie sowie das Problem, ob sein Ansatz in sich letztlich geglückt ist – Fragen, denen Kleinknecht<sup>44</sup> mit Gründen kritisch gegenübersteht. Von der Sinnhaftigkeit des Philosophierens „im Geiste Kants“ sind die Erörterungen dieses Kapitels ausgegangen; wird diese Voraussetzung in Frage gestellt, eröffnet sich noch ein weiteres Problemfeld.

Unabhängig von den angesprochenen Problemlinien gewinnt Nelsons Beitrag zu einer „*Rationalitäts-Kultur*“ angesichts gegenwärtiger Irrationalismen sowohl in der Philosophie wie in unserer Demokratie erneute Aktualität: Sein Bestreben, theoretische wie praktische Philosophie „als Wissenschaft“ – was in unserem Zusammenhang primär heißt: *rational* – zu betreiben. Der Vorrang der Methode wirkt als Korrektiv gegen bloße Bestätigung von Vorurteilsstrukturen. Von Nelsons unbeirrbarem Wertbewußtsein, das sich ja *auch* im Anspruch auf Aufklärung der Grundprinzipien ausdrückt, von seiner sprachlichen Klarheit, seiner radikalen Begründungsforderung, seinem methodenbewußten Vorgehen und seinem Willen zur Eindeutigkeit im Sprechen wie im Handeln können „Anfänger“ wie „Fortgeschrittene“ im Philosophieren auch heute Gewinn ziehen. In diesem Sinn kommt seiner Philosophie noch *vor* dem Beitrag, den sie auf spezielle Weise zur erkenntnistheoretischen Grundlegung des Sokratischen Paradigmas leistet, eine didaktische Komponente zu.

---

43 Franke 1991, Siebert 1996, Birnbacher 1998

44 Kleinknecht Schriftenreihe der PPA, Bd. I 1994

### III. 2 Das Verhältnis des Sokratischen Paradigmas zur Diskurstheorie

#### 2.1 Zum Marktplatz-Gedanken

Zu den verschiedenen Aspekten und Facetten der Idee des Marktplatzes gibt es starke diskurstheoretische Entsprechungen:

1. die Universalität der Vernunft bzw. die Teilhabe der Subjekte an Vernunft;
2. die Idee der unbegrenzten Kommunikations- und Argumentationsgemeinschaft (Habermas, Apel) sowie deren Ausweitung auf die Ideen des Weltbürgertums und der Weltöffentlichkeit (Kant, Böhler);
3. die Aufklärungsidee von Sokrates und Kant, in deren Tradition auch die Diskurstheorie sich versteht und die jedem Dogmatismus entgegensteht (s.u. „Antidogmatismus“);
4. die Abwendung von der Spekulation (Idealismus) ebenso wie vom erkenntnistheoretischen Solipsismus (Descartes) und die Hinwendung zur Lebenswelt, die auf normativer Ebene mit dem Anspruch der Anerkennung der Diskurspartner einhergeht, sowohl als gleichberechtigter Erkenntnissubjekte als auch als realer Lebewesen in naturhaften und sozialen Bezügen, mit Interessen und mit ihrer Geschichte<sup>1</sup>;
5. die Idee der idealen Sprechsituation als Bedingung der Universalität des Geltungsanspruchs von Erkenntnissen, die in wahren Aussagen sprachlich gefaßt und mitgeteilt werden;
6. die Idee der *Öffentlichkeit* als Kriterium der Allgemeinheit und Allgemeinverbindlichkeit von Erkenntnissen über das Wahre und Gute, für deren Herstellung aber auch Sorge zu tragen ist. So formuliert beispielsweise der Diskurstheoretiker Dietrich Böhler: „Bemühe Dich stets um Kommunikation zur Kritik und Erweiterung des Verstehenshorizontes Deiner Argumente, und bemühe Dich stets um solche Verständigungsbedingungen, die der Realisierung einer bestmöglichen Weltöffentlichkeit näher kommen.“<sup>2</sup>

Die gleichsam zufällig im offenen Raum des Marktes entstehenden Sokratischen Gespräche sind jedoch nicht dem Markt im Sinne des Warenaustausches oder allgemeiner der Ökonomie verpflichtet. Sie stehen überhaupt nicht unter Handlungsdruck und nicht unter dem Zwang, daß am Ende eine Entscheidung gefällt werden müßte. Die Diskurstheorie dagegen reflektiert auch Diskurse unter Handlungsdruck und führt an dieser Stelle die Fallunterscheidung ein zwi-

---

1 Nicht von allen Vertretern so deutlich formuliert wie bei Kuhlmann 1987a, S. 149-51

2 Böhler 1982, S.111

schen handlungsentlasteten Diskursen und solchen, die unter dem Zwang stehen, daß am Ende eine Entscheidung gefällt werden muß. Im Paradigma der Nelson/Heckmann-Tradition sind die Sokratischen Gespräche *handlungsentlastet*, zweckfrei im klassischen aristotelischen Sinn. Sie dienen primär der Wahrheits-erkenntnis, und durch den Weg der Wahrheitssuche dienen sie ebenso der Selbsterkenntnis und der Selbstbildung. Da die Einsichten jedoch hinsichtlich der Geltungsansprüche theoretische (Wahrheit intendierende) wie praktische (normative Richtigkeit intendierende) Fragen betreffen, können Sokratische Gespräche nicht nur der Urteilsfindung, sondern *indirekt* auch einer Entscheidungsfindung dienlich sein. Umgekehrt haben jedoch auch in der Diskurstheorie die handlungsentlasteten Diskurse insofern Priorität, als sie nicht in demselben Maße Verzerrungen unterliegen und von daher die Norm auch für zweckgebundene Diskurse abgeben.

Historisch gesehen ließe sich einwenden, daß die Sokratischen Gespräche im pädagogischen Zusammenhang der Walkemühle zumindest teilweise durch einen Handlungszweck bestimmt waren (die gemeinsame Regelung des Schul-lebens), und analog gilt dies erst recht für die Sokratischen Gespräche im politi-schen Kontext des aufkommenden und zu verhindernden Nationalsozialismus. Es bleibt zu klären, wie sich solche Sokratischen Gespräche von zweckfreien unterscheiden. Den Berichten zufolge war die Aufmerksamkeit auch bei der Behandlung aus der Praxis veranlaßter Probleme immer auf das Grundsätzliche gerichtet, und die Anwendung auf die Praxis als eine Frage der Konsequenz be-trachtet. Eine Ausweitung der gegenwärtigen Sokratischen Gesprächs-Praxis im Hinblick auf Krisenmanagement, „counselling“, therapeutische Zwecke oder auch pädagogische Zielsetzungen ist nur möglich mit gewissen Einschränkungen und Modifikationen. So sehr es zu begrüßen ist, wenn die Sokratische Me-thode neue Praxisfelder erschließt, so sehr ist auch die Gefahr der Instrumenta-lisierung im Blick zu behalten. Sokratischen Gesprächen geht ein entscheidender Charakterzug verloren, wenn sie als Mittel für einen anderen Zweck als den selbstbestimmter Erkenntnis eingesetzt werden. Dies hängt mit dem nächsten Punkt zusammen:

Die aufklärerische Funktion von Diskursen hat eher den Akzent: „nützlich für etwas“. Folgerichtig kann die Diskurstheorie auch strategische Diskurse thematisieren, die als Mittel zu einem Zweck dienen. Die aufklärerische Wir-kung Sokratischer Gespräche läßt sich nicht ohne weiteres verobjektivieren, sie hat vorrangig eine subjektive Dimension. Die subjektive Bedeutung von Er-kenntnissen oder auch einzelnen, evtl. unscheinbar erscheinenden Erkenntnis-schritten kann durchaus sehr unterschiedlich sein für verschiedene, am gleichen Gespräch beteiligte Gesprächspartner/innen. Erkenntnisse bringen nicht nur die Sache, sondern auch den Menschen voran, aber in unterschiedlicher, von vielen Ausgangsbedingungen abhängiger Weise. Der gedankliche Entwick-lungsprozeß, und erst recht die persönlichkeitsbildende Wirkung, den Sokrati-

sche Arbeit zumindest auf längere Sicht auslösen *kann*, läßt sich weder herstellen, noch von außen bestimmen. Hier bedarf es des Ethos der „Hebamme“, die die eigene Person und den eigenen Willen zurücknimmt zugunsten der geistigen Selbstfindung des Gegenübers. Dieses Ziel der Persönlichkeitsbildung wird in der Diskurstheorie gar nicht thematisiert. In ihr wird der mündige Mensch zwar vorausgesetzt, aber er ist immer schon da, es wird kein Entwicklungsprozeß angenommen. Der mündige Mensch ist auch nicht produzierbar, und er darf nicht mit einem für bestimmte Zusammenhänge funktionierenden Menschen verwechselt werden.

Diskurstheoretisch *nicht* erfaßt und gleichwohl notwendige Voraussetzung Sokratischer Gespräche ist die Ebene der Grundeinstellungen. Sokratische Gespräche hängen nicht von einem Machbarkeits-Willen ab und auch nicht von einer möglichst guten Funktionsbeschreibung, nach der man sich als Gruppe oder gar als Sokratischer Leiter nur zu richten bräuchte. Für das Gelingen ist die andere, die Teilnehmer-Perspektive die wesentliche: die *Bereitschaft* und der *Wille*, sich vorurteilslos mit allen vorgebrachten Äußerungen, Auffassungen und Argumenten auseinanderzusetzen (d.h. eigene Vormeinungen auszusetzen), sowie die korrespondierende *Offenheit* gegenüber jeglichem(r) Gesprächspartner(in) aufzubringen. Vorurteilslosigkeit und Offenheit werden diskurstheoretisch entweder als normative Sätze oder als Bedingungsbeschreibungen formuliert. In seinem ersten Entwurf betrachtete es Habermas<sup>3</sup> sogar als Vorteil, die Redeweise von Einstellungen und Eigenschaften der Individuen zu vermeiden zugunsten ausschließlich struktureller Diskurs-Bedingungs-Beschreibungen. Aus der Sicht des Sokratischen Paradigmas ist dies unzureichend, da Einstellungen und Bereitschaften der Gesprächspartner nicht etwas Äußerlich-Strukturelles, sondern Tugenden sind, die die Sokratischen Gespräche wesentlich tragen und die von einem aufklärerisch-humanistischen Menschenbild gespeist sind. Ohne diese Einstellungen und Haltungen im Hintergrund mitzudenken, würde dem Sokratischen Paradigma eine wesentliche Dimension fehlen.

Eine weitere Frage wäre, ob die Marktplatz-Idee unabhängig von kontrastierenden Vorstellungen wie der von Philosophie als Geheimwissenschaft oder als elitäres Unternehmen dennoch prinzipielle Grenzen hat. M.E. sind hier Einwände allenfalls auf der Ebene der Gedanken- oder Erkenntnis-Genese, nicht jedoch der Geltung möglich, so daß die diskurstheoretische Bedeutung nicht betroffen wäre. Die Bedeutung eines „Strukturwandels der Öffentlichkeit“<sup>4</sup> muß allerdings bedacht werden.

---

3 Habermas 1971

4 Habermas 1990

## 2.2 Zur Verankerung in der Erfahrung

Diskurstheoretische Entsprechungen sind für diesen Punkt nicht so deutlich. Es fragt sich, ob sie eventuell abhängig sind von der Art der Diskurse. Anführen ließe sich, daß die Geschichtlichkeit und potentielle Interessen-Betroffenheit der realen Diskurspartner mit Einschluß ihrer lebensweltlichen Bedingungen anerkannt wird und in praktischen Diskursen die Interessen aller potentiell Betroffenen Berücksichtigung finden; im Prinzip darf keine Erfahrung als potentiell vorzubringendes Argument ausgeklammert werden.

In diesen Hinsichten wird eine Erfahrungsbasis für Diskurse zwar in der Theorie anerkannt, aber erst im Sokratischen Paradigma wird die daraus resultierende Herkunft der vorgebrachten Argumente mit in den Blick genommen. Das ist insofern von Bedeutung, als bei Gesprächen, an die bewußt keine Vorbedingungen gestellt werden, eben auch nicht vorausgesetzt werden kann, daß jede(r) Teilnehmer(in) die Erfahrungen, die in Anschlag gebracht werden, bereits für sich „auf den Begriff“ gebracht hat. Die Diskurstheorie scheint vor diesem Prozeß die Augen zu verschließen und sich damit wesentlicher, ebenfalls diskursiv zu erschließender Einsichten zu begeben. Die gemeinsame Arbeit an der – auch von der Diskurstheorie beanspruchten – Erfahrungsbasis, deren sprachlicher Erfassung und Interpretation bewahrt vielmehr vor Hypostasierung philosophischer Gedanken, vor deren Abtrennung von Wirklichkeit und Erfahrung. Wenn die Diskurstheorie es nicht unternimmt, stärker auf die Erfahrungsbasis zu reflektieren, die sie gleichwohl impliziert, sind hier mehrere Gefahren zu sehen: Dann scheint nicht gesichert, daß a) die Diskurse und b) der Metadiskurs, den sie selber darstellt, sich nicht ihrerseits in einer „unverantworteten“ Abstraktion bewegen. Dies stünde im Widerspruch zum wirklichkeitsbezogenen Philosophieverständnis und den aufklärerischen Intentionen, die als Gemeinsamkeit zwischen Diskurstheorie und Sokratischem Paradigma festgestellt wurden.

## 2.3 Zum Antidogmatismus

Ebenso wie das Sokratische Paradigma sind Diskurstheorien in allen Varianten dem „Sapere aude“ der Aufklärung verpflichtet und können daher per se keine andere Autorität als die des besseren Arguments anerkennen. Philosophie allerdings steht in der Spannung eines Philosophie-Verständnisses primär als Aufklärung und eines Philosophie-Verständnisses primär als Wissenschaft<sup>5</sup>, und je nach Wissenschaftsverständnis kann damit ein Systemanspruch bzw. die Präfe-

---

5 vgl. Martens/Schnädelbach 1985, S.31f

renz einer Richtung, die damit zur „Lehre“ wird, verbunden sein. Eine Tabuisierung bestimmter Problemstellungen etwa oder gar von Lehrautoritäten (incl. der eines Sokrates, Kant oder Nelson) würde dem Sokratischen Paradigma widersprechen. Das Prinzip des Anti-Dogmatismus wirkt auch einer anderen un-guten Gepflogenheit entgegen: In der akademischen Philosophie ist es verbreiteter Usus, Aussagen oder Positionen einer ‚Schule‘ zuzuordnen und zu glauben (oder den Anschein des Glaubens zu erwecken), sie damit verstanden zu haben. In diesem Sinne entzieht sich Sokratisches Philosophieren – unbeschadet der Suche nach kommunikations-kontext-bezogener Begriffs- und Urteils-schärfe – endgültiger Verobjektivierung in feststehenden Aussagen, womöglich noch mit einem unverrückbaren systematischen Stellenwert. Es hat vielmehr zum Ziel die je eigene Urteilsbildung, die Freisetzung der eigenen Verstandestätigkeit des Subjekts. Nelson selbst hat zwar eine ‚doktrinale‘ Philosophie entwickelt, für die Sokratische Methode jedoch einen vehementen Antidogmatismus verfochten. Das bedeutet für die theoretische Grundlegung, daß seine systematisch-philosophischen Erkenntnisse zwar seinem Selbstverständnis nach auch die erkenntnistheoretische Grundlegung der Sokratischen Methode liefern, daß aber weder philosophischer Unterricht noch Sokratische Gespräche diese als Lehre mitzuteilen hat – gänzlich unabhängig von der Frage ihrer Validität. Im Sokratischen Gespräch wird ohne Einordnung in ein System eine einzige philosophische Frage gründlich erörtert. Wollte man also eine Differenz zwischen Diskurstheorie und Sokratischem Paradigma konstruieren, wie sie zwischen philosophischem Systemanspruch kantischer Prägung auf der einen und der kein System intendierenden Diskurstheorie auf der anderen Seite gesehen werden kann, so löst sie sich paradigmatisch und de facto in diesem punktuellen Zugriff auf das jeweils zur Diskussion stehende philosophische Problem wieder auf.

## 2.4 Zum Selbstvertrauen der Vernunft

Sokratisches Paradigma und Diskurstheorie haben diese Voraussetzung gemeinsam: Die Vernunft als Operationsbasis. Das impliziert die Grundannahme, daß jedem Menschen Urteilsfähigkeit zuzugestehen und zuzutrauen ist. In den grundsätzlichen Fragen des Lebens wie des Erkennens ist jeder Mensch als sein eigener Experte anzusehen und deshalb als Mitglied der unbegrenzten Argumentationsgemeinschaft zu akzeptieren.

Eine Kritik am „Selbstvertrauen der Vernunft“ als vermeintlich unkritischem Glauben an die Vernunft wäre vordergründig und vielleicht nur durch die einfache Sprache provoziert. Denn dieselbe Denkfigur des Rückgriffs auf

etwas nicht weiter Begründbares ist in der philosophischen Tradition beispielsweise bei Descartes auf das „Cogito, ergo sum“ oder in Kants „Faktum der Vernunft“ ebenso zu auszumachen wie in transzendentalpragmatischen Argumentationen, die die unhintergehbaren (sogar normativen) Voraussetzungen vernünftigen Miteinanderredens analysieren. Wir richten wohl in der Philosophie im allgemeinen zu wenig unsere Aufmerksamkeit darauf, daß neben deduktiven und induktiven Verfahren das „Aufweisen“, „Aufzeigen“ oder „Demonstrieren“ ebenfalls ein legitimes Verfahren ist. Ein klassisches Beispiel ist der Nachweis des Protagoras, daß die täglich stattfindende Erziehung die Überzeugung von der Lehrbarkeit der Tugend zur Voraussetzung hat. – Zum anderen fordert Nelson ja als Ergänzung zum Selbstvertrauen der Vernunft das gemeinsame Unternehmen der kritischen Prüfung und betreibt sie selbst – der kritischen Philosophie verpflichtet – zuweilen sogar bis zur Grenze rigider Unerbittlichkeit. Zur heutigen Auffassung vom Sokratischen Paradigma gehört zwar nicht bzw. nicht mehr Nelsons strenges Wissenschaftsideal, wohl aber die Option auf *strenge Rationalität*, die kritische Prüfung einschließt.

Die Doppelseitigkeit der Vernunft(kritik), der Vernunft die Möglichkeit der Aufklärung zuzutrauen und anzuvertrauen und gleichzeitig das Mißtrauen zu richten auf den eigenen naturwüchsigen Gebrauch, ist überdies eine kantische Denkfigur, die Wolfgang Kuhlmann seinerseits als zu erhaltendes Element der Transzendentalphilosophie herausgearbeitet hat<sup>6</sup>.

Der Gebrauch des Ausdrucks „Wahrheitsgefühl“ steht nicht im Widerspruch zur Option auf strenge Rationalität. Abwehr oder gar Verachtung von Gefühlen scheint mir einer fatalen und vor allem undifferenzierten Argumentationstradition unserer abendländischen Philosophie zu entspringen, die es gerade auf der Basis eines erst voll entfalteten Vernunftbegriffs zu überwinden gilt. Gegen ein „Wahrheitsgefühl“ liegen die Verdachtsmomente der Unaufgeklärtheit, der Unbegründetheit und der Unsicherheit nahe. Abgesehen davon, daß diese nicht eo ipso auf jedes Gefühl und nicht auf jedes Gefühl in gleichem Maße zutreffen<sup>7</sup>, zeigt sich hier umgekehrt eine Stärke der vornehmlich auf J.F.Fries zurückgehende Richtung der kritischen Philosophie:

Sie wagt es, Vorgänge der „inneren Erfahrung“, die etwa auch in der Diskurstheorie ausgeblendet werden, zu benennen, wenn auch mit Begriffen, die uns heute vielleicht altmodisch anmuten.<sup>8</sup> Neben dem Wahrheitsgefühl seien etwa Zweifel und Zustimmung, Empörung und Widerspruch genannt. Ihre Berechtigung kann man sich an dem auch in der alltäglichen Lebenswelt gebräuch-

---

6 Kuhlmann, Wolfgang 1987b S.87

7 Eine schöne Liste unterscheidbarer Gefühlskategorien findet sich im Artikel von Silvia Knappe (1992); dort auch ein Nachdruck von Jakob Friedrich Fries (2<sup>1828</sup>). Dirk Bosselmann (1992) greift die Thematik ebenfalls auf.

8 Deshalb wird diese Richtung des Neukantianismus ja auch die „psychologische Richtung“ genannt; siehe folgende Anmerkung

lichen Begriff des „Rechtsgefühls“ deutlich machen: Es *kann* ein durchaus berechtigtes Urteil enthalten, aber *ob* das der Fall ist, ist zu überprüfen. Analog widerspricht das Einbeziehen des Wahrheitsgefühls also keineswegs der Intention auf Begründbarkeit haltbarer Aussagen. Es ist nicht selbst Berufungsinstanz – wie in einer Evidenztheorie –, vielmehr ernst zu nehmender Hinweis auf dem Weg der Erkenntnis- und Wahrheitssuche resp. der Suche nach dem ‚Recht‘ bzw. ‚Richtigen‘. In der Praxis nicht nur Sokratischer Gespräche läßt sich zweifellos beobachten, wie selbstverständlich uns dieses Instrument des sog. Wahrheitsgefühls – oft ohne daß wir uns dessen bewußt sind – zur Verfügung steht; häufig zudem erstaunlich treffsicher. Daß es dennoch kein Wahrheitsgarant ist, wurde oben erläutert.

Andererseits stellt sich die Frage, warum Vorgänge der „inneren Erfahrung“, wie Zweifel und Zustimmung, Empörung und Widerspruch, die zweifellos in jedem Diskurs stattfinden und das intersubjektive Zustandekommen von Argumentation ergänzend aus der inner-subjektiven Perspektive beleuchten, bisher keine Beschreibung im sprachpragmatisch abgewandelten Paradigma finden. Denn das bedeutet ja weder, daß es die Zustände, auf die diese Begriffe referieren, nicht gäbe, noch, daß sie für einen Diskurs bedeutungslos wären. Entziehen sie sich grundsätzlich der Beschreibbarkeit im neuen Paradigma, oder fehlt es lediglich an der Ausarbeitung? Wenn ersteres zuträfe, wofür einiges spricht, so würde dies m.E. zeigen, daß das sprachpragmatische Paradigma nicht von vorneherein als das leistungsfähigere, weil spätere betrachtet werden darf. Die philosophie-geschichtliche Verwerfung der psychologischen Richtung des Neukantianismus<sup>9</sup> ist neu zu überdenken.

## 2.5 Zur Maieutik

In der Diskurstheorie ist der Kern-Gedanke der Maieutik – die freisetzende, personen-bezogene Denkhilfe – völlig verschwunden; allenfalls ließe sich in der Betonung der wechselseitigen Anerkennung der Gesprächspartner noch eine Spur entdecken. Aber in der formalen Symmetrie-Forderung der Sprechhandlungen ist ein Verständnis substantieller Ergänzungsbedürftigkeit monologischer Denkens und Argumentierens kaum noch zu finden. Für das Sokratische Paradigma sind dagegen das Prinzip der helfenden Ermöglichung des Denkens der jeweils *anderen* ebenso konstitutiv wie das Bewußtsein von der Unzulänglichkeit einzelner Gesprächsbeiträge und demzufolge der potentiellen Kom-

---

9 Lexikalisch wird diese dritte Richtung neben der Marburger und der südwestdeutschen Schule meist gar nicht dem „Neukantianismus“ zugerechnet, obwohl sie sich ebenso auf Kant bezieht und zudem nicht wenige Parallelen zu den beiden anderen aufweist; vgl. Schnädelbach 1992, S.9.

plementarität dessen, was verschiedene Diskurspartner/innen einer Kommunikationsgemeinschaft vorbringen.

Diskurstheoretische Ansätze scheinen mir die Klärungsprozesse zumindest der ersten Stufe als immer schon geleistet vorauszusetzen. Vielleicht können die literarischen Platon-Dialoge so gedeutet werden, daß ihnen vor allem daran liegt, die Maieutik erster Stufe vorzuführen. Die Diskurstheorie ließe sich deuten als Theorie des Untersuchungsprozesses auf der zweiten Stufe der Maieutik. Die Maieutik erster Stufe dagegen scheint mir in der Diskurstheorie gänzlich übersprungen. Damit werden nicht nur die maieutischen Schwierigkeiten umgangen, sondern die Ergebnisse erster Stufe als verfügbar angesehen und in eine tendenziell technisierte Betrachtung von Diskursen einfügbar – im Gegensatz zum eigenen Anspruch, die instrumentelle Vernunft zu überholen. Die Fruchtbarkeit ebenso wie auch die Mühe gemeinsamer diskursiver Wahrheits-suche setzt aber bereits bei der Aufhellung des Vorbegrifflichen ein.

Obwohl die Maieutik in der theoretischen Reflexion der Nelson/Heckmann-Tradition bislang kaum thematisiert wurde, wird sie gleichwohl in die Praxis umgesetzt gemäß dem Sokratischen Paradigma. In dieser ist das Selbst-Verständnis enthalten, einander im Prozeß des Klärens, Prüfens und Begründens Denk-Hilfe zu leisten, zunächst von der Leitung her, tendenziell aber auf Aufhebung der Rollen-Asymmetrie angelegt<sup>10</sup>.

Demgegenüber glaubte K.-O. Apel zunächst gerade bzgl. der Asymmetrie eine Differenz zwischen Sokratischem Dialog und argumentativem Diskurs konstatieren zu müssen, um dann seinerseits auf die *Idee* des ersteren zu rekurrieren<sup>11</sup>. Da ich die Leitungsrolle als tendenziell sich erübrigende deute, ergibt sich von dieser Seite keine grundsätzliche Differenz. Eine andere Frage ist, ob die Diskurstheorie die Wechselseitigkeit nur noch formal auf die Symmetrie der Sprechhandlungen bezieht. In ihrem Rahmen wird eine substantielle Ergänzungsbedürftigkeit monologischen Denkens und Argumentierens nicht mehr thematisiert. In der formalen Symmetrieforderung scheint kein Bewußtsein mehr von der potentiellen Komplementarität dessen, was verschiedene Diskurspartner/innen einer Kommunikationsgemeinschaft vorbringen, enthalten zu sein. Formale, fast technisierte Diskursbeschreibungen lassen diesen doppelten *Sinn* des Symmetriepostulats nicht mehr erkennen.

Hinsichtlich der zentralen Bedeutung der maieutischen Denkfigur für dialogisches Philosophieren zeigen sich also in der Diskurstheorie schwerwiegende Defizite, während sie im Sokratischen Paradigma im konstitutiven Element der Maieutik aufgehoben sind.<sup>12</sup>

---

10 vgl. Raupach-Strey 1983

11 Apel 1989, S.60; bis zum Symposium 1988 kannte Apel die neuere Tradition der Sokratischen Gespräche kaum.

12 vergleiche auch Raupach-Strey 1989b, besonders den Schluß-Abschnitt S.84-86

## 2.6 Zum Begründungskonzept

### 2.6.1 Zum Begründungsverfahren

Hinsichtlich des Begründungskonzeptes ist auffällig, daß von der Diskurstheorie das intendierte Erkenntnis*objekt*, bei Nelson die allgemeinen Prinzipien, nicht benannt zu werden pflegt. Man könnte sich fragen, ob dies eine bisher übersehene Lücke darstellt, oder aber lediglich den Verzicht auf einen Begriff, ohne auf die Sache zu verzichten. Es dürfte jedoch keine zufälligen Gründe haben, wenn Erkenntnisgegenstand ebenso wie die Erkenntnisabsicht nicht benannt werden. Die Diskurstheoretiker könnten sich damit verteidigen, daß sie nicht nur Diskurse zum Gegenstand nehmen, die philosophischer Erkenntnis- und Wahrheitssuche dienen, sie ihren Objektbereich sozusagen umfassender bestimmen. Aber deutet sich hier nicht ein tieferliegendes Problem an: dienen die Diskurse der Diskurstheorie überhaupt philosophischer Erkenntnis- und Wahrheitssuche? Im Falle der Verneinung stellt sich dann allerdings die Frage, welcher Art die in den Diskursen zu gewinnenden Erkenntnisse bzw. Ergebnisse eigentlich sind. Die Diskurstheorie spart erkenntnistheoretische Themenstellungen aus. Daraus ergibt sich das Desiderat, entweder die Überflüssigkeit erkenntnistheoretischer Probleme zu begründen, oder aber deren Transformation ins transzendentalpragmatische Paradigma zu leisten.

Eine mögliche Interpretation schließlich, daß die Intention der Diskurse nur auf konsensfähige Aussagen gehe, greift zu kurz; in unserem Zusammenhang interessieren ja Diskurse solcher Art, die Erkenntnisse als mögliches und beabsichtigtes Ergebnis haben. Dazu wäre zwar wiederum eine andere Auffassung als die Nelsons denkbar, etwa eines potentiellen Erkenntnisobjektes als eines zu Konstruierenden statt eines Aufzudeckenden. – Nimmt man hingegen den für das Sokratische Paradigma aufgezeigten Universalitätsanspruch nicht nur für die Menge der Erkenntnissubjekte und die gewonnenen Ergebnisse (konsensfähige Aussagen) ernst, sondern auch für deren Entsprechungen (Erkenntnisobjekte), so zeigt hier auf dem Hintergrund der Nelsonschen Erkenntnisphilosophie ein blinder Fleck der Diskurstheorie, wenn auch in der Sprache des bewußtseinsphilosophischen Paradigmas. Weiterhin kann aufgrund der Tatsache, daß die philosophischen Grundprobleme der Erkenntnis(theorie) für die Gegenwartsdiskussion der Fachwissenschaft keineswegs überholt sind, die diskurstheoretische Ausklammerung erkenntnistheoretischer Gesichtspunkte nicht befriedigen.

### 2.6.2 Zur Begründungs-Idee

Zu Nelsons Begründungs-Idee ist von der Diskurstheorie her kritisch anzumerken, daß die „unmittelbaren Erkenntnisse“ – die Frage, ob es sie gibt, wird

hier außer acht gelassen<sup>13</sup> –, sowohl auf ihre sprachliche Vermitteltheit als auch auf die intersubjektive Bezogenheit zu reflektieren sind. Umgekehrt ist die in der Hermeneutik übliche bloße Affirmation der sprachlichen Vermitteltheit zwar nicht zu bestreiten, jedoch trägt sie für den Erkenntnisprozeß als solchen nichts aus; das Erkennen schreitet ohne derartige Transzendental-Betrachtungen voran. Insbesondere erscheint das im gegenwärtigen akademischen Philosophen-Diskurs übliche Verdikt von Psychologie als eine un gerechtfertigte Immunsierungsstrategie, die den Aspekt der intra-psychischen Basis-Vorgänge von Erkenntnisprozessen zu Unrecht aus der Betrachtung ausklammert.<sup>14</sup>

Andererseits ist fraglich, ob die Diskurse, deren Theorie die Diskurstheorie ist, überhaupt solche allgemeinsten Prinzipien und Grundsätze voraussetzen, wie Nelson sie noch selbstverständlich annimmt; erst recht fraglich ist dies bezüglich Nelsons Wissenschaftsbegriff. Wenn die Diskurse, die Gegenstand der Diskurstheorie sind, diese relativ starken Voraussetzungen nicht teilen, könnten sie dennoch für die Diskurs-*Theorie* selbst gelten. Dann ließe sich ein deutlicher Unterschied festmachen: Während Nelson letzte *metaphysische* Grundsätze annimmt, setzt die Diskurstheorie „nur“ grundlegende Argumentationsverpflichtungen voraus.

Diese aber setzt sie voraus, nicht als Setzung, vielmehr als etwas für jeden Menschen Einsehbares und Unbestreitbares<sup>15</sup>. Insofern besteht strukturell eine klare Entsprechung zwischen Nelsons regressiver Methode der Abstraktion und der transzendentalpragmatischen Letztbegründung. Beide Begründungsweisen grenzen sich ab von einer Begründung durch Ableitung, der ‚Deduktion‘ im wissenschafts-üblichen logisch-mathematischen Sinn; sie stellen vielmehr eine eigene Begründungsart durch Aufweis und Aufhellung des immer schon auf noch unklare Weise Gewußten und Beanspruchten dar, das in Nelsons Erkenntnisssystem inhaltlich gefüllte Grundsätze (inclusive normativer Grundsätze) sind, im Falle der Diskurstheorie formale Grundregeln: die selbst übernommene Verpflichtung, für eine vorgebrachte Behauptung auch diskursiv einzutreten und Argumente zu ihrer Verteidigung vorzubringen, die nach Überzeugung des Sprechers oder der Sprecherin Gültigkeit beanspruchen können. Allerdings gilt für das Sokratische Paradigma letzteres ebenso; hier gibt es folglich materiale *und* formale letzte Voraussetzungen. Die diskursive Verteidigungsbereitschaft impliziert weitere Verpflichtungen wie die der Aufrichtigkeit und der klaren und verständlichen Rede, aber auch die Bereitschaft, sich durch gute Gründe von widersprechenden Aussagen überzeugen zu lassen. Derartige

---

13 Zur Problematik der „unmittelbaren Erkenntnis“ sei verwiesen auf diverse Beiträge im ersten Band der Schriftenreihe „Sokratisches Philosophieren“ (Knappe 1994).

14 vgl. die obige Auseinandersetzung zum Wahrheitsgefühl

15 Ein gut lesbarer Zugang zu den einschlägigen Gedankengängen der Transzendentalpragmatik findet sich bei Kuhlmann 1989.

Diskursvoraussetzungen sind ohne performativen Selbstwiderspruch nicht be-  
streitbar, und auch ohne *petitio principii* nicht begründbar; sie sind unhinter-  
gebar. Eben dies beansprucht Nelson in seinem System ebenfalls von den  
grundlegenden Prinzipien. Den Anspruch auf ein Gesamtsystem philosophi-  
scher Erkenntnisse, in denen die Prinzipien wie eine mathematische Axiomen-  
menge vollständig zu bestimmen wären, haben jedoch im Unterschied zu Nel-  
son sowohl das Sokratische Paradigma wie die Diskurstheorie aufgegeben.

Zusammenfassend lassen sich die Begründungskonzepte folgendermaßen  
vergleichen:

Die Diskurstheorie benutzt in ihrem Rückgriff auf unhintergebare Kom-  
munikationsbedingungen die gleiche Denkfigur wie sie die regressive Abstrakti-  
on Nelsons darstellt. Andererseits formalisiert sie aber diese Begründungsidee.  
Das hat zur Folge, daß sie einerseits inhaltsärmer ist als die Sokratische Metho-  
de, sie macht keine materialen Annahmen als unhintergebare Voraussetzun-  
gen. Andererseits wird sie eben dadurch möglicherweise universal, grundle-  
gender, insofern sie auf diese Weise eine Struktur allgemeinerer Art aufzeigt.  
Die Antwort hängt von der Antwort auf die Frage ab, ob bei Nelson Vernunft  
materialiter gedacht werden muß oder ebenfalls von struktureller Allgemeinheit.  
Umgekehrt weist die Diskurstheorie insofern ein Defizit auf, als sie aus der Re-  
flexion ausblendet, *warum* in einem Diskurs gegebenenfalls Zustimmung zu ei-  
ner vorgelegten Begründung erfolgt. An dieser Stelle hat die Sokratische Me-  
thode den Vorzug, daß sie die innere Erfahrung im Sinne eines umfassenden  
ganzheitlichen Ansatzes ernst nimmt.

## 2.7 Zum Gesprächsziel des Wahrheitskonsenses

Mit diesem und dem nächsten Punkt komme ich zu den beiden konstitutiven  
Elementen Sokratischer Gespräche, in denen eine stärkere Übereinstimmung  
als bei den bisher dargelegten Elementen zwischen Diskurstheorie und Sokrati-  
schem Gespräch besteht. Hier ist der bewußtseinsphilosophische Ansatz nicht  
ausreichend; allerdings gilt auch umgekehrt, daß der diskurstheoretische Ansatz  
allein nicht genügt, um dem auf Erkenntnis zielenden Sokratischen Paradigma  
gerecht zu werden.

Zunächst sei der Wahrheitsanspruch diskurstheoretisch formuliert:

„Wahr ist eine Aussage, der in einem unter idealen Bedingungen stattfin-  
denden Diskurs schließlich alle vernünftigen Wesen zustimmen würden.“ –  
Für das Sokratische Paradigma ist hier hinzuzusetzen, daß die Aussage eine Er-  
kenntnis wiedergibt und daß die Zustimmung aus Überzeugung erfolgt. Für die  
Diskurstheorie sind diese Zusätze nicht von Interesse, sie thematisiert weder  
den (persönlichen) Erkenntniswert der Aussage noch die subjektiven Gründe

für die Zustimmung. Wenn wir beide Paradigmata aufeinander beziehen wollen, sind die Zusätze jedoch notwendig mitzudenken.

Geltungstheoretisch begründen läßt sich das Konsens-Ziel durch die Habermas'sche Konsens-Theorie der Wahrheit<sup>16</sup>: Nur wenn wir die kontrafaktische Antizipation und Unterstellung der idealen Sprechsituation vornehmen, können wir mit einem realen Konsens den Anspruch auf Wahrheit verbinden. Denn ein vernünftiger läßt sich von einem trügerischen Konsens nur unterscheiden unter der unvermeidlichen Voraussetzung dieser reziprok vorgenommenen Unterstellung. Mit ihr ist das normative Fundament sprachlicher Verständigung erreicht; in diesem Sinn ist Wahrheit als Geltungsanspruch gar nicht suspendierbar. Freilich unterliegen reale Sprechsituationen immer Verzerrungen. Deshalb formulierte Karl-Otto Apel das verantwortungsethische „Ergänzungsprinzip E“: jeder Diskursteilnehmer ist verpflichtet, darauf hinzuwirken, daß die realen Diskursbedingungen sich den idealen annähern<sup>17</sup>. Ebenso wird in den Sokratischen Gesprächen durch das Kommunikationsverhalten – beispielsweise die Art der Gegenfragen und des gegenseitigen Eingehens auf die Gesprächsbeiträge – für eine allmähliche Approximation der realen Sprechsituation an die ideale einer unverzerrten Kommunikation Sorge getragen. Im übrigen gehört es zu den Aufgaben der Gesprächsleitung, auf die Beseitigung Gespräch-hindernder Faktoren hinzuwirken.

Der Wahrheitsbegriff der Sokratischen Methode wird in der Konsensustheorie der Wahrheit präzisiert, was dadurch möglich ist, daß er in wesentlichen Zügen identisch ist. Es ist vor allem der Grundgedanke, daß man Wahrheit nicht für sich allein ‚haben‘ kann, sondern im Dialog miteinander erproben muß. Dennoch bleibt bei aller Parallelität ein tiefliegender Unterschied zu solchen Varianten der Diskurstheorie (wie sie meinem Eindruck nach zunehmend im Umkreis von Böhler favorisiert werden), die einer Formalisierung zuneigen und letztlich den Weg zum Konsens nur noch unter dem Formalismus der äußeren Entgegensetzung von Proponent und Opponent beschreiben könnten. Dagegen ist im Sokratischen Paradigma die *inhaltliche* Prüfung der Gründe wesentlich, und ebenso die *innere* Zustimmung aus Überzeugung. Zwar ist der intersubjektive Zugang zur in den Diskurs eingebrachten Überzeugung nur indirekt zu sichern durch die Wahrhaftigkeitsregel; aber umgekehrt zeigt sich auch hier – im Verzicht gleichsam auf die Erkenntnis-Substanz – eine Beschränkung

---

16 Habermas, 1971, Kap.IV; „Wahrheitstheorien“ auch in Habermas 1973

17 Karl-Otto Apel formuliert als Imperativ für moralische Langzeitstrategien am Ende der Studieneinheit 20 des Funkkollegs (Apel u.a. 1984, S.633) folgendermaßen: „Bemühe dich stets darum, zur langfristigen Realisierung solcher Verhältnisse beizutragen, die der Realisierung der idealen Kommunikationsgemeinschaft näher kommen!“ Desgl. sinngemäß schon am Ende des 2.Bandes der „Transformation der Philosophie“ (Apel 1976 S.426f). Als „Ergänzungsprinzip E“ wird dieser Gedanke entfaltet in (Apel 1986, S.246f).

zumindest solcher Varianten der Diskurstheorie, die eine zunehmende Formalisierung als Verfeinerung der Theorie werten.

## 2.8 Zur Gesprächsgemeinschaft

Erkenntnissubjekt ist die Gesprächsgemeinschaft, bei Habermas als Kommunikationsgemeinschaft gedeutet, bei Apel als Argumentationsgemeinschaft; in jedem Fall also ein *soziales* Gebilde, nicht mehr ein monologisches Einzelsubjekt – darin stimmt das Sokratische Paradigma mit diskurstheoretischen Ansätzen überein. Das Paradigma des einsamen, vermeintlich autonom erkennenden Subjekts wird überholt. Wolfgang Kuhlmann hat diesen Grundgedanken für die Diskurstheorie folgendermaßen formuliert<sup>18</sup>:

Es „erweist sich jetzt an Stelle des kantischen (solipsistisch verstandenen) Ichs mit seinem Vermögen und Leistungen die komplexe Figur des Ego, das sich mit Alter über x mit Hilfe einer realen Sprache verständigt.“ „Dann kann man nämlich darauf verweisen, daß in die Vernunft, die als theoretische ja allgemein zugestanden wird, wegen der internen komplexen Struktur des Vernunftsubjekts (es ist ja jetzt eine Kommunikationsgemeinschaft) *von Anfang an ein soziale Dimension* eingebaut ist, die in der transzendental-pragmatisch letztbegründeten Diskursethik entfaltet werden kann.“<sup>19</sup>

Während in der Kant/Fries/Nelson-Tradition der so verstandene erkenntnistheoretische Solipsismus – ‚erkenntnistheoretischer Monologismus‘ wäre wohl treffender – noch nicht völlig überwunden ist, hat die Diskurstheorie Intersubjektivität als konstitutives Element von Diskursen herausgearbeitet. Das bedeutet: in der Denkfigur der als ideal zu antizipierenden unbegrenzten Argumentations- und Kommunikationsgemeinschaft mit ihren Strukturen, Regeln und vor allem vorgängigen Argumentationsverpflichtungen ist das Apriori jeglichen, und damit auch jeglichen Sokratischen Diskurses benannt und präzisiert worden. In den expliziten oder impliziten Regeln überschreitet das Sokratische Paradigma seinerseits von innen heraus das bewußtseinsphilosophische (ebenso wie das ontologische) Paradigma und stimmt in dieser Hinsicht sehr weitgehend mit der Diskurstheorie überein; vermeintliche Unterschiede sind bei näherer Betrachtung oft den Sprachgewohnheiten zuzurechnen.

Sofern allerdings die diskurstheoretische Präzisierung tendenziell auch mit einer Formalisierung einhergeht, läßt sie im Hinblick auf das zugrundeliegenden Menschenbild dann wieder Differenzen zwischen Diskurstheorie und Sokratischen Gesprächen aufscheinen.

---

18 Kuhlmann 1987a und 1987a, S.98-99

19 Kuhlmann 1987b S.98/99 (Hervorhebung R-S)

## 2.9 Zum Menschenbild

Der Gedanken des gemeinschafts-bezogenen Subjekts in seinem Doppelaspekt findet sich auch bei Kuhlmann:

(a) „Ganz offenbar ist hier die subjektive Instanz so konzeptualisiert, daß sie für die Affektion durch Geschichte, Tradition, Sprache, gesellschaftliche Praxis, Leben, Endlichkeit usw. offensteht. Bei den Teilnehmern der Kommunikationsgemeinschaft handelt es sich nicht um extramundane, reine, jenseitige, ideale Vernunftwesen, sondern um leibhaftige, in Raum und Zeit miteinander handelnde und sprechende, Personen, die hinsichtlich ihrer relevanten Fähigkeiten durch vielerlei getragen, bedingt, eingeschränkt sind, sich als endlich und abhängig erweisen.“ Als unverzichtbare Kehrseite muß

(b) „Platz für die Idee von – in gewisser Hinsicht – nach wie vor freien, souveränen, autonomen, zurechnungs- und wahrheitsfähigen Subjekten“ sein<sup>20</sup>.

Dennoch gehen Gespräche im Sinne des Sokratischen Paradigmas in mehrfacher Weise, wie im Abs. 2.8 erläutert, über Diskurse hinaus, insbesondere im dialogisch-substantiellen Verständnis der Gesprächs-Beziehung, in einem Vertikale und Horizontale vernetzenden Menschenbild und im „Vorschein einer Lebensform“.

In der Weiterentwicklung der Diskurstheorie mit ihrer Tendenz zur Formalisierung und Iteration der Meta-Diskurse besteht die Gefahr, solche wesentlichen Elemente eines (Sokratischen) Gesprächs als irrelevant aus der Theorie auszuklammern: Gesprächspartner/innen nicht (mehr) als Personen zu thematisieren, sie stattdessen weitgehend auf Argumentationslieferanten zu verkürzen und den Diskurs auf einen Konsensproduktionsmechanismus. Das würde nicht nur eine Vernachlässigung der Personalität des Subjekts bedeuten als geschichtlich gewordenem Menschen mit einem letztlich unverfügbaren Persönlichkeitskern, und trotz aller Intersubjektivität auch eine Verkürzung menschlicher Sozialität und Geschichtlichkeit: Es wird zum einen abgesehen von den Inhalten der Aussagen und Argumente bzw. der inhaltlichen Relevanz der Begründungen, die der einzelne ja letztlich doch darauf prüfen muß, ob sie ihm persönlich einleuchten. Zum anderen werden die *innere* Erfahrung bzw. *innere Vorgängen* wie z.B. Zweifel ebensowenig thematisiert wie das innere Verhältnis des Subjekts zu seinen Äußerungen, etwa Wahrhaftigkeit, *innere* Zustimmung, auch Freude an der Erkenntnis. Innere Vorgänge und das Binnenverhältnis des Subjekts zu seinen Äußerungen sind im Sokratischen Paradigma eine wichtige Grundlage des Gesprächs. Da die Diskurstheorie der Bedeutung dieser Faktoren nicht gerecht wird, begibt sie sich letztlich auch der für das Sokratische Paradigma konstitutiven zwischenmenschlichen Dimension möglicher Begegnung.

---

20 Kuhlmann 1987a S.149/150 und S.151

Schließlich kann auch eine Beschreibung des normativen Fundaments von Diskursen das oben dargelegte visionäre, die Faktizität positiv-überschreitende Element höchstens andeuten, aber immer nur bedingt einholen.

## 2.10 Zusammenfassender Vergleich zwischen Sokratischem Paradigma und Diskurstheorie

Das „Paradigma der Sokratischen Methode“ ist die Rekonstruktion der Leitvorstellung, die der Praxis Sokratischer Gespräche in der Nelson/Heckmann-Tradition zugrundeliegt. In diesem Kapitel wurden seine konstitutiven Elemente zu solchen der Diskurstheorie in Beziehung gesetzt, so daß Affinitäten und Differenzen erkennbar wurden.

Für einige konstitutive Elemente läßt sich die Diskurstheorie als Hintergrundphilosophie zur Sokratischen Methode nach Nelson/Heckmann in Anspruch nehmen, das gilt vor allem für die Rolle der den Solipsismus überwindenden Intersubjektivität sowie des Konsenses für den Geltungsanspruch auf Wahrheit, für beides jedoch aufgrund der Tendenz zur Formalisierung nicht vollständig. Andere konstitutive Elemente, vor allem die erkenntnistheoretischen Grundlagen, wurden von Nelson im bewußtseinsphilosophischen Paradigma formuliert. Im transzendentalpragmatischen Paradigma werden diese gar nicht thematisiert; für erkenntnistheoretische Probleme benutzt auch die Gegenwartsphilosophie im allgemeinen andere Paradigmata. Andererseits können wir Nelsons in traditionell-doktrinaler Weise formuliertes System der Philosophie als Basis auch der Sokratischen Methode zwar heranziehen, vor allem hinsichtlich der „regressiven Methode der Abstraktion“, aber nur mit gewissen Einschränkungen<sup>21</sup>. Andere konstitutive Elemente, vor allem das Menschenbild betreffend, legen es nahe, Bezüge zu anderen philosophischen Ansätzen, wie der „Dialog-Philosophie“ und evtl. Überlegungen der Phänomenologie und der feministischen Philosophie noch weiter auszuarbeiten. Trotz der aufgezeigten Verwandtschaften erschöpft sich also das in der Praxis Sokratischer Gespräche implizierte Paradigma nicht in diskurstheoretischer Beschreibung<sup>22</sup>, mögen auch Sokratisches Paradigma und Diskurstheorie *beide* von einer ‚Urintuition‘ des zwischenmenschlichen Dialogs gespeist sein.

Die Stärken des Sokratischen Paradigmas im Verhältnis zur Diskurstheorie sind in folgenden Punkten zu sehen:

---

21 Diese wurden im Kap.III.1 ausführlicher behandelt.

22 Dies gilt im Hinblick auf die bisherige und sich leider dem Formalismus stärker zuwendende Entwicklung der – in sich auch zu differenzierenden – Diskurstheorie. Andere, einander annähernde Entwicklungen in der Zukunft sind damit nicht grundsätzlich ausgeschlossen.

1. Die Berücksichtigung der Lebenswelt als legitimem Ausgangspunkt von originärem Denken und Erkennen.
2. Die Anerkennung der *inneren* Erfahrung und der *innersubjektiven* Gründe für die Zustimmung oder Ablehnung innerhalb eines Gespräches/Diskurses.
3. Anthropologische Grundbestimmungen und Einstellungen werden weder ausgeklammert noch bloß funktionell erfaßt: Zum Bild des vernunftbestimmten autonomen Menschen kommen auch Personalität, Sozialität, Geschichtlichkeit und Begegnungsfähigkeit als Konstituentien hinzu. Das gleiche gilt für die Wechselseitigkeit von Grundeinstellungen wie Bereitschaft zum Hören auf den „Wahrheitskern“ beim Gesprächspartner/in, zur offenen Auseinandersetzung und zu Toleranz.
4. Die Anerkennung, daß es gültige Erkenntnisse auf ganz unterschiedlichen Ebenen des Denkens und Sprechens gibt: auf einer Stufenskala zwischen elementaren, eng auf die konkrete Lebenswelt bezogenen Einsichten und abstrakten, zu einer philosophischen Theorie ausgearbeiteten Aussagen und Aussagezusammenhängen hat jede Stufe ihre Berechtigung und ihren Erkenntniswert. Sokratische Gespräche sind grundsätzlich auf jedem denkbaren Niveau möglich.
5. Die Überwindung des einsamen und ausschließlich theoretischer Betrachtung gewidmeten Denkens wird im Sokratischen Paradigma erst wirklich eingelöst, erst recht gilt dies für die Besinnung auf den *maieutischen* Charakter intersubjektiv-dialogischen Philosophierens, dessen philosophische Implikationen und dessen Fruchtbarkeit sowohl für die persönliche Bildung wie für die zu fördernde Dialogkultur in unserer Gesellschaft.

Es dürfte somit deutlich geworden sein, daß Sokratische Gespräche nicht als bloße Anwendung einer gegebenen, einheitlichen Theorie oder gar als deren abgeleiteter Modus verstanden werden können, weder der Nelsons noch der Diskurstheorie (die zudem beide in sich differenziert sind) noch anderer Theorien. Ebenso wenig sind sie bloße „Heuristik“ zu den „eigentlichen“ philosophischen Erkenntnissen. Sokratische Gespräche haben nicht nur vorbereitenden Charakter. Das Sokratische Paradigma ist so reichhaltig und besitzt soviel Eigenständigkeit, daß es von sich heraus philosophische Erkenntnisgewinnung begründet.

Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode wird jedoch bisher noch eher unterschätzt, und diese These steht nicht im Gegensatz zur soeben behaupteten philosophischen Eigenständigkeit. Denn „Didaktik“ darf nicht als bloße Methodik mißverstanden werden, die von der Philosophie als Fachwissenschaft vermeintlich abtrennbar und ihr subordiniert wäre<sup>23</sup>. Sowohl nach

---

23 eine umfassende Bedeutung von ‚Didaktik‘ vertritt, worauf eingangs verwiesen wurde, vor allem Klafki 1970

Kant und Nelson<sup>24</sup> wie übereinstimmend in der gegenwärtigen Philosophie-Didaktik<sup>25</sup> heißt Philosophie-Lernen Philosophieren-Lernen. Das bedeutet nicht nur „nach“-zudenken oder sich „fertige“ Erkenntnisse vermitteln zu lassen, sondern sich selbständig *und* in Gemeinschaft mit Gesprächspartner/innen auf den Weg der kritisch-prüfenden Erkenntnissuche zu begeben. – Genau dies intendiert das Sokratische Paradigma.

---

24 Nelson Bd.I, S.233: „Man beherrscht sie nicht durch Gelehrsamkeit, sondern durch Selbstdenken. Daher ist nicht sowohl die Philosophie, als vielmehr nur die Kunst, zu philosophieren, lernbar.“

Vgl. auch Nelson Rede, S. 271 und S. 283.

25 vgl. die Konstituierungsthese von Martens 1983, S.15f

### III.3 Das Wahrheitsverständnis

Bei der Vorstellung der Sokratischen Methode für ein gemeinsames Arbeitsvorhaben (z.B. Fortbildungsseminar) habe ich die Beobachtung gemacht, daß das Ziel des Wahrheitskonsenses häufig als das am wenigsten einleuchtende Moment der Methode angesehen wird. Andere Momente, wie der Ausgangspunkt bei der Erfahrung, entsprechen sowohl den Erwartungen, sei es an eine Didaktik-Veranstaltung, sei es aus einem von verwandten Methoden mitgebrachten, eher vagen Vorverständnis. Momente wie das Bemühen um Verständigung, die Argumentation, auch die Rolle der Gesprächsleitung werden verständnisvoll akzeptiert. Hinsichtlich des Konsensstrebens ebenso wie der Verwendung des Begriffs der Wahrheit gibt es jedoch meist Nachfragen oder spürbare Zurückhaltung.

Nun legt sich eine lediglich moderate Akzentuierung des Wahrheitskonsenses aus zwei Gründen nahe: Zum einen erreichen wir faktisch in den Sokratischen Gesprächen nur wenige Konsense, zumal wenn das Gespräch nur von kürzerer zeitlicher Dauer ist als eine Arbeitswoche (wie bei der Standardform), so daß keine überhöhten Erwartungen hinsichtlich erreichbarer Konsense geweckt werden sollten. Der zweite Grund betrifft Arbeitsgruppen, die sich vorwiegend aus den neuen Bundesländern rekrutieren: hier sind die Hintergrunderfahrungen aus der ehemaligen DDR zu berücksichtigen, in denen allzuoft ein vermeintlicher Konsens erzwungen wurde. Psychologische Prädispositionen ähnlicher Art kann es jedoch überall geben.

Beide Gründe für eine behutsame Einführung des Wahrheitskonsenses als Element der Methode sind zunächst pragmatischer Art. Da es sich bei dem Wahrheitskonsens um ein konstitutives Element handelt, darf es andererseits in keiner Vorstellung fehlen. Es kann jedoch besser erläutert werden, wenn wir die theoretischen Vorannahmen, die hinter der anfänglichen Zurückhaltung stehen bzw. stehen können, uns bewußt machen.

Daher wird das konstitutive Element des Wahrheitskonsenses in mehreren Richtungen zu untersuchen sein: zum einen geht es um den Wahrheitsbegriff als solchen, resp. die Supposition einer und nur einer Wahrheit, die einem vordergründigen Relativismus zuwiderläuft; zum anderen spezifischer um das konsensustheoretische Verständnis und die Spannung von Konsens und Dissens.

Es gibt unterschiedliche Einteilungen der sog. „Wahrheitstheorien“<sup>1</sup> in der Philosophie. Eine Möglichkeit bietet Künne<sup>2</sup> an: er stellt den nicht-relationalen

---

1 Der Terminus „Wahrheitstheorie“ hat sich eingebürgert, obwohl er zu recht kritisiert worden ist, z.B. bei Puntel <sup>3</sup>1993, S.1f. Zumindest für den gegebenen Kontext sind Wahrheitsbegriff,

die relationalen Wahrheitstheorien (Übereinstimmungstheorien und semantische Theorien) gegenüber, diesen zusammen wiederum die epistemischen, d.h. die Evidenz-, die Kohärenz- und die Konsenstheorie.

Auf derartige „Theorien“ wird in diesem Kapitel teilweise Bezug genommen, ohne sie im gegebenen Rahmen als ganze würdigen zu können; das Anliegen ist, potentielle Einwände und Anfragen an das Wahrheitsverständnis des Sokratischen Paradigmas zu thematisieren und in gewissem Umfang zu diskutieren, um eine Richtung zur Antwort auf die Frage nach ihrer Berechtigung im Sinne des Sokratischen Verständnisses anzugeben.

„Wahrheit“ ist für Habermas einer der vier Geltungsansprüche: Wahrheit und Richtigkeit, Verständlichkeit und Wahrhaftigkeit. Im Kontext des Sokratischen Paradigmas sind Wahrheit und Richtigkeit beide unter „Wahrheit“ zu subsumieren, denn diese beide Geltungsansprüche können je nach Thema zur Diskussion stehen und sollen auf ihre tatsächliche – zustimmungsfähige – Geltung geprüft werden: Wahrheit im engeren Sinn von deskriptiven Aussagen (Frage: Entsprechen sie der Wirklichkeit?) und Richtigkeit von normativen Aussagen (Frage: Sollen sie verbindlich sein?). Die beiden anderen Geltungsansprüche bei Habermas: Verständlichkeit und Wahrhaftigkeit, gehen in das Sokratische Paradigma als (weitgehend unthematisierte, selbstverständliche) Voraussetzungen ein, auf deren Basis das Gespräch stattfindet. Sie sind daher explizit unter die konstitutiven Regeln aufgenommen (III.5). In Sokratischen Gesprächen selbst sind sie normalerweise nicht Gegenstand der Untersuchung (es sei denn, durch das Ausgangs-Beispiel werden zufälligerweise derartige Ansprüche thematisiert), wohl aber bei Bedarf im Metagespräch. Denn dieses dient ja dazu, die gemeinsamen Kommunikationsvoraussetzungen zu erläutern, sobald diesbezüglich Unklarheiten oder Diskrepanzen auftreten.

Im folgenden ist also weitgehend „Wahrheit“ im weiteren Sinn als angestrebtes Ziel Sokratischer Gespräche zu verstehen als Wahrheit im engeren Sinn (über die Wirklichkeit) oder Richtigkeit (von normativen Ansprüchen).

## 1. Einwand: Wahrheit ist unerkennbar

Der so formulierte Einwand ist mehrdeutig. Er kann im Sinne eines radikalen Skeptikers gemeint sein, oder aber im Sinne eines reflektierten Kritizismus.

a) Ein radikaler Skeptiker bestreitet grundsätzlich die Möglichkeit jeglicher Wahrheitserkenntnis, so daß er in der Konsequenz auch jedes Bemühen um Erkenntnis für müßig erklären muß. Insofern er sich aber in seiner Lebensführung auf Wahrheiten verläßt – und ohne ein Minimum derartiger Wahrheiten wie: ‚dieses Lebensmittel schadet mir nicht‘ oder: ‚dieser Mensch hat keine bö-

---

Wahrheitsverständnis und Wahrheitsauffassung angemessener, so daß sie im folgenden – je nach Aussageabsicht – verwendet werden.

2 Künne, Wolfgang: Wahrheit. In: Martens/ Schnädelbach 1985

sen Absichten' kann er sein Leben nicht führen. Daher widerspricht seine Behauptung seinem Handeln. Dies wiederholt sich auf einer zweiten Stufe, wenn ein radikaler Skeptiker seine Auffassung argumentativ in ein Gespräch einbringen sollte: dann verlangt er implizit, daß die Gründe, die er anführen kann, überzeugen, und umgekehrt, daß die Bestreiter seiner Auffassung Gründe für ihre Gegenmeinung anführen sollen, die ihn überzeugen können. In beiden Hinsichten liegt dann wiederum ein pragmatischer Selbstwiderspruch vor.<sup>3</sup>

Ob allerdings in der Praxis ein Vertreter des radikalen Skeptizismus aufgrund des Nachweises pragmatischer Selbstwidersprüche nachlassen würde, auf seiner Position zu beharren, ist fraglich. Vermutlich hängt dies damit zusammen, daß sich die radikale Skepsis in der Phantasie zugleich von einem überzogenen Anspruch an Wahrheitserkenntnis abgrenzen muß und darin implizit den Wahrheitsbegriff selbst überhöht. Darin läge dann ein Mißverständnis der Verwendungsweise von Wahrheit wie Erkenntnis: Wahrheit würde nicht mehr bezogen auf die schlichte Frage, ob eine aufgestellte Behauptung wahr ist, und Erkenntnis möglicherweise als ein quasi-eschatologischer Endzustand, der mit den sokratisch-rationalen Bemühungen gar nicht gemeint ist. Derartige Hinweise, vorsichtig vorgebracht, bringen zuweilen mehr zum Nachdenken als das (richtige) Argument des formalen Selbstwiderspruchs, das leicht als Zwang erlebt werden kann. Wenn jedoch ein radikaler Skeptiker weiterhin die Möglichkeit von Wahrheitserkenntnis prinzipiell ausschließt, verläßt er die Basis eines auf Vernunft gegründeten Gesprächs und schließt sich damit selbst aus der Argumentationsgemeinschaft aus. Dann kann man nicht mehr dafür argumentieren, daß er sich auf die Basis vernünftiger Argumentation begeben sollte – denn diese läßt sich nur in freier Entscheidung akzeptieren. (Der radikale Skeptiker befindet sich dann allenfalls noch in einer falsch gewählten Veranstaltung.)

b) Die These von der Unerkennbarkeit der Wahrheit kann aber auch Resultat eines ganz anderen Reflexionsprozesses sein der Art, wie ihn Kant in seinem groß angelegten Werk der Kritik der reinen Vernunft unternommen hat. Gemäß seiner erkenntnistheoretischen Position wirken beim Zustandekommen von Erkenntnis die Rezeptivität der Sinnlichkeit und die Spontaneität der Begriffe zusammen. Damit ist die Erkenntnis abhängig sowohl von äußeren wie inneren Faktoren des Erkenntnissubjekts, die unhintergebar sind – ohne sie gäbe es gar keine Erkenntnis. Aber eine derartige Erkenntnis läßt sich niemals mit der Gewähr verbinden, daß sie dem Erkenntnisgegenstand „objektiv“ gerecht wird, denn die konstitutiven Faktoren lassen sich ja niemals abziehen, und ohne sie kommt gar keine Erkenntnis zustande. Kant kommt daher bekanntlich zu dem Schluß: „Das Ding an sich ist unerkennbar.“ In eine modernere Terminologie übersetzt, könnte die These lauten: Wir können niemals eine letzte Ge-

---

3 Die Auseinandersetzung mit einem Skeptiker hat Horst Gronke in einen fiktiven Dialog eingekleidet in: Gronke 1989 S.52-56.

wißheit darüber erlangen, ob unsere Erkenntnisse die Wirklichkeit treffen. Und als Begründung etwa: ‚Denn wir können den Entwurfcharakter jeglicher Erkenntnis grundsätzlich nicht eliminieren, ohne die Erkenntnis selbst zu zerstören. Zudem ist es zweifelhaft, ob wir den jeweiligen Entwurf selbst ohne Rest in unser Bewußtsein holen können.‘ Versteht man den Einwand gegen die im Sokratischen Paradigma beanspruchte Wahrheit als Kurzfassung einer so skizzierten Position, so ist ihm zuzustimmen. Eine gewisse Parallele findet sich in Nelsons Nachweis von der Unmöglichkeit der Erkenntnistheorie.<sup>4</sup> Mit einer Metapher formuliert K.-O.Apel diese erkenntnistheoretische Grundsituation, indem er zugleich ein metaphysisches Verständnis der Korrespondenz kritisiert: ‚niemand kann hinter den Spiegel der Phänomene schauen und die – von der *metaphysischen* Korrespondenztheorie eigentlich unterstellte – Entsprechung zwischen den im Urteil vorgestellten bzw. gemeinten und den Dingen-an-sich überprüfen.“<sup>5</sup>

Allerdings spricht der Einwand nicht gegen die Verwendung des Wahrheitsbegriffs. Weder Kant noch Nelson haben es unterlassen, sich um Erkenntnis dennoch zu bemühen, und auch darum, sie ggf. schrittweise zu verbessern. In der gegenwärtigen Sprache der erkenntnistheoretischen Diskussion sind Kant, Nelson und die Neosokratiker zwar Kritizisten, aber keine Skeptiker, vielmehr unterstellen sie die Sinnhaftigkeit der Erkenntnissuche; daher wären sie als Realisten zu bezeichnen. Genauer handelt es sich dabei um einen hypothetischen Realismus (im Gegensatz zu einem naiven): Transzendentalphilosophisch beruht die Unterstellung einer Realität, der wir uns in unseren Erkenntnisbemühungen annähern können, auf einer Annahme. –

Es ist *diese* Intention des Wahrheitsstrebens, die im Sokratischen Paradigma aufgenommen ist. Gerade auf dem Hintergrund derartiger (hier in aller Kürze skizzierten) erkenntniskritischen Überlegungen läßt sich „Wahrheit“ im Sokratischen Paradigma verstehen als *regulative Idee*. Das bedeutet, daß sie das sinnvoll anzustrebende Ziel der Erkenntnisbemühungen benennt, dem man sich auch mehr oder weniger annähern oder von dem man sich entfernen kann, von dem man aber gleichwohl weiß, daß man es grundsätzlich nicht einholen kann.

Gemäß diesen Überlegungen geben also beide Versionen des ersten Einwands kein prinzipielles Defizit des Sokratischen Paradigmas an.

## **2. Einwand: Wahrheitserkenntnis kann der Mensch nicht von sich aus herstellen.**

Die These, daß der Mensch Wahrheitserkenntnis nicht von sich aus herstellen kann, kann zweierlei Bedeutung haben: (a) Entweder ist gemeint, daß Wahrheit dem Menschen offenbar werden müsse, die Aktivität also nicht von ihm selber

---

4 Siehe vorheriger Abschnitt – Nelson Bd. II

5 Apel 1987 S.125

ausgehe. (b) Oder es ist gemeint, daß der Mensch immer schon sich „in der Wahrheit“ vorfindet und Wahrheitserkenntnis auf dieses Grundfaktum Bezug zu nehmen habe. Beide Positionen gehen von einem nicht-relationalen Wahrheitsbegriff aus.

(a) Die erste Auffassung gehört solchen nicht-relationalen Wahrheitsverständnissen an, die davon ausgehen, daß Wahrheit verborgen ist und im Vorgang der Wahrheitserkenntnis offenbar wird oder – in der Sprache Heideggers – „sich entbirgt“. Ich nenne dieses Verständnis von Wahrheit apophantisch. Es ist entweder einer religiösen Dimension zuzuordnen oder aber philosophischen Ansätzen, die ihr verwandt sind und in der wissenschaftlichen Philosophie weniger vertreten werden. Sie stehen zumindest in der Gefahr, Wahrheit zu hypostasieren und sie zu einem eigenständigen Subjekt zu machen. Nichtsdestoweniger findet sich ein derartiges Vorverständnis von Wahrheit im Alltag durchaus nicht selten.<sup>6</sup> Apophantische Wahrheitsverständnisse stehen einem Philosophie-Verständnis kantischer Prägung, dem auch Nelson zuzurechnen ist, diametral gegenüber. Denn in der Tradition der kritischen Philosophie<sup>7</sup> wird Wahrheit als Urteilswahrheit und Erkenntnis als diskursive Leistung des Menschen begriffen, die freilich bestimmten Bedingungen unterliegt und ihre Grenzen hat. Die Ausweitung zur Erkenntnisgemeinschaft ändert nichts daran, daß der Mensch als das tätige Erkenntnissubjekt verstanden wird, und nicht Erkenntnis als etwas, das ihm widerfährt oder ihn gar überwältigt. Insofern brauchen wir ein apophantisches Wahrheitsverständnis an dieser Stelle nicht näher zu beleuchten. Einwenden ließe sich, daß ein solches Verständnis ein ganzheitliches ist, Wahrheit ergreift den Menschen als ganzen. Es ist nicht auszuschließen, daß diskursiv gewonnene Erkenntnis, wenn sie betroffen macht, vom einzelnen in einen solchen Interpretationsrahmen gestellt wird. Dieses Element haben vor allem die Dialogphilosophen gesehen. Als Wahrheitsverständnis des Sokratischen Paradigmas ist es jedoch ungeeignet, weil die Sokratische Methode der selbständigen Bemühung um solche Wahrheitserkenntnis dient, die sich in einem Urteil fassen und mitteilen läßt.

(b) Das andere Verständnis von nicht-relationaler Wahrheit könnte auf Platon und Aristoteles zurückgreifen: Wahr ist, von Seiendem zu sagen, daß es ist; falsch ist, von Nicht-Seiendem zu sagen, daß es ist.<sup>8</sup> Dahinter steht entweder die metaphysische Voraussetzung von Ideen, die sich von sich her als das zei-

---

6 Vgl. im Kap.VIII.1 das Protokoll zum Thema „Gewißheit und Wahrheit“.

7 „Kritische Philosophie“ sei hier als Terminus für Ansätze kantischer Prägung benutzt, zurückgreifend auch auf die Selbstbezeichnung der im Umkreis Nelsons Philosophierenden; bis heute trägt die englische Vereinigung den Namen „The Society for the Furtherance of the Critical Philosophy“.

8 Künne (1985) weist nach, daß die anderen beiden Kombinationsmöglichkeiten bei Platon nicht erörtert werden.

gen, was sie sind<sup>9</sup>, oder aber eine weniger metaphysisch aufgeladene Voraussetzung von selbstverständlichen Gegebenheiten. In der Moderne findet sich beim frühen Heidegger eine ontologisch vorausliegende Interpretation von Wahrheit: „Sein und Wahrheit ‚sind‘ gleichursprünglich.“ Denn „Das Wahrsein als Entdeckend-sein ist wiederum ontologisch nur möglich auf dem Grunde des In-der-Welt-seins.“<sup>10</sup> Wenn man diese Bestimmung ausweitet und auf jede vorreflexive Erkenntnis bezieht, weil die *Frage* nach der Wahrheit oder Falschheit sich immer erst durch nachträgliche Reflexion einstellt, so ergeben sich zwei ganz andere mögliche Bezüge zu Nelsons erkenntnistheoretischem Ansatz. Wenn „Wahrheit“ als das Unbefragte verstanden wird, in dem wir uns immer schon vorfinden und zu dem es den Gegensatz der Falschheit streng genommen nicht gibt, so entspräche dies dem Ausgangspunkt des Sokratischen Philosophierens in der Erfahrung – Erfahrungen werden gemacht, sie sind nicht widerlegbar. In Platons Theaitetos taucht diese Überlegung im Hinblick auf sinnliche Wahrnehmung auf; sie trifft aber auch auf biographische Erfahrungen zu. Auf die Authentizität der Erfahrung lege ich bei der Leitung Sokratischer Gespräche großen Wert; Zuhörer neigen oft zu spontanen Uminterpretationen, die die Beispielgeber aber erkennen und zugunsten der Fruchtbarkeit des weiteren Gesprächsverlaufs zurückweisen sollten. Denn die je eigene Erfahrungswahrheit (so läßt sie sich in diesem Zusammenhang bezeichnen) kennt nur das Erfahrungssubjekt, und nur dieses kann daher letztlich über die Angemessenheit der sprachlichen Formulierung urteilen.

In der Darstellung des Paradigmas wurde jedoch nicht an dieser Stelle der Wahrheitsbegriff benutzt, sondern im Zusammenhang mit dem Erkenntnisziel. Auch hier läßt sich ein Bezug zu der zweiten Version eines weniger aufgeladenen, nicht-relationalen Wahrheitsbegriffs herstellen: In der regressiven Abstraktion wird ja auf die zugrundeliegenden Prinzipien zurückgefragt, die nach Nelson in „unmittelbarer Erkenntnis“ begründet sind (vgl. III.1). Am anderen Ende des Reflexionsprozesses stellt sich demnach eine „Wahrheit“ ein, zu der es ebenso wie zur Ausgangswahrheit keine Alternative gibt und die nach Nelson mit Gewißheit verbunden ist. Zu diesem Wahrheitsbegriff paßt die ursprüngliche Auffassung als „aletheia“ recht gut, wenn man den Wortsinn der „Unvergessenheit“ mitbedenkt. Die regressive Methode der Abstraktion ist analog zur Anamneselehre konzipiert.

### **3. Einwand: Der Konsens ist kein Kriterium der Wahrheit**

Der Bezug zur Konsenstheorie wird häufiger so aufgefaßt, als ob der Konsens über eine Aussage alleine bereits Wahrheit garantiere, also eine Entscheidung über die Frage, ob die betreffende Aussage wahr ist, erlaube. Diese Auffassung

---

9 vgl. von Weizsäcker 1995, S.185

10 Heidegger 1963, S. 230 und S.219

hat aber auch Habermas nicht vertreten, zumindest nicht in den späteren Veröffentlichungen. Der Rückgriff auf konsenstheoretische Überlegungen in der Darstellung des Paradigmas wäre mißverstanden, wenn Wahrheit allzu unmittelbar als Entscheidungs-Kriterium betrachtet würde. Er akzentuiert vorrangig die konstitutive Rolle der Argumentationsgemeinschaft für die Wahrheitssuche. Wenn nun faktisch ein Konsens erreicht wird, so geschieht die Zustimmung der einzelnen Teilnehmenden einer Argumentationsgemeinschaft ja nicht aus dem Grunde, *damit* ein Konsens erreicht wird. Jedenfalls wäre dies eine Fehlform, die mit Sicherheit nicht der kontrafaktisch zu antizipierenden idealen Sprechsituation Genüge leisten würde. Denn wer sich als Teilnehmer so verhielte, wäre entweder von innen her disponiert, gar keine eigene Meinung geltend zu machen bzw. die eigene Meinung an der der anderen zu orientieren, oder er unterläge einem Zwang, z.B. einem ideologischen oder einer Berufshierarchie; beide Motive können natürlich zusammenfallen. Unter der Perspektive der idealen Sprechsituation prüft vielmehr jede(r) Mit-Argumentierende selber, ob er/sie der Aussage zustimmen kann. Dabei werden eigene Kriterien oder Maßstäbe herangezogen, die entweder aus dem Argumentationsgang gleichsam sich aufdrängen, oder aber in dem Augenblick der Zustimmungsfra ge noch nicht artikuliert, vielleicht auch noch nicht hinreichend bewußt sind. Die Gründe für eine Nichtzustimmung sind ja ggf. dann im weiteren Verlauf des Gesprächs von der Gruppe gemeinsam zu untersuchen. Die Frage nach der Konsensfähigkeit einer Aussage ist gewissermaßen ein Test, ob noch Gegen gründe angeführt werden bzw. werden können, und in diesem Sinn ein wertvoller Indikator – wenn auch kein eindeutiger – auf dem Weg der Wahrheitssuche. Er hat gewissermaßen maieutische Funktion für den Gesprächsgang.

Der/die Einzelne hat also zu prüfen, ob er/sie der Aussage zustimmt, und zwar unabhängig von der Meinung der anderen Gesprächsteilnehmer/innen. Im Sinne der Gesprächsfähigkeit ist hier eine gewisse innere Unabhängigkeit der Einzelsubjekte von der Gruppe notwendig oder aber zu erlernen. Fragen wir weiter nach den Gründen für Zustimmung bzw. Nicht-Zustimmung des Einzelnen zu einer Aussage, so kommen die Wahrheitsbegriffe der anderen „Wahrheitstheorien“ ins Spiel. Denn die Gründe können unterschiedlicher Art sein:

- a) semantischer Art: ein Begriff oder der Sinn der ganzen Aussage ist noch weiter zu klären;
- b) sie können das für den Einzelnen Evidente betreffen: es leuchtet einem Gesprächsteilnehmer eine Aussage oder ein Argument einfach nicht ein, zumindest nicht zu diesem Zeitpunkt;
- c) die Korrespondenz zur Wirklichkeit: es ist für den Nichtzustimmenden nicht der Fall, was ausgesagt wurde, oder eine Prädikatszuschreibung erscheint ihm „unstimmig“, oder er/sie hat aus noch zu klärenden Gründen

den Eindruck, daß die Aussage „nicht stimmt“, d.h. nicht übereinstimmt – in einem näher zu klärenden Sinn – mit der Wirklichkeit;

- d) die Kohärenz: die Aussage paßt nicht zu anderen Aussagen, sei es solchen, die vorher im Gespräch festgehalten oder auch nur ausgesprochen wurden, sei es zu anderen Aussagen, von denen das jeweilige Subjekt selbst (auch unabhängig vom aktuellen Gespräch) überzeugt ist. Letzteres wird oft durch die Frage nach der Konsensfähigkeit erst bewußt, was deutlich macht, daß eine Konsens-Aussage in der Regel einen Überschuß, eine Verallgemeinerung im Verhältnis zu der auf das konkrete Beispiel bezogenen Aussage besitzt und daß die Zustimmung zur impliziten Verallgemeinerung teilweise zunächst intuitiv und noch nicht rational völlig durchdrungen erfolgt. Diese rationale Durchdringung ist im weiteren Verlauf des Sokratischen Gesprächs nachzuholen, wobei beide Ergebnisse möglich sind: Bestätigung oder Widerlegung der Zustimmung resp. Nicht-Zustimmung.

Der Konsens ist somit im Sokratischen Paradigma nicht als solcher ein Wahrheitskriterium, sondern nur im Zusammenwirken mit den guten Gründen, die die Gesprächsteilnehmer einbringen, und die ggf. gemäß anderen Wahrheitstheorien gedeutet werden können.<sup>11</sup> Umgekehrt würden diese allein auch nicht für Wahrheit ausreichen, wenn sie nicht die Zustimmung der Gruppe finden. Das ist ja der Sinn des konsensustheoretischen Wahrheitskonzeptes: die Gründe, die einzelne als sie selbst überzeugend einbringen, werden der Prüfung durch die Gesprächsgemeinschaft unterworfen, denn der Logos-Grundsatz zielt auf Universalität: wenn die Gründe überzeugend sind, überzeugen sie auch die anderen. K.-O. Apel nennt dies die „regulative Idee des unüberbietbaren diskursiven Konsenses“<sup>12</sup>. Das Wahrheits-*Verständnis* im sokratischen Paradigma ist also ein mehrdimensionales, es integriert die objektive, subjektive und intersubjektive Dimension. Was aber ist das (oder ein) Kriterium?

Garantiert der Konsens Wahrheit? Hier ist zwischen einem faktischen Konsens und einem Konsens unter Bedingungen der idealen Sprechsituation zu unterscheiden. De facto, also unter nicht-idealen Bedingungen, kann eine Gesprächsgemeinschaft zu einem wohl erarbeiteten Konsens über eine Aussage kommen, die dennoch nicht wahr ist. Wenn die Gruppe eine ernsthafte, hinreichend lange und umfassende Untersuchung vorgenommen hat und wenn sie nicht zu klein und nicht zu homogen ist, so ist dies zwar nicht wahrscheinlich, aber es ist immer noch möglich, daß kein Hinweis auf die „Widerständigkeit der Sache“<sup>13</sup> sich gezeigt hat. Auch das logisch Umgekehrte kann faktisch eintreten:

---

11 Die Notwendigkeit der Ergänzung zwischen den Wahrheitsbegriffen der verschiedenen „Theorien“ wird in der jüngeren Diskussion z.B. auch von Karl-Otto Apel vertreten. Vgl. (u.a.) Apel 1987

12 Apel 1987, S.144

13 Diesen für die Sokratik sehr fruchtbaren Begriff hat die Verfasserin seit ihrer Studienzeit von Otto Friedrich Bollnow aufgenommen. Vgl.: Bollnow 1975.

Eine Aussage, die wahr ist, findet keinen Konsens. Begrenzungen der Wahrheitseinsicht sind unter nicht-idealen Bedingungen immer gegeben, sie können nur mehr oder weniger stark sein und mehr oder weniger Einfluß auf die Urteilsbildung haben. So kann man sagen: Ein faktischer Konsens ist weder eine hinreichende Bedingung dafür, daß eine Aussage wahr ist, noch eine notwendige Bedingung.

Unter Bedingungen der idealen Sprechsituation und einer unbegrenzten Argumentationsgemeinschaft ist es aber anders. Hier kommt die regulative Idee der Wahrheit zum Tragen. Denn wenn alle Beschränkungen wegfielen, die personalen wie die strukturellen, und von diesen unbelastet ein am Logos-Grundsatz orientierter Diskurs stattfinden könnte, dann gäbe es keinen Grund mehr, *nicht* anzunehmen, daß mit einem Konsens der Anspruch auf Wahrheit verbunden werden sollte, sofern die Aussage nach kritischer Prüfung (individueller *und* gemeinsamer) die auf eigener Einsicht oder Überzeugung beruhende Zustimmung aller Beteiligten gefunden hat. Unter diesen starken Voraussetzungen ist also der Konsens ein Wahrheitskriterium, aber aufruhend auf einem mehrdimensionalen Wahrheitsverständnis. De facto kommt dieser Status streng genommen nie zur Anwendung. Denn unter *realen* Bedingungen kann der Konsens kein Kriterium sein, wie oben dargelegt, wohl aber sein Nicht-Zustandekommen ein hilfreicher Indikator. Daher komme ich zunächst auf den Fallibilismus zu sprechen.

#### **4. Einwand: Wahrheitserkenntnis ist immer fallibel.**

Von Nelson ist mir nicht bekannt, daß er den Wahrheitskonsens mit einem fallibilistischen Vorbehalt versehen hätte. Bei ihm wird wohl die transzendental-pragmatisch-kritische Reflexionsdimension von seinem Erkenntnis-Optimismus aufgesogen. Wie im vorigen Kapitel dargelegt, wurde Heckmann nicht müde zu betonen, daß ein faktischer Konsens sich dennoch später als Irrtum erweisen kann. Als Emigrant in England hatte Heckmann Poppers kritisches Gedankengut aufgenommen. Bei Popper steht der Fallibilismus-Gedanke im Kontext seiner wissenschaftstheoretischen Überlegungen. Programmatisch fordert er, das Prinzip der Verifikation durch das der Falsifikation zu ersetzen. Nicht die Bestätigung, sondern die Widerlegung einer zur Prüfung anstehenden Aussage soll gesucht werden. Auch wenn die wissenschaftstheoretischen Reflexionen nicht ohne weiteres mit diskurstheoretischen gleichzusetzen sind (was näher zu explizieren wäre), entspricht *dieser Grundgedanke* dem durch die Frage nach der Konsensfähigkeit einer Aussage indirekt angestoßenen gedanklichen „Test“, den jede(r) Gesprächsbeteiligte dann vorzunehmen hat. K.-O. Apel stellt diesen Grundgedanken noch einmal auf Peirce zurückführend in den Zusammenhang von dessen sprachpragmatischem Ansatz, dem gemäß jede Be-

deutung von Sprache sich in ihrer praktischen Bewährung zeigt<sup>14</sup>. Bei Peirce findet sich dann auch bereits der notwendig hinzugehörnde Gedanke der *öffentlichen* Bewährung im Rahmen einer prinzipiell unbegrenzten Experimentier- und Interpretationsgemeinschaft.

Als Begründung für den Fallibilismus-Vorbehalt wird m.E. Verschiedenartiges supponiert. In der Wissenschaftstheorie mag es einfach das Zugeständnis sein, daß man mit der Suche nach Gegeninstanzen evtl. noch nicht auf eine oder mehrere ernsthaft relevante gestoßen ist, und da die Suche prinzipiell unabschließbar ist, ist der Vorbehalt eine Frage der Logik. Im sprachpragmatischen Ansatz geht es um die Suche nach Argumenten im Interesse der Wahrheitsfindung; hier dürfte der Vorbehalt primär an der unbegrenzt zu denkenden Argumentationsgemeinschaft hängen: es könnten noch andere Subjekte hinzukommen, die weitere relevante Argumente ins Feld führen können. Diskurstheoretisch ist diese Argumentationsfigur ebenfalls von Bedeutung; hinzu kommt die Überlegung, daß ein realer Diskurs auch situativ verortet ist, so daß etwa dieselbe endliche Argumentationsgemeinschaft zu verschiedenen Zeitpunkten und dementsprechend in verschiedenen Situationen unter Umständen zu einem anderen Ergebnis kommen könnte. Habermas zieht diese beiden Gedanken fiktiv auf das Einzelsubjekt bezogen zusammen: „wenn meine Lebensgeschichte mit der der Menschheit koextensiv wäre ...“<sup>15</sup>. Darüberhinaus schien mir bei Gustav Heckmann der diskurstheoretisch gedachte Vorbehalt, den er aufnimmt, noch einmal anthropologisch fundiert gemeint zu sein: Wir Menschen sind endliche Wesen, in unserer Vernünftigkeit begrenzt, und müssen daher zugestehen, daß unsere Erkenntnisse aus *einer* Situation und *einer* Gesprächsgemeinschaft zu einem späteren Zeitpunkt und durch eine erweiterte Gesprächsgemeinschaft zu revidieren sein werden, so daß eine Verbesserung der Erkenntnisse und damit eine größere Nähe zur Wahrheit entsteht. Für ihn war der Vorbehalt wohl primär eine Frage der intellektuellen Redlichkeit und Bescheidenheit: das Bemühen, falsche Anmaßung zu vermeiden. Insofern könnte man fast von einer ethischen Deutung des Fallibilismusvorbehalts sprechen. Ergänzend zu diesen Deutungsmöglichkeiten des Fallibilismusvorbehalts ließe sich noch die erkenntnis-kritische aus dem obigen Abschnitt aufnehmen: Unsere Erkenntnisse beziehen sich immer auf vorab entworfene Sprach- und Problemhorizonte, und auch diese ändern sich im Laufe von Zeit und Geschichte.

Steht nun der Fallibilismus im Gegensatz zur konsenstheoretischen Auffassung von Wahrheit? Nur auf den ersten Blick könnte es so scheinen: Der Konsens schließt einen Diskurs ab, zugleich öffnet ihn der fallibilistische Gedanke

---

14 Apel 1987, S.139f

15 Habermas 1973

prinzipiell wieder. Bei näherem Durchdenken liegt aber genau in dieser Spannung eine Stärke der konsenstheoretischen Wahrheitsauffassung.

Der Status der Wahrheit im konsenstheoretischen Verständnis hat sich als regulative Idee erwiesen. Dies bedeutet dennoch nicht, daß sie als bedeutungslos in eine Ideenwelt verwiesen würde, vielmehr hat gerade der Charakter als regulative Idee konstitutive Bedeutung für die Dynamik des Gesprächsprozesses. Denn wenn Einzelaussagen nicht am Maßstab der Wahrheit zu messen wären, gäbe es keinen Grund, in den diskursiven Argumentationsprozeß einzusteigen. Grundsätzlich gilt die Möglichkeit des Irrtums (oder der Einseitigkeit als mildere Form eines Irrtums) für *jede* im Gespräch geäußerte Aussage, und die potentielle Bezweifelbarkeit setzt das Gespräch in Gang. Erst recht gilt die Fallibilität für Ergebnisse, seien es Teilergebnisse am Ende eines Gesprächsabschnitts, sei es der Versuch einer abschließenden Antwort auf die Themafrage. Denn wenn an derartigen Haltepunkten des Gesprächs ein tatsächlicher Konsens erreicht wird, so wirft er immer zugleich die Testfrage auf: oder gibt es doch noch mögliche Einwände? Wenn dies der Fall ist, ist das Gespräch fortzusetzen. Aber die Gesprächsteilnehmer/innen können dies dann mit der Erwartung verbinden, auf diese Weise das, was schon als wahr erschien, noch besser abzuklären; anders gesagt: der Wahrheit näher zu kommen. In diesem Sinn erweist sich das Einkalkulieren der Fallibilität gerade auch von Aussagen, die im Gesprächsprozesse schon fast konsensfähig erscheinen, als sinnvolles Movens im Approximationsprozeß an die Wahrheit. Der Fallibilismus ist also Janusgesichtig: er eröffnet die Kritik am vergangenen Gesprächsablauf, zugleich ermöglicht er für die folgende Gesprächsphase jedenfalls die Chance für bessere Einsichten. Somit steht er nicht im Widerspruch zur Präsupposition einer sinnvollerweise anstrebbaren Wahrheit, sondern er ist gerade für sie funktional, er dient ihr.

Wie fügt sich der Konsens in diese Überlegung? Nach Habermas Analyse<sup>16</sup> kann mit einem tatsächlichen Konsens der Anspruch auf Wahrheit nur dann verbunden werden, wenn er unter der kontrafaktischen Antizipation der idealen Sprechsituation steht, also nur dann, wenn die Gesprächsbeteiligten überzeugt sind, daß Verzerrungen der Kommunikation entweder beseitigt wurden oder keinen entscheidenden Einfluß mehr auf den faktischen Konsens haben. Bezieht man dieselbe Überlegung nicht nur auf die Kommunikationsstrukturen, sondern auch auf die angeführten Gründe selbst, so heißt dies, daß der Konsens dann mit dem Wahrheitsanspruch verbunden werden kann, wenn die Beteiligten überzeugt sind, daß alle relevanten Gründe und Gegengründe im diskursiven Prozeß und dessen Ergebnis berücksichtigt worden sind und daß mögliche Restzweifel entweder nicht mehr bestehen oder vernachlässigbar sind. Auch unter dieser Perspektive ist der Fallibilismus nicht mit dem radikalen

---

16 Habermas 1971

Skeptizismus zu verwechseln; der Fallibilismus zerstört nicht den Wahrheitskonsens, sondern sichert ihn.

Der Einwand hatte möglicherweise einen Dogmatismus im Auge, den er dem konsenstheoretischen Wahrheitsverständnis unterstellt – wie sich gezeigt hat, zu Unrecht, wenn man den Fallibilismus in der dargelegten Weise in das konsenstheoretische Verständnis integriert. Mögliche „Falschheiten“ – je nach Deutung des Fallibilismus-Vorbehalts – werden gerade im Argumentationsprozeß so gut, wie es der realen Argumentationsgemeinschaft möglich ist, berücksichtigt, bevor es zu einem auch nur faktischen Konsens kommen kann. Daher ist es wichtig, daß der Konsens nicht erzwungen wird; es darf wirklich nur der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“<sup>17</sup> gelten. Der im Einwand möglicherweise auch unterstellte Hybris-Vorwurf trifft dann nicht. Schließlich gilt auch für den vorläufigen Endpunkt eines Gesprächs, wenn die Gesprächsgruppe einen Konsens (zum untersuchten Problem) erreicht, von dem sie sagen kann, daß sie mit ihm den Anspruch auf Wahrheit „guten Gewissens“ verbinden kann, d.h. daß sie das Bewußtsein hat, daß alle notwendigen Prüfungen vorgenommen wurden und daß nichts verschleiert wurde, dann noch der Fallibilismus-Vorbehalt in der anthropologisch-ethischen Variante: Die Gesprächsgemeinschaft und jeder Einzelne weiß zugleich, daß der Wahrheitskonsens grundsätzlich revidierbar bleibt, daß die letzte Gewißheit immer uneingelöst bleibt.

## **5. Einwand: Weder die Wirklichkeit noch die Wahrheit sind monistisch.**

Die Konsensustheorie der Wahrheit scheint zumindest vorauszusetzen, daß Wahrheit und/oder Wirklichkeit monistisch seien. Die zurückhaltende Rezeption des konsenstheoretischen Wahrheitsverständnisses hängt meistens damit zusammen, daß die Annahme einer einheitlichen Wirklichkeit und daher auch Wahrheit als absurd angesehen wird und darauf aufbauend dann gefolgert wird, der Konsens könne sich nur durch Dogmatismus oder äußeren Zwang herstellen.

Daß eine Methode, die inneren oder äußeren Zwang einsetzt, dem Logos-Grundsatz widerspricht, wurde schon erläutert. Aber schon die Voraussetzung im ersten Teil ist problematisch: Die Annahme einer einheitlichen Wahrheit entspricht zunächst schon unserem intuitiven Verständnis von Wahrheit, wie es auch in den Übereinstimmungstheorien auf den Begriff gebracht wird: eine Aussage ist wahr, wenn sie die Wirklichkeit wiedergibt, d.h. wenn tatsächlich vorliegt, was sie aussagt. Daran ändern im Kern weder die subtilen Reflexionen zur Adäquationsformel etwas noch ggf. eine nicht-monistische Wirklichkeitsauffassung. Wahrheit ist ein Geltungsanspruch, der inhaltlich die Repräsentanz

---

17 Habermas 1971

von Wirklichkeit resp. Wirklichkeitsausschnitten in der anderen Ebene sprachlich verfaßter Gedanken oder Bewußtseinsinhalte bedeutet und diese auch intendiert. Auch in der alltäglichen Praxis gehen wir selbstverständlich von diesem Wahrheitsbegriff der Übereinstimmung aus. Wer behauptet, es gebe verschiedene Wahrheiten, unterläßt es meist, den Bezugspunkt genau zu überprüfen: verschiedene Wahrheiten in Bezug auf *dieselbe* Sache, denselben Wirklichkeitsausschnitt zu behaupten, ist widersprüchlich. Jegliches Weiterfragen, Forschen und Herausfinden-Wollen, wie es gewesen ist, würde in sich zusammenfallen, wenn nicht die Unterstellung der einen Wahrheit gemacht würde; sie ist ein entscheidendes Movens des Argumentationsprozesses.

Wie kann es zu obigem Einwand kommen? Ein Grund scheint der schon erwähnte zu sein, daß nicht überprüft wird, ob verschieden erscheinende „Wahrheiten“ sich präzise auf dieselbe Sache beziehen. Denn wenn der Bezug weggelassen wird, wird seine Unterschiedlichkeit leicht übersehen, sei es nun absichtlich oder sei es nicht bewußt. Ein anderer Grund scheint mir darin zu liegen, daß außerhalb Sokratischer Gespräche die Diskurse – ob im Alltag, in der Wissenschaft, im akademischen „Betrieb“ oder in der Politik – in aller Regel nicht weit genug vorangetrieben werden resp. werden können. Dann bleiben uneinheitliche Aussagen stehen, die aber bei hinreichend langer Untersuchung zusammengeführt werden könnten (und müßten). Ein weiterer Grund könnte schließlich darin liegen, daß es sich nicht um Aussagen darüber handelt, was der Fall ist, sondern um Interpretationsaussagen (z.B. ‚Der Mensch ist das Produkt der Verhältnisse.‘ – ‚Der Mensch ist Geschöpf Gottes.‘). Dabei handelt es sich aber um Geltungsansprüche anderer Art, die gar nicht im Sinne eines Entweder – Oder verglichen und entschieden werden können, da sie in sich keine Universalität beanspruchen können.

Die allzu schnell bereit gehaltene These von der Uneinheitlichkeit der Wahrheit, die dann alltagssprachlich häufig mit „Relativität“ gleichgesetzt wird, scheint mir also in jedem Falle auf einem Abbruch des Reflexionsprozesses zu beruhen. Wer die These ernsthaft durchhalten wollte, würde sich sehr schnell in Widersprüche verwickeln und sich in der Praxis handlungsunfähig machen. „...wir sollten stattdessen besser zu verstehen suchen, wie Gründe, Kriterien und Ursachen für das Für-Wahr-Halten doch auf so etwas wie eine ‚objektive‘, von ‚uns unabhängige‘ Wirklichkeit, die nicht Produkt unserer kognitiven Erfindungen ist, bezogen bleibt.“<sup>18</sup>

Der Geltungsanspruch der Wahrheit, wie ihn auch Habermas in seinen Ausführungen zur Konsens Theorie darstellt, impliziert notwendigerweise zwei Voraussetzungen, die unserem Einwand 5 beide widerstreiten: (a) Erkenntnis ist kein willkürliches Konstrukt, sondern bezieht sich auf eine vom Menschen ver-

---

18 An dieser und einigen folgenden Stellen beziehe ich mich auf das überzeugende Typoskript von Holm Tetens 1995, das mir dankenswerter Weise zur Verfügung gestellt wurde; hier S.16.

hältnismäßig unabhängige, eigenständige Wirklichkeit. (b) Die Meinungen der Menschen über die Wirklichkeit sind nicht so unterschiedlich, daß es nicht zu einer Verständigung über die Wirklichkeit kommen könnte.

Die Implikation (a) bedeutet keinen „naiven“ erkenntnistheoretischen Realismus wie etwa in einer einfachen Widerspiegelungstheorie. Die Begrenzungen und Brechungen in menschlichen Erkenntnisbemühungen werden nicht geleugnet (vgl. vorstehend die Ausführungen zum Fallibilismus), aber umgekehrt wäre das Erkenntnisstreben, das Streben nach Überwindung von Irrtümern, Widersprüchen und Widerständen sinnlos, wenn es nicht *die eine* Wirklichkeit meinen würde. Gedankliche Widersprüche versuchen wir auszuräumen, weil wir eine Wirklichkeit, in der A und zugleich in derselben Hinsicht Non-A gelten würde, nicht denken können. Tetens nennt diese Position einen „erkenntnistheoretisch aufgeklärten Realismus“<sup>19</sup> und kennzeichnet sie folgendermaßen: „Daß wir dem Auftreten immer neuer, unvorhergesehener, ja unvorhersehbarer Kohärenzprobleme, die so oder so eine Lösung von uns verlangen, nicht zu entinnen vermögen, genau darin erfahren wir die Unabhängigkeit und Eigenmächtigkeit der Wirklichkeit von unseren kognitiven Konstruktionen. Wirklichkeit erfahren wir als Widerstand gegen alle unsere Problemlösungen, erfahren wir als den sich immer wieder von neuem aufbauenden und schließlich übermächtig werdenden Problemdruck, der auf unseren Überzeugungen lastet.“ Ähnlich hat auch Bollnow<sup>20</sup> von der Widerständigkeit der Sache gesprochen.

Die Implikation (b) ist schließlich die Konsens ermöglichende. Dabei ist nicht davon auszugehen, daß eine beliebige Gruppe von Menschen sich von vorneherein in ihren Meinungen über die Wirklichkeit – oder über normative Geltungsansprüche – einig wäre. Die Unterschiede werden jedoch weit überschätzt, während die Ununterschiedenheit wenig bewußt wird. Durch einen Sokratischen Gesprächsprozeß bewegen sich im allgemeinen beide Pole aufeinander zu: Die Ununterschiedenheit wird ins Bewußtsein eingeholt – und kann als solche schon Konsensurteile ermöglichen –, während die Anfangsdifferenzen genauer untersucht werden und häufig infolge von Präzisierung verschwinden. Ohne sich explizit auf Sokratische Prozesse zu beziehen, beschreibt Tetens genau diese Auffassung in der bereits erwähnten Abhandlung<sup>21</sup>: „Menschen stimmen in den meisten ihrer Überzeugungen überein. Echte Meinungsgegensätze sind die Ausnahme....Die Meinungsnetze verschiedener Personen sind nur lokal und sehr begrenzt diskrepant, ansonsten aber weitgehend miteinander verträglich.“<sup>22</sup> Bei Tetens findet sich dann auch eine dem Sokratischen Paradigma verwandte Lösung des Diskrepanz-Problems:

---

19 Tetens 1995, S.29/30

20 vgl. oben Bollnow 1975

21 Tetens 1995 §7

22 Tetens 1995 S.27

„Meinungsgegensätzlichkeiten würden sich vermutlich zum größeren Teil auflösen, bemühten wir uns nur intensiver darum, die Meinungen der anderen umfassend zur Kenntnis zu nehmen und mit den eigenen Überzeugungen abzugleichen.“<sup>23</sup> Vorbehaltlich einer genaueren Klärung dessen, was „abgleichen“ bedeuten soll, läßt sich diese Aussage als Beschreibung eines sokratischen Gesprächsprozesses verstehen. Ein solcher ist von dem gleichen Erkenntnisoptimismus getragen, wie ihn Tetens seinerseits am Ende seines Abschnitts zum Ausdruck bringt: „Für die Gefahr chaotischer Meinungsgegensätze, die dann auch den sozialen Zusammenhalt und den unverzichtbaren Minimalfrieden zwischen Menschen gefährden könnten, spricht nichts. Eine solche Gefahr muß daher auch nicht durch die Beschwörung des Wahrheitsbegriffs gebannt werden.“

Der letzte Gedanke wirft noch ein weiteres Licht auf ein mögliches Motiv für den fünften Einwand: die Unterstellung, der Wahrheitskonsens müsse beschworen werden, um einem Chaos von Meinungen zu wehren. Der Erkenntnisoptimismus Sokratischen Vorgehens teilt diese Befürchtung nicht, ohne daß ihm andererseits „idealistisches Versöhnungsdenken“<sup>24</sup> vorzuwerfen wäre. Denn die Möglichkeit des Konsenses wird ja nicht im Übersprung über Widerstände oder in Blindheit gegen sie bloß behauptet, sondern als Frucht von ggf. mühevoller Gedankenarbeit durchaus erfahren. Der Erkenntnisoptimismus erhält in gewisser Weise durch die Praxis immer wieder Bestätigung der Sinnhaftigkeit dieser Voraussetzungen. Ein stringenter Beweis für die Möglichkeit des Wahrheitskonsenses ist damit nicht gegeben, aber wohl auch nicht sinnvoll zu fordern. Es genügt, daß er als grundsätzliche Annahme eine Operationsbasis bietet, auf der sich eine Gesprächsgemeinschaft um Wahrheit bemühen kann.

Ein Blick auf das Schlußkapitel „Relativismus und Realismus“ bei Tetens: Er geht ähnlich wie im Sokratischen Paradigma davon aus, daß die Inkohärenz von Meinungsnetzen ein *Movens* zu ihrer Angleichung ist und daß sie zugleich Stationen auf dem Weg zur wahren und vollständigen Beschreibung der Wirklichkeit sind, die man gewissermaßen von jedem Meinungsnetz ausgehend und auch bei beliebiger Hartnäckigkeit gegen Modifikationen letztlich nicht verfehlen könne. Anstelle dieses leicht anarchistischen Einschlags im Sinne Feyera-bends hätte Nelson das gleiche Ziel wohl durch logisches Vorgehen alleine zu erreichen gehofft. Aber er hat ausschließlich in seinem einen Denksystem operiert und sich dem Relativismus-Problem im Sinne differierender „Meinungsnetze“ nicht wirklich gestellt, es im Grunde als nicht existent behandelt. Tetens deutet an dieser Stelle den Relativismus als ein Nebeneinander von vorläufigen, endlichen, widerspruchsfreien Aussagesystemen, die aber alle zur vollständigen wahren Beschreibung der Wirklichkeit auf dem Weg sind. Auch wenn mir Te-

---

23 Tetens 1995 S.28 Mitte

24 Gronke 1989

tens die letzte Folgerung nur in einem Übersprung in den erkenntnisoptimistischen *Glauben* an die Konvergenz der Überzeugungssysteme zu gewinnen scheint, ist es eine konsequente Möglichkeit, an diesem äußersten Punkt einer diskursiven Erkenntnistheorie von Wahrheit zu sprechen, ohne die faktischen Diskrepanzen der „Meinungsnetze“ zu leugnen. Wahrheit ist dann nicht nur die regulative Idee für die einzelnen differierenden Meinungen, sondern auch für ganze Meinungsnetze so etwas wie der Fluchtpunkt, auf den sie sich gemeinsam zubewegen.

Auch wenn hier keine letzte erkenntnistheoretische Klärung möglich ist, ist es sinnvoll, daß das Sokratische Paradigma sich auf die Basis des aufgeklärten Realismus stellt. Zum einen steht er dem Alltagsverständnis nahe und ist daher schon im Hinblick auf die Zielsetzung aufzunehmen, Erfahrung aufzuklären – es sei denn, man ginge von einem Philosophieverständnis aus, das dem Alltagsdenken zuwider läuft und daher in der (Philosophie-)Lehrerausbildung dieses auch zu brechen habe. Eine Sokratische Einstellung (im Sinne unseres Paradigmas) wäre dies nicht; dennoch geht diese über den naiven Realismus hinaus: Die Position des aufgeklärten Realismus läßt die des Kritizismus offen; statt der Annäherung an die Wahrheit kann es phasenweise auch eine Entfernung von der Wahrheit geben, es kann Destruktionen vermeintlicher Wahrheiten geben, ja sogar das Zugeständnis der prinzipiellen Unerreichbarkeit von Wahrheit. Trotz derartiger Einschränkungen bleibt für das Sokratische Paradigma die konsensustheoretische Wahrheitsidee konstitutiv: Wenn wir nur lange genug, im Vorgriff auf die Bedingungen der idealen Sprechsituation sowie die unbegrenzte Argumentationsgemeinschaft die vernunft-geleitete Erörterung weiter-treiben würden, würden wir zu der einen wahren Meinung gelangen.

In diesem Sinn hebt sich der fünfte Einwand durch konsequentes Weiterdenken auf. Zugleich wurde deutlich, daß das Sokratische Paradigma der erkenntnistheoretischen Position eines aufgeklärten Realismus zuzurechnen ist.

## **6. Einwand: In Diskursen hat der Dissens Vorrang vor dem Konsens.**

Der Einwand, Dissensen Vorrang vor einem Konsens zu geben, hätte Berechtigung, wenn ein „Konsens“ erzwungen werden sollte. Das Sokratische Paradigma meint dagegen die Zustimmung zu einer normativen oder deskriptiven Aussage oder Handlungsentscheidung, die freiwillig erfolgt und begründet ist in eigener Einsicht oder Überzeugung. Demnach dürfen mit einem (echten) Konsens folgende Entscheidungsformen nicht verwechselt werden:

(a) Eine Entscheidung durch Abstimmung, gleichgültig nach welchem Abstimmungsmodus. Denn eine Abstimmung zwingt in jedem Fall die Minderheit, dem Mehrheitsvotum zu folgen, nicht der eigenen Einsicht oder Überzeugung. Es kann dann allenfalls einen Grundkonsens darüber geben, daß Abstimmung unter den gegebenen Realbedingungen ein legitimes oder akzeptables Entschei-

dungsverfahren ist. Eine inhaltlich-philosophische Übereinstimmung wäre dann gar nicht intendiert.

(b) Ein Kompromiß, der den Diskurs beendet, ohne daß er sachlich zu Ende geführt wurde oder werden konnte. Von einem Kompromiß sprechen wir eher bei Handlungsentscheidungen in der Praxis als bei philosophischen Reflexionen. Wir meinen dann in der Regel mit einem Kompromiß eine Lösung, die beiden bzw. allen Positionen, die sich in der Sache *nicht* einig sind, jeweils Teile ihrer Auffassung zugesteht, jedoch nicht alle Teile, weil ja jeweils für die anderen Positionen dasselbe gelten soll (aufgrund einer unterstellten Gleichberechtigung) und diese untereinander sich zumindest partiell widersprechen. Die Zustimmung auch zum nicht geteilten Teil des Kompromisses beruht dann auf einer Zustimmung zum Verfahren, die ihrerseits meist auf der Einsicht beruht, daß es keine inhaltliche Einigung gibt und auch keine absehbar ist, wenn ein vertretbarer Diskussionsaufwand weiterhin betrieben würde, andererseits ein Ergebnis von geringerer inhaltlicher Akzeptanz der Ergebnislosigkeit unter den gegebenen Bedingungen vorzuziehen ist. Die Gründe für einen Kompromiß sind also pragmatischer und strategischer, nicht philosophischer Art.

(c) Eine einheitliche Meinung, zu der zumindest einige vermeintlich „Zustimmende“ überredet worden sind. Eine Überredung täuscht entweder den Überredeten, spiegelt ihm also etwas Falsches als wahr vor, und/oder knüpft an andere Interessen an als die der Wahrheitssuche. Das Interesse an Wahrheit wird dabei vernachlässigt, zumindest nachgeordnet. Die Zustimmung eines Überredeten wäre also bei völliger Transparenz der Bedingungen keineswegs gesichert, i.a. sogar hinfällig; daher entspricht sie weder dem Logos-Grundsatz noch dem Vorgriff auf die ideale Sprechsituation. Schon Sokrates setzte sich bekanntlich von den Sophisten ab, weil er nicht überreden, sondern überzeugen wollte.<sup>25</sup>

(d) Eine einheitliche Meinung, zu der zumindest einige Betroffene durch direkte oder indirekte Androhung von Sanktionen gezwungen worden sind oder auch nur die eigene Befürchtung von Sanktionen den Anlaß gegeben hat. In diesem Fall liegt es auf der Hand, daß die Bedingungen für die Zustimmung nicht den Forderungen an eine ideale Sprechsituation genügen. Die sozialen Zwänge bzw. die offenen oder verdeckten Sanktionsdrohungen können von sehr unterschiedlicher Art sein; sie können mit „Gruppendruck“, mit einer Ideologie oder mit falschen Einheits- oder Harmoniebestrebungen zusammenhängen. Sie verletzen in jedem Fall den Logos-Grundsatz und den Gleichheitsgrundsatz.

Die Fälle (a) – (d) beschreiben folglich keinen Konsens im Sinne des Sokratischen Paradigmas, und würden nur mißverständlicherweise mit einem solchen assoziiert. Dennoch lenken sie mit Recht den Blick darauf, daß Dissense ernst

---

25 vgl. den Aufsatz: Kuhlmann 1994

zu nehmen sind, soweit die tatsächlich gegeben sind und prima facie gute Gründe für sich haben. Diskurse, die nicht handlungsentlastet sind, werden auf Beendigung durch Abstimmung oder Kompromiß nicht verzichten können. Derartigen Diskursen fehlt dann zum Sokratischen Gespräch das entscheidende Kriterium der Handlungsentlastung, auch wenn sie hinsichtlich anderer Elemente am Sokratischen Paradigma orientiert sein können. Bei einer Beendigung eines Diskurses durch Abstimmung oder Kompromiß sollte man sich jedoch darüber Rechenschaft ablegen, daß das Problem nicht ausdiskutiert und die Lösung auf diesem Diskussionsstand inhaltlich resp. philosophisch nicht gerechtfertigt ist. Erst recht gilt dies für die Fälle (c) und (d). Am Maßstab der idealen Sprechsituation gemessen ergibt sich hier das Postulat, das Verfahren so zu ändern, daß Zwang ausgeschlossen oder zumindest minimiert wird. Erst dann läßt sich in einen philosophischen Diskurs über die „zur Debatte“ stehende Meinung oder Position überhaupt erst eintreten.

Auf Dissense, auf abweichende Meinungen ist also in einem Sokratischen Gesprächsprozeß besonders von der Leitung zu achten, damit sie allen unterschiedlichen Auffassungen Gelegenheit gibt, sich sprachlich zu artikulieren und die Auffassung der kritischen Prüfung durch die Gruppe auszusetzen (vgl. die beiden Stufen der Maieutik). Erst damit wird das Postulat eingelöst, jeden Teilnehmer und jede Teilnehmerin einer Gesprächsgemeinschaft als Gesprächspartner/in ernst zu nehmen und gleichberechtigt zu behandeln. Wer Erfahrungen mit der Verletzung dieser grundlegenden Gesprächs-Normen hat, wird besonders sensibel auf ihre Einlösung achten und u.U. auch vorschnell eine erneute Verletzung befürchten. So ist auf dem Hintergrund von Erfahrungen mit einer Einheitsmeinung, einer Einheitspartei oder einer dogmatischen Weltanschauung die Skepsis gegen vorschnelle und letztlich erzwungene Konsense verständlich.

Sie trifft aber nicht die konsensustheoretische Wahrheitsauffassung des Sokratischen Paradigmas. Hier ist der Konsens kein erzwungener zum Zweck einer wie auch immer verstandenen Einheit oder Einheitslehre, sondern umgekehrt das nicht im voraus wißbare Ziel der *gemeinsamen* Erkenntnisbemühungen. Im Zuge des Erkenntnisprozesses hat sich die Gedankenarbeit dann freilich gerade auf die Dissense zu richten, denn sie sind der Grund, daß ein Konsens immer erst errungen werden muß. Ohne die diskursive Aufhebung oder Auflösung vorangegangener Dissense ist kein ernsthafter und freiwilliger Konsens zu erreichen. Die tatsächlich auftretenden Mißverständnisse, Meinungsverschiedenheiten und Verständigungsschwierigkeiten sind Veranlassung, den Gesprächsprozeß weiterzutreiben mit der Ausrichtung auf eine *Konsens-Bildung*. Sie sind es andererseits nur dann, wenn man die regulative Idee der Wahrheit, über die letztlich ein Konsens herstellbar ist, als wirksam unterstellt – andernfalls hätten Meinungsverschiedenheiten nichts Beunruhigendes, keine Diskursmotivierende Kraft.

Nun könnte – auch wenn man die oben genannten unzulässigen Verwechslungen des Konsenses mit Abstimmung, Kompromiß, Überredung oder Zwang ausschließt – dennoch aus verschiedenen, andersartigen Gründen für eine Betonung des Dissenses statt des Konsenses plädiert werden:

(1) Ein motivationspsychologischer Grund:

Die Betonung des Dissenses fördert ein agonales Element im Diskurs, das seinerseits Motivationskraft entfaltet, den Diskurs im Sinne eines argumentativen Streites reizvoller macht. Der Konsens-Gedanke sei allzusehr von einem unter-schwelligem Harmoniegedanken gespeist; es komme darauf an, daß der Einzelne sich positioniere, ggf. gerade in Abgrenzung von anderen Positionen. Das Recht dieses Einwandes liegt in der Intention, die Autonomie im Denken der Teilnehmenden zu stärken. In diesem Sinn entspricht dieses Anliegen sogar dem Sokratischen Paradigma; zumindest gilt dies so lange, als die Intention der Wahrheitssuche dem Autonomiestreben nicht untergeordnet wird. Soweit dieses konstitutive Element gewahrt ist, mögen dann unterschiedliche Temperamente dazu führen, daß die Betonung auf den Dissens gelegt wird oder nicht. Dissens wie Konsens gehören zum Paradigma, jedoch mit unterschiedlichem Stellenwert.

(2) Ein erkenntnistheoretisch-ontologische Grundlagen betreffender Grund: Ein Konsens müßte die Einheit von Gegensätzen herstellen, die nicht vereinbar sind. Das Nebeneinander von gegensätzlichen Positionen könnte dabei bezogen werden insbesondere auf ethische oder weltanschauliche Überzeugungen. Die Gegensätzlichkeit kann wiederum in zwei Richtungen gedeutet werden:

(2a) Die Gegensätzlichkeit ist vorläufig und prinzipiell in einem hinreichend lange geführten Diskurs aufhebbar.

(2b) Die Gegensätzlichkeit ist prinzipiell nicht aufhebbar, sondern die Entscheidungen über die letzten Gründe fallen irrational, und die Positionen bleiben deshalb in einem ewigen Kampf gegeneinander. (Max Weber)<sup>26</sup>

Die Position (2a) ist mit der konsensustheoretischen Wahrheitsauffassung vereinbar, sie betont lediglich, aber auch mit Recht die Notwendigkeit der Streitkultur: Es ist argumentativ und „gründlich“, möglichst bis zum Erreichen der letzten Grundlagen zu streiten, bevor ein Konsens zustandekommen kann.

Die Position (2b) steht dem Sokratischen Paradigma diametral gegenüber. Wer das Grund-Vertrauen in die Vernunft nicht teilt, wird sich auch keinen fairen argumentativen Streit vorstellen können, geschweige denn, sich auf ihn einlassen. Das Sokratische Paradigma geht demgegenüber davon aus, daß eine friedliche, weil rationale und begründete Auflösung von Meinungsverschiedenheiten möglich ist.

(3) Ein empirisch-relativierender Grund:

---

26 Max Weber 1919

Die Gegensätzlichkeit ist prinzipiell nicht aufhebbar, weil es einen Pluralismus von ethischen Überzeugungen, religiösen Glaubensinhalten und Kulturen gibt. Auch jedes Individuum und jede spezielle Gruppierung haben ihre speziellen Überzeugungen.

Hinsichtlich der religiösen und kulturellen Meinungsdifferenzen mag die Uneinlösbarkeit eines konsenstheoretischen Wahrheitsanspruchs zuzugestehen sein. Allerdings stellt sich die Frage, ob diese Art von Pluralismus nicht zu den von Höffe<sup>27</sup> als deskriptiv anzusehenden Pluralismen gehört, die nur festgestellt werden können und nicht diskursiv zu bearbeiten sind. Dagegen stellt sich die Situation doch anders dar, wenn man die *philosophischen* Grundfragen streng herausfiltert. Für diese würde auf jeden Fall wieder die Forderung nach argumentativer Prüfung und Wahrheitssuche gelten und die grundsätzliche Annahme nicht unsinnig sein, auf dem Weg rationaler Untersuchung und Angleichung zu gemeinsamen Überzeugungen bzw. Überzeugungsnetzen zu gelangen (s.o. zum Beispiel Tetens). Hier ist daran zu erinnern, daß Wahrheitssuche im weiteren Sinn verstanden wird: sie impliziert die Überprüfung von Geltungsansprüchen der Wahrheit im engeren Sinn (bzgl. Aussagen über die Welt) ebenso wie der Richtigkeit (bzgl. normativer Aussagen).

(4) Ein epistemisch-relativierender Grund:

Erst recht ist jede Auffassung epistemisch betrachtet bezogen auf den Weltentwurf, den der Lebenskontext nahegelegt hat. Diesen können wir nur teilweise reflexiv einholen, seine Konstitutionsleistung für unsere Erkenntnisse ist für uns nicht ohne Rest erkennbar. –

Das epistemische Argument ist nicht zu bestreiten, aber es berührt nicht die regulative Idee einer Wahrheit, über die Konsens hergestellt werden kann. Diese wird zwar innerhalb eines Weltentwurfs formuliert, ist aber in ihrem Gültigkeitsanspruch nicht auf diesen beschränkt, vor allem spricht dies nicht gegen die Möglichkeit, Wahrheit anzustreben. Der Pluralismus ethischer Überzeugungen würde nach sokratischer (ebenso wie nach diskursethischer) Auffassung allenfalls ein deskriptiver des Ausgangspunktes sein können, jedoch kein normativer im Hinblick auf das Diskurs-Ziel: Pluralismus gilt nicht für die *letzten* Gründe, denn idealtypisch hat ein Diskurs zu ihnen vorzustoßen, und gerade für sie gilt, daß sie durch Vernunft auszuweisen sind.

(5) Ein erkenntnisskeptischer Grund:

Wahrheitskonsense seien als Ziel eines sokratischen Gesprächs doch nicht erreichbar; es sei auf die Dialoge des antiken Sokrates zu verweisen, die häufig in Aporien enden. Dieser Hinweis ist erst zu nehmen; es könnte so scheinen, als ob die von Sokrates selbst praktizierte Methode sich in diesem wesentlichen Punkt von der neosokratischen unterscheide. Mir scheint dies jedoch eine zu vordergründige Betrachtungsweise zu sein. Denn die Dialoge, die Sokrates der

---

27 Höffe in Tremel 1994

Überlieferung nach führte, befaßten sich mit einer Alltagsfrage, hinter der sich ein philosophisches Problem verbarg, und dieses wurde dann gemeinsam und nach Rationalitätskriterien untersucht. Das bedeutet, daß man herausfinden wollte, was gültig ist. Eben dies wird im Sokratischen Paradigma Wahrheitssuche genannt, in Anlehnung sowohl an den Sprachgebrauch bei Nelson als auch bei Habermas. Die regulative Idee einer gemeinsam herausgefundenen, geteilten Wahrheit ist auch in den überlieferten Sokrates-Dialogen wirksam, auch wenn dies nicht an einem erreichten Resultat abzulesen ist, sondern als Triebkraft für den Gesprächsprozess aus diesem zu erschließen ist.

Das meist offene Ende der überlieferten sokratischen Dialoge steht unter dieser Perspektive nicht im Widerspruch zum konstitutiven Element des Wahrheitskonsenses im Sokratischen Paradigma. Der Hinweis ist dennoch zu beachten: Er kann uns die Geduld lehren, wenn kein Konsens in Reichweite erscheint, und die Fähigkeit stärken, Aporien auszuhalten, wenn wir sie unter den realen Bedingungen eines Sokratischen Gesprächs stehen lassen müssen.

Einer Verherrlichung des Dissenses, wie sie zuweilen – etwa im Anschluß an die sog. „postmoderne“ französische Philosophie anzutreffen ist, könnte das Sokratische Paradigma nicht folgen. Für dieses bleibt letztlich jeder Dissens ein vorläufiger, zu überholender auf dem Weg nicht nur zur Wahrheit, sondern auch zu humaner und friedlicher Lebensgestaltung. Der Vorgriff auf die ideale Gesprächssituation enthält über die ethische Bedeutung hinaus diesen Überschuß: ein Moment der Befriedung, oder in anderer Sprache (wie etwa bei Adorno) ein Moment der Versöhnung, und zwar nicht in einem unzulässig idealisierenden Sinn, sondern vorverweisend als eine immer noch ausstehende Aufhebung aller Unvollkommenheiten.

Der Ausspruch von Reichenbach<sup>28</sup> „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und es gibt wichtige Dinge“ charakterisiert im Gegensatz dazu eine Einstellung ohne Orientierung auf Wahrheit, ohne Konsensstreben und ohne die Vision einer „versöhnten“ Lebensform.

### III.4 Die Sprache im Sokratischen Gespräch

Die Sprache im Sokratischen Gespräch dient zwei aufeinander bezogenen Zielen: Die Sprache dient zuerst dem Ziel der Erkenntnis allgemeingültiger Wahrheiten und darauf bezogen verschiedenen Arten der Klärung in den einzelnen Phasen des Gesprächsprozesses. Die Sprache dient weiterhin dem Verstehen und der Verständigung der Gesprächsteilnehmer/innen untereinander, um Einsichten und letztlich einen Konsens über das Sachproblem oder Teilaspekte des Sachproblems zu ermöglichen.

Die Sprache im Sokratischen Gespräch unterscheidet sich daher von der Sprache anderer Kommunikationsformen, die im allgemeinen in weit größerem Maße zweckrational bestimmt sind. Die Verwendung der Sprache als Mittel der Information über Daten und Fakten spielt nur eingebettet in den Anfangsbericht eines Beispiels eine Rolle, ansonsten werden ja keine Außeninformationen eingeholt. Das Miteinander-Sprechen zum Zweck gemeinsam akzeptierten Handelns entfällt in der Standardform des Sokratischen Gesprächs, das handlungsentlastet ist. Die Sprache als Form der (Selbst-) Darstellung von Personen, Gefühlen oder Absichten ist im Sokratischen Gespräch kein Selbstzweck, obwohl sie mittelbar eine eingeschränkte Bedeutung hat bei der Beispielerzählung und auch in der Interaktion der Gesprächsteilnehmer/innen, jedoch nur in dem Sinne, daß die Beziehungsebene aus keiner Kommunikation ausgeschaltet werden kann: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ lautete eines der sog. Kommunikationsaxiome von Watzlawick<sup>1</sup>. Diese Ebene ist aber nicht – wie bei anderen Gesprächsmethoden – selbst das Medium der Arbeit, sondern Mittel für den Gedankenaustausch und die gedankliche Auseinandersetzung. Sie wird höchstens im Metagespräch thematisch, falls diesbezügliche Störungen auftreten, aber auch dann soll die Besprechung ja für das Sachgespräch nützlich sein. Sprache als Mittel der Verständigung auf weltanschaulicher Ebene, also zum Zweck der existenziellen Auseinandersetzung mit und Vergewisserung von Wertorientierungen, Weltansichten, Selbstwertgefühlen oder Gemeinschaftsbewußtsein, ist ebenfalls zu unterscheiden von der vernunft-orientierten gedanklichen Auseinandersetzung, und zwar auch dann, wenn Probleme zur Diskussion stehen, die diese Bereiche betreffen. Wenn es allerdings gelingt, in der gedanklichen Auseinandersetzung über derartige Fragen gemeinsame Einsichten zu gewinnen, wird der Übergang fließend. – Die Sprache der Interessendurchsetzung, des Konkurrierens mit dem Ziel des „Sieges“ einer Position oder Parteiung und des Beherrschens von Meinungen und Gruppierungen wird im

---

1 siehe Watzlawick u.a. 1968, S. 53

Sokratischen Gespräch außer kraft gesetzt, zumindest so weit die Antizipation der idealen Sprechsituation gelingt. Auf jeden Fall besteht eine Verpflichtung, auf die Minimierung eines derartigen Sprachhabitus hinzuwirken. Dasselbe gilt für die Sprache des öffentlichen Streits in politischen, wissenschaftlichen, kulturellen oder weltanschaulichen Fragen, soweit das Ziel ist, die Unterschiede zu betonen oder Positionen „auszufechten“. Solche öffentlichen Streits sind notwendig, und es wäre möglich, sie stärker als üblich an den Regeln des Sokratischen Paradigmas auszurichten, beispielsweise konsensorientiert zu führen.

In Abgrenzung gegen diese verschiedenen möglichen (äußeren) Zwecke anderer Kommunikation, die dem Sokratischen Paradigma teilweise gänzlich widersprechen, teilweise eine untergeordnete Rolle in ihm spielen, könnte man sagen, daß die Sprache im Sokratischen Gespräch ihren Zweck in sich selbst hat, und zwar in dreifacher Hinsicht:

- (a) Das Sprechen steht im Sokratischen Gespräch nicht unter Entscheidungsdruck oder Handlungsdruck; es bezieht sich vielmehr auf sich selbst zurück (Reflexivität).
- (b) Die Sprache im Sokratischen Gespräch soll offenlegen, nicht verdecken; sie soll klären, nicht verdunkeln; sie soll Einblick gewähren, kein Versteckspiel betreiben.
- (c) In den Sprechhandlungen des Sokratischen Gesprächs sollen die im Paradigma angelegten Bestrebungen nach Wahrheit (Objektbezug), Wahrhaftigkeit (Subjektbezug) und echter Verständigung (interpersonaler Bezug) zur Entfaltung kommen und bestimmend werden. Für den Philosophie-Unterricht formuliert Martens eine ähnliche dreifache Forderung aus der Perspektive des Verstehens, d.h. der Sprach-Rezeption: „Die benutzte Sprache muß jedem Beteiligten prinzipiell verständlich sein, [...] ihm muß der angesprochene Gegenstand etwas besagen, und er muß als angesprochene Person hinsichtlich Relevanz und Lösungsmöglichkeit mitreden können.“<sup>2</sup>

Ein Sokratisches Gespräch geht von Alltagserfahrungen aus, die bewußt in der Alltagssprache formuliert werden, in der sie auch ursprünglich gedacht werden. Würden diese Aussagen über Erfahrungen vorschnell in eine andere Art von Sprache transformiert, bestünde die Gefahr, daß der Kontakt zur Erfahrung in den nachher zu untersuchenden Aussagen gelockert wird oder gar verloren geht. Die Sprache im Sokratischen Gespräch ist daher der Alltagssprache näher als jeder wissenschaftlichen Sprache, die eine auf Konvention beruhende Terminologie und Sprach-Operationen besitzt. Erst recht besteht ein solcher Abstand zu formalen, künstlichen Sprachen, die als ganze konstruiert werden. Die Sprache der Philosophie als Wissenschaft stellt einen Sonderfall dar, insofern die Philosophie im allgemeinen sehr wohl ausgegangen ist vom ursprünglichen

---

2 Martens 1979 S.126

Denken und dessen Sprache weitgehend benutzt, aber auch weiterentwickelt und in bestimmten Zusammenhängen einen speziellen, nahezu terminologischen Sprachgebrauch pflegt, der sich aber i.a. mehr einspielt als daß er definitorisch gesetzt würde. Ein solcher Sprachgebrauch kann, wo er vorliegt, jedoch nicht für die Philosophie als ganze als gültig vorausgesetzt werden, sondern ist oft Autor-, Richtungs- oder Zeit-bezogen. Häufig ist in philosophischen (Kon-)Texten auch nicht leicht zu erkennen, ob ein Begriff oder ein sprachlicher Ausdruck im Alltagssinne oder in einem spezifischen Sinn benutzt wird.

In Sokratischen Gesprächen wird keine sprachliche Normierung vorgenommen, bevor man in den gemeinsamen Denkprozeß einsteigt; erst recht gibt es keine sprachliche Normierung, die für alle möglichen Sokratischen Gespräche gelten würde. Die häufig erhobene Forderung, zuerst die Begriffe zu definieren, ist der Sokratischen Methode ebenso unangemessen wie eine vorschnelle Bewertung und Filterung der sich im Gespräch einstellenden Gedanken. Denn die Klärung der Begriffe und die kritische Prüfung der Gedanken ist Aufgabe des Gesprächsprozesses selbst.

Den „Aberglauben an die Definition“ hat auch Adorno<sup>3</sup> gebrandmarkt. Er erläutert, daß Definieren nicht heißen kann, „schlagartig, durch einen Satz, wie man das so mit einem populären Begriff von Prägnanz denkt, einen Begriff aufzuspießen“<sup>4</sup>.

Adorno bezeichnet die Forderung nach Definitionen als „etwas Vorkritisches“ und greift zur Erläuterung auf Kant zurück: „Definieren soll, wie es der Ausdruck selbst gibt, eigentlich nur soviel bedeuten, als den ausführlichen Begriff eines Dinges innerhalb seiner Grenzen ursprünglich darstellen“<sup>5</sup>. Das aber ist nach Kant bei genauerer Betrachtung für einen empirischen Begriff nicht möglich, weil man mehr oder weniger Merkmale zu einem Begriff hinzudenken kann (sein Beispiel ist „Gold“); es ist aber auch für einen apriorischen Begriff nicht möglich, weil die „Ausführlichkeit der Zergliederung meines Begriffs immer zweifelhaft“<sup>6</sup> bleibt. „[...] mit einem Worte, daß in der Philosophie die Definition, als abgemessene Deutlichkeit, das Werk eher schließe, als anfangen müsse“<sup>7</sup>. Im Gegensatz zur definitorischen Festsetzung mathematischer Begriffe können philosophische Begriffe nur expliziert, erklärt werden: man gelangt am vorläufigen Ende des Denkprozesses nur zu einer „Exposition“. Ob diese dann gemäß dem älteren Sprachgebrauch einer „Wesensdefinition“ oder einer „Begriffsbestimmung“<sup>8</sup> näher kommt, kann für das Sokratische Gespräch offen bleiben; hier ist vor allem die Momente der Unabschließbarkeit und der Bedeu-

---

3 Adorno 1973, 2.Vorlesung, Bd.1, S.20f; S.24

4 Adorno 1973, S.22

5 Kant KdrV A 727f; Schmidt 1956, S.668f

6 Kant KdrV A 728; Schmidt 1956, S.670

7 Kant KdrV A 731; Schmidt 1956, S.671

8 vgl. Dubislav 1931, *außerdem*. Kleinknecht 1979

tungsschwankung wichtig, letztere als (erlaubte) aktuelle Unterstreichung bestimmter Merkmale innerhalb des Feldes möglicher Merkmale.

Eine „Definition“ am Anfang eines philosophischen Gesprächs ist auch aus pragmatischen Gründen sinnlos. Denn genau genommen ist es gar nicht möglich, erst zu definieren und danach mit dem Denken zu beginnen; der Versuch, einen Begriff zu bestimmen, ist bereits Denkarbeit. Das hängt damit zusammen, daß Philosophieren, und insbesondere das Sokratische, auf die natürliche Sprache zurückgreift, in der wir bereits ein Verständnis der Begriffe haben und sie in bestimmter Weise verwenden. Eine Definition im strengen Sinn ist nur in der Mathematik und formalen Kunstsprachen möglich: als die prinzipiell willkürliche Festlegung einer Bedeutung, die dem Gebrauch vorausgeht und *für* den nachfolgenden Gebrauch als Konvention von der Wissenschaftler-Gemeinschaft, zumindest der Leserschaft eines bestimmten Werkes, akzeptiert wird. Wollte man nach diesem Muster mit der natürlichen Sprache verfahren, würde man sich sehr schnell in Widersprüche verwickeln. Denn keine Setzung erfaßt den vollen Umfang möglicher Bedeutung eines Begriffs, und selbst bei äußerlicher Einigung würden die Gesprächspartner im Kontext des Gesprächs, in dem sie einander ihre je eigenen Gedanken mit Hilfe der Begriffe mitteilen wollen, wieder auf ihre eigene Begriffsverwendung zurückgreifen und ggf. eine Abweichung oder andere Nuancierung der Bedeutung zumindest aus der Perspektive des Sprechenden nicht immer leicht bemerken.

Ein Sokratisches Gespräch kann nur klären, was wir unter dem im Gesprächszusammenhang benutzten Begriff im gegebenen Zusammenhang verstehen, und erläutern, wie wir eine getroffene Aussage im gegebenen Zusammenhang meinen – das ist oft keine einfache Aufgabe, aber es ist ja das gemeinsame Anliegen. Sprachphilosophisch bedarf es dazu der Verabschiedung von der Vorstellung einer eindeutigen Bedeutung, die einem Begriff zugeordnet wäre. Nelson scheint einer solchen Vorstellung über die Sprache noch angehangen zu haben: „Alle Verständigung unter Menschen, und also auch aller Unterricht, beruht auf solcher Gedankenbezeichnung und ist daher nur möglich, wenn man an eindeutiger Zuordnung des Gedankens zum Wort festhält“<sup>9</sup>. Das ‚nur‘ verkennt, daß Verständigung trotz gewisser Vagheiten in der Bedeutung der Sprache offensichtlich funktioniert und Mißverständnisse nicht der Normalfall sind.

Eine solche Isomorphie-Theorie der eindeutigen Zuordnung vertrat vor allem Ludwig Wittgenstein in der frühen Phase<sup>10</sup>, öffnete sie aber seinerseits in der zweiten Phase seiner Philosophie zu dem Konzept: „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“<sup>11</sup> Statt einer eindeutigen Bedeutung

---

9 Nelson Bd.V, S.479

10 Wittgenstein 1966

11 Wittgenstein 1967, §43

eines Wortes (Wittgenstein bezieht sich nicht nur auf Begriffe) ordnet er dem Wort ein Feld von verwandten Bedeutungen zu („Familienähnlichkeiten“), die zudem in den Kontext des jeweiligen „Sprachspiels“ eingebettet sind. Die Öffnung der Sprachauffassung bezieht sich also nicht nur auf eine statisch verstandene Zuordnung Wort – Bedeutung, sondern auch auf die Berücksichtigung des (Sprech-)Handlungskontextes. Genau diese beiden Elemente liegen dem Umgang mit der Sprache im Sokratischen Gespräch zugrunde, auch wenn dies theoretisch selten reflektiert wird oder gar Wittgenstein als Theoretiker dazu herangezogen würde. Gelegentlich wird die Sprachauffassung wohl im Metagespräch thematisiert, vor allem dann, wenn neue Gesprächsteilnehmer die besagte, abwegige Definitionsforderung aufstellen.

Adorno stellt die Zurückweisung mechanischen Definierens in den umfassenderen bildungstheoretischen Zusammenhang von Ordnungsdenken versus Autonomie: „Wenn ich also in Ihnen von vorneherein ein Mißtrauen gegen das Definieren in der Philosophie erwecke, so möchte ich damit nur soviel erreichen, daß Sie, wenn Sie sich mit Philosophie befassen, wirklich zu selbständigen und autonomen, denkenden Menschen werden [...], und daß Sie von Anbeginn darüber sich klar werden, wie sehr die Philosophie das Gegenteil zu der Tätigkeit von Denk-Beamten ist“<sup>12</sup>.

Die Sokratische Methode arbeitet mit Begriffen und Aussagen, die sich im „normalen“ Denken vorfinden. Das bedeutet zum einen, daß die Begriffe und Aussagen nicht erst im Gespräch konstruiert oder terminologisch festgelegt werden wie in einem wissenschaftlichen Lehrbuch oder daß sie gar in ein System gebracht würden. Zum anderen werden die Begriffe und Aussagen, die tatsächlich benutzt werden, auf ihre Voraussetzungen befragt (auf das, was ihnen „dunkel zugrundeliegt), und sie werden auf diesem Weg des regressiven Verfahrens zu größerer Klarheit gebracht. Haupt- oder Nebenbedeutungen, die Begriffen konnotiert werden, oder in Sprechhandlungen „mitgemeint“ werden, sei es auf semantischer, sei es auf pragmatischer Ebene, werden im Sokratischen Gespräch erhoben, auf den Begriff gebracht und in Aussagen formuliert, evtl. verschriftlicht. Dadurch werden sie einer Überprüfung im weiteren Gesprächsprozeß zugänglich. Als Ergebnis eines Gedankengangs kann eine Gesprächsgruppe eigene Sprachregelungen treffen.

So ergibt sich durch den Prozeß der Klärung und kritischen Prüfung im Sokratischen Gespräch eine Sprache, die sich dann auch von der Alltagssprache unterscheidet: Sie bereinigt und begründet vieles, was die Alltagssprache an bewußt oder unbewußt in Kauf genommenen Unklarheiten, Mehrdeutigkeiten, Nebenbedeutungen, an atmosphärischen Konnotationen oder Umwegen zuläßt bzw. gleichsam naturwüchsig enthält.

---

12 Adorno 1973, S.27

Trotz der nach heutigen Einsichten nicht mehr haltbaren Sprachauffassung als einer Isomorphie von Denken und Sprache hat Nelson eine berechtigte Intention, die zum Kern des Sokratischen Paradigmas gehört: die *Bestimmtheit des Sprechens*.

Die Mitteilung der Gedanken in deutlicher, klarer Sprache ist eine unabdingbare Voraussetzung für die „Prüfung der Bestimmtheit und Klarheit der eigenen Vorstellungen“<sup>13</sup>. Die Berufung auf das richtige Gefühl, dem nur der Ausdruck mangle, läßt er nicht gelten. „Diese Untersuchung verlangt eine Mitteilung der Gedanken in einer vernehmlichen und gemeinverständlichen Sprache, die keine Vieldeutigkeit duldet.“ Die verlangte Eindeutigkeit bezieht sich nicht auf das Verhältnis Sprache – Bedeutung, sondern auf die Rede, darauf, daß der Sprecher weiß, was er sagen will, und dies auch sprachlich angemessen ausdrückt. Nelson markiert sehr deutlich den Fehler des dogmatischen Unterrichts, der es leicht habe, sich „zu höheren Regionen zu erheben.“ Da ihm an der Selbstverständigung nichts liege, erkaufe er seinen Scheinerfolg mit einer immer tiefer wurzelnden Unredlichkeit. Daher muß die Sokratische Methode einen „verzweifelten Kampf um die Ehrlichkeit des Denkens und Sprechens führen“<sup>14</sup>, ehe sie sich größeren Aufgaben zuwenden könne. – Die Einführung einer Kunstsprache für das Philosophieren lehnt Nelson als nicht nur unnötig, sondern sogar schädlich ab; sie „bringt die ohnehin abstrakten und schwierigen metaphysischen Angelegenheiten in das Licht einer Geheimwissenschaft [...]. Die unbefangene Urteilskraft hält sich für ihre Urteile an gegebene Begriffe und nicht an künstliche Reflexionen und verständigt sich über sie im engen Anschluß an den Sprachgebrauch.“<sup>15</sup>

Die Bestimmtheits-Forderung richtet sich einerseits gegen einen Wortgebrauch, der mit den Worten *keine* Gedanken verbindet, und andererseits gegen einen Gebrauch von Worten, der eine *falsche* Bedeutung mit ihnen verbindet und daher betrügerisch sei<sup>16</sup>. Für die erste Form des Mißbrauchs der Sprache nennt Nelson in der Abhandlung zur Pädagogik das Auswendiglernen unverstandener Worte, in der Rede aber auch die Gefahr des Philosophen, „sein künftiges System mit bloß ausgedachten Gegenständen und willkürlichen Hirngespinnsten zu bevölkern“, wenn er nicht an die gegebenen Begriffe anknüpft. Für die zweite Form des Mißbrauchs gibt er in der Rede Beispiele: „Er sagt: Ich – und meint: Weltvernunft. Er sagt: Gott – und meint: Seelenfrieden. Er sagt: Staat – und meint: Macht, die keinem Gesetz unterworfen ist. [...]“<sup>17</sup> Solche falsche Sprachverwendung verleitet nach Nelson auch zu falschen Folgerungen, die die Sokratische Methode vermeiden hilft: „Nur wer durch das Band der

---

13 Nelson Rede S. 304/5

14 Nelson Rede S. 299

15 Nelson Rede S. 305

16 Nelson Bd. V, S.480

17 Nelson Rede S. 306

Sprache sich an die gegebenen Begriffe hält und in deren Erörterung geübt ist, schärft seine Kritik gegenüber jeder willkürlichen Definition und gegenüber jedem Scheinbeweis, der aus solcher Nominaldefinition erschlichen wird.“<sup>18</sup> – Die Forderungen nach Verständlichkeit und Genauigkeit im Sprechen sind daher zentrale Grundregeln der Sokratischen Methode, die auf dem philosophischen Bestreben nach Klarheit und Klärung der Gedanken beruhen. Wittgenstein hatte dasselbe Anliegen pointiert formuliert: „Der Zweck der Philosophie ist die logische Klärung der Gedanken. [...] Die Philosophie soll die Gedanken, die sonst, gleichsam, trübe und verschwommen sind, klar machen und scharf abgrenzen.“<sup>19</sup>

Hinzu kommt der Anspruch redlichen Vorgehens: Der erste Schritt zur Ausbildung der Kunst der Abstraktion darf nicht übersprungen werden, und der setzt bei der greifbar vorliegenden „Sprache als Bezeichnung der Begriffe durch Worte“ an. „In ihrem Reichtum, dessen Quellen mannigfach fließen, lebt verborgen die Vernunft.“<sup>20</sup>

Die Anforderung an die Bestimmtheit der Sprache begründet Nelson für beide Formen mißbräuchlichen Wortgebrauchs in der Pädagogik vornehmlich ethisch: durch die Pflicht zur Wahrhaftigkeit. Die falschen Verwendungsweisen würden zu Unwahrhaftigkeit und Selbsttäuschung erziehen. Ein ähnliches Argument benutzt er für den zwischenmenschlichen Aspekt: „und darum haben wir als vernünftige Wesen ein Interesse daran, mit den sprachlichen Mitteilungen anderer vernünftiger Wesen wie mit der Wirklichkeit selber rechnen zu können. [...] Diese Pflicht nenne ich die Pflicht der Zuverlässigkeit.“<sup>21</sup> Die beiden Ansprüche an Wahrhaftigkeit und Zuverlässigkeit haben sich im Sokratischen Paradigma in zwei Regeln niedergeschlagen: im Ausschluß konstruierter Beispiele sowie in der Authentizitätsregel, nur das zu behaupten, wovon man selbst zumindest zum Zeitpunkt des Aussprechens überzeugt ist. Diese Regeln schließen streng genommen Gedankenexperimente und fiktive Szenarien ebenso aus wie Hypothesen, die beide außerhalb Sokratischer Gespräche im philosophischen Denken eine Funktion haben und auch didaktisch nicht absolut ausgeschaltet werden sollten (vgl. Kap.IV.2.5, VII 4.2). Nelson weist andererseits zu Recht auf die Gefahr mißbräuchlicher Sprachverwendung und der Vonselbständigung von Worten hin. Dem sehr berechtigten Anliegen auf Klarheit und Verbindlichkeit des Sprechens kann und muß bei der Verwendung von hypothetischen oder fiktiven Denkfiguren auf andere Weise Rechnung getragen werden. Beispielsweise wäre bei einem fiktiven Beispiel darauf zu achten, daß man die Randbedingungen nicht ständig ändert und so klare Stellungnahmen

---

18 Nelson Rede S. 307

19 Wittgenstein 1966, Satz 4.112

20 Nelson Rede S. 307

21 Nelson Bd. V, S.179

umgeht. Bei ähnlicher Handhabung könnten auch Hypothesen ein Erkenntnisinstrument sein, vorausgesetzt, es besteht Offenheit hinsichtlich des Hypothesencharakters selbst; ein verdecktes Spiel eines Gesprächspartners mit den anderen würde tatsächlich die Ernsthaftigkeit der gemeinsamen Wahrheitssuche untergraben.

Aus den immanenten Zwecken der Sprache, verbunden mit dem Anliegen des verbindlichen Sprechens, ergeben sich einige Forderungen an die Teilnehmenden eines Sokratischen Gesprächs: Von jedem Gesprächsteilnehmer (bzw. –teilnehmerin) wird erwartet, daß er/sie

- (a) sich um eine klare und verständliche Sprache bemüht;
- (b) sich ernsthaft um die Sachproblematik und deren gültige Erkenntnis bemüht;
- (c) subjektiv aufrichtig spricht und nur das behauptet, was er/sie wirklich meint;
- (d) keine kommunikativen Darstellungs- oder Machtspiele gegenüber der Gesprächsgruppe spielt, sondern sich um Empathie und das Verstehen der Äußerungen der anderen bemüht;
- (e) sich bemüht zu überzeugen, nicht zu überreden, sowie Argumente gelten läßt und sich durch Argumente überzeugen läßt;
- (f) sich um Klärung von sachlichen Schwierigkeiten und das Ausräumen von Widersprüchen bemüht, um zu gemeinsamen Erkenntnissen zu gelangen.

Die Wirkung der Sprache im Sokratischen Gespräch kann eine doppelte sein: Weil sie Implizites explizit macht, d.h. bewußt macht und versprachlicht, kann sie Verwirrung oder gar Protest hervorrufen, wenn das Implizite gefühlsmäßig nicht so leicht zu akzeptieren ist, oder wenn das Implizite im Widerspruch zu anderen Überzeugungen oder Grundannahmen steht. Derselbe Prozeß der Sprach- und Gedankenreinigung kann aber auch zu Klärung führen und daher Erleichterung hervorrufen. Im Ergebnis ist die Sprache Sokratischer Gespräche in der Regel klarer, direkter und häufig geradliniger als die Alltagssprache. Es ist daher *nicht immer* geraten, die Sprache eines Sokratischen Gesprächs anschließend in die Alltagskommunikation zu übernehmen; bei ungünstigen Kommunikationsbedingungen könnte eine ungewohnte Klarheit und Direktheit als aufdringlich, unhöflich oder evtl. gar Nerven-aufreibend empfunden werden. Andererseits kann sie gerade wegen ihrer Direktheit nützlich sein, einfache, aber notwendige Fragen erzeugen und Klärungen herbeiführen. Die „Verhexung unseres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache“<sup>22</sup> bleibt oft unerkannt, sie bewußt zu machen ist Aufgabe des Philosophierens. Die größere Unverdecktheit der Sprache mindert die Lebendigkeit von Erkenntnisprozessen innerhalb wie außerhalb der Sokratischen Gespräche nicht, wie von Anhängern einer eher romantischen Sprachauffassung zuweilen angenommen wird. Sie

---

22 Wittgenstein 1967, § 109 (Ende)

fördert vielmehr Einsichten, aber fordert auch die Geduld, gemeinsam durch Widersprüche hindurchzugehen, sowie die Toleranz, Widersprüche auzuhalten.

Die Sprache im Sokratischen Gespräch zielt zwar auf allgemeingültige Erkenntnisse, bleibt aber de facto bis zum vorläufigen Ende eines Gruppenprozesses auf den speziellen Kontext des jeweiligen Gesprächs bezogen. Jedes Sokratische Gespräch entwickelt (bei hinreichender Zeitdauer) seine eigene Sprache, man könnte mit Wittgenstein sagen, sein eigenes „Sprachspiel“. Dieses muß zwar prinzipiell für eine Verständigung in einer universalen Diskursgemeinschaft offen sein, es ist jedoch nicht das Ziel aller Sokratischer Gespräche, gewissermaßen in der Zusammenschau ein einheitliches philosophisches Sprach-System zu entwerfen.

### III.5 Die Regeln des Sokratischen Gesprächs

Die früheste Formulierung von Regeln für die sokratische Gesprächsführung hat Sokrates im Kriton gegeben:

- (a) Man soll sich nicht nach der Meinung der Leute richten; allenfalls die Beratung vernünftiger Sachverständiger hinzuziehen.
- (b) Man soll sich nicht nach bloßen Emotionen richten, sondern unvoreingenommen prüfen.
- (c) Man soll sich nicht durch mögliche ungünstige Folgen für einen selbst von dem abbringen lassen, was gerecht bzw. wahr ist.

Diesen drei Negativ-Abgrenzungen steht als positives Postulat der Logos-Grundsatz gegenüber:

- (d) „Denn nicht jetzt nur, sondern schon immer habe ich ja das an mir, daß ich nichts anderem von mir gehorche als dem Satze, der sich mir bei der Untersuchung als der beste zeigt.“<sup>1</sup>

Der Sinn der Regeln ist auch schon in dieser konzisen frühen Formulierung bei Sokrates selbst die Verpflichtung auf die Vernunft. Darin sind zwei Ebenen enthalten: Auf der kognitiven Ebene erhebt der Logos-Grundsatz implizit den Anspruch auf Klarheit, auf rationale Prüfung und auf Stimmigkeit; auf der Ebene der Einstellung wird der Anspruch erhoben, alle anderen Faktoren, die die Gültigkeit der Erkenntnis verfälschen könnten, außer acht zu lassen. Dem korrespondiert wiederum positiv die Offenheit des Geistes, unabhängig von der eigenen Vormeinung die Meinungen anderer Gesprächspartner verstehend anzuhören, aber auch – ebenso wie die eigene Meinung – auf den Prüfstand zu stellen.

Alle Regeln sokratischer Gesprächsführung sind daher an diesem Maßstab der gemeinsamen Suche nach dem Wahren, Guten und Gerechten zu messen.

Nelson soll gemäß Holger Franke<sup>2</sup> zu Beginn eines Sokratischen Gesprächs Regeln bekannt gegeben haben. Franke rekonstruiert aus den Protokollen drei Sorten von Regeln:

#### A. *technische Teilnehmerregeln:*

1. Jeder Teilnehmer muß pünktlich zum Gespräch erscheinen.
2. Jeder Teilnehmer muß regelmäßig zum Gespräch erscheinen. [...]
3. Jeder Teilnehmer muß laut sprechen und soll sich möglichst kurz fassen.
4. Jeder Teilnehmer muß sich verständlich ausdrücken.
5. Jeder Teilnehmer muß zur Selbstkontrolle ein Protokoll anfertigen.

---

1 Platon Bd.1 (957), S.38-40

2 Franke 1991 S.183 bzw. S.182-191 (Kap. II.Teil, III.11 Sokratische Gespräche)

### *B. inhaltliche Teilnehmerregeln*

1. Jeder Teilnehmer muß sich aktiv am Gespräch beteiligen. Das bedeutet
  - 1.a Jeder Teilnehmer muß die Bedeutung der gesprochenen Worte als auch die zu behandelnde Frage auffassen.
  - 1.b Jeder Teilnehmer muß sich äußerlich am Gespräch beteiligen, d.h. er darf nicht schweigen.
2. Jeder Teilnehmer hat das Recht, alles anzusprechen, was er bei der Behandlung des Problems glaubt sagen zu müssen. Hierzu zählt insbesondere das Recht, darauf hinzuweisen, etwas nicht verstanden zu haben.
3. Jeder Teilnehmer muß sich von vorgefaßten Meinungen über die Probleme, welche behandelt werden, freimachen und offen sein.
4. Kein Teilnehmer darf versuchen, ein Ergebnis durch Berufung auf Autoritäten zu begründen.

### *C. Regeln für den Leiter*

1. Der Leiter muß sich größte Zurückhaltung in Bezug auf den Inhalt des Themas auferlegen.
2. Der Leiter darf Teilnehmer nicht selbst fragen, wenn sie sich nicht melden.
3. Der Leiter ist berechtigt, bei Regelverletzungen eines Teilnehmers diesen zurechtzuweisen.

Franke demonstriert das Ziel dieser Regeln, nach denen Nelson in seinen Kursen vorgeht, anhand eines Protokolls, in dem das Ziel selbst kontrovers diskutiert wurde. Nelsons Intention entspricht der aufklärerischen des antiken Sokrates; seine Absicht ist, zu eigenständigem Denken und Urteilen zu erziehen. Nelson meinte damit allerdings nicht nur ein individuelles Bildungsziel; nur unabhängige und kritikfähige Personen konnten die ihnen zugedachte politische Rolle übernehmen<sup>3</sup>. – Ob diese und genau diese Regeln der intendierten Befähigung zur Mündigkeit dienen, kann in mancher Hinsicht bezweifelt werden, zumindest für die Gegenwart.

Nelsons Regelkatalog gibt einen Einblick in die damalige Praxis und spiegelt teilweise den rigoristischen und wenig empathisch-maieutisch vorgehenden Zug Nelsons, auf den bereits hingewiesen wurde. Die Verfasserin würde etwa die Regeln C.2 und C.3 mit umgekehrtem Akzent versehen: Schweigende Teilnehmer/innen ermuntern und Regelverletzungen taktvoll begegnen, so daß sie unauffällig reguliert werden können. Zumindest sollten das die ersten Schritte sein, und häufig genügen sie. – Fragwürdig an Nelsons Regelkatalog ist auch, daß technische und inhaltliche Regeln sich nicht überall eindeutig trennen bzw. zuordnen lassen; Verständlichkeit etwa ist nicht nur eine akustische Frage, sondern gemäß der Habermasschen Diskurstheorie sogar ein Geltungsanspruch. Äußerliche Beteiligung fördert zwar in der Regel die inhaltliche Auseinandersetzung, garantiert sie aber nicht, sondern kann auch „Vielrednern“ Vorschub

---

3 Franke 1991 S.191

leisten. Andererseits ist „kurz fassen“ für sich betrachtet unangemessen, da es zu einer Verkürzung in der Sache führen kann. Der Sokratischen Arbeit förderlich sind sicher die beiden Regeln, Unverstandenes zu benennen und zu klären sowie ein Protokoll zu schreiben. Letzteres erfolgt in der Standardform heute nur noch freiwillig, wäre aber durchaus sinnvoll wiederzubeleben, weil eine individuelle Nachbesinnung das Gespräch erheblich vertiefen kann. Von Bedeutung sind Protokolle gegenwärtig im Zusammenhang der Leiter-Ausbildung; für Teilnehmende in der Lehrerbildung können sie ebenfalls sehr nützlich sein.

Insgesamt haben die aus der Nelson-Praxis rekonstruierten Regeln eine Sprödigkeit, die sich bei äußerlicher Reglementierung aufhält und dem Sokratischen Paradigma nicht entspricht, geschweige denn dem „Sokratischen Geist“. Gustav Heckmanns „sechs pädagogische Maßnahmen“, die oben bereits vorgestellt wurden (Kap. I.3.2), weisen schon eher in diese Richtung, wenden sich aber an die Leitung. Sie waren wohl eher als pragmatische Richtlinien für die Leitenden gemeint, und nicht mit dem Anspruch verbunden, die Sokratische Methode als ganze zu erfassen.

Für die Teilnehmerschaft enthält u.U. schon die anfängliche Bekanntgabe von Regeln die Ambivalenz, daß von neuen Teilnehmenden diese zu objektivistisch aufgefaßt werden. Detlef Horster praktizierte im Volkhochschulbereich eine solche Vorab-Bekanntgabe der von ihm in imperativischer Form formulierten und noch stärker verkürzten Regeln<sup>4</sup>, eine Verfahrensweise, die das Mißverständnis nahelegt, den Ablauf des Sokratischen Gesprächs aus den Regeln deduzieren zu können. Ich bin meistens so vorgegangen, vorab darauf hinzuweisen, daß viele Regeln, die sich als brauchbar erwiesen haben, jeweils „unterwegs“, beim ersten Anwendungsfall resp. bei der ersten Nicht-Beachtung, kurz erläutert werden. Normalerweise leuchten sie durch den Situationskontext dann auch ein, so daß dieses Verfahren unproblematisch ist und unnötige theoretische Diskussionen zu einzelnen Regeln ohne Anwendungsbezug vermeidet. Regeln haben in der mündlich weitergegebenen Praxis Sokratischer Gespräche der Nelson/Heckmann-Tradition im allgemeinen nur eine randständige Rolle gespielt. –

Da aber in der GSP ebenfalls eine Zeitlang kleine Regel-Listen kursierten, die sich nach dem Eindruck nicht nur der Verfasserin zu sehr an die äußerlichen Regularien klammerten und zu wenig auf das Wesentliche hinwiesen, haben wir dieses Problem 1997 in der GSP thematisiert<sup>5</sup>.

Im Kreis der Sokratiker/innen sind manchen die Regeln so wichtig (Position A), daß sie bei der Einführung in die Methode das Thema Regeln besonders berücksichtigen, u.U. unterstützt durch eine an die Teilnehmer/innen verteilte Liste, während andere eher der Position B zuneigen, daß dies für die Sokrati-

---

4 Horster 1994, S.63-65

5 Zum folgenden siehe auch Raupach-Strey 1997, Bd.IV der Schriftenreihe der PPA, S.145f.

sche Gesprächsmethode nicht notwendig sei. Beide Extreme enthalten ein Körnchen Wahrheit *und* ein Körnchen Falschheit; es kommt darauf an, Charakter und Funktionsweisen verschiedener Sorten von dem, was jeweils „*Regel*“ genannt wird, zu unterscheiden und zu erproben. Wenn Vertreter von A meinen, sie wollten 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 würden sie mit Sicherheit kein befriedigendes Ergebnis gewinnen. Der Grund liegt aber nicht in der Sokratischen Methode; vielmehr ist das 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 die Annahme, bei gehorsamer Befolgung sei das Gelingen des Gesprächs garantiert, ist irrig. Nicht nur, daß Regeln niemals total deckungsgleich 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>6</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. Im Hinblick auf diese Einstellungs-getragene Prozeßorientierung hat die Position B ein gewisses Recht auf ihrer Seite.

Dennoch *gibt* es Regeln, und zwar Regeln unterschiedlicher Art, die unseren Sokratischen Gesprächen zugrundeliegen, 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 Unangemessen-

---

6 Auf der Mitgliederversammlung der GSP am 12.1.1997 wurde das Thema „Regeln des Sokratischen Gesprächs“ diskutiert. Die Prozeßorientierung gegenüber der Ergebnisorientierung betonte auch in Anlehnung an Gustav Heckmann und in Abgrenzung von Detlef Horster die Arbeitsgruppe Klaus Draken (Protokoll).

heit 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 die Positionen A und B verabschieden. Der Regelbegriff ist vieldeutig.

Die *Einteilung* der Regeln (wie bei Nelson) in technische und inhaltliche, in Teilnehmer- und Leiterregeln werden dem Paradigma nicht in ausreichendem Maße gerecht: daß sog. technische und inhaltliche Regeln sich überschneiden oder auch anders zugeordnet werden können, wurde schon angesprochen. Die Unterscheidung der Leiter- und Teilnehmer-Perspektive relativiert sich ebenfalls, sobald berücksichtigt wird, daß die gesamte Gruppe eine Gesprächsgemeinschaft bildet und derjenige, der leitet, nur eine Aufgabe auf Zeit und im Interesse der Gruppe übernimmt. Dem Sokratischen Paradigma läßt sich eher gerecht werden, wenn eine andere Unterscheidung herangezogen wird: die Unterscheidung von *konstitutiven* und *regulativen* Regeln.

John R. Searle hat<sup>7</sup> diese Unterscheidung zwischen *konstitutiven* und *regulativen* Regeln eingeführt, 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 Regel, die für sie sekundär ist; 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 professionellen 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 über diese Einschätzung kann man sich u.U. durchaus nicht so leicht einigen. –

---

7 Searle 1971, S.54 f.

Eine Anwendung auf die Sokratischen Gespräche könnte sein: Daß Sokratische Gespräche in Schwöbber<sup>8</sup> stattfinden, ist – so schön und gesprächsfördernd die Atmosphäre in Schwöbber war – keine allgemeine Regel des Sokratischen Gesprächs, und schon gar keine konstitutive. Denn niemand zieht aus *diesem* Grunde in Zweifel, daß die von der PPA seit Jahren an anderen Orten veranstalteten Gespräche Sokratische 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 pro 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 würde den Sokratischen Charakter eines Gesprächs verderben. Ebenso ist bei der Standardform das Ziel der gemeinsamen Wahrheitserkenntnis konstitutiv. Sobald anderen Zielen, etwa Handlungsentscheidungen oder der Selbsterfahrung o.ä., ein dem Ziel der Wahrheitserkenntnis 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 Antrieb 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>9</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“)

---

<sup>8</sup> ehemaliges Lehrerfortbildungsheim in einem Weser-Renaissance-Schloß

<sup>9</sup> Searle 1971, S.55/56

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>10</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, 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.

In ähnlicher Weise können wir aus der Sokratischen Gesprächspraxis die Regeln erheben, die für das Sokratische Paradigma *konstitutiv* sind, man könnte auch sagen: 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 die Entsprechung anderer Gesprächsformen am Sokratischen Paradigma gemessen werden kann, sei es auf der Praxis-Ebene, daß es sich um tatsächlich ablaufende Gespräche handelt, sei es, daß es sich um theoretische Gesprächs-Konzeptionen handelt. Und auch das Umgekehrte gilt: Die konstitutiven Regeln dienen, *nachdem* sie erhoben sind, zugleich der philosophischen Rechtfertigung der Sokratischen 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 die innere Idealvorstellung vom Sokratischen Gespräch, also 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.

---

10 Ludwig Wittgenstein 1967, §43, §146 u.a.

## Konstitutive Regeln

Im folgenden seien nun die *Regeln* angegeben, die *konstitutiv* sind für das Paradigma Sokratischer Gespräche in der Nelson/Heckmann-Tradition<sup>11</sup>:

1. *Jeder* Mensch als vernunftfähiges Wesen, das gutwillig und bereit ist, sich auf die folgenden Regeln einzulassen, kann an einem Sokratischen Gespräch teilnehmen.
2. Aufgabe eines Sokratischen Gesprächs ist die Bearbeitung eines *philosophischen*, d.h. eines auf Grundlegendes, Allgemeines abzielenden *Problems*. Das Problem wird durch das Thema bestimmt, das nach Möglichkeit in Form einer Frage gestellt wird.
3. Gesprächs*grundlage* ist die (eigene) Erfahrung: „Fuß fassen im Konkreten“<sup>12</sup>.
4. Gesprächs*ziel* ist eine Wahrheitserkenntnis bzw. eine Problemlösung; sie dokumentiert sich in einem Konsens aller am Gespräch Beteiligten, der auf eigener Einsicht und freiwilliger 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 so wenig umständlich) 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. Bezweifelungen) 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.

---

11 In dieser Liste sind Heckmanns „sechs pädagogische Maßnahmen“ (s.o. Kap.I.3.2) sowie die Diskussion der GSP am 12.1.1997 incl. einiger Gedanken aus den Arbeitsgruppen verarbeitet.

12 So formulierte Heckmann die „zweite pädagogische Maßnahme“ in: Heckmann 1981 S.67.

9. Jeder *einzelne*, der eine Behauptung aufstellt, übernimmt die Verpflichtung, sie auf Nachfrage zu begründen.

Dazu gehören folgende-beiden 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>13</sup>:

Einsicht in ein 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 Gesprächsgruppe ist gemeinsam verantwortlich für den Erkenntnisprozeß, in dem jeweils nach der Phase des Auffassens des Singulären und Aufsuchen des Allgemeinen die Gültigkeitsprüfung vorzunehmen ist: so unvoreingenommen wie möglich Gründe und Gegengründe für aufgestellte Behauptungen gemeinsam zu untersuchen. Das Gespräch ist als Hilfsmittel zur Klärung und Vertiefung voll auszuschöpfen.<sup>14</sup> Die Gruppe übernimmt die Verpflichtung, 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“ (Habermas<sup>15</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 bemü-

---

13 Heckmann 1981 S.10

14 Dies ist die „dritte pädagogische Maßnahme“ bei Heckmann 1981, S.67.

15 Habermas 1971, S.137

hen 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 tatsächlich 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 inhaltliche 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 seien einige *erläuternde Kommentare* gegeben:

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

ad 1: Zum Begriff „vernünftig“ sei an Wilhelm Kamlahs Explikation erinnert: „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>16</sup> Diese Explikation enthält die gleichen Elemente wie die ‚Diskursregeln‘, die Sokrates im Kriton aufstellt: Der Dialog soll nicht bestimmt werden durch Gefühle, nicht durch die Meinung der Leute und nicht durch die Rücksicht auf persönliche 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 von 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.

---

<sup>16</sup> in Kamlah/ Lorenzen 1967, S.118

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. Sokratische Gespräche erstreben Erkenntnisse über *Grundsätzliches*, das den Einzelfall übersteigt. 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 persönliche 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 als Ausgangspunkt 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.

Die Regeln 5–8 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 Gesprächsteilnehmer/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.

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.

Die Regeln 9–12 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<sup>17</sup>: Es ist immer mit der Möglichkeit zu rechnen, daß sich eine Erkenntnis zu einem späteren Zeitpunkt als falsch oder beschränkt erweist. 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 die Revisionsmöglichkeit, Fehler und Umwege zuzulassen bzw. mitzugehen, erfordert also Geduld und Toleranz. Für die Perspektive der *Leitung* ist grundsätzlich damit zu rechnen, daß Aussagen revidiert werden. Damit dies nicht verhindert wird, sollte die Leitung jeden zu Wort kommen lassen, aber niemanden bedrängen.

Regel 13–15 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>18</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>19</sup>:

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

---

17 vgl. Popper 1934 und Apel 1987

18 Habermas 1971, S.136f

19 Habermas 1971 S.111/2

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

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

*Regulative* – 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>20</sup>

Alexy nennt drei Forderungen, die „die Freiheit des Diskutierens“ normieren<sup>21</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>22</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 suchen, im Sokratischen Gespräch selbst thematisiert werden kann und bei Bedarf thematisiert wird.

*Nelson* forderte zwar strengste Zurückhaltung des Leiters in der Sache; ein *totaler* Verzicht auf die Beteiligung am Sachgespräch ist jedoch genau genommen aus mehreren Gründen nicht möglich: (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>23</sup>.

Die Liste konstitutiver Regeln gibt eine *idealtypische* Beschreibung des Sokratischen Paradigmas, also des impliziten Verständnisses der Sokratischen Gesprächspraxis in der Nelson/Heckmann-Tradition. (Weitgehend dürfte sie auch

---

20 Habermas 1981 Bd.1 S.427-439

21 Alexy 1978 S.40

22 Heckmann 1981, Kap.13 S.105-122, bes. S.116

23 vgl. Kap. VII.3, sowie Raupach-Strey 1983

der Gesprächspraxis des antiken Sokrates zugrundeliegen.) Die Regeln 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 konstitutiv (im Searleschen Sinne): Wenn wir uns diesen Regeln gemäß verhalten, führen wir ein Sokratisches 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: sei es ein Gespräch anderer Art, bei dem vielleicht nur einige der obigen Regeln beachtet werden, oder gar kein Gespräch zu führen.

Es ist der Einwand<sup>24</sup> erhoben worden, es handele sich bei den konstitutiven Regeln um Regeln eines rationalen Diskurses im allgemeinen. Die Antwort auf diesen Einwand ist: Das ist notwendig so, und man müßte eher aufmerken, wenn es *nicht* der Fall wäre. Denn jeder philosophische Diskurs – und in *diesem* Sinn ist ein Sokratisches Gespräch ein philosophischer Diskurs<sup>25</sup> – muß genuin ein rationaler Diskurs sein. Rationalität ist notwendige Bedingung für Philosophie. Ein *bestimmtes* Philosophieverständnis ist damit noch nicht impliziert; allerdings eines, das im Rahmen der abendländischen, kritisch-aufklärerischen Philosophie-Tradition seit Sokrates und des gegenwärtigen Selbstverständnisses auch der wissenschaftlichen Philosophie angesiedelt ist. Umgekehrt ist Rationalität noch nicht hinreichend für den philosophischen Charakter eines Diskurses; es könnte beispielsweise ein juristischer und/oder ein entscheidungsorientierter Diskurs sein<sup>26</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 konstitutiven 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 Sokratisches Gespräch ausmacht.

---

24 von Karel van der Leeuw; er hat seinerseits inzwischen eine ähnliche Verhältnisbestimmung vorgenommen, siehe van der Leeuw 1997

25 Die These von der Eigenständigkeit der Erkenntnisgewinnung durch die Sokratische Methode (vgl. Kap. III.2) ist davon nicht berührt.

26 vgl. Alexy 1978 und Habermas 1971, Kap.III, S.114f. sowie Habermas 1981, Bd.1 S.114-151

## Regulative Regeln

Von den konstitutiven, das Paradigma entfaltenden Regeln zu unterscheiden ist die gegenwärtige *Ausführungspraxis* im Rahmen der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren („GSP“), die durch *regulative Regeln* im allgemeinen bestimmt wird. Man kann sich theoretisch vorstellen, daß sich zu denselben konstitutiven Regeln eine andere Ausführungspraxis als die in der GSP übliche entwickeln ließe<sup>27</sup>, auch wenn die Gewöhnung an diese Praxis eine Alternativvorstellung hemmt. Wenn es richtig ist, daß diese (und genau diese – die Vollständigkeit wäre zu 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, die Sokratisch zu sein beansprucht, das Wesentliche erhalten bleibt.

Die gegenwärtige Ausführungspraxis in der GSP wird von einigen *regulativen Regeln* im allgemeinen bestimmt, die sich als zweckmäßig bewährt haben. Manche mögen sie „Spielregeln“ nennen, nicht 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 ebenfalls tun und man im Miteinander gemerkt hat, daß sie gut sind, um ein Sokratisches Gespräch zu führen. Sinnvollerweise lassen sich zwei Zweckmäßigkeitsstufen von regulativen Regeln unterscheiden<sup>28</sup>:

### *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 im Gespräch einnehmen;
- mit einem selbst erlebten Beispiel das Gespräch beginnen;
- Gedanken am Beispiel entwickeln;
- den „Test“ auf's richtige Verstehen vornehmen;

---

27 Darauf wies in der Diskussion auch Karel van der Leeuw hin.

28 Dieser Einteilungs-Vorschlag geht auf die Arbeitsgruppe Silvia Knappe (Protokoll) zurück; vgl. obige Anmerkungen. Eine andere Arbeitsgruppe schlug eine weitere Variante der 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 das Bemühen um den Gesprächsprozess zum Leitfaden; im Sinne der vorliegenden Ausführungen enthält sie teils konstitutive, teils regulative Regeln.

- 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 aufeinmal;
- das Gespräch nicht fortsetzen, wenn ein Teilnehmer fehlt;
- wichtige Sätze anschreiben (als „Gedankenpflocke“), währenddessen 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>29</sup>;
- in einem Beitrag nicht mehrere Punkte verfolgen;
- Notizen machen;
- anmelden von „Störungen“ im Normalfall auf das Metagespräch verschieben;
- Protokoll schreiben als Hilfsmittel des Weiterdenkens.

Die regulativen Regeln sind instrumenteller Art, die sich als zweckmäßig erwiesen 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, da-

---

29 Dies ist die „vierte pädagogische Maßnahme“ bei Heckmann 1981, S.67.

mit 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 Zweckmäßigkeitsegen – 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 die Ausführungspraxis der GSP 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>30</sup>

Das „Wesentliche“ eines Sokratischen Gesprächs scheint keine willkürliche Setzung zu sein. Die Verfasserin hat des öfteren sowohl schulischen Lerngruppen wie universitären Seminaren die Aufgabe gestellt, selbst herauszufinden, was „ein gutes Gespräch“ ist. Eine innere Vorstellung davon bringen die meisten Menschen von sich aus mit; sie wissen aus Erfahrung (auch schon die Kinder), unter welchen Umständen ein Gespräch *nicht* gut ist. Die Formulierungen, die selbständig gefunden werden, mögen unbeholfen sein; es ist jedoch immer wieder erstaunlich, in welchem Ausmaß sie der Sache nach die Grundforderungen enthalten, die in unseren Regeln, insbesondere den konstitutiven, aufgestellt sind.

---

30 Selbstverständlich ist damit ein Diskussionsfortschritt in der Theoriebildung nicht ausgeschlossen.

### III.6 Das Verhältnis des Sokratischen Paradigmas zur Wissenschaft

Sokratische Gespräche können nicht nur als Lehr-, sondern auch als Forschungsgespräche durchgeführt werden. Realisierungen finden sich beispielsweise außer bei L.Nelson bei R.Kleinknecht (Innsbruck), D.Birnbacher (Düsseldorf) und am Hans Jonas-Zentrum in Berlin, durchgeführt durch H.Gronke. Dem Sokratische Paradigma wird gelegentlich Skepsis hinsichtlich seiner Wissenschaftlichkeit entgegengebracht, und da für den Schulunterricht das Postulat der Wissenschaftsorientierung von Bedeutung ist (siehe Kap.IV), sei an dieser Stelle das Verhältnis des Sokratischen Paradigmas zur Wissenschaft im allgemeinen und zur Philosophie im besonderen, soweit sie als Wissenschaft zu betrachten ist, genauer beleuchtet. Die Skepsis rührt u.a. daher, daß die Sokratische Methode bei der alltäglichen Erfahrung ansetzt, originäres, nicht-normiertes Denken bewußt aufgreift. Der Verzicht auf Systematisierung der Ergebnisse (bei der Standardform) verweist vermeintlich in dieselbe Richtung. Diese Gegenüberstellung führt aufgrund ihrer Einseitigkeit aber zu einer Verkürzung des Sokratischen Paradigmas und zugleich tendenziell ebenso zu einer Verkürzung des Verständnisses von Wissenschaft. Schließlich spielt auch das nicht unproblematische Verhältnis von Philosophie und Wissenschaft für diese Betrachtung eine Rolle.

Zunächst soll gezeigt werden: Das Sokratische Paradigma vereint in sich Elemente der alltäglichen Nachdenkens wie der wissenschaftlichen Reflexion; es weist Affinitäten zu beiden auf. Wechselseitig wird dadurch im weiteren auch eine kritische Funktion ermöglicht. Zum ersten Gesichtspunkt:

#### 4.1 Affinität zum Alltag

Eine Nähe sowohl zur Lebenswelt wie zum alltäglichen Nachdenken ergibt sich aus folgenden Merkmalen des Paradigmas:

a) Der Ausgang bei authentischen Erfahrungsbeispielen garantiert weitgehend eine „Verankerung“ in der Lebenswelt; zugleich signalisiert er methodisch wie ethisch das Ernst-Nehmen der am Gespräch beteiligten Personen.

b) Der Rückgriff auf Autoritäten, auch in der Form des Zitierens, wird nicht zugelassen. Die innere Ausrichtung auf das, was andere denken oder (wirklich oder vermeintlich) erwarten, wird damit aufgehoben, und der Blick kann freier werden für die je eigene Erfahrung, wie sie sich ungefiltert vom Alltag her darstellt.

c) Die innere Wahrnehmung wird ernst genommen; Wahrheitsgefühl oder Zweifel sind zwar keine Wahrheitsgarante, wie oben dargestellt, können aber

wichtige Indikatoren auf dem Weg der Wahrheitssuche sein. Das „Wahrheitsgefühl“ ist eine Art vorreflexive Kompetenz, die für das Gespräch genutzt wird.

d) Die Sprache wird nicht vorab festgelegt oder methodisch gereinigt; der dialogische Prozeß folgt keiner festen Normierung. Auf diese Weise können die *eigenen* Gedanken der Teilnehmer/innen zur Sprache kommen und bearbeitet werden, und es kann weitgehend dem Prozeß ihrer eigenen inneren Entwicklung gefolgt werden.

e) Begriffs- und Urteilsschärfe sind zwar verbindlich, ihr Niveau orientiert sich jedoch nicht an einem objektiven Standard, der ja auch auf seine Gültigkeit befragt werden müßte, vielmehr am Kommunikationskontext und den tatsächlichen Möglichkeiten der Gesprächsgruppe.

## 4.2 Affinität zu wissenschaftlichem Vorgehen

a) Der Anspruch auf Klarheit und Rationalität des Sprechens und Denkens gilt für alle Phasen des gemeinsamen Denkprozesses, also sowohl für die Erhebung der Erfahrung wie für das Argumentieren. Hierin liegt ein Anspruch auf allgemeine Verständlichkeit, analog zum Universal-Anspruch von Wissenschaft.

b) Zur Klarheit und Rationalität gehört außerdem ein gewisser Grad an Genauigkeit in der Erfahrungs- und Gedanken-Analyse, die im Sprechen wie im Hören einzulösen ist. Dieser Art von Rationalitätsanspruch entspricht in der Wissenschaft die Präzisionsforderung.

c) Nelson war vehement darum bemüht, die Philosophie auf wissenschaftliche Weise zu betreiben. Seine Schriften sind durchdrungen von der Idee der Wissenschaft als eines Systems, in dem alle Sätze letztlich auf ein sicheres Fundament – ähnlich den Axiomen der Mathematik – zurückführbar sind. Wieweit eine solche doktrinal orientierte Philosophie als Hintergrund für dialogisches Philosophieren geeignet ist, wurde bereits problematisiert. Im Kontext der Genese der neosokratischen Methode zeigt sich aber diese sehr deutliche Nähe zur Wissenschaft, die für Nelson wohl fast eine Identität war.

d) Der Rationalitätsanspruch (Rückgriff auf den Logos-Grundsatz) betrifft nicht nur die Formulierungen, sondern auch die Inhalte selbst. Nicht jedes vorgebrachte Argument ist ein „guter Grund“, es bedarf der Rationalitätsprüfung. Die Frage nach den Gründen ist das wesentliche Movens des Gesprächs; dabei wird vorausgesetzt, daß sie einlösbar ist auf jeder Stufe des gemeinsamen Nachdenkens und schließlich durch den Aufweis der letzten Grundsätze und Prinzipien. Auch dann, wenn Wissenschaft nicht mehr an einem auf Axiomen aufgebauten System orientiert ist, besteht in diesem Anspruch auf Begründbarkeit im Sinne rationaler Ausweisbarkeit aller Aussagen eine Gemeinsamkeit zwischen Sokratischem Paradigma und Wissenschaft.

Aufgrund ihrer Affinität zu Alltag wie Wissenschaft kann das Sokratische Paradigma andererseits auch in beiden Richtungen korrektiv wirken.

### 4.3 Kritik am Alltag

Ein kritisches Verhältnis zum Alltags-Denken und –Handeln entsteht im praktischen Vollzug Sokratischer Gespräche durch folgende Faktoren:

a) Die Sokratische Methode ermöglicht, klarer und besser zu verstehen, was und wie wir im Alltag denken, weil der „naive“ Vollzug des täglichen Lebens ausgesetzt und mit einer gewissen Distanz ins Bewußtsein geholt wird.

b) Dasselbe gilt für die folgende Reflexionsstufe: durch den Anspruch, die geäußerten Aussagen und gefällten Urteile zu begründen, wirkt sie dem bloßen Meinungs-austausch entgegen.

c) Durch die Beschäftigung mit der Sache (dem jeweiligen Problem) und der tiefer greifenden Frage nach den Gründen, die man sich im Alltag häufig gar nicht vorlegt, ermöglicht die Sokratische Methode, ein größeres Problembewußtsein zu entwickeln, als es im allgemeinen in der Ausgangslage gegeben ist.

d) Durch die zu beachtenden Regeln und die in ihnen enthaltenen Grundannahmen der Gleichwertigkeit der Gesprächspartner und des potentiellen „Wahrheitskernes“ aller Aussagen wirkt sie auf ein Kommunikationsverhalten hin, von dem auch die Idee der Wissenschaft gespeist ist: die übliche, nicht von allgemeinem Interesse-geleitete Diskussionsweise auszusetzen und das Konkurrenzverhalten und das Sieg/Niederlage-Denken zu ersetzen durch sach- und wahrheitsbezogenes Fragen und Urteilen.

### 4.4 Kritik an Wissenschaft

a) So wie sie zur besseren begrifflichen Durchdringung der Erfahrung beiträgt, sorgt die Sokratische Methode umgekehrt durch die Anknüpfung an die Erfahrung für eine Verankerung auch abstrakterer Erkenntnisse in der Wirklichkeit, hilft so zu ihrer Entschlüsselung und wirkt einer (vermeintlichen) Leerheit entgegen. Sie verleugnet nicht die Frage nach der Genese.

b) Sie ergänzt das wissenschaftliche Methodenrepertoire um die häufig ignorierte Dimension der inneren Wahrnehmung.

c) Die Sokratische Methode wirkt den Gefahren der Hypostasierung und Verselbständigung von Theorien und Theoremen entgegen, insofern diese in einem isolierten Medium der Abstraktion verbleiben.

d) Ein Problem gegenwärtiger Wissenschaft ist die Spezialisierung, die innerhalb ihres jeweiligen Paradigmas<sup>1</sup> arbeitet und so zwangsläufig andere Faktoren und Zugriffsweisen ausblendet.

In der Unmittelbarkeit des Fragens und der Re-Institutionalisierung eines originären Urteilsvermögens wirkt die Sokratische Methode den mit der Spezialisierung verbundenen Blickverengungen entgegen.

---

1 Paradigma im Sinne von Kuhn 1967

e) Die Sokratische Methode initiiert einen wirklichen, entwickelnden, Zusammenhänge beachtenden und Gültigkeit erst ausweisenden Denk- und Erkenntnisprozeß, der nicht am Beginn schon Kategorien, Thesen und Gültigkeiten festschreibt. Erkenntnisse sind kein ‚Besitz‘ und Aufgabe des Philosophierens ist nicht das ‚Besitzstand-Wahren‘, vielmehr die Entwicklung des individuellen wie des gemeinschaftlichen Denkens. Die Sokratische Methode verflüssigt<sup>2</sup> gleichsam starre Normierungen zurück in selbst gewonnene Einsichten.

f) Indem die Sokratische Methode im Prinzip schon vorhandenes Wissen bewußt macht und durcharbeitet, verankert und sichert sie dieses in den persönlichen Denkstrukturen der Beteiligten und ermöglicht so eine spätere Aktivierung und den Umgang mit diesem Wissen in anderen Zusammenhängen. Damit erleichtert sie nicht nur interdisziplinäres Arbeiten, sondern auch die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in außerwissenschaftlichen Zusammenhängen.

g) Indem die Sokratische Methode Dominanz- und Verschleierungsrituale, die in der Wissenschaft durchaus praktiziert werden, ablöst durch Kooperations- und Ehrlichkeits-Rituale, kann sie auf einen Habitus hinwirken, der der Diskursivität des Denkens und Sprechens, die Wissenschaft für sich reclamiert, allererst gerecht wird.

Das Sokratische Paradigma erfaßt primär die Standardform zweckfreier Sokratischer Gespräche. Dieser gegenüber sind Sokratische Forschungs- und Sokratische Lehrgespräche streng genommen zu unterscheiden. Beide weisen gegenüber der Standardform gewisse Modifikationen auf. Evident ist die Rollenverteilung: Im Lehrgespräch gibt es eine Asymmetrie zwischen Lehrer und Schüler, im Forschungsgespräch die Gleichberechtigung der Forschenden, wobei zu prüfen ist, wieweit hier eine – formale und/oder maieutische – Leitung in Frage kommt. Der zweite Unterschied betrifft das Ausgangsniveau: Die Standardform arbeitet auf der Nullebene der kontingent mitgebrachten Voraussetzungen der Teilnehmenden, ein Lehrgespräch wird zumindest im Schulkontext altersbezogene Standards berücksichtigen, während ein Forschungsgespräch bei dem für die Beteiligten aktuellen Forschungsstand ansetzen kann. Der dritte Unterschied betrifft die potentielle Systematisierung und Verwertung der Ergebnisse, evtl. auch Teilergebnisse: das freie Sokratische Gespräch übt hier Verzicht, das Lehrgespräch vermittelt Denkergebnisse in offener Form mit Lehrplänen einerseits und subjektiven Bildungsprozessen andererseits, während das Forschungsgespräch durchaus mit der Absicht geführt werden kann, neue Forschungsergebnisse zu erzielen, oder aber Denkergebnisse, die in neue Forschungen einfließen.

Für die Wissenschaften im allgemeinen und die Philosophie im besonderen könnte es durchaus von Nutzen sein, wenn Gespräche nach Sokratischer Methode als eine häufiger geübte Praxis in die Wissenschaft integriert würden. Ein Grund dafür liegt in der folgenden Überlegung:

#### 4.5 Sokratisches Philosophieren liegt der Wissenschaft voraus

Das Sokratische Paradigma weist also Affinitäten *und* kritische Distanz sowohl zum Alltag wie zur Wissenschaft auf. Es wäre also eine mehrfache Verkürzung, beide als Gegenpole bzw. *nur* als solche zu deuten; sie stehen *auch* in einem komplementären *Wechselverhältnis*. Die Betrachtung läßt sich aber noch tiefer ansetzen in folgendem Sinn: Wissenschaft ist ein abgeleitetes Phänomen mit elaborierten Regeln, wohingegen im Sokratischen Paradigma ursprüngliches Denken leitend ist. Unter dieser Perspektive läßt sich der Bezug auch als ein *Fundierungsverhältnis* deuten. Denn die Herausbildung eines wissenschaftlichen Paradigmas mit seinen normierenden Standards ruht auf dem ursprünglichen Fragen und Wissen-Wollen auf. Eine Rückbesinnung darauf mit Hilfe Sokratischen Vorgehens kann in vierfacher Hinsicht auch der Wissenschaft von Nutzen sein, wobei diese Überlegungen in besonderer Weise auch für die Philosophie *als* Wissenschaft gelten: in erkenntnistheoretischer Hinsicht, mit Blick auf das Weltbild, anwendungsbezogen und schließlich ideologiekritisch.

a) Wissenschaft wird verständlicher, wenn ihre abstrakteren Aussagen, ihre Theorien und Theoreme zurückgeführt werden auf Konkretionen, von denen ausgehend sie ursprünglich einmal gewonnen wurden bzw. hätten gewonnen werden können – ggf. über einen mehrfach gestuften Konkretisierungsprozeß hinweg. Insbesondere die akademische Philosophie steht nicht selten am Rande der Gefahr, sich in einem Medium der Abstraktion zu vollziehen, von dem fraglich ist, wie weit es ihr selbst durchsichtig ist. Denn die Denkbewegungen zur Abstraktion hin werden häufig ebenso ignoriert wie umgekehrt der in Begriffen (wie Vernunft, Universalität) immanente Anspruch uneingelöst bleibt; in beiden Richtungen schafft die Sokratische Methode Verbindungen, die eigentlich erst zu einem umfassenden Verständnis auch der wissenschaftlichen Aussagen und Gedankengänge verhelfen. Letzteres wäre wohl nicht nur auf Lernende als Rezipienten von Wissenschaft zu beziehen, sondern könnte reflexiv auch dem Selbstverständnis der Wissenschaft dienen.

b) Sokratisches Fragen geht hinter die Grenzziehungen der Spezialisierung zurück und kann diese daher sowohl in ihrem Wert für die Erkenntnisgewinnung in einem speziellen Bereich deutlicher werden lassen wie eben auch in ihrer Begrenztheit, durch die ihr notwendigerweise Faktoren und Frageperspektiven außerhalb ihres Bereiches entgehen.

c) Die vorigen beiden Gesichtspunkte werden praktisch relevant, wenn es um den Bereich der Anwendung von Wissenschaft geht. Urteile dieser Art bedürfen der praktischen Vernunft, die die Frage nach den Zwecken (vor allem

bei der Realisierung technischer Möglichkeiten) nicht tabuisiert. In Verbindung mit einem Bewußtsein der Grundlagen der Wissenschaft (a) wie der notwendigen Begrenzungen wissenschaftlicher Erkenntnis (b) lassen sich diese Probleme sachgerechter thematisieren durch Menschen, die das ursprüngliche, Sokratische Fragen kultiviert haben. Im Gerichtswesen kennen wir die Institutionalisierung des Laienurteils durch Schöffen; ein Rest-Wissen von der Begrenztheit des Expertentums hat sich das Komplement zur Seite geholt. Im Sokratischen Paradigma ist diese Wertschätzung der Laienvernunft aufbewahrt, und sie könnte und sollte analog im Verhältnis zur Wissenschaft und ihrer Anwendung fruchtbar gemacht werden.

d) Schwieriger ist die Lage, wenn die Paradigma-Bezogenheit wissenschaftlicher Erkenntnisse (a) nicht gesehen, oder die notwendigen Begrenzungen des Expertenwissens (b) geleugnet werden oder wenn die Frage nach den Zwecken der Anwendung wissenschaftlichen (und technischen) Wissens nicht zugelassen wird (c). Dann liegt ein falscher Glaube an die Objektivität oder den Fortschritt der Wissenschaft zum Guten vor, der als Szientismus bezeichnet wird. Sein Kennzeichen ist, sich gegen Kritik zu immunisieren. Sokratisches Fragen kann die notwendige (ideologie-) kritische Funktion übernehmen.

Im Ergebnis läßt sich also festhalten, daß aus den vier dargelegten Gründen Forschungsgespräche nach Sokratischer Methode ein Gewinn für alle Wissenschaften sein könnten. Es setzt allerdings die Offenheit voraus, zusammen mit der konkreten Problemstellung unter Umständen auch den durch das jeweilige wissenschaftliche Paradigma gegebenen Rahmen zu thematisieren, zumindest punktuell eine Infragestellung zuzulassen.

Über diese generell wissenschafts-bezogenen Überlegungen hinaus stellt die Philosophie noch einen Sonderfall dar.

#### **4.6 Philosophie ist nicht nur Wissenschaft; sie besitzt im Sokratischen Paradigma ihre Ursprungsgestalt**

Die Philosophie kam in den Überlegungen dieses Abschnitts auf beiden Seiten vor, der des Sokratischen Paradigmas und auf seiten der Wissenschaft. Die Wissenschaftlichkeit der Philosophie selbst ist nicht eindeutig, und die Zuordnung des Sokratischen Paradigmas ebensowenig: Wenn das Sokratische Paradigma die Tätigkeit des Philosophierens charakterisiert, dann müßte es seinerseits auch auf die Seite der Wissenschaft Philosophie gehören. Inwiefern ist Philosophie Wissenschaft?

(a) Ein klassisches Kriterium der Wissenschaftlichkeit ist die Systemgestalt, vor allem in Anlehnung an den axiomatischen Aufbau der Mathematik. Philosophie, auch oder gerade die universitäre Philosophie wird aber heute im allgemeinen nicht als System verstanden; nach gängiger Deutung ist im Doppelsinn des Satzes die Philosophie als System mit Hegel an ihr Ende gekommen.

(b) Wenn philosophisches Denken einen Anspruch auf Totalität im Sinne einer Deutung des Weltganzen erhebt, könnte dies in der Selbstdeutung als ein „System“ verstanden werden. Es wäre aber kein System im Sinne von Wissenschaft: Entweder würde es sich um eine philosophische Richtung handeln (wie z.B. „Lebensphilosophie“); die universitäre Philosophie respektiert aber heute einen Pluralismus von Richtungen und Strömungen und darf nicht eine allein zum Dogma erklären. Oder es handelt sich schon von den Denkmitteln und Denkweisen her eher um eine Weltanschauung, die vor einer universalen Forschungsgemeinschaft keine uneingeschränkte Akzeptanz finden könnte – dann hätte sie ohnehin keinen Platz in der universitären Philosophie.

Diese Überlegungen – (a) und beide Varianten von (b) – verhindern also, die Wissenschaftlichkeit speziell der Philosophie am Systemgedanken festzumachen, unabhängig davon, daß auch im allgemeinen das System als Kriterium der Wissenschaftlichkeit seit Th.S. Kuhn nicht mehr die eminente Bedeutung hat.

(c) Wenn man einen Bestand an Erkenntnissen als Kriterium der Wissenschaftlichkeit ansieht, so unterscheidet sich die Philosophie insofern von anderen Wissenschaften, als in ihr nicht ohne weiteres das gegenwärtig Diskutierte gleichsam den höchsterreichten Forschungsstand darstellt. Der tradierte, aus unterschiedlichen Zeiten stammende Erkenntnisbestand ist meistens nicht als überholt anzusehen, sondern hat für das philosophische Denken der Gegenwart ein mindestens so starkes Gewicht wie zeitgenössische Philosophie<sup>3</sup>. In ihrer Selbstreflexion hat sich die Philosophie aus diesem Grunde wohl mindestens so sehr um ihr Verhältnis zur eigenen Tradition bemüht (zuweilen auch darum gekämpft), wie um ihre Wissenschaftlichkeit – allerdings zu unterschiedlichen Zeitphasen mit unterschiedlichen Akzenten.

(d) Besonders im 20. Jahrhundert hat es innerhalb der Philosophie Auseinandersetzungen über ihre Wissenschaftlichkeit gegeben. Das gilt vor allem für die Forderungen des Wiener Kreises, jegliche von ihm sogenannten „metaphysischen“ Begriffe und Aussagen aus der Philosophie zu verbannen; ein Programm, das sich nicht nur wegen der Vieldeutigkeit des Begriffs „metaphysisch“ bekanntlich nicht durchhalten ließ. Als weiterer Versuch, Philosophie als Wissenschaft zu betreiben, kann der zunächst im angelsächsischen Raum favorisierte und mit Zeitverzögerung in Deutschland rezipierte sprachanalytische Ansatz (mit zahlreichen Variationen) verstanden werden. Seine phasenweise Dominanz ist jedoch sowohl hinsichtlich einer thematischen Öffnung wie hinsichtlich einer größeren Methoden- und Richtungstoleranz wieder zurückgenommen. Ähnliches gilt für die zeitweilige Betonung der Wissenschaftstheorie als derjenigen Disziplin, die die Philosophie in ihrer Höchstform repräsentiere. Die Versuche, eine „Verwissenschaftlichung“ der Philosophie zu betreiben, indem die Rationalitätsmaßstäbe verschärft werden, müssen insofern scheitern,

---

3 wie auch in Pkt. IV.1.2 erläutert

als sie zu thematischen oder methodischen Verkürzungen führen, die wiederum qua Philosophie kritisierbar sind.

(e) Der letzte Punkt verweist darauf, daß die Philosophie ihre eigene Meta-Disziplin ist. Aus diesem Grunde enthält sie zwangsläufig in sich die Ambivalenz, nicht eindeutig Wissenschaft zu sein: Sie ist nicht nur Wissenschaft mit einem bestimmten Konstitutionsrahmen und Operationsrahmen, sondern enthält zugleich auch dieses kritische Anliegen, das Wissenschaftskritik umfaßt, aber darüber hinausgeht, und das wir als „Aufklärung“ zu bezeichnen pflegen. Dies weist auf ihren Ursprung zurück:

(f) Philosophie beginnt mit dem staunenden oder irritierten In-Frage-Stellen des Selbstverständlichen, sie verfolgt die Intention des „Aufklärens“. Es kann zweckfreies Wissen- und Verstehen-Wollen oder zweckgebunden sein, beispielsweise der Bewältigung der Lebenswirklichkeit dienen. Aus diesem ursprünglichen Fragen ist Philosophie entstanden, und aus der Ausdifferenzierung der Philosophie unter Einbeziehung weiterer Methoden die zahlreichen Gestalten von Wissenschaft. Nimmt man diese Deutung der Entwicklung des Denkens in den Blick, lassen sich die Einzelwissenschaften als Produkte der Aufklärung verstehen. Im üblichen Forschungsbetrieb „vergessen“ die Wissenschaften diese ihre Herkunft jedoch oder verleugnen sie gar, so daß als die Aufgabe Sokratischen Philosophierens beschrieben werden kann: Aufklärung der sich selbst entfremdeten Produkte der Aufklärung.

Philosophie ist – jedenfalls in ihrer abendländischen Gestalt – beides: Wissenschaft *und* Aufklärung. Als Wissenschaft wurde sie seit den griechischen Anfängen verstanden, insofern sie sich ganz auf das zu Erkennende ausrichtet, gewissermaßen Objektivität anstrebt und in ihrer Höchstform „Theorie“ (Schau) ist. Daneben wurde sie – seit Sokrates – als Aufklärung verstanden, da sie sich nicht nur am Vorgegebenem ausrichtet, sondern mit kritischem Denken verbunden ist und die Erkenntnisse daher auch rückbezüglich das erkennende Subjekt verändern. „Aufklärung ist nicht primär Wissensfortschritt, sondern Naivitätsverlust.“<sup>4</sup> Aufklärung stellt das vermeintlich Selbstverständliche in Frage; insofern ist sie wesentlich Kritik. Möglich wird sie durch die Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung der Vernunft. Die Spannung zwischen Theorie und Kritik ist in der Philosophie enthalten; sie ist Wissenschaft und Aufklärung zugleich. Nach Martens/Schnädelbach sind diese beiden Bestimmungen nicht harmonisierbar und dennoch aufeinander verwiesen.<sup>5</sup> Sokrates ist als der erste Philosoph zu betrachten, „der die beiden Grundfiguren ‚Philosophie als Wissenschaft‘ und ‚Philosophie als Aufklärung‘ in seinem Denken zu vereinigen suchte.“<sup>6</sup>

---

4 Zitat von Horkheimer: Quelle: Martens/Schnädelbach 1985 S.32

5 Martens/Schnädelbach 1985 S.31f

6 Martens/Schnädelbach 1985 S.45

Kant hat annähernd dieselbe Spannung durch die Doppelbestimmung der Philosophie nach dem *Schulbegriff* und nach dem *Weltbegriff*<sup>7</sup> ausgedrückt. Die Philosophie nach dem Schulbegriff greift auf einen vorhandenen Bestand an Erkenntnissen zurück, die den Studierenden vermittelt werden sollen, während in der Philosophie nach dem Weltbegriff die jeden Menschen unmittelbar angehenden Fragen gestellt und bearbeitet werden, also ein existentieller und kritischer Philosophie-Begriff gemeint ist. Das Sokratische Paradigma wäre aufgrund der Unmittelbarkeit des Fragens eher der Philosophie nach dem Weltbegriff zuzuordnen als der Philosophie nach dem Schulbegriff, also der Wissenschaft im Sinne der Theorie.

Dagegen ist zu bedenken, daß Wissenschaft ihrerseits der Aufklärung entspringt, insofern sie ursprünglich emanzipatorische Ziele hat: das Ziel der Weltbemächtigung und das der Selbstverständigung. Philosophie steht in der Gefahr, zu einer Spezialwissenschaft zu degenerieren, wenn sie sich ihrerseits von diesen Ursprüngen abkoppelt. Von dieser Perspektive her wird das oben behauptete Fundierungsverhältnis zwischen Sokratischem Paradigma und Wissenschaft, auch der Philosophie als Wissenschaft, deutlich: Mit Hilfe der Sokratischen Methode kann die den Wissenschaften zugrundeliegende Ebene des Erkenntnisinteresses wie der Gegenstandskonstitution unmittelbarer angegangen und thematisiert werden. Auch eine falsche Überbewertung von Wissenschaft kann auf diese Weise in die Erkenntnis eingeholt werden, und das ist eine philosophische Aufgabe.

Philosophie hat somit einerseits die Gestalt der Wissenschaft; diese kann, wie oben dargestellt, durch das Wahrheitsstreben und das analytische und das Begründung-fordernde Denken der Sokratischen Methode gefördert werden. Philosophie hat aber ebenso die Aufgabe, sich kritisch auf wissenschaftliche Erkenntnisse und ihre gesellschaftliche Einbettung und kritisch-reflexiv auf sich selbst zu beziehen: ihre Aufklärungs-Gestalt ist die des Sokratischen Paradigmas.

Daher läßt sich folgern: Wie schon für die anderen Wissenschaften, so wäre es erst recht für die Philosophie von Nutzen, sich auf ihre Ursprungs-Form zu besinnen und auch in die gegenwärtige universitäre Praxis stärker Forschungsgespräche nach Sokratischer Methode zu integrieren.

---

7 Kant, Werke Bd. VI, S.444f

### **III.7 Die praktisch-ethische Dimension des Sokratischen Paradigmas**

1. Theorie und Praxis: Ist das Sokratische Gespräch eine Form der *vita contemplativa* oder der *vita activa*?
- 1.1 Sokrates' Verhältnis zur Praxis
- 1.2 Die philosophische Tradition
- 1.3 Theorie und Praxis in der kritischen Philosophie
- 1.4 Folgerungen für das Sokratische Paradigma
2. Ethik als Thema Sokratischer Gespräche
3. Ethisch bedeutsame Strukturprinzipien des Sokratischen Paradigmas
4. Die immanent ethische Dimension des Sokratischen Paradigmas in praktischer Hinsicht
5. Praxis als Ziel Sokratischer Gespräche?

Ein Bezug zur Ethik läßt sich für das Sokratische Paradigma auf unterschiedlichen kategorialen Ebenen ausmachen: Ethische Themen können Gegenstand Sokratischer Gespräche sein; Sokratische Gespräche zu führen, ist eine ethisch relevante Form von Praxis, die zudem ethische Ziele verfolgen kann; diese Praxis hat selbst eine ihr innewohnende ethische Dimension, die Strukturprinzipien, aber z.B. auch Verhaltensdispositionen enthält.

#### **1. Theorie und Praxis: Ist das Sokratische Gespräch eine Form der *vita contemplativa* oder der *vita activa*?**

Philosophie zu betreiben wird als solches meist schon der Theorie im Gegensatz zur Praxis zugeordnet, und in der Folge der Nelsonschen Ansprüche an rationale Klarheit und Strenge, ja Disziplinierung des Denkens, wäre dies vom Sokratischen Paradigma erst recht zu vermuten. Tatsächlich liegt aber sowohl in der Nelsonschen Philosophie wie in der inzwischen 80 Jahre umfassenden Tradition der Sokratischen Gesprächspraxis eine enge Verzahnung vor, zuweilen sogar umgekehrt eher eine Betonung der Praxis. Für die heutige Positionsbestimmung des Sokratischen Paradigmas in der Theorie-Praxis-Spannung ist ein Blick auf die Geschichte dieser polaren Kategorien aufschlußreich.

##### **1.1 Sokrates' Verhältnis zur Praxis**

Fragen wir nach den Anfängen, so findet sich das Problem schon bei Sokrates selbst. Dieser setzte sich bekanntlich ab von den Sophisten, die ihre „Rede-

kunst“ gegen Geld anboten. Damit verbanden sie das Versprechen, durch diese Kunst ihre Schüler in die Lage zu versetzen, vor Gericht zu „gewinnen“. Ziel der Rhetorik war, sich durchzusetzen gegen die Befürworter der gegnerischen Partei dadurch, daß man diese mit Worten, mit Sprache beeindruckte und zumindest einige auf diese Weise auf die eigene Seite zog: Sokrates Vorwurf, wie etwa an Protagoras, ist der, Protagoras wolle überreden statt überzeugen. Es gehe Protagoras um den Sieg, nicht um Einsicht, um einen Sieg, der auf einer äußeren, scheinhaften Ebene errungen wird, kurz, um Macht, nicht um die Wahrheit. Gehört die von Sokrates angestrebte Wahrheit auf die Seite der Theorie? Zwei Aspekte sind zu bedenken:

a. Die Wahrheit, um die Sokrates mit seinen jeweiligen Gesprächspartnern in den überlieferten Dialogen ringt, ist keine partikulare, vielmehr letztlich – wenn auch evtl. durch viele Schwierigkeiten hindurch – eine grundlegende und allgemeingültige. Die sog. „Wahrheit“ begrenzter Reichweite, in räumlicher, zeitlicher oder personeller Hinsicht kann nicht stehenbleiben, sondern muß ihre Grenzen überschreiten auf universale Gültigkeiten hin. Die schnelle Antwort auf die praktische Frage, etwa „Wie gewinne ich diesen Prozeß?“, dringt nicht zum wesentlichen vor, so z.B. zu der Frage „Bin ich schuldig oder unschuldig?“ oder noch grundsätzlicher: „Was ist überhaupt Schuld?“ – Praxis in diesem Sinn, als Gegensatz zum Wesentlichen, ist das Periphere, das Vorübergehende, in gewisser Weise sogar das Scheinhafte, Äußere. Platon hat diese implizite Erkenntnistheorie des Sokrates explizit weitergeführt – u.a. im Höhlengleichnis – zur Auffassung der Erkenntnis als Ideenschau, „theoria“, wobei an oberster Stelle die Erkenntnis der Einheit der Ideen des Wahren, Guten und Schönen steht. Möglichkeitsbedingung für solche Erkenntnis ist die vorgeburtliche Schau der Ideen, so daß sie später wiedererinnert werden können. Das Reich der Ideen, in dem die Wahrheit ihren Ort hat, ist zeitlos, nicht den Niederungen der Geschichte unterworfen und die Lebensspanne des Einzelnen überdauernd.

b. Die Wahrheit, um die Sokrates mit seinen jeweiligen Gesprächspartnern ringt, ist dennoch existenziell. Die Dialoge knüpfen an den Lebenskontext an, sie gehen Fragen nach, die sich aus der Erfahrung heraus stellen; sie sind lebensbedeutsam in den Zwischenresultaten, wenn etwa Verunsicherung eintritt hinsichtlich lange für selbstverständlich gehaltener Überzeugungen; schließlich können sie in höchstem Maße lebensbedeutsam sein im Ergebnis, man denke an Sokrates Schlußfolgerung im Kriton-Dialog, daß er das Todesurteil der Stadt Athen zu akzeptieren habe. Die Begründungen nehmen jeweils Bezug auf allgemeine Wahrheiten oder Verbindlichkeiten (etwa die Maxime „Versprechen sind zu halten“), aber die praktische Anwendung betrifft und trifft den Einzelnen in seiner Existenz. – So ist auch der Leitspruch Sokratischer Philosophie, „Erkenne dich selbst“ zu verstehen: das Selbst im Spiegel und am Maßstab des Allgemeinen, der Wahrheiten, die den Einzelnen übersteigen und über die

er/sie sich nicht aus Opportunitätsgründen und nicht aus noch so guten situativen Gründen überheben darf.

In diesem Sinne *enthält* die Wahrheit die Anwendung, folgt aus der Theorie eine unabweisliche Praxis; Praxis ist das Handeln, das der vernünftigen Einsicht entspricht.

Vernünftige Praxis entsteht jedoch nicht leichthin; jeder Einzelne und jede Gesprächsgemeinschaft, die sich um philosophische Einsicht bemüht, hat sie jeweils auch sich selbst abzurufen und im Zweifelsfalle gegen sich selbst gelten zu lassen. Sokrates macht dies im Kriton-Dialog an drei Regeln deutlich, die er der inhaltlichen Auseinandersetzung als Anspruch an Rationalität und Vernünftigkeit voranstellt: 1. Man soll sich nicht nach der Meinung der Leute richten. 2. Man soll nicht blindlings seinen Emotionen folgen. 3. Man darf nicht im Hinblick auf potentielle eigene nachteilige Konsequenzen die Erkenntnis umbiegen.

Vielmehr soll man in eine unvoreingenommene kritische Untersuchung und Prüfung eintreten, und am Schluß nur das beste Argument gelten lassen – der vieldiskutierte „Logos-Grundatz“<sup>1</sup>. Erkenntnis ist vor diesem Hintergrund von einem logisch-vernünftigen *und* von einem existenziellen *Ernst* bestimmt; daher kann sie für Sokrates nicht käuflich sein und nicht dafür eingesetzt werden, daß Menschen Macht ausüben über andere Menschen.

## 1.2 Die philosophische Tradition

In der Geschichte der Philosophie hat man, dem sokratisch-platonischen Muster folgend, der *vita contemplativa* den Vorrang eingeräumt gegenüber der *vita activa*, dem „beschaulichen“, der Theorie gewidmeten Leben gegenüber dem tätigen, beschäftigten, den Geschäften nachgehenden Leben.

a. Auch für Aristoteles stand der seinen vernünftigen Seelenteil betätigende Mensch, der „Philosoph“ eben, über den Krieger und der „werk tätigen Bevölkerung“, den Bauern, Handwerkern und Kaufleuten. Analog wurde bis zum Ende des Mittelalters das mit dieser Welt beschäftigte Leben der Frauen, der niederen Stände, aber auch der politische Macht Ausübenden für niedriger erachtet als das ganz der Nachdenklichkeit und Besinnlichkeit gewidmete Leben. Das Studieren und die *Contemplatio* hatten ihren Ort in der Abgeschlossenheit der Klöster. Letztlich galt als höchste Stufe der Wahrheit die *unio mystica*, eine ganzheitliche Erkenntnis, in der sich menschliches Sein und die Schau Gottes miteinander verbinden. In einem umfassenden religiösen Bezugsrahmen wiederholt sich hier das platonische Erkenntnisideal bzw. hat sich unter veränderten Prämissen erhalten. Unter wiederum anderen Prämissen erhält es sich bis heute etwa im Postulat der Wertfreiheit der Wissenschaft, aber auch in dem im Grundgesetz verankerten Prinzip der Freiheit von Forschung und Lehre.

---

1 vgl. Schwickert 1994

b. Diese hierarchische Ordnung zwischen der *vita contemplativa* und der *vita activa*, zwischen Theorie und Praxis war wohl das dominierende, aber nicht das einzige Theorie-Praxis-Muster in der abendländischen Geschichte.

Schon bei Platon sollen bekanntlich die Philosophen die Könige stellen, weil sie die bessere Einsicht und Übersicht hätten. Schärfer noch herausgearbeitet hat diesen Gedanken Aristoteles, demzufolge demjenigen, der sein Leben der vernünftigen Einsicht widmet, zugleich auch die Funktion der Leitung des Gemeinwesens, des „Steermanns“ zukommt. *Theoria* impliziert also praktische Verpflichtungen.

c. Weiterhin gab es in der christlichen Tradition auch die Grundregel „*ora et labora*“ des Benediktinerordens – die Erkenntnis einer wechselseitigen Aufeinanderangewiesenheit von Anbetung, geistlichem Leben und sorgender Tätigkeit für die weltlichen Lebensgrundlagen und fürsorgender Tätigkeit für diejenigen, die dazu selbst nicht in der Lage sind; kurz eine Einheit von Theorie und Praxis. Solche Praxis ist mehr als Anwendung einer getrennt von ihr gewonnenen Wahrheit, sie ist „Bewahrheitung“ des Glaubens. –

Fast eine Umkehrung, jedenfalls eine Infragestellung des kontemplativen Vorrangs findet sich in einer Predigt, die Meister Eckhart<sup>2</sup> zugeschrieben wird, zu der Lukas-Geschichte von Maria und Martha<sup>3</sup>. Üblicherweise wird das Gleichnis so verstanden, daß Maria, die andächtig den Worten Jesu lauscht, die *vita contemplativa* repräsentiert und die biblische Geschichte somit die platonische Traditionslinie bestätigt. Meister Eckhart setzt stattdessen die Geschäftigkeit der Martha höher, insofern als sie durch das kontemplative Stadium der Maria schon hindurchgegangen sei und gereift mitten im Leben stehe. Wohl folgt als abschließender Gedanke der Ausblick auf eine dritte Stufe der reinen Gotteserkenntnis, aber Meister Eckharts Anliegen ist offensichtlich die *Aufwertung der Tätigkeit*. So finden sich auch überraschende Spuren des Wissens von der Zusammengehörigkeit von Theorie und Praxis.

Unter den nachmittelalterlichen Linien der Geschichte des Theorie-Praxis-Verhältnisses sei nur erinnert an die Einbeziehung der experimentellen Praxis und des Herstellens („*homo faber*“) in die Erkenntnis-Gewinnung seit der frühen Neuzeit<sup>4</sup>, und andererseits eine Zuwendung zur Diesseitigkeit auch in der politischen und Politik-begründenden Philosophie wie bei Hannah Arendt, schließlich in der Gegenwart in den Problemen der „Angewandten Ethik“, insbesondere in der Folge medizinischer und biologischer Forschung, durch die die Fragen nach Anfang und Ende des menschlichen Lebens sich neu stellen.

---

2 Albert 1995; Kap. 2: Meister Eckhart über das beschauliche und das tätige Leben. S.29-44

3 Evangelium des Lukas, 10.Kap. 38-42

4 Arendt 1985, S.282

### 1.3 Theorie und Praxis in der kritischen Philosophie

Konzentrieren wir den Blick auf die Traditionslinie der Kritischen Philosophie. Kant ließ bekanntlich auf die erste Kritik, die „Kritik der reinen Vernunft“ die „Kritik der praktischen Vernunft“ und die „Kritik der Urteilskraft“ folgen; schon daran läßt ablesen, daß Theorie und Praxis aufeinander verwiesen sind. Seine Einteilung von Theorie und Praxis ist bis in heutige Studiengänge leitend, aber sie ist nicht dichotom zu verstehen, so daß die Theorie praxis-los oder die Praxis theorie-los wäre. Vielmehr könnte man sein eigenes Dictum vom Wechselverhältnis zwischen Begriff und Anschauung entsprechend erweitern: Wie Begriffe ohne Anschauung leer sind, wäre auch eine Theorie ohne Praxis leer, und wie Anschauung ohne Begriffe blind ist, wäre auch eine Praxis ohne Theorie blind. Eine Brücke zwischen beiden Ebenen stellt die Fähigkeit „Urteilskraft“ her, sie beurteilt praktische Situationen (in beiden Bereichen: der sinnlichen Erfahrung wie des Handelns) im Lichte der allgemeinen Prinzipien, die in der theoretischen Reflexion gewonnen wurden.

Den vorausliegenden Erkenntnisschritt hat dann erst *Nelson* deutlicher herausgearbeitet: nämlich ausgehend von praktischen Situationen die allgemeinen Prinzipien zu erheben, theoretisch zu formulieren und argumentativ abzuschern – dieses Verfahren nannte Nelson ja die Methode der „regressiven Abstraktion“<sup>5</sup>.

Die Kritische Philosophie hat so – wenn wir die hier nur angedeuteten Leistungen von Kant und Nelson zusammensehen – zwar Theorie und Praxis als zu unterscheidende herausgearbeitet, die aber sowohl bei der Erkenntnisgewinnung wie bei deren Applikation im Urteilsvorgang gerade zusammenwirken. „Praxis“ in diesem Zusammenhang ist die praktische Erfahrung, die letztlich das „Material“ für die Erkenntnis liefert: Gewinnungs- und dann auch wieder Anwendungs-Material, in dem von den erkannten Prinzipien zurückgehend dieses besser verstanden und gedeutet werden kann. So ergibt sich in der Kritischen Philosophie eine gewisse Einheit von Theorie und Praxis für die Erkenntnistheorie.

Nun hat „Praxis“ in der Kant-Nelsonschen Traditionslinie noch eine andere Bedeutung: das Handeln in unserer Lebenswelt, das aus freier Entscheidung erfolgen müsse und grundsätzlich an moralischen Maßstäben zu messen sei. Diesem Grundgedanken folgte schon Sokrates; auch bei Aristoteles, der sich ja in mehreren Büchern um die Ethik bemüht hat, ist diese Bedeutung von „Praxis“ zu finden, innerhalb derer der Einzelne sich tugendhaft zu verhalten habe.

Kant spitzt die ethische Reflexion auf eine theoretische Fundierung hin zu, die in mehrere Versionen des berühmten „Kategorischen Imperativs“ mündet. Dessen entscheidender Punkt ist die Zustimmung zur Universalisierbarkeit: Wärest du damit einverstanden, daß deine *Maxime* ein allgemeines Gesetz wä-

---

5 Auf seinen Begriff der „Deduktion“ wurde schon im Kap. III.1 Bezug genommen.

re? Die praktische Anwendung hat sich an einem allgemeinen – dem allgemeinsten – Maßstab der Ethik messen zu lassen. Die im theoretischen Zusammenhang herausgefundenen allgemeinen Gültigkeiten *dienen* der Beurteilung praktischer Situationen als Anwendungsfällen der Maximen. Es ergibt sich somit das gleiche Verhältnis wie in der Erkenntnistheorie: Theorie und Praxis sind nicht ohne die jeweils andere denkbar. Ebenso weist Kant in seiner Schrift „Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“<sup>6</sup> den Irrtum zurück, als unterliege die Praxis einer Eigengesetzlichkeit, die von den moralischen Maßstäben isoliert betrachtet werden dürfte.

Die moralischen, der Vernunft zugänglichen Maßstäbe gelten – also gelten sie für die Praxis, das ist ihr Sinn. Dieser an Kant anknüpfende Gedanke spielte für Nelson in der Theorie, aber auch als Motiv für viele Aktivitäten eine eminente Rolle. An vielen Stellen seiner Schriften hat man bei der Lektüre fast den Eindruck, als ob er sich nur insoweit zum Philosophieren berechtigt fühle, als er sich dann auch für die praktische Umsetzung seiner Einsichten einsetzt, im Alltag, pädagogisch und gesellschaftspolitisch. Mit Recht trägt daher die Nelson-Ausstellung den Titel „Wie Vernunft praktisch wird“<sup>7</sup>. Dies ist eine weitere, hochmoralisch aufgeladene enge Verzahnung von Theorie und Praxis – aber eben Verzahnung. Es geht nicht um eine theorielose, unverständene, sondern um eine *vernunft-geleitete* Praxis.

#### 1.4 Folgerungen für das Sokratische Paradigma

Wie steht es nun mit der eingangs genannten Vermutung, die Sokratischen Gespräche seien – insofern sie sich selbst primär durch die Wahrheitssuche bestimmen – einzureihen in die platonische Tradition des Vorrangs der *vita contemplativa* vor der *vita activa*?

a) Wenn mit diesen beiden Lebensformen primär *Erkenntnisformen* gemeint sind, so ist es sicher richtig, daß der höchstmöglichen Einsicht auch im Sokratischen Paradigma die Priorität gebührt. Bei begrenzten Einsichten, die bestimmten Lebenskontexten und –konstellationen geschuldet sind, sollte man nicht stehenbleiben, wenn sich die Aussicht auf weiterführende, grundsätzlichere Erkenntnisse – gewissermaßen die Ideen und Prinzipien – eröffnet; andernfalls bleiben die begrenzten Erkenntnisse unbefriedigend. Ihre Bedingtheit, ja Interesse-Bestimmtheit läßt sich auf Dauer nicht verleugnen. Der Anspruch auf Universalität der Erkenntnis sollte alle Sokratischen Gespräche, gleich in welchem Kontext, tragen.

b) Es könnten aber auch tatsächlich entgegengesetzte *Lebensformen* gemeint sein, etwa indem die *vita contemplativa* für ein seinen Zweck in sich selbst tragendes „Schnitzen am Elfenbeinturm der Theorie“ steht, die ihre Leibgebun-

---

6 Kant Werke Bd. XI, S.125-172

7 konzipiert von Barbara Neißer 1987; Informationen bei der PPA

denheit verleugnet, und die *vita activa* für ein Leben in „schmutziger“ Arbeit für das Bereitstellen des Lebens-Notwendigen. Solche Entgegensetzung kennt die abendländische Geistesgeschichte, aber sie liegt mitnichten in der Traditionslinie Sokratischen Philosophierens. Dieses ist der Aufklärung verpflichtet – ablesbar an allen drei Gestalten Sokrates, Kant und Nelson. Aufklärung heißt einerseits immer auch Aufhellung der Praxis; auf der anderen Seite heißt „Aufklärung“ oder „Aufhellung“ Verstehen des Konkreten *im Lichte des Allgemeinen* (vgl. „Sokratischer Grundsatz bei Gustav Heckmann“). Hier haben wir also die Verzahnung von Theorie und Praxis, von Allgemeinem und Konkretem, die oben an verschiedenen philosophiegeschichtlichen Punkten aufgezeigt wurde, bis hin zur theoretischen wie praktischen Philosophie Immanuel Kants. In allen Formen aufklärerischen Philosophierens haben wir zwar das Wissen um überzeitliche Gültigkeiten, aber statt einer daraus vermeintlich folgenden Abwendung von dieser Welt gerade eine *Zuwendung* zu ihr. Ohne diese Zuwendung bliebe der Aufklärungsanspruch uneingelöst. Kant wollte, daß das „Publikum sich selbst aufkläre“. Nelson war, wie erwähnt, vehement von dem Anliegen getrieben, seine philosophischen Einsichten praktisch umzusetzen, auf pädagogischem Gebiet ebenso wie auf gesellschaftspolitischem; und ein wenig hat sich diese Tradition in die Philosophisch-Politische Akademie hinein fortgesetzt.

Die in der oben genannten Vermutung suggerierte Unterstellung, als bedeutete Wahrheitssuche Selbst-Genügsamkeit theoretischen Denkens, ist also nicht haltbar. Sie ist es weder allgemein im erkenntnistheoretischen Sinne (wie oben dargelegt) noch in der kantischen Philosophie, die starke moralische Ansprüche formuliert hat, noch in der Philosophie Nelsons, der geradezu von der Verpflichtung zur Umsetzung getrieben war. Dieser Wachsamkeit gegenüber den gesellschaftspolitischen Entwicklungen weiß sich bis heute die PPA verpflichtet. Die Unterstellung der theoretischen Selbstgenügsamkeit ist vor allem nicht haltbar in der Praxis der Sokratischen Gespräche selbst: Die Fragen stellen Anfragen an unsere Erfahrungen, deren „Wahrheit“ sie erkunden wollen, und der Prozeß des gemeinsamen Nachdenkens im Gespräch knüpft grundsätzlich an Erfahrungsbeispiele an. Diese werden durchweg durch diesen Prozeß des Gesprächs besser durchschaut und verstanden, denn es wird Erfahrung auf den Begriff gebracht und es werden Grundprinzipien herausgefunden. Somit *dient* die Wahrheitssuche gewissermaßen der praktischen Anwendung, wie sich auch umgekehrt sagen läßt, daß praktische Anwendung der Sokratischen Methode der Wahrheitssuche dient.

Die Einlösung dieser praktisch-ethischen Dimension des Sokratischen Paradigmas geschieht auf drei verschiedenen Ebenen: durch ethische Themen, durch die Realisierung von Strukturprinzipien sowie durch unterschiedliche Arten des Handlungs- und Praxisbezugs.

## 2. Ethik als Thema Sokratischer Gespräche

Ethische Fragen können Thema Sokratischer Gespräche sein. „Was soll ich tun?“ ist nach Kant die Grundfrage der Ethik, die wir heute weiter formulieren würden: „Wie sollen wir uns verhalten?“, um Tun und Unterlassen ebenso einzubeziehen wie den sozialen Kontext. Philosophisches Nachdenken über Ethik zielt aber nicht primär auf konkrete Handlungsanweisungen, sondern fragt, welches Grundprinzip, welcher Leitsatz gelten und ggf. angewandt werden soll und aus welchen Gründen, sowie nach Begründungen für behauptete Präferenzen auf Theorie- oder Praxisebene. Denn Sokratisches Philosophieren bedeutet, Geltungsansprüche zu untersuchen, und somit auch solche normativer Art.

Folgende Möglichkeiten können unterschieden werden:

- (a) Zunächst ist an die *elementaren Fragen* zu denken: Warum soll man immer die Wahrheit sagen? Wie ist es zu begründen, daß man nicht stehlen soll? Gibt es gerechtfertigte Ausnahmen für das Tötungsverbot? Was ist eine Gewissensfrage? Was ist eine freie Entscheidung?
- (b) *Ethische Themen*, die sich direkt auf ethische Grundprinzipien oder Werte, deren Sinn, Begründung oder Gewichtung beziehen: Was ist Tugend? Wie frei ist der Mensch? Schließen Gerechtigkeit und Gleichheit einander aus? Wie ist Menschenwürde begründet? Welche Grenzen hat Toleranz? Worin besteht der Unterschied zwischen Solidarität und Nächstenliebe?
- (c) *Anwendungsprobleme*: Kann ich Verantwortung tragen für das Handeln eines anderen? Darf man alles machen, was man machen kann? Warum ist Y seiner vernünftigen Einsicht nicht gefolgt? Soll man Streit vermeiden?
- (d) *Abwägungsprobleme* auf Anwendungsebene oder auf grundsätzlicher Ebene: Darf man lügen, um Menschen zu helfen? Ist der Zweck X wichtiger als ein Versprechen zu halten? Warum ist Leben ein höherrangiger Wert als Eigentum? Rechtfertigt der Zweck die Mittel? Wie läßt sich eine Abwägung zwischen zwei Werten vornehmen?
- (e) *Ethische Fragen* in einem *umfassenden Sinn* wären die nach dem Sinn des Lebens, nach der Bedeutung von Glück, nach den letzten Grundlagen für lebenswichtige Entscheidungen o.ä.

Fragen zu ethischen Geltungsansprüchen stellen sich in allen Lebensbereichen: im Alltag, in der Erziehung, im Berufsleben, im persönlichen und gesellschaftlich-politischen Leben. Die Themen lassen sich auch konkreter auf einen solchen Lebensbereich beziehen, wenn etwa eine bestehende Gruppe an einer solchen Frage gemeinsam Sokratisch arbeiten möchte. Die in der GSP angebotenen Themen beziehen sich häufig auf die Alltagsmoral, auf pädagogische Probleme oder politische Grundsatzfragen, sind aber in der Regel so offen formuliert, daß sie für andere Bereiche durchlässig sind.

Ethische Fragen sind als Gegenstand Sokratischer Gespräche nicht nur gut geeignet, sondern auch notwendig aufgrund des dreifachen Universalitätsanspruchs des Paradigmas: Ethische Fragen stellen sich allen Menschen, es sind Reflexionsgegenstände, die nicht ausgeklammert werden können, und sie sind philosophischer Art, d.h. man ist bestrebt, eine allgemeingültige Antwort zu finden. (Bei genauerer Analyse gilt das im Grunde auch für diejenigen, die das Gegenteil behaupten.) Besonders dieser dritte Universalitätsanspruch auf Allgemein-Gültigkeit gilt für moralische Urteile und ist in moralischen Prinzipien impliziert. Andere Konzepte, die etwa das Wesen moralischer Urteile als Gefühlsausdruck ansehen, sind für das Sokratische Paradigma nicht annehmbar. Es geht vielmehr davon aus, daß jedes moralische Prinzip mit einem universalen Geltungsanspruch verbunden ist, der in einem unter antizipierten idealen Bedingungen stattfindenden Diskurs begründbar sein muß; d.h. er müßte prinzipiell allen vernünftigen Wesen einleuchten. (Kants kategorischer Imperativ impliziert den analogen Gedanken noch als inneren Monolog.) Dieser Anspruch auf Begründbarkeit wird für erkenntnistheoretische Urteile als selbstverständlich angesehen; für ethische Urteile ist er in der neueren Philosophie erst seit der „Rehabilitierung der Praktischen Philosophie“<sup>8</sup> allgemein akzeptiert<sup>9</sup>. In zurückliegenden Phasen war es außerhalb der Kritischen Philosophie ein verbreitetes Denkmuster, ethische Urteile auf nicht rationale „Gründe“ zurückzuführen, z.B. in einer Mitleidsethik (Schopenhauer) oder in einer „Wesensschau“ der Werte (Phänomenologie), in den gesellschaftlichen Bedingungen (Marx) oder in purer Dezsision (Max Weber). Sobald man auch ethische Urteile einer rationalen und diskursiven Begründung für zugänglich erachtet, ist die Sokratische Methode der passende Weg zu ihrer Untersuchung.

Im konstitutiven Element des Marktplatzes ist Offenheit enthalten. Offenheit läßt sich auch dahingehend auslegen, daß das Denken sich nicht gegen das Handeln und Verhalten in der Welt, gegen „Praxis“ abschottet, diese vielmehr bewußt in die Reflexion hineinzieht. Sokrates gab darüberhinaus mit seiner Person ein herausgehobenes Beispiel dafür, die Reflexionsergebnisse auch existenziell ernst zu nehmen. Was als richtig erkannt wird, wird auch in die Tat umgesetzt, ist einer seiner Grundsätze, die viel Anstoß erregt haben: „Niemand tut willentlich Unrecht“<sup>10</sup>. Im Sokratischen Paradigma ist dieser Kerngedanke aufgehoben: Wenn wir etwas für wahr oder richtig halten, können wir nicht dagegen leben; denn täten wir es doch, hätten wir die der verbal geteilten Überzeugung inhärente Wahrheit nicht wirklich begriffen (oder wären uneins mit uns selbst). So verstanden, ist der sokratische Grundsatz nur eine Frage der Konsequenz aus dem Logos-Grundsatz. Diesen als hinreichende Handlungsmotivati-

---

8 vgl. Riedel 1972/74

9 Das „Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik“ (Apel/Böhler/Rebel 1984) hat dazu beigetragen, diesem Gedanken Öffentlichkeit zu verschaffen.

10 Platon 1957: Protagoras 358c und Gorgias 468c

on zu erachten, ist eine Gemeinsamkeit der Aufklärer: Sokrates, Kant, Nelson und ebenso des Sokratischer-Kreises um Gustav Heckmann. Pädagogisch gewendet bedeutet dieser Grundgedanke aber auch, klassisch formuliert: Ethik ist lehrbar. Denn sie hat eine rationale Grundlage, und über diese kann man sich diskursiv verständigen<sup>11</sup>.

### 3. Ethisch bedeutsame Strukturprinzipien des Sokratischen Paradigmas

Ethik ist nicht nur Gegenstand Sokratischen Philosophierens, sondern ist auch in dessen normatives Fundament eingelassen. Indem die Sokratische Methode praktiziert wird, werden einige ethische Prinzipien, die in den konstitutiven Elementen des Paradigmas enthalten sind, praktisch, während dieselben Prinzipien sonst häufig bloße Postulate bleiben:

(a) Das Ernst-Nehmen des Individuums: es kann sich irren – es kann aber auch zur Wahrheit etwas zu sagen haben. Ohne Verletzungen oder Zurückweisungen auf persönlicher Ebene kann sich aus der Sache heraus ggf. der Wahrheitskern des Gedankens zeigen, wenn der „eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments“<sup>12</sup> wirksam wird. Dogmatische Lehre würde statt auf die Wahrheit auf Macht setzen: auf fragloses Übernehmen oder Hinnehmen statt auf die eigene Einsicht in die Sache selbst; insofern wäre Dogmatismus ethisch nicht zu rechtfertigen.

(b) Die Gleichberechtigung aller am Gespräch Beteiligten: jeder hat das gleiche Recht, die diversen Typen von Sprechhandlungen zu wählen, und den gleichen Anspruch, darin auch anerkannt zu werden. Daraus folgt gewissermaßen eine auch ethisch ausgeglichene Situation: „Die Gegenseitigkeit ungekränkter Selbstdarstellung impliziert ferner eine Reziprozität der Verhaltenserwartungen, die Privilegierungen im Sinne einseitig verpflichtender Handlungsnormen ausschließt.“<sup>13</sup> Es läßt sich ergänzen: Wo Privilegierungen ausgeschlossen sind, sind auch Benachteiligungen oder Bevormundungen ausgeschlossen. – Die Vermeidung von Dogmatismus wie von Herrschaft haben, auch wenn sie an Strukturprinzipien festgemacht werden, einen ethischen Kern.

(c) Die Wechselseitigkeit: ihr liegt ja die Einsicht zugrunde, daß einzelne Subjekte immer ihre Begrenztheiten haben, daß sie aber einander ergänzen und weiterbringen können; die Wahrheit ist nicht monologisch, sondern nur in dialogischer Aufeinander-Bezogenheit zu suchen und zu erreichen. Das Miteinan-

---

11 Zur Lehrbarkeit der Ethik u.a.:

Platon, Protagoras, Pleines 1989, Martens 1983 S.76-80, Fischer 1996, Girndt/ Siep 1987

12 Habermas 1971

13 Habermas 1971

der-Sprechen-Können ermöglicht nicht nur einen Fortschritt in der Sache, sondern auch das Herstellen einer Dialog-Gemeinschaft.

(d) Zusammen mit der Dialogfähigkeit wird Gewaltlosigkeit eingeübt resp. das ernsthafte Bemühen um größtmögliche Zurücknahme von Gewalt. Konflikte – und seien es „nur“ die gedanklichen – sind nicht gewaltsam, sozusagen im Durchtrennen des Gordischen Knotens zu lösen, vielmehr im langsamen Aufdröseln und Entwirren aller Fäden und Aspekte. Die Absicht, Kommunikationshindernisse gemeinsam zu überwinden, wird in die Tat umgesetzt. So entsteht die Erfahrung gegenseitiger Hilfe mit den Mitteln und im Medium des Denkens.

#### 4. Die immanent ethische Dimension des Sokratischen Paradigmas in praktischer Hinsicht

Unabhängig davon jedoch, ob das Thema ein ethisches ist oder nicht, und teilweise auch unabhängig davon, wie gut die Einlösung der ethisch konnotierten Strukturprinzipien gelingt, manifestiert sich eine immanente ethische Dimension Sokratischer Gespräche darüber hinaus im Hinblick auf potentiell Handeln, und zwar auch dann, wenn dieses nicht intentional reflektiert wird. Dies läßt sich in fünf verschiedenen Hinsichten aufzeigen:

1. In Sokratischen Gesprächen werden *Verhaltensweisen* praktiziert, die eine ethische Qualität haben, vor allem Rücksichtnahme auf die anderen Gesprächspartner/innen und ihre Auffassungen, Offenheit für Personen und Meinungen, die mit dem eigenen Ausgangspunkt nicht übereinstimmen, und das Bestreben, einen Konsens zu finden.
2. Durch die Praktizierung der Verhaltensweisen unter (1) werden bei wiederholter Übung entsprechende *Dispositionen* erzeugt, die es dem Einzelnen auf Dauer ermöglichen, sich auch außerhalb Sokratischer Gespräche dementsprechend zu verhalten.
3. Den Sokratischen Gesprächen liegen gewisse *Präsuppositionen* zugrunde, die eine ethische Qualität haben: Zuerkennung der formalen Gleichheit aller Gesprächspartner/innen, Achtung vor der Würde des Individuums, der Wert gemeinschaftlicher Wahrheitssuche, die Verpflichtung auf Rationalität und Vernünftigkeit als Gültigkeitskriterien.
4. Sokratische Gespräche verhelfen dem Einzelnen auf Dauer dazu, gemäß einer auf Einsicht gegründeten und argumentativ verteidigbaren Überzeugung auch in außersokratischen Zusammenhängen *Position zu beziehen*. Auf diese Weise tragen Sokratische Gespräche dazu bei, sich im öffentlichen Leben zu positionieren und das Ideal des aufgeklärten, autonomen Menschen näherungsweise zu verwirklichen.

5. Weiterhin können die in Sokratischen Gesprächen gewonnenen *Einsichten* selbst eine ethische Qualität oder einen ethischen Aspekt haben, z.B. das Entstehen von Verantwortlichkeit oder die Erkenntnis, daß Kooperation wertvoller ist als Konkurrenz.

## 5. Praxis als Ziel Sokratischer Gespräche?

Die ethische Dimension des Sokratischen Paradigmas ist Sache einer Grundlagenbetrachtung; im Vollzug Sokratischer Gespräche richtet sich die Aufmerksamkeit in der Regel nicht auf sie bzw. nur dann, wenn sie gestört ist.

Die allgemeine Zielsetzung Sokratischer Gespräche sind vernunftbegründete, gemeinsam erarbeitete Wahrheits-Einsichten, auch wenn sie nicht *ethische* Geltungsansprüche als Gegenstand des Nachdenkens betreffen. (Wahrheit sei hier als Oberbegriff theoretischer und praktischer Geltungsansprüche verstanden.)

Dem zweiten „Gipfel“ des Sokratischen Paradigmas, den beteiligten Gesprächspartner/innen, dienen Sokratische Gespräche *im* Prozeß der dialogischen Wahrheitssuche und Geltungsprüfung auf die verschiedenen dargelegten Weisen: durch das Erkenntnisinteresse am Thema, aber auch durch die Realisierung der normativen Gesprächsstrukturen und durch die verschiedenen potentiellen praktischen Wirkungen. Die Bedeutung für die Adressaten bleibt dabei immer in enger Verbindung mit der Zielsetzung der Wahrheitssuche bzw. Geltungsprüfung. Dieses „Zugleich“ wird von solchen Bestrebungen verkannt, die die Person- und Praxis-bezogenen Wirkungen zu eigenständigen Zielen erklären. So könnte etwa in therapeutischer Absicht der sich selbst durchsichtige Mensch zum Ziel erklärt werden, oder allgemeiner in beratender Absicht („consulting“) der in seinem Sozialkontext wohl funktionierende Mensch, aber auch in politischer Absicht der emanzipierte Mensch oder in pädagogischer der aufgeklärte und universell gebildete Mensch. Für alle diese Ziele sind Sokratische Gespräche *auch* nützlich, jedoch eher indirekt, nicht losgelöst von gedanklicher Wahrheitssuche.

Wenn das Erkenntnis-Ziel jedoch einem anderen untergeordnet wird, also in einem weiten Sinn einer praktischen Interesseorientierung, dann wird das Sokratische Gespräch für dieses Ziel instrumentalisiert und entspricht nicht mehr dem Paradigma. Die Antizipation der idealen Sprechsituation wäre dann nämlich nicht mehr gegeben, Dogmatismus, Dominanz und Ungleichheit in den Chancen für die Wahl der Sprechakte würden wieder möglich so wie außerhalb des durch das Sokratische Gespräch konstituierten Rahmens. *Davon* wäre dann die immanent ethische Dimension spürbar betroffen. Für die Standardform fungiert die ideale Sprechsituation, in der ethische Ansprüche sich im

Gleichgewicht befinden, als regulative Idee, und der Annäherung an sie gilt die Bemühung der Gesprächspartner/innen.

Bei der Anwendung Sokratischer Gespräche in Praxisfeldern ist diese Grenze zur (potentiellen) Instrumentalisierung nicht immer leicht zu bestimmen, zumal es ja ein Anliegen des Paradigmas selbst ist, daß ausgehend von der Real-situation jede/r Gesprächsteilnehmer/in die eigenen Gedanken vorbringen kann. Andererseits dürfte etwa bei Angeboten auf dem freien Markt die Erwartung an die Effizienz Sokratischer Gespräche nicht zweckfrei, sondern von ganz bestimmten Interessen geleitet sein. Auch in Bildungskontexten ist die Akzentsetzung genau genommen bereits etwas verschoben; die konkreten Rahmenbedingungen sind auch hier immer auf die Instrumentalisierungsgefahr zu überprüfen..

Ein Kriterium für die Abgrenzung läßt sich aber doch gewinnen aus der diskurstheoretischen Unterscheidung zwischen handlungsentlasteten und strategischen Diskursen. Die handlungsentlasteten Diskurse stehen nicht unter Entscheidungsdruck, sondern können sich uneingeschränkt der Prüfung von Geltungsansprüchen widmen, also dem (wenn wir Differenzierungen unterschiedlicher Geltungsansprüche subsumieren), was klassischer Weise als Wahrheitsanspruch bezeichnet wird. Sobald aber Entscheidungs- und Handlungs-zwänge hinzutreten, verliert die konkrete Sprechsituation den – wenn auch kontrafaktischen – Vorgriff auf die Idealität; beispielsweise können systematische Verzerrungen der Kommunikation nicht thematisiert, bearbeitet und aufgehoben werden. Man läuft auch Gefahr, daß die nicht zu leugnenden Unbequemlichkeiten der drei Diskursregeln des Sokrates nicht bedingungslos akzeptiert werden. Diese und ähnliche Faktoren haben zur Folge, daß mit einem Ergebnis nicht mehr selbstverständlich der Anspruch auf Wahrheit verbunden werden kann.

In diesem Sinn bleibt – „in der Tat“ – die Wahrheitssuche das oberste Ziel Sokratischer Gespräche. Aber es wäre – wie in diesem Kapitel gezeigt wurde – ein fundamentales Mißverständnis, diese von ihrer „praktischen Anwendung“ zu trennen, und zwar wäre es ein praktisches wie ein theoretisches Mißverständnis. Wieweit jedoch in Anwendungs-bezogenen Kontexten, in denen Sokratische Gespräche als Dienstleistung angeboten werden, die Gefahr der Instrumentalisierung für andere Zwecke gegeben ist, darüber muß sich jede/r, der/die ein Gespräch leitet, selber befragen und Rechenschaft ablegen. Nicht minder aber ist der allgemeine, öffentliche Diskurs über diese Frage weiterzuführen, der ohne gesellschaftskritische Betrachtungen nicht auskommen wird.

### III.8 Die politische Dimension des Sokratischen Paradigmas

1. Das Politik-Verständnis in der Nelson/Heckmann-Tradition
2. Politik als Inhalt und Thema Sokratischer Gespräche
3. Die immanent politische Dimension Sokratischer Gespräche
4. Politisch bedeutsame Einstellungen und Überzeugungen des Sokratischen Paradigmas sowie seine Unvereinbarkeiten
5. Position beziehen – das Verhältnis des Sokratischen Paradigmas zu politischen Grundeinstellungen

#### 1. Das Politik-Verständnis in der Nelson/Heckmann-Tradition

In der Geschichte der Nelson/Heckmann-Tradition Sokratischer Gespräche spielt die theoretische Reflexion über die Grundlagen von Politik ebenso wie das Engagement für politische Fragen eine wichtige Rolle. Auch wenn Interessenlage und persönliche Dispositionen der Individuen dabei im einzelnen einen Faktor darstellen mögen, ist diese Tatsache doch kein kontingentes Faktum insofern, als dem Sokratischen Paradigma eine politische Dimension innewohnt, analog zur praktisch-ethischen Dimension, die im vorigen Abschnitt aufgezeigt wurde, und auch in einem gewissen Zusammenhang mit ihr. Denn was wird in der Nelson/Heckmann-Tradition unter *Politik* verstanden? Eine vorläufige Bestimmung könnte lauten: Politik ist der Bereich des öffentlichen Interesses, des Gemeinwohls sowohl im Sinne des Wohls aller wie des Wohls der Allgemeinheit, der an ethischen Maßstäben auszurichten ist. Nelson selbst erläutert in seiner Abhandlung zur Politik: „*Politisch*, im allgemeinsten Sinne des Wortes, ist alles das, was auf eine bestimmte Gestaltung der äußeren Form der Gesellschaft abzielt.“<sup>1</sup>, erweitert aber diese Einstiegs-Bestimmung sodann um die ethisch-praktische Dimension. Philosophie der Politik könne nicht bei den Klugheitsfragen nach der Zweckmäßigkeit politischer Mittel, die nur auf hypothetischen Imperativen basiert, stehenbleiben, denn dann würde alle Zielsetzung in der Politik auf Willkür beruhen und die Lehre im politischen Relativismus hängenbleiben. Philosophie hat sich dagegen in den Streit über die Vorzugswürdigkeit politischer *Ziele* einzuschalten; sie stellt die Frage nach dem politischen *Ideal* und dem durch dieses Ideal ausgezeichneten politischen System. So wie das pädagogische Ideal durch die Anwendung der Ethik (als Tugendlehre) auf die innere

---

1 Nelson Bd.VI, S.123

Gesinnung bestimmt ist, ist das politische Ideal durch die Anwendung der Ethik (als Rechtslehre) auf die äußere Form der Gesellschaft<sup>2</sup> bestimmt.

Eine solche Auffassung grenzt sich ab sowohl von Politik als bloßem Machen, von bloßer Interessendurchsetzung und erst recht von Politik als bloßer Machtausübung, als Machtkalkül oder Machtspiel. Es ist nicht alles erlaubt, was man machen kann, und nicht alles, was eine Machtposition ermöglichen würde. Auch eine Handhabung der Politik als Schaugeschäft, wie sie in der Mediengesellschaft zunimmt, fällt unter das Verdikt dieses Politikverständnisses. Politik ist an den moralischen Maßstäben der praktischen Vernunft zu messen, auch wenn über dieses Politikverständnis kein Konsens in der Bevölkerung besteht.

Denn es sollte einen praktischen Unterschied ausmachen, ob man die eine oder die andere von zwei Alternativen zum gleichen Problem für richtig hält, und dieser Unterschied muß auch bei abstrakten philosophischen Theorien über politische Gegenstände in einer gedanklichen Rekonstruktion zurückgewinnbar sein. Philosophie tritt damit keineswegs in die Funktion einer Weltanschauung oder Ideologie oder deren Ersatz ein. Philosophieren ermöglicht vielmehr eine kritische Reflexion der gesellschaftlich-politischen Praxis einerseits wie andererseits der Begründungen und Begründungsfragmente, die zu ihrer Legitimation benutzt werden. Philosophie bringt zwar in einen Abstand zur (gesellschaftlich-politischen) Wirklichkeit, das bedeutet aber nicht, daß sich ihr Reflexionsinteresse nicht gerade auch auf diesen Teil der Wirklichkeit richten könnte und sollte. Das gilt umso mehr, als die „instrumentelle Vernunft“ Wirklichkeits-bestimmend ist, wie es Horkheimer und Adorno in der „Dialektik der Aufklärung“<sup>3</sup> analysiert haben. Die instrumentelle Vernunft kann nur in Verantwortung genommen werden durch die „praktische Vernunft“, die nach Kant das Vermögen ist, Zwecke zu setzen; wir können die Bestimmung wohl für heutige Belange erweitern: Praktische Vernunft ist das Vermögen, gesetzte Zwecke wahrzunehmen, an moralischen Maßstäben kritisch zu messen und ggf. neue Zwecke zu setzen. Besonders die Tradition der kritischen Philosophie hat die Ausbildung der praktischen Vernunft gepflegt, längst vor der Phase der „Rehabilitierung der praktischen Vernunft“ in der Universitätsphilosophie der letzten Jahrzehnte.

Die Erkenntnis der *Notwendigkeit* einer „Wiederaneignung der ganzen Vernunft für die Bestimmung der Entwicklungsziele unserer Zivilisation, für die Ordnung unserer Gesellschaft und für die Selbstbestimmung des individuellen Lebens“<sup>4</sup> läßt sich auch aus der Analyse unserer gesellschaftlichen Situation und ihrer Gefährdungen gewinnen. Thomas Meyer verweist auf Becks Analyse der „Risikogesellschaft“ und Habermas' Diagnose einer „neuen Unübersichtlichkeit“; weitere Bestimmungen, wie die „Erlebnisgesellschaft“ (Schulz) u.a. wären

---

2 Nelson Bd.VI, S.126/7

3 Horkheimer/Adorno 1969

4 Meyer, Thomas in: Krohn u.a. 1989 S. 35

hinzuzufügen, ohne daß den Analysen im einzelnen hier nachgegangen werden kann. Auch die „Neuen sozialen Bewegungen“ verweisen auf die Gefahren in der Folge eines halbierten, d.h. auf die instrumentelle Vernunft reduzierten Vernunftbegriffs<sup>5</sup>. Fluchtbewegungen sind teilweise die Reaktion. Stattdessen fordert Thomas Meyer eine auf Vernunft basierende politische Kultur aus drei Gründen<sup>6</sup>:

„1. Wir haben bis jetzt in den modernen Industriegesellschaften den anderen Weg, den Weg einer gemeinsamen Hinwendung der Vernunft auf die Zwecke unseres Handelns, so gut wie noch gar nicht ausprobiert. Wir haben die ganze Vernunft, das was Vernunft nach der Intention der Aufklärung eigentlich sein wollte, für den Entwurf eines menschenwürdigen Zivilisationsmodells noch kaum in Anspruch genommen.

2. Ohne eine vernünftige Bestimmung und Begrenzung der Zwecke unseres Handelns würden wir auch das Ziel des gesicherten Überlebens nur zufällig treffen, denn die Rückkehr zu einem instinktiven Einklang mit der Natur und allem Leben [...] steht uns in Wahrheit nicht mehr offen.

3. Menschenwürde als oberster Zweck eines sinnvoll geführten und geordneten menschlichen Lebens ist ohne vernünftige Selbstbestimmung, also ohne Inanspruchnahme der ganzen Vernunft, nicht möglich.“

Mit diesem grundsätzlichen Reflexions- und Moralitätsanspruch an Politik und ihre Ziele kann nach heutigem Verständnis zwar nicht ein General-Konsens über die prinzipiell oder im Einzelfall anzuwendenden Maßstäbe verbunden werden; erst recht bedeutet er nicht, daß mit der Staats- oder Gesellschaftsform in allen politischen Fragen schon über Wahrheit oder Richtigkeit entschieden wäre. Um diese ist vielmehr konkret und jeweils neu zu ringen. Daß dieses Ringen tatsächlich geschieht, ist der philosophisch-politische Anspruch der Nelson/Heckmann-Tradition<sup>7</sup>, der außer durch Tagungen vor allem in der Durchführung Sokratischer Gespräche in die Realität umgesetzt wird, die für diese philosophische Reflexion von politischen Fragen ein Forum bieten.

Als allgemeine Orientierungsgesichtspunkte für die im politischen Bereich zu treffenden Handlungsentscheidungen und deren Beurteilung bzw. Legitimierung lassen sich philosophisch benennen:

- (a) die Erhaltung menschlichen und außermenschlichen Lebens und seiner Bedingungen;
- (b) Humanitätsprinzipien, die beachtet bzw. möglichst wenig verletzt werden sollen, wie das Recht auf Leben, Menschenwürde, Freiheitsrechte;
- (c) der interne Interessenausgleich: Gerechtigkeit;

---

5 vgl. Horkheimer/Adorno 1969

6 Meyer, Thomas in: Krohn u.a. 1989 S. 35

7 Vgl. die Satzung der von Nelson gegründeten „Philosophisch-Politischen Akademie“ sowie die Themen der Pfingsttagungen „Geist und Tat“ (*Informationsbroschüre* der PPA, erhältlich über Krohn, Dieter).

- (d) die Vertretung des gemeinsamen Interesses nach innen und nach außen;
- (e) die Verwirklichung von Lebensqualität.

Derartige Maßstäbe, die für die Lösung theoretischer oder praktischer politischer Fragen einen unverzichtbaren Rahmen abgeben, lassen sich vernünftig begründen. Sie könnten vermutlich im einzelnen auf Nelsons „politisches Ideal“ zurückgeführt werden oder im Rahmen eines Sokratischen Gesprächs oder anderer Formen des philosophischen Diskurses begründet werden. Wer – etwa nach dem Muster Max Webers – Politik letztlich als Kampf von Weltanschauungen versteht und in den Bereich des Irrationalen verweist, handelt verantwortungslos, insofern gerade dadurch die Etablierung und Ausbreitung von Unvernunft befördert wird. Wer solcher Überzeugung anhängt, erklärt sich letztlich selbst als verstandes- und vernunftfähiges Wesen dennoch zugleich für den Bereich des öffentlichen Interesses und Handelns nicht für zuständig; d.h. er würde nicht nur die eigene Autonomie einschränken, sondern es wäre auch die intersubjektive Dimension des Sokratischen Paradigmas unverstanden ausgeklammert.

Der ethische Anspruch an Politik ist in einem demokratisch verfaßten Staat unabdingbar, und er ist philosophisch begründet und diskursiv ausweisbar. Da er aus der Vernunft zu begründen ist, liegt er jenseits eines Pluralismus von politischen Überzeugungen oder Meinungen zu Einzelfragen, die sich der diskursiven Auseinandersetzung stellen und in diesem Rahmen tolerierbar sind.

## 2. Politik als Inhalt und Thema Sokratischer Gespräche

Der Marktplatz als konstitutives Element des Sokratischen Paradigmas enthält den dreifachen Universalitätsanspruch des Objektbereichs, der Subjekte und der Aussagen-Gültigkeit. Aufgrund dessen ist Politik Gegenstand philosophischen Nachdenkens auch im Sokratischen Gespräch.

(a) Politik und politische Einstellungen sind Teil von Leben und Wirklichkeit. Aus dem *ersten* Universalitätsanspruch der Philosophie, aus dem Ganzen der Wirklichkeit keinen Bereich als Gegenstand philosophischen Nachdenkens auszuschließen, ergibt sich, daß Sokratische Gespräche politische Grundsatz-Probleme zum Thema haben können. Darüberhinaus können auch allgemeine Themen anhand von politischen Beispielen diskutiert werden. Als erstes kommen die klassischen Themen der politischen Philosophie in Frage: der Mensch als ‚zoon politikon‘, Wesen und Herkunft des Staates, Gesellschafts-utopien, Freiheitstheorie, Legitimation von Macht und Herrschaft, Recht und Gerechtigkeit, politische Ethik, ziviler Ungehorsam, Revolution und Reform, Naturrecht und Menschenrechte, Friedensordnung. Einschlägige Themen können die Staatsform betreffen, Grundwerte und ihr Verhältnis untereinander,

Möglichkeit und Richtigkeit von Interessenabwägungen, aber auch die Frage nach dem „wahren“ Interesse, Entscheidungs-Dilemmata, die Differenz von Macht und Gewalt, den Umgang mit der Vergangenheit oder der Zukunft, die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit von Gewaltfreiheit oder das Verständnis von Politik selbst.

(b) Der *zweite* Universalitätsanspruch erfordert, niemandem aus dem Streit um das politisch Richtige auszuschließen, also keine Vorbedingungen empirischer Art ( wie sie in der Darstellung des Sokratischen Paradigmas erläutert wurden) daran zu stellen, daß ein Individuum oder eine Gruppe sich an der Diskussion politischer Fragen beteiligt bzw. beteiligen kann. Voraussetzung ist bei dem Individuum nur die Bereitschaft, sich auf die Basis der Vernunft zu stellen, d.h. die diskursiven Grundregeln zu respektieren, die im Kap. III.5 erläutert wurden. Aber es müssen auch objektive Bedingungen für die prinzipielle Partizipation zumindest aller Betroffenen am jeweiligen politischen Diskurs gegeben sein bzw. geschaffen werden. Wieweit dieser Universalitäts-Anspruch in der gesellschaftlichen Realität eingelöst wird, ist immer neu zu überprüfen. In einer vielschichtigen und unüberschaubaren Gesellschaft dürfte er mindestens so schwierig zu realisieren sein wie der pädagogische Anspruch exoterischer Philosophie-Didaktik, die sich immerhin auf Bildungs-Institutionen bezieht. Die Sokratischen Gespräche sind ein Angebot zur Erweiterung der Diskursgemeinschaft.

(c) Auch aus dem *dritten* Universalitätsanspruch der Philosophie, Aussagen von universaler Gültigkeit anzustreben, ergibt sich, daß politische Problemstellungen nicht aus Sokratischem Philosophieren ausgeklammert werden dürfen, jedenfalls dann nicht, wenn man dem oben dargelegten Politikverständnis folgt, Politik müsse sich an den Maßstäben von praktischer Vernunft und Ethik messen lassen. Politik ist folglich in die Bewußtheit und Reflexion einzuholen.

Politisches Handeln, seine Grundlagen, Voraussetzungen, Mittel *und* Ziele sind kritisch zu reflektieren und damit hinsichtlich ihrer Legitimität in einen allgemeineren Zusammenhang zu stellen, letztlich vor dem Forum der universalen Argumentationsgemeinschaft aller vernünftigen Wesen (im Sinne der kontrafaktischen Antizipation) zur Prüfung vorzulegen. Die reflektierte Option moralischer Maßstäbe ist eine Frage der Vernunft, keine Frage mehr oder weniger kontingenter Außen- oder Innenfaktoren wie der Sozialisation, der subjektiven Empfindung oder einer singulären, blinden Dezision. Was für wahr oder richtig angenommen wird, darf weder einer begrenzten Gesinnungsgemeinschaft überlassen sein noch durch einen Sprung ins Irrationale und damit willkürlich entschieden werden, sondern muß rational ausweisbar sein. Dazu bedarf es institutionalisierter Rahmenbedingungen, die einen unter idealen Bedingungen stattfindenden Diskurs so gut wie möglich vorwegnehmen. Auch für die Erörterung philosophisch-politischer Fragen ist der Wahrheitskonsens des Sokratischen Paradigmas als regulative Idee unverzichtbar.

### 3. Die immanent politische Dimension Sokratischer Gespräche

Sieht man sich die grundlegenden Werte, Prinzipien, Verhaltensvorschriften und Strukturen, die das Sokratische Paradigma bestimmen, genauer an, so ergeben sich in bezug auf den Menschen als politisches Wesen, sein Verhalten und seine Handlungsräume relevante Gesichtspunkte im politischen wie im politisch bildenden Sinn.

#### 3.1 Politisch bedeutsame Strukturprinzipien des Sokratischen Paradigmas

Im vorigen Kapitel wurden die (diskurs-)ethischen Prinzipien des Sokratischen Paradigmas: das Ernst-Nehmen des Individuums, die Gleichberechtigung, die Wechselseitigkeit und Gewaltlosigkeit erhoben. Zu diesen ergeben sich als politische Entsprechung: die Grundwerte Freiheit und Achtung vor der Würde des Individuums, Gleichheit, Solidarität und Dialogfähigkeit sowie kontrollierende Transparenz und Reduktion von Herrschaft. Aus den konstitutiven Elementen des Paradigmas lassen sich unmittelbar ablesen: Öffentlichkeit, Verzicht auf Doktrin, Mündigkeit sowie das uneigennütziges Streben nach der besten Möglichkeit, Konsens und Gewaltminimierung als Verfahrensregeln. Daher lässt sich folgern: Die im normativen Fundament Sokratischer Gespräche aufgehobenen und im Vollzug praktisch werdenden Prinzipien und Werteinsichten sind – politisch gewendet – *demokratische Prinzipien*. Nominell sind sie als demokratische Prinzipien wohl vertraut, aber in der gesellschaftspolitischen Wirklichkeit ist es häufig mit Schwierigkeiten verbunden, der Doppelgipfligkeit des Paradigmas: den Personen *und* der Sache gerecht zu werden. Diese doppelte Intention spielt in den genannten Prinzipien eine wesentliche Rolle. Dafür, sich im notwendigen Streit der Meinungen *zugleich* in gegenseitiger Achtung wie der unbeirrten Suche nach dem Wahren und Richtigen zu üben, dürften jedoch die politischen Freiräume begrenzt sein; häufig wird entweder die personale oder die Sachebene überbetont und komplementär die andere Seite vernachlässigt. Die Sokratischen Gespräche eröffnen ein Übungsfeld, die demokratischen Prinzipien wirksam werden zu lassen und insbesondere eine Synthese herzustellen zwischen der Achtung vor der Wahrheit (dem in der Sache Gerechtfertigten) und der Achtung vor der personalen Würde.

Die Konsequenz ist – analog zur immanent ethischen Dimension des Sokratischen Paradigmas – eine *immanent politische Dimension* des Sokratischen Paradigmas in praktischer Hinsicht.

### **3.2 Die immanent politische Dimension des Sokratischen Paradigmas in praktischer Hinsicht**

- (1) Die aufgezeigten Aspekte betreffen zunächst *Verhaltensweisen*, die politisch bedeutsam sind. Durch die Teilnahme an Sokratischen Gesprächen werden sie *eingeeübt*.
- (2) Auf diese Weise werden *Dispositionen* gebildet für ein entsprechendes Verhalten in der Zukunft nicht nur in weiteren Sokratischen Gesprächen, sondern auch außerhalb Sokratischer Gespräche, insbesondere in politischen Kontexten, ob handlungsentlastet oder unter Handlungsdruck. Dabei spielt der *Grad* der Beherrschung keine prinzipielle Rolle; wer in Sokratischen Gesprächen das Gefühl hat, ihm gelinge einiges noch nicht so gut, kann unter Umständen in einem anderen Zusammenhang zum überzeugenden Vertreter entsprechender Verhaltensweisen oder Prinzipien werden.
- (3) Die *Struktur* der Gespräche selbst ist politisch, insofern sie demokratische und gewaltfreie Prinzipien abbildet.
- (4) Sokratische Gespräche ermöglichen *Einsichten* in grundlegende Werte und Prinzipien für menschliches und politisches Leben und führen zu einem besseren Verständnis und größerer Klarheit über diese Werte und Prinzipien sowie zu einem Bewußtsein der mit ihnen verknüpften Probleme.
- (5) Sokratische Gespräche bieten eine Möglichkeit, die demokratischen Werte und Prinzipien *sprechend-handelnd* zu *verwirklichen*; denn ein an den Sokratischen Regeln orientiertes Denken und Miteinander-Sprechen ist eine – Konzentration und innere Disziplin erfordernde – Form von Handeln.

## **4. Politisch bedeutsame Einstellungen und Überzeugungen des Sokratischen Paradigmas sowie ihre Unvereinbarkeiten**

### **4.1 Politisch bedeutsame Einstellungen und Überzeugungen, die sich aus dem *Wahrheitsverständnis* des Sokratischen Paradigmas, herleiten lassen.**

Die Wahrheitssuche im Sokratischen Gespräch zielt auf einen Konsens: Wahrheit ist diejenige Auffassung einer Sache, der unter idealen Bedingungen alle vernünftigen Wesen zustimmen würden. Das hat zur Voraussetzung, daß Wahrheiten – auch die politischen, die Gegenstand philosophischen Nachdenkens sind – durch Vernunft einsehbar, also nicht beliebig sind. Relativismus, Subjektivismus und Skeptizismus, die in politischen Diskussionen häufiger vertreten werden, sind keine Haltungen zur Wahrheit, bei denen man stehenbleiben kann, da sie sich selbst ad absurdum führen (wurde im Kap. III.3 erörtert);

vielmehr ist die *eine* Wahrheit bzw. gültige Stellungnahme bzgl. des zur Diskussion stehenden Sachverhalts gemeinsam zu suchen. Hinsichtlich des Pluralismus ist zwischen einem (evidenten) phänomenologischen Pluralismus und einem (dem Logos-Grundsatz widersprechenden) Geltungs-Pluralismus zu unterscheiden. Die Tatsache, daß zunächst unterschiedliche Auffassungen vertreten werden sowie auch die Erfahrung des Irrtums zeigen, daß man im allgemeinen nicht davon ausgehen kann, mit dem Prozeß der Wahrheitssuche bereits an das Ende gelangt zu sein, also die Wahrheit „zu besitzen“. Daher sind Meinungen, denen man nicht zustimmt, vorläufig zu akzeptieren und der Versuch, sie zu verstehen, zu unternehmen, mit der gutwilligen Annahme, daß der andere etwas erkannt haben könnte, was man selbst noch nicht erkannt hat. Dieses allerdings wäre ggf. gemeinsam herauszuarbeiten und im Zweifelsfall ist dennoch anschließend über seine Gültigkeit in einen Diskurs einzutreten. – Höffe<sup>8</sup> unterscheidet drei Formen des Pluralismus: Phänomenologisch finden wir einen gesellschaftlichen Pluralismus von Bekenntnissen und Religionen vor; politisch enthält der Pluralismus-Begriff in einer offenen Gesellschaft einen normativen Gehalt, nämlich die Tolerierung verschiedener, aber gleichberechtigter Gruppen, denen auch Partizipation ermöglicht werden muß; philosophisch ist um die Richtigkeit der Legitimationsgrundlagen verschiedener Positionen dennoch immer zu streiten.

Das Problem des politischen Pluralismus kann in diesem Rahmen nicht weiter vertieft werden, aber in der Forderung, um das Richtige und das Gerechte argumentativ zu ringen, wird der philosophische Anspruch auf Wahrheit bzw. Richtigkeit als Maßstab auch für den Bereich des Politischen reclamationiert. So lassen sich aus den (im Kap. II und III ausführlich dargelegten) Grundlagen des Sokratischen Wahrheitsverständnisses folgende Anforderungen ableiten, die von grundsätzlicher politischer Bedeutung sind:

- sich faktisch einmischen,
- nichts ungeprüft hinnehmen,
- das Gespräch insbesondere mit Andersdenkenden suchen,
- die eigene Auffassung ins Gespräch bringen,
- bei Unstimmigkeiten das Gespräch nicht abbrechen, sondern weiterdiskutieren;
- sich um die Aufhebung von Kommunikationsverzerrungen bemühen.

Zusammenfassen lassen sich diese Anforderungen unter dem Postulat des *Engagements*.

Umgekehrt ist das Sokratische Paradigma *unvereinbar*

- mit der politischen Haltung der Gleichgültigkeit, sowohl wenn sie in einer fatalistischen Einstellung wurzelt wie wenn sie den Pluralismus als Vorwand benutzt, der vermeintlich vom Streit um die Wahrheit entlastet;

---

8 Höffe 1994 S.30/1

- mit falscher Toleranz, die in Wirklichkeit Gleichgültigkeit ist;
- mit irrationalen Haltungen, die gar kein Gespräch zulassen;
- mit sich abschottenden Haltungen, die de facto vom Besitz der Wahrheit ausgehen, wie Dogmatismus, Fanatismus, Parteiliniendenken, Fraktionszwang;
- mit einer Haltung, die Politik ausschließlich als Machtfrage betrachtet bzw. als den Versuch der strategischen Durchsetzung von Interessen.

*Zusammengefaßt:* Das Sokratische Paradigma ist unvereinbar mit allen politischen Haltungen und Einstellungen, die sich der kritischen Prüfung verweigern. Vertreter solcher Positionen von der Notwendigkeit des Dialogs zu überzeugen, ist ein weiterreichendes, jedoch schwieriges Desiderat. Gemäß philosophischer Analyse kann man nur mit Gesprächspartnern ein Gespräch führen, die sich auf die Basis der Vernunft und auf sie aufbauende Regeln einlassen (vgl. Regel 1 im Kap. III.5). Politisch wird man es dabei nicht bewenden lassen können, um des friedlichen Zusammenlebens wie einer gemeinsamen Zukunft willen.

#### **4.2 Politisch bedeutsame Einstellungen und Überzeugungen, die sich aus *anthropologischen Grundannahmen* (dem Menschenbild) des Sokratischen Paradigmas herleiten lassen.**

- (1) Jeder Mensch ist vernunftfähig, zu selbständigem und kritischem Denken in der Lage. Aus dieser Grundannahme ergeben sich als politische Folgerungen:

Da jeder Einsichten haben kann, die andere nicht bzw. noch nicht haben, darf niemandem politische Partizipation verwehrt werden. Die Sokratische Haltung widerspricht allen mitbestimmungsfeindlichen Ansätzen, und sie widerspricht der Beruhigung mit Hinweis auf Experten-Kompetenz, die faktisch eine Degradierung der natürlichen Vernunft bedeutet, also eine Ungleichheit unterstellt. Die Sokratische Haltung entspricht dem Ideal des mündigen Bürgers und der mündigen Bürgerin, der/die zu einem selbständigen Urteil kommen und es geltend machen kann.

- (2) Jeder Mensch ist irrtumsfähig. Aus dieser Prämisse ergeben sich die Folgerungen:

Die Sokratische Haltung widerspricht allen Kräften, die Verbesserungen, Reformen verhindern; sie widerspricht der Immunisierung, Abschirmung oder Festschreibung bestimmter Systeme; sie ist selbstkritisch, das bessere Argument muß eine Chance haben. Sie fordert einen recht verstandenen Pluralismus der Vorläufigkeit: das Zulassen und Wahrnehmen anderer Meinungen; sie steht im Widerspruch zu hierarchischen und monologischen Entscheidungsstrukturen. Solche sind um der Wahrheit willen dem Dialog zu öffnen und damit auch der Kritik zugänglich zu machen; es sind

die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß „keine Vormeinung auf Dauer der Thematisierung und der Kritik entzogen bleibt“<sup>9</sup>.

- (3) Jeder Mensch ist gemeinschaftsfähig. Daraus ergibt sich: Die Vereinzelung nach der Devise „divide et impera“ ist als politisches Machtmittel nicht akzeptabel; der Mensch ist angewiesen auf Zusammenarbeit.

Der Ideal der unverzerrten Kommunikation kann man näherkommen. Das bedeutet: Gewalt, sowohl personale als auch strukturelle, ist kein Mittel der Problemlösung, also auch kein Mittel der Konfliktaustragung. Machtausübung von Menschen über Menschen ist zu minimieren. Verzerrungen der Kommunikation wie Machtgefälle, persönliche Darstellungsbedürfnisse, fehlende Orientierung an der Wahrheit, sind nach Möglichkeit auszukurieren, ebenso alle Entscheidungsmechanismen, die auf Gewalt beruhen.

- (4) Alle Menschen sind gleichberechtigt. Aus dieser Annahme folgt: Die Sokratische Einstellung widerspricht allen Einstellungen und politischen Strukturen, die Ungleichheit festschreiben, und damit auch allen emanzipationsfeindlichen Ansätzen, insofern Emanzipation Ungleichheit aufzuheben sucht.

- (5) Alle Menschen haben das Recht auf Wahrung der Menschenwürde. Dem Menschen kommt personale Identität zu, und er hat als Mensch ein (Natur-)Recht darauf, daß diese gewahrt wird. Daraus ergibt sich: Die Sokratische Haltung widerspricht allen Haltungen, die menschliche Würde verletzen, die in irgendeinem Sinne Gewalt über ihn ausüben; es ergibt sich die Forderung nach einem achtungsvollen Umgang miteinander.

- (6) Jeder Mensch ist ein unverwechselbares Individuum. Aus der Unverwechselbarkeit leitet sich ab die Forderung nach Interesse am anderen Menschen, nach der Offenheit des Aufeinanderzugehens.

Die *anthropologischen* Grundannahmen Sokratischer Gespräche entsprechen – insbesondere wegen des Zutrauens zur Vernunftfähigkeit eines jeden Menschen – dem Ideal der *Mündigkeit*; sie stehen im Widerspruch zu hierarchischen und monologischen Entscheidungsstrukturen sowie zu allen emanzipationsfeindlichen Ansätzen.

### **4.3 Politisch bedeutsame Einstellungen und Überzeugungen des Sokratischen Paradigmas, die sich aus dem *Umgang mit Macht und Gewalt* herleiten lassen.**

Bezüglich des Umgangs mit Macht und Gewalt geht das Sokratische Paradigma von der konkreten Utopie<sup>10</sup> der *maximalen Machtreduzierung* aus. Nach Kompromiß und Konsens ist ihre radikalste Form die völlige Gewaltlosigkeit. Insofern

---

9 Habermas 1971, S.137

10 Den Begriff der „konkreten Utopie“ benutzt Bloch im Sinne einer nicht illusionären, sondern an die Realbedingungen anknüpfenden Utopie: Bloch 1971, S. 124f

die Realität niemals völlig frei von Machtausübung ist, etabliert das Sokratische Paradigma ein kritisches Verhältnis zur (sozialen) Wirklichkeit.

Daß Macht abzubauen ist, ergibt sich aus den anthropologischen Grundannahmen. Für den *konkreten Umgang* bedeutet diese Forderung, so miteinander zu sprechen, daß man nicht nur der Wahrheit (als Ziel), sondern auch den anderen Menschen gerecht zu werden sucht. Dies ist weder mit bloßer Nettigkeit zu verwechseln, noch darf umgekehrt dieses Ziel Übermacht über die sachliche Auseinandersetzung gewinnen, wenn ein Gespräch Sokratisch bleiben soll. Ein echter Dialog ist von der unbeirrbaren Suche nach Wahrheit getragen, was jedoch nicht mit fehlender Sensibilität verwechselt werden darf. Die Dreiecksspannung zwischen Dialogpartnern und der gerechten Sache gilt es auch in politischen Dialogen gerade auszuhalten.

Für politische Entscheidungsstrukturen bedeutet diese Forderung:

- (a) Der Herrschaft eines Menschen oder einer Gruppe ist der gemeinsam gefundene Kompromiß vorzuziehen: *Demokratie* ist unter dieser Perspektive eine Form der *Gewaltreduktion*. Autorität wird auf persönliche reduziert und von der Entscheidungsmacht abgekoppelt.
- (b) Dem Kompromiß ist jedoch der Konsens vorzuziehen. Denn auch ein Kompromiß „vergewaltigt“ (Nelson) noch, meist bei allen Beteiligten, wenn auch mehr oder weniger, einen Teil der Ausgangsmeinung. Demgegenüber heißt einen Konsens anzustreben, so lange zu sprechen, bis ein Ergebnis erreicht ist, dem alle aus Einsicht oder Überzeugung zustimmen können. Diese *Gewaltminimierung* findet im Gedanken der *Basisdemokratie* ihren Ausdruck.
- (c) Die dritte Stufe ist die Radikalisierung der Forderung der Gewalttrücknahme zur völligen *Gewaltlosigkeit*. Sie bedeutet dann, wenn Vernunft nicht durchdringt, wenn weder ein Konsens noch ein Kompromiß erreichbar ist, stattdessen selber die Ungerechtigkeit der Gewaltausübung leidend – sei es aktiv leidend, sei es gelassen leidend – auf sich zu nehmen. Dies läßt sich an historischen Beispielen studieren, unter denen Gandhi und Martin Luther King nur die bekanntesten sind. Vor allem Sokrates selbst gab ein Beispiel der Gewaltlosigkeit, als er mit der Begründung „Unrecht leiden ist besser als Unrecht tun“ das ungerechte Todesurteil der Stadt Athen auf sich nahm und so für sich selbst die letzte Konsequenz zog, die dann *Gewaltfreiheit* zu nennen ist. Sokrates hat mit seiner Begründung auf die Unabdingbarkeit des moralischen Anspruchs verwiesen, so wie es auf der Theorieebene Kant durch den kategorischen Imperativ und Nelson im Sittengesetz postuliert haben. Sokrates hat darüberhinaus den Anspruch durch sein Leben eingelöst; in dieser Entsprechung von theoretischer und praktischer Ebene ist er einer der ältesten Lehrer der Gewaltlosigkeit.

## 5. Position beziehen – das Verhältnis des Sokratischen Paradigmas zu politischen Grundeinstellungen

Abschließend soll der Versuch unternommen werden, die normativen Grundlagen des Sokratischen Paradigmas zu den empirisch gegebenen politischen Grundeinstellungen in Beziehung zu setzen und nach der Möglichkeit einer eigenen, dem Paradigma adäquaten Positionierung zu fragen. *Einzelne* politische Fragestellungen und Probleme können hier nicht erörtert werden, und die Entwicklung zum konkreten Engagement bleibt je im Einzelfall zu begründen auf der Basis des normativen Fundaments der Sokratischen Methode. Eine Umschau unter den vorfindlichen politischen Grundeinstellungen aber kann doch prinzipielle Strukturen des Sokratischen Paradigmas aus gesellschaftspolitischer Perspektive verdeutlichen.

Prinzipielle *Unverträglichkeiten* lassen sich klar markieren: Aus der Bezogenheit des philosophischen Nachdenkens auf das Leben, aus dem moralischen Anspruch an Politik, aus der Notwendigkeit, das Gute und Wahre zu suchen und für es einzutreten, aus den Vorstellungen über den Menschen, seine Würde, Mündigkeit und Solidaritäts-Angewiesenheit und aus dem spezifischen Umgang der Sokratischen Methode mit Macht ergibt sich: Die Sokratische Haltung ist *nicht vereinbar* mit allen anti-aufklärerischen, anti-rationalen, unkritischen oder dogmatischen Positionen und Strömungen, insbesondere mit keiner Form von Faschismus, Diktatur, Totalitarismus oder Terrorismus.

Die Sokratische Haltung ist *vereinbar* mit jeder Position oder Strömung, die den aufgezeigten Grundauffassungen, Haltungen und Wertungen nicht widerspricht. Das gilt insbesondere für die Grundvorstellungen einer *Demokratie*. Innerhalb dieses Rahmens gibt es zu den einzelnen Positionen aus dem Spektrum der Möglichkeiten bestimmte Affinitäten:

(a) Im Hinblick auf die Werte der Gleichheit und Gerechtigkeit besteht eine Affinität zur Sozialdemokratie, wobei der ökonomische Aspekt einzubeziehen ist. Die Affinität hat ihre Grenze da, wo die Individualität des Menschen mißachtet wird oder wo gleiche Rechte zur leeren Forderung werden.

Ob in der Gesellschafts*utopie* des Sozialismus eine Affinität zum „Vorschein einer Lebensform“ im Sinne Sokratischer Diskurse besteht, sei dahingestellt. Sie hätte ihre Grenze da, wo die Differenz von regulativer Idee und gesellschaftlicher Wirklichkeit ignoriert oder in einen Gesetzes-Objektivismus eingeholt werden soll.

(b) Im Hinblick auf die Allgemeingültigkeit der Werte besteht eine Affinität zum Konservatismus. Sie hat ihre Grenze da, wo eine kritische Befragung der Werte nicht mehr zugelassen wird und Wertkonservatismus zu einer Form von Dogmatismus degeneriert.

- (c) Im Hinblick auf die Werte der Offenheit und Toleranz besteht eine Affinität zum Liberalismus. Sie findet ihre Grenze dann, wenn diese Werte mit einer bestimmten ökonomischen Organisationsform identifiziert, oder wenn sie durch einschränkende Bedingungen unterhöhlt werden.
- (d) Im Hinblick auf die Bereitschaft, das Unübliche zu denken, verdeckte Probleme bewußt zu machen, wertbezogene Kritik zu üben und Neuland zu wagen am Leitfaden vernünftiger Einsicht, insbesondere im Blick auf ökologisch-ganzheitliche Zusammenhänge, besteht eine Affinität zum Ansatz der Grünen. Sie hat ihre Grenze da, wo vernünftige Einsicht Loyalitäten untergeordnet wird.
- (e) Im Hinblick auf den friedlichen Umgang mit Macht und staatlich legitimer Gewalt besteht eine Affinität zum Ansatz gewaltloser Gruppierungen („Alternative“, „Graswurzler“, Initiativgruppen u.a.). Sie hat ihre Grenze da, wo der Ansatz in Gesinnungsrigorismus umschlägt und Folgenverantwortung nicht mitreflektiert wird.

*Fazit:* Weil das normative Fundament des Sokratischen Paradigmas mit den demokratischen Grundprinzipien sowohl auf der Verhaltens- wie auf der Überzeugungsebene starke Übereinstimmungen aufweist, läßt sich der Schluß ziehen, daß Sokratische Gespräche praktischen Ernst machen mit der Verwirklichung von Demokratie. Auch im politischen Bereich, und besonders hier gilt, daß *in* den unvollkommenen Realbedingungen dennoch der „Vorschein einer Lebensform“ sichtbar werden kann.

Ein kleiner historischer Rückblick sei angefügt: Nelson hatte starke Vorbehalte gegen eine Demokratie formuliert, weil er – wohl dem vorherrschenden Sprachgebrauch seiner Zeit folgend – das Demokratieprinzip mit dem Majoritätsprinzip gleichsetzte und demzufolge dem Demokratieprinzip „den politischen Führungsanspruch einer ‚Partei des Rechts‘ und innerhalb ihrer einer Führungsgruppe der ‚Weisen‘, der ‚hinreichend Gebildeten‘“ entgegenstellte<sup>11</sup>. Von Nelsons Demokratiekritik distanzieren sich später seine politischen Freunde, vor allem Gustav Heckmann<sup>12</sup> nach intensiver Auseinandersetzung insbesondere mit dem Führerprinzip. Dies wäre ein eigenes historisch-politisch-philosophisches Thema<sup>13</sup>. Klafki geht den Gründen nach, warum sich die Nelson-Schüler von der anti-demokratischen Position ihres Lehrers abkehrten. Heckmann habe ihm brieflich mit dem Verweis auf die Demokratie-Erfahrungen im Exil geantwortet und die These formuliert: „Je mehr in einer politischen Ordnung die von den Entscheidungen Betroffenen an den Entscheidungen mitwirken, da, wo dies sinnvoll möglich ist, desto mehr Demokra-

---

11 Klafki 1983a S.555

12 Heckmann 1973

13 Klafki 1983a gibt einen guten Einblick in diese Thematik.

tie enthält diese politische Ordnung.“<sup>14</sup> Heckmann benutzt also einen anspruchsvolleren, substantiell gefüllten Demokratiebegriff. Der Demokratie-Begriff der Sokratiker war inzwischen stark von der Achtung und Toleranz gegenüber anderen Auffassungen und daraus folgend dem Mitbestimmungsgedanken geprägt. Ich hatte die vorstehenden, diskurstheoretisch verankerten Überlegungen vorwiegend auf dem Hintergrund der gelebten Einstellungen von Gustav Heckmann, Erna Blencke, Susi Miller und vielen Teilnehmer/innen der „Geist und Tat“- Pfingst-Tagungen der PPA entwickelt und daher Mitte der 80er Jahre die These formuliert „Ein(e) Sokratiker(in) kann nichts anderes sein als ein(e) radikale(r) Demokrat(in).“<sup>15</sup>, die im Heckmann-Kreis Zustimmung fand. Daraus läßt sich rückblickend erkennen, wie überzeugend die veränderte Einstellung des Nelson-Kreises zur Demokratie bis in die 80er Jahre gelungen war.

---

14 Klafki 1983a, S.557

15 Raupach-Strey 1989b

### III.9 Zur existenziellen Bedeutung Sokratischer Gespräche

Eine existenzielle Bedeutung können Sokratische Gespräche für die Teilnehmenden gewinnen in dreifacher Hinsicht: rückbezüglich auf das Individuum, also die erste Person Singular, in Beziehung auf den anderen, die zweite Person im Singular und als Gemeinschaft in der ersten Person Plural; kurz gesagt: im Hinblick auf das Ich, das Du und das Wir. Daß die übrigen Bezüge nicht in Frage kommen, ist evident: Menschen in der dritten Person wären Objekt, keine Gesprächspartner. Für die zweite Person Plural gilt entweder das gleiche – das „Ihr“ als ausgegrenztes wäre kein Partner –, oder man tritt in eine Gesprächs-Beziehung, dann entstünde ein erweitertes „Wir“, und nur dies entspräche dem Sokratischen Paradigma als Vorgriff auf die universale Kommunikationsgemeinschaft. Es wird sich zeigen, daß sich jeder der drei relevanten Aspekte wiederum dreifach verstehen läßt, nämlich als Klärung, als Bestimmung oder als Wert oder Zweck in sich. Die in diesem Kapitel aufgezeigten Aspekte existenzieller Bedeutung sind jedoch nicht im strengen Sinn als Ziele Sokratischer Gespräche aufzufassen, vielmehr als Möglichkeiten, die sich durch den Gesprächsvollzug eröffnen oder ergeben *können*; einer absichtlichen Herstellung wären nicht nur Grenzen gesetzt, sie wäre auch widersprüchlich zum Paradigma.

- 9.1 Zur existenziellen Bedeutung für das „Ich“
- 9.2 Zur existenziellen Bedeutung im Ich-Du-Bezug
- 9.3 Zur existenziellen Bedeutung einer „Wir“-Gemeinschaft
- 9.4 Ausblick

#### 9.1 Zur existenziellen Bedeutung für das „Ich“

Für das Individuum, das an Sokratischen Gesprächen teilnimmt, können diese von Nutzen sein (1) als Selbstklärung, (2) zur Selbstbildung und (3) zur Selbstbestimmung.

##### 9.1.1 Selbstklärung

Die Sokratische Methode ist eine rationale Methode, sie arbeitet auf der Basis der Vernunft. Dennoch ist nicht von der Hand zu weisen, daß Menschen zumindest zu einigen ihrer Gedanken, die ihnen wichtig sind und die sich wiederholen, affektive Bindungen unterschiedlicher Art eingehen: es gibt „Lieblings-

gedanken“ und das Gegenteil, Gedanken, die man analog zu Feinbildern vielleicht „Feindgedanken“ nennen könnte, d.h. solche, die schon, wenn sie am Horizont des Denkens erscheinen, abgewehrt werden. Psychologisch ließe sich bezüglich der emotionalen Besetzung von Gedanken vermutlich nicht nur eine Plus-Minus-Skala eruieren, sondern ein ganzes Feld unterschiedlicher Qualitäten. Für die Sokratische Methode ist diese Überlegung aus folgendem Grund von (insbesondere didaktischer) Bedeutung: Rationalität trägt sich nicht ausschließlich aus sich selbst, sondern die emotionalen Besetzungen von Gedanken sind u.U. in der Gesprächslenkung, vor allem aber in der Maieutik zu berücksichtigen. Der Anspruch der Gedankenklärung heißt ja, daß das Unklare abgestreift und das Klare herausgeschält wird. Das Unklare kann im Denken selbst liegen, es kann aber auch durch affektive Bindungen oder Blockierungen zustandekommen, aus denen der eigentliche Gedankeninhalt zu befreien ist, so daß er dann erst kritisch untersucht werden kann. Die erste Stufe der Maieutik, daß Gedanken überhaupt formuliert und ausgesprochen werden, kann mit Hemmungen und Hindernissen aus dem nicht-rationalen Bereich in Kontakt bringen. Für die zweite Stufe, die kritische Prüfung, gilt dies ebenso, aber die Versprachlichung hat an dieser Stelle immerhin schon eine gewisse Distanz zwischen die Person und den Gedanken gelegt, die es überhaupt erst ermöglicht, den Gedanken zum Gegenstand der Betrachtung und ggf. kritischer Prüfung zu machen. Es kann aber eine weitere Schwierigkeit hinzukommen, die über die emotionale Veflochtenheit und logisch-denkerische Schwierigkeiten hinausgeht: eine mögliche Identifizierung der Person mit dem Gedanken, so daß sie bei Kritik nicht nur ihren Gedanken zur Disposition gestellt sieht, sondern die eigene Person in ihrer Identität in Frage gestellt sieht oder empfindet. Im II. Kapitel wurde darauf hingewiesen, daß die Lehren der Logik hart sein können (Formulierung von Peirce). Wenn eine solche Verbindung von bestimmten Gedanken zur Identität der betreffenden Person eng ist, vielleicht weil die Verbindung über lange Zeit bereits habitualisiert wurde, kann der rationale Prüfungsprozeß in der Gruppe durchaus schwierig (und manchmal unmöglich) sein. Hier bedarf es vor allem der Sensibilität und des Verständnisses durch die „Hebamme“, und im Zweifelsfalle an den Grenzen der rationalen Möglichkeiten nicht mehr nur der Logik, sondern auch des Humors. Für die Gesprächsleitung ist es wichtig, sich immer wieder bewußt zu machen, daß die hervorgebrachten und untersuchten oder zu untersuchenden Gedanken der Gesprächsteilnehmer/innen für diese oft nicht bloße Denkobjekte sind, sondern mit ihrer ganzen Person und ihrer Lebensgeschichte mehr oder weniger eng verbunden sein können. Entsprechend behutsam ist bei der Gültigkeitsprüfung vorzugehen.

Aus der Perspektive eines Gesprächsteilnehmers (-nehmerin), für den (die) sich etwas klärt, enthält der Klärungsprozeß aber, wenn er gut verläuft, ein befreiendes Moment, das am Ende sogar mit einem Glücksgefühl verbunden sein

kann. Freilich wird das positive Moment einer Klärung meist erst rückblickend auf die Mühe und Anstrengung deutlich. Wer dies nie erfahren hat, wird sich umso schwerer tun, sich am Anfang überhaupt auf einen kritischen Prozeß einzulassen, weil die Hoffnung auf Klärung dann nur schwach ist oder vielleicht gar nicht eingebracht werden kann. Die andere Seite, das destruierende Moment, das in jeder kritischen Prüfung *auch* enthalten ist, überwiegt dann auch in der Antizipation des Ausgangs und wird unmittelbar auf die ganze Person bezogen.

Interessanterweise hat Jürgen Mittelstraß, ein Exponent der formalrationalen Dialogphilosophie in seinem Aufsatz „Versuch über den Sokratischen Dialog“<sup>1</sup> gleich in seiner ersten These die existenzielle Bedeutung unterstrichen: „Im philosophischen Dialog stehen nicht irgendwelche Meinungen oder Probleme, sondern die Subjekte der philosophischen Willensbildung auf dem Spiel. Darin beruht der agonale und der Sokratische Charakter dieser Dialogform.“ Mittelstraß bezieht sich in seinem Aufsatz an keiner Stelle ausdrücklich auf die Nelson/Heckmann-Tradition, vielmehr auf die überlieferten Platon-Dialoge, aber in einer Weise, daß er sie als potentiell gegenwärtige Praxis des Philosophierens deutet. Seine Thesen lassen sich daher (nicht nur an dieser Stelle) direkt auch auf das Sokratische Paradigma in der Nelson-Heckmann-Tradition beziehen.

Mittelstraß deutet den philosophisch-sokratischen Dialog als eine Form der Beratung, die Handlungsketten unterbricht und die Menschen durch diesen Distanzierungsvorgang erst als vernünftige Wesen konstituiert, die über Wirkungen eigenen und fremden Handelns nachdenklich werden. Dieses Nachdenken hat „die Veränderung der beteiligten Subjekte und die Bildung eines gemeinsamen Subjekts (des Subjekts der philosophischen Wissensbildung) zum Ziel.“<sup>2</sup> Natürlich werden de facto in einem Sokratischen Gespräch „Meinungen“, die in Aussagen sich manifestieren, untersucht. Aber Mittelstraß erklärt die dahinterliegende Ebene der Selbstklärung radikal zum eigentlichen Zweck resp. Kriterium des *Sokratischen* Charakters eines Dialogs:

„Im philosophischen Dialog stehen die Subjekte, nicht ihre Meinungen auf dem Spiel. Nicht im Sinne ihrer drohenden Zerstörung, sondern im Sinne einer (natürlich auch verfehlbaren) ‚Annäherung‘ an die Idee eines Vernunftwesens, ihrer ‚Verähnlichung mit Gott‘ [...]“.<sup>3</sup> Damit sind zugleich in nuce die anderen Aspekte der existenziellen Dimension angesprochen.

---

1 Mittelstraß 1982, S.139

2 Mittelstraß 1982, S.141

3 Mittelstraß 1982, S.143

## 9.1.2 Selbstbildung

Das Nachdenken und Prüfen im Sokratischen Gespräch dient dem beteiligten Individuum auch unabhängig von der begrenzten Zeit, in der mehrere Individuen eine Gesprächsgemeinschaft bilden. Das Individuum gewinnt neue Einsichten und Einblicke sowohl in das, was es selbst bis zum Eintreten in das Gespräch gedacht hat, als auch in das, was andere zum Gesprächsgegenstand gedacht haben und ggf. neu denken. Es erschließen sich also auf einer zweiten Ebene, die die „Bewußtlosigkeit“ des alltäglichen Denkens außer Kraft setzt, Einsichten, Einschätzungen und Denkmöglichkeiten, und zwar in subjektiver wie objektiver Hinsicht: Wie und was andere oder das Ich denken bzw. denken können, wird bewußt wahrgenommen, und umgekehrt entsteht durch den u.U. recht differenzierten Gesprächsgang ein Bewußtsein der diversen Problem- Aspekte des verhandelten Gegenstandes. Diese Doppelheit der Erschließung von Subjekt und Objekt hat Klafki als „kategoriale Bildung“<sup>4</sup> charakterisiert, sie ist weder nur formal, noch nur inhaltlich – ihr eigentlicher Bezugspunkt ist das Subjekt selbst, das sich durch den Bildungsvorgang gegenüber der Ausgangslage verändert. Mittelstraß spricht (in These 1) von einer *philosophischen Orientierung*, die sich nicht auf technische Problemlösungen bezieht, sondern an die Idee eines vernünftigen Miteinanders gebunden ist. Der für die Didaktik insbesondere im Hinblick auf Allgemeinbildung (vgl. Kap. VI) fruchtbaren Begriff der Orientierung findet hier Verwendung, ohne daß ein Rückbezug auf Kant<sup>5</sup> hergestellt wird.

Sokratische Gespräche können der Bildung des Selbst auch dienen in dem Sinne, daß das Ich im Spiegel des Gedachten etwas über sich erfährt und weiterdenken kann. Der Sokratische Ausspruch „Ich weiß, daß ich nichts weiß.“ hat viele Auslegungen erfahren<sup>6</sup>. Im Ablauf des Gedankenprozesses ergibt sich jedenfalls ein „Ich weiß, daß ich nicht wußte.“ Die Weiterentwicklung des Denkens für den Einzelnen muß nicht synchron mit dem Gruppenprozeß verlaufen und reicht zeitlich, aber evtl. auch in der gedanklichen Durchdringung über diesen hinaus. In diesem Sinne können Sokratische Gespräche auch noch „fernwirkend“ zur Weiterentwicklung und Bildung der Persönlichkeit des/der Einzelnen beitragen. Manche Teilnehmer/innen erfahren diese Wirkung Sokratischer Gespräche als derart intensiv, daß sie geneigt sind, sie zum Hauptzweck zu erklären. Aus der Binnenperspektive des Sokratischen Paradigmas ist das Streben nach Erkenntnis der erste Zweck Sokratischer Gespräche, so daß ein Überbetonung der Selbstbildung als allzu ästhetisierend eingeordnet werden könnte. Aber nicht nur in der Mittelstraßschen Deutung des Sokratischen Dialogs hat die Selbstbildungs-Perspektive ihr Gewicht, sie hat auch in didaktischer

---

4 Klafki 1959

5 Kant: „Was heißt: sich im Denken orientieren?“ Werke Bd.V

6 Martens 1992 unterscheidet allein vier Deutungen, S.113f.

Perspektive ihr Eigenrecht. „Non scholae, sed vitae discimus“ gilt auch für kommunikatives Lernen; die konkrete Gesprächsgemeinschaft löst sich wieder auf, aber dem Individuum bleiben die persönlichen und weiterwirkenden Bildungsprozesse, die im einzelnen sehr unterschiedliche Gestalt annehmen können.

### 9.1.3 Selbstbestimmung

Ließe sich im Blick auf die Selbstbildung evtl. noch der (verkürzende) Einwand der Ästhetisierung oder auch der Überbetonung theoretischen Denkens erheben, so verschwinden diese Gefahren, wenn man den praktischen Aspekt der Selbstbildung mitbedenkt: Aus der Selbsttätigkeit des Denkens erwächst zumindest die Möglichkeit der Selbstbestimmung im Denken und Handeln. Zwangsläufigkeit läßt sich wohl nicht behaupten, obwohl in einem bestimmten Sinn der Sokratische Satz „Niemand tut wissentlich Unrecht“<sup>7</sup> seine Berechtigung hat: Nach Mittelstraß wäre wissentliches Unrecht nur möglich unter Gefährdung der Einheit von Person und Handlung<sup>8</sup>; der Intellektualismus-Vorwurf greift daher zu kurz. Im Sokratischen Paradigma ist das Wissen aufbewahrt, daß Wissen nicht als vermeintlich objektives vom Subjekt abgekoppelt werden kann. Selbständiges Denken ist jedenfalls eine notwendige Bedingung für selbständiges Handeln. Mittelstraß verknüpft in seiner dritten These<sup>9</sup> (nur auf den ersten Blick überraschend) das Anamnesis-Theorem mit der Idee der ‚Theoria‘ und des *selbständigen* Lernens, denn es diene der Sicherung des konstruktiven Charakters theoretischen Wissens, damit seiner Verfügbarkeit und einer Autonomieunterstellung für das Subjekt. – Denken verschafft eine gewisse Unabhängigkeit, zumindest Distanz zu Autoritäten, aber auch zu gesellschaftlichen Bedingungen anderer Art. Wenn man Teilnehmer/innen Sokratischer Gespräche in zeitlichem Abstand wieder trifft, bestätigt sich nicht selten die Behauptung, daß die Vergrößerung der gedanklichen Unabhängigkeit auch Handlungsspielräume erweitert. Sokratische Gespräche können daher schon auf der individuellen Ebene einen Beitrag zum pädagogischen und politischen Ideal des mündigen Menschen und Bürgers (der Bürgerin) leisten.

## 9.2 Zur existenziellen Bedeutung im Ich-Du-Bezug

In der Beziehung zu anderen Gesprächsteilnehmer/innen können Sokratische Gespräche Bedeutung gewinnen (1) als Wahrnehmung und Toleranz gegenüber

---

7 Platon, Protagoras. Sämtliche Werke Bd.1.

8 Mittelstraß 1982, S.148

9 Mittelstraß 1982, S.145

dem Anderen im allgemeinen, (2) in der Begegnung mit dem konkreten Anderen und (3) als Entwicklung von Freundschaft.

### 9.2.1 Wahrnehmung des allgemeinen Anderen

An den konstitutiven Regeln des Sokratischen Paradigmas läßt sich ablesen, was schon im ersten konstitutiven Element enthalten ist: nicht nur der Gesprächsleitung wird Zurückhaltung abverlangt, sondern auch jedem Gesprächsteilnehmenden im Verhältnis zu jedem anderen. Zuhören, Ausreden lassen, sich um Verstehen bemühen sind Verhaltensweisen, die dem Anderen Raum geben und die Gelegenheit schaffen, ihn bzw. sie *als anderen wahrzunehmen*. Das gilt für die Person, aber auch für die Gedanken. Jeder andere ist zunächst ein fremder Anderer, und durch die Mitteilung, ggf. mühsame Verfeinerungsarbeit der Gedanken wird er/sie vertrauter, es erschließt sich ein Stück der Innenwelt einer Person und ein Stück Gedankenwelt, das vielleicht noch nicht innerhalb des Horizontes der eigenen Gedanken lag. Analog zur Selbstklärung klärt sich auf, wer der/die andere ist und was er/sie denkt, selbstverständlich nie ohne Rest; wer spricht, gewährt Einblick in sein Denken und dadurch auch in seine Person. Die Mitteilung des/der Anderen ist nicht selbstverständlich, er/sie muß sich zuvor zu diesem Maß an Öffnung seiner selbst bereit gefunden haben. Wenn es gelingt, auf diese Vorgabe *nicht sogleich* mit Kritik oder aber mit Darstellung der eigenen Gedanken oder gar Selbstdarstellung zu reagieren, wird zunächst einmal die Eigenständigkeit des/der Anderen respektiert. Auch wenn inhaltlich keine Zustimmung möglich ist und man im folgenden Gesprächsgang in einen argumentativen Streit eintreten sollte, kann dennoch aus diesem vorausliegenden Vorgang Toleranz gegenüber dem Anderen erwachsen, die als menschliche Basis der rationalen Auseinandersetzung zugrundeliegt und verhindert, daß sie auf irgendeine Weise bis zum äußersten getrieben wird oder in Gewalt übergeht. Diese Bedeutung des Anderen als grundsätzlich akzeptierter und potentiell bereichernder Gesprächspartner betrifft generell das Verhältnis von einzelner Teilnehmendem zu einzelner Teilnehmenden, noch ohne Berücksichtigung der Individualität: das Verhältnis des „Ich“ zum allgemeinen Anderen<sup>10</sup>. Strukturell kann die Wahrnehmung anderer als Überschreitung des Selbst und als Erweiterung des eigenen Gedankenkreises schon existenzielle Bedeutung für den einzelnen Gesprächsteilnehmer gewinnen, zumal für die Einübung dieser Grundeinstellung wenig Räume in unserer Gesellschaft vorgeesehen sind.

Eine Vertiefung dieser Erfahrung ist in zwei Richtungen möglich: als Begegnung und/oder als Freundschaft.

---

10 Die Unterscheidung von allgemeinem und konkretem Anderen hat Seyla Benhabib 1989 thematisiert.

## 9.2.2 Begegnung mit dem konkreten Anderen

Das Moment der existenziellen Begegnung zwischen einem konkreten Ich und einem konkreten Du wurde in der Dialogphilosophie bei Buber, Bollnow u.a.<sup>11</sup> zum zentralen Thema. Nun sind Sokratische Gespräche in der Standardform in der Regel keine Zwiegespräche, sondern Gruppengespräche. Aber innerhalb dieser sich in jedem Gespräch neu konstituierenden Gesprächsgemeinschaft oder auch am Rande kann die Wahrnehmung und das Verständnis füreinander zwischen zwei Teilnehmenden eine analoge Intensität gewinnen. Die Rückhaltlosigkeit, die Buber für ein „echtes“ Gespräch<sup>12</sup> zur Grundbedingung erklärt, hat im Sokratischen Paradigma in der Authentizitätsregel eine Entsprechung. Allerdings sind beide nicht identisch: authentisch zu sprechen erfordert keinesfalls die totale Offenlegung der Person, die für die gemeinsame Erkenntnisbemühung vielleicht sogar in Hinderlichkeit umschlagen könnte. Die Dialogphilosophie interpretiert die Rückhaltlosigkeit auch nicht als Grundregel, sondern als singulär sich herstellende existenziellen Berührung zweier Menschen in ihrem personalen Grund. Hier entsteht eine gewisse Spannung zum rationalen Anspruch der Sokratischen Methode in der Nelson/Heckmann-Tradition. Denn diese muß im Blick auf die Universalität der angestrebten Erkenntnisse das singuläre wechselseitige Wahrnehmen und Verstehen als Durchgangsstadium zur Erkenntnis eines Allgemeinen auffassen, ohne allerdings das/den Einzelnen damit zu instrumentalisieren – man denke an die Zweigipfligkeit des Paradigmas, in der das Recht des „Du“ ja ebenso berücksichtigt ist. Faktisch vollziehen sich zweifellos in den Sokratischen Wochen viele „Begegnungen“, ohne daß sie mit der emphatischen Deutung der Dialogphilosophen belegt werden. Wohl gibt es zuweilen Tendenzen, diesen erfreulichen Nebeneffekt mit dem Hauptzweck Sokratischer Gespräche zu verwechseln. Aber das wechselseitige Gewahr-Werden, Ernst-Nehmen und Ernst-Genommen-werden hat seine existenzielle Bedeutung.

Im Kap. I.4 wurde schon die faktische Berührungslosigkeit zwischen der Dialogphilosophie und der Nelson/Heckmann-Tradition erwähnt. Meiner Ansicht nach gibt es dennoch tiefliegende Gemeinsamkeiten zwischen der Dialogik und dem Sokratischen Paradigma, die insbesondere den existenziellen Aspekt betreffen: so in der grundsätzlichen Anerkennung des Anderen, in der Achtung vor seinem Persönlichkeitskern, im Zugestehen der Freiheit des je eigenen Denkens, in der Bedeutung des Anredens und Ansprechens des Anderen wie generell der Sprachlichkeit der Beziehungen. Der Dialog-*Entwurf* ist in dieser Hinsicht sehr verwandt. Dieser Fragestellung wäre weiter nachzugehen.

---

11 Buber 1925 und 1973; Bollnow 1973; auch: Roth 1949/1957

12 Buber 1973

### 9.2.3 Freundschaft

Auch im Hinblick auf die zweite Person läßt sich über Klärung und konkrete Begegnung hinaus ein weiteres Moment der Bestimmung ausmachen: wenn die Begegnung (in einem unemphatischen Sinn) zwischen Gesprächsteilnehmenden sich konsolidiert und als Freundschaft bestimmt wird. Diese Möglichkeit unterteilt sich noch einmal in zwei Arten: es kann eine persönliche Freundschaft zwischen zwei Individuen entstehen, die über die Dauer des Gesprächs hinausreicht. Es kann aber auch eine grundsätzliche Wahrnehmung der anderen Gesprächsteilnehmer/innen als Freunde und Freundinnen sich entwickeln, die auf einer Meta-Ebene die allgemeinen Anderen meint und, bewußt übernommen, den Übergang zum „Wir“ darstellt: wir gehen im Gespräch nicht feindlich, sondern freundlich miteinander um, d.h. unter Minimierung auch kommunikativer Gewalt und Entwicklung von Sensibilität für den Persönlichkeitskern des/der Anderen.

Diese letzte Perspektive wird in gewisser Weise auch theoretisch belegt durch Nelsons Bestimmung von Freundschaft<sup>13</sup>: Die Vereinigung zweier Menschen in wechselseitiger Achtung und Liebe ist in Anlehnung an Kant zwar seine Ausgangsbestimmung. Nelson versteht aber Achtung und Liebe weder als elementares Bedürfnis noch als Selbstzweck, sondern als Bedingung einer sittlichen Gemeinschaft, die eine Gemeinschaft der Endzwecke ist. – Nelson dachte wohl weniger an die Individuen als Freunde als an einen Freundeskreis, der die gleichen moralisch-politischen Ziele verfolgt. Durch diese Bestimmung von einem Ziel her tritt die Individualität der konkreten Du-Beziehung zurück.<sup>14</sup>

## 9.3 Zur existenziellen Bedeutung einer „Wir“-Gemeinschaft

Auf der Ebene des „Wir“ können Sokratische Gespräche Bedeutung gewinnen (1) als Klärung auf deskriptiver oder normativer Ebene, (2) als Erfahrung der konkreten Gesprächsgemeinschaft und (3) als Paradigma einer Lebensform.

### 9.3.1 Gemeinschafts-Klärung

Zur Selbst- und Fremdklärung läßt sich auch für das Wir durch Sokratische Gespräche eine Klärung erreichen, und zwar in zweierlei Hinsicht: Entweder unternimmt eine schon vor dem Sokratischen Gespräch durch andere Faktoren bestehende Gemeinschaft es, ihre eigene faktische Situation zu klären, oder eine Sokratische Gesprächsgruppe, die auch erst durch das Thema konstituiert worden sein kann, untersucht die normativen Grundlagen dessen, was sie unter

---

13 Nelson Bd.V, S.251-268

14 vgl. Raupach-Strey 2000b

Gemeinschaft versteht und von einer solchen erwartet. Die Themafrage könnte dann etwa lauten: „Was gehört zu einer guten Gemeinschaft?“ Der zweite Fall ist der Standardform zu subsumieren, die Leitfrage ist dann auf die Grundprinzipien einer Gemeinschaft gerichtet. Bei einer konkreten Durchführung könnte es allerdings geschehen, daß die Gruppe explizit oder (was schwieriger zu handhaben wäre) implizit Antworten am eigenen Beispiel abzulesen sucht. Besser wäre dann die erste Variante, in der eine solche Rückbezüglichkeit auch offen intendiert ist. Faktisch würde bei einer schon bestehenden Gruppe wohl die Gefahr bestehen, daß die Grenze zwischen Sokratischem Gespräch und Selbsterfahrungsgruppe verwischt wird. Dennoch liegt vermutlich auch in solcher „gruppen-therapeutischer“ Klärungs-Funktion ein noch wenig erschlossenes Aufgabenfeld für Sokratische Gespräche. Zwei wichtige Kriterien dafür, ein solches Gespräch von gruppendynamischen Selbsterfahrungsmethoden abzugrenzen, wäre der Wille zur gemeinsamen Erkenntnis und die Rationalität des Vorgehens.

### 9.3.2 Gemeinschafts-Erfahrung

Die konkrete Gesprächsgemeinschaft, die sich im Laufe eines Sokratischen Gesprächs (vorwiegend in der Standardform) entwickelt, kann als etwas Wertvolles erfahren werden, das seinen Zweck in sich selbst hat. In den Sokratischen Wochen der GSP tritt dieser Fall häufig ein, er wird sprachlich unterschiedlich beschrieben. Die einen erleben intensiv die Akzeptanz, die unterschiedslos und ohne Vorleistung jedem zuteil wird, die anderen den Erfahrungsreichtum, der – angestoßen durch die Beispiele – in einer heterogenen Gruppe zusammenkommt, wieder andere die Anteilnahme an der eigenen Person oder am eigenen Schicksal, das über das eigentliche Sokratische Gespräch hinaus auch in den Pausen Gesprächsthema sein kann. Eigene Denk- und Sprachmöglichkeiten, zu denen der Gesprächsprozess animiert, werden entdeckt, ebenso wie umgekehrt die Bereicherung durch die Gedanken der anderen, aber auch deren Anfragen an die eigenen Gedanken. Was die Gesprächsgemeinschaft im strengeren Sinn ausmacht, ist der Wechselprozess zwischen Sich-Äußern und Hören, zwischen Verständnisnachfragen und genauem Formulieren, zwischen kritischer Nachfrage und dem Bemühen um bessere Begründung. Der Wechselprozess führt auch zur Kooperation in der Sache: in der gemeinsamen Erkenntnisbemühung wird nicht nur gegenseitige Ergänzungsbedürftigkeit, sondern tatsächliche Ergänzung erfahren, und unter günstigen Umständen läßt sich tatsächlich der eine oder andere Konsens in der Sache erreichen. Insgesamt ist die Erfahrung der konkreten Gesprächsgemeinschaft die, daß alle diese Prozesse manchmal leicht, manchmal mühevoll sind, in der Regel aber fruchtbar. Das daraus resultierende „gute Gefühl“ darf nicht zum Qualitätskriterium für das Sokratische Gespräch gemacht werden; aber es ist ein Indikator für diese Form der potentiellen existenziellen Bedeutung Sokratischer Gespräche, die umso eindrucklicher sein

kann, je mehr sich die Individuen in unserer Gesellschaft der Vereinzelung ausgesetzt fühlen bzw. tatsächlich ausgesetzt sind.

### 9.3.3 Paradigma einer Lebensform

Wenn zu der Erfahrung der konkreten Gesprächsgemeinschaft die Ahnung hinzukommt, daß diese Erfahrungen evtl. in andere Bereiche oder Situationen übertragbar sein könnten, wird sie bereits paradigmatisch interpretiert. Der Reflexionsweg kann dann in zwei verschiedene Richtungen fortgesetzt werden, die durch die Autoren Marcel T. Ntumba auf der einen sowie Nelson und Habermas auf der anderen repräsentiert werden.

Ntumba<sup>15</sup> hat aufgrund seiner afrikanischen Herkunft das „Wir-Apriori“ thematisiert, das dem Individuum vorausgehe. Er sieht dieses apriorische Wir verkörpert in der Institution des afrikanischen „Palavers“, in dem eine konkrete Dorfgemeinschaft die anstehenden Probleme solange durchdiskutiert, bis man eine Einigung gefunden hat; es gibt keine Abstimmung, sondern die Beratung aller und wohl den Rat der Ältesten. Ntumba versteht die Menschengemeinschaft als eine große Familie, so daß die Priorität der Gemeinschaft vor dem Einzelnen verständlich wird. Hier ließe sich weiterfragen, ob die europäische Betonung der Autonomie des Individuums von einer Vergessenheit hinsichtlich der gemeinschaftlichen Herkunft und Eingebundenheit bestimmt ist, wie sie Aristoteles akzentuiert hat und in der Gegenwart vom Kommunitarismus wiederentdeckt wurde. Aus dieser Perspektive ließe sich eine Diskursgemeinschaft, insbesondere eine Sokratische Gesprächsgemeinschaft als der Versuch deuten, die Ursprungssituation unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen wiederherzustellen, zwar nicht in ihren naturhaften Bezügen, aber im Hinblick auf deren Problemlösungskompetenz.

Der andere Weg, die Erfahrung der positiven Möglichkeiten einer konkreten Gesprächsgemeinschaft weiterzuführen, ist der Entwurf einer auf Vernunft gegründeten *Lebensform*, in der die idealiter unbegrenzt gedachte Kommunikationsgemeinschaft konstituierende Funktion nicht nur für begrenzte Realgemeinschaften übernimmt, sondern auch für politische, auf vertraglicher Vereinbarung beruhende Verbände. Im Gegensatz zu Ntumbas Ansatz ist in den Sokratischen und diskursethischen Ansätzen die Gesprächsgemeinschaft nicht vorgängig oder gar naturhaft gegeben, sondern eine in gemeinsamer Anstrengung zu erarbeitende. Mir scheint darin die Erfahrung und Einsicht in die Irrtumsmöglichkeit und Begrenztheit nicht nur des Einzelnen, sondern auch konkreter Gemeinschaften unterschiedlicher Reichweite verarbeitet: Gemeinschaft ist nicht eo ipso gut; vielmehr ist an der Güte nicht nur ihrer Einsichten und Entscheidungen, sondern auch der diese ermöglichenden Bedingungen immer wieder gemeinsam zu arbeiten. Den Schritt vom Denken zum Handeln,

---

15 Tshiamalenga Ntumba 1996

vom Dialog zur verwirklichten philosophischen Orientierung, zur „Lebensform“ formuliert auch Mittelstraß in seiner These V: „Philosophie ist argumentatives Handeln unter einer Vernunftperspektive und insofern eine Lebensform.“<sup>16</sup>

Diesen Weg des Entwurfs einer auf Vernunft gegründeten Lebensform sind ebenso Habermas und weitere Diskurstheoretiker gegangen, in gewisser Weise aber auch schon Nelson durch sein Programm eines ethisch begründeten Sozialismus, wenn auch in kommunikativer Hinsicht noch nicht in der gleichen Weise durchreflektiert. Denn in der Konstellation der Sokratischen Gespräche wurde nicht nur eine Übung, sondern auch ein Vorgriff auf das gesellschaftspolitische Ideal gesehen, in dem alle Beteiligten gleichberechtigt und in gegenseitiger Achtung zu einem nicht aufgezwungenen, sondern einsehbareren Konsens zu kommen suchen. Von Karl-Otto Apel wurde die Argumentationsgemeinschaft als eine prinzipiell unbegrenzte gedacht, in der diejenigen, die nicht real anwesend sein können (wie Kranke oder die künftigen Generationen) advokatorisch vertreten sein müssen. Die Differenz zwischen realer und idealer Argumentationsgemeinschaft versucht Apel zudem durch das „Ergänzungsprinzip E“ einzuholen, das jeden Gesprächsteilnehmer darauf verpflichtet, für die Approximation Sorge zu tragen. Habermas hat dann die konstitutive Bedeutung der idealen Sprechsituation für die gemeinschaftlich herausgefundenen Geltungsgründe herausgearbeitet, ebenfalls ohne die Spannung zwischen realer und idealer Gesprächssituation zu leugnen. „Wahrheit ist der eigentümliche Zwang zu universaler Anerkennung; diese aber ist gebunden an eine ideale Sprechsituation, und das heißt Lebensform, in der zwanglose universale Verständigung möglich ist.“<sup>17</sup> Die ideale Situation hat nicht nur die (im Kap.II erläuterten) geltungslogischen Gründe; Habermas interpretiert sie zudem als „Vorschein einer Lebensform“ und deutet damit einen auf Vernunft basierenden und in geregelter Kommunikation aller Menschen zu realisierenden Gesellschaftsentwurf an. „Die Idee der Wahrheit, die sich am wahren Konsensus bemißt, impliziert die des wahren Lebens. Wir können auch sagen: sie schließt die Idee der Mündigkeit ein.“ Dieser Entwurf scheint mir identisch zu sein mit der Vorstellung – man könnte wohl auch sagen: der konkreten Utopie – eines auf Vernunft gegründeten Zusammenlebens aller prinzipiell gleichberechtigter und gleich geachteter Menschen, wie sie Gustav Heckmann und dem von ihm aufgebauten Sokratiker/innen-Kreis als handlungsleitend vor Augen gestanden hat und steht, und der man sich durch Gesprächskonstellationen, die vom Sokratischen Paradigma gespeist sind, immer wieder anzunähern versuchen kann bzw. muß. Die Approximation wird in der Nelson-Tradition durch den Pflicht-Begriff eingeholt, und bei Gustav Heckmann in der immer neu im Freundes-

---

16 Mittelstraß 1982, S.151

17 Habermas 1971b, S.154 (Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik)

kreis gestellten Frage, was denn in der konkreten gesellschaftspolitischen Situation die (kommunikative) Vernunft gebietet.

## 9.4 Ausblick

Es könnte ein interessantes, vorwiegend historisches Untersuchungsprojekt sein, die dreimal drei Varianten der existenziellen Bedeutung des Sokratischen Paradigmas an biographischen Zeugnissen des Nelson-Kreises und des späteren und größeren Kreises von Teilnehmer/innen an Sokratischen Gesprächen aufzuspüren; für alle Formen würden sich wohl Beispiele finden lassen.

Eines ist jedoch im Bewußtsein zu halten: Im Gegensatz zu den in den vorhergehenden Kapiteln aufgezeigten Dimensionen, die im normativen Fundament des Paradigmas impliziert sind (besonders die ethische und politische), ist die existenzielle Bedeutung immer nur eine Möglichkeit. Sie kann und darf nicht zur Norm oder gar Forderung erhoben werden, denn dies würde sie in ihrer Unverfügbarkeit bereits im Ansatz zerstören. Die existenzielle Bedeutung ist ein Überschuß, auf den das Paradigma lediglich vorausweist und dessen Möglichkeit im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur aufgezeigt werden kann. Das Paradigma eröffnet aber diese Möglichkeiten, wenn das Gespräch in Atmosphäre und Struktur dafür offen gehalten wird und wenn die Teilnehmenden eine dementsprechende offene Haltung mitbringen.

Der – im Blochschen Sinne als *utopisch* charakterisierbare – Überschuß berührt, wenn man dies so nennen will, auch eine religiöse Dimension: In real schon gelingenden Gesprächen leuchten die drei existenziellen Bedeutungsbezüge auch in ihrer noch nicht eingelösten Möglichkeit auf; die Spannung zwischen dem „Schon jetzt“ und „Noch nicht“ ist aus der christlichen Eschatologie als Denk- und Daseinsfigur bekannt. Für diese Spannung hat der Nelson-Kreis keine Sprache entwickelt, was mit der (kurzschlüssigen) Ablehnung von Religion zusammenhängen dürfte<sup>18</sup>. Aber diese Spannung ist der Gesprächspraxis der Sokratiker/innen oftmals abzuspüren, in (cum grano salis) gelingenden Gesprächen ist sie enthalten. Habermas' sprachlich zurückgenommene Andeutung des „Vorscheins einer Lebensform“ habe ich des öfteren als Hinweis herangezogen; deutlicher<sup>19</sup> ist an dieser Stelle ein anderer Vertreter der Frankfurter Schule: Adorno – dessen überwiegend pessimistische Grundstimmung seines Philosophierens dem Sokratischen Selbstvertrauen der Vernunft

---

18 In ihrer neuesten Arbeit versucht Ute Siebert (2002) die Sokratischen Gespräche für eine religiöse Dimension zu öffnen.

19 Habermas' Rede zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels (am 14.10.2001) öffnet diese Perspektive auf vorsichtige Weise etwas weiter; der Diskurs mag weitergehen.

auf den ersten Blick eher kontrastiert, wenngleich das Aufklärungsanliegen beiden gemeinsam ist – zog zum Fluchtpunkt seines Philosophierens gerne den Versöhnungsgedanken heran, in dem das Besondere in seiner Besonderheit gewahrt und dennoch nicht vom Allgemeinen abgesondert ist. Im Medium der Kunst ist Versöhnung faßbar, aber in seiner „Negativen Dialektik“ weist Adorno auch der Philosophie die Aufgabe zu: „An ihr ist die Anstrengung, über den Begriff durch den Begriff hinauszugelangen.“ „Der Versöhnung dient Dialektik.“ „Es liegt in der Bestimmung negativer Dialektik, daß sie sich nicht bei sich beruhigt, als wäre sie total; das ist ihre Gestalt von Hoffnung.“<sup>20</sup> In der Versöhnung ist bzw. wäre die Spannung zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen, zwischen dem „Schon jetzt“ und „Noch nicht“ in den drei Dimensionen, im Ich-Ich-Verhältnis, Im Ich-Du-Verhältnis und im Wir aufgehoben.

---

20 Adorno 1966 S.25, S.16, S.396

# Kapitel IV

## Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode für den Philosophie- und Ethik-Unterricht

In diesem Kapitel soll die Bedeutung der Sokratischen Methode, verstanden nach dem in den vorigen Kapiteln entwickelten Paradigma, für die Didaktik der Schulfächer „Philosophie“ und „Ethik“ beleuchtet werden, wobei die Überlegungen zum Philosophie-Unterricht weitgehend auch für den Ethik-Unterricht gelten, soweit er auf philosophischer Basis konzipiert ist. Aus diesen Betrachtungen resultiert mein eigenes Konzept einer „Philosophie-Didaktik unter Sokratisch-dialogischer Zentralperspektive“. Andere Lernorte und andere Lernkontexte werden sodann im Folgekapitel beleuchtet.

### IV.1 Probleme der Philosophie-Didaktik – Sokratische Kritik und Sokratische Affinitäten

Als sich seit Beginn der 70er Jahre die Philosophie-Didaktik zu professionalisieren begann, wurden vor allem verschiedene Ansätze – teilweise kontrovers – diskutiert, die Personen zugeordnet wurden, was häufig zu Verkürzungen und einseitiger Wahrnehmung führte. So stellt Johannes Rohbeck in seinem jüngst erschienenen Artikel „Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen“<sup>1</sup> rückblickend diese Zeit als Kontroverse zwischen Traditions- und Schülerinteresse-Orientierung dar. Auch diese Charakterisierung erscheint mir zu einseitig, aber sie mag gerade aus der Distanz den ideologischen Kern freilegen, den viele in der Gegenüberstellung etwa von Martens und Rehfus u.a. wahrzunehmen glaubten. Meine Auffassung war und ist dagegen eher die einer unterschiedlichen Akzentuierung der Bedeutung von *Text* und *Gespräch* im Unterricht, wobei schon damals alle Unterrichtenden de facto eine praktische Synthese anstrebten. Das schließt jedoch nicht aus, daß verschiedene Sichtweisen nicht nur hinsichtlich der Unterrichtsmethoden, vielmehr im Hinblick auf die gesamte didaktische Konzeption des Philosophie-Unterrichts theoretisch ausgearbeitet werden. So habe ich mit meinem Aufsatz von 1977 „Philosophie-Unterricht als Interaktion – Zur Praxis des philosophischen Unterrichtsge-

---

1 Rohbeck 2000

sprächs“<sup>2</sup> nicht den Anspruch verbunden, eine umfassende Didaktik des Schulfaches Philosophie vorzustellen, wohl aber in der Akzentuierung des Unterrichts-*Gesprächs* die *spezifischen* didaktischen Möglichkeiten des Philosophie-Unterrichts in das Bewußtsein der didaktischen Diskussion zu rücken. Aus diesem Anliegen eine Ablehnung von Textarbeit für den Philosophie-Unterricht herauszulesen, wie sie mir in der Rezeption des öfteren unterstellt worden ist, wäre absurd. Die Akzentuierung des Gesprächs für die didaktische Konzeption des Philosophie-Unterrichts habe ich weiter verfolgt und möchte sie im Zusammenhang dieser Arbeit belegen durch die Verknüpfung mit den herausgearbeiteten Elementen des Sokratischen Paradigmas. In diesem Kapitel stelle ich zu diesem Zweck Bezüge zu fachdidaktischen Ansätzen und Diskussionen her sowie zu (fach-) didaktischen Prinzipien.

Eine generelle Auseinandersetzung mit dem in den letzten drei Jahrzehnten erheblich angewachsenen Schrifttum zur Philosophie-Didaktik an dieser Stelle vornehmen zu wollen, müßte zwangsläufig allzu detailliert oder zu pauschal ausfallen. Ich werde daher die Strukturierung dieses Kapitels nicht an (wirklichen oder vermeintlichen) Positionsvertretern ausrichten, sondern an didaktischen Erfordernissen, Problemen und Gesichtspunkten:

1. Orientierung an der philosophischen Tradition
2. Wissenschaftsorientierung
3. Personen- bzw. Schülerorientierung
4. Problemorientierung
5. Handlungsorientierung

Diese didaktischen Gesichtspunkte sind *auch* mögliche Ansatzpunkte für didaktische Konzeptionen, und unter dieser Perspektive beziehe ich vorliegende Ansätze in meine Auseinandersetzung ein. *Als* Ansatzpunkte didaktischer Konzeptionen setzen sie im allgemeinen wiederum eine bestimmte Auffassung von Philosophie<sup>3</sup> voraus, oder zumindest einen „Denkstil“<sup>4</sup> dem sie Priorität geben. So unterscheidet Schnädelbach zwischen traditions-, praxis- und wissenschaftsorientierter Philosophie, wobei mit praxisorientierter Philosophie in diesem Zusammenhang eine nach Sinn, Existenz und Selbstverständnis des Menschen fragende Philosophie gemeint ist, die bei meiner Einteilung hauptsächlich der Personenorientierung (Punkt 3) zuzuordnen wäre. Karel van der Leeuw und Pieter Mostert sprechen von problemorientierter, historisch orientierter und personenorientierter Philosophie bzw. Denk- und Unterrichtsstilen, wobei eine Wissenschaftsorientierung wohl deshalb entfällt, weil sie in der Problemorientierung nach ihrer Deutung weitgehend enthalten ist. – Ich diskutiere jedoch

---

2 Raupach-Strey 1977

3 Schnädelbach, Herbert: Zur gegenwärtigen Lage der Philosophie, S.15, in: Martens/ Schnädelbach 1985

4 vgl. van der Leeuw & Mostert ZDP 4/93

nicht diese Philosophie-Auffassungen (was ja auch ein Rahmen-sprengendes Unternehmen wäre), sondern frage hier nach der Leistungsfähigkeit und den Grenzen der Sokratischen Methode im Hinblick auf die fünf genannten didaktischen Problem-Dimensionen, zu denen jedes fachdidaktische Konzept explizit oder implizit Stellung bezieht und beziehen muß.

Eine andere Loslösung vom „Standpunkt“-Denken in der Philosophie-Didaktik schlägt Johannes Rohbeck in dem oben zitierten Artikel vor durch die Orientierung an Denkrichtungen der Philosophie selbst. Leider hat er die Sokratic nicht als eine „Denkrichtung“ der Gegenwart berücksichtigt, was sich durchaus – im Zusammenhang mit diskurstheoretischen Überlegungen – rechtfertigen ließe. Andererseits ließe sich auch kritisch fragen, ob dieser Ansatz das Standpunktdenken nicht auf einer anderen Ebene wiederholt. Diese Frage wird wieder aufzunehmen sein. Kap IV.2 soll meine Überlegungen zur Fachdidaktik Philosophie umgekehrt aus der Konzentration auf das Sokratische Paradigma und seine Stärken konstruktiv begründen.

Für eine detailliertere Verhältnisbestimmung zwischen fachdidaktischen Gesichtspunkten und der Sokratischen Methode wende ich mich daher zuerst den genannten, auch in der Allgemeindidaktik gebräuchlichen Prinzipien zu.

## 1.1 Orientierung an der philosophischen Tradition

Zweifellos spielt die Tradition, die Weitergabe von zu früheren Zeiten gedachten Gedanken in schriftlicher Form, für die Philosophie eine eminente Rolle. Zwar ist die orale „Tradition“ sokratischen Philosophierens<sup>5</sup> offensichtlich seit Sokrates nicht abgebrochen, aber jedes Gespräch ist aufgrund des Mediums der gesprochenen Sprache unmittelbar der Vergänglichkeit unterworfen. Diese Form des Philosophierens kann streng genommen nur weitergegeben werden, indem sie praktiziert wird. Darüberhinaus können nur indirekte Wege beschritten werden, mit der oralen Tradition bekannt zu machen, etwa durch Protokolle, die jedoch zwangsläufig selektiv sind, oder aber durch (ebenfalls notwendigerweise selektive) Beschreibungen und durch theoretische Reflexion, wozu ja auch diese Arbeit beitragen will. Auch hier wird das Medium der Schriftsprache gebraucht; aus den dokumentierten Protokollen sind weitere Verzahnungen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der Praxis der Sokratischen Gespräche selbst ersichtlich.

Die Tradierung aufgeschriebener Gedanken ist für die Philosophie unumgänglich. Zum einen wissen wir von früher gedachten Gedanken nur durch dieses Medium – andere Möglichkeiten unseres technischen Zeitalters lasse ich

---

5 Martens 1992, Kap.3, S.47f

hier beiseite, sie bedürfen vermutlich in Zukunft weiterer Grundsatzreflexionen. Zum anderen spielt aber auch das früher Gedachte in der Philosophie eine andere Rolle als in anderen Wissenschaften: Wir lesen die „alten“ Gedanken mit der Unterstellung eines unmittelbar auch an uns Gegenwärtige gerichteten Gültigkeitsanspruchs. Wir unterziehen diesen zwar, wo es uns notwendig erscheint, ggf. der kritischen Prüfung<sup>6</sup>, aber wir gehen im allgemeinen nicht wie in anderen Wissenschaften davon aus, daß die alten Schriften, wie beispielsweise die Nikomachische Ethik des Aristoteles, durch einen neuen Forschungsstand überholt sind. Darüber besteht unterhalb verschiedener Deutungen der Tradition, auf die ich noch zu sprechen komme, weitgehender Konsens. Für die philologische Forschung auch an philosophischen Texten mag es eine Weiterentwicklung geben; und die Anhänger einer bestimmten philosophischen „Schule“, die sie zur alleinigen Philosophie erklären, mögen ebenfalls „Fortschritte“ in der Ausarbeitung ihrer Position ausmachen. Das aber wäre nicht die – in sich plurale – akademische Philosophie, die nur als Bezugswissenschaft für ein Schulfach in Frage kommt.

Ein an einer öffentlichen Schule unterrichtetes Fach hat unter anderem die Aufgabe, mit einem Ausschnitt unserer Kultur bekannt zu machen. Auch aus diesem Grunde gehört zum Philosophie-Unterricht an der Schule – neben anderen Aufgaben – die Begegnung mit der philosophischen Tradition. „Begegnung“ hat eine andere Qualität als bloße Kenntnisnahme.<sup>7</sup> Die philosophische Tradition wird aber – aufruhend auf dem genannten Basiskonsens – recht unterschiedlich verstanden; dementsprechend existieren auch recht unterschiedliche Vorstellungen über den „richtigen“ didaktischen Umgang mit ihr. Um das Verhältnis zur Sokratischen Methode genauer zu bestimmen, werden daher Unterscheidungen über das Verständnis der philosophischen Tradition vorzunehmen sein.

In der Praxis sind Varianten der schwerpunktmäßig traditions-orientierten Auffassung von Philosophie und Philosophie-Unterricht zweifellos stärker vertreten als in der didaktischen Literatur. Die traditionsorientierte Auffassung wird dann gerne angenommen, wenn sich eine gewisse Autoritäts-Orientierung mit eigener Unsicherheit verbindet (beispielsweise unverschuldet aufgrund der Lehrerausbildung in der ehemaligen DDR). Eine traditionsorientierte Auffassung wird zudem indirekt und teils beabsichtigt, teils unbeabsichtigt unterstützt durch die (in unterschiedlichem Maße) Normen-setzenden Dokumentationen der Fachdidaktik wie Rahmenrichtlinien, Einheitliche Prüfungsanforderungen, Schulbücher, gewisse Textreihen (z.B. Aschendorff), die zwangsläufig gewisse Objektivationen vornehmen müssen – was nicht heißt, daß sie nicht unterschiedliche Akzente setzen können oder könnten.

---

6 Zum Begriff „kritische Prüfung“ vgl. Kap. II, Anmerkung 28

7 siehe Kap. III.9

Als Vertreter einer Traditionsorientierung in der didaktischen Literatur können – jeweils mit Einschränkungen – gelten: Rehfus<sup>8</sup> (dessen Ansatz aber die Tradition mit der Personagenese koppelt), Hengelbrock<sup>9</sup> (unter Berücksichtigung eines pädagogischen Situationsanspruchs), Schmucker-Hartmann<sup>10</sup> (in Verbindung mit transzendentalen Vor-Annahmen), Rohbeck<sup>11</sup> (aber verbunden mit dem Gedanken der Modellbildung), Dölle-Oelmüller<sup>12</sup> (deren Ansatz aber von einer Variante der Problemorientierung bestimmt ist).

Eine Überbetonung der Tradition ist in der akademischen Philosophie, und damit der Ausbildungsstätte für Philosophielehrer, verbreitet. Schnädelbach<sup>13</sup> diagnostizierte (1981) den „Morbus hermeneuticus“, dessen ansteckende Wirkung bis heute festzustellen ist. Nachdem die Philosophie sich im 19. Jahrhundert durch ihre Historisierung als Wissenschaft auszuweisen bestrebt war und in der jüngeren Vergangenheit durch eine analytische Phase hindurchgegangen ist, sei nun die Lektüre „großer Philosophen“ wieder dominant. Diese Akzentuierung reduziere Philosophie auf hermeneutisch-ontologische Ideologie und sei einem philologischen Wissenschaftsfetischismus verfallen. Das Lesen tradierter Texte will nun auch Schnädelbach nicht als solches diskreditieren; was er kritisiert, ist das damit verbundene Philosophieverständnis sowie die psychologische und kommunikative Funktion. Dieses Philosophieverständnis sei das der hermeneutischen Ontologie, die eine Monopolstellung behauptete. Philosophieren bedeutet danach „Eintreten in die Wirkungsgeschichte“, deren Niveau durch eigenes Denken unerreichbar ist und letztlich „Seinsgeschick“ sei. Daraus resultiere an den philosophischen Seminaren eine Philologisierung der Philosophie, deren immanentes Ziel ist, „dem eigenen und gemeinsamen Philosophieren zu entgehen.“ Historisch-hermeneutische Belehrungen und philologisches Imponiergehabe trage zudem zur Wiederherstellung der Rollendifferenz zwischen Lehrenden und Lernenden bei (die durch die Protestbewegungen in Frage gestellt war). Stattdessen stellt Schnädelbach das Selbstdenken und den Dialog über die Sache in den Mittelpunkt und weist den Lehrenden die Aufgabe zu, den Lernenden die Erfahrung des Philosophierens zu ermöglichen in der Doppelheit des Selbstdenkens *und* der Erfahrung, daß die Klassiker Verbündete im Geschäft des Selbstdenkens sein können. „Wir brauchen ein dialogisches Verhältnis zur Tradition“<sup>14</sup>. Aus dieser Perspektive ergibt sich dann auch die

---

8 Rehfus Handbuch S.98-113

9 Hengelbrock: Philosophiedidaktik und Unterrichtspraxis, in: Handbuch 1986, S.74-88

10 Schmucker-Hartmann: Das theoretische und praktische Fundament aller Didaktik der Philosophie, in: Handbuch 1986, S.133-140

11 Rohbeck: Philosophieunterricht als Problem der Vermittlung, in: Handbuch 1986, S.144-132

12 Dölle-Oelmüller, Ruth: Der philosophische Diskurs als ein Weg zur Selbstverständigung über problematisch gewordene Lebensorientierungen, in: Handbuch 1986. S.52-63

13 Schnädelbach, Herbert: Morbus hermeneuticus – Thesen über eine philosophische Krankheit. ZDP 1/1981, S.3-6

14 Schnädelbach, 1981, S.5

Überwindung des Traditionalismus, die für den Philosophie-Unterricht notwendig ist.

Allgemein wird von v.d.Leeuw/Mostert<sup>15</sup> die „historisch orientierte Philosophie“ im Kern dadurch charakterisiert, daß „die Geschichte die eigentliche Substanz der Philosophie bildet“. Darunter werden jedoch drei bzw. vier verschiedene Auffassungen erwähnt, die die Autoren in ihrem Zusammenhang nicht deutlich voneinander trennen: die Werke, die „Ahnengalerie“, Problemgeschichte oder „ewige Fragen“ (deren Existenz die Autoren negieren).

Ich möchte, da der Bezug zur Sokratischen Methode vom genaueren Verständnis und Umgang mit der Tradition abhängt, folgende Möglichkeiten unterscheiden:

Unter dem Begriff der *philosophischen Tradition* können verstanden werden

- (a) die sog. „großen Philosophen“, oder die „Klassiker“
- (b) philosophische Werke der Vergangenheit als Manifestationen des objektiven Geistes
- (c) philosophische Werke der Vergangenheit als literarische oder Kunstwerke
- (d) philosophische Werke der Vergangenheit als Ausdruck ihrer Zeit
- (e) zeitlose, immer wiederkehrende Fragen
- (f) zeitbedingte Probleme und Problemgeschichte
- (g) die Ausweitung der Diskursgemeinschaft in die Vergangenheit hinein: der Text als „Gesprächspartner“<sup>16</sup>

Typisierend könnte man sagen: Die Texte werden nicht primär der Gedanken oder Probleme wegen gelesen, die sie zur Sprache bringen und erörtern. Entweder werden sie um ihrer selbst willen gelesen (etwa Fall b oder c) oder als Repräsentanten *für* etwas anderes, variiert in den anderen Fällen. Je mehr sie als Ausdruck des Denkens selbst und mögliche Antwort auf Fragen, die sich auch in der Gegenwart stellen, verstanden werden (bedingt bei e, f; am ehesten bei g), umso eher korrespondiert die Lektüre tradierter Texte auch dem Sokratischen Anliegen.

Zu allen Varianten passen gleichwohl die beiden Hauptkompetenzen, auf die der Philosophie-Unterricht hinwirken soll, wenn er einer wie auch immer bestimmten Traditionsorientierung Rechnung tragen will: Textinterpretation und historisches Hintergrundwissen.

Auf den ersten Blick widerspricht einem Traditions-orientierten Unterricht die Sokratische Methode schon von den (vermeintlichen) Äußerlichkeiten des Verfahrens her: Sie berücksichtigt nicht die Geschichte, sondern fängt im Hier und Jetzt mit dem gemeinsamen Denken an; für die Lerngruppe ist dies eine Art Nullpunkt, ungeachtet der Tatsache, daß es aufgrund einer geteilten Le-

---

15 Leeuw/Mostert 1983, S.236

16 Gadamer 1960; Engels, Helmut 1980

benswelt gemeinsames Gedankengut und gemeinsame Denkmuster gibt, die aber in aller Regel noch nicht zu Bewußtsein gelangt sind. Die Sokratische Methode arbeitet grundsätzlich ohne Textvorgaben und ohne Informationsbeschaffung (Lehrbuch, Lehrervortrag), ausschließlich mit den Mitteln des mitgebrachten Verstandes und der Vernunft und dem Material der Erfahrung. Ihr geht es um den eigenständigen gedanklichen Zugang zum Problem und die eigenständige gedankliche Bearbeitung des Problems. Die „Substanz“ ist nicht die (Philosophie-)Geschichte, sondern die eigene Erfahrung sowie die aus ihr resultierenden Problemstellungen.

Den Vordenkern kommt keine besondere Autorität zu, sie sind lediglich potentielle Gesprächspartner über den Zeitenabstand hinweg. Es geht um die Gültigkeit von Argumenten und Urteilen; die Maßstäbe dafür werden in der Sokratischen Methode wie im philosophischen Diskurs als zeitenübergreifend verstanden, die der Vernunft, und nicht den Texten als Texten entnommen werden.

Somit kann die Sokratische Methode in folgenden Hinsichten als *kritisches Instrument* und, wo nötig, als *Korrektiv* gegenüber traditionsbetonten Ansätzen der Didaktik wirken:

1. Einer Überhöhung oder gar Verehrung von Philosophen wie „Heiligen“ stellt sie das Selbstvertrauen der Vernunft gegenüber, das im Sinne der Aufklärung grundsätzlich keine Orientierung an Autoritäten (im Sinne von Personen) hinnimmt. Klassikerzitate dürfen nicht als solche schon als Legitimationsgrund gelten, der Nachfrage verhindert. Vielmehr ist *auch* das eigene Denken der Schüler/innen ernst zu nehmen und ggf. in eine fruchtbare Spannung zu den – ebenfalls ernstzunehmenden – überlieferten Gedanken zu bringen.

2. Der Autorität der Texte, die „immer recht“ haben<sup>17</sup>, stellt sie die Autonomie des selbständigen Denkens gegenüber, die eine eigene Stellungnahme sowohl zu den Textaussagen wie zu dem darin behandelten Problem erlauben.

3. Gegenüber der vermeintlichen Andersheit, evtl. „Großartigkeit“ der Gedanken der Philosophen erlaubt die Sokratische Methode nicht nur die Entdeckung eigener Gedanken, sondern unter Umständen auch deren Konvergenz oder gar Kongruenz mit Gedanken, die schon Menschen, die früher gelebt haben, gedacht haben. Das heißt selbstverständlich nicht, daß jeder Schüler oder jede Schülerin Kants „Kritik der reinen Vernunft“ selbst schreiben könnte; wohl aber, daß elementare und fundamentale Gedanken seiner Erkenntnistheorie in einfacherer Sprache unter geeigneten Unterrichtsbedingungen selbst entdeckt werden können, jedenfalls in wesentlichen Grundzügen. Diese Erfahrung kann allerdings nur gemacht werden, wenn zuerst der Ansatz zur Problemuntersuchung im eigenen Nachdenken genommen wird und erst danach einschlägige Textpassagen herangezogen werden. Es ist nicht so selten, daß Schü-

---

17 Martens/Schnädelbach 1985, Grundkurs S.17

ler/innen dann die überraschende Entdeckung machen, Gleiches oder Ähnliches wie bekannte Philosophen gedacht zu haben. Das ist ggf. auch ein guter Ausgangspunkt, im weiteren feine Unterschiede zu thematisieren, während die Kenntnisnahme aus der Rezipientenhaltung diese nur schwer zu Bewußtsein brächte.

4. Die Gedanken der Klassiker, aber auch im weiteren Sinn alle aufgeschriebenen philosophischen Gedanken sollen nicht nur rezipiert, sondern durchdacht und angeeignet und als Antworten auf grundsätzliche Fragen verstanden werden, die die Schülerinnen und Schüler oftmals auch selbst stellen, gestellt haben oder stellen könnten.

5. Die Texte sollten nicht als abgeschlossene Repräsentanten für etwas anderes – eine historische Epoche, eine Stilrichtung oder den „objektiven Geist“ – verstanden werden, sondern als Ausdruck von Antwort-suchenden Denkprozessen. Als solche sollen sie wieder geöffnet und erneut in eine Denkbewegung hinein „verflüssigt“<sup>18</sup> werden.

6. Nicht die Texte sind das „Maß“ des Denkens, sondern die Textaussagen sind auf ihre Gültigkeit zu prüfen mittels der Vernunft und des argumentativen Austauschs und Abwägens der Gründe. Das Maß ist der Logos.

7. Die kritische Prüfung der Textaussagen soll eine hermeneutisch redliche sein, keine kritizistische, die Kritik um der Kritik willen übt. Vielmehr hat sie Gutwilligkeit aufzubringen, dem Autor bzw. der Autorin ebenfalls optimale Voraussetzungen zu unterstellen und zunächst nach der Wahrheit des Textes zu suchen. Das bedeutet, bei Verstehenshindernissen die Schwierigkeit nicht einseitig dem Text anzulasten, sondern nach Elementen im Text zu suchen, die ihn verständlich, und nicht etwa widersprüchlich machen. Dazu gehört die Redlichkeit, im Zweifelsfalle den Text auch gegen das eigene Vorverständnis gelten zu lassen. Erst im Anschluß an das redliche Bemühen um Verstehen des Textes kann dazu übergegangen werden, die Aussagen und offenkundige oder latente Vorannahmen kritisch zu befragen. Diese Zweistufigkeit des Vorgehens geht mit dem Text bzw. Textautor im Prinzip genauso um wie in Sokratischer Haltung mit einem anwesenden Gesprächspartner: Der Textautor ist ein abwesender Dialogpartner<sup>19</sup>, der im Zweifelsfalle in der Problemdiskussion advokatorisch zu vertreten ist.

8. Die Befürchtung der Lehrenden vor der Substanzlosigkeit eines freien Unterrichtsgesprächs verliert zumindest bei einiger Übung auf mittlere Sicht an Berechtigung, wenn man auf der anderen Seite die oft nicht wahrgenommenen Defizite bei bloß äußerlicher Lektüre von Texten bedenkt, deren Tiefenstruktur und Bedeutung unverstanden bleibt .

---

18 Raupach-Strey 1986

19 Raupach-Strey: Der Text als Gesprächspartner. Schriftenreihe der PPA, Bd.II 1996a S.119-123

9. Von einem festen Textbestand auszugehen, würde die Frage aufwerfen, wer, wann und nach welchen Kriterien einen solchen Text-Kanon festlegt bzw. festzulegen berechtigt ist. Es wächst ein weitgehender Konsens in der gegenwärtigen Fachdidaktik darüber, daß dies nicht möglich ist.<sup>20</sup> Zwar muß für den Schulunterricht eine Auswahl getroffen werden, aber scheut man sich mit guten Gründen vor allzu starren Festlegungen, die als Dogmatismus ausgelegt werden könnten.

10. Das „Heranführen an die Gedanken der Klassiker“ (Rehfus<sup>21</sup>) ist in einem noch weiteren Sinn eine *Unterbestimmung* der Aufgabe des Philosophie-Unterrichts: Dem Philosophie-Unterricht kommt nicht nur eine Rezeptions-Aufgabe zu, vielmehr sollen die Schüler/innen aktiv „Philosophieren lernen“<sup>22</sup>, d.h. selbständiges Denken, das Kritikfähigkeit und konstruktive Problemlösungskompetenzen impliziert. Diese können auch in einem entsprechend angelegten Arbeiten mit Texten geübt werden, aber vom „morbus hermeneuticus“ infizierte Traditionsvertreter geben anderen Zielen bei der Textarbeit den Vorrang. Die genannten Kompetenzen werden mit Sicherheit gefördert durch die Erfahrung des *freien* Unterrichtsgesprächs, das Elemente der Sokratischen Methode praktiziert, da hier die Überlagerung durch anders gelagerte Lernziele und angestrebte Schüler-Kompetenzen entfällt. Aber auch im dialogischen Umgang mit den tradierten Texten sind die Sokratischen „Tugenden“ und die Sokratischen Zielsetzungen einlösbar.

Auch die Diskussion um einen zeitgemäßen „Kanon“ – sofern man den Terminus überhaupt noch benutzt – weisen in dieselbe Richtung. Die Vorschläge versuchen in der Regel, eine Festlegung auf bestimmte Autoren oder Werke zu relativieren oder durch eine methodisch ansetzende Antwort ganz zu vermeiden.

Aus der Tätigkeit der Vernunft selbst den „Kanon“ des Philosophie-Unterrichts zu entwickeln, hat Norbert Diesenberg unternommen: „Die Antwort auf die Frage nach dem Kanon des Philosophieunterrichts liegt weder in den subjektiven Problemen der Schüler noch in den objektiven der philosophischen Tradition, sondern im Philosophieren als dem selbständigen Gebrauch der Vernunft. Der Kanon enthält keine obligatorischen Autoren, Texte und Themen, sondern Grundbegriffe, Grundsätze und Methoden des Philosophierens. Dies ergibt sich aus einer strukturellen Analyse des Philosophiebegriffs und aus einer Aufgabenbestimmung des Philosophieunterrichts unter den Bedingungen der Postmoderne.“<sup>23</sup>

---

20 vgl. das Themenheft 2/1997 der ZDPE „Kanon“, mit Beiträgen u.a. von Diesenberg, Henke und Breun

21 Rehfus, Handbuch u.a. S.147

22 Kant: Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen ..., Werke Bd. II, S.908

23 Diesenberg, Norbert: Entwurf für einen Kanon der Vernunft. In: ZDPE 2/1997, S.82

Ein solcher „Kanon der Vernunft“ wird durch *diskursiven* Umgang mit der Tradition bestimmt: die Tradition wird nicht herausgehoben aus der Unterrichtssituation, sondern in sie hineingeholt. Die Lerngruppe begibt sich in eine dialogische Auseinandersetzung mit ihr, in der in geltungskritischer Absicht immer weiter nach Gründen gefragt wird. Auf diese Weise kann das „Kanonproblem“ im klassischen Sinne Sokratisch aufgehoben werden.

## 1.2 Wissenschaftsorientierung

Das Postulat der *Wissenschaftspropädeutik* resultiert für den Philosophie-Unterricht weniger aus der fachdidaktischen Diskussion (zumindest seit ihrer Professionalisierung Anfang der 70er Jahre) als aus institutionellen Erfordernissen. Philosophie ist seit der von der KMK 1972 beschlossenen Reform der gymnasialen Oberstufe ordentliches Unterrichtsfach. Paradoxerweise konnte sich dieses eigentlich älteste „Fach“ unseres Kulturkreises erst in diesem Zusammenhang in der weiterführenden Schule etablieren<sup>24</sup>, indem es als ein Fach unter gleichberechtigten Fächern behandelt wurde, die als prinzipiell gleichwertig zur allgemeinen Hochschulreife beitragend erachtet wurden. Damit unterliegt das Schulfach Philosophie ebenso wie alle anderen Fächer der Sekundarstufe II der Forderung nach *Wissenschaftspropädeutik*, die hier als Spezifizierung der *Wissenschaftsorientierung* (für die Sekundarstufe II) verstanden sei.

Für die Wissenschaftsorientierung des Philosophie-Unterrichts können institutionelle und sachliche Gründe angeführt werden. Indem die KMK-Reform von 1972 Philosophie als reguläres Unterrichtsfach zuließ, erkannte sie ihm wie prinzipiell allen zugelassenen Fächern eine wissenschaftspropädeutische Funktion zu. Das bedeutet, daß die Kompetenzen, die für die Studierfähigkeit erworben werden müssen, grundsätzlich auch im Fach Philosophie erworben werden können. Diese Zuerkennung durch die KMK ist sachlich gerechtfertigt, bedeutet aber auch, daß der Philosophie-Unterricht sich nicht mehr in ein Nischen-Dasein von unverbindlichen Arbeitsgemeinschaften zurückziehen kann, sondern die üblichen Standards eines wissenschaftlichen Unterrichtsfaches zu erfüllen hat. Dazu gehören vor allem die Rationalität der Arbeitsweise wie der Bewertungskriterien, kritisches Denken, ein Minimal-Fundus an Kenntnissen und Fertigkeiten und eine hinreichende Pluralität der Unterrichtsgegenstände, außerdem eine wissenschaftliche Ausbildung der Lehrenden. Derartige Standards können zum großen Teil zugleich als die inhaltlichen Berechtigungsgründe gelten. Denn Philosophie als wissenschaftliches Fach hat von sich aus Rationalität zur Basis, einen Wissensbestand (unterhalb der problematischen

---

24 Zur Geschichte des Philosophie-Unterrichts vgl. Stiegler o.J.

Festlegung eines „Kanon“<sup>25</sup>) und spezifische Methoden, außerdem verbietet sich Einseitigkeit im Hinblick auf die Auswahl der Reflexionsgegenstände oder der Reflexionsmethoden resp. philosophischen „Richtungen“, da eine prinzipielle Verpflichtung zur vorurteilslosen kritischen Prüfung besteht. Unabhängig von anderen Erscheinungsformen wie Phänomenen der Populärphilosophie ist das Fach an den Universitäten als Wissenschaft repräsentiert, und grundsätzlich sind die Ausbildungsmöglichkeiten gegeben oder einzurichten. Soweit entsprechen sich also das Selbstverständnis der Philosophie und ihre institutionelle Repräsentanz. Dem Postulat der Wissenschaftsorientierung kann entsprochen werden.

Das Verhältnis des Sokratischen Paradigmas zur Wissenschaft und speziell der Philosophie als Wissenschaft wurde in Kap.III.4 betrachtet. In Analogie zur dort erläuterten Doppelheit von Distanz und Affinität ist auch in didaktischer Hinsicht eine Sowohl-Als-Auch-Antwort zu erwarten, wenn wir die Frage untersuchen, ob die Sokratische Methode zur *Wissenschaftspropädeutik* des Philosophie-Unterrichts beitragen kann. Mit Bezug auf den Philosophie-Unterricht ergibt sich sodann noch eine zweite Antwort-Dopplung, insofern die Wissenschaftlichkeit der Philosophie selbst durch ihren Aufklärungscharakter<sup>26</sup> gebrochen ist. Zunächst aber ist zu klären, welchen Sinn das didaktische Postulat der Wissenschaftspropädeutik im allgemeinen und speziell für den Philosophie-Unterricht haben kann, und wovon es sich abgrenzt.

*Wissenschaftsorientierung* wurde im „Strukturplan für das Bildungswesen“ vom Deutschen Bildungsrat 1970<sup>27</sup> sogar allgemein für schulisches Lernen gefordert, und bleibt dort, wie Klafki u.a. zu Recht bemerken<sup>28</sup>, in ihrer Vagheit uneindeutig. Der Bildungsrat nennt zur Erläuterung lediglich die Bedingtheit und Bestimmtheit aller Bildungsgegenstände durch die Wissenschaften und leitet daraus die Forderung ab, daß dies in der unterrichtlichen Vermittlung zu berücksichtigen ist, allerdings in abgestuften Graden je nach Lebensalter und Entwicklungsstand. Demnach wären m.E. sechs Auslegungen des Begriffs *Wissenschaftsorientierung* möglich, zwei deskriptive und vier normative:

- (a) Bedingtheit der Bildungsgegenstände durch Wissenschaft
- (b) Bestimmtheit der Bildungsgegenstände durch Wissenschaft
- (c) wissenschaftlicher („nicht-naiver“) Umgang mit den Bildungsgegenständen
- (d) Ausbildung (der Lehrenden) *durch* die Wissenschaft(en)
- (e) Ausbildung (der Lernenden) *für* die Wissenschaft(en)
- (f) Wissenschaftspropädeutik.

---

25 vgl. ZDPE „Kanon“ 2/1997

26 vgl. Kap. III.6, Abs. 4.6

27 Deutscher Bildungsrat 1970, S.33f

28 Klafki: Thesen zur „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts (1983d), in: Klafki 1985, 21991, S. 162-172. Neugebauer: Artikel „Wissenschaftspropädeutik“. In: Handbuch S.479-482 *sowie* Neugebauer 1983

Wenn die Bedeutung von (a) und (b) unterschiedlich zu verstehen ist, so ließe sich etwa die „Bedingtheit“ (a) auf die Bildungsgegenstände selbst beziehen und verstehen als eine wissenschaftstheoretische Implikation heutiger Weltbilder, die weitgehend durch die wissenschaftlich-technische Entwicklung entstanden und vorangetrieben wurden. Demgegenüber könnte die „Bestimmtheit“ (b) bezogen werden auf die Konstitution der Gegenstände *als* Gegenstände der *Bildung* durch die Fachdidaktiken wie die Allgemeine Didaktik, die ihrerseits wissenschaftlich betrieben werden. Hinsichtlich der Nomenklatur wären (a) und (b) wohl austauschbar; aber die Konstitution bezieht sich in der zweiten Deutung nicht mehr auf die Sachen selbst. Diese möglichen, deskriptiven Bedeutungsvarianten scheinen mir in der bildungspolitischen und auch bildungstheoretischen Diskussion wohl vorausgesetzt, aber kaum eigens thematisiert zu werden. Auf die Variante (b) komme ich im nächsten Abschnitt im Zusammenhang meiner Philosophie-didaktischen Konzeption zurück. Die Variante (a) hat zur Konsequenz, daß die wissenschaftliche Konstitution der Lebenswelt selbst ein Thema des Philosophie-Unterrichts sein sollte, ebenso des Ethik-Unterrichts. Dem wird teilweise als „Anhang“ zu wissenschaftstheoretischen Fragestellungen Rechnung getragen, aber zweifellos im allgemeinen zu wenig Gewicht beigemessen. Erst recht gilt dies für die ethischen Probleme, die sich als Konsequenz der Verwissenschaftlichung der Lebenswelt neu stellen. Was die *Bewußtheit* der Wissenschaftlichkeit, wenn diese nicht selbst Thema ist, für die Unterrichtsarbeit bedeutet, bleibt an dieser Stelle offen. Klafki bietet für diese Lücke eine Deutungsmöglichkeit an: Mit den Gegenständen der Natur, der Sprache, der Politik, der Religion, der Wirtschaft usw., sofern sie zu Themen des Unterrichts werden, *solle* nicht mehr in „naiver“ Weise umgegangen werden, sondern unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Denkweisen und Kategorien. Dies wäre dann eine erste normative Bedeutung von *Wissenschaftsorientierung* (c). Es kann gefolgert werden, daß ein Bewußtsein der Wissenschaftsbestimmtheit der Bildungsgegenstände bei den Lernenden ein ebensolches bei den Lehrenden voraussetzt und daß daher die Ausbildung der Lehrenden *durch* die Wissenschaft zu erfolgen habe. Dies wäre ein aus dem vorigen abgeleiteter, weiterer normativer Sinn von *Wissenschaftsorientierung* (d).

Die dritte normative Variante von *Wissenschaftsorientierung* würde lauten: Es soll in der Schule für die Wissenschaft(en) ausgebildet werden (e). Dies wird im Strukturplan und weiteren Verlautbarungen explizit verneint. Der dahinterstehende, bis in die Anfänge der wissenschaftlichen Pädagogik zurückreichende Gedanke ist: der Schulunterricht an öffentlichen Schulen soll allgemeinbildenden Charakter haben und nicht selbst schon Teil einer bestimmten Berufsausbildung sein. Das gilt auch für den Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe, deren Aufgabe nicht gleichsam die Ausbildung für den Beruf als Wissenschaftler ist. Wenn es auch in der praktischen Durchführung von Leistungskursen hier gelegentlich überzogene Anforderungen gegeben haben dürfte, besteht

im allgemeinen Einigkeit darüber, daß *Wissenschaftsorientierung* nicht schon wissenschaftliche Tätigkeit selbst meint. Intendiert ist wohl, nun spezialisiert auf die gymnasiale Oberstufe, eine *Vorbereitung* auf eventuelle spätere wissenschaftliche Arbeit, indem Basis-Wissen und Basis-Kompetenzen erworben werden sowie – so würde ich es formulieren – der Aufbau eines *Begriffs* von Wissenschaftlichkeit.

Letzteres ist nun die weitere normative Variante der *Wissenschaftsorientierung*, die *Wissenschaftspropädeutik* (f). Ihre Intention ist die Studierfähigkeit. Diese ist nicht mehr auf alle Altersstufen und Schulformen zu beziehen, aber der primäre Reflexionsgegenstand der Fachdidaktik, zumal in diesem Abschnitt der Philosophie-Unterricht thematisiert wird<sup>29</sup>, der nur als Oberstufenfach etabliert ist.

Inhaltlich wird unter *Wissenschaftsorientierung* die Anbindung des Schulunterrichts an das jeweilige Universitätsfach gemeint, und diese Anbindung wird mit der Erfüllung gewisser Standards hinsichtlich Arbeitsweisen, Inhalten und Anforderungen verknüpft. Eine positive Bestimmung gibt Klafki<sup>30</sup>: Innerhalb des allgemeinen Prinzips der *Wissenschaftsorientierung* sei für die gymnasiale Oberstufe die *Wissenschaftspropädeutik* folgendermaßen zu charakterisieren: „Gemeint ist, daß der Unterricht hier (vor allem in den Leistungskursen) direkter und in einem anspruchsvolleren Sinn als auf den vorhergehenden Schulstufen bis an Erkenntnisse, Denk- und Arbeitsweisen moderner Wissenschaften heranführen solle.“ Im Anschluß an Blankertz<sup>31</sup> seien dazu zu rechnen:

- a) grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die systematisierend und problematisierend vermittelt werden sollen;
- b) wissenschaftliche Attitüden, die bewußt gemacht und eingeübt werden sollen;
- c) die Kritisierbarkeit von Wissenschaft im Hinblick auf ihre politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen, die einer Funktionalisierung für beliebige Zwecke entgegenwirken soll.

Der Wissenschaftsbegriff selbst wird von Klafki durch folgende Merkmale gekennzeichnet<sup>32</sup> (bezogen auf einen bestimmten Stand der Entwicklung):

- a) bestimmte Frageperspektiven;
- b) bestimmte Methoden
- c) bestimmte Grundbegriffe und –konzepte;
- d) ein bestimmter Erkenntnisbestand.

Dies sind genau die Merkmale, mit denen m.E. der Begriff eines wissenschaftlichen Paradigmas im Anschluß an Th.S.Kuhn<sup>33</sup> angemessen zu erklären ist.

---

29 In einigen Bundesländern wird der Ethikunterricht in der Sekundarstufe I (auch) als „Philosophie“ oder „Praktische Philosophie“ bezeichnet und konzipiert. Dies ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

30 Klafki 1983, S.165

31 nach Klafki 1983

32 Klafki 1983 S.169

Hinzuzufügen wäre, daß die genannten Elemente eines Paradigmas während der aktuellen Forschungsphase nicht nur beschreibbar sind, sondern auch eine normative Kraft entfalten und daher Basis-Verpflichtungen für jede(n) Wissenschaftler(in) implizieren.

Gehen wir zunächst davon aus, daß sich diese Positiv-Bestimmungen (nach Klafki und Blankertz mit der genannten Ergänzung) ohne gravierendere Probleme auch auf die Philosophie als Wissenschaft sowie das ihr zugeordnete Schulfach beziehen lassen: Es gibt grundlegende Begriffe, Frageperspektiven, Erkenntnis- und Verfahrensweisen, auch „Attitüden“, einen Erkenntnis- und Problembestand, sogar eine gewisse Systematik und eine tradierte (selbst-) kritische Einstellung, und es gibt Basis-Verpflichtungen, diese Faktoren zu beachten.

Das Sokratische Paradigma erscheint dann auf den ersten Blick als Gegenpol zur *Wissenschaftspropädeutik*, zumindest zur *Wissenschaftsorientierung*.

Denn Wissenschaft gilt als abstrakt und strebt die Ausarbeitung einer Theorie an, Sokratische Gespräche hingegen setzen im Konkreten an und verzichten auf Theoriebildung. Im Sokratischen Paradigma wird nicht eine Wissenschaft, auch nicht die Philosophie zum Maßstab der Gedanken erklärt, abgesehen davon, daß dann ja auch zu fragen wäre, welche philosophische Richtung einen solchen Maßstab abgeben könne. Ein Gedankensystem oder eine Person, ein „Meisterdenker“ etwa, würde zwar nach heutigem Wissenschaftsverständnis auch nicht mehr zur Autorität erklärt, aber innerhalb des Paradigmas, das zu einer bestimmten Zeitphase den Arbeitsrahmen einer Wissenschaft darstellt, gibt es doch normative Vorgaben, die das Sokratische Paradigma nicht kennt. In einem Sokratischen Gespräch wird weder eine bestimmte Wissenschaftssprache (Terminologie) vorgeschrieben noch wird das Vorgehen an einem standardisierten Verfahrens-Muster orientiert. Es gibt keine normativen Vorgaben für den Prozeß der Erkenntnisgewinnung außer der Forderung des Logos-Grundsatzes, auf Befragen Aussagen mit guten Gründen zu rechtfertigen. Es wird originär und selbständig gedacht, und wenn man mit der Arbeit beginnt, wird nicht erst nach einem erreichten Forschungsstand gefragt, auf den es aufzubauen gälte, noch wird das nachvollziehende Erreichen eines in der Wissenschaft gegebenen Forschungsstandes intendiert. Voraussetzungen werden nur dann geklärt, wenn dies für den Fortgang des Gesprächs wichtig erscheint und die Voraussetzungsklärung aufgrund des Sachgesprächs selbst ins Blickfeld rückt. Weiterhin werden lediglich punktuell Antworten auf Problemfragen erarbeitet, eine Vernetzung oder gar Systematisierung der erreichten Erkenntnisse wird nicht angestrebt. Ein kanonisierter Antwortkatalog wäre dem Sokratischen Paradigma fremd.

In diesen Punkten gibt es in der Tat Gegensätze zwischen dem Sokratischen Paradigma und dem, was üblicherweise als „wissenschaftlich“ gilt. Es wird sich zeigen, daß sich das Verhältnis bei differenzierterer Betrachtung wesentlich komplexer darstellt.

Diese erste – einen kontradiktorischen Gegensatz suggerierende – Gegenüberstellung kann allerdings Nahrung finden durch einen primär negativ bestimmten Begriff von *Wissenschaftspropädeutik*: Bei der Verwendung des Begriffs Wissenschaftspropädeutik im schulischen (oft mündlichen) Kontext scheint es mir so zu sein, daß weniger die Positivbestimmungen als die potentiellen Abgrenzungen im Vordergrund zu stehen. Dabei gibt es wiederum mehrere Möglichkeiten; es kann gemeint sein eine Abgrenzung gegen

- (a) Lebensnähe
- (b) Schülerorientierung
- (c) Niveau-Unterschreitung
- (d) Fächergrenzen-Überschreitung
- (e) unseriöses Arbeiten.

Derartige Negativ-Konnotationen zum Begriff der *Wissenschaftspropädeutik* könnten es nahe legen, das Sokratische Paradigma – zumal, wenn es auf die eben genannten Züge konzentriert wird – ausschließlich auf der Negativ-Seite eines wissenschaftsorientierten Philosophie-Unterrichts anzusiedeln. In der Rezeption der Sokratischen Methode ist eine auf diese Weise wertende Zuordnung gelegentlich, aber ungerechtfertigt anzutreffen.

Zunächst ist Folgendes zuzugestehen: Alle abgrenzenden Verwendungsweisen *können* wohl als wahren Kern im konkreten Fall jeweils eine einseitige Unterrichtswirklichkeit vor Augen haben:

Es *kann* sein, daß der Unterricht zu stark in den Phänomenen der Lebenswelt hängen bleibt und zu wenig eine daraus zu gewinnende allgemeine Erkenntnis in den Blick nimmt.

Es *kann* sein, daß den artikulierten Schülerinteressen im Übermaß nachgegeben wird.

Es *kann* sein, daß die Schüler/innen nicht zu weiterführenden Fragen, komplexeren Überlegungen oder abstrakteren Einsichten veranlaßt werden und so ihre Anfangsmeinungen nicht überschreiten.

Es *kann* sein, daß ein Unterrichtsgespräch zu unbedacht zwischen Fragestellungen verschiedener Wissenschaften hin- und herspringt.

Es *kann* sein, daß „geredet“ wird, anstatt an einem Problem zu arbeiten. Aber alle diese Möglichkeiten bestehen auch unabhängig davon, ob die Lehrenden sich bemühen, Elemente der Sokratischen Methode in den Philosophie-Unterricht einzubringen. Sie zeigen zunächst nur potentielle Unzulänglichkeiten der normalen Unterrichtspraxis auf, darüberhinaus aber die Gefahr, diesen dadurch zu begegnen, daß das Postulat der Wissenschaftsorientierung zum Kampfbegriff degradiert und dadurch letztlich ideologisch mißbraucht wird.

Ich möchte demgegenüber zeigen, daß bei einer Verknüpfung solcher Unzulänglichkeiten der Unterrichtspraxis mit dem Sokratischen Paradigma mehrfach Denkfehler, Verkürzungen und problematische Denkweisen zusammentreffen: Die aufgeführten Abgrenzungen sind auf ihre Berechtigung, evtl. ideologische Herkunft zu befragen, wobei sich auch Widersprüchlichkeiten ergeben können. Weiter ist zu bedenken, ob das zugrundegelegte Verständnis von Wissenschaft nicht einseitig oder verkürzt ist, desgleichen das Verständnis des Verhältnisses von Wissenschaft und Schulunterricht. Schließlich darf das Sokratische Paradigma seinerseits nicht verkürzt werden.

So ergeben sich komplexe „Frontlinien“. Dennoch versuche ich im folgenden, anhand der einzelnen „Abgrenzungslinien“ aufzuzeigen, daß die Sokratische Methode auch für einen wissenschaftspropädeutisch zu orientierenden Philosophie-Unterricht fruchtbar sein kann.

ad (a): „Lebensnähe“ wurde als didaktisches Prinzip für Haupt-, Real- oder Gesamtschulen gerne dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung für die gymnasiale Oberstufe gegenübergestellt, wobei sich diese Terminologie besonders im Bereich der Naturwissenschaften ausbildete. (Inzwischen gibt es aber von beiden Seiten her eine Annäherung<sup>34</sup>). Insofern die Sokratische Methode ihren Ausgangspunkt in der persönlichen Erfahrung sucht, steht sie auf der Seite der „Lebensnähe“ und nimmt unter dieser Perspektive ein Element der Realitäts-bezogeneren Bildungsgänge in den gymnasialen Bildungsgang hinein. Unter gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten mag dies begrüßt werden (oder auch nicht); mir scheint es ein berechtigtes Korrektiv gegen einen falsch verstandenen gymnasialen Anspruch zu sein, der sich durch Fremdheit gegenüber der Lebenswelt zu legitimieren meint. Umgekehrt fällt gerade dem Philosophie-Unterricht am Gymnasium die Aufgabe zu, die Lebenswelt mit besserem Verständnis zu durchdringen und auf diese Weise den „naiven“ (s.o.) Umgang mit ihr zu überwinden. In diesem Sinn kann Sokratisches Vorgehen eben dem Ziel dienen, dem auch die Wissenschaftsorientierung dienen soll: einem reflektierten Umgang mit der Lebenswelt und dem schrittweisen Aufbau eines überlegten, „durchsichtigen“ Weltbildes.

Auch aus einem erkenntnistheoretischen Grund ist die Kontrastierung von Wissenschaftsorientierung und Lebensnähe falsch. Denn sie beruht auf dem begrifflichen Gegensatzpaar: konkrete Sinnlichkeit – abstrakte Allgemeinheit. Gemäß dem Sokratischen Prinzip nach Heckmann<sup>35</sup> ist aber Einsicht in ein Allgemeines nur möglich nur durch Anschauen und Analysieren des unter das Allgemeine fallenden konkreten Erfahrenen. Gymnasialschüler würden also wissenschaftliche (allgemeine) Einsichten nicht wirklich gewinnen, wenn sie nicht an subsumierbaren Konkretionen der Lebenswelt aufsuchen und aufzei-

---

34 vgl. Wulf Wörterbuch 1984 S.433

35 Heckmann 1993, S.17

gen könnten. Umgekehrt würde die Lebenswelt nicht wirklich verstanden, wenn den Schüler/innen nicht Begriffe, Kategorien und Strukturprinzipien dafür zur Verfügung stünden. Dies entspricht auch Klafkis Prinzip der kategorialen Bildung<sup>36</sup>. Somit ist eine Annäherung zwischen Wissenschaftsorientierung und Lebensnähe sogar zwingend, beide Prinzipien gegeneinander auszuspielen wäre verfehlt. Sie müssen zusammenwirken, und zwar für alle Bildungsgänge, auch wenn die konkrete Ausgestaltung differiert. Das Sokratische Paradigma leistet gerade diese Synthese.

ad (b): Das didaktische Prinzip der *Schülerorientierung* wurde im Zusammenhang mit der Reform der gymnasialen Oberstufe gerne der *Wissenschaftspropädeutik* entgegengesetzt. Das Sokratische Paradigma steht insofern auf der Seite der Schülerorientierung, als es um das Gewinnen von Einsichten der konkret am Gespräch beteiligten Personen geht, und nicht um systematische Erkenntnisgewinnung, jedenfalls wenn man von der Standardform ausgeht. Dieser Kontrastierung liegt ein anderes begriffliches Gegensatzpaar zugrunde: objektive Erkenntnisse versus subjektive Befindlichkeit oder Interessenlage. Wenn aber zur *Begründung* für die Wissenschaftsorientierung ein besseres Verständnis der sozialen Lebenswelt, der technischen Entwicklungen und ihrer Veränderungen angeführt wird<sup>37</sup>, so wäre es wiederum widersprüchlich, beide didaktischen Prinzipien gegeneinander auszuspielen. Klafki verweist auf die Notwendigkeit ihrer Vermittlung und versteht die wissenschaftlichen Erkenntnisse genau genommen sogar als Mittel, die Schüler/innen urteils-, kritik- und handlungsfähig zu machen – die Wissenschaftsorientierung wäre dann der Schülerorientierung sogar subsumiert.

Hinsichtlich des Gegensatzpaares Objektivität – Subjektivität ist unter erkenntnistheoretischer Perspektive die (vermeintliche) Objektivität der wissenschaftlichen Erkenntnisse in Frage zu stellen, wenn man die Interessebedingtheit wissenschaftlicher Fragestellungen sowie den Entwurfcharakter jeglicher Erkenntnis mitbedenkt. Hinzu kommt ein pädagogisches resp. didaktisches Problem: hier steht eine verkürzte Vorstellung der Schülerorientierung im Hintergrund, die Schülerorientierung auf eine aktuelle Interessenlage festlegt, anstatt die Zukunft der Schüler und die dann benötigten Kompetenzen einzubeziehen. Von daher wurde Schülerorientierung oft mißverstanden als das vordergründige Abfragen einer aktuellen Interessenlage, um den Unterricht darauf, anstatt auf die Richtlinien zu stützen. Auch dies ist eine falsche Entgegensetzung: Schülerorientierung bedeutet vielmehr, auch die künftigen Interessen, Möglichkeiten und Aufgaben der Schüler/innen im Blick zu haben. Klafki macht ebenfalls zu Recht auf diese Spannung aufmerksam, die fälschlicherweise gelegentlich zugunsten des einen Pols der Schülerseite „abgespannt“ werde,

---

36 Klafki 1963/1975, Kap.III Das Prinzip der kategorialen Bildung

37 Deutscher Bildungsrat S.33

und faßt unter dieser Perspektive Wissenschaftsorientierung als notwendiges Korrektiv zur Schülerorientierung<sup>38</sup>. Der beabsichtigten Horizont- und Kompetenzerweiterung können wissenschaftliche Erkenntnisse ebenso dienen wie Sokratische Gespräche, denn beide treten durch das Moment der Kritik in genau diese Funktion ein. So verschiebt sich auch hier die Einschätzung: Die Sokratische Methode steht nicht mehr auf der anderen Seite der Wissenschaftsorientierung, sondern kann zum Mittel derselben Intentionen werden.

ad (c): Das Einklagen von *Wissenschaftsorientierung* kann auch Ausdruck der Befürchtung sein, daß der Unterricht ein angemessenes Niveau unterschreite. Sokratische Gespräche als solche gehen nicht von einem von außen angelegten Maßstab aus, sondern von den Gegebenheiten und Möglichkeiten der Gesprächsgruppe. Idealtypisch besteht hier ein Unterschied zum Schulunterricht, für den der zu fordernde Kenntnisstand und die zu fordernden Fähigkeiten im wesentlichen durch die Rahmenrichtlinien festgelegt sind, die sich an der Fachwissenschaft orientieren. Grundsätzlich berücksichtigen diese aber auch – was häufig aus dem Bewußtsein gerät – die Ausgangsbedingungen der Schüler/innen, etwa in kognitionspsychologischer Hinsicht. Vor allem bilden sie heute in aller Regel und mit guten Gründen nur einen Rahmen, und bekanntlich kann die tatsächliche Leistungsstärke von zwei Lerngruppen, die beide formal den Rahmenrichtlinien Genüge geleistet haben, sehr unterschiedlich sein. Derartige Diskrepanzen gilt es pädagogisch zu reflektieren und innerhalb des gegebenen „Rahmens“ didaktisch fruchtbar zu machen. Auch hier wäre es verfehlt, die Wissenschaftsorientierung als vermeintlich objektiven Maßstab gegen die tatsächlichen Bedingungen einer Lerngruppe auszuspielen. (Strukturell gilt die gleiche Überlegung für Studienleistungen an der Hochschule.) Die Gefahr der Überbewertung oder gar Fetischisierung von Wissenschaft als Maßstab besteht also im pädagogischen Alltag (wie bei den anderen Abgrenzungen ebenfalls) schon unabhängig vom Einsatz der Sokratischen Methode und ist dieser nicht anzulasten. Sich auf das erreichbare Niveau einer Lerngruppe einzustellen, ist ein allgemein-pädagogisches Erfordernis.

Die Perspektive des Sokratischen Paradigmas kann umgekehrt sogar befreiend wirken, wenn überhöhte Anforderungen gestellt und mit dem Verweis auf die Wissenschaftsorientierung begründet werden. Denn die Ausrichtung auf einen wissenschaftlichen, (vermeintlich) unabhängigen Maßstab läßt leicht den Blick und das „Augenmaß“ für die Lernsituation und die Lernenden verloren gehen. Gegen einen solchen falsch verstandenen wissenschaftspropädeutischen Anspruch kann dann das Sokratische Paradigma ein Korrektiv sein, das die Lerngruppe wie die Lehrenden für eine fruchtbare Arbeit ohne falsche „Niveau“-Rücksichten bestärkt.

---

38 Klafki 1983, S.166

ad (d): Das Einklagen der Orientierung an der (Fach-)Wissenschaft kann weiterhin auf einer latenten Befürchtung beruhen, die Grenzen des eigenen Faches zu überschreiten. In den meisten Fällen wird dem kein Wissenschafts-Purismus zugrundeliegen, sondern die Befürchtung der Lehrenden, sich in Grenzfragen, Grundfragen oder fächerverbindenden resp. fächerübergreifenden Fragen nicht auszukennen. Soweit dies auf einem verbreiteten Defizit der Ausbildung beruht, ist dies nicht vorwerflich; aber es zeigt ein weiteres Mal die Gefahr, wie das Postulat der Wissenschaftsorientierung zum Alibi für Abschottungswünsche werden kann. – Allerdings liegt dann zugleich eine Verkürzung des Prinzips auf einen Fach-Monismus sowie evtl. sogar eine Verabsolutierung des momentanen Forschungsstandes der („eigenen“) Fachwissenschaft vor. Das didaktische Postulat der Wissenschaftspropädeutik läßt sich aber auch weiter auslegen, so daß es fächerverbindendes und fächerübergreifendes Arbeiten gerade umfaßt. Dazu bedarf es einer gewissen Offenheit und der Bereitschaft, die Grenzen des eigenen Faches zu überschreiten. Im Sokratischen Paradigma wird genau diese Haltung eingeübt, so daß von ihm eine Ermutigung und Hilfe zu diesem weiteren Verständnis von Wissenschaftspropädeutik ausgehen kann.

ad (e): Schließlich soll das Postulat der Wissenschaftsorientierung häufig wohl die „Seriosität“ der Unterrichts-Arbeit sichern. Das Schulfach Philosophie – ebenso wie der Ethik-Unterricht – begegnet immer noch dem Vorurteil des unkontrollierten Geredes, des „Sich-Ausquatschens“, des „Laberfaches“. Die Ernsthaftigkeit des Arbeitens läßt sich jedoch nicht unbedingt ablesen an den Verfahrensweisen, die als „wissenschaftlich“ eingeordnet werden: am Definieren, am schriftlich Fixieren, am Schematisieren, am Systematisieren. Wissenschaftsorientierung *kann* auch zu den „didaktischen Versicherungspostulaten“<sup>39</sup> gehören, mit denen die Lehrenden sich vor offenen Situationen schützen.

Auch hier scheinen Sokratische Gespräche auf der Gegenseite der Wissenschaft, insofern sie nicht in derselben Weise wie Wissenschaft (im allgemeinen) nach standardisierten und schematisierten Verfahren vorgehen. Tatsächlich ist das Arbeiten nach Sokratischer Methode mindestens so ernsthaft und intensiv, wie es auch unter dem Postulat der Wissenschaftspropädeutik erwartet wird. Das liegt daran, daß der Maßstab der Sokratischen Arbeit die Rationalität ist, und diese erfordert umso mehr Konzentration, je weniger der Weg schon vorgezeichnet ist. Adressatenbezogen formuliere ich diesen Anspruch gerne folgendermaßen: „Es geht nicht um Viel-Reden oder Klug-Reden oder Schön-Reden, sondern um verbindliches Sprechen.“ Die Verbindlichkeit liegt im Logos-Grundsatz, und in dieser Basis sind Wissenschaft und Sokratisches Paradigma eins.

Das Verhältnis von Sokratischem Paradigma und Wissenschaftsorientierung soll im folgenden noch einmal von einem anderen Ansatzpunkt her thematisiert

---

39 vgl. Raupach-Strey/Siebert ZDP 3/82 S.136-140

werden: Das Sokratische Paradigma enthält nämlich seinerseits genuine Elemente, die weitgehend mit dem identisch sind, was unter Wissenschaftlichkeit verstanden wird, so daß sich auch direkt ein positiver Beitrag zur Wissenschaftsorientierung des Philosophie-Unterrichts ergibt. Worin besteht er?

(a) Unter „Wissenschaft“ wird in der griechischen Philosophie das Streben nach der Erkenntnis des Allgemeinen, Notwendigen und Unvergänglichen<sup>40</sup> verstanden; Platon verstand darunter die Ideen, deren Schau – „Theoria“ – die höchste Form der Erkenntnis darstellt, ähnlich bei Aristoteles<sup>41</sup>. Im Sokratischen Paradigma ist die kontingente, vorübergehende und subjektive Erfahrung ebenfalls nur der Ausgangspunkt, während das angestrebte Ziel universal gültige Erkenntnisse sind; Nelson nennt sie Prinzipien (vgl. Kap. III). Der Unterschied zu einem häufig praktizierten Verfahren zur Einlösung der „Wissenschaftlichkeit“ ist dann nur der, daß das Ergebnis nicht als schon Vorliegendes weitergegeben, „vermittelt“ wird<sup>42</sup>, sondern mit der Lerngruppe selbst erarbeitet wird. Dies betrifft aber den Erkenntnisweg, und sollte nicht zu der Unterstellung führen, ein Sokratischer Gesprächsprozeß bliebe bei der Singularität oder Kontingenz des konkret Erfahrenen stehen. Letzteres ist vielmehr nur das Material, an dem die allgemeinen Erkenntnisse gewonnen werden.

(b) Zur Wissenschaft gehört eine klare Sprache und Begrifflichkeit, und speziell zur Philosophie als Wissenschaft die Arbeit am Begriff. Genau dies ist auch ein wesentliches Element des Sokratischen Paradigmas, jedoch nicht in dem Sinne, daß man als die (einzige) Aufgabe eines Sokratischen Gesprächs die Begriffsdefinition bezeichnen könnte<sup>43</sup>. In einem Sokratischen Gespräch wird zwar nicht mit Definitionen begonnen, und auch das Ergebnis eines Sokratischen Gesprächsprozesses wird selten eine Definition im strengen Sinne sein, aber wesentliche Phasen des Gesprächs gelten der gedanklichen Bemühung um tragende Begriffe. Das Ergebnis erscheint oft weniger als eine Definition, insofern es nicht unbedingt in einem abschließenden Satz besteht. Es wurde vielmehr das Feld eines Begriffes (wie z.B. „Tugend“ oder „Gewißheit“) ausgelotet, so daß ein Problembewußtsein entstanden ist; inhaltlich wäre dies zugleich mehr als ein definierender Satz<sup>44</sup>. Die Sokratische Methode entwickelt zwar keine wissenschaftliche Terminologie, die von einem Sokratischen Gespräch in ein anderes Gespräch, das in anderem Kontext geführt wird, ohne weiteres übernommen werden könnte; aber die Klärung von Begriffen ist ein zentrales Element. Der Verzicht auf Normierung der Sprache trägt letztlich auch der Wissenschafts-Intention sogar besser Rechnung, insofern er die Komplexität

---

40 vgl. Martens/Schnädelbach 1985 S.33

41 Platon *Politeia* (Werke Bd.3, 1965); Aristoteles *Metaphysik* (1968)

42 im Unterschied zumindest zu den Formulierungen bei Rohbeck 1986

43 Ein derartig verkürztes Verständnis findet sich bei Horster, siehe unten Kap.V.3

44 vgl. Adorno 1973, S.22: Eine Definition wäre mißverstanden, wenn sie gleichsam „einen Begriff aufspießen“ wollte; s. o. Kap. III.4

der verhandelten Sache ins Bewußtsein rückt, die sich einer einzigen begrifflichen Darstellung sperrt, vielleicht sogar entzieht.

(c) Ein ähnlicher Anspruch wie an die Begriffe wird von der Wissenschaft an die Urteile gestellt: Sie sollen begründet, zumindest begründbar sein. Nur in der Mathematik besteht die Begründung im „Beweisen“ im strengen Sinn, in den Naturwissenschaften und anderen empirisch arbeitenden Wissenschaften in einem komplizierten Wechselverhältnis von empirischen Daten und gedanklichen Hypothesen. In der Philosophie besteht das Begründen im „Argumentieren“, im Anführen von Gedankengründen, von denen der Sprecher hofft, daß sie die Gesprächspartner überzeugen. Dieses Verfahren impliziert als einzig anzuerkennende Berufungsinstanz die Vernunft (s.o. Logos-Grundsatz). Im Wissenschaftskontext wird statt Vernunft heute häufiger vom Rationalitätsanspruch<sup>45</sup> gesprochen, den wir für diesen Zusammenhang mit dem Vernunftanspruch gleichsetzen können. Auch in diesem Kerngedanken, keine anderen Instanzen als die Vernunft zur Begründung von Urteilen gelten zu lassen, sind Sokratisches Paradigma und Wissenschaft identisch.

(d) Die komplementäre Seite zum Vernunft- oder Rationalitätsanspruch der Wissenschaft ist die Zurückweisung falscher Geltungsansprüche: das Element der Kritik. Auch dieses teilen Wissenschaft und Sokratisches Paradigma. Kritik beruht auf der Fähigkeit, Gültiges von Nicht-Gültigem zu unterscheiden. Kritik kann sich beziehen auf falsche Berufungsinstanzen (z.B. Autoritäten statt Sachgründen, aber auch „Sachzwänge“ statt Zielreflexion). Sie kann sich beziehen auf unklare Sprach- und Begriffsverwendung, aber auch auf das Reflexionsverfahren selbst und beispielsweise verfälschende Rede-Hindernisse offenlegen. Sie kann sich beziehen auf Denk-Ergebnisse, die dennoch aus irgendeinem Grunde nicht überzeugen. Sie kann sich auch beziehen auf mangelnde Offenheit in der gemeinsamen Denkarbeit, vielleicht gar eine Fixierung auf eine bestimmte Richtung oder Theorie. Wie man sieht, sind im kritischen Anspruch zentrale Elemente des Sokratischen Paradigmas aufgehoben, die zugleich Anforderungen an wissenschaftliches Denken sind: der Antidogmatismus, die Berufung auf die Vernunft, die Forderung nach kritischer Prüfung der Einzelaussagen, die regulative Idee der Wahrheit und die Bemühung um Approximation an die ideale Sprechsituation.

(e) Schließlich liegt eine Übereinstimmung in der Grundannahme, daß Erkenntnis eine intersubjektive Angelegenheit ist. Im Sokratischen Paradigma bezieht sich dies schon auf den Prozeß der Erkenntnisgewinnung, für den die Gesprächsgemeinschaft konstitutiv ist. Für die Philosophie als Wissenschaft gibt es hinsichtlich der Erkenntnis-*Gewinnung* unterschiedliche Auffassungen, aber im Selbstverständnis heutiger Wissenschaft im allgemeinen spielt ebenfalls die

---

45 vgl. Schnädelbach, dessen wissenschaftliche Arbeit einer „Theorie der Rationalität“ gilt

„Forschergemeinschaft“ eine zentrale Rolle<sup>46</sup>. Unstrittig dürfte in allen Fällen die antizipierte unbegrenzte Argumentationsgemeinschaft als Forum sein, vor dem die Erkenntnisse prinzipiell verteidigt werden können müssen.

Angesichts dieser vielen Gemeinsamkeiten zwischen Sokratischem Paradigma und Wissenschaft erschiene es eher verwunderlich, wenn der Beitrag des Sokratischen Paradigmas zur Wissenschaftsorientierung des Philosophie-Unterrichts – wie sich hier zeigt, auch generell des Schulunterrichts – bezweifelt würde. Solche Zweifel scheinen mir, wo sie erhoben werden, auf einem mit dem Postulat der Wissenschaftsorientierung verbundenen didaktischen Vorurteil zu beruhen, das bisher nur angeklungen ist: Auf der Annahme, Wissenschaftlichkeit dokumentiere sich nur in deduktivem Vorgehen (in einem weiteren Sinn). Damit meine ich zum einen die Vorstellung, daß Wissenschaft ein vorgängiger Theoriebestand sei, den es zu „vermitteln“ gelte, und zum anderen die Vorstellung, daß das Verfahren der Vermittlung einem Schema folgt, in dem etwa Begriffsdefinitionen grundsätzlich am Anfang stehen und im folgenden vor allem schematisierende Einteilungen vorgenommen und gültige Gesetze oder „Sätze“ aufgeschrieben werden. Beiden Vorstellungen liegt weiterhin die Vorannahme zugrunde, Wissenschaft bzw. Rationalität habe alle Subjektivität auszuschalten.

Diese – von mir schon als Vorurteil bezeichneten Vorstellungen und Vorannahmen – sind aber nicht haltbar: Schulunterricht, der sich an der Bezugswissenschaft eines Faches orientiert, hat nicht bzw. nur eingeschränkt die Aufgabe, über dessen Theoriebestand zu informieren, aus Gründen des Umfangs, der Komplexität und selbst wenn es im üblichen Schulalter schon möglich wäre. Der ausschlaggebende Grund ist prinzipieller Art: die Vorstellung von der „Vermittlungsaufgabe“<sup>47</sup> reduziert die Wissenschaftsorientierung noch zu sehr auf Kenntnisaufnahme dessen, was andere – die Wissenschaftler – erarbeitet haben. Kenntniserwerb gehört zweifellos zu den Unterrichtsaufgaben, aber entscheidend ist, daß die Kenntnisse in einen Zusammenhang gestellt und mit dem Subjekt verbunden werden können und auf diese Weise an das Paradigma der Bezugswissenschaft herangeführt wird. Nur dann können die Schüler sich einen „Begriff“ von der betreffenden Wissenschaft machen. Zu dieser Zielsetzung kann das Vorgehen nach Sokratischer Methode wertvolle Hilfe leisten: Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Erkenntnis- und Wissensbeständen einer Wissenschaft lassen sich nur erschließen, wenn man selbst in die notwendige Denkarbeit einsteigt. Selbstverständlich ist dies nur in Ausschnitten, auf einem begrenzten Teilgebiet möglich. An dieser Stelle kommen die didaktischen Prinzipien der Exemplarität und der Elementarität zum Tragen. In der allgemein-didaktischen Literatur ist man sich zwar darüber einig (s.o.), daß Wis-

---

46 Peirce 1967, S.349

47 vgl. Rohbeck 1986

senschaftsorientierung nicht bedeutet, auf der Schule schon zum Wissenschaftler auszubilden, aber die Einlösung des Prinzips bleibt meist unklar. In praxi wird sie dann dadurch vorgenommen, daß man die Schüler/innen über Resultate informiert und – meist mit dem Argument des Zeitmangels – um die zu ihnen führenden Denkprozesse betrügt. Im Sokratischen Paradigma wird der Akzent umgekehrt: man verzichtet eher auf „Stoff“-Mengen, läßt vielmehr an ausgewählten Beispielen die Erfahrung machen, wie grundsätzlich in der betreffenden Bezugswissenschaft, hier also der Philosophie, gearbeitet wird. Auf diese Weise wird dann auch ein subjektiver Bezug zu den Ergebnissen hergestellt. Im Hinblick auf die Wissenschaftspropädeutik ist entscheidend, daß bei diesem Vorgehen einfache und grundlegende Beispiele ausgewählt werden und daß diese repräsentativ sind für bestimmte Frageweisen, Methoden und auch Ergebnissicherungen der betreffenden Wissenschaft. Sie haben also genau die didaktischen Prinzipien der Elementarität, der Fundamentalität und der Exemplarität<sup>48</sup> zu erfüllen. Grundfragen der Einzelwissenschaften lassen sich Sokratisch sehr gut bearbeiten, beispielsweise: „Was ist ein Punkt?“, „Was ist eine Zahl?“, „Was ist Zeit?“, „Was ist ein Gesetz?“, „Was ist ein Kunstwerk?“, „Warum darf man nicht lügen?“, „Darf man mit dem Menschen/ mit der Natur alles machen, was man machen kann?“ usw. Nur wenn derartige Grundfragen gestellt werden, kann man sich den „Sinn“ einer Wissenschaft erschließen. Analog werden auch komplexere wissenschaftliche Zusammenhänge nur „sprechend“, wenn sie in eigene Denkarbeit gleichsam zurückverflüssigt werden.<sup>49</sup> Daraus ergibt sich dann auch, daß Wissenschaftsorientierung nicht an dem vorher beschriebenen „deduktiven“ und schematischen Verfahren festzumachen ist, das immer schon von den gleichsam verpackten und zugeschnürten Ergebnissen ausgeht, anstatt von den Fragen. Das Sokratische Vorgehen wird zuweilen „induktiv“ in einem weiten Sinn genannt, was allerdings wissenschaftstheoretisch nicht korrekt ist. Richtig ist, daß es mit einer offenen (Problem-) Situation beginnt und erst durch eine Denkerfahrung zu Ergebnissen kommt. Wenn Wissenschaftspropädeutik nicht nur fixierte Standards vermitteln, sondern lebendiges Interesse für wissenschaftliches Arbeiten wecken will, dann ist sie unter dieser Perspektive sogar auf das Sokratische Paradigma angewiesen.

Die letzten Überlegungen verweisen offenbar nicht nur auf den Bezug des Philosophie-Unterrichts zur Bezugswissenschaft Philosophie, sondern auch auf Bezüge zu anderen Fächern bzw. deren Bezugswissenschaften, und zwar in mehrfacher Weise. Unter interdisziplinärem Aspekt hat der Philosophie-Unterricht die Möglichkeit und die Aufgabe:

---

48 Klafki 1961; 1964

49 vgl. Raupach-Strey 1986a

- a) die Grundlagen der in den anderen Schulfächern repräsentierten Wissenschaften zu thematisieren: Grundbegriffe, Methoden und Erkenntnis-Konzeptionen;
- b) Grenzprobleme zwischen den Wissenschaften, zwischen Wissenschaft und Technik und zwischen Wissenschaft und Weltanschauung oder Wissenschaft und Alltag zu thematisieren;
- c) Wissenschaftskritische Fragestellungen in den Blick zu rücken;
- d) Wissenschaftsethische Fragen zu thematisieren.

Die Gesichtspunkte können sich überschneiden.

Diese Aufgaben kommen dem Philosophie-Unterricht schon qua Philosophie zu, und insofern Philosophie eine Wissenschaft ist, auch in der Anwendung auf sich selbst als Wissenschaft. Zugleich besteht hinsichtlich der Einlösung dieser Aufgaben häufig Verlegenheit, denn sowohl in der Fach-Ausbildung der anderen Wissenschaften wie auch der Philosophie selbst sind derartige Problemstellungen unterrepräsentiert. Konzentriert man sich auf die fundamentalen Fragen, so bietet die Sokratische Methode in allen vier Perspektiven gute Möglichkeiten.<sup>50</sup>

Bezogen auf das Schulfach Philosophie ist aber auch mit dem Einbeziehen wissenschaftskritischer Elemente noch nicht das Ende der kritischen Möglichkeiten des Sokratischen Paradigmas erreicht. Denn Philosophie ist nicht nur Wissenschaft, sondern auch Aufklärung. Es ist auffällig, daß in der *fach*-didaktischen Literatur das Postulat der *Wissenschaftspropädeutik* kaum thematisiert wird, zumindest nicht dem Wortlaut nach. Möglicherweise haben die in Kap.III.6 am Ende dargestellten Verweisungszusammenhänge – die spezifische Ambivalenz der Philosophie als Wissenschaft *und* Aufklärung – dazu geführt, daß das einschlägige Problem an anderen Stellen auftaucht: Die Diskussion um die Wissenschaftsorientierung dürfte aufgrund der erläuterten Unüberholtheit des Geltungsanspruchs der Tradition zumindest teilweise von der um die Traditionsorientierung übernommen worden oder von dieser auf sich gezogen worden sein. Der didaktische Aspekt dieser Diskussion ist das sog. „Kanonproblem“<sup>51</sup>.

Diese Ambivalenz ist wohl einer der Gründe, warum in der Fachdidaktik des Philosophie-Unterrichts die Wissenschaftsorientierung kaum ein Diskussionsgegenstand ist. In der philosophischen Lehrerbildung war die Debatte über die Wissenschaftlichkeit der Philosophie Ende der 60er Jahre meiner Erinnerung nach durchaus präsent und war Anfang der 70er Jahre Diskussionsgegenstand in der Zeitschrift des Fachverbandes, den „Aufgaben und Wegen des Philosophieunterrichts“. Im Zuge der Professionalisierung der Didaktik ist sie nahezu verschwunden, über die erörterten immanenten Gründe hinaus vermut-

---

50 Dieser Aspekt wird in Kap. V.1 wieder aufgegriffen.

51 vgl. ZDPE „Kanon“ 2/1997

lich auch deshalb, weil man diesen grundlegenden Unterschied zu anderen Schulfächern, die keine derart ambivalente Bezugswissenschaft haben, nicht in den Vordergrund rücken wollte.

*Zusammenfassende Thesen zur Wissenschaftsorientierung:*

1. Das Postulat der Wissenschaftsorientierung hat auch für den Philosophie-Unterricht seine Berechtigung, wenn es nicht verkürzt verstanden wird.
2. Die Sokratische Methode steht dem Postulat der Wissenschaftsorientierung und besonders der Wissenschaftspropädeutik nur vordergründig entgegen; bei näherer Betrachtung kann es teilweise seiner Einlösung dienlich sein und teilweise als berechtigtes Korrektiv wirken.
3. Das Sokratische Paradigma leistet seinerseits in mehrfacher Hinsicht einen genuinen Beitrag zur Wissenschaftsorientierung des Philosophie-Unterrichts.
4. Das Postulat der Wissenschaftsorientierung wird allerdings immer in Spannung stehen zur Aufklärungs-Intention der Philosophie und des Philosophie-Unterrichts, für die das Sokratische Paradigma wiederum wertvolle Unterstützung bieten kann.

### 1.3 Personen- bzw. Schülerorientierung

Der Aufklärungsaspekt hat uns bereits auf die nächste Problemdimension der Philosophie-Didaktik (wie auch der Didaktik im allgemeinen) verwiesen: die Person-Orientierung. Für den Philosophie-Unterricht sind die Personen die Schülerinnen und Schüler, die wiederum Jugendliche oder Erwachsene (Berufsschulen, Oberstufenkollegs, Weiterbildung) sein können. Der Blick richtet sich nun auf die Adressaten, während die vorigen beiden Abschnitte von der Sache ausgingen. Der Begriff *Personenorientierung* wäre gegenüber *Schülerorientierung* vorzuziehen, zum einen, weil damit der Bezug zur Kurzbeschreibung des Sokratischen Paradigmas hergestellt wäre, vor allem aber, um zu signalisieren, daß die Menschen, an die sich der Philosophie-Unterricht wendet, nicht auf ihre Rolle als Schülerinnen und Schüler reduziert werden dürfen. In der Didaktik ist allerdings „Schülerorientierung“ gebräuchlich und allenthalben gefordert, wird manchmal jedoch auch als selbstverständlich oder widersprüchlich kritisiert<sup>52</sup>. Zugleich wird dieses didaktische Prinzip in außerordentlich unterschiedlicher Bedeutung verwendet, so daß auch das Verhältnis zum Sokratischen Paradigma ein jeweils anderes ist. Das Sokratische Paradigma verweist als solches in seinem zweiten Pol auf die Adressaten und ist ihnen im Sinne der Universalität der Subjekte (konstitutives Element des Marktplatzes) verpflichtet.

---

52 vgl. Meyer, Hilbert 1986

Im folgenden werden unterschiedliche Stellungnahmen aus der Fachdidaktik zur Dimension der Personen- bzw. Schülerorientierung untersucht.

1. Das Ich als Kunstwerk und die Philosophie als Selbstbedienungsladen
2. Paideia: Philosophieren als Angelegenheit weniger
3. „Jedermannsphilosophie“
4. (Falsche) „Didaktische Rücksichtnahme“
5. Methodische Schülerorientierung
  - 5.1 Bedürfnis- und Interessenorientierung
  - 5.2 Anknüpfen an Alltag und Lebenswelt
  - 5.3 Anregen von Schüleraktivitäten
6. Die Schüler-Personen als Ziel des Philosophie-Unterrichts
  - 6.1 Gesinnungs- und Gewissensbildung
  6. Identitätsbildung („Personagenese“)
  - 6.3 Selbstdenken und vernünftige Selbstbestimmung

Zunächst seien die beiden am weitesten auseinanderliegenden Auffassungen zur Schülerorientierung vorgestellt und erörtert. Die „Personenorientierung“ in dem Verständnis, wie es bei Mostert/v.d.Leeuw dargelegt ist, legt das Schwergewicht des didaktischen Ansatzes fast ausschließlich auf die Seite der Schülerpersonen, während Wolfgang Fischer das Schwergewicht fast ausschließlich auf die Seite der Philosophie legt. Beide verlieren durch diese starke Akzentuierung ein Eigenrecht des jeweils anderen Pols völlig aus dem Blick; zudem setzen sie jeweils ein spezifisches, m.E. im universitären Rahmen nicht konsensfähiges Philosophie-Verständnis voraus. Die dritte Komponente des klassischen pädagogischen Dreiecks, der Lehrende, kommt erst bei den weniger extremen Positionen ins Spiel.

## **1. Das Ich als Kunstwerk und die Philosophie als Selbstbedienungsladen**

„Personenorientierung“ beschreiben Mostert/v.d.Leeuw typisierend – ohne daß eine Identifikation der Autoren mit dieser Position anzunehmen ist<sup>53</sup> – so, daß die Schüler/innen sich gewissermaßen ihre eigene Philosophie suchen und zusammensetzen sollen, indem sie sich von dem vergangenen und gegenwärtigen philosophischen Gedankengut zu eigener Aktivität anregen lassen, um einen eigenen Stil und eine eigene Lebens- und Wirklichkeitsanschauung ähnlich wie ein Kunstwerk zu entwickeln. Ziel des Philosophie-Unterrichts ist die Individualisierung. Der Lehrer ist nur Berater, mit einer „Palette von Möglichkeiten im Kopf“ und „breiten Kenntnissen auf dem Gebiet philosophischen Stils und philosophischer Technik“.

---

53 Als Repräsentant dieser Auffassung könnte partiell Thomas Macho gelten; siehe Heintel/Macho 1983.

Die Autoren setzen dabei eine Pluralität von Philosophien voraus, die mit ihren verschiedenen Ideen, Stilen, Techniken etc. einen Typ des Philosophierens repräsentieren, mit dem sie entsprechend verschiedene Typen von Menschen ansprechen, die jeweils eine „Seelenverwandtschaft“ entdecken und angeregt werden zum Aufbau einer eigenen Lebens- und Wirklichkeitsanschauung, wobei historische Treue nicht zu den Tugenden gehört. Die Bibliothek ist das philosophische Museum, Fundgrube für Ideen als Ausgangspunkt für schöpferische Aktivitäten und die Entwicklung eines eigenen Stils.

Dieser Ansatz erscheint auf den ersten Blick sehr schülerfreundlich, die Autoren machen für den personenorientierten Unterrichtsstil die hohe Motivation geltend – allerdings nur bei denen, die sie schon mitbringen. Die anderen dagegen lernen „nichts“ und sollten am besten einfach nicht zugelassen werden<sup>54</sup>. Durch diese Überlegung verkehrt sich der exoterisch erscheinende Ansatz tatsächlich in einen esoterischen, der sich keineswegs an alle Schüler/innen wendet. – Problematisch ist sowohl aus der Sicht der Philosophie-Didaktik wie der des Sokratischen Paradigmas das Philosophie-Verständnis: die Philosophie zu einem Plural von Philosophien zu ästhetisieren, aus deren Pool man sich nach eigenem gusto bedienen dürfte. Denn dann lassen sich letztlich keine Gültigkeitsfragen mehr stellen, es geht nur noch um die Stilisierung des Subjekts. Aufgabe des Unterrichts kann es aber nicht sein, nur das Bestätigende wahrzunehmen; in eine fruchtbare Auseinandersetzung tritt erst ein, wer auch das „Andere“ aufnimmt und prüfend bedenkt.

Richtig bleibt, daß der Philosophie-Unterricht (und erst recht der Ethik-Unterricht) dazu helfen können und sollen, daß die Schüler/innen eine „Lebensanschauung“<sup>55</sup> aufbauen. Unter Sokratischer Perspektive sind jedoch die in der philosophischen Tradition bereitliegenden Antwortangebote nicht bloß als Funktion der Subjekte zu sehen, sondern eher als Partner, zuweilen sogar Gegenspieler, zu denen das Subjekt zumindest anfangs auch in Spannung tritt und treten sollte, und sich nicht nur das Passende, Genehme, Seelenverwandte herausuchen sollte. Sokratisch würde hier das maieutische Moment eingreifen, den Schüler/innen die Möglichkeit zu weiterführenden Erkenntnissen zu eröffnen. Andererseits liegt im maieutischen Element noch insofern eine gewisse Gemeinsamkeit mit dem dargestellten Didaktik-Typus, als beide den Gesprächspartnern als Personen gerecht zu werden suchen. Die Ästhetisierung und Unverbindlichkeit der Philosophie allerdings, mit der dieser Ansatz augenscheinlich verbunden wird, stehen zum Sokratischen Paradigma ebenso im Widerspruch wie die überzogene Individualisierung ohne Gemeinschaftsbezug. –

---

54 Mostert/v.d.Leeuw ZDP 4/1993, S.239

55 S.239, Sp.1 unten

Beides wäre überdies, auch wenn es kompetent umgesetzt würde, im Rahmen der Institution Schule schlecht vorstellbar.

## 2. Paideia – Philosophieren als Angelegenheit weniger

Während der vorige Ansatz die Philosophie zur Funktion der Subjekte macht, ist es bei der folgenden Position umgekehrt: die Subjekte werden zur Funktion der Philosophie. Sie wird vertreten von Wolfgang Fischer<sup>56</sup>, als exponierter Vertreter ist auch Wulff D. Rehfus<sup>57</sup> anzusehen. Rehfus versteht philosophisches Wissen als exclusives Wissen, das nur in der Abkehr vom Alltag und in der Hinwendung zur Erkenntnis zu gewinnen ist. „Erkenntnis muß scharf getrennt werden von ihrer Übermittlung an die, die noch nicht erkannt haben.“<sup>58</sup> Es läßt sich schon ablesen: in jedem Punkt ein Gegenprogramm zum Sokratischen Paradigma. Aber es antwortet in bestimmter Weise auf Probleme, die sich philosophischer Lehre grundsätzlich stellen.

Fischer behauptet: „Die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das Philosophieren; aber das Philosophieren ist nicht jedermanns Sache.“ Diese Position beruft sich auf Platons Politeia. Dabei steht das Höhlengleichnis paradigmatisch für das Verständnis von Bildung als „paideia“: Um aus der Dunkelheit herauszufinden, bedarf es der Umwendung, der „periagogé“; die höchste Stufe der Erkenntnis, die Schau der Idee des Guten (identisch mit dem Wahren und Schönen), ist nur wenigen vorbehalten. Von diesen aber ist gefordert, in die Höhle zurückzukehren und den Höhlenbewohnern die Wahrheit zu bringen. Dieser Anspruch wird nun gleichgesetzt mit dem Anspruch der Staatsphilosophie, daß Philosophen die Geschicke des Staates lenken sollen. An dieser Stelle des Textes reflektiert Platon darüber, daß es nicht leicht sein wird, solche Menschen zu finden, weil sie einerseits die Beschaulichkeit der höchsten Erkenntnisstufe kennen müssen und andererseits sich aktiv zu engagieren bereit sein sollen; daher verbindet er auch die Philosophen-Existenz erst mit einem höheren Lebensalter. –

Fischer stützt auf diese Platon-Stelle die Auffassung, daß „nur wenige das Zeug wahrscheinlich haben werden, diesen Weg zu gehen und ohne Schaden zu bestehen. Die meisten können nicht vordringen zu dem, worum es dem Philosophieren zu tun ist, und man wird gut beraten sein, ihnen den Zutritt gar nicht erst zu gewähren.“<sup>59</sup> Letzteres wird mit der Sorge um einen würdigen Umgang mit der Philosophie begründet. Gegenläufig betont Fischer zwar mehrfach, daß denen, die den Anforderungen der Philosophie nicht gewachsen

---

56 Fischer 1987 S.11-35; auch: Fischer 1983

57 Rehfus 1980, *ferner*: Rehfus 1986a

58 Rehfus, Wulff D.: Artikel ‚Paideia, philosophische‘ im Handbuch, S.433/4; ausführlicher siehe Rehfus 1980 und Rehfus 1986a

59 Fischer 1987, S.12

seien, gute und edle, auch auf ihrem Gebiet sachverständige Bürger sein können, denen Achtung nicht zu versagen sei. Die Befürchtung von Fehlformen des Philosophierens ist jedoch groß, ebenso wie die Aufmerksamkeit auf mißlingende Erkenntnisbemühungen; beides führt bei Fischer zur Empfehlung des Ausschließens der Ungeeigneten. „Eigentlich“ sei das Telos allen Erziehens die philosophische Bildung, aber tatsächlich sei die Philosophie weder lehr- noch lernbar. Mit dem Verweis darauf, daß häufig die – angeborenen oder erworbenen – Kräfte nicht ausreichen, wird die Philosophie dem konkreten Leben stärker entrückt, als der Platon-Text meiner Auffassung nach verlangt. Denn man könnte auch den Schluß ziehen, daß um der „eigentlichen“ Bildung willen, die Anstrengungen verstärkt werden müßten, möglichst vielen den Weg zu ihr zu ebnen. Fischer aber läßt am Schluß seines Aufsatzes die gegenteilige Auffassung deutlich erkennen: „Gesetzt einmal, Platon habe sich nicht völlig getäuscht in seinem Befund, daß das Philosophieren nicht jedermanns Sache sei, und auch kein Mythos der Gleichheit habe unsere Augen so verdorben, daß wir zwischen problemaufgeschlossenen und für Anstrengungen der theoria nicht zu habenden Schüler und Studenten nicht mehr zu unterscheiden wüßten, welche Möglichkeiten sind uns heute gegeben, Bildung und Philosophieren keinem zu verwehren, aber auch nicht über eine solide Erziehung und Ausbildung hinaus mitzuschleppen, wer weder will noch kann?“ Sein Lösungsvorschlag: Eine philosophische Propädeutik neuer Art, die zunächst obligatorisch ist, aber nach einiger Zeit einige ausscheiden läßt oder ausschließen darf, „wer sich als deplaziert erweist“.<sup>60</sup>

Platon scheint mir dagegen eher die Realitäten zu beschreiben, mit denen sich Pädagogen zugestandermaßen immer auseinandersetzen müssen. Es erscheint nicht zwingend, daraus den normativen Schluß zu ziehen, die potentiell Überforderten möglichst früh auszuschließen. Das Sokratische Paradigma zieht den gegenteiligen Schluß: es ist pädagogische Aufgabe, möglichst lange maieutische Hilfestellung zu bieten. Hier werden reale Ungleichheiten und Schwierigkeiten nicht geleugnet, aber das Recht auf gleiche Behandlung wird nicht als Mythos abgetan, sondern ist in der Grundeinstellung gegenüber den konkreten Anderen verankert.

Das zugrundeliegende Menschenbild des Sokratischen Paradigmas steht in Zusammenhang mit einem nicht-exklusiven Philosophie-Verständnis, für das es Vorläufer auch in der europäischen Aufklärung gibt; der nächste Abschnitt stellt ein Beispiel vor.

### 3. „Jedermannsphilosophie“

Für das Anliegen einer exoterisch verstandenen Philosophie (s.o.) legt sich die Formulierung nahe: „Philosophie für jedermann“ (Aufklärung) – so lautet eine

---

60 Fischer 1987, S.33/4

Zwischenüberschrift in Martens erstem Didaktik-Entwurf<sup>61</sup>. In der universitären Philosophie ist bis heute gerne die Rede von „jedermann“, während Martens selbst schon 1979 bei gewissen Popularphilosophen die Einschränkung des Adressatenkreises, insonderheit den Ausschluß der Frauen moniert, sich jedoch selbst der gleichen Redeweise bedient.

In der Phase der zweiten, der europäischen Aufklärung gewann die Vorstellung der „Philosophie für jedermann“ an Zugkraft, wobei sie gesellschaftskritisch gemeint war, indem sie nicht bestimmte Stände bevorzugen bzw. sich nicht auf diese beschränken wollte. Die Realisierung der allgemeinen Menschenrechte als vernünftiger Selbstbestimmung ist gewissermaßen das Programm. Gleichzeitig bestanden jedoch Zweifel an seiner Möglichkeit, wie sie bis heute (etwa von W. Fischer s.o.) formuliert werden. Der Zweifel an der realen Umsetzbarkeit nimmt de facto den Aufklärungsansatz ein Stück weit zurück. Zumindest nimmt er ihm den Optimismus, obwohl er grundsätzlich von einer allgemeinen Menschenvernunft ausgeht, die apriorisch gedeutet wird oder als Teilhabe an der göttlichen Vernunft. Die Philosophie möchte sich (all-)gemein machen, schreckt aber vor den Realitätsbedingungen sofort wieder zurück.

Die Denkbewegung geht also entgegen dem ersten Eindruck von der Philosophie, nicht vom Menschen aus. Von diesem Ausgangspunkt heißt das Postulat „Philosophie für jedermann“, die Philosophie selbst zu reduzieren, damit sie bei „jedermann“ ankommen kann. Martens unterscheidet drei Reduktionsformen:

a) Beim ersten Typ richtet sich der Blick ausschließlich auf die Darstellung der Philosophie, die dem Anspruch der Verständlichkeit zu genügen habe: die Philosophie solle aus der Sprache und den Problemstellungen der Fachleute ‚von oben für unten‘ in die Sprach- und Denkformen eines breiteren Publikums übersetzt werden. Visualisierung oder Reportage beispielsweise oder die in der Aufklärung verbreiteten „moralischen Wochenschriften“ sollen diese „Transformierung“ leisten. „Die Inhalte waren vorweg festgelegt und nur auf das gebildete Bürgertum bezogen.“<sup>62</sup> Historisch handelte es sich de facto also nicht nur um eine Frage der Sprache, sondern es wurden auch die philosophischen Inhalte und der Adressatenkreis immer noch eingeschränkt.

b) Beim zweiten Reduktionstypus ist die Auffassung die, daß die philosophischen Inhalte von sich aus von solcher Allgemeinheit sind, daß sie jeden angehen. Dies gelte es nur zu verdeutlichen. Dieser Beschreibung lasse sich auch der Marxismus-Leninismus als Jedermann-Philosophie im Bildungssystem der DDR subsumieren<sup>63</sup>.

c) Als dritten Reduktionstyp betrachtet Martens den existentialistischen Ansatz. So erklärt etwa Jaspers jeden Menschen qua Menschsein zum Philoso-

---

61 Martens 1979, S.83; siehe auch: Martens 1983; hierzu: S.57f, sowie Martens 1980

62 Martens 1979, S.85

63 vgl. Brüning 1981

phen. Martens kritisiert hier die Gefahr des bloßen Erlebnisaustauschs sowie des emotionalen Diktats großer Philosophen als Vorbilder. Auf Jaspers selbst scheint mir diese Kritik allerdings nicht zuzutreffen, eher auf gewisse Rezeptionenlinien.

Zumindest Nelsons Auffassung der Sokratischen Methode steht der „Jedermann-Philosophie“ in mancher Hinsicht nahe. Seine Philosophie ebenso wie das Sokratische Paradigma enthalten den Anspruch, Philosophie „für die Welt“ zu sein, allen Menschen von Nutzen sein zu können und zu sollen, wobei die faktischen Beschränkungen des 18. Jahrhunderts überwunden sind und allenfalls nach den heute noch unerkannten faktischen Begrenzungen dieses Universalitätsanspruchs der Subjekte zu fragen wäre. Aber das Anliegen etwa der sich an das (gebildete) Publikum wendenden Monatsschriften der Aufklärung ist vergleichbar mit Nelsons philosophischem Lebensmotiv – wie man es wohl bezeichnen könnte – „daß Vernunft praktisch werde“.<sup>64</sup> Dieses wiederum wird weitergeführt von der PPA<sup>65</sup>, deren über mehrere Jahrzehnte durchgeführte Pfingsttagung den programmatischen Titel „Geist und Tat“ trug. Dabei wird durchaus vorausgesetzt, daß die philosophischen Erkenntnisse von sich aus so allgemein sind, daß sie jeden Menschen angehen und ihm auch einleuchten können; der ideologische Charakter im Marxismus-Leninismus darf nicht *dieser* Voraussetzung zugeschrieben werden. Der Aufklärungsoptimismus, daß philosophische Erkenntnisse für alle Menschen gut sind, ist im Sokratischen Paradigma aufgehoben. Der resultierende Anspruch an Verständlichkeit der Rede wie der Sprache findet sich an beiden Stellen. Den zweiten Schritt der „Jedermann-Philosophen“, deshalb die Philosophie selbst in irgendeinem Sinne zu reduzieren, wäre aus der Sicht des Sokratischen Paradigmas jedoch problematisch, vielmehr wird hier der Anspruch gefolgert, daß die philosophischen Erkenntnisse jedem Menschen potentiell zugänglich sind und neu erarbeitet werden können. Niveaufragen werden dabei wohl ausgeblendet, aber die Reservation von Wissen würde als Widerspruch zum Gleichheitsgrundsatz angesehen und auch dem moralischen Impetus zuwiderlaufen. Zuzugestehen ist, daß bei dieser Argumentation Philosophie in ihrer Aufklärungsfunktion zu verstehen ist; für die Philosophie als Wissenschaft würde sich diese Auffassung nicht ohne Einschränkung durchhalten lassen.

Die von Martens vorgeschlagene Lösung, den – wohlwollend interpretierten – exoterischen Anspruch der Jedermann-Philosophie einzulösen, ist ein Philosophieren nicht nur *für*, sondern auch *von* jedermann, das dann möglich wird, wenn in nachvollziehbarer, überprüfbarer Sprache über Themen, die die beteiligten Personen angehen, reflektiert werde<sup>66</sup>. Dies entspricht genau dem Sokra-

---

64 Titel der Ausstellung zu Leonard Nelson, konzipiert von Barbara Neißer

65 siehe I.2; zur PPA siehe Literaturverzeichnis

66 Martens 1979

tischen Paradigma, für das dann aber die Formulierung „Jedermanns-Philosophie“ angemessener ist<sup>67</sup>.

#### 4. (Falsche) „Didaktische Rücksichtnahme“

Die „didaktische Rücksichtnahme“ teilt mit der „Jedermann-Philosophie“ die Hinwendung zum Volk, zum Publikum, zum Adressaten. Aber sie wählt einen anderen Weg. Kambartel, der mit diesem Begriff eine didaktische Diskussion auslöste, charakterisiert sie folgendermaßen<sup>68</sup>: „Unter ‚didaktischer Rücksichtnahme‘ werde verstanden das Bemühen, an die Stelle eines von Einsicht zu Einsicht (begründeten Orientierungen zu begründeten Orientierungen) fortschreitenden, kurz: eines ‚rationalen‘ Aufbaus, ein partiell nicht auf eigene Einsicht des Schülers, kurz: ein (schülerrelativ) irrationales Vorgehen zu setzen: mit dem *Ziel*, den Schüler gleichwohl zur Annahme bestimmter Aussagen und Verfahrensvorschläge zu bewegen; mit der *Begründung*, der Schüler könne aufgrund des Entwicklungsstandes seiner Erkenntnisvermögen die nötigen Einsichten zwar noch nicht schrittweise rational gewinnen, müsse aber bereits mit ihnen vertraut sein.“ Bei diesem Vorgehen werde Einsicht häufig ersetzt durch die Autorität des Lehrers und dessen sanktionierende Leistungsbeurteilung, durch Spaß bringende Praxis, durch Anpassung an andere (die vielen), durch Hinweis auf Anwendungen oder Ablenkung der kritischen Aufmerksamkeit z.B. durch anschauliche Analogien. Kambartel kritisiert zumindest vorschnelle und übermäßige didaktische Rücksichtnahme, denn in aller Regel sei die Begründung nicht stichhaltig. Didaktisch gut sei eine Darstellung nur dann, wenn sie auf vermeidbare Rücksichtnahme verzichtet. Ursprünglich für den Mathematikunterricht entwickelt, läßt sich der von Kambartel sehr klar und auch strikt formulierte Anspruch an die Güte eines didaktischen Aufbaus deshalb gut auf den Philosophie-Unterricht übertragen, weil beide Bezugswissenschaften sich im Medium des rationalen Diskurses vollziehen: Didaktische Rücksicht ist allenfalls dann legitim, wenn sie gut begründbar ist. Kambartel stellt darüberhinaus seine Kritik in einen allgemeinen pädagogischen Zusammenhang: Didaktische Rücksichtnahme hat nach Kambartel letztlich irrationale Motive. Sie hat dem (möglichen oder wirklichen) vernünftigen Bemühen des Schülers gegenüber immer schon partiell resigniert und meint durch die Rücksichtnahme Schüler wie Lehrerseite die Arbeit zu erleichtern. Genau damit widerspricht sie aber dem Anspruch einer vernünftigen Erziehung bzw. einer Erziehung zum vernünftigen Menschen.

---

67 Ähnlich hatte ich im Vorwort zur Sonderausgabe der Nelson-Rede 1987 formuliert: „Jedermann, jedefrau (auch die Kinder sollten wir nicht vergessen) besitzt die Fähigkeit dazu“ gemeint ist: zu kritischer Prüfung auf der Basis der Vernunft.

68 Kambartel 1979

Diese Auffassung Kambartels entspricht der Sokratischen Perspektive vollkommen. Aber sie blieb nicht unwidersprochen. So kritisierte Norbert Copray<sup>69</sup>, daß didaktische Rücksichtnahme gar nicht darin bestehe, den rationalen Aufbau eines Lernvorgangs durch einen irrationalen zu ersetzen. „Sie besteht vielmehr in dem Verhalten des Lehrenden, den Lernstoff so aufzubereiten, daß der Lernende von Einsicht zu Einsicht vorwärtsschreiten kann.“ Dies wäre auch für die Sokratische Sicht einleuchtend; es fragt sich aber, inwiefern der „Lernstoff“ erst so „aufbereitet“ werden muß. Für andere Fachdidaktiken mag man dies gesondert diskutieren, in der Philosophie ist davon auszugehen, daß die Sache selbst schon in sich so strukturiert ist, daß man (z.B. bei einer Texterschließung) ‚von Einsicht zu Einsicht vorwärtsschreiten‘ kann bzw. (z.B. im Unterrichtsgespräch) in diesem Vorwärtsschreiten die Strukturierung erzeugt wird. Dies gilt erst recht für ein Sokratisches Gespräch, das im eigenen Verlauf selbst auch diese Strukturierung vornimmt. Von daher ist Copray darin zu widersprechen, daß „die didaktische Rücksichtnahme früher einsetzt als das Rationalitätsprinzip philosophischer Reflexion“. Seine Überlegung greift zumindest nicht bei Fächern und Lernsituationen, in denen der rationale Erzeugungsprozeß die Sache selbst konstituiert. Gerade darin mag andererseits eine Provokation des Philosophie-Unterrichts im Rahmen schulischer Bedingungen liegen; sie beträfe dann aber auch einen Mathematikunterricht, insofern er rational erzeugte Gegenstände behandelt und insofern er der Denktätigkeit der Schüler/innen eine zentrale Bedeutung beimißt. – Für den Ethikunterricht unterhalb der 11. Klasse stellt sich die Frage der „Aufbereitung“ etwas anders. (Vgl. dazu den Abschnitt Abstraktion und Konkretion in IV.2.6)

Copray sieht in didaktischer Rücksichtnahme „eine grundsätzliche Bedingung des Lernens im Verhalten des Lehrenden gegenüber dem Lernenden“ und wirft Kambartel eine apriori pejorative Blickrichtung vor. – Nun gehört sicher zu einer schulischen Lernsituation, wenn sie trotz der Unfreiwilligkeit gelingen soll, Rücksicht als Berücksichtigung der Bedingungen der Adressaten; in diesem Sinne ist es richtig, daß „didaktische Rücksichtnahme“ nicht auf die pejorative Verwendungsweise reduziert werden sollte. Im Sokratischen Paradigma ist die Rücksicht aufgrund der Freiwilligkeit eine prinzipiell wechselseitige und betrifft weniger das Arrangement der gemeinsamen Situation als die angemessene Situiertheit der einzelnen Sprechhandlungen. Allerdings wäre diese Forderung nicht gegen rationale Ansprüche auszuspielen, darin besteht andererseits Übereinstimmung mit Kambartel.

Dem Sokratischen Paradigma entspricht Kambartels Anliegen ebenso wie seine Argumentation Punkt für Punkt: Er stellt das Gewinnen von vernünftiger Einsicht in den Mittelpunkt des Unterrichts, und er mißt auch den Weg zu den Einsichten streng an dem Maßstab, daß jeder Schritt im eigenen Denken ge-

---

69 Copray 1980

gangen wird und nicht durch Rekurs auf etwas anderes abgekürzt oder auf sachfremde Art erleichtert wird. Auch wenn nicht aller Unterricht *ausschließlich* nach diesem Prinzip gestaltet werden kann, stellt Kambartels Ansatz – gewissermaßen aus Sokratischer Perspektive – eine berechtigte Anfrage an vorsehnliche und rational nicht vertretbare Legitimierungen unnötiger „didaktischer Rücksichtnahmen“. Dazu können gehören Plausibilitätserklärungen, auch Schemata an Stellen, an denen eine rationale Begründung durchaus möglich und zugängliche wäre; ferner vermeintliche Abkürzungen, die sich erfahrungsgemäß meistens von selbst „rächen“, weil das im Gedankengang Übersprungene später doch an anderer Stelle nachgeholt werden muß. Wer darauf zu achten beginnt, entdeckt im Unterrichtsalltag viele derart fragwürdige „didaktische Rücksichtnahmen“, die zudem leicht zur Gewohnheit werden. Sie bergen in der Tat die Gefahr in sich, daß die Lehrenden sich selbst nicht mehr Rechenschaft ablegen über das, was sie den Adressaten vorenthalten: den Weg zu eigener Einsicht und damit auch zum „Selbstvertrauen der Vernunft“. Unter dieser Perspektive trifft Kambartel in Übereinstimmung mit Sokratischer Intention einen notwendigen und dringlichen Punkt in der Selbstreflexion der Lehre.

Während aus Sokratischer Sicht bei der „Jedermann-Philosophie“ die Reduktion der Philosophie selbst das Problematische ist, ist es bei der „Didaktischen Rücksichtnahme“ die Reduktion des Weges, der rational schrittweise aufbauenden Methode, und als Folge die Reduktion der pädagogischen Wirkung.

## **5. Methodische Schülerorientierung**

Üblicherweise wird „*Schülerorientierung*“ als didaktisches Prinzip so verstanden, daß die Bedingungen der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden, sei es bei der didaktischen Konzeption des Faches, sei es bei der Unterrichtsplanung, also bei didaktischen Überlegungen im engeren Sinn, die das methodische Vorgehen betreffen. „Berücksichtigung“ in einem der Philosophie nachgeordneten Sinn fanden die Schülerbedingungen auch bei den bisher untersuchten Varianten. Die weitergehenderen Verstehensweisen bestehen darin, bei der Schülerseite mit der didaktischen Reflexion anzusetzen, oder darüberhinaus die Schüler selbst zum Ziel der unterrichtlichen Bemühungen zu erklären, wiederum ausschließlich oder unter anderem. In dieser Reihenfolge werden im folgenden weitere Varianten der Schüler- resp. Personenorientierung erörtert.

### **5.1 Bedürfnis- und Interessenorientierung**

Ein verbreitetes Verständnis von Schülerorientierung ist die Option, der Unterricht habe mit den Bedürfnissen und den Interessen der Schüler/innen zu beginnen. Dies bedeutet, die Bedürfnisse, Wünsche und Interessen zunächst auch

zu erfragen und die weitere Unterrichtsplanung auf die Ergebnisse aufzubauen. Die Probleme liegen auf der Hand: auf diese Weise verschwindet der andere Pol des Unterrichts, die in der Philosophie resp. als deren Repräsentant in den Rahmenrichtlinien gegebenen Sachthemen; dies wurde bereits im Verhältnis zur Wissenschaftsorientierung thematisiert<sup>70</sup>. Zum anderen unterliegen die *artikulierten* Bedürfnisse und Interessen immer auch einer Reihe von Brechungen: In einer Lerngruppe können sich Mehrheitsmeinungen aus sachfremden Gründen durchsetzen, nicht jede(r) ist in der Lage, die eigenen Wünsche angemessen zu artikulieren, evtl. überhaupt sich selbst über sie Rechenschaft abzulegen, und vor allem sind die artikulierten Wünsche aktueller Art und könnten zeitlich einem schnelleren Wechsel unterliegen, als der Unterricht sie einholen kann. So richtig es ist, daß etwa aktuelle Anlässe für das Gewinnen von Einsichten fruchtbar gemacht werden können, so sehr ist doch auch zu berücksichtigen, daß „Betroffenheit“ umgekehrt diese Möglichkeit auch verschließen kann, wenn es nicht gelingt, eine reflexive Ebene im Gespräch herzustellen. Philosophische Einsichten bedürfen immer *auch* einer gewissen Distanzierung vom unmittelbaren Anlaß, so wie Sokrates Kriton und seinen Freunden nicht in die vorbereitete Flucht folgte, sondern zur Besonnenheit mahnte, um Abstand für die Frage nach dem Gerechten zu gewinnen.

Die Perspektive auf die eigenen Interessen ist außerdem in zwei anderen Hinsichten eingeschränkt: Zum einen sind ja die thematischen Möglichkeiten des Faches noch nicht vertraut, geschweige denn ein Überblick vorhanden, so daß die Selbst-Artikulation sich nur auf eine beschränkte Vorerfahrung beziehen kann und ergänzend u.U. sachfremde Gesichtspunkte heranzieht, wie die Freundesmeinung oder äußerliche Gesichtspunkte der Kurzpräsentation durch den Unterrichtenden. Zum anderen unterliegt die Interessenartikulation durch Schüler/innen u.U. einer Art Kurzsichtigkeit im Hinblick auf die Zukunft, d.h. die längerfristigeren oder grundlegenden Interessen werden nicht unbedingt mitbedacht und können im allgemeinen aufgrund des Alters auch nur bedingt mitbedacht werden. Die Unterrichtenden haben jedoch diese weitere Interessenperspektive zu berücksichtigen. An dieser Stelle entsteht das in der Philosophie bekannte Problem, wie man Interessen anderer beurteilen kann, ohne sie zu bevormunden. Dazu kann Nelsons Theorie des „wahren Interesses“<sup>71</sup> herangezogen werden. Er stellt in Rechnung, daß Stärke und Wert von Interessen nicht übereinstimmen müssen, so daß eine Abwägung ihrer Vorzugswürdigkeit notwendig ist. Letztlich besteht seine Antwort darin, daß „dasjenige Interesse vorzugswürdig ist, das eine *vollkommen gebildete* Person vorziehen würde, wenn die kollidierenden Interessen in ihr vereinigt wären. Denn eine vollkommen gebildete Person ist dadurch definiert, daß sie einerseits das Wertvollere als sol-

---

70 s.o. Kap. IV.1.2

71 Nelson hat seine Theorie des wahren Interesses entwickelt in: Kritik der praktischen Vernunft. Nelson Bd.IV,<sup>1</sup>1917, <sup>2</sup>1972, S.235-258.

ches erkennt und andererseits das als wertvoller Erkannte stets dem als weniger wertvoll Erkannten vorzieht.<sup>72</sup> Eine letztgültige Abwägung wäre im diskurs-theoretischen Rahmen nur möglich unter Antizipation der idealen Sprechsituation. Nelsons „vollkommen gebildete Person“ ist analog als ein Konstrukt zu verstehen, an der Stelle des Konstrukts der Situation der Argumentationsgemeinschaft steht bei Nelson das Konstrukt einer Person, die keinem Irrtum mehr unterliegt. Dieses sind in etwas unterschiedlichem kategorialen, aber strukturähnlichen Rahmen unterschiedliche Beschreibungsmöglichkeiten für die Notwendigkeit, aus der zwangsläufig begrenzten gegenwärtigen Situation für die Zukunft – hier der Schüler-Adressaten – optimal zu entscheiden. – In Überwindung des Aktualitäts-Mißverständnisses soll Schülerorientierung vielmehr positiv bedeuten, auch die künftigen Interessen, Möglichkeiten und Aufgaben der Schüler/innen im Blick zu haben und sie um ihrer eigenen Zukunft willen über die gegenwärtige Lage hinauszuführen bzw. ihnen durch das Unterrichtsangebot jedenfalls die Chance dazu zu eröffnen.

Dies bedeutet dann methodisch nicht zwangsläufig, immer und zuerst die Schülerinteressen zu erfragen. Sie können auch indirekt in einer Vorgabe des Unterrichtenden berücksichtigt sein, ohne daß dies zwischen Lehrer/in und Schüler/innen thematisiert sein muß. Ein Beispiel wäre, wenn die Bearbeitung eines Textes von höherem Schwierigkeitsgrad gefordert wird, um die Kompetenz zur Texterschließung im Hinblick auf spätere Lektüre zu erweitern. Die gleiche Struktur kann sich auch auf Inhalte beziehen, die Voraussetzung für später zu behandelnde Inhalte sind, oder, als dritte Möglichkeit, auf Dispositionen, die außerhalb der Schule bzw. Schulzeit voraussichtlich benötigt werden.

Der Regelfall wird jedoch sein, daß ein Sachproblem und ein Schülerinteresse (oder jeweils mehrere) sich aneinander „abarbeiten“ und im Wechselbezug der Arbeit dann stärker herausfiltern und formuliert werden können. Für diesen Filterungsprozeß kann die meta-kritische Funktion des Sokratischen Paradigmas in Anspruch genommen werden, jeweils phasenweise auch den gemeinsamen Gesprächsprozeß miteinander zu reflektieren.

## 5.2 Anknüpfen an Alltag und Lebenswelt

Sobald ein philosophisches Thema, ein Problem oder eine Fragestellung vorgegeben ist, kann methodisch verschieden verfahren werden. Richtig ist, daß mitgebrachte Motivationen durch den Unterricht nicht beiseitegedrängt, sondern integriert werden sollten. Darunter ist das Heranziehen von Beispielen aus der eigenen Erfahrung das Vorgehen, das sich vom Sokratischen Paradigma her anbietet. Es vereint viele Vorteile: die Schüler/innen können die Fragestellung inhaltlich füllen und sich mit ihr zumindest teilweise identifizieren. Eine vermeintlich abstrakte Frage beispielsweise kann Anschaulichkeit gewinnen und

---

72 Nelson Bd.IV S.252

von dort aus kann die innere Motivation zum Weiterdenken entstehen. Zugleich kann eine Vielfalt von möglichen Konkretionen des Problems in das Bewußtsein rücken und damit auch die Möglichkeiten des Weiterfragens multiplizieren. Es wird deutlich, daß philosophisches Denken sich nicht in einem Medium der Abstraktion bewegen muß, von dem es keine Verbindungen zur Lebenswelt und den in der Lebenswelt bewegenden Fragen gäbe. (Auch für die Philosophie selbst ist die Wiedergewinnung des Alltags ein Thema und stellt, je nach Standpunkt, ein in Aporien führendes Problem dar<sup>73</sup>.) In diesem scheinbar einfachen, jedoch sehr wirksamen Prinzip des Erfahrungsbezuges – „Fuß fassen im Konkreten“ hieß Heckmanns pädagogische Maßnahme – liegt ein zentraler Beitrag des Sokratischen Paradigmas zur Schülerorientierung in einem wohl verstandenen Sinne. Der Unterschied zur Meta-Betrachtung des vorigen Abschnitts besteht in der Unmittelbarkeit: Innerhalb des Unterrichtsthemas finden durch das Aufsuchen der Erfahrung die Schüler/innen wie von selbst ihren je eigenen Bezug zum Unterrichtsgegenstand.

Wenn dies gelingt, erübrigt sich ein Teil der sog. „Motivationsprobleme“. Denn die Frage, wie die Schüler/innen für ein Unterrichtsvorhaben motiviert werden können, unterstellt häufig, daß sie keinen genuinen Bezug zum Unterrichtsgegenstand hätten. Dies erweist sich meistens als Irrtum, wenn man nur die Gelegenheit schafft, diesen Bezug selbst herzustellen bzw. aufzusuchen. Auch wenn vom Unterrichtenden viele Faktoren, die Voraussetzung für das Unterrichtsvorhaben auf subjektiver und objektiver Seite darstellen, analysiert werden – der Motivationspunkt, die Stelle, an der gleichsam der Funke überspringt, kann niemals deduziert werden. Das Sokratische Prinzip des Erfahrungsbezuges zu Beginn der Behandlung eines Themas ist daher sogar geeignet, die Unterrichtenden von einer krampfhaften Suche nach Motivationen zu entlasten, zumal diese ohnehin hinter dem selbst hergestellten Erfahrungsbezug zurückbleiben, da ihnen, auch wenn sie wohl überlegt sein mögen, der Makel anhaftet, von außen herangetragen worden zu sein. Bei einem stimmigen Gesprächsklima „schenken“ vielmehr die Beteiligten den inneren Bezug zur Sache von sich aus der Lerngruppe.

In abgeschwächter Form gilt dies auch für das Vorgehen in umgekehrter Reihenfolge: Wenn nämlich nach einer Phase von sich im Abstrakten bewegender Denkarbeit – als Textbearbeitung oder auch als Phase eines Unterrichtsgesprächs – *im Anschluß* nach Konkretionen gefragt wird. Bei einiger Übung ist dies eine gute Möglichkeit, das Erarbeitete zu vertiefen und durch das Herstellen des Erfahrungsbezuges besser zu verstehen. Dabei ist darauf zu achten, daß nicht der Lehrer oder die Lehrerin diesen Anwendungsschritt vornimmt, vielmehr die Schüler/innen selbst. Das Sokratische Prinzip, daß ein Allgemeines verstanden wird und sich bewähren muß durch das Anschauen des unter das

---

73 vgl. List 1979

Allgemeine fallenden Konkreten, ist auch hier gewahrt, obwohl die Denkbewegung umgekehrt verlaufen ist. Auch dies ist eine Form der methodischen Schülerorientierung. Sie sollte nicht unterschätzt werden im Hinblick darauf, daß bloß abstrakt Erarbeitetes allzu leicht lediglich als „totes“ Wissen abgelegt wird, wenn nicht dieser weitere Schritt der Applikation getan wird, die ja zugleich eine Verlebendigung ist.

Bei beiden Denkrichtungen der Verwendung des Sokratischen Prinzips wird überdies mehr geleistet als lediglich methodische Schülerorientierung: Die Beschäftigung mit philosophischen Problemen hat auch eine subjektive Seite, sie erweitert oder korrigiert das bisherige Weltbild oder Denksystem. Sie ermöglicht den Lernenden eine Einsicht in die Lebensbedeutsamkeit philosophischer Erkenntnisse ebenso wie deren Lösungspotential für „Lebensprobleme“<sup>74</sup>. Diese Art Nützlichkeit hat auch Martens im Auge, wenn er im Sinne eines dialogischen Pragmatismus dem Philosophie-Unterricht die „Lösung praktischer Probleme einer Handlungsgemeinschaft“ zuschreibt. (Beispiele für die Lebensbedeutsamkeit philosophischer Themen und Probleme werden im Kapitel VI über Allgemeinbildung gegeben.)

Die Erfahrung eines i.w.S. „praktischen Nutzens“ der Philosophie dürfte in noch höherem Maße gelten, wenn eigene Aktivität der Schüler/innen hinzukommt.

### 5.3 Anregen von Schüleraktivität

Eine dritte Variante der methodisch verstandenen Schülerorientierung liegt im Anregen von Schüleraktivitäten nicht nur am Beginn, sondern auch im Verlauf eines Unterrichtsgesprächs oder aber eingebettet in andere Unterrichtsformen. Der Gewinn für die Schüler/innen ist (über die inhaltlichen Problemeinsichten hinaus) dabei ein doppelter: Sie erproben formale Kompetenzen und sie lernen, selbst Verantwortung für Lernprozesse zu übernehmen.

Zu den formalen Kompetenzen gehört das Aussprechen-Können eigener Gedanken, Kommunikationsfähigkeit und Kritikfähigkeit und die Fähigkeit zu selbständiger Urteilsbildung. Wenn wir derartige Fähigkeiten unter „Dialogfähigkeit“ zusammenfassen, wird der Dialog über seine methodische Funktion hinaus auch zum Ziel des Unterrichts.

Die selbstverantwortliche Übernahme von eigenen Wortbeiträgen und Beiträgen anderer Art sowie Vorschlägen und Entscheidungen über den Verlauf der gemeinsamen Arbeit ist ebenfalls ein genuin Sokratisches Element; es entspricht dem Autonomie-Gedanken. Auch hier gilt, daß die Praxis häufig noch weit hinter der theoretischen Zustimmung zu diesem zentralen Erziehungs-Gedanken zurückbleibt; aus dieser Sicht ist er bis heute nur vermeintlich „selbstverständlich“, de facto verlaufen auch Unterrichtsgespräche

---

74 vgl. Klafki 1983, S.168

häufig lehrerzentriert. Die konkrete Einübung von Selbständigkeit durch Sokratische Gespräche kann für Lehrende wie Lernende ermutigende Funktion haben, wenn sie das Wagnis eingehen, der Selbsttätigkeit der Lerngruppe etwas zuzutrauen, sie insbesondere auch zu wechselseitiger „Inter“-Aktion anzuregen und diese zuzulassen. – Eine entsprechende konzeptionelle Offenheit wird in der philosophie-didaktischen Literatur wenig sichtbar, eher schon im Bereich der Ethik-Didaktik. Es ist aber nicht auszuschließen, daß es viele praktische Experimente gibt, ohne daß sie der didaktischen Öffentlichkeit bekannt gemacht werden. Möglicherweise spielt die Befürchtung eine Rolle, daß solchen Formen der Schülerorientierung zugleich der Vorwurf mangelnder Wissenschafts- oder Traditionsorientierung gemacht werden könnte. Daß dies weitgehend falsche Entgegensetzungen sind, wurde oben erörtert. Auch der didaktischen Literatur könnte mehr Mut zur Sokratic gut tun.

## **6. Die Schüler-Personen als Ziel des Philosophie-Unterrichts**

Als dritte Gruppe der Bedeutungen des didaktischen Prinzips der Personen- bzw. Schülerorientierung möchte ich diejenigen beleuchten, für die die Adressaten des Unterrichts zugleich als Subjekt und Ziel des Unterrichts zum konzeptionellen Kern des Philosophie-Unterrichts gehören. Dazu gehören folgende Versionen:

- 6.1 Gesinnungs- und Gewissensbildung
- 6.2 Identitätsbildung und Personagenese
- 6.3 Selbstdenken und vernünftige Selbstbestimmung

### **6.1 Gesinnungs- und Gewissensbildung**

In der ersten Version ist Ziel des Unterrichts der Schüler (oder der „Zögling“) als moralisches Subjekt. Martens<sup>75</sup> ordnet den preußischen Schulreformer Hans Richert sowie den Neukantianer Arthur Liebert der Position einer „Gesinnungsschulung“ zu, die durch moralisch-praktische Führung mit einer eindeutigen Lehre Handlungsunsicherheit zu überwinden beansprucht; durch ihre Kritiklosigkeit gegenüber weltanschaulicher Führung rücke sie in die geistige Vorbereitungslineie des Nationalsozialismus. Martens sieht Richert und Liebert hinsichtlich der praktischen Orientierung als Ausnahmen im Neukantianismus: „Der Primat der praktischen Vernunft Kants ist bei den Neukantianern dem Primat der Erkenntnistheorie oder Wissenschaftskritik gewichen“<sup>76</sup>. In diesem Zusammenhang wäre Leonard Nelson zu nennen, der sich neben der theoretischen Philosophie sehr ausführlich mit den Fragen der praktischen Vernunft einschließlich der formalen und materialen Pädagogik auseinandergesetzt hat<sup>77</sup>.

---

75 Martens 1979 S.99-104

76 Martens 1979 S.101

77 Nelson Bd.V

Sein pädagogisches Ideal war das der „vollkommen gebildeten Person“ bzw. des Charakters, der nicht nur das Sittengesetz eingesehen hat, sondern dem es auch gelingt, das konkrete Urteilen und Handeln vollkommen nach der Vernunft auszurichten. Dies ist, wie schon erwähnt, eine andere Form von kritikbedürftigem Rigorismus, und auch bei Nelson spielt der Gedanke des moralischen Führertums trotz seiner Kritik am pädagogischen Autoritätsprinzip eine gewisse Rolle. Nelsons Schülerkreis hat sich aber umgekehrt eindeutig gegen den Nationalsozialismus gestellt und vom Führergedanken abgewendet. Im vorliegenden Zusammenhang soll nur daran erinnert werden, daß Nelson ein in kantischer Tradition stehender Philosoph war, der vehement praktische Zwecke für die Philosophie postulierte, sie selbst in die Tat umsetzte und von seinen Anhängern das gleiche moralische Engagement forderte. Daher könnte man sagen, daß er der praktischen Vernunft das Primat gab und daß er im Sinne unseres Gedankengangs ein schülerorientiert denkender Pädagoge war; es war ihm wichtig, daß die Adressaten seiner philosophischen Lehre ethisch richtig dachten und sittlich-moralisch richtig handelten. Zu kritisieren wäre an seinem pädagogischen Ideal die Verkürzung des Menschenbildes auf die sittliche Dimension und der Erziehung auf Willenserziehung. Auf der anderen Seite hatte Nelson damit die alte sokratische Frage, ob Tugend lehrbar sei, eindeutig entschieden.

Noch bevor Philosophie in der heutigen Weise als Unterrichtsfach an den Schulen angeboten wurde, reflektierte Josef Derbolav allgemeindidaktische Fragen<sup>78</sup> und den Bildungssinn der Philosophie am Gymnasium.<sup>79</sup> Philosophie habe „den Schüler ins Element echten philosophischen Fragens zu versetzen“<sup>80</sup>. Damit gibt Derbolav dem Adressatenbezug eine höhere Beachtung als bloßer Wissensvermittlung. „Denn Wissen ist *nicht schon* Bildung und Bildung ist mehr als Wissendwerden; Bildung konstituiert sich erst, sokratisch gesagt, an der Grenze des Wissens, oder in platonischer Weiterführung des Gedankens: aus den *Normgehalten* (Ideen), die im Wissen kategorial vorausgesetzt sind.“<sup>81</sup> Für Derbolav ist „die didaktische Intention zentral auf das Gewissen des Educandus orientiert“<sup>82</sup>, er sieht Wissens- und Gewissensbildung in einem dialektischen Fundierungszusammenhang. „In jenem Auseinandersetzungszusammenhang, den wir Bildung genannt haben, geht das theoretische Aufschließen der Welt als Gegenstandsfeld unseres Wissens dem praktischen Vernehmen ihres Anspruchs, der Aneignung von Normen und Beweggründen fürs Handeln, ebenso notwendig voraus, wie der Übergang ins Praktische, die Gewissenserschließung,

---

78 Derbolav 1960

79 Derbolav 1964

80 Derbolav 1964, S.29

81 Derbolav 1960, S.18

82 Derbolav 1960, S.23

dem theoretischen Ausgriff folgen muß<sup>83</sup>. Der Gebrauch des Gewissensbegriffs könnte im Kontext gegenwärtiger Ethik-Didaktik-Diskussion an doktrinale Moralerziehung erinnern, aber dies würde Derbolav in keiner Weise gerecht. Ihm geht es darum, den Bildungsprozeß in eine normativ-ethische Dimension einzubinden, die ihm einerseits als Anspruch vorausgeht und andererseits der Verantwortung folgend wieder in Handeln umgesetzt wird. Wenn dies so zu verstehen ist, daß durch philosophisches Nachdenken dazu beigetragen werden soll, daß Menschen ihre Verantwortung erkennen und wahrnehmen, besteht im didaktisch-ethischen Anliegen eine Gemeinsamkeit mit dem Sokratischen Paradigma, wiewohl eine Differenz in der Sprache. Derbolavs an Hegel angelehnte Sprache bringt einen *vorbergehenden* Anspruch zum Ausdruck, von dem offen bleibt, wie er sich begründet, ob möglicherweise auch in einer religiösen Dimension. Sokratisch wäre an dieser Stelle nur die Vernunftbegründung sittlicher Forderungen in Anspruch zu nehmen. Derbolav betont zu recht die Nicht-Herstellbarkeit des Gewissens, verbindet damit jedoch andererseits eine gewisse Überakzentuierung der Individualität und des kindlichen Gewissens als „res sacra“: Verantwortete Erziehung leiste „lediglich mütterliche Hilfe für die Selbstbildung des Gewissens“<sup>84</sup>. Die Individualität des Bildungsprozesses wird durch das Sokratische Paradigma in die Intersubjektivität hinein erweitert und damit auch befragbar gemacht.

## 6.2 Identitätsbildung und Personagenese

Rehfus entwickelt den „bildungstheoretischen Ansatz“, wie er seinem Selbstverständnis entspricht, als dritten Ansatz der Zielbestimmung von Unterricht, in Abgrenzung von der zuvor behandelten „Wissenschaftsorientiertheit und Kritikfähigkeit“ sowie der „Bewältigung von Leben“. Rehfus Zielbestimmung ist folgende: „Bildungsintention der philosophischen Paideia ist die Konstituierung von autonomer, selbstbewußter Ich-Identität.“<sup>85</sup> Der Identitätstheorie ist der erste Teil seiner „Didaktik“ gewidmet, in der er u.a. folgende zusammenfassende Erklärung gibt: „*Identität des Ich* ist die gegenwärtige projektive, propositionale Rekonstruktion der symmetrischen und generativen Ausdifferenzierung des Ich in seinen vergangenen und gegenwärtigen Handlungen, Werken, Dispositionen, Intentionen, Propositionen usf. vor dem Horizont erwarteter Praxis.“<sup>86</sup>

Auf den ersten Blick besteht hier, sieht man vom Sprachgestus ab, starke Übereinstimmung mit dem Sokratischen Paradigma: Mit der adressatenbezogenen Wahrheitssuche sind ebenfalls die beiden Pole Sache und Subjekt benannt,

---

83 Derbolav 1960, S.22

84 Derbolav 1960, S.26

85 Rehfus 1980, S.165

86 Rehfus 1980, S.48

die im Erkenntnisprozeß aufeinander bezogen sind. Aus der Binnenperspektive des Gesprächs ist Wahrheitserkenntnis das Ziel, aber gewonnene Einsichten haben nach antiker wie neuer sokratischer Auffassung auch eine Bedeutung für das erkennende Subjekt, sowohl inhaltlich wie als Einsicht in die eigenen Möglichkeiten und Grenzen. Sokratisches Nachdenken bedeutet Weiterkommen in der Reflexion, sowohl im Hinblick auf die Sache wie in der Rückwendung auf das Erkenntnissubjekt selbst. Die Lebensbedeutsamkeit Sokratischer Gespräche erweist sich ja gerade darin. Auch in der Benennung der Autonomie liegt eine Parallele. Dennoch ist zu fragen: Ist dieser Ziel-Beitrag des Sokratischen Paradigmas identisch mit der Konstituierung von Ich-Identität nach Rehfus?

Der Hintergrund seiner Theorie ist die Diagnose einer Identitätskrise in der zeitgenössischen Gesellschaft. Aufgrund des Verlusts der obersten Werte und einer einheitlichen Weltdeutung sei das Bewußtseinssubjekt desorientiert; die Kontinuität des Selbstverständnisses sei abgebrochen<sup>87</sup>. Die defizitäre Bestimmung des Edukandus analysiert Rehfus selbst als Grundproblematik jeglicher Paideia. Philosophie solle ihn nun aber nicht verändern, sondern zu sich selbst führen. „Hier geht es nicht um Änderung, sondern um Erkennen.“<sup>88</sup> Die Aufhebung der Desorientierung fordere keinen totalitären Staat<sup>89</sup>, sie könne vielmehr von der Philosophie geleistet werden, die damit zur „Persona-Genese“ beitrage.

Aus der Sicht des Sokratischen Paradigmas ist einmal die Bestandsaufnahme ambivalent. Identitätskrisen von Individuen wie auch von Kollektiven lassen sich in der Gegenwart vielfach ausmachen, aber sie sind verzahnt mit gedachten und gelebten Identitäten. Vor allem spricht Rehfus von der einen Identitätskrise, wodurch m.E. ein romantisierender Zug sichtbar wird, nämlich in der Annahme einer vorgängig unterstellten Einheit. Hier müßte wohl soziologische Forschung eingreifen; aus Sokratischer Sicht wird immer mit mehr oder weniger verunsicherten Menschen zu arbeiten sein. Die Arbeit ist verbunden mit der Hoffnung, daß gedankliche Klärung auch beitragen kann zur Stabilisierung des Einzelnen, aber es wird nicht vorweggenommen, worin diese Stabilisierung für den Einzelnen genau liegen wird. Rehfus setzt an dieser Stelle ganz bestimmte Vorstellungen, die mit der philosophischen Tradition verknüpft sind als Norm: „Stabilisierung aber nicht im Sinne einer psychologischen ‚Ich-Stärkung‘ (...), sondern Stabilisierung völlig unpsychologisch gefaßt als kognitive Fähigkeit zur Erkenntnis dessen, was vergangen ist.“ „Identitätsfindung zeichnet sich somit als ein Denken von Nutzlosem aus, es ist kontemplative Selbstvergewisserung in der symmetrischen Konstituierung von Subjekt und Objekt.“ – Die Erfahrung zweckfreien Nachdenkens ist zwar ein wichtiges Element sowohl Sokratischer Gespräche wie des Philosophie-Unterrichts, aber wenn die Frage nach

---

87 Rehfus 1980, S.23/4

88 Rehfus 1980, S.25

89 Rehfus 1980, S.163

dessen Bedeutung für das Subjekt gestellt ist, sollte sie nicht zugleich wieder als bloß pragmatischer Nutzen diskreditiert werden. Ein „Nutzen“ im weiteren Sinn kann gerade auch in zweckfreier Erkenntnis liegen und damit zur Selbst-Bildung des Subjekts beitragen. Schließlich ist nicht einleuchtend, daß die Selbst-Konstitution ausschließlich durch die Arbeit an Vergangenen, schon Vorgedachtem erfolgen könne – wieso nicht auch an der Bearbeitung ethischer oder existenzieller Fragen der Gegenwart oder an der Ausarbeitung und Begründung von Vorstellungen über die Zukunft? Unter dieser Perspektive erscheint fraglich, ob Rehfus das behauptete Ziel autonomer Bildung überhaupt einlösen kann: Wenn das Subjekt *zur* Philosophie geführt werden solle, gibt diese letztlich doch die Norm vor und die Autonomie erweist sich als Heteronomie; auch für die Individualität ist kein Spielraum mehr zu erkennen. Das Sokratische Paradigma ist konsequenter in der Anerkennung der Autonomie und setzt sie nicht von außen als Ziel, sondern sieht sie als etwas bereits Wirksames an auf dem Weg des Erkennens und der Selbst-Bildung. Hinzu kommt die Vernetzung in der Horizontale des gemeinschaftlichen Denkens, das ebenfalls Bedeutung für die Ich-Konstitution innerhalb einer Wir-Konstitution hat, wie im Kap. II zum Menschenbild erläutert wurde.

Beiden Ansätzen gemeinsam ist die Überzeugung, daß Philosophieren zur „Persona-Genese“ beiträgt. Rehfus legt aber die Art und Weise der Selbst-Konstitution auf eine bestimmtes, individuell-kontemplativ ausgerichtetes Konzept fest, während im Sokratischen Paradigma sowohl die Voraussetzungen als auch der Prozeß, wie auch das Ziel offener und umfassender betrachtet<sup>90</sup> werden.

### 6.3 Selbstdenken und vernünftige Selbstbestimmung

Konsequent eingelöst wird das Prinzip der Schülerorientierung erst, wenn das eigene Denken der Adressaten zum Ziel des Unterrichts erklärt wird, das Selbstdenken der Schüler/innen also nicht nur als Anknüpfungspunkt, methodische Erleichterung oder belebendes Element betrachtet wird, auch nicht als ein in Wahrheit doch teilweise oder latent von außen zu bestimmendes Ziel.

Kant ist in diesem Punkt wohl der klarste „Philosophiedidaktiker“, nicht nur in der Aufklärungsschrift, sondern auch in „Was heißt: sich im Denken orientieren?“ (1786): „Selbstdenken heißt den obersten Probestein der Wahrheit in sich selbst (d.i. in der eigenen Vernunft) suchen; und die Maxime, jederzeit selbst zu denken, ist die Aufklärung.“<sup>91</sup> „Sich seiner eigenen Vernunft bedienen, will nichts weiter sagen, als bei allem dem, was man annehmen soll, sich selbst fragen: ob man es wohl tunlich finde, den Grund, warum man etwas annimmt, oder auch die Regel, die aus dem, was man annimmt, folgt, zum allgemeinen

---

90 Vergleiche auch das oben zur „Paideia“ Gesagte.

91 Kant (1786) 1968, S.265-283; S.283

Grundsätze seines Vernunftgebrauchs zu machen?“<sup>92</sup> Selbst denken heißt auch den Mut zum eigenen Denken aufzubringen, gemäß Kants eigener Erläuterung zu seiner ersten Regel: „in nullius magistri verba iurare“ (auf keines Meisters Worte schwören)<sup>93</sup>, oder im Bild der Aufklärungsschrift: sich nicht vom Gängelwagen der Vormünder oder ihren Warnungen von den eigenen (Denk-) Schritten zurückhalten lassen. „Aufklärung in einzelnen Subjekten durch Erziehung zu gründen, ist also gar leicht“<sup>94</sup>, glaubt Kant, da es nur auf den eigenen Gebrauch der Vernunft ankommt. Aber für die Aufklärung eines Zeitalters sieht er die Schwierigkeit, daß diese Erziehungsart verboten oder erschwert wird – also eine (scheinbar) äußere, gesellschaftspolitische Schwierigkeit.

Mit den in den Bedingungen liegenden Schwierigkeiten setzt sich auch Martens auseinander. Sein dialogisch-pragmatischer Ansatz richtet unter den zeitgenössischen Positionen der Philosophie-Didaktik das Augenmerk am stärksten auf die am Dialog beteiligten Personen. In seinem ersten Entwurf beschrieb Martens Philosophiedidaktik als „Wissen und Können gemeinsamer Selbstbestimmung“.<sup>95</sup> Es gehe um nichts anderes als um „eine Realisierung des sokratischen Ansatzes“. „Danach ist überprüfbare Handlungsorientierung als gemeinsame *Selbstbestimmung* für jedermann nötig und möglich.“<sup>96</sup> Später berücksichtigt er stärker, daß Philosophie-Unterricht sich nicht *nur* im Dialog vollziehen kann und ist unter den Kategorien „Mitdenken und Mitvollzug“ um eine Vermittlung zwischen Selbstdenken und Nachvollzug der in Texten niedergelegten Gedanken bemüht. Er schlägt dazu den Dreierschritt vor: offener Dialog – Anhören von Experten – Rückbeziehung des Gelernten auf die eigenen Ausgangsfragen<sup>97</sup>.

Nelson verfolgt in der Rede zur Sokratischen Methode dieselbe Aufklärungsintention wie Kant für den philosophischen Unterricht, indem er das selbständige Philosophieren zum Ziel erklärt. Er thematisiert nicht die äußeren Bedingungen des Unterrichts, sondern die als „pädagogische Paradoxie“ bekannte innere Schwierigkeit: „Ist das Ziel der Erziehung vernünftige Selbstbestimmung, d.h. ein Zustand, in dem der Mensch sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen läßt, vielmehr aus eigener Einsicht urteilt und handelt – so entsteht die Frage, wie es möglich ist, durch äußere Einwirkung einen Menschen zu bestimmen, sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen zu lassen?“<sup>98</sup> Nelsons Antwort ist, daß das Wecken der Einsicht in die Wahrheit kein Widerspruch zu der Zielsetzung ist, ihren Erkenntnisgrund in sich selbst zu

---

92 Kant (1786) 1968, S.283

93 Kant: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Werke Bd. XII, S.395f.

94 Kant (1786) 1968, S.283

95 Martens 1979, S.73

96 Martens 1979, S.112

97 Martens 1979, S.140f und Martens/Schnädelbach 1985, S.563

98 Nelson Rede S.291

finden. „Nein, hier hängt alles von der Kunst ab, die Schüler von Anfang an auf sich zu stellen, sie das *Selbstgehen* zu lehren, ohne daß sie darum *allein* gehen.“<sup>99</sup>

Dies ist die maieutische Lösung der pädagogischen Paradoxie gegenüber der des Methodenwechsels, wie sie Martens vorschlägt und die innerhalb der Institution Schule oft näher zu liegen scheint. Schulischer Philosophie-Unterricht dürfte aber beide Vorgehensweisen brauchen.

Konsequenz des Sokratischen Paradigmas ist das Postulat des Selbstdenkens in der kompromißlosen Form, wie es Kant formuliert hat. An dieser Stelle macht sich bemerkbar, daß das Paradigma auf dem Hintergrund freiwillig zusammentretender Erwachsenengruppen entwickelt wurde. Sobald das Paradigma im Zusammenhang von Erziehung und Unterricht Anwendung findet, also unter institutionalisierten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, würde die Radikalität dieser Forderung sich selbst ad absurdum führen. Ihr stehen nicht nur pragmatische Bedingungen wie die Zeitbegrenzung entgegen, sondern auch gesellschaftliche Erwartungen, die nicht illegitim sind.

Denn im Hinblick auf Erziehung, der an ethischen Normen gelegen sein muß, kann die konsequente Einlösung des Prinzips der Schülerorientierung *als Ziel* des Unterrichts nicht ohne Einschränkung verlangt werden, ebenso im Hinblick auf Bildung, die ein bestimmtes Menschenbild als wünschenswert voraussetzt. Wenn aber die Selbsttätigkeit des Denkens ernsthaft zum Unterrichtsziel gemacht wird, wird auch die Entscheidung für die Akzeptanz ethischer Forderungen, wenn sie als vernünftig begründet erkannt wurden, aus Freiheit erfolgen; Ähnliches gilt dann für die Ausprägung des Selbst nach bestimmten Bildungsvorstellungen. Unter dieser Annahme etablieren die Einschränkungen dann keine der Autonomie zuwiderlaufende Heteronomie. Insofern besteht bei den beiden Ansätzen von Derbolav und Rehfus wohl die Gefahr, das Prinzip der Schülerorientierung nur halbherzig zu verfolgen, aber die Gefahr tritt dann nicht zwangsläufig ein, wenn diese Argumentation in den Ansatz integriert würde.

Auch bei Martens bleibt nach dem methodischen Vermittlungsvorschlag die Grundintention erhalten: „Dennoch ist eine stärkere Akzentuierung der Subjektseite in der Vermittlung erforderlich, verstanden als Eingehen auf die Motive der Beteiligten, als möglichst eigenständiger, wenn auch angeleiteter Denkprozeß sowie als kritische Auseinandersetzung oder prüfendes Durch-Sprechen (Dia-log).“<sup>100</sup>

Vernünftige Selbstbestimmung, wie sie Kant und auch Adorno<sup>101</sup> intendierten, beruht auf der Fähigkeit zum selbständigen Denken.

---

99 Nelson Rede S.293

100 Martens/Schnädelbach 1985, S.573/4

101 Adorno 1971

Diese beiden Ziele im Philosophie-Unterricht anzustreben beruht, wenn man weiter nach den Grundlagen fragt, auf einem Bildungskonzept bzw. der Leitvorstellung eines mündigen Menschen.

Im herkömmlichen Bildungsbegriff wird ja ebenfalls – unbeschadet seiner variantenreichen Bandbreite – die selbstverantwortliche Integration der angebotenen „Bildungsgüter“ in das persönliche Weltbild intendiert, die auf dem Wege der eigenen Durcharbeitung gewonnen wurde.

An dieser Stelle münden die Überlegungen zur Fachdidaktik in die Reflexionen der Allgemeindidaktik. Zur weiteren Vertiefung sei daher auf das Kapitel VI verwiesen, in dem die Bedeutung des Sokratischen Paradigmas für die Allgemeinbildung dargestellt wird.

## 1.4 Problemorientierung

Unter dem didaktischen Terminus der *Problemorientierung* sei zunächst die Strukturierung des Unterrichts gemäß leitenden Fragestellungen verstanden, sei es, daß sie lediglich das Thema, sei es, daß sie auch den Gang der gemeinsamen Untersuchung im Philosophie-Unterricht bestimmen.

In der Reform-Diskussion Anfang der 70er Jahre wurde Problemorientierung als didaktisches Postulat für alle Fächer, aber eben *auch* den Philosophie-Unterricht erhoben, für den es aufgrund der gewissermaßen problemorientierten Struktur des Faches selbst ein noch größeres Gewicht hat als für andere Fächer. Es impliziert sowohl eine Abgrenzung gegen den *Dogmatismus*, eine bestimmte Position oder Richtung der Philosophie im Unterricht vermitteln zu wollen, wie gegen den *Szientismus*, der die Bezugswissenschaft als „objektiv“ gegebene und abbildhaft weiterzugebende betrachtet, als auch die Ablehnung eines *Lehrplan-Objektivismus*, der die vorgegebenen Themen zu sehr verdinglicht und zu einem mitzuteilenden oder „durchzunehmenden“ Stoff degradiert, der dem eigenen Denken der Schüler/innen äußerlich bleibt. Problemorientierung gibt eine gewisse Freiheit in der Unterrichtsgestaltung sowohl gegenüber Rahmenplänen als auch gegenüber der üblichen Einteilung der Philosophie in Disziplinen, eine Freiheit zugunsten der Sache selbst gewissermaßen und ihrer gemeinsamen, philosophierenden Erarbeitung im Unterrichtsprozeß. Durch diese Sokratische Offenheit eröffnet sie gerade auch die Chancen des Philosophie-Unterrichts.

Zunächst einige Überlegungen dazu, was durch das didaktische Prinzip der Problemorientierung offen gelassen wird:

(a) Der Ausgangspunkt des Philosophierens: die Probleme können sowohl aus dem tradierten Textbestand der Philosophie gewonnen werden wie aus der wissenschaftlichen oder publizistischen Gegenwartsdiskussion oder aus der All-

tagserfahrung der Schülerinnen und Schüler. So erklärt die sog. „EPA“<sup>102</sup> ausdrücklich: „Der Philosophieunterricht wird [...] durch das Prinzip der Problemorientiertheit bestimmt [...] Dabei bleibt offen, wo der Zugang für eine Problemerkörterung gesucht wird:

- in der Geschichte der Philosophie
- in der philosophischen Diskussion der Gegenwart
- in der Auseinandersetzung mit Problemen und Ergebnissen anderer Wissenschaften
- in der Diskussion individueller und gesellschaftlicher Gegenwartsfragen.“

Aus Sokratischer Sicht ist der Deutlichkeit halber zu ergänzen: Anknüpfungspunkt können auch Aussagen sein, die im Gespräch der Lerngruppe geäußert wurden und das weitere Nachdenken provozieren.

(b) Offen läßt das Prinzip, *in welcher Weise* der nach Problemen strukturierte Unterricht sich auf die durch Rahmenpläne oder Richtlinien gegebenen Strukturierungsgesichtspunkte bezieht, wobei beide Strukturierungsprinzipien – gemäß philosophischen Vorgaben oder Schülererfahrungen gemäß – durchaus in eine gewisse Spannung zueinander treten können.

(c) Problemorientierung läßt weiterhin offen, ob Probleme groß- oder kleinschrittig formuliert werden, ob durch den Unterrichtenden, durch die Schüler/innen oder durch eine Vorlage, und sie läßt offen, wie im einzelnen im Unterricht mit dem jeweiligen Problem umgegangen wird: ob es ausschließlich im argumentierenden Unterrichtsgespräch bearbeitet wird oder unter Heranziehung und ggf. in Verzahnung mit weiteren Unterrichtsmethoden.

Entscheidend ist nur, daß das Problem sich den Lernenden wirklich *als Problem* stellt und daß sie sich gemeinsam auf den Weg machen, es zu untersuchen. Damit wird das Problem als offene Frage resp. Fragenkomplex verstanden, nicht als von anderen Denkern schon beantwortet. Unter dieser Perspektive ist problemorientierter Unterricht eminent Sokratisch, insofern er auf den *je eigenen* Denkweg abzielt. Zugleich stellt die Problemorientierung einen Ausgleich her zwischen einer Überbetonung der Philosophie selbst, sei es als Tradition oder als Wissenschaft, und einer Überbetonung der Schülerinteressen.

Problemorientierter Philosophie-Unterricht darf andererseits weder mit Schüler-orientiertem, noch mit Wissenschafts-orientiertem Unterricht verwechselt werden. Daher seien zuerst zwei Abgrenzungen vorgenommen:

1. In der Literatur findet sich häufiger eine große Nähe zwischen „Problemorientierung“ und der Orientierung an den Interessen, Fragen oder Bedürfnissen der Schüler/innen, den sog. „Schülerproblemen“ eben. So stellt etwa Marieluse Mutke in ihrem Stichwort-Artikel<sup>103</sup> einleitend den „Sachanspruch der Philosophie“ den „Bedürfnissen der Schüler“ gegenüber und kontrastiert

---

102 „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie“, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989, Vorbemerkung S.8 (gleicher Wortlaut schon 1979)

103 Mutke, Marieluse: Stichwort „Problemorientierung“ in: Handbuch S. 441-444

erläuternd die „Fragen“ oder „Probleme“ der Schüler auf der einen Seite der fachwissenschaftlichen Begründung von Themen des Philosophie-Unterrichts auf der anderen Seite. Erst später kommen auch auf der Seite der Philosophie „Problembereiche“ in den Blick. – Es fällt auf, daß zumindest im ersten Zugriff „Probleme“ als etwas erscheinen, dessen Besitz den noch unfertigen Schülern zugeordnet wird, und wovon sich die erwachsenen Unterrichtenden distanzieren. In der Praxis läßt sich des öfteren eine Tendenz beobachten, daß Lehrer auf die „Schülerprobleme“ herabblicken, und damit ein entsprechendes Lehrerrollenverständnis zum Ausdruck bringen. Wenn diese Wahrnehmung stimmt, könnte sie einen gewissen Erklärungsgrund für die noch zu wenig realisierte Problemorientierung des Unterrichts geben: das „Problematische“ wird der Seite des Unernsthaften, Unreifen zugeordnet und somit in einer Distanz gehalten, die nicht die rückhaltlose Auseinandersetzung erfordert.

Sokratisch wäre es demgegenüber, unter dem didaktischen Prinzip der Problemorientierung eine ernsthafte und vorgreifend-gleichberechtigte Auseinandersetzung mit ernsten und ernsthaft gestellten Problemen zu verstehen. Auch in äußerlich betrachtet oberflächlichen oder peripheren Problemartikulationen der Schüler/innen stecken häufig grundlegende und in diesem Sinn philosophische Probleme, die es herauszufiltern gilt. Zudem kann ein Problem bzw. dessen Formulierung, das (bzw. die) zunächst unernt erscheint, sehr ernst sein, wenn gründlicher und dialogisch weitergefragt wird. Schließlich sollte nicht a priori davon ausgegangen werden, daß der Lehrende hinsichtlich der Auflösung eines Problems in der besseren Lage ist, vielmehr sollte gemeinsam die Frage untersucht und eine Antwort gesucht werden. Zu einer sachgerechten Untersuchung können alle Schüler/innen Beiträge leisten.

So verschiebt sich der Schwerpunkt in der Bedeutung der „Probleme“ auf die fachliche Seite: die Probleme *sind* philosophische, selbst wenn dies nicht auf den ersten Blick in Schüleräußerungen erkennbar ist. Problemorientierter Unterricht kann daher durchaus auch umgekehrt von der schon „vorhandenen“ Philosophie ihren Ausgangspunkt nehmen und den Schüler/innen philosophische Fragen vorlegen, an denen dann ebenso gemeinsam gearbeitet wird. Bei solchen vorgegebenen philosophischen Fragen ist jedoch zu vermeiden, daß sie sich an einem den Schüler/innen unzugänglichen Wissens- oder Forschungsstand orientieren oder eine unzugängliche Sprache verwenden; vielmehr ist an elementare und fundamentale philosophische Fragen<sup>104</sup> zu denken, wie sie sich prinzipiell jedem Menschen stellen. „Problemorientierung“ meint von dieser Seite her durchaus das ganze Feld aller potentiellen philosophischen Probleme, die nicht trennscharf voneinander abgrenzbar sind, wie es etwa Einteilungen der Philosophie in Disziplinen suggerieren. Die Begriffe „Problemfeld“ und „Problembereich“ umschreiben daher angemessener das Netz potentieller Fra-

---

104 vgl. zu Elementarität und Fundamentalität Kap. IV.2.5 und VI

gestellungen, ohne dem „Fach“ Philosophie eine künstliche Systematik zu unterschieben.

2. Andererseits ist Problemorientierung auch nicht mit Wissenschaftsorientierung gleichzusetzen, was bei einer Auslegung des Begriffs Problemorientierung als „Orientierung am Problembestand“ naheliegt. Wohl sind Probleme solche, die aus der Sachebene entstehen, wie sie sich durch eine Textbesprechung oder durch eine freie Diskussion ergeben können. Entscheidend ist, daß man sie von der Sache her offen zur Disposition stellen kann, so daß sie im Untersuchungsgang der Lerngruppe ggf. erneut zu einer Lösung gebracht werden können, oder aber ihre prinzipielle Unauflöslichkeit zu Bewußtsein kommt. Die „Lösung“ kann dabei eine vorläufige oder pragmatische, der Situation in der Lerngruppe dennoch angemessene sein; das wissenschaftliche Niveau ist für die Schule nicht ohne Brechungen zum Maßstab zu erklären. Aber „die Beziehung zur alltäglichen Wirklichkeitsauffassung bleibt für die Philosophie immer bedeutsam“<sup>105</sup>.

Problemorientierung kann also einerseits bedeuten: Orientierung des Unterrichts an philosophischen Problemen, ausgehend von fachlichen Vorgaben oder Systematisierungen, zumindest von deren Niederschlag in Rahmenplänen oder Schulbüchern. Die andere Deutung meint die Probleme, die sich aus der Lebenswelt und der Alltagserfahrung heraus stellen. Führt man letztere auf prinzipielle, philosophische Fragestellungen zurück, handelt es sich schließlich um dieselben Probleme. Bei Sokratischer Vorgehensweise wird genau diese Denkbewegung durchlaufen. Da diese Rückführung aber teils nicht immer unter dem Begriff „Problemorientierung“ mitgedacht wird, teils in der Lernsituation nicht immer bis zur prinzipiellen Ebene vorangetrieben werden kann, unterscheidet sich der Zugriff zunächst bei beiden Deutungen. Eine dritte Möglichkeit besteht darin, die Denkbewegung, statt sie an die regressive Methode der Abstraktion anzulehnen, wissenschafts-analytischen Verfahren anzugleichen.

Der Begriff der Problemorientierung kann daher für ein ganzes Spektrum von Bedeutungsvarianten verwendet werden, aus denen ich systematisierend zwei entgegengesetzt zugespitzte und ein „Mittelfeld“ herausgreife:

- (a) „Orientierung an philosophischen Problemen“ schließt noch nicht per se aus, daß diese statisch als Problembestand oder Problemgeschichte verstanden werden und als solche von den Schülern zu rezipieren seien.
- (b) „Problemorientierung“ kann bedeuten, daß der Unterricht durch eine Abfolge von Problemen strukturiert wird, die von der Lerngruppe selbst als Probleme diskursiv bearbeitet werden. Dabei wird entweder
- (b1) eine letzte Offenheit des Ergebnisses angenommen (Dölle-Oelmüller) oder

---

105 v.d.Leeuw/Mostert ZDP 4/93, S.234

- (b2) von der Annahme einer prinzipiellen Lösbarkeit des Problems bzw. Konsensfähigkeit des Ergebnisses ausgegangen (Martens).
- (c) „Problemorientierung“ des Philosophie-Unterrichts kann verstanden werden als die Aufgabe, den Schüler/innen Problemlösungskompetenzen zu vermitteln, indem analytische Verfahren zur Problemlösung angeboten und eingeübt werden (Leeuw/Mostert).

ad (a) Diese Auffassung käme der Traditionsorientierung sehr nahe, auch wenn sie anstelle eines statischen Problembestandes eine Art objektive Entwicklung auf der Gegenstandsseite berücksichtigt. Daher sei zur Einschätzung insgesamt auf das erste didaktische Prinzip verwiesen. Im Kern ist zu kritisieren, daß es bei dieser Auffassung nicht zu einer wirklichen Entfaltung und Durchdringung des Problems in der Lerngruppe kommt. Daß auch beim Rekurs auf die *Probleme* die Tradition weit höher bewertet werden kann als die Einsichtsfähigkeit der Schüler/innen, dokumentiert die Aussage von Rehfus: „Die intellektuelle Aneignung von Wirklichkeit, die der Philosophie-Unterricht leisten soll, greift dazu auf die überkommenen philosophischen Problemstellungen und –lösungen zurück, *um dem Schüler Probleme überhaupt erst zu verdeutlichen (Hervorhebung R-S)* und ihm ein Fundament zu geben, damit er seine Problemsicht und Problemlösung mit Hilfe der philosophischen Tradition auf eine höhere Ebene heben kann.“<sup>106</sup> Das bedeutet: nicht die Schülerinnen können die Probleme klären oder auch nur benennen, der Unterricht hat sie ihnen „klarzumachen“, und zwar in der Paideia, d.h. ausschließlich mit Rückgriff auf die Tradition. In einem gewissen Gegensatz zu seinen bildungsphilosophischen Überlegungen verwendet Rehfus in seinen Vorschlägen zur Lernorganisation<sup>107</sup> den Problembegriff nicht in dieser starren Weise: Seine Empfehlung zur Lernorganisation sieht eine „Problemeröffnungsphase“, eine freie oder textgebundene Phase der „Problemerarbeitung“ und eine „Problematisierungsphase“ vor. Diese Strukturierung wäre zumindest deutungs offen auch für eine Schüler-nähere Genese des zu behandelnden Problems; in der „Problemeröffnungsphase“ wird sogar die Intention verfolgt, das jeweilige Problem den Schülern allererst problematisch werden zu lassen – aber diese Lehrer-Intention läßt sich sowohl nach Sokratischem Muster des solidarisch-helfenden Nicht-Wissens wie nach dem Wissen-besitzenden der Paideia deuten.

Eine insgesamt gemäßigtere Variante des ersten, des „Bestands“-Typus von Problemorientierung stellt die Vermittlungs-Position von Rohbeck<sup>108</sup> dar. Diese Position arbeitet mit Modellen wie der ‚Uhr‘ oder dem ‚Vertrag‘, die die Vermittlung zwischen philosophischen Theorien und dem Alltagsdenken, das die Schüler/innen mitbringen, leisten sollen. Die Modelle können diese Vermitt-

---

106 Rehfus 1982, S.57

107 Rehfus 1980, S.181f

108 Rohbeck, Johannes: Begriff, Beispiel, Modell. In ZDP 1/1985, S.26-42

lung leisten, weil sie beiden Bereichen angehören, und daher können die Vorstellungen und Erfahrungen mit dem Modell als „Mittelglied“ seine Verwendung und Verallgemeinerung im Zusammenhang der philosophischen Theorie erläutern. „Das Unbekannte wird mit Hilfe des zum Modell erhobenen Bekannten (Maschine) verständlich zu machen versucht.“<sup>109</sup> Für Rohbeck steht hinter diesem Ansatz die „generelle Idee, die Geschichte eines Faches mit deren Lehre in Verbindung zu bringen.“ Sie erleichtere das Lernen, „weil sich auf diese Weise die vermeintlich fertigen Resultate in den Prozeß von Problemstellung und Lösung besser aufschlüsseln lassen.“<sup>110</sup> Dem Sokratischen Ansatz verwandt ist dieser Versuch einer historisch-genetischen Betrachtung, insofern als er gewissermaßen die Probleme aus der Verpackung in der Theorie wieder herauswickelt; allerdings bleibt der prozeßhafte Aspekt auf die Gegenstandsseite beschränkt und verobjektiviert. Die Schüler-Subjekte machen sich durch den Rekurs auf das Alltagsverständnis des Modells letztlich doch nur die philosophischen Theorieelemente verständlich, die bereits vorgegebenen sind. Abgesehen davon, daß sich sicher nicht für alle philosophisch relevanten theoretischen Ansätze derartige Modelle finden lassen, bleiben bei diesem didaktischen Vermittlungstheorem im Grunde doch die beiden zu vermittelnden Pole statisch; man könnte sogar zugespitzt fragen, ob nicht das Mittel zum eigentlichen Ziel des Philosophie-Unterrichts gemacht wird – und nicht die Problemstellung des Autors, noch weniger eine Problemstellung der Lerngruppe. Das genetische Element gerät in den Sog eines technizistischen Zugs, und entfernt sich damit wieder von einem Sokratisch-dialogischen Problem-Zugriff.

ad (b)<sub>1</sub>: Dölle-Oelmüller<sup>111</sup> versteht als Aufgabe des Philosophie-Unterrichts den philosophischen Diskurs, der aufgefaßt wird als ein „Weg zur Selbstverständigung über problematisch gewordene Lebensorientierungen“. Aus der Perspektive des Sokratischen Paradigmas ließe sich hier einwenden, daß die Universalität der Gegenstände eingeschränkt wird, indem nur *lebensbedeutsame* Probleme bearbeitet werden, so daß diese Aufgabenbestimmung evtl. dem philosophisch orientierten Ethik-Unterricht angemessener wäre als dem Philosophie-Unterricht. Die Anfrage relativiert sich, wenn „Orientierung“ in einem sehr weiten Sinn verstanden wird. Wichtiger ist für den gegebenen Zusammenhang, daß diese Position am deutlichsten die ‚Probleme‘ mit Schwierigem, Zweifelhaftem oder Konflikträchtigem konnotiert: das problematisch Gewordene. Das entspricht dem Sokratischen Anfang mit einer echten Frage; zugleich ist der Doppelbezug von Person und Sache in denkbar enger Verknüpfung garantiert. Sokratisch ist dann allerdings anzufragen, wieso bei diesem Ausgangspunkt als „vorzügliches Medium für einen philosophischen Diskurs“ der Text

---

109 Rohbeck Handbuch S.124

110 Rohbeck Handbuch S.125

111 Dölle-Oelmüller Handbuch, S.52-63

und nicht das Gespräch selbst erachtet wird<sup>112</sup>. Unklar bleibt auch, wie *zugleich* bei den Fragen der Schüler angesetzt werden könne. – Eine auffallende Differenz zum Sokratischen Paradigma ist die apodiktische Behauptung: „Gelungene Diskurse enden in der Regel nicht mit einem Konsens in allen Punkten. Sie stiften erst recht keinen wahrheitsfähigen Konsens.“<sup>113</sup> Die Möglichkeit des Wahrheit verbürgenden Konsenses, die in Sokratischen Gesprächen erfahrbar ist (wenn auch nicht unbedingt in allen Punkten), wird hier zu wenig in Rechnung gestellt. Vor allem bleibt jedoch offen, aufgrund welcher Beurteilungskriterien von einem „gelungenen“ Diskurs gesprochen werden kann, wenn er schon im Ansatz auf die Antizipation der idealen Sprechsituation und die mit ihr verbundene Möglichkeit des Wahrheitskonsenses ganz verzichtet. Verständlich wird diese Position nur, wenn die diskutierten Probleme beschränkt werden auf solche, die im Sinne einer Weltanschauung die letzten Überzeugungen betreffen und zusätzlich angenommen wird, daß diese nur dezisionistisch zu entscheiden seien. Für den Philosophie-Unterricht, aber auch für den Ethik-Unterricht würde durch diese beiden Voraussetzungen lediglich ein viel zu enges Feld von zu behandelnden Problemen erreicht. Im Sokratisch-argumentativen Sinne reichen die Möglichkeiten des Diskurses deutlich weiter. Andererseits besteht hinsichtlich der Funktion gelungener Diskurse, neue Perspektiven zu eröffnen, die begründeteres Urteilen und Entscheiden ermöglichen, völlige Übereinstimmung des Ansatzes von Dölle-Oelmüller mit dem Sokratischen Paradigma.

ad (b<sub>2</sub>): Martens akzentuiert am stärksten den Gedanken, daß die Lerngruppe als Lehr-Lerngemeinschaft die Probleme selbst in einem offenen Unterrichtsgespräch bearbeitet, das den antiken sokratischen Dialog zum Vorbild hat. Dabei versteht er die Philosophie selbst als konkrete Problemgeschichte, als Prozeß des Rechenschaftgebens oder der Aufklärung<sup>114</sup>. „Das Selbstverständnis der Philosophie hat sich zugleich mit dem Selbstverständnis der philosophierenden Menschen entwickelt, die sich in gemeinsamer Wahrheitssuche von Abhängigkeiten in einer realen Problemsituation zu befreien suchten.“<sup>115</sup> Die Problemorientierung des *Philosophie-Unterrichts* wird auf diese Weise zurückgeführt auf die Entstehung der Philosophie als handelndes Antworten auf reale Probleme. Die vier Inhaltsbereiche, die Martens dem Gang des Höhlengleichnisses folgend benennt, bilden eine Problem-Abfolge: Umbruchs- oder Krisensituation, Rechtfertigung theoretischer und praktischer Sätze, Erkenntnisweisen und leitende Interessen der Wissenschaften, menschliches Zusammenleben<sup>116</sup>. Die Methode muß dem Philosophieunterricht als Problem- und

---

112 Dölle-Oelmüller Handbuch S.59

113 Dölle-Oelmüller Handbuch S.52

114 Martens 1979 bes. Kap.25 „Konstitutive Philosophiedidaktik“ S.68f und Kap. 3.2.3 Philosophieunterricht in der Esoterik-Exoterik-Spannung, S. 123f; auch: Martens Handbuch S.89

115 Martens Handbuch S.95

116 Martens/Schnädelbach 1996, S.764

Lerngeschichte entsprechen: „Der Lehrer muß versuchen, die Schüler zu einem Gespräch über die für sie philosophisch wichtigen Probleme zu bewegen“<sup>117</sup> „Wenn man [...] ein dialogisches, problemorientiertes Philosophieren praktizieren will, kann der Text nur ein Hilfsmittel sein.“<sup>118</sup> Ziel des Unterrichts ist die gemeinsame Problemlösung. Hinsichtlich der didaktischen Stellung der Probleme, die zum Focus des Unterrichts gemacht werden, besteht hier kein Unterschied zum Sokratischen Paradigma, desgleichen hinsichtlich der offenen Dynamik, die damit auch dem Unterrichtsgeschehen zugemutet wird.

ad (c) Die Auffassung von „Problemorientiertheit“, die v.d.Leeuw/Mostert in ihrem Aufsatz „Philosophieauffassung und Unterrichtsstil“<sup>119</sup> zugrundelegen, stimmt nicht in jeder Hinsicht mit der Sokratischen überein, aber auch innerhalb der Fachdidaktik nimmt sie eine Sonderstellung ein. Denn aus den von diesen Autoren genannten „Merkmale“<sup>120</sup> läßt sich entnehmen, daß sie mit der Problemorientierung des Unterrichts zugleich auch bestimmte *Problemlösungsverfahren* im Sinn haben, die in Schritte zerlegt und in Übungen gelernt werden können, m.a.W. wissenschaftliche, analytische Verfahren. Mit dem Sokratischen Paradigma teilen sie das Anliegen, Probleme auch im Unterricht wirklich zu bearbeiten. Die Kanalisierung auf wissenschaftliche Verfahren engt aber nicht nur die Arbeitsweise ein, sondern auch schon die Problemauswahl. Denn es stehen dann nur solche Probleme zur Diskussion, für deren Lösung sich Verfahren erlernen lassen und deren Behandlung sich in schrittweiser Bearbeitung von Übungsaufgaben vollzieht, also in verobjektivierbaren und vermittelbaren Strategien. Die Autoren sprechen selber den dabei zumindest in Kauf genommenen Nachteil einer strikten Schuldisziplin an, die der Schülerbegeisterung wie der Popularität des Philosophie-Unterrichts abträglich sein kann.

In der Sokratischen Methode wird ebenfalls in vielen Phasen analytisch vorgegangen, jedoch im Sinne von kleinschrittiger, situationsbezogener Analyse – nicht im Sinne verobjektivierbarer Strategien. Es läßt sich nur mit Einschränkungen vorstellen, Einzelschritte der Sokratischen Methode nach einem Muster zu üben – obwohl in jüngerer Zeit die niederländischen Sokratiker auch dahingehende Versuche unternehmen. Solche Möglichkeiten, aber auch deren Auswirkung sind in Zukunft zu bedenken und ggf. kritisch zu reflektieren.

Unter dieser Perspektive bleibt offen, ob die Sokratische Methode im Unterricht das einlösen würde, was v.d.Leeuw/Mostert mit problemorientiertem Philosophie-Unterricht meinen. Andererseits steht dem ohnehin entgegen, daß sich im normalen Unterricht nur mit Einschränkungen ein Sokratisches Ge-

---

117 Martens, Handbuch S. 96/7

118 Martens/Schnädelbach <sup>2</sup>1996 S. 775

119 Leeuw/Mostert 1993

120 Leeuw/Mostert 1993, S. 235

spräch führen läßt (s.u. Kap. V.1), so daß sich die Frage stellt, ob die Einschränkungen wiederum auf genau den Typ von Philosophie-Unterricht hinauslaufen, den die Autoren unter „problemorientiert“ im Blick haben und der mit „strategie-geleiteter Problemanalyse“ vielleicht besser umschrieben wäre. Es bleibt andererseits richtig, daß ein Sokratisches Gespräch trotz seiner analytischen Teile insgesamt ein *synthetischer* Prozeß ist, der durch den Vorblick auf eine zustimmungsfähige Antwort auf die Themafrage oder eine Unterfrage zur Themafrage implizit geleitet ist. Zum synthetischen Charakter trägt zudem die Denkgemeinschaft als Konstituens bei.

Eine weitere Schwierigkeit kommt hinzu. In ihrem gemeinsamen Didaktik-Entwurf<sup>121</sup> gestehen die Autoren wohl zu, daß eine Beschreibung der grundlegenden, fachspezifischen Verfahren der Philosophie noch aussteht; sie verdeutlichen aber, daß nach ihrer Auffassung der verfahrensmäßigen Lösung der Probleme zunächst die *Transformation* der alltäglichen, in alltäglicher Sprache gestellten Fragen in philosophische Probleme zu erfolgen habe. Zumindest im Ansatz widerstreitet diese Vorstellung dem Sokratischen Paradigma, das bewußt und unmittelbar an den in der Lebenswelt sich stellenden und in der Alltagssprache formulierten Fragen und Problemen anknüpft. Freilich wird auch in einem Sokratischen Gespräch die Ausgangsfrage differenziert, so daß es detaillierterer Untersuchung bedürfte, ob sich de facto die Vorgehensweisen dann noch so sehr unterscheiden. Ein deutlicher Unterschied bleibt dennoch in der zugehörigen Hintergrundvorstellung: Für v.d.Leeuw/Mostert sind die Ausgangsprobleme zu *transformieren*, damit sie philosophische Probleme werden im Sinne der Philosophie als Wissenschaft, denn bearbeitbar werden sie erst durch die wissenschaftlichen Verfahren. Im Sokratischen Paradigma ist eine strikte Trennung zwischen Philosophie als Wissenschaft und Philosophie als originärer Aufklärung nicht möglich, wie an anderer Stelle erläutert wird (vgl. Kap. III.6 und IV.1.2). Entsprechend ist auch die Sokratische Vorgehensweise des gemeinsamen Nachdenkens und Prüfens nicht eindeutig vorwissenschaftlichem oder wissenschaftlichem Verfahren zuzurechnen. Das Philosophie-Verständnis der Autoren ist in diesem Punkt wohl dem anderer Wissenschaften stärker assimiliert als in der Sokratischen Tradition, und aus Sokratischer Sicht hat sich der Unterricht nicht allein an der wissenschaftlichen Philosophie zu orientieren.

Daraus ergeben sich als Kritikpunkte aus der Warte der Sokratischen Methode am problemorientierten Unterricht, wie ihn v.d.Leeuw/Mostert dargestellt haben: die Gefahren der Bereichseinengung und Verobjektivierung von Gesprächsgegenständen und deren Isolierung aus dem Gesprächszusammenhang, fehlender Blick auf die Rolle der Denk-Gemeinschaft, Gefahr der Instrumentalisierung durch die Verfahrens-Orientierung und die Orientierung an einem szientistischen Philosophie-Begriff.

---

121 Leeuw/Mostert 1988, S.52f, bes. S.59, und S.85f

Ich bevorzuge eine „schwächere“, jedenfalls weitere Deutung der Problemorientierung, die die Verfahren zu ihrer Lösung offen läßt bzw. selbst noch einmal in die Lerngruppe als Diskursgemeinschaft hineingibt und sie somit von einer Scheinobjektivierung befreit. Sie hat andere „Stärken“: Einerseits kommt auf diese Weise Subjektivität ins Spiel, deren schöpferische Problemlösungskräfte gebraucht werden, auf der anderen Seite Intersubjektivität mit der Chance, der anzustrebenden Wahrheit besser zur Sprache zu verhelfen als durch die nivellierende Verobjektivierung eines „lernbaren“ Verfahrens.

Schon aufgrund des Verfahrens hat die Sokratische Methode unter den hier behandelten Prinzipien zweifellos die größte Affinität zum didaktischen Prinzip der Problemorientierung, wenn es in diesem Sinne verstanden wird.

Zum einen steht ein Sokratisches Gespräch in der Regel unter einer *Themafrage*, denn das bedeutet, daß ein philosophisches Problem zur Diskussion gestellt wird. Es kann ein im engeren Sinne philosophisches Problem sein, wie es sich auch im überlieferten oder gegenwärtigen Gedankengut der Philosophie stellt, beispielsweise „Rechtfertigt der Zweck die Mittel?“ oder „Was heißt es, eine Behauptung zu begründen?“. Oder das philosophische Problem ist gewissermaßen hinter der Themafrage noch „versteckt“, beispielweise bei einer Themenstellung wie „Bin ich unpolitisch, wenn ich nicht an jeder Aktion teilnehme?“ oder „Soll man sich dem Druck einer Gruppe beugen?“. Bei derartigen Themen ergibt sich erst durch Untersuchung der Urteile über die Erfahrung, d.h. auf dem Weg der regressiven Abstraktion, das Problem bzw. ergeben sich im allgemeinen mehrere Problemstellungen, die wir als philosophische bezeichnen würden in dem Sinne, daß sie Grundsätzliches, Allgemeines, Prinzipielles klären wollen. Unter diesem Blickwinkel sind die Probleme dann auch zugleich Fragestellungen, mit denen sich die Philosophie als Wissenschaft befaßt oder befassen könnte.

Nehmen wir die andere Deutung der Probleme, daß sie sich aus Lebenswelt und Alltagserfahrung heraus stellen, so ist diese Genese der Problemstellungen in der Sokratische Methode in jedem Fall gesichert durch die Verfahrensweise, Beispiele aus der Erfahrung zum Material der Untersuchung zu nehmen. Diese sich in der Nähe zur Erfahrung stellenden Probleme können dieselben sein wie in der ersten Lesart: sie sind dann letztlich identisch mit den wissenschaftsphilosophischen. Sie können aber auch noch eine derart große Nähe zum konkreten Fall haben, daß die in den Erfahrungen gleichsam noch verborgenen wissenschafts-philosophischen Probleme wiederum aus den zunächst sich einstellenden Fragen erst herausgearbeitet werden müssen.

Eine Nähe zwischen problemorientiertem Philosophie-Unterricht und Sokratischer Methode ergibt sich weiterhin durch die Intention, die Probleme wirklich diskursiv zu bearbeiten und, soweit möglich, zu lösen. Bei den beiden Ansätzen der Traditions- und der Personenorientierung dürfte dieses Ziel, das gleichwohl geteilt wird, im Zweifelsfalle untergeordnet werden. D.h. bei histori-

scher Orientierung macht der Unterricht spätestens da halt, wo der Stand der Problemlösung in der Denkgeschichte stehen geblieben ist oder steht; ein Weiterdenken in der Lerngruppe wird nicht in Betracht gezogen. Bei einem Sokratischen Ansatz würde an dieser Stelle das Selbstvertrauen der Vernunft greifen, nicht in dem Sinne, daß es in Überschätzung seiner selbst alle Probleme meint lösen zu können, wohl aber in dem Sinne, daß man sich den Problembearbeitungsstand nicht vorgeben läßt, sondern weitere Denkschritte nach Möglichkeit miteinander zu gehen versucht.

Bei der Personenorientierung müßte der Unterricht da halt machen, wo weitere Denkschritte oder weitergehendere Einsichten die einzelnen beteiligten Schüler-Persönlichkeiten überfordern oder an ihre Grenzen bringen würden. Zwar wird auch in Sokratischen Gesprächen diese Grenze beachtet, aber man versucht dennoch, auf anderen Wegen gemeinsame Denkschritte zur Sache miteinander zu gehen; die Richtschnur der Sache bleibt zumindest in ihrer Wirksamkeit auf ein erreichbares Problembewußtsein hin bestehen. Personenorientierter Unterricht ist dagegen wohl (idealtypisch) so zu verstehen, daß man oft gar nicht bis an derartige Grenzen herangeht und sich vor allem nicht von der regulativen Idee der Wahrheitssuche leiten läßt, sondern schon im Vorfeld dann den gemeinsamen Denkprozeß abbricht oder umlenkt, wenn lediglich das persönliche Interesse der Beteiligten dies wünschenswert erscheinen läßt. Gemessen am Sachproblem wären dies dann willkürliche Abschlüsse bzw. willkürliche Wegentscheidungen.

Am deutlichsten wird die Gemeinsamkeit zwischen problemorientiertem Philosophie-Unterricht und Sokratischer Methode wohl darin, daß Philosophie lernen als *Philosophieren-lernen* verstanden wird: als die Aneignung einer philosophischen Kompetenz durch die Tätigkeit des Philosophierens selbst. Der Erwerb von Kenntnissen ist diesem Ziel nachgeordnet. Er wäre lediglich ein unvollkommener Ersatz<sup>122</sup> für die noch offene Gültigkeit der Einsichten. Auf die Prüfung der Gültigkeit aber zielen problemorientierter Unterricht ebenso wie Sokratische Gespräche.

V.d.Leeuw/Mostert plädieren für eine Kombination der drei „Stile“, die sie den drei didaktischen Prinzipien Traditions-, Personen- und Problemorientierung zuordnen (die Wissenschaftsorientierung ist, wie erläutert, in ihrem Verständnis von Problemorientierung aufgehoben.) Gleichzeitig gestehen sie zu, daß dies schwer zu realisieren ist, nicht nur aus Zeitmangel, sondern weil alle drei Stile eine andere Lernatmosphäre bestimmen sowie eine unterschiedliche Lehrerrolle mit anderen Anforderungen und weil die Lehrerausbildung schlecht darauf vorbereite.

Aus Sokratischer Perspektive ist ebenfalls für eine Kombination aller vier didaktischen Prinzipien zu votieren, die jedoch unterschiedlich zu gewichten

---

122 nach Leeuw/Mostert 1993, S.235

sind. Die Problemorientierung ist in einem weiten Sinn zu deuten, so daß auch offene Probleme und offene Methoden einbezogen sind. Somit nimmt sie den ersten Rang unter den Prinzipien ein, während eine jeweils enger gefaßte historische und Personen-Orientierung sowie die Wissenschaftsorientierung ihr zugeordnet werden. Ebenfalls zu berücksichtigen ist das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung, das m.E. jedoch eine quer zu den anderen Prinzipien stehende Sicht auf den Philosophie-Unterricht einbringt.

## 1.5 Handlungsorientierung

Handlungsorientierung wird in der gegenwärtigen Lehrerbildung häufig postuliert, so daß sie als fünftes Prinzip nicht übergangen werden soll. In der Philosophie-Didaktik fand der Begriff, soweit ich sehe, nur in dem ersten Konzept von E. Martens<sup>123</sup> Verwendung, aber in einem anderen Sinn. In der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion spielt Handlungsorientierung nicht dieselbe Rolle wie in der Allgemeindidaktik oder der Didaktik anderer Fächer (z.B. Politik/Sozialkunde), aus denen das Prinzip gelegentlich an den Philosophie- und Ethik-Unterricht bzw. deren Didaktik herangetragen wird. Nun sind durchaus Praxis-relevante Probleme in der Philosophie-Didaktik zu bearbeiten, aber sie werden teilweise unter anderer Nomenklatur, teilweise unter anderen Fragestellungen reflektiert. So stellt sich wie schon bei den anderen Prinzipien das Problem, daß unter dem Terminus „Handlungsorientierung“ sehr Unterschiedliches subsumiert wird und daher auch der Bezug zum Sokratischen Paradigma differenziert zu sehen ist. Vier Verständnisweisen lassen sich unterscheiden:

1. „handelnder Unterricht“
2. „handlungsorientierter“ Unterricht als ganzheitlich-lebendiger Unterricht
3. auf (ethische oder politische) Praxis abzielender Unterricht
4. interaktiv verfaßte Unterrichtskonzeption

### 1.5.1 „Handelnder Unterricht“

Bei näherer Betrachtung müßte man von jedem Unterricht sagen, daß in ihm *gehandelt* wird, und zwar von Lehrer- und von Schülerseite. Ob man den Unterricht als ganzes als Handeln betrachtet, hängt davon ab, ob Sich-Verhalten, etwa das Befolgen von Anweisungen, sowie Sprechen und Schweigen (resp. stilles Arbeiten) als Handeln betrachtet werden. Der Terminus „handelnder Unterricht“ wird vor allem der Tätigkeitstheorie der (sowjetischen) kulturhistorischen

---

123 Martens 1979, Kap. 3.2 S.110f

Schule (L.S.Wygotski, P.J.Galperin; W.Hacker u.a.) zugeordnet<sup>124</sup>, deren Intention vor allem eine selbständige Handlungssteuerung durch zielgerichtetes, planvolles Vorgehen ist. Soweit dieser Ansatz vorwiegend an der Arbeitswelt orientiert ist, mag er in der Vorbereitung auf diese eine Funktion erfüllen, kann aber als allgemeines Prinzip der Erkenntnisgewinnung auch weiter gefaßt werden.

Im didaktischen Alltagsverständnis scheint häufig unter „handlungsorientiertem Unterricht“ ein Unterricht verstanden zu werden, der richtiger als „handelnder“ bezeichnet würde und der auf unzureichender Rezeption des pädagogischen Terminus beruhen mag. Schwerpunkt des Unterrichts soll nach dieser Vorstellung Handeln als abgrenzbare Tätigkeit im Unterricht sein, ob einzeln ausgeführt, in Kleingruppen oder gemeinsam mit der ganzen Klasse: beispielsweise handwerkliche oder künstlerische Betätigungen, Ausstellungen, Interviews, Projekte, Exkursionen und vieles andere, das sich von den klassischen Unterrichtsformen unterscheidet. Der Wert derartiger Aktivitäten insbesondere zum besseren Verständnis der Lebenswelt, zur Anregung der Phantasie, zur Förderung sozialer Kompetenz und Selbstständigkeit steht außer Zweifel; wenn sie aber zum Hauptbestandteil des Unterrichts gemacht werden, erscheint dies doch problematisch und sind Anfragen an die Intention zu stellen. So scheinen mir zwei Kritik-Richtungen an herkömmlichem Unterricht im Hintergrund zu stehen, die sich zudem auf unglückliche Weise verbinden: zum einen Kritik am Frontalunterricht, der alles wünschenswert erscheint, was die klassische Lehrer-Schüler-Rollenverteilung durchbricht, zum anderen Kritik an „Kopfarbeit“, gegen die Sinnlichkeit, Arbeit mit der Hand bzw. durch Bewegung des ganzen Körpers ausgespielt wird.

Nun gelten für den Philosophie-Unterricht, dessen Element die Gedankenarbeit ist, nicht in jeder Hinsicht die gleichen Anforderungen wie für andere Fächer, und nicht die gleichen Anforderungen wie für jüngere Jahrgänge und andere Schulformen. Zudem ist Philosophie Fach der Sekundarstufe II, deren Aufgabe *auch* die Wissenschaftspropädeutik und die Vorbereitung zur Abiturprüfung ist. Aktivitäten der genannten Art werden daher für den Philosophie-Unterricht eher Ausnahmen sein. Für den Ethik-Unterricht insbesondere unterhalb der 11. Jahrgangsstufe ist die didaktische Situation eine etwas andere, aber auch für den Ethik-Unterricht ist das allgemeine Lernziel Erkenntnisgewinn und Urteilsbildung.

Die beiden Kritikrichtungen, die vermutet wurden, sind nicht in gleicher Weise legitim. Frontalunterricht kann auch sinnvolle Funktionen übernehmen, aber insofern er mit einseitiger Lehreraktivität und einem überzogenen Autoritätsgefälle verknüpft ist, wird diese Konstellation unter Sokratischer Zentralper-

---

124 bes. bei Jank/Meyer: Neunte Lektion. Handlungsorientierter Unterricht. In: Jank/Meyer 1991: S.337- 384. Hier S.352. Die Autoren halten diesen Ansatz jedoch für unzureichend und wählen für ihre eigene Position den Terminus *handlungsorientierter Unterricht*.

spektive ebenfalls der Kritik unterzogen und überwunden. Sie wird aber nicht durch eine kontingente Vielfalt von Aktionsformen ersetzt, sondern in die verbindliche Form der gemeinschaftlichen Wahrheitssuche überführt, in der der Lehrende *primus inter pares* ist (vgl. unten Kap. V.1 und VI.3). Die zweite Kritikrichtung an der „Kopfarbeit“ ist in mehrfacher Weise kurzschlüssig. Einmal hat Schule legitimerweise die *Aufgabe* gedanklicher Arbeit (nicht nur im Fach Philosophie), zum anderen bedürfen andere Aktivitätsformen ebenfalls der gedanklichen Durchdringung, wenn sie dem schulischen Lernen (nicht nur dem Vergnügen oder einer Abwechslung) dienen sollen. Schließlich ist Gedankenarbeit nicht per se lebensfeindlich oder langweilig – in Sokratischen Gesprächen wird vielmehr genau die gegenteilige Erfahrung gemacht. Vor allem die zweite Kritikrichtung, die vor allem aus der Schulpraxis häufiger zu hören ist, geht demnach von unzulässigen Dichotomien aus.

### 1.5.2 „Handlungsorientierter“ Unterricht als lebendiger Unterricht

Eine reflektiertere Bestimmung gibt Meyer<sup>125</sup>: „Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichts leiten, so daß Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.“ Jank/Meyer erläutern diese Bestimmung durch sieben Merkmale: Der handlungsorientierte Unterricht

- (1) ist ganzheitlich unter personalem, inhaltlichem und methodischem Aspekt;
- (2) ist schüleraktiv, d.h. die Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit fördernd;
- (3) zielt am Ende auf ein Handlungsprodukt, mit dem sich die Schüler/innen identifizieren können und das zunächst in einem komplexen, eher kognitiven Prozeß geplant wird;
- (4) macht die subjektiven Schülerinteressen zum Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit und gibt ihnen ein Forum sowie Gelegenheit zur Weiterentwicklung;
- (5) beteiligt die Schüler/innen an Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts;
- (6) öffnet die Schule nach a) innen und b) außen;
- (7) versteht Kopf- und Handarbeit als dynamische Wechselwirkung.

Offensichtlich gibt es eine Reihe Gemeinsamkeiten zwischen diesen Merkmalen und dem Sokratischen Paradigma, besonders in den Merkmalen (2), (4), (5) und (6a). Selbständigkeit, die Aufnahme der Schüler/innen-Interessen in den Unterricht, Offenheit im Vorgehen und Partizipation sind ebenso wichtige Anliegen eines Sokratisch orientierten Unterrichts. Der wesentliche Unterschied ist die Ausrichtung des Unterrichts auf ein (materielles) Handlungsprodukt, wäh-

---

125 Meyer, Hilbert <sup>6</sup>1994, S.396f, hier S.402; ebenso Jank/Meyer 1991, S. 354

rend das Sokratische Paradigma auf gemeinsames Prüfen und das Gewinnen von Einsichten abzielt. Da sein Medium kognitiv ist, kann die Arbeitsweise nicht in gleicher Weise ganzheitlich sein. Das schließt nicht aus, daß Projekte mit dem Ziel eines Handlungsproduktes den Philosophie-Unterricht ergänzen können und daß in methodischer Hinsicht von diesem Ansatz Impulse ausgehen können. Grundsätzlich bleibt aber die Produkt-Erstellung auch dann eingebunden in die Zielsetzungen des Faches Philosophie (resp. Ethik). Umgekehrt lassen sich die für den handlungsorientierten Unterricht benannten Ziele weitgehend (nicht alle) mit Hilfe der Sokratischen Gesprächsmethode verfolgen, so daß ein Methodenmonismus in der Ausrichtung auf ein Handlungsprodukt nicht zu rechtfertigen wäre.

Die Autoren stellen der Darstellung des „handlungsorientierten Unterrichts“ Bemerkungen zum Menschenbild voran: Der Mensch sei zu Vernunft und Freiheit, aber auch zur Selbsterstörung befähigt; Lernen geschehe grundsätzlich ganzheitlich; daß besonders junge Menschen neugierig sind; daß Lehrer und Schüler Fehler machen dürfen und daß ein nicht-entfremdetes Leben und Lernen nur ansatzweise und widersprüchlich möglich ist. Diesen Zügen eines Menschenbildes kann aus Sokratischer Zentralperspektive Punkt für Punkt zugestimmt werden. Es wäre lediglich hinsichtlich der Ganzheitlichkeit ein Fehlschluß, daß jedes Fach und jede Unterrichtsform jederzeit alle „Schichten“ des Menschen zugleich und in gleichem Maße ansprechen könnte oder sollte. Hier ist das Konzept einer Aufgabenverteilung angebracht, das im Zusammenspiel verschiedener Fächer und Methoden und auch verschiedener Arbeitsweisen innerhalb desselben Faches erst eine Ganzheit erwirken kann.

Es wäre daher eine Verkennung des Menschenbildes, aus der andersartigen Schwerpunktsetzung des Philosophie-Unterrichts (und des Ethik-Unterrichts) eine falsche Entgegensetzung von Emotionalität und Rationalität oder eine Hierarchisierung von Kopf und Hand bzw. von Abstraktion und Konkrektion, oder eine Vorordnung der sozialen Gruppe vor dem Ich abzuleiten. Diese Vorwürfe finden sich bei Jank/Meyer<sup>126</sup> gegenüber nicht spezifizierten Gegnern. Im Menschenbild ist der handlungsorientierte Ansatz zumindest dieser Autoren weitgehend einig mit dem Sokratischen Paradigma. Problematisch ist aber die Zielrichtung, Handlungsorientierung als Generalprinzip für allen Unterricht – gleich welcher Altersstufe und welchen Faches – zu verstehen und somit zum umfassenden Unterrichtskonzept zu erklären. Dann gerät der Terminus Handlungsorientierung in die Gefahr, alles in sich aufzusaugen, was der Lebendigkeit des Unterrichts dienen, das Sach-Verständnis vertiefen und Freiräume des Unterrichts vergrößern kann – in den Ausführungen finden sich eine Reihe der Gesichtspunkte wieder, die oben unter den Prinzipien der Schülerorientierung und der Problemorientierung bereits genauer behandelt wurden. Dies

---

<sup>126</sup> Jank/Meyer 1991, S.359

gilt erst recht, wenn der Gestus, das richtige Generalprinzip gefunden zu haben, zugleich mit der Unterstellung verbunden wird, Einwände beruhten auf einem hierarchischen Menschenbild und einer Überbetonung von Rationalität. Meyer rechnet es zwar die beiden Einwände, daß der *gesamte* Unterricht diesem Konzept folgen solle und daß das Konzept theoriefeindlich sei, zu den Mißverständnissen<sup>127</sup>. Aber aus dem Unterrichtsprinzip, das ja eines unter anderen sein könnte, ist bei dieser Argumentation ein Konzept geworden, und an anderer Stelle<sup>128</sup> findet sich dennoch das Selbstverständnis, mit diesem Konzept quer zur europäisch-abendländischen Denktradition zu stehen, die den Leib in dualistischer Weise gegenüber der Denkarbeit abwerte.

Dies ist eine Vorstellung, mit der die Philosophie und damit auch das Sokratische Philosophieren häufiger konfrontiert ist. In Kürze sind hier mehrere Unterscheidungen zu monieren: Die Philosophie selber ist nicht eindeutig einer sich von der Welt abschottenden *vita contemplativa* zuzuordnen. Gerade das Sokratische Paradigma enthält in wesentlichen Zügen Elemente der *vita activa*<sup>129</sup>. Zum anderen folgt auch aus einem theorie-orientierten Philosophie-Verständnis nicht zwangsläufig eine deduktive oder eine schüler-unfreundliche Unterrichtsmethode; erst recht gilt dies für die Sokratische Methode.

### 1.5.3 Auf (ethische oder politische) Praxis abzielender Unterricht

Eine dritte Bedeutung von „Handlungsorientierung“ ist dem Philosophie- und Ethik-Unterricht angemessener: Die Behandlung von Fragen und Themen, die – spitzt man es kurz zu – praxisrelevant sind. Als „Weg zur Selbstverständigung über problematisch gewordene Lebensorientierungen“ umschreibt Dölle-Oelmüller philosophische Diskurse im allgemeinen, aber auch als zentrale Methode des Philosophie-Unterrichts<sup>130</sup>. „Philosophische Diskurse sind da möglich und nötig, wo letzte Voraussetzungen der Wirklichkeitsannahmen, der Handlungsorientierungen und der Möglichkeiten, Leiden und Widerfahrnisse zu bewältigen, problematisch geworden sind ...“ Sie unterstreicht die Verortung der Diskurse in der geschichtlichen Situation und Erfahrung und will im Philosophie-Unterricht nicht totes Wissen vermitteln, sondern an die Probleme der Schüler anknüpfen; insofern berühren sich auch hier die beiden Prinzipien. Martens formuliert 1979 „überprüfbare Handlungsorientierung“ als weiteste unterrichtliche Zielbestimmung. Sie ist abzugrenzen gegen Philosophie als Selbstzweck, gegen bloß logisch-begriffliche Denkschulung und gegen bloße Gesinnungsschulung. „Vielmehr geht es um die Lösung praktischer Probleme

---

127 Meyer 1994 S.411

128 Meyer 1994 S.421

129 ausführlichere Begründung in: Raupach-Strey: Searching for truth versus practical application? In: Schriftenreihe der PPA Bd. IX, Münster 2002

130 Dölle-Oelmüller Handbuch S.52-63; ferner: Oelmüller, W./Dölle-Oelmüller, R./Piepmeier, R. 31984

einer Handlungsgemeinschaft, zu deren Artikulation und Beantwortung jedoch theoretische Überlegungen vielfältiger Art erforderlich sind, soll die Lösung am Maßstab dialogischer Vernunft der Betroffenen geprüft werden können.“<sup>131</sup> Die Formulierung „Lösung praktischer Probleme“ könnte konkretistisch mißverstanden werden; es geht jedoch nicht (oder nur im Ausnahmefall) um gemeinsames Handeln im Unterricht (in dem materiellen Sinn wie bei der vorigen Variante), sondern um die gedankliche Lösung von Problemen, die sich in der Lebenspraxis stellen. Der Terminus der Handlungsorientierung gewinnt also in der dritten Variante einen anderen Sinn als oft angenommen wird.

Nach Martens erfordere der Primat der praktischen Vernunft auch die theoretische Vernunft „als unentbehrliches Mittel zum Zweck“. Letzteres könnte als eine Unterbestimmung mißverstanden werden, denn der Philosophie-Unterricht hat *auch* Probleme der theoretischen Philosophie, wie erkenntnistheoretische oder sprachphilosophische Grundfragen, zum Gegenstand. Hier zeigt sich die Gefahr, die wir auch bei den anderen Prinzipien sahen, daß *ein* didaktisches Prinzip zum Konzept des Ganzen erklärt wird. Martens verfolgt aber eine andere Intention: Unter Aufnahme des angelsächsischen Pragmatismus (Peirce), den er um eine kritische Dimension erweitert, plädiert er für eine „verstärkte Hinwendung der Philosophie zu konkreten Problemen im Sprecher-Hörer-Bezug“. Dieses Anliegen ordnet Martens dem pragmatischen Bildungsbegriff Robinsohns zu: es dient der „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“<sup>132</sup>. Diese Öffnung der Philosophie und des Philosophie-Unterrichts für konkrete Probleme des Seins in der Welt war in den 70er Jahren weniger selbstverständlich als es heute erscheinen mag. Aber es ist der Traditionsstrang, den auch das Sokratische Paradigma unabhängig von geistigen Modeströmungen gepflegt hat; Martens bezeichnet ihn selbst als „sokratisches Erbe“.

Bei diesem Verständnis von Handlungsorientierung sind Handlungen zunächst Reflexionsobjekt: sei es die Bearbeitung von Erfahrung unter bestimmten Gesichtspunkten, sei es die Erarbeitung von Kriterien für gegenwärtige oder künftige Entscheidungssituationen, sei es die Erhebung, Begründung oder Vergewisserung über Grundprinzipien des Menschen- und Weltverständnisses. Es geht also um mehr als isolierte Handlungen, vielmehr um Handlungen eingebettet in Erfahrungs- und in Begründungszusammenhänge; daher wäre der Begriff „Praxisorientierung“ angemessener. Daß Vernunft praktisch wird, ist ein Kernmotiv nicht nur der Nelsonschen Philosophie, sondern des Sokratischen Paradigmas selbst.

---

131 Martens 1979, S.110

132 Martens 1979, S.110

## 1.5.4 Interaktiv verfaßte Unterrichtskonzeption

Das in Praxiszusammenhänge eingebettete Handeln ist aber nicht nur Reflexionsobjekt; die an dem jeweiligen Problem arbeitenden Subjekte bilden nach Martens eine „Dialog- und Handlungsgemeinschaft“, die die Handlungsorientierung selbst überprüft und damit von außen kommender Denk-Disziplinierung oder Bevormundung das eigene Urteil entgegensetzt, das im Verständigungsprozeß Zustimmung gefunden hat. Insofern wird auch in einem an dem Ziel überprüfbarer Handlungsorientierung ausgerichteten Philosophie-Unterricht gehandelt, aber primär auf der kommunikativen Ebene.

Geht man – anknüpfend an Wittgenstein und die sprachanalytische Philosophie – davon aus, daß Sprechen Handeln *ist*, so gilt dies auch für das Sprechen im Philosophie-Unterricht, das zugleich ein Miteinander-Sprechen ist. Sprechen hat eine Sachdimension und eine intersubjektive Dimension<sup>133</sup>, und jeder geäußerte Sprechakt hat Wirkungen auf beiden Ebenen und verändert die Ausgangslage; aus diesem Grund ist er mit Recht als ein Handeln zu bezeichnen. Auf dieser, in gewisser Weise deskriptiven Grundlage hatte ich 1977<sup>134</sup> das interaktive Moment auch zum Angelpunkt meiner Konzeption des Philosophie-Unterrichts erklärt: Im Philosophieren als gemeinsamem Lernprozeß aller Dialogpartner (incl. Der Lehrenden) liegt die spezifische didaktische Möglichkeit des Philosophie-Unterrichts. Philosophie-Unterricht als Interaktionsprozeß zu verstehen, entspricht der Auffassung, die auch Martens in der Konstitutionsthese<sup>135</sup> vertritt: das genuine Medium der Philosophie ist das Gespräch im Sinne einer adressatenbezogenen und Wahrheit intendierenden Problemdiskussion – also das Sokratische Paradigma.

Dieser Ansatz, den ich damals den konsensustheoretischen genannt habe, impliziert weit mehr als kommunikative Handlungen, er bettet den Handlungsbegriff (Interaktion) in einen komplexen theoretischen Zusammenhang ein. Denn die Lerngruppe soll ja eine Kommunikationsgemeinschaft bilden, die argumentativ Probleme bearbeitet und Geltungsansprüche überprüft. Dazu bedarf es der kontrafaktischen Antizipation der idealen Sprechsituation im Sinne von Habermas<sup>136</sup>. Aufgabe des Unterrichts ist es, die realen Bedingungen performativ zu verwandeln, durch sprachliches Handeln den idealen Bedingungen so anzunähern, daß die Lerngruppe evtl. zu einem Konsens, jedenfalls zu einer gemeinsamen Denkerfahrung gelangen kann. Als Hilfe dazu habe ich die vier Prinzipien Offenheit, Klarheit, Strukturierung und Kritik vorgeschlagen. Wenn

---

133 Watzlawick unterschied Inhalts- und Beziehungsebene, aber diese ursprüngliche Unterscheidung ist verschiedentlich weiterentwickelt worden; unter kommunikationspsychologischem Aspekt z.B. von Schulz von Thun; im Hinblick auf die erhobenen Geltungsansprüche von Habermas. (siehe auch Kap.III.4)

134 Raupach-Strey 1977

135 Martens Konstitutionsthese, s.u. Abs. IV.2.9

136 zu Habermas s.o. Kap.II und III

dies gelingt, kann die Unterrichtssituation transparent werden als „Vorschein einer Lebensform“.

Von diesem Punkt aus komme ich zu einer abschließenden *Folgerung*. Das didaktische Postulat der Handlungsorientierung mißverstehen sich zumindest in den konkretistischen Varianten möglicherweise selbst. Seine gegenwärtige Konjunktur könnte mit den berechtigten Anliegen zusammenhängen, daß Unterricht die Schüler/innen nicht mehr in entfremdete Lernsituationen bringt, sondern die Bedingungen dafür schafft, daß sie sich in eigener Aktivität die Lerngegenstände erschließen. Diese Absicht ist aber mit einem verkürzten Handlungsbegriff gar nicht einzuholen, sei es, daß er zu technizistisch oder zu materialistisch ist, sei es, daß er die sprachliche und intersubjektive Dimension übersieht. So verstanden, sind Sokratische Gespräche ein geeignetes, wenn nicht für viele Probleme und Themen das geeignetere Mittel, das berechtigten Anliegen zu erfüllen. Für den Philosophie-Unterricht ermöglichen sie gerade das eigene Forschen, das einen lebendigen Bezug zur Sache herstellt.

## IV.2 Philosophie-Unterricht unter Sokratisch-dialogischer Zentralperspektive

Welche Bedeutung das Sokratische Paradigma für den Philosophie-Unterricht und die Philosophie-Didaktik hat, steht im Zusammenhang mit der jeweils zugrundegelegten Konzeption des Philosophie-Unterrichts, die ihrerseits nicht nur vom Philosophie-Verständnis abhängt, sondern auch von der Akzentuierung und Kombination der im vorigen Abschnitt diskutierten didaktischen Prinzipien. Denn für diese hat das Sokratische Paradigma jeweils, wie gezeigt wurde, eine Bedeutung, aber in unterschiedlicher Weise und Gewichtung.

Mein Anliegen ist, den Philosophie-Unterricht vom Zentrum des Gesprächs aus zu betrachten, das sich am Sokratischen Paradigma orientiert. „Gespräch“ bedeutet dann weit mehr als eine bloße Unterrichtsmethode, es hat Entwurf-Charakter und impliziert eine Ausstrahlung auf andere Aspekte der Philosophie-Unterrichts-Konzeption, methodische Elemente und didaktische Perspektiven eingeschlossen.

Die Kennzeichnung „Sokratisch-dialogische Zentralperspektive“ wurde gewählt<sup>1</sup> in Analogie zur Optik: aus dem Focus des Sokratischen Paradigmas wird im Prinzip das Ganze des Philosophie-Unterrichts beleuchtet, aber in ausgewählten Aspekten, die dadurch auch ihre Färbung erhalten, während andere Aspekte im Halbschatten bleiben. Der Entwurf-Charakter dieses Bildes soll auch ein Bewußtsein seiner Grenzen signalisieren. Philosophie-Didaktik ist weder empirisch noch normativ *ausschließlich* Sokratisch. Empirisch nicht nur deshalb nicht, weil es andere Entwürfe gibt, sondern auch deshalb, weil nicht alles, was den konkreten Unterricht bestimmt, sich diesem Paradigma fügen kann. Normativ nicht, weil es widersprüchlich wäre, ein anti-dogmatisches Paradigma zum Dogma zu erklären.

„Sokratisch-dialogische Zentralperspektive“ soll also keinem Methodenmonismus das Wort reden, vielmehr die Ebene der Konstitution kennzeichnen in folgender Weise: Philosophie-Unterricht ist zu verstehen als gemeinsames Unternehmen einer sich – unter Bedingungen der Institution Schule – um philosophische Einsichten bemühenen Gesprächs- und Denkgemeinschaft. Am Schluß des Kapitels wird gezeigt, wie sich die konstitutive Funktion des Sokratischen Paradigmas ihrerseits in mehrere Dimensionen hinein entfaltet.

Folgende Gesichtspunkte werden in diesem Kapitel als bedeutsam für die Sokratisch-dialogische Philosophie-Didaktik herausgearbeitet:

---

1 einfürend 1985 in einem Thesenpapier für den Fachverband Philosophie in Berlin

- 2.1 Das zugrundeliegende Philosophie-Verständnis: Philosophie nach dem „Weltbegriff“
- 2.2 Das Primat der Frage
- 2.3 Maieutik als helfendes Sprachhandeln
- 2.4 Generative Strukturierung des Gesprächs
- 2.5 Die Bedeutung des Beispiels für das Philosophieren
- 2.6 Das Verhältnis von Konkretion und Abstraktion
- 2.7 Sokratisches Paradigma und Textarbeit
- 2.8 Kritische Problemuntersuchung
- 2.9 Konstitutive Philosophie-Didaktik als Einheit von vier Konstitutionsebenen

## 2.1 Das zugrundeliegende Philosophie-Verständnis: Philosophie nach dem „Weltbegriff“

„Nicht Philosophie, sondern philosophieren“ ist zu lernen – dies ist die wohl meist zitierte, aber auch konsensuell geteilte Maxime der Philosophie-Didaktik, und zwar zu Recht. Kant<sup>2</sup> bezog sie in seiner Vorlesungsankündigung zwar auf den Übergang von der Schule zur Hochschule, aber die Maxime darf wohl übertragen werden auf alle anfängliche, lernende Beschäftigung mit Philosophie. (In der Regel trifft dies auf den Eintritt in die Sekundarstufe II des Gymnasiums zu.) Ob die Implikationen der Maxime allerdings bei der Zustimmung immer mitbedacht werden, sei dahingestellt.

Welche Philosophie ist nicht zu lernen, oder genauer: auf welche Art und Weise kann man nicht „Philosophie“ lernen? Aufschlußreich ist die bekannte Unterscheidung, die Kant in der Einleitung zur Logik<sup>3</sup> trifft zwischen dem *Schulbegriff* und dem *Weltbegriff* der Philosophie. Unter dem Schulbegriff ist die wissenschaftliche Philosophie zu verstehen als „System der philosophischen Erkenntnisse oder der Vernunftkenntnisse aus Begriffen“, unter dem Weltbegriff der Philosophie die „Wissenschaft von den letzten Zwecken der menschlichen Vernunft“, wobei die letztere der Philosophie ihre Würde und allen anderen Erkenntnissen erst einen Wert gebe. Während die erstere „Geschicklichkeitslehre“ ist, ist die zweite „Lehre der Weisheit“. Es erscheint zunächst paradox: Soll gerade der Schulunterricht nicht auf den „Schulbegriff“ der Philosophie rekurren? Kant bezieht sich mit dem Schulbegriff der Philosophie historisch auf die philosophische Wissenschaft seiner Zeit (das an den Universitäten gelehrt Leibniz-Wolffsche System), wie sie als Lehre vorgegeben

---

2 „M. Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766“, Werke Bd. II, S.903f

3 Kant Werke Bd. VI, S.432f

war: ein „Vorrat an Vernunftkenntnissen“, und zwar in einem „systematischen Zusammenhang“; diese eignete man sich durch bestimmte Techniken („Geschicklichkeiten“<sup>4</sup>) an. Die Elemente der Systematisierung und der Technikaneignung sind historisch unabhängig und somit auch Kants Prinzipienbezogene Argumentation. Es wäre ein Fehlschluß zu meinen, daß nach Kant die Philosophie nach dem Schulbegriff außer acht zu lassen sei; „ohne Kenntnisse wird man nie ein Philosoph werden“<sup>4</sup>. Aber er warnt vor dem „Vernunftkünstler“, dem „Philodox“, der nur „Regeln für den Gebrauch der Vernunft zu allerlei beliebigen Zwecken“ gibt. Kant weist auf die Instrumentalisierbarkeit der Kenntnisse hin, wenn ihre Beziehung zum Endzweck der menschlichen Vernunft nicht mitreflektiert wird: „... nie werden auch Kenntnisse allein einen Philosophen ausmachen, wofern nicht eine zweckmäßige Verbindung aller Erkenntnisse und Geschicklichkeiten zur Einheit hinzukommt, und eine Einsicht in die Übereinstimmung derselben mit den höchsten Zwecken der menschlichen Vernunft.“<sup>5</sup> Es geht somit um die Fragen, die grundsätzlich jeden Menschen angehen.

Die Philosophie nach dem Weltbegriff behandelt nach Kant diejenigen Fragen, die unabweisbar, wenn auch nicht letztgültig beantwortbar sind. Er ordnet sie den bekannten vier Fragen<sup>6</sup> zu, die in der Philosophie- und Ethik-Didaktik gerne als Strukturierungsmöglichkeit dieses offenen Feldes der Philosophie nach dem Weltbegriff aufgenommen werden: 1. Was kann ich wissen? 2. Was soll ich tun? 3. Was darf ich hoffen? 4. Was ist der Mensch?

Die bildungspolitische Konstellation zur Zeit Kants ähnelt der heutigen: Kant verwahrt sich schon gegen eine Überbewertung der vorgegebenen Philosophie als Wissenschaft, der Kenntnisse und Techniken, ohne sie zu ignorieren oder ihren (zwar nachrangigen) Wert zu leugnen; ihren eigentlichen Wert erhält aber auch die Philosophie „nach dem Schulbegriff“ erst aus der Warte der Philosophie „nach dem Weltbegriff“, als der „Idee einer vollkommenen Weisheit, die uns die letzten Zwecke der menschlichen Vernunft zeigt“. Vor allem das Element des Anti-Dogmatismus aus dem Sokratischen Paradigma findet sich hier wieder. Skepsis gegen ein (philosophisches) System ist dann angebracht, wenn es sich gegen kritische Reflexion verschließt und zum Dogma wird. Dieses kann wiederum Ausgangspunkt für ungerechtfertigte Instrumentalisierung sein. Skepsis ist aber auch angebracht gegen die konträre Erscheinung: Wissensbestandteile zu isolieren und auf technische Weise mit verobjektivierten, systematisierten oder schematisierten Gedanken umzugehen, anstatt Zusammenhänge herzustellen und nach den Gründen zu fragen. Diese Intentionen sind Bestandteil des Sokratischen Paradigmas, aufgehoben in den Elementen der Maieutik, der kritischen Prüfung und der intersubjektiven Verständigung.

---

4 Kant Werke Bd. VI, S.448

5 Kant Werke Bd. VI, S.448

6 Kant Werke Bd. VI, S.448

Der kantische Ansatz spricht also zumindest gegen eine allzu enge Auslegung des didaktischen Prinzips der Wissenschaftsorientierung. Dasselbe läßt sich für die Traditionsorientierung ablesen: „Wer philosophieren lernen will, darf dagegen alle Systeme der Philosophie nur als Geschichte des Gebrauchs der Vernunft ansehen und als Objekte der Übung seines philosophischen Talentes.“ Die Begründung verläuft analog zur Philosophie als vorhandener Wissenschaft: Wer sich mit Vorgegebenem beschäftigt, erlangt allenfalls historische Kenntnisse, nicht „Philosophie“, denn diese ist noch nicht gegeben; es gibt nicht das eine verbindliche Buch. „Philosophieren läßt sich aber nur durch Übung und selbsteigenen Gebrauch der Vernunft lernen.“<sup>7</sup> Das Entscheidende wird von Kant also im eigenen Nachdenken gesehen, das sich an der *eigenen* Vernunft orientiert, nicht aber sich in unfreier Weise anlehnt an Wissenschaft, Lehre, Tradition oder andere Autoritäten. Der Grundgedanke ist der des freien Vernunftgebrauchs, das „sapere aude“, zu dem er ja in der berühmten Aufklärungsschrift<sup>8</sup> jeden Menschen ermutigte. Die Philosophie nach dem Weltbegriff ist methodisch das selbständige Philosophieren und hat zum Hintergrund das Menschenbild der Aufklärung, das in der Selbst-Bestimmung auch seine Identität findet: „Der wahre Philosoph muß also als Selbstdenker einen freien und selbsteigenen, keinen sklavisch nachahmenden Gebrauch von seiner Vernunft machen.“<sup>9</sup> Die Übereinstimmung mit dem Element des Selbstvertrauens der Vernunft im Sokratischen Paradigma ist offensichtlich, und zwar sowohl in seiner methodischen Auslegung wie im Hinblick auf das Selbstverständnis des Menschen.

Für Kant ebenso wie für das Sokratische Paradigma läßt sich im Sinne der oben verwendeten Terminologie (Martens/Schnädelbach) festhalten: Gegenüber der Philosophie als Wissenschaft wird – mit guten Gründen – der Philosophie als Aufklärung das Primat zugesprochen. Dieser Philosophie-Begriff ist es auch, der – ohne den Traditions- und Wissenschafts-Aspekt zu leugnen – zur bildungstheoretischen Legitimation des Philosophie-Unterrichts vorrangig heranzuziehen ist.

Aus diesem Ansatz ergibt sich zwangsläufig die *Ablehnung jeglicher Abbild-Didaktik*. Denn eine solche würde die Philosophie als fest umrissene Gegebenheit (Kant: „ein Buch“) nehmen und ihre Inhalte in systematischer Abfolge auf die Schülerschaft übertragen wollen, also ein enges bzw. verengtes Verständnis von Wissenschafts- ebenso wie Traditionsorientierung zugrundelegen. Abbilddidaktik fragt auch nicht nach den Bedingungen der Lerngruppe und ihren Rezeptionsmöglichkeiten. Vor allem stellt sie die Schülerinnen und Schüler als Subjekte der Selbst-Aneignung fremder Gedanken nicht in Rechnung, ge-

---

7 Kant Werke Bd. VI, S.448

8 Kant, Immanuel: Was ist Aufklärung? In: Werke Bd. XI, S.86f

9 Kant Werke Bd. VI, S.449

schweige denn, daß sie die Selbsttätigkeit des Denkens zum Ziel hätte. Damit widerspricht sie auch einer recht verstandenen Schülerorientierung. Daß sie dem Sokratischen Paradigma fundamental widerspricht, folgt aus eben diesen Gründen. –

Es mag müßig erscheinen, auf die Ablehnung der Abbilddidaktik gegenwärtig noch eigens hinzuweisen. Leider bestätigt die Erfahrung dies nicht. Obwohl in der Allgemeindidaktik ein selbstverständlicher Topos, hat die Ablehnung der Abbilddidaktik weder in die Fachwissenschaft noch in die Bildungspolitik bereits genügend Eingang gefunden. Das erste zeigt sich in der stereotypen Frage der Fachwissenschaft „Und wie setzen Sie das philosophische Theorem X im Unterricht um?“, die davon zeugt, daß ein flexiblerer Umgang mit philosophischen Gedanken im Unterricht noch nicht in die Vorstellungswelt aufgenommen wurde. Bildungspolitisch zeigt sich dasselbe starre Schema bei der Arbeit und Begutachtung von Rahmenrichtlinien, die ja nicht nur von Didaktikern, sondern auch Fachwissenschaftlern und Vertretern der Bildungsbürokratie akzeptiert werden müssen. Fachwissenschaftler neigen an dieser Stelle zu deduktivem Denken, also dazu, aus einer wie auch immer legitimierten Systematisierung der Fachwissenschaft die fachlichen Inhalte für den Unterricht abzuleiten und vorzuschreiben. Zusätzlich wird u.U. ein axiomatisierender, mit dem Allgemeinen beginnender Aufbau bevorzugt, der kognitionspsychologischen Gesichtspunkten diametral entgegengesetzt ist. Die Situation verschärft sich auf fatale Weise, wenn Lehrervertreter/innen ihrerseits in zurückliegender Zeit noch mit abbilddidaktischen Konzepten ausgebildet worden sind. – Es ist also nach wie vor notwendig, anstelle abbilddidaktischer Vorstellungen den sokratisch-aufklärerischen Ansatz des Philosophierens für die Philosophie-Didaktik in das Bewußtsein auch des bildungspolitischen Umfeldes zu rücken.

Für den Philosophie-Unterricht unter Sokratisch-dialogischer Zentralperspektive ist das *Unterrichtsgespräch* nicht die einzige, aber die zentrale, wegweisende Methode. Andere Methoden, die auch in anderen Fächern verwendet werden, erhalten im Rahmen des Sokratisch verstandenen Philosophie-Unterrichts ihre spezifische Zuspitzung, indem sie auf den gemeinsamen Erkenntnisgewinn zurückbezogen werden. Das Unterrichtsgespräch seinerseits, auch ein Sokratisch orientiertes, ist nicht identisch mit einem Sokratischen Gespräch gemäß dem Sokratischen Paradigma, wie es im II. Kapitel vorgestellt und in der Standardform realisiert wird<sup>10</sup>. Die Wechselwirkung zwischen einschränkenden Bedingungen des Schulunterrichts und Sokratischem Paradigma werden in Kap. V.1 erörtert, da sie auch für andere Fächer gelten<sup>11</sup>. Die positiven Möglichkeiten dieses Entwurfs zeigten sich bereits im vorhergehenden Abschnitt im Spiegel der in der Fachdidaktik diskutierten didaktischen Prinzipien

---

10 Zur Praxis vgl. Kap. VII

11 Den Leser/innen sei bei Bedarf empfohlen, die Lektüre dieses Teilkapitels vorzuziehen.

und ihrer variierenden Auslegung durch unterschiedliche Positionsvertreter. Darüberhinaus ergeben sich, wenn der *Unterricht* im Fach *Philosophie* aus dem Zentrum des Sokratischen Paradigmas heraus konzipiert wird, spezifische Akzente, die dem kantischen Ansatz des Philosophieren-Lernens ebenso entsprechen wie dem Sokratischen des gemeinschaftlichen Denkprozesses.

Dies soll im folgenden an einigen wesentlichen, dem Sokratischen Paradigma entsprechenden Komponenten aufgezeigt werden. Sie zeigen zugleich – wie ich schon 1977 reklamiert habe<sup>12</sup> – die *spezifischen* didaktischen Möglichkeiten des Philosophie-Unterrichts.

## 2.2 Das Primat der Frage

Aus dem Blickwinkel des Sokratischen Paradigmas spielt die Frage bzw. das Fragen für den Philosophie-Unterricht eine vorrangige Rolle, und zwar sowohl konzeptionell wie unterrichtsmethodisch. Konzeptionell entspricht das anfängliche Fragen dem Anfang der Philosophie: Das vermeintlich Selbstverständliche, in dem der Mensch sich zuvor bewegt, gelebt und verstanden hat, wird frag-würdig, es entsteht aus unterschiedlichen Gründen eine Distanz, aus der die Fraglichkeit resultiert. Das von Aristoteles als Anfang der Philosophie apostrophierte Staunen ist nur eine Möglichkeit. Es können sogar Unsicherheiten entstehen, die als bedrohlich (kognitiv und/oder existenziell) wahrgenommen werden. Folgende Varianten des Fragens sind unterscheidbar:

- das staunende Fragen, das einen größeren Horizont eröffnet;
- das neugierige, evtl. „bohrende“ Fragen, das wissen will, auch über bisherige Grenzen hinaus;
- das zweifelnde Fragen, das grundsätzlich oder aus konkretem Anlaß in Frage stellt, was bisher selbstverständlich gemeint oder geglaubt wurde – evtl. zögernd, weil es befürchtet, aus der Verständigungsgemeinschaft herauszufallen;
- das nicht-hinnehmende Fragen, das Gewohntes als allzu Selbstverständliches sichtbar macht – evtl. ungeduldig auf (meist praktische) Veränderung drängend;
- das existenzielle, evtl. protestierende Fragen, veranlaßt dadurch, daß dem Fragenden durch besondere Ereignisse oder Widerfahrnisse Sinn verloren zu gehen droht (Krisen, Grenzsituationen)
- das systematisch-kritische Fragen, das überprüfen will, was bisher selbstverständlich zu gelten schien, insbesondere dann, wenn kognitive Konflikte auftauchen oder Dilemmata entdeckt werden; dies kann führen zum

---

12 Raupach-Strey 1977

- immer-weiter-Fragen, auch nach den Geltungsgründen für evtl. vorläufig gegebene Antworten.

Fragen ist eine Ursprungssituation, im Weltentdecken und geistigen Aufwachen von Kindern und Jugendlichen besonders deutlich<sup>13</sup>, aber keineswegs auf diese Lebensphase beschränkt. Jede wirklich gefragte (Grundsatz-) Frage auch von Erwachsenen kennzeichnet eine Art Ursprungssituation. Originäres Fragen findet sich wohl in jeder Biographie, auch wenn Erwachsene oft nicht dazu stehen, vielleicht weil es in ihrer Kindheit von der Erwachsenenwelt zurückgestoßen oder zugeschüttet wurde, mit der Folge, daß es als illegitim verdrängt wird. Fragen ist ureigenstes Interesse des Menschen, in dem das Interesse an Wahrheit noch ungetrennt ist vom Bedürfnis nach Sinn und nach praktischer Orientierung. Da es aller methodisch kanalisierten Form von Wahrheitssuche vorausliegt, entspricht es dem Sokratischen Ansatz, der grundsätzlich das Fragen nicht beschränkt, vielmehr zuläßt, ja sogar bewußt hervorlockt und sich im „Weiterfragen“ vollzieht. Das ursprüngliche Frage-Interesse wird im Sokratischen Dialog aufgenommen und kultiviert, für das Selbst- und Weltverständnis fruchtbar gemacht.

Für den Philosophie-Unterricht ist entscheidend, daß *echtes*<sup>14</sup> Fragen entsteht, analog zum originären Fragen. Weder die grammatische Form eines Fragesatzes garantiert, daß wirklich *gefragt* wird, noch der Formalismus einer geschickten Fragetechnik um des Fragens willen.<sup>15</sup> Nur authentisches Fragen ist mit dem Wunsch nach einer Antwort verbunden und daher ein Motiv für die gemeinsame Untersuchung.

Gadamer analysiert die Anfangssituation in analoger Weise im Kontext seines hermeneutischen Entwurfs<sup>16</sup>: „Das erste, womit das Verstehen beginnt, ist [...], daß uns etwas anspricht. [...] Wir wissen jetzt, was damit gefordert ist: eine grundsätzliche Suspension der eigenen Vorurteile. Alle Suspension von Urteilen aber, mithin und erst recht die von Vorurteilen, hat, logisch gesehen, die Struktur der *Frage*.“ Dies verdeutlicht, was im Fragen, das spontan entsteht, geleistet wird: aus innerem Antrieb werden Vormeinungen (das sich vermeintlich von selbst Verstehende) zurückgestellt oder übersprungen, der bisherige Verstehenshorizont wird ausgesetzt. Daraus wird zugleich deutlich, warum spontanes Fragen im Unterricht nicht leicht zu initiieren ist; es „herstellen“ zu wollen, wäre ein Paradox.

---

13 vgl. Jaspers 1972, bes. Kap. II; sowie der Abschnitt zur Kinderphilosophie Kap.V.3.4

14 Die Kennzeichnung „echtes“ Fragen könnte Adornos Verdikt des Jargons der Eigentlichkeit unterzogen werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird jedoch bewußt an den Sprachgebrauch der Dialogphilosophen und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik angeknüpft (Buber, Bollnow, Copei u.v.a.).

15 vgl. Klafki 1959, S.244 zu Hugo Gaudig, dem er die Erkenntnis der Bedeutung der Schülerfrage zuerkennt.

16 Gadamer <sup>2</sup>1965, S.283

Auf der anderen Seite wagen viele Schüler/innen nicht, ihre eigenen Fragen zu stellen, Fragen, die sich in der Unterrichtssituation einstellen oder Fragen, die sie über einen längeren Zeitraum tiefer beschäftigen. Fragen wird häufig mit dem Unerlaubten, Unschicklichen konnotiert bzw. mit der Furcht, durch dieses Stück Selbstoffenbarung sich selbst zu desavouieren, eine beschämende Verurteilung auf sich zu ziehen oder auf andere Weise in Verlegenheit zu geraten. Hier bedarf es der Ermunterung auf psychologisch-kommunikativer Ebene durch geeignete, freundlich-mäßvolle Sprechhandlungen der Lehrerin, aber auch des fachbezogenen Hinweises, daß die vermeintlich „dummen Fragen“ oft zu Recht gestellt werden, vielleicht sogar uralten philosophischen Fragen gleichkommen. Auch ist davon auszugehen, daß Fragen, die sich ein einzelner zu stellen scheut, sich auch anderen Mitgliedern der Lerngruppe stellen. Schließlich treffen manche Fragen, für die im Schulkontext sonst kein Platz ist und die vielleicht das übliche Wirklichkeitsverständnis oder die Grenzen des „Normalen“ überschreiten und als „abstrus“ oder abwegig abgewehrt werden könnten, nicht selten philosophische Grundprobleme. Erst die Freiheit zum Fragen ermöglicht selbständiges Denken. Es ist allerdings wichtig, daß der Öffnung für solche Fragen, die aus irgendeinem Grund nur zögernd gestellt werden, in der gesamten Gruppe mit entsprechender Achtung und mit Verständnis begegnet wird. Wenn der Lehrer auch diese gruppenspezifische Dimension in seinen Sprechhandlungen verantwortlich mitberücksichtigt, wird eine Frage-Solidarität entstehen, wie sie etwa in dem Ausspruch: „Das habe ich mich lange Zeit auch nie zu fragen getraut!“ zum Ausdruck kommen kann

Die kommunikativen Möglichkeiten dazu entstehen durch die Ermunterung, die aber anschließend ggf. auch banale Äußerungen (ob scheinbar oder nicht) und vermeintlich dumme Fragen nicht sofort wieder abschneiden darf. Anfangs bestimmen die Lehrenden indirekt durch ihr eigenes Sprachverhalten den Grad der Offenheit, der in der Gesprächsgemeinschaft möglich wird.

Die günstigste Voraussetzung ist gegeben, wenn eine Lerngruppe von sich aus authentisch eine Frage stellt, die dann in einem Sokratisch orientierten Unterrichtsgespräch gemeinsam bearbeitet werden kann. Nicht hergestelltes, spontanes Fragen ist für den Unterricht ein Glücksmoment („kairos“) – ähnlich dem späteren „fruchtbaren Moment“ des Erkennens<sup>17</sup> –; aber es hat Bedingungen, an denen sich arbeiten läßt. Zum eigenständigen Fragen kann es nur kommen, wenn zum einen eine Unterrichtsatmosphäre besteht, in der die Schüler/innen selbst Fragen entwickeln, ihre Frage(n) auch äußern und zur Diskussion zu stellen bereit sind. Auf der Seite der Lehrerin bedarf es der Offenheit, das Vorbringen der Frage nicht zu unterdrücken, das Interesse für sie bei den anderen zu wecken und der Bearbeitung der Frage Raum zu geben. Dafür sind evtl. andere Planungsvorhaben (im Rahmen schulischer Möglichkeiten) zurückzustel-

---

17 Copei 1963

len. Dies setzt die Einschätzung voraus, daß die Lehrkraft eine philosophisch fruchtbare Bearbeitung der Frage antizipieren kann – was wiederum von eigenen Erfahrungen mit der Sokratischen Methode abhängt. Je größer die diesbezügliche Erfahrung wird, umso zuversichtlicher wird in der Regel eine solche offene Situation zugelassen oder sogar gesucht. Wenn der Unterricht von den eigenen Fragen der Schüler/innen ausgeht, ist es auch wichtig, sich auf einfache Fragen einzulassen, nicht nur, um sie gegenüber etwa spitzfindig oder besonders „klug“ oder komplex-abstrakt gestellten Fragen nicht zu diskreditieren, sondern weil gerade die einfachen Fragen oft elementar sind und sich als besonders fruchtbar erweisen. Außerdem bergen sie eher die Chance, *alle* Beteiligten in das Unterrichtsgespräch zu integrieren. Aber nicht nur aus pragmatischen Gründen sollten die Schülerfrage bzw. Beiträge, die der Problemfindung dienen, aufgenommen und in den Gesprächszusammenhang nach Möglichkeit integriert werden. Der eine Grund für diese Empfehlung ist, daß eine einzelne Schülerin oder ein einzelner Schüler sich u.U. mit einem nicht berücksichtigten Gedanken innerlich noch länger allein beschäftigt und daher in das Gruppengespräch nicht integriert ist. Der andere Grund ist der, daß in jedem Beitrag auch gegen den ersten Eindruck ein diskussionswürdiger Kern enthalten sein kann. Das gilt erst recht, insofern philosophisch grundsätzlich keine Denk-Voraussetzung der kritischen Prüfung entzogen werden kann.

Wenn Fragen authentisch gestellt werden, ist das Interesse an der darauffolgenden Diskussion und möglichen Antworten meistens garantiert, so daß auch der diskursive Prozeß mit den Subjekten verzahnt bleibt, denen sich die Frage ja selbst gestellt hat.

Auch wenn keine Frage von den Schüler/innen ausging, ist es Aufgabe des Unterrichts, eine vergleichbare *Echtheit* des Fragens zu erwirken, um bei der Weiterarbeit auf eine analoge Ausgangssituation, ein ernsthaftes „Wissen-Wollen“ aufbauen zu können. Eine *Frage* (oder mehrere) sollte immer der Ausgangspunkt des Unterrichts sein – wenn nicht explizit, so doch als implizite Frage, die im Laufe des Unterrichts noch herauszuarbeiten ist. Im Falle, daß der *Lehrende* eine Frage stellt, ist es daher dessen erste Aufgabe, darauf hinzuwirken, daß die Lerngruppe sich die Frage zu eigen macht – was, Gadammers Hinweis entsprechend, ein Bewußtmachen und Zurückstellen von Vormeinungen impliziert, auch wenn dies zunächst nur monologisch geschieht und vielleicht erst zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs formuliert und offengelegt werden kann. Auch bei der Standardform der Sokratischen Gespräche, die ja die Themafrage in der Regel vorgibt, verfare ich gerne so, zunächst einmal das Interesse der Gruppenteilnehmer/innen an der Frage zu erfragen. Erfahrungsgemäß legt sich die Mehrzahl der (ungeübten) Teilnehmer/innen in diesem Augenblick die Themafrage allererst *als Frage* vor und wird so zu einer Verknüpfung mit der eigenen Denk-Ausgangslage veranlaßt. Die (von Schüler- oder Lehrerseite) gestellte Frage kann natürlich auch aus einem vorhergehenden Diskussionszu-

sammenhang erwachsen; wenn man sich zu ihrer Bearbeitung entscheidet, setzt sie auch dann einen neuen Ausgangspunkt. Im dritten Fall, daß der Unterricht mit einer Textvorgabe beginnt, ist entsprechend herauszuarbeiten, auf welche Fragestellung(en) der Text antwortet. Nicht der Text ist Unterrichtsgegenstand, sondern das in ihm verhandelte oder auch verborgene Problem (resp. mehrere). Die Fragestellung im Selbstverständnis des Autors/ der Autorin muß nicht identisch sein mit der Fragestellung der Lerngruppe<sup>18</sup> oder der implizit leitenden Fragestellung des Lehrers. Ggf. sind Unterscheidungen und eine Auswahl zu treffen. Jedenfalls für den Fortgang dafür zu sorgen, daß für alle am Unterrichtsgespräch Beteiligten sich eine und dieselbe Frage *als Frage* stellt, anders ausgedrückt: daß die Fraglichkeit des Gegenstandes lebendig wird. Ähnliches gilt für alle weiteren Möglichkeiten des Vorgehens, die ich als vierten Fall zusammenfasse: Wenn die Vorgabe ein anders geartetes Material ist, ein Foto, ein Gedicht, ein Zeitungsartikel beispielsweise oder ein aktuelles Ereignis, ist es (evtl. nach einer Anwärms-Phase) die erste Aufgabe, daß der Gegenstand ein gemeinsamer wird, und das heißt, daß mindestens eine Frage zu dem wie auch immer gegebenen Material formuliert wird, die die Lerngruppe sich zu eigen machen kann und bearbeiten möchte. Evtl. kann es nützlich sein, einen Zusammenhang zu skizzieren, aus dem die Fragestellung erwächst; aber dies birgt auch die Gefahr des Konstrukts, das fremd bleibt. Einer Lerngruppe eine Fragestellung aufzwingen zu wollen, die für sie in dieser bestimmten Situation keine Frage werden kann, ist sinnlos und widerspricht dem „Sokratischen Geist“. Wirkliches Fragen läßt sich nicht erzwingen; die Entscheidung über die zu untersuchende Frage bleibt immer mit der Unsicherheit behaftet, ob sie im folgenden gemeinsamen Denkprozeß zu einer echten Thematisierung des scheinbar Selbstverständlichen werden kann. Durch behutsames Setzen der Sprechhandlungen können die Lehrenden andererseits darauf hinwirken, zumal wenn sie besonders in der Problemfindungsphase aufmerksam auf die direkten oder indirekten Hinweise in den Schüleräußerungen achten. Außerdem ist es gesprächsförderlich, wenn die Schüler/innen von Anfang an an den Wegentscheidungen eines Sokratisch geführten Unterrichts beteiligt werden.

Jede Frage hat eine propositionale und eine performative Komponente: sie ist Frage nach einem Inhalt *und* das Fragen ist Vollzug einer Handlung. Inhaltlich entspricht der Sokratische Ausgangspunkt bei der Frage dem didaktischen Prinzip der Problemorientierung: Fragen sind nicht Urteile, jedenfalls wenn sie echt sind (und nicht lediglich Urteile verdecken), d.h. der Ausgangspunkt des Philosophie-Unterrichts sind nicht Behauptungen mit Gültigkeitsanspruch oder gar ein System von Aussagen bzw. eine „Dogmatik“. Nach gängiger Auffassung ist ein Wissensbestand, ein anzueignender Kanon die erste Prämisse eines

---

18 Daß beide Fragen resp. Fragehorizonte vielmehr in der Regel nicht identisch sind und miteinander „verschmelzen“, wenn es zum Verstehensvorgang kommen soll, gehört zu den an dieser Stelle nicht zu erörternden Fragen der Texthermeneutik.

Fachunterrichts. Ein solcher vermittelt auch den Unterrichtenden eine gewisse Sicherheit über den Bereich der Inhalte, in dem sich ihr Unterricht bewegen soll. Der Philosophie-Unterricht – zumindest ein Sokratisch verstandener – verlangt hier jedoch eine größere Offenheit. „Es gehört zu den größten Einsichten, die uns die platonische Sokratesdarstellung vermittelt, daß das Fragen – ganz im Gegensatz zu der allgemeinen Meinung – schwerer ist als das Antworten.“<sup>19</sup>

Zwar kennt die Philosophie auch einen Problembestand (der von einem kanonischen Textbestand, über den es keinen Konsens gibt, zu unterscheiden ist), aber das Unterrichtsziel ist ja nicht dessen Kenntnisnahme, vielmehr die gemeinsame Arbeit an ausgewählten Problemen, mit denen eine Denkerfahrung ermöglicht wird und an denen zugleich etwas Grundsätzliches, Allgemeines erkannt werden kann (vgl. unten die Erörterung des Prinzips des Exemplarischen sowie die kategoriale Bildung). Andererseits werden die Probleme, die eine Lerngruppe erörtert, sich meistens auch auf den Problembestand der Philosophie zurückführen lassen, jedenfalls, wenn das Nachdenken tiefer in die Problematik eindringt. Die Lehrenden müssen freilich darauf achten, daß „philosophische“, einer Sokratischen Arbeit zugängliche Fragen<sup>20</sup> formuliert werden, d.h. die ohne weitere Informationsbeschaffung mit den Mitteln des Nachdenkens bearbeitet werden können und etwas Allgemeines intendieren. Wenn dies beachtet wurde, reduziert sich das schulisch-institutionelle Problem fast darauf, welcher Stelle in den Rahmenrichtlinien das behandelte Problem einschlägig zuzuordnen ist und ob es zur Zeitplanung paßt. Wenn der Lehrer allerdings die Fragestellung zu sehr im Hinblick auf einen „Lehrplan“ preßt, besteht die Gefahr, daß die Frage *seine* Frage bleibt und nicht zu einer von den Schüler/innen gefragten Frage wird. Sokratisches Vorgehen erfordert einen flexiblen Umgang mit Rahmenrichtlinien, und in der Unterrichtspraxis ist eine Balance zwischen Schülerfragen und institutionellen Erfordernissen herzustellen. Man sollte sich aber immer vor Augen halten, daß der Vorteil Sokratischen Vorgehens das durch die Selbst-Beteiligung entstehende Interesse der Schüler/innen ist: Darin liegt eine Primärmotivation, die aller Sekundärmotivation überlegen ist; das Interesse an der gemeinsamen Arbeit bleibt länger erhalten und der Gewinn sind Einsichten, die im eigenen Denken gefunden wurden und nicht als bloß äußerliche Antworten rezipiert werden, sondern wirklich *antworten* auf zuvor selbst gestellte Fragen, daher im Ergebnis auch viel tiefer im eigenen „Denksystem“ verankert sind.

Fragen kann auch problematisch sein. Zum einen ist darauf zu achten, daß Fragen nicht bloß der grammatischen Form nach Fragen sind, während sie tatsächlich Aussagen verpacken und indirekt, evtl. suggestiv der Akzeptanz nahe-

---

19 Gadamer 1965 S.345

20 Welche Art von Fragen sich eignen, wird in Kap. VII.4 genauer beschrieben.

legen wollen. Sodann ist die Persönlichkeitssphäre jedes Schülers und jeder Schülerin zu respektieren, was sich nicht unbedingt am „objektiven“ Inhalt einer Frage festmachen läßt, sondern nur vom situativen Gesprächskontext her erspürt werden kann. Ein Rest von dem, was Bodenheimer die „Obszönität des Fragens“<sup>21</sup> nennt, haftet aber wohl jeder Frage an: sie überschreitet, zumindestens, eine vorher gezogene Grenze des Interesses, der Neugier, eine Grenze dessen, womit der Geist sich beschäftigen „darf“ (gemäß welcher normativen Setzung auch immer) oder dessen, was den Frager „überhaupt etwas anzugehen hat“. Im alltäglichen Umgang darf über die eigenen Gedanken und die eigene Denkweise geschwiegen werden, ja muß teilweise geschwiegen werden. Aus der Erfahrung oder auch nur dem Gefühl des „Ausgefragt-Werdens“ wird teilweise das Sagen anstelle des Fragens empfohlen. Diese Folgerung scheint mir jedoch eher für andere Kontexte (Therapie, teilweise auch Alltagskommunikation) passend als für den Philosophie-Unterricht. Richtig ist, auch in didaktischer Perspektive eine diesbezügliche Sensibilität zu entwickeln und jedenfalls in Personen-bezogenen Bereichen ggf. die Zurückweisung einer Frage zuzulassen. Die unverzichtbare Zielrichtung philosophischen Nachdenkens ist die Frage nach dem Grundsätzlichen und Allgemeinen. Dennoch dürfen Fragen im Unterricht die Schüler/innen nicht überfordern, sofern sie evtl. zuviel Unsicherheit auf einmal zumuten. Dagegen ist ein kritisches Befragen der *einzelnen* Schritte eines Denkweges oft weniger problematisch, und kann zugleich dem Lehrenden die Grenze der Belastbarkeit einer Lerngruppe oder einzelner Schüler/innen an der einschlägigen Stelle signalisieren. Gleichwohl führt jede echte Frage immer auch über die bisherigen Denkgewohnheiten hinaus, sie muß *als* Frage einen ins Offene führenden Überschuß enthalten.

Bekannt und oft thematisiert<sup>22</sup> ist ferner das schulische Paradox, daß der Schon-Wissende – der „Lehrende“ nämlich – die Fragen stellt und die Noch-nicht-Wissenden – die Schüler – die Antworten geben sollen. Diese Verkehrung einer ursprünglichen Fragesituation wird, wenn die Lerngruppe incl. Lehrer/in eine Sokratische Dialoggemeinschaft bildet, vermieden. Denn dann sind die Fragen keine Scheinfragen, sondern die Schüler/innen haben das Recht (auch die Verpflichtung), authentisch Fragen zu stellen, und die Lehrenden begeben sich ebenso in eine offene Situation. Es fördert das Interesse an der Sache, aber auch am gemeinsamen Nachdenken, wenn Lehrer oder Lehrerin zu erkennen geben, daß sie selbst nicht ohne weiteres zu der anstehenden Frage eine gültige, gar allgemeinverbindliche Antwort geben können; erst recht, wenn sie Einblick zu geben bereit sind, wie sie selbst mit einer offenen kognitiven Situation umgehen (die ja auch eine existentielle Komponente haben kann). Zum einen baut dies falsche Autoritätserwartungen (an einen „allwissenden“ Lehrer) ab,

---

21 Bodenheimer <sup>2</sup>1985

22 u.a. bei Hugo Gaudig

zum anderen falsche Vorstellungen über das Ziel des Philosophie-Unterrichts, dessen Aufgabe nicht primär Wissensvermittlung ist. Wenn der Lehrende sich gemeinsam mit den Schüler/innen dem Sachproblem stellt und das eigene Nicht-Wissen eingesteht, kann das entstehen, was ich das „Solidaritätsbewußtsein in Wahrheitssuche“ genannt habe<sup>23</sup>, in dem nicht die Diskussionsteilnehmer gegeneinander streiten, sondern alle gemeinsam dem zu ergründenden Sachproblem gegenüberstehen. Heckmann spricht davon, daß die Gesprächspartner „Arbeiter an derselben Sache“ werden, getragen vom „Bewußtsein dieser Gemeinsamkeit, dieser Partnerschaft im Dienst der Wahrheit“<sup>24</sup>. Sokratisches Fragen ist nicht lediglich eine Technik, vielmehr eine Haltung, die vom Lehrenden ausgeht in der Hoffnung, daß sie sich auf die Lerngruppe überträgt. Diese offene Frage-Haltung zu entwickeln, ist für den Philosophie-Unterricht aus Sokratisch-dialogischer Perspektive das Primäre und Entscheidende, auf dessen Grundlage sich die folgenden Momente des Gesprächsvollzugs wie der Gesprächsgemeinschaft erst entwickeln können. Die offene Frage-Haltung vermittelt sich wohl durch geeignete Sprechhandlungen, die zugleich eine Atmosphäre konstituieren und einen Diskussionsraum ernsthafter Wahrheitssuche eröffnen.

Die offene Frage-Haltung ist nicht der einzige existenzielle Aspekt des Fragens. Fragen in seiner radikalen Form stellt den Menschen in die schon von Sokrates artikulierten paradoxe Grundsituation:

„Eine Methode, fragen zu lernen, das Fragwürdige sehen zu lernen, gibt es nicht. Vielmehr lehrt uns das Beispiel des Sokrates, daß es dafür auf das Wissen des Nichtwissens ankommt.“<sup>25</sup>

Echtes Fragen steht – zusätzlich zu dem Hintanstellen der Vormeinungen – immer in dem paradoxen Sach- und Zeitbezug, einerseits das (noch) nicht zu wissen, wonach es fragt, denn sonst bedürfte es der Frage nicht, und andererseits das Erfragte insofern schon zu wissen, als es ja sonst gar nicht fragen könnte – also zumindest so etwas wie eine Ahnung oder Vorstellung zu besitzen, in welcher Richtung eine gültige Antwort liegen könnte.<sup>26</sup> Mit dieser Problematik ist unausweichlich sowohl die Schüler- wie die Lehrer-Frage verbunden, wenn sie echt sein will. Das Paradoxon, das Wissen des Nicht-Wissens, das erkenntnistheoretisch von Nelson als introjizierter Widerspruch bezeichnet wurde, enthält intentional und didaktisch einen schwer faßbaren Überschuß: es *ist* die sokratisch-dialogische Grundsituation, und es kann sich nur durch das Gespräch selber, im gemeinsamen Ausprobieren von Antworten lösen.

---

23 Raupach-Strey 1977, S.6

24 Heckmann 1981, S.92

25 Gadamer 1965, S.348

26 vgl. Coreth 1973, S. 486

## 2.3 Maieutik als helfendes Sprachhandeln

Nicht nur als Thema und Ausgangspunkt spielt die Frage und das Fragen eine zentrale Rolle für einen Sokratisch ausgerichteten Unterricht, sondern auch auf dem Weg der gemeinsamen Problemuntersuchung. Dabei ist sowohl die Aktivitätsverteilung zwischen Lehrer und Schülerinnen als auch die Art des Fragens von Bedeutung. Zunächst zur Aktivitätsverteilung, die jedoch nicht ohne Bezug zum Inhalt betrachtet werden kann:

Um ein Unterrichtsgespräch in Gang zu setzen, wurde im vorigen Abschnitt auch eine vom Lehrer formulierte und vorgegebene Frage akzeptiert, allerdings mit dem Zusatz, daß sie zu einer gemeinsamen Frage der Lerngruppe werden soll (ohne einer totalen Herstellbarkeit das Wort zu reden). Eine solche Frage bestimmt den *Inhalt* des Gesprächs. Im folgenden Gesprächsgang ist, um die Möglichkeiten der Lerngruppe freizusetzen, dem Lehrer/ der Lehrerin stärkere inhaltliche Zurückhaltung abzuverlangen; deren Fragen verlagern sich auf die Gesprächsführung. Nelson ist in seiner Anforderung an den Lehrer sogar noch strikter: „Was wird der Lehrer tun, wenn keine Fragen gestellt werden? Er wird warten – bis die Fragen sich einstellen. [...] aber er kann nicht, um der Zeiterparnis willen, den Schülern die Mühe des Fragens abnehmen.“<sup>27</sup> So richtig der letzte Satz unter emanzipatorischem Gesichtspunkt ist – das Warten kann allerdings nur zum Ziel führen, wenn man von einem Einverständnis über die Rahmenbedingungen ausgehen kann: wenn die Gruppe eine Vorstellung von dem zu erwartenden Gespräch mitbringt, wenn sie nicht aus der Situation ausbricht, sondern noch eine gewisse Verpflichtung empfindet, bei der Sache zu bleiben. Von diesen Bedingungen konnte Nelson anscheinend im akademischen Unterricht ausgehen, im heutigen Schulalltag kann man sie nicht generell voraussetzen. Dennoch kann es punktuell eine wichtige Schülererfahrung werden, daß der Lehrer/ die Lehrerin schweigt, und nicht durch Anweisungen oder gar eine Abfolge immer neuer Anweisungen steuert. Wenn aber die Lerngruppe nicht oder kaum über Vorerfahrungen mit philosophischen Gesprächen verfügt, dann ist schon bei der Bestimmung der Themafrage die maieutische Hilfe des Lehrenden gefordert. „Maieutisch“ besagt in dieser ersten Verwendung: behutsame Hilfe, die das Aufdrängen einer Formulierung oder Fragestellung vermeidet, indem sie eher Angebote formuliert und anschließend darauf achtet, daß sich alle Schüler/innen mit der Fragestellung identifizieren, zumindest anfreunden können – daß also, wie oben gesagt, die Frage so aufgenommen werden kann, als ob sie von der Lerngruppe als eigene Frage hervorgebracht worden sei. Sie muß demnach inhaltlich einen Punkt treffen, der die Gruppe beschäftigt. (Ich vernachlässige an dieser Stelle das Problem von Mehrheit und Minderheit). Der Sinn des Nelsonschen Vorschlags ist dann in abgemilderter

---

27 Nelson Rede S.259

Form erfüllt. „Der Lehrer, der sokratisch unterrichtet, antwortet nicht. Aber er fragt auch nicht. Genauer: Er stellt keine philosophischen Fragen und gibt, wenn man solche an ihn richtet, unter keinen Umständen die verlangte Antwort.“<sup>28</sup> Auch wenn aus diesen Formulierungen Nelsons ein gewisser Rigorismus spricht, könnte eine größere Zurückhaltung der Lehrenden zuzulassen durchaus sinnvoll sein, als Anfrage an die übliche Praxis im Schulalltag und ggf. als ein Korrektiv.

Nelson beschreibt die Aufgabe des Lehrers weiter dahingehend, daß er das Frage- und Antwortspiel zwischen den Schülern entfesselt und daß er von den Schülern vorgebrachte Fragen (nach eigener Einschätzung) sortiert und einige zur Diskussion stellt. Aus heutiger Sicht wäre eine solche Funktionsbeschreibung eher einem Moderator zuzuordnen als einem Sokratischen Leiter oder Lehrer. Aber auch hier wollte Nelson wohl im Kontext der Diskussionsgepflogenheiten seiner Zeit den anti-dogmatischen Zug unterstreichen: der Lehrer enthält sich der „Lehre“ im üblichen Sinn, der Mitteilung fertiger Gedanken durch eine Autorität mit dem Mittel der Einweg-Kommunikation. Auch diese Elemente sind für die Unterrichtspraxis immer neu zu bedenken. Der maieutische Kern des Sokratischen Paradigmas aber, das selbständige Denken zu stärken, wurde in der Praxis durch Heckmann weiterentwickelt.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für die Didaktik, daß die Funktion des Lehrenden auf dem Weg der Problemuntersuchung die maieutische Begleitung ist, die den Adressaten stärker Rechnung zu tragen sucht und letztlich deren Eigentätigkeit zum Ziel hat. Dies sei im folgenden an den oben (Kap.II) in der Vorstellung des Paradigmas beschriebenen Stufen verdeutlicht.

Auf die Phase der Frage-Formulierung und damit der Benennung des zu behandelnden Problems, die hier als die Stufe 0 betrachtet werden kann, folgen die drei anderen von mir unterschiedenen Phasen:

1. Das Zur-Sprache-Bringen der Gedanken, Meinungen und Überzeugungen der Schüler/innen,
2. die „Verständigungsprüfung“, d.h. die Vergewisserung, ob man einander wechselseitig richtig verstanden hat,
3. die Zustimmungsprüfung, d.h. die gemeinsame Untersuchung, ob die vorgebrachten Auffassungen gültig sind, die in ein verzweigtes und langwieriges Gespräch münden kann (sofern geeignete Unterrichtsbedingungen hergestellt werden können).

Die Hebammenfunktion wird auf allen Stufen der Maieutik vorrangig durch geeignete *Sprechhandlungen* realisiert, die vor allem der Ermunterung und der gemeinsam tastenden Weiterführung der Denkbemühungen dienen, so daß schließlich das selbständige Voranschreiten auf dem Denkweg möglich wird.

---

28 Nelson Rede I, S.258

Vor allem bedarf es dazu wiederum richtig gestellter und richtig platzierter *Fragen*. Denn der Weg der gemeinsamen Erkenntnissuche kann behindert werden oder gar beendet sein, wenn Fragen falsch gestellt werden. Die folgenden Überlegungen gelten zunächst für die Lehrerfrage, analog aber auch für die Fragen der Schüler/innen, sobald sie in der Lage sind, Verantwortung für den Gesprächsprozess ihrerseits mit zu übernehmen.

Zu enge oder gar geschlossene Fragen, die nur eine Ja/Nein-Entscheidung erlauben (z.B. Darf man stehlen?, Bist du derselben Meinung wie X ?) lassen das Gespräch versanden, es sei denn, es schließt sich sofort das Weiterfragen nach der Begründung der Entscheidung an oder dieses Weiterfragen ist eingeübt. Besonders für die dritte Stufe sind weiter gefasste Fragen fruchtbarer, die einen Spielraum eröffnen und daher als solche schon das Nachdenken anregen, sowohl analytisches wie kreatives Nachdenken wie auch das Aufsuchen von alternativen Möglichkeiten. Offene Fragen können der Erkundung dienen, wie sie auf der ersten Stufe der Maieutik gebraucht werden (z.B. Welcher Meinung bist du selbst? Wie stellst du dir das vor? Welche Hintergrundinformationen hast du für deine Behauptung? Welche eigene Erfahrung bringt dich zu dieser Position?). Auch auf der zweiten Stufe der Verständnissicherung dürfen die Fragen nicht zu eng gestellt werden, sie sollen ja Klärung und Präzisierung aus der Lerngruppe heraus ermöglichen (z.B. Wie hast du Y verstanden? Wie verstehst Du dem Begriff B? Worin besteht deiner Meinung nach der Konflikt?). Den Übergang zur dritten Stufe bilden dann Fragen zum Perspektivenwechsel (z.B. Wärest du an Stelle von A auch einverstanden damit, belogen zu werden? Könnte man auch eine andere Auffassung zu dem Problem vertreten?) sowie Fragen der Ergründung (z.B. Warum darf man nicht lügen? Warum bist du der Meinung Z? Welche Gründe kann man für die gegenteilige Auffassung anführen?). Die Problemuntersuchung mündet in Fragen nach der Verallgemeinerbarkeit (z.B. Ist es unter allen Umständen verboten zu töten? Möchtet ihr in einer Welt leben, in der C erlaubt ist?) sowie der Abwägung und Beurteilung (z.B. Ist V wichtiger als W?). Auch zur Förderung der Kommunikation in der Lerngruppe können Fragen eine öffnende Funktion haben (z.B. Hast du D verstanden? Welche Gründe hat E, die Position U zu vertreten? Welche Schwierigkeiten habt ihr mit der Meinung T? Wer hat noch einen anderen Gesichtspunkt anzuführen?). Form und Funktion der Frage können allerdings bei einer schon etablierten Gesprächsatmosphäre auch auf paradoxe Weise wirken, wenn z.B. die eng geführte Bitte um Wiederholung des Gehörten anschließend Nachfragen provoziert und so die Verständigung verbessert und die Beteiligung erhöht. Schließlich können, besonders bei fortgeschritteneren Lerngruppen, gesprächsstrategische Fragen hinzukommen (z.B. Wollen wir den Problemaspekt G oder H zuerst klären?) – Die Fragen bzw. Fragetypen sollen nur als Beispiele eine Vorstellung von der Fülle der Möglichkeiten andeuten; sie können auch mehrere kommunikative Funktionen erfüllen und sind nicht immer eindeutig einer

Stufe der Maieutik zuzuordnen. Hinzu kommen Sprechhandlungen, die nicht die Form der Frage haben, wie z.B. Rückmeldungen über das Verstandene, vorsichtige Hinweise zur Kritikbedürftigkeit von Aussagen oder Angebote zur Strukturierung des bisher Gesagten. Dabei können punktuell auch einzelne Schüler/innen „Hebammenfunktion“ für Mitschüler/innen übernehmen. Maieutisches Sprachhandeln intendiert immer mehrere Ebenen: Psychologisch soll sich jedes einzelne Gruppenmitglied akzeptiert und in das Gruppengeschehen integriert fühlen, denn das sind notwendige Bedingungen für die Fruchtbarkeit des gemeinsamen Weiterdenkens. In der Sache dient Maieutik der Freisetzung oder Fortsetzung des Denkens, wiederum des Einzelnen ebenso wie der Gruppe. Wie bei der offenen Fragehaltung gilt auch für maieutisches Handeln, daß die Schüler/innen es mit der Zeit vom Lehrenden „ablesen“ und ihrerseits in das Repertoire und die Grundhaltung ihrer Sprechhandlungen übernehmen (sollten).

Die Maieutik dient der Klärung<sup>29</sup> auf allen vier Stufen: des zu Fragenden, des Gemeinten, des Verstandenen und des Gültigen. Wichtig ist, daß die Lehrerin keine unmittelbaren Wertungen der Schüleräußerungen vornimmt (etwas anderes ist es, wenn ein gemeinsam erarbeitetes Denkergebnis formuliert wird). Auch zum Inhalt des Gesprächs sollte sie sich so weit wie möglich zurückhalten und stattdessen das im Gespräch durch die Schüler/innen zur Sprache gebrachte Material gut auszuschöpfen suchen. Nach Möglichkeit sollen Hindernisse für den Gesprächsprozess, seien sie subjektiver und intersubjektiver Art, durch maieutische Sprechhandlungen behoben werden. Vor allem das in sonstigen Diskussionen verbreitete Konkurrenzverhalten ist außer kraft zusetzen. Nicht Positionen oder gar mit ihnen verknüpfte Identitäten kämpfen miteinander, sondern alle zusammen mit dem Sachproblem. Ziel ist nicht, daß eine Position als die Siegerin aus einem „Streit“ der Meinungen hervorgeht, sondern aus der gemeinsamen Denkanstrengung ein Konsens, wenn möglich eine gemeinsam gefundene Problemlösung. Die in maieutischer Absicht vorgenommenen Sprechhandlungen dienen somit der „Entbindung der Gedanken“ und zugleich der gemeinsamen Wahrheitssuche, d.h. sie haben die Gesprächspartner im Auge, aber ebenso auch die Sache sowie den produktiven Prozeß zwischen beiden, entsprechend der Zweigipfligkeit des Paradigmas.

Das Gelingen ist aber nicht nur eine Frage der „richtigen“ Sprechhandlungen, sondern der in ihnen zum Ausdruck kommenden Haltung. Die Kunst des Gespräches ist im Rückgriff auf Platon auch als Dialektik zu bezeichnen. Mit diesem Begriff beschreibt Gadamer jenen Grundzug der Maieutik, der mir auf der Ebene der Einstellung der wesentliche zu sein scheint: „Dialektik besteht darin, daß man das Gesagte nicht in seiner Schwäche zu treffen versucht, sondern es erst selbst zu seiner wahren Stärke bringt. Nicht jene Kunst des Argu-

---

29 In Raupach-Strey 1977 hatte ich als zweites Prinzip das der *Klarheit* gefordert.

mentierens und Redens ist also damit gemeint, die auch eine schwache Sache zu einer starken zu machen vermag, sondern die Kunst des Denkens, die Gesagtes von der Sache her stärker zu machen weiß.“<sup>30</sup>

Nelson faßt in seiner Aufgabenbeschreibung des Lehrers auch ins Auge, daß der Weg keineswegs stetig verlaufen muß und daß die berühmte Verwirrung eintreten kann, die wie eine Berührung durch einen Zitterrochen erzittern läßt.

Dieses Phänomen wird aus dem üblichen Verständnis der antiken Sokrates-Dialoge häufig mit dem Begriff der Maieutik konnotiert: Das Fragen dessen, der die Rolle der „Hebamme“ übernimmt, führt seine Gesprächspartner zumindest in den ersten Phasen in die Unsicherheit; mitgebrachte Überzeugungen geraten ins Wanken. Ein Gesprächspartner ist im subjektiv härtesten Fall zum Eingeständnis der eigenen Unwissenheit genötigt. Auch in späteren Phasen des Dialogs kann es bei unaufgelösten, vermutlich unauflösbaren Aporien bleiben. „Elenchos“ wird als kathartische Kunst verstanden, die vom Scheinwissen befreit, indem sie Meinungen erfragt und prüft und ggf. Widersprüche aufdeckt<sup>31</sup>. Auf dem Hintergrund dieses tradierten Verständnisses der Maieutik mögen Nelson einige harte Worte der Lehrerrollenbeschreibung adäquat erschienen sein, wie: störende Interpretationen anderer solle der Gesprächsleiter „kalthertzig abweisen“ oder „unverständliche Antworten übergehen“<sup>32</sup>. Nelson hat wohl das didaktische Ziel vor Augen, jeden einzelnen Gesprächsteilnehmer zu klaren und von ihm selbst vertretenen Äußerungen zu veranlassen; die Art und Weise, dieses Ziel zu verfolgen, würde heute wohl eher als unpädagogisch angesehen. Nun gehören zu einem philosophisch redlichen Denkprozeß ggf. auch Einsichten in Irrtümer, Widersprüche oder in die fehlende Triftigkeit vorgebrachter Gründe. Ziel ist das Klar-Machen der Gedanken<sup>33</sup>. Das Aufdecken derartiger Unvollkommenheiten darf aber nicht mit einer Beschämung einhergehen, schon gar nicht im Schulkontext. Im Sinne des Sokratischen Paradigmas (das sich ja nicht auf die Nelson-Rede allein, sondern auch auf die tradierte humane Praxis stützt) ist Maieutik adressatenbezogen und stärker ganzheitlich zu verstehen (d.h. nicht auf schneidende Rationalität verkürzt): gemeint ist die dem/der Gesprächspartner/in zugewandte Hilfestellung zum Gewinnen von Einsichten, gerade auch dann, wenn diese Einsichten unangenehm sind. Das Aufdecken des Falschen oder Unzulänglichen muß sich präzise auf die Sache beziehen, es darf nicht die Person diskreditieren. Damit ist nicht gemeint, daß die Maieutik die Härte der Sachlogik, des „Logos“ entschärfen solle, wohl aber, daß sie durch die gewählten Sprechhandlungen und das Gesprächsklima in der Gruppe dem Gesprächspartner/ der -partnerin den Weg zu solchen Einsichten bahnt und ihm/ihr auch ermöglicht, ggf. zu einer Korrektur oder Revision der

---

30 Gadamer 1965, S.350

31 vgl. Landmann 1950

32 Nelson I, S.296

33 Raupach-Strey 1977, zweites Prinzip

bisherigen eigenen Meinung oder Äußerung zu stehen. Die „Anstrengung des Begriffs“ ist gemeinsame Aufgabe. Maieutik im Sinne des Paradigmas ist eingebettet in eine solidarische Gesprächsgemeinschaft, die Offenheit in der Sache und „offene Flanken“ der Gesprächspartner/innen miteinander aushält und trägt. – Diese Grundidee scheint mir auch im Ansatz von Martens enthalten, der statt des Begriffs der Maieutik den Begriff der „kommunikativen Exploration“<sup>34</sup> vorschlägt. Diese holt nicht ein Vorwissen hervor, sondern erarbeitet ein Vorverständnis zur weiteren Prüfung; damit kommt ebenfalls die Verbindung von Gegenstands- und Personorientierung in den Blick und wird von Martens auch benannt. Unter dieser Perspektive wird er von der Rehfusschen Kritik<sup>35</sup>, als bezöge er den Lehr-Lernprozeß *nur* auf die Fragen des guten Lebens, nicht getroffen.

Es könnte die Frage aufgeworfen werden, ob hinter diesen unterschiedlichen Akzenten zwei unterschiedliche Erkenntnismodelle stehen, daß man gewissermaßen von einer „harten“ und einer „weichen“ Maieutik sprechen könnte. Auch die harte Version könnte sich indirekt auf Sokrates bzw. Platon berufen, indem sie das Höhlengleichnis anführt. Im Gleichnis, das ja auch einen Erkenntnisweg verdeutlicht, geschieht der entscheidende Schritt zur Erkenntnis durch einen Einschnitt im bisherigen Denken und Sein, eine „Umkehr“: der Erkennende wendet sich völlig um und geht von nun an in die der vorherigen Betrachtungsweise entgegengesetzte Richtung. Im Gleichnis bleibt aber bekanntlich offen, wie es zu dieser Blick- und Richtungsumkehrung kommt. Die weichere Version der Maieutik will diesen Punkt nicht mit Macht oder gar Gewalt herstellen, sondern die Bedingungen dafür schaffen oder jedenfalls verbessern, daß es zum „springenden Punkt“ der Erkenntnis kommen kann, der selbst nicht herstellbar ist.<sup>36</sup> *Daß* es bei wirklich neu gewonnener Erkenntnis einen solchen Punkt gibt, mag die Aussageabsicht des Höhlengleichnisses sein, zumal man die Umwendung auf den Erkenntnisprozeß beziehen kann, durch den die alten Inhalte nicht verschwinden, sondern in neuem Licht gesehen werden. Insofern lassen sich beide Erkenntnismodelle auch in komplementärer Aufeinander-Bezogenheit verstehen. Wenn man jedoch Interpretationen der sokratischen Maieutik liest, die die Erschütterung betonen und Sokrates ansehen als die „große Persönlichkeit“, den „Mann mit der starken Seele und dem liebeerfüllten Herzen“<sup>37</sup>, legt sich die Frage nahe, ob es so etwas wie „Temperamente“ des Erkennens gibt, denen evtl. psychologisch verschiedene Lernmuster zugrundeliegen könnten.

---

34 Martens 1979, S.71, S.79

35 Rehfus 1986a

36 Vgl. auch Copei 1963, S.21: „Diesen Moment des Auftauchens und Gewinnens nennen wir den ‚fruchtbaren Moment‘.“

37 Copei 1963, S.27

Für die Didaktik scheint mir das weiche Modell angemessener, für dessen Realisierung es von der Sokratischen Methode profitieren kann. Der Grund liegt vor allem darin, daß im Sinne des harten Modells nur agieren kann, wer sich im Besitz der Wahrheit glaubt und von daher das Recht ableitet, den Schüler/innen zuerst ihre Unwissenheit nachzuweisen und sie dann in die richtige Richtung zu schicken. Das weiche Modell ist bescheidener hinsichtlich des eigenen Erkenntnisstandes und respektvoller gegenüber den Dialogpartnern als Personen<sup>38</sup>. Es vertraut letztlich auf den Logos der Sache, die auch durch Umwege hindurch schließlich an der sachlich „richtigen“, d.h. vom Gesprächsgegenstand wie vom Gesprächsprozess her passenden Stelle den Punkt der Einsicht ermöglicht. – Interessanterweise kommt Michael Hanke in seiner empirisch ausgerichteten Untersuchung<sup>39</sup> zum maieutischen Dialog in ähnlicher Weise zu der Auffassung, daß im Gegensatz zu anderen Rede-Kontexten *didaktische* Kommunikation Aporie und Elenktik nur in abgeschwächter Form enthalte und eher die „protreptische“ Form stärke, die Widerspruch vermeide und die Aufmerksamkeit auf das Erkennen lenke.

Der Maieutik geht es um die Ermöglichung eines wirklichen Erkenntnisprozesses, in dem die Subjekte in eine enge Verbindung zur Sache eintreten, und über die Sache auch miteinander Verbindung aufnehmen, so daß eine aktive „Forschungsgemeinschaft“ im kleinen entsteht. Ein solcher Anspruch wird – zu Unrecht, meine ich – in der Didaktik oftmals zu sehr abgewertet resp. als uneinlösbar angesehen. Angesichts der in vielen Varianten beklagten Entfremdung der Schüler/innen von den Lerngegenständen kann daher die maieutische Leistungsfähigkeit des Sokratischen Paradigmas kaum überschätzt werden.

## 2.4 Generative Strukturierung des Gesprächs

Wenn die maieutische – Denktätigkeit ermöglichende – Aktivität der Lehrperson konstitutiv für ein Sokratisch orientiertes Unterrichtsgespräch ist, bedeutet dies nicht, daß die Lehrerfragen der alles entscheidende Motor für das Gespräch wären und *allein* seine Struktur bestimmten. Die Betonung der fundamentalen Bedeutung der Frage darf nicht im Sinne eines bestimmten asymmetrischen Interaktionsmusters mißverstanden werden. Hier ist auf ein zweites, in der Literatur verbreitetes Mißverständnis der Sokratischen Methode einzugehen, das sich zudem auf ambivalente Weise mit der Methoden-Kennzeichnung „fragend-entwickelnd“ verbindet. Mit ihr wird meist ein dominantes Lehrerverhalten assoziiert, das wie in der alten Form der Katechetik (für die die Selbstbe-

---

38 vgl. auch: Raupach-Strey 1993. Die Geschlechterkategorien seien in diesem Zusammenhang – ohne die Problematik näher zu diskutieren – metaphorisch verstanden.

39 Hanke 1986, S.3

zeichnung „sokratisch“ gebräuchlich war<sup>40</sup>) aus den Schülern in einer Art Abfrage-Spiel „gelerntes“ oder aus der alltäglichen Lebenswelt vorhandenes Wissen kleinschrittig herausfragt. Dabei gibt es keinen Spielraum für gedankliche Kreativität; das Ziel ist auch nicht die Lösung von Problemen, vielmehr konzentrieren sich die Schüler de facto darauf, zu erkennen oder zu erraten, was der Lehrer meint. Es handelt sich also gar nicht um ein Gespräch, lediglich um einen frühen, etwas unbeholfenen Versuch, das bloße Dozieren als Unterrichtsform aufzubrechen<sup>41</sup>

Oft wird (in der Darstellung wie Kritik der fragend-entwickelnden Unterrichtsmethode<sup>42</sup>) der Rückbezug zu den antiken Sokrates-Dialogen hergestellt und an dessen Gesprächsführung – etwa an dem berühmten Beispiel des Menon – kritisiert, daß Sokrates recht eng und kleinschrittig führe, so daß sein Gesprächspartner im Grunde keinen Spielraum zur Entwicklung eigener Hypothesen oder Denkansätze besitze. Die Fragen des Sokrates enthielten implizit bereits das erfragte Wissen, die Rolle seines Gesprächspartners reduziere sich auf den Nachvollzug dieses Wissens in kleinen Portionen. Das Resultat sei dann folgendes: „Der Geburtshelfer hat ein Kind zur Welt gebracht und es gleichzeitig nach eigenem Bilde gemacht.“<sup>43</sup> Eine derartige Kritik ist zwar unter dem Aspekt der kommunikativen Struktur nicht von der Hand zu weisen. Auch Nelson weist darauf hin, daß „jeder intelligentere Gymnasiast“ beanstande, daß Sokrates an den entscheidenden Stellen nur Monologe halte und die Schüler fast nur Jasager seien<sup>44</sup>, aber Platon habe andererseits mit großer Objektivität und Menschenkenntnis auch die sich regenden Widerstände im Streit um die Wahrheit dargestellt. Die oben genannte Kritik kann also nicht pauschal auf alle Passagen der von Platon aufgeschriebenen Dialoge bezogen werden, und wo sie zwar das Phänomen trifft, bleibt sie relativ formal an der Oberfläche hängen. Denn sie überspringt die den antiken Dialogen zugrundeliegende Anamnesislehre, der zufolge das Selbstverständnis der „Hebamme“ nicht sein kann, ein Kind nach eigenem Bilde hervorgebracht zu haben, sondern ein im Prinzip schon vorhandenes Wissen, das nach der dem Mythos nahestehenden Deutung vorgeburtlich geschaut wurde. Das Sokratische Paradigma folgt weder der konstruktivistischen Auffassung der totalen Selbsterzeugung der Erkenntnis, noch imitiert es die kommunikative Oberflächenstruktur, die sich teilweise in den antiken Dialogen findet. Es greift vielmehr auf die zugrundeliegende

---

40 zur Geschichte der „sokratischen Lehrart“: Loska 1995

41 Vgl. aber Kant, der die „katechetische Lehrart“, die das Gedächtnis der Schüler abfragt, unterscheidet von der „sokratisch-dialogischen“, die ihre Vernunft ausfragt.; Kant, *Metaphysik der Sitten* § 50 und 51, Werke Bd.VIII.

42 Dieser Argumentationsstrang wird in Kap.V.1 allgemein für den Lernort Schule wieder aufgenommen, Literaturverweise siehe dort.

43 Dahms<sup>2</sup>1985, S.8

44 Nelson Rede S.283

Annahme apriorischen Wissens zurück, das es zu erheben gilt, wenn auch in nicht-mythischer und auch gegenüber Nelsons Theorie noch abgemilderter Form, wie in Kap. II und III erläutert wurde. So schreibt auch Loska: „die besondere Eigenart der sokratischen Methode [ist, R-S] in ihrem Anspruch zu sehen, in einem Gespräch Erkenntnisse aus dem Lernenden selbst ‚hervorzulocken‘, ohne daß dabei der Lehrende ‚belehrt‘, d.h. selbst Informationen zur Sache gibt.“<sup>45</sup> Dies hat für die Didaktik die Konsequenz, daß das Fragen des Gesprächs-Leitenden eine ganz andere Funktion übernimmt als in der in der gegenwärtigen pädagogischen Literatur gebräuchlichen pejorativen Deutung des „fragend-entwickelnden“ Unterrichtsgesprächs. Eine positive Deutung dieses Terminus findet sich aber bei Aebli<sup>46</sup>: „Problemlösen ist eine Grundform des Lernens. [...] ‚Entwickeln‘ ist dabei ein guter Ausdruck: Er sagt, daß die Lösung im Problem *in nuce* schon enthalten ist, daß sie aber ‚ausgewickelt‘ werden muß, wobei sich der Problemgedanke zum Lösungsgedanken entwickelt. Darum ist ein problemlösender Unterricht auch ein entwickelnder Unterricht. Er ist ‚fragend-entwickelnd‘, wenn sich der Schüler selbst, oder, stellvertretend für ihn der Lehrer, nacheinander Fragen stellt, bei deren Beantwortung sich die Problemlösung immer klarer abzeichnet [...]“. Der Lehrer folge dabei dem Prinzip der minimalen Hilfe, um die Eigentätigkeit der Schüler so wenig wie möglich zu beeinträchtigen. Diese Deutung der fragend-entwickelnden Unterrichtsmethode entspricht dem Sokratischen Paradigma:

Ein Sokratisches Gespräch gemäß der Nelson-Heckmann-Tradition „entwickelt sich“ in der Tat durch Fragen, und zwar in einem positiven Sinne: durch die Anfangsfrage, das Nachfragen und das Weiterfragen. Die Lehrerfragen sollen wohl helfend eingreifen, aber nur so wenig, wie nötig ist, um Gedanken und ihre Prüfung freizusetzen. Zudem spielen zwischen den fragenden Sprechhandlungen andere Formen des Sprachhandelns ebenfalls eine tragende Rolle, vor allem das Behaupten und das Begründen von seiten der Teilnehmenden. Es wird ein Gesprächsprozeß generiert, der schließlich von der gesamten Gesprächsgruppe gemeinsam getragen wird. Eine anfängliche Passivität, die noch der entbindenden Hilfestellung bedarf, verwandelt sich im Laufe des Gesprächs in selbsttätige und selbstverantwortliche Aktivität, sowohl des Einzelnen wie schließlich der ganzen Gesprächsgruppe. Die Fragen der Lehrerin, für die oben exemplarische Beispiele aufgeführt wurden, sind zum einen verhältnismäßig inhaltsarm und eher formal-methodisch, das Denken anregend, zum anderen werden sie, wenn der Gesprächsprozeß gelingt, im Laufe der Zeit immer weniger nötig: die Leitung zielt darauf, sich selbst zu erübrigen.

Diese Auffassung des maieutischen Fragens bedeutet für die Lehrenden, daß sie die Inhaltsarmut ernst meinen und sich tatsächlich, nachdem die Frage

---

45 Loska 1995, S.11

46 Aebli 1990 Didaktischer Teil (zur Grundform 9): Problemlösender, fragend-entwickelnder Unterricht, S.296-309

gestellt ist, der bzw. den Schülerantworten öffnen, und nicht auf eine selbst antizipierte Antwort als einzig gültige warten. Mit den *vorgebrachten* Schülerreaktionen (nicht alle sind „Antworten“ im strengen Sinn) ist sodann das Gespräch weiterzuentwickeln, weder mit der Antwort, die der Lehrer antizipiert hatte und bei Ausbleiben vielleicht gar selbst gibt, noch mit der vorüberlegten nächsten Lehrerfrage. Mit anderen Worten: die Sokratisch geforderte Zurücknahme des Lehrers betrifft sowohl die Inhaltlichkeit des Gesprächsfortgangs wie die strukturell gegebene Macht-Überlegenheit, den Verlauf zu bestimmen, die im Hinblick auf die zu untersuchende Sache tendenziell außer Kraft zu setzen ist. Zu einem solchen Verständnis ihrer Rolle sind in der Praxis nicht alle Lehrenden gleichermaßen bereit; es folgt jedoch für das Fach Philosophie (ebenso Ethik) aus dem Verständnis der Philosophie als im Diskurs einzulösender Aufklärung. (Sinnvolle Abmilderungen dieser Forderung für den Lernort Schule werden auch im Kap. V.1 erörtert.)

Wenn in dem dargelegten Sinn die Fragen dazu dienen, in einen offenen Gesprächsprozess einzutreten, läßt sich konsequenterweise auch nicht das Ergebnis nach einer bestimmten kurzen Zeitphase (45 Minuten) präjudizieren. Bei einiger Erfahrung spielt sich zwar eine wechselseitige Berücksichtigung zwischen institutionellen Rahmenbedingungen und sachlich zu fordernder Ergebnisoffenheit ein. Ein unter beiden Perspektiven maßvoll strukturiertes Unterrichtsgespräch steht zwischen einem total gelenkten, das keinen Spielraum für nicht vom Lehrer vorgedachte Gedanken oder Gesprächswendungen läßt, und einem völlig offenen Gespräch, das dem Augenblick überlassen wird und von niemandem hinsichtlich Gesprächsrichtung und –Ziel überprüft wird. Aus Sokratischer Warte sollte allerdings der Blick geübt werden für die sowohl pädagogische wie philosophische Berechtigung, nicht in jedem Fall nach kurzer Zeit zu einem abschließenden Ergebnis zu gelangen – und dies auch zu akzeptieren, statt durch ein verfrühtes „Fazit“ von Lehrerseite zu überspielen und damit den voraufgegangenen gemeinsamen Gedankenprozeß zu mißachten.

Wenn das Gespräch die Schüleräußerungen, die ja keineswegs in der Lehrervorbereitung alle zu antizipieren sind, ernsthaft aufnimmt und zum Gegenstand der weiteren gemeinsamen Untersuchung macht, so hat dies noch weitere Konsequenzen für die Gesprächsstruktur. Sie läßt sich dann nämlich nicht, oder nur sehr begrenzt, vorab als „Plan“ festlegen. Solche „didaktischen Sicherheitsgeländer“ wünschen sich ja nicht nur Lehreranwärter/innen häufig, sondern auch Auszubildende, Schüler/innen selbst oder sogar Studierende. Das Bedürfnis ist primär ein Symptom dafür, wie wenig Übung im offenen Diskurs vorliegt. Bei der offenen Vorgehensweise ist jeweils nach einer gewissen Phase, die nicht nach der Uhr bestimmt sein sollte, sondern nach den Erfordernissen des Gesprächsgangs selbst, gemeinsam anzuhalten und der Gesprächsstand zu bestimmen, um von diesem „Knotenpunkt“ aus gemeinsame Wegentscheidungen über den Fortgang zu treffen. Der Knotenpunkt kann tatsächlich ein Ver-

wirrungspunkt gewesen sein, aber auch wenn dies nicht oder nicht für alle der Fall ist, bedarf ein Gespräch einer gewissen Gliederung, damit alle jeweils orientiert sind, woran gerade gearbeitet wird. Eine solche Gliederung nimmt eine Strukturierung vor, die weder objektiv gegeben ist, noch vorweg durch einen Plan festgelegt wurde, vielmehr durch den Gesprächsprozess selbst bestimmt wird: in diesem Sinn könnte das Verfahren analog zur Methode Wagenscheins als „genetisch“ bezeichnet werden<sup>47</sup>; zur Vermeidung begrifflicher Mißverständnisse und m.E. präziser sei hier „generativ“ gewählt. Denn die Strukturierung wird in mehrfacher Hinsicht durch den Gesprächsprozess selbst erzeugt: zum einen durch den vergangenen Gesprächsverlauf in Inhalt und Abfolge, aber nicht *allein* durch diesen, sondern auch durch die Strukturierungsentscheidung selbst, die ja in der Regel nicht alternativenlos ist, sondern eine von mehreren Möglichkeiten des Fortgangs darstellt. Entsprechend ist auch die Akzentuierung des zurückliegenden Gesprächsverlaufs nicht alternativenlos, sondern einer Deutung unterworfen, auf die man sich einigt. Aus dem Netz des Gesprächs werden einige Punkte als relevante Kreuzungspunkte herausgehoben, was nicht heißt, daß es nicht auch andere Möglichkeiten der Relevanzeinschätzung geben würde. Strukturierung stellt also einen gewichteten Zusammenhang her, der teils gleichzeitig, teils phasenweise rückblickend mit dem Gesprächsprozess aufgebaut wird.<sup>48</sup> – Aus dieser Sicht ist das Sokratisch orientierte Unterrichtsgespräch auch auf der Metaebene der Strukturierung noch einmal dynamisiert gegenüber dem strengen Schema des *sogenannten* fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. Als didaktisches Postulat wird man generative Strukturierung bei anderen Unterrichts-Fächern kaum geltend machen können; der Philosophie aber entspricht es aufgrund ihrer immanent reflexiven Struktur.

Auch an der Strukturierung sollten die Schüler/innen im Laufe der Gewöhnung an die Methode verantwortlich mitwirken, durch Interpretationsvorschläge und regulative Sprechakte. Strukturierung eines offenen Gesprächsprozesses stellt allerdings schon an die Lehrenden nicht zu unterschätzende Anforderungen: Sie müssen sich in der besprochenen Sache auskennen, Schüleräußerungen substantiell und hinsichtlich möglicher Implikationen erfassen, den zurückliegenden Gesprächsverlauf inhaltlich und formal überblicken, incl. möglicher Bruchstellen, sowie neue Fragen und Problemstellungen und deren Fruchtbarkeit antizipieren. Die Zweigleisigkeit der Aufmerksamkeit auf Inhalt und Verlauf des Gesprächs läßt sich jedoch üben. So kann sich ein dem inhaltlichen Ablauf eines Gesprächs parallel laufendes Übersichts-Bewußtsein allmählich entwickeln, das ich gerne das „Hubschrauberbewußtsein“ nenne.

---

47 Wagenschein 1973, S.55f. Auf S.77/8 erklärt Wagenschein, im Genetischen sei das Sokratische konstitutiv. Wagenschein bezieht sich ausdrücklich auf Nelson (S.91, S.98), wobei er sich wie die Verf. von Nelsons Rigorismus abgrenzt.

48 Raupach-Strey 1977, drittes Prinzip: Strukturierung

## 2.5 Die Bedeutung des Beispiels für das Philosophieren

Der Ausgangspunkt bei der Erfahrung wurde (s.o. Kap.II) als konstitutives Element des Sokratischen Paradigmas dargestellt. Er sichert der Sokratischen Methode die Verbindung zwischen Abstraktion und Konkrektion<sup>49</sup>. Außerdem werden durch dieses narrative Element auch nicht-kognitive Fähigkeiten aktiviert sowie eine Identifikation ermöglicht, die dem Gesprächsprozeß zugute kommt<sup>50</sup>. – Anderen Fächern ist das Moment der Narration selbstverständlicher, weil fachlich naheliegender (bes. in den Sprachen), und auch in der Lehrerbildung gibt es Ansätze, die gerade dieses Element der Lebenserfahrung und der (aktuellen) Erfahrung der Lebenswelt in intensivierter Form zum Ausgangspunkt der Arbeit wählen<sup>51</sup>. – In der Philosophie ist es nicht der übliche Ausgangspunkt<sup>52</sup>. Geht man aber Sokratisch vor, so sichert die Arbeit mit einem Erfahrungsbeispiel weiterhin eine gewisse anschauliche Sättigung auch der im Anschluß an das Beispiel aufgestellten Behauptungen. Im Verlauf des Gesprächsprozesses kann sodann bei Hindernissen in der Verständigung über abstraktere Aussagen immer wieder zur Erläuterung auf das Beispiel zurückgegriffen werden; dies ist ebenfalls ein wichtiges und fruchtbares Element der Sokratischen Methode, das sie auch von anderen Gesprächsmethoden unterscheidet.

Didaktisch ist nicht nur der durch das Beispiel hergestellte Erfahrungsbezug bedenkenswert, sondern auch sein vorausweisender Charakter. Klafki macht zu Recht darauf aufmerksam, daß „Anschauung“ im pädagogischen Kontext sinnliche Wahrnehmung überschreitet und einerseits ein Moment der Unmittelbarkeit in der Begegnung mit der Sache enthält, andererseits auf ein Allgemeines verweist, das an ihm deutlich wird. Dem von Klafki eingeführten Begriff der „kategorialen Anschauung“<sup>53</sup> entspricht präzise die Beispielverwendung im Sokratischen Gespräch. Der Verweis auf ein Allgemeines wird in der Allgemein-didaktik unter dem Terminus des „exemplarischen Prinzips“ gefaßt. Wieweit dieses mit den „Beispielen“ des Sokratischen Paradigmas in Verbindung zu bringen ist, wird allerdings zu prüfen sein.

Um das Beispiel im Kontext eines *philosophischen* Gesprächs und auch im weiteren Sinn eines philosophischen Diskurses zu charakterisieren, sei zunächst ein Blick auf die Verwendungsweise in der philosophischen Tradition geworfen, die bis in das Mittelalter zurückreicht, sich dann aber auch differenzierte in

---

49 Auf das Verhältnis von Abstraktion und Konkrektion wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

50 siehe auch Kap.VII

51 vgl. Neubert 1985, S.168f

52 vgl. aber Engels, Helmut 2000

53 Klafki 1959, S.375

„Beispiel“, „Exempel“ und „Exemplaria“<sup>54</sup>. Die ursprüngliche Bedeutung enthält (ähnlich wie im Sokratischen Paradigma) ein narratives Element: lehrhafte Erzählung, Gleichnis, sprichwörtliche Redensart. Allerdings ist im Unterschied zum Sokratischen Paradigma keine empirisch wahre Begebenheit gemeint, vielmehr von Anfang an etwas Musterhaftes, Vorbildliches, Lehrhaftes; die Narration steht im Dienst einer normativen Intention. Dieser Bedeutungsstrang ist in der Aufklärungszeit sehr präsent, etwa in den Fabeln. Für ihn wird meist die lateinische Form „Exempel“ gewählt; zugeordnet zu einer „Lehre“ oder „Moral“ wird das Exempel gesucht, um sie zu vermitteln. Ähnlich ist die Verwendungsweise von „Exempel“ bei Kant: „Das Exempel ist ein besonderer Fall von einer praktischen Regel, sofern diese die Tunlichkeit oder Untunlichkeit einer Handlung vorstellt“<sup>55</sup>. Den deutschen Begriff „Beispiel“ wählt er für das Besondere, das unter einen Allgemeinbegriff fällt, also für das theoretische Verhältnis als Fall der Regel. Die Subsumptions-Beziehung, „Fall der Regel“ zu sein, läßt sich allerdings auf theoretische ebenso wie auf praktische Regeln beziehen. Die didaktische Bedeutung der Beispiele in diesem grundsätzlichen Sinn hatte schon Comenius gesehen, für den Beispiele nicht bloße Illustration eines Allgemeinen waren, vielmehr der notwendige Ausgangspunkt zum Verständnis des Allgemeinen. Diesen Zusammenhang hat wiederum Kant, wie im nächsten Abschnitt näher erläutert wird, erkenntnistheoretisch genauer herausgearbeitet, indem er die Anschauung als Ausgangspunkt der Erkenntnis aufzeigte, aber auch ihre Angewiesenheit auf begrifflich-theoretische Reflexion. Späterhin wird jedoch in der Philosophie häufig nach einem „Beispiel“ (oder auch „Exempel“) gegriffen, wenn man den Allgemeinbegriff, das allgemeine Urteil oder gar die Theorie bereits zur Verfügung hat (oder zu haben meint) und diese lediglich den Gesprächspartnern verdeutlichen will, indem man die Operationen auf theoretischer Ebene *nachträglich* durch ein Beispiel mit Anschauung unterfüttert. Von dieser Intention her entwickelte sich wohl der im engeren Sinn didaktische Bedeutungsstrang, in pädagogischer Absicht mit einem möglichst „guten“, d.h. treffend gewählten Beispiel/Exempel einen (vom Lehrer) schon gewußten allgemeineren Zusammenhang am Einzelnen zu verdeutlichen. Solche „guten“ Beispiele, die von vorneherein für etwas Bestimmtes, wiewohl Allgemeines stehen und meist auch auf dieses hin konstruiert worden sind, könnte man – sprachlich paradox – „exemplarisch“ oder „Exemplaria“ nennen und etwa in einem Lehrbuch mit demonstrativer Absicht sammeln. Im Sokratischen Paradigma aber geht es – wie bei Comenius, teilweise bei Kant und insbesondere bei Nelson – umgekehrt um die *Entdeckung* des Allgemeinen *am* Beispiel, d.h. durch genaue Betrachtung eines Beispiels, in dem das Allgemeine enthalten ist

---

54 vgl. Buck 1971

55 Kant, *Metaphysik der Sitten* §52 Werke Bd. VIII; Akad.-Ausg. 6, 479f

und nur freigelegt, aufgedeckt werden muß. Deshalb kann das Beispiel auch aus der tatsächlichen Erfahrung, aus der Empirie gewählt werden.

Das „Beispiel“ im Sokratischen Paradigma ist nach der bisherigen Betrachtung die Erzählung einer selbst erlebten Begebenheit. Sein Sinn erschöpft sich darin aber nicht. In der Wahl des Begriffs „Beispiel“ ist ein darüber hinausreichendes didaktisches Wissen aufbewahrt, daß das Beispiel *für* etwas steht, und nicht das Beispiel als solches das zu Erkennende ist. Gustav Heckmann mag in der Gepflogenheit, relativ schnell das erst- oder zweitgenannte Beispiel für die Untersuchung zu wählen, ohne sich mit weiterer Beispielsuche aufzuhalten, dieses Über-sich-hinaus-Verweisen des Beispiels bewußt gewesen sein. In der Nelson/Heckmann-Tradition ist dieser Punkt theoretisch bisher jedoch kaum reflektiert worden.

Ein Beispiel ist ein Beispiel *für etwas*, es verweist über sich hinaus auf etwas Anderes, Allgemeineres, im Sokratischen Philosophieren auf eine Einsicht abstrakterer Art bzw. mehrere abstraktere Einsichten, evtl. auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen. Die Zugänglichkeit der narrativen Ebene birgt die Gefahr, in ihr hängenzubleiben und zu übersehen, daß „Beispiel“ ein Relationsbegriff ist. Es stellt eine wie auch immer geartete Relation zwischen einem singulären Fall und einem Allgemeinen her, das es zu erkennen gilt. Das Übersehen des Relationscharakters mag im Sokratischen Paradigma auch damit zusammenhängen, daß das zweite Relationsglied, *wofür* das Beispiel ein Beispiel ist, sich erst im Laufe des Gesprächsprozesses herauskristallisiert. Wenn man mit der Arbeit am Beispiel beginnt, liegt es zunächst und vielleicht auch noch für einen längeren Zeitraum im Dunkeln, welche allgemeinen Aussagen, Einsichten und Prinzipien im Beispiel verborgen sind. Aber wenn sie erhoben sind, läßt sich nachträglich feststellen, daß sie im Beispiel enthalten waren. Läßt sich diese Relation auch so verstehen, daß das Beispiel ein Beispiel – „Exemplum“ – *für* diese gewonnenen allgemeineren Aussagen ist? Anders ausgedrückt:

In welchem Verhältnis steht Heckmanns *Sokratisches Prinzip* „Einsicht in ein Allgemeines nur durch Anschauen und Analysieren des unter das Allgemeine fallenden konkreten Erfahrenen“<sup>56</sup> zu gewinnen, zum sog. „Exemplarischen Prinzip“ der Allgemeindidaktik?

Die Frage ist aus zwei Gründen nicht eindeutig zu beantworten: zum einen kann das, wofür das Beispiel sich als Beispiel zeigt, im Verlauf der gemeinsamen Untersuchung im Sokratischen Gespräch durchaus verschieden ausgelegt werden sowie auch in sich schwierig zu bestimmen sein. Zum anderen wurde in der wissenschafts-pädagogischen Diskussion das „exemplarische Prinzip“ keineswegs einheitlich verstanden.

Das exemplarische Prinzip wurde in der Pädagogik vor allem in den 50er Jahren diskutiert mit der Absicht, die Menge und Vielfalt der stark anwachsen-

---

56 Heckmann 1981 S.10

den Unterrichtsgegenstände zu bewältigen, die als „Stofffülle“ offenbar zunehmend ins Bewußtsein getreten war. Zugleich wollte man jedoch auch dem Anspruch Genüge leisten, als Lehrende für ein „Ganzes“ verantwortlich zu sein – ein Wissensgebiet, eine Wissenschaft, einen Erkenntniszusammenhang bzw. Problembereich oder einen Wirklichkeitszusammenhang. Mit einer fragmentarischen Auswahl, die als willkürlich erschienen wäre, wollte man sich nicht begnügen, in Verantwortung für die Sache wie für die Bildung der Schüler/innen. Aus dieser Spannung heraus wurde das exemplarische Prinzip viel diskutiert und teilweise auch sehr weit ausgelegt.<sup>57</sup> Gegenwärtig scheint man sich sowohl in der Lehrplanarbeit wie in der Unterrichtsarbeit – so mein Eindruck – grundsätzlich mit der Notwendigkeit des Auswählens abgefunden zu haben. Möglicherweise ist auch die Vorstellung, als Lehrende für die Vermittlung eines Ganzen, eines Wissenskosmos oder eines Systems von Bildungsgütern verantwortlich zu sein, weitgehend aus dem pädagogischen Bewußtsein verschwunden – allerdings in einem gewissen Widerspruch zu nach wie vor latenten abbilddidaktischen Hintergrundvorstellungen. Weitgehend folgt man aber wohl eher einem Pragmatismus und fragt kaum noch nach dem Verhältnis des ausgewählten Einzelnen zu einem Allgemeinen, um dessentwillen es ausgewählt wird oder werden sollte. Wenn dies richtig ist, läge hier eine gewisse Parallele zwischen vor dem eher narrativen Sprachgebrauch des Beispielbegriffs in der gegenwärtigen Praxis Sokratischer Gespräche und zumindest dem Alltagsbewußtsein schulischer Pädagogik. Dennoch ist es notwendig und lohnend, dem Verweisungszusammenhang zwischen Beispiel und Allgemeinem für den Philosophie-Unterricht unter Sokratischer Perspektive nachzugehen.

Die Exemplarität von Beispielen wird teilweise stärker auf die Inhalte bezogen, teilweise stärker formal-methodisch akzentuiert, teilweise sogar in eine ganzheitliche Betrachtung integriert. Fragen wir zunächst, worin die „Exemplarität“ der Beispiele bestehen könnte.

Martin Wagenschein, der den Terminus wegweisend ins Gespräch brachte, hat sein Verständnis des Exemplarischen hauptsächlich aus der Didaktik des Physikunterrichts gewonnen. Er meint unter „Beispiel“ den Einzelfall, der durch ein Gesetz erklärt wird. Methodisch wird aber nicht das Gesetz vorangestellt, sondern zuerst mit einem oder mehreren Einzelfällen bekannt gemacht in der Absicht, daß die Schüler/innen das Gesetz selbst entdecken. Der Einzelfall wird wohl dann exemplarisch, wenn er gut zugänglich (deshalb auch später leicht zu behalten), „prägnant“ ist, und wenn das Gesetz zugleich kein beliebiges ist, sondern ein fundamentales, also etwas Grundsätzliches aus dem betreffenden Fachgebiet zeigt.

---

57 „exemplarisch“ sei genannt: Gerner 1970; Derbolav 1957, 1960, 1969; Klafki 1959. Bes. S.383f; Klafki 1985. Vierte Studie Exemplarisches Lehren und Lernen. S.141f.; Newe 1960; Wagenschein 1968 1973

Auf Fächer, deren Erkenntnisziel gar nicht das Gesetzesartige ist, wie nach üblicher Deutung in den Geisteswissenschaften, ist dieses Verständnis des Exemplarischen nicht ohne weiteres übertragbar. Daher erscheint es mir zwangsläufig, daß Wagenschein mit einer Deutung des Exemplarischen für geisteswissenschaftliche Fächer rang, und daß diesbezüglich eine Diskussion entbrannte. Folgerichtig wurde das Exemplarische dann nicht mehr nur als Fall einer Regel verstanden, vielmehr verschob sich der Akzent auf die methodische Ebene oder auch die Deutung als grundlegende Blickrichtung. Das „Wesentliche“ soll aufgesucht werden, indem man nicht vieles oberflächlich bearbeitet, sondern Ausgewähltes mit angemessener Gründlichkeit. Daran soll zugleich aber auch Grundsätzliches erkannt werden, das mehr als nur dieses Einzelne erschließt. Im Idealfall sei das Einzelne „Spiegel des Ganzen“<sup>58</sup>, oder mit einem anderem in diesem Zusammenhang oft zitierten Bild „mundus in gutta“.

Das Verhältnis vom Besonderen zum Allgemeinen ist im Bereich des philosophischen Denkens im Kern wohl in anderer Weise als in anderen Fachdidaktiken zu verstehen: das Besondere als Fall einer (deskriptiven oder normativen) Regel ist nur *eine* Möglichkeit des Allgemeinen, das in keinem Falle als vorab feststehende oder vorschreibende Regel fungiert. Zentraler ist das Allgemeine als das Grundsätzliche, Fundamentale, sei es als Prinzip oder als „Grundrichtung“ der Welterfahrung. In diesen Verständnisweisen haben philosophische Einsichten immer eine über den konkreten Einzelfall hinausreichende, erschließende Funktion. Vor allem aber ist das Allgemeine philosophisch immer selbst Gegenstand des Nachdenkens bzw. durch Reflexion erst herauszufinden, „aufzudecken“. Hinzu kommt, daß dieses Nachdenken sein eigener Anwendungsfall ist: Nur im Philosophieren erfährt man, was Philosophie(ren) ist.

Das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem, dem die Philosophie-Didaktik bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat, ist für die Allgemeindidaktik von Klafki näher untersucht worden, wobei er jedoch eine andere Begrifflichkeit wählt und die Varianten als „Grundformen des Fundamentalen und Elementaren“<sup>59</sup> auffaßt, während er das Exemplarische selbst enger faßt. Klafki unterscheidet in seinem interessanten Entwurf folgende Weisen des Verhältnisses von Besonderem und Allgemeinem: das Fundamentale, das Exemplarische (in einem engeren Verständnis), das Typische, das Klassische, das Repräsentative und die einfachen Formen (Zweckformen oder ästhetische Formen). Prüfen wir, wieweit sich diese Kategorien auf die Philosophie anwenden lassen.

Am ehesten mag dies bei der ersten Variante, der Erfahrung einer Grundrichtung möglich sein. „Lebenskundlich-philosophische“ Grundrichtung wäre jedoch nach heutigem Sprachgebrauch eine Engführung; ein erweiternder Vor-

---

58 Wagenschein 1968, S. 12

59 Klafki 1959, S.381-398

schlag wäre, unter „philosophischer Grundrichtung“ die Erfahrung zu verstehen, daß das bislang selbstverständlich Erschienene fraglich wird und der Mensch dennoch ein fundamentales Interesse an Verständigung und Orientierung hat, d.h. bestrebt ist, ein Welt- und Selbstverständnis als Mensch aufzubauen.

Das Exemplarische im engeren Sinn als wiederholbarer Fall einer Gesetzmäßigkeit betrifft primär Gesetzeswissenschaften und läßt sich auf philosophische Erkenntnisse kaum anwenden. Die Bewegungsrichtung vom Besonderen zum Allgemeinen bevorzugt wohl auch das Sokratische Philosophieren, hier liegt eine Gemeinsamkeit. Inhaltlich aber ist das Verhältnis vom Besonderen zum Allgemeinen als Fall eines Gesetzes nur eine Möglichkeit, etwa wenn direkt nach der Kausalität gefragt wird; aber auch dann steht eigentlich nicht die Operation der Subsumption zur Diskussion, sondern das Kausalprinzip selbst in seiner Gültigkeit. – Die Meta-Ebene der „Erhellung von Methoden“ ist jedoch auch in die Philosophie einholbar.

Das „Typische“ wird von Klafki als nur in der Anschauung existent gesehen, als Inbegriff anschaulich-allgemeiner Inhalte. Zu philosophischer Erkenntnis würde jedoch die begriffliche Durchdringung gehören, so daß „Typen“ unter dieser Perspektive wohl entweder der Heuristik oder Gedankenexperimenten zuzuordnen wären, also wohl der Anbahnung philosophischer Erkenntnisse, nicht diesen selbst. Die Zuordnung zum „Übergeschichtlich-Elementaren“ erscheint problematisch, insofern eine Ontologisierung der „Typen“ vom sokratischen Logos-Grundsatz her kritisch zu befragen wäre.

Das „Klassische“ mit der wertenden Konnotation des Vorbildlichen spielt nach gegenwärtiger Philosophie-didaktischer Auffassung allenfalls am Rande eine Rolle. Texte auch alter bzw. bekannter Philosophen sollen primär des Inhalts bzw. der angesprochenen, über die Zeiten hinweg sich stellenden Probleme wegen gelesen werden, nicht als Werk, in dem Klassisches „abschließend“ zum Ausdruck kommt. Letzteres wäre eher eine ästhetische oder geistesgeschichtliche Betrachtungsweise, die von der auf Erkenntnis zielenden philosophischen zu unterscheiden ist.

Ähnlich ist aus philosophischer Perspektive das „Repräsentative“ zu betrachten: das symbolisch Verdichtete könnte erst zu philosophischer Erkenntnis führen, wenn das in ihm vergegenwärtigte Allgemeine in eine begriffliche Sprache übersetzt werden könnte. Wohl kann es wiederum fruchtbar gemacht werden in der Hinführung zu philosophischen Einsichten, etwa in der Sekundarstufe I. –

Hinsichtlich der „einfachen Zweckformen“ bestimmt Klafki selbst als hauptsächliche Geltungsgebiete die elementaren hauptsächlich praktischen Vollzüge. Auf einer zweiten, reflexiven Ebene sind demgegenüber die genannten Grundverhältnisse „Inneres – Äußeres“, „Inhalt – Form“, „Zweck – Mit-

tel“ auch Gegenstand philosophischen Nachdenkens. – Bei den „einfachen ästhetischen Formen“ ist das Allgemeine *nur* im konkreten Besonderen gegeben; im Bereich der Ästhetik ließe sich daher paradoxerweise von einem Zusammenfallen des Singulären mit dem Allgemeinen sprechen. Dies zeigt, daß es sich um eine andere Art von Erkenntnis handelt als es die Begriffs-gebundene und Universalität beanspruchende der Philosophie ist.

So bedeutend diese präzisierenden Kategorien im Kontext der Fächergesamtheit sind, das spezifisch Philosophische scheint mir doch schwer ein- oder auch nur zuzuordnen. Diese Überlegungen sollen nicht-philosophische Erkenntnisformen als solche nicht abwerten. Es zeigt sich vielmehr, daß trotz der im Fächervergleich größtmöglichen Allgemeinheit auf der Ebene der Vernunft (des „Logos“) philosophisches Erkennen keineswegs alle Zugangsweisen zur Wirklichkeiten resp. diversen Wirklichkeiten umfassen kann, die daneben ihre jeweils eigene Berechtigung haben. Philosophische Erkenntnisbemühungen sind unter diesem Aspekt der Versuch, die begrifflich-theoretischen Möglichkeiten zu kultivieren und bis an ihre äußersten Grenzen allgemeinsten Einsichten zu treiben. Ihre Chancen implizieren damit selbstverständlich zugleich auch ihre Begrenzungen.

In der erziehungswissenschaftlichen Debatte um das exemplarische Prinzip spielte die Philosophie kaum eine Rolle. Dies wird nicht nur darauf zurückzuführen sein, daß Philosophie während der 50er Jahre als Schulfach nicht etabliert war, sondern dürfte auch immanent damit zusammenhängen, daß die Philosophie in sich selbst die „Spezialistin fürs Allgemeine“ ist, wie zuweilen paradox formuliert wird. Eine Ausnahme stellt die Abhandlung von Newe<sup>60</sup> dar, der aber den Denkstil der Philosophie im allgemeinen schon als exemplarisch bezeichnet und im Rahmen dieser Terminologie umfassend erläutert, was Philosophieren sei. Das „Exemplarische“ wird von ihm so verstanden, daß mit Bezug auf jedweden Bereich, sei der Wissenschaften (als fachliche Vertiefung) oder der Welt im ganzen (als Seinserhellung), grundsätzliche Fragen erörtert werden. Diese Möglichkeit ist damit gegeben, daß die grundsätzlichen Fragen zugleich die allgemeinen Fragen sind; eine präzisere Fassung des Begriffs des Exemplarischen für die Philosophie ist auf diese Weise nicht zu erreichen.

Welche Varianten nimmt das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem in der Philosophie an?

Die erste, am Gesetzesbegriff orientierte Vorstellung, läßt sich für die Philosophie, wie schon erläutert, nur mit Einschränkungen übernehmen. Die Vielfalt der philosophischen Möglichkeiten, die das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem annehmen kann, wird damit jedenfalls nicht erfaßt, und sie darf auch nicht darauf verengt werden. Das Allgemeine, in das am Beispiel Einsichten gewonnen werden, kann auch ein Begriff oder eine Kategorie sein, es kön-

---

60 Newe 1960, besonders: Fünfter Teil: Das Exemplarische und die Philosophie.

nen ethische oder erkenntnistheoretische Grundregeln oder Prinzipien sein, das Wesen eines Bereichs wie des Sittlichen, des Religiösen oder des Künstlerischen, es können Zusammenhänge sein, die nicht ohne weiteres beschreibend unter eine noch allgemeinere Kennzeichnung subsumiert werden können. Quer zu diesen Möglichkeiten stehen grundlegende Einsichten eher methodischer Art bzw. – tieferliegend – Gegenstands-konstituierender Art: in eine Vorgehensweise, ein logisches Grundprinzip (wie die Widerspruchsfreiheit), eine Denkfigur, eine Argumentationsstrategie oder das Einnehmen eines bestimmten Blickwinkels, die Entscheidung für eine bestimmte Herangehensweise (z.B. quantitativ – qualitativ).

Schließlich kann das Allgemeine noch umfassender auch eine grundlegende Sicht auf einen Weltausschnitt oder die Welt im ganzen sein. Hinsichtlich des Exemplarischen befindet sich die Philosophie in gewisser Weise in der entgegengesetzten Verlegenheit wie die Geisteswissenschaften, soweit sie sich durch das Interesse am Besonderen konstituieren: Das Erkenntnisinteresse der Philosophie gilt schon im Ansatz dem Allgemeinen, Prinzipiellen und Grundlegenden – während es für die anderen Wissenschaften bereits eine Meta-Ebene darstellt. Philosophisch betrachtet kann daher jedes Phänomen zum Beispiel für ein Allgemeines werden, das dann eo ipso in den Bereich der Gegenstände fällt, für die sie zuständig ist: das Allgemeine selbst, und dieses ist ja nicht zu begrenzen. Sokratisch ließe sich daher zugespitzt formulieren: Jedes Beispiel ist exemplarisch; aber für welche Art von Allgemeinem (oder ggf. mehrere, auch auf unterschiedlichen Ebenen von Allgemeinheit) das betreffende Beispiel exemplarisch ist, gilt es jedoch jeweils herauszufinden, dies zeigt sich erst im Gesprächsprozeß selbst. Das Beispiel wird also nicht schon vorab als „Exempel“ in didaktischer Absicht gewählt, *um* etwas Bestimmtes zu lehren.

Die Radikalisierung des exemplarischen Prinzips in dem Sinne, daß das Einzelne „Spiegel des Ganzen“ (Wagenschein) sein solle, entspricht der Philosophie besser: Die Untersuchung eines einzelnen Problems soll und kann zeigen, was philosophisches Denken ist, und nicht erst eine Abfolge von solchen Untersuchungen, erst recht nicht eine (angeblich) vollständige.

Ein „Beispiel“ im Sprachgebrauch der neosokratischen Praxis ist eine Begebenheit oder eine Situation, die eine tatsächliche und authentische Erfahrung wiedergibt und die mit der Themafrage zunächst vielleicht nur assoziativ verknüpft ist, aber im Hinblick auf sie berichtet wird. Die Art der Verknüpfung herauszufinden ist dann Aufgabe des Gesprächsprozesses. Wenn wir fragen, *wofür* das Beispiel sich als Beispiel erweist, so kann dies entweder durch ein authentisches Urteil, das im Beispiel fällt oder im nachträglichen Bericht gefällt wird, etwa die Bedeutung eines Begriffs oder eines zugrundeliegenden Prinzips, deutlich werden. An dem Urteil etwa „Ich war mir sicher, daß ich das Buch in die bestimmte Regalecke gelegt hatte“ kann die Unsicherheit der eigenen Erinnerung bewußt werden, aber auch die üblicherweise vorgenommene Vorausset-

zung der Verlässlichkeit der Materie, während an der Verlässlichkeit der Aussagen auch anderer Menschen eher gezweifelt wird. Hier wäre dann weiterzufragen nach den Gründen wiederum dafür, usw. Das bedeutet: es werden schrittweise immer grundsätzlichere Allgemeinheitsstufen von Einsichten erschlossen. Oder zum Thema Verantwortung wird innerhalb eines berichteten Beispiels deutlich, daß dem verantwortlichen Handeln für eine Freundin in einer schwierigen Lebenssituation Grenzen gesetzt sind, die anzuerkennen sind, ohne daß Vorwürfe angebracht wären. Das Allgemeine wäre in diesem Fall, die Reichweite eines ethischen Begriffs auszuloten. Es könnte auch weitergefragt werden nach dem zugrundeliegenden Menschenbild, das derartige Urteile erst einleuchtend macht. Alternativ wäre es möglich, nach anderen ethischen Grundkonzeptionen zu fragen, die möglicherweise zu einer anderen Bewertung des konkreten Urteils führen. Ein anderes Beispiel: Bei der Untersuchung der Frage „Was heißt es, eine Behauptung zu begründen?“ wird einer Mutter deutlich, daß ihre Gründe gegen eine Auslandsreise der Tochter nicht nur auf ihre Stichhaltigkeit weiter befragt werden können, sondern daß darüberhinaus über die Art von anführbaren Argumenten und Gründen ein Basiskonsens bestehen muß, wenn ein Gespräch sinnvoll sein soll.

Nicht in jedem Sokratischen Gespräch kann bis zu letzten Allgemeinheitsstufen vorgedrungen werden. Außerdem zeichnet das Beispiel den Weg, nach welcher Art von allgemeiner Einsicht gefragt wird, oft nicht eindeutig vor, sondern läßt mehrere Wege zu unterschiedlichen Grundeinsichten zu, die alle im Bereich der Themafrage liegen. Es könnte ein interessantes Projekt sein, anhand von Gesprächsprotokollen genauere Einblicke zu gewinnen, wie der Zusammenhang zwischen Beispiel und den dann gewonnenen Einsichten allgemeinerer Art jeweils zu analysieren und evtl. zu kategorisieren ist.

Was Philosophieren bedeutet, ist andererseits (sofern es einigermaßen gelingt) in jeder Phase eines Sokratisch orientierten Gesprächs präsent. Das läßt sich festmachen an der Art des Fragens nach Grundsätzlichem, das sich evtl. auch über die Grenze des sicher Beantwortbaren hinauswagt; es läßt sich festmachen an der Art des Vorgehens, dem Erlernen philosophischen Argumentierens. Schließlich läßt es sich festmachen an der Art des sprachlichen Umgangs miteinander, am „Sokratischen Geist“: Logos-orientiert und solidarisch nach Wahrheit zu suchen. Diese Momente sind nicht teilbar, und insofern ist Wagenscheins Beschreibung passend: „Das Einzelne, in das man sich hier versenkt, ist nicht Stufe, es ist Spiegel des Ganzen.“<sup>61</sup>.

Das „Gegenteil des Spezialistentums“ zu sein, trifft auf die Sokratische Suche nach dem Grundsätzlichen und Wesentlichen in gesteigertem Maße zu: Es beschreibt schon das Anliegen im allgemeinen und realisiert sich in jeder kleinen Problemerkörterung, die in diesem Sinn immer auch das Ganze repräsentiert

---

61 Wagenschein 1968, S. 12

und daher als „exemplarisch“ hinsichtlich der Vorgehensweise und Intention bezeichnet werden kann.

Hinsichtlich des Verweisungszusammenhangs, daß ein Beispiel Beispiel *für* etwas (ein Allgemeines) ist, könnte man somit sagen: die Beispiele, die als Ausgangspunkt der Sokratischen Methode gewählt werden, lassen sich insgesamt als „exemplarisch“ betrachten. Sie sind jedoch nicht „exemplarisch“ im normativen Sinne: Es geht nicht um ein Vorbild (auch bei ethischen Fragestellungen nicht) und nicht um ein Muster – wie ein Rechenalgorithmus –, demgemäß andere Beispiele zu bearbeiten wären, nachdem das erste verstanden und das in ihm enthaltene Allgemeine herausgearbeitet worden ist. Wohl erhofft man sich indirekte Übertragbarkeiten und Anwendungsmöglichkeiten, wenn es gelingt, Einsichten allgemeinerer Art im Gesprächsprozeß zu gewinnen. Das wäre jedoch die erstgenannte, allgemeine Exemplarität: Eine allgemeine Einsicht ist insofern allgemein, als sie auf mehr als ein Beispiel (Situation, Erfahrung) anwendbar ist bzw. sie zumindest in einer Hinsicht begrifflich erfaßt. Aber das Anfangsbeispiel wird nicht unter dem Gesichtspunkt gewählt, solche Transferleistungen zu antizipieren oder einen möglichst umfangreichen Bereich von Transfermöglichkeiten abzudecken. Bei der Transposition der Sokratischen Methode in einen Unterrichtszusammenhang können wohl zusätzlich derartige Überlegungen ins Spiel kommen. Allerdings sind Antizipationen dieser Art schwer in gültiger Form zu leisten, weil dies bedeuten würde, daß der Lehrer oder die Lehrerin *vor* dem Gesprächsprozeß und in kurzer Zeit alle in einem bestimmten Beispiel enthaltenen allgemeinen Einsichten überblicken müßte – und das dürfte uneinlösbar sein. Wohl ist zuzugeben, daß bei langjähriger Übung in der Leitung Sokratischer Gespräche sich in dieser Hinsicht eine Art Intuition entwickelt.

Die Beispiele Sokratischer Gespräche sind jedoch nicht dem „exemplarischen Prinzip“ zu subsumieren, wenn darunter die didaktische Konstellation verstanden wird, daß die Lehrenden die Beispiele suchen und vorgeben, passend zu dem vorgegebenen Allgemeinen, daß ihnen im Unterschied zu den Schüler/innen bekannt ist. Dies wäre ein im weiteren Sinn deduktives Verfahren, das Sokratischem Vorgehen fundamental widerspricht. Bei diesem Verfahren wären die Beispiele völlig instrumentalisiert, so daß authentische Begebenheiten auch verfehlt wären und stattdessen konstruierte Beispiele angemessener. In der Sokratischen Methode ist zwar auch nicht das Einzelne als Einzelnes Gegenstand der Betrachtung; der Denkprozeß bewegt sich vom Einzelnen weg zu dem bzw. einem Allgemeinen hin, das das Einzelne übersteigt und Zweck der Erkenntnisbemühungen ist. Diese Bewegung darf jedoch nicht zu einer Instrumentalisierung führen, vielmehr ist gewissermaßen die „Würde“ der authentischen Erfahrung immer zu wahren. Die Maieutik respektiert den Beispielgebenden in seiner individuellen Erfahrung und in seinem individuellen Erkenntnisprozeß. Erst auf dieser Grundlage können in der Haltung solidari-

scher Wahrheitssuche gemeinsame „Allgemeinheiten“ entdeckt werden. Heintel/Macho verdichten diesen Vorgang sprachlich zum „Entstehen eines konkret Allgemeinen“, in dem sowohl die Einschränkung wie die Aufhebung dieser Einschränkung, insofern sie bloß auf das Ich, die einzelne Person gerichtet ist, erfahren wird<sup>62</sup>. Ein solcher Prozeß unterscheidet sich grundlegend von dem deduktiven Vorgehen, in dem die Beispiele lediglich „Anwendungsfälle“ sind.

Der tiefere Grund für das Beginnen des Gesprächsprozesses mit Beispielen ist im Sokratischen Paradigma nicht das Problem der Stoffauswahl, sondern die kognitionspsychologische Einsicht in das Wechselverhältnis von Konkretion und Abstraktion für die Erkenntnisgewinnung, die nunmehr sichtbar geworden ist und im nächsten Abschnitt behandelt wird.

Im Sokratischen Paradigma wird nicht die Auswahl des Beispiels von einem vorgegebenen, gewußten und gezielt intendierten Allgemeinen her gesteuert. Die Sokratische Leitung überläßt idealtypisch das durch das ausgewählte Beispiel implizit angesteuerte Allgemeine (resp. mehrere Erkenntnisse auf allgemeinerer Ebene) dem Erkenntnisprozeß der Gesprächsgruppe selbst. Die Leitung bestimmt nicht das Allgemeine, das herausgearbeitet wird, sondern hilft, es zu entwickeln. Dieses Vorgehen bedarf freilich weit größerer Flexibilität, als wenn von der Vorgabe eines Allgemeinen ausgegangen wird. Dies gilt umso mehr, wenn die Sokratische Methode innerhalb des schulischen Philosophie-Unterrichts eingesetzt wird. Denn hier wird ein Lehrender nur im Ausnahmefall (z.B. in einer Projektwoche) die Reflexion auf die von einem bestimmten Beispiel aus erreichbaren Einsichten gänzlich außer acht lassen können. Normalerweise wird die Lehrerin einerseits die Themafrage und andererseits die Wahl des konkreten Beispiels zumindest mitbestimmen in Kenntnis der diversen Randbedingungen des Unterrichts, so daß der zu erwartende Gesprächsprozess mit der Hoffnung verbunden werden kann, daß Einsichten gewonnen werden, die sich in das Gesamtgefüge einordnen lassen, etwa auch nach den allgemeinen Richtlinien für das Fach anzustreben sind. Hier liegen zugegebenermaßen mehr Unwägbarkeiten als bei strikteren Planungsverfahren, die aber gegenüber den Vorteilen des Sokratischen Vorgehens für originäre Erkenntnisprozesse der Schüler/innen auch nicht überbewertet werden sollten. Außerdem kann die Sokratische Zentralperspektive bei hinreichender Aufgeschlossenheit und einiger Übung für diesen im Detail äußerst komplexen Steuerungsprozeß eine größere Offenheit und eine größere Flexibilität in jede Richtung bewirken: im Eingehen auf das Denken der Schüler/innen, im evtl. auch indirekten Erreichen von Lernzielen, im „Umrangieren“ von Erkenntnisschritten, im vielleicht nicht linearen Umgang mit Rahmenrichtlinien sowie mit der Konzeption von Lernkontrollen, die den in der Lerngruppe konkret abgelaufenen Denk-Prozeß integrieren. Nicht von ungefähr stellte auch Wagenschein das exemplarische

---

62 Heintel/Macho 1983, S.7

Lehren in einen engen Zusammenhang mit dem „genetischen Prinzip“, indem er die sklavische Erfüllung eines systematischen Lehrgangs überwinden wollte.

## 2.6 Das Verhältnis von Konkretion und Abstraktion

Philosophische Erkenntnisse werden im Medium der Abstraktion zumindest formuliert, und zu einem bestimmten, kleineren Teil (etwa durch logische Schlüsse) auch gewonnen. Abstraktion ist für philosophisches Erkennen unverzichtbar, will man qua Philosophie den mehrfachen Universalitätsanspruch der Aussagengültigkeit, des Objektbereichs und der Subjekte aufrechterhalten, der oben auch für das Sokratische Paradigma im konstitutiven Element des Marktplatzes aufgezeigt wurde. Erst die Abstraktion ermöglicht die intendierte Allgemeinheit der Erkenntnisse. Abstraktion ist jedoch in mehrfacher Hinsicht auf Konkretion angewiesen. Dieser notwendige Wechselbezug wird leider sowohl philosophisch wie philosophie-didaktisch wenig thematisiert, am ehesten wohl im Unterricht praktiziert. Wird er gar vergessen, geleugnet oder verunglimpft – aus welchen Gründen auch immer –, gerät die Philosophie selbst in Mißkredit.

Das Sokratische Paradigma arbeitet innerhalb des Wechselbezugs von Abstraktion und Konkretion und leistet damit einen Beitrag zu dieser unabdingbaren Aufgabe des Philosophie-Unterrichts; dies sei im folgenden genauer erläutert.

Inwiefern sind Abstraktion und Konkretion aufeinander angewiesen? Heckmann hatte es als „sokratisches Prinzip“ formuliert, „daß „Einsicht in ein Allgemeines nur durch Anschauen und Analysieren des unter das Allgemeine fallenden konkreten Erfahrenen gewonnen werden kann.“<sup>63</sup> Hinsichtlich der Formulierung sind zwar Präzisierungen anzubringen: Die Ausschließlichkeit läßt sich wohl nur behaupten, soweit es sich um Einsicht in materiale Erfahrungen und nicht um bloß formale Erkenntnisse handelt; „ein Allgemeines“ läßt offen, ob es sich um Begriffe oder Aussagen oder vielleicht auch „Wesenseinsichten“ o.ä. handeln kann. Dennoch zielt die Formulierung auf den Kern des Sokratischen Paradigmas: Wirklich verstanden wird das Allgemeine nur, wenn es nicht leer bleibt. Und es liegt gewissermaßen der implizite didaktische Imperativ darin, für die „Füllung“ Sorge zu tragen. Hinsichtlich der Bewegungsrichtung ist Heckmanns Formulierung ebenfalls offen, auch wenn er das in der Standardform übliche Vorgehen vor Augen hatte, von einem Erfahrungsbeispiel auszugehen, um zu allgemeineren Einsichten vorzudringen.

Eine erkenntnistheoretische Fundierung für dieses ‚sokratische Prinzip‘ hat wiederum der Aufklärer Kant in der Kritik der reinen Vernunft gegeben: „Ge-

---

63 Heckmann 1981 S.10

danken ohne Inhalt sind leer, Anschauung ohne Begriffe sind blind.“<sup>64</sup> Durch die Zusammenstellung ist deutlich, daß Kant die Aufeinander-Angewiesenheit der abstrakten und der konkreten Ebene sowohl auf in Worten ausgedrückte Begriffe bezieht wie auf in Sätzen ausgedrückte Gedanken, so daß wir ausführlich formulieren können: Begriffe ohne Anschauung sind ebenso leer wie Gedanken ohne Inhalt, und Inhalt ohne gedankliche Durchdringung bleibt ebenso unbegriffen wie Anschauung ohne Begriffe. Diese These ergibt sich zwingend aus Kants Erkenntnistheorie, in der empirische und rationale Elemente ineinandergreifen und zur Synthese gebracht werden (Kants Erkenntnistheorie sei an dieser Stelle vorausgesetzt). Schon für die Erkenntnisabsicht, erst recht in didaktischer Absicht ergibt sich daraus nun die *doppelte* Forderung, den Wechselbezug in beiden Richtungen herzustellen, von der abstrakten zur konkreten Ebene und umgekehrt. „Daher ist es ebenso notwendig, seine Begriffe sinnlich zu machen (d.i. ihnen den Gegenstand in der Anschauung beizufügen,) als seine Anschauungen sich verständlich zu machen (d.i. sie unter Begriffe zu bringen).“ Kant selbst hat diese erkenntnistheoretische Grundeinsicht an anderen Stellen auch in didaktischer Absicht herangezogen.<sup>65</sup> In der Vorlesungsankündigung entwickelt er für den „öffentlichen Unterricht“ sogar eine Abfolge der Lehre gemäß dem „natürlichen Fortschritt“ der menschlichen Erkenntnis von der Verständigkeit über die Vernünftigkeit zur Gelehrsamkeit: „daß sich zuerst der Verstand ausbildet, indem er durch Erfahrung zu anschauenden Urteilen und durch diese zu Begriffen gelangt, daß darauf diese Begriffe in Verhältnis mit ihren Gründen und Folgen durch Vernunft und endlich in einem wohlgeordneten Ganzen vermittels der Wissenschaft erkannt werden.“

Nehmen wir die erste Stufe in den Blick: das Gewinnen von Urteilen aus der Erfahrung und die damit einhergehende Ausbildung von Begriffen. Die Arbeit nach Sokratischer Methode legt einen Schwerpunkt auf genau diese beiden Punkte:

Der Beginn eines Sokratischen Gesprächs mit einem Erfahrungsbeispiel stellt zunächst Material aus der Lebenswelt bereit zu der gestellten Themafrage. Insbesondere, wenn mehrere Beispiele berichtet werden, „füllt“ sich auf diese Weise das Thema für die Beteiligten mit Anschauung, und zwar sogar mit einer Vielfalt möglicher Anschauung zum gleichen Thema. Denn soweit die Teilnehmenden die Beispiele der anderen auffassen, vergegenwärtigen sie je für sich – auch wenn dies nicht ausgesprochen wird – Erfahrungen ähnlicher Art, finden also Identifikations- oder zumindest Anknüpfungspunkte. Auch für die Leitenden werden des öfteren durch die Beispiele indirekt noch Aspekte angesprochen, an die sie vorher nicht gedacht haben. Da es eine potentiell unendliche Vielfalt gibt, ist dies kein vermeidbares Defizit, sondern eine Bereicherung,

---

64 Kant, Kritik der reinen Vernunft B 75, Werke Bd.III

65 u.a.: Kant „Nachricht ...“ Werke Bd.II; desgl. in der „Methodenlehre der einen praktischen Vernunft“, dem Didaktik-Kapitel der Metaphysik der Sitten: Kant Werke Bd. VIII

die für das weitere Gespräch fruchtbar gemacht werden kann. Die Bedeutung eigener Anschauung für die Erkenntnisgewinnung wurde schon von Comenius gesehen und darf auch für den Philosophie-Unterricht, dessen Bezugswissenschaft ja als eine der „abstraktesten“ Wissenschaften gilt, nicht übersehen werden.

Auch nach Nelsons Beschreibung werden im weiteren die *Urteile* untersucht, die sich zu der berichteten Erfahrung einstellen. Nelson verwendet übrigens den Plural „Erfahrungsurteile“, was gegen die von Jos Kessels<sup>66</sup> vorgeschlagene Schematisierung im „Sanduhrmodell“ spricht. Der Verfasserin scheint es eine unangemessene Engführung zu sein, wenn das einzelne Beispiel auf ein einziges Urteil zusammengeschnürt wird. (vgl. Kap.VII, 4.5.3)

Gemäß Nelsons Methode der regressiven Abstraktion führt die Untersuchung auf die zugrundeliegenden Prinzipien, die im gefällten Einzelurteil zur Anwendung kamen. Wenn Kant von den durch die Untersuchung erlangten Begriffen spricht, dürfte er gewichtige Begriffe meinen, die ebenfalls diese zugrundeliegenden Prinzipien implizieren, wie „Substanz“, „Ursache“ oder „Tugend“, von denen man durch die gemeinsame Untersuchung sich „einen Begriff macht“, wie wir alltagssprachlich formulieren würden, was dann soviel heißt wie: sie als Ganze auffassen. Die Begriffe werden ausgelotet (um eine anderes Bild zu benutzen), Notwendiges und Problematisches wird erkannt und so ein besseres, umfassenderes und problembewußteres Verständnis des Begriffs gewonnen als zuvor. Mit anderen Worten: der Begriff wird gemäß der obigen didaktischen Forderung „gefüllt“, er bleibt nicht bloß abstrakt. –

Abstraktion als Verkürzung, die den Begriff nicht mit Leben füllt, hatte auch Hegel thematisiert in seiner Schrift: „Wer denkt abstrakt?“<sup>67</sup> Nelson macht an vielen Stellen auf einen falschen Umgang mit abstrakten Begriffen und Urteilen aufmerksam, insofern ihr Erfahrungsbezug nicht hergestellt wird. In der Anwendung der Prinzipien in der Erfahrung und im Leben seien wir alle einig, „erst wenn wir anfangen, über sie in abstracto zu philosophieren, hebt der Streit an.“<sup>68</sup> Er brandmarkt die offensichtliche Wirkungslosigkeit nur im Abstrakten geführter Streitigkeiten; nach Beendigung der Diskussion kehre im Alltag jeder wieder zu seinen Überzeugungen zurück. Greifen wir dagegen „aus den Erfahrungen des Lebens solche Urteile und Beurteilungen heraus, über die Einigkeit herrscht, so können wir diese zergliedern“ und durch regressiv Abstraktion schließlich die letzten Voraussetzungen und Prinzipien herausfinden. Das Aufsuchen der Erfahrung bewahrt gewissermaßen vor einem philosophischen Glasperlenspiel; die Methode, die Erkenntnisse durch regressiv Abstraktion zu gewinnen, zeugt von der Ernsthaftigkeit des Erkenntniswillens, bei den Erfahrungsurteilen nicht stehenzubleiben, sondern zum Grundsätzlichen voranzu-

---

66 Kessels Schriftenreihe PPA Bd. IV 1997, S.71-80

67 Hegel: Wer denkt abstrakt? (1807) Werke Bd.2., <sup>2</sup>1990, S.575-581

68 Nelson Bd. I S.11

schreiten. Nelson beschreibt in seiner Rede einige für manche Seminarteilnehmer typische Vermeidungsstrategien, Behauptungen an der Erfahrung zu überprüfen: der Wunsch, von allgemeinen Definitionen auszugehen, die Neigung, unrealistische Beispiele von Extremsituationen zu konstruieren, die Scheu, überhaupt ein Beispiel zu nennen, eine Überschätzung der Logik, die Vermeidung des konkreten Verstandesgebrauchs, die Verpönteit, sich an die „niederen Erkenntnismittel seiner fünf Sinne“<sup>69</sup> erinnern zu lassen. Die von Nelson kritisierten Untugenden philosophischer Diskussion sind uns auch heute noch vertraut, wenn auch vielleicht eher aus akademischen Zusammenhängen als aus dem Schulunterricht. Für letzteren hängt viel davon ab, wieweit die Lehrenden auf die Einlösung des Sokratischen Prinzips der Konkretisierung drängen. Im Blick auf das Ziel einer fundierten Erkenntnisgewinnung gilt dies jedoch analog für Hochschulseminare.

Die Einlösung des Sokratischen Prinzips für den Philosophie-Unterricht läßt sich folgendermaßen präzisieren:

*Begriffe*, die in einer Beispielerzählung oder in einer „Diskussion“ zunächst naiv gebraucht werden, sind durch Konkretisierung der Bedeutung in die Reflexion einzuholen, durch Fragen wie: Was hast du mit dem Begriff X in deiner Aussage gemeint? Was bedeutet der Begriff X für dich in dieser Situation? Aus welchem Grunde erscheint dir der vorgeschlagene Alternativbegriff Y nicht passend?

*Urteile*, die im Klassengespräch spontan gefällt werden, sind in ähnlicher Weise in der Erfahrung zu verankern: Warum stellst du die Behauptung T auf? Welche Erfahrung(en) hast du gemacht, die dich zu der Behauptung T veranlassen? Woran denkst du konkret, wenn du T äußerst? Kannst du ein Beispiel für deine Behauptung T anführen? Kann jemand anderes ein Beispiel für die Behauptung T geben? Evtl. auch: Wer hat eine gegenteilige Erfahrung gemacht?

Im Fall von *normativen* Behauptungen kann entsprechend dem Theorie-Praxis-Bezug als einem Spezialfall des Abstraktions-Konkretions-Bezuges nachgefragt werden: Kannst du eine Handlung angeben, in der du dich nach der Norm N gerichtet hast? Kannst du ein Gegenbeispiel aus deinem Erfahrungsumfeld angeben? Welche Schwierigkeiten hast ihr schon erlebt, die Norm N im eigenen Verhalten zu beachten? Hat sich jemand schon einmal über eine Zuwiderhandlung zur Norm N empört?

„*Theorien*“ im umgangssprachlichen Sinn, also schlichter: Aussagen-Zusammenhänge, die mit behauptender Kraft aufgestellt werden, sind in mehrere Aussagen zu zerlegen und entsprechend zu befragen. „*Theorien*“ im Sinne von Hypothesen oder Gedankenexperimenten sollten gemäß dem Sokratischen Prinzip nicht behandelt werden, *bevor* nicht zunächst die geäußerten oder aufgestellten Aussagen mit Anschauung gefüllt sind.

---

69 Nelson Rede, S.300/1

„Anschauung“ ist auch ein wichtiges Thema der Didaktik im allgemeinen. Um Verwechslungen vorzubeugen, sei hier nur auf zwei Punkte hingewiesen: Anschauung wird im Kontext des Sokratischen Paradigmas nicht nur als optische Anschauung verstanden, ebensowenig lediglich als statisches Bild. Beides wären Spezialfälle der im Anschluß an Kant Erkenntnis-konstitutiv zu verstehenden Anschauung, die entsprechend etwa mit „innerer Anschauung“ bezeichnet werden könnte und sich auch auf Prozesse und Ereignisse bezieht. Diese stehen entweder der Erinnerung zur Verfügung oder können (bei den Zuhörenden), anknüpfend an eigene Erinnerungselemente so zusammengesetzt werden, daß sie „verstanden“ werden. Es handelt sich also nicht um nachträgliche Veranschaulichung.

Das in Heckmanns „Sokratischem Prinzip“ genannte *Allgemeine* können demnach Begriffe, Urteile feststellender oder normativer Art oder theoretische Zusammenhänge (in einem sehr weiten Sinne) sein. Eine entsprechende Erweiterung scheint mir auch Kants erkenntnistheoretischen Überlegungen nicht zu widersprechen, wenn man sie nicht ohnehin so auslegt, daß sie in jenen Reflexionen enthalten ist.

Philosophisch steht der Wechselbezug von Abstraktion und Konkretion mit klassischen Problemen der Philosophiegeschichte in engem Zusammenhang: Hinsichtlich der Begriffe mit den beiden Fragen nach ihrer Definierbarkeit und nach ihrem Status, hinsichtlich der All-Aussagen nach ihrer Genese und Geltung. Ohne diesen viel und auch kontrovers erörterten Problemen als solchen im Rahmen dieser Untersuchung gerecht werden zu können, lassen sich aus der Perspektive des Sokratischen Paradigmas für die Didaktik des Philosophie-Unterrichts folgende Überlegungen festhalten:

(1) Die Forderung nach Definition eines verwendeten Begriffes ist in Diskussionen beliebt. Sie beruht aber auf falschen Voraussetzungen. Auch Adorno hat die Forderung nach Definitionen als etwas Vorkritisches bezeichnet; definieren könne nicht heißen, schlagartig einen Begriff „aufzuspießen“<sup>70</sup>. – Innerhalb einer natürlichen Sprache kann man sich nicht in einen Nullpunkt versetzen, um die Bedeutung eines Begriffs festzulegen. Festsetzende Definitionen kann es nur in künstlichen Sprachsystemen wie der Mathematik geben. In einem philosophischen Werk oder Lehrbuch kann bis zu einem gewissen Grade eine Terminologie eingeführt werden, d.h. eine explizit eingeführte und begrenzte Bedeutung von Begriffen, die aber in der natürlichen Sprache meist auch schon eine Bedeutung haben, so daß für die konsequente Verwendung der Termini dann der Autor / die Autorin allein entsteht. In einem philosophischen Gespräch aber, erst recht einem Unterrichtsgespräch greifen wir auf die gewachsene, in der Regel die Muttersprache zurück, und in dieser haben die Begriffe bereits eine Bedeutung. Diese mag etwas variieren oder an den Rändern

---

70 Adorno 1973, Bd.1, S.21 f

unscharf sein, aber die Fälle, in denen die Verständigung funktioniert, sind weitaus in der Mehrzahl, selbst wenn man unerkannte Mißverständnisse einbezieht. Selbst wenn eine Definition als gewaltsame Bedeutungsfestlegung eines Begriffs der natürlichen Sprache möglich wäre, würden in einem Gespräch über kurz oder lang doch die mitgebrachten Verwendungsweisen sich wieder Bahn brechen. In philosophischen Gesprächen, die sich weitgehend der gewachsenen Sprache bedienen, sind nicht Festsetzungen, sondern nur *Begriffsklärungen* sinnvoll. Sie betreffen den konkreten Gebrauch, dabei mögen dann auch Varianten zutage kommen derart, wie Kant<sup>71</sup> es am Begriff „Gold“ darlegt: der eine denkt nur die Eigenschaften der Farbe und Schwere mit, ein anderer zusätzlich die des Nicht-Rostens usw. Man zieht Merkmale nur heran, soweit sie für den konkreten Verwendungszusammenhang und die Aussageabsicht wichtig sind. Andere Aspekte dürfen dabei unberücksichtigt bleiben. Etwas anderes ist es, wenn man die Intention verfolgt, einen Begriff umfassend zu klären. Das Ziel wäre dann eine „Definition“, wie Kant sie erläutert hat: „den ausführlichen Begriff eines Dinges innerhalb seiner Grenzen ursprünglich darstellen“<sup>72</sup>. Da es potentiell unendlich viele Merkmale gibt, käme man jedoch, auch nach Kant, mit diesem Anliegen nie an ein Ende. Daher ist es irreführend, etwa als Ziel eines Sokratischen Gesprächs „Begriffsdefinition“ anzugeben<sup>73</sup>. Adorno ermuntert seine Studenten, „von dem Aberglauben an die Definition sich freizumachen“<sup>74</sup>.

Der Philosophie-Unterricht kann vom Sokratischen Paradigma das schrittweise Herantasten an Begriffe lernen: Es bleibt nichts anderes übrig, als der *konkreten* Verwendungsweise eines Begriffs, der bereits gefallen ist in einem Gesprächszusammenhang und in diesem eine Bedeutung transportieren wollte, nachzufragen und sie gemeinsam zu klären. Dies ist ein Spezialfall der Anwendung von Heckmanns „Sokratischem Prinzip“. Es ist weder sinnvoll noch notwendig, das gemeinsame Gespräch mit einem definitorischen Gewaltakt zum Gesprächseinstieg zu belasten. Selbstverständlich wird die angestrebte und zu verlangende Arbeit am Begriff, an hinreichender Präzision des Ausdrucks und genauem Verstehen von dieser Zurückweisung unreflektierter Definitionsforderungen nicht berührt.

(2) Der Sokratische Weg von der konkreten Erfahrung zur Abstraktion könnte als Stellungnahme über den ontologischen Status von sog. „Allgemeinbegriffen“ interpretiert werden: Steht dahinter die Theorie, daß allgemeine Begriffe durch Zusammenfassung von gemeinsamen Merkmalen gewonnen werden und die Begriffe nichts anderes als eine sprachliche Bezeichnung dieser Zusammenfassung sind? Dies wäre die Position der sog. „Nominalisten“ im

---

71 Kant Kritik der reinen Vernunft B 755f., Werke Bd. IV

72 Kant Kritik der reinen Vernunft B 755f., Werke Bd. IV

73 so Horster 1996, vgl. unten Kap. V.3.1

74 Die Problematik wurde im Kap. III.4 bereits angesprochen.

Universalienstreit, der besonders im Mittelalter geführt wurde, sich in vielen Varianten und Einteilungen jedoch bis heute durch die Philosophiegeschichte<sup>75</sup> zieht. Im Kontrast zu den Nominalisten sprechen die Realisten den Begriffen einen von der erfahrbaren Welt abgetrennten Status zu. In der radikaleren Variante stehen sie der Platonischen Ideenlehre nahe, der gemäß das Erfahrbare das Vergängliche ist, die Ideen aber das Überzeitliche und Wahre, das den Dingen vorausliegt (*universalia ante rem*). In einer gemäßigeren Variante des Realismus stehen die Begriffe für objektiv gültige Wesen, die sich in den Dingen zeigen (*universalia in rebus*). Den Nominalisten wird eine größere Nähe zu Aristoteles unterstellt, der im Ausgang von der empirisch gegebenen Welt zu den Allgemeinbegriffen gelangt (*universalia post rem*) und insofern Sokrates näher stand.

Im Sokratischen Paradigma sind beide Elemente dieser zugestandenermaßen recht kurzen Charakterisierung enthalten: Philosophieren im Ausgang von der Erfahrung als konstitutives Element, aber von der regulativen Idee der Wahrheit geleitet, und damit Aussagen anstrebend, die ihre universale Gültigkeit zumindest nicht ausschließlich aus dem eigenen Konstruktionsprozeß beziehen, sondern eine vom Subjekt unterschiedene andere Wirklichkeit intendieren. Insofern geht das Sokratische Paradigma hinter die Entgegensetzungen des Universalienstreites zurück; das Sokratische Prinzip sucht die Universalien im konkret Erfahrbaren auf und teilt daher beide nicht auf „zwei Welten“, zwei Seinssphären auf, es geht auf die Ursprungssituation der Erkenntnis eines Allgemeinen zurück. Aus dieser Perspektive könnte man sogar fragen, ob die Dichotomie des Universalienstreites ebenso wie die übliche Darstellung der sog. „Ideenlehre“ Platons nicht fragwürdige Hypothesen der Philosophiegeschichte darstellen, indem sie etwas ursprünglich Zusammengehörendes trennen. Umgekehrt wird auch die Auffassung vertreten, daß Kants Synthese von Empirismus und Rationalismus auch die Fragestellung des Universalienstreites überwunden habe<sup>76</sup>. Beide Auffassungen, der Rekurs auf die Ursprungssituation wie auf die synthetische Leistung des kantischen Kritizismus, sind mit dem Sokratischen Paradigma vereinbar. Ob die Einsicht in das Allgemeine vorrangig durch eine synthetische Leistung des Subjekts zustandekommt oder vorrangig einer außerhalb des Subjekts liegenden objektiven Gegebenheit entspricht, kann für den Erkenntnisprozeß selbst offen bleiben – wenn es überhaupt eine philosophisch eindeutige Antwort geben sollte. Für einen Philosophie-Unterricht in sokratischer Perspektive jedenfalls muß die Frage nach dem ontologischen Status der Begriffe gar nicht entschieden werden:

Abstraktion und Konkretion sind nicht zwangsläufig in verobjektivierender Weise als dichotome „Welten“ aufzufassen. Die Überlegungen und vor allem die Forderung nach konkreter Füllung und Anschauung gilt ganz genauso,

---

75 vgl. u.a.: Stegmüller 1965, ferner: Heimsoeth 1922

76 Gethmann 1996

wenn wir Abstraktion und Konkretion lediglich in Relation zueinander verstehen: Dieselbe Aussage (analog: derselbe Begriff) kann in einem Gesprächszusammenhang eine Konkretion für eine abstraktere Aussage bedeuten, während sie in einem anderen Gesprächszusammenhang ihrerseits noch so abstrakt ist oder rezipiert wird, daß weitere Konkretisierungen notwendig sind. Es kommt nicht darauf an, sich „kluge“ Gedanken *über* den Status von Begriffen zu machen (ausgenommen den Fall, daß genau dieses das Unterrichtsthema ist), vielmehr auf einen verständigen Umgang *mit* den Begriffen: daß wir wissen, wovon wir sprechen, wenn wir uns mit einer bestimmten philosophischen Frage befassen und dabei bestimmte Begriffe benutzen. Hayakawa hat dies einmal so ausgedrückt: daß wir unsere Worte nicht wie ungedeckte Schecks benutzen.<sup>77</sup> Eine redliche Arbeit mit Begriffen hängt nicht davon ab, ob die metasprachliche Kontroverse über den Status der Begriffe entschieden ist; sie kann während der konkreten Gesprächsarbeit auf sich beruhen.

(3) Wird der Wechselbezug von Abstraktion und Konkretion auf Aussagen (ganze Sätze, die mit behauptender Kraft ausgesprochen werden) bezogen, so entsteht die Frage, wie man zu gültigen Verallgemeinerungen gelangt. Allerdings suggeriert der Begriff „Ver“-Allgemeinerung schon die verbreitete Vorstellung des induktiven Verfahrens, demzufolge der allgemeine Satz gewissermaßen herstellend (konstruktiv) erst gewonnen wird. Das meistens kontrastierte Verfahren der Deduktion ist für das philosophische Denken, zumindest das im Schulunterricht, in der Regel auszuschließen. Denn – wie oben dargelegt – geht es hier nicht um den systematischen Aufbau wissenschaftlich betriebener Philosophie. Bleibt nur die Induktion? Beim induktiven Verfahren werden singuläre, vergangene Fälle gleicher Art gesammelt und bei zusätzlichem Ausbleiben eines Gegenbeispiels auf die Allgemeingültigkeit einer Wenn-Dann-Beziehung geschlossen, so daß die Erwartung, daß unter gleichen Bedingungen auch in Zukunft derselbe Fall eintritt, als gerechtfertigt angesehen wird. Bei näherer Analyse gehen wir im Alltag häufig nach diesem Prinzip vor. Wissenschaftstheoretisch zu rechtfertigen ist jedoch bestenfalls die Erwartung, genaugenommen nicht die behauptete Gesetzmäßigkeit, die All-Aussage. Auch dieses Problem ist spätestens seit Hume ein klassisches der Philosophie, zu dem bis in die Gegenwart hinein kontroverse Auffassungen bestehen. Die Sokratische Methode wird zumindest idealtypisch hiervon nicht berührt:

Die Sokratische Methode wird gelegentlich als „induktiv“ bezeichnet; wenn dies stimmen würde, würde auch der Zweifel an den vermeintlich allgemeingültigen Resultaten auf sie anzuwenden sein. Nun hat schon Nelson<sup>78</sup> die Verwechslung der Sokratischen Methode mit dem induktiven Verfahren, das in der Literatur in Anlehnung an Aristoteles auch als Epagogé bezeichnet wird, zu-

---

77 Hayakawa 41967

78 Nelson Bd.I, S.16; Rede S.288

rückgewiesen. Beiden gemeinsam ist wohl der Ausgangspunkt beim Besonderen. Während jedoch in der Induktion auf eine allgemeine Aussage *geschlossen* wird (nach meiner obigen Bemerkung mit fragwürdigem Recht), werden in der regressiven Methode der Abstraktion die den Einzelurteilen zugrundeliegenden allgemeinen Prinzipien *aufgedeckt*, sie werden gleichsam nur aus der Verdunkelung befreit und ins Bewußtsein gehoben. Im Fällen des Einzelurteils waren sie implizit akzeptiert. Diese Methode des *Aufweisens* der zugrundeliegenden allgemeinen Annahmen im menschlichen Denken und Handeln spielt zwar in der Wissenschaftstheorie kaum eine Rolle (zu Unrecht), ist der Philosophie aber seit der Antike bekannt, wohl teilweise unter anderen Bezeichnungen. Sie wird außer von Sokrates, der sie als „Wiedererinnerung“ beschreibt, so auch von Protagoras benutzt, wenn er die These von der Lehrbarkeit der Tugend mit dem Hinweis darauf unterstützt, daß von alters her Kinder von ihren Eltern erzogen werden, denn das bedeutet, daß man dieser Tätigkeit einen Sinn unterstellt hat. Nelson bezeichnet dieses Vorgehen auch als kritische Methode und verweist auf Kant, der sie zuerst mit Bestimmtheit angewandt habe und als „Grundlegung“ oder auch „metaphysische Erörterung“ bezeichnet<sup>79</sup>. In der Gegenwartsphilosophie werden analoge Denkfiguren in der Sprachphilosophie und in der Diskurstheorie benutzt (s.o. Kap. III).

Freilich ist durch die Methode des Aufweisens, die „regressive Abstraktion“, geltungslogisch noch nicht über die Universalität der so gewonnenen Urteile entschieden. Das Bewußt-Gewordene kann dann doch auch fragwürdig werden. Nelson hat, wie oben dargelegt, deshalb in seiner Erkenntnislehre zusätzlich die von ihm in einem sehr spezifischen Sinn verstandene „Deduktion“ gefordert, die philosophisch problematisch ist. Offenbar beließ Nelson selber es aber beim Vollzug der Sokratischen Methode bei dem ersten Vorgang des Aufweisens. Didaktisch scheint mir dies auch das Entscheidende zu sein: zu entdecken, welche Urteile zunächst der Einzelne *für allgemeingültig hält*, gerade auch wenn er/sie sich dies vorher noch nie bewußt gemacht hat. Die Bewußtmachung öffnet sodann die Tür für eine kritische Prüfung in der Gesprächsgemeinschaft. Und darin liegt wohl die angemessene Alternative zu Nelsons „Deduktion“: eine Abklärung der Gültigkeit durch das Hineinholen der intersubjektiven Dimension, wenn auch mit aller Vorläufigkeit.

So läßt sich auch hinsichtlich der Universalitäts-Problematik strukturell ähnlich wie bei den vorhergehenden Punkten festhalten: die wissenschaftstheoretischen Probleme müssen nicht vorweg entschieden sein, um nach Sokratischer Methode arbeiten zu können. Teilweise liegen sie jenseits der Gesprächsarbeit, teilweise werden sie aber auch im Gesprächsvollzug selber mitentschieden: wenn etwa die Allgemeingültigkeit eines in regressiver Methode herausgefundenen Urteils gemeinsam untersucht wird, werden Kriterien für die Allgemeingül-

---

79 Nelson Bd.I, S.17

tigkeit zwangsläufig mitlaufend ebenfalls diskutiert. Das Sokratische Paradigma enthält wiederum die implizite didaktische Aufforderung: diskutiert nicht *über* eine abstrakte geltungslogische Problematik, sondern prüft, ob das in Rede stehende konkrete Urteil Eurer Einschätzung nach (allgemein-)gültig ist!

Bei der Einlösung des „Sokratischen Prinzips“ sind schließlich die *Bewegungsrichtungen* zu beachten – von der Konkretion zur Abstraktion und umgekehrt –, die beide von didaktischer Bedeutung sind:

a) Nach Konkretisierungen, Beispielen, Erfahrungen ist zu fragen, wenn mit Abstraktionen umgegangen wird und die Gefahr droht, daß die Begriffe hypostasiert werden und der Umgang mit ihnen zu einem „unverankerten“ Glasperlenspiel verkommt, in dem die Sprechenden letztlich gar nicht für ihre Aussagen einstehen und/oder die Rezipierenden sich nicht um wirkliches Verstehen bemühen, sondern die Abstraktionen unverstanden und unbefragt, gleichsam in einer vermeintlichen Eigenwelt, stehen lassen. Eine solche Situation kann sowohl im Klassengespräch eintreten wie auch bei einer Textbesprechung. Ein philosophischer Text gibt ja zwangsläufig Abstraktionen vor, die erst entschlüsselt werden müssen – ebenso wie gesprochene Aussagen „entschlüsselt“ werden müssen, indem sie zumindest partiell auf Elemente eigener Erfahrung bezogen werden. Sinnentleerte ebenso wie überhöhte Abstraktionen finden sich in allen Lebensbereichen; darauf hat besonders Hayakawa mit vielen anschaulichen Beispielen hingewiesen: „Alltagsunterhaltung, Vorlesungen, politische Reden, Ansprachen bei Feiern zum Studiumsabschluß, Forumsgespräche und Diskussionen am Runden Tisch bilden eine weitere reiche Quelle für Worte, die von ihren Vertäuerungen losgeschnitten sind.“<sup>80</sup> Das bedeutet nicht, daß Abstraktionen generell verächtlich gemacht werden dürften, wie es alltagssprachlich etwa im Vorwurf des „Verkopftseins“ an die Philosophie zuweilen geschieht; Abstraktionen sind notwendig zur Erkenntnisgewinnung. Aber: „Der Wert der Abstraktionen ist nicht danach zu beurteilen, ob sie Abstraktionen auf hoher oder niederer Ebene sind, sondern ob sie auf niedere Ebenen zurückgeführt werden können.“ (Hayakawa<sup>81</sup>)

b) Die umgekehrte Richtung vom Konkreten zu abstrakteren Einsichten ist die genuin Sokratische Richtung. Einsichten von zumindest einer gewissen Allgemeinheit werden aus den Erfahrungsurteilen durch einen gemeinsam zurückgelegten Denkweg gewonnen. Dieses Verfahren enthält den spezifischen Vorteil der Sokratischen Methode in der Standardform: die allgemeinen oder allgemeineren Erkenntnisse werden in keiner Weise vorgegeben, sondern von der Gesprächsgruppe erst gemeinsam erarbeitet, so daß sie bei einem gelingenden Sokratischen Prozeß am Ende resultieren, dann aber auch „gefüllt“ sind sowohl mit Anschauung und ebenso mit einem kritischen Bewußtsein der

---

80 Hayakawa S.197

81 Hayakawa S.196

Schwierigkeiten und Grenzen dieser Erkenntnis. Sind Abstraktionen schon vorgegeben, dann ist die Einlösung des Sokratischen Prinzips immer eine nachträgliche, sie muß für die konkreten Erkenntnissubjekte das erst in einen eigenen Denkprozeß einholen, was andere bereits vorher gedacht haben. Im allgemeinen dürfte der erste Weg der tiefgreifendere und nachhaltigere sein; im Unterrichtskontext ist jedoch aus verschiedenen Gründen, insbesondere erkenntnispsychologischen und bildungstheoretischen Gründen, auch der zweite unverzichtbar, und umso wichtiger ist dann ein didaktisches Bewußtsein von der Notwendigkeit der Konkretisierung.

Schließlich läßt sich die Betrachtung noch verfeinern. Analysiert man die beiden Bewegungsrichtungen genauer, findet sich bei beiden auch ein Anteil des anderen:

Sind Abstraktionen vorgegeben durch aktuelle oder verschriftliche Äußerungen, so resultieren diese auch aus mehr oder weniger lange zurückliegenden Erfahrungen, die zu diesem Begriff oder dieser These verdichtet wurden, selbst wenn die Sprecher darüber nicht oder nicht mehr Auskunft geben können. Die verstehens-willigen Rezipienten haben dann die Aufgabe, diesen Gewinnungsprozeß rücklaufend für sich neu zu erschließen, die Vorgabe in eine Selbst-Gewinnung zurückzuverwandeln. Die zum Verständnis herangezogene Erfahrung kann dabei durchaus – wegen der potentiell unendlichen Vielfalt der Konkretionen – eine andere sein als die des Sprechers.

Umgekehrt beginnt in der Standardform zwar der gemeinsame Denkprozeß mit der Erhebung des Erfahrungsbeispiels, aber dieses stellte sich ja schon ein als assoziative Reaktion auf die Themafrage, einen Begriff oder eine anderweitig gegebene Problemstellung. Insofern ist ein Denkschritt vorgelagert, der zu einer Abstraktion eine Konkretion aufsucht, auch wenn das genaue Verhältnis an dieser Stelle in der Regel absichtlich offengelassen wird. Das Erkenntnisinteresse gilt dann allerdings einer *anderen* Abstraktion (oder mehreren): solchen abstrakteren Aussagen, die im Laufe des Gesprächs als Antwort auf die Themafrage oder subsumierte Teilfragen vorgeschlagen werden.

Zum Sokratischen Paradigma gehört die Authentizitätsregel. Letztlich ist das „Sokratische Prinzip“ auf sie bezogen: Nur wer weiß, wovon er/sie spricht, kann für seine Aussagen auch diskursiv einstehen und sie ggf. argumentativ verteidigen. Den Wechselbezug herzustellen zwischen Abstraktion und Konkretion dient also auf der Subjektseite dem redlichen und verbindlichen Sprechen. Allgemein wirkt dessen Beachtung den Vorurteilen entgegen, Philosophieren sei unverbindliches Gerede oder habe als vermeintlich bloß abstraktes Gerede mit der Wirklichkeit, in der wir leben, nichts zu tun, Philosophieren bewege sich in einem von der Wirklichkeit abgehobenen oder gar isolierten Medium der Abstraktion. Aus diesen Gründen leistet daher das Sokratische Prinzip einen essentiellen Beitrag zur Didaktik des Philosophie-Unterrichts, aber im allgemeinen auch zum besseren Verstehen, was Philosophieren heißt.

## 2.7 Sokratisches Paradigma und Textarbeit

Während ein Traditions-orientierter Philosophie-Unterricht die Vermittlung historischer Kenntnisse anstrebt sowie die Fähigkeit der Textinterpretation, brauchen Sokratische Gespräche beides nicht, jedenfalls nicht im direkten Vollzug, was nicht heißt, daß sie nicht ihrerseits in einer Tradition stehen, im weiteren Sinn in der Tradition der Aufklärung. Im vorigen Abschnitt (IV.1.1) wurde bereits begründet, daß ein ausgewiesener Philosophie-Unterricht sich nicht ausschließlich auf das freie (Sokratische) Unterrichtsgespräch stützen kann, vielmehr auch mit der philosophischen Tradition bekannt zu machen und Texte in den Unterricht einzubeziehen hat. Umgekehrt hätte auch bei historischen Ansätzen, insofern zur Texterschließung Sokratisches Vorgehen gebraucht wird, die Sokratische Methode eine vergleichsweise bescheidene Aufgabe im Unterricht; das bedeutet jedoch nicht, daß sie einfach zu lösen wäre. Gehen wir jedoch von der Problemorientierung als erster Vorgabe aus, so kann in einer konkreten Unterrichtssituation zwischen beiden *Methoden* gewählt werden: ob das Problem im ersten Zugriff im freien Unterrichtsgespräch erörtert wird oder vermittelt durch einen „Text“, d.h. eine schriftliche Abhandlung eines anderen Denkers. Methodisch haben beide Vorgehensweisen ihre spezifischen Vorzüge und Nachteile.

Potentielle *Nachteile* der Sokratischen Methode gegenüber der Textlektüre als Methode:

1. Grundkenntnisse der Philosophie-Geschichte werden nicht durch die Methode vermittelt.
2. Sprach-, Denk- und Argumentationsstile, die der gegenwärtigen Alltagssprache fremd sind, kommen nicht in den Blick und können mit ihrer jeweiligen Begrifflichkeit nicht genutzt werden.
3. Problemstellungen zu formulieren und Probleme zu untersuchen ist zwar meistens auch nach Sokratischer Methode möglich, benötigt jedoch viel Arbeit und Zeit. Texte können daher die Arbeit erleichtern und unter den institutionellen Bedingungen die Arbeit an den Problemen machen.
4. Die Auseinandersetzung mit schon Gedachtem kann das Denken anregen und/oder weiterbringen.
5. Die abendländische Philosophie-Geschichte kann nicht als Ganze im eigenen Denken nach-entdeckt und nachkonstruiert werden, sondern immer nur punktuell.
6. Sokratisches Vorgehen ist in sich ungeschichtlich; es berücksichtigt nicht die in der Philosophiegeschichte bereits erreichten Erkenntnisse oder auch bereits erkannte Umwege von Erkenntniswegen.

Potentielle *Nachteile* der Textlektüre als Methode des Philosophie-Unterrichts:

1. Die Schriftlichkeit fördert eine Schein-Objektivität, u.U. gar Verdinglichung der Gedanken zu „handhabbaren“, benutzbaren Gegenständen, zumindest Unterrichtsgegenständen.
2. Ein intendierter oder auch nur unterstellter Kanon des Textbestandes bleibt unausdrücklich und unlegitimiert.
3. Texte müssen in ihrem Aussagegehalt erst entschlüsselt werden; u.U. bleiben sie „tot“, es gelingt nicht, eine Verbindung zu den (Denk-)Erfahrungen der Schüler/innen herzustellen.
4. Das Problem bzw. die Probleme, mit denen sich ein Text in seiner Tiefenstruktur auseinandersetzt, muß/müssen erst entschlüsselt und zu eigen gemacht werden.
5. Der Bezug zum eigenen Denken und zur eigenen Erfahrung ist erst herzustellen, eine gedankliche Leistung, die oft nicht ohne Anleitung (und Übung) gelingt.
6. Konkretionen, die dem besseren und durchdringenderen Verstehen des Textes dienen, müssen i.d.R. erst vorgenommen, d.h. vom Rezipienten selbst geleistet werden. Das birgt die Gefahr, daß abstrakte Aussagen uneingelöst bleiben, *ohne* daß dies erkannt wird. („Elfenbeinturm“-Vorwurf)
7. Der Gedankengang des Textes kanalisiert den Denkweg der Leser/innen, so daß u.U. eigene Denkansätze verloren gehen. Es ist auch möglich, daß sie Denkwegen abkürzen, deren „Abgründe“ dann aber unerkannt und gefährlich bleiben.
8. Textarbeit birgt die Gefahr der äußerlich bleibenden Reproduktion.
9. Texte legen zumindest zeitweilig auf *einen* Denkstil fest, den sie repräsentieren.
10. Texte legen zumindest zeitweilig auf eine Schule oder Denkrichtung fest, die sie repräsentieren.
11. Bei einigen Auffassungen der tradierten Texte werden diese in ihrer Gültigkeit tabuisiert und gegen Kritik immunisiert.
12. In der schulischen, teilweise auch universitären Ausbildung hat Vermittlungswissen und Verfügungswissen ein Übergewicht. Auch Texte sind ein Vorgabe, die die Übersättigung mit den genannten Wissensformen zu vermehren geeignet ist, so daß die potentielle spätere Entdeckung der Interessantheit erst möglich wird, wenn das Hindernis der passiven Rezeption und der allgemeinen Unlust an Reproduktionswissen überwunden wird.
13. Die Auswahl der Texte ist zu begründen, gerade insofern wir *nicht* davon ausgehen, selbstverständlich auf einen Kanon zurückgreifen zu können.

### **Die Bedeutung der tradierten Texte für einen Philosophie-Unterricht unter Sokratisch-dialogischer Zentralperspektive**

Die aufgezeigten Nachteile der Textarbeit sind nicht so zu verstehen, daß Philosophie-Unterricht auf Textarbeit verzichten sollte. Die Nachteile können

vielmehr teils vermieden, teils gemildert werden, wenn sowohl die Auswahl wie die Arbeit mit den Texten auf das Sokratische Paradigma zurückbezogen werden:

Die Textauswahl sollte (besonders im Einführungsunterricht) eine hinreichende Variationsbreite hinsichtlich Inhaltsproblematik, Sprache, Denkstil, Entstehungszeit und –Kontext und vor allem hinsichtlich philosophischer „Richtungen“ aufweisen (soweit solche überhaupt auszumachen sind, wenn man einen weiten Textbegriff zugrundelegt). Zum einen wird auf diese Weise einem potentiellen Dogmatismus entgegengewirkt und die geforderte Toleranz gegenüber der Vielfalt philosophischen Denkens gewahrt. Eine solche Variationsbreite fördert zum anderen die Flexibilität des Denkens, bietet aber auch unterschiedlichen „Lerntypen“ bzw. Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen verschiedenartige Zugangsmöglichkeiten zum philosophischen Denken. So wird objektiv wie subjektiv die Festlegung auf ein ganz bestimmtes Philosophieverständnis vermieden.

Hinsichtlich des Umgangs mit den Texten in der Unterrichtsarbeit ist der oberste Gesichtspunkt, daß sie dem didaktischen Prinzip der Problemorientierung folgend eingesetzt werden. Man greift durchaus auf Texte der Vergangenheit zurück, aber *nicht* ihre Kenntnisnahme, Einordnung oder Interpretation ist das *vorrangige* Ziel des Unterrichts. Die Texte sind vielmehr zu verstehen als Antworten auf Problemstellungen, die wir auch in der zeitgenössischen Philosophie, im Alltagsleben, in öffentlichen Auseinandersetzungen der Gegenwart und/oder in der Situation der gegenwärtigen Lerngruppe haben oder die wir im Medium der Texte als solche erkennen.

Zugespitzt: Texte sind nicht Ziel, sondern Medium des Philosophie-Unterrichts, und zwar in der Weise, daß sie in einen Sokratisch-dialogischen Denkprozeß integriert werden. Der Medium-Charakter der Texte bedeutet nicht, daß Texte restlos mediatisiert werden dürften. Denn in ihnen ist *auch* ein abwesender Gesprächspartner mit einem eigenen Anliegen präsent, dem es zunächst gerecht zu werden gilt. Zuerst ist nach seiner/ihrer Intention zu fragen, und vermeintliche Ungereimtheiten oder Widersprüche sind darauf zu prüfen, ob sie sich nicht aus einem besseren Verstehen des Textes durch tieferes Eindringen auflösen lassen. Dies ist ein analoger Vorgang wie bei dem maieutischen Verstehens-Versuch gegenüber einem realen Dialogpartner, dem ebenfalls Stimmigkeit und Gutwilligkeit unterstellt werden, solange nicht Gravierendes dagegen spricht. Wenn man sich des Verstehens in befriedigender Weise vergewissert hat, kann man in die kritische Prüfung der Behauptung eintreten. Auch diese bedeutet in einem zweiten Durchgang, dem abwesenden Gesprächspartner ggf. gegen die eigene Meinung oder Behauptung durch im Text enthaltene Argumente oder versteckte Argumentationsansätze zum rechtmäßigen, d.h. sachgerechten Gewicht seines „Diskussionsbeitrages“ zu verhelfen. Der abwesende Gesprächspartner ist nicht nur genauso ernst zu nehmen wie

ein real anwesender, wegen seiner nur vermittelten Anwesenheit ist er u.U. auch gegen „Vergewaltigung“ zu schützen. Das Anliegen des Textes muß daher – so gut es erkennbar ist in der Gegenwart – in der Lerngruppe advokatorisch vertreten werden, und solange dies kein/e Schüler/in aus der Lerngruppe übernimmt, eben durch den/die Lehrer/in. In diesem Sinn ist die Sokratische Auffassung der tradierten Texte die im vorigen Kapitel unter (g) aufgeführte: sie erweitern die gegenwärtige Gesprächs- und Argumentationsgemeinschaft um Gesprächspartner aus der Vergangenheit<sup>82</sup>. Diese tragen Lösungsvorschläge für Probleme vor, stellen aber auch ihrerseits Probleme zur Diskussion, deren Bedeutung für die Gegenwart zu prüfen und ggf. neu zu entdecken ist.

Es wird oft behauptet, man verstehe eine bestimmte Position besser, oder sogar erst „richtig“, wenn man den historischen oder gesellschaftlichen, auch psychologischen Hintergrund kenne. Philosophisch betrachtet, relativiert diese Ansicht den Geltungsanspruch philosophischer Gedanken unzulässig, auch wenn solche Kenntnisse gelegentlich (und spärlich dosiert) eine unterrichtsmethodische, eher illustrierende Funktion übernehmen können. Helmut Engels unterstreicht dies ebenfalls: „...aber die Genese eines Textes allein besagt noch nichts über seinen Wahrheitsgehalt. Ebensowenig kann die ansonsten aufschlußreiche Frage nach der gesellschaftlichen Funktion und der Wirkung eines Textes die schlichte Frage ersetzen: ‚Stimmt das eigentlich, was da gesagt wird?‘“<sup>83</sup>

An dieser „Schlichtheit“ Sokratischer Praxis wird u.U. Anstoß genommen, aber sie ist sachgerecht und pädagogisch angemessen – sie enthält genau die Sokratische Intention. Sie wird dem Sachproblem gerecht, weil sie verhindert, sich in flankierende Fragestellungen oder in philologische oder anderweitige theoretische Feinheiten zu verlieren, stattdessen nach der Sache selbst fragt (ohne daß dies im Sinne der phänomenologischen Schule zu verstehen sein soll). Den Schüler/innen wird sie gerecht, weil sie dem Prinzip Einfachheit vor Komplexität genügt. –

Soweit Texte als Medium für philosophische Gedanken und Probleme aufgefaßt werden, sind sie für den Philosophie-Unterricht legitim (und notwendig) als die zur Sokratischen Methode komplementäre Zugangsart zu philosophischem Denken. Der Philosophie-Unterricht ist dann im Kontext der im vorigen Kapitel diskutierten didaktischen Prinzipien jedoch nicht durch Traditionsorientierung, vielmehr durch eine Priorität des didaktischen Prinzips der Problemorientierung gekennzeichnet. In der praktischen Unterrichtsarbeit mit Texten bleibt im weiteren die Sokratische Methode nicht nur das „ganz andere“ im Sinne eines Entweder – Oder, vielmehr ist die Arbeit mit Texten verbunden mit Elementen der Sokratischen Methode: erstens durch den Dialog mit dem

---

82 vgl. Engels 1980, S.21; sowie Raupach-Strey 1996b

83 Engels 1980 S.21

abwesenden Gesprächspartner und zweitens durch die Problemuntersuchung, d.h. die Frage nach der Wahrheit und weiteren Geltungsansprüchen. Daher läßt sich die These folgern:

*These:* Hermeneutik ist auf Sokratik angewiesen.

Es liegt nahe, nach der Umkehrung zu fragen: Ist auch Sokratik auf Hermeneutik angewiesen? Die Frage ist zu präzisieren.

Wenn „Sokratik“ vernunftgeleitete Problemuntersuchung meint und „Hermeneutik“ Problemuntersuchung anhand einer Textvorlage, dann ist Hermeneutik nur ein Sonderfall von Sokratik, und diese kann ein Problem direkt angehen und tut dies in der Standardform auch; darin liegen Stärken. In diesem Sinn ist sie ihrerseits nicht auf hermeneutische Mittel angewiesen. Wenn aber die grundsätzlichere Frage aufgeworfen wird, ob „ungeschichtliches Denken“ möglich ist, so ist die Frage sicher zu verneinen. Andererseits bedeutet diese Möglichkeitsbedingung nicht, daß sie auch zwangsläufig *im* Sokratischen Gesprächsprozeß thematisiert werden muß; in der Regel ist dies vielmehr nicht der Fall. Die Richtigkeit der hermeneutischen Feststellung, daß nichts ohne Vorverständnis, in diesem Sinn also auch nicht ohne geschichtlichen Hintergrund verstanden werden kann, ist transzendentalphilosophischer Reflexion zuzuordnen und liegt gewissermaßen im Rücken der unmittelbaren Sokratischen Problemuntersuchung. Nur wenn es Gründe oder Anlässe im Gesprächsprozeß selbst gibt, sind geschichtliche Bedingungen auch innerhalb des Gesprächs Reflexionsgegenstand. Der Verweis auf die Geschichtlichkeit darf, so „richtig“ er ist, nicht von der Selbst-Konfrontation mit dem Sachproblem ablenken.

Eine dritte Möglichkeit wäre, die Aussage „Sokratik ist auch auf Hermeneutik angewiesen“ didaktisch zu verstehen. Aufgrund des vorher Ausgeführten wäre ihr zuzustimmen, wenn damit die unterrichtspraktische Konsequenz avisiert wird, daß Gespräch und Textarbeit in einem Wechselverhältnis zueinander stehen. Die immanente Struktur dieses Wechselverhältnisses sei nun genauer erläutert.

Für den Philosophie-Unterricht unter Sokratisch-dialogischer Zentralperspektive ist das Wechselverhältnis von textfreiem Unterrichtsgespräch und textbezogenem Unterrichtsgespräch idealtypisch folgendermaßen zu beschreiben:

Der Unterricht beginnt mit einem Problem. Entweder ist dieses in Form einer Frage gegeben, oder in einer Problemfindungsphase (dazu mehr im nächsten Abschnitt) wird es gemeinsam herausgearbeitet. Es *kann* auch aus einer vorhergehenden Textarbeit resultieren. Oft ist ein Problemkomplex zuerst in Teilprobleme und Aspekte aufzuteilen.

Die das Problem betreffende Frage, die man sich als erstes vornimmt, wird gemeinsam im freien Unterrichtsgespräch bearbeitet, anknüpfend an Erfahrung und weiterfragend gemäß den Phasen, die an anderer Stelle beschrieben sind.

Die Lerngruppe gelangt zu einer Antwort – nehmen wir für die jetzige Strukturüberlegung an, daß es eine übereinstimmende Antwort ist, da andernfalls die Untersuchung im freien Gespräch nicht als beendet angesehen werden kann. Diese (konsensuelle) Antwort kann dann einem Text gegenübergestellt werden, der eine Antwort, Lösung oder Bearbeitung desselben Problems enthält und seinerseits entweder zu demselben Ergebnis wie die Schülergruppe kommt; in diesem Falle fungiert er als Bestätigung, sowohl in der Sache wie der eigenen Denkleistung der Gruppe. Oder der Text enthält ein anderes Ergebnis (es muß nicht streng kontradiktorisch sein), dann fungiert der Text als Kritik am ersten Ergebnis der Gruppe, und setzt – nachdem die Textaussagen vorher sorgfältig erarbeitet wurden – erneut eine Diskussion des Sachproblems in Gang. Diese kann dann wieder in einer Phase des textfreien Gesprächs bearbeitet werden, bis man zu einem neuen Ergebnis kommt, das das vorhergehende modifiziert, integriert oder verwirft. Indirekt wird damit zugleich auch Stellung genommen zu der Textantwort, modifizierend, integrierend oder verwerfend. Dieses zweite Untersuchungs-Ergebnis der Lerngruppe wird dann erneut mit einem Text konfrontiert. In der Regel wird man, abhängig von der Lernsituation der Gruppe allerdings, dann nicht mehr nur eine Bestätigung durch den Text anstreben, sondern eine Erweiterung der Problemaspekte. Der zweite Text wird wiederum zuerst sorgfältig erarbeitet, danach seine Aussagen mit den eigenen Denkbemühungen der Lerngruppe verglichen, usw.

Der Vorgang könnte nun iteriert werden. Idealtypisch würde sich die Untersuchung dann weiterhin auf das Anfangsproblem beziehen, jedoch mit fortschreitendem Problembewußtsein. In der Regel entstehen aber zusätzlich neue Problemstellungen bzw. werden der Gesprächsgruppe bewußt, wobei es drei Möglichkeiten gibt: neue Probleme, die sich im freien Gespräch ergeben, oder solche, die *vom* Verfasser(in) des Textes im größerem Zusammenhang mit dem Anfangsproblem aufgeworfen werden, oder Probleme, die *durch* den Text, d.h. durch die diskutierende Stellungnahme der Lerngruppe zum Text entstehen. Wenn neue Probleme auftreten, muß das Gespräch strukturiert werden. In einer Meta-Gesprächsphase ist über die Reihenfolge der Bearbeitung zu entscheiden, aber auch darüber, welche Probleme evtl. nicht weiterbearbeitet werden können oder sollen (aus sachlichen oder zeitlichen Gründen). In diese Entscheidung wird insbesondere die Kompetenz der Lehrerin einfließen, Bezüge herstellen zu können. In der Einschätzung und Gewichtung kann es auch Differenzen zur Lerngruppe geben, die dann ebenfalls dialogisch auszutragen sind.

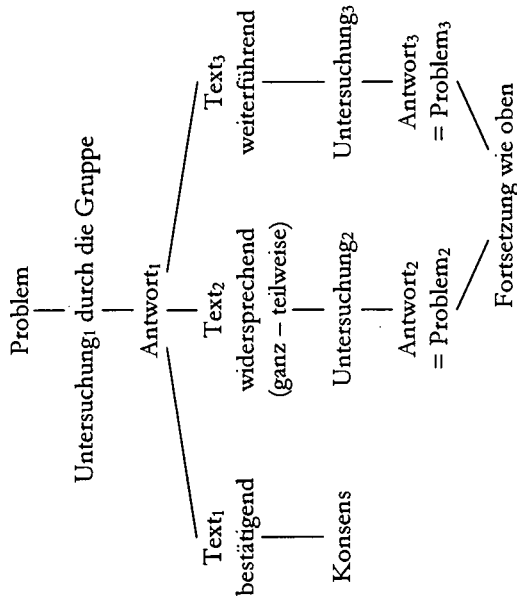
Wenn zusätzliche Probleme auftreten, verzweigt sich das Sokratisch orientierte Unterrichtsgeschehen. Jedes neue Problem kann idealtypisch als neuer Beginn des Problemuntersuchungsprozesses genommen werden, und strukturell in der gleichen Weise wie beim ersten beschrieben bearbeitet werden.

Es ist auch möglich, am Anfang einer Unterrichtssequenz, nachdem das Problem bekannt gemacht ist, zuerst einen Text miteinander zu lesen, der auf dieses Problem eingeht und eine Antwort oder Lösung anbietet. Dann ist die erste Aufgabe, den Text zu verstehen und seinen Gehalt *als* Antwort auf das Problem herauszuarbeiten. (Wenn das Problem nicht vorgegeben war, ist vorher nach dem Problem selbst zu fragen, das sich der Autor stellt.) Anschließend kann dann gefragt werden, ob die Lerngruppe der Antwort zustimmt oder nicht, und im freien Gespräch können die möglichen Argumentationen dafür oder dagegen erarbeitet werden. Idealtypisch ist das Ergebnis wieder eine von der Gruppe gefundene Antwort, die sich mit der Textantwort im Einklang befindet, ihr ganz oder teilweise widerspricht oder das Problem in einen größeren Zusammenhang stellt. Wenn keine Übereinstimmung erreicht wird, kann die Gruppenantwort mit einem neuen Text konfrontiert werden, und im weiteren analog wie bei dem entgegengesetzten Einstieg verfahren werden. Wenn es mehrere möglich erscheinende Antworten sind, ist entweder weiter zu diskutieren, bis man doch einen Konsens findet, oder mit jeder der Antworten entsprechend zu verfahren.

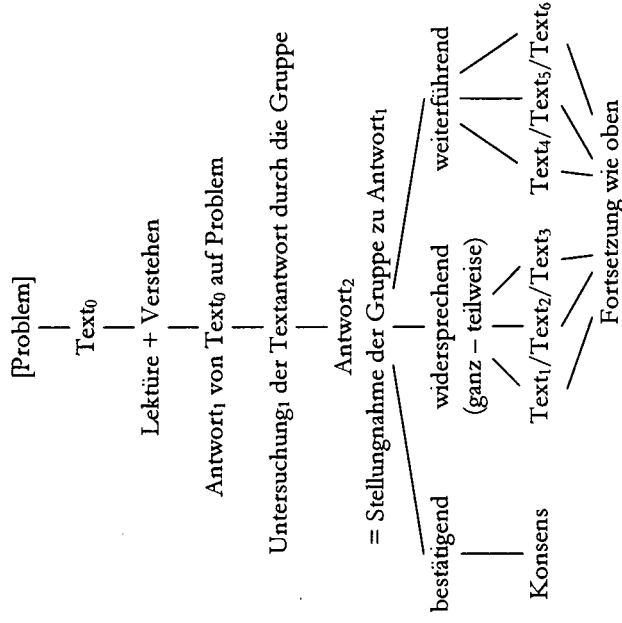
Schematisch lassen sich die beiden Möglichkeiten folgendermaßen darstellen: *Schaubild* siehe nächste Seite.

# Schema der Zuordnungsmöglichkeit von Textarbeit und Problem-Untersuchung im Gespräch

## 1. Möglichkeit



## 2. Möglichkeit



*Erläuterung:* Text<sub>1</sub>/Text<sub>2</sub>/Text<sub>3</sub> bzw. Text<sub>4</sub>/Text<sub>5</sub>/Text<sub>6</sub> soll die Möglichkeiten signalisieren, einen neuen Text wiederum zustimmend, widersprechend oder weiterführend zu Antwort<sub>2</sub> auszuwählen.

Das dargelegte Vorgehen kann schnell zu einem weit verzweigten und schwer übersehbaren Gesprächsnetz führen. Es reduziert sich andererseits wieder dadurch, daß Antworten auf eine Problemfrage oft Auswirkungen auf die anderen Fragestellungen, die man sich noch vorgenommen hatte zu bearbeiten, oder deren potentielle Antworten haben. Trotzdem kommt der Schulunterricht durch seine Rahmenbedingungen an Grenzen der Fortsetzbarkeit des Gesprächs, so daß auch unabgeschlossene Untersuchungsphasen in Kauf genommen werden müssen, was aber in der Sache deutlich markiert werden sollte.

Gewichtigere Probleme (nach welchen Kriterien auch immer) sollten allerdings mit der Lerngruppe auch tatsächlich sowie mit hinreichender Gründlichkeit im direkten Gespräch bearbeitet werden, um des Sachproblems willen und auch, um die Ernsthaftigkeit des Sokratischen Verfahrens zu unterstreichen. Wenn man der sachlogischen Entwicklung des Gesprächs zu wenig (Zeit-)Raum läßt und den Prozeß zu früh abbricht, kann leicht der Eindruck entstehen, daß die selbständige Problemlösungskompetenz der Lerngruppe am Schluß doch gering geachtet wird gegenüber der eines Philosophen, der im Anschluß gelesen wird, oder daß die Erfüllung des Rahmenplans höher rangiert als das selbständige Denken.

Auf der anderen Seite bedeutet das Hin- und Hergehen zwischen Gesprächs- und Textarbeit nicht nur einen Wechsel der Medien, sondern auch, die eigenen Denkergebnisse der Lerngruppe potentieller Kritik durch andere, in Texten gegebene Problemsichten auszusetzen. Diese müssen zwar erst erschlossen und „zur Sprache“ gebracht werden, aber sie ebenso zuzulassen wie andere Sichtweisen oder Kritik von anwesenden Dialogpartnern, ist ebenfalls Bestandteil Sokratischer Haltung und erweitert das Problembewußtsein. Außerdem ist es auch im Rahmen allgemeinpädagogischer Überlegungen als Ziel anzusehen, die Erfahrung zu machen, daß man von früher gedachten Gedanken lernen kann. –

Martens Überlegungen gehen in dieselbe Richtung, wenn er als „Einheit der drei Dialogmethoden“ zusammenfaßt: das Selbstdenkens, die Rezeption eines (schriftlich niedergelegten) Monologs, was selbst eine dialogische Tätigkeit ist, sowie die Überprüfung der nachvollzogenen Gedanken als Realisierung des Dialogangebotes.<sup>84</sup>

Daß eine Verbindung von Textarbeit und freiem Unterrichtsgespräch im Philosophieunterricht nicht nur notwendig, sondern auch möglich ist, sollte durch die dargelegte Struktur eines Sokratisch angelegten Unterrichts verdeutlicht werden. An den Gelenkstellen des Übergangs vom Gespräch zum Text und umgekehrt ist jeweils der Blick auf das bzw. die Probleme leitend, dem die folgenden Überlegungen gewidmet sind.

---

84 Martens 1979, S.140, S.145

## 2.8 Kritische Problemuntersuchung

Die Problemuntersuchung bildet den Kern des Philosophie-Unterrichts aus Sokratisch-dialogischer Zentralperspektive.

Philosophische Probleme in einem weiten Sinn sollen nicht nur als vorhandener Bestand die thematische Planung des Unterrichts bestimmen, wie in der Variante (a) der im vorigen Kapitel behandelten „Problemorientierung“, noch sensu strictu in die Analyse durch wissenschaftliche Verfahren überführt werden wie in Variante (c). *Vielmehr sind die Probleme tatsächlich und direkt im gemeinsamen Gespräch mit der Lerngruppe kritisch-argumentativ zu bearbeiten.* (Dies entspricht der Variante (b)). Die Elemente dieser These werden im weiteren genauer erläutert.

Zunächst ein Hinweis zum Stellenwert dieses vielleicht selbstverständlich erscheinenden Desiderats. Wie wenig selbstverständlich es selbst für manche Fachdidaktiker(in) ist, die selbständige Arbeit am Problem in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, zeigt exemplarisch der Handbuch-Artikel „Problemorientierung“ von Marieluise Mutke<sup>85</sup>. In dem genannten Artikel wird eine Vermittlung zwischen dem Problembewußtsein der Schüler und dem Problembestand der Philosophie gefordert. Dem ließe sich auch aus Sokratischer Perspektive zustimmen, wenn nicht andererseits deutlich würde, daß sowohl das Problembewußtsein auf seiten der Schüler/innen wie der Problembestand auf seiten der Philosophie lediglich als Eingangsvoraussetzung und statisch verstanden werden. Die „Vermittlung“ erhält dadurch den Charakter des Herstellens einer Verbindung zwischen zwei einander fremden Welten; überdies soll sie einseitig durch die Einordnung der Schülergedanken in größere Zusammenhänge der Denktradition erfolgen. Wenn Mutke die Aussage von Richtlinien, daß Fragen der Schüler ohne Bindung an einen Text behandelt werden sollen, mit dem Kommentar versieht: „... als glaubten die Verfasser nicht an die textlich vermittelten Antworten auf Fragen der Schüler“<sup>86</sup>, so ist umgekehrt zu fragen, warum denn den im Gespräch zu findenden Antworten der Schülerinnen und Schüler so wenig zugetraut wird.

Ein wirklicher Erkenntnisgewinn kann nur geschehen – sofern das Problem bereits als kompaktes vorgestellt wird und nicht aus der eigenen Denkbewegung resultiert – durch eine Rück-Verflüssigung des Problems, potentieller Antworten und ihrer Begründungen in das eigene Denken der Schüler/innen.

Zum Begriff des *Problems*:

Der Begriff des *Problems* hat ein durchaus breites semantisches Feld<sup>87</sup>. Zunächst sind die zwei Bedeutungsfelder zu unterscheiden: Problem als ‚Frage‘, ‚Fragestel-

---

85 Mutke Handbuch S. 441-444

86 Mutke Handbuch S.441

87 vgl. Engels Handbuch S.438-441

lung', ‚*Untersuchungsthema*‘ einerseits und als ‚*Schwierigkeit*‘, ‚*kognitiver Konflikt*‘ andererseits, wobei ein Problem in der zweiten Bedeutung als vorübergehend und überwindbar oder als grundsätzlich, evtl. als unauflösbar angesehen werden kann. In letzterem Fall haben wir dann je nach Sachverhalt (ethisch – erkenntnistheoretisch – semantisch; Einschätzung der Behebbarkeit) präzisere Begriffe zur Verfügung wie Dilemma, Aporie, Paradoxie und Antinomie. Sie sollten aber erst eingesetzt werden, wenn wir eine Untersuchung durchgeführt haben und zu einer Bewertung kommen konnten. Eine dritte semantische Zuspitzung liegt in der Bedeutung eines Problems als *Streitfrage* zwischen mindestens zwei Meinungen oder Parteien.

Ob allerdings das *Problem* das ursprüngliche Material des Denkens ist, oder aber eine *Frage*, ist in der Literatur strittig. Gadamer fordert die „Rückverwandlung des Problems in Fragen“<sup>88</sup>, weil er (auf dem Hintergrund eines Sprachgebrauchs im Neukantianismus) in den Problemen bereits eine Abstraktion des Frageinhalts von der aufschließenden Frage sieht, ein Schema, das aus dem angestoßenen Fragezusammenhang herausgefallen ist. Die entgegengesetzte Position fordert, Fragen in Probleme zu verwandeln, damit sie diskutierbar werden; für sie wäre die oben besprochene Forderung von v.d.Leeuw/Mostert nach Transformation der Probleme ein Beispiel. Beiden gemeinsam ist die Intention auf *Lösung* des Problems. Plausibler und für die Didaktik brauchbarer erscheint die Zuordnung der Frage zu einer dialogischen Frage-Antwort-Situation, während der Begriff des Problems bereits eine reflexive Distanz einnimmt und auf eine noch zu leistende Bearbeitung im argumentativen Diskurs vorausweist. Aber im Einschalten dieser reflexiven Distanz gibt es wohl Stufen, ohne daß sie zwangsläufig mit einem Verlust des echten Fragens vom Anfang einhergehen müssen. So scheint es Sokratisch betrachtet sinnvoller, ein *Kontinuum* zwischen Frage und Problem anzunehmen; es könnten dies sogar Aspekte *desselben* Inhalts sein, die aber hinsichtlich ihres kommunikativen Stellenwertes zu unterscheiden sind. Während eine Frage sprachlich in einem eindeutig bestimmten Fragesatz gefaßt und ausgedrückt wird, kann ein Problem auch umfassender einen ganzen Komplex an Fragwürdigem meinen, dem mehrere oder viele Einzelfragen zugehören; auch unter diesem Aspekt verweist ein Problem voraus auf die Aufgabe der Problem-Untersuchung. Das trifft auch zu auf den eingegrenzten Problembegriff, den Engels für die Philosophie-Didaktik vorschlägt<sup>89</sup>: Ein Problem liegt dann vor, wenn zwei Thesen oder zwei Positionen gegeben sind, die aus guten Gründen Respekt verdienen, die aber in einem unvereinbaren Gegensatz zueinander stehen, den es, um Einheit herzustellen, aufzulösen gilt. Die Brauchbarkeit dieses Problembegriffs kann in der impliziten „Suchanleitung“ für den Lösungsversuch gesehen werden. Die Bipolarität ließe sich

---

88 Gadamer 1960, S.358

89 Engels 1990 S.127/8

wohl auf eine Multipolarität ausweiten; dennoch sind wohl viele, aber nicht alle im Philosophie-Unterricht zu untersuchenden Probleme von exakt dieser Struktur. Zu einer dynamischen Auffassung des Problembegriffs gehört u.U. auch, daß die innere Struktur und die Mehrfach-Fragen innerhalb eines Problemkomplexes, der sich anfangs als „Knäuel“ darstellt, erst geklärt und herausgearbeitet werden müssen.

Didaktisch ist aber die Rückbindung an echtes Fragen, an authentisches Wissen-Wollen entscheidend, weil daraus die motivierende Kraft für die Problemuntersuchung herrührt.<sup>90</sup>

Welche *Arten von Problemen* sind Gegenstand der Untersuchung im Philosophie-Unterricht?

Diese Frage kann verstanden werden als Frage nach dem, was philosophische Inhalte ausmacht. Hierzu wurde schon bei der Darstellung des Sokratischen Paradigmas erläutert, daß sie etwas bislang Selbstverständliches in Frage stellen sowie Grundsätzliches und universal Gültiges zum Erkenntnisziel haben. Entfaltet wird dies in Rahmenplänen und Lehrbüchern meist durch die vier kantischen Grundfragen: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? Dabei werden die Fragen so allgemein verstanden, wie Martens/Schnädelbach<sup>91</sup> sie interpretieren: Der ersten Frage liegt ein Bedürfnis nach grundsätzlicher und umfassender kognitiver Orientierung zugrunde, sie ist vom Interesse an Gewißheitsgraden und Zuverlässigkeit des Gewußten bestimmt, fragt nach der Wahrheit. Die zweite zielt auf den Sinn und die Verbindlichkeit von Handlungsdirektiven und deren Gründe. Der dritten Frage geht es um das ‚Worum-willen‘ der Existenz, das keine Angelegenheit des Wissens ist, vielmehr über das Wißbare hinausfragt. Die vierte Frage ist die nach der Identität des Menschen, nach seinem Selbstverständnis. Martens/Schnädelbach machen auf die Verlegenheit der akademischen Philosophie aufmerksam, die als Teil der wissenschaftlichen Expertenkultur die Verunsicherungen und das Wiederaufleben derartiger Grundsatzfragen mitverursacht hat, sie aber als Wissenschaft unbefriedigt stehen lassen muß. Hier wird noch einmal deutlich, wie wichtig für die Philosophie als Schulunterricht die Möglichkeit des Rückgriffs auf Philosophie als Aufklärung ist, auf das im Sokratischen Paradigma gepflegte, vorwissenschaftliche gemeinschaftliche Erörtern und Ergründen der den Menschen grundsätzlich angehenden Fragen.

Im Unterricht, auch im Philosophie-Unterricht sind aber die Probleme, die es zu erörtern gilt, inhaltlich nicht immer von der umspannenden Reichweite der kantischen Fragen. Es sind nicht einmal immer philosophische Probleme im strengen Sinn. Wichtig ist auch das Ernst-Nehmen der kleinen, nur auf den ersten Blick unscheinbar erscheinenden Probleme. Die Sokratische Erfahrung

---

90 vgl. Martens 1980b, S.80f

91 Martens/Schnädelbach 1985 S.23f

ist, daß sich in ihnen häufig fundamentale Einsichten resp. weitere, grundsätzlichere Fragen verbergen, wenn man sich die Mühe macht, diese herauszufinden. Zudem ist mit „Problemen“ doch wohl auch etwas gemeint, das eher methodisch zu bestimmen ist. Viele der im Unterricht zu erörternden Probleme beziehen sich auf den Untersuchungsgang selbst, beispielsweise in der Frage, ob zwei Thesen einander ausschließen, oder in der Frage nach der Priorität zwischen zwei oder mehreren vorgeschlagenen Wertungen. Didaktisch entsteht an diesem Punkt die Frage nach einer anderen, nicht fachwissenschaftlichen Einteilung oder Übersicht über die Probleme, die Untersuchungsgegenstand im Philosophie-Unterricht sind.

V.d.Leeuw/Mostert, die sich recht kritisch äußern zur Charakterisierung philosophischer Probleme durch Philosophen selbst<sup>92</sup> (teilweise mit Recht), ziehen selber aus der Lernpsychologie die Einteilung von Aebli<sup>93</sup> heran, ebenso wie Martens<sup>94</sup>. Aebli unterscheidet fragmentarische, widersprüchliche und vereinfachungsfähige Strukturen. Alle drei Problemtypen spielen tatsächlich in philosophischen Erörterungen eine Rolle: zu Fragmenten eines Sachkomplexes sind die Verbindungsglieder zu finden, die die „Lücken“ füllen, wobei es sich z.B. um stillschweigend angenommene Voraussetzungen, um allgemeine Grundprinzipien, um unausgesprochene Teile einer Gedankenkette, um Perspektivenmarkierungen handeln kann – jedenfalls um etwas, das eine Ganzheit herzustellen hilft, das man aber vorher nicht gesagt, nicht im Bewußtsein gehabt oder noch gar nicht erkannt hatte. Widersprüche jeglicher Art (logische, performative, inhaltliche, positionelle) sind häufig Zielscheibe philosophischer Argumentation, besonders im Bemühen nachzuweisen, daß ein Argumentationsgegner sich in von ihm selbst verkannte Widersprüche verwickle. Erkannte Widersprüche aber müssen nach dem Satz vom ausgeschlossenen Widerspruch aufgehoben werden – spätestens hier sollte die gemeinsame Gedankenarbeit greifen. Aebli's dritter Problemtyp, die Suche nach Vereinfachung, nach Reduktion von Komplexität durch Erklärungen etwa, durch Verdeutlichung einer allgemeinen Struktur oder durch Rückführung auf bereits Be- und Erkanntes, macht ebenfalls einen nicht unerheblichen Teil philosophischer Gedankenarbeit aus. – So läßt sich das Feld möglicher philosophischer Probleme aus lernpsychologischer Sicht beleuchten, ohne daß eine spezifisch philosophische Einteilung zugrundeläge und vermutlich ohne daß damit alle möglichen philosophischen Probleme erfaßt wären. Hier läge ein Arbeitsfeld für künftige wissenschaftliche Untersuchungen. V.d.Leeuw/Mostert gestehen zu: „Es gibt also keine Beispiele unbearbeiteter philosophischer Probleme, die eindeutig einem bestimmten Typus angehören.“<sup>95</sup> Auch Martens verläßt die Klassifikati-

---

92 v.d.Leeuw/Mostert 1988, S.54-58

93 Aebli 1981, Bd. II Denkprozesse. Kap.I Problemlösen, S.13f

94 Martens 1983, S.86f

95 v.d.Leeuw/Mostert 1988, S.58

onsbemühungen mit dem Hinweis, es komme für den unterrichtlichen Zusammenhang darauf an, daß sich die Probleme *für* die beteiligten Subjekte stellen<sup>96</sup>.

„Die philosophischen Probleme sind tatsächlich und direkt im gemeinsamen Gespräch mit der Lerngruppe kritisch-argumentativ zu bearbeiten.“ lautete die obige These. Ihre Elemente seien im weiteren erläutert.

- „Tatsächlich“:

Die von Schüler/innen selbst durchzuführende Untersuchung eines Problems wird im Schul-Unterricht häufig vernachlässigt (leider gilt dies für das Studium an der Hochschule mindestens ebenso). An die Stelle tritt dann die Kenntnisnahme der Problemuntersuchungen, die *andere* – Philosoph/innen, die eigene Lehrerin oder der Lehrer, evtl. Artikelschreiber o.a. – durchgeführt haben, sei es, daß deren Texte gelesen oder deren Referat angehört wird. Lesen und Hören dessen, was andere gedacht haben, gehört wohl zum Philosophie-Unterricht, aus dem Zentrum Sokratischen Denkens heraus betrachtet sind diese Arbeitsformen aber nachrangig: das eigene Denken kann durch sie angeregt oder inhaltlich vorbereitet werden oder nachträglich aus einer weiteren Perspektive überprüft werden, niemals ist es zu ersetzen. Wer die Problemuntersuchung eines anderen Denkers zur Kenntnis nimmt, mag sie wiedergeben können, vielleicht sogar daraus lernen und im eigenen Denken weitergeführt werden. Dennoch hat eine selbst durchgeführte Untersuchung eine andere Qualität, weil sie die Mühe des Weges und die Klippen und Hindernisse der Sache, des Problem-“Feldes“ nun aus der eigenen Erfahrung kennt und daher auch das Ergebnis besser einschätzen kann. Ein Problem-Untersuchungsergebnis zu *wissen* ist nicht zu vergleichen mit einem realiter selbst erarbeiteten Ergebnis.

- „direkt“:

*Direkt* bedeutet, sich unmittelbar mit dem Problem zu konfrontieren, und nicht aufzunehmen und zu sammeln, was andere dazu gesagt haben oder sagen. Der Gesichtspunkt überschneidet sich teilweise mit dem vorigen, aber auch innerhalb einer Lerngruppe gibt es gewisse Gepflogenheiten, als einzelner sich auf das zurückzuziehen, was andere (Mitschüler/innen) schon gesagt haben, und sich mit einer eigenen Stellungnahme zurückhalten bzw. schon die Auseinandersetzung innerlich auf Distanz halten. Diese Haltung kann sich natürlich auch auf die Äußerungen von Personen außerhalb der Unterrichtssituation beziehen. Eine nur indirekte Problembearbeitung könnte aber nicht nur aus psychologischen oder gruppendynamischen Gründen, sondern auch von der Sache her eintreten: wenn nämlich das Problem zu abstrakt formuliert wird oder in eine Wissenschaftssprache bzw. einen theoretischen Zusammenhang so transfor-

---

96 Martens 1983, S.87

miert wird (s.o. die Position von v.d.Leeuw/Mostert), daß die unmittelbare Berührung mit dem Problem erschwert oder gar verhindert wird. Es könnte in extremeren Fällen sogar eine sprachlich elaborierte Untersuchung stattfinden, die aber insofern bedeutungslos bleibt, als sie mit dem eigenen Denken nicht verbunden ist; sie wäre keine wirkliche Auseinandersetzung mit der Sache selbst, sondern bliebe eine Art intellektuelles Spiel.

- „argumentativ“:

Die argumentative Problemuntersuchung zielt darauf ab, daß das Problem mit philosophischen Mitteln der gedanklichen Auseinandersetzung bearbeitet wird. Engels<sup>97</sup> weist darauf hin, daß zur Lösung von Problemen zwei Gruppen von Fähigkeiten benötigt werden: analytische Fähigkeiten, die Defizite und Kritikwürdiges aufdecken, sowie konstruktive Fähigkeiten, die eine Vermittlung oder eine überzeugendere Position entwerfen. – Eine argumentative Problemuntersuchung steht zwischen dem „problemlösenden Denken“, wie es in der Allgemein didaktik thematisiert wird, und der „Argumentation“ im wissenschaftsphilosophischen Sinn. Mit beiden hat sie viel gemeinsam, kann jedoch mit beiden nicht ohne weiteres gleichgesetzt werden:

Problemlösendes Denken regt die Eigentätigkeit und den Erfindungsgeist der Schüler/innen an. Die Steigerung der geistigen Aktivität der Schüler war auch ein Hauptanliegen der „problemhaften Unterrichtsgestaltung“ in den 80er Jahren in der DDR<sup>98</sup>. Das problemlösende Denken nutzt die Selbsttätigkeit, die Kreativität und die Verknüpfungsfähigkeit (Synthetisierung) des Denkens für die Lösung eines Problems. Dabei wird jedoch in anderen Fächern in der Regel davon ausgegangen, daß das Problem einer Aufgabenstellung mit klarem, oft eindeutigem Ausgang gleichkommt; man kennt bestimmte Strategien zur Problemlösung, man weiß, wann die Arbeit beendet ist, und kann dann das Gelingen der „Lösung“ – auch wenn es mehrere mögliche Wege dazu gibt – beurteilen. Diese Art der Problemlösung gibt es in der Philosophie nur bedingt; häufig ist das Problem in sich so komplex, daß man kaum zu einer „Lösung“ gelangt, die das Problem *als* Problem auflösen würde. Lösungsstrategien gibt es kaum auf einer vergleichbaren Konkretionsebene. Auf allgemeinerer Ebene hat Engels<sup>99</sup> sehr schön Strategien zur Problemlösung zusammengestellt: (a) Wechsel der Hinsichten, (b) Ersetzung einer Position durch eine andere, (c) Vermittlung von Positionen dadurch, daß sie beide in einen größeren Zusammenhang integriert werden, (d) dialektische Aufhebung in einer Synthese, (e) Differenzierung innerhalb einer Position. Aber auch hier kann man fragen, ob es sich überhaupt um wählbare „Strategien“ handelt oder nicht vielmehr um Lösungsprinzipien, die ex post auszumachen sind, wenn eine dieser Art Lösungen gelungen ist. –

---

97 Engels 1990, S.129

98 Fuhrmann 1989

99 Engels Handbuch „Problem“ S.440

Daß ein philosophisches Problem durch die Bearbeitung gänzlich zum Verschwinden gebracht wird, gilt vielleicht nur für „Scheinprobleme“ (Carnap), die durch falschen Sprachgebrauch entstehen.

Für substantielle philosophische Probleme läßt sich sagen: Was man erreichen kann, sind *Antworten*, und wenn das Gespräch gut ist, gut begründete Antworten. Sie können hinsichtlich ihrer formalen Lösungsstruktur auf einer der von Engels benannten Möglichkeiten beruhen, es können evtl. aber auch „nur“ besser verstandene Fragen, ggf. auch neue Fragen sein, sowie Hypothesen, Vermutungen über das, was gültig sein könnte. Der Begriff „Lösung“ suggeriert nicht nur festliegende Lösungsverfahren, denen man nur zu folgen bräuchte, sondern auch eine Sokratischem Philosophieren inadäquate Linearität und Abschließbarkeit des Untersuchungsprozesses. Selbst wenn ein Konsens gelingt, betrifft er häufig nur eine Teilfrage, vor allem besteht er dann in einer substantiellen Stellungnahme, die nicht ausschließt, das sich das Problem unter anderen Bedingungen erneut stellt.

Ähnliches gilt von der Wissenschaftsseite her für den Begriff der *Argumentation*. Die bekannten formal-logischen oder dialektischen Schlußfiguren, auch die erweiterten (z.B. nach Toulmin<sup>100</sup>), auf die die meisten Argumentationstheorien aufbauen, stellen eine vergleichsweise arme Abstraktion von der Vielfalt realer Argumentationsprozesse dar. Wohl werden auch solche Schlußfiguren in einer Sokratischen Problemuntersuchung *benutzt*, aber sie werden im allgemeinen nicht intentional gewählt, sie müssen auch nicht in ihrer formalen Struktur sichtbar gemacht werden. Im Schulunterricht wird man dies im allgemeinen nur dann tun, wenn Schwierigkeiten auf dieser formalen Ebene auftreten; in der Regel unterbrechen derartige Analysen das Gespräch zum Nachteil des Gesprächsflusses und des Interesses am Sachproblem<sup>101</sup>. Auch in der akademischen Philosophie wird ja wenig über den *kommunikativen* Stellenwert formaler Argumentation reflektiert.

Argumentationen haben nicht nur eine formale Struktur, sondern auch eine Inhaltsseite, die in der wissenschaftlichen Philosophie seltener thematisiert wird, für die Sokratic jedoch zentral sind: Argumentationen enthalten die vorläufigen, weiter zu untersuchenden Antworten auf die Sokratische Forderung nach dem „Rechenschaft-Geben“. Ob die Argumente die Gesprächspartner überzeugen, ist zunächst offen. Wenn sie in der Gesprächsgemeinschaft akzeptiert werden, werden die Argumente zu „Gründen“. Nun kann in einer schulischen Lerngruppe die Akzeptanzprüfung i.a. nicht so weit getrieben werden wie in einer freiwilligen Sokratischen Gesprächsgruppe, die nach der Standardform arbeitet, und erst recht kann nicht die Vollständigkeit der Prüfung geleistet

---

100 etwa nach Toulmin 1975

101 Etwas anderes ist es, wenn die argumentationslogische Struktur eines Sokratischen Gesprächs in einem gesonderten „Analysegespräch“ eigens thematisiert wird, wie es Horst Gronke eingeführt hat. Näheres im Kap. VII zur Leiterausbildung.

werden, die die wissenschaftliche Philosophie anstrebt. Aber es gibt weitere Gründe, weshalb der Problemuntersuchungsprozeß in der Schule mit dem Philosophie-üblichen Begriff „(rationaler) Argumentation“ nicht ausreichend beschrieben wäre. In einem Gespräch, auch einem Sokratisch orientierten Unterrichtsgespräch wird vieles geäußert, was sich einer formallogischen Struktur nicht ohne weiteres fügt, ohne daß es deshalb für den Einsichtsgewinn ohne Nutzen wäre. Auch in einer akademischen Diskussion geht es wohl – um es mit einem Bild zu sagen – nicht *nur* um Fischgräten, sondern um „Fische“, auch wenn sich nicht immer leicht angeben läßt, was die „Fische“ eigentlich sind. Schnädelbach weist ebenfalls darauf hin, daß Argumentation mehr als Formallogik ist<sup>102</sup>: „Daß in der philosophischen Argumentation in der Regel nur in Analogie zu formallogischen Figuren verfahren wird, erklärt aber auch, warum philosophische Argumente so selten ‚endgültig‘ sind; sie lassen eben immer noch Variationen im semantischen Bereich offen, die es vielleicht wieder erlauben, an dem gefährdeten Argument wenigstens noch ein Stück weit festzuhalten.“ Damit hängt ein weiterer, wiederum für ein schulische Gesprächsgruppe noch stärker zu beanspruchender Grund zusammen: Welche Argumente in einem Problemuntersuchungsprozeß überzeugen, hängt von vielen Faktoren sowohl der individuellen Lerngeschichte und psychischen Lage wie der Lerngeschichte der Gruppe ab, ihrem Erkenntnisstand und der Diskussions-Situation, aber auch von kulturellen Bedingungsfaktoren u.v.a.; nur unter Bedingungen der idealen Sprechsituation würde ausschließlich die Wahrheit darüber entscheiden. Das bedeutet, daß sich Einsichten letztlich aus einem nie vollständig zu durchschauenden Bedingungskonglomerat herauslösen, in dem die kognitiven Argumente nur *einen* Strang darstellen. „Problemuntersuchung“ im Unterricht ist in diesem Sinn ganzheitlicher zu verstehen als formales Vorgehen und Linearität suggerierende „rationale Argumentation“, die gleichwohl ein wesentlicher Teil von ihr ist, wenn es zu Einsichten des Einzelnen und gemeinsamen Erkenntnissen der Lerngruppe kommen soll. Auch hier sei an die Zweigipfligkeit des Sokratischen Paradigmas erinnert, das die Erkenntnisbedingungen der erkennenden Subjekte mitreflektiert.

- „*kritisch*“:

Die Problemuntersuchung soll als kritische qualifiziert sein, d.h. sich vom unverbindlichen Reden unterscheiden und Maßstäbe beachten: Behauptungen sind nicht einfach hinzunehmen, sondern auf ihre Berechtigung zu befragen – entsprechend dem sokratischen Logos-Grundsatz des „Logon didonai“. Die kritische Problemuntersuchung ist eine Prüfung der Geltung vorgebrachter Meinungen, Aussagen, Thesen oder Vermutungen, um die gültigen herauszufinden, indem man sie von den nicht als gültig akzeptierbaren unterscheidet

---

102 Schnädelbach: Philosophische Argumentation. In: Martens/Schnädelbach 1985, S.480-504; S.502

(cernere lat. – unterscheiden)<sup>103</sup>. Kritik ist nicht Destruktion, sondern das Wirk-sam-Werden eines echten Zweifels auf der Basis der vernünftigen Grundannahme, daß die Auseinandersetzung mit dem Problem nur mit Aussagen weiterarbeiten kann, die einer vernünftigen Kritik standgehalten haben, jedenfalls soweit eine solche Kritik in der realen Lerngruppe vorgebracht wurde. Das Sokratische Paradigma läßt den *methodischen* Zweifel, der nicht auf echtem Zweifel beruht, sondern strategisch eingesetzt wird, um der Authentizität des Fragens willen nicht zu. Im Unterricht kann aber auch der methodische Zweifel eine Erkenntnis-fördernde Funktion haben, wenn er seinerseits begründet ist und nur maßvoll angewandt wird.

Kritik entfaltet sich auch darin, daß das Problem ggf. in Teilprobleme zu zerlegen ist, daß zu Thesen evtl. Unterthesen oder Gegenthesen aufgestellt werden und diese ebenfalls auf ihre Berechtigung geprüft werden. Zum Beleg oder, wenn das nicht möglich ist, zumindest zum Plausibilitätsnachweis werden Argumente vorgebracht und diese wiederum auf Tragfähigkeit und Konsistenz untersucht. Im Resultat können Argumente eine stichhaltige Begründung enthalten oder nur in einem schwächeren Sinn für oder auch nur nicht gegen eine Aussage sprechen, oder es handelt sich um eine Grundentscheidung, für die nicht noch einmal rationale Gründe angegeben werden können.

Das Resultat einer in diesem Sinn kritischen Prüfung ist nicht immun gegen Einwände. Es kann ein neuer Gesprächsgang notwendig werden, wenn sich Einwände anmelden. Diese sind dann zu formulieren und in gleicher Weise durchzusprechen. Es ist möglich, daß ein gewichtiges Gegenargument erst später in das Bewußtsein rückt oder daß die Tragweite einer bereits akzeptierten Aussage erst rückblickend deutlich wird und Modifikationen nötig macht. Zudem handelt es sich um ein Begründungsgeflecht, in dem es Wechselbezüge hinsichtlich akzeptierter Geltungsgründe geben kann (z.B. Wenn X nicht als gültig zu akzeptieren ist, kann auch Y keine tragfähige Begründung sein, obwohl man sie vorher anerkannt hat.). Es kann sein, daß der Geltungsbereich von Aussagen präziser erfaßt, evtl. eingeschränkt werden muß oder daß der Verständigungshorizont für die vorhergehende Gesprächsphase selbst thematisiert werden muß, weil er plötzlich nicht mehr selbstverständlich erscheint.

Auch das Prinzip der Kritik hat neben der sachlichen eine Subjekt-Seite, die zentral die Sokratisch-philosophische Intention trifft: Die Thematisierung des allzu Selbstverständlichen, das Sich-nicht-zufrieden-Geben mit dem, was häufig ohne Nachfrage im Denken und Handeln hingenommen wird. An die Stelle der Fraglosigkeit tritt die geistige Wachsamkeit, die sich in geistige Aktivität umsetzt. Sie richtet sich auf die Gültigkeit der Inhalte, aber auch auf die beanspruchten, wirklich oder vermeintlich Wahrheit garantierenden Instanzen. Die eigenständige Problemuntersuchung ist nicht delegierbar an Experten oder

---

103 zum Verhältnis von Kritik und Prüfung siehe auch Kap.II,4, Anm.28

Autoritäten, seien es auch renommierte Philosophen. Sie vertraut dem eigenen vernünftigen Urteil, sofern es sich redlich um die Geltungsprüfung bemüht, und begibt sich auf mehreren Ebenen in einen offenen Raum des gemeinsamen Durchdenkens und Prüfens.

- „im gemeinsamen Gespräch mit der Lerngruppe“:

Philosophische Probleme können auch monologisch bearbeitet werden, in Stillarbeit, im selbst verfaßten Text einer einzelnen Schülerin oder dem Selbstgespräch eines Schülers, im philosophischen Tagebuch oder im Stundenprotokoll. Auch solche Arbeits-Formen sind in den Philosophie-Unterricht (teils als Hausaufgabe) einzubeziehen, nicht nur, weil sie beispielsweise in einer Klausur verlangt werden müssen. Sie nötigen auf andere Weise als der Dialog zu gültiger Formulierung, zu authentischer Stellungnahme und zusammenhängender Argumentation. Meistens jedoch gibt es bei näherem Zusehen bei solchen Arbeitsformen einen imaginären Dialogpartner (die Lehrerin, den Freund, die Autorin des Textes, eine Autorität usw.) oder ein imaginäres Diskussionsforum (die Klassen- oder Schulgemeinschaft, die Familie, die Peergroup, die Leserschaft einer Zeitung usw.). In bezug auf diese imaginierten Dialogpartner werden nicht nur ermunternde Zustimmung phantasiert, sondern insbesondere Einwände, die von ihnen vorgebracht werden *könnten*, im Gedankengang verarbeitet. Die *dialogische* Struktur der Auseinandersetzung mit einem philosophischen Problem ist in diesem Sinn die fundamentalere.

Die potentiell aufschließende Kraft von Texten wird damit nicht geleugnet, wie im vorigen Abschnitt dargelegt. Aber die Texte müssen ihrerseits erst erschlossen und auf das jeweilige Problem bezogen werden (auch das ist eine im weiteren Sinn Sokratische Aufgabe). In enge Berührung mit dem Problem kommt die Lerngruppe oft erst, wenn sie das Problem selbst im freien Unterrichtsgespräch diskutiert. Das didaktische Prinzip der Orientierung des Philosophie-Unterrichts an Problemen wird erst dann im Vollsinn eingelöst, wenn die „Vermittlung“<sup>104</sup> zwischen den Antworten der Texte und dem Bewußtseinsstand der Schüler/innen nicht bloß äußerlich hergestellt wird, sondern mit den Schüler/innen an den Problemen selbst gearbeitet wird. Die vermeintlich fixen Größen „Problembestand der Philosophie“ und anfängliches „Problembewußtsein der Schüler“ werden so in einen dynamischen Prozeß hineingezogen, an dessen vorläufigem Abschluß sich beide verändert haben, wenn man berücksichtigt, daß der „Bestand“ auch immer nur ein „Bestand für –“ sein kann. Ein Sokratisch ausgerichteter Philosophie-Unterricht wird wegen der größeren Unmittelbarkeit dieser Arbeitsform mehr zutrauen und damit der eigenen Denkkraft der Lerngruppe eine gewisse Priorität einräumen hinsichtlich der erfolgreichen Bearbeitung eines Problems.

---

104 siehe oben, Artikel Mutke, S.442

Die Problembearbeitung im gemeinsamen Gespräch der Lerngruppe enthält darüberhinaus die spezifische didaktische Möglichkeit des Philosophie-Unterrichts, im Dialog mit den Gesprächspartnern zu einer eigenständigen geistigen Auseinandersetzung zu gelangen, wie sie in dieser Intensität in anderen Fächern seltener zu finden ist (ausgenommen den Religionsunterricht). Wiederrum gilt dies für die Sachebene wie die Ebene der Intersubjektivität:

Zur Sache ist einmal von Bedeutung, daß man nicht bei der Feststellung des Problems stehengeblieben ist (und evtl. zum nächsten Thema übergegangen ist), sondern gemeinsam sich in die Auseinandersetzung mit dem Problem begeben hat, so daß es zu einem eigenen Anliegen geworden ist. Man hat sich wirklich zum Nachdenken herausfordern lassen, um das Unaufgelöste (die Inkompatibilität oder „kognitive Dissonanz“) zu beheben. „Es ist die Idee der systematischen Einheit des Wissens, die die Probleme erzeugt.“<sup>105</sup> Ein Problem ist dann gelöst, wenn diese wieder hergestellt ist. Im Sokratischen Paradigma entspricht dieser Idee der Wissens-Einheit die regulative Idee der Wahrheit, die den „Motor“ der Untersuchung bildet.

In der gemeinsamen Durchdringung des Problems wird dann meist deutlich, daß ein einzelner gar nicht alle Gesichtspunkte und Argumente bereit haben und überschauen könnte, daß man sich gegenseitig aber gut ergänzen, wo notwendig auch korrigieren kann und als Denkgemeinschaft gewissermaßen dem „Problematischen“ am Problem umfassender gerecht werden kann. Die Untersuchung wird in vielen Fällen nicht zu einer abschließenden „Lösung“ führen, was in Anbetracht der dargelegten Spezifität philosophischer Probleme vom Unterricht auch gar nicht zu verlangen ist. Der Abschluß einer Problemerkörterung kann in der Feststellung der Unlösbarkeit des Problems bestehen, sei es, daß sich die Unlösbarkeit definitiv nachweisen läßt, sei es, daß sie nur vorläufig, unter Voraussetzung der zur Verfügung stehenden Untersuchungsmittel gelten kann. Die Unlösbarkeitsfeststellung darf nur nicht unbegründet am Anfang eines Gesprächs erfolgen. Wenn sie am Ende einer Gesprächsphase steht, ist sie begründet und ist auszuhalten – auch dies ein Aspekt der Sokratischen Offenheit. Neben dieser Möglichkeit kann der Abschluß der Problemuntersuchung zweitens auch darin bestehen, daß eine „Lösung“ gefunden wurde, wiederum entweder eine endgültige oder eine vorläufige relativ zu den Bedingungen der Lerngruppe. Die dritte Möglichkeit ist, daß keines der genannten Ergebnisse erreicht wird: weder eine Lösung, noch eine Unlösbarkeitsfeststellung (definitiv oder relativ). Die Untersuchung ist dann dennoch nicht ergebnislos: die Gruppe hat ernsthaft an der Sache gearbeitet, verschiedene Aspekte erörtert und zueinander in Beziehung gesetzt und die Schwierigkeiten einer „Lösung“ oder Antwort im Selber-Durchgehen erfahren. Eine differenziertere Sicht des Problems selbst ist schließlich *auch* ein Diskussionsergebnis, und zwar ein nicht zu unter-

---

105 Wild 1973; S.1142

schätzendes. Denn es ist ein *Problembewußtsein* entstanden, das das Problembewußtsein der Ausgangslage, falls ein solches vorhanden war, übersteigt. Zudem hat das gründliche Arbeiten seinen Wert schon in sich, und was auf diesem Weg erprobt worden ist, ist die philosophische Grundeinstellung: „daß keine Vormeinung auf Dauer der Thematisierung und der Kritik entzogen bleibt“<sup>106</sup>, die Intention auf Begründung aller Aussagen.

Die Erfahrung von Rationalität hat nicht nur eine rationale Dimension. Dies hat auch Helmut Engels treffend zum Ausdruck gebracht: „Jede kontrovers geführte Diskussion, die zu positiven Ergebnissen führt, insofern sie Klarheit und Differenzierung bewirkt, Erstarrung aufhebt, einen neuen Sachverhalt erschließt und neue Einsichten vermittelt, stärkt Problem-Offenheit, Problem-Toleranz und die Problem-Lösungskompetenz.“<sup>107</sup>

Problem-Offenheit und Problem-Toleranz betreffen die Ebene der Einstellungen, aber nicht nur zur Sache, sondern auch den Dialogpartnern. Sie kann etwa so umschrieben werden: „Auch die fremd erscheinende Sicht oder Argumentationsweise kann mir einen neuen Aspekt eröffnen. Daher versuche ich sie erst einmal anzuhören und aufzufassen, dann mit den anderen zusammen zu prüfen, bevor ich sie werte oder gar verwerfe.“ Diese Haltung muß in der Gruppe erarbeitet werden, und dies geschieht durch den Dialog selbst. Dabei hängt viel davon ab, daß dem Lehrer bzw. der Lehrerin Sprechhandlungen gelingen, die die Interaktionsformen des aggressiven Gegeneinanders außer Kraft setzen und deutlich werden lassen, daß nicht die Personen einander, sondern alle gemeinsam einem Problem gegenüberstehen. Dieses Absehen von der Person und Hinsehen auf die Sache wird erleichtert, wenn die Lehrenden es selbst praktizieren und im eigenen Verbessern von Gedanken oder Formulierungen vor-vollziehen, so daß die Schüler/innen ein Muster für dialogisches Verhalten, das die Sache sprechen läßt, ablesen können. Die Lehrenden sollten insbesondere auch nicht die ihnen „richtig“ erscheinenden Problemlösungen oder Antworten vorwegnehmen, vielmehr der Lerngruppe wirklich die Chance einräumen, sie selbst finden zu lassen. Die Lerngruppe wächst darüberhinaus mit der Lehrerin zu einer Dialoggemeinschaft zusammen, wenn diese die Bereitschaft aufbringt, ggf. auch die eigene Problemsicht zur Disposition zu stellen oder gar zu revidieren, wenn es gute Gründe dafür gibt. Gegenüber der üblichen Erwartung an die Lehrerrolle kann es paradoxerweise sogar günstig sein, wenn der Lehrer keinen großen Vorsprung vor der Lerngruppe hat hinsichtlich der Untersuchung eines *bestimmten* Problems, dann nämlich, wenn er umso offener mit der Gruppe zusammen das Problem angeht und mit innerer Freiheit nur seine methodische Kompetenz wirksam werden läßt. Die Gruppe kann daraus in actu lernen, wie man in einem noch unbekanntem Terrain Sokratisch-

---

106 Habermas 1971, S.137

107 Engels Handbuch „Problem“ S.441

philosophisch vorgehen kann. In einem solchen Fall wird die spezifische didaktische Möglichkeit des am Sokratische Paradigma orientierten Philosophie-Unterrichts besonders deutlich: die *gemeinsame Denkerfahrung*, daß das gemeinsame Ringen in der Untersuchung eines Problems mit den Mitteln des Verstandes zwar viel Geduld erfordern kann und nicht zur endgültigen Wahrheit, aber weiterführt zu gemeinsamen und wirklich selbst erarbeiteten Einsichten. Solche Erfahrungen konstituieren auch für die Zukunft eine dialogische Haltung, die durch Unzulänglichkeiten und Fehler hindurch tragen kann, und die ich das „*Solidaritätsbewußtsein in Wahrheitsuche*“<sup>108</sup> genannt habe.

Die sachliche Dimension ist in einem Sokratisch orientierten Unterrichtsgespräch eng verzahnt mit der subjektiven wie mit der intersubjektiven: Beim Austausch und der Diskussion verschiedener Auffassungen ebenso wie bei der Geltungsprüfung werden die einzelnen Gesprächsteilnehmer/innen auf Unzulänglichkeiten und Begrenzungen des eigenen Denkens aufmerksam. Wenn die Sprechhandlungen des Lehrers und auch der Mitschülerinnen gerade an solchen Stellen von einer grundsätzlichen Akzeptanz und Freundlichkeit getragen sind, werden damit neue Einsichten möglich, evtl. eine Revision von mitgebrachten Auffassungen oder gar Vorurteilen. Damit verändert sich zumindest an einer Stelle das Gefüge der eigenen Weltsicht. Es verändert sich zugleich das Subjekt, indem es die Erfahrung der eigenen Denkfähigkeit, aber auch der eigenen Begrenztheit macht, und daß es unzureichend ist, bei bloß „subjektiver Wahrheit“ stehenzubleiben. Es hat den „eigentümlich zwanglosen Zwang des besseren Arguments“<sup>109</sup> erfahren. Die Erfahrung reicht aber noch weiter, sie bezieht sich darüberhinaus darauf, daß es möglich ist, sich gegenseitig „Denk-Hilfe“ zu leisten, um die gedankliche Ausgangslage überschreiten zu können, und daß es sinnvoll ist, sich auch durch Mühen hindurch zu einem Konsens durchzuarbeiten, obwohl er als prinzipiell überholbar angesehen werden muß. Eine solche Chance dürfte außerhalb des Philosophie-Unterrichts eine Rarität sein, und auch im Philosophie-Unterricht gelingt nicht ohne dialogische Bemühung eine solche Erfahrung, die die im Sokratischen Paradigma aufscheinende Lebensform<sup>110</sup> antizipiert.

Abschließend seien *Lernziele* des aus Sokratisch-dialogischer Zentralperspektive verstandenen Philosophie-Unterrichts<sup>111</sup> aufgeführt:

1. Fähigkeit, aus Informationen unterschiedlicher Art (Texte im weitesten Sinn, Diskussionsäußerungen, eigene Gedanken) Fragestellungen und aussagen zu entwickeln sowie allgemein philosophische Probleme zu erkennen und zu formulieren;

---

108 Raupach-Strey 1977 S.6

109 Habermas 1971, S.137

110 Habermas 1971, S.141; vgl. Kap III,8

111 vgl. Raupach-Strey 1977

2. Fähigkeit und Bereitschaft, vom eigenen und u.U. stark emotional besetzten Standpunkt abzusehen und fremde Standpunkte (aktuell geäußerte oder in der verfremdenden Form eines Textes vorliegende zur Kenntnis zu nehmen;
3. Fähigkeit und Bereitschaft, eigene oder fremde Aussagen (aktuelle oder fiktive, siehe 2.) auf Klarheit zu überprüfen und ggf. zu präzisieren;
4. Fähigkeit, logische Zusammenhänge innerhalb eines Textes, zwischen Text und Diskussionsäußerung und innerhalb von Diskussionsäußerungen zu erkennen;
5. Fähigkeit, den Stellenwert von Aussagen innerhalb eines Textes oder Diskussionsganges zu beurteilen;
6. Fähigkeit, unabhängig von Zustimmung oder Ablehnung Argumente für oder gegen eine Position zu finden und zu sammeln sowie allgemein zu hypothetischem Denken;
7. Fähigkeit, eigene oder fremde Thesen und Argumente auf ihre Berechtigung zu prüfen und ggf. zu revidieren;
8. Fähigkeit, einen Gedankengang konsequent zu durchdenken, Gedankenketten und Alternativen zu erkennen und zu formulieren;
9. Fähigkeit, Schlußfolgerungen zu ziehen und Ergebnisse festzuhalten;
10. Fähigkeit, Einzelergebnisse oder Fragestellungen zu abstrahieren – Fähigkeit, allgemeine Aussagen oder Fragestellungen zu erläutern;
11. Fähigkeit, in philosophischen Aussagen enthaltene Implikationen (z.B. Grundentscheidungen) zu erkennen;
12. Fähigkeit und Bereitschaft, Fehlschläge einer Problemuntersuchung zu überwinden;
13. Fähigkeit, durch Nachdenken neue Thesen oder Fragestellungen zu gewinnen;
14. Fähigkeit und Bereitschaft, Vorschläge zum Diskussionsverlauf zu machen, den eigenen Vorschlag gegen andere abzuwägen sowie allgemein einen Diskussionsverlauf selbst zu regeln.

## **2.9 Konstitutive Philosophie-Didaktik – als Einheit von vier Konstitutionsebenen**

Wenn aus dem Focus des Sokratischen Paradigmas der Entwurf einer Didaktik des Philosophie-Unterrichts erfolgt, ergeben sich einige Schwerpunkte und Vorzüge, die in diesem Kapitel aufgezeigt wurden, ohne daß damit der Anspruch einer vollständigen Didaktik zu verbinden wäre. Es seien nun einige Meta-Überlegungen zu diesem Ansatz angefügt, die den einschlägigen Diskurs der Fachdidaktik aufgreifen, u.a. das Verhältnis von Philosophie und Didaktik be-

leuchten und die konstitutive Funktion der Fachdidaktik unter Sokratischer Perspektive erweitern.

### 2.9.1 Zur Konstituierungstheese von Ekkehard Martens

Martens bestimmt den Philosophie-Unterricht als problemorientierten Lehr-Lernprozeß einer Dialog- und Handlungsgemeinschaft<sup>112</sup> und leitet daraus die viel diskutierte „Konstituierungstheese“ ab, daß Philosophie und Didaktik wechselseitig füreinander konstitutiv seien. Das bei Martens dahinterstehende Muster ist der sokratische Dialog in der platonischen Überlieferung. Da er diesen seinerseits nicht als literarisches Kunstwerk, sondern als Prozeß des Sich-miteinander-Beratens versteht, besteht hier Übereinstimmung mit dem Sokratischen Paradigma in der Nelson/Heckmann-Tradition.

Daraus folgend gilt dies auch für die Konstituierungstheese:

Beide (Martens wie Nelson) gehen auf die Ursprungs-Situation der Philosophie zurück, die sich folgendermaßen umschreiben läßt: Das genuine Medium der Philosophie ist der Dialog, in dem Rechenschaft abgelegt wird über die vorgebrachten Meinungen und Überzeugungen, anders gesagt: in dem jeder den anderen die eigene Meinung, Überzeugung oder auch These *erklärt*, indem er/sie vernünftige Gründe dafür anführt. Wenn Philosophieren also weder bedeutet, fremde Gedanken aufzunehmen, noch einsam monologisch vor sich hin zu denken, vielmehr anderen, den Dialogpartnern, seine Gedanken zu erklären, dann ist die Ursprungssituation als Lehr-Lernsituation strukturiert, unbeschadet dessen, daß die Rolle des Erklärens und etwas Klargemacht-Bekommens vielfach wechseln kann. Die Ursprungssituation des Philosophierens enthält den doppelten Geltungsanspruch des Verständlich-Machens und des Begründen-Könnens. Auch in der nicht mehr ursprünglichen Situation des schriftlichen Philosophierens argumentiert ein Autor bzw. eine Autorin, um die Leserschaft zu überzeugen. Ob die jeweiligen Adressaten überzeugt werden, beurteilen sie selbst, und je nach Ausgang ist der Dialog fortzusetzen. Die Gedanken werden nicht als fertige Produkte genommen, sondern verflüssigen sich in einen wechselseitigen Prüfungsprozeß der Argumentationsgemeinschaft.

Diese Vorstellung der Verflüssigung<sup>113</sup> scheint das immanente Leitmotiv für Martens Konstituierungstheese zu sein. Denn er führt vier Begründungen<sup>114</sup> an, deren Gemeinsamkeit das Prozeßhafte ist: Das erste ist der schon erläuterte argumentative Charakter der Philosophie als wechselseitiger kritischer Prüfung und Rechenschafts-Legung, um zu einsichtigem Lernen zu kommen; das zweite

---

112 Martens 1979, S.11, S.110, S.125; Martens 1983, S.9f, S.15; Martens 1985, S.555f u.a.; Martens hat sowohl die Bestimmung des Philosophie-Unterrichts wie die Formulierung der Konstituierungstheese vielfach variiert.

113 vgl. auch Raupach-Strey 1986a

114 Martens 1983, S. S.15f; Martens 1985, S.556f

ist die zugehörige Bewegung der philosophierenden Subjekte, die als solche mit „auf dem Prüfstand“ stehen; das dritte ist der geschichtliche Charakter der Erkenntnisgegenstände, die in der Wissenschaftsgeschichte in Problemlösungsprozesse integriert sind, die ihrerseits Paradigmenwechseln unterliegen. Das vierte Argument überträgt denselben Gedanken auf die Philosophie selbst und postuliert die Geschichtlichkeit der Vernunft. Für das Sokratische Paradigma der Nelson/Heckmann-Tradition sind die ersten beiden Begründungsstränge zentral, während die anderen beiden zurücktreten. Ähnliches gilt für den Philosophie-Unterricht: die Konstituiertheit von Erkenntnisgegenständen durch Paradigmata sowie die Bedingtheit von Wissenschaft zu reflektieren ist für ein kritisches Verhältnis zur wissenschaftlich-technischen Lebenswelt ein wichtiges Lernziel, aufgrund seiner Voraussetzungen aber i.a. erst mit Abiturienten möglich. Die Geschichtlichkeit der Vernunft ist in der Philosophie nicht unbestritten<sup>115</sup>; wenn sie angenommen wird, fragt sich dennoch, ob dieser Gedanke für die konkret zu unternehmenden Problemlösungsprozesse von Bedeutung ist und nicht eher einer transzendentalphilosophischen Reflexion auf deren eigene Bedingungen zugehört, deren Ort die Hochschule wäre. Es sei denn, daß mit der „Geschichtlichkeit der Vernunft“ die Situiertheit des Denkens in einer konkreten, durch die Dialogpartner gegebenen Lage gemeint ist<sup>116</sup>; dann wäre diese im Sokratischen Paradigma immer schon durch das konkrete Beispiel eingeholt. – Auch für Martens spielen die letzten beiden Begründungen in seiner theoretischen Ausführung eine eher periphere Rolle. Vor allem im Hinblick auf die ersten beiden Begründungen könnte man also sagen:

Philosophie ist in sich didaktisch verfaßt, wenn man die auf vernünftiges Rechenschaft-Geben angelegte dialogische Ursprungssituation als Paradigma ernst nimmt.

Das Sokratische Paradigma der Nelson/Heckmann-Tradition wird demnach hinsichtlich seines Subjekt- und Argumentationsprozeß-bezogenen Philosophieverständnisses in der sog. Konstituierungstheese von Martens repräsentiert.

Nach meiner Auffassung impliziert das Sokratische Paradigma darüber hinaus *drei weitere Konstitutionsebenen*: die der Unterrichtsgegenstände, die der Lernprozesse und die der didaktischen Lerngemeinschaft.

Worin die didaktisch konstituierende Funktion des Sokratischen Paradigmas besteht, läßt sich gut verdeutlichen an dem oben erörterten Kantischen Dictum, daß nicht Philosophie, sondern Philosophieren zu lernen sei: Wer Philosophie lernen will, hat sich nicht an die Produkte zu halten, sondern muß selber aktiv philosophieren, und wer umgekehrt selbst philosophiert, ist immer zugleich ein Lernender, kein „Besitzer“ der Philosophie. Erkenntnisse sind immer etwas zu Erarbeitendes, nichts für alle Zeiten Fertiges. – Im Folgenden wird die Objekt-,

---

115 Nelson reflektierte nicht auf eine mögliche geschichtliche Bedingtheit der Vernunft

116 So wird sie von Heintel/Macho interpretiert in: Heintel/Macho 1983.

die Prozeß- und die intersubjektive Seite dieser didaktischen Konstitution näher betrachtet.

## 2.9.2 Zur Konstitution der Unterrichtsgegenstände

Philosophie-Unterricht, der sich am Sokratischen Paradigma orientiert, geht von Fragen aus, die wirklich gefragt werden, und hat somit *Probleme* zum Gegenstand, wie oben erläutert wurde. Wenn die Lehrperson und die Lerngruppe sich auf einen offenen Gesprächsprozess einlassen, liegt der Gegenstand der gemeinsamen Untersuchung nicht von vorneherein fest. Auch wenn ein „Rahmen“ vorgegeben ist, wird im Sokratischen Vorgehen das zu untersuchende Problem erst im Gesprächsprozess selbst in der Gruppe eingegrenzt und schließlich genau bestimmt. Dadurch wird nicht nur ein aktuelles Vorhaben (*diese* Problemuntersuchung) geplant, sondern es geschieht von der Metaebene her betrachtet noch etwas anderes: Die Fachdidaktik konstituiert ihre Gegenstände selbst. Obwohl die Lehrenden die wissenschaftlich verfaßten Gegenstände ihres Faches kennen und auf diesem Hintergrund Anregungen und Strukturierungshilfen für die Problembestimmung geben können, ist der Gegenstand *als* didaktischer allererst neu, offen auch hinsichtlich dessen, was in der gemeinsamen Bearbeitung aus ihm wird – und zwar auch für den Lehrenden, wenn er sich unvoreingenommen und unter Zurückstellung seiner Kenntnisse in das Unterrichtsgespräch hineinbegibt (was natürlich nur möglich ist, wenn er sowohl fähig wie bereit dazu ist).

Was ist genauer damit gemeint, daß die Didaktik ihre Gegenstände *konstituiert*? Es gibt folgende Möglichkeiten, die sich auch überschneiden können:

1. Themen oder Probleme gewinnen an Eigenständigkeit, die fachwissenschaftlich periphere Bedeutung haben;
2. Themen oder Probleme gewinnen einen eigenständigen Kontext im Unterricht oder in der didaktischen Literatur (in Unterrichtsmaterialien, in Rahmenrichtlinien, in Unterrichtskonzeptionen; nicht unbedingt mit (1) identisch)
3. Probleme gewinnen durch ihre konkrete Situiertheit eine spezielle „Färbung“, die u.U. von einer fachwissenschaftlichen Zuordnung stark abweichen kann.
4. Probleme werden zum Untersuchungsgegenstand, die in der Fachwissenschaft gar nicht vorkommen, evtl. in einer benachbarten Wissenschaft, aber auch nicht unbedingt, sondern sie liegen quer zu den üblichen wissenschaftlichen Einteilungen.
5. Problematisiert werden elementare Grundlagen für Gegenstände der Fachwissenschaft, die diese häufig gar nicht explizit betrachtet, sondern voraussetzt. Von den notwendigen vorwissenschaftlichen Erfahrungen ihrer eigenen Wissenschaft hat diese sich häufig entfremdet.
6. Die Probleme werden im diskursiven Prozeß selbst erzeugt.

Der letzte Gesichtspunkt umfaßt alle anderen und ist methodologisch betrachtet der Grund für die zweite Konstitutionsthese. Sie widerspricht dem didaktischen „Reduktionismus“, der einen Objektivismus der didaktischen Gegenstände voraussetzt.

Es ist eine verbreitete Vorstellung, daß der Didaktik die Gegenstände der Fachwissenschaft vorgegeben sind und sie diese für den Unterricht zu „reduzieren“ habe. In der Lehrerausbildung der DDR scheint diese Vorstellung eine große Rolle gespielt zu haben, ohne daß sie namhaften Didaktikern zuzurechnen wäre. Auch in den alten Bundesländern wird häufig der Unterricht für eine verkleinerte, vielleicht gar vorgespielte, auf jeden Fall „verkürzte“ Form der Fachwissenschaft gehalten.

Die Problematik dieser Vorstellung läßt sich an einem mathematischen Gegenstand gut verdeutlichen: Was wäre ein „reduzierter“ Satz des Pythagoras, wäre er etwa nur „halb“ gültig? – Gültigkeit läßt sich offenbar nicht teilen. Oder ist mit „Reduktion“ gemeint, ihn nur auf ein verkleinertes Anwendungsfeld anzuwenden? Das wäre ebenfalls eine logische Ungereimtheit, da das Anwendungsfeld universaler Aussagen (solche werden sowohl von der Mathematik wie von der Philosophie angestrebt) prinzipiell unendlich ist und sich daher auch nicht sinnvoll ein Teil angeben läßt. Oder soll die „Reduktion“ sich auf die Rezipienten beziehen, vielleicht ein eingeschränktes, reduziertes Verstehen des einschlägigen Sachverhaltes meinen? Auch das wäre ungereimt. Ein teilweises Verstehen des Satzes von Pythagoras kann es nicht geben, vielmehr gilt: das Verstehen erfolgt ganz oder gar nicht. Wenn die Größenbeziehung der Flächen eingesehen ist, ist diese Erkenntnis klar und deutlich und nicht mehr zurückzunehmen, auch nicht teilweise.

Diese Überlegungen sind auf philosophische Erkenntnisse übertragbar, da diese sich ebenfalls auf Geltungsfragen beziehen. Entweder philosophische Wahrheiten leuchten ein, dann auch ganz, oder sie bleiben verschlossen. Freilich gibt es Denkprozesse, die zu Einsichten erst hinführen, aber aus diesem Tatbestand darf keine Verkürzung von Geltungsansprüchen abgeleitet werden. Brauchbar mag der Terminus „didaktische Reduktion“ vielleicht sein, wenn es sich um empirische Wissenschaften handelt, die aus der Fülle des Materials, das sich nicht in seiner Komplexität bieten läßt, auswählen (müssen). Aber auch dann steht die Auswahl unter Kriterien, die mit Geltungsansprüchen zusammenhängen: Ausgewählt werden die strukturellen Züge eines Komplexes, oder aber exemplarische Beispiele, d.h. solche, die Einsicht in das Ganze vermitteln oder es repräsentieren, so daß das Ganze entweder im Teil erkannt wird (Wagenschein sprach vom „Spiegel“)<sup>117</sup> oder der Form nach, seinen strukturellen Bezügen entsprechend erfaßt wird. In diesem Sinne handelt es sich auch bei ex-

emplarischer Auswahl nicht um eine Reduktion von Geltungsansprüchen, im Gegenteil: im „Exempel“ gelten sie ganz.

Als positiver Sinn des verbreiteten didaktischen Terminus ist anzunehmen: Einfachheit, evtl. verbunden mit Anschaulichkeit. Dann wählt der Unterrichtende eben einfache oder anschauliche Gegenstände aus dem Feld der Fachwissenschaft aus – diese aber wiederum ganz, und nicht irgendwie nur in Teilen, verkürzt. Analog in der Mathematik: Man wählt eben in der 8.Klasse den Satz des Pythagoras, und nicht den Hauptsatz der Integralrechnung, weil letzterer kompliziertere Voraussetzungen hat, die in der 8.Klasse noch nicht zur Verfügung stehen. Wenn man den Satz des Pythagoras in der 8.Klasse bespricht, dann ist dies nicht halbherzig möglich. Entweder die besagte Größenbeziehung wird behauptet, oder man behandelt sie nicht, sondern eine andere Behauptung. Eine gemäßigte, abgemilderte Behauptung wäre sinnlos. Das Grundsätzliche ist auch für jüngere Schüler einsehbar, lediglich an weniger voraussetzungsvollen Gegenständen: Das Auffinden (die Heuristik) eines mathematischen Satzes ebenso wie das Beweisen kann man am Satz des Pythagoras ebenso lernen wie am Hauptsatz der Integralrechnung. Dasselbe gilt für philosophische Aussagen. Gerade an den einfachen philosophischen Aussagen läßt sich philosophisches Denken besonders gut üben: Herausfinden, Behaupten und die Behauptung argumentativ verteidigen. Es ist grundsätzlich nichts anderes als philosophisches Denken über eine weniger einfache oder gar schwierige Aussage.

Als berechtigtes Anliegen in der Reduktionsforderung können wohl die Forderungen nach Einfachheit, Elementarität und Exemplarität angesehen werden, die im Sokratischen Paradigma berücksichtigt werden (wie in vorhergehenden Abschnitten bereits erläutert wurde). Aber dies bezieht sich auf diejenigen Gegenstände, über die tatsächlich gesprochen wird und die das *ganze* Problem enthalten, nicht auf obskure Weise als defizitär anzusehen sind. Problematisch ist die Vorstellung, daß der „eigentliche Gegenstand“ etwas Kompliziertes sei, aus dem der Unterrichtsgegenstand nur herausgefiltert wäre und gleichsam „verdünnt“ wurde. Dies Kompliziertere, das angeblich reduziert wurde, wird dann in der Fachwissenschaft verortet und zugleich ein wenig mit der Aura des Geheimnisvollen, nicht ganz Faßbaren umgeben, jedenfalls für die Schüler angeblich nicht ganz faßbar. Aber auch auf Lehrerseite ist nicht sicher, ob sie wirklich zu reduzieren glauben oder ob sie nicht auch ein wenig an den geheimnisvollen Gegenstand glauben, den sie in der Distanz der Fachwissenschaft von sich entfernt halten, während sie sich de facto mit ihren Schüler/innen zusammen im „reduzierten Bereich“ bewegen. Problematisch ist an dem Reduktionismus-Modell somit auch die Schein-Rationalität, der tatsächlich oft nur ein Glaube an den unreduzierten Gegenstand zugrundeliegt.

Schließlich ist problematisch am Reduktionsmodell die Vorstellung des Ableitungsverhältnisses: Die Fachwissenschaft ist vorgegeben, die Unterrichtsgegenstände werden aus ihr deduziert. Letztere sind aber keine verkleinerte Form

der Fachgegenstände, so wie die Puppenstube das Abbild der realen Menschen in ihren realen Wohnräumen oder die Modelleisenbahnanlage das Abbild des realen Eisenbahnverkehrsnetzes. Weder das Deduktions- noch das Abbildmodell ist adäquat, wenn wir den Erkenntnissen der Schüler Ernsthaftigkeit im Erkenntnisprozeß und Gültigkeit im Ergebnis nicht absprechen wollen. Die Unterrichtsgegenstände sind allenfalls ausgewählt aus der komplexen Fülle der fachwissenschaftlichen Gegenstände, im Bewußtsein, daß enzyklopädische Vollständigkeit angesichts heutiger Wissensmengen nicht nur nicht erreicht werden kann, sondern auch nicht sinnvoll zu fordern wäre. Eine größere Nähe zum Sokratischen Paradigma ergibt sich, wenn die Auswahl der zu behandelnden Gegenstände aus dem Material des Unterrichtsgesprächs selbst in der Lerngruppe erfolgt, möglichst unter Mit-Bestimmung der Lerngruppe selbst. Sokratisch betrachtet sind die Gegenstände aber in beiden Fällen kein verkleinertes, irgendwie defizitäres Abbild, sondern durch den Gesprächszusammenhang konstituiert und „ganz“.

Im Vollzug der Auswahl geschieht die Konstitution der Gegenstände für den aktuellen Unterrichts-Zusammenhang. Bei Fächern mit einer langen fachdidaktischen Tradition (wie der Mathematik) lösen sich die ausgewählten Gegenstände wieder aus den aktuellen Unterrichtssituationen, werden verobjektiviert und dann selbst zu Repräsentanten des Faches, die auch für die universitäre Behandlung als „Unterfutter“ erhalten bleiben, als unterschwelliges, selten bewußt gemachtes Erinnerungsmaterial. Daher ist es verständlich, daß bei Fächern mit noch jüngerer fachdidaktischer Tradition – wie paradoxerweise Philosophie und Ethik – in umgekehrter Weise das Bild des Faches (für eine „gebildete“ Öffentlichkeit) stärker von der universitären Darstellung geprägt wird. Die Prozesse der sich auch wissenschaftlich etablierenden Fachdidaktik haben sich aber auch für diese Fächer in den vergangenen Jahren vollzogen, insbesondere eine gewisse Kanonbildung, die im Zuge der Erstellung von Rahmenplänen und Schulbüchern vor sich geht. Wenn diese Vollzüge in dem dargelegten Sinn nicht als Abbildung der Fachwissenschaft verstanden werden, dann ist das ein weiterer Punkt, an dem die Gegenstände der Fachdidaktik in einem diskursiven Prozeß konstituiert werden. Und frühestens wenn mindestens eine Generation ein neues Fach primär durch Schulunterricht und Schulbücher kennengelernt hat, kehrt sich die Repräsentationsfunktion um.

### **2.9.3 Zur Konstitution der Lernprozesse**

Mit dem kantischen Postulat des Philosophieren-Lernens macht die Philosophie-Didaktik aus Sokratisch-dialogischer Zentralperspektive ernst, indem sie in das Zentrum des Unterrichts die gemeinsame kritische Problemuntersuchung gleichberechtigter Dialogpartner stellt. Daher ist eine weitere Konstituierungsfunktion des Sokratischen Paradigmas darin zu sehen, daß es den Lernprozeß selbst generiert. Lernen wird nicht als Anwendung eines vorgegebenen Opera-

tions-Schemas organisiert, sondern gemeinsam mit der Lerngruppe nach den inneren Notwendigkeiten des Problemlösungsprozesses gestaltet.

Zwei Vorzüge liegen darin, der eine hinsichtlich der Motivation, der andere hinsichtlich der Partizipation der Schülerinnen und Schüler. Schon der Beginn mit einer gemeinsamen Problembestimmung sichert das Interesse, und auch wenn am Anfang nur in abgemilderter Form ein „Denkimpuls“ steht, liegt die Aktivität nicht mehr allein beim Lehrer, sondern es ist unmittelbar die ganze Lerngruppe einbezogen. Da auch im weiteren Verlauf die Motivation weitgehend aus der Sache selbst gezogen wird, aus der Neugier oder der Unruhe des Weiterfragens, bedarf es kaum einer Sekundärmotivation<sup>118</sup>. Eine solche könnte im Gegenteil eher von der gemeinsamen Erkundung und Erörterung des Problems ablenken. Selbst die Frustration über unzulängliche Antworten oder vergebliche Denkwege hat diese in der Sache weitertreibende Kraft, sofern die Atmosphäre der gemeinsamen Wahrheitssuche bereits einigermaßen etabliert werden konnte. Auch das Einbeziehen jedes einzelnen Dialogpartners muß eingeübt werden, und ebenso die Aufmerksamkeit auf den Gesprächsgang, das „Hubschrauberbewußtsein“<sup>119</sup> kann zunehmend von der Lerngruppe selbst übernommen werden und für Vorschläge der Gesprächsregulierung genutzt werden. Die verantwortliche Beteiligung der gesamten Lerngruppe ist bei dieser Arbeitsweise außerordentlich hoch.

Methodisch werden aus Sokratischer Zentralperspektive auch alle weiteren Methoden und Vorgehensweisen auf die gemeinsame kritische Problemuntersuchung im Unterrichtsgespräch zurückbezogen, und zwar in folgendem Sinn: Das leitende Prinzip für den Einsatz anderer Methoden (auch Medien) ist jeweils die Frage, ob sie für den Diskussionsstand der Gruppe die Möglichkeit eröffnen kann, neue Einsichten zu gewinnen. Letztlich zeigt sich, wenn methodisch andere Phasen eingeschaltet werden, der Einsichtsgewinn, indem man anschließend wieder in das Gespräch eintritt. Einsichten zeigen sich in Sprechhandlungen, und nur durch diese Art von „Veräußerung“ in der Gruppe werden sie dann auch weiterer Überprüfung zugänglich. Der Rückbezug in den dialogischen Problemlösungsprozeß gilt insbesondere auch für die Textarbeit. Die Verzahnung von Unterrichtsgespräch und Textarbeit über die sich jeweils neu stellenden Probleme wurde oben (Schaubild) dargestellt.

Ein Einwand gegenüber dieser Vorgehensweise ist die Vermutung, daß die Lerngruppe nicht von sich aus das Niveau der Problembearbeitung erreicht, die ein einschlägiger Text möglicherweise vorgibt und das man im Hinblick auf Rahmenpläne o.ä. erreichen zu müssen glaubt. Dem sind drei Argumente entgegenzuhalten: Philosophie-Unterricht in der Schule kann zugestandenermaßen aus derartigen Überlegungen heraus nicht ausschließlich die Methode des freien

---

118 vgl. Martens 1980b

119 vgl. Kap. VII.3

Unterrichtsgesprächs wählen, auch Anregungen von außen können das Denken in Gang setzen. Aber man sollte andererseits die Denkkraft der Schüler/innen nicht unterschätzen; wenn man statt den Texten<sup>120</sup> den Schüler/innen gewissermaßen den „Bonus“ gibt, erreichen sie u.U. erstaunliche Ergebnisse. Natürlich sind in beiden Fällen die Ergebnisse durch die Lehrererwartung mitbedingt – das aber bedeutet, daß das häufiger anzutreffende Mißtrauen gegenüber den Schülerfähigkeiten selbst ein Faktor für unbefriedigende Ergebnisse ist und sobald es erkannt ist, von der Lehrerkraft abgebaut werden kann. Schließlich ist zu bedenken, daß die Schüler/innen durch eine eigenständige Problembearbeitung in der Regel auch dann, wenn das Ergebnis nicht optimal ist, weit mehr lernen als durch die Rezeption fremder Antworten: sie kennen dann die Schwierigkeiten und Klippen des speziellen Problemfeldes, das gerade bearbeitet wird, erlangen also in inhaltlicher Hinsicht ein Problembewußtsein auf einer das Ausgangsniveau mit Sicherheit überschreitenden Stufe, und sie erwerben durch dieses Vorgehen in formaler Hinsicht eine Problemlösungskompetenz, die sich auf die weitere Arbeit positiv auswirken wird. Man sollte also nicht vordergründig den Lernzuwachs am inhaltlichen „Produkt“ allein messen. Leider wird aber an vielen Lernorten nach wie vor so verfahren, obwohl es längst Überlegungen für einen umfassenderen und zeitgemäßerem Lern- und Leistungsbegriff gibt<sup>121</sup>. Im Sokratisch orientierten Unterricht ist nicht der Wissenserwerb das wichtigste Lernziel, sondern der Kompetenzerwerb, das Fortschreiten im Denken sowie der dialogische Prozeß selbst, durch den Dialogfähigkeit erworben wird. –

Philosophieren wurde von Martens auch als „vierte Kulturtechnik“<sup>122</sup> zum Lesen, Schreiben und Rechnen bezeichnet, in die auch jüngere Schüler/innen schon eingeführt werden sollten. Wenn damit Nachdenklichkeit und achtungsvolles gemeinsames Besprechen von Problemen gemeint ist, trifft es diese weitere Konstitutionsebene des Sokratischen Lernens. Mißverstanden werden könnte allerdings der Terminus „Technik“, da Philosophieren nicht wie eine instrumentelle Technik zu lernen ist, vielmehr des immer erneuten Praktizierens bedarf.

Dementsprechend ist der Lernerfolg weniger nach einem „objektiven“ Wissensstand (Produkt) zu beurteilen als nach dem subjektiven Zuwachs an Einsichten und einem verbesserten Problembewußtsein, am inhaltlichen und regulativen Beitrag zum kommunikativen Problemlösungsprozeß und an dialogischen Fähigkeiten im engeren Sinn, wie sie sich in konstruktiven Problemlösungsvorschlägen oder dem einfühlsamen und differenzierten Eingehen auf Gesprächsbeiträge anderer zeigen<sup>123</sup>. – Der vom Sokratischen Paradigma

---

120 wie oben Mutke Handbuch

121 Vgl. zu einem zeitgemäßen Lern/Leistungsbegriff: Klafki 1998, S.145f, bes. S.194/5.

122 Martens 1996b

123 Vgl. Arbeitspapier Raupach-Strey 2000 zum Leistungsbegriff.

konstituierte komplexe Lernprozeß bedarf auch komplexer Beurteilungskriterien, und sollte nicht durch eine eindimensional produktorientierte Beurteilung am Schluß diskreditiert werden.

### 2.9.4 Zur Lehrerrolle bzw. didaktischen Lerngemeinschaft

Schließlich erzeugt das Sokratische Paradigma eine weitere Ebene der Konstitution: die Lerngemeinschaft als Dialoggemeinschaft. Die gewohnte Rollenzuschreibung von Lehrenden und Lernenden verändert sich, sie wird durchlässig, weil die Lehrenden zugleich auch Lernende sind und die Lernenden partiell auch Lehrende. Lernende und Lehrende bemühen sich gleichermaßen um die Sache, um das philosophische Problem. Das ist nur möglich, wenn persönliche Interessen zurückgestellt werden, auch Sympathie oder Antipathie in der Lerngruppe, Konkurrenzverhalten außer kraft gesetzt werden, unfaires kommunikatives Verhalten korrigiert werden kann und wenn von Lehrerseite auf den Wissensvorsprung ebenso wie den „Amtsbonus“ weitgehend verzichtet wird. Möglicherweise ist es dieses Implikat, das immer wieder Kritiker auf den Plan ruft, sowohl an Martens dialogisch-pragmatischer Philosophiedidaktik wie an den Sokratischen Gesprächen in der Nelson/Heckmann-Tradition. Es wird jedoch gar nicht behauptet, daß in einer realen Dialoggemeinschaft der „herrschaftsfreie Diskurs“ verwirklicht wäre, der ja ohnehin auch in der Habermasschen Theorie<sup>124</sup> ein Konstrukt ist, allerdings eines, das eine theoretische Funktion erfüllt (und zugleich eine die Praxis orientierende) und ebenso notwendig wie wirksam ist. Unter den Bedingungen der Institution Schule gilt realiter niemals völlige Symmetrie, aber der Vorgriff auf die ideale Sprechsituation im Habermasschen Sinne ist *Bedingung* unvoreingenommener Wahrheitssuche. Ohne die kontrafaktische Antizipation der gleichberechtigten und solidarischen Gemeinschaft Erkenntnis-Suchender werden Problemerkörterungen und Problemlösungen gar nicht möglich, die sich am Maßstab der Vernunft (Logos) orientieren, und nicht an institutionellen Rollenzuweisungen oder anderweitigen Autoritätszuschreibungen, die durch außerschulische Motive gespeist sind, auch nicht an Dominanzbestrebungen oder anderen Faktoren in der Lerngruppe selbst. Diese Konstitution der Denkgemeinschaft kann im Philosophie-Unterricht praktisch werden und für die Schülerinnen und Schüler erlebbar werden, wenn aus dem Sokratischen Verständnis heraus durch geeignete Sprechhandlungen ein entsprechender Dialograum eröffnet wird. Auch wenn sie nur als „konstitutiver Schein“ in der Unterrichtssituation etabliert werden kann, ist die Gleichheit vor dem Forum der Vernunft, aber auch die Problemlösungskraft der Vernunft selbst von elementarer Bedeutung nicht nur für das Philosophie-Verständnis, sondern auch für die persönlichen Lern- und Bil-

---

124 s.o. Kap.II.7

dungsprozesse (s.u. zur Allgemeinbildung) und für ein aufgeklärtes Menschenbild. Die Implikationen sind nicht nur fach-immanent, sondern weisen in die pädagogische wie die gesellschaftspolitische Dimension (vgl. Kap V).

Die Dialoggemeinschaft, die das Sokratische Paradigma konstituiert, wäre im Interesse der Didaktik zu erweitern: über die Unterrichtsgruppe hinaus auf die Dialoggemeinschaft der Lehrenden und auf die Dialoggemeinschaft der Didaktiker/innen, die beide ihre jeweiligen Probleme gemeinsam angehen könnten. Schließlich ist der Dialog zwischen Fachphilosophie und Fachdidaktik ins Auge zu fassen, die aus der Sicht des Sokratischen Paradigmas ja ohnehin eine ursprüngliche Einheit bilden. Das historische Auseinandertreten beider deuten Heintel/Macho<sup>125</sup> als Selbstbegegnung mit dem Selbstwiderspruch der Philosophie, „Exoterik wollen zu müssen und schon verwirklichen zu können, zugleich aber noch Esoterik sein zu müssen“. Daher wäre es ein Mißverständnis, die konstitutive Philosophie-Didaktik als Kampfansage gegen die Fach-Philosophie zu deuten. Dieser Widerspruch „darf nicht einseitig aufgelöst werden – zugunsten einer reinen ‚Transformationsdidaktik‘ oder zugunsten eines fingierten ‚idealen Dialogs‘ –, sondern muß als Widerspruch prozessual wirksam werden“<sup>126</sup>. Wenn die Fachphilosophie sich öffnete für die Genese ihrer Gedanken und Gegenstände einerseits und andererseits für deren diskursive Verwandlung in unterschiedliche Lernkontexte hinein, könnte sich auch eine Dialoggemeinschaft von Philosophie und Philosophie-Didaktik bilden, die beiden zugute käme, vor allem aber der Lehrerbildung. Die konstituierende Kraft des Sokratischen Paradigmas ermöglicht auch in dieser Weise eine Perspektive über die Faktizität hinaus, als mögliches Wiedergewinnen einer ursprünglichen Einheit.

### 2.9.5 Schlußüberlegung:

#### **Worin liegt die Bedeutung einer durch das Sokratische Paradigma konstituierten Philosophie-Didaktik?**

Konstitutive Philosophie-Didaktik gewinnt ihre Bestimmung aus sich selbst, aus der ihr innewohnenden Aufgabe des kritischen Denkens und Wahrheit-Suchens in einer Denkgemeinschaft, die sich nicht selbst überhört, sondern unter unvollkommenen Realbedingungen dem vollkommenen, idealen Dialog anzunähern bemüht. So wie Sokratische Gespräche nicht bloße Anwendung der Diskurstheorie sind, ist auch konstitutive Philosophie-Didaktik nicht bloß Anwendungswissenschaft der Philosophie als Wissenschaft. Sie ist vielmehr selbst philosophische Reflexion, deren Komplement, die innere didaktische Verfaßtheit der als Wissenschaft auftretenden Philosophie, innerhalb dieser meist erst noch zu sich selbst finden muß.

---

125 Heintel/Macho 1983, S.6

126 Heintel/Macho 1983, S.7

Die verschiedenen aufgewiesenen Konstitutionsebenen bilden eine Einheit. Gemeinsam ist ihnen, daß sie einer Verselbständigung, die in Verdinglichung mündet, entgegenwirken: einer Verselbständigung des Unterrichts auf die Vermittlung von (vermeintlich objektivem) Wissen und auf einseitige Kommunikation, der philosophischen Probleme auf (vermeintlich deduzierbaren) Lernstoff, des Lernvorgangs auf technisierbare Operationen, der Lernleistung auf ein Endergebnis, der Personen auf institutionell definierte Rollenträger, der Denkgemeinschaft auf eine „Klasse“. Alles dieses sind sie natürlich unter den institutionellen Bedingungen der Schule jeweils *auch*, aber die Konstitutionsleistung liegt darin, daß Menschen, Sachen und Vorgänge nicht reduziert werden auf Dinge und Funktionen, nicht übermäßig verobjektiviert, „verdinglicht“ werden. Die einer Verdinglichung korrespondierenden Entfremdungserfahrungen werden entsprechend wenn nicht vermieden, so doch reduziert. Auch der entgegengesetzten Verselbständigung als Hypostasierung oder Idealisierung der genannten Faktoren wirkt das Sokratische Paradigma insofern entgegen, als die Verwirklichung der „idealen“ Sprechsituation ebenso wie vollendeter Wahrheitserkenntnis immer selbstkritisch zu unternehmende Aufgabe bleibt; die auf diesem Weg aufzuhebenden Hindernisse werden unter Realbedingungen niemals ganz aufhören.

Philosophie-Unterricht aus Sokratisch-dialogischer Zentralperspektive wird daher immer auch in einer gewissen Spannung zur Institution Schule stehen, die ihrerseits unter dem Zwang steht, generative Denkprozesse „fest“-zustellen, und nur ein gewisses Maß an Offenheit zulassen kann. Analoges gilt für das Verhältnis der Didaktik zur Philosophie als Wissenschaft. Beiden ist – im einen Fall aus gesellschaftlichen, im anderen aus epistemologischen Gründen – ein Sicherheitsstreben immanent, das sich in dem Willen zu garantierten „Produkten“ manifestiert, das aber konstitutiver Didaktik entgegensteht. Daraus resultierende Spannungen sind in Theorie und Praxis auszuhalten; die „Esoterik-Exoterik-Spannung“<sup>127</sup> ist nicht grundsätzlich eliminierbar, nur in je gelungene Praxis aufhebbar. Es ist in praxi für die Schülerinnen und Schüler ein erheblicher Unterschied, ob der Philosophie-Unterricht sich an den aufgezeigten, aus dem Sokratischen Paradigma entwickelten Überlegungen und Haltungen orientiert oder ob er den gegenläufigen Tendenzen instrumenteller Vernunft, operationalisierter Tätigkeiten, fertigen Wissens und schneller Abschlüsse den Vorzug gibt. Die Adressaten des Philosophie-Unterrichts sind künftige Staatsbürger/innen; daher bleibt es bildungs- wie gesellschaftspolitisch von grundlegender Bedeutung, ob der Philosophie-Unterricht von den Lehrenden aus „Sokratischer Zentralperspektive“, mit dem Blick für mögliche, aufklärende Denk- und Lernprozesse konzipiert wird oder ob diese spezifische Chance des Philosophie-Unterrichts vertan wird.

---

127 Martens 1979, S.123f

## IV.3 Ethik-Unterricht unter Sokratisch-dialogischer Zentralperspektive

1. Zur bildungspolitischen Situation des Ethik-Unterrichts
2. Konzeptionen und Ziele des Ethik-Unterrichts
3. Zum Problem der Verbindlichkeit
4. Inwiefern das Sokratische Paradigma den Zielen des Ethik-Unterrichts entspricht
5. Vorzüge des Sokratischen Ansatzes im Hinblick auf die Intention des Ethik-Unterrichts

### 1. Zur bildungspolitischen Situation des Ethik-Unterrichts

Die Bezeichnung „Ethik-Unterricht“ wird benutzt als Sammelbezeichnung für staatlich verantworteten Unterricht, der alternativ zum Religionsunterricht angeboten wird und unterschiedliche Bezeichnungen trägt: Ethik, Ethikunterricht, Allgemeine Ethik, Werte und Normen, Lebensgestaltung/ Ethik/ Religionskunde (LER), Ethik/Philosophie, Praktische Philosophie, Philosophie, Philosophieren mit Kindern. Die Bezeichnungen sind politischen Kompromissen geschuldet und vielfach dem Anliegen zu verdanken, das Odium philosophischer Lebensferne im Bild des Ethik-Unterrichts nicht aufkommen zu lassen. Unter fach-philosophischem Aspekt ist es vor allem fragwürdig, eine Teildisziplin der Philosophie, die Ethik, zum Namen eines ganzen Faches zu erklären, das teilweise auch formal eigenständig neben dem Schulfach Philosophie existiert. Nicht nur die juristischen Rahmenbedingungen (Status des Faches, Teilnahmeverpflichtungen), auch die Konzeptionen sind aufgrund historischer und regionaler Bedingungen unterschiedlich.

Historisch gibt es in der Bundesrepublik Deutschland<sup>1</sup> Ethik-Unterricht erst seit den 70er Jahren. Als die Zahl der Abmeldungen vom evangelischen oder katholischen Religions-Unterricht stieg, ebenso die Zahl der Religionslosen sowie die Zahl Angehöriger anderer Religionsgemeinschaften, wurde (beginnend in den süd-westlichen Bundesländern) ein Ethik-Unterricht als „Ersatzunterricht“ eingerichtet. Als Folge soziologischer Verschiebungen, dem Schwinden volksgemeinschaftlicher Strukturen, Denk- und Lebensweisen und fortschreitender Säkularisierung zeigte sich, daß der Staat seinerseits darauf angewiesen ist, daß

---

1 Die Situation in anderen Ländern Europas hat Barbara Brüning untersucht in Brüning 1999, vgl. auch Brüning 1996.

an den Schulen ein ethischer Minimalkonsens vermittelt wird. In der Vergangenheit hatte er sich auf *diese* Funktion, die der Religionsunterricht de facto unter anderen auch erfüllt hat, in einer stillschweigend akzeptierten Arbeitsteilung verlassen; durch die neueren Entwicklungen gerät der Staat selbst zunehmend in die pädagogische Verantwortung, den ethischen Minimalkonsens zu vermitteln, ohne die Glaubensfreiheit in Frage zu stellen. Die Einsicht, daß der freiheitlich-demokratische Staat auf ethischen und weltanschaulichen Grundlagen beruht, die er selbst nicht garantieren kann (Böckenförde), setzt sich immer mehr durch. Die Notwendigkeit einer Alternative zum Religionsunterricht ergab sich erst recht nach der politischen Wende 1989 für die östlichen Bundesländer, in denen die Tradition des schulischen Religionsunterrichts gänzlich abgerissen war. In den alten Bundesländern tut man sich daher schwerer, das Odium des *Ersatz(fach)es* für Religion zu überwinden und dementsprechend eigene Strukturen für einen *Alternativunterricht* zu etablieren. Im Gegensatz dazu hatte man in den neuen Bundesländern die Chance, den Aufbau des Faches zügig in Angriff nehmen zu können; dafür zeigten sich im Laufe des letzten Dezenniums eine Reihe anderer Schwierigkeiten<sup>2</sup>: psychologisch u.a. die einer ideologischen Abgrenzung vom früheren Staatsbürgerkundeunterricht der DDR. Die Verhältnisbestimmung zur Religion tritt dann innerhalb der Fachkonzeption oder des Unterrichts auf, und eine generelle, schulpolitische und gesellschaftliche Akzeptanz ist aufgrund anderer Faktoren (insbesondere eines naturwissenschaftlich-technisch geprägten Weltbildes) noch keineswegs verankert. Formal wird in den östlichen wie den nördlichen Bundesländern das Wahlpflichtmodell bevorzugt; weitere Modelle (Fächergruppe, Begegnungsmodell) werden – u.a. in den noch laufenden Schulversuchen in Berlin und Nordrhein-Westfalen<sup>3</sup> – diskutiert. In Berlin (wo GG Art. 141 gilt) steht eine politische Entscheidung noch aus. Insgesamt ist die öffentliche Debatte etwas übermäßig – in Kritik- wie Legitimierungsversuchen – an dem brandenburgischen LER-Modell orientiert, so daß die Konturen anderer Alternativen nicht genügend wahrgenommen werden. In einer historisch gewachsenen, komplexen Situation dürfte es kein für alle Regionen gleich gut geeignetes Modell, und kein Modell ohne Restproblematik geben.

Im Kontext einer Überbetonung naturwissenschaftlich-technischer Bildung und positivistischer Grundeinstellungen ist eine fachlich fundierte Aus-, Fort- und Weiterbildung fast überall erst im Aufbau. In der Regel ist Philosophie die

---

2 Vgl. Expertise zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung in Sachsen-Anhalt (2001), an der die Verfasserin mitgearbeitet hat.

3 Nordrhein-Westfalen wird wohl in Kürze Praktische Philosophie für die 9./10. Klasse aller Schulformen einführen. Vgl. die Beiträge von Birnbacher und Martens in: Philosophieunterricht Nordrhein-Westfalen 34 (2000). Hrsg. vom Vorstand des Landesverbandes, Vorsitzender Dr. Bernd Rolf, sowie in E&U 3/2001; Kurzbericht Henke in E&U 1/1998.

leitende Bezugswissenschaft, in unterschiedlichem Maße ergänzt durch interdisziplinäre, insbesondere religionskundliche Elemente.

## 2. Konzeptionen und Ziele des Ethik-Unterrichts

Während zunächst der fortschreitende Säkularisierungsprozeß, verbunden mit soziologischen und demographischen Verschiebungen, die Forderung nach Ethik-Unterricht nahelegte, werden heute stärker gesellschaftspolitische und pädagogische Gründe angeführt: Aufgrund zunehmender Orientierungsdefizite der Jugendlichen und zunehmender Schwächung der herkömmlichen Sozialisationsinstanzen Familie und Kirchengemeinde sowie eines (behaupteten) „Werteverlustes“ fällt dem Staat eine gesellschafts- und bildungspolitische Verantwortung zu, Schüler/innen eine Basis-Orientierung in ethischen Fragen zu geben und einen Raum zu schaffen, in dem sie sich mit Wert- und Sinnfragen ohne Vorentscheidung auseinandersetzen können.

Klare Vorstellungen und ein klarer politischer Willen werden erschwert durch den Grundfehler einer Definition *ex negativo* – sei es in Abgrenzung vom Religionsunterricht, sei es in Abgrenzung vom beschworenen „Werteverlust“. Eine Besinnung auf die *positiven* Möglichkeiten des „Ethik“-Unterrichts kommt der wissenschaftlichen wie der gesellschaftspolitischen Diskussion eher zugute<sup>4</sup>; eine dieser Möglichkeiten liegt – wie noch zu zeigen ist, darin, die Fruchtbarkeit der Sokratischen Methode in der Nelson/Heckmann-Tradition zu nutzen. Eine pädagogische Abstinenz in Orientierungsfragen dagegen würde der heutigen Schülergeneration nicht mehr gerecht; hier besteht eher die umgekehrte Gefahr, daß die heute lehrende Generation ihre eigene Problematik, insbesondere die Autoritäts-Skepsis fortschreibt. Eine Alternative wird vielmehr gebraucht, denn es gibt in der gegenwärtigen, zunehmend säkularisierten Gesellschaft einen Mangel an seriösen Orientierungsangeboten und eine dementsprechend diffuse, sehr unterschiedliche Ausdrucksformen wählende Sinn-Suche. Das Haupt-Defizit (nicht nur der jungen Generation) scheint die *fehlende Gesprächskultur* selbst zu sein. Ethik-Unterricht kann die Chance wahrnehmen, Dialogfähigkeit zu entwickeln, einzuüben und zu pflegen. Allerdings sind neben den Chancen auch die Grenzen des Ethik-Unterrichts adäquat einzuschätzen; er darf nicht mit überhöhten Erwartungen überladen oder zum Alibi für gesellschaftlich zu lösende Probleme gemacht werden.

---

4 vgl. Raupach-Strey 1998 und 19965 Eine andere Einteilung schlägt Tremml 1994 vor, die aber meiner Auffassung nach in mehrfacher Hinsicht unbefriedigend ist.

Idealtypisch lassen sich vier Konzeptionen unterscheiden, die sich in den jeweiligen Richtlinien der Länder in unterschiedlichen Mischungen wiederfinden<sup>5</sup>:

1. *Erziehungskonzepte*, die dem Ethik-Unterricht die Aufgabe zusprechen, zu moralischem Verhalten zu erziehen, Tugenden einzuüben und Werte zu vermitteln. Sie focussieren teilweise den allgemeinen Erziehungsauftrag der Schule auf dieses eine Fach und sprechen der Schule das Recht und die Möglichkeit zu einer unmittelbaren Einwirkung auf das Verhalten der Schüler/innen zu. Im Hintergrund derartiger Konzepte steht meist eine Lehre, die zur Norm erklärt und mit der dogmatisch umgegangen wird, sei es ein bestimmter Moralkodex oder das „allgemeine Sittengesetz“.

2. *Lebenshilfekonzeppte*, die von den konkreten Erfahrungen, Fragen und Schwierigkeiten der Schüler/innen ausgehen und Hilfestellung geben wollen zur pragmatischen Problemlösung, aber auch zur Identitätsfindung und zur sozialen Integration. Die Lehrenden verstehen sich als Berater ohne normative Vorgaben.

3. *Erkundungskonzeppte*, die sich in unterschiedlicher Mischung an historisch-empirischen Bezugswissenschaften orientieren: an Kultur- und Religionswissenschaften, an den Sozialwissenschaften, Psychologie und Geschichte. Der Unterricht soll vorrangig Wissen aus diesen Bereichen erarbeiten, reflektieren und evtl. in Handlungsmöglichkeiten umsetzen.

4. *Philosophie-Konzeppte*: die zentrale Tätigkeit ist die gedankliche Auseinandersetzung mit ethischen, anthropologischen und metaphysischen Grundproblemen, die Erarbeitung von Antworten und Lösungsvorschlägen und deren kritische Prüfung. Hauptbezugswissenschaft ist die Philosophie als Reflexionswissenschaft, die einen Argumentationsvorrat sowie Gedankenmuster aus Vergangenheit und Gegenwart bereitstellen kann.

*Zur Einschätzung der verschiedenen Konzepte:*

Problematisch an Erziehungskonzepten ist die Legitimität der zugrundegelegten normativen Basis in einer pluralen Gesellschaft, evtl die Erwartung von Kompensation nicht gelungener Erziehung sowie die zu wenig beachtete Selbstbestimmung der Schüler/innen. Umgekehrt fehlt der „Betroffenheitspädagogik“ aus situativem Anlaß u.U. auch die für die Grundlagenreflexion notwendige Distanz. Lebenshilfekonzeppte stehen in der Gefahr der normativen Beliebigkeit oder aber verdeckter Indoktrination; zudem kann die Lehrerrolle überfrachtet werden. Erkundungskonzeppte implizieren die Problematik eines Wissenskanons und enthalten von sich aus keinen transparenten Weg zu ethischer Urteilsbildung und der Arbeit an Grundüberzeugungen. Einschlägiges Wissen aus diesen Bereichen gehört allerdings zu den Bedingungen begründeter Urteile, wie sie im Philosophieren angestrebt werden. Das vierte Konzept des Philosophierens

(„Nachdenklichkeitsmodell“<sup>6</sup>) kommt nach meiner Auffassung den Intentionen des Ethik-Unterrichts am nächsten, wenn der Ethik-Unterricht auf philosophischer Basis methodisch immer wieder den Wechselbezug herstellt zwischen Gedanken, Theorien und Modellen einerseits und konkreten Beispielen und Erfahrungen andererseits, wobei positive Elemente aus den anderen Konzeptionen zu integrieren sind. Denn Philosophie ist die unvoreingenommene gedankliche und diskursive Auseinandersetzung mit den Grundlagen des menschlichen Denkens, Handelns und Seins; sie entspricht seit ihren Anfängen dem genuinen Interesse des Menschen an Selbst- und Weltverständigung, ohne ihn weltanschaulich festzulegen.

Der Begriff „Wertevermittlung“, der in der einschlägigen Diskussion auch häufiger benutzt wird, ist philosophisch problematisch, da er einen schwer begründbaren Objektivismus (evtl. auch Monismus) der Werte unterstellt sowie die Lehrbarkeit von Werthaltungen<sup>7</sup>, und weil er die angestrebte Mündigkeit der Schüler/innen vernachlässigt; bildungspolitisch hat er sich allerdings eingebürgert. Die Problematik der Lehrbarkeit von Werthaltungen und/oder ethischen Urteilen werde ich unter Sokratischer Perspektive wieder aufnehmen.

Folgt man dem Ansatz, daß Ethik-Unterricht auf philosophischer Basis konzipiert wird, so läßt sich zu den *Inhalten* folgendes sagen:

Ethik als Teildisziplin der Philosophie behandelt zunächst Fragen der Moral – Was ist in dieser konkreten Situation gut bzw. richtig zu tun? – und reflektiert auf einer zweiten Stufe die Begründungen von Sitte, Regeln, Normen und Werten, die zur Beantwortung der Fragen erster Stufe herangezogen werden (können). Man unterscheidet zwei Hauptstränge der philosophischen Ethik: für deontologische Ansätze der Ethik ist „Pflicht“ das oberste Prinzip, für eudämonistische Ansätze das „gute Leben“. Im Terminus „Ethik-Unterricht“ hat der Begriff der Ethik überdies eine Ausweitung erfahren: über moralphilosophische Fragen und Themen der philosophischen Ethik hinaus können alle Probleme Gegenstand des Unterrichts sein, die sich dem Menschen als Menschen grundsätzlich stellen, insbesondere Sinnfragen, Fragen nach dem Selbst- und Weltverständnis des Menschen. Es sind die genuin philosophischen Fragen, die der Mensch seit alters her stellt und die Kant der „Philosophie in weltbürgerlicher Absicht“ zuschreibt<sup>8</sup>. Er gliederte sie nach den vier Fragen, die heute oft in didaktischer Absicht (in Rahmenplänen, Schulbüchern<sup>9</sup> u.ä.) Verwendung finden:

1. Was kann ich wissen? – Fragen nach der Erkenntnismöglichkeit (resp. Irrtumsmöglichkeit) des Menschen, der Orientierung in Raum und Zeit, der

---

6 vgl. Brüning 1996

7 vgl. Gatzemeier 1981

8 Vgl. ausführlicher in Kap.IV.2.1.

9 u.a. in Raupach-Strey/Siebert 1983

Unterscheidung von Erscheinung und Wirklichkeit u.a. sowie nach einem Weltbild und seinen Veränderungen (z.B. „Kopernikanische Wende“);

2. Was soll ich tun? – ethische Fragen i.e.Sinn, wie sie soeben beschrieben wurden;
3. Was darf ich hoffen? – die alten „metaphysischen“ Fragen nach Gott, nach Ursprung und Ende von Mensch und Welt (Unsterblichkeit?), nach Freiheit und dem Bösen, Schuld und dem Sinn von Leiden und Grenzsituationen (u.a. die Theodizeefrage); aber auch die Fragen nach individuellen Lebenszielen und gesellschaftlichen Utopien sowie religionsphilosophische und religionskritische Themen sind eingeschlossen;
4. Was ist der Mensch? – Das Selbstverständnis des Menschen: Fragen nach Möglichkeiten und Grenzen des Menschen in seinen verschiedenen Seinsdimensionen (Natur, Seele, Geist, Geschichte, Sozialität, Transzendenz o.a.), beispielsweise Schichtenmodelle von Leib/Seele/Geist, das Verhältnis Individuum – Gemeinschaft, der bekannte – der fremde „Andere“, Begründung von Herrschaft, Menschenrechte.

Besonders die Fragen des dritten Komplexes – und die anderen verweisen auf sie – sind jene Fragen, die sich dem Menschen unausweichlich stellen, die aber nicht ohne weiteres abschließend zu beantworten sind, wenn man ausschließlich auf der Basis der Vernunft operiert. Die „metaphysischen“<sup>10</sup> Fragen sind auch nach Kant<sup>11</sup> unabweisbar, aber zugleich unbeantwortbar.

Antworten im strengen Sinn bieten zu diesen „letzten“ Fragen nur Religionen bzw. Weltanschauungen an; ihre Akzeptanz beruht dann nicht ausschließlich auf konsensfähigen, vernünftigen Aussagen, sondern hat eine Art „Glaubens“-Überschuß. Nun ist Philosophie keine Weltanschauung bzw. sollte keine sein, wenn sie nicht zur Ideologie herabsinken will; aber sie braucht dennoch diese letztlich offen zu lassenden Fragen nicht auszuklammern. Der Ethik-Unterricht ist in diesem Sinn eine Herausforderung an die Philosophie, diese Art von Fragen zuzulassen und wieder stärker in den Blick zu nehmen und zu reflektieren, als es etwa im „mainstream“ der analytischen Phase erfolgte. In anderen Phasen, wie der existenzphilosophischen, waren diese Fragen präsent. Wenn diese Fragen gestellt werden, hat Philosophie sich umgekehrt immer der Gefahr bewußt zu sein, durch eine Fixierung auf rational nicht mehr begründbare Antworten zur weltanschaulichen Lehre, u.U. Doktrin zu werden. Wenn Philosophie jedoch sokratisch-dialogisch verstanden und praktiziert wird, kann sie zwischen Vernachlässigung der unabweisbaren Fragen einerseits und Indoktrination bestimmter Antworten andererseits hindurchsteuern, indem sie an den Fragen selbst arbeitet. Auch wenn sie rational nicht letztgültig beantwortet wer-

---

10 der Begriff „Metaphysik“ hat seine eigene Geschichte und auch der heutige Sprachgebrauch in der Philosophie ist nicht einheitlich

11 Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, Vorwort zur zweiten Auflage, B XXXII. In: Werke Bd. III

den können, sind sie doch der Vernunft nicht unzugänglich. Dies kann auch das Protokoll eines Sokratischen Gesprächs zum Thema Hoffnung im letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit verdeutlichen.

### 3. Zum Problem der Verbindlichkeit

*Philosophie* als Bezugswissenschaft für den Ethik-Unterricht in Anspruch zu nehmen, ist auch für die Philosophie nicht selbstverständlich. Denn die Nachfrage nach Philosophie im Kontext weltanschaulicher Orientierung, insbesondere nach der politischen Wende, ist ambivalent. Ein solches Desiderat ist nicht einzulösen, ohne die Asymmetrie zwischen Philosophie und – religiösen oder areligiösen – Weltanschauungen zu bedenken. Die (universitäre) Philosophie wird heute normalerweise nicht als System oder Lehre verstanden und darf nicht als Weltanschauung, also auch nicht als Atheismus oder Agnostizismus, aufgefaßt werden. Philosophie ist daher weder Religions- noch Ideologie-Ersatz, noch könnte umgekehrt Religion an die Stelle philosophischen Denkens treten. Zumindest in ihrer wissenschaftlichen Gestalt erhebt Philosophie nicht mehr den Anspruch absoluten Wissens und verkündet keine letztgültigen Wahrheiten. Darauf hat mit guten Gründen die Philosophie-Didaktik seit Beginn der Professionalisierung in den 70er Jahren Wert gelegt: Philosophie *ist nicht einer* Philosophen-Schule oder *einem* Philosophen verpflichtet, sondern philosophischen *Problemen*. Philosophie realisiert sich im argumentativen, kritischen Dialog und darf nicht zur Doktrin verkommen. Daher spielt das Sokratische Paradigma für die sensible Stellung eines philosophischen Ethik-Unterrichts zwischen Dogmatik und Unverbindlichkeit eine wichtige Rolle. Das *offenpluralistische* und *Sokratisch-diskursive* Verständnis von Philosophie resultiert nicht zuletzt auch aus Erfahrungen des Nationalsozialismus und des vormaligen „real existierenden Sozialismus“, die die Philosophie im Sinne ihrer jeweiligen Weltanschauung instrumentalisierten. –

Das Interesse daran, welche Orientierungs- und Deutungsmuster die Philosophie anbieten kann, die weder religiös oder weltanschaulich-ideologisch gefärbt sind, ist legitim und eine Herausforderung an die Philosophie- und Ethik-Didaktik. Sie kann dabei durchaus auf eigene Traditionslinien zurückgreifen. Ihrer Bestimmung als kritischer Reflexion im Dialog schadet es nicht, wenn sie sich an ihre Ursprünge erinnert: Philosophie entspringt seit jeher dem Wunsch des Menschen nach Selbst- und Weltverständigung. Schon Immanuel Kant hat in seiner Schrift „Was heißt: Sich im Denken orientieren?“<sup>12</sup> den geographischen Orientierungsbegriff in den Bereich des Denkens übertragen und mit

---

12 Kant: Was heißt: Sich im Denken orientieren? Werke Bd. V; vgl. auch: Martens 1996; Martens 1999

dem Postulat des freien Vernunftgebrauchs verbunden. Philosophie kann gerade durch ihren Anspruch auf Aufklärung Hilfe zur Orientierung geben, und zwar auf zweierlei Weise: in der Anleitung zum Selbst-Denken und durch den in ihr bereitliegenden Fundus an Denk- und Deutungsmustern. Der Anleitung zum Selbst-Denken entspricht das Sokratische Paradigma evidentenmaßen; aber auch die zweite Form der Orientierungshilfe durch Rückgriff auf tradiertes Gedankengut ist nur wirksam einzulösen, wenn dieses in einen aktuellen dialogischen Denkprozeß hinein „zurück-verflüssigt“ wird – so wie für die Philosophie-Didaktik ebenfalls die Angewiesenheit der Hermeneutik auf Sokratisches postuliert wurde (s.o. Kap. IV.2.7). Philosophische Gedanken verstehen, heißt, ihre Tragfähigkeit zu untersuchen und sie für gegenwärtige Wirklichkeit gemeinsam „auszuprobieren“. Gleichmaßen gilt es, die je eigenen Gedanken zu entwickeln. Genauso wichtig wie die großen Sinn-Entwürfe und die fundamentalen Lebensfragen sind aber die nicht-spektakulären, die „kleinen“ Problemerkörterungen etwa über die Alltags-Lüge, über gegenseitige Mißachtung in gewalttätiger oder subtiler Form oder über divergierende Erwartungen an unsere „Moral“, über Glückserwartungen und Verantwortung im täglichen Leben, den Umgang miteinander und mit der Natur. Für die Erschließung der gewichtigen ebenso wie der fundamentalen, aber auch der vermeintlich unscheinbaren Fragen bietet die Sokratische Methode gute Möglichkeiten und dient daher nicht materialiter, aber formaliter der vom Ethik-Unterricht erwarteten Orientierung als Gratwanderung zwischen Bevormundung und Beliebigkeit.

Sokratisch verstandener Ethik-Unterricht legt das Individuum nicht auf endgültige Wahrheiten oder gar ein Bekenntnis fest; er kann Orientierungshilfe nur im Sinne eines Angebots sein, das Anstöße gibt, aber dem einzelnen Menschen nicht nur die persönliche Entscheidung nicht erspart, sondern auch nicht die Anstrengung des Begriffs. Die gedankliche Bemühung und die kritische Auseinandersetzung kann und darf niemandem abgenommen werden, ebenso wenig das eigene, „gewissenhafte“ Urteil und das handelnde Eintreten für das eigene Urteil. Philosophisch wie pädagogisch müssen in diesem Zusammenhang die „letzten“ Entscheidungen offen bleiben. Denn die Basis der Philosophie ist nicht ein Überzeugungssystem, sondern die Rationalität. Die gemeinsame gedankliche Auseinandersetzung hat lediglich an der Vernunft ihr „gemeinsames Maß“. Als Philosophierende haben wir uns der „Versicherung“ letzter Überzeugungsgrundsätze zu enthalten, aber in deren Vorfeld uns der Mühe der diskursiven Bearbeitung zu stellen. Die Sokratische Basis entspricht insofern genau dem, was unter Respektierung der im Grundgesetz garantierten Religionsfreiheit und des weltanschaulichen Pluralismus von einem staatlich verantworteten Unterricht zu fordern ist.

Die Problematik ist aber noch komplizierter, wenn man Folgendes bedenkt: Der Ethik-Unterricht als Angebot der öffentlichen Schule steht unausweichlich

in der Spannung des „doktrinalen Tiefenkonflikts“<sup>13</sup>: Einerseits hat er die weltanschauliche Neutralität zu wahren und der Pluralität von Überzeugungen Rechnung zu tragen, andererseits aber gewisse Mindestanforderungen an Gerechtigkeit und Menschenwürde, an Autonomie, Solidarität und Toleranz zu stellen: den Rahmen bildet der ethische Minimalkonsens unserer Gesellschaft, wie er in den abendländischen Traditionen der Aufklärung, aber auch der jüdisch-christlichen Religion, des Humanismus und der Arbeiterbewegung begründet ist und in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, im Grundgesetz und in den Schulgesetzen niedergelegt ist, und wie er durch Reflexion vernünftig begründet werden kann<sup>14</sup>. Ethik-Unterricht ist also nicht völlig wertneutral; er steht immer in der Spannung zwischen dem notwendigen philosophischen Streit über ethische Fragen und dem Respekt gegenüber einer Vielfalt von Auffassungen. Aber er eröffnet, wenn er philosophisch-dialogisch verstanden wird und nicht auf ein „Bekenntnis“ abzielt, auch in den weltanschaulichen Grundfragen einen Spielraum für Sensibilität und Nachdenklichkeit, für Diskussion und Kritik, hilft Vorurteile zu überwinden, Dialogfähigkeit zu entwickeln, Konflikte gewaltlos zu lösen und fördert die *Arbeit* an den Überzeugungen. Auch am Ende eines philosophisch-sokratischen Diskurses steht häufig nicht nur *eine* gültige Antwort, aber er löst den doktrinalen Tiefenkonflikt jeweils punktuell, insofern er der Bildung *begründeter* ethischer und weltanschaulicher Urteile dient und damit auch der Persönlichkeitsbildung des Individuums sowie der Dialogkultur und der zwischenmenschlichen Toleranz in einer zivilen Gesellschaft.

Daher können auch weder Ethik und Religion noch Ethik-Unterricht und Religionsunterricht einander „ersetzen“, vielmehr haben beide Seiten über viele Gemeinsamkeiten hinaus ihr jeweiliges „Proprium“. Religion ist ein umfassendes, über das Denken hinausgehendes Verhältnis zu Welt, Mensch und Transzendenz (Gott), das aus der Binnenperspektive der Religionsgemeinschaft als absolut gültig angesehen werden mag, jedoch nicht durch philosophische Reflexion als ein allgemein gültiges ausweisbar ist, sondern als *Möglichkeit* offen gelassen werden muß. Aus den Religionen ergeben sich – in unterschiedlicher Weise und Ausprägung – Orientierungsmaßstäbe für das Handeln, aber dies ist nicht das erste Anliegen der Religionen noch dürfte gar Religion auf Ethik reduziert werden.

Philosophie, die keine weltanschauliche Lehre ist, fragt grundsätzlich nach den Voraussetzungen und den Berechtigungs-Gründen und versucht in offenem, argumentativem und kritischem Diskurs die Probleme zu klären. Ihre Basis ist die Vernunft, die keinen potentiellen Gegenstand aus nachdenklich-kritischer Untersuchung und der dialogischen Verständigung darüber ausklam-

---

13 Höffe 1994, S.32

14 Raupach-Strey 1998

mert – also auch keine religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen; diese gehören zu den in den meisten Rahmenplänen verankerten Gegenständen des Ethik-Unterrichts *als Gegenstände des Kennenlernens und der Reflexion*. – Viele Mißverständnisse in der Debatte um den Ethik-Unterricht beruhen auf einem verkürzten Philosophie-Verständnis.

Ethik-Unterricht und Religionsunterricht sind je nach Organisationsmodell zwar formal, aber inhaltlich betrachtet keine Alternativen: Während Religionsunterricht in Tradition, Weltsicht und Denkweise eines bestimmten Glaubens einführt, ist der auf Philosophie gegründete Ethik-Unterricht durch die Methode kritischer Reflexion gekennzeichnet, orientiert am Logos-Grundsatz sowie den Aufklärungs-Ideen der freien Selbstbestimmung, der Achtung vor der Würde des Anderen und der weltbürgerlichen Verantwortung. Beide haben ihre spezifischen, einander nicht ausschließenden Aufgaben und arbeiten im Rahmen des allgemeinen Bildungsauftrags der Schule<sup>15</sup>.

#### **4. Inwiefern das Sokratische Paradigma den Zielen des Ethik-Unterrichts entspricht**

Wenn Philosophie weder eine Lehre, noch ein Ersatz für eine Lehre ist, die man unbefragt zu übernehmen hätte, dann ist Aufgabe eines philosophisch fundierten Ethik-Unterrichts die *Auseinandersetzung* mit grundlegenden Fragen des persönlichen Lebens ebenso wie des gemeinschaftlichen und öffentlichen Lebens. Aus der Beschäftigung mit Grundfragen des Denkens, Handelns und Seins Überzeugungen zu entwickeln, trägt zur notwendigen Persönlichkeits-Stabilisierung bei. Ein solches Überzeugungssystem – oder passender: „Überzeugungsnetz“, in dem sich viele Überzeugungs-„Knotenpunkte“ auf elastische Weise verbinden – kann zwar keine absolute Sicherheit bieten, wie sie mancher vielleicht wünscht, jedoch eine Art „Operationsbasis“ für die weitere Orientierung im Denken und Handeln. Erfahrungen zeigen, daß vieles vermeintlich Selbst-Verständliche nicht selbstverständlich ist, sondern oberflächlich betrachtet als solches erscheint; daher muß an der Verständigung gearbeitet werden. Der Fach-Unterricht alleine kann dies gemäß seinen Vorgaben und Strukturen nicht in ausreichendem Maße leisten<sup>16</sup> oder bleibt zwangsläufig allzu leicht im Aktuellen und Situations-Reaktiven hängen. Die Texte der philosophischen Tradition können Anregung zum Nachdenken geben, aber nur wenn sie mit der

---

15 Zur bildungstheoretischen Begründung des Religionsunterrichts an der Schule siehe Nipkow 1994 und Nipkow 1998

16 Das „Philosophicum“ der alten Lehrerbildung legte hierzu immerhin einen gewissen Grundstein; in der heutigen Lehrerbildung gibt es fast keinen Ort mehr für die philosophische Vertiefung des Fachunterrichts.

Absicht herangezogen werden, daß die Schüler/innen sich einzeln oder in gemeinsamer Diskussion mit den Problemen auseinanderzusetzen. Vor allem in der Sekundarstufe I ist neben der Traditions- auch die Schülerorientierung zu beachten (analog zum Philosophie-Unterricht): Das kann bedeuten, daß *aktuelle* Probleme aus der Erfahrungswelt der Jugendlichen oder aus dem öffentlichen Leben im Ethik-Unterricht aufgegriffen werden und gemeinsam auf die dahinterstehenden Grundsätze, Wertvorstellungen oder auch offenen Fragen hin untersucht werden, die zur Sprache zu bringen und zu klären sind. Gemäß den Intentionen des Ethik-Unterrichts ist es mindestens ebenso wichtig, daß *exemplarisch* Situationen, insbesondere Dilemma- und Konflikt-Situationen gedanklich miteinander durchbuchstabiert werden, in denen sich die Jugendlichen *nicht* aktuell befinden. Die Betroffenheits-Pädagogik hat zwar ihre Chancen, aber auch ihre Grenzen. Gerade der vom Fachunterricht entkoppelte Ethik-Unterricht soll den Schüler/innen die Gelegenheit bieten, sich handlungsentlastet über Prinzipien des eigenen Handelns, über eigene und fremde Grundüberzeugungen und über Konfliktlösungsmöglichkeiten klar werden. Genau dafür bietet die Sokratische Methode eine Möglichkeit, zum einen, weil sie mit konkreten Beispielen arbeitet, zum anderen, weil sie nicht auf *direkte* Lebenshilfe oder –beratung abzielt, vielmehr mit einem gewissen Abstand zu aktuellen Handlungszwängen die grundsätzlichen Probleme ins Auge faßt. Die gedankliche Arbeit an Begriffen und Urteilen ist *indirekte* Orientierungshilfe und daher vor allem *prophylaktische* Arbeit: *Kriterien* des Nachdenkens, Urteilens und Entscheidens werden sozusagen als flexibler „Vorrat“ entwickelt, um sie in eigenen Lebenssituationen – vielleicht viel später – als Ausgangsbasis zur Verfügung zu haben. Genuine Aufgabe von Schule ist es, Bedingungen für die Entwicklung von *Fähigkeiten* zu schaffen.

Bei stetiger Übung in solchem Durchdenken und Durchspielen jeweils altersgerechter Situationen und Probleme werden allmählich Dispositionen aufgebaut, die je eigene Verantwortung wahrzunehmen. Der Ethik-Unterricht zielt nicht auf kurzfristig gültige Antworten, sondern auf *Dispositionen*: auf die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Urteilen, zu Nachdenklichkeit und Sensibilität, auf Toleranz gegenüber fremden Überzeugungen, Dialog- und Friedensfähigkeit – Ziele also, die seit der Aufklärung in das allgemeine Wertebewußtsein eingegangen sind. Sie haben ihren Niederschlag gefunden im Grundgesetz und in den Schulgesetzen, aber es gilt, sie immer neu zu erarbeiten: in jeder Generation, in jeder Lebensphase, unter veränderten gesellschaftspolitischen Bedingungen. – Erfahrungsgemäß bieten Sokratische Gespräche einen Rahmen, in dem solche Erarbeitungs- und Aneignungsprozesse immer wieder stattfinden, gerade auch für Menschen unterschiedlichen Alters und unterschiedlichen Erfahrungshintergrundes. – Hier würde sich im daher ein weiteres Praxis-Feld für die Sokratische Methode ergeben, insofern es eine Art „Ethik-Unterricht“ auch in Ausbil-

dungsgängen für Berufe gibt bzw. geben sollte, die den praktischen Umgang mit Menschen beinhalten (Kranken-/Altenpflege, Sozialarbeit, Polizei).

Anzustrebende Fähigkeiten des Ethik-Unterrichts sind Dialogfähigkeit, Selbständigkeit und Urteilskompetenz in Fragen, die Moral, Sinn- und Weltdeutung betreffen. Ethik-Unterricht zielt nicht primär auf das moralische Handeln selbst, wie es das verkürzende Konzept einer Moralerziehung intendiert<sup>17</sup>. Wer davon ausgeht, daß der Wertekanon feststeht und lediglich der jungen Generation zu „vermitteln“ sei, verkennt die Gefahren des Dogmatismus und der Gesinnungsschnüffelei, auf Schülerseite die Gefahren der bloß äußeren Aneignung und der Unaufrichtigkeit – oder die Wertevielfalt wird auf Sekundärtugenden reduziert. Ethik-Unterricht darf nicht als Kompensation für nicht gelingende Elternerziehung betrachtet werden und ebensowenig zum Anti-Gewalt-Mittel funktionalisiert werden. Er enthebt die Gesellschaft nicht der Verantwortung für genau die Bedingungen und ggf. deren Veränderung, die zur Diskussion über die sog. „Werteerziehung“ geführt haben. Alle Erwartungen an einen „Ethik“-Unterricht, die gewissermaßen auf einen „wohlerzogenen Output“ gerichtet sind, sind verfehlt: sie instrumentalisieren die Werte zu Erziehungsmitteln und die Jugendlichen zu Objekten, anstatt ihrer *Subjekt*-Werdung beizustehen. – Sokratische Gespräche in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann wirken durch ihre Betonung vernünftiger Selbstbestimmung eben diesen Gefahren entgegen: hier werden Verantwortlichkeiten klar benannt, Werte entschlüsselt und Menschen als Subjekte ernst genommen. Die auf Vernunft gegründete Selbsttätigkeit wirkt zudem von innen heraus jeglicher Instrumentalisierung – und sei es für „gute“ Zwecke – entgegen.

Der Sokratische Dialog läßt sich als das spezifische und entscheidende Medium der Auseinandersetzung mit Orientierungsfragen betrachten und begründen. Das Sokratische Paradigma, in dem sich Zielvorstellung und Methode kreuzen und verdichten, betrifft den Kern des philosophisch-pädagogischen Anliegens des Ethik-Unterrichts. Der Zusammenhang zwischen Ethik-Unterricht und Sokratischem Paradigma liegt daher nicht nur auf der Ebene der Zielsetzungen, sondern evidentenmaßen auch in den konstitutiven Elementen, die in den vorhergehenden Kapiteln ausführlicher beleuchtet wurden, so daß ich mich an dieser Stelle auf Hinweise beschränken kann: Die *Voraussetzungslosigkeit* kommt den am Ethik-Unterricht teilnehmenden Schüler/innen unterschiedlicher Herkunft und weltanschaulicher Überzeugungsbasis entgegen; das Hineinholen der *Erfahrung* in den Unterricht ermöglicht sowohl Interesse, das Zur-Sprache-Bringen des zu Klärenden wie im weiteren Verlauf die zu erlernende Reflexions-Distanz. Der *Non-Dogmatismus* entspricht der juristischen Grundlage des Ethik-Unterrichts, ist aber auch als Einstellung und Gesprächstugend zu pflegen und hat in der nicht-belehrenden Methode des Unterrichts

---

17 vgl. Trembl 1994 S.24f

seine prozessuale Entsprechung. Die *Maieutik* als Kunst der Lehrenden eröffnet den Schüler/innen ein Übungsfeld im Selber-Denken und Bewußt-Werden, das wiederum – auch durch Anstrengungen hindurch – das *Selbstvertrauen der Vernunft* stärkt, an dem es gerade in Orientierungsfragen häufig mangelt. In gelingenden Gesprächsprozessen kommt das Vertrauen in das Problemlösungspotential der Lerngruppe als *Denkgemeinschaft* hinzu, und schließlich erweist sich ohne Bezugnahme auf Autoritäten aus der Sachauseinandersetzung heraus die *Wahrheit oder Verbindlichkeit* von Werten, ethischen Urteilen oder Grundüberzeugungen im unvoreingenommenen Nachdenken und im offenen Dialog wie von selbst.

## 5. Vorzüge des Sokratischen Ansatzes im Hinblick auf die Intention des Ethik-Unterrichts

Die Sokratische Methode in der Standardform, wie sie von der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren in der Tradition von Nelson/Heckmann praktiziert wird, kann nur unter Einschränkungen in den normalen Schulalltag übertragen werden.<sup>18</sup> Erfasst man sie jedoch von ihren Grundideen und ihrer Grundeinstellung her, gewissermaßen ihrem „Geist“, so läßt sie sich als zentral für den Ethik-Unterricht begreifen. Sicher kann die Sokratische Methode – auch in eine Unterrichtsmethode übersetzt – nicht die einzige sein, insbesondere nicht in der Sekundarstufe I oder gar der Primarstufe. Aber die konkreten Vorgehensweisen im Unterricht lassen sich auf die Grundidee des Sokratischen Dialogs beziehen und sollten aus dieser Zentralperspektive bedacht werden.

Die Sokratische Methode (oder die Inanspruchnahme von Elementen der Sokratischen Methode) im Unterricht bedarf freilich der geduldigen Übung und Ergänzung, wie sie umgekehrt die anderen Unterrichtsmethoden und – Aktivitäten durchdringen kann. Auf den Sokratischen „Kern“ lassen sich andere Methoden (im engeren Sinn) beziehen: Auch in kreativen, weniger sprachbezogenen Methoden wie Spielen, Malen, Gemeinsam-Etwas-Tun können sich Klärungen und Einsichten vollziehen, Werthaltungen entwickeln und Überzeugungen reifen. Entscheidend für den Ethik-Unterricht ist beim Einsatz anderer Methoden, daß eine eigene Auseinandersetzung mit den Problemen wirklich stattfindet. So wie Sokrates mit seiner maieutischen Kunst seinen Gesprächspartnern zur selbständigen Gedankenklärung verhalf, kommt es im philosophischen Ethik-Unterricht auf die Diskussion der unterschiedlichen Auffassungen zur gestellten Frage sowie ihre Begründung an, woran sich evtl. ein gemeinsamer Lösungsvorschlag anschließen kann. Andere Verfahren bedürfen einer *dia-*

---

18 Die nähere Untersuchung dieser Frage findet sich im folgenden Kap.V.1.

*logischen Dimension*, um einerseits das eigene Gewissen und die eigene Urteilsfähigkeit auch am Widerspruch der anderen Gesprächspartner/innen auszubilden, andererseits Achtsamkeit und Verständnis zu fördern für moralische, weltanschauliche oder religiöse Auffassungen, die einem fremd sind, und um die Bereitschaft zum friedlichen Umgang miteinander zu entwickeln. Dieses Anliegen entspricht genau Sokratischer Tradition. Wie ein Sokratischer Umgang mit anderen Verfahrensweisen im einzelnen aussehen kann, muß in der Praxis weiter entwickelt werden. All die bunten Bücher und Materialhefte, die Vorschläge für Arbeitsblätter und Medien, für Rollenspiele und viele andere ‚Methoden‘ haben ihre Bedeutung – für die Anfänge, als flankierende oder motivierende Maßnahmen und im Eingehen auf die Wahrnehmungskanäle unserer heutigen Schülerinnen und Schüler –, aber im „Kern“ bleibt das vornehmlich auf Nachdenken gestützte, gemeinsame Herausfinden dessen, was gültig ist, das Entscheidende. Ein Lehrer, der an einem von mir durchgeführten Weiterbildungskurs teilnahm, hat diese Einsicht einmal so formuliert: „Je mehr ich mich mit Materialien und Medien ‚bewaffne‘, umso weniger läuft der Ethik-Unterricht. Je offener ich mich persönlich auf die Lerngruppe einlasse, umso mehr geschieht.“

Somit entspricht das Sokratische Paradigma dem „Nachdenklichkeitsmodell“ in der Typisierung von Barbara Brüning<sup>19</sup>. Die Sokratische Methode steht in der Mitte zwischen zwei extremen und in ihrer einseitigen Zuspitzung verfehlten Konzeptionen von „Ethikunterricht“, die in der gegenwärtigen Diskussion in mancherlei Varianten eine Rolle spielen: zwischen doktrinalen, einen festen Wertekatalog zugrundeliegenden (Erziehungs-) Konzeptionen auf der einen Seite, die im Lehrer bloß den Vermittler sehen<sup>20</sup>, und psychologisch-soziologisch orientierten Lebenshilfe-Konzeptionen auf der anderen Seite, die der Lehrerin ein Rollenkonglomerat – überspitzt gesagt – aus Kumpel, Beraterin, Therapeut, Vorbild und Beichtmutter zuweisen.

Zur doktrinalen Seite: Sie verbindet sich leicht mit restaurativen Tendenzen, die eine wohl nie so ungebrochen vorhanden gewesene Ordnung bzw. ein Sinngefüge oder einen Wertekosmos, einen Religions- oder Ideologie-Ersatz wiederherstellen wollen und die der Schule bzw. dem Ethik-Unterricht den „schwarzen Peter“ der Reparatur-Aufgabe zuschieben wollen, für den de facto die Gesamtheit verantwortlich ist. Sie verstehen *Ethik* verkürzt als einen starren Wertekanon oder säkularisierten Dekalog und können *Lernen* nur nach dem Modell des „Vermittelns“ feststehender Gegenstände fassen. Sie überspringen die Notwendigkeit des Erklärens und Verständlich-Machens im vermeintlich

---

19 Dies gilt unter dem Aspekt der Zielsetzung einer kritischen Reflexion über pluralistische Werte und Normen; die Vorgaben sind im Sokratischen Gespräch jedoch nicht aus der Tradition als solcher, vielmehr aus der Erfahrung genommen.

20 vgl. Tremml 1994: betreffend das dargestellte Konzept der „Moralerziehung“, aber teilweise auch das Konzept der von ihm sog. „Praktischen Philosophie“

mutigen Hau-Ruck-Akt zur „Werte-Erziehung“, und sie übersehen die Bedeutung der Selbsttätigkeit für die Selbst-Werdung.

Demgegenüber hat das Prinzip des *Sokratischen Dialogs* als grundlegend für den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen zwei Vorzüge:

Zum einen wird auf der Basis vernünftiger Argumentation eine (oft befürchtete) weltanschauliche Engführung, das Absolut-Setzen einer bestimmten Gesinnung oder gar Indoktrination vermieden. Zum anderen wird die Frage nach der Verbindlichkeit der Werte nicht nach dem Muster von Religions- oder Gesinnungskriegen gewaltsam entschieden, sondern in den diskursiven Prozeß selbst zurückverlagert, so daß sich ein *ideologischer* Streit erübrigt. Dem *politischen* Streit der Meinungen über Werte läßt sich argumentativ-kritisch begegnen: Die drei am häufigsten vertretenen und miteinander streitenden Thesen von der „ewigen“ Gültigkeit der Werte, von der Nicht-Existenz allgemeingültiger Werte sowie von der Relativität aller Werte haben nur Sinn, wenn sie empirisch-deskriptiv auf die soziale Anerkennung bezogen werden. Dann schließen sie einander aber auch nicht aus: Über einige Werte besteht ein sehr weitgehender Konsens (vgl. Grundgesetz; in den Landes-Schulgesetzen oft in der Präambel), über einige Werte gibt es je nach Bezugskontext unterschiedliche Auffassungen, von denen zu prüfen ist, ob sie einander tolerieren können, und einige Werte, die zu vergangenen Lebensbedingungen gehörten, sind überholt, während wir andere gerade wegen der geschichtlichen Bedingungen nicht aus dem Bewußtsein verlieren dürfen. Über die viel diskutierten Fragen eines wirklichen oder vermeintlichen „Sinnvakuum“, „Werteverlusts“ oder „Wertewandels“ sollte kein ideologischer Streit geführt werden, oder gar wie es Max Weber postulierte, ein irrationaler Kampf letzter Glaubensüberzeugungen, der die Gefahr des Umschlags in Gewalt impliziert. Denn solche Redeweise affirmiert jeweils einen einzigen Aspekt für das Ganze und ist insofern ideologisch. Ein *philosophischer* Diskurs hat die Probleme der Universalität und Relativität von Gültigkeit nicht vorweg und durch Hinweis auf empirische Fakten zu entscheiden, sondern ggf. immer wieder neu und im besten Sinn des Wortes über ihre Gültigkeit zu streiten. Die Unterscheidung zwischen deskriptiver und normativer Ebene gehört zu den ersten „Lektionen“ philosophischen Denkens und ist keineswegs überholt. Im philosophischen Diskurs unternehmen wir – anders als im politischen – eine gründliche, Argumente wägende Untersuchung der *Geltung*, und darin besteht gerade eine Chance des weltanschaulich nicht festgelegten Ethik-Unterrichts. Der gesellschaftliche Minimalkonsens wird dadurch nicht gefährdet, sondern eher gestützt: Für *welche* Werte Verbindlichkeit vernünftigerweise beansprucht werden darf, wird sich bei unvoreingenommenem Nachdenken und kritischer Prüfung *erweisen*, wenn auch unter dem Vorbehalt der kontrafaktischen Unterstellung der idealen Sprechsituation.<sup>21</sup> Grund-Werte wie Freiheit

---

21 Habermas 1971

von Repressalien, Achtung vor der Persönlichkeitssphäre oder Gleichbehandlung statt Privilegierung brauchen nicht vorgeschrieben oder reproduzierend „gelernt“ zu werden; sie sind „einleuchtend“. Ein auf den Sokratischen Dialog setzender Ethik-Unterricht ist daher wohl weltanschauungs-, aber nicht wertneutral. Präskriptionen oder Doktrinen von Werten sind somit unnötig, und bei kollidierenden Wertvorstellungen lassen sich vernünftige Problemlösungen im gemeinsamen Nachdenken und Miteinander-Arbeiten finden. Ebenso werden vor-diskursive Tabuisierungen und Immunisierungsstrategien hinfällig.

Damit hat sich ein weiterer Vorzug der dialogisch-diskursiven Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen gezeigt: Die Einsichten, die in einem Prozeß gemeinsamer Anstrengung gefunden und persönlich angeeignet wurden, versprechen am ehesten tragfähig zu sein für die Zukunft: sie tragen zur Persönlichkeitsstabilisierung ebenso bei wie zur Widerstandsfähigkeit gegen ideologische oder weltanschauliche Verführungen; dies ist ein weiterer Grund für die zentrale Bedeutung der Sokratischen Methode für den Ethik-Unterricht.-

Am entgegengesetzten Ende stehen Konzeptionen, die vorschnelle Lebensberatung anbieten, Unterricht in Selbsterfahrungs-Veranstaltungen verwandeln, Situations-Analyse mit Psycho-Analyse und die Schulklasse mit einer Therapiegruppe verwechseln. Sie wahren in solchen Grenzüberschreitungen nicht die Achtung vor der Schüler- und auch der Lehrerpersönlichkeit, sie lassen die Schüler in ihrer Situations-Befindlichkeit und die Lehrenden in der Lerngruppe aufgehen. Letztere werden damit zugleich mit diffusen und am Ende unmenschlichen Rollen-Erwartungen überhäuft. Solche Konzeptionen scheinen zu glauben, daß sie auf solides Hintergrundwissen und wissenschaftliche Methoden, insbesondere der Philosophie verzichten können und tragen anstelle einer dialogischen Didaktik Weltanschauungskämpfe in das Klassenzimmer, denen die noch nicht gefestigten Schülerpersönlichkeiten u.U. gar nicht begegnen können. Informative und kognitive Voraussetzungen sind für eine angemessene Auseinandersetzung gerade erst bereitzustellen.

Demgegenüber setzt die Sokratische Methode zwar auch bei der Erfahrung als Ausgangspunkt an und nimmt Personen und Situationen ernst, aber sie ermöglicht eine Überschreitung der Ausgangslage und damit einen Fortschritt im Denken<sup>22</sup>. Weil *Probleme* bearbeitet werden im Hinblick auf ihre grundsätzlichen Implikationen, entgeht ein Sokratisches Gespräch dem Steckenbleiben in der Befindlichkeit oder in der Betroffenheit emotionaler oder ideologischer Verstrickung, ohne die Schülerinnen und Schüler zu überfordern. Eine an Erfahrung anknüpfende, im weiteren aber begrifflich-theoretische Distanzierung er-

---

22 Zur Auseinandersetzung mit psychologisierenden pseudo-sokratischen Tendenzen siehe Raupach-Strey 1989.

möglichst einen Erkenntniszuwachs<sup>23</sup>, da im Prinzip die Einzel-Schritte gemeinsam vollzogen und Stolpersteine gemeinsam aus dem Weg geräumt werden. Es handelt sich jedoch auch nicht um einen vorgezeichneten, vorgeplanten Denkweg. Die Verknüpfungen zu Erkenntnisfortschritten geschehen oft unerwartet oder an unvermuteten Stellen; ein gelingendes Sokratisches Gespräch verbindet auf lebendige Weise Rationalität und Kreativität.

Ein gutes Sokratisches Gespräch stellt zugestandenermaßen nicht zu unterschätzende Anforderungen insbesondere an die Gesprächsleiter bzw. an die Lehrer/innen des Philosophie/Ethik-Unterrichts:

Eine philosophische Grundbildung ist unumgänglich, nicht so sehr wegen der Kenntnis von Inhalten als um der Vertrautheit mit Denkfiguren und Argumentationsmöglichkeiten willen. Andererseits ist das übliche Studium des Faches Philosophie für sich genommen auch keine ausreichende Voraussetzung. Entscheidend ist vielmehr, daß die Lehrer/innen – um zur Urteils- und Dialogfähigkeit zu befähigen – selbst Dialog- und Urteilsfähigkeit sich aneignen. Voraussetzung dafür ist die Offenheit, sich den Fragen und Problemen selbst jeweils neu zu stellen. Die eigene Person und die eigene Biographie sind, zumindest indirekt, bei den anstehenden Problemen oft mitgefragt. Sodann ist Flexibilität notwendig, selbst unterschiedliche Positionen in ihrem Für und Wider wahrnehmen zu können, sowie hypothetisches Denken, das sich auch in Voraussetzungen und Gegebenheiten hineindenken kann, die es selbst nicht teilt. Schließlich ist die Fähigkeit zur Gewichtung und Abwägung von Argumenten (beispielsweise in einer moralischen Dilemma-Situation) und zur selbständigen Urteilsbildung erforderlich. Das bedeutet auf der einen Seite, eine dogmatische Übernahme (vermeintlich) fester Regeln oder Werte oder Wert-Rangfolgen zu vermeiden, auf der anderen Seite aber auch eine verbreitete Scheu vor Verbindlichkeit abzubauen; m.a.W. selbst als mündige/r Bürger/Bürgerin Stellung beziehen können<sup>24</sup>. Dies ist nicht zu verwechseln damit, daß in jeder Unterrichtssituation die Lehrermeinung gefragt wäre: Sparsamkeit in der Mitteilung, aber Intensität in der eigenen Reflexion, die bei Bedarf von Schülern „angezapft“ werden darf.

Ein vom Sokratischen Paradigma her entworfener Ethik-Unterricht stellt keine geringen Ansprüche an die Lehrenden; aber durch die klare Zentrierung auf die Dialog- und Urteilsfähigkeit werden Überfrachtung und Rollendiffusität vermieden.

Die eigene Einübung der Lehrerinnen und Lehrer nicht nur in das Organisieren oder Moderieren von Dialogen, sondern vor allem in eigenes dialogisches Denken und Verhalten ist zentrale Aufgabe der Lehrerbildung.

---

23 Vgl. die „Diskursregeln“, die Sokrates im Kriton vor dem Einstieg in die eigentliche Problemerkörterung verlangt: Unabhängigkeit von der Meinung der Leute, von den eigenen Emotionen und vom persönlichen Vor- oder Nachteil.

24 vgl. Manon Maren-Grisebach 1981



# Kapitel V

## Die Sokratische Methode in weiteren Lernkontexten

### V.1 Die Sokratische Methode am Lernort Schule

Bis hierher wurde die Bedeutung des Sokratischen Paradigmas im spezifischen Kontext der Fachdidaktik des Philosophie-Unterrichts und des Ethik-Unterrichts erörtert. Im folgenden sollen die Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Sokratischen Methode allgemein unter schulischen Rahmenbedingungen bedacht werden, die wohl *auch* die Fächer Philosophie und Ethik betreffen, aber auch andere Fächer und fächerübergreifende Gesichtspunkte.

1. Ist das Sokratische Gespräch ein „Lehrgespräch“?
2. Der Lenkungsstil: „fragend-entwickelnd“?
3. Sind die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule hinderlich für die Realisierung des Sokratischen Paradigmas?
4. Das positive Potential des Sokratischen Paradigmas am Lernort Schule: vier Modelle
5. Das Sokratische Paradigma im Kontext der Fächer
6. Dialogische Deutung der Unterrichtssituation

#### 1. Ist das Sokratische Gespräch ein „Lehrgespräch“?

Nelson führt in seiner Rede die sokratische Methode „als eine Methode des philosophischen Unterrichts“ ein<sup>1</sup>, und praktizierte sie in diesem Sinne. Die Aufgabe des Unterrichts versteht er nicht als Vermittlung einer Lehre, sondern der Unterricht soll „Schüler zu Philosophen zu machen“<sup>2</sup>. Heckmann gibt zunächst die bereits erörterte sehr weite Bestimmung: „Sokratische Methode im weitesten Sinne wird praktiziert, wo und wann immer Menschen durch gemeinsames Erwägen von Gründen der Wahrheit in einer Frage näherzukommen suchen.“ Diese Bestimmung umfaßt „mehr als Unterricht“; Heckmann erklärt das sokratische *Lehr*gespräch als spezielle Anwendungsform: „In ihm hilft ein Lehrer, dem die erörterte Sache vertrauter sein muß als den Schülern, diesen, sich

---

1 Nelson Rede S.271

2 Nelson Rede S.271

durch Erwägen von Gründen selber ein Urteil zu bilden.“ Das Sokratische Paradigma, wie es in der vorliegenden Arbeit eingeführt wurde, fußt auf der weiteren Auffassung von Heckmann und der auf ihn zurückgehenden Praxis, und versteht sich als dessen Präzisierung, zunächst grundlegend und kontextunabhängig, also auch schul-unabhängig. Der dargestellte Ansatz, Philosophie- und Ethik-Unterricht aus Sokratischer Zentralperspektive zu betrachten, bezieht dieses weitere Verständnis auf ein ganz bestimmtes Praxisfeld – den Unterricht in diesen beiden Fächern –, und lotet dessen Möglichkeiten und Grenzen aus, ohne daß die Sokratische Methode selbst wieder eingeschränkt würde auf eine Methode des Lehrens. Es ist sogar fraglich, ob ein dem Paradigma folgendes Sokratisches Gespräch im strengen Sinn überhaupt ein Lehrgespräch sein kann.

Die Kriterien für ein *Lehrgespräch* schwanken in der Pädagogik beträchtlich, wobei zwei Merkmale hervorzuheben sind: zum einen ein Wissensgefälle zwischen Lehrer und Schüler, zum anderen eine dominante Rolle des Lehrers in der *Führung* des Gesprächs.

Philosophen scheinen dem Alltagsverständnis nachzukommen, wenn sie ein Gespräch bereits dann als Lehrgespräch bezeichnen, wenn es dem Lernort Schule oder Hochschule zuzuordnen ist<sup>3</sup>. Diese Tatsache alleine wäre jedoch nicht ausreichend, vielmehr wird wohl zugleich die „didaktische Differenz“ unterstellt, d.h. die Auffassung, daß die Schüler sich in dem Gebiet nicht auskennen, in dem sich der Lehrende auskennt, und das dieser „zu lehren“ hat. Darin wäre also einerseits eine Statusdifferenz mitgedacht, andererseits ein bestimmtes Modell von Lernen, nämlich das des mitteilenden Unterrichts: die Schüler/innen haben Kenntnisse aufzunehmen und anzueignen, die sie noch nicht besitzen, und die ihnen von einem Lehrenden mitgeteilt werden<sup>4</sup>.

Heckmann nimmt lediglich den Vorsprung des Lehrers in der Sache zum Kriterium, den er zudem sehr zurückgenommen als „größere Vertrautheit“ mit der Sache beschreibt, also weder mit einer Qualifikation noch mit einem gesellschaftlichen Status verbindet und auch nicht als fertige Kenntnis oder Wissen bestimmt. „Vertrautheit“ mit der Sache signalisiert die Bereitschaft, die eigene Vertrautheit zu vertiefen, indem der Lehrer mit den Schülern zusammen weiterlernt durch die gemeinsame Beschäftigung mit der Sache. – Für das Paradigma jedoch ist auch diese Differenz nicht nur nicht zwingend, sondern es ist im Gegenteil darauf angelegt, daß sie zum Verschwinden gebracht wird durch die Lernprozesse des Gesprächs: Im Ansatz des Paradigmas liegt der kontrafaktische Vorgriff auf Gleichheit *aller* am Gespräch Beteiligten, mit Einschluß des Leitenden, der idealtypisch den Vorsprung nur zu Beginn des Gesprächs besitzt.

---

3 vgl. Mittelstraß Handbuch 1986

4 Mittelstraß grenzt sich davon allerdings insofern ab, als „der (philosophische) Dialog eben jene Form des philosophischen Lehrgesprächs ist, in der Philosophie selbst wirklich wird.“

Das bedeutet: Sobald die Sokratische Methode unter Schul-Bedingungen praktiziert wird, entsteht hier eine Spannung zu den Institutionsbedingungen: Für diese ist der Lehrer/ die Lehrerin durch eine abgeschlossene Ausbildung qualifiziert, und dies definiert einen für die Schüler/innen uneinholbaren Rangunterschied, der auf eine nachgewiesene Wissensdifferenz gegründet und in der Regel auch als Autorität im sozialen Umgang interpretiert wird.

Wenn man Sokratische Gespräche im Schulunterricht führen will, müsste daher der institutionell definierte Statusunterschied zwischen Lehrenden und Lernenden weitgehend hintangestellt werden und der vorauszusetzende inhaltliche Vorsprung des Lehrenden nur sehr sparsam zum Nutzen des Gesprächs (vorwiegend maieutisch oder strukturierend, nicht mitteilend) eingesetzt werden<sup>5</sup>.

Mithin wäre ein Sokratisches Gespräch als Lehrgespräch im Sinne Heckmanns auf seine eigene Aufhebung angelegt. Eine gewisse Spannung zu genau der Institution, die der „Lehre“ dient, der Schule, ist damit unausweichlich. Sie relativiert sich zwar, wenn offenere Modelle des Lehrens und Lernens berücksichtigt werden, wie es in der gegenwärtigen Schultheorie<sup>6</sup> üblich ist, soll aber als Grund-Spannung zunächst bedacht sein.

Vergleichen wir das Sokratische Gespräch mit anderen Auffassungen darüber, was ein „Lehrgespräch“ ist.

In der allgemeindidaktischen Literatur differieren die Verwendungsweisen außerordentlich; teilweise wird das Lehrgespräch dem (freien oder gebundenen) Unterrichtsgespräch gegenüber gestellt<sup>7</sup>, während andere dem Lehrgespräch als Lehrer-Schülergespräch das Schüler-Schülergespräch gegenüberstellen<sup>8</sup>.

Die Kriterien sind uneinheitlich und werden verschieden gebündelt. Hier ist auch auf eine Äquivokation hinzuweisen: In der Philosophie-Didaktik bezieht sich die Kennzeichnung „gebunden“ auf einen gegebenen Text, zu dem das Unterrichtsgespräch geführt wird, während ein „freies“ Unterrichtsgespräch ein Text-unabhängiges ist<sup>9</sup>. Dagegen wird in der Allgemeindidaktik unter einem „freien“ Unterrichtsgespräch eines verstanden, für das kein Thema festliegt und dessen Thema auch im Gesprächsverlauf wechseln darf. Dieser Sprachgebrauch

---

5 Heckmann selber hat, so wie ich ihn erlebt habe (allerdings außerhalb der Hochschule und nach seiner Emeritierung), genau dies immer erfüllt: er hat seine Person, sein Wissen und seinen Status zurückgestellt. Sein Eifer galt der Weitergabe der *Methode*, von der Überzeugung ihres Nutzens für die Adressaten war er durchdrungen.

6 vgl. Wenzel, Hartmut; Krüger/Lersch 1982, die Expertise „Schule mit Zukunft“ (im Auftrag des Landtages von Sachsen-Anhalt, siehe Klafki 1998) sowie die Veröffentlichungen des „Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung“ (ZSL) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, u.a.: Festschrift zum fünfjährigen Jubiläum des ZSL 1999

7 Aschersleben 1991, S.107f

8 Meyer, Hilbert <sup>6</sup>1994, Kap. Gesprächsformen S.280f, bes. S.281 und S.288

9 diese Verwendungsweise wurde im Kap.IV zugrundegelegt

geht auf die reformpädagogischen Bestrebungen von Berthold Otto zurück<sup>10</sup>, während Hugo Gaudig für das (thematisch) gebundene Unterrichtsgespräch eintrat, das „freie geistige Tätigkeit“ ermöglichen soll. Ich vermute, daß der oft bereitgehaltene Beliebigkeitsvorwurf gegenüber fachdidaktischen Gesprächsansätzen darauf zurückgehen könnte, daß die Ausbilder der 60er und 70er Jahre diesen reformpädagogischen Sprachgebrauch im Hintergrund hatten, der aber mit dem fachdidaktischen nicht übereinstimmt.

Ich gehe von folgender Voraussetzung aus: Ein philosophisches Gespräch im Unterricht, und erst recht ein Sokratisches ist *immer* ein *verbindliches*, es ist auf eine Problemstellung bezogen und es hat sprachlichen, logischen und argumentativen Standards zu genügen. (Merkwürdigerweise muß diese Selbstverständlichkeit sogar in fachdidaktischen Zusammenhängen immer neu in Erinnerung gerufen werden<sup>11</sup>.)

Aschersleben<sup>12</sup> versteht unter einem Lehrgespräch ein lernzielorientiertes, zeitlich begrenztes und vom Lehrer geführtes Gespräch; anscheinend sieht er das Lehrgespräch lediglich als partnerschaftlich-demokratische Variante des Frontalunterrichts und ordnet hier auch das sokratische Gespräch ein. Nach seinen Kriterien trifft dies nicht zu: Ein Sokratisches Gespräch legt nicht vorab das Lernziel fest, wenn damit der Inhalt der zu gewinnenden Erkenntnis gemeint ist; es bedarf mehr als 30 Minuten, und der Lehrer lenkt nicht in Richtung auf das Lernziel oder motiviert außerhalb der Sache. Der Klassifikation von Aschersleben folgend würde ein Sokratisches Gespräch mit dem freien Unterrichtsgespräch das Eingehen auf das Fragebedürfnis der Schüler/innen teilen, unterscheidet sich aber darin, daß im Sokratischen Gespräch ein bestimmtes Thema festliegt und nicht assoziativ von einem zum nächsten Thema gesprungen werden kann (s.o.). Das an ein Thema gebundene Unterrichtsgespräch entspräche dem Sokratischen Gespräch am ehesten, auch in den beiden Varianten mit oder ohne Lehrerbeteiligung. Die Führung zu einem bestimmten, abzusichernden Ergebnis bzw. Lernziel macht aber auch eine Differenz deutlich.

Hilbert Meyer unterscheidet nach dem Grad der direkten oder indirekten Lehrerlenkung freiere oder gebundenere Formen des Unterrichtsgesprächs als Oberbegriff; ihm ist vor allem an der Kritik am sog. „gelenkten Unterrichtsgespräch“ gelegen, das ein unehrliches, die Herrschaftsverhältnisse im Unterricht verschleiernendes Handlungsmuster sei. Dieses setzt er mit dem „fragend-entwickelnden“ Unterrichtsgespräch gleich (s.d.), dem er auch das sokratische Gespräch zuordnet. Bei seiner Einteilung bleibt etwas undeutlich, wieweit er daneben einem *nicht* „unehrlichen“ Lehrgespräch überhaupt eine positive Funktion zuweist. –

---

10 zur Darstellung siehe u.a. Meyer, Helmut 1968

11 vgl. den Kommentar zu Raupach-Strey 1977 von Küsters im Handbuch S.308

12 Aschersleben <sup>5</sup>1991, S.107f

Überzeugend ist die Einteilung von Thiele<sup>13</sup>, der den Grad der Lernaktivitäten bzw. Kommunikationschancen der Schüler/innen zum Kriterium der Einordnung nimmt, und zwar auf einem Kontinuum von Lehr- und Lernverfahren bzw. Gesprächsformen. Danach bildet das „gelenkte Unterrichtsgespräch“ die Mitte zwischen Lehrgesprächen und Schülergesprächen. Nach dieser Einteilung wäre ein Sokratisches Gespräch, auch wenn es im Unterricht geführt wird, *kein* Lehrgespräch, weil letzteres durch ein hohes Maß an Lenkung und Vorstrukturierung durch den Lehrer und wenig Interaktion unter den Schülern gekennzeichnet wird. Wegen der größeren Zurücknahme der Lehrerlenkung wäre ein Sokratisches Gespräch vielmehr daneben in Richtung höherer Schüleraktivität anzusiedeln (im Schaubild wäre dies daneben rechts von der Mitte), wobei es je nach bereits erworbener Sokratischer Kompetenz der Lerngruppe seinerseits in einem Kontinuum gesehen werden kann zwischen zurückhaltender, aber noch vorhandener Lehrerlenkung bis hin zu einem gänzlich von den Schülern selbstgesteuerten Gespräch, im Normalfall wäre dies also ebenfalls am ehesten in der Mitte anzusiedeln.

*Fazit:* Nach dem Kriterium „Grad der Lehrerlenkung“ ist das Sokratische Gespräch *kein* Lehrgespräch.

## 2. Der Lenkungsstil: „fragend-entwickelnd“?

Ist das Sokratische Gespräch nach der *Art und Weise* der Lehrerlenkung ein Lehrgespräch? In dieser Beziehung spielt eine ambivalente Verwendung des Terminus „fragend-entwickelnde Unterrichtsmethode“ eine Rolle.

In der pädagogischen Literatur der jüngeren Vergangenheit wird die Kennzeichnung „fragend-entwickelnd“ teilweise als Form des Unterrichtsgesprächs<sup>14</sup>, von Aschersleben sogar als Form des Frontalunterrichts<sup>15</sup> verstanden, die durch die anspruchsvolleren Forderungen des sokratischen Gesprächs aufgewertet werden sollte (sic!). Bei dieser Subsumption läßt sich vermuten, daß die Nelson-Heckmann-Tradition nicht ausreichend bekannt ist und daher vor schnell als vernachlässigenswert behandelt wird. Die Kritik, Sokratische Gespräche seien für den Schulunterricht zu anspruchsvoll, scheint hier von der falschen Vorstellung einer übermäßigen Lenkung gespeist<sup>16</sup>. Meyer sieht umgekehrt das sokratische Gespräch als historischen Vorläufer des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In seiner Klassifizierung nach dem Grad

---

13 Thiele 1981; Klassifikationsschema S.14/5

14 Meyer, Hilbert: <sup>6</sup>1994. Kap. Gesprächsformen S.280f, bes. S.281 und S.288

15 Aschersleben <sup>5</sup>1991, S.107

16 In einem anderen Sinn wäre die Kritik des „Anspruchsvollen“ diskussionswürdig, vgl. dazu Kap. VI, Anforderungen an die Leitung.

der Lehrerlenkung<sup>17</sup> ist offensichtlich der antike Sokrates-Dialog in der platonischen Überlieferung gemeint, während das Sokratische Paradigma in der Nelson-Heckmann-Tradition die Lenkung stark zurücknimmt. Meyer gesteht zwar zu, daß die fragend-entwickelnde Unterrichts-Methode die Absicht verfolgt, die Einweg-Kommunikation aufzulösen in ein Miteinander-Sprechen über den Unterrichtsgegenstand; er verweist aber auch auf die Pädagogen<sup>18</sup>, die in den von ihnen dargestellten Unterrichts-Beispielen Bedingungen als Voraussetzung annehmen, die für die Regelschule unrealistisch seien. Die Bedingungen werden in diesem Kapitel genauer erörtert; aber im Hinblick auf Meyers pauschales Urteil fragt sich die Leserin ebenfalls, ob dem Autor die Nelson-Heckmann-Tradition bekannt ist, die ja an vielen Orten praktisch erprobt wird. Meyers Kritik am fragend-entwickelnden Unterricht zielt vor allem auf die Verschleierung eines latent dominanten Lehrerverhaltens, das sich beispielsweise in zu langem Herumräteln über das vom Lehrer Gemeinte dokumentiere. Sicher werden in der Praxis fragend-entwickelnder Unterrichtsgespräche nicht immer die Voraussetzungen ausreichend dahingehend reflektiert, ob die Schüler/innen von sich aus etwas zum Thema beitragen *können*, und entsprechend müßte die tatsächliche Tiefenstruktur der Kommunikation dahingehend überprüft werden, ob sie Symmetrie ermöglicht. Unglücklicherweise aber setzt Meyer die sokratische Mäeutik sodann mit der asymmetrischen Fehlform des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs gleich, wie er sie zuvor in einem Beispiel dokumentiert hat, und nur mit diesen beiden Präsuppositionen kann er zu der Einschätzung kommen: „Die Mäeutik [...] ist alles andere als ein Selbstlern-Konzept!“<sup>19</sup>. – Für das Sokratische Paradigma gilt genau das Gegenteil; es distanziert sich gerade von einem dominierend-asymmetrischen Sprachverhalten, soweit es auf den Sokrates der Antike überhaupt zutrifft (vgl. Kap.IV) Dies signalisiert beispielsweise schon der Titel des Artikels von Mechthild Goldstein: „Wir mußten selber denken.“<sup>20</sup>.

Loska<sup>21</sup> analysiert am Beispiel einer Mathematikstunde genauer die Defizite des pejorativ verstandenen fragend-entwickelnden Unterrichts: Der Lehrer bestimmt die Inhalte, ihre Reihenfolge sowie den zeitlichen Rahmen, der ihnen jeweils zugedacht wird. Schüler wie Lehrer orientieren sich in ihrem Verhalten weitgehend an der Antworterwartung des Lehrers; insbesondere unverbindliches Raten der Schüler wird – sei es auch ungewollt – unterstützt; auf beiden Seiten wird so die Aufmerksamkeit wie das Denken verengt. Die Wirkung auf den Lehrer selbst ist Überforderung, weil er ständig die Schüleräußerungen interpretieren muß, und die Wirkung auf die Schüler ist, daß sie sich an der lau-

---

17 Meyer, Hilbert S.281

18 Er nennt Copei, Wagenschein, Dahms und Klingberg; im Gegensatz dazu J.Hennigsen.

19 Meyer, Hilbert S.288

20 Goldstein Schriftenreihe Bd. VII, S. 48-54

21 Loska 1995 Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, S.125-131

finden erfolgenden Lehrerbewertung orientieren und so an selbständiger Urteilsbildung gehindert werden. Schülerbeiträge, die der Antworterwartung des Lehrers anscheinend nicht entsprechen, finden nur mangelnde Beachtung, ihren eigenen Vermutungen wird nicht nachgegangen, ein Gespräch *zwischen* den Schülern findet so gut wie nicht statt. Damit entwickeln sie auch keine Verantwortung für ihre Beiträge. Eine derartige Vorgehensweise nennt Loska mit Recht „Pseudomaieutik“.

Der Maieutik im Sinne des Sokratischen Paradigmas entspricht dagegen die Darstellung des Problemlösens bei Aepli<sup>22</sup>, das der Autor mit positiver Konnotation als „fragend-entwickelnd“ bezeichnet. „Ein Schüler, der von einem Problem durchdrungen ist, will etwas wissen oder lernen.“ Die weithin beklagte Interesselosigkeit der Schüler liege daran, daß der natürliche Tätigkeitsdrang und das natürliche Interesse nicht auf die Gegenstände des Schulunterrichts gelenkt würden. Im Gegensatz zu den disparaten Angeboten der heutigen Umwelt böte aber gerade die Schule die Chance, „gewisse Dinge eingehend, zusammenhängend zu betreiben, eine Sache wirklich zu verstehen, zu den Tiefenstrukturen vorzudringen, die zur wirklichen Kompetenz führen.“<sup>23</sup> Im Zuge der Erarbeitung des Problembewußtseins werden „Motiv und Problem eins“<sup>24</sup>, denn eine Einsicht zu entwickeln heiße, das Problem immer klarer zu erkennen und einer Lösung entgegenzuführen. „Klar gestellt, ist halb gelöst“<sup>25</sup>. Aeplis praktische Vorschläge zum Verfahren entsprechen dem Vorgehen ebenso wie der Haltung im Sokratischen Gespräch. Zur positiven Grundhaltung gegenüber den Beiträgen der Schüler sagt er: „Sie besteht darin, das Weiterführende in jeder Antwort zu suchen und zu erkennen, es herauszulocken und es am rechten Ort ins Ganze einzufügen.“<sup>26</sup> Als Ziel beschreibt er ebenfalls das selbständige Problemlösen durch die Schüler, denen ihre eigenen Schritte auf dem Weg zur Lösung allmählich bewußt werden sollen, so daß sie die Methode des Problemlösens, die Heuristik, dabei *zugleich* erwerben. Schließlich ist der zu weckende „Geist des Problemlösens“<sup>27</sup> selbst ein wichtiges Lernziel. In dem positiven Verständnis Aeplis ist ein Sokratisches Gespräch fragend-entwickelndes Problemlösen; seine Ausführungen lesen sich wie eine ausgezeichnete Beschreibung des Sokratischen Paradigmas.

Gemäß dieser positiven, den Kern der Methode treffenden Auffassung entfällt somit auch nach der Art und Weise der Lenkung der Begriff „Lehrgespräch“ für das Sokratische Gespräch.

---

22 Aepli<sup>5</sup>1990. Didaktischer Teil (zur Grundform 9): Problemlösender, fragend-entwickelnder Unterricht, S.296-309

23 Aepli<sup>5</sup>1990 S.294

24 Aepli<sup>5</sup>1990 S.295

25 Aepli<sup>5</sup>1990 S.299

26 Aepli<sup>5</sup>1990 S.302

27 Aepli<sup>5</sup>1990 S.296

### 3. Sind die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule hinderlich für die Realisierung des Sokratischen Paradigmas?

Es wird häufig bezweifelt, daß man die Sokratische Methode im Schulunterricht praktizieren könne. „Offensichtlich müssen gravierende *subjektive* und *situative* Voraussetzungen erfüllt sein, bevor ein Unterrichtsgespräch die Qualität eines Sokratischen Dialogs gewinnen kann.“<sup>28</sup> Dazu ist zuerst festzuhalten, daß das Sokratische Paradigma in der Tat nicht unmittelbar eine Unterrichtsmethode ist, vielmehr eine Vorstellung, ein Konzept – man könnte an dieser Stelle auch sagen, ein „Ideal“ –, das in die jeweiligen Realitätsbedingungen hinein zu übersetzen ist, im übrigen nicht nur für den Schulkontext. Das Paradigma hat konstitutive *und* regulative Funktion: Die Übersetzung in einen Realitätskontext sollte dem Paradigma so gut wie möglich entsprechen (sich ihm als regulativer Idee annähern); Einschränkungen oder Abweichungen sind daran zu messen, ob in ihnen die wesentlichen Züge des Paradigmas gewahrt sind, d.h. ob die konstitutiven Elemente in der Übersetzung noch ausreichend erkennbar sind. Die Kritik des (vermeintlich) Unrealistischen übersieht diese kategoriale Differenz zwischen Paradigma und (Schul-)Realität. Nach den Motiven hinter den genannten Zweifeln wird noch zu fragen sein. –

Trotzdem sind die Voraussetzungen zu reflektieren. Zunächst nehme ich einige – von Lehrer/innen häufiger vorgetragene – Überlegungen zu den Rahmenbedingungen auf, die tatsächlich dem Sokratischen Paradigma zuwiderlaufen, und zwar als Bedingungen der Institution Schule insgesamt, nicht spezifischer Fächer.

#### *Hinderliche Bedingungen:*

1. Eine schulische Lerngruppe ist nicht freiwillig und in der Regel nicht aus einem genuinen Interesse an der Sache zusammengekommen. Lediglich für den Oberstufenunterricht gilt, daß die gesetzliche Schulpflicht beendet ist, und innerhalb des Kurssystems gibt es einen kleinen Spielraum mit alternativen Wahlmöglichkeiten. Eine Motivation, sich mit der Sache – philosophischen Grundproblemen – aus eigenem Interesse zu beschäftigen, entsteht im Bewußtsein der Schüler/innen in der Regel erst nachträglich zu dem vordringlichen Bewußtsein, zur Teilnahme am Schulunterricht gezwungen zu sein..

2. Die Größe einer schulischen Lerngruppe ist in der Regel erheblich höher als die einer Sokratischen Gruppe in der Standardform (zwei- bis dreimal so groß).

3. Schüler/innen sind in der Regel Jugendliche oder Kinder, während die Sokratischen Gespräche in der Standardform sich an Erwachsene wenden.

---

28 Neugebauer Handbuch, S.407-409; S.408

4. Hinsichtlich der Zeit bestehen zwei Probleme: der Umfang und die Einteilung. Ein Sokratisches Gespräch braucht viel mehr Zeit, als einem Fach in der Regel für ein Thema zur Verfügung steht. Die Unterrichtszeit wird im Normalfall im 45-Minuten-Takt „zerhackt“, und die Zwischenzeit bis zur nächsten Stunde ist mit vielem anderen, das das Bewußtsein in Anspruch nimmt, gefüllt. Dagegen ist für einen Sokratischen Gesprächsprozess Kontinuität wichtig, damit über einen längeren Zeitraum an derselben Frage gearbeitet werden kann und nach Pausen der Gesprächsfaden an der gleichen Stelle wieder aufgenommen werden kann.

5. Für Schulunterricht gibt es immer Vorgaben – wenn auch in unterschiedlichen Graden der Festlegung – über das zu Erreichende: ein Curriculum mit einem bestimmten Aufbau; inhaltlich einen „Stoffplan“, wie im Schulalltag nach wie vor Rahmenrichtlinien oft bezeichnet und dementsprechend gehandhabt werden; formal sind bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten nach bestimmten Zeitspannen nachzuweisen. Ein Sokratisches Gespräch ist ergebnisoffen; es wird zwar Konsens angestrebt, aber weder ist es sicher, daß ein Konsens erreicht wird, noch liegt im voraus fest, worin der Konsens besteht. Außerdem steht nicht am Ende eine Prüfung darüber, ob ein gestecktes Ziel erreicht wurde.

6. Die Unterrichtsverfahren behandeln die einzelnen Unterrichtsgegenstände oft nur kurz und nicht gründlich, so daß ein tieferes Verständnis oder eine Begegnung nur schwer zustandekommt. Die Unterrichtsverfahren sind oft nicht auf eigene Problemuntersuchung und Problemlösung durch die Schüler/innen angelegt.

7. Schulunterricht schließt immer mit einer Bewertung ab, die nicht alle Beiträge und Aktivitäten des vorhergehenden Lernprozesses würdigen kann, und die Ungleichheit konstatiert. Zusätzlich ist die Bewertung mit dem Aspekt künftiger Chancenzuteilung belastet.

8. Die Rolle des Lehrers/ der Lehrerin ist institutionell nicht als „primus/prima inter pares“ bestimmt, sondern durch einen auf Ungleichheit beruhenden und diese festschreibenden Status. Dem Lehrenden wird fachliche und persönliche Autorität zugeschrieben, Bestimmungsrecht über Planung und Verlauf des Unterrichts, eine Unterrichtssteuerung, die Hindernisse und Störungen vermeidet oder beseitigt, sowie die Bewertungskompetenz. Ein persönliches Lehrer-Schüler-Verhältnis wird meist als wünschenswert erachtet, aber als erfreuliche, nicht notwendige Zutat.

9. Die Unterrichtsverfahren sind oft nicht auf Förderung der Selbsttätigkeit und der Selbständigkeit angelegt, auch nicht auf Kooperation und Selbststeuerung, weder auf das „Selbstvertrauen der Vernunft“, noch auf Dialogfähigkeit.

10. Eine schulische Lerngruppe steht in einem umfassenderen Lehr-/ Lernkontext und kann daher beispielsweise nicht ohne Folgewirkungen intern Bedingungen verändern.

Diese und evtl. weitere Bedingungen der Schule sind zugestandenermaßen für ein Sokratisches Gespräch in der Standardform widerständig oder auch nur anders als es den Gewohnheiten entspricht.

Es lassen sich aber jeweils Antworten resp. Gesichtspunkte finden, die die Hindernisse für die Sokratische Methode in der Schule mildern oder beseitigen können. Dies betrifft teilweise die theoretische Ebene, indem die Hindernisse auf andere als unter Praktikern übliche Weise in die didaktische Reflexion eingeholt werden, und es betrifft teilweise die praktische Durchführung selbst durch Vorschläge für Gegenmaßnahmen.

*ad 1:*

Die Motivation, ein Problem Sokratisch zu behandeln, kann durch gute Gesprächs-Erfahrung geweckt und verstärkt werden, die den „Zwangscharakter“ als Schulveranstaltung vergessen läßt. Unruhe oder Disziplinprobleme minimieren sich in einem guten Gesprächsklima. Sokratisches Philosophieren setzt ohnehin auf die intrinsische Motivation, zumal es zur Methode selbst gehört, an die Erfahrung anzuknüpfen. Das genuine Interesse von Kindern und Jugendlichen an den Sachproblemen resp. grundlegenden Fragen wird häufig unterschätzt, und zwar von den Lehrern. Es bedarf der Gelegenheiten, solches Interesse hervorkommen zu lassen. Zudem bedeutet eine positive Erfahrung mit dem Sokratischen Gespräch, ein gemeinsames Anliegen zu haben, „Partner in derselben Sache zu werden“<sup>29</sup>.

*ad 2:*

Je größer eine Gesprächsgruppe, umso kleiner ist bei statistischer Betrachtung der durchschnittlich jedem Teilnehmer zuzubilligende Redeanteil. Da das Aussprechen, Aussprechen-Dürfen und Aussprechen-Können der eigenen Fragen und Meinungen positiv-stimulierende Rückwirkung auf das Denken hat, ist die Gruppengröße in der Tat ein Problem. Weil man aber den eigenen Gedanken nachgeht, wird die Sokratische Methode gegenüber den im Schulalltag üblichen Verfahrensweisen meist als neu und belebend erfahren, selbst wenn die Gruppe groß ist. Zudem fehlt ja oft die noch intensivere Erfahrung in einer kleineren Gruppe, und der Übergang wird u.U. sogar erleichtert, wenn faktisch noch nicht von jedem jederzeit „Denk-Rechenschaft“ verlangt werden kann. So können beispielsweise maieutische Sequenzen im Zwiegespräch von den Zuhörenden stellvertretend erlebt werden; auch sonst ist die Identifikation und innere Auseinandersetzung mit den von anderen geäußerten Gedanken größer als üblich.

Damit die innere Beteiligung erhalten wird auch in größeren Gruppen, lassen sich zusätzlich äußere Vorkehrungen treffen: Es ist darauf zu achten, daß in

---

29 Heckmann 1981, S.92. Auf die Motivationskraft dieses Gedankens weist besonders hin: Dra-  
ken 1989, S.48

einer überschaubaren Zeiteinheit (z.B. zwei Schulstunden) jede(r) mindestens einmal zu Wort kommt. Eine weitere Möglichkeit ist, die Gruppe zu halbieren und entweder zwei getrennte Gespräche zu führen, falls man organisatorische Bedingungen dafür herstellen kann, oder aber einen Innen- und einen Außenkreis zu bilden und den nicht aktiv am Gespräch beteiligten Teil der Gruppe durch Beobachtungsaufgaben zu beteiligen. Eine weitere Variation wäre die Podiumsdiskussion mit weniger Teilnehmer/innen und anschließender gemeinsamer Auswertung.

Die Gruppengröße hat auch Auswirkung darauf, wieweit die regulative Idee des Konsenses aller Beteiligten eingelöst werden kann. Diese hat aber schon aus sachlichen Gründen für den Schulunterricht nicht den gleichen unabdingbaren Stellenwert wie für die Standardform: für den Schulunterricht ist es auch schon ein Lernerfolg, wenn jeder Schüler und jede Schülerin sich mit der Sache ernsthaft auseinandersetzt und individuell zu einem Fortschritt im Denken kommt. Trotzdem bleibt die Wahrheitsprüfung auch für den Schulunterricht das weitergehendere Ziel.

*ad 3:*

Das geringere Alter von Schüler/innen im Vergleich zu Erwachsenengruppen ist insofern kein Hindernis, Sokratisch zu arbeiten, als es zur Methode gehört, mit der Gesprächsarbeit genau dort zu beginnen, wo die Teilnehmenden in ihrem Denken ansetzen. (Zur näheren Beleuchtung dieses Problems siehe Kap. V.3.4 zur Kinderphilosophie). Schülergruppen haben den Vorteil, u.U. unbefangener zu fragen, auch zu kritisieren und in stärkerem Maße Kreativität in das Denken zu bringen. Auf der anderen Seite ist die für das Philosophieren *auch* notwendige Distanz der Person zu den Gedanken, insbesondere den eigenen, noch nicht im gleichen Maße ausgebildet wie bei Erwachsenen, so daß es eher zu personengebundenen oder gruppendynamischen Schwierigkeiten kommen kann. Schülergruppen kann in mancher Hinsicht nicht dasselbe zugemutet werden wie Erwachsenen. Das gilt nicht nur hinsichtlich einer altergerechten kognitiv-analytischen Durchdringung des Problems, sondern auch in affektiver Hinsicht, z.B. für das Durchhaltevermögen, mit Geduld einem größeren Gesprächsbogen und evtl. Umwegen zu folgen. Es gilt vor allem für den Einstieg bei der Erfahrung. Es ist nicht immer angebracht, Schüler/innen nach selbst erlebten Beispielen zu fragen oder ein vorgetragenes Beispiel genauer zu untersuchen. Noch-nicht-Erwachsene können evtl. noch nicht gut genug abschätzen, was die – wenn auch nur gruppeninterne – „Veröffentlichung“ ihres Beispiels bedeutet. Im Zweifelsfalle geht der Persönlichkeitsschutz vor, so daß den Lehrenden hier eine mehrdimensionale Verantwortung zukommt: für den Gesprächsgang, aber auch für die einzelnen Schüler/innen in- und außerhalb der Gruppe. – Es lassen sich statt des Beispiels auch indirekte Formen finden, den Erfahrungsbezug für das Denken herzustellen, beispielsweise durch Geschich-

ten, Filme, Zitate von Aussagen anderer o.ä., in denen man sich wiedererkennen kann.

Umgekehrt ist aber die Bedeutung der Verankerung des Gesprächs in der Erfahrung nicht zu unterschätzen; sie kann gerade auch in kritischen Phasen der Persönlichkeitsentwicklung eine wertvolle Hilfe sein.

*ad 4:*

Mit dem Zeitrahmen läßt sich experimentieren. Wenn man das Sokratische Gespräch als ganzes gemäß der Standardform bekannt machen will, wird man es in Freiräume auslagern, beispielsweise in eine Projektwoche oder als „Experiment“ in einer begrenzten Unterrichtsphase. Ein Nachteil wäre der Ausnahmecharakter.

Schließlich ist es möglich, im „normalen“ Unterricht so weitgehend wie möglich nach Sokratischen Prinzipien zu verfahren. Für den Philosophie- und Ethikunterricht (auch in der Mathematik) ist dies eher möglich als in anderen Fächern. Bei diesem didaktischen Ansatz ist für *jede* Unterrichtsphase abzuschätzen, wieviel Zeit in Abwägung gegen andere Desiderata für das Unterrichtsgespräch im Sokratischen Sinn zur Verfügung gestellt werden kann. Für alle Fächer läßt sich mit Sicherheit sagen, daß es sich schon lohnt, wenn die Schüler/innen wenigstens in einer oder einigen Unterrichtsphasen die Erfahrung des selbständigen und gemeinsamen Arbeitens am Problem und in dialogischer Weise machen. Diese Erfahrung hat ihren Wert in sich; zusätzlich kann sogar mit positiven Übertragungseffekten auf andere Unterrichtsphasen gerechnet werden – in der Sacheinsicht, in Denkmustern und im kommunikativen Verhalten –, so daß sich der vermeintliche Zeit- „Verlust“ ausgleicht.

*ad 5:*

In der formalen Ergebnisoffenheit stößt sich das Sokratische Paradigma auf den ersten Blick besonders hart mit den Schulbedingungen. Es können aber Fragen ausgewählt werden für die Sokratische Bearbeitung, die ohnehin im Rahmenplan stehen bzw. mit dessen Vorgaben unmittelbar in Zusammenhang stehen. Bedingung ist nur, daß die Fragen in einem (sehr) weiten Sinn philosophische sind, d.h. durch Nachdenken zu klären oder gar zu lösen. Derartige Fragen gibt es in jedem Fach, nicht nur im Philosophie- und Ethikunterricht. Unterrichtsgegenstände sind ja Objektivationen von Problemlösungen, und die zugrundeliegenden, ursprünglichen Fragen gilt es zu rekonstruieren bzw. wieder aufzusuchen. Es kommt manchmal lediglich darauf an, daß die *Lebrenden* sich in ihrem Denken nicht vom zu erreichenden „fertigen“ Ergebnis zu sehr dominieren lassen, sondern ihrerseits für eine offenere Problemsituation aufgeschlossen werden. Insofern spielt auch ein psychologischer Faktor eine Rolle dafür, ob Sokratisch gearbeitet werden kann. Es gibt aber noch einen weiteren Sach-Aspekt: Wenn ein Problem gründlich genug bearbeitet wird, sind die Argumente, die sachlichen Schwierigkeiten und ggf. das mögliche Ergebnis nicht so be-

liebig, wie es einem Außenstehenden auf den ersten Blick vielleicht erscheint. Meiner Erfahrung nach kann – um es vorsichtig zu sagen – so etwas wie eine innere Logik der Sache unterstellt werden, die bei tieferem Nachdenken wie von selbst zutage treten wird, wenn man sich um ein Gespräch auf Vernunftbasis bemüht. Unter dieser Perspektive kann man eine Lerngruppe gelassen an einem Problem arbeiten lassen; in der Regel werden die Ergebnisse von den inhaltlich geforderten Lernzielen des Faches nicht allzu weit entfernt liegen – vorausgesetzt, der Rahmenplan ist „vernünftig“.

*ad 6:*

Die Erfahrung des langsamen, ausführlichen und gründlichen Bearbeitens eines Problems ist für die Lerngeschichte eines Schülers und einer Schülerin so eminent wichtig, daß sie zumindest phasenweise und wenn nötig auch gegen die institutionellen Bedingungen ermöglicht werden sollte. Zu den Bildungsaufgaben der Schule gehört es auch, u.U. zu gesellschaftlichen Tendenzen wie der Schnellebigkeit, Oberflächlichkeit und übermäßigen Vergegenständlichung von Menschen und Sachen Gegenerfahrungen zu schaffen. Nur Erfahrungen von hinreichender Intensität sind für die weitere Lerngeschichte von Bedeutung. „Begegnung“, ein wirkliches Vertraut-Werden, Verstehen und Sich-Auseinandersetzen sollte nicht nur bzgl. Personen und Phänomenen ermöglicht werden, sondern auch im Hinblick auf Gedanken und das Denken selbst, als „Denkerfahrung“.

*ad 7:*

Mit dem Bewertungsproblem läßt sich verschieden umgehen. Grundsätzlich besteht hier eine Gegenläufigkeit: Zum Sokratischen Paradigma gehört als Voraussetzung die Gleichheit der Vernunft und man begibt sich auf dieser Grundlage in einen offenen Prozeß mit der Erwartung *gemeinsamer* Einsichten; die sich in Zensuren ausdrückende Bewertung fragt dagegen am Ende des Prozesses nach der Leistung der Einzelnen und differenziert. Wenn ein Lehrer in einer Sokratischen Gesprächsphase die Fähigkeit eines jeden, zur vernünftigen Problemuntersuchung beizutragen, unterstreichen will, kann er den Weg wählen, diese Phase aus der Bewertung ganz herauszunehmen. Darin liegt m.E. aber die umgekehrte Gefahr einer subtilen Abwertung der Sokratisch orientierten Arbeit, insofern die Andersartigkeit gegenüber dem sonstigen Unterricht überbetont wird. Ich sehe eher die Chance, Leistungen und Fähigkeiten zu honorieren, die bisher vielleicht im Unterricht nicht oder zu wenig zum Tragen gekommen sind. Außerdem steht beispielsweise das sukzessive Anfertigen von Protokollen oder eine schriftliche Nachbereitung des gesamten Gesprächsprozesses keineswegs im Widerspruch zu dessen Gewinn. Allerdings darf eine solche Nachbereitung ggf. auch von der Lehrperson nicht eindimensional ergebnisorientiert bewertet werden. Wer nicht nur in einer herausgehobenen Phase den Unterricht Sokratisch anlegt, wird ohnehin die Aufgabenstellung für die zu bewerten-

den Leistungen auf den tatsächlich abgelaufenen Unterricht zurückbeziehen. Vorrangig jedoch sollte bei einer mündlichen Arbeitsform die Qualität des mündlichen Beitrags zum gemeinsamen Gespräch gewürdigt werden, die sich in Verständigungsfragen, weiterführenden Beiträgen oder Verfahrensvorschlägen äußern kann, aber *auch* im Zuhören und Schweigen-Können. Hier zeigt sich eine tiefer liegende Problemebene, wieweit es nämlich gelingt, im Gesprächsverhalten selbst die Orientierung an individueller und konkurrierender Leistung außer kraft zu setzen<sup>30</sup>. Dazu wurde in Kap. IV.2 auf das die Atmosphäre prägende Muster der Sprechhandlungen der Lehrerin bzw. des Lehrers hingewiesen.

*ad 8:*

Die Rolle der Lehrenden ist nur teilweise durch objektive Bedingungen festgelegt, zu einem anderen Teil wird sie von jedem Lehrenden für seine Person interpretiert. Das Spannungsverhältnis zwischen Gesprächspartner und Leistungsbeurteiler etwa gehört zu den objektiv nicht eliminierbaren Faktoren. Wenn aber der Wechsel von der Lehrer- zur Leiterrolle als Problem empfunden wird, ist dies ein Zeichen dafür, daß das Verständnis der Lehrerrolle seinerseits wenig von Sokratischen Elementen bestimmt ist, sei es bei den Schüler/innen (oder deren Eltern), sei es bei den Unterrichtenden selbst. Nun gibt es für das Lehrerrollen-Verständnis auch an der öffentlichen Schule einen gewissen zu tolerierenden Spielraum. Mit dem Sokratischen Paradigma wird ein weniger Autoritäts-orientiertes als demokratisches Rollenverständnis nahegelegt, das mit dem menschlichen Selbstverständnis zusammenhängt. Man kann die Argumentation nämlich umkehren: Wer sich in seinem Fachgebiet auskennt, wer sich selbst mit seinen Stärken und Schwächen kennt, und wer über Steuerungsmöglichkeiten verfügt, kann Autorität und Dominanz auch zurücknehmen und seine Befugnisse zeitweilig abgeben zugunsten der Selbst-Erprobung der Lerngruppe. Dies wird nicht nur in der Sache, sondern auch zwischenmenschlich eine Lernwirkung für die Schüler/innen haben. Zudem sollten den Schüler/innen grundsätzlich die Schwierigkeiten in der Sache nicht dadurch vorenthalten werden, daß ihnen der Weg des Lernens zu sehr geglättet wird und sie selbst zu sehr geführt werden.

*ad 9:*

Mangelnde Gewöhnung der Schüler/innen an Selbsttätigkeit, Kooperation und Selbststeuerung spricht nicht gegen, sondern für Sokratisch orientiertes Unterrichten. Daß sie anfangs Schwierigkeiten haben, ist nicht verwunderlich und kein Gegenargument – wie auch Kant in der Aufklärungsschrift bemerkt hat. Denn es ist zu bedenken, daß die Schüler/innen sich wenig zutrauen, wenn es ihnen nicht vorab vom Lehrer oder der Lehrerin zugetraut – und zugemutet

---

30 vgl. Draken 1989, S.48

– wird. Die Abwendung vom mitteilenden Unterricht und die Öffnung auf Lehrerseite ist schon eine wesentliche Ermöglichungsbedingung auf der Schülerseite. Wenn den Schüler/innen ein eigener Denk- und Handlungsspielraum zugestanden wird, wächst der Wille zum Selbstdenken und zur Selbständigkeit ebenso wie die Verantwortlichkeit für das Gruppengeschehen.

*ad 10:*

Wer den Unterricht als Ganzes aus Sokratischer Perspektive konzipiert, wie oben für den Philosophie-Unterricht dargelegt, wird das Problem, seine Lerngruppe nicht als Insel vom Schulkontext zu isolieren, in seinem Unterricht von Fall zu Fall lösen. Für Experimente außerhalb des regulären Zeitrahmens etwa, bedarf es der Absprachen (im Kollegium, u.U. mit der Schulaufsicht, mit den Eltern). Immerhin läßt sich auf gute Gründe verweisen. Das Inselbild läßt sich perspektivisch auch umkehren: viele Inseln können zusammenwachsen.

Die Realisierung Sokratischen Unterrichtens hängt weniger von äußeren Bedingungen ab als vor allem von der eigenen Überzeugung der Lehrenden. Die kritischen Einwände verweisen teilweise zu recht auf unhintergehbare strukturelle Widersprüche. Aber sie legitimieren nicht die Unmöglichkeitsbehauptung. Vielmehr beruhen die Zweifel eher auf einem didaktischen Sicherheitsdenken, das herkömmliche Interpretationen der Unterrichtssituation für objektiv erklärt: das Wissens- und Autoritätsgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden, einen Kanon von Unterrichtsgegenständen und Methoden, normative Standards, die Ergebnis- und Leistungsausrichtung der Lernprozesse, asymmetrische Kommunikationsformen und die Unfähigkeit und Unmündigkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Perspektive des Sokratischen Paradigmas legt – ohne umstürzlerische Absichten zu verfolgen – zu jedem dieser Punkte eine offenere, aber auch differenziertere Interpretation nahe, die jeweils – ohne die Grenzen zu verkennen – die institutionellen Gegebenheiten in eine fruchtbare Spannung zum anzustrebenden Sokratischen Dialog setzt: die Antizipation ist kontrafaktisch, aber als Konstitutionsbedingung wirksam. Eine verwandte Umdeutung der üblichen Interpretation der Lehr-Lernsituation analog zum Sokratischen Paradigma findet sich auch bei Günther Buck<sup>31</sup>, auf dessen Abhandlung zum „Lehrgespräch“ im letzten Abschnitt des Kapitels eingegangen wird.

---

31 Buck <sup>2</sup>1996

#### 4. Das positive Potential des Sokratischen Paradigmas am Lernort Schule: vier Modelle

Im Blick auf die Frage, wie unter Berücksichtigung der teilweise hinderlichen Bedingungen in der Schule Sokratisch gearbeitet werden kann, lassen sich vier Modelle unterscheiden:

*Modell 1:* Einzelne Sokratische Gespräche im Rahmen der Schule: diese können entweder in Freiräumen wie Projektwochen stattfinden oder auch im Rahmen des regulären Unterrichts für eine begrenzte Zeit. In beiden Varianten hat das Sokratische Gespräch Ausnahmecharakter.

*Modell 2:* Einzelne Elemente der Sokratischen Methode, die für fruchtbar erachtet werden, werden isoliert in den sonstigen Unterricht integriert.

*Modell 3:* Der Unterricht eines Faches wird insgesamt Sokratisch konzipiert, d.h. theoretisch und praktisch weitgehend an dem Sokratischen Paradigma orientiert. Auch in diesem Fall handelt es sich nicht um eine vollkommene Realisierung des Paradigmas, sondern es werden die Realbedingungen der Schule angemessen berücksichtigt: zwischen Sokratischen Anforderungen und unabweisbaren „unsokratischen“ Forderungen institutioneller Art (z.B. Zensurengebung) und auch bildungstheoretischer Art (z.B. ein gewisser Kenntniserwerb) wird eine Balance hergestellt. Dieses Modell wurde im Kap. IV für die Philosophie-Didaktik entfaltet und kann weitgehend für die Ethik-Didaktik analog gesehen werden. Das Modell kommt nicht für alle Fächer gleichermaßen in Frage.

*Modell 4:* Das Sokratische Paradigma übernimmt eine ergänzend-kritische Funktion für den sonstigen Unterricht, entweder als „kritische Idee“<sup>32</sup> zur Verbesserung der Kommunikation, oder als philosophische Vertiefung des Fach-Unterrichts.

##### *Zum Modell 1:*

Ein vollständiges Sokratisches Gespräch läßt sich in der Schule nur in Sonderfällen durchführen. Am ehesten bietet sich eine Projektwoche an, denn dann steht ausreichend zusammenhängende Zeit zur Verfügung, und es entfällt das Problem der Unterbrechung. Wichtig ist die Bedingung zu klären, daß es keine Fluktuation geben kann, vielmehr die Gruppe die ganze vereinbarte Zeit zusammenbleibt. Mit dieser Form lassen sich verschiedene Ziele verfolgen: Man kann entweder die Methode selbst praktizierend bekanntmachen, oder bei Interesse an einem bestimmten Thema dieses mit Hilfe der Sokratischen Methode gemeinsam bearbeiten. Es läßt sich ein Fach vorstellen, indem an einem exemplarischen Thema Sokratisch gearbeitet wird; dies bietet sich besonders dann an, wenn das Fach noch nicht allen Schüler/innen bekannt ist (Philosophie, Ethik o.a.). Schließlich kann auch zum Rahmenthema einer Projektwoche der

---

32 vgl. Draken 1989, S.48

ganzen Schule vorgeführt werden, was die reine Denkarbeit in einer Gesprächsgemeinschaft zu diesem Thema zu leisten vermag (Themenbeispiele: „Anders leben“, „Fremde“, „Zukunft“).

Will man ein Sokratisches Gespräch in den regulären Unterricht integrieren, kann ein bestimmter Zeitraum (z.B. drei Wochen) der normalen Unterrichtszeit dafür vorgesehen werden, wobei es von Vorteil ist, wenn Doppelstunden genutzt oder auf andere Weise Stunden organisatorisch zusammengefaßt werden können. Bei dieser Form können die Schwierigkeiten der Unterbrechung auftreten, oder auch der Abwesenheit von Gesprächsteilnehmer/innen, aber es kann eine konzentrierte Unterrichtsphase in bewußter Abgrenzung gegen andere sein, in denen methodisch anders verfahren wird. Dieser Ausnahmeharakter kann je nach Lernsituation vorteilhaft oder nachteilig sein. Mit großer Sicherheit wird man das Ziel erreichen, die mögliche Gründlichkeit des gedanklichen Vorgehens einmal (fast) ohne Einschränkung zu demonstrieren. Zur Bewertung wurde im vorigen Abschnitt einiges gesagt.

Dieses Modell wurde von Sokratischen Leiter/innen, die zugleich Lehrer/innen sind, des öfteren praktisch erprobt und beschrieben, und zwar in unterschiedlichen Fächern (Philosophie, Mathematik, Ethik, Politik, Physik) und verschiedenen Alterstufen bzw. Schulformen (Gymnasium, Hauptschule, Grundschule)<sup>33</sup>.

Auffällig ist bei diesen Versuchen, daß von den Schüler/innen der Rollenunterschied zwischen der Lehrerin und der Sokratischen Leiterin stark erlebt wurde; die Zurückhaltung der Leiterin ist im Schulkontext ungewohnt und gewöhnungsbedürftig. Komplementär ist die mögliche, aber auch erwartete Eigenaktivität der Schüler/innen ebenso ungewohnt und gewöhnungsbedürftig, und zwar für die Schüler/innen selbst, aber sie kann auch die Lehrenden zum Erstaunen bringen. Die Verbesserung der Gesprächsatmosphäre wird im Rückblick meist hervorgehoben, aber auch der Eigen-Kontakt zur Sache. Inhaltsbezogen steht für die Schüler/innen die Entdeckung der eigenen Sachkompetenz im Vordergrund: man hat z.B. den Gedanken eines „großen Philosophen“ selbst gefunden oder eine ganze Fülle von Aspekten derselben Sache, wie man es vorher nicht vermutet hätte.

Der Unterschied im Lenkungsstil kann im Schulrahmen auch für die Lehrenden selbst gewöhnungsbedürftig sein. Wer beide Rollen kennt und viel praktiziert, muß sich gelegentlich bewußt machen, in welcher Rolle er/sie zur Zeit gerade agiert; es gibt mit Sicherheit auch subtile Angleichungsprozesse in bei-

---

33 Das Sokratische Gespräch im Unterricht. Bd. VII der Schriftenreihe der PPA (2000); darin im Sinne des Modells 1 die Beiträge von Mechthild Goldstein (Mathematikunterricht in der Hauptschule) und Klaus Draken (Philosophieunterricht gymnasiale Oberstufe), im Sinne des Modells 2 von Ingrid Delgehausen (Grundschule), im Sinne des Modells 3 von Gisela Raupach-Strey (Ethikunterricht). Außerdem in Bd. IV der Schriftenreihe, Frankfurt a.M. 1997: Barbara Neißer (Philosophieunterricht in der Sekundarstufe II)

den Richtungen. Auf der anderen Seite ist es fraglich, ob die Lehrerrolle und die Rolle des Sokratischen Leiters hinsichtlich der Art und Weise der Gesprächslenkung überhaupt so streng zu trennen sind. Die Frage wird unter Modell 3 wieder aufgenommen.

*Zum Modell 2:*

Welche Elemente der Sokratischen Methode können u.U. auch unabhängig von einem ganzen Gesprächsprozeß in andere Unterrichtsformen integriert werden? Lehrer/innen in Fortbildungskursen fallen häufig solche Möglichkeiten auf, die nicht auf bestimmte Fächer beschränkt sind. Es folgen einige Beispiele für derartige methodische Elemente (aus der Sicht des Lehrers/ der Lehrerin):

1. Anregen der geistigen Wachheit: die Schüler/innen ermutigen, ihre eigenen Fragen zu stellen;
2. die Lerngruppe auf das eigene Denken verweisen: Fragen nicht selbst beantworten, sondern an die Lerngruppe weitergeben;
3. „Hebammenkunst“: einem Schüler oder einer Schülerin sprachliche Hilfestellung geben, den eigenen Gedanken oder die eigene Meinung zu artikulieren oder klarer zu formulieren, auch dann, wenn ihm oder ihr dies nicht leicht fällt – und geduldig auf das Aussprechen warten;
4. Herstellen und Sichern der wechselseitigen Verständigung: nach einer Meinungsäußerung die übrige Lerngruppe fragen, wie sie verstanden wurde;
5. den Erfahrungsbezug herstellen: für aufgestellte Behauptungen nach einem Beispiel fragen – bewahrt auch vor Pauschalurteilen;
6. Behauptungen ernst nehmen, ohne sie selbst zu kommentieren: für aufgestellte Behauptungen nach dem Grund fragen; evtl. weiterfragen nach einer Begründung für die Begründung usf.
7. Behauptungen kritisch betrachten und ihre Berechtigung thematisieren: die Lerngruppe nach der Überzeugungskraft der Begründung und evtl. anderen Begründungen fragen;
8. das Denken über eingefahrene Gleise hinausführen: die Lerngruppe nach Alternativen zu einer These oder Position fragen; Schwarz-Weiß-Denken überwinden;
9. den Gesprächsgang und die eigenen Äußerungen ernst nehmen: keine neue Frage stellen, bevor die vorhergehende beantwortet ist;
10. Stille aushalten;
11. zum (begründeten) Stellungnehmen veranlassen, aber auch zum gegenseitigen Respekt: eigene Gedanken (z.B. die Antwort auf eine gegebene Frage) formulieren, evtl. schriftlich fixieren und anschließend jeden vorlesen lassen; anhören anderer Auffassungen ohne persönliche Abwertung;

12. die Gruppe an der Gesprächssteuerung beteiligen: die Vorgehensweise im Unterricht mit der Lerngruppe selbst besprechen; die Gesprächsleitung zeitweilig abgeben
13. sich Zeit nehmen.

Weitgehend dürfte es möglich sein, derartige methodische Elemente isoliert von einem Sokratischen Gespräch im normalen Unterricht anzuwenden, obwohl sich im Kontext insgesamt Sokratischen Vorgehens ihr Sinn – auch im Wechselbezug – wohl besser erschließt. Als additive Elemente in einem instrumentellen Methodenrepertoire wären sie jedoch mißverstanden bzw. würden evtl. sogar mißbraucht. Vermutlich hängt ihre Wirksamkeit primär davon ab, ob sie von den Lehrenden in Sokratischer Einstellung benutzt werden. Dann mögen sie den Schüler/innen auch unabhängig von der Diskussion des Sokratischen Paradigmas dienlich sein. Für die Lehrer/innen sind es häufig die ersten Schritte, die vielfältigen Chancen Sokratischen Vorgehens zu erkennen und zu nutzen.

### *Zum Modell 3:*

Das dritte Modell, den Unterricht im ganzen aus Sokratisch-dialogischer Zentralperspektive zu konzipieren, wurde im Kap.IV für den Philosophie-Unterricht ausführlich behandelt. An dieser Stelle sei eine Kehrseite thematisiert: Es gibt durchaus gewisse Verfahrensunterschiede zwischen dem Gespräch im Unterricht (wiewohl aus Sokratischer Perspektive) und Sokratischem Gespräch in der Standardform. Diese sollen nicht nur nicht ausgeblendet werden, sondern es mag zum Verständnis der Realisierungschancen der Sokratischen Methode im Unterricht beitragen, wenn gewissermaßen aus der gegenläufigen Betrachtungsrichtung die Einschränkungen benannt werden. Der sprachlichen Deutlichkeit halber werden die Unterschiede im Lenkungsstil auf „Lehrerin“ (im Schulunterricht) und „Sokratische Leiterin“ bezogen, obwohl gerade bei diesem Modell der Überschneidungsbereich groß ist.

1. Die Lehrerin signalisiert wohl für (nahezu) jede Schülerfrage Interesse und prinzipielle Diskussionswürdigkeit. Die Problemstellungen und zugehörigen Fragen, die dann gemeinsam näher untersucht werden, wird sie jedoch *auch* im Hinblick auf die institutionellen Rahmenbedingungen des Unterrichts auswählen und die Entscheidung für die Gruppe transparent machen (sofern die Gruppe nicht selbst bei der Entscheidung mitgewirkt hat). Ausnahmen aus kommunikativen Gründen sollten möglich sein, sie sollten jedoch als Ausnahmen erkennbar sein. Andererseits können bei einiger Flexibilität und Phantasie die Schülerfragen häufiger mit den Rahmenbedingungen ausbalanciert werden als oft angenommen wird.

2. In einem Sokratischen Gespräch wird über einen längeren Zeitraum ein *einzig*er Gesprächsfaden gemeinsam entwickelt. Im Unterricht sind die Gesprächsfäden nicht nur kürzer, sondern weisen oft *Brüche* auf. Der Gesprächsfaden muß oft aus verschiedenen Rücksichten abgebrochen werden, ohne daß

er (aus äußeren Gründen) an derselben Stelle wieder aufgenommen werden kann. Es kann auch im Hinblick auf die Inhomogenität einer größeren Lerngruppe wichtig sein, absichtlich durch Abbrechen eines Gesprächsstranges die Gruppe an einer anderen Stelle wieder zusammenzuführen. Brüche im Gesprächsgang bleiben, auch wenn sie pragmatisch sinnvoll oder gar notwendig sind, aus Sokratischer Perspektive immer etwas In-Kauf-Genommenes, verbunden mit der Hoffnung, daß sich der Zusammenhang auf andere Weise später herstellt.

3. Die gewonnenen Einsichten müssen sich im Unterricht nicht alle in *einem* kontinuierlich entwickelten Gesprächsgang ergeben, sondern können teilweise auch additiv erarbeitet werden. Es wird dann ein neuer „Zwischenanfang“ gesetzt, ohne daß ein unmittelbarer Bezug von einer Phase zur nächsten gegeben sein muß. Im Ausnahmefall kann dies auch durch eine Liste oder ein Schema sichtbar gemacht werden. Es ist aber darauf zu achten, daß diese nicht Erkenntnis-Ersatz werden. Das Neben- oder Hintereinanderschalten von Themenaspekten und Erkenntnissen ist vorerst eine bloße Reihung. Auch hier steht die stillschweigende Antizipation einer Synthese im Hintergrund, die entweder die Individuen für sich herstellen, oder das gemeinsame Gespräch zu einem späteren Zeitpunkt.

4. Die Lehrerin gibt gelegentlich sachlich stärkere Hilfestellungen im Gespräch als die Sokratische Leiterin. Die Maieutik im Sokratischen Gespräch ist durch die größtmögliche Zurückhaltung in der Sache gekennzeichnet, den Gesprächspartner inhaltlich die Einsichten selbst finden zu lassen. Die Lehrerin wird in die helfenden sprachlichen Hinweise etwas stärker auch Hinweise zur Sache einbeziehen, allerdings möglichst wenig im Rückgriff auf eigenes Wissen, sondern möglichst zurückgreifend auf zurückliegende Gesprächsbestandteile („Ausschöpfen des Gesprächs“). Ziel dabei ist, das Herstellen von Verbindungen zu erleichtern oder den „springenden Punkt“ ins Auge springen zu lassen. Hinzu kommt, daß in einer größeren Gruppe maieutische Zwiegespräche mit Rücksicht auf die anderen Schüler/innen nur kürzere Phasen in Anspruch nehmen dürfen.

5. Die Lehrerin ist auch methodisch in der Gesprächslenkung nicht ganz so zurückhaltend wie die Sokratische Leiterin. Sie wird evtl. Alternativen bewußt machen, einen bestimmten Weg empfehlen oder auch festlegen, um die Aufmerksamkeit der Lerngruppe z.B. an einer schwierigen Stelle nicht noch mit der Wegentscheidung oder anderen Meta-Überlegungen zu belasten. Nach üblicher Rollenerwartung kommt ohnehin ihr die Strukturierungsaufgabe zu; nur allmählich läßt sich diese Erwartung abbauen. Die Sokratische Option bleibt allerdings, der Gruppe zunehmend auch über den Gesprächsverlauf mitberaten und mitbestimmen zu lassen, d.h. Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme für den Gesprächsverlauf und dessen Strukturierung zu schaffen, damit sich das „Hubschrauberbewußtsein“ über den Gesprächsverlauf entwickeln kann.

Es ist lediglich bei ungeübteren Gruppen nach dem Prinzip der Aufteilung der Schwierigkeiten zu verfahren.

6. Die Lehrerin nimmt mehr Rücksicht auf die Schüler/innen als sich entwickelnde Lernsubjekte. Sie wird z.B. nicht insistieren, wenn der Geduldsbogen oder die kognitive oder die kommunikative Kompetenz in der betreffenden Lernsituation (Entwicklungsalter, Vorgeschichte) nicht ausreicht. Es kann aber auch umgekehrt bedeuten, der Erörterung einer innerhalb der Sachlogik weniger wichtigen Frage Raum zur Klärung zu geben, weil sie zur Zeit persönlich bzw. affektiv mit starkem Interesse besetzt ist.

7. Die Lehrerin stellt in ihrem eigenen Gesprächsverhalten im Unterricht zunächst und weitgehend die Ergebnisperspektive zurück, läßt sie jedoch nicht völlig außer acht. Das Gesprächsergebnis sollte wohl von der Lerngruppe selbst entwickelt sein, aber möglichst zugleich *auch* bestimmten Erwartungen sich zuordnen lassen, die durch Rahmenrichtlinien, Kursthema oder Klausurzwang gegeben sind. Daß dies keineswegs die Quadratur des Kreises ist, sondern aufgrund einer immanenten Sachlogik i.a. nicht besonders schwierig, wurde schon erläutert.

Mit diesen sieben Punkten sollen keine Normen aufgestellt werden, daß Unterricht aus Sokratischer Zentralperspektive so zu verfahren habe. Die Überlegungen reflektieren zunächst meine jahrelange Erfahrung sowohl als Philosophie-Lehrerin im Schulkontext wie als Sokratische Leiterin nicht institutionell angebundener Gesprächsgruppen und die dadurch gegebene Vergleichsmöglichkeit. Auf diesem Hintergrund haben sich Punkte gezeigt, an denen im Unterricht *unter Umständen* sinnvollerweise von der strengen Form des Paradigmas abgewichen werden kann. Daraus sind keineswegs Forderungen für jede Unterrichtssituation oder gar für alle Punkte zugleich abzuleiten. Außerdem sind sehr unterschiedliche *Grade* der Abweichung möglich, und zusätzlich kann eine und dieselbe Abweichung kontextrelativ von sehr unterschiedlichem Gewicht sein bzw. empfunden werden. Schließlich lassen sich die potentiellen Differenzen als Hilfestellung für die Lerngruppe verstehen, sie widersprechen daher – solange sie nicht bevormundend eingesetzt werden – nicht prinzipiell der Maieutik.

Ferner besteht eine gewisse Asymmetrie bei dieser Gegenüberstellung zwischen Lehrer- und Leitertätigkeit: auf der Unterrichtsseite wurden Realbedingungen berücksichtigt, auf der Seite des Sokratischen Paradigmas eher das „Ideal“. Bei der Durchführung Sokratischer Gespräche sind ebenfalls die konkreten Realbedingungen zu berücksichtigen, und je nach den Voraussetzungen der Gesprächsgruppe wird man diese Rücksicht in ähnlichen Punkten wie unter Schulbedingungen einlösen, nicht in allen, aber in einigen. So wie man Nelson wohl hätte entgegenhalten können, er solle seine Sokratischen Gespräche reformpädagogischer ausrichten, könnte man heutige Leiter/innen gelegentlich durchaus ermutigen, etwas mehr „Lehrerverhalten“ zu praktizieren. Auch So-

kratische Gespräche in der Standardform haben z.B. nur einen begrenzten (wenn auch größeren) Zeitrahmen, so daß Kompromisse, die dieser Tatsache geschuldet sind, durchaus dazu beitragen können, zu einem befriedigenden Gesprächsverlauf oder auch Gesprächsergebnis zu gelangen. Zudem läßt sich auch problematisieren, ob das Prinzip der Zurückhaltung für die Sokratische Leiterrolle nicht überbetont wird. Diese Frage wird in Kap. VI.3 wieder aufgenommen.

Insgesamt verdeutlichen die aufgezeigten potentiellen Variationen der Gesprächslenkung, auf welche Weise sich die Sokratische Methode auch unter Unterrichtsbedingungen mit gewissen Einschränkungen praktizieren läßt. Die These der Realisierbarkeit philosophischer Unterrichtsgespräche habe ich in meinem Beitrag von 1977<sup>34</sup> an die Beachtung der vier Prinzipien Offenheit, Klarheit, Strukturierung und Kritik gebunden. Diese sind materialiter, aber unter anderer Systematik in die Darlegung des didaktischen Entwurfs in Kap.IV integriert.

#### *Zum Modell 4:*

Die ergänzende und/oder kritische Funktion des Sokratischen Paradigmas kann sich auf Form oder Inhalt des Unterrichts beziehen. In formaler Hinsicht kann das Paradigma die Funktion einer „kritischen Idee“ übernehmen, „die die Mängel in der alltäglichen unterrichtlichen Kommunikation und Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten an der Möglichkeit des Besseren mißt“. Darauf hat besonders Klaus Draken aus eigener Erfahrung hingewiesen<sup>35</sup>. „Dies kann durchaus spürbare Auswirkungen auf reales Unterrichtsgeschehen haben, auch wenn der Unterricht sich dadurch noch keineswegs in ein als Sokratisches Gespräch zu bezeichnendes Geschehen verwandelt.“<sup>36</sup> Er berichtet an anderer Stelle von der rückblickenden Einschätzung einer Schülerin „So redet man sonst nicht miteinander, schon gar nicht in der Schule“<sup>37</sup>. Die methodischen Möglichkeiten entsprechen dabei weitgehend denen, die zum zweiten Modell angeführt wurden. Hier ist jedoch der Stellenwert ein anderer: Das Sokratische Paradigma wirkt bei diesem Modell als regulative Idee; es wird in einer Gesamtschau als positiv, anzustrebend vorausgesetzt und zum Maßstab für die kommunikative Seite des Unterrichts genommen. Für die Realisierung dieser didaktisch bescheideneren Variante hat sich in der GSP der Ausdruck „Sokratisch infiziertes Kommunikationsverhalten“ eingebürgert<sup>38</sup>. Die Bemühung geht dahin, daß die Lehr-Lerngruppe sich in der Art und Weise des Unterrichtsgesprächs dem Sokratischen Dialog annähert, *während* sie inhaltlich ihre fachspezi-

---

34 Raupach-Strey 1977

35 vgl. Draken 1989, S.48

36 vgl. Draken 1989, S.48/9

37 Draken 2000, S.79

38 Er geht wohl auf Hartmut Spiegels Vortrag auf der Tagung „Das Sokratische Gespräch“ in Springe 1988 zurück – vgl. Draken 2000, Anm.24

fischen Ziele verfolgt. Das Sokratische Paradigma bezieht sich hier nicht auf einen Gesamtentwurf der Fachdidaktik; für Fächer wie Deutsch oder Gemeinschaftskunde dürfte sich dieses Modell anbieten. Draken zieht sogar den Schluß, daß das Sokratische Gespräch eingesetzt werden kann, um die Kommunikation in einer schwierigen Gruppe zu verbessern<sup>39</sup> – also nicht erst bei schon gegebenen guten Gesprächsvoraussetzungen damit zu beginnen. Es könnte hier die Gefahr einer Reduzierung des Sokratischen Paradigmas auf ein Kommunikationsinstrumentarium vermutet werden. Diese Befürchtung ist aber unnötig, wenn die Sokratische Haltung im Mittelpunkt steht, aus der heraus agiert und auch Kritik am Kommunikationsverhalten akzeptiert wird. Diesen zentralen Punkt hat das vierte Modell mit dem dritten gemeinsam.

Die *inhaltlich* kritisch-ergänzende Funktion, die das Sokratische Paradigma übernehmen kann, betrifft die Grundlagenfragen aller Fächer, die vor allem in der philosophie-didaktischen Diskussion der 60er Jahre als „philosophische Vertiefung“ bezeichnet wurde, sowie den interdisziplinären Dialog, der gegenwärtiges, jedoch auch kein neues Desiderat ist. Daher soll im folgenden Punkt das Verhältnis des Sokratischen Paradigmas zu den Fächern thematisiert werden.

## 5. Das Sokratische Paradigma im Kontext der Fächer

Das Sokratische Paradigma kann also nach den Modellen „ganzes Sokratisches Gespräch“, „einzelne Elemente“, „Zentralperspektive“ oder „kritische Idee“ in die schulischen Realitätsbedingungen übersetzt und eingebracht werden. Welches Modell geeigneter ist, hängt unter anderem von fachspezifischen Bedingungen, insbesondere der Gegenstandskonstitution des Einzelfaches ab. In Fächern, deren Bezugswissenschaft empirischer Art ist oder empirische Anteile hat (Naturwissenschaften, Geschichte, Soziologie, Psychologie, Religionswissenschaft usw.), spielt zwangsläufig das Bereitstellen vermittelter Information eine wichtige Rolle als Ausgangspunkt der Arbeit, und im Fortgang dann die Aneignung von Kenntnissen. Für diese beiden Operationen ist ein Sokratisches Gespräch ungeeignet, so daß die Methode nur für andere Teile der Arbeit in Frage kommt. So weist beispielsweise Werner Kroebel<sup>40</sup> darauf hin, daß die Sokratische Methode im Schulphysikunterricht nur anwendbar ist, wenn ein ausreichendes Vorwissen vorhanden ist. Damit ist der altersgerechte Wissensstand im betreffenden Fach gemeint, an den dann aber zum Gewinnen neuer Einsichten auf Sokratische Weise angeknüpft werden kann, um die Schüler für die aktuelle Problemsituation zum Staunen und zum Denken zu bringen. Diese

---

39 Draken 2000, S.82

40 Kroebel in: Horster/ Krohn 1983, S.327-339

Aufteilung läßt sich auf die anderen Fächer mit empirischen Anteilen und dementsprechend einem Wissensstand übertragen.

Es verbleiben aber auch in diesen Fächern viele Operationen bzw. Lernvorgänge, für die die Sokratische Methode brauchbar ist. Das ist zunächst der Fall, wenn unmittelbare, eigene Erfahrung aus der Lebenswelt der Schüler/innen gefragt und zu verstehen ist. Vor allem greift die Sokratische Vorgehensweise im Stadium der Heuristik, wenn es um Suchbewegungen zur Erkenntnisgewinnung geht und zu diesem Zweck Hypothesen aufgestellt und geprüft werden, ebenso wenn Fragen zur Bewertung und Einschätzung empirischen Materials auftreten, für die die Bewertungskriterien geklärt werden müssen. Schließlich hat Sokratic ihren Ort im Unterricht, wenn Grundlagenfragen gestellt werden, d.h. Fragen nach der Bedeutung der Basis-Gegenstände (Was ist ein physikalisches, was ist ein historisches Ereignis?) und nach der Deutung der Basis-Erklärungsmuster (Was ist Kausalität? Was ist ein Gesetz? Was ist intentionales Handeln? Was bedeutet Zurechenbarkeit? Was ist Humanität?).

Anders ist es in den Fächern, deren genuine Aufgabe die Klärung von Geltungsfragen ist: Philosophie, Ethik und Mathematik. Die Gegenstände dieser Fächer sind nicht Fakten, sondern Probleme<sup>41</sup>: Fragen nach den Grundlagen menschlichen Denkens, Handelns und Seins in der Philosophie und Ethik; bei einer offenen Deutung der Religionspädagogik, die das Befragen ihrer eigenen Grundlagen zuläßt, könnte in Teilen auch der Religionsunterricht hier eingeordnet werden. In der Mathematik sind es Fragen nach der Gültigkeit formaler Zeichenbeziehungen (nach moderner Auffassung) oder nach den Relationen abstrakter Gegenstände der Geometrie und Zahlentheorie (nach alter Auffassung). Für diese Fächer bietet sich das dritte Denkmodell an, denn da sie durchgehend Geltungsfragen erörtern, ist es auch möglich (idealtypisch), durchgehend nach Sokratischer Methode zu verfahren, die ja die gleiche Zielsetzung hat.

Vielleicht verwundert es mathematische Laien, das Fach Mathematik in dieser Fächergruppe eingeordnet zu finden. Das mag daran liegen, daß Mathematik in der Schule häufig als Wissen von Formeln und Algorithmen und deren Anwendung gelehrt wird, während der Weg zu diesem Wissen allzuoft vernachlässigt wird. Der „Bildungswert“ des Faches liegt aber im Kennenlernen der fachtypischen Erkenntniswege, ihrer Heuristik und ihrer Strukturprinzipien, und man lernt sie am intensivsten kennen, indem man diese Suchbewegungen selbst vollzieht. In diesem Sinn habe ich (viele Jahre lang) Mathematik am Gymnasium aus Sokratisch-dialogischer Zentralperspektive unterrichtet, so weit wie möglich in allen Jahrgangsstufen, in Grund- wie in Leistungskursen. Die Sokratische Herangehensweise ist weder auf bestimmte Altersstufen noch auf

---

41 Auch die erstgenannte Fächergruppe behandelt natürlich Probleme, die aber eher den Forschungsweg betreffen; das Erkenntnisziel sind Fakten „höherer Ordnung“ wie Gesetzmäßigkeiten

bestimmte Schulformen beschränkt. Besonders deutlich wird sie beispielsweise auch in dem Bericht von Mechthild Goldstein<sup>42</sup> aus der Hauptschule. In die Mathematikdidaktik hat die Sokratische Methode längst Eingang gefunden.<sup>43</sup>

Einschränkungen für die Anwendbarkeit des dritten Modells sind in dieser Fächergruppe nicht grundsätzlicher, sondern pragmatischer Art: Berücksichtigung lernpsychologischer Voraussetzungen, der Gruppendynamischen Situation einer Gruppe, des Vorverständnisses und Kenntnisstandes in der Sache oder, wie dargelegt, der durch die Institution Schule gegebenen Rahmenbedingungen. Es ist also nicht zufällig, daß sich Vertreter/innen der Sokratischen Methode für den Schulunterricht gerade in dieser Gruppe von Fächern finden, die Geltungsfragen stellen und in deren didaktischem Zentrum der Weg des Problemlösens steht. Damit wird nicht ausgeschlossen, auch in diesen Fächern *einzelne* Sokratische Elemente auszuprobieren; diesen Weg werden Lehrer/innen wählen, die noch weniger Erfahrung mit der Sokratischen Methode haben und sich bei begrenzten Versuchen sicherer fühlen. Es bleibt dann umgekehrt die Frage offen, wieweit sie mit nicht-sokratischen methodischen Elementen den Sinn des Faches, Geltungsfragen zu klären, einholen können, zumindest dann, wenn der Unterricht sich nicht auf die Kenntnisnahme der Klärungsergebnisse anderer – der Wissenschaftler oder der Lehrbuchautoren – beschränken will.

Die Sokratische Methode ist schließlich besonders geeignet, „quer“ zur institutionalisierten Fächeraufteilung zu arbeiten. Zum einen gilt dies für solche Fragen, die den Menschen im allgemeinen betreffen und der Gegenstandskonstitution der Fächer vorausliegen. Dem entsprechen Versuche mit der Sokratischen Methode in der Kinderphilosophie (s.d.) und in der Grundschulpädagogik<sup>44</sup>. Der Ethik-Unterricht aller Klassenstufen ist hier ebenfalls zu nennen. In höheren Klassen kann das Sokratische Paradigma genutzt werden, um zur philosophischen Vertiefung der Fächer beizutragen sowie fächerübergreifende und fächerverbindende Fragen zu untersuchen .

Reflexionsaufgaben von Schulunterricht, die die Fächergrenzen i.e.Sinn transzendieren, sind in vier Perspektiven zu sehen<sup>45</sup>:

(1) Fragen, die die *Grundlagen* der Wissenschaften betreffen, die Bezugswissenschaften der Schulfächer sind.

Zu den zu reflektierenden Grundlagen gehören zunächst die Grundbegriffe: Das der Lebenswelt entstammende Vorverständnis der Grundbegriffe kann sinnvollerweise Sokratisch erhoben und mit den wissenschaftlichen Normierungen verglichen werden; z.B. beim Begriff der „Kraft“ in der Physik, oder dem Begriff der „Pflicht“ in der philosophischen Theorie Kants. Sodann gehö-

---

42 Goldstein 2000

43 Spiegel 1989a, 1989b; Loska 1995

44 Delgehausen Schriftenreihe Bd. VII, S.55-60

45 vgl. gegen Ende des Kap. IV.1.2 „Wissenschaftsprädeutik“

ren zu den Grundlagen die Methoden und ihre Leistungsfähigkeit. Ähnlich elementar kann Sokratisch über die Frage der Verallgemeinerbarkeit oder der „Beweisbarkeit“ oder der Gewißheit einer Erkenntnis nachgedacht werden, und die Überlegungen können anschließend mit den standardisierten Methoden einer Wissenschaft verglichen werden. Schließlich sollten auch Fragen nach der Grundkonzeption dessen, was man etwa in einer Natur- oder einer Geisteswissenschaft eigentlich wissen will, gestellt und Sokratisch bearbeitet werden.

(2) *Grenzprobleme* zwischen den Wissenschaften sowie zwischen Wissenschaft und jeweils anderen Bereichen: Alltag, Technik, Gesellschaft, Weltanschauung.

Für die Erörterung von Grenzfragen der Wissenschaften läßt sich zwangsläufig nicht die Methode *einer* Wissenschaft vorschreiben, und für dieses methodisch offene Feld bietet sich die Offenheit der Sokratischen Methode geradezu an. Beispiele lassen sich etwa aus den Bereichen der medizinischen Ethik oder der Technikfolgenabschätzung finden; alle Schlüsselprobleme (im Sinne Klafkis) sind fächerverbindende oder fächerübergreifende Probleme und gerade hinsichtlich ihrer Grundproblematik sehr gut Sokratisch anzugehen. Damit soll natürlich nicht behauptet werden, daß die Sokratische die alleinige Methode wäre, mit der die Probleme erschöpfend behandelt werden könnten; empirische Methoden und die Sokratische können einander gut ergänzen. Wenn das philosophisch-Sokratische Fragen aber fehlt, kann leicht das Kernproblem solcher interdisziplinärer Unterrichtsgegenstände im Dunkeln bleiben. Damit dient die Sokratische Methode auch der gegenwärtig geforderten, aber wenig eingelösten Interdisziplinarität<sup>46</sup>.

(3) *Wissenschaftskritik*.

Die Sokratische Methode läßt sich auch auf das Unternehmen Wissenschaft als ganzes beziehen, und zwar durch die Unmittelbarkeit des noch nicht spezialisierten Fragens: Zum einen ist nach den Zwecken wissenschaftlicher Forschung zu fragen, zum anderen sind sie zu bewerten und schließlich zu konfrontieren mit Bewertungen, die in unserer Gesellschaft vorgenommen werden. Gerade das elementare Sokratische Fragen kann zur Überwindung ungerechtfertigter Wissenschafts- und Fortschrittsgläubigkeit beitragen und eine Überbewertung des Expertentums bewußt machen.<sup>47</sup>

(4) *Wissenschaftsethik*.

Unter dem letztgenannten Aspekt sind vor allem solche wissenschaftskritischen Fragen, die die Anwendung betreffen, zugleich wissenschaftsethische Fragen,

---

46 Von kultusministerieller Seite wird ja der Ausweis interdisziplinärer Elemente in Rahmenrichtlinien verlangt.

47 vgl. auch Klafki S.171

jedoch reflektiert in bezug auf ethische Grundnormen einerseits und gesellschaftspolitische Interessenzusammenhänge andererseits.

Im Zusammenwirken aller vier Perspektiven kann mit Unterstützung der Sokratischen Methode auch eine unreflektierte Orientierung an der Wissenschaft (Szientismus) überwunden werden, indem nicht nur ihre Möglichkeiten, sondern auch ihre Grenzen, ihre Zwecke, ggf. ihre Interessengebundenheit oder szientistische Überbewertung bewußt werden. Im Sokratischen Paradigma konzentriert sich die „Laienvernunft“, die wie die Schöffen im Rechtswesen als Korrektiv wirken kann in gesellschaftspolitischen Grundfragen der wissenschaftlich-technischen Welt. Kurz: Sokratisches Philosophieren dient nicht nur der Wissenschaftspropädeutik, sondern auch der Wissenschaftskritik im weiteren Sinn, wie sie in einer demokratischen Öffentlichkeit gebraucht wird.

## 6. Dialogische Deutung der Unterrichtssituation

Kommen wir noch einmal auf die oben angesprochenen Vorbehalte zurück, die Sokratische Methode in den Schulkontext einzubringen. Wir sahen, daß sie nicht nur den kategorialen Unterschied zwischen Paradigma und Unterricht verkennen, sondern teilweise auf falschen Vorstellungen über die Sokratische Methode beruhen, wenn sie mit bestimmten Auffassungen von „Lehrgespräch“, etwa mit dem fragend-entwickelnden Lehrgespräch im pejorativen Sinn verwechselt wird. Andere Vorbehalte betreffen die institutionellen Rahmenbedingungen, deren objektivistische und vermeintlich realistische Deutung jedoch schon die Vorbehalte bedingen.

Eine andere, sehr lesenswerte Deutung der schulischen Lernsituation, die in einem dialektischen Gedankengang in eine dem Sokratischen Paradigma sehr verwandte Deutung mündet, ohne die Faktizität zu leugnen, findet sich in der Abhandlung von Günther Buck „Das Lehrgespräch“<sup>48</sup>. Buck führt den Begriff des „magistralen Gesprächs“ ein, den man als Präzisierung des üblichen Vorverständnisses von „Lehrgespräch“ auffassen kann: das Unterrichtsgespräch zwischen einem fertigen „Meister“ und unfertigen „Lehrlingen“ unter neuzeitlichen Gesellschaftsbedingungen. „Ein Lehrer, das ist, in der Schule erzeugenden und sich mittels Schule und Unterricht reproduzierenden wissenschaftlich-technisch bestimmten Gesellschaft der Neuzeit, ein durch öffentliche Übereinkunft und spezielle Qualifikationsverfahren allgemein anerkannter Verwalter und Produzent bestimmter Qualifikationen von der Art des Wissens oder des technischen und praktischen Könnens.“<sup>49</sup> Buck konstatiert nun die Forderun-

---

48 Buck 21996

49 Buck 21996, S.192

gen und Vorschläge der neuzeitlichen Pädagogen als eindrucksvoll, „das Lehrgespräch in einen Dialog zu verwandeln“. Das bloße Faktum solcher Forderungen reflektiere aber „insgeheim die Erfahrung von der Macht des magistralen Gesprächs im üblichen Unterricht und weniger die Wirksamkeit der Norm, die aller Bildung vorschwebt, nämlich den Adressaten der Lehre freizusetzen und ihm seine eigene Fertigkeit zu ermöglichen“<sup>50</sup>. – Die Erfahrung von der Macht des magistralen Gesprächs könnte auch der verborgene Grund für manche didaktische Kontroverse sein; Buck hat hier vermutlich einen wichtigen, im allgemeinen jedoch verborgenen Faktor fast aller Lerngeschichten auf den Begriff gebracht.

Buck seinerseits erkennt allerdings schon in der Anfangssituation des Lehrgesprächs die doppelte Intention des Belehrens und Sich-belehren-Lassens, die nicht mit einer definitiven Rollenzuweisung verknüpft sei. In seiner differenzierten, auf Aristoteles zurückgehenden Analyse kulminiert das Lehrgespräch in der „Einheit von Apodeixis und Epagogé“<sup>51</sup>. „Das Ziel des Wegs zu den Prinzipien (Wendemaß) sind nicht die Prinzipien, sondern die begriffenen Phänomene, von denen als unbegriffenen der Weg ausgegangen ist. Der Weg des Lernens ist also *der in sich gegenläufige Weg der Epagogé*, und der Weg der Lehre ist die Einheit von ‚Induktion‘ und ‚Deduktion‘.“<sup>52</sup> Dieser Erkenntnisweg erinnert an Nelsons Erkenntnisphilosophie und entspricht voll dem Sokratischen: von der Erfahrung zu den Prinzipien und zurück. In diesem Erkenntnisweg ist nach Buck das monologische Lehrgespräch auf die Möglichkeit hin angelegt, sich in der dialogischen Lehre zu erfüllen. Daher kommt Buck schließlich trotz der konstatierten Macht des magistralen Gesprächs auf seine eigene optimistische Anfangshypothese zurück: „das Lehrgespräch steht unter dem Anspruch, ein Dialog zu *werden*, als eine Wechselrede sich gegenseitig akzeptierender Mündiger wenigstens zu enden.“<sup>53</sup>

Das Sokratische Paradigma bietet genau diese offene, letztlich dialogische Deutung der Unterrichtssituation, die die Spannung zwischen noch nicht gleichberechtigten und gleichkompetenten Gesprächspartnern und der notwendigen Unterstellung ihrer Gleichberechtigung und Vernunftkompetenz nur im kontrafaktischen Vorgriff aufheben kann. Die sich daraus ergebenden positiven Möglichkeiten wurden unter unterschiedlichen Aspekten ausgelegt. – Übergreifend zu Organisations-Modellen, Konzepten und Fächern, seien diese positiven Möglichkeiten folgendermaßen zusammengefaßt:

---

50 Buck <sup>2</sup>1996, S.193

51 Buck <sup>2</sup>1996, S.200

52 Buck <sup>2</sup>1996, S.200/1

53 Buck <sup>2</sup>1996, S.192

1. Die Schüler/innen lernen, ihre eigenen Fragen zu artikulieren und echte Fragen zu einem Thema oder einem Problem zu stellen;
2. die Schüler/innen erhalten die Möglichkeit, ihre lebensweltliche Erfahrung in den Unterricht einzubringen und gedanklich zu durchdringen; damit erhalten sie zugleich die Möglichkeit, die abstrakteren Erkenntnisse ihres Faches in der Erfahrung zu verankern und auch besser zu verstehen, insofern sie mit Anschauung gefüllt werden können;
3. die Schüler/innen erhalten die Möglichkeit zur Entdeckung von Langsamkeit und Ruhe als Voraussetzung für authentische und gründliche Denk- und Erkenntnisprozesse;
4. die Nötigung zur Formulierung der eigenen Gedanken und Argumente sowie zu deren Klärung fördert die Sprachfähigkeit;
5. das Rückfragen nach dem richtigen Verständnis von Gedanken, die andere Gesprächsteilnehmer/innen geäußert haben, fördert die Verständigung und die weitere Kommunikation untereinander;
6. das kritische Durchdenken fördert die Argumentationsfähigkeit und Problembewußtsein;
7. die gemeinsame Denkarbeit im Gespräch erlaubt ein tieferes Eindringen in die Sache, erzieht zur Gründlichkeit und ermöglicht auf die echten Fragen (Punkt 1) auch echte Antworten und Einsichten;
8. die Chance, den Gesprächsprozess mitzugestalten und mitzubestimmen, fördert die Dialogfähigkeit, Fähigkeiten der Selbststeuerung, und bei wiederholter Übung auch das Selbstvertrauen (sowohl der Vernunft wie der Person als ganzer).
9. Sokratisches Vorgehen im Unterricht dient insgesamt einem nicht (oder zumindest weniger) entfremdeten Lernen: subjektiv, objektiv und intersubjektiv.

In dem letzten Gedanken liegt wohl der Kern für die Chancen, die das Sokratische Paradigma im Schulkontext eröffnen kann, und daher vielleicht auch für manche Kritiker die Provokation. Was ist gemeint? Die gängige Vorstellung (und leider auch häufige Erfahrung) von Lernen impliziert eine mehrfache Entfremdung: die Sache bleibt fremd, der Lernprozeß „geschieht“ den Schülern als äußeres Ereignis und scheint wenig mit ihnen selbst zu tun zu haben, und statt einer Lerngemeinschaft wird Konkurrenz und Konkurrenzzwang erfahren. Sokratisches Arbeiten ist in jedem Punkt gegenläufig: die Sache wird durch behutsame Annäherung vertraut, erschließt sich durch eigene Denktätigkeit und wird darin in ihrer Komplexität und ggf. auch Widerständigkeit bekannt, sie „begegnet“ dem Lernenden – was ein viel umfassenderer Vorgang ist als z.B. das Abspeichern von Informationen, das ja schon eine Nivellierung voraussetzt. Die selbst gewonnenen Einsichten können dann verbunden werden mit dem eigenen bisherigen Denksystem und Weltbild des Lernsubjekts, in dem sie Auswirkungen haben, „Fäden ziehen“ könnte man das Bild des Netzesfortsetzen.

Schließlich ist dieser Vorgang des Gewinnens von Einsichten kein einsamer, sondern durch die Gesprächsgruppe mitkonstituiert, was in concreto unterschiedliche Ausformungen annehmen kann: die Erfahrung der subjektiven Denk-Begrenzung und der über sie hinausführenden Denkbewegung, in der wechselseitige Denkhilfe ein wesentliches Moment ist, in dem In-Fragestellung und gegenseitige Annahme zugleich präsent sind. Im günstigen Fall kommt die beglückende Erfahrung hinzu, gemeinsame Einsichten erarbeitet oder ein Problem gelöst zu haben. Aber auch ein gemeinsam gewonnenes Bewußtsein einer Problematik, von Unauflösbarkeiten und Aporien kann untereinander ebenso wie mit der Sache eine unverstellte Verbindung schaffen.

Auf dem Hintergrund des Gedankens des nicht-entfremdeten Lernens sind Vorbehalte gegenüber Sokratischen Ansätzen in der Schule – in welcher Form auch immer – noch grundsätzlicher zu verstehen. Sie erklären die dreifach entfremdete unterrichtliche Lernsituation zur Objektivität. Daher erinnern sie zuweilen an den „überwertigen Realismus“, den Adorno als einen diagnostizierte, der auf die Narbe eines maßlos forcierten Anpassungsprozesses zurückdeute<sup>54</sup>. Dem bildungstheoretischen Objektivismus hatte schon Klafki das Konzept der kategorialen Bildung gegenübergestellt: „Bildung ist *kategoriale Bildung* in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit 'kategorial' erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen Einsichten‘, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“<sup>55</sup> Diese Einheit der wechselseitigen Erschließung von Subjekt und Objekt stellt das Sokratische Paradigma überdies in den Kontext eines herrschaftsarmen intersubjektiven Prozesses. Den Zweifeln und Vorbehalten gegenüber der Sokratischen Methode am Lernort Schule fehlt im Kern die Vision des Dialogs, der Entfremdung zu Sachen und Menschen jedenfalls ein Stück weit und im Vorgriff aufhebt.

---

54 Erziehung – wozu? Adorno im Gespräch mit Hellmut Becker. (1966) In: Adorno 1971, S. 110

55 Klafki 1963, S.44

## V.2 Die Sokratische Methode am Lernort Hochschule

Am Lernort Hochschule finden unterschiedliche Lehrveranstaltungen zu unterschiedlichen Zwecken statt, ähnlich wie am Lernort Schule, wenn auch mit größerer und differenzierterer Bandbreite. (An der Schule sind wohl die Lernformen und –Methoden differenzierter, aber die wichtigste Veranstaltungsform ist bislang immer noch die Unterrichtsstunde, die durch Projekte und andere Sonderveranstaltungen ergänzt wird.) Viele der dargelegten Überlegungen zur Bedeutung des Sokratischen Paradigmas für die Didaktik sind vom Lernort Schule aufgrund der Ähnlichkeit *als Lernort* übertragbar auf den Lernort Hochschule und sollen daher hier nicht wiederholt werden. Andererseits wird der Hochschuldidaktik wenig wissenschaftliche Aufmerksamkeit zuteil. Zwar gibt es Ansätze<sup>1</sup>, aber die Theoriebildung und Ausarbeitung bleibt nach Huber ebenso ein Desiderat wie ihre Institutionalisierung. Von „Hochschuldidaktik“ ist vornehmlich als Postulat die Rede, vor allem dann, wenn Defizite verschiedenster Art in das Bewußtsein treten, woraus nicht selten ein verspäteter Handlungsdruck entsteht, und erst nachfolgend theoretische Reflexion. Allerdings verweisen die Defizite indirekt darauf, welche Bereicherung das Sokratische Paradigma für die Hochschuldidaktik darstellen könnte.

Dies läßt sich aufweisen 1) an den unterschiedlichen Ansätzen der Hochschuldidaktik und 2) an der Art der Lehrveranstaltungen selbst, also innerhalb der Hochschuldidaktik auf theoretischer ebenso wie auf praktischer Ebene.

### 1. Zu Ansätzen der Hochschuldidaktik

In theoretischer Hinsicht werden von Huber<sup>2</sup> sechs verschiedene Ansätze für die Hochschuldidaktik ausgemacht, mit dem Zugeständnis, daß sie kaum in reiner Form vertreten werden. Ihnen liegt eine jeweils unterschiedliche Defizitwahrnehmung und Kritik an der universitären Lehre zugrunde, aber auch unterschiedliche Interessen. Aus dieser Unterschiedlichkeit resultieren teilweise widersprüchliche Intentionen der Hochschuldidaktik. An den verschiedenen Ansätzen läßt sich ähnlich wie bei der schulbezogenen Didaktik Affinität oder Distanz zum Sokratischen Paradigma ausmachen:

---

1 vgl. den Übersichtsartikel von Huber 2001

2 Huber 2001, auch Huber 1989

a) Der *unterrichtstechnologische Ansatz* ist bestrebt, die Effizienz der Lehre zu steigern, etwa durch Kleingruppenarbeit, Erfolgskontrollen und insbesondere durch das Einbeziehen neuer Medien und Technologien. Diese Tendenzen nehmen in der Gegenwart eher zu bis hin zu Forderungen eigenständiger Ausbildung in Medienkompetenz und Medienpädagogik. Sie fragen primär nach dem „Output“ und der äußeren Optimierung des Weges dazu, vernachlässigen aber die innere Seite der Lernprozesse ebenso wie die kritische Nachfrage nach dem Zweck derart organisierten Lernens. So sinnvoll die Erweiterung des Methoden- und Medienrepertoires ist, wenn dieses zielbezogen genutzt wird, so ist doch der Sokratische Ansatz ein anderer. Er fragt nicht nach der Effizienz in einem instrumentalisierbaren Sinn, sondern nach ernsthaftem Verstehen und gründlichem Erforschen – wie es ja auch der Humboldtschen Konzeption der Universität entspricht. Gründlichkeit braucht Zeit, ist aber nicht nur sachgerechter, d.h. wissenschaftlichem Arbeiten adäquater, sondern letztlich auch wirkungsvoller in einem umfassenderen Sinn: im Gewinnen von eigenen Erkenntnissen, deren kritischer Verarbeitung sowie dem Herstellen von Zusammenhängen.

b) *Sozialpsychologische Ansätze* konstatieren kommunikative Defizite: Unpersönlichkeit, Kontaktarmut, fehlende soziale Sensibilität, autoritären Führungsstil, dem Passivität auf seiten der Studierenden entspricht. Derartige Mängelphänomene sind im Spiegel des Sokratischen Paradigmas ggf. ebenso auszumachen. Die Antwort unterscheidet sich jedoch, ähnlich wie bei dem vorigen Ansatz: Während sozialpsychologische Ansätze als „Verbesserungsinstrumente“ Gruppendynamik, Kommunikationstrainings, Selbsterfahrung oder gar Therapien heranziehen, setzt ein Sokratisches Gespräch unmittelbar in der Kommunikation selbst an. Nicht durch eine gesonderte Veranstaltung für einen Teil der Diskurspartner, sondern durch die gemeinsame und prinzipiell gleichberechtigte Arbeit an der Sache selbst wird derartige Defiziten gleichsam aus dem 'Inneren' des Kommunikationsprozesses heraus entgegengewirkt. Freilich ist es möglich, daß die genannten Probleme zunächst noch wirksam sind, insbesondere dann, wenn die Sokratische Methode noch nicht eingeübt ist. In der Regel ist das Metagespräch dann eine gute Hilfe zur Verbesserung, da dies der Ort ist, an dem gemeinsam an der Behebung von Verständigungs-Hindernissen gearbeitet wird. Letztlich zielt das Sach- wie das Metagespräch auf eine gemeinsame Annäherung an die ideale Sprechsituation. Ein Vorteil gemeinsamer Sokratischer Arbeit (im Verhältnis zu anderweitigen sozialtherapeutischen Unternehmungen) ist, daß nicht aus einer externen Reflexions- oder Trainingssituation die Einsichten in die Kommunikation an der Hochschule rückübertragen werden müssen. Ein Sokratisches Gespräch bindet vielmehr alle Beteiligten in *einer* Situation zusammen, in der jede(r) jede(n) wahrnehmen muß und sich mit den Auffassungen und Argumenten des/der anderen auseinandersetzen genötigt ist. Der Lernfall ist gewissermaßen zugleich der Ernstfall. –

Andererseits ist auch nicht auszuschließen, daß Teilgruppen zunächst für sich auf Sokratische Weise zu Einsichten gelangen, die sie anschließend in einen umfassenderen gemeinsamen Verständigungsprozeß einbringen, also durch stufenweise Aufhebung der Teilnehmer-Begrenzungen erst die Annäherung an die „unbegrenzte Argumentationsgemeinschaft“ herstellen. –

Selbstverständlich sind nicht alle Probleme des sozialpsychologischen Komplexes mit Hilfe der Sokratischen Methode zu beseitigen, insbesondere dann nicht, wenn diese selbst als Instrument mißverstanden wird. Sokratische Gespräche können de facto eine Grenze finden an den psychischen Dispositionen Einzelner oder an der nachhaltig fehlenden Bereitschaft zur Zusammenarbeit, oder an den gesellschafts- und hochschulpolitischen Strukturen – wobei auch derartige Grenzen evtl. noch Sokratisch reflektiert werden können. Es läßt sich aber mit Sicherheit sagen, daß die *innerhalb* solcher Grenzen liegenden Möglichkeiten, Lern-, Forschungs- und auch Verständigungsprozesse an der Universität auf Sokratische Weise anzugehen, bislang bei weitem nicht genügend genutzt werden.

c) Ansätze, die am *Beschäftigungssystem oder Beruf orientiert* sind, reflektieren die Qualifikationsanforderungen des künftigen Arbeitsfeldes, auch im Kontext bildungsökonomischer Fragestellungen. *Sozialisierungstheoretische* Ansätze richten ihr Augenmerk auf die Studierenden als gesellschaftlich handelnde Subjekte. Bei beiden Gruppen zeigt sich (wie auch schon zuvor) eine Trennlinie zwischen Fragestellungen, die affirmativ und sozialtechnologisch ausgerichtet sind einerseits, und andererseits kritisch-kommunikativ arbeitenden Ansätzen, die auf Aufklärung und Selbstverständigung ausgerichtet sind. Es versteht sich, daß die letzteren dem Sokratischen Paradigma näher stehen, insofern in seinem Entwurf auf dieselben Fragen in bestimmter Weise auf der Grundlage eines aufklärerischen Menschenbildes geantwortet wird.

Aber auch wenn nach Qualifikationen gefragt wird, die im späteren Arbeitsfeld benötigt werden, könnte das Sokratische Paradigma eine technologische Verkürzung überwinden helfen. Denn die in Sokratischen Gesprächen erworbenen Fähigkeiten sind nicht nur fachspezifisch, sondern auch quer zu Fachqualifikationen stehend und daher in vielen Kontexten der Arbeitswelt und der sozialen Welt von Nutzen: Genauigkeit in der Sache, Adressatenbezogenheit im Umgang, Flexibilität im Überschreiten gewohnter Denkbahnen u.a. Dies berührt sich mit der jüngeren Diskussion über Universalisierung versus Spezialisierung<sup>3</sup>. Wenn der Blick dafür geöffnet wird, daß gerade die Lehrerausbildung nicht *nur* für das Unterrichten an der Schule qualifiziert, könnte für diese Zielsetzung die Sokratische Methode einen guten Beitrag leisten .

d) Den beiden weiteren Ansätzen, dem „*curricularen*“ sowie dem „*wissenschaftstheoretischen*“ (Bezeichnungen von Huber, beide von ihm auch als „*didak-*

tisch“ bezeichnet), ist gemeinsam, daß sie nicht nur Ergebnisse und Methoden, sondern umfassender das Lernen an der Hochschule auf seine Legitimierbarkeit befragen: im curricularen Ansatz wird nach Inhalten, Zielen und Zielableitungen gefragt; im wissenschaftstheoretischen Ansatz richten sich die Fragen auf Interessebedingtheit, Spezialisierung, Entwicklung und Krisen der Wissenschaften selbst, auch die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion der Wissenschaft wird nicht ausklammert. Ohne auf die Auffächerung dieser Theorieansätze hier näher eingehen zu können, läßt sich sagen, daß beide Bestrebungen in ihrem aufklärerischen Impuls dem Sokratischen Paradigma nahestehen. Dies gilt insbesondere für drei Akzente: die Demokratisierung der Hochschule selbst, die Reflexion auf die gesellschaftliche Funktion der Wissenschaft sowie die Wiederbelebung des Gedankens der Einheit von Forschung und Lehre, wie er sich u.a. erkennen läßt an dem Programm des „Forschenden Lernens“ der Bundesassistentenkonferenz (1970).

Huber konstatiert: „Die Hochschuldidaktik hat ... zu einer Infragestellung nahezu aller bisher selbstverständlichen Annahmen über die Funktion der Hochschule geführt.“<sup>4</sup>, insofern kann sie im Kontext meiner Untersuchung nur skizzenartig aufgenommen werden. Es läßt sich jedoch gut erkennen, daß das Sokratische Paradigma ein Potential enthält, genau den drei Degenerationsformen von Hochschullehre entgegenzuwirken, die Huber im Rückgriff auf Schelsky benennt<sup>5</sup>:

- (a) akademisches Zunftwesen oder scholastische Wissenschaft, abgehoben von der Praxis und verkrustet gegenüber den Personen;
- (b) funktionalistische Berufsausbildung, immunisierend gegenüber theoretischer Reflexion und Kritik, die Personen instrumentalisierend;
- (c) Salon oder therapeutischer Zirkel, spielerisch mit der Wissenschaft umgehend, gegenüber der Praxis resignierend oder passiv.

Gegen alle drei Formen der Verselbständigung von Wissenschaft und ihre Abtrennung von Praxis und Lebenswirklichkeit, die eine Unverbindlichkeit zur Folge hat, wird vielfach in der vorliegenden Arbeit mit Hilfe des Sokratischen Paradigmas argumentiert. Seine Kraft liegt in dieser Hinsicht in der Zusammenführung von Faktoren, die sich auseinander entwickelt haben oder doch als getrennt wahrgenommen werden: Theorie und Praxis, Forschung und Lehre, Wissenschaft und Gesellschaft, Beruf und Leben, Personen und Sache, Inhalt und Form usw.

Der Beitrag des Sokratischen Paradigmas zur hochschuldidaktischen Theoriebildung läßt sich schließlich in einem eigenen Akzent zuspitzen: der aktualisierenden Wiederbelebung in der alten Humboldtschen Grundidee, daß Wissenschaft nicht nur der Ausbildung dient, sondern in sich bildenden Charakter

---

4 Huber 1989, S.295

5 Huber 2001, S.1044f

hat – ein Gedanke, der angesichts zunehmender technologischer Bestrebungen (u.a. zur Mediatisierung des Studiums, zur Verkürzung der Studienzeiten und zur Einführung des Bachelors) wieder zu stärken ist. Er liegt in gewisser Weise auch in der Logik der zuletzt behandelten Richtungen, der curricularen und der wissenschaftstheoretischen Richtung der Hochschuldidaktik, die aber ihre jeweiligen Akzente setzen. Huber weist aber darauf hin<sup>6</sup>, daß die Gründungsschriften des Kreises um Humboldt für die Berliner Universität sich in einem theoretischen Rahmen bewegen, in dem Theoriebildung, philosophische und didaktische Selbstreflexion noch ungeschieden waren. Diese Zusammenschau teilt der Humboldtsche Ansatz mit dem Sokratischen Paradigma, so daß man sagen kann, daß eine Wiederbesinnung auf die Ursprünge der Hochschuldidaktik gut täte. Dabei bleibt offen, wo und in welcher Weise einschlägige Sokratische Diskurse zur didaktischen Theorie an der Hochschule tatsächlich ihren Ort finden können.

## 2. Zur praktischen Ebene der Hochschuldidaktik

Vergleichsweise einfacher, wenn auch ebenfalls nicht ohne Hindernisse, ist eine Integration des Sokratischen Paradigmas in die Praxis der „Lehre“ an der Hochschule. Die Art der Lehrveranstaltung ist von vielen Faktoren abhängig: dem Fach und innerhalb des Faches der Art des Forschungsgegenstandes, den institutionellen Rahmenbedingungen (wie Studienordnungen), der Persönlichkeitsstruktur der Dozenten und ihrer eigenen Lerngeschichte. Selbstverständlich ist die Sokratische Methode nicht allen Arten von Lehrveranstaltungen angemessen, insbesondere solchen nicht, die der Information über empirische und historische Daten und Zusammenhänge dienen, sowie solchen nicht, die primär durch Einweg-Kommunikation charakterisiert sind wie die klassische Vorlesung, in der ein Experte (Professor) auf einem Gebiet die von ihm in eigener Forschung erarbeiteten Ergebnisse und Sichtweisen darlegt. In den folgenden Überlegungen nehme ich eine Konzentration auf das Fach Philosophie vor; mit Einschränkungen sind sie auf andere Fächer übertragbar, wobei deren spezifische Bedingungen zu berücksichtigen wären.

Die erste Art der vorwiegend informierenden Lehrveranstaltungen kommt für die Philosophie höchstens als Überblicksvorlesung über die Philosophiegeschichte in Frage, die zweite hat durchaus ihren Stellenwert in der akademischen Philosophie. In beiden Fällen wird früher oder später jedoch bei den Adressaten der Wunsch entstehen, die Einweg-Kommunikation zu öffnen, sie um ein dialogisches Element zu erweitern oder sogar in einen umfassenderen

---

<sup>6</sup> Huber 2001, S.1043

dialogischen Zusammenhang zu integrieren. In der Wechsel-Rede kann einerseits die Bedeutung von zuvor erhaltenen Informationen besser deutlich werden sowie auch die Bedeutung, die der/die mitteilende Dozent/in den vorgebrachten Informationen innerhalb der eigenen wissenschaftlichen Durchdringung beimißt. Beides gilt auch für „Diskussionen“ (gleich welchen zeitlichen Ausmaßes), die sich an Vorlesungen anschließen, wobei in diesem Fall durch die Wechselrede zusätzlich evtl. die Bedeutung hervortreten kann, die der/die Vortragende dem Vorgetragenen persönlich beimißt. In diesen Fällen wird zwar nicht im strengen Sinn nach Sokratischer Methode gearbeitet, aber es erfolgen auf nicht mehr monologischem Wege Klärungen von sachlicher, kontextueller und persönlicher Bedeutung. Man könnte daher sagen, das Sokratische Paradigma wird in dem zentralen Moment des Miteinander-Redens wirksam, indem die zunächst anders ansetzende Form der Lehrveranstaltung durch die kommunikative Erweiterung eingebettet wird in eine Kommunikations- und Argumentationsgemeinschaft. Es scheint, daß die zunächst erfolgende Beschränkung auf Information bzw. monologischen Vortrag zwar funktional berechtigt ist, dennoch aus sich heraus schließlich auf ihre eigene Überschreitung oder auch Überwindung in eine intersubjektive Dimension hinein verweist. Dies dürfte der Kern der in der Universitätsgeschichte immer wieder auftretenden Reformbemühungen sein, wie sie exemplarisch an der plötzlich entstehenden Vielfalt von Veranstaltungsformen während der Studentenbewegung von 1968 studiert werden kann.

Das Seminar als Argumentationsgemeinschaft ist die genuine Form des Philosophierens, in der Lehrende und Lernende im Verhältnis zur Sache gleichberechtigt sich mit dem Sachproblem auseinandersetzen. Sein Ursprung in den überlieferten Platon-Dialogen und der immanenten Orientierung am Logos-Grundsatz, sowie sein zwiespältiges Verhältnis zur Wissenschaftlichkeit selbst wurde oben dargelegt. Ebenso wie beim Philosophie-Unterricht an der Schule sind textbezogene und problembezogene Seminare zu unterscheiden. Wenn das Gewinnen von Einsichten das Ziel wissenschaftlicher Studien ist, so betrifft diese Unterscheidung jedoch nur den Zugang zum philosophischen Problemfeld. Beide Seminartypen dienen dann letztlich der argumentativen Klärung eben dieses philosophischen Problems oder Problemkomplexes. Hochschul-Seminare bieten die Chance, dem Sokratischen Paradigma sogar noch unmittelbarer zu entsprechen als Schulunterricht, da für die Studierenden als junge Erwachsene auch eine recht verstandene „didaktische Rücksichtnahme“ zumindest sehr viel weitergehender entfällt als für jugendliche Schüler/innen oder gar Kinder. Allerdings gilt dies nur, wenn einige Bedingungen beachtet werden:

(a) Einweg-Kommunikation – sowohl in Gestalt von Referaten wie in Gestalt von Monologen – ist zu vermeiden resp. auf passagere Hilfsfunktionen zu beschränken.

(b) Hierarchische Strukturen dürfen nicht die Kommunikation bestimmen; die Chance, die vier verschiedenen Sprechakt-Typen (nach Habermas) zu wählen, muß für alle Teilnehmenden gegeben sein.

(c) Gültige Autorität kommt allein dem Logos zu; die relative Sach-Autorität von anwesenden oder abwesenden Gesprächspartnern muß grundsätzlich der Kritik zugänglich sein.

(d) Das Ziel der Lehrveranstaltung muß die Erkenntnisgewinnung sein. Die „Einheit von Forschung und Lehre“ ist nicht schon in der Person des Dozenten realisiert, sondern erst dadurch, daß auch die Studierenden selbst zu forschendem Lernen angeregt werden.

Die vier Bedingungen verweisen auf Defizite der praktizierten Hochschuldidaktik, die von Studierenden wahrgenommen werden. De facto ist in philosophischen Hochschulseminaren zu wenig die „Antizipation der idealen Sprechsituation“ realisiert, in der Lehrende und Lernende eine frei gewählte Lerngemeinschaft bilden, offen ihre Gedanken aussprechen und uneingeengt durch akademische Konventionen eine gedankliche Prüfung vornehmen können. Gustav Heckmann hat sich in der Durchführung seiner Seminare diesem Ideal angenähert<sup>7</sup>. Dem Sokratischen Paradigma kommt somit nicht nur für dialogfremde Formen von Lehrveranstaltungen, sondern auch für die dialognahe Form des Seminars eine kritische und ggf. korrektive Funktion zu.

Der letzte Punkt (d) ist der zentrale: Wenn der „Geist“ eines Seminars dem Sokratischen Paradigma entspricht (ohne daß in jedem Punkt nach der Standardform der Methode vorgegangen werden müßte), werden selbständig gewonnene Erkenntnisse möglich, und diese sind dann auch viel nachhaltiger als bei äußerlicher Rezeption mit dem eigenen Denken und Gedankensystem verknüpft, so daß die Arbeit der Erkenntnisgewinnung von den Studierenden als sinnvoll erfahren werden kann. Die Entfremdung von den wissenschaftlichen Gegenständen ist ja ein oft benanntes, wenn nicht beklagtes Defizit des Lernens an der Hochschule. Das Sokratische Paradigma wirkt ihm durch die Zurück-„Verflüssigung“ der Gedanken in einen eigenen, aktiven und erforschenden Denk-*Prozeß* entgegen, der zugleich durch das Verknüpfen verschiedener Gedankenfäden das analytische Denken in ein umfassenderes Gedankennetz einordnet und mit ihm verknüpft. –

Dies wird weiterhin ermöglicht durch die Zweigipfligkeit des Entwurfs, sich um Gerechtigkeit zu bemühen nicht nur gegenüber der Sache, sondern auch gegenüber den beteiligten Personen.

Die Entfremdung der Studierenden von den Studiengegenständen dürfte, wo sie zu konstatieren ist, zumindest partiell in Zusammenhang stehen mit der Entfremdung der Wissenschaft selbst von ihren eigenen Ursprüngen, die im Kap. III thematisiert wurde. Insofern könnte das Sokratische Paradigma auch

---

7 Heckmann 1981 und 1993

zu einer Selbst-Besinnung der Wissenschaft (auch der Philosophie als Wissenschaft) beitragen. Die unverstellte Reflexion auf die eigene Herkunft könnte der Wissenschaft nicht nur eine humane Dimension wiedergeben, sondern sie auch aus einem methodisch-technizistischen Paradigma wissenschaftlicher Erkenntnis – das unter aufklärerischem Blick als Selbst-Mißverständnis anzusehen ist – befreien und auf diese Weise „lernbarer“ machen, d.h. zugänglicher für eine unverkürzte Aneignung in einen je eigenen Erkenntnisweg und Bildungsprozeß.

Auch universitäres Lernen als *Bildungsprozeß* zu begreifen, liegt gegenwärtig quer zum bildungspolitischen, aber auch bildungstheoretischen Diskurs. Diese Auffassung kann jedoch auf historische Ansätze nicht nur bei Kant und Humboldt zurückgreifen. Von Interesse sind für diesen Zusammenhang die Untersuchungen von Jan Hendrik Olbertz<sup>8</sup> zur sog. „Hodegetik“, einem fast vergessenen, aber seit der Aufklärung tradierten Versuch, neuimmatrikulierten Studenten „Wegweisung“ für ihr Studium und zugleich für eine akademische Lebensweise zu geben. Danach empfahl schon Christian Thomasius 1694 die Einrichtung von „konversatoria“ als dialogische Ergänzung zu Vorlesungen. Auch die erstmalige Ankündigung von Vorlesungen in deutscher Sprache zeigt deutlich, daß er – wie im Sokratischen Paradigma – *Verständlichkeit* anstrebte. Bei seinen Nachfolgern, etwa bei K.-H.Scheidler (1840), finden sich Ansätze zur Überführung eines aristokratischen Wissenschaftsverständnisses in ein demokratisches. Wenn auch das moralisierende Element der hodegetischen Tradition so heutzutage nicht mehr vertreten werden kann, ist doch der Versuch bemerkenswert, die *Einsicht in die Wahrheit* selbst in den Mittelpunkt des Studiums zu stellen und diese wiederum durch die Frage nach der Lebensbedeutung einzubetten in eine *Lebensform*, die mit einem ethischen Anspruch verbunden ist. Genau diese Verbindung von Wissenschaft und Praxis fanden wir auch in Nelsons Auffassung Sokratischen Philosophierens; in diesem Sinn entspräche eine Wiederbelebung der Hodegetik für die Hochschuldidaktik dem Sokratischen Paradigma.

Die Hochschule ist auch verantwortlich für die Lehrerbildung der ersten Phase. Dazu gehört als weitere Lehrveranstaltungsform das Praktikum und dessen Betreuung. Wie vielfältig Elemente der Sokratischen Methode hier eingreifen und nutzbar gemacht werden können, wird in Kap.VII.1 gezeigt.

Schließlich sei daran erinnert, daß die Hochschule Ort von Lehre *und Forschung* ist. Auf welche Weise das Sokratische Paradigma zur wissenschaftlichen Forschung beitragen kann, wurde im Kap. III.6 erörtert: als vergleichsweise unmittelbarer Zugang zur Sache bzw. zum Problem, der Anwendung wissenschaftlicher Methoden im engeren Sinn vorausliegend, aber diesen dienend, in heuristischer, aber auch in untersuchender und kritischer Funktion. Lediglich im Fall der Philosophie als Wissenschaft schieben sich diese Vorgänge – Heuri-

---

8 Olbertz in Jeroschek/Sames

stik, Forschung und Kritik – ineinander. Sokratische Gespräche als Forschungsgespräche sowohl in der Philosophie wie in anderen Wissenschaften und in interdisziplinären Zusammenhängen können nicht nur (wie oben dargelegt) die Wissenschaft selbst bereichern, sondern gewinnen auch eine *didaktische* Relevanz, insofern das Sokratische Paradigma die Gleichberechtigung der Diskursteilnehmer fordert und somit die Beteiligung nicht nur der Graduierten, vielmehr auch der Studierenden. Die idealiter unbegrenzte Argumentationsgemeinschaft ist die Gemeinschaft von Forschenden, Lehrenden und Lernenden, die im Vollzug sokratischer Diskurse partiell sogar die Rollen tauschen können: auch die Lehrenden lernen ebenso wie die Lernenden auch forschen. Erst auf diese Weise wird die „scientific community“ konstituiert. Damit bestätigt sich zugleich auf der Ebene der Hochschuldidaktik die Konstituierungsthese (vgl. Martens sowie oben Kap.IV.2.9).

## V.3 Die Sokratische Methode in außerschulischen Lernkontexten

- 3.1 Erwachsenenbildung
- 3.2 Politische Bildung
- 3.3 Friedenserziehung
- 3.4 Kinderphilosophie

### 3.1 Erwachsenenbildung

Für die Erwachsenenbildung ist die Sokratische Methode sehr gut geeignet. Dies wurde und wird an vielen Stellen durch unterschiedliche Initiativen wahrgenommen, und es hat gute Gründe.

#### 1. Gründe für die Eignung der Sokratischen Methode in der Erwachsenenbildung

Dem Anspruch des lebenslangen Lernens, der heute in Bildungstheorie und Bildungspolitik generell gestellt wird, entsprechen Angebote Sokratischer Gespräche in freier Trägerschaft oder auf dem freien Markt sehr gut.

Ein Grund ist die *Voraussetzungslosigkeit*: jeder, der bereit ist, die vorgesehene Zeit „nur zum Nachdenken“ aufzubringen und sich auf das Gespräch bzw. die Gesprächspartner einzulassen, kann teilnehmen – unabhängig von Alter und Vorbildung. Der exoterische Charakter der Methode kommt in diesem Kontext am deutlichsten zum Tragen, denn der Adressatenbezug steht ja auch von der Angebotsseite her im Zentrum. Das Problem einer „Jedermann-Philosophie“ wurde bereits im Abschnitt „Schülerorientierung“ behandelt. – Auch in einer scheinbaren Äußerlichkeit kommt die Methode dieser Klientel entgegen: Es handelt es sich um punktuelle Angebote, die einmal oder wiederholt wahrgenommen werden können. Allerdings sind Kompaktveranstaltungen etwa gegenüber wöchentlichen Seminaren zu bevorzugen, da die Notwendigkeit der lückenlosen Teilnahme (innerhalb einer freiwillig besuchten Veranstaltung) sonst schwer zu vermitteln ist, jedoch unverzichtbar für einen gemeinsamen Gesprächsprozess. Inzwischen ist die Anzahl der Angebote gewachsen, die von der Standardform der Arbeitswoche abweichen, und sich auf ein Wochenende oder gar einen Tag beschränken. Von der Sache her haben hinsichtlich des Zeitumfangs kürzere Gespräche zwar Nachteile: die notwendige Muße des Nachdenkens (zu der auch die „Pausen“ gehören) kann zu kurz kommen, und

aufgrund der kürzeren Zeit müssen u.U. mehr Vorgaben durch die Leitung erfolgen, so daß die Gruppe nicht in demselben Maße die Erfahrung der Selbsttätigkeit machen kann wie bei der Standardform. Im Kontrast zur Schnelligkeit des Alltagslebens werden jedoch auch die kürzeren Zeitformen oft schon als „Oasen“ mit erstaunlicher Wirkung erlebt. Vergleichsweise können auch kürzere Gespräche nach Sokratischer Methode noch den *non-direktiven* Methoden zugerechnet werden, da der Leitung prinzipiell das Idealbild des Sich-selbst-überflüssig-Machens zugrundeliegt<sup>1</sup>.

Ein weiterer Faktor für die Eignung in der Erwachsenenbildung ist der *Erfahrungsbezug*, der sich durch das Ausgehen von selbst erlebten Beispielen wie von selbst einstellt. Das narrative Element des Beispiel-Erzählens hat in diesem Kontext besonderes Gewicht: ein mitgebrachtes Potential wird aktiviert. Von Vorteil ist auch, wenn die Gruppe nicht allzu homogen zusammengesetzt ist; durch heterogene Zusammensetzung ergibt sich das Zusammentreffen verschiedener Erfahrungsfelder und leicht auch ein *generationen-übergreifendes* Lernen. Angesichts der nach wie vor üblichen Jahrgangsklassen unseres Schulsystems (trotz vielfacher erziehungswissenschaftlicher Kritik) kann dessen Bedeutung kaum überschätzt werden. Dies gilt erst recht, wenn man bedenkt, welche immensen Unterschiede Biographien aufgrund der historischen Entwicklungen schon innerhalb von Deutschland zur Zeit aufweisen können.

Die wichtigste Erfahrung für Erwachsene Teilnehmer/innen an Sokratischen Gesprächen ist wohl die, von sich heraus etwas zu können, daß sie nämlich zum Denkprozeß beitragen zu können, ohne dafür ausgebildet zu sein. Je nach Ausgangslage werden die beiden Stufen der Maieutik für den einzelnen wichtig: Teilnehmer/innen machen die Erfahrung, daß sie etwas sprachlich ausdrücken können, das ihnen vorher nie gelang, sowie die Erfahrung, daß sich mit guten Gründen etwas – ein Grundsatz, Verhältnisse, Verhalten von Menschen, eine scheinbar selbstverständliche Prioritätensetzung – kritisch befragen läßt, das sie sich vorher nicht zutrauten zu kritisieren. Auch ein vermeintlicher Zwang, sich an Autoritäten orientieren zu müssen, entfällt. Meinem Eindruck nach sind trotz aller Emanzipationsbestrebungen innere Hindernisse dieser Art immer noch sehr verbreitet. Sokratische Gespräche in der Erwachsenenbildung können also dem konstitutiven Element des *Selbstvertrauens der Vernunft* zur Realisierung verhelfen.

Eine weitere wichtige Erfahrung ist die der *Denk-Gemeinschaft*. Auf dem Hintergrund zunehmender Kommunikationslosigkeit in der Gesellschaft, die durch die Vereinzelung vor dem Fernseher wie vor dem Computer noch verstärkt wird<sup>2</sup>, ist die Erfahrung, im Gespräch von der Gruppe ernst genommen und gehört zu werden, u.U. schon von elementarer Bedeutung. Dazu kommen die

---

1 vgl. unten Kap. VII, bes. VII.3

2 Der Dialog als Korrektiv zur Mediengesellschaft wurde auch auf Tagungen der PPA diskutiert, u.a. von Thomas Meyer.

beiden anderen Erfahrungen: etwas zu sagen zu haben auf dem Hintergrund der je eigenen Lebenserfahrung, sowie von den anderen neue Gesichtspunkte und Gedanken aufzunehmen, auf die man alleine bisher nicht gekommen ist. Die Bereitschaft dazu stellt sich durch das Arrangement der Gesprächsgruppe vielleicht sogar erst her und kann neu entdeckt werden. Diese *kommunikativen Möglichkeiten* sind es vor allem, die in den Alltag nachwirken und übertragen werden können.

In sachlicher Hinsicht hängt der Gewinn vom Thema bzw. dem behandelten Problem ab. Da die Teilnahme freiwillig ist, kann aber von einem wie auch immer gelagerten Interesse an der Problemstellung ausgegangen werden, und dann ist die Erfahrung in aller Regel, diese durch das Gespräch besser zu durchdringen. Unabhängig davon, ob es sich um eine moralische Frage, eine politische oder pädagogische Frage oder eine das Mensch-Sein oder das Welt-Erkennen im allgemeinen betreffende Frage handelt: die Wirkung eines Sokratischen Gesprächs ist in aller Regel, daß die Welt – oder auch „nur“ das Alltagsleben – „durchsichtiger“, verständlicher, gedanklich besser durchdrungen wird. Dieser Gewinn an – im pragmatischen Sinn – *zweckfreier Erkenntnis* wird durchaus geschätzt auf dem Hintergrund der Tatsache, daß viele Fort- und Weiterbildungsangebote durch einen pragmatischen Nutzen definiert sind.

Obwohl im Normalfall keine noch nicht abgeschlossenen Beispiele gewählt werden sollen, ist es auch möglich, daß konkrete *Probleme gelöst* werden. Dies ist nicht die direkte Absicht der Sokratischen Gespräche, und darauf ist auch ausdrücklich zu achten, um Kompetenzüberschreitungen durch den Leiter oder dem „Helfersyndrom“ in Gestalt von guten Ratschlägen durch die Gruppe vorzubeugen. (Über therapeutische Möglichkeiten in einem – dann allerdings nicht mehr symmetrischen – Zweiergespräch müßte gesondert reflektiert werden.<sup>3</sup>) Bei dem/der Beispielgeber/in selbst kommt eventuell durch erneute Reflexion aus dem Abstand eine neue Sicht auf das Problem zustande; im Grenzfall kann ein Problem, das für abgeschlossen gehalten wurde, auch neu aufbrechen; dasselbe gilt für jede/n Teilnehmer/in. Dann ist eine sensible Leitung gefragt, aber auch die Gesprächsgemeinschaft kann eine positive Funktion ausüben.

„Sollten einzelne aufgrund der Gegebenheiten in ihrem Leben Bedrückungen oder Unklarheiten in ihren Gefühlen mit in das Sokratische Gespräch bringen [...], so kann das Erlebnis, daß gemeinsames Nachdenken in einer Frage zu Erkenntnisfortschritten führt, sicherlich stabilisierend auf einen Menschen wirken. Es würde sich dabei um einen wünschenswerten, aber nicht planbaren oder irgendwie verfügbaren Nebeneffekt der Wahrheitssuche im Sokratischen Gespräch handeln.“<sup>4</sup> Ute Siebert schreibt der Sokratischen Methode daher eine „ent-dramatisierende“ und „versachlichende“ Funktion zu, d.h. Sokratische

---

3 vgl. Ruschmann 1999

4 Siebert, Ute: 1996, S.77

Gespräche können der persönlichen Klärung gerade dienlich sein, indem sie den umgekehrten Weg im Verhältnis zu vielen methodischen Konzepten der Selbsterfahrung gehen.

Das Problemlösungspotential liegt im Wahrnehmen von Denkwegen, die das Gewohnte überschreiten bzw. Alternativen dazu zeigen, oder im Einnehmen eines anderen Standpunktes, von dem aus sich andere Perspektiven zeigen, insbesondere in der Betrachtung von einer allgemeineren Ebene her (infolge der regressiven Abstraktion). Solche *neuen Denkmöglichkeiten* können befreiend wirken. Eine meiner Teilnehmerinnen erklärte einmal in der Schlußrunde dezi- diert, das in ihrem anfangs uns mitgeteilten Beispiel enthaltene Problem sei ge- löst, obwohl wir ein anderes Beispiel bearbeitet hatten. Die Problemlösung ge- schieht indirekt durch Hineinzeichnen der eigenen Erfahrung oder Situation in die besprochene Beispielsituation und die daraus gewonnenen Erkenntnisse und evtl. Denkalternativen, die sich eröffnen. Dies wird erleichtert durch die Akzeptanz in der Gesprächsgruppe und die erlebte Ernsthaftigkeit von „Denk- arbeit“. Insgesamt können also Sokratische Gespräche inhaltlich in doppelter Weise wirksam sein: sie können einen theoretischen Beitrag leisten zur Welt- sicht und einen praktischen Beitrag zur Lebensbewältigung.

Sokratische Gespräche sind andererseits nicht ergebnisorientiert und eben- sowenig am Erreichen von Fertigkeiten nach einem bestimmten Standard; man erwirbt kein „Zertifikat“. Zu den Programmen eines Qualifikationserwerbs ste- hen sie gewissermaßen quer, sie leisten nicht unmittelbar eine kompensatori- sche, vielmehr eine komplementäre Bildung. Zur kompensatorischen aber kön- nen sie einen indirekten Beitrag leisten, indem sie die Voraussetzungen zur Wahrnehmung derartiger Angebote entscheidend verbessern. Dies geschieht insbesondere dadurch, daß sie die Sprachfähigkeit erhöhen und – auf psycholo- gischer Ebene – das Selbstvertrauen für derartige Entscheidungen stärken.

Schließlich leisten sie einen Beitrag zur *Selbst-Bildung*. Eine größere Flexibili- tät im Denken, in der Kommunikation wie in der Sicht auf Probleme trägt dazu bei, mündig zu werden oder die eigene Mündigkeit weiter auszugestalten. Die mit der Teilnahme verbundenen positiven Erfahrungen können einerseits zu der Lust führen, sich darin weiter zu vervollkommen; eine andere Teilnehme- rin äußerte einmal: „Ich brauche jedes Jahr meine Sokratische Kur!“ – Die durch Nachdenken gewonnene größere persönliche Sicherheit kann auch zu anderweitigen Aktivitäten oder Engagement in geistigen, sozialen oder gesell- schaftspolitischen Bereichen führen, wofür es immer wieder Beispiele gibt.<sup>5</sup> Von mehrfacher Teilnahme kann sogar die Ermutigung für weitergehende Ver- änderungen ausgehen, beispielsweise die Aufnahme einer beruflichen Weiter- bildung.

---

5 Näheres im folgenden Kap. zur Allgemeinbildung

Für die Leitung Sokratischer Gespräche sind lediglich die Akzente etwas anders zu setzen als bei Sokratischen Gesprächen, die innerhalb bestimmter Bildungsgänge durchgeführt werden. Das Schwergewicht liegt auf der *Teilnehmerorientierung*: dem Gewinnen neuer Möglichkeiten für die einzelnen teilnehmenden Personen. Ein Vorteil ist, daß es in der Erwachsenenbildung nicht im gleichen Maße Vorgaben, Vorschriften oder Rahmenpläne gibt, so daß in didaktischer Hinsicht ihre Vereinbarkeit mit den Intentionen der anbietenden Institutionen keinem so starken Rechtfertigungsdruck unterliegt, was auch eine etwas größere Freiheit in der Durchführung nach sich zieht. Die Wissenschaftsorientierung im strengen Sinn entfällt. Es ist jedoch immer im Blick zu behalten, daß ein Sokratisches Gespräch die Intention hat, neue Einsichten zu gewinnen; der „Widerstand der Sache“ (Bollnow) sollte folglich nicht bis zur Unkenntlichkeit eingeebnet werden. Die Erkenntnisse mögen aus der Sicht der Fach-Philosophie niedrig anzusetzen, scheinbar wenig gehaltvoll sein, oder die miteinander gegangenen Schritte mögen recht klein erscheinen. Jedoch wäre um der Adressaten *und* des Problemgegenstandes willen hier ein „objektiver“ Maßstab nicht angemessen. Entscheidend ist, daß Erkenntnisprozesse auf dem Weg zu besseren Einsichten in Gang kommen, und in diesem Sinn bleibt die Esoterik – Exoterik – Spannung auch im Rahmen der Erwachsenenbildung erhalten. Der Sokratische Charakter, d.h. die Entsprechung zum Paradigma mit seiner Doppelgipfligkeit der Wahrheits- *und* Personenorientierung sollte gewahrt sein, wenn die Veranstaltung die Bezeichnung „Sokratisches Gespräch“ trägt. Andere Methoden haben ihre eigenen Chancen; ähnlich wie oben für einen Philosophie-Unterricht unter Sokratisch-dialogischer Zentralperspektive argumentiert wurde, liegen auch im Lernkontext der Erwachsenenbildung die *spezifischen* Möglichkeiten der Sokratischen Methode in der Ausbildung der Vernunft – ohne ihre Grenzen verkennen zu wollen –: im gemeinschaftlichen Nachdenken über Probleme, die die Gesprächsteilnehmer/innen in irgendeiner Hinsicht etwas „angehen“. Für dieses Anliegen hat Ute Siebert den Terminus einer „vernunftorientierten Erwachsenenbildung“<sup>6</sup> geprägt.

## 2. Ein Blick in Geschichte und Gegenwart

Schon die Walkemühle, die von Nelson gegründete Reformschule, besaß eine Erwachsenenabteilung, in der Kurse nach Sokratischer Methode durchgeführt wurden. Dabei handelte es sich allerdings um ein umfassendes Programm, das sich über ein bzw. drei Jahre erstreckte und gesellschaftspolitische Intentionen verfolgte, insofern also auch der Politischen Bildung zuzurechnen ist. Insgesamt ist die offene und ermunternde Haltung jedem Menschen gegenüber, gleichgültig welche Voraussetzungen er/sie mitbringt, sowie das Bestreben,

---

6 Siebert, Ute: 1996 S.83

dem anderen zu (seinen) besseren Möglichkeiten durch gemeinsames Nachdenken zu verhelfen, ein starkes Motiv der Nelson/Heckmann-Tradition. Ein Grund dafür mag in Nelsons ethisch begründetem Sozialismus liegen; aber diese Grundeinstellung wurde zumindest nach 1945 weit über den Kreis der politischen Freunde hinaus praktiziert und gelebt.

Erna Blencke, die 1951-4 die Heimvolkshochschule in Springe (bei Hannover) leitete, praktizierte und etablierte Sokratische Gespräche nach dem zweiten Weltkrieg in der Erwachsenenbildung in Niedersachsen und in Frankfurt.

Zusammen mit Gustav Heckmann führte sie seit den 60er Jahren die geschätzten Osterkurse durch im Schloß Schwöbber an der Weser (damals Lehrerfortbildungsheim). Diese, von mir als „Standardform“ bezeichnete Praxis ist u.a. in der Einleitung beschrieben, sie wurde von Gustav Heckmann nach seiner Emeritierung besonders gepflegt und hat sich bis in die Gegenwart erhalten und ausgeweitet, veranstaltet von der PPA und GSP<sup>7</sup>. Da es nach äußeren Kriterien keinen spezifischen Adressatenkreis gibt, sind diese Sokratischen Wochen de facto der – nicht zweck-orientierten – Erwachsenenbildung zuzurechnen.

Daneben gibt es seit den 80er Jahren vermehrt dezentrale Initiativen, Sokratische Gespräche mit nicht spezifiziertem Adressatenkreis anzubieten: in Berlin, Bremen, Hannover, Hamburg, Neustadt/Rbg. u.a. In Berlin habe ich selbst zwischen 1984 und 1990 und kurz nach der Wende auch in den neuen Bundesländern Sokratische Gesprächswochenenden durchgeführt teils in Eigenregie, teils in Zusammenarbeit mit Institutionen der Erwachsenenbildung. Einige Beispiele für Themen aus dieser Arbeit:

„Kann ich Verantwortung tragen für das Handeln anderer?“

„Man muß sich einig sein, sich zu streiten – wie ist das möglich?“

„Welches ist mir der wichtigste Grundwert?“

„Worin unterscheiden sich Macht und Gewalt?“

u.a.

Seit etwa drei Jahren werden in Berlin vom „Kopfwerk e.V.“, das u.a. von Horst Gronke und einigen jüngeren Sokratikern gegründet wurde, Sokratische Gespräche angeboten sowie weitere Gesprächsformen, die in Anlehnung an die Sokratische Methode experimentieren: Sokratische Diners und ein Sokratisches Café. Alle diese Angebote richten sich ebenfalls an einen unspezifizierten Adressatenkreis Erwachsener. Hier wird darauf geachtet, daß zentrale Elemente des Sokratischen Paradigmas auch unter veränderten Randbedingungen erhalten bleiben, vor allem die Tätigkeit des Selbstdenkens und die Anknüpfung an die Erfahrung.

Bei anderen Initiativen oder Darstellungen ist die Entsprechung zum Paradigma weniger sorgfältig bedacht worden. Das gilt außer für den Aufsatz von

---

7 siehe Kap. I.2

Cremer / Basela / Brocker von 1991<sup>8</sup>, der im Kontext Politischer Bildung (vgl. nächster Abschnitt) entstanden ist, vor allem für den Ansatz von Detlef Horster<sup>9</sup>; für beide Fälle wird dies von Ute Siebert<sup>10</sup> im einzelnen nachgewiesen und gut begründet. Daher kann ich mich auf wenige Punkte beschränken.

Horster, der ursprünglich zum Heckmann-Kreis gehörte, hat im Rahmen der Mitarbeiterschulung einen eigenen Kreis von Leiter/innen um sich versammelt, die an der Volkshochschule Niedersachsen tätig sind. So begrüßenswert diese Tatsache wäre, so bedauerlich ist die Nichtberücksichtigung einiger konstitutiver Elemente des Paradigmas. Die Regeln werden verkürzt und daher nicht im Geiste des Sokratischen Paradigmas verstanden und gehandhabt. Die Zielbestimmung einer „Begriffsdefinition“ ist – jedenfalls in dem zugespitzten Verständnis, wie es im allgemeinen nahe liegt, aber u.a. von Adorno kritisiert wurde<sup>11</sup> – zu eng; zur gemeinsamen Untersuchung von Problemen gehört Begriffs-Klärung lediglich als *ein* Schritt unter anderen. Außerdem sollten die Probleme philosophische sein in dem Sinne, daß sie zumindest in einem weiten Sinn etwas Allgemeines erfragen. Vor allem wird die Wahrheitssuche nicht als konstitutiv betrachtet; die Veranstaltung gewinnt durch die Focussierung auf die Personen eher Selbsterfahrungscharakter. – Diese Bedenken beruhen außer auf der einschlägigen Literatur auch auf eigener Erfahrung aus den 80er Jahren; es ist nicht auszuschließen, daß inzwischen auch in diesem Kreis einiges revidiert worden ist.

Für die Bedeutung der Sokratischen Methode in der Erwachsenenbildung im ganzen und einige weitere Entwicklungen sei auf die gut lesbare Schrift von Ute Siebert verwiesen.

---

8 Cremer / Basela / Brocker 1991; Ralf Brocker arbeitet inzwischen in der GSP im Rahmen des Paradigmas.

9 Horster 1986, 1990, 1994

10 Siebert, Ute 1996, hierzu Kap.3 sowie die Rezension zu Horster (1994) am Schluß der Schrift

11 vgl. oben Kap. IV.2.6

## 3.2 Politische Bildung

Schon Nelson hat mit seinen politischen Freundinnen und Freunden Sokratische Gespräche geführt, um den Zeitgeist zu analysieren und in der Vergewisserung über unabdingbare Werte die angemessenen Handlungsentscheidungen gemeinsam zu finden. Dies hat der politischen Gruppierung – rückblickend betrachtet – erstaunliche, untergründige Widerständigkeit ermöglicht. Das Anliegen der unmittelbaren Auseinandersetzung mit den politischen und gesellschaftlichen Gegenwartsfragen und ihrer Beurteilung auf dem Hintergrund der demokratischen Grundwerte wurde und wird nach 1945 in der wiedergegründeten Philosophisch-Politischen Akademie, insbesondere auf ihren öffentlichen Tagungen weitergeführt. Grundlegende Fragen des politischen Lebens wie die nach der Reichweite von Verantwortung, nach den Bedingungen von Gerechtigkeit oder dem Widerstandsrecht in einer Demokratie u.v.a. können Inhalt und Thema Sokratischer Gespräche sein. Politik wird dabei an moralischen Maßstäben wie denen des vernünftigen Interessenausgleichs oder der Beachtung von Humanitätsprinzipien gemessen. Auf Vernunft gegründete Mit-Verantwortung für das öffentliche Wohl gehört zu den Grundüberzeugungen der Sokratiker.

Unter „politischer Bildung“ ist für dieses Kapitel nicht nur das Schulfach Politik (oder Sozialkunde, Gemeinschaftskunde etc.) zu verstehen, wiewohl diese Fächer politische Bildung zum Ziel haben. Zum einen haben auch andere Fächer inhaltlich und strukturell einen gewissen Anteil an politischer Bildung, wie Deutsch, Geschichte, Ethik und Philosophie (u.a.); teilweise wurde politische Bildung auch als Unterrichtsprinzip reklamiert, ähnlich, wie in der Geschichte der Philosophie-Didaktik „philosophische Vertiefung“ als Unterrichtsprinzip gefordert wurde. Für Sokratische Gespräche mit dem Ziel politischer Bildung bieten sich – außer, daß Schulunterricht in der bereits dargestellten Weise Sokratische Elemente und/oder eine Sokratische Perspektive integrieren kann – vornehmlich außerschulische Lernorte an, die von Bildungseinrichtungen bereitgestellt oder durch engagierte Gruppen initiiert werden<sup>12</sup>. Je nach Trägerschaft (freie Zusammenschlüsse, staatliche oder parteinahe Einrich-

---

12 Ich habe selbst beispielsweise in Berlin mit dem Bildungswerk für Demokratie und Umweltschutz zusammengearbeitet. In dieser Art gab und gibt es zahlreiche dezentrale Aktivitäten aus dem Umkreis von Gustav Heckmann, die Sokratische Methode für die Politische Bildung fruchtbar zu machen. Cremer/Baselau/Brockner (1991) haben die Sokratische Methode durch die Bundeszentrale für Politische Bildung bekannt zu machen versucht. Ihr Beitrag entspricht leider in wesentlichen Punkten nicht dem Paradigma; vgl. die kritische Bewertung von Ute Siebert in: Siebert, Ute 1996, S. 68-71 (siehe auch voriger Abschnitt).

tungen) differiert dann mehr oder weniger die Vorstellung über die Ziele politischer Bildung. In der Geschichte der Nelson/Heckmann-Tradition besteht unstrittig eine Nähe zur Sozialdemokratie. Das bedeutet aber nicht, wie im Kap. III.8 näher ausgeführt wurde, daß das Sokratische Paradigma eine *bestimmte* politische Option a priori impliziert. Denn das würde nicht nur dem zweiten Universalitätsanspruch des Paradigmas zuwiderlaufen, es wäre auch sachlich nicht gerechtfertigt. Das Sokratische Paradigma setzt keine bestimmte politische Überzeugung *voraus*, sondern verfolgt das Ziel, zur Vernunft-begründeten Meinungs- und Urteils-Bildung beizutragen. Das im Gespräch gewonnene (vorläufige) Ergebnis wird einmal der einen, ein anderes Mal der anderen politischen Position näherstehen; daß zu allen (partei)politischen Grundüberzeugungen Berührungspunkte bestehen, wurde im Kap. III.8 gezeigt. Didaktisch ist diese Offenheit des Sokratischen Paradigmas gegenüber unterschiedlichen Positionen und „Lehren“ wesentlich. Entscheidend ist nur, daß die Anfangsmeinung der Überprüfung im Gespräch ausgesetzt wird, d.h. daß die Bereitschaft besteht, gemeinsam auf der Basis der Vernunft zu operieren. Grundsätzlich sind Sokratische Gespräche in allen politischen Zusammenhängen möglich, sofern diese zu den erläuterten demokratischen Rahmenbedingungen und Grundwerten nicht in strukturellem Widerspruch stehen.

Politische Bildung kann offensichtlich verschiedene Zielsetzungen im Auge haben<sup>13</sup>, auf Konformität oder Emanzipation, auf theoretische Einsichten oder praktisches Verhalten abzielen; sie kann sich pragmatisch oder an normativen Gehalten, staatsnäher oder –ferner, ideologisch oder kritisch bestimmen, und dies alles in unterschiedlichen Graden. Hinsichtlich der beabsichtigten Ziele hat die politische Bildung eine wechselvolle und gleichzeitig kontroverse Geschichte. Eine Auseinandersetzung mit einzelnen Ansätzen zur gegenwärtigen Didaktik politischer Bildung wäre ein eigenständiges Thema. Ein Minimalkonsens der politischen Bildung wurde 1977 formuliert im sog. „Beutelbacher Konsens“<sup>14</sup>, der drei Prinzipien umfaßt: 1. Das Überwältigungsverbot, 2. Kontroversität, 3. Berücksichtigung der individuellen Interessenlage.

Methodisch betrachtet, sind diese Minimalanliegen im Sokratischen Paradigma ebenfalls enthalten:

ad (1) Das *Überwältigungsverbot* will Indoktrination verhindern, analog zum konstitutiven Element des Antidogmatismus im Sokratischen Paradigma. Im Bereich politischer Bildung liegt nur die Gefahr, von Lehrerseite her auf erwünschte Meinungen oder Anschauungen und Wertungen hinzuwirken, besonders nahe. Umso wichtiger ist in diesem Punkt die Selbstkontrolle der Lehrenden (analog zum Zurückhaltungsgebot des Sokratischen Leiters), die ja positiv der selbständigen Urteilsbildung der Schüler/innen dient.

---

13 vgl. den Artikel „Politische Bildung“ von Christoph Wulf in: Wulf 1989, S.449-455

14 Wehling in Schiel/Schneider 1987, bes. S.199

ad (2) Das Prinzip der *Kontroversität* fordert, daß das, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers erscheinen muß.<sup>15</sup> Methodisch ist dies ein Gebot der Redlichkeit: In der Gesellschaft vorhandene Konflikte und Probleme sollen nicht heruntergespielt oder verleugnet werden, sondern wahrgenommen und in der politischen Bildung in und außerhalb der Schule ein möglicher Umgang mit ihnen kennengelernt werden. Im Sokratischen Paradigma entspricht dies der Authentizitätsregel. De facto bieten Sokratische Gespräche eine solche Möglichkeit, sich mit unterschiedlichen Auffassungen oder Positionen auseinanderzusetzen, sofern sie real in der Gesprächsgruppe vertreten sind. Im Unterricht kann die Schwierigkeit auftreten, daß eine oder mehrere wichtige Positionen zu einer Frage nicht vorkommen; in diesem Fall müßten sie von der Lehrkraft auf anderen methodischen Wegen in das Gespräch eingeholt werden. Verschiedene Vorschläge dazu finden sich bei Sibylle Reinhardt.<sup>16</sup> Dieses in der Standardform nicht vorgesehene Verfahren entspräche aber auf der Metaebene dem Redlichkeitsgebot des Sokratischen Paradigmas. (Es kann auch, wie oben erläutert, eine sinnvolle Erweiterungsmöglichkeit des Sokratischen Paradigmas für den Philosophie- und Ethik-Unterricht sein.)

ad (3) Berücksichtigung der individuellen Interessenlage.

Das Prinzip ist mehrdeutig. Für die Wahrnehmung und Analyse des eigenen Interesses kann das Sokratische Gespräch insofern ein Ort sein, als es an die Erfahrung anknüpft. Sofern darüberhinaus auch die Durchsetzung des eigenen Interesses, zumindest praktische Aktivität zur Beeinflussung der Realität im eigenen Interesse gemeint ist, dann stellt sich die Frage nach der normativen Legitimation. Wehling fordert an dieser Stelle ebenfalls ein Korrektiv: „Gebremst wird ein ungehemmter Interessenverfolg dadurch, daß ja auch die *grundlegenden Werte und Prinzipien* unserer freiheitlichen Demokratie wie Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit und demokratische Spielregeln als im persönlichen Interesse jedes Einzelnen liegend wahrgenommen werden können.[...] Die Verdeutlichung der Interessenlage des Einzelnen muß also die Verdeutlichung seiner ‚Sozialbindung‘ mitbeinhalten.“<sup>17</sup> Inhaltlich entspricht dieses Postulat einer normativen Prüfung und Einbettung des Partikularinteresses in das Allgemeininteresse dem Politikverständnis der Nelson/Heckmann-Tradition. Methodisch jedoch müßte (und könnte) auch dieser Gedanke noch aus dem Sokratischen Gespräch selbst hervorgehen.

Quer zu den verschiedenen Ansätzen politischer Bildung stehend lassen sich m.E. drei Grund-Probleme der Didaktik politischer Bildung ausmachen, die über die eher formal-methodische Ebene des Beutelsbacher Konsenses hinaus

---

15 vgl. auch Behrman 1983

16 Reinhardt 1999, S.108 und S.113f

17 Wehling, in Schiel/Schneider 1987, S.200

substantielle Optionen ansprechen. Sie lassen sich jeweils durch zwei Pole umschreiben: (a) emotionale Betroffenheit und rationale Distanz, (b) Denken und Handeln, (c) Konsens und Dissens. Zu den damit angedeuteten Grundproblemen wird es mehr oder weniger unterschiedliche Auffassungen der Didaktiker/innen geben. Aus der Perspektive des Sokratischen Paradigmas läßt sich Folgendes dazu festhalten:

ad (a) „Betroffenheit“ ist mehrdeutig: der Begriff kann „betroffen sein“ oder „betroffen werden“ bedeuten. In der ersten Bedeutung ist es eine moralische Forderung, alle diejenigen, die von einem politischen Problem betroffen *sind*, an der politischen, öffentlichen Diskussion über dieses Problem zu beteiligen. Im Paradigma entspricht dies dem zweiten Universalitätsanspruch, wobei die reale Reichweite der Argumentationsgemeinschaft von der Reichweite des Problems abhängt. Apel formulierte aus diesem Grunde ja auch den Gedanken der advokatorischen Vertretung beispielsweise der künftigen Generationen. Für Sokratische Gespräche in der Standardform spielt der Gedanke an zwei entgegengesetzten Stellen eine Rolle: Entweder das zur Diskussion stehende Problem ist so allgemein, daß im Prinzip jeder als Mensch betroffen ist. Oder das Problem ist umgekehrt so speziell, daß man alle Betroffenen an einen Tisch holen kann; sie bilden dann eine relativ homogene Gesprächsgruppe, denn sie haben das Problem gemeinsam. „Betroffenheit“ in dieser ersten Bedeutung bezieht sich auf ein zu vertretendes Interesse, das artikuliert und in das Gespräch eingebracht werden muß. „Betroffen werden“ dagegen bezieht sich darauf, daß die Gesprächsteilnehmer/innen mit der Themafrage etwas verbinden können und so eine Beziehung zu ihrer persönlichen (Lebens-)Welt herstellen können. Diese Bedeutung wird in einem Sokratischen Gespräch vor allem durch die Konkretisierung im Erfahrungsbeispiel eingelöst. Zusätzlich existiert noch eine dritte Sprachverwendung, in der „betroffen“ eine stärkere emotionale Berührung meint, die geradezu sprachlos machen kann, jedenfalls zunächst. Eine solche Ausgangslage – verursacht beispielsweise durch einen Vorfall im Schulleben – kann zwar Interesse an einer Problematik erzeugen und evtl. die Bedeutung eines Wertes ins Bewußtsein rücken; sie kann es aber auch erschweren, zu Einsichten vorzudringen. Denn eine zu starke emotionale Involviertheit kann das Nachdenken blockieren oder auch nur das Bewußtsein so besetzen, daß man in der narrativen Ebene hängenbleibt und dann gerade keine Einsicht ermöglicht wird. Die „Betroffenheitspädagogik“ hat in diesem Sinn zwar ihre Chancen, aber auch ihre Grenzen. Auch Sokrates verlangte ja in den drei Regeln von Kriton zunächst eine gewisse Distanz, um in die Reflexion eintreten zu können. Die Distanz-Bedingung ist auch für die politische Bildung zu beachten; sich mit der eigenen Person in ein Gespräch einzubringen, kann immer nur in Freiheit geschehen. In Sokratischen Gesprächen wird deshalb auch darauf hingewiesen, daß in der Regel das Erfahrungsbeispiel abgeschlossen sein sollte. Eine zu große Nähe kann das Nachdenken über das Beispiel verhindern oder einschrän-

ken, aber es ist immer im Einzelfall eine Einschätzung vorzunehmen. Das Sokratische Paradigma steht also für eine angemessene Balance zwischen konkretisierendem Erfahrungsbezug und Reflexion ermöglichender Distanz.

ad (b) Zum Verhältnis von Denken und Handeln im Sokratische Paradigma wurde in Kap. III.7 bereits Näheres ausgeführt. Auch hier folgt das Sokratische Paradigma nicht einer dichotomen zweiwertigen Logik, sondern bezieht beide Pole aufeinander. In Anwendung auf die politische Bildung geht es im wesentlichen, ähnlich wie im Ethik-Unterricht, um einen Wechselbezug von Reflexion und Praxis, genauer um reflektierende Durchdringung individuellen und gesellschaftlichen Handelns im Bereich des Politischen, aber auch um die Ermöglichung solchen Handelns durch Reflexion. Die Operationsbasis ist die Vernunft, Ziel ist die gedankliche Aktivität und im Grenzfall auch politisches Agieren, wenn dies die Konsequenz von bestimmten Einsichten sein sollte. Unmittelbar aber dienen Sokratische Gespräche der theoretischen Klärung und gemeinsamen Gedankenarbeit. Daß sie mittelbar häufig praktische Auswirkungen hat, wurde im Kap. III.7 erörtert, und dies dürfte besonders dann eintreten, wenn ein Gespräch direkt oder indirekt zur Klärung des eigenen, aber „wahren“ Interesses und seiner Berechtigung im Licht der Sozialbindung beigetragen hat. Anders gelagert wäre die Situation, wenn Sokratische Gespräche nicht für die politische Bildung, sondern für die Politik selbst, d.h. für politisch tätige Menschen durchgeführt werden. Je nach Thema wäre dann zwischen Grundsatzfragen und Entscheidungsfragen zu unterscheiden (s.u.). – Für alle Varianten aber kann die gedankliche Klärung im Sokratischen Gespräch eine wesentliche *Voraussetzung* für Mündigkeit sein, die in die Tat umgesetzt wird.

ad (c) Das Kontroversprinzip scheint auf den ersten Blick dem Sokratischen Paradigma zuwiderzulaufen: Zu Beginn eines Gesprächs wird *ein* Erfahrungsbeispiel in den Mittelpunkt der Untersuchung gerückt, und als Schluß wird Konsens angestrebt, also *eine* gemeinsame und begründete Meinung zur Sache. Was die Anfangsphase angeht, so findet ja eine gewisse Identifikation der einzelnen Teilnehmer/innen mit dem erzählten Beispiel statt, und auf dieser Basis kann dann (bei einiger Gesprächsdisziplin) auch jede(r) zu dem im Beispiel verankerten Sachproblem Stellung beziehen, so daß *verschiedene* Auffassungen zur Sache sich artikulieren können. Wenn das gewählte Ausgangsbeispiel einen für das Problem zu engen Erfahrungsbereich abdeckt, müßte das Gespräch mit einem weiteren Beispiel erneut begonnen werden. Die Sokratische Methode bietet somit für das Kontroversprinzip sogar den Vorteil, einen gemeinsamen Bezugspunkt für die verschiedenen Auffassungen zu garantieren. –

Hinsichtlich der Konsens-Dissens-Polarität wurde schon im Kap.III.2 zum Wahrheitsverständnis ausgeführt, daß Dissens nicht Gesprächsziel sein kann im Sinne einer regulativen Idee, sondern daß er zur Fortsetzung der diskursiven Erörterung des Problems treibt. Dennoch soll kein Konsens erzwungen werden; aktuell nicht auflösbare Gegensätzlichkeiten zwischen verschiedenen Posi-

tionen bleiben als solche stehen, auch zum Zeichen dessen, daß sie ernst genommen werden. Interessanterweise kommt auch Sibylle Reinhardt zu dem Schluß: „Das Gespräch im Unterricht ist der zentrale Weg zur Realisierung des Kontrovers-Prinzips: Die konfliktreiche Suche nach Konsens, die die Lebensinteressen aller anzuerkennen sucht, ist ein Prozeß des verbalen Aushandelns und Abstimmens“<sup>18</sup>. Sie sieht allerdings die praktische Schwierigkeit, daß „eine Standardisierung der Lehrer-Interventionen nicht angegeben werden kann“<sup>19</sup> und daher das Unterrichtsgespräch weniger Handwerk als Kunst sei. Abgesehen von der hier vernachlässigbaren Differenz zwischen Unterrichtsgespräch und Sokratischem Gespräch ist dem im Kern zuzustimmen; dennoch ist mit der vorliegenden Arbeit die Hoffnung verbunden, die Gesprächskunst der Lehrer und „politischen Bildner“ zu befördern, zum Beispiel auch im gelassenen Umgang mit Kontroversen.

Heckmann beschreibt in seinem Kapitel zu Wahrheit und Toleranz sehr schön<sup>20</sup>, wie ein Sokratischer Leiter unbeschadet der Idee des anzustrebenden Wahrheitskonsenses Toleranz üben kann gegenüber divergierenden Meinungen. Er führt drei „Wurzeln“ an: Geduld, Bescheidenheit, Vertrauen. Geduld bedeutet hier: warten können auch auf langsame Fortschritte der Einsicht; es bezieht sich auf den kognitiven Reifungsprozeß des Einzelnen. Die Bescheidenheit besteht darin, sich nicht anzumaßen, einem bestimmten anderen Menschen seinen Weg zur Wahrheit vorschreiben zu können. Das Vertrauen bezieht sich auf die Vernunft des anderen, darauf, daß im Gegenüber die Kraft zur Wahrheit wirksam ist, sobald ein „Licht“ in ihm entzündet worden ist. Die Gesprächspartner werden bei dieser Haltung Arbeiter an derselben Sache: der Wahrheit<sup>21</sup>. In diesem Sinn betrifft das Kontroversprinzip immer nur die Vorläufigkeit des Weges, nicht das angestrebte Wahrheitsziel; aber die Sokratische Haltung hütet sich auch davor, diese Vorläufigkeit vorzeitig zu unterbrechen.

Nelson hatte die Sokratische Methode als Methode philosophischer Lehre wie politischer Bildung aufgefaßt und praktiziert. Beide Zielsetzungen wurzeln in demselben normativen Fundament der Methode, wie im Kap. III.8 gezeigt wurde. Auf diese Grundlage greifen die folgenden Überlegungen zurück.

Bezogen auf das Sokratische Paradigma lassen sich – analog zur ethischen Dimension – folgende Zielsetzungen benennen, von denen in einem umfassenden Sinn politischer Bildung wohl keine fehlen darf, aber weitere hinzukommen können bzw. müssen. Institutionen der politischen Bildung ebenso wie der Schulunterricht werden dabei jeweils im Rahmen ihrer allgemeineren Zielbestimmungen Schwerpunkte setzen.

---

18 Reinhardt 1999 S.108

19 Reinhardt 1999, S.111

20 Heckmann 1983 S.90/1

21 Heckmann 1983 S.92

„Politische Bildung“ kann bedeuten:

1. Sich mit politischen Themen beschäftigen, wobei die Themen stärker faktisch-empirisch ausgerichtet sein können oder stärker grundsätzlich und normativ;
2. sich über (allgemeine) Grundprinzipien, Werte und historische oder anthropologische Grundeinsichten klar werden, die politisches Leben und politische Strukturen betreffen;
3. Partikularinteressen erkennen und zu den allgemeinen Einsichten und Prinzipien in Beziehung setzen;
4. Verhaltensweisen einüben, die den Grundeinsichten von (2) entsprechen;
5. Verhaltensdispositionen herstellen, die den Grundeinsichten im Sinne von (2) entsprechen;
6. Unter/mit strukturellen Bedingungen arbeiten, die den Grundeinsichten von (2) entsprechen;
7. Die Fähigkeit, selbständig zu urteilen und Position beziehen.

Zu allen sechs Zielbestimmungen leisten Sokratische Gespräche jeweils einen Beitrag. Nicht geeignet sind sie zur (notwendigen) Beschaffung von Informationen und Aneignung von Wissen. Institutionenkunde, gesellschaftspolitische Daten und Fakten, Kenntnisse über Handlungsmöglichkeiten und –spielräume und auch das Wissen über Vergangenheit bedürfen anderer Methoden zu ihrer Aneignung. Bei der Bildung historischen Bewußtseins und der Frage, ob bzw. was aus der Geschichte gelernt werden kann, kann es methodisch Übergänge zu Sokratisch orientierten Gesprächsphasen geben. Ähnlich kann sich der Übergang herstellen von der Bestandsaufnahme zur ethischen Frage, wenn also übergegangen wird von der Kenntnis, was man tun kann, zur Erörterung der Frage, was man tun soll.

Der potentielle Beitrag der Sokratischen Methode zur politischen Bildung liegt aber primär darin, unter geeigneten Bedingungen Sokratische Gespräche als ganze durchzuführen bzw. die Teilnahme anzubieten. Dann können die aufgeführten sechs Aspekte zugleich zum Tragen kommen:

Der politisch bildende Charakter des Sokratischen Gesprächs kann einmal auf der inhaltlichen Ebene liegen (1), sei es, daß das Thema politisch ist, sei es, daß die Einsichten evtl. auch von einer anderen Ausgangsfrage her politische Grundlagen (2) betreffen: Prinzipien, Werte, Strukturen, das Menschenbild oder die geschichtliche Dimension. Beispiele für politische Fragen, die als Thema Sokratischer Gespräche geeignet sind:

Welcher Grundwert ist mir der wichtigste?

Ist Politik nur ein Feld von Machtkämpfen?

Wie lassen sich Interessen vergleichen und abwägen?

Welches ist die beste Staatsform?

Je mehr Freiheit, desto weniger Gerechtigkeit, je mehr Gerechtigkeit, desto weniger Freiheit?

Von welchem Menschenbild geht die repräsentative Demokratie aus?

Ist Tyrannenmord erlaubt?

Worin besteht der Unterschied zwischen Macht und Gewalt?

Unter welchen Bedingungen ist Widerstand Pflicht?

Wie sind die Menschenrechte zu begründen?

Gibt es einen gerechten Krieg?

Eine andere Variante sind Themen, die geeignet sind, anhand eines konkreten politischen Beispiels bearbeitet zu werden. Beispiele:

Welche Werte sollen unser Handeln leiten?

Rechtfertigt der Zweck die Mittel?

Wie gehe ich mit Macht um?

Wieviel Sicherheit brauchen wir?

Wie erkenne ich mein wahres Interesse?

Unter welchen Voraussetzungen kann jemand Verantwortung tragen für das Handeln eines anderen?

Ist der Mensch von Natur aus gut oder böse?

Wo liegen Grenzen von Toleranz?

Ist Unrecht leiden besser als Unrecht tun?

Die Grundeinsichten (2) können aber auch die Grundlagen des Miteinander-Redens selbst betreffen, wie sie im Sokratischen Gespräch praktiziert und eingeübt werden (z.B. die Achtung vor dem Persönlichkeitskern des anderen), so daß sich Dispositionen entwickeln können.

Noch weiterreichender als der direkte inhaltliche ist vermutlich der indirekte Beitrag der Sokratischen Gespräche zu politischer Bildung – der übrigens auch dann wirksam sein kann, wenn Themen aus anderen Bereichen, etwa der Erkenntnistheorie oder Mathematik untersucht werden – durch ihre methodische und wie durch ihre emanzipative Kraft [Beitrag (3) und (4)]:

Die Suche nach Gründen und Argumenten und ihre rationale Überprüfung ebenso wie das redliche Einbeziehen von alternativen Thesen oder Positionen und deren Überprüfung trägt zur Versachlichung bei, stärkt das Urteilsvermögen und übt in eine geduldige Konsenssuche ein, die auch Minderheiten nicht vergewaltigt: Nicht Quantität oder äußeres Gehabe, vielmehr allein die Kraft des Arguments zählt für ein begründetes Ergebnis. Da das Nachdenken i.a. von Erfahrungsbeispielen ausgeht und der sorgfältigen Analyse ebenso wie dem Eingehen auf jede(n) Teilnehmer(in) viel Zeit gewidmet wird, wird Problembewußtsein, Artikulationsfähigkeit und der Sinn für gemeinsame geistige Arbeit gefördert, gemäß der Grundidee der „Hebammenkunst“ (Maieutik), sich gegenseitig Denkhilfe zu leisten. Da dabei immer auch Irrtümer und Irrwege in Kauf genommen werden müssen, sind zuweilen erhebliche Anforderungen an Geduld und Toleranz erforderlich. Gerade damit dienen Sokratische Gespräche

sowohl einem differenzierten Problembewußtsein als auch dem Selbstvertrauen der beteiligten Individuen und dem Vertrauen in die Möglichkeit vernünftiger Lösungen. Insgesamt sind also die „Gesprächstugenden“ genau die, deren ein mündiger Bürger und eine mündige Bürgerin bedürfen. Die wiederholte Teilnahme an Sokratischen Gesprächen läßt sie zu Dispositionen werden, über die mit der Zeit auch selbständig im alltäglichen und politischen Leben verfügt werden kann.

Noch auf einer weiteren Ebene sind Sokratische Gespräche bedeutsam für die politische Bildung: Die in den Regeln näherungsweise erfaßten Kommunikationsstrukturen (5) spiegeln die Grundidee des herrschaftsfreien Diskurses (auch wenn faktische Gespräche selbstverständlich immer dahinter zurückbleiben), in dem unter größtmöglicher Ausschaltung von Verzerrungen alle Teilnehmer/innen gleichberechtigt und auf der Basis von Vernunft nach der besten Antwort suchen. Sokratische Gespräche verwirklichen im Vollzug die Prinzipien der Gleichheit, der Solidarität, der Partizipation, der gewaltfreien Konfliktaustragung und des Konsenses. Die Grundidee allgemeiner Werte gehört ebenso dazu wie die der kritischen Prüfung und der Offenheit gegenüber Neuem oder Fremdem. Nicht nur in den Überzeugungen und Verhaltensweisen, sondern auch in den strukturellen Rahmenbedingungen zeigt sich daher: das normative Fundament Sokratischer Gespräche entspricht genau den demokratischen Prinzipien.

Die Fähigkeit, Stellung zu beziehen, gehört unabdingbar zur politischen Mündigkeit [Beitrag (6)]. Intensiv wahrgenommene Praxis Sokratischer Gespräche fördert Mündigkeit wiederum inhaltlich wie dispositionell: sie führt zu einer Vergewisserung und Stärkung des selbständigen Denkens und daher auch zu einem intensiven Eintreten für die dem Paradigma innewohnenden Grundwerte. Über längere Zeiträume können sie die Einzelnen zu politischem Engagement führen: zunächst wächst aus der gedanklichen Beschäftigung die Bereitschaft zum Engagement und aus der Einsicht durchaus der Impuls für die tatsächliche Umsetzung.

Nicht nur aus der Sicht des Individuums und seiner Bildung, sondern auch aus der Perspektive der *Gesellschaft* können Sokratische Gespräche einen politisch wichtigen Beitrag leisten. Denn für eine Demokratie ist es lebenswichtig, daß sie nicht nur als formales Regelungswerk aufgefaßt wird, sondern über wichtige Fragen auf unterschiedlichen Ebenen der Repräsentation der Streit der Meinungen wirklich geführt wird. Den Tendenzen, den sachlich notwendigen Streit für Macht-Auseinandersetzungen oder das Schaugeschäft der Macht (Politik als „Ware“) zu funktionalisieren, könnte die Sokratische Methode entgegenwirken. Im politischen Kontext kann zwar nicht unbedingt Konsens angestrebt werden, aber es kann an wechselseitiger Verständigung und damit auch sachdienlicher gearbeitet werden, denn indem besser aufeinander gehört wird, kann die Multiperspektivität eines politischen Problems erkennbar werden.

Wieweit – in Abschwächung gegenüber dem Paradigma – eine Konsens-Orientierung in Frage kommt, hängt davon ab, ob solche Gespräche handlungsentlastet oder Entscheidungs-vorbereitend durchgeführt werden, und dies wiederum von Teilnehmerschaft und Zielsetzung.

Idealtypisch können drei Formen von Gesprächen unterschieden werden:

(a) Denkbar sind Gespräche unter politisch tätigen Menschen (im gleichen Arbeitsfeld oder gerade „grenzüberschreitend“), die eine bestimmte Problematik für sich selbst einmal gründlicher klären wollen und sich dafür etwas mehr Zeit als üblich nehmen; hier würde die Sache im Vordergrund stehen und daher prinzipiell auch konsensorientiert diskutiert werden können. Solche Gespräche könnten auch als berufsorientierte Fortbildung für Politiker eingerichtet werden.

(b) Die zweite Form sind Gespräche, die einer Stellungnahme oder Entscheidung dienen, die in der politischen Arbeit gefällt werden muß und die die Beteiligten und/oder Betroffenen an einem Tisch, beispielsweise zu einer Vorklärung, zusammenführt. Hier wäre wegen des Handlungsdrucks im Hintergrund die Abweichung vom Paradigma größer, aber die Gründlichkeit einer Sokratischen Problem-Untersuchung sicher ebenso nützlich wie der Versuch, Abhängigkeiten, Konkurrenzdenken und Machtspiele für einen begrenzten Zeitraum fiktiv außer kraft zu setzen, um größere Sach- und Personen-Gerechtigkeit zu erlangen.

(c) Die dritte Form sind „runde Tische“, die zu einem bestimmten Thema bzw. Problem Öffentlichkeit herstellen und eine breite, aber reale Diskussion ermöglichen, in der verschiedene Sichtweisen des Problems zur Sprache kommen und gehört werden können. Gegenüber der Standardform ist der Teilnehmerkreis größer und offener, je nach Organisationsform, was natürlich Konsequenzen für die Möglichkeit der Rückfrage und Wechselseitigkeit hat; andererseits bildet sie den zweiten Universalitätsanspruch des Paradigmas, die unbegrenzte Argumentationsgemeinschaft, mit begrenzten Mitteln unter Realbedingungen ab. Sie hat den Vorzug unmittelbarer Kommunikation, während in unserer Mediengesellschaft Öffentlichkeit meistens nur vermittelt hergestellt und eine ernsthafte Auseinandersetzung somit auch erschwert wird. Prinzipiell geht es bei dieser Form um die notwendige *Eröffnung* des öffentlichen Diskurses<sup>22</sup>, weniger um eine bestimmte Art des Abschlusses (Abstimmung, Konsens, offenes Ende). Diese Gesprächsform hat daher ihren Zweck in sich selbst, sie dient der öffentlichen, verständigungsorientierten *Streitkultur*, deren eine Demokratie bedarf.

Schließlich könnte auch die *Tagungskultur* vermehrt dialogische Elemente integrieren. Darauf weist auch Thomas Meyer<sup>23</sup> hin: „Wer einmal in einem Wo-

---

22 vgl. Habermas 1962/1990

23 Meyer, Thomas, in: Krohn 1989, S.33-54; bes. S.53/4

chenseminar über Risiken und Chancen der Kernenergie erlebt hat, wie nach zwei oder drei Tagen Seminarteilnehmer, die in der öffentlichen Debatte bis zur Gesprächsunfähigkeit verfeindete Diskussionspositionen verfochten, ein verständigungsorientiertes Gespräch miteinander begannen, weiß, was an dieser Stelle mit ‚exemplarisch einüben‘ gemeint ist.“ Meyer berichtet davon, daß mit Hilfe der pädagogischen Moderatoren „eindrucksvolle Formen wechselseitiger Verhaltensänderung“ entstanden sind und eine „Bereitschaft zum Ernstnehmen von Ängsten, Gründen und Argumenten, die man selbst nicht teilt“, eine Bereitschaft, die in der unmittelbaren politischen Debatte höchst ungewöhnlich sei. Während das Desiderat einer dialogischen Tagungskultur in den 70er Jahren der alten Bundesrepublik stärker präsent war, besteht nach dem Eindruck der Verfasserin in den letzten Jahren wieder eine Tendenz zu monologischen Strukturen, die wenig Raum selbst für Rückfragen an die Referenten lassen, geschweige denn für Gesprächsgruppen. Ohne zu sehr verallgemeinern zu wollen, legt sich die Vermutung nahe, daß der Ostteil der Republik die monologische Form aus Gewohnheit zu wenig moniert, während westliche Referenten nach der politischen Wende allzu häufig auf Mitteilung bedacht waren, statt auf Austausch (natürlich gibt es Gegenbeispiele). Besonders in politischen Grundfragen wäre aber nicht nur Information wichtig, sondern das Aufeinander-Hören und gemeinsame Arbeiten an einer selbständigen politischen Urteilsbildung. Auf dem Hintergrund *beider* Lerngeschichten könnte uns daher eine Besinnung auf die Stärken eines Sokratisch orientierten Dialogs gut tun.

Sokratische Gespräche können also in vielfältiger Weise dazu beitragen, daß Vernunft praktisch werden kann, auch im politischen Bereich.

### 3.3 Friedenserziehung

„Es gibt keine Alternative zu friedlichem Leben.“

Bundespräsident Johannes Rau am Tag nach den Terroranschlägen  
auf das World Trade Center und das Pentagon<sup>24</sup>

Schlagartig rücken die Ereignisse des 11. September 2001 latentes Wissen in das grelle Licht des Bewußtseins: Wie sehr die wissenschaftliche Sprache hinter der globalen Wirklichkeit zurückbleiben muß, und daß Pädagogik Politik einzuholen sich nicht anmaßen kann. Trotz oder gerade wegen dieser doppelten Verlegenheit darf das Kapitel nicht fehlen.

Wohl kann Friedenserziehung in didaktischer Hinsicht als Sonderfall der im vorigen Kapitel behandelten politischen Bildung betrachtet werden: Frieden und Abbau von direkter und indirekter Gewalt ist *ein* Thema politischer Bildung. Insofern lassen sich die Überlegungen des vorigen Kapitels Punkt für Punkt auch auf dieses Thema beziehen. Der Blick wird auf ein weiteres oder stärker ausdifferenziertes Spektrum möglicher Themafragen für Sokratische Gespräche gerichtet, aber die grundsätzlichen didaktischen Überlegungen bleiben weitgehend dieselben sowohl für den Schulunterricht wie für außerschulische Friedenspädagogik. Teilweise hat es wohl historische Gründe, daß neben dem Begriff der politischen Bildung sich der Begriff der „Friedenserziehung“ eingebürgert hat, auch wenn er in den letzten Jahren wieder zurückgedrängt schien. Daß dennoch ein spezifischer Akzent hinzukommt, mag die Verwendung des Begriffs *Erziehung* statt *Bildung* signalisieren: Erziehung ist elementar und notwendig; Kants anthropologische Grundbestimmung lautet dementsprechend: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, daß erzogen werden muß“<sup>25</sup>; und Erziehung zielt direkt auf das Verhalten. Gegenüber der unverzichtbaren Grundlage der Erziehung mag dann *Bildung* auf den ersten Blick als ein fakultatives Additum erscheinen, das primär die kognitive Ebene, und zwar auf höherem Niveau, anspricht, und nur vermittelt Verhalten betrifft; allerdings greift die Überlegung schon nicht mehr, wenn man mit dem Bildungsbegriff Humanitätsprinzipien und eine ganzheitliche Vorstellung verbindet (vgl. das folgende Kap. zur Allgemeinbildung). Auch wenn die Terminologie nur ein Fingerzeig und nicht wirklich schlüssig ist – sicher ist mit *Friedenserziehung* eine Vergewisse-

---

24 Interview im Deutschlandfunk am 12.9.2001

25 Kant: Über Pädagogik. Im ersten Satz der Schrift versteht Kant unter Erziehung Wartung, Disziplin und Unterweisung nebst Bildung, benutzt aber selbst innerhalb dieser Abhandlung keine ganz stringente Begrifflichkeit.

rung der elementarsten Grundlagen menschlichen Zusammenlebens sowie die Einübung in entsprechende Verhaltensweisen intendiert.

Ein zweiter Grund für die Begriffsbildung „Friedenserziehung“ mag in der Fundamentalität des Themas selbst liegen: Frieden, die Beachtung grundlegender Regeln und Werte ist nicht nur *vor aller* politischen Überzeugung, vielmehr noch *vor aller* bestimmten staatlichen Verfaßtheit notwendige Bedingung menschlichen Lebens und Zusammenlebens in einer zivilen Gesellschaft. Wie fragil und wenig selbstverständlich diese Grundlage dennoch ist, macht Terror deutlich und löst genau deshalb die Erschütterung aus.

Ein dritter Grund für die relative Eigenständigkeit des Themas Friedenserziehung sind spezifische Inhalte: militärische Verteidigungskonzepte und Alternativen wie die Soziale Verteidigung, Unfrieden im Alltag, soziale Konflikte, strukturelle Bedingungen von Gewalt, weltweite Ungerechtigkeit, Menschenrechte und Interkulturalität, die Auseinandersetzung mit eigenem Sicherheitsbedürfnis, aber auch Aggressionspotential, Frieden mit der Natur, ziviler Ungehorsam, Gewaltlosigkeit nicht nur als Form der Konfliktlösung, sondern auch als Lebensform. Hier spielt (oder es scheint zumindest so) in stärkerem Maße als bei vielen anderen Themen der Politischen Bildung und auch des Ethik-Unterrichts die persönliche Überzeugung eine Rolle, so daß die Grenzen didaktischer Reflexion berührt sind und sich die Frage stellen läßt, ob derartige Inhalte sich einem Unterrichtsrahmen überhaupt fügen. In jedem Falle verweisen sie aber auf die Notwendigkeit des Dialogs, für den umgekehrt ggf. auch Rahmenbedingungen zu suchen und herzustellen sind. In diesem nicht Institutionengebundenen Sinn sei Friedenserziehung in diesem Kapitel verstanden.

1. Zum Begriff des Friedens
2. Konzeptionsfragen der Friedenserziehung
  - 2.1 Die Rolle der Vernunft: Nachdenken und Zwecksetzung
  - 2.2 Inhalte und Themen
  - 2.3 Der formale Beitrag des Sokratischen Paradigmas zur Friedenserziehung
3. Gewaltlosigkeit
4. Ausblick

## 1. Zum Begriff des Friedens

Kant hat in seiner Schrift „Zum ewigen Frieden“ (1795) bereits deutlich gemacht, daß Frieden weder Friedhofsruhe noch ein Naturzustand ist, sondern gestiftet werden muß. Er entwirft die Idee einer auf Recht gegründeten Weltrepublik, und als Weg zu ihrer Verwirklichung einen Friedensbund, der nicht einen, sondern alle Kriege auf immer zu endigen suche<sup>26</sup>. Nach Kant ist es die

---

26 Kant: Zum ewigen Frieden. (1795) bes. der zweite Definitivartikel

*Vernunft*, die „vom Throne der höchsten moralisch gesetzgebenden Gewalt herab den Krieg als Rechtsgang schlechterdings verdammt, den Friedenszustand dagegen zur unmittelbaren Pflicht macht.“ Daher weist er den Philosophen auch eine Ratgeberfunktion zu: „Daß Könige philosophieren oder Philosophen zu Königen würden, ist nicht zu erwarten, aber auch nicht zu wünschen: weil der Besitz der Gewalt das freie Urteil der Vernunft unvermeidlich verdirbt. Daß aber Könige oder königliche (sich selbst nach Gleichheitsgesetzen beherrschende) Völker die Klasse der Philosophen nicht schwinden oder verstummen, sondern öffentlich sprechen lassen, ist beiden zur Beleuchtung ihres Geschäftes unentbehrlich“<sup>27</sup>.

Wie schon beim Philosophiebegriff sind auch Kants Reflexionen zum Thema Frieden wesentliche didaktische Elemente immanent, die sich folgendermaßen in die heutige Zeit übersetzen lassen: Wenn Frieden kein Naturzustand ist, dann muß der Mensch *selbst aktiv* auf Frieden hinwirken. Was in gesellschaftlicher Hinsicht der Gesellschaftsvertrag bedeutet, bedeutet im Generationenverhältnis der Erziehungsauftrag: der Mensch schafft selbst die Bedingungen des Friedens; Frieden ist kein in die Vergangenheit („Goldenes Zeitalter“) oder in die Zukunft („Utopie“) ausgelagerter Idealzustand, sondern betrifft das *gegenwärtige* Zusammenleben und seine grundlegende Ordnung. Wenn Frieden auf *Vernunft* beruht, dann bedarf es didaktisch des Nachdenkens; die kognitive Ebene darf nicht vernachlässigt werden. Und wenn Frieden ein *Gebot* der Vernunft ist, dann ist didaktisch die vernünftige Urteilsfähigkeit zu entwickeln, die die ethische umfaßt, und darauf zu achten, daß das „freie Urteil der Vernunft“ nicht durch Interessen korrumpiert wird. Dazu bedarf es handlungsentlasteter Freiräume gemeinsamen Nachdenkens, so daß der der Vernunft immanente moralische Anspruch auch zum Tragen kommen kann. Und wenn der Philosophie eine Beratungsfunktion zukommt, dann bedarf es öffentlicher, gleichberechtigter Diskurse zwischen Regierenden und Regierten. Übersetzen wir Kants Vernunft-konstituierten Friedensbegriff in dieser Weise, läßt sich schon erkennen, daß nicht nur Sokratische Gesprächsprozesse zu genau diesen Einsichten führen können, sondern daß das Sokratische Paradigma selbst bereits ein Abbild des intendierten Friedens ist.

Aber zuerst ist der Begriff des Friedens selbst noch zu erweitern:

Die klassische Polarität von Frieden und Krieg führt nur zu einer formal negativen Friedensbestimmung, die in der Friedenspädagogik meist um einen „positiven Frieden“ erweitert wird, da andere, auch verdeckte Formen der Gewalt erkannt worden sind. Seit der Friedensforschung der 70er Jahre<sup>28</sup> werden weite-

---

27 Kant Zum ewigen Frieden. (1795) Zweiter Zusatz

28 Als Autoren seien nur genannt: Theodor Ebert, Ossip Flechtheim, Johan Galtung, Dieter Senghaas, Rainer Steinweg, Fritz Vilmar. Einen sachlich gut strukturierten Überblick gibt Gronemeyer 1978

Eine kritische Gesamtsicht in friedenspädagogischer Absicht unternimmt Schierholz 1977.

re Differenzierungen formuliert. In Anlehnung an diese Erkenntnisse<sup>29</sup> läßt sich Frieden als ein Kontinuum vom negativen zum positiven Pol etwa mit folgenden Merkmalen begreifen: Frieden ist

- (a) Abwesenheit von offener brutaler Gewalt (vor allem des Terrorismus, der nicht einmal die minimalen Regeln eines Krieges beachtet) in unorganisierter oder organisierter Form
- (b) Abwesenheit von Krieg
- (c) Abwesenheit von struktureller Gewalt
- (d) soziale Gerechtigkeit (Rechtsordnung und Rechtswirklichkeit)
- (e) Partizipation am politischen Leben und Selbstbestimmung als Chance aller
- (f) Angstfreiheit und Ich-Stärke ohne zwanghafte Aggressivität
- (g) die Fähigkeit zu solidarischem Handeln wie zu gewaltloser, prozeßhafter Lösung von Konflikten.

Wenn über den Krieg im engeren Sinn hinaus unfriedliche Vorgänge und Strukturen erkannt wurden, zeigt dies nur umso mehr die Dringlichkeit des Nachdenkens über unsere Lebensgrundlagen und die Notwendigkeit, einen solchen erweiterten Friedensbegriff in Friedensforschung und Friedenspädagogik zugrundezulegen. Es ändert aber nichts an den kantischen Grundgedanken: Friedliche Zustände sind nicht gegeben, sondern haben ihren Ursprung in der Einsicht der Vernunft, sind von der Vernunft geboten und müssen vom Menschen gestiftet, also auf vielfältige Weise erarbeitet und hergestellt werden. Es wäre wohl ein Frage der Kant-Interpretation, ob im handelnden Gegenwartsbezug bei ihm schon der Gedanke enthalten ist, Frieden nicht nur im Sinne einer regulativen Idee bzw. als anzustrebenden Zustand zu begreifen, sondern selbst schon als den *Prozeß*, darauf hinzuarbeiten: „Frieden ist der Weg“. Ein Sokratischer Gesprächsprozeß entspricht allen kantischen Kriterien und auch diesem dynamischen Qualitätskriterium.

## 2. Konzeptionsfragen der Friedenserziehung

Friedenserziehung impliziert, solange sie noch nicht auf bestimmte Träger, Weltanschauungen und Lernorte bezogen bzw. eingeschränkt wird, die größtmöglichen Spannungsbögen: Phänomenologisch vom alltäglichen Verhalten im Nahbereich über die gesellschaftlichen Beziehungen zu den internationalen Beziehungen, normativ von stärkerer Anpassung an die Verhältnisse („Völkerverständigung“) über kritischen Schulunterricht zu radikaleren Formen der Systemkritik („radikal“ nicht im Sinne der Gewalttätigkeit, sondern als an die

---

Eine vielfältige Sammlung unterschiedlich verorteter Konzeptionen bietet Wulf 1973.

29 Eine ähnliche Einteilung legt Gronemeyer 1978, S.17 vor.

„Wurzeln“ gehend), pädagogisch-gesellschaftlich von individuellem Verhaltenstraining über Emanzipation zu Aktionsformen zur Aufdeckung und Veränderung von Gewaltstrukturen – größtmöglichen Spannungsbögen jeweils mit zahlreichen Zwischenstufen. Wie bei der politischen Bildung können im gegebenen Rahmen nicht die unterschiedlichen Ansätze und Konzeptionen diskutiert, sondern lediglich einige didaktische Grundprobleme auf das Sokratische Paradigma bezogen werden.

## 2.1 Die Rolle der Vernunft: Nachdenken und Zwecksetzung

Kommen wir auf Kant zurück: Frieden ist eine von der Vernunft aufgegebene Pflicht. Die Vernunft stellen auch Kern/Wittig ins Zentrum ihrer „Pädagogik im Atomzeitalter“<sup>30</sup>. Wissenschaftsfeindlichkeit und die Flucht in Irrationalität könnten aus der Krise der wissenschaftlich-technischen Welt nicht heraushelfen. „Nur die Aufhebung, die kritische Bewahrung des wissenschaftlichen Verstandes in einer umgreifenden philosophischen Vernunft kann uns helfen.“ Ihren friedenspädagogischen Ansatz haben die Autoren in der Festschrift für Gustav Heckmann unter dem programmatischen Titel „Der sokratische Weg aus der Gefahr“<sup>31</sup> zusammengefaßt. Darin stellen sie explizit einen Bezug sowohl zu Sokrates wie zur Sokratischen Methode her. „In der Philosophie des Sokrates verbindet sich der Gehalt überlieferter Religion mit der Rationalität wissenschaftlicher Aufklärung.“ Die Bezugnahme auf Religion ist dann nicht verwunderlich, wenn man sie als den Ort versteht, das Ganze in den Blick zu nehmen, und ihr somit genau die Funktion zuweist, die Kant der zwecksetzenden Vernunft zuordnet. Die „sokratische Synthese“ von Wissenschaft und Religion verstehen die Autoren, wenn auch in Frageform eingeführt, als Schlüssel für befriedete Zukunft. „Der Weg zur Einsicht ist das sokratische Gespräch.“ Der Grund der Autoren für die Hochschätzung der Sokratischen Methode ist, daß nur durch sie der Mensch gemäß der Dreiteilung Pestalozzis über das Werk der Natur und das Werk der Gesellschaft hinaus das Werk seiner selbst werden könne. „Nur so wird er befähigt, die Ansprüche eines vernünftig geklärten Gewissens selbständig zu vernehmen.“<sup>32</sup> Im Gewissensbegriff werden Wissen, moralischer Anspruch und Autonomie zu einer Einheit zusammengefaßt, analog zum kantischen Vernunftbegriff.

Gerade in der Friedenspädagogik sind, nicht unberechtigt, affektive Lernziele thematisiert worden. Sie dürfen jedoch nicht in falscher Weise gegen kognitive Arbeit ausgespielt werden, die Ebene des vernünftigen Nachdenkens wird leicht unterschätzt. Im Denken liegt im doppelten, deskriptiven *und* normativen Sinne ein Ursprung für Krieg oder Frieden: „Kriege beginnen in den Köpfen

---

30 Kern/Wittig 1982 und Kern/Wittig 1983

31 Kern/Wittig 1983 S.133

32 Alle Zitate Kern/Wittig 1983 S.133/4

der Menschen“ zitieren Nicklas/Ostermann die Gründungspapiere der Unesco, die damals „vor allem an Vorurteile und nationale Stereotypen als Quelle von Konflikten und Auseinandersetzungen“<sup>33</sup> dachte. Die Wirklichkeits-prägende Funktion (man könnte auch sagen: Macht) der Begriffe wurde in der Philosophie-Didaktik bereits beleuchtet. Nicklas/Ostermann weisen zusätzlich zu den gedanklichen Mustern hin auf gesellschaftliche und politische Strukturen und Ordnungen, Gewohnheiten und Herrschaftsformen, die Quelle von Unfrieden sein können. Aber auch diese werden ja gedanklich konzipiert bzw. weitergegeben und legitimiert. Insofern bleibt die Aussage berechtigt. Zudem beginnt das Wirken gegen unfriedliche Strukturen seinerseits mit der Bewußtwerdung und gedanklichen Durcharbeitung, um die Situation und darüberhinaus Veränderungsmöglichkeiten zu erkennen.

Darauf aufbauend entsteht die normative Frage „Was sollen wir tun?“, d.h. welche Handlungsweise ist geboten, gemessen an den Maßstäben der Vernunft. Praktische Vernunft befaßt sich, daran sei erinnert, in der Tradition der kritischen Philosophie mit der kritischen Reflexion gesetzter oder zu setzender Zwecke. Ein solcher Überprüfungsvorgang geht voraus, wenn Kant Frieden als Pflicht bezeichnet; er ist von der Vernunft aufgegeben. Für die Bedingungen der gegenwärtigen Welt hat dies Carl Friedrich von Weizsäcker reflektiert und eine „Weltinnenpolitik“ gefordert, weil der Weltfriede Lebensbedingung des wissenschaftlich-technischen Zeitalters sei, sich aber nicht von selbst stabilisiere<sup>34</sup>. C.F.v.Weizsäcker benutzt für die Gegenwartsbedingungen genau die kantische Denkfigur: Die Vernunft zwingt zum Frieden.

Pädagogisch kann dies nur bedeuten, daß ein wesentliches Element das Nachdenken, Nachdenklich-Werden über Unfrieden und die Möglichkeiten zu seiner Veränderung sind. Für diese Aufgabe können Sokratische Gespräche hilfreich sein: Die sorgfältige Analyse dessen, was ist, geschieht am konkreten Beispiel und verhilft so nicht nur zum genauen Hinsehen, sondern am ehesten auch zum Wahrnehmen und Überdenken eigener Vormeinungen oder gar Vorurteile, eigener Denkmuster und Gewohnheiten. Aus dem gründlichen, „gewissenhaften“ Denken entspringt einerseits für den konkreten Fall das Gewissen als moralische Bewertungsinstanz, dann aber auch die kreative Wendung, „Zwecke zu setzen“: positive und ethisch gerechtfertigte Entwürfe auszudenken. Zumindest ist die Chance dazu in einem Sokratischen Gespräch ungleich größer, als wenn man positivistisch in wissenschaftlichen Verfahren sich verfängt, die nach Kern/Wittig entfremdetes Wissen zurücklassen, oder aber in allgemeinen, unverbindlichen Überlegungen hängenbleibt. Es soll nicht behauptet werden, daß Friedenserziehung nur kognitive Anteile habe; in einem umfassenden Friedenserziehungskonzept wären kognitive mit affektiven und

---

33 Nicklas/Ostermann 1976, S.39

34 Weizsäcker, C.F.von 1969 S.10

sozialen Elementen zu verbinden, die gleichwohl ja *auch* im Sokratischen Paradigma selbst enthalten sind (vgl.u.Abs.2.3). Konzeptionell wird es aber häufig zu wenig bedacht, daß Gedankenarbeit auf der Basis der Vernunft notwendig ist, auf analytischer wie auf normativer und Alternativen entwerfender Ebene; diese notwendige Seite der Friedenserziehung könnte durch die Sokratische Methode gestärkt werden.

## 2.2 Inhalte und Themen

Analog zur politischen Bildung können nicht alle potentiellen Inhalte und Themen der Friedenspädagogik mit Hilfe der Sokratischen Methode behandelt werden. Ein Curriculum zur Friedenserziehung, wie es etwa Ä.Ostermann<sup>35</sup> vorgelegt hat, bedarf auch empirischer Studien zum Militärwesen und weiteren gesellschaftlichen und ökonomischen Voraussetzungen sowie des Kennenlernens von Theorien der Aggression oder von Konzepten der Abrüstung u.v.a. Auf Sokratische Weise läßt sich aber sehr gut an Grundbegriffen arbeiten wie Macht, Gewalt, Aggression, Sicherheit, Streit, auch am Begriff des Friedens selbst. Themafragen könnten sein: „Gibt es Bedingungen, unter denen Gewalt gerechtfertigt ist?“ oder „Soll man Ungerechtigkeit kampflos ertragen?“ oder die klassische Frage, unter welchen Bedingungen ein Krieg gerecht(fertigt) sei; die unter politischer Bildung genannten Themafragen kommen meistens auch unter friedenspädagogischer Perspektive in Frage. Weitere Beispiele wären etwa: „Wie gehe ich mit Macht um?“ „Will ich selber Macht ausüben?“ Die Verfasserin hat die Erfahrung gemacht, daß Sokratische Gespräche zu derartigen Grundbegriffen und auch den Fragen, die die Teilnehmenden selbst daran knüpfen, häufig zu tieferen Einsichten führen als die gemeinsame Lektüre von Texten oder Kenntnisnahme von Theorien (z.B. zum Thema Aggression). Der Grund liegt in der authentischen Verknüpfung des Themas mit den Erfahrungen, aber auch Schwierigkeiten und Problemen der Teilnehmer/innen, die bei offener Gesprächsführung ja zur Sprache kommen und bearbeitet werden können. Eine wichtige Voraussetzung ist besonders bei außerschulischen Gesprächsgruppen, daß die Leiterin sich auf deren Sprech- und Denkweise einstellen und flexibel mit ihr umgehen kann, d.h. sich auch selbst in der Leitung nicht unbedingt an den sprachlichen und theoretischen Normen der einschlägigen Literatur orientiert. Die wesentlichen Gedanken und Einsichten brechen sich in jeder Sprachform Bahn, wenn nur ausreichend Zeit zur Verfügung steht. Es kommt auch vor, daß eine Gesprächsgruppe differenzierter mit einem Problem umgeht, als es in der Literatur zu finden ist – eben weil sie die verschiedenen Aspekte aus der Erfahrung gewinnt.

---

35 Ostermann 1973, S.185

Neben den Fragestellungen zu Grundbegriffen und Grundproblemen bieten sich für Sokratische Gespräche auch situations-bezogene Fragen an, die gleichwohl etwas Grundsätzliches ahnungsweise im Blick haben und dieses genauer für sich klären wollen. Ein typisches Beispiel hierfür wäre die Frage „Soll ich den Kriegsdienst verweigern?“; eine andere Beispielfrage, zu der ich einmal mit einer Friedensgruppe gearbeitet habe: „Bin ich unpolitisch, wenn ich nicht an jeder Aktion teilnehme?“ Oder in einem anderen Kontext mit einer Frauengruppe zu dem Thema: „Man muß sich einig sein, sich zu streiten, wie ist das möglich?“ Solche konkreter formulierten Themen haben den Vorteil, unmittelbar anzusprechen; es kann dann allerdings im Gesprächsgang etwas schwieriger sein, das Narrative zu überschreiten und zum Grundsätzlichen vorzustoßen. Das gilt vor allem dann, wenn die Gesprächsgruppe homogen ist und sich untereinander bereits kennt. Denn dann wird vieles „mitverstanden“, was gar nicht gesagt wurde, für die Klärung des Problems aber herauszufiltern und zu beurteilen ist. Damit ist jedoch nur eine mögliche Zusatzschwierigkeit benannt, derer sich die Leitung bewußt sein sollte, wenn mit einer bereits bestehenden Gruppe Sokratisch gearbeitet wird. Für die Gruppe selbst ist in aller Regel das genaue methodische Vorgehen, das sie gerade zu solchen als existenziell empfundenen Fragen in ein anderes Verhältnis bringt, eine neue und Gewinnbringende Erfahrung.

Die inhaltliche Relevanz von Sokratischen Gesprächen für die Problemkreise Frieden und gewaltlose Konfliktlösung kann schließlich auch auf der Ebene der eingebrachten *Erfahrungsbeispiele* liegen. Zur Verdeutlichung dieser Möglichkeit folgt ein Protokoll-Ausschnitt. Aufgrund des gemeinsamen Interesses mit Prof. Theodor Ebert (Berlin) an didaktischen Fragen der Friedenspädagogik hatte ich 1994 die Gelegenheit, ein Sokratisches Gespräch für Politikstudierende seines Seminars am Otto-Suhr-Institut durchzuführen<sup>36</sup>. Das Seminarthema war „Gewaltfreie Konfliktaustragung – Konzepte und Methoden in Deutschland“. Als Thema des Sokratischen Gesprächs wählten wir auf meinen Vorschlag: „Soll ich mich in meinen Handlungen nach meinen Überzeugungen oder nach den Folgen richten?“ Das Thema hatte ich bewußt einfach formuliert, damit es das konkrete Problem auf den Punkt brachte, um spekulative Höhenflüge *vor* dem Aufnehmen der Erfahrung und *vor aller* Analyse möglichst schon im Ansatz zu unterbinden. Die Beispiele, die in diesem Rahmen vorgebracht wurden, waren die folgenden, jeweils mit einem Kurzkomentar versehen:

Im ersten erzählten Beispiel stellte sich Lutz<sup>37</sup> die Frage, ob er Zivildienst oder Kriegsdienst leisten sollte. Der Zivildienst entsprach seiner Überzeugung, daß „Militär grundsätzlich nicht gut“ sei, der Militärdienst wäre im Hinblick auf

---

36 Einen Einblick gibt der Beitrag Raupach-Strey 1997b.

37 zur Verwendung von Vornamen in Protokollen siehe Kap.VII

die zeitliche Länge bequemer gewesen. Er hat nach seiner Überzeugung gehandelt, obwohl die Folge unbequemer war als bei der gegenteiligen Entscheidung.

Rasmus bezog sich auf dieselbe Entscheidung; er hatte seinen Zivildienst in einer Schule für geistig Behinderte absolviert, bezweifelte aber jetzt die Begründung der früher getroffenen Entscheidung: Es sei ein Luxus, sich auf das eigene Gewissen zu beziehen und von anderen zu erwarten, „daß sie für einen die Kastanien aus dem Feuer holen“. Sein Denken sei damals eingeschränkt gewesen; jetzt wäre er zum Töten bereit im Falle, daß dadurch ein Mehr an Töten verhindert würde. – Dieses Beispiel hatte die Struktur: Die Folgen einer früher getroffenen Entscheidung sind damals nicht bedacht worden und werden heute so negativ bewertet, daß die Entscheidung anders ausfallen müßte.

Antje hängte bei Ausbruch des Golfkrieges auf dem Balkon ihres Zimmers in einem Studentenwohnheim ein Transparent auf mit der Aufschrift „Nur wer nicht miteinander redet, muß sich bekämpfen“. Auf eine Anzeige hin wird ihr vom Studentenwerk die Kündigung angedroht. Die Kommilitonen solidarisierten sich, funktionieren jedoch für Antjes Empfinden ihr politisches Anliegen zu einem Kampf gegen das Studentenwerk um. Um dieser Gefahr zu entgehen, nimmt sie das Transparent ab. Struktur: Die Überzeugung, daß das Transparent gelesen werden sollte, wird zurückgestellt gegenüber der Folge, daß es dann instrumentalisiert und in eine Reihe gestellt wird mit fehlenden Glühbirnen u.ä.; in die Bewertung der Folge geht die (wie wir später herausfanden) erfahrungsbedingte Überzeugung ein, daß eine Vermischung von Zielen nicht gut sei.

Max hatte sich entschieden, nicht durch eine touristische Reise die Diktatur in Chile zu unterstützen. Die faktischen Folgen für das Land wären zwar nicht gewichtig, für ihn selbst aber wäre es gravierend, sich im Widerspruch zu seinem eigenen Bewußtsein zu verhalten.

Auch Nicola verzichtete im erzählten Beispiel auf eine Reise zu den Galapagos-Inseln, mit der Begründung: Ich verlange von anderen, daß sie Naturschutzreservate in Ruhe lassen, also muß ich es auch von mir verlangen. Auch sie handelt gemäß einer Überzeugung – verbunden mit der Vorstellung, sich im gegenteiligen Fall Inkonsequenz vorwerfen zu müssen.

Karin schildert, daß sie die Folgen ihres Suizid-Versuchs innerhalb der Depression überhaupt nicht bedacht hat. Als ihr im Spiegel der Mit-Patienten die Konsequenzen bewußt wurden, wollte sie leben: Folgenreflexion verändert eine frühere Überzeugung.

Ruth hat ohne Rücksicht auf die (vor allem wirtschaftlichen) Folgen darauf verzichtet, Einfluß auf die Studienentscheidung ihrer Kinder zu nehmen. Sie ist durch Erfahrungen in einer Eltern-Kind-Gruppe überzeugt, daß Erwachsene bei der Erziehung von Kindern möglichst wenig eingreifen sollten und daß sie ggf. Ängste in sich selber abbauen müssen. Struktur: Zugunsten einer oder mehrerer übergeordneter Überzeugungen werden u.U. auch schwierige Folgen inkaufgenommen.

Theo spricht sich in einem leitenden Gremium als einziger gegen die Überprüfung aller Mitglieder auf Stasi-Mitarbeit durch die „Gauck“-Behörde aus. Er will inkaufnehmen, daß dann vieles, was geschehen ist, unbekannt bleibt, und daß Verdächtigungen im Raum stehen bleiben. Seine Überzeugung ist, daß gewaltfreie Veränderungen nur tragfähig sind, wenn Straffreiheit zugesichert wird. Hinzu kommt die Überlegung, daß u.U. eine notwendig werdende disziplinarrechtliche Verfolgung weitere Schwierigkeiten mit sich bringt. Struktur: Theo und das Gremium schätzen die Relevanz der jeweiligen Folgen unterschiedlich ein (pragmatisches Argument). Aber auch die im Beispiel aktivierten Grundüberzeugungen sind wohl schon unterschiedlich. Der Zusammenhang zwischen Folgen-Bewertung und Grund-Überzeugungen wäre zu prüfen.

Die dem ausgewählten Beispiel zugrundeliegende Problematik und ‚Struktur‘ wäre natürlich von der Gesprächsgruppe selbst gemeinsam zu erarbeiten. Sie ist hier nur für die ‚Beobachterperspektive‘ in abkürzender Form benannt, um eine Vorstellung davon zu geben, wie eine allgemeine Themafrage eine Fülle von recht unterschiedlichen Situationen, Assoziationen, Problem-Aspekten und spezielleren Fragestellungen provoziert, die in diesem Falle alle auf das Rahmenthema des Seminars bezogen waren. Die Aspekt-Vielfalt vermehrt sich noch, wenn die Teilnehmergruppe weniger homogen ist. Wer wirklich verstehen will, was Theorien und abstrakte Analysen leisten, indem sie eine Fülle von Wirklichkeit „auf den Begriff bringen“, tut gut daran, sich des öfteren an solchen „Proben auf’s Exempel“ im Sokratischen Gespräch zu beteiligen.

### **2.3 Der formale Beitrag des Sokratischen Paradigmas zur Friedenserziehung**

Sokratische Gespräche leisten nicht nur durch die Klärung von Inhalten, Grundproblemen oder aktuell-situativen Fragen einen Beitrag zur Friedenserziehung, sondern auch formal durch die Praktizierung der Methode selbst. Der Umgang der Gesprächspartner/innen miteinander ist von paradigmatischer Bedeutung.

In besagtem Seminar von Prof. Ebert wurden in der Auswertungsrunde<sup>38</sup> hinsichtlich des methodischen Lernens in diesem Sinne vor allem drei Erträge formuliert: (a) die Langsamkeit, (b) die Genauigkeit und (c) die Gesprächsdisziplin in wechselseitiger Achtsamkeit.

ad (a): Gegenüber dem gewohnten Diskussionsstil empfanden es die Studierenden als wohltuend, „daß die Geschwindigkeit herausgenommen wurde.“ Durch die Langsamkeit entsteht offenbar eine Transparenz hinsichtlich der Ordnung des Gesprächs; außerdem vermittelt sie die Gelassenheit, daß die Anstrengung eines Konkurrenzkampfes von Positionen nicht notwendig ist.

---

38 Raupach-Strey 1997b, S.213-215

Schon daß man einander gut zuhört, wird ansonsten selten erfahren. Die Teilnehmer/innen bemerkten, daß sie einander persönlich besser kennengelernt hatten; das ist eine Wirkung des Ansatzes bei den Erfahrungen der Lebenswelt. Darüberhinaus wird auch dadurch die gegenseitige Wahrnehmung als Person gefördert, daß im Gespräch in jeder Phase auf eine möglichst genaue Verständigung geachtet wird: man versteht dann besser, *wie* jemand zu seinen Äußerungen kommt und auf welchem Hintergrund er/sie spricht. Bei kleineren oder größeren Schwierigkeiten, genau aufzufassen, was ein anderer sagt, wird eben nachgefragt – während in vielen Diskussionen sonst eher die umgekehrte Gepflogenheit besteht, Unverständliches entweder zu übergehen oder zu attackieren.

ad (b): Das Streben nach Genauigkeit, das mehreren Gesprächsteilnehmern besonders auffiel, wurde teils in einen sachlichen, teils in einen psychologischen Begründungszusammenhang hineingestellt. Zum ersten Aspekt bemerkte Nicola, „daß man sonst gerne um die Kernaussage herumzählt“, u.U. auch wenn man nichts mehr zu sagen hat. Im Sokratischen Gespräch „muß man sich dagegen den Gehalt eines jeden Wortes genau überlegen, da intensiv zugehört wird und ein ‚lässig‘ gesagtes Wort sofort in die falsche Richtung führen kann.“ Den psychologischen Vorteil beschrieb Michael so: „Während man bei der frei assoziierenden Redeform die Tabus, die ja allzu oft Indikatoren für den Grund des Problems sind, geschickt umsteuern kann, ungenaue Formulierungen oft gerade den zentralen Aspekt des Themas ausblenden, besteht die Sokratische Methode auf Zielgenauigkeit.“ Außerdem werde durch die Präsenz der anderen den eigenen Ausweich- und Selbstüberlistungstendenzen ihr „stilles Eckchen“ verwehrt. Die Genauigkeit des Denkens und Sprechens fördert also auf der Seite der Subjekte die Ehrlichkeit des Denkens und Sprechens und in der Sache eine größere Sensibilität für die verschiedenen Problemaspekte, verbunden mit dem Eingeständnis, daß der Erkenntnisprozeß keineswegs abgeschlossen ist und eine „fertige“ Antwort noch Zeit braucht. – Diese Redlichkeit im Umgang mit den Gedanken könnte man auch als Friedferigkeit deuten. Denn die Regeln des Ausreden-Lassens, des Nachfragens als Ausdruck der Verstehens-Bemühung und des gemeinsamen Ergründens der Wahrheit „schaffen Frieden“, wenn man sich die immanente Unfriedlichkeit vor Augen führt, die in den gegenteiligen Verhaltensweisen liegt: im Unterbrechen, Über-den-Mund-Fahren, Übergehen, Bevormunden und Sich-selbst-Darstellen. Auch eine Berufung auf Autoritäten kann die Adressaten ohnmächtig machen.

ad (c): Zu den formalen Fähigkeiten, die unabhängig vom konkreten Thema eingeübt werden, gehört das sorgfältige Hören, das sorgfältige Denken und das sorgfältige Formulieren, d.h. eine sprachliche Mitteilung präzise und Adressaten-orientiert so zu fassen, daß sie von den konkreten anderen richtig verstanden wird. Außerdem sind die Behauptungen, die gemacht werden, grundsätzlich zu begründen bzw. der kritischen Befragung und Prüfung zu unterziehen.

Dies schärft das Bewußtsein und das Vermögen, ihre Berechtigung einzuschätzen. Insgesamt wurde in dem betreffenden Seminar „eine bessere Gesprächsdisziplin“ markiert. Es bezieht sich zum einen auf den Denkprozeß des Einzelnen, zum anderen auch auf die im Gespräch immer stattfindende Interaktion in der Gruppe. Die Gruppenmitglieder arbeiten der Idee nach nicht gegeneinander, sondern gemeinsam am Sachproblem. Michael drückte das so aus: „Machtspiele, Beeinflussung, Begleitumstände, die so viele Gespräche versauen, hatten weniger Einfluß auf den Verlauf der Diskussion.“ Damit beschrieb er alltags-sprachlich-treffend das, was Habermas die „Antizipation der idealen Sprechsituation“<sup>39</sup> nennt. So zeigte sich auch im konkreten Fall, wie eine Sokratische Gruppe im Gesprächs-Verlauf die Realisierungs-Bedingungen mitschafft für eine möglichst gute Annäherung an das Ideal eines gleichberechtigten und sachorientierten, nicht durch Herrschaftsansprüche verzerrten Diskurses, auch wenn das reale Gespräch selbstverständlich immer hinter der regulativen Idee zurückbleibt.

Unfriedlich, d.h. Spannungen auf-, nicht abbauend ist vor allem das verbreitete Diskussionsmuster der Konkurrenz und der Sieg-Niederlage-Methode, die ja im Sokratischen Paradigma bewußt so gut wie möglich außer kraft gesetzt wird: nicht eine Position oder Parteilung soll sich durchsetzen, sondern man sucht gemeinsam nach der Wahrheit resp. Der besten Möglichkeit. Das Sokratische Paradigma entspricht der „Niederlagelosen Gesprächsmethode“ nach Th. Gordon<sup>40</sup>, die auch das aktive Zuhören enthält und zugleich eine Konfliktlösungsmethode ist.

Das Sokratische Paradigma etabliert also gemäß seinen Grundregeln eine friedliche Auseinandersetzung, die wohl einen harten oder schwierigen Streit in der Sache mit sich bringen kann, aber immer gemäßigt bleibt durch zwei Faktoren: die Trennung von Person und Sache und dadurch, daß keine irgendwie gearteten Machtmittel eingesetzt werden dürfen, vielmehr das Argument das einzig legitime Mittel der Auseinandersetzung ist. Sprache kann zwar auch Macht ausspielen oder die Person verletzen, aber im Sokratischen Paradigma ist dies nicht erlaubt und würde, falls es doch vorkommt, ggf. im Metagespräch mit Gründen zurückgewiesen. Die Sokratischen Sprechhandlungen sind auf die Achtung vor dem Gesprächspartner bzw. der -Partnerin ebenso verpflichtet wie auf die ausschließliche Verwendung des Logos als Mittel im Streit um Wahrheit und Richtigkeit.

Die Sokratische Methode läßt sich auch einsetzen, wenn das Ziel nicht nur Einsicht, sondern die Lösung eines realen Konfliktes ist. Dann ist das Gespräch zwar nicht mehr handlungsentlastet und entspricht in diesem Punkt nicht mehr der Standardform des Paradigmas. Wenn aber in allen anderen Punkten die

---

39 Habermas 1971

40 Gordon 1977

Grundregeln beachtet werden, kann darin ein wesentlicher Fortschritt liegen gegenüber einer vorher mit anderen, friedlosen Mitteln geführten Auseinandersetzung. Die Sokratische Methode ermöglicht beide Perspektiven der Befreiung: sie kann Faktoren außer kraft setzen, die vorher unfrei machten und den Konflikt nährten, und sie kann frei machen zu einem selbständigen, vernünftigen Urteil, das sowohl die eigenen Interessen wie die des anderen wahrnehmen und verarbeiten kann. – Auf diese Weise kann die Sokratische Methode in konkreter Anwendung eine gewaltlose Form der Konfliktlösung darstellen.

Daher läßt sich analog zur immanenten ethischen und zur immanent politischen Dimension des Sokratischen Paradigmas auch eine immanent friedensethische und –erzieherische ausmachen, die als Kombination und Radikalisierung der beiden erstgenannten interpretiert werden kann.

### 3. Gewaltlosigkeit

In der Erläuterung der politischen Dimension des Sokratischen Paradigmas wurde das Konsensprinzip als Minimierung der Gewalt erläutert. Denn indem eine Gesprächsgruppe sich um Konsens bemüht, stellt sie stärkere Anforderungen an sich selbst als wenn sie sich etwa mit einem Kompromiß begnügen würde; sie macht Ernst mit der Forderung der Gewaltlosigkeit: Auch der abweichenden Auffassung einer Minderheit, eines Einzelnen oder gar eines Außenseiters wird noch nachgegangen, um ihren Wahrheitskern zu erfassen und ihm Rechnung zu tragen. Ein solches unstrategisches Verhalten setzt Offenheit und Vertrauen voraus; es ist nur möglich, wenn alle Gesprächspartner die Authentizitätsregel beachten, und keine Machtspiele mit den anderen betreiben oder sie auf irgendeine Weise instrumentalisieren, vielmehr jede(r) einzelne ernsthaft um Wahrheit bemüht ist und den Gesprächspartner/innen gegenüber denselben Vertrauensvorschuß gibt. Unter dieser Voraussetzung kann es zu tiefer liegenden Einsichten führen, wenn man auch den Einwänden nachgeht, die man nicht versteht bzw. auf Anhieb nicht teilt. Hinzukommen muß der ernsthafte Wille, bei besserer Einsicht in die Sache die eigene Position zu modifizieren oder zu revidieren, und nicht auf der alten Auffassung zu beharren, weil man vielleicht meint, das Gesicht zu verlieren. Die Partner/innen eines Sokratischen Gesprächs bestärken sich vielmehr gegenseitig in dieser Haltung, die erkannte Wahrheit ohne (falsche) Rücksicht auf die eigene Person gelten zu lassen. Das ist derselbe Anspruch, den Sokrates im Kriton erhoben hatte, indem er die drei Regeln aufstellte (s.o.).

Dieser Grundeinstellung, so weit wie irgend möglich auf kommunikative Gewalt („Herrschaft“) gegenüber den anderen Mitgliedern der Gesprächsgruppe zu verzichten, folgten häufig die Aktionsgruppen in der Friedensbewegung, indem sie nach dem Konsensprinzip verfahren. Denselben Gedanken

weiterführend, wurde hier ein dreistufiger Abstimmungsmodus erfunden: (1) Ich bin einverstanden; (2) Ich bin nicht einverstanden, kann aber damit leben; (3) Ich bin so wenig einverstanden, daß ich aus der Gruppe aussteige. Da eine gemeinsame Aktion praktische, u.U. existenzielle Konsequenzen haben kann, ist dieses Verfahren ein adäquater Versuch, von einer Überwältigung des Einzelnen mit aller Ernsthaftigkeit Abstand zu nehmen. Das Abstimmungsergebnis führt dann bei Nicht-Übereinstimmung i.a. zur Fortsetzung der gemeinsamen Beratung, ebenso wie in handlungsentlasteten Sokratischen Gesprächen bei Widerspruch gegen einen vermuteten Konsens weitergesprochen werden muß. Umgekehrt läßt sich folgern: Die Sokratische Methode ist das adäquate Verständigungsmittel für Gruppen, die sich in irgendeinem gesellschaftspolitischen Feld für Frieden als Abbau von Gewalt engagieren und an die Binnenkommunikation denselben Anspruch der Gewaltlosigkeit stellen und mit möglichst großer Konsequenz einlösen wollen.

Die Bedeutung des Sokratischen Paradigmas reicht aber im Grenzfall noch weiter, von der kommunikativen Gewaltlosigkeit zur persönlichen Gewaltfreiheit. Wir hatten gesehen, daß Sokrates selbst, nachdem er ungerecht verurteilt war, dem Grundsatz gefolgt ist „Unrecht leiden ist besser als Unrecht tun“, ohne Rücksicht auf sein eigenes Leben. Das Gespräch mit seinen Gegnern war an diesem Punkt nicht mehr möglich, aber er ist dennoch für seine Prinzipien eingetreten und hat dadurch auf einer anderen Stufe der Kommunikation einen an Stärke nicht zu übertreffenden Appell ausgelöst, der gewissermaßen über zwei Jahrtausende hinweg aufgefaßt wurde und zum Nachdenken über Recht und Unrecht provoziert hat.

Die Kraft der Gewaltfreiheit kann aus unterschiedlichen Quellen herrühren, aus der Vernunft oder aus religiösen Quellen. Die Grundeinsichten sind dennoch verwandt, wenn nicht in diesem Punkt dieselben<sup>41</sup>. Ein Beispiel: Hildgard Goss-Mayr, Mitglied des Internationalen Versöhnungsbundes, der Gewaltlosigkeit aus christlichen und außerchristlichen religiösen Gründen vertritt, verwendet zur Charakterisierung gewaltfreien Umgangs mit dem Gegner Formulierungen wie: „die Wahrheit des Gegners erkennen“, „den eigenen Anteil am Unrecht zugestehen“, „in den Dialog eintreten“<sup>42</sup>. Dies sind zugleich Kennzeichen der Sokratischen Grundhaltung. Dieselbe Grundeinstellung findet sich in der Bergpredigt Jesu in der Forderung der *Feindesliebe*<sup>43</sup>. Sie schafft eine zunächst irritierende, aber neue Chancen eröffnende Situation. Pinchas Lapide hat die Bergpredigt als Methode der *Entfeindung* gedeutet<sup>44</sup>; die Kraft der Wahrheit verwandelt den Feind zunächst in einen Gegner, der vom Haßobjekt zum Partner (politischer) Auseinandersetzung wird, und vielleicht zu einen Freund.

---

41 vgl. Raupach-Strey 1986a

42 Goss-Mayr 1976, S.76-78

43 Matthäus 6,44

44 Lapide 1981

Sokrates war sich (gegenüber Kriton) wohl darüber im klaren, daß nur wenige die Bereitschaft aufbringen, Unrecht nicht mit Unrecht zu beantworten; aber die konsequente Befolgung dieser Einsicht enthält trotz der Gefahr des Scheiterns doch die Möglichkeit, die Unrechtskette zu unterbrechen.

Versteht man die Sokratischen Grundregeln in dieser existenziellen Weise, entsprechen sie auch den Satyagraha-Normen Gandhis und erfahren darin eine doppelte Zuspitzung auf die persönliche Haltung und *zugleich* als Mittel des gewaltfreien politischen Kampfes. Kern/Wittig weisen ihrerseits auf die erstaunliche Parallele zwischen Sokrates und Gandhi. „Beide [...] sind radikale Wahrheitsucher, ihr höchstes Ziel ist die unbedingte Bindung an vernünftig vernommene, vor allem ethische, existenztragende Wahrheit.“<sup>45</sup> Satyagraha wird näherungsweise mit *Wahrheit* oder *Festhalten an der Wahrheit* übersetzt, treffender wäre wohl *In-der-Wahrheit-Sein*, denn es ist nicht nur Einsicht in die Wahrheit gemeint, sondern eine ihr entsprechende und von ihr durchdrungene Haltung, die von innerer Klarheit und Übereinstimmung mit sich selbst gekennzeichnet ist. *Gütekraft* ist eine andere Übertragung, die in den letzten Jahren ein Forschungskreis um Martin Arnold für sein Projekt<sup>46</sup> gewählt hat. Diese Grundhaltung beachtet als oberstes Prinzip *Ahimsa*, die radikale Enthaltung von Gewalt nicht nur gegenüber jedem Menschen, sondern jedem Lebewesen. Der Anspruch, daß Ziel und Mittel einander nicht widersprechen, wird ebenso ernst genommen wie der Respekt und die Offenheit gegenüber dem politischen Gegner. Die eigenen Absichten werden nicht geheimgehalten, sondern es wird öffentlich und transparent agiert. Denn dem politischen Gegner soll nicht mit Zwang begegnet werden, sondern im Vertrauen auf seine Vernunft hofft man, ihn vom Unrecht zu überzeugen und einen Sinneswandel zu bewirken, was nur bei gleicher Anforderung an sich selbst und völliger Klarheit und Lauterkeit der eigenen Gesinnung möglich ist. Gewaltfreiheit im Sinne der Satyagraha-Normen radikalisiert gewissermaßen die Kommunikationsnormen des Sokratischen Paradigmas zu bewußt einseitigen Vorleistungen im gewaltlosen politischen Kampf, im Vertrauen auf die Überzeugungskraft der Wahrheit bzw. der Gerechtigkeit; man könnte sie auch als die Kraft der Vernunft verstehen.

Mit Gandhis Satyagraha-Ansatz hat sich auch Gustav Heckmann befaßt, als er 1959 eine Alternative zur militärischen Gewalt und dem Gleichgewicht des Schreckens suchte, das im plötzlichen Untergang der Erde enden kann. „Alles bisherige Verteidigungsgedanken, für das Krieg das wesentliche Mittel der Verteidigung war, ist ungültig geworden. Gänzlich andere Mittel zur Verteidigung als die der kriegerischen Gewalt müssen gefunden werden.“<sup>47</sup> Dem Wettlauf der

---

45 Kern/Wittig 1983 S.136

46 Die erste Veröffentlichung ist bereits erschienen: Arnold/Knittel 1999.

47 Heckmann 1960, S.201; vgl. auch Heckmann 1959

In der Konsequenz dieser Überlegungen hat sich Heckmann in den Folgejahren durch die Argumentationskunst Gene Sharps vom Konzept der sozialen Verteidigung überzeugen las-

Gewalt zu begegnen sind grundsätzlich zwei verschiedene Konzepte entwickelt worden. Das eine ist das ordnungspolitisch-rechtliche, wie es Kant entworfen hat, und das in der Etablierung einer Weltregierung mündet. In dieser Lösung sieht Heckmann immer noch die Gefahr des Machtmissbrauchs. Das andere Konzept ist der Gandhische Weg, der ungewohnt und wohl mit Risiken verbunden ist, aber die „Chance des Lebens“ enthält. Heckmann plädierte dafür, sich diesem Weg zu öffnen. „Gandhi hat Satyagraha für erlernbar und planmäßige Erziehung und Ausbildung in Satyagraha für notwendig gehalten.“<sup>48</sup> (Ob darin auch ein potentielles Konzept gegen terroristische Gewalt gesehen werden kann, sei an dieser Stelle nur als Frage gestellt.) – Wenn die Sokratische Grundhaltung und Satyagraha einander entsprechen, so ließe sich folgern, daß in dieser Betrachtungsweise das Sokratische Paradigma sogar zum politischen Programm wird. Aber auch wenn man nicht der Radikalität des Gandhischen Konzepts folgen will, erscheint es evident, daß in jedem Alternativkonzept zu militärischer Verteidigung, und ebenso in der Begründung zivilen Ungehorsams, ein *dialogisches* Moment enthalten ist, das zumindest auf Rudimente einer Ansprechbarkeit des politischen Gegners vertraut. Dies alleine würde für das Desiderat ausreichen, jeder jungen Generation die Einübung von (Sokratischen) Dialogen zu ermöglichen, um ein Verhaltensmuster zu verankern, das späterhin aktiviert werden kann, sei es im politischen, sei es in anderen Bereichen. Insbesondere in Situationen, in denen Ziviler Ungehorsam zur Diskussion steht, ist es von eminenter Bedeutung, auf ein solches Verhaltensmuster zurückgreifen zu können.

Die Kraft der Gewaltlosigkeit ist an Beispielen zu studieren, wurde im Kap. III.7 behauptet. In der Regel arbeiten die Sokratischen Gespräche ja mit einem Beispiel aus eigener Erfahrung. Ein Beispiel mit persönlicher Erfahrung von Gewaltlosigkeit oder gar Gewaltfreiheit wird sich nicht so häufig finden, unmittelbar nur in einschlägigen, homogenen Gruppen. Für die Wirksamkeit der Gewaltlosigkeit sind aber auch historische Beispiele überzeugend; Gandhi und Martin Luther King sind nur die bekanntesten, es gibt viele weitere<sup>49</sup>. Ein pädagogisch gut geeignetes Beispiel ist die Arbeit von Danilo Dolci in Sizilien, der gewissermaßen die Sokratische Methode (im mündlichen Gespräch berief er sich gerne auf die „Hebammenkunst“) in die Sozialarbeit integrierte und die Bevölkerung aus ihrer fatalistischen Haltung sowohl gegenüber ihrer ökonomischen Situation wie gegenüber der Mafia herausholte<sup>50</sup>. Historische Beispiele haben methodisch den Vorzug der Anschaulichkeit und erfüllen die Regel „Fuß

---

sen. Während der Friedenswochen Anfang der 80er Jahre erzählte Heckmann häufiger sehr anschaulich und überzeugend vom Beispiel des gewaltlosen Widerstandes der norwegischen Lehrer gegen die NS-Besatzungsmacht.

48 Heckmann 1960, S.203

49 Gugel 1983; außerdem die Beispielsammlung Jochheim 1992

50 Gugel 1983 S.84f. Dolcis Arbeit ist dokumentiert in Amman 1972

fassen im Konkreten“, so daß sie für Unterricht (nicht nur im Fach Politik) ebenso wie für Friedensgruppen gut herangezogen werden können. Bloßes „Theoretisieren“ (aus der Perspektive der Rezipienten) über Gewaltlosigkeit hätte nicht dieselbe Wirkung wie überzeugende Beispiele, die zur Unterstützung der ebenso notwendigen Gedankenarbeit herangezogen werden sollten. Es handelt sich hier um einen bereichsspezifischen Anwendungsfall des „exemplarischen Prinzips“ (vgl. Kap. IV.2.5), nicht nur im Sinne der Konkretisierung, sondern auch im Hinblick auf den erhofften Transfer: Die Beispiele sind in ihrer Bedeutung für die konkrete Gegenwart zu durchdenken und ggf. auch in politische Vorschläge umzusetzen. Trotz einer gewissen Brechung gegenüber der Standardform wären die Grundnormen des Sokratischen Paradigmas in diesem Falle dreifach präsent: im Gegenstand, im gemeinsamen, nachdenklichen Gespräch über ihn und im Entwurf künftigen Handelns.

#### 4. Ausblick

Analog zum Ausblick auf eine dialogische Tagungskultur im vorigen Kapitel schließt sich hier ein Ausblick auf ein anderes Praxisfeld für die Sokratische Methode an. Es gibt wenig Freiräume in unserer Gesellschaft, den herrschaftsarmen Dialog zu pflegen und einzuüben. Jedes Angebot Sokratischer Gespräche, in welchem Kontext auch immer, bietet die Chance, von innen her solch einen Freiraum zu schaffen, in dem die Reduzierung und vielleicht Minimierung kommunikativer Gewalt oder Herrschaft erprobt werden kann. Dies kann in schulischen wie in außerschulischen Zusammenhängen geschehen<sup>51</sup>. Daran wiederum kann sich die Hoffnung auf Übertragung in andere, nicht künstlich hergestellte Gesprächssituationen knüpfen. Die Wirkung wäre eine doppelte: man würde der verhandelten Sache besser gerecht, und man würde eine exemplarische Gesprächserfahrung machen.

Schließlich kann diese Begleitwirkung auch zum Hauptzweck Sokratischer Gespräche gemacht werden, indem sie (wiederum mit der Verschiebung gegenüber der Standardform) direkt zur Lösung von Konflikten eingesetzt werden. Der angestrebte Konsens ist dann ein praktischer, auf den sich die Konfliktparteien verständigen und verpflichten können, aber der Weg dahin ist oft nur durch einen klaren Rahmen und ein bestimmtes methodisches Arrangement möglich, das mittelfristig deeskalierend wirkt. Die Sokratischen Regeln stimmen weitgehend mit denen der *Mediation* überein, die seit einigen Jahren zunehmend zur Streitschlichtung sowohl in Schulen wie im Vorfeld familiengerichtlicher Auseinandersetzungen eingesetzt wird.

---

51 Für die Arbeit an gewaltloser Konfliktlösung in der Schule sei auf die Veröffentlichungen von Jamie Walker (1995/6) zur gewaltfreien Konfliktlösung im Klassenzimmer verwiesen

Im Sinne gewaltloser Konfliktlösung könnten sich viele weitere Anwendungsfelder der Sokratischen Methode erschließen. Die deeskalierende Wirkung könnte auch in Konflikt-Brennpunkten im innen- wie im außenpolitischen Bereich zum Tragen kommen, wenn es ausgebildete Sokratische Leiter/innen dafür gäbe. Im Hinblick auf diese Zielrichtung wäre es sinnvoll, wenn die Sokratische Methode in die Ausbildung von Friedensfachkräften integriert würde, für die seit wenigen Jahren ja bereits Curricula erprobt werden<sup>52</sup>. K.Tempel benennt unter den Sach- und personalen Kompetenzen u.a.: Fähigkeiten zur Analyse, zum Verständnis und zur Bearbeitung von Konflikten sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie qualifizieren, in Teams mitwirken zu können: d.h. sie sollen sich mit Konsens- und Entscheidungsfindung vertraut machen und Erfahrungen in der Moderation gewinnen<sup>53</sup>.

Die didaktische Bedeutung des Sokratischen Paradigmas könnte also weit über den Schulunterricht hinausreichen. Vielleicht mag der letzte Ausblick im wissenschaftlichen Kontext etwas ungewöhnlich erscheinen. Der Anspruch des Sokratischen Paradigmas auf konsequentes Weiterdenken führt jedoch dazu, daß Erziehung zum Frieden und zur Gewaltlosigkeit nicht als Spielwiese der Illusionen betrachtet werden darf, sondern den letzten Ernst unserer Lebensgrundlagen betrifft. Dies hat der frühere Bundespräsident Gustav Heinemann<sup>54</sup> einmal in folgende Worte gefaßt:

„Ich sehe als erstes die Verpflichtung, dem Frieden zu dienen. Nicht der Krieg ist der Ernstfall, in dem der Mann sich zu bewähren habe, wie meine Generation in der kaiserlichen Zeit auf den Schulbänken unterwiesen wurde, sondern heute ist der Frieden der Ernstfall, in dem wir alle uns zu bewähren haben. Hinter dem Frieden gibt es keine Existenz mehr.“

---

52 Tempel 1999, S.49-53

53 Tempel 1999 S.51

54 Heinemann, Gustav: Rede am 1.7.1969 bei Übernahme des Amtes des Bundespräsidenten. Auszug u.a. in Heinemann 1999.

### 3.4 Kinderphilosophie

Terminus und Sache der „Kinderphilosophie“ ist in Deutschland und anderen europäischen Ländern relativ unabhängig vom fachbezogenen Schulunterricht und seiner Didaktik entstanden. In den 70er Jahren rezipierte Ekkehard Martens aus den Vereinigten Staaten die Ansätze von Lipman und Matthews (wobei diese ihrerseits schon auf Ideen und Praktiken im Deutschland der 20er Jahre zurückgehen), die sich auch untereinander deutlich unterscheiden: Während Lipman und sein Institut IAPC stärker eine Schulung des formalen Denkens, die Förderung von „reasoning skills“ im Auge hatte – allerdings auch innerhalb einer „inquiry community“<sup>55</sup> –, akzentuiert Matthews<sup>56</sup> stärker den Gesprächscharakter des Philosophierens mit Kindern. Martens stellte in seinen Überlegungen 1990 in seiner grundsätzlichen Schrift zur Kinderphilosophie<sup>57</sup> das Thema in diverse philosophische Zusammenhänge, darunter das Dialoghandeln sowie den Rückbezug zu den Aufklärern Sokrates und Kant und auch Nelson. In den Niederlanden hat Karel van der Leeuw (teilweise zusammen mit Pieter Mostert) das IAPC-Programm aufgenommen und zu dem Thema Kinderphilosophie gearbeitet, ebenso in Österreich Daniela Camhy. Bärbel Frischmann unterscheidet in ihrer Darstellung<sup>58</sup> der Kinderphilosophie von der von Lipman ausgehenden logisch-pragmatischen Variante zunächst eine dialogisch-narrative (Matthews und Schreier), die pragmatisch-aufklärerische von Martens und die experimentell-metaphysische des Berliner Hans-Ludwig Freese, der an das metaphysische Interesse der Kinder anknüpfend insbesondere durch Gedankenexperimente Kinder zum Philosophieren anregen will. Barbara Brünings und Susanne Nordhovens Ansatz bezeichnet Frischmann als „multimedial-verstehend“, weil auch nicht-sprachliche Methoden und Medien in das Philosophieren mit Kindern einbezogen werden. Barbara Brüning in Hamburg trieb auch die theoretische Forschung zu den praktischen Erfahrungen mit der Kinderphilosophie voran. In der Praxis handelte es sich bis zu dieser Phase meist um außerschulisch zusammengekommene Kindergruppen. Schleswig-Holstein und dann Mecklenburg-Vorpommern waren die Länder, die bewusst das Alternativfach zu Religion auch für die Jahrgänge unterhalb der Sekundarstufe II „Philosophie“ bzw. „Philosophieren mit Kindern“ nannten. In den 80er und insbesondere nach der politischen Wende in den 90er Jahren wurde in fast allen Bundesländern ein derartiges Alternativfach eingerichtet, wenn auch mit unter-

---

55 vgl. die ausführliche Besprechung von K. van der Leeuw, ZDP 1/1984; bes. S.14

56 Matthews 1989 und 1994

57 Martens 1990/1998

58 Frischmann 1998 S.325f.

schiedlich starken philosophischen Anteilen und Bezügen. Sieht man von den Rahmenbedingungen der einzelnen Länder ab<sup>59</sup>, so läßt sich für den vorliegenden Kontext jedoch festhalten, daß nunmehr eine erhebliche Zahl von Jugendlichen und Kindern mit „Philosophie“ als Schulfach oder innerhalb eines anders benannten Schulfaches („Ethik“) konfrontiert werden. Entsprechend durchdringen sich inzwischen in der wissenschaftlichen Literatur das außerdidaktische und das didaktische Interesse an der „Kinderphilosophie“<sup>60</sup>. Hier kann es jedoch nicht um eine Würdigung dieses expandierenden Spezialgebietes<sup>61</sup> gehen, sondern nur um die Frage, in welchem Bezug die Sokratische Methode zur Kinderphilosophie gesehen werden kann resp. gesehen werden sollte.

Ersichtlich sind die Ergebnisse im einzelnen davon abhängig, welche Ansätze und Autor/innen der Kinderphilosophie herangezogen werden, so daß ich mich hier auf einige allgemeine Überlegungslinien beschränken muß.

## 1. Affinitäten

Das dargelegte Paradigma Sokratischen Philosophierens ist unter Rückgriff auf Nelson vornehmlich an der seit Jahrzehnten mit Erwachsenen praktizierten Standardform entwickelt worden, wobei die Intention diskursiven Denkens zentral ist. Dies könnte den Anschein einer erheblichen Distanz des Sokratischen Paradigmas zur Kinderphilosophie wecken; Frischmann stellt ausdrücklich fest, daß die Theoretiker des Philosophierens mit Kindern u.a. ein nicht-diskursives Philosophieverständnis reclamierten. Aber darin läge eine zu einseitige Betrachtung, beispielsweise für Martens und Brüning dürfte dies so nicht zutreffen.

Historisch hatte Nelson selber ja die von Minna Specht geleitete Reformschule, die „Walkemühle“<sup>62</sup> gegründet, in der weitgehend nach Sokratischen Prinzipien gearbeitet wurde. Das Ziel der Klarheit des Denkens ebenso wie des Wollens, das sich an einsichtigen, begründeten Prinzipien und Werten ausrichten sollte, stand ihm dabei vor Augen, und eine dementsprechende Schulung sollten nicht nur die Erwachsenen, mit denen er politisch arbeitete, sondern schon Kinder erhalten. Auch wenn Zeitzeugen-Berichten<sup>63</sup> zufolge zuweilen in der Walkemühle wohl ein gewisser Rigorismus nicht zu verkennen war, diente

---

59 vgl. Brüning/Raupach-Strey 2001

60 siehe (u.a.) Martens/Schreier 1994

61 Die ZDP hat die Hefte 1/84 und 1/91 dem Thema gewidmet; beide enthalten u.a. einen ausführlichen Literaturbericht (von P.Mostert bzw. D.Horster). Eine Arbeitsgruppe des Fachverbandes Philosophie führt seit einigen Jahren Arbeitstagungen zum aktuellen Forschungsstand durch (Informationen u.a. bei Jutta Kähler, Kiel und Mechthild Ralla, Achern).

62 Nielsen 1985

63 Hansen-Schaberg 1992

die geduldige Art, in der Minna Specht die Kinder zur Sokratischen Nachdenklichkeit veranlaßte, doch nicht kalter Rationalität, sondern personenbezogenem Verstehen und wertbezogenem Denken und Urteilen. Das Beispiel aus der Exilschule, das Heckmann schildert<sup>64</sup>, zeigt über die Intention klaren Denkens hinaus das Bemühen, durch gemeinsames Nachdenken mit den Kindern eine Schulgemeinschaft zu erreichen, in der es human und gerecht zugeht, jedes Kind ernst genommen wird und in der die Kinder sich aus diesem Grunde wohl fühlen können. Im konkreten Fall des Jungen, der nicht mit einer verbogenen Lenkstange die notwendige Reise per Rad auf sich nehmen wollte, führte – entgegen dem anfänglichen Unverständnis der anderen Beteiligten für sein Anliegen – das gemeinsame Nachdenken zu Einfühlungsvermögen und einem erweiterten Blick dafür, auf welche Weise man diesem einzelnen Kind erst wirklich gerecht wurde. Infolge des gemeinsamen Denkprozesses wurde diese neue Einsicht dann auch von allen Beteiligten mitgetragen. Es handelte sich nicht, wie im Sokratischen Paradigma, um eine handlungsentlastete Situation. Heckmann kommentiert selbst dieses Erlebnis: „Eine philosophische Frage war in dem Gespräch nicht gestellt worden. Aber es enthält Keime philosophischer Einsichten.“<sup>65</sup> Als „Sokratisch“ ist hier weniger das analytische Denken zu bezeichnen – obwohl es auf einer situations- und altersbezogenen Ebene ebenfalls integriert ist – als das Praktisch-Werden der Grundprinzipien, das sich im Nachfragen nach den Gründen für ein zunächst als unbillig empfundenes Anliegen und im Vorgang des empathischen Hineindenkens in die Situation des anderen und dem entstehenden Verständnis für seine Selbstinterpretation manifestiert. Sokratisch ist schließlich auch das Herausfinden und gemeinsame Umsetzen eines Konsenses. Bei diesem Beispiel aus dem Schulleben spielen also Grundüberzeugungen und ihre interaktive Umsetzung eine wichtige Rolle. Vielleicht wäre der kinderphilosophische Akzent Sokratischen Philosophierens stärker zu reaktivieren. Bei Detlef Horster allerdings, dessen kinderphilosophische Variante Frischmann als „sokratisch-sozialphilosophisch“ bezeichnet, sind die genannten Merkmale des Heckmann-Beispiels kaum auszumachen. Horster<sup>66</sup> scheint theoretisch wie praktisch eher ein sozial- und entwicklungspsychologisches Interesse zu verfolgen als ein Erkenntnisinteresse, selbst wenn man dieses weit faßt. Die Zielangaben „Norm- und Sinnreflexion“ und „Entwicklung eines stabilen Ich“ passen wohl zum Sokratischen Paradigma, aber es bleibt die Ambivalenz, ob hier die Frage nach dem Gültigen und Wahren, das ja auch und gerade in den Äußerungen der Kinder verborgen ist, ausreichend Platz findet, oder ob am Ende doch das entscheidungsfähige Ich als die letzte Instanz angesehen wird.

---

64 Heckmann 1981, S.83-86

65 Heckmann 1981, S.84

66 Horster 1994b

In der Gegenwart wird die Sokratische Methode auch nicht nur mit Erwachsenen praktiziert, wenn wir – wie in den vorhergehenden Kapiteln dargelegt – den Bereich der Didaktik von Schulfächern berücksichtigen, insbesondere in der Mathematik, der Ethik und Philosophie. Neben dem diskursiven Denken gewinnen dabei andere der konstitutiven Elemente des Sokratischen Paradigmas, etwa der Erfahrungsbezug und die Interaktion, ein etwas größeres Gewicht. Bislang noch vereinzelt sind Versuche mit Grundschulkindern<sup>67</sup> im Schulunterricht.

Ob es sich beim philosophischen Nachdenken mit Kindern und Jugendlichen um „richtiges“ Philosophieren handelt, ist ein Thema der einschlägigen Literatur<sup>68</sup>. Martens unterscheidet philosophische, pädagogische und entwicklungspsychologische Einwände, die er dadurch widerlegt resp. relativiert, daß er sie auf einen geschlossenen, dogmatischen Philosophiebegriff zurückführt. Schon seit ihrem Beginn bei den Griechen sei Philosophie aber eine Einheit gewesen von drei Elementen: des grundsätzlichen Befragens aller Inhalte („naive Kinderfragen“), das Merkmal menschlicher Freiheit ist, der Haltung des offenen Weiterfragens (der kindlichen Neugier) sowie der Methode des kritischen Prüfens. Dieses offen-pluralistische Philosophie-Verständnis ist genau das dem Sokratischen Paradigma zugrundeliegende. Nicht nur die Kinderphilosophie, sondern auch die Didaktik und gelegentlich auch die Sokratischen Gespräche kennen den Legitimierungsdruck von seiten der akademischen Philosophie, die Herkunft und Einbettung ihrer eigenen Rationalitätsstandards, aber auch deren variante Erscheinungsformen und evtl. deren partielle Relativität zu wenig mitbedenkt. Die Aufklärung erkennt sich gewissermaßen in den Produkten der Aufklärung nicht wieder. Denn das ursprüngliche Fragen und elementare Denken ist *auch* der Ursprung der akademischen Philosophie<sup>69</sup>, die zuweilen zu sehr auf Absicherungen setzt, statt der eigenständigen Denkkraft unterschiedlichster Individuen Zutrauen entgegenzubringen und sie zu stärken. In der Didaktik des Philosophie-Unterrichts spiegelt sich dies in der alten Diskussion um die „Propädeutik“ der Philosophie; der Terminus geht auf Hegel zurück, aber noch in den 50er Jahren wurde die Philosophie am Gymnasium unter dieser Bezeichnung gewissermaßen in die Vorhöfe der eigentlichen Philosophie verwiesen. „Einführendes“, besser: anfängliches Philosophieren – gleichgültig auf welcher Lebensaltersstufe – ist aber schon Philosophieren. Dies anzuerkennen verlangt etwa auch Wagenschein in einer analogen Denkfigur für andere Schulfächer<sup>70</sup>. In der Anerkennung des originären Denkens besteht Übereinstimmung zwi-

---

67 außer Horster in der Glockseeschule Hannover auch Ingrid Delgehausen (Barsinghausen)

68 vgl. Martens, E.: Philosophieren mit Kindern als Herzschlag (nicht nur) des Ethik-Unterrichts. In: Martens/Schreier 1994, S.8-24

69 vgl. Raupach-Strey/Siebert 1982, S.136-140

70 Wagenschein 1968, S.18

schen Kinderphilosophie, didaktischen Ansätzen (wie dem von Wagenschein) und Sokratischem Paradigma.

Das Sokratische Paradigma geht im konstitutiven Element des Marktplatzes von der Universalität der Subjekte aus, und hier liegt der subjekt-bezogene Aspekt des zuvor erörterten Arguments. Es wäre daher ein Widerspruch, Nicht-Erwachsenen das Philosophieren(-Können) abzusprechen. Voraussetzung ist ein nicht teilbarer Vernunft-Begriff, auch elementares Nachdenken auf der Basis der Vernunft ist nicht deshalb, weil es elementar ist, kein Philosophieren. Unterschiedliche Reifungsstufen des Denkens sind damit nicht ausgeschlossen. Auch für die Diskurstheorie ist das ja einer der Gründe, warum Apel hier zum Postulat der advokatorischen Vertretung greift. Gemäß dem Sokratischen Paradigma sollte so weit wie möglich das Gespräch mit den Betroffenen selbst geführt werden. Hier wird die Autonomie der Subjekte, die Selbsttätigkeit der Vernunft und der gemeinsame Einsichtsgewinn für wichtiger erachtet als das „Niveau“, das ohnehin nur an einem Maßstab gemessen werden könnte, der dem inneren Duktus und Gehalt des Gesprächs äußerlich wäre (s.o.). Entscheidend ist die grundsätzliche wechselseitige Anerkennung der Gesprächspartner/innen als Vernunftsubjekte, und zwar unabhängig von Bedingungen: auch bei unterschiedlichem Lebensalter, unterschiedlicher kognitiver Reife, unterschiedlichem „Intelligenzquotienten“ oder bei unterschiedlicher Rolle innerhalb einer Institution (Familie, Kindergarten, Schule). Das Ernstnehmen der Kinder als nachdenkenden Wesen ist wohl ein starker, wenn nicht der zentrale Impuls für die sog. „Kinderphilosophie“, und darin stimmt sie mit dem Sokratischen Paradigma überein.

Sokratisches Philosophieren und Kinderphilosophie haben weiterhin darin eine starke Verwandtschaft, daß bei beiden in aller Regel Offenheit und Kreativität des Denkens einen hohen Stellenwert einnehmen. Das originäre Denken wird wahr- und ernstgenommen und nicht von dem abgespalten, was unter „Philosophie(ren)“ verstanden wird. Als Gewähr dafür werden in der Kinderphilosophie häufiger bekannte Textstellen von Kant, Nohl, Jaspers, Bloch u.a. herangezogen<sup>71</sup>. Susanne Nordhofen kennzeichnet dieses ursprüngliche Philosophieren im Anschluß an Spaemann als „höhere Naivität“<sup>72</sup> und verwendet das treffende Bild von den „Denkkeimen“ der Kinder (ähnlich benutzte ja Heckmann bei der Reflexion des oben dargestellten Beispiels das Bild des „Keims“). Gemeinsam ist dem Sokratischen Paradigma und der Kinderphilosophie der Ansatz bei der Neugier des Fragens und Wissen-Wollens, dann auch des Weiterfragens („Weiterbohren“) und kritischen Weiterdenkens, das sich mit unbefriedigenden Antworten nicht abspesen läßt. Glatzel/Martens kennzeichnen diese Haltung als „radikale Fragehaltung“, unter ausdrücklichem Bezug auf

---

71 Glatzel/Martens 1982, S.24f

72 Nordhofen, Susanne 1994, bes. S.38

Sokrates<sup>73</sup>. Das Leitbild des selbständig denkenden Menschen findet sich daher in beiden Kontexten, verknüpft mit dem des ernsthaft Denkenden – dessen, der vorgängig bereits ernst genommen wurde. In der Ernsthaftigkeit verbinden sich ein subjektives und ein objektives Moment, das auf Sokratischem Hintergrund als die Authentizität und der Logos-Grundsatz auszumachen sind. Ebenfalls eingeschlossen ist das methodische Element, sich um Genauigkeit im Denken zu bemühen. Auch das intersubjektive Element spielt eine Rolle in der Kinderphilosophie: als Lust am gemeinschaftlichen Erkunden und Auf-den-Grund-Gehen einer schwierigen Frage. Schließlich münden diese Elemente im ausdrücklich deklarierten Primat der Dialogmethode, die sich am Sokratischen Gespräch orientiert<sup>74</sup>. In diesen umfassenderen Methodenbegriff ist der Vorrang des Prozesses vor dem Resultat ebenso integriert wie das maieutische Element, daß die Gesprächsleiterinnen den „Denkkeimen“ der Kinder Gelegenheit und Hilfestellung zur Entwicklung bieten.

Die Gemeinschaft des Denkens stellen Kinder u.U. noch zwangloser her als Erwachsene, die auf individueller Abgrenzung als (vermeintlich zwingender) Forderung einer Konkurrenzgesellschaft bedacht sind. Es gibt allerdings auch Kinder, die durch besondere Umstände eine solche Forderung schon früh verinnerlichen und daher umgekehrt schwerer zu gemeinschaftlichem Denken in wechselseitiger Rücksicht finden.

## 2. Differenzen

Legt man das Sokratische Paradigma, wie es in der Standardform realisiert wird, zugrunde, so sind auch Unterschiede zur Kinderphilosophie festzustellen:

(a) Die Beispiele können aufgrund des Lebensalters nur aus einem eingeschränkteren Fundus von Erfahrungen, im allgemeinen des Nahbereichs, ausgewählt werden. Hinzu kommt, daß Erwachsene i.a. eine größere Fähigkeit haben, sich von den eigenen Erfahrungen reflexiv zu distanzieren. Will man den Nahbereich überschreiten und Hilfestellung zur reflexiven Distanzierung geben, wird man in der Kinderphilosophie Erfahrung und Anschauung auf anderen Wegen ins Bewußtsein holen, häufig durch Geschichten, die das Vorstellungsvermögen anregen, Erfahrung aktivieren, aber auch erweitern. Geschichten erlauben es, sich auf eigene Erfahrungen und Probleme als etwas (vermeintlich) außerhalb des eigenen Ichs zu beziehen, jedenfalls für die „Öffentlichkeit“ der Gesprächsgruppe. Die Selbstreflexion wird damit von Selbstoffenbarungsproblemen stärker entlastet.

---

73 Glatzel/Martens 1982, S.37

74 Glatzel/Martens 1982, S.43

(b) Die eigene Erfahrung zu reflektieren kann wohl auch für junge Menschen(kinder) wichtig und wertvoll sein und sollte deshalb hin und wieder praktiziert werden. Authentische Beispiele dürfen jedoch bei Jüngeren nur maßvoll erfragt und benutzt werden, aus zwei Gründen: Die Sprach- und Denkfähigkeit, aber auch das Durchhaltevermögen reicht u.U. nicht so weit, die Erfahrung so genau zu erfassen und auf den Begriff zu bringen, daß sie von dieser Basis aus dann noch weiter reflektiert werden kann; allerdings kann dies von Fall zu Fall erheblich variieren. Schwerwiegender noch ist der zweite Grund: Eine eigene Erfahrung zur Diskussion zu stellen verlangt ein u.U. recht hohes Maß an Selbstsicherheit, von dem auch bei Erwachsenen nicht immer auszugehen ist und das bei Kindern und Jugendlichen sich ja erst in der Entwicklung befindet. Die altersbedingte größere Verletzlichkeit des Persönlichkeitskernes ist also zu berücksichtigen, und dementsprechend dürfen keine übermäßigen Anforderungen an die schon mitgebrachte Autonomie gestellt werden. Die Fähigkeit, zu den eigenen Aussagen und Erfahrungen zu stehen, ist allmählich zu entwickeln.

(c) Ein grundlegendes Problem stellt die für die Philosophie konstitutive Abstraktion dar. Auch Heckmann wählt als Überschrift zu dem dargestellten Erlebnis „Sokratische Methode im Bereich der Erfahrung, *vor aller* Abstraktion.“<sup>75</sup> (Hervorhebung R-S) Er verkennt also nicht, daß im strengen Sinn gar keine philosophische Erörterung stattgefunden hat; aber er erkennt die Bedeutung der Urteilsbildung im Erfahrungsbereich als die Grundlage des sokratischen Erkenntnisprozesses. Im allgemeinen folgt auf die Beispielaufnahme im Sokratischen Gespräch die reflexive Bearbeitung von Aussagen, die im Gespräch gemacht werden, ggf. eine kritische Untersuchung und der Versuch, den Begründungsanspruch einzulösen, zusammengefaßt: abstraktes Denken, zumindest Denken auf einer höheren Abstraktionsstufe. Im Gespräch mit Kindern sind diesem Rationalitätsanspruch im strengen Sinn Grenzen gesetzt; man wird zu dieser Untersuchungsdimension anregen, sie aber nicht mit gleicher Intensität und Gründlichkeit über einen längeren Zeitraum zu derselben Sache verfolgen können. Die Grenzen liegen nicht nur in affektiven Fähigkeiten (Geduld, Empathie), sondern auch in den kognitiven Möglichkeiten – ohne daß darin ein Widerspruch zur prinzipiellen Vernunftfähigkeit gesehen werden muß. Kinder sind noch nicht in demselben Sinn zu abstrahieren, d.h. zur gedanklichen Erfassung von Universalien in der Lage wie Erwachsene; gemäß den kognitionspsychologischen Untersuchungen und dem Stufenmodell der Piaget-Schule (u.a.) ist abstraktes, formales und deduktiv-hypothetisches Denken erst im Anschluß an die konkret-operative Phase möglich, d.h. etwa ab dem 13. Lebensjahr. Auch wenn dieses nur ein – im Rahmen der Kinderphilosophie des öfteren kritisiertes – Modell ist, das nicht ontologisiert werden darf, signalisiert es doch grundlegende psychologische Gegebenheiten der kognitiven Ent-

---

75 Heckmann 1981, S.83

wicklung, wie sie auch sonst in der Allgemeindidaktik berücksichtigt werden. Ähnliches scheint auch für analoges oder interpretierendes Verstehen zu gelten: Ein Gleichnis nicht konkretistisch, sondern *als Gleichnis* aufzufassen, ist offenbar unterhalb dieser Entwicklungsschwelle mit Schwierigkeiten verbunden<sup>76</sup>. Unter solchem Aspekt sind Sokratische Gespräche nach streng diskursiven Rationalitäts-Standards mit jüngeren Kindern nicht möglich; andererseits können solche Standards ja auch bei Erwachsenen ohne Vorbildung nicht ohne Einschränkung angelegt werden, so daß die Übergänge fließend werden. Zudem schließt dies nicht aus, daß man andere Formen von Rationalität wie die der „symbolischen Formen“ nach Cassirer für ein philosophisches Gespräch fruchtbar macht<sup>77</sup>, oder die auf analoge, bildhafte oder mythische Weise in Märchen, Sagen und Geschichten enthaltenen Einsichten<sup>78</sup>. Vernunft nimmt bei jüngeren Menschen – vielleicht auch bei weniger wissenschaftlich ausgebildeten Menschen – wohl teilweise andere Formen an als aus einer wissenschaftsgeprägten Sicht wahrzunehmen ist; vermutlich wissen wir darüber noch zu wenig, während wir es gleichzeitig intuitiv für die Didaktik nutzen.

(d) Die Geduld, bei einer Sache auch über eine längere Phase zu bleiben, ist in jüngerem Alter im allgemeinen noch nicht stark ausgeprägt. Für ein volles Sokratisches Gespräch ist der Geduldsbogen von Kindern im allgemeinen nicht ausreichend, zumal dazu auch das Aushalten-Können von Umwegen gehört oder das Ertragen und sogar Bearbeiten von Meinungen, die man selbst für falsch, abwegig, skurril oder unsinnig hält, also ein bewußtes Absehen vom eigenen (auch gedanklichen) Interesse über eine längere Phase.

(e) Ein philosophisches Gespräch mit Kindern verlangt zumindest anfangs mehr Lenkung als ein Sokratisches Gespräch mit Erwachsenen – es sei denn, man verzichtet auf das Ziel, gemeinsame Einsichten zu gewinnen. Ein Grund ist die eben erwähnte schneller erlahmende Geduld, bei derselben Sache zu bleiben, die auf der anderen Seite mit der lebendigen Neugier an immer neuen Aspekten, Themen und Fragen korrespondiert. Kinder äußern sich in der Regel spontaner und achten ohne Anleitung weniger aufeinander. Die Fähigkeiten, den Verlauf eines Gespräches zu beobachten und vorausschauend vorwegzunehmen, zu bewerten und Weichen zu stellen, müssen erst Schritt für Schritt erlernt werden. Die etwas stärkere Lenkung kann auch die Inhalte betreffen, wenn es etwa um kritisches Nachfragen und um Begründungsmöglichkeiten geht oder einfach um die Anregung von Fragemöglichkeiten, die gewissermaßen erst die „Denk-Türen“ öffnen. Aber es kann ebenso auch umgekehrt sein, daß die Kinder Fragen stellen, die der erwachsenen Leitung gar nicht eingefallen sind.

---

76 so die Erfahrung einer Grundschullehrerin in Berlin-Neukölln (s.u.)

77 vgl. das Plädoyer von Susanne Nordhofen in Martens/Schreier 1994, S.40f.

78 vgl. Brüning 1991; siehe auch in Martens/Schreier 1994, S.138; sowie Brüning 2000

Für viele der genannten Gesichtspunkte gilt wohl, daß es sich im wesentlichen um graduelle Unterschiede zwischen Sokratischem Gespräch und Kinderphilosophie handelt, wobei unterschiedliche Voraussetzungen in Erwachsenen- gruppen in nicht nur einer Hinsicht ebenfalls mitzubedenken sind<sup>79</sup>. Im einzelnen kann es immer auch gegenläufige Erscheinungen geben, und bei eini- ger Übung wird sich beides annähern. Anders liegt es dann, wenn Fähigkeiten sich tatsächlich erst unter den Voraussetzungen eines bestimmten Alters ent- wickeln, wie der Fähigkeit zum abstrakten und formalen Denken. (Bzgl. der an- deren Gesichtspunkte wäre dies analog zu untersuchen.) Darin ist keine Abwer- tung der philosophischen Gespräche mit Kindern *vor* dieser Altersschwelle zu sehen, denn diese enthalten ja viele Chancen – beispielsweise Flexibilität im Denken und Sensibilität für die Meinung anderer zu entwickeln, Vorurteile zu überwinden, selbständiges Denken zu üben und einen Konsens zu suchen. Die Chancen und Schwerpunkte der Gespräche mit Kindern sind lediglich anders gelagert als bei Gesprächen mit älteren Schüler/innen oder erwachsenen Teil- nehmern eines Sokratischen Gesprächs, so wie sich in den etablierten Schulfä- chern ja auch alterspezifisch sinnvolle, die Bedingungen berücksichtigende Lernanforderungen herauskristallisiert haben. Zu erforschen wäre auch, ob sich spezifische Möglichkeiten und Grenzen des Philosophierens mit Jugendlichen ausmachen lassen für die Phase zwischen der unteren Schwelle zum konkret- operativen Denken und einer anzunehmenden oberen Schwelle (17./18. Le- bensjahr) zum autonomen Denken des Erwachsenenalters.

### 3. Eine Sokratische Perspektive auf die Kinderphilosophie

In Umkehrung der Betrachtung seien einige Elemente aus „Sokratischer Zen- tralperspektive“ für die Kinderphilosophie zusammengestellt, wobei diese sol- che Elemente je nach Ansatz sei es als Anregung, sei es als Korrektiv, sei es als Bestätigung der Affinität aufnehmen könnte:

(a) Anforderungen an das Sozialverhalten in einer Denkgemeinschaft: Philo- sophieren heißt nicht nur oder gar nicht unbedingt, etwas „besonders Schlaues“ zu tun oder zu lernen, sondern Gesprächstugenden walten zu lassen<sup>80</sup>: einander ausreden lassen, die Äußerungen der anderen hörend und verstehend aufneh- men, sich mit ihnen befassen, auch wenn sie einem selbst aus irgendeinem Grunde nicht gefallen, und sie mit einer Mindestachtung zu behandeln. Sensibi-

---

79 In der Erwachsenenbildung spielt der mitgebrachte Bildungsstand eine Rolle für die erreichbaren Möglichkeiten der Gesprächsgruppe (s.u.). Besonders deutlich ist diese Tatsache auch bei Sokratischen Gesprächen im Gefängnis, worüber Horst Gronke und Uwe Nitsch berichten (2001)

80 Dieses Postulat drängte sich als erstes auf bei einem kleinen Versuch zur Kinderphilosophie mit „Hochbegabten“, den ich im Mai 2001 zusammen mit der Grundschullehrerin Katharina Nitsch in Berlin unternommen habe.

lität in der Sprache und Empathie für Personen (die Gesprächspartner/innen) entwickeln. Das Ernst-Nehmen eines jeden anderen muß sich im Verhalten ausdrücken.

(b) Das Hinauskommen über die Phänome, indem man gemeinsam versucht, sie begrifflich zu erfassen, Verbindungen herzustellen und sie ansatzweise theoretisch zu durchdringen. Dazu gehören etwa Sich-Erinnern, Zusammenhänge-Herstellen und Schlüsse-Ziehen. –

Bei einem Teil der Literatur zur Kinderphilosophie überwiegt das Wohlgefallen oder die Begeisterung der Erwachsenen an den Phänomen-entdeckenden, quasi-natürlichen oder gar genialen Kinderäußerungen, ohne daß erkennbar ist, ob auch Einsichten erreicht wurden bzw. überhaupt diese Intention bestand.<sup>81</sup> Auch eine kritische Reflexion darauf ist zuweilen zu vermissen, wieweit die Beobachtungen von Projektionen geleitet sein könnten und der „philosophische Tiefsinn“ der Kinderäußerungen evtl. erst durch die Erwachsenensicht zustandekommt.

(c) Gründlichkeit und Sorgfalt im Vorgehen, das oberflächlichem oder allzu schnellem Vorgehen entgegenwirken kann.

(d) Das Weiterfragen in der gleichen Sache und im gleichen Gesprächsstrang: immer wieder nach Begründungen fragen, Argumente suchen und gewichten und begründete Urteile oder Entscheidungen anstreben. Schließlich das reflexive Denken: Gemeinsam den zurückgelegten Denkweg anschauen und ggf. neue Weg-Entscheidungen treffen.

(e) Insgesamt die dialogische Orientierung: Durch das Miteinanderreden nachdenklich werden, weiterkommen im Fragen, Denken und auch Fühlen, durch gemeinsames Nachdenken Einsichten zu finden, auf die man ohne die gegenseitige Anregung vielleicht nicht oder nicht so schnell gekommen wäre. Interesse entwickeln an den Gedanken anderer. Zumindest im kontrafaktischen Vorgriff stiftet die dialogische Orientierung symmetrische Kommunikation und somit die grundsätzliche Gleichberechtigung der Gesprächspartner/innen, die vorgehend eingübt werden kann.

In der Literatur zur Kinderphilosophie sind diese „sokratischen“ Elemente – als methodische Elemente oder als Gesprächstugenden – an vielen Stellen explizit oder implizit berücksichtigt, worauf an einigen Stellen hingewiesen wurde. Ein sokratisches Verständnis der Kinderphilosophie insgesamt findet sich vor allem bei Martens, Schreier, Brüning und – mit den erwähnten Einschränkungen – bei Horster. Ronald Reed<sup>82</sup> kontrastiert Dialog und Gespräch dahingehend, daß der Dialog platonische Wurzeln habe, zu philosophischer Anstrengung und Klarheit verpflichte und das Überzeugen-Wollen zum Ziel habe. Demgegenüber sei das Gespräch personen- und gemeinschaftsbezogen

---

81 Raupach-Strey 1989a, S.75f; ausführlicher findet sich diese Kritik in: Martens 1990/1998

82 Reed 1994

und enthalte psychologische und ästhetische Komponenten. So wie Reed selber für die Praxis dieser Unterscheidung keine große Bedeutung beimißt, läßt sich sagen, daß das Sokratische Paradigma in Reeds Begrifflichkeit „Dialog“ ebenso wie „Gespräch“ beinhaltet, wie aus der Zweigipfligkeit der im II. Kap. vorgeschlagenen Begriffsbestimmung – wahrheits- und adressatenbezogen – ersichtlich ist. Schreier stellt seinerseits resumierend fest, daß in diversen Ansätzen der Kinderphilosophie auch dann, wenn der Name des Sokrates gar nicht benutzt wird, seine Gesprächskunst als immanentes Leitbild wirksam ist. Eine kultivierte Gesprächsdidaktik hält er für notwendig, um der Zerstörung der Erfahrung in der Mediengesellschaft entgegenzuwirken. Erziehung habe weniger damit zu tun, „einen Eimer mit Wasser zu füllen, als damit, eine Flamme zu entzünden“<sup>83</sup>.

Barbara Brüning<sup>84</sup> beschreibt in mehreren Veröffentlichungen zur Kinderphilosophie wie zum Ethikunterricht das Sokratische Gespräch als eine von vier spezifisch philosophischen Methoden. Sie stellt die Sokratische Methode neben die drei anderen Methoden der Begriffsanalyse, der Argumentation und des Gedankenexperiments. Im umfassenden Verständnis des Sokratischen Paradigmas, wie es hier entwickelt wurde, sind jedenfalls Begriffsklärung und Argumentation Teil eines Sokratischen Gesprächs; im Hinblick auf das Erlernen von Methoden macht es andererseits Sinn, diese Momente als „Methode“ in einem engeren Sinn gesondert zu behandeln. Bei dieser Gegenüberstellung gewinnt das Sokratische Gespräch einen Akzent auf der Offenheit des Gesprächs („freieres Diskutieren“), den Rekurs auf Beispiele und Erfahrungen, auf selbständiges Denken und eine philosophische Fragekultur. Unterschwellig scheint mir auch eine Synthese unterschiedlicher Gesichtspunkte zur selben Sache mitgedacht, da die drei anderen Methoden ja stärker analysierend-isolierend vorgehen. – Die Einteilung in vier spezifisch philosophische Methoden, unter denen die Sokratische eine ist, wurde in das angebotene Methodenrepertoire zum Schulversuch „Praktische Philosophie“ in Nordrhein-Westfalen aufgenommen und entsprechend in der Lehrerfortbildung berücksichtigt. Dies ist zu begrüßen, aber es ist auch jeweils neu zu vermitteln, daß die Sokratische Methode nur auf der instrumentellen Ebene nicht angemessen erfaßt werden kann, sondern umfassender in das Sokratische Paradigma eingebettet zu verstehen ist. Das Sokratische Paradigma kann für die Kinderphilosophie ähnlich wie für die Fachdidaktik die Funktion einer Zentralperspektive übernehmen. Dabei wurde aus der Betrachtung die Frage noch ausgeklammert, wieweit „Kindheit“ und entsprechend „Jugend“ ihrerseits ein Konstrukt nicht nur der jeweiligen Gesellschaft ihrer Zeit, sondern auch der didaktischen Reflexion sind.<sup>85</sup>

---

83 Schreier 1994, S. 99

84 Brüning 2000b

85 vgl. Martens 1990/1998

# Kapitel VI

## Der allgemeinbildende Charakter der Sokratischen Methode

Bisher wurde die didaktische Bedeutung Sokratischer Gespräche in verschiedenen Lernfeldern und –orten aufgezeigt. Sokratische Gespräche tragen zweifellos auch allgemein zur Bildung der an ihnen Teilnehmenden bei, und zwar unabhängig davon, ob die Sokratische Methode resp. Elemente der Sokratischen Methode in schulische Lernkontexte oder spezifische Fächer (Philosophie, Ethik, Mathematik u.a.) eingebracht werden oder in außerschulische Zusammenhänge, die im weitesten Sinne Orte des Lernens und der Bildung sind. Selbst in Kontexten, in denen gar nicht direkt eine Bildungs-Intention verfolgt wird, wie in Beratungszusammenhängen, scheinen allgemein bildende Elemente gewissermaßen ein nicht-intendiertes Nebenprodukt zu sein, sofern nur das Sokratische Gespräch dem Paradigma genügt.

Der behauptete – diverse Lernkontexte durchdringende – allgemeinbildende Charakter der Sokratischen Methode soll im folgenden an einigen Kriterien theoretisch nachgewiesen werden.

Zunächst noch ein Blick auf die Praxis, die ein Indiz für die These abgibt: Bis zum Jahr 2000 ist die weitaus überwiegende Zahl Sokratischer Gespräche in der Nelson/Heckmann-Tradition von der PPA bzw. GSP auf dem freien Markt ohne Einschränkung des Adressatenkreises angeboten und in Eigenverantwortung durchgeführt worden, oder in loser (eher organisatorischer) Kooperation mit anderen Bildungsträgern vornehmlich aus dem Bereich der Erwachsenenbildung und der politischen Bildung, d.h. in der Regel weder berufs- noch fachspezifisch und im allgemeinen auch weltanschauungsoffen.

Nelson praktizierte die Methode – wie oben dargelegt – in den drei Lernkontexten Hochschule, (Reform-)Schule und Vorbereitung Erwachsener auf ihre politische Tätigkeit. Die Öffnung zur Erwachsenenbildung findet sich bei ihm zwar in dem zuletzt genannten Anliegen, sie wurde jedoch weitergetrieben durch die Emigranten (Gustav und Charlotte Heckmann, Minna Specht, Grete Henry-Hermann) und nach 1945 in Deutschland vor allem im Volkshochschulbereich durch Erna Blencke (besonders an der Heimvolkshochschule Springe in Niedersachsen). In den 80er Jahren arbeitete Detlef Horster mit den Niedersächsischen Volkshochschulen zusammen, leider ohne sich ausdrücklich auf diese Vorläufer zu beziehen. Jahrzehntelang wurden die Wochenseminare, die die PPA in freier Trägerschaft anbot, gerne angenommen und das gilt bis heute; die meisten Teilnehmer/innen kehren wieder. Die potentielle und nach

sozialwissenschaftlichen Kriterien gemischte Klientel vergrößert sich also ständig, was ja auf ein allgemeines Interesse hinweist. Auch die regionalen Angebote (meist in Form von Wochenendseminaren) wie in Hannover, Hamburg, Bremen, Berlin u.a. haben in der Regel allgemeinbildenden Charakter. Ich selbst habe beispielsweise in den 80er Jahren Sokratische Gespräche teils in Kooperation mit Volkshochschulen, mit dem Berliner ‚Bildungswerk für Demokratie und Umweltschutz‘, mit kirchlichen Gruppen, mit Frauengruppen und in Eigenregie durchgeführt; Ähnliches gilt für andere Sokratische Leiter bzw. Orte. Einige Beispiele für Themen aus dieser Zeit:

- (1) Welcher ist mir der wichtigste Grundwert?
- (2) Worin besteht der Unterschied zwischen Macht und Gewalt?
- (3) Man muß sich einig sein, sich zu streiten – wie ist das möglich?
- (4) Wieviel Sicherheit brauche ich?
- (5) Kann man Verantwortung übernehmen für das Handeln anderer?
- (6) Hat die Natur ein Recht?
- (7) Warum moralisch sein?

In allen diesen Gesprächen gab es keinen unmittelbar funktionalen Zusammenhang, sie dienten der zweckfreien Selbstreflexion. Erst in den 90er Jahren wird die Sokratische Methode gezielter einerseits in schulischen Lernkontexten herangezogen<sup>1</sup> und andererseits in Beratungszusammenhängen („counselling“)<sup>2</sup> benutzt, etwa auch in der Wirtschaft. Insbesondere letzteres hat in der GSP eine Debatte über die potentielle Instrumentalisierung hervorgerufen<sup>3</sup>.

Das Überdenken dieser Erfahrungen führt mich zu der *These*: Sokratische Gespräche haben eine *allgemeinbildende Funktion* einerseits in der „Grundform“ im zweckfreien Angebot, daneben aber – zumindest ansatzweise – auch dann, wenn die Methode in andere Kontexte didaktischer oder nichtdidaktischer Art eingebracht wird, vorausgesetzt, das Paradigma ist erfüllt.

Um die These zu belegen, ist zunächst zu fragen, was in diesem Kapitel unter *Allgemeinbildung* verstanden werden soll. Ich greife zunächst auf die alte Bestimmung von Comenius, zurück, sodann im Zusammenhang mit einem eigenen Bestimmungsvorschlag auf die mehrstufige Konzeption von Klafki und gehe am Schluß auf die Instrumentalisierungsdebatte ein.

Johann Amos Comenius (1592-1670) stellte in seiner „Pampaedia“<sup>4</sup> die Forderung auf, daß jeder einzelne des ganzen Menschengeschlechts durch ange-

---

1 so z.B. im Schulversuch „Praktische Philosophie“ in NRW

2 Diesen Bereich haben bisher hauptsächlich die niederländischen Sokratischen Leiter für sich erschlossen.

3 Vgl. Siebert, Ute 1999 sowie mein Beitrag auf der 3. Internationalen Tagung ‘Socratic dialogue and ethics’ (2000): „Searching for truth versus practical application“ in Bd. IX der Schriftenreihe der PPA (2002)

4 Comenius 1954; Comenius 1960

messene Lehre das Ganze und gründlich gelehrt werde: „pantes, panta, pantos – omnes, omnia, omnino“. Diese drei Dimensionen lassen sich als Charakterisierung eines frühneuzeitlichen Allgemeinbildungskonzeptes auffassen, und Sokratische Gespräche entsprechen dem Postulat, die Bildung in allen drei Richtungen anzustreben. Denn von der zugrundeliegenden Absicht, den dreifachen Ausschluß zu verhindern, sind sie in gleicher Weise getragen: es sollten nicht nur einige oder gar wenige in den Genuß der (Schul-)Bildung gelangen, sie sollten nicht nur Spezialwissen erwerben, und sie sollten nicht oberflächlich lernen.

a) Comenius war daran gelegen, daß *alle* Menschen Schulbildung genossen, damit sie aus dem Zustand der rohen Unvollkommenheit herausgeführt würden und zur Vollkommenheit eines „kultivierten“ Wesens gelangen könnten. In der Praxis sorgte er sich daher um die flächendeckende Einrichtung von Schulen. Im Paradigma der Sokratischen Methode entspricht diesem Anliegen das Element des Marktplatzes, der sich als Diskussionsforum allen öffnet, und analog in der Philosophie-Didaktik die exoterische Auffassung von Philosophie, die bildungspolitischen Ausgrenzungen entgegentritt. Jeder Mensch soll die Chance zum Philosophieren erhalten. Dies bedeutet zum einen Voraussetzungslosigkeit: es bedarf keiner „Eintrittskarte“, beispielsweise einer bestimmten Standeszugehörigkeit oder des Besitzes, um sich bilden zu dürfen. Zum anderen steht ein Menschenbild dahinter, das jedem den Anspruch darauf zubilligt, durch Bildung zu seiner Vervollkommnung zu gelangen – zu sich selbst zu finden, wäre vielleicht eine moderne, wenn auch nicht völlig deklungsgleiche Formulierung. Daß Sokratisches Philosophieren nicht nur zur Sach-, sondern auch zur Selbsterkenntnis führt, drückte sich schon in der antiken sokratischen Devise aus: „Erkenne dich selbst!“ –

Allerdings besteht ein Unterschied zwischen der Gelegenheit zum Philosophieren und der Forderung, daß jeder dies tue. Letztere läßt sich mit Sokratischen Gesprächen im allgemeinen nicht verbinden, wohl aber im schulpolitischen Kontext mit dem Anspruch auf einen der Selbst- und Weltklärung dienenden Philosophie – oder Ethikunterricht (soweit nicht durch den Religionsunterricht eingelöst).

b) Nach Comenius sollte jeder Mensch *alles*, zumindest die Grundlagen, Ursache und Zwecke der wichtigsten Tatsachen der Welt lernen, in die er als künftig Handelnder eintritt. Das bedeutet, daß die Schulen nicht nur auf eine spezielle, gesellschaftlich benötigte Tätigkeit vorbereiten sollten, sondern umfassende Information und die Gelegenheit zum verständigen Aufbau eines Weltbildes bieten sollten. Der Information dienen andere Verfahren, aber zum Verstehen der Welt und zum Aufbau eines Weltbildes trägt sokratisches Philosophieren zumindest indirekt bei der gedanklichen Bearbeitung eines jeden Themas bei. Denn im Verfahren der „regressiven Methode der Abstraktion“ werden die Grundlagen, Ursachen und Zwecke erhoben resp. wird nach diesen gefragt. Auf diese Weise kommen auch tieferliegende Zusammenhänge in den

Blick und bei anhaltender Beschäftigung mit den Problemen schließlich auch die Fundamente. Da kein denkbares *grundlegendes* Problem prinzipiell von der sokratischen Bearbeitung ausgeschlossen ist, erfüllt die Sokratische Methode auch das zweite Postulat.

c) Das dritte Postulat „omnino“ darf wohl als Gründlichkeit verstanden werden, im Gegensatz zu Oberflächlichkeit und Unernsthaftigkeit des Denkens und Sprechens und auch im Gegensatz zu bloß technischer Aneignung eines „Stoffs“. Einer Sache auf den Grund gehen, das Problem wirklich durchdringen ist genau das, was etwa „Neulingen“ in der Sokratischen Methode in der Regel auffällt und dem Sokratischen Anliegen entspricht, die Grundlagen, die Fundamente des Wissens wie des Seins zu klären und zu durchdenken. Jede Aussage ist es wert, auf ihre Begründung befragt zu werden. Es zeigt sich auch in der Verlangsamung des Sprechens und Redens, um jedem Gedanken gerecht werden zu können. Wenn man sich Zeiterscheinungen vergegenwärtigt wie das schnelle Reden, die flüchtige Information, die Belanglosigkeit des Gesagten, das oberflächliche Zuhören ohne nachzufragen, dann ist auch das dritte Allgemeinbildungspostulat äußerst aktuell. Das gleiche gilt im Hinblick auf eine nach wie vor – oder wieder – verbreitete technische Auffassung des Lernens, der es nur um die „skills“, die Fertigkeiten geht, nicht um ein tieferes Verständnis. Die Sokratische Methode wird immer wieder als Mittel erfahren, diesen Zeiterscheinungen entgegenzuwirken. Im Paradigma der Sokratischen Methode entspricht dem – im Zusammenhang mit dem schon im Punkt (b) angesprochenen Verfahren der regressiven Methode der Abstraktion – der Anspruch auf Begründung bzw. Rechtfertigung einer jeden im Sokratischen Gespräch geäußerten Aussage.

Wenn nun Sokratische Gespräche dem dreifachen Postulat dieses frühneuzeitlichen Allgemeinbildungskonzeptes entsprechen, so ließe sich noch umgekehrt fragen, ob des Comenius eigene Ausfüllung dieser Postulate nicht etwa von einem ganz anderen Lernkonzept getragen gewesen sein mag, ob also „Lehren“ und „Lernen“ im Sinne des Comenius mit sokratischen Verständnis überhaupt in Verbindung gebracht werden können. Aber auch das ist der Fall. Es finden sich grundlegende Aussagen in der „Großen Didaktik“ des Comenius, die dem Sokratischen Paradigma sehr nahe stehen, etwa zur Rollenverteilung von Lehrern und Schülern sowie zum Lernklima:

„Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren, und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt...“<sup>5</sup>

---

5 Comenius, Große Didaktik, zitiert nach: Scheuerl 1992, S.23

Den pädagogischen Blick, mit dem der heranwachsende Mensch angesehen wird, beschreibt er folgendermaßen:

„Der Verstand des in die Welt tretenden Menschen läßt sich deshalb am besten mit einem Samenkorn oder einem Kern vergleichen. Wenn auch darin die Gestalt der Pflanze oder des Baumes noch nicht tatsächlich (actu) vorhanden ist, so liegen doch Pflanze und Baum in Wirklichkeit (revera) schon darin beschlossen... Es ist also nicht nötig, in den Menschen etwas von außen hineinzutragen. Man muß nur das, was in ihm beschlossen ist, herausschälen, entfalten und im einzelnen aufzeigen.“<sup>6</sup>

Dies ist eine treffende Umschreibung der Maieutik, lediglich mit einer anderen der Natur entnommenen Metapher: die Metapher der Gedanken-Geburt ist ausgetauscht durch die des Samenkorns. Die Tätigkeit des Lehrenden ist die eines Unterstützenden. So läßt sich wohl schließen: Die Übereinstimmung der Sokratischen Methode mit dem Allgemeinbildungskonzept des Comenius ist nicht nur eine äußerliche, kriteriale; sie ruht auch auf einer sehr ähnlichen Grundvorstellung von Lehr-Lernprozessen sowie vom Lehrer-Schüler-Verhältnis auf.

Welche Anforderungen sind nun an ein *gegenwärtiges Allgemeinbildungskonzept* zu stellen?

In dem Allgemeinbildungskonzept von 1991<sup>7</sup> nennt Klafki ebenfalls drei Bedeutungselemente für den Begriff der Allgemeinbildung:

- (a) Bildung für alle
- (b) Bildung im Medium des Allgemeinen
- (c) Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten

Diese drei Bedeutungselemente lassen sich als moderne Deutung der drei *Desiderata* des Comenius lesen:

Bildung für alle ist dieselbe Forderung, lediglich auf dem historischen Hintergrund andersartiger Ungleichheiten als in einer Standesgesellschaft, wenn auch nicht in jeder Hinsicht: gewisse Ungleichbehandlungen hinsichtlich des Besitzes wie des Geschlechtes gibt es in beiden historischen Situationen, und diese werden als Bedingung Sokratischer Gespräche ja schon im Paradigma nicht akzeptiert.

Bildung im Medium des Allgemeinen entspricht Comenius' zweiter Forderung und wird in der Sokratischen Methode eingelöst in einem spezifischen Sinn, auf den ich im nächsten Abschnitt anhand meiner eigenen Postulate noch eingehe.

Klafkis dritte Forderung ließe sich als eine andere Interpretation von Comenius' dritter Forderung „Omnino“ deuten, die ich oben als Gründlichkeit ge-

---

6 Comenius, Große Didaktik, zitiert nach: Scheuerl 1992, S.25

7 Klafki 1991 S.53/4

deutet und in der Sokratischen Methode als erfüllt dargelegt habe. Klafkis Forderung, auch alle nicht-kognitiven Fähigkeiten und Dimensionen des Menschen in ein gegenwärtiges Allgemeinbildungskonzept einzubeziehen ist grundsätzlich zu bejahen: handwerklich-technische, soziale, ästhetische u.a. Fähigkeiten. Für die Sokratische Methode ist an dieser Stelle eine Grenze festzuhalten, sie arbeitet ausdrücklich auf der Basis der Vernunft. Sokratische Gespräche können in diesem Sinn nicht *alle* erforderlichen Dimensionen gegenwärtiger Allgemeinbildung erfüllen, und aus diesem Grunde spreche ich von dem *Beitrag*, den Sokratische Gespräche zur Allgemeinbildung leisten – dies allerdings nach diversen Kriterien, wie ich in diesem Kapitel aufzuzeigen suche. Es ist ferner zu berücksichtigen, daß die anderen potentiellen Dimensionen von Allgemeinbildung einer rationalen und an Vernunftmaßstäben orientierten Durchdringung zu öffnen sind, wenn sie nicht sogar ihrer bedürfen, gerade im Hinblick auf die allgemeinbildende Funktion, die ja auf keiner Ebene völlig ohne Gedankenarbeit auskommen wird. Das gilt vor allem für die Forderung nach ethischer und politischer Entscheidungsfähigkeit: denn diese setzen Urteilsfähigkeit voraus, und der Erarbeitung selbständig gewonnener Urteile dienen Sokratische Gespräche in jedem Falle. Trotz der anzuerkennenden Grenze der Sokratischen Methode als rationaler Methode kann sie somit auch in den anderen Dimensionen der Allgemeinbildung hilfreich sein.

Welchen *Problemen* hat ein gegenwärtiges Allgemeinbildungskonzept zu begegnen?

Probleme der gegenwärtigen Welt sowie der Möglichkeiten, in ihr „Mensch“ – im Vollsinne humanistischer Tradition etwa – sein zu können, werden noch im einzelnen weiter unten benannt und reflektiert. Als Rahmen für diese vielfältigen Probleme schlage ich den Begriff der *Orientierung* vor, da in den Begriffen der *Orientierungslosigkeit*, oder abgeschwächt der *Orientierungsdefizite* die Phänomene zusammengefaßt werden können, denen Allgemeinbildung in der Gegenwart zu begegnen hat. Schon in den 50er Jahren wurde in der allgemeinen Didaktik das Problem der Stofffülle diskutiert, auf das Klafki<sup>8</sup> mit seinem Konzept der kategorialen Bildung antwortete, die das Exemplarische, Elementare und Fundamentale umfaßt. In der Gegenwart stellt sich das Problem in einer noch um vieles verschärften Form: Eine Bewältigung der insbesondere durch die elektronischen Medien immens gestiegenen Informationsfülle ist nicht nur für den Unterricht, sondern für die Existenzmöglichkeit in dieser Welt unumgänglich. Aber nicht nur im Hinblick auf eine Einordnung der Informationen, sondern auch im Hinblick auf Moralität, die Gültigkeit von Werten und übergreifende Sinn-Fragen wird vielfach Orientierungsmangel empfunden oder beklagt. Der 1985 von Habermas geprägte Begriff der „Neuen Unübersichtlichkeit“ scheint mir die Gegenwart in umfassendem Sinn zu charakterisieren, hinzuzufügen ist

---

8 Klafki 1959 in Klafki 1963/1975

die „Undurchsichtigkeit“, um die hier gemeinte Tiefendimension noch deutlicher anzusprechen. Desorientierung entsteht, wenn die Sicht verstellt ist, wenn in einem Nebel von Unklarheiten Ordnungsgesichtspunkte und Wegweiser zur Klärung fehlen, wenn man weder einen Überblick, noch einen Sichtkanal für einen gangbaren Weg noch eine „innere Landkarte“ hat.

Der herkömmliche Weg, wie er etwa im deutschen Idealismus eine anspruchsvolle Ausdrucksform fand, war der, ein wohlgefügtes Weltbild als Voraussetzung anzunehmen und die jeweils jüngere Generation in dieses sukzessive einzuführen. Aber schon Schleiermacher ergänzte den Aspekt der Traditionsbewahrung durch den der Zukunftsöffnung in seiner bekannten Aussage: „Die Erziehung soll so eingerichtet werden,... daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.“<sup>9</sup>

Eine enge Verbindung von (Allgemein-)Bildung mit der Einführung in ein eindeutiges Weltbild ist in der Gegenwart nicht mehr möglich, aus einer Reihe von Gründen, von denen zwei an dieser Stelle von besonderer Bedeutung sind: Zum einen ist es heute, in einer zunehmend säkular geprägten Welt ein Gebot der Toleranz, eine Pluralität von Weltbildern zu akzeptieren, soweit sie Minimalkriterien wie den Menschenrechten genügen, und zum anderen ist die Selbstbestimmung jedes Einzelnen auch im Hinblick auf seine Weltsicht zu respektieren. Daraus folgt, daß institutionalisierte Bildung immer nur Angebotscharakter haben kann. Andererseits liegt darin auch ihre Chance.

Der notwendigen Offenheit im Hinblick auf die Grundüberzeugungen und im Hinblick auf die Autonomie des Einzelnen entsprechen die Sokratischen Gespräche: der Offenheit im Paradigma-Element des Marktplatzes und der Autonomie in dem vom Selbstvertrauen der Vernunft.

Allgemeinbildung hat somit eine vierfache Aufgabe, zwei inhaltliche, eine formale und eine personal-integrative:

1. Orientierung in fundamentalen Fragen zu entwickeln
2. Orientierung in Praxis-bezogenen Fragen der wissenschaftlich-technischen und der politisch-sozialen Welt zu entwickeln – philosophisch gesprochen den sog. „Anwendungsfragen“
3. Orientierung zu bieten durch die Entwicklung von Basis-Kompetenzen
4. Selbstorientierung: Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und Mit-Verantwortung

Im folgenden soll gezeigt werden, daß Sokratische Gespräche zu allen vier Aufgabendimensionen einen einschlägigen Beitrag leisten können.

---

9 Schleiermacher 1826

## 1. Orientierung in fundamentalen Fragen

Die Beschäftigung mit fundamentalen Fragen und das Gewinnen einer persönlichen Stellungnahme zu ihnen ist ein zentrales Desiderat für Allgemeinbildung, zu dessen Einlösung Sokratische Gespräche beitragen können.

In der Allgemeindidaktik wie in der Pädagogik ist dieses Prinzip der Rückführung auf das Wesentliche, dessen Erkenntnis letztlich dem Subjekt zugute kommt, in Vergangenheit und Gegenwart auf vielfältige Weise bedacht worden und präsent. Es drückt sich etwa auch im didaktischen Postulat der Problemorientierung aus, das in der Curriculumreform der 70er Jahre eine zentrale Rolle spielte, aber auch in der Fachdidaktik Philosophie. Auf die Bedeutung der Offenheit des Fragens wurde im Kap. IV.2.2 eingegangen.

Ein Weg, in einer Menge von Informationen und Einzelfragen inhaltliche Orientierung zu gewinnen, ist, diese auf Grundkategorien und Grundprobleme zurückzuführen und nach der Erkenntnis des Grundsätzlichen und universal Gültigen zu streben. Dies *ist* generell der philosophische Weg, der insbesondere in der Sokratischen Methode durch das Verfahren der regressiven Abstraktion einlöst wird, das im Kap.III.1 beschrieben wurde. Durch das schrittweise Freilegen der Grundlagen unseres Denkens und Handelns und deren Prüfung wird die Menge der Informationen und Gedanken wie von selbst sortiert und gewichtet, Wichtiges von Peripherem unterschieden und auf diese Weise Klarheit gewonnen. Dieser Weg dient also der Orientierung, ohne Vorschriften zu machen, die Orientierung ergibt sich aus der Sache und der selbständigen Auseinandersetzung mit ihr. Somit wird auch den beiden aufgestellten Forderungen Genüge geleistet, Pluralismus und Autonomie zu respektieren; die gewonnene Klarheit ist zugleich eine in der Sache und für das Subjekt. Denn wenn die Fragen auf die elementaren und fundamentalen philosophischen Probleme abzielen, die sich prinzipiell jedem Menschen stellen, geht es gleichermaßen um das Subjekt wie das Objekt, um den/die Fragenden wie um das Erfragte.

In der Allgemeindidaktik ist schon in den 50er Jahren das Konzept der „kategorialen Bildung“ von Wolfgang Klafki als das Konstituens von Bildung im allgemeinen herausgearbeitet worden. Es verschränkt die Grundidee, das Besondere auf das Allgemeine, das Elementare und Fundamentale zurückzuführen mit dem Grundgedanken des offenen Wechselbezugs zwischen Subjekt und Objekt: „Bildung ist das Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen und zugleich Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit.“ Die doppelseitige Erschließung zielt nach Klafki auf *Allgemeines*: „Das Sichtbarwerden von ‚allgemeinen Inhalten‘, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen ‚Stoff‘, also in einem weiten Sinn auf der Seite

der ‚Wirklichkeit‘, ist nichts anderes als das Gewinnen von ‚Kategorien‘ auf der Seite des Subjekts.“<sup>10</sup> –

Diese Beschreibung des Konzepts kategorialer Bildung liest sich wie eine Beschreibung dessen, was in einer Tiefenschicht Sokratischer Gespräche geschieht. Die Passung Sokratischer Gespräche zu diesem frühen, m.E. aber nicht überholten Allgemeinbildungskonzept von Klafki ist eine recht präzise, und sie greift vor allem bei den „fundamentalen Fragen“.<sup>11</sup>

In Klafkis späteren Versionen des Allgemeinbildungskonzeptes (sowohl von 1985 wie von 1991) findet sich der Rückbezug auf objektiv Allgemeines in der Form: „Bildung ist nur möglich im Medium eines Allgemeinen.“<sup>12</sup> Unter dem Allgemeinen werden in diesem Zusammenhang Objektivierungen menschlicher Kulturtätigkeit verstanden, „in denen Möglichkeiten menschlicher Selbstbestimmung, menschlicher Vernunftentwicklung, menschlicher Freiheit oder aber ihrer Widerparte Gestalt angenommen haben“. Philosophische Grundgedanken lassen sich als derartige Objektivierungen verstehen. Die philosophische Tradition stellt ihrerseits ein Residuum von Gedankentätigkeiten dar, die es für jede Generation und für jedes Individuum neu zu erschließen gilt. Auch wenn eine menschliche Grundfrage nicht unmittelbar als Themafrage eines Sokratischen Gesprächs vorgegeben ist, sondern mittelbar durch lesbares „Gedankengut“ – wie auch oben für die Didaktik des Philosophie-Unterrichts erläutert – wird es um dieser eigentlichen Erschließungsarbeit willen herangezogen. Das Kriterium der Bildung an bzw. durch ein Allgemeines erfüllt die Sokratische Methode daher auch bezogen auf Klafkis spätere Fassungen des Allgemeinbildungskonzeptes.

Um das erste Orientierungspostulat auch inhaltlich zu verdeutlichen, sei im folgenden erläutert, was mit den „fundamentalen Fragen“ gemeint ist. Sie können sich auf alle denkbaren Bereiche beziehen; zwei große Gruppen lassen sich unterscheiden:

a) In Bezug auf die Einzelwissenschaften sowie die sie repräsentierenden Schulfächer können in Sokratischen Gesprächen Methoden-, Grundlagen- und Grenz-Fragen bearbeitet werden, insbesondere die ganz elementaren ‚Was-ist –?‘ - Fragen wie z.B. ‚Was ist Zeit?‘, ‚Was ist Kausalität?‘, ‚Was ist ein Punkt?‘, ‚Was ist Schönheit?‘. Leistungsfähigkeit und Grenzen fachwissenschaftlicher Erkenntnisse können so besser zu verstanden werden, und Fragen nach dem Stellenwert, nach Berechtigung und Reichweite von Aussagen können überhaupt erst in den Blick kommen, ebenso wie die Rück-Frage nach den jeweils erkenntnisleitenden Interessen.

---

10 Klafki 1959 in Klafki 1963/1975, S.43

11 EPA Philosophie 1979, S.6/7

12 Klafki 1985/1991 S.25 und 21, sowie S.53

Das gleiche gilt für fächerübergreifende Zusammenhänge und Querverbindungen zwischen verschiedenen „Disziplinen“: ‚Was ist ein Begriff?, ‚Was ist ein Naturgesetz?, ‚Was ist Freiheit?‘ u.v.a.

Die Notwendigkeit interdisziplinärer Fragestellungen als Teil von Allgemeinbildung ergibt sich nicht nur durch die gesellschaftliche und wissenschaftliche Tendenz zur Spezialisierung und zur isolierenden Abgrenzung der Experten gegeneinander, sondern auch aufgrund der sie abbildenden Unterrichtsorganisation nach Fachdisziplinen, die so etwas wie eine Bewußtseinsparzellierung unterstützt. Die alten Fragen nach der Einheit der Wissenschaft und der Einheit der Welt entsprechen einem Bedürfnis des Menschen nach *Ganzheit* zumindest in seiner Weltdeutung, das ein genuines Bildungsbedürfnis ist, in der üblichen Dichotomisierung von Fachgebieten jedoch kaum Platz findet und gesellschaftlich ignoriert wird. Mit der Sokratischen Methode kann und sollte es philosophisch aufgegriffen werden, auch um Pauschalurteilen und unrealistischen Entwürfen durch Analyse entgegenzuwirken. Zum Aufbau eines persönlichen Weltbildes gehören aber nicht nur die Grundlagenfragen, die sich im Anschluß an die Wissenschaften stellen, sondern auch existenzielle, ethische, politische und religiöse Fragen. Daher komme ich im nächsten Abschnitt darauf wieder zurück.

b) Mit den fundamentalen Fragen sind als zweite große Gruppe die den Menschen in seiner Existenz und seinem In-der-Welt-Sein betreffenden Fragen gemeint. Dazu gehören die alten metaphysischen Fragen nach dem Woher und Wohin, nach Anfang und Ende des Menschen und der Welt sowie nach dem „Sinn des Lebens“, die sich Sokratisch präzisieren und bearbeiten lassen. Die vier kantischen Grundfragen – ‚Was kann ich wissen?, ‚Was soll ich tun?, ‚Was darf ich hoffen?, ‚Was ist der Mensch?‘ – , die u.a. die Struktur der Rahmenrichtlinien für den Ethikunterricht bestimmen<sup>13</sup>, sind als Einstieg in ein Sokratisches Gespräch sehr gut geeignet, auch wenn ihre Allgemeinheit im Gespräch dann noch eingeschränkt werden muß<sup>14</sup>. Sodann sind die Fragen zu nennen, die zwar den zuvor genannten auch zugeordnet werden könnten, die sich dem Menschen aber in exponierten Situationen in besonderer Schärfe und Intensität stellen, nämlich in den besonders von Karl Jaspers als „Grenzsituationen“ bezeichneten Erfahrungen: die Fragen nach dem Sinn des Leidens, des unausweichlichen Kampfes, von zufällig zuteil werdendem Schicksal (Glück/Unglück), von Krankheit, von Schuld und Tod.<sup>15</sup>

---

13 Das gilt auch für andere Lehrpläne, wie etwa Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern. Ich habe sie, zusammen mit Ute Siebert, zur Struktur des Einführungsbandes Philosophie für die 11.Klasse gewählt: Raupach-Strey/Siebert 1983; vgl. oben Kap. IV.3.

14 Zwei der im VIII. Kapitel dokumentierten Sokratischen Gespräche beziehen sich jeweils auf eine dieser Fragen.

15 Barbara Brüning hat diese Fragen sogar zur Strukturierung eines Vorschlags gewählt, mit Kindern ausgehend von Märchen zu philosophieren: Brüning 2000a

Ebenfalls impliziert, aber dennoch ausdrücklich genannt sei der große Komplex der ethischen Fragestellungen, bis hin zu der Grundfrage: ‚Warum überhaupt moralisch sein?‘ Von hier aus erschließen sich sodann zwei weitere, ebenfalls fundamentale Fragenkreise: Zum einen die Fragen, die die Grundlagen des Zusammenlebens von Menschen in einer Gesellschaft und in einem Staat betreffen, z.B.: ‚Warum soll man die Goldene Regel beachten?‘ oder ‚Was ist ein Vertrag?‘, bis hin zu Grenzfragen der politischen Ethik: ‚Unter welchen Bedingungen ist ziviler Ungehorsam erlaubt, oder geboten?‘. Die anderen Fragen sind die, die die Menschheit aufgrund der medizinisch-technischen Entwicklung in mehrfachem Sinn an Grenzen führen: ‚Darf der Mensch in die Natur eingreifen?‘

Schließlich sind auch Fragen auf dem Grenzgebiet zur Religion sokratisch bearbeitbar. Kants dritte Frage ‚Was darf ich hoffen?‘ führt aus sich heraus in diesen Grenzbereich (vgl. das einschlägige Gesprächsprotokoll im VIII.Kapitel). ‚Worauf verlasse ich mich in meinem Leben?‘, ist eine mögliche Themafrage oder auch ‚Was verstehe ich unter ‚Gott?‘, ‚Gibt es ein vorherbestimmtes Schicksal?‘ oder ‚Wie kann man mit Schuld umgehen?‘. Nicht alle derartigen Fragen sind eindeutig religiös, vielmehr kann das Gespräch in doppelter Weise zum Einbeziehen einer solchen Dimension führen: entweder durch das ausgewählte Beispiel, oder durch persönliche Antworten, die neben anderen Antwortmöglichkeiten auftreten. Die Gesprächsleitung wird hier jeweils in besonderer Verantwortung zu entscheiden haben, wieweit sich das Gespräch religiösen Aussagen unter den konkreten Bedingungen weiter zuwenden kann; die Basis des *Sokratischen* Gesprächs bleibt die Vernunft, aber auf dieser Basis sind bis zu einem gewissen Grad auch Klärungen dieser Art möglich.

Sich mit den Grundproblemen, die den Menschen als Menschen angehen, auseinanderzusetzen und eine eigene Stellungnahme zu gewinnen, gehört zum Menschsein und daher auch zur Allgemeinbildung. Dies gilt umso mehr, als traditionelle Gesprächs-Orte zu ihrer Bearbeitung, wie die Religionsgemeinschaften, vielen Menschen nicht mehr zugänglich sind. Die Vernachlässigung der fundamentalen Fragen hat aber weiterreichende Folgen als sich einem kurz-sichtigen Blick (beispielsweise unter dem Eindruck bildungspolitischer Finanznöte) erschließt.

Der in Sokratischen Gesprächen angestrebte Konsens steht nicht im Widerspruch zu diesem Allgemeinbildungsbeitrag, da jedes Gespräch sich nur eine *bestimmte* Teilfrage vorlegt und der Konsens vorrangig eine methodisch sinnvolle regulative Idee ist (vgl. oben Kap.III.3). Im Zweifelsfall aber wird man, sobald Weltbildfragen im ganzen oder religiöse Letzt-Überzeugungen berührt werden, eine größere Aporien-Toleranz hinsichtlich des Gesprächsergebnisses zu konzederen haben als bei andersartigen Fragen notwendig ist. Andererseits bietet die Sokratische Methode von den formalen Bedingungen her eine gute Grundlage, auch differierende Anschauungen zu thematisieren und miteinander ins

Gespräch zu bringen. Denn da sie von der prinzipiellen Gleichheit aller Gesprächspartner/innen ebenso ausgeht wie von der positiven Unterstellung eines „Wahrheitskerns“ in jeder ernsthaften Äußerung, kann sie gerade zur Thematisierung differierender Anschauungen ein gutes Forum bieten.

## 2. Orientierung in Praxis-bezogenen Fragen der wissenschaftlich-technischen und der politisch-sozialen Welt

Nicht nur auf die im vorigen Abschnitt ins Auge gefaßten fundamentalen, d.h. sich prinzipiell allen Menschen zu allen Zeiten und unter allen Lebensbedingungen stellenden Fragen richtet sich ein legitimes, allgemeines Bildungsinteresse, sondern auch gegenläufig auf die *zeitbedingten* Probleme. Dieses hat in überzeugender Weise Wolfgang Klafki in seinem späteren Konzept mit Hilfe der epochaltypischen *Schlüsselprobleme* aufgegriffen. Als solche macht Klafki für die Gegenwart aus: die Umweltfrage, die Friedensfrage, die Gerechtigkeitsfrage, die Probleme der technischen, insbesondere informationstechnische Neuerungen, die weltweite Vernetzung und Abhängigkeit mit sich bringen, schließlich das Problem stabiler Persönlichkeiten und Personenbeziehungen<sup>16</sup>. Zu jedem dieser Problemkomplexe wäre natürlich eine Vielfalt von detaillierteren Fragen zusammenzustellen, die auch auf eine konkrete Lern- oder Gruppensituation abgestimmt werden können. Um eine Vorstellung von der Fülle der Möglichkeiten zu geben, seien den Problemkomplexen eine Auswahl relativ allgemeiner und in sich heterogener Beispiele für potentielle Themenfragen Sokratischer Gespräche zugeordnet:

*Umweltfrage:* Wieweit darf der Mensch in die Natur eingreifen? Was ist Natur? Ist Natur ein Rechtssubjekt? Worin besteht der Unterschied zwischen ‚Natur‘ und ‚Schöpfung‘? Ist der Mensch Teil der Natur oder nicht? Ist Verschwendung immer schlecht? Welchen Arten von Kontrolle können wir zustimmen?

*Friedensfrage:* Wie gehe ich mit Macht um? Worin besteht der Unterschied zwischen Macht und Gewalt? Gibt es Konflikte, die nur mit Gewalt gelöst werden können? Wieviel Sicherheit brauche ich? Was ist Frieden? Welche Gründe gibt es für einen Friedensdienst?

*Gerechtigkeitsfrage:* Steht jedem das Gleiche zu? Was ist gerecht – welche Arten von Gerechtigkeit gibt es? Unter welchen Bedingungen muß ich meine Interessen zurückstellen? Wieviel Ungleichheit ist tolerabel? Was können wir gegen Ungerechtigkeit tun? Sollte man einem obdachlosen Bettler Geld

---

16 Klafki, Wolfgang: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki<sup>2</sup>1991. S.43-81

geben? Wie erkenne ich versteckte Ungerechtigkeiten? Was hindert mich am Kontakt mit Randgruppen, mit Fremden, mit Behinderten, mit Angehörigen einer anderen Weltanschauung / Religion / Kultur (...)?

*Probleme technischer Neuerungen:* Soll man menschliches Leben mit allen zur Verfügung stehenden technischen Mitteln herstellen – verlängern? Verletzt eine Organspende die Würde des Menschen? Warum soll es nicht erlaubt sein, den Menschen zu klonen? Wie sinnvoll wäre in wissenschaftlich-technischen Arbeitsfeldern eine Analogie zum Hippokratischen Eid der Mediziner? Unterhöhlen technische Errungenschaften demokratische Grundwerte?

*Probleme informations-technischer Neuerungen:* Verändert das Internet unser Leben zum Guten oder zum Schlechten? Welche Bedeutung hat der Datenschutz? Wer trägt Verantwortung für Informationen? In welcher Beziehung sollten Öffentlichkeit und Anonymität zueinander stehen? Welche Bedeutung haben herkömmliche Kommunikationsmittel? Was heißt es, „Zeit zu gewinnen“? Was ist Wirklichkeit?

*Persönlichkeit/ Personenbeziehungen:* Was ist ein wahrer Freund/ Freundin? Was ist eine Persönlichkeit? Was ist Glück? Welche Ziele/Ideale strebe ich an? Wie lassen sich in einer Gemeinschaft Interessen ausbalancieren? Genügt der Grundsatz „Meine Freiheit findet ihre Grenze an deiner Freiheit“ zur positiven Gestaltung einer Beziehung? Was gehört zu einer Ethik der Beziehungen? Kann man Verantwortung tragen für das Handeln anderer?

Für *alle Schlüsselprobleme* geeignet sind die Fragen:

Dürfen wir alles machen, was wir machen können?

Rechtfertigt der Zweck die Mittel?

Die Schlüsselprobleme versuchen die Anforderungen wahrzunehmen und ins Bewußtsein zu bringen, die sich dem Menschen spezifisch in unserer Zeitepoche stellen, aber aus der Perspektive der üblichen Fächereinteilung oft schwer zu erfassen und zu bearbeiten sind.

Einen Sonderfall stellt die Philosophie dar. Denn die Schlüsselprobleme lassen sich als Applikation philosophischer Probleme auf gegenwärtige Wirklichkeit begreifen und können als Anwendungsprobleme diverser philosophischer Theorien und Denkansätze diskutiert werden.<sup>17</sup> Das aber ist ein Weg von der Abstraktion in die Konkretion, der nur in Zusammenhängen in Frage kommt, in denen philosophische Theorien und Denkansätze bekannt sind.

Dagegen lassen sich die Schlüsselprobleme Sokratisch sehr gut in Angriff nehmen, unabhängig von einem schulischen, fachlichen oder adressatenspezifischen Rahmen und insbesondere dann, wenn keine gemeinsamen Grundlagen zur Bearbeitung vorausgesetzt werden können. Freilich ist der Anteil an zur Be-

---

17 Für den Schulversuch „Praktische Philosophie“ in NRW sind sie im Kapitel „Gesellschaftliche Perspektive“ berücksichtigt und zur Begründung des Konzeptes herangezogen worden.

arbeitung notwendigen Informationen, die nicht eigener Erfahrung entstammen (resp. entstammen können), durch andere Methoden einzuholen. In zwei anderen Hinsichten aber bietet die Sokratische Methode besondere Möglichkeiten: Einerseits kann durch Anknüpfung an die Lebenswelt (das zweite Element des Paradigmas) das jeweilige Problem tatsächlich in den eigenen Denkhorizont eingeholt werden, was auf anderen Wegen häufig nicht gelingt. Die Unbefangenheit des direkten Zugriffs, der sich den Blick nicht durch inhaltliche oder methodische Gewohnheiten verstellen läßt, ist hier ein Vorteil. Beispielsweise kann gefragt werden: An welcher Stelle bin ich in meinem eigenen Lebens- und Erfahrungszusammenhang von der Umweltfrage (der Gewaltfrage etc.) berührt oder betroffen? Tatsächliche oder scheinbare Nichtbetroffenheit oder Involviertheit kann so aufgeklärt werden, um einen Weg zur gründlicheren Auseinandersetzung mit der jeweiligen Problematik freizulegen.

Der andere Vorzug der Sokratischen Methode ist, daß sie sodann erlaubt, durch Weiterfragen tiefer in die jeweilige Problematik einzudringen, Dilemmata zu erkennen und argumentativ zu bearbeiten und tendenziell bis zu den Grundsatzfragen vorzustoßen. Wenn Schlüsselprobleme bzw. ihnen zuzuordnende Teilprobleme zu sehr von der Empirie her bearbeitet werden, kann es schwer sein, die gedanklichen Grundlagen freizulegen und eine normative Ebene sowie größere Zusammenhänge in die Bearbeitung einzuholen. Am Leitfaden der eigenen Gedankenentwicklung einer Sokratisch arbeitenden Gesprächsgruppe werden mit großer Wahrscheinlichkeit rechtliche und moralische Grundvorstellungen und Überzeugungen zur Sprache kommen, aber auch Fragen des Menschen- und Weltbildes, und die Schlüsselprobleme sollen letztlich ja auf dieser grundsätzlichen Ebene verstanden und durchgearbeitet werden. Hier ergibt sich somit ein Übergang zu den im ersten Abschnitt angesprochenen fundamentalen Fragen, die schließlich auch in den zeitbedingten Fragestellungen enthalten sind; es handelt sich nicht um eine trennscharfe Einteilung, sondern um Perspektiven dessen, was in der Gegenwart unter Allgemeinbildung zu fordern ist. Es ist freilich in der konkreten Arbeit zu unterscheiden, ob erfahrungsnahe Fragen gestellt und bearbeitet werden, wie z.B. ‚Bin ich unpolitisch, wenn ich nicht an jeder Demonstration teilnehme?‘<sup>18</sup>, oder ob bereits allgemeinere, der Grundsatzebene nähere Fragen gestellt werden, wie: ‚Ist für mich Freiheit oder Gerechtigkeit der höhere Grundwert?‘ Die erste Art von Fragen führt selbstverständlich, u.U. nach längerem Nachdenken, auf die zweite, die allgemeineren Fragen, aber der Arbeitsschwerpunkt des Gesprächs liegt an anderer Stelle. Die Sokratische Methode bietet beide Möglichkeiten, mit beliebig vielen Zwischenstufen, die gemäß den Bedürfnissen der Gesprächsgruppe gewählt werden können.

---

18 Diese Frage habe ich ca. 1982 mit einer Gruppe der Friedensbewegung in Hannover Sokratisch bearbeitet (vgl. Kap. V.3.3).

Der Impuls der *Weltzugewandtheit*, der dem Konzept der Schlüsselprobleme zugrundeliegt, ist eine Gemeinsamkeit zwischen diesem Allgemeinbildungskonzept und der Sokratischen Haltung.

Damit verknüpft ist ein ebenfalls in beiden enthaltenes *kritisches* Element, das sich unangemessene Wissenschaftsgläubigkeit sowie noch umfassender gegen unkritischen Objektivismus richtet: In der beruflichen wie der schulischen Bildung dominiert die Vermittlung des Verrechen- und Verwertbaren, eine übergewichtige Ausbildung der technisch-instrumentellen Vernunft. Diese führt häufig (teils wieder, teils noch) dazu, daß Wissenschaft mit Weltanschauung verwechselt wird, wofür es ja auch historische Wurzeln gibt: Nach den Zusammenhängen, nach Zwecken, Zielen und Werten wird kaum gefragt, so daß problematische wissenschaftliche, technische und gesellschaftliche Entwicklungen nahezu undiskutiert vonstatten gehen können, unterstützt von einer immer noch verbreiteten Fortschrittsgläubigkeit und auch politischer Gutgläubigkeit. Schon in der „Dialektik der Aufklärung“ hatten Adorno und Horkheimer die Kritik an der instrumentellen Vernunft angemeldet.<sup>19</sup> In diesem Sinne tragen Sokratische Gespräche auch zur Allgemeinbildung bei, indem sie die Entfaltung praktischer Vernunft fördern. Unter „praktischer Vernunft“ – im Gegensatz zur instrumentellen – verstehe ich dabei in der Weiterführung der Tradition von Kant und Nelson: das Vermögen, Zwecke zu setzen, wo möglich, aber auch die den Entwicklungen immanenten Zwecke zu erkennen, zu analysieren und zu bewerten und die akzeptierten Zwecke in Verantwortung zu nehmen. Kurz könnte man daher diese zweite Allgemeinbildungsdimension charakterisieren als: Orientierung durch Aufklärung dessen, was in unserer Welt problematisch, zumindest zu befragen ist, besonders Objektivismus und Szientismus sowie gesellschaftspolitische Probleblindheit.

### 3. Orientierung durch die Entwicklung von Basis-Kompetenzen

Sokratische Gespräche dienen auch unabhängig von Inhalten der Allgemeinbildung, indem sie grundlegende Kompetenzen fördern.

Zunächst dient im Sinne der Maieutik die Sokratische Methode der Sprachfähigkeit, der Möglichkeit, eigene Gedanken in hinreichender Klarheit überhaupt in das Bewußtsein zu holen und ihnen sodann einen angemessenen sprachlichen Ausdruck zu geben. Dabei geht es nicht nur darum, einen Satz formulieren zu können, vielmehr um die Fähigkeit, eigene Erfahrungen – äußere und innere – sich bewußt zu machen und zur Sprache zu bringen sowie reziprok auch die Erfahrungen anderer auch dann zu verstehen versuchen, wenn

---

<sup>19</sup> Horkheimer/Adorno 1969; siehe auch: Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik, hrsg. Apel/Böhler/Rebel 1984.

sie sich nur andeuten oder unvollkommenen sprachlichen Ausdruck finden. Die ganze Gesprächsgemeinschaft ist dann gefragt, dem Angedeuteten zu einer begrifflich faßbaren Sprache zu verhelfen – es sei an das oben zur Maieutik Gesagte erinnert: Jeder kann für jeden einmal „Hebamme“ werden. Die Schwierigkeiten zu sprechen können auf sehr unterschiedlichen Ebenen liegen, ich nenne nur wenige: Eigene Erfahrungen werden häufig zu wenig wahrgenommen und erst recht zu wenig ernst genommen, vielleicht mit einer übermäßigen Scham-Barriere zugedeckt; speziell für Gefühle fehlen häufig die Worte, auch solche wie die im Paradigma beschriebenen des Wahrheits- oder Unrechtsgefühls. Umgekehrt wird von seiten der sozialen Umwelt oft zu wenig auf sprachliche Differenzierungen geachtet, und es fehlt für das Aussprechen eigener Gedanken an Gelegenheiten, an Interesse von „relevanten Anderen“ und an Resonanz. Angesichts einer verbreiteten, und – wie mir scheint – wachsenden Sprachlosigkeit gewinnt die Förderung dieser fundamentalen Kompetenz des Sprechens zunehmend an Bedeutung. Sprachlosigkeit kann auch scheinbar gegenteilige Formen annehmen, wie beispielsweise Geschwätzigkeit, auch in den Medien. Die Bedeutung des Wortes und erst recht die Begegnung in einem „echten“ Gespräch<sup>20</sup> wird dagegen selten erfahren. Es bedarf der Übung und der Anregung, die Sokratische Gespräche bieten können.

Sie fördern zudem nicht nur das Sprechen als solches, sondern auch den Willen zum Sprechen, der sich bei mangelnden Anlässen und mangelnder Resonanz nicht genügend entwickelt. Die vielfältigen Barrieren, zu sprechen und sich mitzuteilen, können sukzessive abgebaut, wenn nicht überwunden werden. Bei wiederholter Übung in der sokratischen Methode wächst die innere Freiheit, die eigenen Gedanken auch in einer noch unbekanntem Gruppe zu äußern und schließlich darüberhinaus unter öffentlichen Bedingungen, bzw. unter Bedingungen, die nicht in jeder Hinsicht überschaubar und einschätzbar sind und/oder die nicht in jeder Hinsicht freundlich sind.

Wichtige Basiskompetenzen, die in Sokratischen Gesprächen eingeübt werden, sind sodann selbständiges, differenzierungsfähiges, kritisches und selbstkritisches Denken sowie die Argumentationsfähigkeit. Sokratische Gespräche pflegen die nachdenkliche Haltung: man bleibt nicht beim unverbindlichen Reden oder Meinungs austausch stehen, sondern hört den geäußerten Aussagen und aufgestellten Behauptungen genau zu und geht ihnen gemeinsam „auf den Grund“, erörtert dafür *und* dagegen sprechende Argumente, um durch sorgfältige Abwägung zu begründeten Urteilen zu gelangen – ein Gegenprogramm gegen das alltägliche Nicht-Wahrnehmen dessen, was ein anderer sagen will, gegen das oberflächliche Auslassen der Nachfrage nach Motiven, Ursachen und Gründen und auch gegen die Unkultur vieler Talk-Shows, die nicht nur kein

---

20 „Das echte Gespräch“ in Buber <sup>3</sup>1973 sowie Bollnow 1973

sachbezogenes und sach-interessiertes Gespräch darstellen, sondern auch die Vision von dessen Möglichkeit verderben können.

Eine inhaltsnahe, aber doch abstrakte Kompetenz ist Problembewußtsein und Problemtoleranz: das auf selbst gewonnenen Einsichten beruhende Bewußtsein, daß vieles, was wir für selbstverständlich bzw. für selbstverständlich wahr oder gültig halten, frag-würdig ist und auch nicht immer einer endgültigen Antwort oder Lösung zugeführt werden kann. Das Aushalten stehenbleibender Dilemmata oder gar Aporien gehört zur philosophisch-sokratischen Grundhaltung, kann sich aber auch erst entwickeln, wenn man nach ernsthaften Lösungsversuchen mehrfach die gedankliche Erfahrung der Unlösbarkeit gemacht hat. Sokratische Gespräche ermöglichen die Entwicklung wie die Erfahrung des positiven Problemlösungspotentials der Vernunft ebenso wie der Grenzen von Rationalität. Die Sensibilität für das rechte Maß, für ‚Angemessenheit‘ ist sicher Teil einer zeitgerechten Allgemeinbildung. Sie ermöglicht insbesondere zwischen falschem Pessimismus und falschem Optimismus ein sachgerechtes Engagement „mit Augenmaß“.

Schließlich fördern Sokratische Gespräche Fähigkeiten in der intersubjektiven Dimension: Die beschriebene Reflexionskultur ist nur möglich, wenn ihr Einfühlsamkeit (Empathie) und eine um Verstehen bemühte Denkhaltung zugrundeliegt, die die eigenen Grenzen zu überschreiten bereit ist und die von wechselseitiger Achtung der Gesprächspartner und –partnerinnen getragen ist. Sokratische Gespräche dienen somit der Verbesserung und Erprobung von dialogischer Kommunikationskompetenz und schaffen Bedingungen für die Erfahrung solidarischer Wahrheitssuche im herrschaftsarmen Dialog, zusammengefaßt: sie fördern eine *Kultur des Dialogs*.

Wolfgang Klafki hat seinerseits über die inhaltlich bestimmten Schlüsselprobleme hinaus „*Schlüsselqualifikationen*“ benannt<sup>21</sup>:

- Kritikbereitschaft und –fähigkeit, incl. der Fähigkeit zur Selbstkritik;
- Argumentationsbereitschaft und –fähigkeit;
- Empathie;
- Kooperationsbereitschaft und –fähigkeit;
- Kreativität;
- vernetzendes Denken bzw. Zusammenhangsdenken;
- Lernkompetenz.

Die Erfüllung der ersten vier Qualifikationen wurde fast wörtlich für die Sokratische Methode nachgewiesen. Auch die anderen vier sind impliziert:

Kooperationsfähigkeit ist notwendig, wenn eine Sokratische Gesprächsgruppe tatsächlich zu einer Denkgemeinschaft werden soll; jede(r) Teilnehmer/in muß dann in jeder Phase des gemeinsamen Nachdenkens seinen/ihren Beitrag dazu leisten.

---

21 Klafki 1998

Kreativität bestimmt Klafki u.a. als „den Mut und die Fähigkeit, sich etwas Neues einfallen zu lassen, querzudenken, eingefahrene Denkbahnen zu verlassen, neue Vermutungen (Hypothesen) zu entwickeln und ihnen prüfend nachzugehen“<sup>22</sup>. – Wenn Kreativität so verstanden wird, als Kreativität und Flexibilität im Bereich des Denkens, ist sie eine implizite Voraussetzungen aller Sokratischen Gespräche, wie auch aus der Darlegung der Paradigma-Elemente hervorgegangen sein dürfte. Sie kommt vor allem im mittleren Teil Sokratischer Gespräche, dem eigentlichen Untersuchungsgang zum Tragen, und bestimmt die Sokratischen Gespräche in ihrer Unterschiedlichkeit.

Vernetzendes Denken bzw. Zusammenhangsdenken ist ebenfalls in den dargelegten Kompetenzen impliziert; Klafki erläutert diesen Punkt folgendermaßen: „ein Denken, das über Einzelaspekte, Teilbereiche, Sektoren hinausgreift, mögliche Folgen ... zu erfassen vermag.“<sup>23</sup>

Die notwendige Überwindung der Bewußtseinsparzellierung wurde am Anfang diesen Kapitels 5.3 angesprochen. Die Möglichkeit dazu liegt in der Sokratische Methode insofern, als (in der Regel) bei elementaren Fragen angesetzt wird sowie darin, daß die methodischen Schranken und Denkverbote bereichsspezifischen Arbeitens nicht gelten und die „eingefahrenen Gleise“ auch des Alltagsdenkens verlassen werden dürfen. Das Entfallen von Vorschriften, die Gedanken einengen, ist im Pradigma als Offenheit beschrieben.

Lernkompetenz meint bei Klafki die lebenslange Kompetenz, eigenes Lernen zu planen, zu vollziehen und zu beurteilen. Im Sokratischen Gespräch wird diese Fähigkeit gebraucht, wenn wir jedem Teilnehmenden auch das Recht zu regulativen Sprechhandlungen einräumen (vgl. Kap.VII.3), was voraussetzt, daß er/sie den Gesprächsgang verantwortlich mitbeobachtet. – Wirksam wird diese Kompetenz, bei zunehmender Übung jedenfalls, vor allem nach und außerhalb eines Sokratischen Gespräches selbst, wenn Menschen bemerken, daß sie sich in Gesprächssituationen anders zu verhalten beginnen und wenn sie Aktivitäten entwickeln, ihre Selbstbildung in die Hand zu nehmen. Damit ist der Übergang zur vierten postulierten Ebene der Allgemeinbildung gegeben.

Zur dritten Ebene der Kompetenzen läßt sich zusammenfassend sagen, daß auch gemessen an Klafkis „Schlüsselqualifikationen“ Sokratische Gespräche der Allgemeinbildung dienen.

---

22 Klafki 1998 S. 153

23 Klafki 1998 S. 153

#### 4. Selbst-Orientierung: Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und Mit-Verantwortung

Die vierte Allgemeinbildungsdimension faßt die anderen drei zusammen im Hinblick auf das Subjekt. In der Tradition der Aufklärung (Kant) ebenso wie als Voraussetzung einer Demokratie gilt die Leitvorstellung eines mündigen und selbst verantwortlichen Menschen, der sich seines Verstandes und seiner Vernunft bedienen sowie von guten Gründen überzeugen lassen kann und daher auch als Bürger und Bürgerin an der politischen Kultur eines demokratischen Gemeinwesens partizipieren kann. Klafki setzt im Rahmen seines Allgemeinbildungskonzeptes von 1985 dieses Element, die „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“<sup>24</sup>, an die erste Stelle, von ihr werden alle anderen Elemente zusammengehalten und durchzogen. Er weist auch darauf hin, daß die Selbstbestimmung als dem Menschen als Menschen aufgegeben Bestimmung ein durchgehendes Element der klassischen Bildungstheorien ist, jedenfalls seit Kant mit seinem berühmten Aufsatz „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ die wegweisende Maxime in das öffentliche Bewußtsein gebracht hat: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen... Habe Mut, dich deines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen!“<sup>25</sup>

Diese Leitvorstellung des sich durch eigenen Vernunftgebrauch selbst bestimmenden Menschen ist tragend für die Sokratischen Gespräche in der Tradition von Nelson und Heckmann. Nelson bezeichnet in der Rede zur sokratischen Methode als das Ziel der Erziehung die „Vernünftige Selbstbestimmung, d.h. ein Zustand, in dem der Mensch sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen läßt, vielmehr aus eigener Einsicht urteilt und handelt...“<sup>26</sup> Der Topos vom „Selbstvertrauen der Vernunft“, den Nelson ursprünglich im Zusammenhang seiner erkenntnistheoretischen Grundlegung eingeführt hat (s.o. Kap. III.1), hat in der Nelson/Heckmann-Tradition dann die Funktion erhalten, diese Leitvorstellung zu benennen. Die Befreiung von Fremdbestimmung jeglicher Art wird mit ihm verbunden, sei es in gedanklichen, ethischen, weltanschaulichen, politischen oder pädagogischen Kontexten, sogar darüberhinausgehend der ggf. notwendige Widerstand gegen Fremdbestimmung, wenn die Einsichten der Vernunft dies erfordern. (An der Geschichte der PPA läßt sich dies ablesen.) Die Idee der Emanzipation beruht auf der Überzeugung, daß der Mensch grundsätzlich dazu in der Lage ist, sich durch seine Vernunft selbst zu leiten. Die Hilfe durch andere, die Sokratische Gespräche ja leisten, ist unter dieser

---

24 Klafki <sup>2</sup>1991, S.19f

25 Kant: Was ist Aufklärung? Werke Bd. 11

26 Nelson Rede S. 291.

Perspektive eine vorübergehende, die die vernünftige Selbstbestimmung zum Ziel hat. Allerdings bekräftigt die Übung in der Sokratischen Methode die schon anfangs vorausgesetzte Überzeugung von der Vernunftfähigkeit des Menschen, indem sie sie ständig aktiviert und somit gewissermaßen im Vollzug bestätigt und ausbildet.

Die Betonung des Selber-Denkens finden wir bei Kant ebenso wie bei Nelson. Nelson sagt von der philosophischen Wahrheit: „Man beherrscht sie nicht durch Gelehrsamkeit, sondern durch Selbstdenken.“<sup>27</sup> Aber genau wie bei Kant gilt diese Maxime nicht nur für die philosophische Wahrheitssuche, sondern für den Menschen schlechthin, insbesondere auch in seinen Praxisfeldern wie Politik und Pädagogik. Sie richtet sich gegen falsche Autoritäten, unlegitimierte Herrschaft und angemessene Macht. Diese Gemeinsamkeit der Aufklärungstradition zwischen Kant, Nelson und Sokratischer Praxis läßt die Selbstbestimmung mit Recht als wesentliches Element der Allgemeinbildung begreifen.

Selbstbestimmung ist nicht zu verwechseln mit „Selbstverwirklichung“, unabhängig davon, daß der Begriff in sich aufklärungsbedürftig ist. Selbstbestimmung macht nicht eo ipso die eigenen Interessen zum Zentrum des Handelns, vielmehr hat sie als vernunft-geleitete ihren Maßstab an der Vernunft. Daher integriert sie auch die ggf. erkannte Mit-Verantwortung für andere Menschen oder für die gemeinsame Arbeit im Hinblick auf ein ideales Ziel in die selbst bestimmten Pläne, Entscheidungen, Handlungen und Zielsetzungen. Das gilt für den persönlichen Lebensbereich ebenso wie für den gesellschaftspolitischen und den pädagogischen. Umgekehrt reflektiert vernünftige Selbstbestimmung auch kritisch die von außen kommenden Anforderungen und Ansprüche sowie deren gesellschaftliche und legitimatorische Bedingungen.

Die Sokratische Behandlung vornehmlich ethischer Fragen dient dazu, sich über die zustimmungsfähigen moralischen Maßstäbe und die eigenen Werte und – umfassender – über deren Einbettung in ein eigenes Menschen- und Weltbild klar zu werden. Ein persönliches Menschen- und Weltbild aufzubauen resp. zu klären, ist ja Teil der Identitätsbildung, die erst die genügende Sicherheit für Selbstbestimmung gibt. Insofern ist vernünftige Selbstbestimmung immer beides zugleich: Voraussetzung und Ziel.

Ebenso wie bei den anderen Dimensionen der Allgemeinbildung wirken auch hier die Inhalte und die in den Denkprozessen betätigten Kompetenzen, die im vorigen Abschnitt genauer beleuchtet wurden, zusammen. Die Einübung kritischer Reflexion dient der Stärkung des Selbstvertrauens, das Voraussetzung ist für sodann auch tätig werdende Selbstbestimmung. Dieses Moment der Allgemeinbildung darf jedoch nicht vorschnell operationalisiert werden, es braucht Geduld und Zeit, aber es ist langfristig vielleicht das einzig wirklich wirksame

---

27 Nelson .Schriften, Bd. I, S.233

Korrektiv gegen Befangenheit in Vorurteilen und jede Form von „-ismen“, gegen unbedacht und unkritisch übernommene Anschauungen und Ideologien.

[Zur Umsetzung dieser Einsicht in die Praxis hat die PPA mehrere Jahrzehnte lang die Pfingsttagungen unter dem Titel „Geist und Tat“ durchgeführt, die eine kritische Reflexion von jeweils aktuellen gesellschaftspolitischen Problemen zum Ziel hatten.]

Vernünftige Selbstbestimmung ermöglicht auf längere Sicht nicht nur kritisches und selbstkritisches Denken, sondern auch eine kritische, allen Formen von Inhumanität widersprechende Praxis im Alltag, im Beruf und im gesellschaftspolitischen Feld. – Damit dürfte der weiteste Horizont für die Anforderungen an zeitgemäße Allgemeinbildung abgesteckt sein.

Um dem Mißverständnis zu begegnen, durch die Sokratische Methode sei (Allgemein-)Bildung machbar oder stünde gänzlich in unserer Verfügung, sei zum Schluß dieses Kapitels Heinz-Joachim Heydorn zitiert:

„Imago und Realität sind unversöhnt. Aber der Mensch soll Verhängtsein hinter sich lassen, das Licht wahrhaft erfahren, das in ihm ist, sinnlich, greifbar, als verwandelte Welt. Den Weg, der beleuchtet werden soll, der aus dem Dunklen in das Helle führt, hat Amos Comenius bezeichnet. Bildung ist „educatio“, Hinausführung.“<sup>28</sup>

---

28 Heydorn (1970) in Heydorn 1995 Bd.3, S.332



## Kapitel VII

# Zur Praxis und Leitung Sokratischer Gespräche – Dokumentation und Reflexionen

### VII.1 Dokumentation des Ablaufs am Beispiel eines didaktisch reflektierten Berichts

Um eine Vorstellung darüber zu ermöglichen, wie ein Sokratisches Gespräch in der Nelson/Heckmann-Tradition durchgeführt wird, sei als erstes den Bericht des Gesprächs zum Thema „Denken und Sprechen“ wiedergegeben, das ich vom 22.-29.3.1977 in Schwöbber (einem Lehrerfortbildungsheim in der Nähe von Hameln) geleitet habe. Die Aufzeichnung entstand bald danach und wird nahezu unverändert wiedergegeben. Es war mein erstes Gespräch als Leiterin in diesem Kreis, nachdem ich allerdings schon seit Anfang der Siebziger Jahre Philosophie-Unterricht an der Schule erteilt und dabei sehr ähnliche Intentionen verfolgt hatte. An diesem Gespräch nahm – und das mag von historischem Interesse sein – Gustav Heckmann teil. So war die Gelegenheit gegeben, sich in den Pausen miteinander zu beraten. Er ließ mir allerdings so weitgehend freie Hand, daß ich mich weder an irgendeinen Problemdruck noch an Beratung im eigentlichen Sinne erinnere, sondern nur an freundschaftliche Pausengespräche.

Der Grund, dieses Protokoll hier aufzunehmen, ist jedoch ein anderer: Es hat die *Form* eines didaktisch kommentierten Protokolls, verfaßt von der Leiterin selbst. Die deskriptiven Teile fassen das Wesentliche der jeweiligen Gesprächseinheiten zusammen, um potentiellen Lesern Einblick in das Gesprächsgeschehen zu vermitteln, ohne zu viele Einzelheiten zu berichten. Es folgt jeweils ein didaktischer Kommentar, der die sachliche und pädagogische Bedeutung der Gesprächseinheit reflektiert und Überlegungen zur Weiterarbeit enthält. Gustav Heckmann selbst pflegte diese Form, und ich halte sie sowohl für die Kenntnisnahme Außenstehender als auch für die Binnenverwendung in der Leiterausbildung nach wie vor für die geeignetste. Andere Formen des Protokolls mögen daneben erprobt werden; sie bergen meiner Erfahrung nach jedoch zwei gegenläufige Gefahren: Entweder sie sind zu ausführlich (Verführung durch die neuen Schreibtechniken) und stehen daher in der Gefahr, die wesentlichen Schritte des Gesprächsganges und die Begründung der Lenkungsentscheidungen aus dem Blick zu verlieren. Oder sie stellen nur bestimmte Aspekte dar, weil sie eingeschränkte Zwecke verfolgen. Letzteres

kann sinnvoll sein und ist nur dann eine Gefahr, wenn man sich dessen nicht bewußt ist. Für die Leiterausildung halte ich aber auf jeden Fall für wichtig, den Blick für das Ganze eines Gesprächs zu schulen, und ebenso den „didaktischen Blick“: Was ist im Hinblick auf Einsicht in die Sachproblematik abgelaufen und welche Ansprüche an den Gesprächsfortgang stellen sich?

## **Bericht über ein Sokratisches Gespräch mit dem Thema „Denken und Sprechen“**

In einer kurzen Vorstellung des Themas „Denken und Sprechen“ erläuterte ich, daß ich die Frage im Auge habe, ob es sprachfreies Denken gebe. In mir selber widerstreiten zwei Thesen: Denken ohne Sprechen ist nicht möglich, wer die Möglichkeit zugesteht, macht eine sinnlose Behauptung. Diese These entspringt somit einem Klarheitsbedürfnis, ist Ausdruck eines gewissen Purismus. Die andere These behauptet das Gegenteil: Denken ohne Sprechen ist möglich. Muß ich diese These nicht zugeben, wenn Aussagen wie „Du meinst das Richtige, du drückst es nur nicht richtig aus.“ nicht sinnlos sein sollen? Denn gesetzt einen solchen Fall, würde das (falsch) Ausgesprochene das (richtig) Gedachte nicht treffen, das nicht ausgesprochen wurde. Die Notwendigkeit, in pädagogischen Zusammenhängen Beurteilungen abzugeben, führt mir die praktische Relevanz dieser Frage immer wieder vor Augen. Es ist für mich offen, wie eine Lösung aussieht. Ziel des Gespräches ist das gemeinsame Nachdenken über das Verhältnis von Sprechen und Denken, und jeder einzelne Teilnehmer mag von einem anderen Denk-Ansatz her die Frage angehen.

### **Didaktische Kommentar**

Der Abstraktionsgrad des Themas macht es erforderlich, daß den Teilnehmern durch eigene Aussagen des Gesprächsleiters eine Vorstellung vermittelt wird. Wichtig ist jedoch, daß diese Vorstellung nur als Möglichkeit erscheint, damit die eigenen Denkipulse der Teilnehmer nicht schon fallen gelassen werden, bevor sie ins Bewußtsein gehoben sind. Für mich war sowohl die Lösung offen als auch der Anfang, bei welcher Fragestellung wir beginnen würden. Ich kannte die Teilnehmer nicht und konnte kaum voraussehen, wo deren eigene Denkansätze liegen würden. Ich vertraute wohl auf meine eigene „Denkerfahrung“, wie ich dies gern nenne, daß man von sehr verschiedenen Seiten her immer wieder auf die gleiche Problematik stößt.

## Erstes Sachgespräch

Am ersten Vormittag (die Sachgespräche finden in der Standardform jeweils am Vormittag statt und dauern 2½ Stunden) fragte ich konsequenterweise nach den eigenen Ansatzpunkten bzw. Vorstellungen der Teilnehmer, die sie veranlaßt hatten, sich für das Thema zu entscheiden. (Es hatten drei weitere Themen zur Wahl gestanden.) Dabei stellten sich denn auch sehr unterschiedliche Vorstellungen heraus:

*Paul*<sup>1</sup> vermutete, daß es nicht möglich ist, für alles, was man denkt, Worte zu finden.

*Leo* fragte sich, ob jeder Mensch das aussprechen darf, was er gedacht hat.

*Gabi* fragte sich, welchen Einschränkungen der zwischenmenschliche Kommunikationsprozeß unterliegt, wenn ich weder sicher sein kann, den anderen das mitzuteilen, was ich gedacht habe, noch umgekehrt die Mitteilung des anderen richtig zu verstehen.

*Rüdiger* schob insbesondere philosophiegeschichtliche Bemerkungen vor, eine klare Antwort fiel ihm schwer. Wir bekamen aber heraus, daß ihm der Eindeutigkeitsanspruch von Zeichen (besonders in formalen Sprachen) zu schaffen machte.

*Christoph* erinnerte sich an ein Sokratisches Gespräch, in dem er die Gründe für seine Kriegsdienstverweigerung nicht ausdrücken konnte und fragt sich, woran das liegt.

*Hartmut* sah, ausgehend von seiner eigenen mathematisch-didaktischen Arbeit, einen Gegensatz darin, daß Kinder mathematische Probleme lösen können, ohne daß sie in der Lage sein müssen, dies sprachlich auszudrücken, während die Verfügung über sprachliche Mittel von manchen Mathematik-Didaktikern als eine starke Unterstützung des Denkens angesehen wird.

Hartmut, der mit seiner Antithese am schärfsten ein Problem ins Auge gefaßt hatte, bemerkte denn auch, daß sich zwei Aspekte des Problemkomplexes abgezeichnet haben: Sprechen als Handlung zwischen (mindestens) zwei Personen (vor allem Gabi und Leo) und Denken als inneres Sprechen (vor allem Paul und Hartmut).

Ich schlug vor, den ersten Fragenkomplex des Sich-Verständlich-Machens zuerst vorzunehmen. Dafür hatte ich drei Gründe: ich übersah, daß der erste Komplex ohnehin in seinem zentralen Teil auf den zweiten führte, den zweiten direkt anzugehen aber Diskussionen auf einer nicht für alle ausgewiesenen Abstraktionsebene hervorgerufen hätte: Pauls Reserve etwa, daß es sich nur um eine Tatsachenfrage handele, konnte allein durch gegenteilige Denkerfahrung aufgelöst werden. Schließlich war der erste Fragenkomplex weit praxisnaher, was immer eine bessere Garantie für die Einbeziehung aller Teilnehmer in das Gespräch ist.

---

<sup>1</sup> Im Kreis der Sokratiker/innen ist es üblich, sich mit dem Vornamen anzureden.

Nach meinen Gründen gefragt wurde ich allerdings nicht. Hartmut, der am meisten zurückstecken mußte, mag in dieser Entscheidung eine Forderung an seine Toleranz gesehen haben.

Im ersten Problemkomplex war der Gebrauch unterschiedlicher Modalverben (können, sollen, dürfen) aufgefallen. Wir hielten daher folgende Fragen an der Tafel fest:

1. Kann man alles, was man denkt, aussprechen?
2. Darf man alles, was man denkt, aussprechen?
3. Werde ich richtig verstanden? Verstehe ich den anderen richtig?

Es wurde richtig bemerkt, daß die zweite Frage aus unserer Problematik herausfällt. Ich forderte trotzdem zur Verteidigung auf, und zwar vor allem aus emotionalen Gründen: gerade am Anfang eines Gesprächs sollte möglichst bei niemandem das Gefühl zurückbleiben, sein Punkt sei übergangen worden. Zudem war ich nicht ganz sicher, ob zur zweiten Frage alles ausgesprochen war.

Es stellte sich denn auch heraus, daß an zwei Aspekte gedacht worden war:

2.a Man darf nicht alles aussprechen, um kein Berufsverbot heraufzubeschwören.

2.b Man darf nicht alles aussprechen, um den anderen nicht zu verletzen.

Aussage 2.b würde eher zum Thema passen. Erst als keine Äußerungen mehr kamen, gingen wir unter allgemeinem Einverständnis die Frage 1 an (57 Minuten nach Beginn des Gesprächs).

Christophs Kriegsdienstverweigererbeispiel wäre gut geeignet gewesen, um in die Thematik hineinzukommen, und es wurde daher auch angesprochen. Wir ließen das Beispiel jedoch fallen, weil die Tatsache, daß Christoph damals schlecht Auskunft geben konnte, in ihm auch heute noch negative Gefühle hervorrief. Die Randbemerkung von Christoph, in ihm seien Bilder vorbeigezogen, erinnert Paul an experimentelle Untersuchungen, die er durchgeführt hat und aus denen sich ergab, daß für das Gelingen des Springens über einen Bach nicht die Bilder im Kopf, sondern das Gefühl in den Wadenmuskeln entscheidend sei. Ich wies darauf hin, daß damit nicht ausgeschlossen ist, daß Bilder für das Denken eine Rolle spielen. (Hinführung zum Thema)

Dies regte Hartmut zu seinem Autofahrer-Beispiel an, dem wir uns zunächst zuwandten: Beim Autofahren entdeckte man zuweilen, daß man überholt habe und frage sich, was man sich dabei gedacht habe. „Man hat in einem Medium gedacht, daß sich nicht versprachlichen läßt. Ich hatte aber schon das Gefühl, daß ich gedacht habe, eine automatische Entscheidung war es nicht.“

Das Beispiel erwies sich bei dem jetzigen Diskussionsstand als schwierig: Auch wenn man sich dessen bewußt ist, daß leichtfertiges Überholen Unsinn ist, wird nicht in allen Situationen die Entscheidung dadurch bestimmt. Offenbar wirken emotionale Faktoren wie Musik im Radio, Magenknurren oder

Wettkampflost mit. Rüdiger lehnte als einziger das Beispiel völlig ab, wobei seine Begründung schwankte zwischen mangelnder Identifikationsmöglichkeit (Hartmut war gerade davon ausgegangen, daß sich jeder in die Situation hineinversetzen könne) und der Hartmut entgegengesetzten Auffassung, es handle sich um einen völlig automatischen Vorgang, nicht um Denken, wobei es Rüdiger darum ging, daß Denken nicht etwas Banales sein könne. Sein Widerstand war wohl darin begründet, daß er noch nicht miterlebt hatte, wie aus scheinbar banalen Beispielen des Alltags philosophische Fragestellungen erwachsen.

Christoph erschien die Problematik so komplex, daß er forderte, zunächst ein Beispiel vorzunehmen, „wo ganz rein gedacht wird“, bei dem alles Gedachte ausgesprochen werden kann und der Einfluß anderer (besonders emotionaler) Faktoren ausgeschlossen ist.

Er nannte das Transitivitätsgesetz der Gleichheit:

Wenn  $A=B$  und  $B=C$ , dann ist  $A=C$ ; er konnte aber schlecht erklären, was das reine Denken daran sei. Ich verhinderte, daß das Beispiel mit dem Argument, es handele sich um einen automatischen Vorgang, als zu einfach fallen gelassen wurde. Ich sah in dem logischen Schluß auf die dritte Vergleichsaussage einen elementaren „reinen“ Denkvorgang; die immensen Schwierigkeiten für Nicht-Mathematiker, diesen logischen Schluß zu isolieren von den übrigen Bewußtseinsinhalten, habe ich in diesem Augenblick unterschätzt, obwohl man sie hätte vorwegnehmen können.

Christoph schränkte, durch die Nachfragen veranlaßt, ein, reines Denken sei das Transitivitätsgesetz der Gleichheit für denjenigen, dem es neu ist.

Er begann mit verschiedenfarbigen Stiften zu erklären. Die Farbigkeit ließ er sofort fallen zugunsten der Aussage „Das ist ein Stift“, mußte dann aber Übergehen zu der Aussage „Beides sind Stifte“. Im Metagespräch wurde geklärt, daß Christoph der Sinn des Transitivitätsgesetzes bei seinem Erklärungsversuch gar nicht klar gewesen war und daß sich sein Beispiel nur halten läßt, wenn man es als einen komplizierten Fall des Transitivitätsgesetzes interpretiert: Das Prädikat besteht darin, daß von zwei verschiedenen Dingen der gleiche Prädikator ausgesagt werden kann, es ist also ein Metapredikat:

$$P(x,y) \text{ und } P(y,z) \rightarrow P(x,z)$$

wobei  $P(x,y)$  bedeutet: auf  $x$  und  $y$  trifft der gleiche Prädikator („Stift sein“) zu.

Pauls Einwand, Christoph versuche einen Beweis mit Hilfe der Anschauung zu machen, zeigte mir, daß der Transitivitätsschluß noch nicht verstanden war. Ich nahm daher eine Pappe als „Schirm“ zu Hilfe, hinter der ich jeweils den dritten Stift verborgen hielt, damit man nicht schon alle drei Stifte von Anfang an vor sich hat, sondern die dritte Vergleichsaussage durch Im-Kopf-Behalten der ersten zusammen mit der zweiten (deren Stiftkombination vor Augen) erschließen muß. Da Paul auf das Problem, ob ‚B‘ oder ‚=B‘ gespeichert sei, fixiert war, funktionierte diese Demonstration des Schlusses auch nicht

durchgehend. (Das Problem ist ein Scheinproblem: die Gleichheit von A und B muß gespeichert sein, aber eben die zentrale Bedeutung der Gleichheitsaussage – nicht der Relationsglieder für sich – der Gruppe war dies jedoch noch nicht klar.) Gabi artikuliert denn auch, daß sie das Gesetz wohl übernommen habe.

Hartmut, der als Mathematiker, dem das Gesetz geläufig ist, anfangs Zweifel hatte, ob es sich überhaupt um einen Denkvorgang handelt, ging als erster zu der Behauptung über, daß wahrscheinlich jedes Kind einmal entdeckt, daß es den dritten Vergleich „nicht mehr braucht“.

Darauf beginnt Paul zu staunen, daß er jahrzehntelang den Schluß angewandt habe, ohne „den Begriff der Transitivität als bewußtes Denken zu haben“; gemeint war wohl: ohne sich der Anwendung bewußt zu sein und ohne eine Formulierung für das Gesetz zu kennen.

### Didaktischer Kommentar

Die trotz des vorgegebenen thematischen Rahmens etwa einstündige Problemfindungsphase zeigt das Zusammenspiel von Vorstellung und Problemkenntnis der einzelnen Teilnehmer und der Gruppenleiterin, Strukturierung der Problemaspekte, Entscheidung (die eine Setzung bedeutet) und erforderlicher Toleranz aller Beteiligten, um zu einer gemeinsamen Frage zu kommen.

Das Autofahrerbeispiel wäre ebenfalls fruchtbar gewesen, aber die Gruppe hatte wohl ein berechtigtes Gefühl dafür, daß noch keine gemeinsame Begrifflichkeit für eine eingehendere Analyse erarbeitet war. Insofern war Christophs Vorschlag sinnvoll.

Die Schwierigkeiten des Transitivitätsgesetz-Beispiels, die dann auch im nächsten Gespräch sichtbar wurden, betrafen das Variablenverständnis (A,B,C können für sehr verschiedene Dinge stehen), das Verständnis eines zweistelligen Prädikators (was bedeutet es, von zwei Dingen auszusagen, daß sie gleich sind) und den Sinn des logischen Schließens (aus den Prämissen ergibt sich mit Notwendigkeit eine weitere Aussage); außerdem lenkte die formale Sprache vom Verständnis ab. Ein logisches oder mathematisches Beispiel war trotzdem für „reines Denken“ wohl angebracht. Vielleicht hätte der Schluß von einer All- auf eine Existenzaussage weniger Schwierigkeiten bereitet, etwa: Gibt es in diesem Raum einen, der eine Armbanduhr trägt? Wir stellen fest, daß alle eine Armbanduhr tragen. Also gibt es einen in diesem Raum, der eine Armbanduhr trägt (*genau* einer war nicht verlangt). – Die später diskutierte Additionsaufgabe  $2 + 7$  hätte dagegen in diesem ersten Gespräch auch noch nicht den unten dargelegten Stellenwert haben können.

Vielleicht ist es überhaupt unvermeidlich, daß man in die Problematik erst durch ein Beispiel richtig hineinkommt, an dem man sich ‚die Zähne ausbeißt‘ – dann würde die Frage, ob es gut gewählt ist, in den Hintergrund treten. Das

Ausmaß der Stärken und Schwächen, die das Beispiel für die jeweilige Gruppe besitzt, kommt immer im Nachhinein erst vollständig in den Blick.

## Zweites Sachgespräch

Den Gedanken von Gabi, wegen der Schwierigkeiten des Transitivitätsgesetzes zum Aspekt (2b) überzugehen, verwarfen wir gemeinsam, wohl weil wir alle andernfalls das Gefühl auszuweichen gehabt hätten. Der Begriff „Transitivität“, den ich im ersten Gespräch ausdrücklich nur zu Abkürzungszwecken eingeführt hatte, wurde zu diesem Zeitpunkt abgelehnt; die Unklarheiten waren größer als am Ende des ersten Gesprächs: Hartmut wollte das Anwenden gegenüber dem Entdecken des Schlusses betonen, die meisten richteten die Aufmerksamkeit mehr darauf, daß man nur über erklärende Worte herausbekommen kann, was der andere denkt. Wir nahmen uns das einfachere Transitivitätsgesetz für die Relation „größer als“ vor und beschäftigten uns mit verschiedenen Erklärungsversuchen, zunächst dem mathematischen von Hartmut:

$$\begin{array}{ll} A > B : & B + X = A \\ B > C : & C + Y = B \end{array}$$

Das heißt: den Unterschied zwischen den zwei Größen nennt Hartmut einmal X, einmal Y. Nun ersetzt er das B in der ersten Zeile durch C+Y (gemäß der zweiten Zeile):

$$\begin{array}{l} (C+Y) + X = A \\ C + (Y+X) = A \end{array}$$

Also gibt es einen Unterschied (nämlich (Y+X)) zwischen C und A:  $A > C$ .

Es stellte sich, wie ich vermutet hatte, heraus, daß für die meisten keineswegs einfacher ist, diese Begründung zu verstehen, als den Transitivitätsschluß selber zu verstehen. Hartmuts Erklärung erfreut gewissermaßen den Mathematiker, der in seinem System nur mit der Addition auskommen will und daher die „größer“ – Relation auf die Addition zurückführt. Es ist aber nicht notwendig, daß System so anzulegen, man kann auch den der natürlichen Anschauung näher liegenden Weg wählen und die „größer“ – Relation als unmittelbar verständlich den Grundlagen zurechnen.

Diesem zweiten Weg entsprechend versuchte Paul einen zweiten Erklärungsversuch aus dem Begriff „größer“.

Die Erklärung machte ihm viel Mühe und war zunächst auch mit Fehlern durchsetzt, die wir sogleich korrigierten, bis die Formulierung stimmte.

Wir fragten uns dann, was in Paul vorgegangen war, ob er alles in Worte gefaßt hatte (vgl. Themafrage 1). Dabei kam heraus, daß er auch noch an sinnlich Wahrnehmbares gedacht hatte: verschieden lange Stifte und Bücher, die ein verschiedenes Volumen haben, wurden von ihm genannt. Christoph erkannte den entscheidenden Unterschied, indem er Wert legte auf die Unterscheidung zwischen Denken und Denken an etwas (Gegenstände).

Denken liege an der Stelle vor, an der man sich nach den ersten beiden Vergleichen ( $A > B$ ,  $B > C$ ) sagt, jetzt muß ich A und C betrachten (dabei die anderen Vergleiche im Kopf behalten) und durch Kombination auf die dritte Aussage ( $A > C$ ) kommt. Ob dieses Denken auch möglich ist, wenn man an Abstrakta und nicht an bestimmte Gegenstände denkt, blieb hier offen; da es der Gruppe näher lag, die Frage zu klären, was von dem Schluß überzeugt, insistierte ich nicht.

Christoph unternahm einen weiteren Erklärungsversuch, indem er von den *nebeneinander* aufgeschriebenen Symbolen ausging:

$$A > B \qquad B > C$$

„Man muß die Größen in eine Reihe stellen“.

An der Aussage „dann muß ich B mit B verschmelzen“ wurde sichtbar, daß sich bei ihm die Symbole verselbständigt hatten, ebenso als er es mit kleiner werdenden Kreisen in einer Reihe versuchte: Den mittleren wischte er sofort wieder weg und setzte zwei Kreise an die Stelle (erhielt also insgesamt vier Kreise). Wir konnten dann klären, daß B nur zweimal genannt wird, weil zwei Vergleiche angestellt werden, es sich aber um einen und denselben Gegenstand B handelt.

Bei dem Aufzeichnen von drei kleiner werdenden Kreisen in einer Reihe stockte dann aber Christophs Verstehen, obwohl er zu Anfang selbst gesagt hatte: „Das Wichtigste ist, daß man das „>“ – Zeichen kapiert.“ Um zu zeigen, daß in dem Nebeneinanderstellen noch nicht alles liegen kann, brachte Hartmut als Gegenbeispiel die Relation „gewinnt gegen“; mir schien als Gegenbeispiel die geometrische Relation „steht senkrecht auf“ (in der Ebene) einfacher, wobei ich jedoch zu sehr als Mathematikerin gedacht hatte, der das Resultat geläufig ist, das die meisten Teilnehmer erst finden mußten. Unmittelbar einleuchtend wurde die Rolle der inhaltlichen Bedeutung der Relation erst im Metagespräch am Gegenbeispiel der Relation „ist geschlechtsverschieden von“. Dieses Beispiel hat den Vorteil der Zweiwertigkeit (männlich/weiblich; eine dritte Möglichkeit wird nicht in Betracht gezogen), so daß die dritte Aussage nicht nur falsch sein kann, sondern immer falsch ist, sofern die ersten beiden zutreffen.

Daß zu der anschaulichen Vorstellung der kleiner werdenden Reihe (wenn sie überhaupt notwendig ist) das Ziehen des Schlusses aufgrund der inhaltlichen Bedeutung der Relation zumindest entscheidend hinzukommen muß, versuchte ich noch durch Umstellung des kleinsten Gegenstandes in die Mitte herauszubekommen; aber das lange Reden über den optischen Bewußtseinsinhalt hatte von dem eigentlichen Denkvorgang schon zu sehr abgelenkt, als daß dies wirklich aufgenommen worden wäre.

### **Didaktischer Kommentar**

Der Hauptmangel dieses Gesprächs lag darin, daß „über das Denken nachgedacht wurde, bevor gedacht worden war“ (Metagespräch). Diesen Punkt

hatte ich in der Tat wesentlich unterschätzt. Das Verständnis des Schlusses selbst hatte ich im Grunde vorausgesetzt und angenommen, es ginge nur um dessen Bewußtwerdung in unserem Gespräch. Dies zu akzeptieren fiel mir nicht leicht; denn wenn man sich seit Jahren mit Mathematik und Philosophie beschäftigt hat, kann man sich wohl kaum noch wirklich in jemanden hineinversetzen, der mit den verschiedenartigen Schwierigkeiten mehr oder weniger erstmalig kämpft, man ist vielmehr auf die Rückmeldung angewiesen.

Außerdem gab es mehrere Fragerichtungen. Das „Erklären“ war als erklären des Denkvorganges ins Spiel gekommen, wurde aber mehr und mehr als ein Begründen der Gültigkeit bzw. des eigenen Überzeugtseins verstanden. Die Antwort auf die Gültigkeitsfrage würde unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob man den elementaren (synthetischen) Standpunkt der Erkenntnisgenese aus der Anschauung oder einen systematisch-analytischen Standpunkt einnimmt, wie ihn Hartmut im Auge hatte. Daß Hartmuts Erklärung in unserer Situation nur neue Schwierigkeiten aufwerfen würde, war mir klar, als er das erste X anscrieb. Aber wenn ich ihn gehindert hätte, wäre ich mir des Protestes der Gruppe gewiß gewesen.

Ich hatte das Gespräch außerdem nicht entschieden auf die erste Frage zurückgelenkt, weil auch die Begründungsfrage, die der Gruppe wichtig geworden war, schließlich zum Denkvorgang „Schließen“ führen muß. Dabei habe ich nicht einkalkuliert, daß das Gelingen von einer präzisen Denkschulung abhängig ist. Tatsächlich wirkten sich die typischen Gefahren der beiden genannten Standpunkte beide auf das Gespräch aus: Beim analytischen Standpunkt die Verselbständigung der Symbole, so daß sie nicht mehr als Zeichen *für* etwas gesehen werden, und beim elementar-synthetischen Standpunkt die Verselbständigung der Anschauung, so daß das denkerische Umgehen mit den Anschauungsinhalten (das eigentliche Schließen) diesen gegenüber gar nicht mehr in den Blick kommt.

Auf diesen zweiten Irrtum hatte ich an mehreren Stellen u.a. durch die Unterstützung von Christophs Unterscheidung von ‚Denken‘ und ‚Denken an etwas‘ hinlenken wollen; erkannt wurde er dann erst in den späteren Gesprächen.

Dies liegt wieder an dem oben genannten Hauptmangel; aber auch durch entschiedenere Lenkung hätten wir uns bei diesem Gespräch nicht so sehr in die Abgründe des Nicht-Verstehens zu verlieren brauchen, die zum Teil vielleicht erst dadurch zustandekamen, daß den Teilnehmern ein Vorblick auf die Zielrichtung nicht deutlich genug vor Augen stand. (Der Rastplatz wird erst merkwürdig und unheimlich, wenn das Bewußtsein des Weges fehlt.)

### Drittes Sachgespräch

Wir begannen, um das Denken des Transitivitätsschlusses selbst nachzuholen, gemäß Gabis Vorschlag mit einer „Denkpause“, in der jeder durchdenken und aufschreiben sollte, wie er zum Transitivitätsschluß kommt.

Nach 15 Minuten begann Gabi mit einer Erklärung. Wir schrieben ihren Satz an die Tafel:

„In einer Kette, in der es die Entwicklung der Veränderung der Masse der einzelnen Teile in Richtung Verminderung gibt, muß jeder links stehende Teil mehr an Masse haben als die rechts davon stehenden.“

Dabei ist ihr erster Kommentar leider verloren gegangen: „Beim Schluß habe ich keine dinglichen Vorstellungen, der kommt woanders her. Aber ich komme dann doch wieder darauf, daß ich mir die Kette vorstelle.“

Nur auf Nachfragen erläuterte Gabi den Stellenwert, den sie diesem – für sie selbst abgeschlossenen – Satz gab: Sie glaube, daß sie so denke, wenn sie den Schluß vollziehe, nicht jedoch bei automatischer Anwendung. Es sei für sie selbstverständlich, daß sie so schließe. Es sei für sie ganz logisch.

Im Gespräch wurde „logisch“ mit „zwingend“ umschrieben, und diese Gelegenheit nahm Rüdiger wahr, um seine weiter zurückreichenden Reserven zu artikulieren. Rüdiger bestritt nicht ausdrücklich den Satz, wollte aber „zwingend“ durch „schön“ ersetzen. Ihm wurde von mehreren Seiten entgegengehalten, daß man doch gar nicht anders denken könne und die Umformulierung vielleicht nur ein Angenehm-Machen bedeute. Rüdiger wandte sich immer gegen Ausdrücke wie ‚Zwang‘, ‚Strenge‘; er habe das Gefühl, seinen eigenen Gedanken werde damit Gewalt angetan. Allen Fragen nach dem Grund seines Zweifels und Aufforderungen, den Satz von Gabi oder den Transitivitätsschluß nachzuvollziehen, wich er durch grundsätzlich-allgemeine Aussagen aus, rang sich aber genau genommen selbst schon in diesem Gespräch zu einer Erklärung dafür durch: Er habe eine Sperre, weil er eine Vorforderung empfinde, daß es dann zu einem Prozeß, einem Vorgang in ihm komme, über den er angemessen nur sprechen könne mit Ausdrücken wie „gezwungen werden“ – scheinbar ein starker Gegensatz zu Gabi, die mit Bestimmtheit erklärte, in ihrem Satz könne „muß“ nicht durch „müßte“ ersetzt werden, „’muß‘ muß stehen bleiben“. An Rückfragen wie der von Hartmut an Rüdiger „ist das die Angst, sich eines Zwanges bewußt zu werden?“ und vor allem dem gelegentlichen Schmunzeln während dieser Gesprächsphase war ablesbar, daß die Gruppe die Echtheit des Zweifels am Transitivitätsschluß vermißte, Rüdigers Zweifel vielmehr „übertrieben theoretisch“ fand, wie Christoph es formulierte.

In der nächsten Gesprächsphase ging Rüdiger dann auf Pauls Erklärung ein, der Zwang (des logischen Schlusses) liege in einem selber. Rüdiger äußerte die Vermutung, daß dann in Wirklichkeit der Zwang immer noch Herrschaft von anderen sei. Mir erschien es genau umgekehrt: Vielleicht halten wir häufig für

Herrschaft von anderen, was in Wirklichkeit Zwang in uns selber ist. Rüdiger zog selbst den Vergleich zu einem Kommissar, der den Verdacht auf ein Verbrechen hat, den aber die Widerlegung aller beigebrachten Indizien nicht von seinem Verdacht abbringt. Ich nötigte Rüdiger, das Beispiel nicht wieder abzuändern, und fragte, was den Kommissar denn überhaupt vom Gegenteil überzeugen könne. Aus einigen Hin- und Herfragen wurde deutlich, daß er in diesem Augenblick zu einem so fundamentalen Mißtrauen neigte, daß es gar keine Überzeugungsmöglichkeit gebe. Dies nahm ihm denn auch richtig die Gruppe nicht ab – ich wies darauf hin, daß das Aufrechterhalten eines Verdachts trotz Widerlegung der Indizien den Spielregeln widerspricht – , und begann vielmehr zu prüfen, ob sich nicht doch etwas finden lasse, wovon Rüdiger überzeugt ist.

Es schälten sich drei Angebote heraus:

1. Ich bin überzeugt, daß ich im Augenblick auf einem Stuhl sitze.
2. Ich bin überzeugt, daß der Rhein verschmutzt ist (dies zeigte die Widersprüchlichkeit in Rüdigers Übersetzung auch des ‚Überzeugt-Seins‘ – ursprünglich des ‚Logisch-zwingend-Seins‘ – in ‚Schön-Sein‘).
3. Ich bin überzeugt, daß Autofahren unsozial ist. (Dieses Argument hatte Rüdiger am ersten Vormittag schon einmal benutzt.)

Rüdiger gab zu, daß es sich um sinnvolle Anfragen handele, und dabei ließen wir es bewenden.. Das Gespräch in den restlichen 15 Minuten zum Vergleich von logischer und musikalischer Schönheit habe ich als Zeitfüller empfunden. Wenn für die Aufnahme des Gesprächsfadens an einem neuen Punkt Zeit oder Kraft nicht mehr reichen, bricht man wohl besser ab.

### **Didaktischer Kommentar**

Sieht man sich nur den Wortlaut der Aussagen an, die in diesem dritten Gespräch gemacht wurden, könnte man meinen, daß wir kaum weitergekommen sind. Man darf sich hier jedoch nicht täuschen: es gehört zu einem Sokratischen Gespräch, darauf zu achten, daß jeder Teilnehmer die Möglichkeit zum Mitdenken findet, und in dieser Hinsicht ist einiges erreicht worden. Gabi, die im zweiten Gespräch kaum etwas gesagt hatte – in einer kleinen Gruppe ist dies ein relativ eindeutiges Signal, aber auch in größeren sollte ihm Aufmerksamkeit geschenkt werden – , fand durch den geschilderten Gesprächsanfang offensichtlich einen eigenen Faden, den sie auch später nicht wieder verlor. In ihre unter anderen, sachbezogenen Gesichtspunkten recht fragwürdige Formulierung war ihre eigene Denkarbeit eingegangen, und dies gab ihr die Sicherheit, auch in Zukunft in dieser Gruppe ihre eigene Position zu vertreten. Analog war es wichtig, daß wir uns die Mühe machten, uns mit Rüdigers Vorbehalten auseinanderzusetzen. Durch die Intensität bekam er auf die Dauer selbst das Gefühl, nicht alle Antworten schuldig bleiben zu dürfen, und auch sachlich bahnten sich Einsichten an. Solch eigenem Nachdenken muß

Zeit zugestanden werden; es würde u.U. erheblich gestört, wenn die Gruppe noch in demselben Gespräch Zustimmung zu ganz bestimmten Formulierungen verlangen würde. Wir freuten uns, als Rüdiger im Metagespräch dieses dritte Gespräch als eine positive Erfahrung darstellte, da er die Möglichkeit gehabt habe, über Dinge zu sprechen, über die er sonst resigniert habe zu sprechen.

#### Viertes Sachgespräch

Wir fragten zunächst die übrigen Teilnehmer, was sie zu Beginn des dritten Gesprächs gedacht und für sich formuliert hatten.

*Christoph* stellte die Aussagen auf:

Die Frau ist kleiner als der Mann, das Kind kleiner als die Frau, also das Kind kleiner als der Mann. Aber die erste Aussage könnte auch umgekehrt zutreffen, dann kann man einen entsprechenden Schluß ziehen. Entscheidend ist, daß man weiß, wer jeweils der kleinere ist.

*Leo* wollte sich von den Variablen A,B,C lösen. Er hatte sich drei Dinge allgemein vorgestellt, keine konkreten Dinge. Den folgenden Satz hielten wir an der Tafel fest:

„Wenn ich zwei Dinge ihrer Größe nach vergleiche und sie nicht gleich groß sind, dann muß eins größer sein als das andere. Wenn ich festgestellt habe, daß ein Ding größer als das andere ist, und vergleiche das kleinere wiederum mit einem anderen Ding, und stelle fest, daß das kleinere Ding größer ist als das dritte, so muß das ursprünglich größere Ding das größte Ding von allen drei Dingen sein.“

*Rüdiger* formulierte auswendig (also nicht nach seinen Aufzeichnungen vom Vortag):

„Ich stelle mir einen Kreis A vor, in den ein kleinerer Kreis B eingezeichnet ist, in welchen wiederum ein kleinerer Kreis C eingezeichnet ist. Nun sehe ich buchstäblich keinen Ausweg, wie der Kreis C größer sein kann als der Kreis A.“

*Pauk*:

„Man ordnet drei Dinge der Größe nach. Die Größe kann nur durch Abtasten im Geist verglichen werden. Wenn das mittlere Ding sich herausstellt als kleiner als das größte, dann ist beim Abtasten ein noch größerer Unterschied zwischen dem größten und dem dritten.“ Er fügte hinzu, die Schwierigkeit bestehe darin, die Dinge überhaupt erst der Größe nach zu ordnen. Das geschehe durch Wahrnehmung.

*Hartmut* sagte, seine Formulierung gelte für alle Arten von Größen, und eine Größe sei alles, was man mit Zahlen messen kann (z. B. Längen, Flächen, Volumina, Gewichte, Zeiträume, Temperaturen, Zahlen (!)).

„Die zweite Größe ist größer als die dritte Größe, wenn ich die dritte Größe um etwas vermehren kann, so daß sie gleich groß wird wie die zweite Größe – gleichsam als ob man einen Luftballon aufblase. Dann folgt schon alles. Es sind nur Bezeichnungen notwendig. Die erste Größe ist größer als die zweite, wenn ich die zweite um etwas vermehren kann, so daß sie gleich groß wird wie die erste; analog für die zweite und dritte. Also kann ich die dritte um etwas (gemeint war die Summe der beiden „Zutaten“) vermehren, so daß sie gleich groß wird wie die erste.“

Das folgende Gespräch entstand nach dieser Vorbereitung spontan: Christoph war mit seiner Formulierung nicht zufrieden. Paul bohrte an dem Punkt weiter, ob man nicht schon alles festgesetzt habe, wenn man diese Kette gemacht habe. Und nun zündete Hartmuts Erklärung, daß, wenn man auf  $A > C$  *schließt*, diesen Vergleich nicht mit der gleichen Methode feststellt wie die ersten beiden Vergleiche  $A > B$  und  $B > C$ . Paul: „Jetzt geht mir der Knopf auf.“ Ein wenig unsicher war er noch durch die Vorstellung, daß die in einer Reihe stehenden Kinder durcheinander laufen könnten, bestätigte aber wenig später: „Da ging mir auf, daß wir eine Messung sparen können.“ Vor allem Christoph äußerte sich ähnlich; nachträglich bezeichnete er diese Stelle als seinen „wohlsten Punkt“ im gesamten Gesprächsverlauf.

Auch Rüdiger stimmte zu: „Ich staune: a) daß eine Voraussage möglich ist, b) daß die Voraussage hundertprozentig ist.“ Er kam auf seine Formulierung zurück, daß er keinen Ausweg sehe und gab auch zu, daß er sich keinen Menschen vorstellen könne, der einen Ausweg sieht. Ich fragte, ob man dann nicht doch sagen könne: „Es gibt keinen Ausweg“, fürchtete aber im gleichen Augenblick mit meiner Formulierung die alten Ressentiments etwas zu früh wieder in Erinnerung gerufen zu haben (vermeiden ließ es sich ohnehin von der Sache her nicht). Von der Formulierung distanzierte Rüdiger sich denn auch, aber das Erstaunen erwies sich als tragfähig, und zwar folgendermaßen:

Auf meine Frage, wie er zugleich staunen und mißtrauisch sein könne, meinte er schon mit einigem Zögern, dies sei nicht gleichzeitig, und löste das Problem schließlich für sich so, daß sich sein Mißtrauen nur gegen die Worte („Es gibt keinen Ausweg“) richte, nicht auf das, was er gedacht habe. Den Gedanken, daß das Ersetzen des Satzes „ich sehe keinen...“ durch „es gibt keinen...“ nicht ohne Denken geschehe, haben wir am Schluß leider nicht mehr untersuchen können.

Durch die Unterscheidung zwischen den Worten und den Gedanken hatten wir nun indirekt eine These zu der Themafrage „Kann man alles, was man denkt, aussprechen?“ gewonnen, die ich durch mein Formulierungsangebot ins Bewußtsein hob. Die etwas veränderte These schrieben wir an die Tafel:

„Ich kann nicht sicher sein, das angemessen („genau das“ war der ursprüngliche Vorschlag) auszusprechen, was ich denke.“

Darunter setzten wir die *Beispielsätze*:

Ich sehe keinen Ausweg.

Es gibt keinen Ausweg.

Ich sehe keine Alternative, als dies  
anzuerkennen.

Die Argumentation ist zwingend.

Ich sitze auf dem Stuhl.

Bei den links stehenden Sätzen hatte Rüdiger keine Bedenken bezüglich der Angemessenheit; er bevorzugte diese Vokabel gegenüber „genau“.

An diesem Punkt insistierte nun Leo. Er wollte wissen, was angemessen heiße, denn für ihn sei „genau“ und „angemessen“ etwas völlig Verschiedenes. Unter „genau“ verstehe er, daß es Schwierigkeiten gebe, das verbal herauszubringen, was man meine; der Unterschied kann dann groß oder klein sein. Bei „angemessen“ dachte er wohl eher an einen Kategorienunterschied zwischen Denken und Sprechen. Hartmut fand zur Demonstration des quantitativen und des qualitativen Unterschieds einen schönen Vergleich: Wenn man die Länge eines Tisches mit einem Längenmaßstab mißt, ist das Meßergebnis nicht genau. Wenn man aber die Länge mit einem Thermometer messen will, ist das Medium nicht passend, nicht angemessen.

Gabi hatte im Gegensatz zu Leo bei unserer These einen solchen Kategorienunterschied mitverstanden: „Um den Ausdruck der Gedanken auf seine Angemessenheit beurteilen zu können, brauche ich als Hilfsmittel die Reaktion der anderen.“ Daraus folgerte sie etwas später selbst, daß es keine absolute Angemessenheit gebe und daß die Angemessenheit immer nur von demjenigen festgestellt werden kann, der den Gedanken gehabt hat. In bezug auf Abstrakta hatten ihrer Meinung nach diese Überlegungen größere Bedeutung, aber auch schon bei dem Satz „Ich sitze still auf dem Stuhl.“ im Gegensatz zu dem Satz „Ich sitze auf dem Stuhl.“ Dieses indirekte Feststellen der Angemessenheit mit Hilfe der Reaktionen der anderen, die ja zu verschiedenen Zeitpunkten verschieden ausfallen können und in die auch zufällige Fakten eingehen können, hatte offenbar etwas Unbefriedigendes, das Hartmut in seiner Formulierung aufzufangen suchte:

„Ich drücke mich angemessen aus, wenn ich dadurch bei anderen in bezug auf den Kern der Sache die gleichen Gedankengänge wie bei mir auslöse.“ Da auch die Gedankengänge der anderen nicht unmittelbar zugänglich sind, seien prinzipiell nur Nherungsurteile möglich.

### **Didaktischer Kommentar**

Das Gespräch zeigt vor allem, wie sehr es sich gelohnt hat, die Intention zu verfolgen, möglichst alle Teilnehmer durch einen möglichst engen Kontakt zur Sache in das Gespräch zu integrieren. Die entscheidende Einsicht in das Transitivitätsgesetz, aber auch wesentliche Punkte im folgenden Gesprächsverlauf fand die Gruppe mit Leichtigkeit, sie ergaben sich wie von

selbst aus dem Gedankengang, und manche krause Gedankenwindung aus den vorhergehenden Gesprächen war wie weggeblasen. Es wäre jedoch ein Irrtum zu meinen, daß der direkte Zugriff zur Sache in einer Gruppe immer als so plötzlich eintretend erlebt wird wie in diesem Fall; die Zeit, während der man sich mit einer Sache beschäftigt hat, spielt ebenfalls eine Rolle und kann für den Einzelnen eine unterschiedliche Rolle spielen.

Ist der Funke erst einmal übergesprungen, kann und sollte der Gesprächsleiter anfangen, sich zurückzuziehen. An der oben geschilderten Stelle, als ich die Formulierung „Es gibt keinen Ausweg“ einbrachte, war ich mir ja nicht sicher, dieses Prinzip nicht zu verletzen. Ein gewisses Risiko ist jedoch mit jeder Lenkungsmaßnahme verbunden, der Gesprächsleiter sollte sie daher immer als ein Angebot verstehen, das er zurückziehen kann, wenn die Gruppe es nicht aufzunehmen bereit ist. In diesem Fall erwies sich jedoch, daß ich an der betreffenden Stelle dem Gespräch vielmehr eine positive Wendung gegeben hatte (von eindeutig richtigen oder falschen Entscheidungen wage ich in solchen Zusammenhängen nicht zu sprechen): Aufgrund der (scheinbar langen) Anlaufzeit bewährten sich die Einsichten, und wir kamen mit einer These in einer organischen Gedankenentwicklung auf unsere Ausgangsfrage zurück, ohne daß dies als gewaltsames Daraufzusteuern empfunden worden wäre. Ich hatte somit aus der Schwierigkeit von Rüdiger, die Formulierung „Es gibt keinen Ausweg“ nicht ohne weiteres akzeptieren zu können, die Antithese herausgezogen zu derjenigen These, die von Christoph mitgedacht war, als er das Beispiel des Transitivitätsgesetzes einbrachte: in diesem Fall ließe sich alles (genau, angemessen?) aussprechen, was man denke. Dieses „Herausziehen“ („abstrahieren“) bedeutet zugleich, sich in einen Abstand zur konkreten Diskussionsfrage zu bringen, um ihren Stellenwert im gesamten Gesprächsverlauf ins Auge zu fassen. Eine solche Rückkopplung mit dem bisherigen Gesprächsverlauf bleibt Aufgabe des Gesprächsleiters im allgemeinen auch dann, wenn die punktuelle Gedankenarbeit von der Gruppe schon weitgehend selbst übernommen worden ist. Trotzdem ist eine Selbstübernahme durch die Gruppe auch im Blick auf die Selbstlenkung anzustreben.

### **Fünftes Sachgespräch**

Um zu der aufgestellten These „Ich kann nicht sicher sein, das angemessen auszudrücken, was ich denke.“ Stellung nehmen zu können, war der Begriff der Angemessenheit noch nicht hinreichend geklärt. Ich rief zu diesem Zweck Hartmuts Formulierung „in bezug auf den Kern der Sache“ in Erinnerung, und nun leuchtete unmittelbar ein, daß z.B. die Beschaffenheit des Stuhles oder die Art des Sitzens nicht zum Wesentlichen gehört, wenn jemand den Satz ausspricht „Ich sitze auf dem Stuhl“. „An“ derartig Unwesentliches mag der Einzelne nebenher auch gedacht haben, aber es ist für einen Zuhörer nicht

möglich, dieses Drum-herum“, wie wir es nannten, zu erschließen, jedoch braucht er es auch nicht, um den Gedanken „im Kern“ zu erfassen. (Da einige Teilnehmer richtig das Gefühl hatten, daß ich „denken“ eigentlich nur bestimmte Prozesse nennen wollte, erklärte ich, daß unser „denken an“ philosophisch im allgemeinen nicht „denken“, sondern „im Bewußtsein haben“ genannt wird.)

Gabi kam in diesem Zusammenhang auf ihre These zurück „Die Angemessenheit des Ausdrucks kann nur der Denkende selbst beurteilen.“, die wir an der Tafel festhielten. Diesmal war es Rüdiger, der eine Kontrolle durch andere vermißte, und diese Gelegenheit nahm ich wahr, um zu zeigen, daß man *Gedanken* „lesen“ kann in folgendem Sinne: aus dem Zusammenhang erschließen, daß ein nicht ausgesprochener Gedanke gedacht worden sein muß. (Diese Tatsache bedeutet eine Unterstützung von Rüdigers Einwand, da dann zumindest diese Form der Beurteilung der Angemessenheit auch für einen Außenstehenden möglich ist, die Hartmut später Beurteilung eines Mangels nannte.)

Ich zeigte solche unausgesprochenen Gedanken an mehreren Stellen der noch an der Tafel stehenden Sätze; am meisten leuchtete es der Gruppe ein, daß bei Gabis Erklärung des Transitivitätsschlusses der Gedanke nicht ausgesprochen ist, daß die Verminderungsrichtung von links nach rechts geht. Die Gruppe war überzeugt, daß Gabi dies gedacht haben muß, Paul nannte es eine stillschweigende Voraussetzung. Wir konnten uns auch darauf einigen, daß diese Voraussetzung zum Kern der Sache gehöre, im Gegensatz etwa zum Geschwungensein des Stuhles im obigen Beispiel. Den Grund, warum Gabi den Zwischengedanken nicht ausgedrückt hatte, sahen einige in seiner Selbstverständlichkeit (etwa weil man in unserem Kulturkreis von links nach rechts schreibe).

Gabi bestand darauf, daß nur der Denkende selbst die Angemessenheit beurteilen könne, bestätigte aber für den vorliegenden Fall, daß sie sich dessen bewußt gewesen sei, daß die Kette von links nach rechts gehe. Bei jeder sinngemäßen Wiederholung dieser Behauptung machte sie eine unterstreichende Geste, und diese Tatsache brachte uns wohl darauf, daß sie ein *Bild* vor sich hatte; wir formulierten: Gabi hatte ein Bild in sich vor sich.

Aus den Überlegungen zog ich wieder eine – etwas überpointierte – These heraus, nämlich:

„Es gibt Gedanken, die nicht in Worte gegossen sind.“

Den kritischen Punkt dieser These, jedenfalls bei dem jetzigen Diskussionsstand, traf daraufhin Hartmut mit der Frage: „War das Bild das Wesentliche am Gedanken? Gibt es überhaupt unbewußtes Denken? (Die Formulierung war mehrfach gefallen im Gegensatz zu Gabis Beschreibung.) Da Gabi sich erinnert hat, kann das Denken doch nicht ganz unbewußt gewesen

sein.“ Etwas später setzte er zum Aufbau einer Gegenposition an: „Bist du sicher (zu Gabi), daß mit dem Bild nicht Sprachfetzen verbunden waren?“

Am Beispiel eines langjährig verheirateten Ehepaares, das sich wie selbstverständlich versteht, stellten wir fest, daß die gemeinsamen Erfahrungen in Bildern, Gefühlen *oder* Worten niedergelegt sein können. Dieses Beispiel ließen wir jedoch wieder fallen, da mir hier der Zugriff zu unserem Sachproblem weniger scharf zu sein schien, als wir ihn im Gespräch schon erreicht hatten. Diese Entscheidung war insofern richtig, als bei dem erschlossenen Zwischengedanken von Gabi niemand bestritt, daß es sich um einen Gedanken handelte (- obwohl die Frage auch zu stellen wäre -), während dieses Problem, ob es sich überhaupt um Gedanken handelt, bei dem Ehepaar-Beispiel mit Sicherheit aufgetaucht wäre.

Diese Begründung für mein Eingreifen formulierte ich übrigens erst beim Niederschreiben, aber ich bin sicher, daß sie nicht nachträglich aufgesetzt ist, sondern daß ich sie in der Gesprächssituation in meiner Formulierung „das Beispiel scheint mir problematisch“ vorweggenommen habe. (Hier spielt wieder die eigene „Denkerfahrung“ eine Rolle.) Kann man deswegen behaupten, daß ich die Begründung ohne Worte gedacht habe? –

Im zweiten Teil des Gesprächs kamen wir auf die Frage zurück, ob das Bildhafte das Wesentliche an Gabis Zwischengedanken war. Gabi hatte sich zwar in diesem Fall nachträglich erinnert, stellte jedoch selbst die weiterführende Frage:

„Die Frage ist, ob man etwas benutzen kann, ohne es zu denken.“

Hartmut brachte dazu ein neues Beispiel: Wenn man einem Kind die Aufgabe  $2+7$  stellt, rechnet es oft  $7+2$ , und auf Nachfrage würde es etwa sagen: „das ist doch dasselbe“; es denkt sicher nicht „Summanden darf ich vertauschen“ oder gar „Für die Addition gilt das Kommutativgesetz“. Gabi stellte fest, daß irgend-etwas stattfinden müsse, denn  $10:2$  würde *nicht* durch  $2:10$  ersetzt werden.

In einer (fünfminütigen) Denkpause wollten wir daher herausfinden, was in uns vorgeht, wenn wir statt „ $2+7$ “ „ $7+2$ “ rechnen. Es ergab sich wieder sehr Unterschiedliches: Leo dachte an Dinge, die er aus zwei verschiedenen Ecken in verschiedener Reihenfolge wegnahm, Gabi an einen kurzen und einen langen Balken, von denen jeweils der eine auf den anderen zugeschoben wird. Besonders bei Paul, der sich eine Rechenmaschine vorstellte, wurde die Schwierigkeit deutlich, daß nicht unsere Absicht war zu begründen, warum bei beiden Aufgaben dasselbe herauskommt, sondern festzustellen, was in uns vorgeht, wenn wir die eine Aufgabe durch die andere ersetzen. Präzise auf diese Frage antwortete m.E. nur Hartmut, der erklärte, er denke in Symbolen und das Umstellen der Summanden geschehe wie das Umspringen der Ziffern auf der Anzeigentafel eines Rechners. Hier staunte wieder Paul: „Ach so ist das. Das Denken ist wie Radfahren. Wenn man anhält und es erklären will, fällt man herunter.“

Nur Gabi war nicht mit der Interpretation einverstanden, daß sie eine Rechtfertigung statt einer Vorgangsbeschreibung gegeben habe. Die eigentliche Begründung fehle bei ihr doch noch. Es ist nicht auszuschließen, daß bei ihr in einem solchen konkreten Denkvorgang  $2+7 \rightarrow 7+2$  tatsächlich die Anschauung eine weit größere Rolle spielt als bei einem Mathematiker wie Hartmut, der das Denken in Symbolen gewöhnt ist. Ich selber habe große Schwierigkeiten, mir vorzustellen, daß etwa auch bei hohen Zahlen oder innerhalb von längeren Rechengängen die Anschauung noch eine so große Rolle spielen könnte.

### **Didaktischer Kommentar**

Dieses fünfte Gespräch war am gelungensten und ist daher aufgrund der zahlreichen Wechselprozesse, die in einem solchen Fall eintreten, am schwierigsten durch einen Kommentar einem Außenstehenden verständlich zu machen:

Die Gruppe war mittlerweile so in die Gedankenbewegung hineingenommen und aufeinander eingespielt, daß sich notwendige Unterscheidungen, die in den ersten Gesprächen noch nicht recht eingesehen wurden, jetzt mühelos und anscheinend wie von selbst ergaben: zwischen ‚denken‘ und ‚denken an‘ bzw. ‚im Bewußtsein haben‘, zwischen dem Wort- und dem Bildaspekt eines Gedankens. Auch die Verschiedenheit eines Denkvorganges, der sich nachträglich in Worte fassen läßt, von einem eher mit „Umschalten“ zu beschreibenden Denkvorgang, ist hier zu nennen, die Hartmut, in engem Kontakt zum Problem, durch sein neues, aber nicht als neu empfundenen Beispiel allgemein ins Bewußtsein brachte. Dies als Andeutung der Wechselprozesse zwischen dem gemeinsamen Denken in diesem Sachgespräch und dem in den vorhergehenden Gesprächen Gedachten.

Will der Gesprächsleiter Unterscheidungen, die im Gespräch schon angelegt sind, ins Bewußtsein bringen, muß er das, was er in Erinnerung ruft, sachgerecht auswählen: Hartmuts Ausdruck „Kern der Sache“ (aus dem vierten Gespräch) enthielt z.B. das vermißte Korrektiv zu der empfundenen Beliebigkeit, die Angemessenheit bloß an den Reaktionen anderer ablesen zu können, wie es im vierten Gespräch noch den Anschein hatte. Denn der „Kern der Sache“ ist das, was der Sprecher hat sagen wollen und was von seinen Begleitvorstellungen bzw. den möglicherweise anderen Begleitvorstellungen der Hörer nicht tangiert wird. Dieser Sachverhalt wurde während des Gespräches so nicht ausgesprochen, aber ich meine, von der Gruppe mit Hilfe des metaphorischen Ausdrucks „Kern der Sache“ unmittelbar verstanden. (Ein weiteres wichtiges Prinzip: Der Gesprächsleiter muß sich davor in acht nehmen, seine eigene Ausdrucksweise zu verabsolutieren.)

Nachdem diese Einschränkung getroffen war, trat – völlig berechtigt – im Gespräch ein dialektischer Umschlag ein: dem Sprechenden allein die

Angemessenheitsbeurteilung zu überlassen, befriedigt ebensowenig. Daß hier sozusagen die Sache sprach, konnte man daran erkennen, daß gerade Rüdiger, der sich anfangs gegen jeden Einblick anderer in sein Denken gewehrt hatte, diesen Einwand machte. Dies ist ein Punkt, an dem sich auf einen weiteren Typ von Wechselprozessen zwischen dem jeweils eigenen Denken des einzelnen Teilnehmers und der Sache, zu der es in Spannung tritt, hinweisen läßt.

Sachlich fehlte, um die Gedankenbewegung hier weiterführen zu können, noch ein im bisherigen Gesprächsverlauf nicht angeklungener Gedanke, den ich daher selbst einbrachte: die Möglichkeit, „Zwischengedanken“, die nicht genannt wurden, zu erschließen. Auf die Gelegenheit, diese Möglichkeit des Erschließens bewußt zu machen, hatte ich sehr lange gewartet, und ich glaubte, mit dieser Stelle einen fruchtbaren Gesprächsmoment wahrgenommen zu haben, an dem der Gedanke zu den kritischen Punkten, die wir uns nun vorlegen mußten, weiterführte. Die Geduld aufzubringen, solange zu warten, bis die Gesprächssituation gleichsam reif ist, ist eine oft unterschätzte Forderung an die Gesprächsleitung. Dafür, daß dies der Fall war, gibt es neben der Entstehungsgeschichte nachträgliche Bestätigungen:

Zum einen wurde die Anregung mit großer Schnelligkeit und Leichtigkeit in die Gedankengänge der Einzelnen integriert (Wechselprozeß zwischen Teilnehmer und Gesprächsleiterin), und zum anderen muß etwa von dieser Gesprächsphase an das gewissermaßen synchrone Erlebnis eingetreten sein, „der Sache ziemlich nahe zu sein“ (Leo im Metagespräch).

Als das Gespräch – ein wenig zu meinem Erstaunen, aber auch meine Zweifel wachrufend, daß wir bei solcher Eingleisigkeit in der Beantwortung unserer Frage wohl noch nicht umsichtig genug vorgingen – darauf hinauszulaufen schien, daß es sprachfreies Denken gibt, zog ich wiederum eine These heraus, und zwar diesmal absichtlich mit einer geringfügigen Überzeichnung: „Es gibt Gedanken, die nicht in Worte gegossen sind“. Dadurch erreichte ich, daß die Gruppe sich nach dem Stellenwert der vorhergehenden Gedanken fragte und nun wirklich zu untersuchen begann, ob sich die aufgestellte These halten läßt. Ich möchte bezweifeln, ob ohne das Durchstehen der vorhergehenden Umwege (wenn auch vielleicht nicht aller) diese Untersuchung möglich gewesen wäre.

An der Schaltstelle, an der ich die These aufstellte, läßt sich ein weiteres, mir wichtig erscheinendes Moment der Gesprächslenkung ablesen: Ich hatte mitgedacht und zugleich das Nachdenken und seinen Verlauf kritisch beobachtet. Für das Mitdenken spielt das eigene Interesse an der Sache natürlich seine Rolle, insbesondere, daß für den Gesprächsleiter selbst nicht schon alle Fragen beantwortet sind – oder daß er seine Antworten zurückstellen und sich auf die Prüfung in der Gesprächssituation einlassen kann, als ob ihm alles neu wäre. Für die kritische Beobachtung spielt die eigene Denkerfahrung eine Rolle, und zwar erstens sachlich, daß man selbst eine derartige These

schon einmal verworfen hat (sei es, daß man sich exakt erinnert oder nicht), so daß nach Gegengründen zu forschen ist, und zweitens methodisch, daß man sich daran gewöhnt hat, beim Aufstellen von Behauptungen grundsätzlich auch eine Kontrolle wirksam werden zu lassen, ob die Behauptung nicht einseitig ist, sich vielleicht nur auf eine schmale Basis von Argumenten stützt und Gegenargumente sei es wieder vergessen oder noch nicht gesucht worden sind. Es ist hilfreich, wenn die Gewöhnung an solche Kontrolle so stark ist, daß sie auch dann eintritt, wenn im Augenblick gar keine konkreten Anhaltspunkte z.B. für Gegengründe gesehen werden. Sie wirkt dann wie ein methodischer Wegweiser, ohne daß ein *bestimmtes* Ziel antizipiert sein muß. Wahrscheinlich kann man in einem Sokratischen Gespräch in der Sache umso mehr erreichen, je mehr auch die Teilnehmer in dieser „Doppelgleisigkeit“ des Mitdenkens und des kritischen Beobachtens dieses Denkens geübt sind.

Bei unserem Gespräch waren die allgemeinen Voraussetzungen auf seiten der Teilnehmer recht gut. Im Metagespräch nannte Paul, der ja Zweifel gehabt hatte, ob es sich nicht um eine Tatsachenfrage handelte, das Gespräch den „ernsten Versuch, das Unbeobachtbare zu beobachten“, und er freute sich, „daß es nicht Haarspalterei ist“. Das Erlebnis des gemeinsamen Nachdenkens kann kein Bericht wiedergeben; entscheidend dazu beigetragen hat die Haltung der Teilnehmer: Rüdiger sprach aus, daß er „Fragen an sich habe herankommen lassen, die er bisher nicht habe an sich herankommen lassen“; man war bereit, aufeinander zu hören, und es war, wie Hartmut es ausdrückte, „das Bemühen, die Ehrlichkeit bei jedem vorhanden, sich auf die Spielregeln einzulassen und über ganz wenig ganz viel nachzudenken.“

### Sechstes Sachgespräch

Zu Beginn dieses zeitlich kürzeren letzten Sachgespräches kamen wir auf den störenden Ausdruck "unbewußtes Denken" zurück. Hartmut bestand auf der Unterscheidung zwischen „sich bewußt machen“ (etwa einen Vorgang sich bewußt machen auf die Frage „warum sagst du das eigentlich?“) und „sich erinnern“ wie bei Gabis Zwischengedanken. Aufgrund dieser Unterscheidung stieg in Paul die Frage hoch, ob z.B. die Erklärung des Begriffs „größer“ nicht Erinnerung, sondern vielmehr Konstruktion war. Man erinnert sich nicht, etwas gedacht zu haben, sondern war sich des „vagen Gefühls einer Unrast“ bewußt. Hartmut wollte den Freiheitsspielraum im Begriff „Konstruktion“ ausschalten und schlug „Rekonstruktion“ (die er von „sich bewußt machen“ noch unterschied) vor, worauf das Bild geprägt wurde: Wir fahren alle das gleiche Rad, aber wir fahren verschieden Rad. Das Objekt der Rekonstruktion wurde in dieser Gesprächsphase mehrfach „unterschwelliges Denken“ genannt im Gegensatz zu unausgesprochenem, aber aussprechbarem Denken. Hartmut stellte die anstehende Frage: Ist sprachlich beschreibbar, was passiert, wenn ich die Austauschbarkeit von 2 und 7 „unterschwellig benutze“? Zunächst

sprachen wir nur davon, daß „es umspringt“ vom akustischen zum optischen Reiz der Ziffern oder innerhalb des optischen Reizes. Da jedoch eine Kontrolle offenbar stattfindet – bei Subtraktion und Division springt es nicht um – reichte uns diese Erklärung nicht, und es wurde gefunden:

1. Ich habe eine Generalvollmacht, Summanden zu vertauschen;
2. ich ordne die Aufgabe „ $2+7$ “ in das „Additionskästchen“ ein;
3. ich vertausche.

Die Kennzeichnung „automatisch“ lehnte Paul für diesen Vorgang ab, da man ihn auch unterdrücken kann.

Hartmut stellte nun zu unserer Frage fest: Bei mir sind bei diesem Prozeß keine Worte beteiligt, fügte aber doch noch hinzu, daß er nicht ganz sicher sei, ob seine Vermutung zutrifft. Hier stellte Rüdiger zum ersten Mal die Frage, ob die Introspektion nicht auch täuschen könne. Ich wies darauf hin, daß die Tatsache, daß wir *über* diesen Vorgang sprechen können, was wir gerade tun, noch nicht bedeutet, daß der Vorgang selbst auch nur Sprachfetzen enthielte. (Es besteht ein Unterschied zwischen: es ist aussprechbar – es ist möglich, darüber zu sprechen.) Hartmut meinte, wenn das Umschalten überhaupt Denken sei (und dann wahrscheinlich sprachfreies), dann sei es die primitivste Art zu denken, und zwar nicht wegen des Problems, ob Sprache eine Rolle spielt, sondern weil er selbst als agierende Person gar nicht beteiligt sei. Mich wunderte dies, da gerade Hartmut die „Generalvollmacht“ ins Gespräch gebracht hatte, und hielt ihm entgegen, daß *ich* doch das grüne Licht fürs Umschalten gebe, nachdem ich den Fall als einen einsortiert habe, der unter die Generalvollmacht fällt. Vielleicht deutet diese Differenz darauf hin, daß auch hier wieder die Gefahr besteht, nachträglich etwas „herauszuanalysieren“, was beim gewohnheitsmäßigen Anwenden des Gesetzes gar nicht stattfindet. In diesem Sinn würde dann aber ein Mathematiker weit weniger gewohnheitsmäßig verfahren, da er nicht-kommutative „Additionen“ kennt.

Daß wir noch längst nicht alle Aspekte durchschaut hatten, zeigte auch Leos Aufgabe  $18+18$ ; ebenso vertauschen wir ja nicht, wenn wir direkt die Aufgabe  $42+3$  erhalten. Zum Schluß kamen wir noch einmal auf Gabis visuelle Erinnerung zurück. Auf dem Hintergrund des „Umschaltens“, das im Handeln ist (Paul), schien nun der Gedanke nicht mehr abwegig, daß an Gabis erinnertem Zwischengedanken vielleicht doch nicht das Bildhafte das entscheidende war, sondern „der Gedanke, daß die Veränderungsrichtung von links nach rechts geht“ also etwas sprachlich Gefaßtes. Diese Frage an anderen Beispielen zu untersuchen hatten wir dann leider keine Gelegenheit mehr.

### **Didaktischer Kommentar**

Dieses letzte Sachgespräch hat uns insofern noch einen wesentlichen Schritt weitergeführt, als die gesamte Gruppe nun die früheren Behauptungen

kritischer zu sehen begann. Ich sehe dieses beginnende Methodenbewußtsein in mehreren Punkten:

In Bezug auf die „größer-Erklärung“ und in Bezug auf die Erklärung des Vertauschens trat Unsicherheit auf, ob man den eigenen Auskünften desjenigen, der gedacht hat, uneingeschränkt trauen kann, ob nicht durch das Nachfragen eine Verfälschung eintritt, über die sich der Auskunft Gebende nicht klar zu sein braucht. In gewisser Weise gilt das Gleiche für die Betonung des Bildhaften an Gabis Zwischengedanken, und hier halte ich es vor allem auch sachlich für richtig, daß nach der ersten Trennung des „Drumherum“, der Begleitvorstellungen, vom „Kern der Sache“ nun auch die zweite Trennung des sprachlich gefaßten Gedankens von seinen anschaulichen Stützen in greifbare Nähe gerückt war. Wir hatten wohl alle den Eindruck, daß die Schlußfrage ein potentieller Anfang ist.

An diesem letzten Teil des Sachgesprächs läßt sich daher gut ablesen, was ein Sokratisches Gespräch leisten kann unter den gegebenen Voraussetzungen (Inhomogenität der Teilnehmer, zeitliche Begrenzung, aber Intensität der Arbeit in den einzelnen Gesprächsphasen, eine durch das Zusammenleben während dieses Zeitraums mitbedingte persönliche Offenheit): Es führt in die Sache hinein, macht mit den Fragen vertraut und mit den Schwierigkeiten, sie zu beantworten, kurz, es fördert Problembewußtsein. In demselben Zeitraum unter denselben Voraussetzungen Lösungen, fertige Antworten zu erwarten, würde nur mangelndes Problembewußtsein verraten.

Einem wissenschaftlich vorgebildeten, aber mit Sokratischen Gesprächen nicht vertrauten Leser mögen zwei Punkte auffallen: die scheinbare Naivität in der Begriffsbildung und die scheinbar zu geringe Systematik im Vorgehen.

Zum ersten Punkt ist zu sagen, daß weit wichtiger als die Anpassung an wissenschaftliche Konventionen und Normen die eigene Sprachschöpfung ist, die aus originärem Denken erwächst. Zu erkennen, ob ein derartiger eigener Denkansatz hinter einer schwer verständlichen Formulierung oder gar einem – wissenschaftlich betrachtet – falsch gebrauchten Begriff verborgen ist, erfordert Einfühlungsvermögen und Flexibilität des Gesprächsleiters. Er steht immer wieder in der Schwierigkeit zu entscheiden, ob die Angleichung an den wissenschaftlichen Sprachgebrauch nicht durch einen zu frühen Zeitpunkt die eigenen Denkansätze zerstört, oder ob ein von ihm eingeführter Begriff oder eine von ihm eingeführte Unterscheidung zur Einsicht in einen noch nicht erkannten Sachverhalt helfen kann bzw. vielleicht sogar notwendig ist.

Entsprechendes gilt für das methodische Vorgehen. Hier ist entscheidend, daß die innere Logik der Sache zum Tragen kommt, und diese stellt sich für jede Gesprächsgruppe selbst bei gleicher Thematik etwas anders dar. Nur wenn der Gesprächsleiter einigermaßen erfaßt, was ein bestimmtes Thema für die Gruppe bedeutet, wird er die eigene Leitungs- und Sachkompetenz fruchtbar ins Spiel bringen können, denn auf ein Fortkommen in der Sache ist das

Sokratische Gespräch ja ausgerichtet. Es geht nicht darum, daß jeder alles sagen kann, was ihm in den Sinn kommt, sondern daß gemeinsam in der Sache weitergedacht wird, indem Thesen aufgestellt und ihre Begründbarkeit geprüft wird. Das Erlebnis des gemeinsamen Arbeitens an einer Sache, das durch das Zusammenwirken vieler Faktoren zustandekommt und leicht verletzbar ist, ist entscheidend für das Gelingen eines Sokratischen Gesprächs, wenn darunter das Entstehen von Problembewußtsein verstanden wird. (Durch eigenes Nachdenken gewonnenes Problembewußtsein scheint mir im übrigen auch die einzig vernünftige Basis für wissenschaftliches Arbeiten zu sein.)

Daß auch in diesem Gespräch sachlich vieles offen geblieben ist, sich vielleicht überhaupt erst als offene Frage erwiesen hat, war uns allen wohl bewußt. Ich will nur aus meiner Sicht einen Punkt andeuten: Die Frage der Richtigkeit, d.h. die Frage, ob man nicht auch von falschen Gedanken sprechen muß bzw. unter welchen Bedingungen, und wie diese von richtigen, aber falsch ausgedrückten Gedanken zu unterscheiden sind, ist für mich ein noch offener Problemkomplex; weitere ließen sich anführen. Jedem Teilnehmer werden andere offene Fragen im Bewußtsein sein, wenn wir nachfragen würden. Abschließbar ist das Denken aber wahrscheinlich nur in ganz begrenzten Bereichen; entscheidend ist die Einsicht in die Komplexität des Problemzusammenhangs und die daraus entspringende Motivation zum Weiterdenken.

– Ende des Berichts –

Der Bericht ist hier ungekürzt und unverändert wiedergegeben, um an einer Stelle einen vollständigen Eindruck eines Sokratischen Gesprächs zu vermitteln. Selbstverständlich enthält er in den didaktischen Reflexionen Gedanken, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit an anderen Stellen systematisch aufgegriffen werden. Aber es scheint mir nicht unwichtig zu zeigen, daß sie aus der Sokratischen Arbeit heraus entstehen. – Der historische Abstand veranlaßt mich zu zwei weiteren Bemerkungen:

1. Die Passagen zur Rechtfertigung des originären Denkens ordne ich dem Beginn meiner Sokratischen Arbeit zu. Sie werfen umgekehrt ein Licht darauf, wie ausschließlich meine eigene Lehrerausbildung – und dies scheint mir innerhalb der Bundesrepublik Deutschland verallgemeinerbar – an Wissenschaftsstandards ausgerichtet war. Nun halte ich das Prinzip der Wissenschaftsorientierung – aus Gründen, die im Kapitel IV dargestellt wurden – für berechtigt; problematisch ist bzw. wäre allerdings eine Dominanz von Wissenschaftlichkeit und ein Purismus, der die Eigenständigkeit des Denkens in pädagogischen Kontexten beeinträchtigt. Wohl wächst mit der Erfahrung die innere Unabhängigkeit, letzteres in der Praxis zu fördern. Aber es spiegelt sich in dieser Beobachtung ein weiterreichender Zusammenhang. „Fachdidaktik“ als wissenschaftliche Teildisziplin der Philosophie entwickelt sich eben erst seit

dieser Zeit, seit den 70er Jahren, und es läßt sich Folgendes erkennen: Das allgemeindidaktische Prinzip der Elementarität<sup>2</sup>, das an dieser Stelle zu beanspruchen ist, war für die Philosophie-Didaktik unter dem Rechtfertigungsdruck der Philosophie als Hochschuldisziplin noch kein selbstverständlicher Begründungstopos.

2. Der zweite Punkt, der mir auffällt, ist eine relativ starke Lenkung, fast „Führung“ des Gesprächs durch meine Leitung.

Man könnte dies damit erklären, daß ich bei meiner ersten Leitung eines Sokratischen Gesprächs die Rolle der Lehrerin nicht ganz abgelegt hatte, andererseits wurde mir als Lehrerin nicht gerade ein dominanter Führungsstil nachgesagt. Zudem behaupte ich mehr Verwandtschaften als Unterschiede zwischen beiden Rollen (vgl. Kap. V.1 und VII.3). Ein gewisser Anteil ist auch durch die relative Abstraktheit des Themas bedingt. Im allgemeinen leite ich heute wohl weniger streng, allerdings nicht immer.

In verschiedenen Gesprächen und zu verschiedenen Phasen desselben Sokratischen Gesprächs ist die Wirkung meines Leitungsstils offensichtlich unterschiedlich. Das betrifft aber nicht nur die Wirkung, sondern ist durchaus Absicht: Verschiedene Gesprächssituationen erfordern m.E. unterschiedliche Vorgehensweisen. Von Anfang an habe ich ja auch die These vertreten, daß gewisse, sparsam eingesetzte Hilfestellungen durch den Leiter/die Leiterin erlaubt sein sollten – in diesem Sinn also Elemente des Unterrichtens im Schulkontext durchaus in die Leitungsfunktion bei Sokratischen Gesprächen zu integrieren sind.

Ich frage mich an dieser Stelle aber nicht nur nach meinem eigenen Leitungsstil. Möglicherweise hat sich die Auffassung vom Leitungsstil nicht nur gegenüber Nelsons außerordentlichen Strenge, sondern auch gegenüber der Praxis vor 25 Jahren verändert und ausdifferenziert. Die Frage der Leitungsstrenge und die Auffassung vom Leitungsstil werden im dritten Abschnitt dieses Kapitels wieder aufgenommen und erörtert.

---

<sup>2</sup> Zum Stichwort *Elementarität*, das in den vorigen Kapiteln bereits aufgenommen wurde, sei an dieser Stelle erinnert an: Klafki 1985, S.141-161; Klafki 1964; Klafki 1961, S.189-194; Derbolav 1957; Gerner 1963

## VII.2 „Wie leite ich ein Sokratisches Gespräch?“ –

### **Dokumentation der Leitungsüberlegungen zu einem Sokratischen Gespräch mit dem Thema „Was heißt es, eine Behauptung zu begründen?“**

In diesem Kapitel stelle ich im Détail aus der Leitungsperspektive zu einem konkret stattgefundenen Sokratischen Gespräch die Reflexionen dar, die ich für die Einarbeitung der in der GSP so genannten „Kandidat/innen“ für wichtig halte. Das Thema des Gesprächs lautete: „Was heißt es, eine Behauptung zu begründen?“; es hat vom 22.-28.3.1996 in Würzburg unter meiner Leitung stattgefunden. Ebenso wie ich es mit anderen Kandidat/innen bei früheren Gelegenheiten erprobt hatte, habe ich in der Gesprächswoche diese Reflexionen in den Pausen mit dem damaligen Kandidaten Klaus Draken im Hinblick auf seine künftige Leitungstätigkeit besprochen und im Anschluß an die Woche dann schriftlich ausgearbeitet. Es handelt sich also weniger um einen Bericht zum Gesprächsverlauf (wie im vorigen Abschnitt) als um eine Darstellung der Lenkungsentscheidungen, deren Begründung sowie des Reflexionszusammenhanges, in den sie eingebettet sind. Zugleich werden an diesem Protokoll wohl zahlreiche Détails der *gegenwärtigen* Praxis deutlich.

#### **Erstes Sachgespräch**

Die Sokratischen Wochen werden herkömmlich in der Regel mit ca. 40 Teilnehmer/innen durchgeführt, die sich auf vier feste Kleingruppen verteilen. Trotz der Vorstellung im großen Kreis am *Ankunfts*-Abend führe ich meistens eine nochmalige, etwas ausführlichere Vorstellungsrunde in der Kleingruppe durch, die eine Woche zusammenarbeiten wird und sich in der Mehrzahl bislang nicht kennt. Ich möchte damit als erstes die Wahrnehmung der Teilnehmenden füreinander intensivieren. Um eine Wiederholung der Kurzvorstellung im Plenum zu vermeiden, rege ich außerdem an, die Vorstellung der Person zu verbinden mit der Frage, was ihn/sie jeweils am Sokratischen Gespräch (allgemein) interessiert bzw. zur Teilnahme veranlaßt hat. Mit diesem Vorgehen wird im Grunde die Intention verfolgt, daß die Gesprächsteilnehmer/innen sich selbst folgenden Fragen stellen:

- (a) Als wer möchte ich von den anderen wahrgenommen werden? und
- (b) Was ist mein eigenes Motiv, daß ich hier sitze?

Der zweite Aspekt wird sodann in einer zweiten Runde mit der Frage genauer eingekreist:

(c) Was interessiert mich am Thema?

Diese Frage ist ebenfalls noch dem eigentlichen Sokratischen Gespräch vorge-schaltet, lenkt aber den Blick bereits auf das zu besprechende Thema und kon-zentriert die Teilnehmenden zugleich noch stärker auf sich selbst: Sekundäre Motive für die Wahl der Kleingruppe werden nicht thematisiert, die Teilneh-menden jedoch veranlaßt, sich selbst darüber klar zu werden, „was in ihnen fragt“. Damit ist gemeint, welches ihre eigene, innere Frage ist, die sich unter der Überschrift einstellt und lebendig ist. Vermutlich kommen einige Teilneh-mende auf diese Weise erst in die Situation, sich die Frage (unter ihrem persön-lichen Blickwinkel) auch zu eigen zu machen.

Damit jeder Teilnehmende sich darüber unabhängig von den anderen Teil-nehmenden klar wird, veranlasse ich an dieser Stelle in der Regel das erste Mal zu eigener Aufzeichnung, um die eigenen Gedanken unbeeinflußt festzuhalten. Anschließend werden alle Teilnehmenden gebeten, jeweils ihre Gedanken zu äußern. Bei ungeübten Sokratikern ist hier des öfteren der Wunsch nach An-lehnung an die Äußerungen anderer Teilnehmer zurückzuweisen, ohne sie zu-rückzustoßen. Die Linie des Selber-Denkens wird so (ohne explizite Regelvor-gabe) das erste Mal avisiert und eingeübt. Wichtig ist weiterhin, daß diese Erst-Äußerungen im wesentlichen nur angehört werden; sie sollen keine Diskussion veranlassen. Würde dies zugelassen, geriete man durchweg in das Fahrwasser üblicher Diskussionen, sich über Thesen zu erhitzen, die meist abstrakt und unbelegt in den Raum gestellt werden. Dagegen geht es bei dem von mir prak-tizierten Einstieg lediglich darum, mitgebrachte Vorstellungen, ggf. Meinungen zum Thema festzuhalten, den Teilnehmenden für sich selbst bewußt zu ma-chen, um sie vorerst beiseite zu legen. Die innere Ausgangslage des Bewußt-seins formuliert zu haben, hat – auch wenn die folgende Arbeit nicht unmittel-bar daran anknüpft – im allgemeinen positive Funktion. Für Neueinsteiger stellt es eine Entlastung dar, zumindest am Anfang eine „Meinung“ äußern zu dür-fen; denn die unmittelbar folgenden Gesprächsphasen fordern ihnen u.U. viel Geduld ab, sich genau darin zurückzuhalten. Es kann zwar auch vorkommen, daß für die folgende Beispielsuche die Unbefangenheit geschmälert wird; dieser Einwand ist mir jedoch in langjähriger Praxis nur einmal gemacht worden. Das Hauptziel ist folgendes: Für alle ergibt sich bei dem beschriebenen Vorgehen die Möglichkeit, evtl. die Ausgangslage oder Anfangsmeinung zu einem späte-ren Zeitpunkt vergleichend heranzuziehen, sei es, um eine Veränderung des Problembewußtseins zu bemerken, sei es, um gerade den Unterschied des So-kratischen Vorgehens im Verhältnis zu üblichen Diskussionsverläufen sich zu verdeutlichen.

Wenn weniger Zeit zur Verfügung steht, ziehe ich die Aspekte (a), (b) und (c) zusammen oder lasse sie ganz oder teilweise weg. Die beschriebenen Funk-tionen sind darauf bezogen, daß anschließend auch tatsächlich ein hinreichend langer Sokratischer Gesprächsprozess miteinander durchlaufen wird.

Aus diesen ersten Äußerungen filtere ich für mich als Leiterin die Essenz des jeweils genannten persönlichen Interesses heraus. Später stellt sich dann häufig eine gute Passung zwischen genanntem Interesse und erzähltem Beispiel heraus; für mich erläutern sie sich u.U. auch wechselseitig zum besseren Verständnis, was den einzelnen Teilnehmenden das Wichtige war. Natürlich gibt es auch den gegenläufigen Fall, daß behauptetes Interesse und erzähltes Beispiel in eine andere Richtung weisen.

Als herausgefilterte Essenz der Interessen habe ich zum protokollierten Gespräch für mich festgehalten:

Für *Arno*<sup>1</sup> stellt sich die Thema-Frage in realen Gesprächssituationen, in denen er einen Anspruch auf Rechtfertigung seiner ärztlichen Entscheidungen verspürt und reflektiert – für sich selbst offenbar grundlegender nachfragend, so daß er von „genuin philosophischer Frage“ spricht.

*Gertrud* problematisiert – vermutlich denkt sie an familiäre oder berufliche Konfliktsituationen – einen einseitigen Begründungszwang, den sie als In-Frage-Stellung ihrer Person empfindet, benennt und zurückweist.

*Hans* gibt allgemeine Interessen an, kann nur schwer eine eigene Frage deutlich machen. Andeutungsweise thematisiert er auf Nachfragen die große Schwierigkeit, einen Konsens aus innerer Überzeugung zu finden.

*Claudia* spricht das Problem der Universalität an. Die Aufklärungs-Philosophie sei nicht mehr unangefochten. Als philosophische Strömung spricht u.a. der Kommunitarismus gegen die Diskurs-Ethik; in der Politik wird das Einklagen von Menschenrechten als Einmischung gedeutet.

*Ursula* nimmt Anstoß an dogmatischen Behauptungen, denen (unausgesprochen) für sie nicht akzeptable Begründungen zugrundeliegen.

*Klaus* stellt die permanente Begründungsnotwendigkeit im Schulalltag in den Mittelpunkt (Rechtfertigung von Unterrichtsinhalten und Rechtfertigung von Schüler-Beurteilungen), während Bereitschaft und Mut dazu keineswegs selbstverständlich seien.

*Dieter* fragt nach Kriterien für stichhaltige Begründungen mit dem Hintergedanken, daß eine Diskussion auch zu Ende sein kann, wenn keine Begründungen gefunden werden.

*Anne* betont ähnlich wie ich bei meiner kurzen Einführung im Plenum den Begründungszusammenhang. Wo kommen Behauptungen vor? Warum behaupte ich? Was ist eine Behauptung? Ist jede Meinung eine Behauptung?

*David* stellt das Sicherheitsproblem in den Mittelpunkt: Einerseits stellt er als Religionswissenschaftler den „Verlust des archimedischen Punktes“ fest, andererseits meint er bei eigenen Behauptungen ihre Wahrheit „zu füh-

---

1 Die in der GSP übliche Vornamen-Benennung wird beibehalten, Namen sind jedoch geändert.

len“, gibt sich aber Rechenschaft darüber, daß sie mit dem „gesunden Menschenverstand“ noch nicht begründet sind. Vielleicht sei die Unsicherheit einfach auszuhalten.

*Karin* sucht Begründungsverfahren, da Behauptungen nicht immer der Wahrheit entsprechen und oft als Machtinstrument benutzt werden. Sie möchte (als Lehrerin) schon bei den Kindern anfangen, sie „klarsichtig“ machen, um Streit auf verschiedenen Ebenen vorzubeugen.

*Ingrid* problematisiert ihre eigene Beurteilungspraxis im Kontext der Ausbildung zu einem psychologischen Helfer-Beruf: Sie ist manchmal froh, eine „Schublade aufzumachen“ und nicht begründen zu müssen; d.h. ihr ist die Begründungsschwierigkeit sehr bewußt.

Nach dieser Vor-Runde beginnt das eigentliche Sokratische Gespräch. Im nächsten Schritt werden *Beispiele* gesucht.

Als Leiterin mache ich dazu folgende Vorgaben:

Das Beispiel sollte tatsächlich und selbst erlebt sein, nicht konstruiert und nicht die Erzählung eines Erlebnisses anderer, da diese ggf. nicht gefragt werden können. Es sollte eine „mittlere Reichweite“ haben. Das bedeutet, daß es einerseits nicht zu persönlich sein und in der Regel auch abgeschlossen sein sollte, so daß es in der Gruppe mitteilbar ist, ohne aus der Perspektive des Beispielgebers Hilfe oder Rat zu erwarten und ohne aus der Perspektive der übrigen Teilnehmer/innen der Gruppe das Helfersyndrom auszulösen. Das Beispiel sollte andererseits nicht zu allgemein sein, sondern eine abgrenzbare Einzelerfahrung, nicht deren Verallgemeinerung oder eine „Quintessenz“ aus vielen Erfahrungen ähnlicher Art. Der Bezug zum Thema darf in dieser Phase noch ungeklärt sein, da er ggf. in der Gruppe geklärt werden kann. Es genügt die Intuition: „das hat etwas mit dem Thema zu tun“. Nicht zu komplexe, eher einfache Beispiele sind oft gut geeignet, sie enthalten schon genügend Material.

Die Perspektive ist folgende: *Ein* Beispiel wird später ausgewählt, um daran weiterzuarbeiten. Ich sichere den Beispielerzählern aber zu, daß sie über den weiteren Verlauf mitbestimmen können und ein Beispiel nur mit Einverständnis des/der Beispielgeber/in bearbeitet werden kann. Bedenken sollten deshalb ggf. auch geäußert werden. Für den Prozeß des Kennenlernens in der Gruppe ist es gut, wenn sich alle in dieser Phase äußern.

In unserem Fall wurde die Zurückhaltung eines Teilnehmers entsprechend im Metagespräch von anderen Teilnehmenden thematisiert.

*Gedanken zur Eignung der vorgetragenen Beispiele für die Weiterarbeit* (sie wurden teils mit der Gruppe, teils mit Klaus reflektiert; aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes lassen sich nicht immer *alle* Gedanken zu dieser Frage in der Gruppe aussprechen).

*Gertruds* Beispiel enthält eine Ablehnung der von ihr unternommenen Begründungsversuche bzw. Ansätzen dazu, mit dem Ergebnis, daß das Gespräch

nicht weitergeführt wird. Insofern läßt sich sachlich nichts weiter über „Begründen“ ablesen; außerdem erinnert sich Gertrud schon bei dieser Ersterzählung kaum an Einzelheiten, da der Zeitabstand groß ist. Außerdem scheint sie zu sehr persönlich in die Problematik verwickelt. Ihr im Laufe des weiteren Gesprächs wiederkehrender und berechtigter Verweis auf die *Sprechsituation* ist allerdings schon in diesem Beispiel enthalten und wird am Schluß des Sokratischen Gesprächs fruchtbar.

*David* verweist selber darauf, daß sich in seinem Beispiel zwei geschlossenen Systeme gegenüberstehen, so daß wechselseitig keine Akzeptanz der Begründungen zu erwarten ist. Die beiden Systeme wären etwa zu charakterisieren als darwinistisches versus biblisches Menschenbild. Dieses Thema könnte Sokratisch nur sinnvoll bearbeitet werden, wenn alle Teilnehmenden gleichermaßen über beide Überzeugungssysteme Kenntnisse besäßen (beispielsweise mit einer relativ homogenen Gruppe von Religionswissenschaftlern). In unserer inhomogenen Gruppe würden wir zwangsläufig schnell auf Wissenslücken stoßen und Gefahr laufen, daß eigene Überzeugungen ins argumentative Feld geführt werden, die zur Bearbeitung der Thema-Frage jedoch distanziert zu betrachten wären.

*Annes* Beispiel enthält die Schwierigkeit, daß sowohl die Behauptung („ich kann das“) wie die Begründung in der Situation nicht ausgesprochen wurden, sondern implizit erfolgten, wie sich später herausstellt. Diese kleine Verschiebung (zusammen mit einem Neben-Hinweis, einen Ausflug in die Politik erwogen zu haben) läßt außerdem vermuten, daß die Beispielgeberin nicht hautnah an den Tatsachen berichtet, sondern an dem Selbstbild orientiert, das sie vermitteln *will*. Zusammen mit der Indirektheit von Behauptung und Begründung wären hier also nicht unbedeutende Kommunikationsschwierigkeiten zu erwarten.

*Ingrid* stellt sich bei ihrem Beispiel selbst rückblickend die Frage, ob ihre Behauptung „Das ist ja typisch für den Mann“ begründet gewesen ist. Für diesen inneren Prozeß von Ingrid können wir dennoch keine unabhängige Instanz heranziehen; die nachträgliche Infragestellung durch Ingrid wird selbst zum Beispiel. Mir schien *dieses* Beispiel jedoch u.U. schnell erschöpft.

In *Ursulas* Beispiel geht es (wie bei Gertrud) um einen Kommunikationsabbruch, so daß die Frage, was Begründen in diesem Fall bedeutet *hätte*, zwangsläufig in Spekulation führen würde. Ursula schließt ja auch nicht mit einer Tatsachenerklärung, sondern mit einer moralischen Reflexion „Hätte ich weiterreden sollen?“, die sie in einen größeren Zusammenhang stellt: „Das ist eine Frage des Denkens, aber auch eine politische Frage.“

*Karins* Beispiel enthält einen Widerspruch zwischen der Überzeugung der Schülerinnen und der Lehrerin. Die Schüler/innen werden nicht durch Argumente, sondern durch Erfahrung von ihrer Meinung abgebracht. Da die Beispielgeberin sicher wirkt, ist das Beispiel auf mehreren Ebenen gut geeignet.

*Dieter* (Sozialarbeiter) stellt die klassische Theodizeefrage. Seine Erfahrung aus Diskussionen ist, daß Theologen ihm den Widerspruch mit Hinweis auf die Unendlichkeit Gottes ausreden wollen. Er bezeichnet dies als ein Ausweichen vor der Begründung. Hier müßte analysiert werden, was für eine Begründung Dieter zufriedengestellt hätte (mit den existenziellen Konsequenzen, die er für sich gezogen hat). Auch hier wäre das Problem entstanden, wieweit religiöse Argumentationen allgemein akzeptabel sind, jedenfalls in einer Gruppe, die sich zu einem Gespräch auf der Basis der Vernunft zusammenfindet.

*Arnos* Beispiel: die Behauptung eines Arztes, daß eine bestimmte, gravierende Operation in einem konkreten Fall gut sei. Auf der naturwissenschaftlichen Ebene ist die Behauptung leicht zu begründen. Aber in seiner nachträglichen Reflexion stellt er sich – ähnlich wie *Ingrid* – die tiefgreifendere Frage nach der Begründung selbst.

Das Beispiel ist nicht ungeeignet, weil es zunächst schön klar und einfach ist. Gegen eine Bearbeitung sprechen nach meiner Einschätzung trotzdem zwei Gründe:

a) Bei genauerer Analyse hätte *Arno* zusätzlich zum Beispielgeber die Expertenrolle übernehmen müssen, um uns die einschlägigen Informationen zu übermitteln. Diese Doppelrolle, die an niemanden sonst in der Gruppe wenigstens teilweise hätte delegiert werden können, könnte leicht zu gruppendynamischen Spannungen führen.

b) Der eigentlich interessierende Teil einer Begründung unter Rückgriff auf allgemeine, medizinische, humanitäre und moralische Postulate war Gegenstand eines Selbstgespräches von *Arno* mit sich, über das er lediglich Andeutungen gemacht hatte. Damalige und gegenwärtige Reflexion hätten sich nicht trennen lassen.

*Hans* gibt allgemeine Überlegungen wieder wie „Wenn ein Konsens nicht erreichbar ist, ist es sinnlos, begründen zu wollen.“ Er scheint dabei an konkrete Beispiele aus seiner DDR-Erfahrung zu denken, ohne sie zu nennen. Deshalb mein Kommentar: „Eine Analyse von Beispielen, die wir nicht kennen.“ Der Sokratische Weg könnte hier nur sein, auf einer Konkretisierung der Aussagen zu insistieren – was aber unserer Gesprächs-Situation und dem persönlichen Erleben von *Hans* nicht angemessen gewesen wäre, so daß wir seine Erklärung, kein Beispiel für Konkretes geben zu wollen, respektierten.

Die von der Beispielgeberin *Claudia* kritisierten Begründungen für die These, daß die Frauen im Judentum nicht abgewertet werden, sind nur in einem ganz bestimmten religiösen Kontext verständlich: dem einer orthodoxen jüdischen Theologie, die ihre Behauptungen mit rationaler Spitzfindigkeit zu untermauern sucht – womit keine generelle Abwertung jüdischer Theologie gemeint ist, vielmehr nur die Kennzeichnung einer speziellen Richtung. Die analytische Schärfe der Argumente mag zur analytisch-rationalen Destruktion herausfordern (wie bei *Hans*); dies wäre jedoch kein Sokratisches Gespräch. Außerdem sind allein zum Verständnis der Argumente spezielle Hintergrundinformationen

notwendig, so daß auch von der Seite des Allgemein-Wissens das Beispiel nicht geeignet ist. – Interessierte setzten sich an einem Abend zusammen, um sowohl den Hintergrund der Argumentation zu verstehen, als auch die Absichten der Aussagen kritisch zu beleuchten. Das war zweifellos eine interessante Diskussion, aber kein Sokratisches Gespräch, weil einerseits Spezialwissen aktiviert werden mußte und andererseits religiöse Überzeugungen in existenzieller Weise zu diskutieren waren. Im zweiten Teil dieses Rand-Gesprächs wurde dazu die Frage der Universalität von Überzeugungen verhandelt und die Rolle der Wahrheit im Sokratischen Gespräch bzw. einer Diskurstheorie: die prinzipielle Fallibilität eines faktischen Konsenses war vielen noch nicht bewußt. – So bot das für ein Sokratisches Gespräch ungeeignete Beispiel dennoch Anlaß zu einer Meta-Diskussion zur Sokratischen Methode.

*Klaus'* Beispiel war zu kompliziert, da es sich um Theorieansätze (Rollen-theorie) und deren Rezeption in seinem Unterricht handelt. Die Theorie zu verstehen, die Unterrichts-Absicht und die tatsächliche Reaktion verschiedener Schüler/innen wäre nicht nur zeitaufwendig gewesen, sondern es wäre auch schwierig geworden, diese verschiedenen Ebenen in einer so großen, inhomogenen Gruppe hinreichend auseinanderzuhalten. Schließlich hätte sich auch hier die Frage gestellt, warum eine Begründung nicht aufgenommen würde, und u.U. zu Spekulation Anlaß gegeben.

Um zur *Entscheidungsphase* überzugehen, faßte ich selbst die Beispiele zusammen mit der Bitte um Rückmeldung, ob das Wesentliche richtig erfaßt wurde. Anschließend bat ich um Äußerungen dazu, welche Beispiele Interesse für die Weiterarbeit hervorrufen. Durch derartige Impulse werden der Gruppe selbst einschlägige Schwierigkeiten bewußt; diese Diskussionsphase dient einer Klärung und möglichst einverständigen Entscheidung. (Näheres zu dieser „Gelenkstelle“ eines Sokratischen Gesprächs in Abs. VII. 4.5.2)

In unserem Gespräch traten folgende Schwierigkeiten für die Entscheidung auf, die über die Eignung bzw. Nichteignung, isoliert betrachtet, hinausgehen:

a) Es gab kein Beispiel, in dem ausdrücklich eine geforderte Begründung gegeben oder eine gegebene Begründung diskursiv in Frage gestellt wurde. Die Gruppe selbst mußte eine solche Rolle einnehmen.

b) Die Thema-Frage ist selbst schon reflexiv, während die Interessen sich eher auf das Material der Beispiele richteten als darauf, ob sie ergiebig für das Thema sind.

Zu der sachlichen Eignung des Beispiels zur Bearbeitung der Thema-Frage hinzu kommen als wichtige Kriterien die kommunikativen Möglichkeiten des/der Beispielgebers/in sowie die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Es sollten möglichst alle Gruppenteilnehmer/innen hinreichend ähnliche (nicht unbedingt gleiche) Erfahrungen selbst gemacht haben, so daß sie sich in die Situation hineinversetzen können. –

Wichtig für die Gruppe ist, die nicht gewählten Beispiele nicht abzuwerten. Häufig läßt sich darauf hinweisen, daß nicht gewählte Beispiele nicht prinzipiell ungeeignet sind. Evtl. können auch in einer späten Gesprächsphase einzelne Züge aus nicht gewählten Beispielen herangezogen werden. Es ist allerdings darauf zu achten, daß durch die Nennung dieser Möglichkeit nicht unrealistische Erwartungen geweckt werden.

Im vorliegenden Sokratischen Gespräch führte ich die Entscheidung noch in der Vormittags-Sitzung herbei, ohne konkrete Bedenken. Prinzipiell läßt sich nie sagen, ob es die optimale Entscheidung war, da evtl. auftauchende Schwierigkeiten ja bei anderer Beispiel-Wahl auch erst auf dem Gesprächsweg zutage treten würden, den man nicht gegangen ist.

Schwierigkeiten unserer Wahl, die sich im Gesprächsverlauf deutlich zeigten:

(a) Umfang und Komplexität des Beispiels waren etwas größer als ich in Rechnung gestellt hatte – dem steht allerdings die Nicht-Eignung fast aller anderen Beispiele gegenüber.

(b) Als Behauptung und Begründung ließen sich verschiedene Elemente des Beispiels thematisieren, eine direkte Leitlinie zu unserer Thema-Frage enthielt es nicht. – Dem steht gegenüber, daß das Sokratische Gespräch an einigen Stellen auch ganz anders hätte gelenkt werden können, so daß die Beispielwahl nicht allein ausschlaggebend für das ganze Sokratische Gespräch gewesen ist.

Rückblickend erscheint mir lediglich Arnos Beispiel als realistische Alternative, falls wir einen Weg gefunden hätten, mit den oben genannten Bedenken umzugehen. Zwangsläufig bleibt die Frage offen.

#### *Zum Metagespräch*

In der Standardform der Sokratischen Gespräche in der Nelson/Heckmann-Tradition wechseln das Sachgespräch (2 1/2 Stunden) und das Metagespräch (1 Stunde nach einer längeren Mittagspause) einander ab. Das Metagespräch dient dem Gespräch über das Sachgespräch; das Sachgespräch selbst wird während des Metagesprächs ausgesetzt. Es bietet die Möglichkeit, individuelle oder gruppendynamische Befindlichkeiten zu thematisieren, aber auch Fragen zum konkreten Sachgespräch und seinem Ablauf zu stellen oder auch Grundsatzfragen zur Sokratischen Methode. Insgesamt soll es die gemeinsame Weiterarbeit im Sachgespräch erleichtern.

#### *Themen des Metagesprächs am ersten Nachmittag*

##### 1. Das „Lob der Langsamkeit“:

Daß man einander zuhörte, jede(r) zu Wort kam, jede(r) ernst genommen wurde, keine(r) bedrängt wurde – dies alles wurde als sehr angenehm empfunden.

##### 2. Die Rolle der Tafelanschrift.

Diese fordert von allen Teilnehmenden, die nicht Beispielgeber(in) sind, Geduld, sich auf das Beispiel einzulassen, genaue Formulierungen mit zu durchdenken und ggf. diskursive „Höhenflüge“, die die einzelnen im Kopf haben mögen, hintanzustellen. Den Vorteil, sich später auf die Verschriftlichung des Beispiels beziehen zu können, können in dieser Phase noch nicht alle Teilnehmenden angemessen einschätzen.

3. Entscheidungskriterien für die Beispiel-Wahl (siehe oben).
4. Strenge bzw. Lockerheit der Leitung.

*Bis* zu diesem Punkt des Gesprächs pflege ich nicht alles zu bremsen, was nicht direkt zur gerade anstehenden Frage gehört. Ich möchte damit vermeiden, daß am Anfang bei einem Teilnehmenden das Gefühl entsteht, sich nicht einbringen oder nicht entfalten zu können, wie es bei Nelsons Rigorismus zumindest heutzutage sicher der Fall wäre. Außerdem lernen die Teilnehmenden einander und dabei auch ich als Leiterin ihren Denk- und Ausdrucksstil kennen, so daß sich im folgenden leichter leiten läßt. Schließlich soll am Anfang auch der Persönlichkeit Ausdruck gegeben werden dürfen; das erleichtert aus der Teilnehmer-Perspektive später ggf. Bitten um Zurückstellen eigener Beiträge. Vom Zeitpunkt der getroffenen Beispiel-Wahl ab leite ich durchweg strenger auf die Sachproblematik bezogen. Allerdings sollte man auch dann versuchen, niemals das Individuum und dessen innere Lage aus dem Auge zu verlieren.

## Zweites Sachgespräch

Es diene der Aufnahme des Beispiels von Karin, für das wir uns entschieden hatten. Die dazu auf einem Flipchart notierten Sätze seien zunächst wiedergegeben:

*Blatt 1:*

Thema: Was heißt es, eine Behauptung zu begründen?

Schüleräußerungen: „Die (Behinderten) sind sowieso überflüssig, die füttern wir eh nur durch!“ / „Die sind sowieso gehirnamputiert!“ / „Die gehören gleich mit hinein!“ (Tierkäfig im Tiergarten) / Die Schüler beschäftigten sich mit dem Thema abwertend widerwillig. / Schüleräußerung: „Wozu belegen Sie uns überhaupt mit sowas?“

*Blatt 2:*

Karin: „Durch das einführende Lied hatte ich eine Betroffenheit bei den Schülern erwartet – Mitleidshaltung! Das war nicht der Fall. Ich war enttäuscht und wurde innerlich wütend. Habe auf die aggressiven Äußerungen nicht reagiert!“

*Blatt 2a:*

Zweiter Versuch, den Schülern das Thema nahezubringen durch Beispiel aus dem Nahbereich (Jugendliche besuchen eine Disco). Ziel: Verständigung durch Identifikation herstellen. Schülerreaktion: „Die sind selber schuld.“

*Blatt 3:*

Karin: Ich habe mein Ziel, Verständnis / Hilfsbereitschaft zu erzeugen, nicht erreicht, weil die Schüler widerwillig waren. Meine Folgerung: Wenn die Schüler nicht bereit sind, sich auf ein Thema einzulassen, ist es zwecklos, es zu behandeln.“

*Blatt 4:*

Zwei Schülerinnen machten ein Schülerpraktikum in einer Behindertenwerkstatt (1 Jahr später)! Durch Berichten über die gemeinsame Arbeit mit den Behinderten wurde Verständnis bei den Schülern erzeugt! Nachdem ein Zwischenfall zunächst mißdeutet wurde, konnte ihn die Schülerin richtig stellen. (Gemeint war ein von Behinderten üblicherweise gesuchter Körperkontakt.) Das war ausschlaggebend für das Verständnis!

*Blatt 5/6:*

Karin: „Für mich wurde deutlich, wenn die Schüler eigene Erfahrungen\* zum Thema machen, eröffnet sich ihnen der Verständniszugang einschließlich Fühlen.“ (später mit C1 bezeichnet)

\* 1a Praktikantin hatte ein unerwartetes Erlebnis.

1b Praktikantinnen machten die Erfahrung eines selbstverständlichen Umgangs mit Behinderten.

2a Die MitschülerInnen erkennen die Mißdeutung des vorübergehenden Geschehens durch den Praktikantinnenbericht.

2b Die SchülerInnen verändern ihr Bild von Behinderten.

Karins Schlußreflexion:

„Ich kann nicht beurteilen, wieweit ich die Schüler verstandesmäßig erreicht habe.“ (später mit \*\*C2 bezeichnet)

Aus den Aufzeichnungen geht hervor, wie mühsam die Analyse des Beispiels sich gestaltete. Ursachen dafür waren:

- Ich mußte auf Konkretionen statt vorzeitiger Schlußfolgerungen drängen; denn nicht nur die Beispielgeberin hatte noch nie an einem Sokratischen Gespräch teilgenommen, sondern ebenso fünf weitere Teilnehmende und bis auf den Kandidaten Klaus auch die übrigen lediglich einmal. Daher griffen die meisten auf das Alltagsdenken zurück, in dem sehr schnelles Schlußfolgern, ohne nach den Gründen zu fragen, durchaus üblich ist.
- Ich hatte an etlichen Stellen andere Vorstellungen als die Gruppenteilnehmer, welche Aspekte für die Bearbeitung des Themas relevant sein würden und deshalb schriftlich festgehalten werden sollten.
- Da mehrere Gruppenteilnehmer wissenschaftliches Arbeiten gewohnt waren, stürzten sie sich mehrfach auf Begriffsdefinitionen, begriffliche Feinheiten und im Falle von Arno auf einen (vermeintlichen) Widerspruch, ohne zu bemerken, daß Kontext-bezogene Verständlichkeit und Genauigkeit bereits gegeben war.

Ein gruppendynamischer Aspekt kam hinzu: sie drängten nicht nur auf Eigenbeteiligung – in der Phase der Beispielanalyse wird allen übrigen Teilneh-

menden immer viel Zurückhaltung abverlangt –, sondern benutzten dazu auch den ihnen aus ihrer Wissenschaft jeweils geläufigen Denk- und Diskussionsstil.

- Der Gruppe war vielfach nicht bewußt, wie stark ein vermeintlich leicht veränderter Formulierungsvorschlag schon eine eigene (Um-) Interpretation des Beispiels enthielt; sie deuteten, anstatt zu fragen.
- Letzteres bezieht sich nicht nur auf Formulierungen, sondern auch auf die zähe Kritik an Karins Folgerung, daß etwas erreicht worden ist nach den Praktikumsberichten. Hier wurde die eigene Ungläubigkeit hinsichtlich des Erkenntnisfortschritts unreflektiert zum Maßstab genommen, anstatt Karin nach den Gründen für *ihren Glauben* an den Erkenntnisfortschritt zu fragen. Man urteilte *über* Karin (jedenfalls indirekt), anstatt *mit* Karin zu sprechen.
- Die Erfahrung und den Erfahrungsbericht jedes einzelnen, insbesondere des Beispielgebers ernst zu nehmen und eigene Wertungen zurückzuhalten, fiel den Teilnehmenden nicht immer leicht.
- Die Nachfragen zum Beispiel können sich verselbständigen, wenn andere Interessen im Spiel sind. Eine Teilnehmerin wollte etwa ihre Kompetenz für die Analyse von Unterrichtssituationen unter Beweis stellen.

So hatte ich als Leiterin in vielfacher Hinsicht die Aufgabe, gegenzusteuern. Die dazu notwendige Konzentration auf Karins authentische Erfahrung und deren Erfragen und Festhalten führte psychologisch zu einem paradoxen Effekt: Ich suchte die Gruppe weitgehend abzuwehren und Karin in ihrer Selbständigkeit zu stärken, während bei ihr durch mein Insistieren Schülererinnerungen wach wurden und sie in ihrer eigenen Deutung „die Unterstützung durch die Gruppe wohltuend fand“. Im Meta-Gespräch ließ sich dieses Paradox aufklären.

Ich hatte nach dem Sachgespräch empfunden und notiert, daß sich Karin trotz aller Vorsicht, sich an die richtigen (im Sinne von: ihrer Erfahrung angemessenen) Urteile heranzutasten, doch als recht sicher und stark erwiesen hat. Eine Gefahr sah ich allerdings auch, daß sie Reflexionen aus der Gruppe, die für sie neu waren, allzu schnell Raum gibt, ohne unabhängig deren Angemessenheit für ihre Beispielsituation zu prüfen. So hatte sie ja anfangs das Beispiel so erzählt, daß die Schüler/innen nicht durch die unterrichtlichen Bemühungen der Lehrerin, sondern durch eine praktische Erfahrung gelernt haben. Daher ist für mich bis zum Ende des Sokratischen Gesprächs ungeklärt geblieben, ob ihre einschränkende Schlußreflexion (\*\*C2) ihr nicht doch zu sehr von der Gruppe suggeriert worden war – was noch eine andere Erklärung für den (vermeintlichen) „Widerspruch“ abgäbe.

*Fazit:* Es sollten mehr Teilnehmende in einer Gruppe schon mit der Methode vertraut sein, oder es sollte ein einfacheres Beispiel gewählt werden (das wir nicht hatten) oder eine einfachere Thema-Frage gestellt werden. Alle drei Faktoren waren in der konkreten Situation jedoch nicht mehr zu beeinflussen.

Auf die genaue und authentische Beispiel-Aufnahme darf im Sinne der Sokratischen Methode nicht verzichtet werden. Selbstverständlich sind die psychischen Dispositionen, wie diese Situation erlebt wird, insbesondere wenn es die Ersterfahrung ist, recht unterschiedlich, und dieser Tatsache ist dann in anderer Weise Rechnung zu tragen.

### *Lenkungsreflexion*

Vielleicht hätte ich nicht, oder zumindest nicht an diesem Vormittag auf Vollständigkeit der Beispielanalyse einschließlich der letzten Phase (Meinungsumschlag der Schüler/innen nach dem Praktikum) insistieren sollen, sondern dem Wunsch von Ingrid und später auch Claudia entsprechend *sofort* zu untersuchende „Behauptungen“ herausziehen sollen. Dieser Impuls war am nächsten Tag verloren bzw. nicht wiederzuholen. Es wären dann andere, einfachere Behauptungen untersucht worden, etwa die Schüler/innen-Äußerungen oder Karins erstes Fazit, daß die Besprechung des Behinderten-Themas in der Klasse zwecklos sei. Allerdings wäre dann die Verlaufsstruktur für die Gruppe kaum noch zu durchschauen gewesen. Ein weiterer Nachteil wäre gewesen, daß der letzte Teil des Beispiels vermutlich zu einem späteren Zeitpunkt hätte nachgeholt werden müssen.

### *Metagespräch zum zweiten Sachgespräch*

Im Metagespräch wurden folgende Themen angesprochen:

- Annes Wunsch nach mehr Eingreifen der Leiterin;
- Ingrids Nachfrage, warum wir das Beispiel nicht auf den ersten Teil beschränkt haben;
- Karins Erlebnis der Schülerrolle;
- Ursulas Frage, warum keine anderen Begriffsvorschläge aufgenommen wurden;
- Arnos Bedenken, daß viel Zeit verbraucht wurde, und die Bitte, sich an die „Rednerliste“ zu halten (die es im Sokratischen Gespräch nicht gibt);
- Ingrid und David klagen eine Beteiligung von Hans ein.

Meine Bemerkung zum letzten Punkt: Eine Sokratische Gruppe ist nicht mit einer Schulklasse zu verwechseln; hier ist jeder für seine Beteiligung selbst verantwortlich. Die Gruppe ist relativ groß, und die Gesprächsbögen in einem Sokratischen Gespräch sind im allgemeinen länger als gewöhnlich im Schulunterricht, so daß ein gewisser Ausgleich der aktiven Beteiligung sich teilweise erst im Laufe der Gesprächswoche ergeben kann. Schließlich lege ich Wert darauf, daß die Freiheit des Individuums respektiert wird; Hans ist Fachphilosoph und will wohl erst einmal die Vorgehensweise aus einer passiveren Rolle heraus kennenlernen. Der entgegengesetzte Wunsch der anderen, daß sich keiner in eine Zuschauerposition begibt, wenn das Gespräch eine gemeinsame Erkenntnissuche werden soll, für die sich alle anstrengen, hat allerdings ebenfalls seine Berechtigung. Er sollte jedoch nicht als Pflicht formuliert werden.

Zu den übrigen im Metagespräch thematisierten Punkten geht meine Stellungnahme schon aus den obigen Ausführungen hervor.

### Drittes Sachgespräch

Zunächst die *Tafelanschrift*:

Gertrud: Eigene Erlebnisse fördern die Bereitschaft, sich auf eine Problematik einzulassen.

Karin: Wenn Menschen/Schüler nicht bereit sind, sich auf ein Thema einzulassen, ist es zwecklos, es zu behandeln.

C2 Behauptung: Für mich wurde deutlich: Immer, wenn die Schüler eigene Erfahrungen zum Thema machen, eröffnet sich ihnen der Verständniszugang (einschließlich Fühlen).

David: Begründen bedeutet, sich auf einen Grund zu beziehen.

Claudia: Begründen bedeutet, sich auf Argumentation zu stützen.

Dieter: Begründen bedeutet, einen Bezug auf einen für die Klärung einer Sachlage hinreichenden Grund herzustellen.

Karin: Begründen bedeutet, sich auf einen Maßstab beziehen.

Ingrid: Begründen bedeutet, relevante Gründe anzugeben. Es können auch innere Beweggründe (Motive) sein.

Gertrud: Wenn ich gebeten werde, meine Behauptung zu begründen, ist das für mich die Infragestellung der Behauptung – die Begründung ist dann Rechtfertigung. Bei der „Rechtfertigung“ ist auch meine Person betroffen – nicht nur die Sachlage.

Hans: Bei einer Rechtfertigung kommen Emotionen ins Spiel; dadurch wird der Gedankengang überdeckt.

Claudia: Eine Rechtfertigung ist eine auf die eigene Person bezogene Verteidigung.

Ingrid: Wenn eine Person sich rechtfertigt, befindet sie sich in einer Verteidigungsposition.

Dieter + Arno: Eine Rechtfertigung ist erforderlich, wenn eine Behauptung nicht wertfrei ist – oder zu sein scheint.

Klaus: Der Unterschied zwischen Begründung und Rechtfertigung liegt zunächst darin, wie die betroffene Person die Situation empfindet. Wenn die Person sich angegriffen fühlt, rechtfertigt sie sich. Wenn der Rechtfertigungsdruck bzw. das Gefühl den klaren Gedankengang nicht überlagert, dann ist Rechtfertigung Begründung.

Gertrud: Wenn ich eine Begründung erfrage, dient meine Nachfrage dem besseren Verständnis der Behauptung (und der Person, die die Behauptung aufgestellt hat).

Klaus: Ziel der Begründung kann es sein, einen anderen zu überzeugen. Wenn ich überzeugen will, bin ich dann zufrieden, wenn der andere meine Behauptung aus Einsicht übernommen hat.

Konsens: Ziele für Begründungen:

- sichern
- rechtfertigen
- verstehen / verständlich machen
- überzeugen

Soweit das für alle an der Wand sichtbar schriftlich Notierte des dritten Sachgesprächs.

Ich war weniger befriedigt als durchweg die Gruppe. Aus den detaillierteren Aufzeichnungen des Gesprochenen wird deutlich, wie ich wiederholt die Gruppe zu Sokratischem Vorgehen zu veranlassen versucht habe und dabei oftmals konterkariert wurde. Letzteres vor allem von denjenigen, die die Methode *ihrer* Wissenschaft unablässig wie selbstverständlich anwenden wollten:

*Arno* strebte nach Übersichten, abstraktem Nebeneinanderstellen der Möglichkeiten.

*Ursula* zog immer wieder Worterklärungen heraus.

Bei *David* schien mir in seiner Begründungsvorstellung mehrfach der Rekurs auf eine religiös-existenzielle Grundlage durchzuschimmern, für die er evtl. sogar werben würde.

*Anne* „spielt Schule“: Sie ist abwechselnd Schülerin, Lehrerin und Außen-Beurteilerin. Sie hat „gelernt“, daß immer wieder aufs Beispiel zurückzukommen ist und wendet diese Forderung auch in unpassenden Momenten an. Sie schreibt fleißig mit und gibt dies anschließend kritisierend wieder. Inhaltlich prescht sie zwei oder dreimal voraus, was ich sie zurückzustellen bitte, wobei mein Grund war, daß die Gruppe den gerade verhandelten Punkt noch nicht abgeschlossen hatte. Inhaltlich hatte Anne richtige Punkte benannt. Diese meine Einschätzung hat sie aber wohl nicht mitverstanden und sich zu unrecht übergangen gefühlt. Andererseits wäre es auch problematisch, wenn die Leiterin allzu offensichtlich die eigene positive Einschätzung eines Teilnehmerbeitrags (oder eines Aspektes darin) gleichsam lobend kundtun würde. – Klaus hat ihre Beiträge als Versuch zur Anti-Leitung empfunden. Ich sah in ihrem Verhalten jedoch mehr eine Reproduktion ihrer gewohnten Berufsrolle.

*Claudia* produzierte nach meinem Empfinden den Tagungsstil des Sich-Behauptens, indem man an irgendeinem Ende mit einer These anfängt. Sie selber brachte Behaupten mit „Sich-Behaupten“ in Verbindung, im Gegensatz zum gewählten Beispiel.

M.E. traf meine spontan an einer Stelle des Gesprächs geäußerte Bitte ins Schwarze, alle Wissenschaft einmal zu vergessen, und das bedeutet ja zugleich erworbene eigene Fachkompetenz, über die ein relativ großer Teil der diesmal Teilnehmenden sich zu identifizieren gewohnt war. (Dies ist jedoch nicht so zu verstehen, daß Fachkompetenzen Sokratischen Fähigkeiten in jeder Hinsicht entgegenstünden. Es geht eher um eine Fixierung auf gewohnte Verfahren, die in diesem Fall zusätzlich in sich der Sokratischen Offenheit entgegenstehen:

Definieren und Deduzieren. Andere wissenschaftliche Kompetenzen könnten ggf. fruchtbar in ein Sokratisches Gespräch eingebracht werden.)

Wir erreichten immerhin einige Schritte nach Sokratischem Vorgehen: Einigung auf *eine* Behauptung des Beispiels, Einigung auf Beispiel-bezogenes Vorgehen, d.h. Überprüfen an mehreren Knotenpunkten des Gesprächs. Andererseits strebten unmittelbar nach solchen Verständigungspunkten ein oder mehrere Teilnehmende doch wieder vom vereinbarten Weg abweichend auf den *ihnen* gewohnten Weg.

Einzig Klaus machte zur Begründung der Behauptung C2 den richtigen Ansatz: Rekurs auf die Erfahrung. Leider wurde dieser Impuls von der Gruppe zu diesem Zeitpunkt noch in keiner Weise aufgenommen.

Um nicht permanent gegen die Gruppe arbeiten zu müssen, habe ich dann dem Vorgehen zugestimmt (das sich mehr ergab als beschlossen wurde), unterschiedliche Begründungs-Erläuterungen zu sammeln. Als ich in dieser Weise nachgab, hatte ich die Vorstellung, daß dies weit weniger Zeit in Anspruch nehmen würde und nach diesem Einschub (spätestens nach der Vormittags-Pause) die Begründung am Beispiel erprobt werden könnte. Ein anderer Grund war, daß sich hierauf die Kreativität der Gruppe versammeln ließ und wertvolle Gedanken sonst vielleicht verloren gegangen wären. Zum dritten sah ich die Perspektive, am ausgewählten Behauptungssatz die verschiedenen Begründungsvorstellungen durchzuprobieren. Ähnlich schwebte ja Hans eine „Anwendung“ der Begründungsbegriffe vor, wobei er schon auf einer Theorie-Ebene mit *Begriffen* operieren wollte.

Kleinschrittig betrachtet ist dieses Verfahren deduktiv, nicht Sokratisch – im Zusammenhang betrachtet, schien mir dieses Vorgehen im gegebenen Fall jedoch auch Sokratisch vertretbar. Denn wenn auch die verschiedenen Begründungsweisen nicht explizit durchgeführt wurden – da es sich um versierte Teilnehmer handelte, hatten wohl alle eine innere Vorstellung davon –, war ihre Auflistung doch aus dem Gespräch selbst erwachsen. Außerdem enthielten sie alle wichtige Aspekte des Begründungsbegriffs, und es bestand ein Bedürfnis, diese verschiedenen Begründungs-Erläuterungen gegeneinander ausdiskutieren. Ich formulierte demgegenüber im Metagespräch, auf Toleranz hinwirkend, als Fazit „Alle Aspekte können nebeneinander bestehen.“ und fand damit Zustimmung.

Ebenso hatte sich aus dem Gespräch heraus Ingrid die Zusammenfassung bzgl. der Ziele des Begründens geradezu aufgedrängt, und die anderen folgten bereitwillig. Außer der Entwicklung aus dem Gesprächsverlauf spielten dabei wohl für mehrere Teilnehmende das auch sonst sichtbar gewordene Systematisierungs-Interesse eine Rolle, das in einem Sokratischen Gespräch jedoch eigentlich nur eine randständige Bedeutung hat.

### *Weitere Fragen an meine Lenkung*

- Hätte ich den Teilnehmenden noch auf andere Weise vorher eine bessere Vorstellung vom *Sokratischen* Vorgehen vermitteln können? Der Einführungsabend (für den ich diesmal nicht verantwortlich war), hatte zu wenig Information enthalten; aber was trugen die Fragestellungen *im* Gespräch aus?

- Hätte ich anders lenken können? Ein Zurückdrängen des „Sammelns“ hätte viele verstimmt. Möglich wäre ein anderer Einstieg am Vormittag gewesen: Alle aufschreiben zu lassen, was Karins Beispiel mit der Thema-Frage zu tun hat. Dies wäre wohl in diesem Fall, in dem das Beispiel mehrere betrachtungswürdige „Behauptungen“ enthielt, günstiger gewesen, insofern jeder selbst auf das Problem gestoßen wäre, um welche Behauptung es eigentlich geht. Mein Einstieg war wohl ungünstig, weil ich die *Frage* als Frage vorweggenommen hatte.

Arnos Einwand, vor dem Beispiel das Behaupten zu untersuchen – in dieser Form Sokratischem Vorgehen zuwiderlaufend – wird mir für diesen Zusammenhang nachträglich deutlicher. Denn am nächsten Tag zielte die Gruppe zu einem Teil der Zeit auf die Aktivität des Behauptens, und zusammen mit Gertruds Ansatz bei der Rechtfertigungssituation ließ sich dann auch einiges klären. Das ändert allerdings nichts daran, daß Arnos Ansatz im Kern ein statisch-analytischer Ansatz („erst die Begriffe klären“) ist, der weder der Bedeutung der Thema-Frage noch den Grundprinzipien der Sokratischen Methode gerecht wird.

Ich hatte die Gruppe suchen lassen, was andererseits auch schwer war, da sie sich die Begründungs-*Forderung* zu den Behauptungen dann selbst vorstellen mußte. Sie kam nicht explizit im Beispiel vor. Insofern liegt ein Teil der Schwierigkeiten *im Beispiel selbst*.

Bei einer anderen Gruppenzusammensetzung wäre ich selbst vielleicht eher darauf gekommen, zuerst die simplen Behauptungen *im* Beispiel selbst zur Untersuchung vorzugeben: die Schüleräußerungen, sodann Karins erstes Fazit. Ich hatte zu diesem Zeitpunkt noch die Vorstellung, mit *dieser* Gruppe von der komplexeren Behauptung C2 in einer kurzen Phase auf diese einfacheren Behauptungen einzugehen.

Ein anderer Teil der Schwierigkeiten liegt in der Thema-Frage, die in sich schon selbst-reflexiv ist. Meinem Eindruck nach hatte dieser Umstand gerade auch eine Reihe von Teilnehmenden angezogen, die selber die Sokratische Methode bisher kaum oder gar nicht kannten und sie mit anderen Gesprächs- oder Arbeitskontexten vergleichen wollten und anstatt sich einzulassen gelegentlich voreilig auf den Beobachterposten wechselten.

Im *Metagespräch* wurde formuliert, daß man noch das Gefühl habe, „in einem Tunnel vorwärts zu stolpern“ und „sich an der Wand entlang zu tasten“. Dies ist ein treffendes Bild: Die Dunkelheit rührte daher, daß die allgemeinen Erläuterungen nicht jeweils mit dem Beispiel direkt verbunden wurden.

Dennoch haben die Teilnehmenden verschiedene wichtige Erfahrungen gemacht. David formulierte im Metagespräch: „Ich lerne, mich im Tunnel zu orientieren, ich lerne das Tasten.“ Dieses halte ich gegenüber der verbreiteten Neigung, als erstes Thesen aufzustellen, für einen enormen Fortschritt. Claudia formulierte eine andere Erfahrung: „Ich habe gemerkt, daß nicht von vorneherein klar ist, was wir meinen.“

Die verquere Haltung von Anne wurde von der Gruppe auf einleuchtende Weise zurückgegeben: Wenn sie Kritik habe, solle sie sie doch unmittelbar im Gespräch einbringen. Dieter bestritt zudem ihr Problem: „Wir müssen doch erst das Handwerkszeug bereitstellen.“

Anne formulierte aber auch, sie habe als typisch erlebt: den Prozeß des Miteinander-Klärens und die Helfer-Funktion der anderen Gruppenmitglieder.

Mein Fazit: Jedes Sokratische Gespräch ist ein Kompromiß zwischen dem Ideal des Paradigmas und den konkreten Bedingungen!

Das *Sammeln* der Begründungen war dann nicht mehr möglich, aber ich habe nach mehrfachen Versuchen, auf das Beispiel zurückzudenken, der Gruppe nachgegeben, da an dieser Stelle sich mehr Kreativität entfaltete und weil es auch nicht sinnlos war: Wir hatten daraufhin die Möglichkeit, die Behauptung C2 des Beispiels auf die Begründungsbegriffe abzuklopfen. Obwohl Hans es punktuell-deduktiv verortete, hatte er dies richtig erkannt: „Wir brauchen die erarbeiteten methodischen Schritte nur noch anzuwenden“.

## Viertes Sachgespräch

Für dieses Gespräch hatte ich die Absicht, die Gruppe die verschiedenen vorgeschlagenen Begründungsbegriffe an dem Behauptungssatz des Beispiels, auf den wir uns geeinigt hatten (C1), durchprobieren zu lassen.

Anne hatte am Vortag damit begonnen, aber als ich sie jetzt direkt dazu aufforderte, fand sie den Faden nicht recht. Das Gruppengespräch kreiste um den Begriff „Schlußfolgerung“, den die meisten für C1 lieber aufgriffen als „Behauptung“. Damit war implizit anerkannt, daß Karin Gründe für ihre Behauptung hatte, was gegen Ende des ersten Teils von ihr ja auch als „stufenförmiger Erkenntnisprozeß“ zusammengefaßt wurde. Explizit aber war die Anerkennung dieses Erkenntnisprozesses als Begründung für Karins Satz noch keineswegs bzw. nicht von allen anerkannt, wie der zweite Teil des Sachgesprächs zeigte. Die Verlagerung des Interesses auf den Begriff der Schlußfolgerung heißt aber auch, daß ihnen die Sprechhandlung der Behauptung C1 nicht deutlich war, und auch nicht der Anspruch auf objektive Gültigkeit, der mit einer Behauptung verbunden ist.

An dieser Stelle sei wiederum die *Tafelanschrift* der vierten Sitzung eingefügt:

Anne: Eine Behauptung zu begründen, heißt, ihren Behauptungscharakter aufzulösen. Eine Behauptung verlangt nach einer Begründung.

Ursula: Den Behauptungscharakter aufzulösen heißt: Die Behauptung durch Begründung belegen.

Karin: Auflösen heißt, nach Gründen suchen.

Dieter: Die Begründung löst den Fragwürdigkeitscharakter einer Behauptung auf.

David: Eine Behauptung, die für den, der die Begründung nachvollzieht, begründet zu sein scheint, ist für diesen eine vorläufige Wahrheit.

Karin: Die Behauptung C1 ist für mich begründet, weil es für mich einen stufenförmigen Erkenntnisprozeß gab.

Gründe derjenigen, für die die Behauptung C1 begründet ist („Ja“):

Gertrud: Karins Erzählung war als Begründung für mich ausreichend.

Ursula: Da es nur um einen Verständniszugang geht, erscheinen die Begründungen akzeptabel. Karin läßt selbst den Grad des Verständnisses offen.

Dieter: Da es nur um einen Verständniszugang geht, erscheint mir die Behauptung begründet, weil immer dann, wenn auf eigene Erfahrungen zurückgegriffen werden kann, ein Verständniszugang sich eröffnet. (eigene Grundüberzeugung)

David: Eigene Erfahrungen erhöhen die Bereitschaft, sich wirklich mit einem Thema auseinanderzusetzen. Verständnis kann man nicht erzwingen.

Klaus: (Säule 1:) Im Vertrauen auf Karins Beobachtungsfähigkeit und Ehrlichkeit in Bezug auf ihre drei geschilderten Erlebnisse mit der Klasse und der Behindertenproblematik

erscheint mir ihre Behauptung

(Säule 2:) als die einzig plausible Schlußfolgerung,  
und damit begründet.

Dieter: Die eigene Grundüberzeugung kann im Augenblick der Schilderung erst erweckt werden.

Immerhin führte die Diskussion zu einer Unterscheidung der Sprecher- und der Hörerperspektive: Für die Sprecherin war die Behauptung begründet; für die Zuhörer galt es, diese Behauptung und ihre Begründung erst nachzuvollziehen. Die Frage, *wer* die Begründung *hat*, nahm einen starken Raum in dieser Gesprächsphase ein. Dies ist von der Sache her insofern berechtigt, als Begründungen auf Überzeugungen der *jeweiligen* Subjekte zielen. Ein wissenschaftlicher oder (vermeintlich) objektiver Standpunkt wäre in diesem Gesprächszusammenhang nicht angebracht.

Der Sprechhandlungscharakter wurde angedeutet durch Annes Hilfsvokabel „Behauptungscharakter“, die dann auch zu Nachfragen Anlaß gab. Dieter deutete „Behauptungscharakter“ nicht vom Sprechhandeln her, sondern erkenntnistheoretisch und ersetzte deshalb „Behauptungscharakter“ durch „Fragwürdigkeitscharakter“. Er verstand dementsprechend nicht, daß einige weiterhin von „Behauptungscharakter“ sprachen und annahmen, daß die Behauptung

auch nach der Begründung bestehen bleibt, während erkenntnistheoretisch betrachtet die Behauptung dann zur Wahrheit wird, zu einer „vorläufigen Wahrheit“, formulierte ein Teilnehmer (David).

Weitere Sach-Gesichtspunkte, die in dieser Gesprächsphase angesprochen, zumindest angetippt wurden:

(1) die Frage des Begründungs-*Bedarfs*;

(2) der *Verallgemeinerungscharakter* der Behauptung:

Am Anfang sowie am Vortag hatte Anne ihn berührt, ohne daß ihn jemand anderes aus der Gruppe problematisiert hätte. Sachlich ist hier das Induktionsproblem verborgen, und da ich befürchtete, daß dieses uns zu viel Zeit kosten würde im Verhältnis zu anderen die Thema-Frage zentral betreffenden Aspekten, habe ich als Leiterin nicht auf diesen Punkt zurückverwiesen.

(3) die Frage der Konsequenzen für die Zukunft;

(4) die Frage, ob man „*vor sich selbst behaupten*“ könne (Arno);

(5) die Frage der Ehrlichkeit des Behauptenden;

(6) die Frage der Anerkennung von Gründen;

(7) die Frage nach Subjektivität oder Objektivität der Gründe;

(8) die Bedeutung der *Erfahrung*. Sie wurde zwar von einigen angesprochen, aber nicht als *Begründungsinstanz* auf den Begriff gebracht (lediglich von Klaus, was die Gruppe jedoch nicht aufnahm).

Der Unterschied zwischen erkenntnistheoretischem und Sprechhandlungs-Aspekt war durch unser Vorgehen jedenfalls der Sache nach präsent. Auf die *Benennung* des Unterschieds hätte ich die Gruppe vielleicht lenken sollen, um die diffundierenden Beiträge in der ersten Hälfte der Sitzung stärker zu strukturieren. – Mein innerer Impuls in dieser Gesprächsphase war jedoch ein anderer, nämlich verstärkt die Gruppe *selbst* suchen zu lassen, was es heißt, eine Behauptung zu begründen. Aus den detaillierteren Aufzeichnungen wird aber auch deutlich, daß noch jeder Teilnehmende seinen eigenen Gesichtspunkt zur Geltung bringen wollte, fast wie in einer üblichen Diskussion.

Ich hätte wohl auch einzelne Teilnehmende stärker drängen können, ihre eigenen Position kritisch zu befragen und ggf. Widersprüche auszuräumen (z.B. bei Ursula, aber auch anderen). Aus zwei Gründen habe ich darauf verzichtet: Die Gruppe war zu groß, als daß in diesem Punkt Gerechtigkeit für das Gruppengefühl herstellbar gewesen wäre, die Auswahl erschien mir fast kontingent, es hätte viel Zeit gekostet, und es wäre nicht abzusehen gewesen, wohin uns ein solches Vorgehen geführt hätte. Dennoch war ich nicht zufrieden: Die Teilnehmenden gingen zwar aufeinander ein, aber man blieb nicht bei einem Gesichtspunkt, sondern kehrte in vielen Verkreuzungen immer wieder auf *nicht unmittelbar* vorher Gesagtes zurück. Das heißt, der Gedankenstrom der Gruppe floß noch nicht zusammen.

Eine *Alternative* zum Vorgehen, die ich im Vorfeld verworfen hatte, wäre gewesen, die Begründungs-Erläuterungen von den jeweiligen Sprechern am Beispiel erklären zu lassen. Mir schien ein solches Vorgehen aber in der gegebenen Gruppensituation, da vielen das Sokratische Vorgehen noch nicht vertraut war, die Gefahr zu enthalten, daß der Gedankenprozeß wiederum zu theoretisch-deduktiv abgelaufen wäre. Vielleicht aber hatte auch ich selbst die „Liste“ der Begründungsbegriffe zu sehr als Liste aufgenommen, und hätte ein solches Vorgehen durchaus einen organisierbaren, einheitlicheren Gesprächsverlauf ermöglicht.

Für das dritte Sachgespräch hatte ich mit einer Verwirrungsphase gerechnet und sie auch bewußt nicht verhindert; ein gemeinsamer Weg der Gruppe mußte erst gefunden werden. Für das vierte Gespräch schien er mir vorgezeichnet; im nachhinein ist der erste Teil des Gesprächs zwar nicht auf der strategischen, aber auf der sachlichen Ebene noch der Verwirrungsphase zuzuordnen. Im zweiten Teil des vierten Sachgesprächs änderte sich das schlagartig, als ich die Leit-Fragestellung vorgegeben hatte:

„Ist für Euch Karins Behauptung C1 begründet?“

Auf der Bearbeitung dieser Frage insistierte ich, auch durch Einschalten einer stillen Überlegungsphase, in der sich jede/r über seine/ihre Antwort klar werden sollte. Damit war endlich der Zeitpunkt erreicht, von dem an die Gruppe gemeinsam jeweils über den *gleichen* Punkt nachdachte.

Es ergab sich, daß die Hälfte der Gruppe die Frage bejahte, die andere Hälfte verneinte.

Die Nein-Antworten signalisierten Problem-Punkte des Begründens und mußten diskutiert werden; der Umfang der jeweiligen Diskussion war schwer abzusehen. Deshalb schlug ich zum Vorgehen vor, zuerst die Gründe für die Ja-Antworten festzuhalten.

Als Begründungs-Instanzen wurden dabei beansprucht:

- (1) die Verstehbarkeit und die Glaubwürdigkeit der Erzählung der Beispielgeberin;
- (2) die eigene Grundüberzeugung, daß eigene Erfahrungen einen Verständnisszugang eröffnen; diese kann auch im Augenblick der Schilderung erst entstehen;
- (3) Erfahrung als Horizonterweiterung;
- (4) Vertrauen auf Karins Beobachtungsfähigkeit und Ehrlichkeit;
- (5) Schlüssigkeit, d.h. Plausibilität der Schlußfolgerung
- (6) Kongruenz zwischen dem eigenen Schluß und dem der Beispielgeberin.

Außerdem wurde auf die einschränkende Form der Behauptung hingewiesen.

Aufgrund des zweiten Teils des vierten Gesprächs war ich rückblickend ganz erfreut: Endlich war sowohl ein Kooperationsgefühl in der Gruppe entstanden als auch die Begründungsfrage wirklich am Beispiel festgemacht worden.

Das Metagespräch entfiel aufgrund eines Ausflugs; auf Nachfrage wurde auch kein Sonder-Bedarf angemeldet. Abgesehen von sekundären Motiven für diese Entscheidung scheint also die Gruppe ebenfalls zufrieden gewesen zu sein. Wir hatten endlich „Boden unter den Füßen“, formulierte ich im Nachgespräch mit Klaus.

## **Fünftes Sachgespräch**

Zum Einstieg in das Gespräch bat ich die Teilnehmenden, selbst zu formulieren, wo wir gerade stehen. Für mich und m.E. auch für die Gruppe war klar: Nach den Ja-Antworten wollen wir uns die Nein-Antworten vornehmen, außerdem ist noch ein Nachtrag zur Präzisierung von Klaus Antwort am Schluß zu formulieren.

Ursula übernahm sofort und formulierte: „Ein Teil fand es positiv“ – Damit war sogleich zu klären, daß es nicht um Wertungen ging, sondern um die Akzeptabilität von Begründungen. An den ausstehenden Nachtrag zu Klaus erinnerte sie selbst nicht; letzterem wandten wir uns zuerst zu.

Das Vorgehen, die Gruppe selbst den Gesprächsstand bestimmen zu lassen, wähle ich in zwei entgegengesetzten Fällen: Entweder, wenn mir der Stand ganz unklar zu sein scheint, oder – wie hier – ganz klar. In beiden Fällen hat dieses Vorgehen die gleiche Funktion: daß die Gruppe den gegenwärtigen Stand sich selbst bewußt macht und Verantwortung dafür übernimmt. Denn eine verwinkelte oder verfahrenere Gesprächs-Situation kann dieses Vorgehen schlaglichtartig oder auch unter gemeinsamer Mühe klären. Wenn umgekehrt der Gesprächsstand ganz klar zu sein scheint, können dennoch auftretende feine Abweichungen geklärt werden, die bei einer Formulierung durch die Leitung gar nicht zur Sprache kämen.

Im „Zwischenfeld“ zwischen diesen beiden Gesprächssituationen übernehme ich in der Regel selbst die Strukturierung, was die Gruppe in gewisser Hinsicht entlastet: Denn dann gebe ich (für die meisten) die Richtung vor, was als nächstes gedanklich zu bearbeiten ist. Nachfragen und Klärungen sind natürlich auch dann möglich.

### *Die Tafelanschrift*

Klaus: Mein Vertrauen auf Karins Erfahrung ersetzt Karins Erfahrung bei mir. Dann bin ich in die Lage versetzt, genau wie Karin einen Schluß zu ziehen. Bei Übereinstimmung der beiden Schlüsse finde ich die Behauptung begründet.

Dieter: Das Vertrauen auf Karins Aussage kann nur das einmalige Ereignis stützen, nicht die Behauptung in der vorliegenden Form, die auf allgemeine Gültigkeit ausgeht. Um die Behauptung allgemein zu belegen, ist etwas Zusatzliches erforderlich. Ich sage, es ist die eigene Grundüberzeugung.

- Gründe* derjenigen, für die die Behauptung (C1) nicht begründet ist („nein“):
- Claudia: Aus einer an den Kontext gebundenen und damit begrenzten Erfahrung kann man keine Verallgemeinerung ableiten.
- Karin: Ich habe es so aufgefaßt, daß die Schüler die Schlußfolgerung gezogen haben: Behinderte sind Menschen wie wir!
- Ingrid: Die Behauptung (C1) ist nicht ausreichend begründet, weil 2b) eine unbegründete Behauptung ist.
- Karin: Die Erfahrung hat alle Schüler durch das besondere Ereignis berührt / betroffen.
- Arno: Da ich nur auf Karins Interpretation angewiesen bin und keine Nachprüfungsmöglichkeit habe, überzeugt mich die Begründung nicht, zumal ich nicht weiß, ob wir die gleichen Maßstäbe haben. Kein Mensch kann in die Seelen der Menschen gucken.
- Anne: Karins Behauptung ist für mich nicht begründet,
- (1) weil ich nicht weiß, wie die Mitschüler sich verhalten haben;
  - (2) weil das Schweigen auch etwas anderes bedeuten kann (SchülerInnen verschweigen ihre Position / SchülerInnen ändern ihre Position nur im Hinblick auf die Behinderten, mit denen die Praktikantinnen Erfahrungen gemacht haben);
  - (3) weil ich die Schlußfolgerung, die Karin zieht, in ihrer Plausibilität nicht überprüfen kann.
- Ich bezweifle, daß die Schlußfolgerung von Karin zwingend ist.
- Karin: Ich hatte keinen Zweifel anzunehmen, daß sich die Schüler nicht mehr spontan äußern wie bisher.
- Hans: Ich bin überzeugt davon, daß aus einer empirischen Erfahrung(en) keine allgemeinen Grundsätze abgeleitet werden können.
- Anne: Für mich ist eine Behauptung begründet, wenn ich den Grundannahmen zustimme, auf denen die Behauptung / Begründung beruht.

*Kommentar zum fünften Sachgespräch*

Nachdem mit Umwegen der Gesprächsfaden wieder gefunden wurde, war Klaus eine griffige Formulierung seines „2-Säulen-Gedankens“ gelungen. Die eine „Säule“ ist die Erfahrung (in unserem Fall die Erfahrung der Beispielgeberin Karin), die andere „Säule“ ist der Ersatz für diese Erfahrung beim Hörer: Klaus bezeichnet sie als sein Vertrauen in Karins Beobachtungsfähigkeit und Ehrlichkeit, also in ihren Erfahrungsbericht. Nun gibt es zwei parallele Schlüsse aus der Erfahrung: einen von Karin und einen von Klaus. Wenn beide übereinstimmen, ist damit die Behauptung begründet. Genau genommen hat Klaus damit drei Begründungsinstanzen genannt:

- (1) authentische Erfahrung
- (2) Glaubwürdigkeit von Erfahrungsberichten
- (3) Kongruenz von Schlußfolgerungen.

Die Gruppe diskutierte anstelle der zweiten Begründungsinstanz die von Dieter ins Spiel gebrachte eigene Grundüberzeugung, wobei David sogar eine Schachtelung vorschlug: das Vertrauen wird erleichtert, wenn es auf die gleiche Grundüberzeugung wie bei mir selbst stößt. Hier hätten sich weitere Verästelungen anschließen lassen, was ich jedoch vermieden habe (um eine für alle einigermaßen überschaubare Gesprächsstruktur zu erhalten). Dieter selbst bestand darauf, *nur* die Grundüberzeugung zu brauchen und verknüpfte dies mit der Verallgemeinerung im Satz, die sonst nicht zu begründen sei. – Ich brach die Diskussion dieser Punkte, die sich zu verknöten begannen, ab, da man sie sonst sehr viel gründlicher und genauer hätte klären müssen, und lenkte etwas energisch auf das Vorhaben der „Nein“-Untersuchung zu, die andernfalls kaum noch hätte bearbeitet werden können.

Die sachlichen Gründe für das „Nein“ – die Behauptung C1 ist nicht begründet – waren im Kern folgende:

1. Zweifel daran, daß die Schüler/innen wirklich eine Verallgemeinerung auf *alle* Behinderten vorgenommen haben. Claudia, die dies einklagt, vermißt eine argumentative Auseinandersetzung der Schüler/innen mit ihrer alten Auffassung. Zwischenzeitlich werden die Erfahrungen der Schüler/innen von Karins Erfahrung als Lehrerin mit diesen Schüler/innen nicht mehr deutlich getrennt; die Verallgemeinerung auf seiten Karins (im Satz C1) wird aber in diesem Zusammenhang nicht in Frage gestellt, ohne daß dies begründet wird. Karins Auffassung jedoch, daß die Schüler/innen ihr Bild von Behinderten verändert haben, mußte ich erst explizit gegen die Zweifler herausfragen.

2. Ingrid zieht in Zweifel, daß mehr Schüler/innen als nur die Praktikant/innen die Behauptung begriffen haben. Hier wurde eine andere Verallgemeinerung markiert: die des eine Einsicht gewinnenden Personenkreises, während es vorher um eine Verallgemeinerung in der Einsicht selbst ging, bezogen auf den Personenkreis, *über* den man sich ein Bild machte. Die Differenz konnten wir im Sachgespräch nicht mehr bearbeiten, was ich zunächst vorhatte. – Auch zu Claudias Ansicht ließ ich Karins gegenläufige Einschätzung bewußt festhalten: sie rekurriert zur Begründung auf die Betroffenheit der Mitschüler/innen, die sie erlebt hat.

Karins gegenläufige Einschätzung ließ ich in beiden Fällen deshalb festhalten, weil ich den Eindruck hatte, daß die vorgebrachten Zweifel eher um der Kritisierbarkeit der Behauptung willen gemacht wurden als daß ein echter Zweifel vorgelegen hätte. Die Beispielgeberin konnte vielmehr authentisch deutlich machen, daß dazu innerhalb des Beispiels keine Veranlassung bestand.

Ein prinzipieller, „methodischer“ Zweifel im Sinne Descartes ist andererseits im Sokratischen Gespräch nicht angebracht; ernst zu nehmen sind nur authentische, echte Zweifel, denen man ja dann auch nachgehen kann, um *deren* Ursachen herauszufinden. Da diese Situation in beiden Fällen nicht gegeben war, lief das Gespräch über die Gründe für das Nicht-Berechtigt-Sein auf Spe-

kulationen darüber hinaus, was sich tatsächlich anders zugetragen haben *könnte*, als Karin berichtet hat – also auf bloß konstruierte Möglichkeiten. Das bedeutete, mit diesen Zweifeln mußte sich *logischerweise* ein Zweifel an Karins Berichterstattung verbinden.

3. Dieselbe Konstellation steigerte sich nach der Pause noch bei Annes Begründungen für ihre Meinung, daß die Behauptung C1 nicht begründet war. Ich hatte den Eindruck, daß sie aus einer prinzipiellen Haltung heraus nicht zustimmen wollte, die dazu passenden Gründe aber erst im Laufe des Redens entwickelte.

Anne wollte jeweils genauer zurückfragen, wobei sie teilweise recht positivistisch ansetzte:

- (a) Nachfrage nach den Faktoren, die der Interpretation zugrundeliegen;
- (b) Nachfrage nach alternativen Interpretationen;
- (c) das Interesse an Freilegung der Grundannahme der Interpretation, um deren Zustimmungsfähigkeit prüfen zu können.

Klaus sah darin nicht die Einklage einer neuen Begründungsinstanz, sondern nur das Bedürfnis nach größerer Präzisierung; prinzipiell sei Karin genauso vorgegangen. Erst am nächsten Tag wurde deutlich, daß Annes Ansatz sich auch als Suche nach den Gründen für die Gründe etc., also als Intention auf Letztbegründung verstehen läßt. Auf die Gruppe, insbesondere Karin selbst, die treffend ‚konterte‘, d.h. zurückfragte und argumentierte, wirkten Annes Gründe wohl auch recht konstruiert.

Ich versuchte daher zu erreichen, daß die Gruppe sich der Frage stellte, ob Annes Zweifel nachvollziehbar seien, und ich versuchte wiederum, Karins Gegengründe ins Bewußtsein zu holen. In diesem Prozeß gab es denn auch etliche Ausweichmanöver.

Letzteres rief bei Ingrid die berechtigte Nachfrage hervor, ob es darum gehe, daß schließlich alle Karins Behauptung zustimmen. Den methodischen Sinn, Karins Gegengründe einzubeziehen, konnten wir dadurch für die Gruppe transparent machen: Durch Ergänzungen hinsichtlich der Begründung ihrer eigenen Behauptung, die Karin bisher nicht ausgesprochen hatte, die nun aber deutlich wurden, ist es für uns möglich, ggf. noch mehr zu erfahren bzw. herauszufinden, was Begründen ausmacht. – Ich habe dies als einen Spezialfall der regressiven Methode der Abstraktion betrachtet und im Metagespräch dementsprechend erläutert.

Weiteres zum Sachkern des „Nein“:

4.a Arno legte Wert auf die *gleichen Maßstäbe*, und im gegebenen Fall habe er diesbezüglich keine Nachprüfungsmöglichkeit. – Diesen wissenschaftstheoretischen Grundgedanken Karin auf den Kopf zuzusagen, zeigte er zunächst eine sympathische Scheu. Er sah aber noch eine andere Grenze der Begründbarkeit, nämlich die Begrenztheit des Fremdverstehens (nicht –Deutens):

4.b „Kein Mensch kann in die Tiefe von Seelen gucken.“

5. Hans wiederholte mehrfach die Auffassung, daß aus Erfahrung ohnehin keine allgemeine Behauptung abgeleitet werden könne. Insofern betrachtete er auch Annes spitzfindige Zweifel als irrelevant. Zu der empirischen Erfahrung (die er Karin abnahm) komme Denktätigkeit hinzu. Er bezeichnete zwar „das Gefühlsmäßige“ als wichtiges Signal, wandte aber gegen Anne ein, daß es auf die „Kopfarbeit“ ankomme.

In Hans' Betonung der nicht-empirischen Seite wurde eine Parallele zu Dieters Grundüberzeugung (ebenfalls etwas nicht-Empirisches) gesehen, während andererseits mit Verweis auf die Naturwissenschaften seine Position gar als falsch bezeichnet wurde. – Zu der Nachfrage, was er mit „Kopfarbeit“ meine, kamen wir leider nicht mehr.

Was Anne bei ihrer kritischen Frage leitete, war wohl zum einen die Idee der „kritischen Prüfung“, d.h. nichts ungeprüft anzunehmen, die Suche nach den Gründen für die Gründe etc., also schließlich die Idee der Letztbegründung, irgendwann auf Grundannahmen zu stoßen, die man nur annehmen oder verwerfen kann. Dieses zweite Motiv ihres Ansatzes hat sie allerdings an *diesem* Tag im Sachgespräch zumindest nicht deutlich gemacht. In der konkreten Gesprächssituation drehte sie sich vielmehr mit ihren Fragen aus dem Kontext der Behauptung heraus und machte unter Mißachtung von Karins redlicher Mühe um eine abgesicherte Aussage eine prinzipielle Frage daraus, die nicht verstanden wurde, aber auch nicht recht in die konkrete Gesprächssituation hineinpaßte (was am nächsten Tag deutlicher wurde). Denn an *dieser* Stelle fragten wir nach der Begründetheit einer konkret in einem bestimmten Kontext getroffenen Aussage. Anne wollte einen über alle denkbaren Kontexte hinweg verallgemeinerbaren Maßstab anlegen, den wir aber noch nicht zur Verfügung hatten. Zugleich versperrte sie sich damit die Sokratische Erfahrung, einen solchen Maßstab aus der Untersuchung eines konkreten Falles in *einem bestimmten* Kontext zu entwickeln, wobei dies nur über Zwischenstufen gelingen kann, indem man den Anwendungsbereich erst allmählich ausweitet. Anne machte implizit eine nicht-sokratische Denkvoraussetzung: den allgemeinen Maßstab für das Begründet-Sein gleichsam deduktiv anlegen zu können, konnte ihn jedoch ihrerseits auch nicht benennen, sondern versuchte durch ihre konstruierten anderen Möglichkeiten sich ihm tastend zu nähern.

#### *Themen des Metagesprächs zum fünften Sachgespräch*

1. Die Gleichzeitigkeit des Gruppengesprächs mit der eigenen Gedankenarbeit. Da jeder „Nein“-Sager noch gefragt war, arbeiteten einige innerlich noch an ihrer persönlichen Argumentation. Das kann dazu verführen, aktuell von den anderen Geäußertes bereits einzuarbeiten und die Ausgangslage zu verfälschen, die uns hier interessierte. Diese Isolation vorzunehmen, fällt vielen „Neulingen“ schwer, da es der übliche Diskussionsstil ist, sich aufeinander zu beziehen. Häufig ist dies aber nur ein oberflächliches Aneinander-Anlehnen in der

Abfolge des Sprechens; eine wirkliche „Interaktion der Gedanken“, ein Zusammenwirken wäre natürlich wünschenswert im Anschluß an die Feststellung der Ausgangsposition jedes Einzelnen. Unser Gespräch hatte dafür nur noch wenig Raum, weil die Gruppe recht groß war, jeder einzelne einen anderen Aspekt thematisierte, der interessant und sach-relevant, zugleich aber noch nicht griffig formuliert und verständlich war, so daß wir allein für das Auffassen viel Zeit brauchten, die teilweise gekreuzt wurde von der Ungeduld, den je *eigenen* Aspekt doch schon – unterschwellig Verbindungen herstellend – zur Sprache zu bringen. Sokratische Gespräche haben oft lange Gedankenbögen, die von den gerade nicht im Mittelpunkt stehenden Teilnehmern viel Geduld verlangen können. David im Metagespräch: „Man macht also nichts falsch, wenn man zugleich denkt und zuhört.“ Im Gegenteil, möchte ich sagen: diese Fähigkeit, die Flexibilität und Konzentration zugleich erfordert, hoffen wir durch Sokratische Gespräche zu fördern.

2. Die Transparenz der Leitungsentscheidungen wurde (von Anne) gelobt. – Im Kontext ist mir dies jedoch ambivalent erschienen, weil wir zwar ein klares Schema verfolgten (die Begründungen aller Ja- und aller Nein-Antworten einzeln zu erheben und aufzulisten), das andererseits relativ starr war und noch wenig Wechselwirkung zuließ. Klaus hat in unserer gemeinsamen Reflexion gemeint, das Sachgespräch dieses Vormittags sei mehr Philosophie-Unterricht als Sokratisches Gespräch gewesen. Diese Bemerkung beruhte auf derselben Einschätzung, ist jedoch in ihrer Voraussetzung über die methodischen Möglichkeiten des Philosophie-Unterrichts nicht zu verallgemeinern. (s.o. Kap.V.2)

Sollte sie evtl. auch bedeuten, daß ich als Leiterin inhaltlich stärker geführt, auf bestimmte Einsichten hingelenkt habe? Im Vergleich zu anderen Gesprächsphasen traf dies sicher zu. Ich setze eine stärkere Lenkung nämlich dann ein, wenn ich Verwirrungen antizipiere, die mir die Gruppe zu überfordern scheinen bzw. den Ausweg zu langwierig erscheinen lassen. Für „unsokratisch“ halte ich eine bewußt eingesetzte, phasenweise stärkere Lenkung nicht, wenn sie begründet ist. Ich war mir mit Klaus einig, daß die Absolutheit, mit der Nelson die Zurückhaltung des Leiters im Sachgespräch gefordert hat, nicht sinnvoll ist.

2.a Rückmeldungen zu einzelnen Gesprächssituationen zeigten auch, wie sehr die Teilnehmer/innen innerlich am Sachgespräch engagiert waren und zugleich bestimmte Sequenzen bereits aus der Meta-Ebene befragen konnten.

3. Es wurde nach einer Regel für das Formulieren gefragt (von Ursula), worauf ich folgende Antwort gab: *Möglichst knapp, klar und deutlich in ganzen Sätzen, ‚hautnah‘ an der Sache, sich auf das Wesentliche beschränken, und nur, was man wirklich meint.*

4. Die erneuten Rückfragen an die Beispielgeberin Karin habe ich – wie oben beschrieben – im Sinne der regressiven Methode der Abstraktion beantwortet. Während Arno nichts Neues darin gesehen hatte, bestätigten die mei-

sten, daß es „etwas gebracht“ habe auch für die ‚Jasager‘. Gertrud verglich die Gesprächssituation mit einem „Baum, von dem man immer Zweige sieht; manche weiter von ihr weg liegende schimmern noch ohne Laub durch.“

Karin selbst bezog dies bereits auf das methodische Vorgehen: „Es war wie das Öffnen von Türen. Wir sind die Wendeltreppe zur nächsten Etage gegangen.“

An solchen Äußerungen zeigt sich deutlich, daß die inneren Vorgänge (Denkprozesse) überhaupt nicht synchron mit dem Gruppengespräch und dessen Form verlaufen müssen. Diese Erfahrung mache ich bei Sokratischen Gesprächen immer wieder: Die Denkprozesse nehmen oft verschlungene Wege und sind ja auch zunächst individuelle, die nicht bei allen ganz gleich ablaufen, und dennoch gelangt man nach einigen mühevollen Phasen zu gemeinsamen Erkenntnissen; oft ist es, als ob von einem bestimmten Zeitpunkt ab ‚der Knoten platzt‘. Diese Erfahrung gibt mir gleichsam vor-wirkend auch mehr Geduld, als es sonst wohl der Fall wäre, schwierige Gesprächsphasen durchzuhalten und auch die Gruppe zum Durchhalten zu ermuntern.

#### 5. Perspektive für das letzte Sachgespräch am nächsten Tag:

Zunächst wurde von Arno vorgeschlagen, eine einheitliche Formulierung anzustreben. Mein Vorschlag war dagegen, nicht auf der Ebene Ja/Nein zu bleiben, sondern eine zweite Stufe zu betreten, sich gleichsam selbst zuzugucken: Das zusammengetragene Begründungsmaterial zu den Ja- wie den Nein-Entscheidungen daraufhin zu untersuchen, nach welchen *Kriterien* die Begründungen vorgenommen wurden.

Sachlicher Hintergrund für meinen Vorschlag: Wenn die Kriterien bzw. beanspruchten Begründungsinstanzen herausgefiltert sind, ist eine Einsicht auf allgemeinerer Stufe gewonnen, die sich dann auf dieses, aber auch auf andere Beispiele anwenden läßt. Es konnte uns ja nur als Zwischenstufe, nicht als Antwort darauf ankommen, ob wir C1 als begründet ansehen oder nicht. Die Beurteilung, ob gemessen an unseren Kriterien dann die Begründung von Karin als ausreichend angesehen werden kann, bleibt offen. Diese wird von den einzelnen Teilnehmern dann voraussichtlich nur noch implizit vorgenommen werden können, dies aber dann auch bzgl. anderer Beispiele, etwa aus unserem anfangs gesammelten Beispielreservoir. Jedenfalls konnte ich bei diesem Vorgehen noch erreichen, daß sich jede/r selbst die Frage stellt, nach welchen Kriterien er/sie eigentlich bei der Beurteilung der Begründung einer Behauptung vorgeht bzw. in Zukunft vorgehen will, in der Annahme, daß sich hier Ergänzungen oder Erweiterungen gegenüber seiner individuellen Ausgangslage ergeben.

## Sechstes Sachgespräch

Ich stellte also (vgl. oben Punkt 5) den Teilnehmenden die Aufgabe: „Wie beantwortest Du die Themafrage nach unserem Gruppengespräch und nach jetzigem Erkenntnisstand?“ Jede/r solle in Ruhe für sich nachdenken und seine/ihre Antwort notieren; anschließend nehmen wir sie reihum zur Kenntnis, wobei ich Rückfragen, aber keine ausgreifende Anschlußdiskussion zulasse, bis alle ihre Antwort vorgetragen haben. Dieses Verfahren hat sich für die – ohnehin meistens auf 1 ½ Stunden verkürzte –Schlußsitzung bewährt. Es führt zwar nicht zu einem gemeinsamen Ergebnis zur Sache, aber zu einer Konzentration auf den erreichten Erkenntnisgewinn und die noch erreichbaren Perspektiven. Zudem werden die Antworten ja wechselseitig wahrgenommen, und in der Summe der individuellen Antworten ergibt sich meist ein beachtliches Problembewußtsein. (Weitere Erläuterung dazu in VII.4.5.5)

So war es auch in diesem Gespräch.

Die *Antworten* rückten – abgelesen an unserem eigenen Gesprächsprozeß – alle jeweils einen anderen, aber zugehörigen und nicht unwichtigen Aspekt ins Bewußtsein.

Auch für die Gruppe selbst war dies offensichtlich so transparent, daß David von sich aus den Versuch unternahm, die „Kernpunkte“ der Antworten der Reihe nach zu formulieren. Diese Kernpunkte waren:

- Ingrid zielte auf die Sicherung des Wahrheitsgehaltes der Behauptung.
- Karin ging es um einen durch Argumentation erreichten Konsens.
- David machte die unbewußten dialogischen Grundannahmen des Sprechers bewußt: eine Behauptung begründen heiße, diese Grundannahmen heranzuziehen und, gewissermaßen automatisch, an die unbewußten Grundannahmen des Hörers zu appellieren.
- Arno stellt die Nachvollziehbarkeit der Begründung in den Vordergrund, wobei die Übereinstimmung zwischen Sprecher und Hörer die Begründungsnotwendigkeit verringern kann.
- Anne verfolgte die Idee, immer weiter und genauer kritisch zu prüfen, und formuliert die Alternative zwischen unendlichem Begründungsregreß oder Setzung eines letzten Grundes.
- Dieter betont für *diese* (von uns untersuchte) Behauptung die eigene Erfahrungsgrundlage.
- Klaus zeigt den Prozeß des Begründens auf als Offenlegen der Erfahrung (oder ersatzweise der Erfahrungs-Vermittlung) der Grundüberzeugungen und –Annahmen und der Schlußfolgerungen daraus.
- Ursula verweist auf den Zusammenhang von Behauptung und Begründung und unterstreicht die Bedeutung eines gemeinsamen Sprachgebrauchs.
- Claudia unterscheidet ‚selbst prüfen‘ und ‚gemeinsam prüfen‘, wobei ersteres in letzteres integriert sein kann; sie benennt Elemente solcher Prüfung.

- Für Hans bestimmt die Tragweite der Behauptung (singular – universal) die Art der Begründung; er nennt: Vertrauen, Identifikation, logische Argumentation, begriffliches Begreifen.
- Gertrud stellt die Lebenssituation, in der Begründung gefordert und die Forderung vom Adressaten akzeptiert oder zurückgewiesen werden kann, in den Vordergrund.

Ich war sehr erfreut über diese Ergebnisse, und es war offenbar auch für die Gruppe klar, daß Aspekte des Begründens formuliert wurden, die zusammengehören und sinnvollerweise nicht als Alternativen gegeneinander zu diskutieren wären.

In der anschließenden Diskussionsrunde wurde der Unterschied zwischen Behauptung und Aussage thematisiert und dahingehend bestimmt, daß im Gegensatz zu einer Aussage eine Behauptung überprüft werden müsse. Was aber als Behauptung, d.h. überprüfungsnotwendig zu betrachten ist, sei subjektiv, wobei ‚situativ bedingt‘ wohl mitzudenken war.

Anne, die in diese Diskussion auch sehr verwickelt war, konnte daraufhin ihre Idee des Immer-weiter-Prüfens einordnen und ein Stück weit zurücknehmen. Ihr war jetzt klar, daß wir im Alltag viele Voraussetzungen machen, daß das Weiterfragen prinzipiell unendlich ist, aber nicht sinnvollerweise immer weiter zu treiben sei. Die in einigen ihrer Formulierungen noch durchschimmernde Intention auf Objektivität verschwand schließlich. Wir konnten gemeinsam in der Gruppe und *mit* Anne herausarbeiten, daß wir im Sokratischen Gespräch an einen Punkt kommen, an dem wir feststellen: „wir sind überzeugt“. Mit der Letztbegründung eines theoretischen Konstrukts im wissenschaftlichen Interesse (bzw. über alle Kontexte generalisierend) darf dies jedoch nicht gleichgesetzt werden.

Auch in dieser Hinsicht ist (wie ich selbst formulierte) unsere im Sokratischen Gespräch gegebene Begründung quasi eine „relative Letztbegründung“. Aber sie verbindet sich mit dem Vorgriff auf Wahrheit. Ein faktischer Konsens ist in diesem Sinn keine letztgültige Behauptung, sondern lediglich ein Indiz für Wahrheit. Diese Einsicht darin, daß wir den Begründungsprozeß nicht unendlich fortführen, sondern irgendwo stoppen, bezog die Gruppe am Schluß von sich aus auf die Lebenswelt zurück. Hier sei es sinnvoll, nicht unendlich zu hinterfragen, obwohl „leben“ auch „ewig weiterfragen“ bedeute.

Mich freuten und befriedigten an diesem Schluß mehrere Punkte:

- Die Gedankenbahnen der Einzelnen flossen nun doch noch zu einem Gedankenstrom zusammen; die Befriedigung über die Schlußsitzung war offensichtlich allseitig.
- In den ‚Kernpunkten‘ waren viele wesentliche Aspekte des Begründens thematisiert worden.

- Die Bedeutung des Weiterfragens war in den Blick gerückt, aber auch seine Grenzen.
- Die Teilnehmerin Anne konnte von der Fixierung auf die Idee des unendlichen Weiterprüfens, um der Fiktion einer objektiven Wahrheit nachzulaufen ohne Rücksicht auf den situativen Kontext, Abstand nehmen und sie einschränken, während umgekehrt für die übrige Gruppe (einschließlich der Leiterin) ihr eigenes Anliegen ebenfalls deutlicher wurde.
- Die Gruppe hatte am Schluß die Relevanz und Reichweite des Themas für die Lebenswelt deutlich vor Augen.
- Durch die Wendung der kurzen Schlußdiskussion konnten wir den Sinn der Sokratischen Methode auch am Thema selbst verdeutlichen.

Meine *eigene Antwort* auf die Themafrage würde nach diesem Gespräch (an dem ich ja nicht als Teilnehmerin beteiligt war) etwa folgendermaßen lauten:

Die Art der Begründung einer Behauptung hängt zunächst von der Art der Behauptung selbst ab; vor allem verlangen singuläre und universale Aussagen, die mit behauptender Kraft geäußert werden, ganz verschiedene Arten von Begründung.

Für *universale* Aussagen kennen wir drei Verfahren: das Verfahren der Deduktion von Grundprinzipien (Axiomen), das Verfahren der teils im Alltag, teils in empirischen Wissenschaften verwendeten Induktion, sowie in reflexiver Einstellung die Methode der regressiven Abstraktion, von Einzelurteilen ausgehend Vorannahmen und Prinzipien aufzudecken. Vollständigkeit und Tragfähigkeit dieser Einteilung wären zu diskutieren.

Die Begründung universaler Aussagen wirft - streng logisch betrachtet - das klassische Induktionsproblem auf und auf der anderen Seite die Diskussion um „angeborene Ideen“ bzw. apriori gültige Sätze. In pragmatischen, nicht wissenschaftlichen Kontexten pflegen wir von dieser Strenge Abstriche zu machen und stattdessen Kohärenzkriterien hinzuzuziehen.

*Singuläre* Aussagen stützen sich auf empirische Fakten, die entweder unmittelbar oder mittelbar (z.B. durch Erzählung) zugänglich sein müssen. Der Prüfende prüft

- (1) die Wahrscheinlichkeit der Fakten gemäß seiner eigenen Erfahrung oder gemessen an seinem Wissen;
- (2) die Glaubwürdigkeit seiner Informationsquellen;
- (3) die logische Stimmigkeit;
- (4) die Übereinstimmung der Behauptung mit seinem eigenen Überzeugungssystem.

Weiterhin ist für die Begründung der *Zweck* der Prüfung ausschlaggebend. Vom Zweck hängt es ab, welches Gewicht die verschiedenen Kriterien haben und wie weit der Grad ihrer Einlösung zu fordern ist. Verschiedene Zwecke stellen verschiedene Anforderungen:

Eine objektiv-wissenschaftliche Zielsetzung zielt auf Sicherheit bzw. Wahrheit, ein Alltags-pragmatischer Kontext zielt auf Verlässlichkeit als Handlungsbedingung, ein pädagogischer oder beratender Kontext zielt auf den Fortgang des Denkens, Handelns oder Lebens, ein Sinn-verständigender Kontext zielt auf die Überzeugungskraft letzter Grundsätze, und auf der Beziehungsebene mag der Zweck Harmonie oder Konfliktlösung sein.

Das eigene Resümee zur Sache hat keinen Platz innerhalb des Sokratischen Gesprächs, weil die Achtung vor dem Gesprächsprozess der Gruppe andernfalls konterkariert würde. Aber auch oder gerade weil die Leiterin sich nach unseren Regeln äußerlich nicht am Sachgespräch beteiligen kann, ist sie im eigenen Denken selbstverständlich und im allgemeinen mit potenziertes Aufmerksamkeit beteiligt. Mir hat dieses Sokratische Gespräch – wie viele andere auch – gezeigt, daß die wesentlichen, in der Geschichte des philosophischen Denkens thematisierten Sachgesichtspunkte zur Problemstellung durch die Sokratische Zugangsweise prinzipiell erschlossen werden bzw. werden können.

Im Anschluß an diese gewissermaßen synthetische Darstellung der Leitungsreflexionen, integriert in den Vollzug eines tatsächlich stattgefundenen Sokratischen Gesprächs und die begleitende dialogische Reflexion mit einem Kandidaten, möchte ich im vierten Abschnitt dieses Kapitels analysierend und systematisierend die wichtigsten Gesichtspunkte zur Leitung Sokratischer Gespräche erläutern. Als nächstes jedoch schalte ich einige grundsätzliche Überlegungen ein zur Funktion des Leiters/ der Leiterin und zur Funktion des Leitens selbst.

### VII.3 Diskussion um Führungstreue und die Leiterrolle<sup>1</sup>

Im Zusammenhang der Protokolle und ebenso bei der Frage der Anwendbarkeit der Sokratischen Methode im Schulunterricht hat sich die Frage nach der Art und Weise der Leitung gestellt, nach der unterschiedlichen Streue im Vorgehen und nach dem Verständnis der Leiterrolle.

Nelson verlangte, wie bereits dargelegt, äußerste Zurückhaltung des Leiters in der Sache, „führte“ aber das Gespräch wohl relativ streng, insbesondere durch seine Selektion, auf welche Beiträge weiter eingegangen wird. Aus Formulierungen wie „[der Lehrer] entfesselt das Frage- und Antwortspiel“ oder „Unverständliche Antworten werden übergangen“<sup>2</sup> dürfte zu schließen sein, daß in der Kommunikationsstruktur seine Sokratischen Gespräche auf den Leiter als Zentrum bezogen waren. In der Sache dagegen fürchtete Nelson vehement, als Autorität aufgefaßt zu werden, und wollte einen solchen Eindruck um jeden Preis verhindern: „... daß ein unbedingt auszuschaltender Einfluß derjenige ist, der von den Urteilen des Lehrers ausginge. Gelingt die Ausschaltung dieses Einflusses nicht, dann ist alle weitere Mühe eitel. Der Lehrer hat alles getan, was an ihm ist, dem eigenen Urteil des Schülers durch Anbietung eines Vorurteils zuzukommen“<sup>3</sup>. Nelsons Intention war anti-dogmatisch, darauf ausgerichtet, daß die Gesprächsteilnehmer ihre *eigenen* Gedanken klären und sich ein *eigenes* Urteil bilden.

Heckmann fordert ebenfalls als erste pädagogische Maßnahme die Zurückhaltung in der Sache, jedenfalls für ein Sokratisches Lehrgespräch, also unter Voraussetzung eines Vorsprungs des Leiters an Sacheinsicht und Erfahrung. Unter „Lenkung“ i.e.Sinn der sechsten pädagogischen Maßnahme versteht Heckmann eher eine Art „Wachhundfunktion“: der Gesprächsleiter sei freigestellt für die Aufgabe, den Gesprächsweg zu beobachten und „darüber zu wachen, daß wesentliche Fragen angegriffen und fruchtbare Ansätze aufgegriffen werden“<sup>4</sup>. Heckmann verweist die Gesprächsgruppe stärker als Nelson auf die Verständigung *untereinander*. Er diskutiert auch die Möglichkeit eines Sokratischen Gesprächs ohne Leiter, jedoch nur als „idealen“ Grenzfall. Gegenüber Nelson zeigt sich darin eine Verschiebung auf die *Interaktion* als Kommunikationsstruktur und in der Auffassung der Leiterrolle eine Verschiebung von einer eher moderierenden zu einer maieutisch-dienenden, die der Sache und der Gruppe behilflich ist.

---

1 siehe auch Raupach-Strey 1983

2 Nelson Rede S.294 und 296

3 Nelson Rede S.292

4 Heckmann 1981 S.69

Die teilweise apodiktisch vertretene Auffassung von der – etwas zugespitzt – neutralen-dirigistischen Rolle des Gesprächsleiters, der streng auf das Einhalten des Gesprächsfadens und der impliziten Regeln und auf klares Sprechen zu achten hat und sich zum Sachthema radikal zurückzuhalten hat, bestimmte, von Nelson herkommend, lange Zeit den Kreis der Sokratiker/innen.

Möglicherweise war Nelsons persönlicher Einfluß so prägend, daß neben seiner Gesprächs- und Führungspraxis keine andere Möglichkeit denkbar schien, insbesondere unter den späteren schwierigen historischen und existentiellen Bedingungen. Philosophisch wäre man dann aber einem naturalistischen Fehlschluß unterlegen, der aus einem Sein ein Sollen ableitet. Das Problem wäre jedoch verkürzt, wenn man es auf ein psychologisches oder historisch-soziologisches reduzieren würde; es ist vielmehr im Lichte des Paradigmas didaktisch zu reflektieren.

Zur Art und Weise wie zur Strenge der Gesprächs-Lenkung und zur Rolle des Gesprächsleiters bzw. der –leiterin sind im Kreis der Sokratiker/innen wiederholt Diskussionen geführt worden. Die obigen Protokolle mit ihrem differierenden Lenkungsstil veranlassen mich zu der am Ende von Kap. VII.1 bereits genannten Vermutung, daß sich in der Zeitspanne fast eines Vierteljahrhunderts möglicherweise der Konsens im Leiterkreis etwas verschoben hat. Während Nelson dem Leiter eine für unsere heutigen Begriffe außerordentliche Strenge zuspricht, hat Heckmanns Auffassung zumindest in den letzten Jahren für eine Öffnung gesorgt, aber auch die Tatsache, daß durch die Erweiterung des Leiterkreises Unterschiede im Leitungsstil möglich und sichtbar wurden. Heutzutage gilt es für viele GSP-Mitglieder fast als verpönt, als Leiter/in zu streng aufzutreten und zu viele Entscheidungen selbst zu treffen. Ich habe wohl auch mehr Offenheit entwickelt und in der Regel darauf hinzuwirken versucht, daß sich nicht nur die einzelnen Beiträge, sondern auch der Gang des Gesprächs aus der Gruppe heraus entwickeln. Aber ich halte es beispielsweise trotzdem für richtig, u.U. Formulierungs- oder Argumentationsangebote zu machen oder bewußt Einschnitte zu setzen und den Gesprächsfaden an einer anderen Stelle wieder aufnehmen zu lassen. Die zuweilen wahrzunehmende „Stimmung“ gegen „zuviel Leitung“ ist nicht nur überzogen, sondern birgt auch Gefahren – unbeschadet dessen, daß hier nach gesellschaftspolitischen Tendenzen (auch Modeströmungen) und deren historischen Ursachen weiterzufragen wäre –. Denn wenn das Leitungsverhalten unter dem Anschein, „demokratisch“ zu sein, in die Nähe eines „Laissez faire“ gerät und zuviel der manchmal doch kurzsichtigen Dynamik einer Gruppe überläßt, verdient es schwerlich den Namen einer „Leitung“. Was hier vernachlässigt wird, ist das maieutische Element als genuiner Bestandteil der Leitungsfunktion, das Heckmann in seinem Sprachgebrauch unter der sechsten pädagogischen Maßnahme „Lenkung“ im Blick hatte. Das maieutische Element sollte sich nicht nur auf die Einzelgedanken der Teilnehmenden beziehen, sondern auch auf das Finden

eines sinnvollen Gesprächsweges. Wenn die von den Niederländern sogenannten „Strategiediskussionen“ über das Verfahren vom Sachgespräch abgetrennt werden, besteht die Gefahr, daß sie unter der Hand anderen, nicht Sokratischen Regeln unterworfen werden und zu wenig Maieutik enthalten, d.h. zu wenig aus der Gruppe selbst (mit Hilfestellung) entwickelt werden. Unter den Realbedingungen eines von ihm als Lehrgespräch bezeichneten Sokratischen Gesprächs hielt Heckmann Lenkung für unverzichtbar, wenn man zwischen den beiden Bedingungskomplexen der in der Teilnehmergruppe gegebenen geistigen Voraussetzungen und Interessen einerseits, und der der Gruppe zur Verfügung stehenden Zeit andererseits hindurchsteuernd das pädagogische Ziel erreichen will: „die Gesprächsteilnehmer das Gewinnen von Einsichten so intensiv und so ausgedehnt erfahren zu lassen, wie es [...] möglich ist“<sup>5</sup>.

Ich vertrete daher folgende *These* :

Eine übermäßige Zurückhaltung in der Leitung Sokratischer Gespräche ist nicht nur nicht zwingend, sondern steht genau genommen sogar im Widerspruch zu der dem Sokratischen Paradigma zugrundeliegenden Wahrheitsauffassung sowie der Antizipation der idealen Sprechsituation.

Dies soll im folgenden in Abgrenzung *und* Weiterführung sowohl der Nelsonschen wie der Heckmannschen Akzentuierung der Leiterrolle begründet werden.

Heckmann formuliert als erste der sechs pädagogischen Maßnahmen, die der Leiter eines Sokratischen Gesprächs zu beachten habe, das „Gebot der Zurückhaltung“<sup>6</sup>: der Leiter solle sich ganz auf den Gang des Gespräches konzentrieren, damit sich die Gruppe ganz auf die Sache konzentrieren könne. Aus pragmatischen Gründen ist diese Funktionsaufteilung unter unvollkommenen Bedingungen in der Regel sinnvoll, aber darin erschöpft sich die Aufteilung nicht. Bei Heckmann ist damit der Rahmen konstituiert: keinerlei Funktionsüberschneidung zwischen der Gruppe und dem Gesprächsleiter. Den Fall, daß die Teilnehmer die sechs Forderungen, die Heckmann dem Leiter als „Maßnahmen“ in die Hand gibt, schon von sich aus beachten, schildert er lediglich als glücklichen Ausnahmefall, bei dem der Leiter erfreulicherweise stärker entlastet ist, weil die Teilnehmer schon so gut geschult seien<sup>7</sup> – die grundsätzliche Zweiteilung bleibt.

In dem von der Verfasserin entwickelten Sokratischen Paradigma ist dagegen die Gleichheit aller Beteiligten konstitutiv. Die Form des geleiteten „Lehrgesprächs“, also die Form mit einer dichotom verstandenen Funktionsaufteilung ist dann umgekehrt eine abgeleitete. (Kriterium für das Lehrgespräch wäre hier das von Heckmann benutzte: die Wissensdifferenz zwischen Leiter und

---

5 Heckmann 1981 S.82

6 Heckmann 1981. S. 66-71.

7 Heckmann 1981 S.71

Gruppe.) Es wird sich noch zeigen, daß Gleichheit dann etwas anderes bedeutet als Gleichheit der Funktion und auch mehr als die theoretische Möglichkeit, gleiche Funktion wahrzunehmen.

In einem Sokratischen Gespräch sollten alle Beteiligten das „zweigleisige Denken“ entwickeln, auf Inhalt *und* Verlauf des Gesprächs zu achten, dem inhaltlichen Ablauf des Gesprächs das Bewußtsein der Gesprächsrichtung zuzuordnen als Voraussetzung dafür, es zu strukturieren und zu steuern. Es ist zwar zuzugestehen, daß diese Forderung einen gewissen Anspruch enthält, zu dem nicht jedes Gruppenmitglied jederzeit ausreichende Kräfte aufbringt. Die grundsätzlichen Zweifel jedoch, ob ein solcher Anspruch praktisch einlösbar sei, sind wohl eher einer potentiellen Überforderung durch andere Zwecke in Anwendungsfeldern der Sokratischen Methode zuzurechnen. Im Schulunterricht etwa hat diese Forderung nicht das gleiche Gewicht, da der Unterricht über das Führen eines philosophischen Gesprächs hinaus weitere, ebenfalls mit gewichtige Zwecke zu erfüllen hat, wiewohl sie auch hier gilt. Für ein Sokratisches Gespräch, das zweckentlastet nur um seiner selbst willen geführt wird, gilt diese Forderung nach dem „Hubschrauberbewußtsein“ jedoch grundsätzlich – das im übrigen ja auch praktiziert wird, obwohl es gewisse Anforderungen an die Teilnehmenden stellt, indem es mehr verlangt, als sich dem linearen Gesprächsfluß zu überlassen.

Im folgenden seien einige *Gründe* für diese Auffassung dargelegt:

1. Tatsächlich beobachten die meisten ernsthaft an einem Gespräch Beteiligten zumindest immer wieder einmal auch die Gesprächsrichtung, sie denken durchaus nicht nur in der Objekt-, sondern auch in der Metaebene – was sich aus dem Interesse an Erkenntnis, daraus, wirklich etwas herauszufinden, ja auch zwingend ergibt. Hinzu kommt, daß Äußerungen zum Inhalt und zum Gang des Gesprächs wohl gar nicht immer so klar zu trennen sind; nehmen wir beispielsweise die Aussage: „Wir haben Punkt X aber noch nicht ausdiskutiert!“ Darin kommt sowohl ein Interesse am Punkt X zum Ausdruck wie an einem geordneten Gesprächsverlauf. Bei genauerer Untersuchung erweisen sich gar nicht wenige Diskussionsäußerungen als solche Mischformen.

2. Nicht nur aufgrund von Beobachtung, sondern auch aufgrund einer sprachphilosophischen Überlegung erscheint die Trennung der Funktionen künstlich. Ein philosophisches Gespräch benutzt die gewachsene Muttersprache, deren Eigenart die Reflexivität ist: *über* sie kann nur *in* ihr gesprochen werden, und deshalb sind bei einem philosophischen Gespräch Objekt- und Metaebene oft nicht so klar zu trennen wie etwa in einer konstruierten (sog. „idealen“) Sprache. Aus diesem Grund wäre eine Aufteilung der Gesprächsteilnehmer auf die beiden Funktionen, einerseits für den Inhalt, andererseits für den Gang des Gespräches Sorge zu tragen, auch letztlich nicht sachgerecht, wenn sie als prinzipielle verstanden wird. Bei einer Anfängergruppe ist die Aufteilung im allgemeinen sinnvoll, aber aus pragmatischen Gründen: nach dem

Prinzip der Aufteilung der Schwierigkeiten. Berechtigterweise stellt Heckmann fest: „Erst allmählich können die Teilnehmer dahin kommen, die sechs pädagogischen Maßnahmen selbst zu beachten.“<sup>8</sup> Freilich sind nicht alle Arten von Beiträgen jederzeit möglich; aber es können z.B. auch nicht alle Gesprächsteilnehmer/innen gleichzeitig zum Inhalt sprechen. Selbstbeschränkungen sind aus pragmatischen Gründen immer notwendig, wenn ein Gespräch gelingen soll. Dennoch hat die Aufteilung der Funktionen etwas Künstliches und muß daher auch wieder überholt bzw. fallengelassen werden. Eine grundsätzlich dichotome Rollenaufteilung, die einen Teilnehmer auf eine Selbstbeschränkung in der Sache verpflichtet und alle anderen auf eine Selbstbeschränkung in bezug auf den Gesprächsgang ist weder notwendig noch auf Dauer möglich, noch sachgerecht, gemessen am angestrebten Ziel gemeinsamer Erkenntnis von Wahrheit.

3. Die Forderung des zweigleisigen Denkens läßt sich darüberhinaus von der Gesprächsstruktur her begründen. Jede vorgenommene Strukturierung des Gesprächs, die ja unumgänglich ist, wenn man zu Einsichten kommen will, bedeutet auch eine Reduktion der Komplexität des Diskussionsmaterials, ein Herausheben nur eines Gesprächsfadens in dem Netz aller möglichen Gesprächsgänge (bei – typisiert vorgestellt – gleichem Diskussionsmaterial). Jede Strukturierung, jede Lenkung bedeutet eine Auswahl und damit eine Setzung innerhalb der Vielfalt der Möglichkeiten, und wenn diese Setzung nicht als eine willkürliche, evtl. qua Autorität des Leiters, verstanden werden soll, so muß sie transparent werden als Denkhilfsmittel, als Mittel zur Konzentration des Gesprächs. Freilich kann de facto nicht jede Strukturierungsentscheidung ihrerseits begründet werden, wenn man nicht das Gespräch lahmlegen will<sup>9</sup>. Wenn aber ein Sokratisches Gespräch nicht wie ein Fluß abfließen soll, an dessen Ende man ohne etwas „Gesammeltes“, zumindest besser als zu Beginn Verstandenes dasteht, und wenn man andererseits nicht davon ausgehen will, daß die Teilnehmenden den Lenkungsmaßnahmen des Leiters blind vertrauen, gibt es – neben der zumindest gelegentlichen Begründung von Strukturierungsentscheidungen (besonders an wichtigen Stellen) durch den Leitenden – nur die Möglichkeit, daß die Teilnehmenden selbst ein Meta-Ebenen-Bewußtsein entwickeln, zunächst in kleinen Schritten und dann aufbauend bis zum Überblick über ein ganzes Gespräch. Was Heckmann für die Sachebene einklagt, gilt auch für die Meta-Ebene: Nur durch eigenes Probieren entwickelt sich ein wirkliches Verständnis für Strukturierungsmaßnahmen. Zugleich kann auf diesem Wege nebenbei das Vertrauen zu den Strukturierungsvorschlägen eines Geübteren wachsen, der seinen Vorsprung dann gleichsam spielerischer einsetzen kann.

4. Auf diese Weise der Beteiligung aller an der Gesprächsbeobachtung und – Steuerung kann denn auch das Mißverständnis vermieden werden (das bei einer

---

8 Heckmann 1981 S.71

9 Heckmann 1981 S.68

starrten Rollenaufteilung offensichtlich für die meisten Menschen nahe liegt), daß der Leitende einen privilegierten Zugang zur Wahrheit besitze. Wenn vermeintlich die bessere Wahrheitserkenntnis des Leitenden oder seine Machtbefugnis (oder beides) den Ausschlag geben für Steuerungsmaßnahmen, so kann beim einzelnen Teilnehmer zumindest der Eindruck entstehen, ihm werde etwas von seiner Autonomie genommen. – Wieweit der Gefahr eines solchen Eindrucks durch Zuvorkommen Rechnung zu tragen ist, kann nur situativ entschieden werden, wobei ein möglicher Projektionsanteil in der Auslegung mitzubedenken ist. Möglicherweise gibt es hierzu auch Generationen-bedingte Auslegungstendenzen, z.B. als übermäßigen Reflex auf den tradierten „autoritären Charakter“ (Adorno). Diese Problematik wäre ein eigenes Untersuchungsthema.

5. Autonomie ist der Zielpunkt beider Auffassungen der Leiterrolle: der Weg des eigenen Denkens, das selbständige Urteil der Gesprächsteilnehmer/innen und das „Selbstvertrauen der Vernunft“, die eine gemeinsame ist. Heckmann sieht als Mittel zu diesem Ziel (zumindest bei einem Sokratischen Lehrgespräch) es als unabdingbar an, daß ein sich des Sachurteils enthaltender Leiter – gewissermaßen als in sich ruhender Pol, der den Gesprächsrahmen garantiert – seine Funktion ausübt. Ich betone demgegenüber, daß jeglicher „Leiter“ und „Lehrer“ letztlich ein in der gleichen Sache urteilsfähiger und auch urteilsverpflichteter Mensch bleibt. In diesem grundsätzlichen Sinn bleibt die Leiterin Gruppenmitglied; sie kann das nicht nur nicht verleugnen, das Gespräch lebt auch von der Vorwegnahme der (Wieder-)Herstellung der Gleichheit. Aus diesem Grunde darf der Leitende sich niemals zum *bloß* Leitenden funktionalisieren bzw. das Gespräch niemals total pädagogisieren. Andernfalls wäre das Gespräch kein Sokratisches, das auf Wahrheitseinsicht zielt. Von dem angestrebten Wahrheits-Konsens darf auch der Gesprächsleiter prinzipiell nicht ausgeschlossen sein; andernfalls würde die Gleichheit der Vernunft eingeschränkt. Ich habe dies das „Solidaritätsbewußtsein in Wahrheitssuche“ genannt<sup>10</sup>. Der Leiter und die Leiterin müssen damit anfangen, dies vorzuleben, vorzusprechen und vorzudenken, damit es überhaupt entstehen kann (wobei das Gelingen immer noch offen bleibt), sie sind die „Vorreiter“, die kontrafaktische Antizipation in die Faktizität zu holen.

#### *Erörterung der Argumente für Heckmanns Bestimmung der Leiterrolle*

Ein häufig angeführtes Argument ist, daß eine doppelte Aufmerksamkeit nicht oder fast nicht möglich sei. Es wurde schon zugestanden, daß es sich nicht um eine einfache Anforderung handelt. Dennoch sprechen die beiden ersten oben aufgeführten Gründe dagegen: faktisch ist dies, wenn nicht durchgehend, so zumindest punktuell sehr wohl der Fall, und zum anderen lassen sich

---

10 Raupach-Strey 1977 S. 6

die Diskussionsbeiträge weder praktisch noch aus einer grundsätzlichen sprachlichen Überlegung heraus ohne weiteres trennen. Dem widerspricht nicht, daß eine durchgehende doppelte Aufmerksamkeit freilich eine Frage des Trainings, aber eben deshalb auch erlernbar ist. Trotzdem mag es in diesem Punkt auch Unterschiede des persönlichen Denkstils geben.

Tiefer liegt das Argument Nelsons, das sich Heckmann<sup>11</sup> zu eigen macht: als Folge der Herausgehobenheit der Argumente des Leiters würde die Aufmerksamkeit der Gesprächsteilnehmer vom eigenen Denken abgezogen und auf die Argumente des Gesprächsleiters gelenkt werden. Dieser und verwandten Befürchtungen begegnet Heckmann in gewisser Weise technisch, durch Festbeschreibung dichotomer Funktionen, die das Faktum (zum Teil nur ein unterstelltes) des Abstandes stillschweigend anerkennt. Die angeführten Gründe für die andere Auffassung setzen hier anders an, nämlich mit einer Aktivierung der Gesprächsbasis, der gemeinsamen und Konsens prinzipiell ermöglichenden Vernunft. Praktisch kann sich dies in vorsichtigen Argumentationsangeboten äußern, sofern der Angebotscharakter beachtet wird und wenn sie sparsam und überlegt eingesetzt werden. Es kann so zu einer Überlagerung der Rollen bis hin zum Rollentausch (von Teilnehmenden und Leiter/in) kommen, zumindest jedoch die Transparenz auf diese Möglichkeit hin. Daß unter Umständen in einer Gesprächsgruppe jeder für jeden einmal „Hebammenfunktion“ ausüben kann, sollte sich nicht nur auf die erste Stufe der Maieutik (Verständigung) beziehen, sondern auch auf die Argumentation, die kritische Prüfung und auf die Strukturierung und prinzipiell den Leiter bzw. die Leiterin einschließen.

Nelson sah im inhaltlichen Einschalten des Leiters in das Gespräch sogar das Anbieten eines Vorurteils<sup>12</sup>. Dieses Argument verbindet einen Sachaspekt mit einem personalen Aspekt. In beiden Hinsichten kommt die Verfasserin zu anderen Schlüssen, unbeschadet der Tatsache, daß die von Nelson benannte Gefahr ernst zu nehmen ist. Ihr zu begegnen, bedarf es immer auch der selbstkritischen Begleitfunktion, wenn ein/e Leiter/in inhaltliches Einschalten für richtig hält.

a) Zwar ist in der Regel sowohl in der Sacheinsicht wie in der Denkerfahrung ein Lehrer seinen Schülern voraus, bei anderen Formen philosophischer Gespräche, insbesondere dem Sokratischen Gespräch in der Standardform kann sich der Abstand verringern, zu Null werden oder auch einmal umkehren. Wohl gehört es zu den Voraussetzungen, ein Gespräch leiten zu können, daß sich der Leitende in dem Thema und seinem Umfeld auskennt, aber das bedeutet nicht, daß in jedem nur denkbaren Aspekt der Sache ein solcher Vorsprung zu fordern wäre – was ja auch unphilosophisch wäre. Im Kontext Schule könnte das Zugeständnis punktuellen Nichtwissens zu Spannungen führen, wenn

---

11 Heckmann 1981 S. 67

12 Heckmann 1981 S. 67; bei Nelson: S. 292

Schüler oder Schulaufsicht mehr auf mitteilenden als auf Einsicht suchenden Unterricht abzielen. Was das Philosophieren angeht, so muß nicht, aber kann es gerade von Vorteil sein, wenn ein Lehrer noch nicht in allen Punkten des Sachproblems selbst zu einem Urteil gekommen ist, dann nämlich, wenn die *methodische* Seite der wechselseitigen Gedankenklärung und der gemeinsamen Wahrheitssuche dadurch umso deutlicher hervortreten, die oben angesprochene Arbeit des Heraushebens einer Gesprächsstruktur<sup>13</sup>, das Wie des Vorgehens. Gerade in der Philosophie gilt, was Heckmann selbst betont hat<sup>14</sup>, daß jede Einsicht prinzipiell revisionsfähig bleibt, und darin sind die Einsichten eines Gesprächsleiters eingeschlossen, wenn man sich nicht dem Vorwurf einer elitären Wahrheitsauffassung aussetzen will. In der Praxis lösen die Sokratiker dieses Postulat im übrigen ja oft sogar vorbildlich ein – aber in der Theorie des Sokratischen Gesprächs dürfte deshalb an dieser Stelle auch nicht von einem festen Einsichtsbestand des Leiters ausgegangen werden, der den Vorsprung festschreibt. In der Wirklichkeit gibt es, je nach Gruppenzusammensetzung, Diskussionsgegenstand, unter Umständen je nach Diskussionsphase eine Vielfalt von mehr oder weniger großen Abständen in der Sacheinsicht *aller* Beteiligten. Die theoretische Betrachtung der Sokratischen Gespräche ist nur konsequent, wenn sie nicht durch solche (überholbaren) Abstände die Gesprächssituation konstituiert, sondern durch das gemeinsame Ziel der Wahrheit und den gemeinsamen Weg der Einsichtsgewinnung. Damit relativiert sich auch die Aufgabenzuschreibung, daß der Gesprächsleiter Irrwege abkürzen sowie dafür sorgen soll, daß fruchtbare Ansätze nicht verloren gehen: Zweifellos hat ein Gesprächsleiter die Erfüllung dieser Forderungen anzustreben, es kann jedoch sein, daß er selbst sich bei einer Entscheidung irrt oder daß ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin einmal die bessere Übersicht hat. Es kann sogar sein, daß es sich als sinnlos erweist, einen Denkweg abkürzen zu wollen.

b) Der andere Aspekt ist der des persönlichen Einflusses. Hier drängt sich als erstes folgender Einwand auf: Daß der Beitrag eines Lehrers den Gedankenprozeß eines Schülers „störe“ und ein eigenes Urteil verhindere, erscheint – zumindest heute und an einer öffentlichen Schule – als eine erhebliche Überschätzung der Funktion eines Lehrers. Noch weniger ist bei Sokratischen Gesprächen in anderem Rahmen heute von einer derartigen Autoritätsgläubigkeit auszugehen. Es ist zwar richtig, daß der Leitende die Möglichkeit einer solchen Wirkung mitbedenken muß, zumal sie nicht offensichtlich, sondern unterschwellig vonstatten gehen kann. Durchweg aber sind philosophisch interessierte Gesprächsteilnehmer/-innen so selbständig, daß sie sich ihren eigenen Gedankenprozeß nicht so ohne weiteres ausreden lassen.

---

13 vgl. auch Raupach-Strey 1977 S. 8/9

14 Heckmann 1981 S. 68

In der Praxis kann freilich mit der gleichen Berücksichtigung aller Argumente und Gesprächspartner/innen gelegentlich des Guten auch zuviel getan werden, beispielsweise in Verkennung von Darstellungsbedürfnissen, die noch nicht Sokratisch eingeholt wurden. Wenn aber grundsätzlich gilt, daß jeder Mensch sich als ein Wesen versteht – bewußt oder nicht –, das zu einem selbständigen Urteil fähig ist und als solches auch anerkannt sein möchte, dann darf dieser Autonomie-Anspruch auch nicht dadurch pädagogisch relativiert werden, daß in der Rollenverteilung von Leitern und Teilnehmern konzeptionell eine Autoritätsorientierung unterstellt wird. Freilich ist die Autonomie aller in einer faktischen Gesprächssituation nie schon volle Wirklichkeit, aber durch die Antizipation wirksam. Das gleichsam „demokratische“ Wahrheitsverständnis des Sokratischen Paradigmas impliziert ja nicht, daß man die volle Wahrheits-einsicht schon hätte und auch nicht, daß das Gespräch reibungslos abliefe. An dieser Stelle sieht man auch eine Stärke der Habermasschen Beschreibung des Vorgriffs auf die ideale Sprechsituation: Er bindet sie ja nicht an empirische Eigenschaften, also auch nicht an Charaktereigenschaften, sondern an ein Strukturmoment der Gesprächskonstellation: Jeder muß die Möglichkeit haben, die vier verschiedenen Sorten von Sprechakten wahrzunehmen: die Kommunikativa, die Konstativa, die Repräsentativa und eben auch die Regulativa, zu denen etwa auffordern, bitten, nahelegen, ablehnen, vorschlagen, raten oder ermuntern gehören. Alle Sprechhandlungen, die die Gesprächsrichtung lenken oder beeinflussen, sollen demnach *jedem* Beteiligten möglich sein bzw. ermöglicht werden. Eine Gesprächsgruppe empfindet sehr wohl, ob auf solche symmetrische Verteilung der Chancen, die die Autonomie jedes einzelnen Gesprächsteilnehmers freisetzt, zumindest tendenziell hingearbeitet wird oder nicht; und sie reagiert u.U. seismographisch genau auch auf sehr subtile, aber Autonomie verwehrende Sprechhandlungen. Dies heißt natürlich nicht, daß jede Äußerung eines Gesprächsteilnehmers sakrosankt sei, aber eine *symmetrische* Verteilung der Sprech-Chancen garantiert ja dann auch *jedem*, und zwar mit Einschluß des Gesprächsleiters oder der –Leiterin, das Widerspruchsrecht. So wie die Teilnehmer/innen Sprechhandlungen des Leitenden auch kritisch aufnehmen können und dürfen, hat er seinerseits das Recht zu maieutischer Kritik. Erst durch diese weitere Stufe realisiert sich die Reziprozität der Anerkennung als gleichberechtigter Vernunftwesen.

Die Zurückhaltung der Gesprächsleiter/innen darf also nicht zum Dogma erklärt werden, und zwar nicht um etwa Machtausübung oder Bevormundung durch den Gesprächsleiter zu legitimieren, sondern umgekehrt, um die Gesprächsteilnehmer/innen nicht für unmündig zu erklären, sondern mündiges Sprechhandeln zu ermöglichen.

Das Plädoyer für eine weniger rigoristisches Verständnis der Zurückhaltungsforderung könnte als Erleichterung der Leitung mißverstanden werden. Nelson: „Denn *die* Ausflucht wollen wir doch nicht gelten lassen, daß

die Forderung unmöglich so extrem gemeint sei, daß nicht hier und da zur Nachhilfe für den Schüler ein verstohlener Wink des Lehrers statthaft sei. Hier muß man sich ehrlich entscheiden: Entweder Dogmatiker oder Sokratiker.“ Ich halte dem entgegen: der Sokratische Leiter vermeidet Dogmatismus, indem er Maieutiker ist, und das bedeutet, nicht versteckt, sondern offen zu helfen (damit auch „ehrlich“), wenn Hilfe gebraucht wird. Dieses Verständnis der Leitung macht sie eher schwerer als leichter, weil es der Einschätzung bedarf, an welchen Stellen welche Art und welches Maß an Hilfestellung notwendig, zumindest sinnvoll ist. *Daß* sie bis zu einem gewissen Grade gebraucht wird, ist der Realismus-Anteil dieser Position. Denn nicht jede Gruppe und nicht jede(r) Teilnehmer(in) besitzt bereits soviel Erfahrung in philosophischen Gesprächen, daß sie von sich aus in ausreichendem Maße über geeignete Sprech- und Denkmuster verfügten. Es gibt eine unübersehbare Zahl von Ausgangssituationen, die anders gelagert sind als die eines gebildeten Studenten der zwanziger Jahre des vorigen Jahrhunderts; vor allem ist heute in vielen Situationen mit philosophisch „unbeackertem Feld“ zu rechnen. Eine Denkkultur kann sich dann nur entwickeln, wenn Angebote – mögliche Formen und Muster des Denkens und Sprechens – „ausgesät“ werden, um das Bild fortzusetzen. Heckmann spricht von der „Sorge“ um den Gang des Gesprächs<sup>15</sup>.

Wenn Heckmann sich schließlich die Frage vorlegt, ob nicht ein lenkungs-*freies* Gespräch das zu eigenen Einsichten führende Denken stärker schule als eines *mit* Lenkung, so hat er letztlich das gleiche Paradigma im Hintergrund wie von mir dargelegt, wenn ich als Konsequenz der Gleichheit dem Leitenden weniger Zurückhaltung empfehle. Das Paradox ist nur scheinbar: Heckmann verlagert die Einlösung der idealen Sprechsituation an den Rand der „normalen“ Praxis, als Grenzfall einer besonders gut geschulten Gesprächsgruppe, die keine Leitung braucht. Ich verlege die Einlösung der idealen Sprechsituation in die Normalsituation selbst: als antizipierte ist sie im Prinzip in jeder Sprechhandlung präsent und ermöglicht damit der Leitung stärkeres Eingreifen – und zwar inhaltlich, maieutisch und strukturierend –, zugleich aber auch seine Kritisierbarkeit durch die Mündigkeit beanspruchenden Gesprächsteilnehmer/innen als Komplement. In beiden Deutungen ist die faktische Leitung darauf angelegt, sich selbst zu erübrigen – die leitende Person erübrigt sich damit nicht; sie wird Mitdenkende im Gespräch unter Gleichen.

Wenn man statt des Autoritäts-Gefälles die prinzipielle Gleichheit konsequent in die Konstitution der Gesprächssituation integriert, ergibt sich daraus als weitere Konsequenz, die Wahrnehmung der Leiterfunktion als eine Intermittenzsituation zu begreifen.

Wenn es stimmt, daß ein Gesprächsleiter ein, auch in bezug auf den verhandelten Gesprächsgegenstand, urteilsfähiger und urteilsverpflichteter, anderer-

---

15 Heckmann 1981 S.71

seits aber auch irrtumsfähiger Mensch bleibt, so kann seine Leiterrolle nicht auf persönliche oder amtsgebundene Autorität zurückgeführt, sondern nur als *Funktion auf Zeit* verstanden werden, von der Ebene der Gesprächskonstitution her sogar nur als *Auftrag* aller Gesprächsteilnehmer. (Faktisch, insbesondere im Rahmen institutionalisierter Gespräche, braucht der Auftrag natürlich nicht jedesmal ausdrücklich erteilt worden zu sein.) Es läßt sich sogar vermuten, daß – unabhängig von ausdrücklichen Verabredungen – diese Sicht auf den Gesprächsleiter oder Lehrer kein Gesprächsteilnehmer bzw. Schüler jemals ganz aus seinem Denken und Empfinden ausschaltet. Zumindest für den Schulkontext könnte daher berechtigterweise eine Überforderung der Gesprächsteilnehmer darin gesehen werden, wenn der Gesprächsleiter sich entzieht. Schüler/innen brauchen *auch* (keineswegs immer) die Chance, sich an den Versuchen der Wahrheitsfindung und an der Fallibilität des Lehrers abzuarbeiten, um darin die Endlichkeit als Gemeinsamkeit zu erkennen. Haben nicht – vom Postulat solidarischer Wahrheitssuche her – Teilnehmer/innen eines Sokratischen Gesprächs sogar ein Recht darauf, die Leiterfunktion zumindest relativiert zu sehen und den Leiter/Lehrer als wirkliches und fallibles Vernunftwesen, wie sich selber, zu erfahren?

Die Frage nach der Rolle des Gesprächsleiters wurde soweit grundsätzlich erörtert, auf das Sokratische Paradigma bezogen: im Hinblick auf die wechselseitige Verknüpfung von Wahrheitsverständnis und Gesprächskonstituierender Bedingungen. Zunächst sieht es ja so aus, als stünde eine autoritär-elitäre Wahrheitsauffassung einem demokratischen Wahrheitsverständnis<sup>16</sup> gegenüber. Gemäß dem Paradigma ist letzteres jedoch das eigentliche Element Sokratischer Gespräche und eine Relativierung der Neutralität der Leiterrolle somit nur eine logische Folge, die auf konzeptioneller Ebene zwingend erscheint und der Leitung in praktischer Hinsicht mehr Möglichkeiten einräumt.

---

16 die Kennzeichnungen sind als Abkürzungen zu verstehen, sie betreffen den Weg der Erkenntnisgewinnung

## VII.4 Die Leitung Sokratischer Gespräche

- 4.1 Zur Themenwahl
- 4.2 Die Bedeutung der Beispiele im Sokratischen Gespräch
- 4.3 Gesichtspunkte für Lenkungsentscheidungen
- 4.4 Kleines Lenkungsrepertoire
- 4.5 Lenkung an besonderen Punkten des Sokratischen Gesprächs
- 4.6 Weitere Hinweise zur praktischen Durchführung
- 4.7 Schwierigkeiten in der Leitung

### 4.1 Zur Themenwahl

In der GSP ist es Usus, daß die jeweiligen Leiter in der Ankündigung ihre Themen festlegen, so daß sich die Teilnehmenden vorab orientieren können und die praktische Organisation für das gleichzeitige Stattfinden von mehreren Gruppen erleichtert wird.

Unter anderen Bedingungen sind aber auch andere Praktiken denkbar und sinnvoll. Wenn ich beispielsweise von einer bestehenden Gruppe eingeladen werde, ein Sokratisches Gespräch zu leiten, sich aber das inhaltliche Interesse resp. die zur Einladung führende Problemlage vorab nicht ausreichend oder eindeutig klären läßt, kann die gemeinsame Erarbeitung der Fragestellung durchaus ein sinnvoller erster Teil des Sokratischen Gesprächsprozesses sein. Voraussetzung ist hier eine relativ homogene Gruppe, die sich kennt und aus einem Zusammenbeitskontext heraus an gemeinsam betreffenden Problemen arbeiten will.

Wiederum eine andere Situation ist in der Lehrerbildung gegeben. Hier muß sich die Gruppe nicht persönlich vorher kennen, hat aber ein gemeinsames professionelles Interesse. In diesem Kontext gehe ich meist so vor, daß ich ein Rahmenthema vorgebe, z.B. die Kennzeichnung eines Lernfeldes aus den Rahmenrichtlinien (etwa die Frage „Was kann ich wissen?“) und mit der Gruppe, die tatsächlich zusammenkommt, innerhalb des Rahmenthemas dann eine präzisere Fragestellung erarbeite. Diese Gesprächsphase ist dann ebenso die erste des Sokratischen Prozesses selbst. Für den Adressatenkreis von Lehrer/innen ist dieses Vorgehen auch insofern sinnvoll, als ich (als Leiterin) sie an dem Prozeß der Bestimmung der Frage beteilige, den sie in analoger Weise auch für ihren eigenen Unterricht vornehmen müssen. So haben sie Gelegenheit, sich mit Kriterien für geeignete Fragen im Vollzug selbst zu befassen.

### *Zur Eignung von Themen/Fragen*

Hinsichtlich der Form ist eine Frage eher zu empfehlen als ein Begriff oder eine Begriffszusammenstellung. Letztere weckt nämlich nicht nur Assoziationen, vielmehr zusätzlich die Vorstellung, daß auch die Diskussion in beliebig diffundierende Richtungen gehen kann bzw. darf. Eine Frage (auch der grammatischen Form nach) entspricht besser dem Sokratischen Anliegen, gemeinsam ein Problem untersuchen zu wollen, und signalisiert, daß dazu eine Konzentration der Kräfte in der Gruppe erwartet wird. Auch bei dem obigen Thema „Denken und Sprechen“ hatte ich ja in der eigenen Erläuterung im Grunde eine Umformulierung in die Frage vorgenommen: „In welchem Verhältnis stehen Denken und Sprechen zueinander?“

Dem Inhalt nach ist die Thema-Frage nur dann Sokratisch bearbeitbar, wenn sie in einem weiten Sinn „philosophisch“ ist, d.h. in diesem Zusammenhang: ausschließlich mit den Mitteln des Denkens zu bearbeiten und abzielend auf grundlegende, universale Einsichten. Wenn andere Mittel herangezogen werden müssen, etwa Informationsmaterial, das nicht jedem aus eigener Kraft oder Erinnerung zur Verfügung steht, läßt sich die Frage nicht in einem Sokratischen Gespräch behandeln. Ein Beispiel wäre etwa die Frage „Welche Gründe führten zum Kosovo-Konflikt?“

Das Gleiche gilt, wenn die Frage auf eine Antwort begrenzter Reichweite zielt, Beispiele: „Welche frühkindliche Erfahrung hat dich zur Entscheidung y in deinem Leben geführt?“ oder die auf ein Geschmacksurteil zielende Frage: „Warum magst Du blaue Pullover?“ Die Antworten – wenn sie denn überhaupt durch rationales Vorgehen gegeben werden können – bringen nur Einzelsubjekten eine Klärung; analog wären gruppenspezifische Fragen zu betrachten, für die es auch nur partial gültige Antworten geben kann. Man mag einwenden, daß die Sokratische Methode doch auch zur Klärung partikularer Problemlagen oder Erkenntnisinteressen eingesetzt werden könne, in einer Art Beratungssituation oder einem Selbstklärungsprozeß unter Entscheidungs-, zumindest Existenzdruck. Das ist zwar richtig, aber man muß sich darüber klar sein, daß in solchen Zusammenhängen bereits von der Originalform zweckfreien und gemeinsamen Nachdenkens über ein allgemeines Problem abgewichen wird, und zwar in zwei nicht unwichtigen strukturellen Gesichtspunkten: in einer Beratungssituation ist die Asymmetrie auch nicht kontrafaktisch in eine ideale Sprechsituation aufhebbar, und in beiden Beispielen ist die Bedingung, handlungsentlastet miteinander zu philosophieren, potentiell gestört. Diese strukturellen Abweichungen haben ggf. beschränkenden Einfluß auf die Fruchtbarkeit des Gesprächs und/oder auf die Gültigkeit des Ergebnisses. In der Terminolo-

gie, die Horst Gronke vorschlägt<sup>1</sup>, wären dies lediglich „sokratisch orientierte Gespräche“.

Es ist aber durchaus möglich, konkretere Fragen begrenzterer Reichweite zum Thema eines Sokratischen Gesprächs im Originalsinne zu machen, wenn die Themafrage als Einstieg oder Hinweis für eine oder mehrere tiefer liegende philosophische Fragen gemeint und verstanden wird. Beispielsweise habe ich in der Zeit der Friedensbewegung einmal mit einer Gruppe die Frage behandelt: „Bin ich unpolitisch, wenn ich nicht zu jeder Demonstration gehe?“ Hinter einer solchen konkreten Frage können verschiedene allgemeinere Fragen stehen und gemeint sein, die ihrerseits wiederum auf grundsätzlichere Fragen verweisen. Möglichkeiten:

- (1a) Muß ich mich dem Druck einer Gruppe beugen?
- (2a) Wieweit darf mein politisches Engagement mein Privatleben einschränken?
- (3a) Muß ich mein politisches Engagement durch Demonstrationen kundtun, oder gibt es andere Wege?
- (4a) Wie ernst ist mir mein politisches Anliegen, wenn ich nicht jederzeit dafür eintrete?
- (5a) Welche grundsätzliche Bedeutung hat das entgegenstehende Interesse, und wie sind beide gegeneinander abzuwägen?

Diese Varianten würden etwa auf folgende grundsätzlichere Fragen verweisen:

- (1b) Wieviel Autorität billige ich dieser/einer Gruppe zu?
- (1c) Hat Fremd- oder Selbstbestimmung Vorrang?
- (2b) Wieviel Freiheit steht mir zu?
- (2c) Wie sind meine verschiedenen Lebensbereiche richtig zu gewichten?
- (2d) Muß ich mich einer Überbeanspruchung durch die politische Gruppe nicht widersetzen?
- (3b) Sind Demonstrationen überhaupt politisch wirksam?
- (3c) Durch welche Mittel läßt sich politischer Einfluß ausüben?
- (4b) Welche Konsequenzen hat eine ernst gemeinte politische Überzeugung, und bin ich bereit, diese zu tragen?
- (4c) Verliere ich an Glaubwürdigkeit hinsichtlich meiner politischen Überzeugung, wenn sie nicht ständig durch Aktivitäten sichtbar wird? oder: wenn sie nicht bei einer bestimmten Gelegenheit sichtbar wird?
- (5) Welches Ziel verfolge ich in meinem Leben?

Man sieht, daß sich im Hintergrund konkretere Fragen grundsätzlichere aufdecken lassen, u.U. über mehrere Stufen hinweg. Das Beispiel ließe sich beliebig weiter ausdifferenzieren. Wenn das Erkenntnis-Interesse solchen grundsätzlicheren Fragen gilt, sind die konkreteren Fragen als Thema eines Sokratischen

---

1 Gronke u.a. in seinem Beitrag zur 3. Internationalen Tagung in Loccum 2000, erscheint in der Schriftenreihe Bd. IX

Gespräches legitim. Andernfalls zielt man auf einen situations- bzw. zweckgebundenen Gesprächsvorgang, den man anders bezeichnen sollte.

Das Entscheidende für die Formulierung von Thema-Fragen Sokratischer Gespräche ist, sich darüber klar zu werden, ob die Frage eine gemeinsame Untersuchung auf der Basis der Vernunft erlaubt, die auf grundsätzliche Einsichten zielt. Allerdings sollte die Frage so formuliert sein, daß sie für die konkreten Adressaten Anknüpfungen an ihre eigenen Erfahrungen ermöglicht. Dies *kann* ggf. durch eine konkretere Fassung der Frage für die Adressaten erleichtert werden. Denn wenn zur lebensweltlichen Verankerung – im Grenzfall – gar keine Möglichkeit gegeben wäre, würden vermeintliche allgemeine Erkenntnisse leer bleiben; allerdings ist der Weg zu solchen „Erkenntnissen“ dann zumindest Sokratisch auch gar nicht vorstellbar.

## 4.2 Zur Bedeutung der Beispiele im Sokratischen Gespräch

1. Funktion im Sokratischen Gespräch
2. Exemplarität
3. Kriterien und Auswahl

### 1. Zur Funktion der Erfahrungs-Beispiele im Sokratischen Gespräch

Die Beispiele, die zu Beginn eines Sokratischen Gesprächs gesucht werden, sollen dem Grundsatz Rechnung tragen, daß der Gesprächsprozess in der Erfahrung zu verankern ist, und allgemeinere Einsichten erst danach, darauf aufbauend und schrittweise erarbeitet werden – vgl. das „sokratische Prinzip“ nach Gustav Heckmann<sup>2</sup>. Deshalb richte ich die Bitte um nicht zu kurze, oberflächlich bleibende Suche nach einem Erfahrungsbeispiel normalerweise auch an *alle* Teilnehmenden, obwohl wir später nur mit einem weiterarbeiten können. Geschieht diese Suche ernsthaft, kommt jeder in Kontakt mit seiner eigenen Erfahrungsbasis, auch wenn er/sie dies nicht restlos ausspricht und der Gruppe mitteilt. Es fördert die Ernsthaftigkeit, sich mit dem in Frage stehenden Problem zu befassen. Da immerhin einiges von diesem Eintauchen in die eigene Erfahrung der Gruppe mitgeteilt wird, hat diese Phase zugleich auch eine gruppendynamische Funktion (wie ich in den Protokollen dargelegt habe): man lernt einander besser kennen.

Das „Sokratischen Prinzip“ lautet ja, Einsichten in ein Allgemeines zu gewinnen, indem man unter das Allgemeine Fallendes Einzelnes betrachtet. Daraus dürfte methodisch auch klar sein, daß sich konstruierte Beispiele für Sokratische Gespräche nicht eignen. Neulinge pflegen diesen Punkt zu thematisieren.

---

2 Heckmann 1981 S.10

Die Stärke der Erfahrungsbeispiele liegt darin, daß diejenigen, die sie erfahren haben, auch über Aspekte Auskunft geben können, an die sie vorher vielleicht nicht gedacht haben; sie prüfen selbst eng an der Sache. Bei konstruierten Beispielen besteht leicht die Gefahr, daß die gedankliche Konstruktion merklich oder unmerklich abgewandelt wird, sobald Fragen auftauchen, auf die die antizipierte Antwort aus irgendeinem theoretischen Grunde (im Gesprächszusammenhang) oder praktischen Grunde (die eigenen handlungswirksamen Überzeugungen betreffend) nicht genehm erscheint. Dann werden u.U. Voraussetzungen verschoben, und die Ernsthaftigkeit der Prüfung der zuerst zur Diskussion gestandenen Aussage ist nicht mehr gegeben. Nun ist dies ein psychologischer Grund, der diese Unkontrolliertheit des Denkens in Rechnung stellt. Für philosophisches Denken im allgemeinen und damit auch im Unterricht können konstruierte Beispiele als „Gedankenexperimente“<sup>3</sup> durchaus eine sinnvolle Funktion erfüllen. Allerdings wird dann, wenn die Gedankenexperimente der argumentativen Prüfung einer These dienen sollen, auch rationale Kontrolliertheit unterstellt, die der beschriebenen Gefahr unmerklicher Abänderung entgeht. Dazu bedarf es sicher der Übung, die im Schulunterricht nicht immer gegeben ist. Die Sokratiker bräuchten umgekehrt an dieser Stelle vielleicht nicht so große Befürchtungen zu hegen und könnten sich durchaus dem vorsichtigen und begrenzten Durchspielen von alternativen Teilbedingungen in einem Beispiel etwas mehr öffnen. Generell ist es jedoch erfahrungsgemäß für in rationalen Diskussionen bzw. Sokratischen Gesprächen Ungeübte oft recht heilsam, sich zunächst einmal konsequent an die Realitätsforderung des Beispiels zu halten, um der Genauigkeit des Denkens nicht vorzeitig auszuweichen.

Anders scheint mir der Fall zu liegen, wenn durch Gedankenexperimente die Phantasie (von Schüler/innen beispielsweise) angeregt werden soll, auf mehr spielerische Weise Argumente zu finden oder umfassender, alternative Welten auszudenken, um letztlich auch wieder die relevanten und tragfähigen Argumente bzgl. der Welt, in der wir leben, herauszufinden. Dann hat das fiktive Beispiel eine ganz andere, legitime Funktion. Es kann hypothetisches Denken fördern, und darüberhinaus kreatives Denken. Die Lockerheit solcher Denkweisen wird umgekehrt bei den Sokratikern zuweilen und verständlicherweise vermißt.

## 2. Die Exemplarität

Was bei der eher methodischen Frage nach der Eignung von Beispielen häufig gar nicht im Blick ist, ist die grundsätzliche didaktische Bedeutung von Beispielen. Denn sie sollen ja mehr als nur eine narrative Funktion haben, mit der die Verankerung in der Lebenswelt abgesichert wird. Der zugrundeliegende Ge-

---

3 vgl. Engels, Helmut 1986b und 2001

danke ist ja<sup>4</sup>, daß sie Beispiele *für* etwas sind, im philosophischen Denken Beispiele *für* etwas Allgemeines, für einen Grundsatz oder ein Prinzip, sei es des Weltverstehens, sei es des (moralischen) Handelns oder einer geistigen Struktur (Mathematik). Wenn durch das Vorgehen gemäß der regressiven Methode der Abstraktion grundsätzliche bzw. allgemeingültige Aussagen erschlossen werden, so bedeutet das umgekehrt auch, daß in dem im „Beispiel“ erzählten Erfahrungsausschnitt dieses Allgemeine enthalten ist und sich ausdrückt, daß das Singuläre zum Repräsentanten des Allgemeinen wird. In der Methode der regressiven Abstraktion wird nicht im Sinne eines induktiven *Schlusses* ein Allgemeines gefolgert, sondern das Allgemeine wird „abgelesen“ am Einzelfall. Den Charakter des Allgemeingültigen wollte Nelson innerhalb seines erkenntnistheoretischen Ansatzes durch ein gedankliches Verfahren, das er „Deduktion“ nannte, absichern, das aber philosophisch undurchsichtig ist. In Sokratischen Gesprächen wird ein anderer Weg gewählt: Die unmittelbare Einsicht eines oder mehrerer Subjekte, daß es sich um ein Allgemeines handelt, wird der Gesprächsgemeinschaft zur Prüfung vorgelegt. Die Zustimmung aller, der Konsens hat daher eine grundsätzliche Bedeutung für den Erkenntnisgewinn nach Sokratischer Methode, auch wenn noch die ideale von der realen Sprechsituation zu unterscheiden ist. Der Konsens ist zwar nur ein indirektes Kriterium für die Allgemeingültigkeit, aber ein direktes steht nicht ohne weiteres zur Verfügung. Vielmehr gehen wir davon aus, daß, verbunden mit dem Vorgriff auf die ideale Sprechsituation, der Konsens mit dem Anspruch auf Wahrheit verbunden werden kann. Das bedeutet dann im Hinblick auf das Beispiel: es stand tatsächlich „exemplarisch“ für ein Allgemeines, das wohl am singulären Fall aufgedeckt wurde, aber in seiner Gültigkeit viel weiter reicht, als nur auf den singulären Fall zuzutreffen. Diese Tatsache fließt nämlich indirekt in die Zustimmung jedes Einzelnen Gesprächsteilnehmers ein; hier spielt sich mehr oder weniger bewußt das (blitzschnelle) Überprüfen an anderen Fällen der gleichen Art ab, und bei Übereinstimmung für das einzelne Denksubjekt wird die Zustimmung in der Gruppe gegeben. Man „versteht“, für welches Allgemeine das untersuchte singuläre Beispiel ein „Fall“ ist. Dadurch wiederum wird der Einzelfall zum Repräsentanten, zum „Vertreter“ des Allgemeinen, und schließlich rückblickend zum „Stellvertreter“.

Dieser Verweisungszusammenhang zwischen dem Beispiel und dem Allgemeinen, *für* das das Beispiel steht, wird in der Nelson-Tradition der Sokratische Gespräche zu wenig beachtet, obwohl sie methodisch darauf fußt. Aufgehoben ist er aber im didaktischen Begriff des „Exemplarischen“, wie er in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geprägt und ausgearbeitet wurde und bis heute nicht nur für die Schulfächer Philosophie und Ethik von Bedeutung ist.<sup>5</sup>

4 wie oben im Kap. IV.2.5 besprochen

5 Zum Begriff des Exemplarischen sei erinnert an: Klafki 1985, S.141-161; Klafki 1964, Klafki 1961, S.189-194, Derbolav 1957, Gerner 1963

Für die Leiter/innen Sokratischer Gespräche läßt sich daraus das Desiderat ableiten, daß sie die potentielle Exemplarität der erzählten Beispiele im Blick haben sollten. Es ist für die Leitung wichtig, im Besonderen das Allgemeine zu erkennen oder zu errahnen. Dazu wiederum ist wohl zweierlei notwendig: Ein Sich-Auskennen im Bereich des Allgemeinen, zumindest im Bereich der Themafrage des jeweiligen Gesprächs, d.h. ein Sich-Auskennen in den philosophischen Hintergründen unserer Alltagserfahrung. Wie solche Kenntnis, oder vielleicht besser: Vertrautheit mit Philosophie (ein „philosophical background“) erworben wird, ist eine andere Frage. Von einem Philosophie-Studium erhofft man sich dieses Hintergrund-Wissen, aber logisch betrachtet ist es weder ein notwendiges noch ein hinreichendes Kriterium. Was hinzukommen muß als zweites, ist schwer zu beschreiben: eine Art geistiger Intuition, in welcher Richtung ein Allgemeines zu finden ist – ein „philosophical feeling“, wie wir es in der internationalen Diskussion genannt haben. Ich lasse es offen, ob es dafür so etwas wie einen speziellen Sinn gibt oder ob es sich durch Übung allein einstellt. Wer gar keinen diesbezüglichen Sinn mitbringt, dürfte sich schwer tun, Sokratische Gespräche zu leiten, wenn es nicht sogar ausgeschlossen ist. Durchweg intensiviert jedoch Übung diese Fähigkeit, so daß dies in der Leiterausbildung Berücksichtigung finden sollte.

### 3. Kriterien

Es gibt nicht das „perfekte“ Beispiel für ein Sokratisches Gespräch. Erst recht ist es oft nicht einfach, unter den in einer Gesprächsgruppe dargestellten Beispielen auch nur das relativ beste herauszufinden; im allgemeinen wird man einige weniger geeignete, einige besser geeignete und evtl. Erzählungen anderer Art oder auch Sentenzen haben, die gar keine „Beispiele“ sind. Mit diesen Einschränkungen lassen sich einige Kriterien benennen, die vor allem die *Suche* nach Beispielen erleichtern sollen. Die *Auswahl* hat zusätzliche Gesichtspunkte zu berücksichtigen (vgl. Abs. VII.4.5).

Kriterien für die Beispielsuche:

- (1) Das Beispiel sollte eine *tatsächliche* Erfahrung wiedergeben, nicht ausgedacht sein.
- (2) Das Beispiel sollte vom Beispielerzähler *selbst erlebt* sein, keine Wiedergabe von Erfahrungen Dritter, die dann nicht befragt werden könnten.
- (3) Das Beispiel sollte zeitlich möglichst *abgeschlossen* sein, damit weder Spekulationen über den künftigen Fortgang die Argumentation behindern noch die „guten Ratschläge“ der anderen Gruppenmitglieder provoziert werden.
- (4) Das Beispiel sollte sich auf *eine* abgrenzbare Situation bzw. Erfahrung beziehen, nicht auf eine diffuse Menge von sich wiederholenden Situationen gleicher Art.

- (5) Das Beispiel sollte ein *Geschehen* enthalten, nicht eine abschließend verallgemeinernde Sentenz, selbst wenn der Sprechende der Meinung ist, daß sie auf Erfahrung beruhe (dieser Bezug wäre sonst erst zu eruieren).
- (6) Der/die Beispielgeber/in sollte eine ausreichende zeitliche und psychologische *Distanz* zu der im Beispiel erzählten Erfahrung haben, um später ggf. auf Nachfragen Auskunft geben zu können und generell das Beispiel auf rationaler Grundlage verhandeln zu können. Er/sie darf nicht zu sehr mit einer persönlichen Problematik involviert sein.
- (7) Das Beispiel darf *nicht zu speziell* sein, insbesondere darf es nicht nur mit Hilfe von Expertenwissen verhandelbar sein.
- (8) Das Beispiel sollte auch nicht ausschließlich aus inneren Vorgängen des/der Beispielgeber/in bestehen, die für Außenstehende schwer zu überprüfen sind.
- (9) Der/die Beispielgeberin sollte bereit sein, *dieses* Beispiel *dieser* Gruppe offenzulegen und – evtl. davon abgetrennt – in *dieser* Gruppe zu besprechen. (Vertrauen)
- (10) Das Beispiel sollte den übrigen Teilnehmer/innen vermutlich *zugänglich* sein (z.B. Alltagserfahrung).
- (11) Das Beispiel sollte *nicht zu kompliziert*, allerdings auch nicht zu einfach (trivial) sein.  
Es kommt häufiger vor, daß komplexere Beispiele eine größere Anziehungskraft ausüben, sie zu besprechen. In der Regel gelingt es in der zur Verfügung stehenden Zeit jedoch nur schwer, dem Gespräch schon hinsichtlich des Materials Beschränkungen aufzuerlegen. Umgekehrt machen „Neulinge“ regelmäßig die sie verwundernde Erfahrung, wie aspektreich sich die Behandlung eines vermeintlich einfachen Beispiels erweist.
- (12) Das Beispiel sollte *Interesse* wecken. Aber:  
„Interessantheit“ ist ein problematisches Kriterium, vgl. dazu meine Ausführungen zur Beispielauswahl (s.u.).
- (13) Ein *Bezug zum Thema* sollte hergestellt werden können; er darf in der Phase der Beispielsuche für die Suchenden jedoch noch intuitiv sein, er kann ggf. später gemeinsam in der Gruppe geklärt werden.

Ein Sokratisches Gespräch auf Erfahrungsmaterial zu stützen, ist die Voraussetzung dafür, den Sinn des „Sokratischen Prinzips“ einzulösen, Allgemeines anhand von konkret Erfahrenem zu erkennen. Dieses Prinzip zeichnet Sokratische Gespräche gegenüber üblichen Diskussionen aus, die sich häufig im Allgemeinen bewegen, zu dem der/die Einzelne Erfahrungen im Hintergrund haben mag (oder auch nicht), die aber nicht offengelegt werden. Dies macht abstrakte Diskussionen oft auch unfruchtbar gemäß einer häufig anzutreffenden nachträglichen Einschätzung. Insofern ist das Abstützen des Sokratischen Gesprächs durch Erfahrungsmaterial ein Nerv der Sokratischen Methode. Zur Beachtung der Kriterien kommt allerdings eine personale Dimension hinzu.

Das „Fuß fassen im Konkreten“ ist zugleich auch ein sensibler Nerv. Man muß sich – besonders für die Leitungsperspektive – darüber klar sein, daß Beispiele erzählende Menschen sich auch öffnen und ein (mehr oder weniger großes) Stück ihrer Persönlichkeit zeigen. Dieser Vertrauensvorschuß ist nicht selbstverständlich, vor allem wenn die übrigen Gruppenmitglieder noch unbekannt sind. Manche haben für diesen Vorgang ein feines Empfinden, andere weniger, und natürlich hängt es auch von der Art des Beispiels ab. Die Leitung hat aber immer zu berücksichtigen, daß Offenheit nur möglich wird, wenn ihr auch Schutz gewährt wird und mit den erzählten Beispielen fair umgegangen wird, d.h. unter Wahrung der Achtung vor der Person. Daher ist der Hinweis wichtig, sich nur soweit zu öffnen, wie man es wirklich will unter den gegebenen Umständen. Das Ziel eines Sokratischen Gespräches ist ja nicht die Bearbeitung persönlicher Probleme, sondern allgemeiner Grundfragen, die *an* den Beispielen ablesbar sind. Gelegentlich stellt sich eine persönliche Empfindlichkeit auch erst zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs ein. Ich lasse daher grundsätzlich die Möglichkeit offen, ein erzähltes Beispiel auch wieder zurückzuziehen, es beispielsweise nicht für das weitere Gespräch zur Verfügung zu stellen. Der/die Beispielgeber/in ist ausdrücklich nach seinem/ihrer Einverständnis zu fragen. Wenn die Arbeit mit einem Beispiel erst begonnen hat, würde der Fortgang des Sokratischen Gesprächs bei Rücknahme des Beispiels allerdings schwierig; im allgemeinen genügt aber die Zusicherung, daß das, was als besonders private Sphäre empfunden wird, auch respektiert wird.

### **4.3 Gesichtspunkte, die bei Lenkungsentscheidungen zu berücksichtigen sind**

Die Frage, welche Gesichtspunkte ich in der Leitung Sokratischer Gespräche berücksichtige, habe ich seit Mitte der achtziger Jahre (noch vor einer förmlichen Festlegung unserer „Ausbildungsordnung“, s.u. Kap.VII.4) immer wieder mit denjenigen durchdacht, die sich in die Leitung Sokratischer Gespräche einarbeiteten. Diese Reflexionen standen jeweils in engem Zusammenhang mit konkreten Sokratischen Gesprächen teils unter meiner Leitung, teils unter der des „Kandidaten“ bzw. der „Kandidatin“. Das im Abschnitt VII.2 wiedergegebene Protokoll steht also für eine Reihe derartiger Reflexionsprozesse über Dialoge, die ihrerseits sich überwiegend dialogisch vollzogen, nämlich in den Pausen zwischen den Zeiteinheiten des Sokratischen Gesprächs selbst sowie in einem auswertenden Abschlußgespräch, und über die ich mir anschließend schriftliche Aufzeichnungen gemacht habe. Bei jedem Kandidaten (bzw.-in) hatten diese auswertenden Besprechungen selbstverständlich auch eine persönliche Färbung, ein je spezifisches Erkenntnisinteresse. Im folgenden unterneh-

me ich den Versuch, aus diesen auswertenden Reflexionen wiederum die allgemeinen Gesichtspunkte, die bei der Leitung Sokratischer Gespräche zu berücksichtigen sind, systematisierend herauszuziehen. Ich unterscheide:

1. Sachliche Gesichtspunkte
2. Kommunikative und gruppendynamische Gesichtspunkte
3. Personen-bezogene Gesichtspunkte

## 1. Sachliche Gesichtspunkte

Sachliche Gesichtspunkte beziehen sich auf das (philosophische) Sachproblem *und* den Gesprächsverlauf betreffende Gesichtspunkte (letztere werden von den niederländischen Sokraticern „strategische“ genannt). Dazu kann sich der Leitende folgende Fragen vorlegen:

- Welcher Sachgehalt ist in Teilnehmer-Äußerungen enthalten? (erfassen und beachten durch Leitung und durch Gruppe)
- Welcher Sachgehalt ist in den Beispielen enthalten? (erfassen und beachten durch Leitung und durch Gruppe)
- In welchem Zusammenhang steht das Beispiel zur Themafrage?
- Wo sind Teilnehmer-Äußerungen nicht konkret genug oder aus anderen Gründen schwer verständlich?
- Wo sind Teilnehmer-Äußerungen besser mit dem Beispiel zu verknüpfen?
- Welche Teilnehmer-Aussagen führen zum Sach- oder Problem-Kern (oder einem Aspekt davon) und sollten daher genauer untersucht werden?
- Welche Teilnehmer-Äußerungen sind unter anderen Gesichtspunkten wesentlich und daher festzuhalten?
- Welche Sachprobleme bzw. philosophischen Probleme sind in einzelnen Teilnehmer-Äußerungen oder den auf bestimmte Weise interagierenden Teilnehmer-Äußerungen verborgen? Wie behandle ich sie (focussieren, beiseitelegen, o.a.)?
- Welche Schwierigkeiten („Fußangeln und Fallstricke“) liegen auf dem Gesprächsweg, die nicht ohne weiteres sichtbar sind oder in Formulierungen sich andeuten?  
Wie behandle ich sie (focussieren, beiseitelegen, daran vorbeilenken o.a.)?
- Welche Möglichkeit gibt es, einen gemeinsamen Gesprächs-Weg mit der Gruppe zu gehen? Alternativen?
- Wie läßt sich das bisherige Gespräch möglichst gut für den weiteren Fortgang fruchtbar machen („ausschöpfen“)?
- Kann ich mir eine Lösungstendenz oder Antwortrichtung (nicht unbedingt eine „Lösung“) hinsichtlich der Themafrage vorstellen?
- Wie halte ich das Gespräch bei der gerade erörterten Frage?
- Wie halte ich das Gespräch beim „roten Faden“?

## 2. Kommunikative und gruppendynamische Gesichtspunkte

Die Leitenden sollten bei ihren Lenkungsentscheidungen folgende Gesichtspunkte im Auge haben:

- den Zusammenhalt der Gruppe wachsen lassen;
- auf die Beteiligung aller achten, wenn auch nicht aller in gleichem Maße in allen Phasen;  
Hineinholen von Außenseitern, Bremsen von Dominanz-Tendenzen;
- auf genaues Zuhören hinwirken;
- Wechselseitigkeit der Verständigung herstellen oder sichern;
- Schwierigkeiten unterschiedlicher Art ausräumen;
- weitgehender Verzicht auf Fachsprache [ggf. sprachliche Angebote machen, auch erkennen bei Teilnehmenden]
- Harmonie als Voraussetzung für Erkenntnisse – Widerspruch als Voraussetzung für Erkenntnisse, beides ist möglich;
- Wahl des Gesprächsweges, der am wenigsten umständlich erscheint;
- Wahl des Gesprächsweges, der dem Frage- und Denkinteresse der Gruppe (bzw. der meisten Gruppenmitglieder, aber auch Ausnahmen) am nächsten liegt;
- an welchen Stellen des Gesprächsgangs die Gruppe an „Strategie“-Entscheidungen beteiligt wird;
- darauf hinwirken, daß statt unfruchtbarer Konkurrenz die Solidarität in Wahrheitssuche die die Gruppenatmosphäre bestimmende Einstellung wird.

## 3. Personen-bezogene Gesichtspunkte

Auf einer dritten Ebene sind solche Gesichtspunkte zu berücksichtigen, die die Gesprächsteilnehmer/innen als Einzelpersonlichkeiten respektieren. Dazu gehören psychologische und erwachsenen-pädagogische Aspekte, aber auch der moralische Gesichtspunkt, jedem Individuum so gut wie möglich gerecht zu werden.

Aufgaben der Gesprächsleitung auf dieser Ebene sind:

- „Entbinden“ der je eigenen Sprache und Vernunftkompetenzen;
- „In den Mund legen“ und „Hineininterpretieren“ innerhalb der Gruppe verhindern;
- einen Weg zeigen, „Geburtshilfe“ der Gedanken leisten;
- auf einem Erkenntnisweg begleiten; „Begleiten“ ist in der Regel nicht mit „Führen“ gleichzusetzen, letzteres ist im Bedarfsfall aber auch nicht auszuschließen;
- Berücksichtigung des Geduldbogens;
- Erweiterung des Geduldbogens;
- Berücksichtigung von Belastungs-, emotionalen oder intellektuellen Grenzen;
- Rücksicht auf die Privatsphäre;

- Rücksicht auf den Persönlichkeitskern;
- Rücksicht auf die Menschenwürde;
- Freude an Erkenntnisgewinn und Erkenntniszuwachs ermöglichen.

*In Summa* folgt: Notwendig für die Gesprächsleitung sind Wahrnehmungs- und Analysefähigkeit sowie Entscheidungskompetenz auf allen drei Ebenen. Da die Gesichtspunkte durchaus widerstreiten können, gehört weiterhin die Fähigkeit dazu, eine Ausgeglichenheit („Balance“) zwischen den Aspekten der drei Ebenen herzustellen.

#### 4.4 Kleines Lenkungs-Repertoire

Die Leitung eines Sokratischen Gesprächs ist ein Sonderfall von Gesprächsleitung im allgemeinen<sup>6</sup>. An dieser Stelle soll lediglich die Aufmerksamkeit auf solche Handlungsweisen und Aktivitäten gerichtet werden, die spezifisch für die Sokratische Methode sind. Einzelne mögen diese durchaus in anderen kommunikativen Zusammenhängen ebenfalls Verwendung finden; im Zusammenspiel innerhalb eines Sokratischen Gesprächs übernehmen sie jedoch einen Teil der Sinnübermittlung Sokratischen Nachdenkens, gewissermaßen ein Stück Selbstdeutung auf einer Metaebene. Sie sind also nicht als rezeptartige Anweisungen zu verstehen, sondern lediglich als der Versuch, dem Paradigma (Kap.II) entsprechende, konstitutive Sprechhandlungen in das Bewußtsein zu holen.

Als solche haben sich folgenden Sprechhandlungs- und Handlungsmöglichkeiten i.w.S. erwiesen:

##### 1. ein *Repertoire an Sprechhandlungen* für den/die Leiter/in

- (1) Rückfragen zum Verständnis einer Äußerung
- (1a) eigenes Unverständnis bekunden
- (2) die Bitte um Wiederholung
- (3) der Rückverweis auf frühere Äußerungen
- (4) Bitte um Zusammenfassung durch Teilnehmende
- (5) eigene Zusammenfassung geben
- (6) die Frage stellen, wo das Gespräch sich inhaltlich befindet
- (7) Fragen zum Inhalt stellen, Gegenfragen anregen oder selbst formulieren
- (8) Hilfsangebote für Formulierungen geben, mit der Rückfrage, ob zutreffend

---

<sup>6</sup> Die Literatur zu Gesprächsführung im allgemeinen würde wegen ihres Umfangs den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, so daß ich mich auf Sokratisch relevante Elemente konzentriere.

Stellvertretend für das weitere Literatur-Umfeld sei hier nur genannt: Gordon 1977; Schulz von Thun 1981; P.Watzlawick/J.H.Beavin,/D.D.Jackson 1968; Thiele 1985; Dahms <sup>2</sup>1985

- (9) einen möglichen Konsens erfragen
- (10) eine mögliche Stellungnahme erfragen

Alle Typen von Sprechhandlungen können nicht nur von der Leitung, sondern auch von Gruppenmitgliedern gewählt werden, manche sogar eher als von der Leitung her: Legt man den Maßstab der Zurückhaltung im Sachgespräch streng aus, sind die Sprechhandlungen (1a), (7) und (8) der Leitung nur als Grenzfälle erlaubt, und wenn, nur sehr sparsam einzusetzen. Andererseits ist die Anwendung dieses Prinzips im konkreten Fall nicht immer eindeutig, sondern auch eine Sache der (Selbst-) Interpretation der Äußerungen. Außerdem verweise ich auf meine Deutung der Leitung als tendenziell sich erübrigende, d.h. es ist wünschenswert, daß die Teilnehmenden mit der Zeit auch den Gesprächsverlauf in die eigene Verantwortung nehmen. (vgl. Kap. VII.3 zur Leiterrolle)

## 2. ein *Repertoire an weiteren Handlungsmöglichkeiten* für den/die Leiter/in

- (11) eine Äußerung oder einen Gedanken wiederholen lassen – durch eine(n) bestimmte(n) Teilnehmer/in oder als offene Frage an die Gruppe;
- (12) eine Äußerung oder einen Gedanken an die Tafel (resp. Flipchart) schreiben lassen, in der Regel durch den/die Sprecher/in;
- (13) zu einer bestimmten Fragestellung jede(n) die eigenen Gedanken aufschreiben lassen; verschiedene Auswertungsmodi (Auswahl – alle; mit – ohne Diskussion);
- (14) mündliche Stellungnahme zu einer bestimmten Frage, im Kreis herumgehend von allen abgerufen; weitere Auswertung unterschiedlich und nicht unbedingt einfach;
- (15) zu bestimmten Aussagen, die gemacht wurden, oder zur Gesprächssituation Stellungnahmen, Zu- oder Ablehnung erfragen – eine neue Ebene eröffnend;
- (16) zu bestimmten Aussagen bzw. einem erarbeiteten Zusammenhang Konsens erfragen – eher abschließend;
- (17) eine „Strategiediskussion“ über den einzuschlagenden Weg eröffnen;
- (18) auf das Metagespräch verweisen, (nur) bei Dringlichkeit ein Metagespräch eröffnen.

Prinzipiell können auch zu diesen Handlungsmöglichkeiten Gruppenmitglieder bitten, daß nach ihnen verfahren werde, d.h. selbst regulierenden Einfluß nehmen. Im allgemeinen sind diese Handlungsmöglichkeiten aber, abgesehen von (11), eher Sache der Leitung, da es sich um bewußt und eingreifend regulierende Handlungsweisen handelt.

## 4.5 Lenkung an besonderen Punkten des Sokratischen Gesprächs

Einigen Stellen im Ablauf eines Sokratischen Gesprächs kommt Gelenkfunktion zu, so daß es nützlich sein mag, die Aufmerksamkeit auf die Lenkungsentscheidungen an diesen Stellen noch einmal gesondert zu richten. Solche Gelenkstellen sind:

1. Der Beginn
2. Die Auswahl des Beispiels
3. Nach der Beispielaufnahme
4. Anfänge nach Gesprächseinschnitten
5. Schlüsse

### 1. Der Beginn des Sokratischen Gesprächs

Sowohl bei der persönlichen und/oder mit dem Thema verknüpften Vorstellung als auch bei der zweiten Phase der Interaktionen, der Darstellung von Beispielen sehe ich zwei Gesichtspunkte als die beiden wichtigsten an:

- (1) Jede/r Teilnehmer/in sollte sich ernst genommen, geachtet fühlen und den Eindruck gewinnen, sich persönlich in ein fruchtbar werdendes Gespräch einbringen zu können.
- (2) Es sollte eine gute Gruppenatmosphäre entstehen, möglichst konzentriert *und* heiter.

Wie ich die Sprechhandlungen im einzelnen zu setzen pflege, um auf diese beiden Ziele hinzuwirken, ist im Protokoll des Abschnitts VII.2 beschrieben. In der Regel erfordert diese Prioritätensetzung auf der persönlichen und atmosphärischen Seite, in der Anfangsphase nicht zu streng zu leiten.

Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt, der bereits in engerem Zusammenhang mit der Sokratischen Methode steht, ist:

- (3) Jede(r) sollte in Kontakt mit der im Thema gestellten Frage kommen und Anknüpfungspunkte im eigenen Denken und der eigenen Erfahrung dafür finden. Dies entspricht auch der zweiten „Maßnahme“ bei Gustav Heckmann.

### 2. Die Auswahl des Beispiels

Welche Gesichtspunkte für die Suche nach Beispielen wichtig sind, wurde bereits erläutert. Denjenigen, die die Sokratische Methode noch nicht praktiziert haben, sind sie im wesentlichen auch vorab zu erklären, um eine gemeinsame Gesprächsbasis finden zu können. Außerdem ist die Funktion der Beispiele für die Weiterarbeit zu erläutern:

Es ist wichtig, vorab zu wissen, daß später *ein* Beispiel ausgewählt wird, um daran weiterzuarbeiten. Dazu ist das Einverständnis des/der Beispielgeberin notwendig. Ich sichere dem Beispielgeber bzw. der Beispielgeberin das Recht

zu, ein erzähltes Beispiel wieder zurückzuziehen, sei es bei der Auswahl, sei es notfalls auch im Gesprächsverlauf. Letzteres würde allerdings einen begonnenen Gesprächsprozess sehr in Verlegenheit bringen, so daß Bedenken tunlichst vorher ausreichend abgeklärt werden sollten; die Leitung muß hier besonders sensibel für feine Signale sein. Ein Beispiel zu erzählen, ggf. *ohne* es für die gemeinsame Arbeit zur Verfügung zu stellen, hat dennoch Sinn für den Prozeß des Kennenlernens in der Gruppe. Oft machen die Beispielerzähler/innen von sich aus schon den Unterschied, ob sie einen Beitrag nur für die narrative Runde zu leisten bereit waren, oder ihr Beispiel auch zur weiteren Bearbeitung zur Verfügung gestellt werden kann. Für die Weiterarbeit müssen subjektive und objektive Kriterien zusammenkommen: Das Beispiel muß der Sache nach geeignet sein, und der/die Beispielgeber/in muß fähig und bereit sein, genauere Auskünfte zu geben.

Zum Vorgehen: Während ich bei den Vorrunden der Reihe nach vorgehe, frage ich an dieser Stelle, wer ein Beispiel vorstellen möchte. M.E. läßt diese Variation den Teilnehmer/innen größere Freiheit, die den Beispielen aus der Lebensgeschichte den angemessenen größeren Respekt gewährt. Im allgemeinen achte ich jedoch darauf, daß am Schluß alle die Gelegenheit hatten, ein Erfahrungsbeispiel zu präsentieren, ggf. auf behutsame Aufforderung – oder ersatzweise zu erläutern, warum ihnen das im Augenblick schwerfällt. Das ist dann zu tolerieren, was ich auch der Gruppe ggf. verdeutliche. Früher wurde im Nelson/Heckmann-Kreis mit dem ersten geeignet erscheinenden Beispiel die Arbeit begonnen; ein derartig zügigeres Vorgehen käme Neueinsteigern meistens entgegen. Die Zeitersparnis ist jedoch nur eine vermeintliche, bedenkt man die Vorteile meines Vorgehens: Eine Beispielrunde in dieser Form, daß sich *alle* äußern, fördert ein vertieftes Kennenlernen der Teilnehmer/innen als Personen. Außerdem wird unter den Teilnehmenden eine Gleichheit hergestellt, die für das Zusammenwachsen der Gruppe von Bedeutung ist: Wenn sich einer oder einige nicht als Person zeigen, wird unbewußt in der Regel doch ein Ungleichgewicht empfunden, das unnötige gruppenspezifische Schwierigkeiten auslösen kann.

Um die *Auswahl* eines Beispiels vorzubereiten, pflege ich selbst die Quintessenz der Beispiele in sehr knapper Form für die Gruppe zu formulieren, wobei ich darauf achte, „Kernworte“ aus der Darstellung der Beispielgeber in deren eigener Formulierung in Erinnerung zu rufen. Eine Delegation dieser Aufgabe an die Gruppe wäre theoretisch denkbar. Das Wesentliche auf Anhieb herauszuziehen würde jedoch im Normalfall die Gruppe als Ganze überfordern, zu Korrekturen herausfordern und zu viel Zeit beanspruchen. Bei meinem Verfahren kann jeder Beispielgeber eine kurze Rückmeldung geben, wenn er/sie nicht richtig oder unvollständig verstanden wurde, so daß die Authentizität weitgehend gewahrt bleibt.

Anschließend ermuntere ich, Interessen und Vorlieben für bestimmte Beispiele zu äußern, um in dieser Hinsicht die Lage (vor allem für mich als Leiterin) zu klären. Denn die Rückmeldung darüber, wie weit die mögliche Identifikation mit den nicht selbst gegebenen Beispielen geht, geht als *ein* Gesichtspunkt unter einer Reihe von weiteren in die Entscheidung ein. Ich erläutere der Gruppe i.a. jedoch auch, daß die Entscheidung nicht durch Abstimmung herbeizuführen ist, insbesondere dann, wenn mehrere „Neulinge“ am Sokratischen Gespräch teilnehmen, die die Rolle des Beispiels für den weiteren Verlauf kaum angemessen einschätzen können. Es kann vorkommen, daß auf dem Hintergrund formaldemokratischer Erwartungen dadurch Widerstandsgeist geweckt wird. Die Verantwortung bleibt jedoch immer bei der Gesprächsleitung, sowohl für den Gesamtverlauf des Sokratischen Gesprächs wie dafür, den Individuen so gut es geht gerecht zu werden, und der Leiter/ die Leiterin sollte sich dessen bewußt sein. Meistens läßt sich jedoch erläutern, unter welchen Gesichtspunkten einige Beispiele geeigneter sind als andere. Hinsichtlich der subjektiven Faktoren ist taktvoll vorzugehen. Eine gemeinsame (nicht zu lange) Reflexionsphase über Interesse und Geeignetheit der vorgebrachten Beispiele ist im allgemeinen nützlich, sie klärt für alle Beteiligten zumindest ein Stück weit das Terrain und läßt sich meist auch in eine einverständliche Entscheidung überführen.

Das Gespräch bleibt natürlich abhängig von dem angebotenen Beispielmateriale, und es gibt Situationen, in denen auch für erfahrene Gesprächsleiter entweder keine eindeutige oder gar keine „gute“ Entscheidung möglich ist. Grundsätzlich muß an dieser Stelle vieles offen bleiben; man kann immer nur auf schwankendem Boden entscheiden. Auch im Rückblick kann nur der gewählte Weg noch einmal neu zu beurteilt werden, niemals die nicht gewählten Möglichkeiten.

#### *Wichtige Kriterien für die Auswahl des Beispiels*

(Die Auswahlkriterien sind zu unterscheiden von den Kriterien für die zu suchenden Beispiele selbst, s.o.):

- (1) das Beispiel sollte ein „echtes“ Beispiel im Sinne der Kriterien für Beispiele sein;
- (2) es sollte hinreichend einfach, aber auch hinreichend passend zum Thema und hinreichend ergiebig sein, um Einsichten zum Thema gewinnen zu können;
- (3) es sollte den anderen Teilnehmenden hinreichend interessant erscheinen, partielle Identifikation ermöglichen (kann unterschiedlich in der Gruppe sein);
- (4) kommunikative Stabilität sollte des/der Beispielgeberin erkennen lassen (soweit vorhersagbar).
- (5) Der/die Beispielgeberin ist einverstanden.
- (6) Die Gruppe stimmt, evtl. nach einer Diskussion, zu.

Der Grad der Zustimmung muß nicht für jede(n) Gesprächsteilnehmer(in) gleich sein.

Ob die erste Forderung erfüllt ist, läßt sich verhältnismäßig leicht überprüfen. Die zweite ist hinsichtlich Passung und Ergiebigkeit für die Untersuchung der Themafrage nicht „objektiv“ entscheidbar, sondern überwiegend auf die subjektive Einschätzung des Leitenden auf dem Hintergrund seiner Gesprächserfahrung angewiesen.

Für die dritte ist eine – nicht zu ausgedehnte – Diskussionsphase mit der Gruppe hilfreich, um Interessenschwerpunkte zu erkennen. Die Forderung jedoch, daß sich alle mit dem Beispiel völlig identifizieren können, wäre übertrieben. Denn „Verstehen“ kommt ja auch sonst schon dadurch zustande, daß wir einige Züge in der Erzählung des anderen wiedererkennen, weil sie uns so oder abgewandelt aus eigener Erfahrung bekannt, evtl. vertraut sind. Damit ein Nachvollziehen durch die Hörer/innen möglich ist, ist es nicht notwendig, daß diese Bekanntschaft sich auf alle Züge oder gar Einzelheiten eines Beispiels bezieht, auch nicht, daß sie überall gleich intensiv ist. Erst recht wird man es in einer aus mehreren Personen bestehenden Gruppe nicht erreichen, daß ein Beispiel allen gleich naheliegt. Nachvollziehbarkeit wiederum muß nicht einhergehen mit der spontanen „Lust“, an einem Beispiel zu arbeiten. Wenn letztere bei der Gruppe überwiegend hinzukommt, ist dies zumindest für den Anfang eine Gesprächserleichterung, aber keine Notwendigkeit. Es kann sogar umgekehrt das spontane Interesse an einem Beispiel auf falschen Annahmen über die Weiterarbeit bestehen, wenn etwa das Beispiel zu sehr materialiter interessiert und die formallogische Struktur der zu untersuchenden Frage vernachlässigt wird. (Im Protokoll VII.2 hatte ich diese Befürchtung für Arnos Beispiel.) Eine solcher potentieller „Interessenirrtum“ ist nicht so selten und sollte vom Leiter bei der Beispielauswahl mitreflektiert werden.

„Interessantheit“ als solche ist also kein eindeutiges Kriterium für die Güte eines Beispiels, weder bei der Beispielsuche, noch bei der Auswahl.

Da an diesem Punkt erstmals eine, zudem weitreichende und kaum revidierbare Entscheidung zu treffen ist, kann dies innerhalb der Dynamik des Gesprächs wie der Gruppe eine sehr kritische Stelle sein. Das tritt jedoch nur ein, wenn zu viele – u.U. auch sehr divergierende – Erwartungen auf diese Stelle des Gesprächsverlaufs geladen werden. Dies sollte atmosphärisch vermieden werden. Der Gruppe sollte gar nicht der Eindruck vermittelt werden, daß sie einen Konsens oder eine Entscheidung formaldemokratisch herbeizuführen hätte. Für wichtig halte ich, an dieser Stelle *wirklich zu lenken*: denn der/die Leiter/in ist für die Auswahl des Beispiels und die daraus resultierenden Konsequenzen letztlich verantwortlich und kann sie im allgemeinen auch am ehesten übersehen bzw. einigermaßen voraussehen, auch wenn *alle* relevanten Faktoren sich zu diesem frühen Zeitpunkt niemals übersehen lassen. Erleichternd für die Leitung kann es sein, die Entscheidung über einen Pauseneinschnitt hinweg offen

zu halten, so daß die verschiedenen Gesichtspunkte in Ruhe noch einmal überdacht werden können.

Eine *conditio sine qua non* ist allerdings die – ausdrücklich zu erfragende – Bereitschaft des/der Beispielgebers/in, das Beispiel zur Verfügung zu stellen und auf die dann erfolgenden Nachfragen Auskunft zu geben.

Nicht bzw. nicht bis in alle Einzelheiten sollte diskutiert werden, warum ein Beispiel *nicht* genommen wird: zum einen aus Zeitgründen, zum anderen wird ein Empfinden von Abwertung vielleicht erst aktiviert. Aber auch aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes sind nicht immer *alle* Gedanken zur Beispielauswahl geeignet, in der Gruppe ausgesprochen zu werden. Oft genügt der Hinweis, daß unter den nicht gewählten Beispielen durchaus auch geeignete wären.

Schließlich sollte man darauf achten, daß am Ende der Entscheidung über das Beispiel keine Bedenken mehr im Raum stehen, die unausdiskutiert, zumindest unausgesprochen die Gesprächsatmosphäre erheblich beeinträchtigen können. Wenn das gemeinsame Gespräch vor der Entscheidung über das Beispiel nicht abstimmungs-, sondern verständigungsorientiert geführt wird, gelingt dies im allgemeinen auch.

### 3. Nach der Beispielaufnahme

Für diese Stelle des Gesprächsverlaufs gibt es keine allgemeingültige Regel; hier beginnt die Kreativität und Singularität des jeweiligen Gesprächsprozesses, aber auch des Leitens. Teilweise ergeben sich schon aus der Beispielaufnahme heraus Aussagen oder Fragen, die nicht mehr im strengen Sinn zur Beispielaufnahme gehören, sondern schon eine erste Abstraktionsebene betreten, erste Schritte der Nachdenklichkeit ausdrücken und/oder zu solchen anregen. Dies ist für die Leitung eine vergleichsweise einfache Situation, sofern die vorgebrachten Fragen und Aussagen geeignet sind für die Weiterarbeit in der nächsten Phase. Es ist dann nur deutlich zu machen, daß sie nicht zur Beispielaufnahme gehören und deshalb evtl. zunächst zurückgestellt (evtl. auf einer Seitentafel „geparkt“) werden, sodann die Beispielaufnahme abzuschließen und bewußt die nächste Gesprächsphase gemeinsam zu beginnen. Ggf. ist zwischen mehreren möglichen Gesprächswegen zu entscheiden. Damit man jedoch keinen kontingenten Weg einschlägt, sollte man sich vergewissern, ob noch weitere Fragen oder Aussagen zur Weiterarbeit vorgeschlagen werden bzw. noch nicht genannt wurden und ob diese evtl. sachgerechter erscheinen.

Die niederländischen Sokratiker verfahren zu dieser Stelle der Gesprächsführung zumeist nach dem von Jos Kessels pointierten „Sanduhrmodell“<sup>7</sup>: Aus der Breite der Beispielerzählung wird *ein* Urteil herausgenommen, das dann auf seine philosophischen Voraussetzungen untersucht wird. Zu diesem Urteil stellen sie stereotyp die Frage, was es mit dem Thema zu tun hat, und entwickeln

---

7 Kessels Schriftenreihe Bd.IV, 1997

daraus das weitere Gespräch. Ich halte dieses Modell für eine Engführung sowohl gegenüber dem, was Nelson mit den Urteilen gemeint hat, als auch gegenüber der Vielfalt sowohl von möglichen Urteilen wie von Sokratischen Prozessen, die an dieser Stelle möglich sind. (Die „Engführung“ liegt ja auch schon im Bild der Sanduhr.)

Zum ersten Punkt: Ist das Urteil Bestandteil der Erfahrung? Mir scheint, daß man es nicht, oder zumindest nicht in jedem Fall positivistisch als einen der Sätze aus dem Erfahrungsbericht heraussezieren kann. Ist bei Nelson nicht schon ein Urteil gemeint, das auf der ersten Abstraktionsebene angesiedelt ist? Denn es stellt sich *zu* der berichteten Erfahrung ein.<sup>8</sup>

Zum zweiten Punkt: Ist es immer *ein* Urteil, auf das wir uns in der weiteren Untersuchung stützen? Wir wollen ein Problem bearbeiten, nämlich das in der Themafrage benannte Problem, oder eine zugehörige Teilfrage. Zwar ist für eine rationale Untersuchung die Konzentration auf bestimmte Aussagen nützlich, aber zu einem Problem gehören dennoch im allgemeinen mehrere zu untersuchende Aussagen bzw. „Urteile“. Es können sich zum Zeitpunkt des Abschlusses der Beispielaufnahme bereits mehrere zu untersuchende Aussagen zeigen, oder aber nacheinander im zeitlichen Ablauf. Das Sanduhrmodell suggeriert einen linearen Gesprächsverlauf, was eine Sokratische Problemuntersuchung im allgemeinen unzulässig verkürzen würde.

Weiterhin halte ich die eine Frage der Leitung, was das herausgezogene Urteil mit dem Thema zu tun habe, für *nur eine* unter vielen möglichen, die sich dann allerdings am konkreten Beispiel stellen und nicht ohne weiteres in eine abstrakte Form gepreßt werden können. In der Regel ist meiner Ansicht nach diese Frage an dieser Stelle sogar eher zu vermeiden, weil sie im Gesprächsprozeß vorausspringt: Wir wollen doch erst *klären*, was das Beispiel und damit auch eine Aussage aus dem Beispiel mit dem Thema zu tun hat. Eine präzise Antwort zu erwarten, würde heißen, daß zumindest eine(r) aus der Gruppe das Ergebnis schon kennt und (vermeintlich) den Prozeß überspringen kann. Ich halte diese Frage eher für sehr viel früher oder für sehr viel später für legitim: Entweder *vor* der Beispielauswahl, um eine gemeinsame Unsicherheit zu abzuklären, ob das Beispiel zum Thema paßt, zu diesem Zeitpunkt allerdings nur mit aller Vorläufigkeit. Ihren eigentlichen Ort hat sie wesentlich später, wenn man schon eine Zeitlang im Sokratischen Gespräch gemeinsam gearbeitet hat und die Phase eines gemeinsamen Antwortversuchs einleiten will.

Die „Sanduhrmodell“-Vertreter mögen die Antwort auf die Frage, was das Urteil mit dem Thema zu tun habe, als eröffnenden Schlüssel für die nächste Phase des Sokratischen Gesprächs benutzen. Genau genommen handelt es sich aber um eine Meta-Frage (und dementsprechend –Antwort), die auch im Metagespräch behandelt werden könnte. Für das Sokratische Gespräch geht es an

---

8 Nelson Rede und Nelson Bd. I

dieser Gelenkstelle um den Einstieg in die gemeinsame Problemuntersuchung. Dies wäre mein vierter Einwand.

Meiner Auffassung nach sollte an dieser zweifellos sensiblen Stelle des Gesprächsganges eine Engführung vermieden, vielmehr eine möglichst große Öffnung für die weitere Problemuntersuchung ermöglicht werden. Wenn nicht – wie eingangs angenommen – weiterführende Fragen oder Aussagen zum Beispiel sich von selbst einstellen, sollte die Leitung in offener Weise danach fragen, z.B. „Welche Fragen habt ihr zu dem besprochenen Beispiel, oder welche eigenen Überlegungen?“ Dabei ist deutlich zu unterscheiden, daß es jetzt nicht mehr um die Bestandsaufnahme von Erfahrung geht, die Frage(n) sich also nicht mehr nur an den/die Beispielgeber(in) richten, vielmehr schon etwas grundlegender oder allgemeiner sein dürfen und an die ganze Gruppe richten. Allerdings sind auch diese etwas allgemeineren Fragen oder Aussagen im Gespräch dann wieder auf das Beispiel zurückzubeziehen. Die Frage „Wie hättest Du an der Stelle des anderen gehandelt?“ trifft nicht den Sinn der Sokratischen Methode, die *an dem aufgenommenen Beispiel* allgemeine Einsichten gewinnen will und dieses dafür auch zu nutzen und auszuschöpfen hat.

Auch wenn die Gruppe sich zunächst nicht äußert, sollte die Leitung nicht mit verengender Frage an dieser Stelle sich einschalten. Wenn die Leitungsfrage hinreichend offen ist und man zusätzlich sich genügend Zeit nimmt, beginnt in aller Regel das Nachdenken in der Gruppe von selbst. Obwohl keine Vollständigkeit in der Beschreibung des Beispiels anzustreben ist, zeigt sich häufiger auch noch die Notwendigkeit einer „Nachtragsphase“ zur Beispielaufnahme. Dann ist darauf zu achten, daß sie methodisch von der Problemuntersuchung hinreichend unterschieden wird.

Prinzipiell also sollte man zu dieser Gelenkstelle eine Vielfalt von Wegen zulassen und das Ohr an der Gruppe haben. Nur dann kann sich das Erkenntnisinteresse bzw. die philosophische Neugier der anderen Gruppenteilnehmer, die nicht das Beispiel geliefert haben, mit dem Gesprächsprozeß verknüpfen.

#### 4. Anfänge nach Gesprächseinschnitten

Hier will ich nicht den Beginn des Sokratischen Gesprächs betrachten, der ja oben ausführlich behandelt wurde, sondern die Wiederaufnahme des Sachgesprächs nach einem Einschnitt, der entweder durch die Zeiteinteilung gesetzt wird (äußere Pause) oder sich innerhalb des Sachgesprächs unabhängig von der Zeiteinteilung ergibt. Idealtypisch lassen sich hier drei Fälle unterscheiden:

- (1) Der einzuschlagende Weg liegt so klar auf der Hand, daß problemlos zum nächsten Punkt übergegangen werden kann. Das bedeutet gewissermaßen, sich in einem „linearen Abschnitt“ des Gesprächs zu befinden.
- (2) Der nächste Untersuchungspunkt ist gemeinsam mit der Gruppe festgelegt worden, entweder zu einem früheren Zeitpunkt des Sachgesprächs, oder

(i.d.R. am Vorabend) im Metagespräch. Entweder kann nach der alten Verabredung verfahren werden, oder aber es entsteht erneut Diskussionsbedarf über diese sog. „Strategieentscheidung“.

(3) Der Leiter/die Leiterin muß über den nächsten Schritt entscheiden. Dies kann er/sie auf den Inhalt oder die Methode beziehen:

(3a) Es kann *auch* die Überlegung dazugehören, der Gruppe die Strategiefrage vorzulegen. Entscheidet man sich dafür, gibt man die Strategieentscheidung inhaltlich an die Gruppe weiter, aber auch das ist eine Lenkungsentscheidung, die wohl überlegt sein sollte. Beispielsweise könnten dann unrealistische Gesprächs-Pläne entworfen werden, die zwangsläufig zu Enttäuschungen führen würden.

(3b) Wenn der/die Leiter/in selbst inhaltlich über den weiteren Gesprächsweg entscheidet, gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten: kontinuierlich oder diskontinuierlich zu verfahren. In beiden Fällen gibt es weiterhin noch die Möglichkeit, eine offene oder eine enger bestimmende Einstiegsfrage zu wählen.

Es mag zunächst so erscheinen, als ob nur ein kontinuierliches Fortschreiten im Gesprächsgang Sokratisch „erlaubt“ sei. Dies halte ich wiederum aus mehreren Gründen nicht für richtig:

Zum einen läßt sich häufig nicht so eindeutig angeben, welches nach dem Kontinuitätsprinzip notwendig der nächste Schritt ist.

Zum anderen erweist es sich oft als fruchtbar, das Gesprächsnetz (es ist eben meistens nicht nur ein „-Faden“) an anderer Stelle wieder aufzunehmen, als man ihn verlassen hat. Oft lösen sich beispielsweise Verknötungen von selbst, oder man erkennt mit dem so hergestellten Abstand einen Irrweg oder ein Nebengleis leichter und gewinnt die Freiheit, anstatt sich an einer Stelle „festzubeißen“, einer schwierigen Gesprächsphase einen angemesseneren Stellenwert zu geben. Schließlich habe ich häufig die Erfahrung gemacht, daß Einsichten, um die man von einer Seite her mühsam gerungen hat, sich von einem ganz anderen Zugang her mühelos einstellen. Das heißt nicht, daß die vorhergehende Mühe vergeblich gewesen ist, sondern daß sich die Verknüpfungen von Gedanken oft unterschwellig und mäandrierend ergeben. Bei genauerer Untersuchung würde sich vermutlich herausstellen, daß kein Mensch nur linear denkt. Die Anregung durch den Gruppenprozeß und ggf. eine neue Frage oder Ausgangslage des Denkens kommt hinzu. Es ist daher auch für ein Sokratisches Gespräch legitim, nach Einschnitten im Sachgespräch einen neuen Impuls durch die Leitung zu setzen. Er sollte nun aber nicht den Vorlieben des Leiters folgen, sondern so gesetzt sein, daß er voraussichtlich für die Gruppe Einsichten zur Sache ermöglicht. Dies hat der/die Leiter/in für sich zu prüfen, wobei die Antwort einerseits mit der philosophischen Sachkenntnis und andererseits mit einer Vorausahnung über mögliche Einsichtswege zu tun hat, also nie restlos zu klären ist. Auch wenn die Gruppe einen „Strategiebeschuß“ getroffen

hat, kann die Leitung noch einen neuen Vorschlag machen, wenn sie meint, bei weiterem zeitlichem Abstand zu besseren Einsichten gekommen zu sein. Ein wichtiger Gesichtspunkt bei dieser Überprüfung ist für mich die Begrenztheit der Zeit und die Antizipation, ob sie voraussichtlich mit fruchtbaren Schritten genutzt werden wird.

Das Setzen neuer Impulse, die zur vorigen Gesprächsphase in einem diskontinuierlichen Verhältnis stehen, unterscheidet also nicht prinzipiell Schulunterricht von Sokratischen Gesprächen; wohl macht der Schulunterricht in der Regel quantitativ einen weit größeren Gebrauch von diesem Mittel, weil er unter einem viel rigideren Zeitrahmen steht.

## 5. Schlüsse

Im Hinblick auf den Abschluß des Sokratischen Sach-Gesprächs unterscheidet sich vier Möglichkeiten:

- (1) Es gelingt tatsächlich, auch inhaltlich in der letzten Zeiteinheit zu einem gewissen inhaltlichen Abschluß, möglicherweise sogar einem Konsens zur Themafrage oder einer subsumierbaren Teilfrage zu gelangen. Bei den Sokratischen Gesprächen von einer Woche Dauer kommt dies gelegentlich vor, wenn auch nicht häufig.
- (2) Man läßt das Gespräch einfach zum vorgesehenen Zeitpunkt abbrechen, ohne sich vorher über eine abweichende Gestaltung der letzten Zeiteinheit Gedanken zu machen. Diese Möglichkeit entspräche am radikalsten dem prinzipiell offenen Ende Sokratischer Gespräche. Sie würde jedoch meistens als unbefriedigend erlebt werden.
- (3) Man legt der Gruppe die Frage vor, an welchen Punkten weitergearbeitet werden müßte. Dies kann durchaus eine interessante Gesprächs-Abschlußrunde ergeben, insofern nicht nur die sachlich offenen Punkte, sondern auch die vorausschauende Gesprächsphantasie der Teilnehmer/innen angesprochen wird. Als Nachteil sehe ich bei diesem Verfahren, daß man sich zu wenig das Erreichte bewußt macht. Diesem Gesichtspunkt trägt das meistens von mir gewählte Verfahren Rechnung, wie ich es im Bericht VII.2 (6. Sachgespräch) beschrieben habe:
- (4) An jede/n Teilnehmer/in richtet sich die Frage, entweder: „Wie würde ich zur Zeit die Themafrage beantworten?“ – wobei anstelle der Themafrage auch eine ins Zentrum zielende Teilfrage, an der gearbeitet worden ist, stehen kann; oder etwas abgeschwächt:  
„Welche Einsichten zur Themafrage habe ich durch unser Sokratisches Gespräch gewonnen?“

Die Frage wird von den Teilnehmenden unabhängig voneinander schriftlich beantwortet und anschließend reihum vorgelesen und angehört. Je nach Zeitpunkt kann dann noch eine Diskussionsphase zu einem für wichtig erachteten Punkt sich anschließen.

In beiden Frage-Varianten wird eine individuelle ‚Momentaufnahme‘ über den Erkenntnisstand zum Sachproblem gemacht. Dabei gehen die individuellen Eingangsvoraussetzungen ebenso ein wie die durch das Gespräch gewonnenen individuellen Einsichten zur Sache. Diese vierte Verfahrensweise bleibt zwar hinter der Zielsetzung des Sokratischen Gesprächs, eine gemeinsame Einsicht zu gewinnen, in mehrfacher Hinsicht zurück:

- sie fragt den Einzelnen, nicht das „Wir“ der Gruppe;
- sie läßt offen, daß der Erkenntnisprozeß noch weitergehen kann und daß noch andere Aspekte auftauchen können;
- sie nötigt nicht zu einer einheitlichen Antwort, die noch nicht „reif“ ist;
- sie gesteht zu, daß das Thema auch ganz anders bearbeitet werden könnte als in unserem faktischen Gruppengespräch.

Die Aufgabenstellung verzichtet für diese Phase des Nachdenkens auf eine Konsensbildung, fordert aber jeden Einzelnen zu einer Formulierung seines Erkenntniszuwachses heraus, zunächst ohne Blick oder Rücksicht auf die anderen. Dieses Verfahren ist dann sinnvoll, wenn eine konsensfähige Antwort zu diesem Zeitpunkt des Gesprächs nicht in Reichweite ist, man aber dennoch nicht einfach mit offenem Ende im Sachgespräch fortfahren, vielmehr das Gespräch zu einem befriedigenden vorläufigen Abschluß führen will.

Meiner Erfahrung nach provoziert diese Fragestellung die Gruppe zu konzentrierter Anstrengung und oft überraschenden und guten Ergebnissen. Dies mag mit der nunmehr persönlich und eigenverantwortlich eingenommenen Sicht des Einzelnen auf die Sache zusammenhängen, aber auch damit, daß die Fragestellung die Gruppe davon entlastet, schon die (end-)gültige Antwort geben zu müssen, und stattdessen das Erreichte und Erreichbare hervorlockt. Die Zusammenschau der individuellen Ergebnisse, die sich ja dann auch durch das Vortragen in der Gruppe ergibt, läßt auf der Folie des anfänglichen Problembewußtseins meist einen beachtlichen Zuwachs erkennen.

Alle vier Möglichkeiten beziehen sich nur auf den Abschluß im Sachgespräch. Im allgemeinen wird sich dann noch eine Auswertungsrunde anschließen, die der Ebene eines Metagesprächs zuzuordnen ist.

#### **4.6. Weitere Hinweise zur praktischen Durchführung**

1. Die Funktion der Tafelanschrift
2. Der methodische Stellenwert des Konsenses
3. Die regulativen Regeln
4. Zeiteinteilung und Zeitumfang
5. Das Metagespräch

## 1. Die Funktion der Tafelanschrift

Was an die Tafel oder auf Flipchart geschrieben wird, soll für alle gut lesbar sein; die Absicht ist in erster Linie, daß sich die Gruppe im weiteren Verlauf auf die notierten Äußerungen zurückbeziehen kann. Auch für die Gesprächsphase, in der man sich gerade befindet, erhöht es die Verbindlichkeit und Konzentration des Gesprächs, wenn das, worauf es sich gerade bezieht, allen deutlich vor Augen steht und nicht in Gedanken verändert werden kann, ohne daß eine solche Änderung auch der Gruppe vorgeschlagen werden müßte. Derselbe Gedanke gilt nicht nur für die Rezeption, sondern auch schon für die Produktion: Wenn ich eine(n) Sprecher(in) bitte, den eigenen Gedanken an die Tafel zu schreiben, erfolgt bei Ungeübten häufig die Reaktion: „Was habe ich denn gerade gesagt?“ Das heißt, ohne Übung fehlt es häufig am Ernstnehmen der eigenen Aussagen und an Präzision. Die Schriftlichkeit ist im generell mündlichen Sokratischen *Gespräch* zwar nur ein Hilfsmittel, aber sie verhilft zu genauem und verbindlichem Sprechen, und nur auf solches können sich dann auch die anderen Gesprächspartner beziehen. Die Verschriftlichung dient also der Einlösung der Authentizitätsregel, ohne die ein ernsthaft prüfender Dialog nicht möglich ist. Sie dient nebenbei auch der Verlangsamung des Gesprächs, und dies ist der Dialogkultur nicht nur in einem äußerlichen Sinne förderlich.

Es ist aber auch zu beachten, daß die Funktion dessen, was für alle sichtbar aufgeschrieben wurde, über das Gesagte hinaus durchaus unterschiedlich sein kann:

In der Beispielaufnahme handelt es sich um Sätze, die die gemeinsame Grundlage für das weitere Gespräch darstellen. Für ihre extra-dialogische Gültigkeit steht ausschließlich der/die Beispielgeber/in ein. Die übrigen Gesprächsteilnehmer/innen beziehen sich auf diese Sätze evtl. herausfragend und hinsichtlich der Gültigkeit nur nachvollziehend, weshalb es Verständigungsphasen auch während der Beispielaufnahmephase geben kann und gibt. Eine Bewertung durch die anderen würde die Beispiel-Funktion stören, ebenso das interpretierende Hineinschmuggeln von Faktoren, die *anderen* in einer Situation der geschilderten Art wichtig wären, aber nicht unbedingt dem/r Beispielgeber/in.

Vor allem in der dann folgenden Gesprächsphase, aber grundsätzlich bis zum Schluß haben viele der aufgeschriebenen Sätze einen hypothetischen Charakter, was die Gültigkeit angeht. Es sind zunächst Aussagen einzelner Gesprächsteilnehmer, die ihnen durch den Kopf gehen und die sie versuchsweise behauptend äußern. Solche Aussagen bitte ich häufig zu notieren, damit sowohl der Sprechende als auch die Hörenden die Aussage richtig aufnehmen und sie auf ihre Verständlichkeit, Zustimmungsfähigkeit und Gültigkeit (richtig/wahr) überprüfen können. Wohl können auch die Gruppenmitglieder mit der Notationsbitte Einfluß auf die Tafelanschrift und somit den Gesprächsgang nehmen; in der Mehrzahl der Fälle aber geht das Aufschreiben auf die Lenkung der Lei-

terin zurück. Hier geht selbstverständlich eine subjektive Komponente in die Leitung des Gesprächs ein: eine nicht gänzlich aufklärbare Intuition über den einen Problemaspekt aufschließenden Charakter der geäußerten Aussage. Das gilt auch *ex negativo*, wenn durch die Gültigkeitsprüfung einer aufgeschriebenen Aussage erst ihre Fragwürdigkeit für alle (incl. Sprecher) deutlich wird. Diese sachbezogene Intuition ist u.U. gewissermaßen mit einer personbezogenen Intuition verbunden: der Vermutung, daß dem Sprecher durch das Aufschreiben etwas klar wird. Die Aufforderung zum Aufschreiben ist in diesem Sinn ein maieutischer Akt.

Von Bedeutung ist allerdings, den transitorischen Charakter von Sätzen, die in derartigen Gesprächssituationen notiert wurden, nicht aus dem Auge zu verlieren. Wenn nicht eine nachfolgende gemeinsame Untersuchung ihre Gültigkeit erwiesen und einen Konsens über sie hergestellt hat, ist Obacht zu geben, daß sie nicht (z.B. rückblickend aus einer späteren Gesprächsphase) unzulässigerweise verobjektiviert werden, oder gar allgemeine Zustimmung (ungeprüft) angenommen wird. Wir setzen ja auch immer die Namen der Sprecher zu den aufgeschriebenen Sätzen. Dies fördert gleichsam die Übernahme der Verantwortung für die Aussage und erhöht im diskursethischen Sinne die argumentative „Verteidigungsbereitschaft“. Deshalb muß aber auch die Zuordnung zum Sprecher oder zur Sprecherin klar sein, und es darf nicht eine „Kompromißsatz“ notiert werden, sondern seine authentische Formulierung. Die Gültigkeitsprüfung ist umgekehrt nicht nur Sache des Sprechenden, sondern aller am Sokratischen Gespräch Beteiligten. Diese beiden Punkte müssen sorgfältig auseinandergehalten werden.

Erst wenn das Gespräch weiter vorangeschritten ist, wird es Sätze an der Tafel geben, denen alle zustimmen und über die ein Konsens erarbeitet wurde. Die Schriftlichkeit alleine darf nicht als Indikator für Gültigkeit gewertet werden.

Eine dritte Funktion können schriftliche Sätze oder auch Begriffe an der Tafel haben: die Merkposten-Funktion, beispielsweise bei sammelnden Listen für Punkte, die man vorläufig festhalten will, weil sie im laufenden Gespräch nicht behandelt werden können.

## **2. Der methodische Stellenwert des Konsenses**

Ein Konsens im Sinne der Sokratischen Methode ist es noch nicht, wenn man sich frühzeitig über einen gesprächsstrategischen Satz äußert und Einigkeit herstellen kann. Solche „kleinen“ Konsense haben mit einer Sokratischen Problemuntersuchung nichts zu tun. Sie verkennen die methodische und erkenntnistheoretische Bedeutung eines Konsenses. (siehe Kap.III.3)

Die Konsenssuche ist wohl von grundsätzlicher Bedeutung, um Sokratische Gespräch von beliebigen Diskussionen mit nicht eindeutigem Ziel zu unterscheiden, denn im Konsens drückt sich Zustimmung zu einer für verbindlich

erachteten Wahrheitsaussage aus. Insofern ist er ein anzustrebendes Ziel Sokratischer Gespräche, jedoch im Sinne einer regulativen Idee: Wir wissen, daß faktische Konsense als prinzipiell fallibel angesehen werden müssen. Dies entlastet aber auch von einer abwegigen „Jagd“ nach Konsensen. Daher sollte erst in späteren Gesprächsphasen, sparsam und nur für sachlich wichtige Punkte, nach einem inhaltlichen Konsens gefragt werden.

Davon zu unterscheiden ist das Herstellen eines Einverständnisses über das gemeinsame Vorgehen, sei es auf Vorschlag des Leitenden, sei es auf Vorschlag eines am Gespräch Teilnehmenden, sei es als Ergebnis einer Diskussionsphase im Metagespräch.

### **3. Die regulativen Regeln**

Im Kap. III.5 wurden konstitutive und regulative Regeln unterschieden. Die regulativen bestimmen die gegenwärtige Ausführungspraxis der Sokratischen Gespräche im Sinne von Nelson/Heckmann im allgemeinen. Sie sind instrumenteller Art; zwar im Prinzip austauschbar, haben sie sich als zweckmäßig bewährt. Man folgt ihnen wie unausdrücklichen Verabredungen („Konventionen“), auf die man sich geeinigt hat. Wenn man vor einem Sokratischen Gespräch neuen Teilnehmenden Regeln in Form einer Liste an die Hand geben will, sollte sie die konstitutiven, den Sinn des Paradigmas tragenden Regeln ebenso enthalten wie die regulativen, die eine eher pragmatische Bedeutung haben. Es ist aber auch möglich, wie oben begründet wurde, die Regeln im Vollzug zu erläutern. Wenn sie nur im Bedarfsfall und sparsam thematisiert werden, leuchten sie im allgemeinen ein und werden problemlos übernommen. –

Die die Praxis bestimmenden regulativen Regeln wurden bereits im Kap. III.5 aufgeführt. Wichtig ist, die Regeln nicht dogmatisch zu handhaben, sondern als Hilfsmittel des gemeinsamen Nachdenkens in der Gesprächsgruppe. Sie sollten sich im Laufe der Zeit als selbstverständlich einspielen.

### **4. Der Einfluß der Zeiteinteilung und des Zeitumfangs auf das Sokratische Gespräch**

In der Standardform der Sokratischen Gespräche in der Nelson/Heckmann-Tradition, die sechs Tage dauern, unterscheiden wir das Sachgespräch (2 ½ Stunden Arbeitszeit am Vormittag) vom Metagespräch (1 Stunde am Spätnachmittag); dazwischen wird eine längere Pause eingeschaltet, die der individuellen Nachbesinnung dienen kann. Früher wurde von allen Teilnehmenden ein Protokoll zur Rekonstruktion des Besprochenen (vgl. die Nelson-Regeln: zur Selbstkontrolle!) verlangt, heute wird sie individuell, häufig in Zweiergesprächen genutzt und dient insbesondere der Leitung und ggf. Kandidat/innen und Mentor/innen zur Reflexion und zum Austausch. Wünschenswert ist die Nutzung der Pause zum individuellen (oder auch dialogischen) Nach- und Weiter-

denken für alle Beteiligten. Eine Wiederbelebung der Protokoll-Gepflogenheit auch für die Teilnehmenden würde die philosophische Ernsthaftigkeit der Sokratischen Gespräche gegenüber Freizeitaktivitäten unterstreichen. Die Sokratischen Wochen enthalten dem äußeren Anschein nach viel unverplante Zeit; wer sich aber die Mühe macht, in den „Pausen“ sowohl die Sache gründlich zu durchdenken wie den Gesprächsgang incl. seiner möglichen Fortsetzung, merkt schnell, wieviel Zeit Denken in Anspruch nimmt und daß die Phasen des individuellen oder informellen dialogischen Nachdenkens neben der Gesprächsgruppe durchaus gebraucht werden.

In der Standardform unserer Sokratischen Gesprächswoche stehen für das Sachgespräch 14 Stunden (à 60 Minuten) zur Verfügung und für die Metage-spräche 4 Stunden, bei Bedarf mehr. Dazu kommen als Rahmen im Plenum eine Einführung, ein Abend zur Sokratischen Methode und eine Schlußrunde, insgesamt 3-4 Stunden, die offiziell über die Gruppenarbeit hinaus für die Reflexion der Methode vorgesehen sind; zusätzlich gibt es zahlreiche informelle Gelegenheiten. Infolge des Nebeneinanderarbeitens von drei bis vier Gesprächsgruppen entsteht immer auch ein Kommunikationsinteresse über die Kleingruppe hinaus. In der Summe beträgt die der Sokratischen Arbeit gewidmete Zeit ca. 22 Stunden à 60 Minuten, in 45-Minuten-Stunden umgerechnet, beträgt die Standardzeit etwa  $19+5+5 = 29$  Stunden.

Nun steht dieser Anspruch im Gegensatz zu gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen größere Zeiträume entweder Geld oder Urlaubszeit, günstigenfalls Bildungsurlaub bedeuten. Verständnis und Bereitschaft, eine Woche zu investieren, entsteht meist auch erst, wenn die Erfahrung einmal gemacht worden ist – ein Paradox, dem sich die GSP zu stellen versucht.

Seit langem schon werden in verschiedenen Regionen *Wochenendgespräche* (von Freitag abend bis Sonntag mittag) angeboten, um einem größeren Kreis die Teilnahme zu ermöglichen bzw. eine erste Bekanntschaft mit der Methode herzustellen. Die reine Sachgesprächszeit kommt dabei der Sokratischen Woche sehr nahe, wenn die Arbeitseinheiten dicht aufeinanderfolgen, wenig Metage-sprächsphasen eingeschaltet werden und wenig Pausen. Es ist klar, daß dabei nicht die gleiche Muße des Denkens entsteht wie in den Sokratischen Wochen und daher nicht die gleichen Möglichkeiten hinsichtlich einer differenzierten Beleuchtung aller wünschenswerten Aspekte der Sache gegeben sind; da man sich trotzdem um eine Sokratische Intensität bemüht, sind derartige Wochenenden u.U. auch recht anstrengend. Dennoch ist diese Form inzwischen gut erprobt und insofern sinnvoll, als sie noch ein Sokratisches Gespräch in einem Gesamtbogen ermöglicht.

Lehrerfortbildungsseminare und erst recht Veranstaltungen, die eher Beratungscharakter annehmen (z.B. in der Wirtschaft), erfordern i.a. ein geringeres Zeitvolumen. Soweit die Sokratiker/innen daran interessiert sind, die Sokratische Methode in die Lehrerbildung und weitere Zusammenhänge einzubringen,

müssen vertretbare Lösungen gefunden werden, die den „Geist“ der Sokratischen Methode erhalten. Teilweise gelingt es, die Anbieter von erhöhtem Zeitbedarf zu überzeugen.

Für die GSP lassen sich diese Zeitzwänge jedoch auch als Herausforderung begreifen, sich auf das Wesentliche zu besinnen und Gewohnheiten zu überdenken. Die Gefahren der Verfälschung durch Ver-Kürzung ebenso wie der Instrumentalisierung sind aber nicht aus dem Auge zu verlieren.

In einem Arbeitspapier für die GSP (Januar 1999) habe ich fünf Möglichkeiten für die *Kürzung* eines Sokratischen Gesprächs diskutiert, deren Bewertung hier angeführt sei:

(1) *Abbrechen*

Wenn man trotz geringeren Zeitvolumens keine künstliche Veränderung gegenüber unserer Standardform vornimmt, sondern lediglich sieht, wieweit man kommt, so hat dies den Vorteil, daß dieselben Denkprozesse initiiert werden. Da andererseits in den ersten Phasen gerade von Neulingen zwangsläufig viele Restriktionen erfahren werden – sie müssen gegenüber sonstigem Diskussionsverhalten vieles zurückstellen –, ist diese Vorgehensweise zumindest dann problematisch, wenn man über die Beispielerhebung nicht oder nur unwesentlich hinauskommt.

Dieser Weg ist allenfalls dann vertretbar, wenn mindestens eine, möglichst zwei von der Beispielerhebung deutlich unterscheidbare konstruktive Gesprächsphasen erreicht werden können, in denen der Sinn der Restriktionen durch eine nachfolgende andere positive Gesprächserfahrung zumindest erahnbar wird. Bei weniger als sechs Stunden ist er nicht zu empfehlen.

(2) *Abkürzen, indem Phasen übersprungen werden*

Diese Möglichkeit ist schon deshalb fragwürdig, weil sich der Gesprächsablauf schwerlich standardisiert beschreiben läßt. Gehen wir davon aus, daß auf jeden Fall dazugehören: Beispielerhebung; Formulierung von Behauptungen („Urteilen“) zum Beispiel; Aufsuchen der den Behauptungen zugrundeliegenden Prinzipien („regressive Methode der Abstraktion“); Formulierung von Zweifeln und Bedenken; Anführen von Argumenten oder Gegenargumenten zu aufgestellten Behauptungen, Zweifeln oder Bedenken; Überzeugungsversuche und Abwägungen; Konsensfindung – so ist ersichtlich, daß keine Phase entfallen kann, ohne daß der Charakter des Gesprächs als *Sokratisches* in sich zusammenfällt. (Zeitlich können die Phasen verschränkt sein.)

Möglich ist evtl. ein zügigeres Vorgehen *innerhalb* der unverzichtbaren Phasen: etwa mit dem ersten geeigneten Beispiel die Arbeit zu beginnen, ohne nach weiteren zu suchen, so daß man sich damit auch des Auswahlproblems entledigt. Es entfällt allerdings die indirekte Wirkung des narrativen Teils: daß die Gruppe sich kennen- und tolerieren lernt. Dies kann sich später negativ bemerkbar machen.

Andererseits stellen wir auch in der Praxis der Standardform immer wieder Gedankenschritte zurück, allein schon deshalb, weil man nicht mehrere mögliche Wege zugleich gehen kann. Es zeigt sich aber nicht selten, daß zurückgestellte Probleme, Fragen oder Schwierigkeiten unerschwerlich weiter-, „rumoren“ und an späteren Stellen wieder auftauchen. Das *kann* an einem denkpsychologischen Hindernis liegen (auch das ist dann auszuräumen); es kann sich aber auch um ein sach-logisches Problem handeln, dessen Gewicht unterschätzt wurde.

Das heißt: auch wenn der Begriff „Phase“ nicht auf eine Standard-Phasenfolge bezogen wird, sondern kleinschrittiger auf den konkreten Gesprächsgang selbst, so läßt sich kein sachlich notwendiger Teil des Gesprächsprozesses übergehen, ohne daß dies negative Auswirkungen hätte. – Dies schließt nicht aus, die Gewohnheiten der Standardform immer wieder selbstkritisch zu befragen.

Umgekehrt ist es sogar sinnvoll, für Lehrerfortbildung die Standardform um die Phase zu erweitern, die wir in der Regel allein oder im Leiterkreis vorab vornehmen: die *Themenfindung* und *Themenformulierung*. Denn die gemeinsame Arbeit hieran schärft den Blick für die Möglichkeiten und Grenzen Sokratischer Gespräche.

### (3) Abkürzen durch *stärkere Lenkung*

Jede Form von „Abkürzung“ ist ggf. mit Lenkungsentscheidungen verknüpft. Innerhalb des Gesprächsprozesses gibt es zudem aber noch die Möglichkeit, daß die Leitung selbst die Gedankenführung stärker als in der Standardform üblich bestimmt und sich damit üblicher „Lehre“ stärker angleicht. Beispielsweise wenn

- a. die Leitung inhaltliche Vorgaben macht oder inhaltlich lenkende Fragen stellt
- b. die Leitung in das Sachgespräch mit eigenen Gedanken eingreift
- c. das „Ausschöpfen des Gesprächs“ vernachlässigt wird
- d. Schemata erstellt werden, statt eine Gedankenentwicklung gemeinsam zu durchlaufen;
- e. wenn „vorsichtshalber“ auf die Vergewisserung gegenseitigen Verstehens verzichtet wird;
- f. die Leitung mögliche Alternativen des Vorgehens gar nicht sichtbar macht, sondern direkt selbst entscheidet;
- g. keine Gesprächsphasen zugelassen werden, deren Ende und Ergebnis offen ist.

Vorsichtig und maßvoll eingesetzte Elemente stärkerer Lenkung können insbesondere bei ungeübten Gruppen sinnvoll sein, insofern damit der Ungeduld Rechnung getragen wird, gewisse vorläufige Teilergebnisse erreichbar werden oder der Gedankenbogen eines ganzen Sokratischen Gesprächs besser in das Blickfeld zu rücken ist. Wie man leicht sieht, ist jedoch durch stärkere Führung

in jedem Falle genau an demselben Punkt die Chance zu selbständiger Gedankenarbeit der Teilnehmenden eingeschränkt, wenn nicht vertan. Das meistens latent vorhandene Muster: „einer bestimmt den roten Faden, sonst kommen wir zu nichts“, wird bestätigt, statt daß es kritisch reflektiert würde. Das „Selbstvertrauen der Vernunft“ hat zumindest an jeder in dieser Weise geführten Gesprächsstelle verloren.

(4) Zeitrafen durch *Kommentieren*

Unmittelbare Kommentare der Leitenden zu ihren Lenkungsentscheidungen oder Begründungen, warum ein Vorgehensvorschlag (z.B. „definieren wir erst mal den Begriff!“) nicht verfolgt wird, können in der Situation selbst tatsächlich das Verständnis erleichtern und damit Zeit sparen (obwohl eine ausführlichere Besprechung in einem Metagespräch wünschenswerter wäre). Bei einer Berufsgruppe von Lehrenden, die gelernt haben und gewohnt sind, ihre Handlungen im Vollzug auch zu reflektieren, kann dies ein sinnvolles Vorgehen sein, allerdings nur zum Kennenlernen und nur maßvoll: Es bleibt der Nachteil, daß jeder Kommentar den Fluß des Sachgesprächs unterbricht. Daher ist darauf zu achten, daß hinreichend lange Phasen authentischer Gesprächserfahrung erhalten bleiben.

(5) *Auslagern von Arbeitsschritten*. Möglichkeiten:

- a. Eine Information zur Sokratischen Methode durch Vorab-Lektüre ist sinnvoll, insofern ein gedanklicher Zusammenhang in eigenem Tempo rezipiert werden kann und wenn *tatsächlich* gelesen wird. Nachteilig ist, daß das schriftliche Wort stärker mit dem Vorverständnis „verrechnet“ wird, insbesondere wenn dieses aus Kommunikationstheorie, Rhetorik, antiker Philosophie oder sonstigen wissenschaftlichen Ansprüchen herrührt – oder umgekehrt: die Theorie wird in zu starkem Maß als Bedingung praktischer Teilnahme aufgefaßt. Viele Fragen brechen auch erst durch praktische Gesprächsteilnahme auf. Allgemeine Informationen und Erläuterungen sind nie restlos durch Lektüre zu ersetzen.
- b. Eine Beispiel-Sammlung per Post, Fax etc. *vor* der Tagung und Entscheidung durch Leiter(in) hätte den Vorteil, daß direkt der Einstieg mit dem Beispiel erfolgen kann, aber nachteilig steht dem gegenüber, daß andere Beispiele von den Teilnehmenden nicht zur Kenntnis genommen und bedacht werden konnten, der gruppenspezifische Effekt des Kennenlernens entfällt, die Entscheidung für das gewählte Beispiel nicht transparent ist und die anfängliche Gleichheit aller nicht erfahren wird.
- c. Für die Haupt-Gesprächs-Arbeit dürfte es kaum eine Möglichkeit der Auslagerung geben. Denn per definitionem greifen Sokratische Gespräche nicht auf Außen-Informationen etwa durch Experten zurück, sondern die Themen müssen im Gesprächsprozeß von der Gruppe autonom bearbeitet werden können. –

## Fazit

Jede Verkürzung betrifft wesentliche, konstitutive Elemente, vor allem das Selbstvertrauen der Vernunft. Sogar „Umwege“ haben einen Stellenwert in der Sokratischen Methode. Abkürzungen bleiben daher Kompromisse, die immer die Grenze der Verfälschung berühren. Speziell für den Schulunterricht besteht die Schwierigkeit, daß Verkürzungen eine Angleichung an die üblichen Lehrmethoden bedeuten. In der Lehrerbildung ist die Situation eine andere, insofern es hier ohnehin um die Reflexion von Lernprozessen geht. – Jede Kürzung geht aber im Vergleich zur Standardform direkt oder indirekt auf Kosten der authentischen Sokratischen Erfahrung der Teilnehmenden; dies ist bei jedem Kompromiß, die Sokratische Methode unter anderen (Zeit-)Bedingungen zu erproben, mitzubedenken.

## 5. Das Metagespräch

Das Metagespräch findet in der ganzen Gesprächsgruppe statt, es ist ein Gespräch *über* das Sachgespräch; das Sachgespräch selbst wird während des Metagesprächs ausgesetzt und nur wieder aufgenommen, wenn kein Metagesprächsbedarf mehr besteht. Das Metagespräch hat *helfende* Funktion, es dient der besseren, ggf. reibungsloseren Weiterarbeit im Sachgespräch.

Das Metagespräch bietet die Möglichkeit, auf *drei verschiedenen Ebenen* Fragen zu behandeln und ggf. Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen:

1. Atmosphärische oder gruppendynamische Faktoren können thematisiert werden, soweit es dem gemeinsamen Fortgang im Sachgespräch dienlich ist.
2. Fragen zum konkreten Vorgehen im abgelaufenen Sachgespräch können geklärt werden; evtl. kann das weitere Vorgehen für das kommende Sachgespräch vereinbart werden.
3. Grundsätzliche Fragen zur Sokratischen Methode können aufgeworfen und besprochen werden, soweit es der Zeitrahmen erlaubt.

Nelson hat die verschiedenen Gesprächsebenen (Sache, Verlauf, Person, Gruppe, Prinzipien der Gesprächsmethode) nicht unterschieden und die aus diesen potentiell resultierenden Gesprächsprobleme noch nicht erkannt. Er dürfte von der begrifflichen und moralischen Strenge der kritischen Philosophie in der Nachfolge von Kant und Fries dabei ebenso geprägt gewesen sein wie von den universitären Verhaltensnormen seiner Zeit. Die Methode wurde aber in der Anwendung weiter ausgebildet. Durch Gustav Heckmann hat sich im Laufe der Zeit die Gepflogenheit des Metagesprächs entwickelt als eines Rahmens, in dem man über das Sachgespräch hinausgehende Fragen – dennoch verbindlich – ansprechen konnte. (Die Bezeichnung geht wohl auf Anregung aus dem frühen Leiterkreis zurück.) Die Ernsthaftigkeit des Miteinander-Sprechens ist im Sach- und im Metagespräch dieselbe.

Die zeitbedingten Umstände, Lebensgewohnheiten und gesellschaftlichen Verhaltensnormen ändern sich jedoch, auch die persönlichen Voraussetzungen

der Teilnehmenden. Gustav Heckmanns Standardformulierung „Jedes Unbehagen muß auf den Tisch!“ haben die älteren Leiter/innen noch im Ohr. Immerhin fügte er meist hinzu: „Es darf aber auch Behagen sein.“, womit die gemeinte konstruktive Funktion des Metagesprächs signalisiert ist. Vor allem der erste Teil scheint mir – zeitbedingt – von der Voraussetzung ausgegangen zu sein, daß jeder Teilnehmende eine diesbezügliche Scheu mitbringt, vielleicht sogar noch eine Autoritätsorientierung, die ihn/sie an der Artikulation sei es von Befindlichkeiten, sei es von gedanklicher Kritik oder Zweifeln an der Methode hindert. Heutzutage ist diese Voraussetzung zumindest nicht verallgemeinerbar. Daher ist es problematisch, die Erwartung zu wecken, hier könne oder gar müsse *alles*, was einem Gesprächsteilnehmer zu irgendeinem Zeitpunkt Unbehagen bereitet, besprochen werden. Individual- oder beziehungspsychologische Probleme gehören nicht in das Metagespräch. Und ebensowenig wie Sokratische Gespräche eine „Selbsterfahrung“ im heutigen psychologischen – die Sachthematik vernachlässigenden – Sinn sein sollen, soll das Metagespräch zu einer solchen werden. Hier sollte man sich vor Kompetenzüberschreitungen hüten. Außerdem respektieren neue Teilnehmende nicht in jedem Fall von sich aus die Gutwilligkeitsregel.

Von Heckmann gemeint und praktiziert war eine aufgeschlossene, rationale und dennoch dem anderen zugewandte Klärung von Schwierigkeiten, die zu leisten in der Grundeinstellung der Sokratischen Methode selbst liegt, unter der Voraussetzung, daß man grundsätzlich Sokratisch miteinander arbeiten will. Für eine förderliche Handhabung des Metagesprächs, bezogen auf die nächste Sachgesprächsphase, ist ein Vorausdenken auf allen Seiten notwendig, wie mit den einmal zur Sprache gebrachten Problemen konstruktiv umgegangen werden kann. Es bedarf dazu der Offenheit, aber auch so „altmodischer Tugenden“ wie der Toleranz und Bedürfniskontrolle.

Das Metagespräch hat entlastende Funktion für das Sachgespräch gerade auch durch die zeitliche Distanz. In jedem Sachgespräch tauchen (berechtigte) Fragen zu allen drei Ebenen auf, deren sofortige Beantwortung das Sachgespräch unterbrechen und stören würde. Beispielsweise fühlt sich jemand durch die Strenge des Vorgehens gestört, oder jemand möchte lieber A vor B behandeln, oder es sieht jemand nicht ein, warum wir nicht zuerst den Begriff definieren. Ich halte es für eine gute Einrichtung, im Normalfall auf das Metagespräch zu verweisen und die Beantwortung oder Bearbeitung derartiger Fragen aus dem Sachgespräch auslagern zu können. Zum einen klärt sich manches schon indirekt durch den Fortgang des Sachgesprächs, zum anderen hat man im Metagespräch einen definierten Ort und mehr Zeit, dieser Art Fragen und Schwierigkeiten gerecht zu werden. Einer aktuellen inneren Unstimmigkeit oder Unbehaglichkeit ad hoc die Priorität einzuräumen, wie es bei anderen Methoden mit anderen Zielsetzungen sinnvoll sein mag, ist für einen Sokratischen Gesprächsprozeß im allgemeinen kurzsichtig, was natürlich Ausnahmen nicht aus-

schließt. In der Regel bewährt es sich aber, eine Metagesprächsphase nicht unmittelbar bei Bedarfsanmeldung einzulegen, sondern mit einem gewissen zeitlichen Abstand; in der Standardform ist der Wechsel ohnehin ritualisiert.

Die im zweiten Punkt angesprochenen Fragen zum Verlauf des Sachgesprächs werden von den niederländischen Sokratikern gern „Strategiegespräch“ genannt. Dieser Sprachgebrauch ist nicht mit dem der Diskurstheorie konform, die die Kennzeichnung „strategisch“ für Entscheidungs- und Macht-bezogene Kommunikation resp. Interaktion verwendet, während die Sokratische Absicht größtmögliche Transparenz auch über Verlauf und Lenkungsentscheidungen ist. Da sich dieser Sprachgebrauch dennoch fast eingebürgert hat, wird er teilweise auch in der vorliegenden Arbeit verwendet. Zur Sache aber gibt es einen Auffassungsunterschied zu den Niederländern: Diese betrachten das Strategiegespräch als etwas Drittes neben Sach- und Metagespräch und trennen es daher m.E. auch übermäßig von beiden ab. In der Nelson/Heckmann-Tradition gibt es zwei Möglichkeiten, den Verlauf des konkreten Sachgesprächs, in dem man sich gemeinsam befindet, zu besprechen: entweder im Sachgespräch selbst oder im Metagespräch. Im Sachgespräch ergibt sich diese Möglichkeit oder Notwendigkeit in der Regel zwanglos an Gelenkstellen des Gesprächs, die der Gruppe bewußt werden, und teilweise läßt sich gar nicht im Sachgespräch fortfahren, ohne eine Gesprächsphase einzulegen, in der man sich über den Weg einigt. Im Metagespräch wird man den Weg eher dann diskutieren, wenn es entweder Unklarheiten, oder aber Alternativen gibt. Häufig wird hier, wenn keine anderen Metagesprächsthemen mehr anstehen, ein Stück Vorarbeit für das nächste Sachgespräch geleistet. Die flexiblere Handhabung der „Strategiegesprächsphasen“ scheint mir zudem insofern sachgerechter, als es eine hermetische Unterscheidung zwischen dem Gespräch zur Sachproblematik und zu dem Weg, auf dem die Gruppe sich diese erschließen will, gar nicht geben kann. Beispielsweise enthält schon die schlichte Frage, ob wir zuerst den Aspekt A oder den Aspekt B behandeln wollen, beide Ebenen. In der Abtrennung von „Strategiegesprächen“ scheinen mir die Gefahren einer Formalisierung und eines Deduktivismus zu liegen: Man darf erst den Denkweg gehen, wenn man sich vorher die Erlaubnis verschafft hat. Allerdings sind die Gefahren letztlich nicht so groß, weil Sokratisches Denken ohnehin nicht in dieser „von oben“ geregelten Weise funktioniert.

Die dritte Ebene der *Grundsatzfragen* ist umso wichtiger, je weniger Bekanntheit mit der Sokratischen Methode in der Gesprächsgruppe vorhanden ist, und zwar in theoretischer wie praktischer Hinsicht. Auf der anderen Seite bietet das Metagespräch gerade die Chance, grundsätzliche Aspekte der Methode am gemeinsamen Gesprächsvollzug selbst zu erläutern.

Herkömmlich übernimmt in der GSP die *Leitung* des Metagesprächs ein(e) erfahrene(r) Sokratiker(in), insbesondere, damit der/die Gesprächsleiter/in seine Rolle verändern und Auskunft geben kann, während er/sie im Sachgespräch

ja weitgehende Zurückhaltung übt. Ein solcher Rollentausch kann nicht nur praktisch nützlich sein, sondern auch Symbolkraft haben, wenn beispielsweise die Metagesprächsleitung gut vermitteln kann. Zum Dogma sollte der Rollenwechsel jedoch nicht gemacht werden, denn er kann bei fehlenden Voraussetzungen auch zusätzliche Probleme schaffen. Unter anderen Bedingungen (z.B. einer Lehrerfortbildungs-Gruppe ausschließlich mit „Neulingen“) kann man evtl. die Metagesprächsleitung rotieren lassen. Dies bleibt allerdings eine Verlegenheitslösung, und es ist u.U. besser, als Leiterin beide Rollen übernehmen, wobei man sich über die Doppelfunktion auch Rechenschaft geben und eine entsprechende Liberalität walten lassen muß.

Über Regeln für das Metagespräch ist noch nachzudenken; die Sokratiker wenden traditionell die gleichen Grundregeln (Zuhören, Rückfragen, verständigungsorientiert Sprechen, Respekt walten lassen etc.) an, aber dies ist nicht selbstverständlich. Es kann auch das Gefühl entstehen, daß man nun ja von der Strenge des Sachgesprächs befreit ist, so daß das Metagespräch in die Gefahr geraten könnte, zum Einfallstor für *andere* Regeln, Methoden und Intentionen zu werden. Gegenüber einer Verselbständigung ist die dem Sachgespräch *dienende* Funktion des Metagesprächs im Blick zu behalten. Die weitere Ausarbeitung einer Konzeption des Metagesprächs ist eine Aufgabe für die Zukunft.

#### 4.7 Schwierigkeiten in der Leitung

Die Kandidat/innen, die sich in die Leitung Sokratischer Gespräche einarbeiten, haben selbstverständlich ihre individuellen Stärken und Schwächen. Es lassen sich aber – ähnlich wie für Praktikant/innen und Referendar/innen im Erlernen ihrer Berufsrolle – spezifische Schwierigkeiten ins Auge fassen, die mit typischen Elementen der Methode zusammenhängen. Im folgenden habe ich solche Schwierigkeiten listenartig unter bestimmten Gesichtspunkten zusammengestellt, weil sie noch einmal unter anderem Blickwinkel Specifica der Sokratischen Methode verdeutlichen können. Insbesondere mögen sie auch dazu dienen, daß bei einer Revision und Ausarbeitung der Ausbildungsordnung der GSP genauer überlegt werden sollte, wie diesen Schwierigkeiten im Rahmen der Ausbildung ggf. begegnet werden kann.

##### 1. Über- oder Unterbetonung der Leitungsrolle

- sich nicht zurückhalten können
- eigene Beiträge einbringen
- nicht abgeben können, z.B. immer selber zusammenfassen
- häufiges Unterbrechen
- häufiges Interpretieren von Äußerungen der Teilnehmer/innen
- das eigene Verstehen zum Maßstab des Gesprächs-Fortschritts zu machen
- „Schwimmen“: keine/zu wenig Übersicht über das Sachgespräch

- unklare Lenkungsentscheidungen fällen
- „Führungsrolle“ (im guten Sinn) zu wenig übernehmen
- mangelndes Vertrauen in die Gruppe

## **2. Auf die Sache bezogen**

- die inhaltliche Aussageabsicht einzelner Beiträge nicht ausreichend erfassen
- zu wenig geistiges Einfühlungsvermögen
- die philosophische Sprache und Abstraktion nicht verlassen können (vorwiegend bei Philosophen und anderen Wissenschaftlern)
- der Alltagssprache zu sehr ausgeliefert sein, zu wenig Abstraktion, zu wenig Erheben ins Grundsätzliche (eher bei Nicht-Wissenschaftlern)
- die Untersuchung nicht ausreichend aufs Beispiel zurückführen
- Mut, nicht zum gerade erörterten Punkt Gehörendes zurückzuweisen
- das Gespräch ausschöpfen: sich zur rechten Zeit erinnern und an geeigneten Stellen Verknüpfungen herstellen
- sich im Umfeld des Sachproblems nicht genügend auskennen
- die „richtigen Ideen“ zum sachlichen Fortgang des Gesprächs haben
- ohne eigenes Interesse am Sachproblem geht es nicht

## **3. Personen- und Gruppen-bezogen**

- die selbstdarstellende Mitteilungsabsicht einzelner Beiträge nicht ausreichend erfassen
- zu wenig psychologisches Einfühlungsvermögen
- nicht-sprachliche Signale erfassen
- Geduld
- Zurückweisen von Teilnehmer-Äußerungen (aus verschiedenen Gründen)
- die Machtverhältnisse und ggf. Machtkämpfe in der Gruppe zu wenig durchschauen, zu wenig entgegensetzen (Schutz für Schwächere)
- Gleichbehandlung herstellen und deutlich machen
- Gerechtigkeit, Unabhängigkeit in der Gesprächsführung
- Umgang mit Teilnehmenden, die die Sokratischen Regeln nicht beachten
- ohne Interesse an den Menschen und ihrer Denkweise geht es auch nicht

## **4. Die Gesprächs-Führung betreffend („Gesprächs-strategisch“)**

- hinreichende Gründlichkeit in der Beispielanalyse
- auf ausreichendes gegenseitiges Verstehen achten
- das Gespräch immer wieder im Konkreten verankern
- bei der gerade erörterten Frage bleiben
- Ebenenwechsel (Sach-/Strategie-/Meta-Gespräch) in Äußerungen von Teilnehmenden erkennen
- Zurückweisen/Zurückstellen, wo nötig, ohne zu frustrieren

- Entscheiden über neue Impulse oder Rückgriff auf Gesprochenes
- offene oder gelenkte Einstiegsfrage
- strenge Gesprächsdisziplinierung oder Lockerung
- Entscheiden, welche von mehreren möglichen Weg-Alternativen gewählt wird
- Entscheiden, wie ein Gesprächsabschnitt beendet wird
- Entscheiden über Beteiligung der Gruppe an geschäftsstrategischen Fragen
- die „richtigen Ideen“ für Lenkungsmaßnahmen zu haben, dazu zum richtigen Zeitpunkt
- mangelndes Vertrauen in den Gesprächsprozess

## 5. Das Metagespräch betreffend

- Frustrationen verstehen und ertragen
- mit Geduld die Methode erklären
- sich als Vertreter/in der Methode verhalten (ein angemessenes Maß an Identifikation muß erst erworben werden)
- sich nicht in eine Verteidigungsposition drängen lassen
- Fehler und Probleme zugestehen
- die Sokratische Methode nicht dogmatisieren und nicht überbewerten
- Vertrauen in die Selbstregulation einer Gruppe

Den Schwierigkeiten begegnen zu können, hat sicher zwei Voraussetzungen: Übung und Einstellungen. Übungen sind, wie oben bemerkt, zu entwickeln und zu verfeinern. Zu dieser Problematik haben die Niederländer bereits einiges entwickelt<sup>9</sup>, und inzwischen eine Gruppe im „Kopfwerk Berlin“, der GSP-Mitglieder angehören.<sup>10</sup>

Einstellungen und Haltungen spielen jedoch ebenfalls eine wichtige Rolle, um Schwierigkeiten bei der Leitung Sokratische Gespräche zu meistern. Dieser Punkt wird im Folge-Kapitel wieder aufgenommen.

---

9 Siehe unten, Kap. VII.6 Ausbildung; ferner: conference-folder der 3.Internationalen Tagung im Juli 2000 in Loccum, auf der ich zusammen mit Eric Boers einen workshop zur Frage der Leiterausbildung leitete, Ergebnisse in der Dokumentation (Schriftenreihe Bd. IX).

10 Vgl. dazu den „Socratic Dialogue Methodology workshop“ auf der 4. Internationalen Tagung im Juli/August 2002 in Birmingham.

## VII.5 Gesichtspunkte für die Leiter-Ausbildung

### 5.1 Notwendige Kompetenzen und Einstellungen für die Leitung

Rückblickend auf die Leitung sehr vieler Sokratischer Gespräche und seit mehr als zehn Jahren auch auf die Begleitung von „Kandidat/innen“ habe ich mir schließlich die Frage vorgelegt, welche Fähigkeiten es eigentlich sind, die notwendig sind zur Leitung eines Sokratischen Gesprächs. Als Beantwortung ist die folgende Zusammenstellung erwachsen, in der fünf Gruppen von Fähigkeiten unterschieden werden.

1. philosophische Fähigkeiten
2. maieutische Fähigkeiten
3. gruppensdynamische und kommunikative Fähigkeiten
4. die Gesprächsführung betreffende Fähigkeiten
5. integrative Fähigkeiten

#### *1. philosophische Fähigkeiten*

- Sinn für Klarheit
- eigene philosophische Denkfähigkeit, Unterscheidungs- und Kritikfähigkeit
- sich auskennen im Sachproblemfeld
- erkennen des Allgemeinen im Beispiel-Fall
- erkennen von philosophischen Gehalten oder Denkmustern in Teilnehmer-Äußerungen
- erkennen von philosophischen Schwierigkeiten in Teilnehmer-Äußerungen oder im Gesprächsverlauf
- unter weitgehendem Verzicht auf Fachsprache ggf. sprachliche Angebote machen
- Vorstellen einer Lösungstendenz oder Antwortrichtung (nicht unbedingt einer „Lösung“)
- inhaltliche Vorbereitung
- philosophisches Hintergrundwissen
- Kenntnis von Basistexten der Nelson/Heckmann-Tradition

#### *2. maieutische Fähigkeiten*

- Fähigkeit, zuzuhören
- Fähigkeit, Teilnehmende zum Sprechen zu bringen
- Einfühlungsvermögen, Verständnis, Spiegeln und Hervorlocken
- Fähigkeit, Teilnehmende zum Formulieren ihrer Gedanken zu bringen
- sprachliche Sensibilität und Flexibilität

- Erkennen, wenn nicht authentisch gesprochen wird
- die Ebene und ggf. den Ebenenwechsel (Sach-,Strategie-/Meta-gespräch) in Äußerungen von Teilnehmenden erkennen
- die Tragfähigkeit von Teilnehmer-Formulierungen einschätzen können
- den Sachgehalt von Teilnehmer-Äußerungen, besonders der Beispiele erkennen
- Voraussetzungen und/oder Vorurteile in Teilnehmer-Äußerungen erkennen
- Sachprobleme (philosophischen Probleme und Grundlagen) erkennen
- Schwierigkeiten („Fußangeln und Fallstricken“) erkennen, die nicht ohne weiteres sichtbar sind oder aber in Formulierungen sich andeuten
- Fähigkeit, Teilnehmende zur Überprüfung eigener oder fremder Gedanken zu veranlassen
- verknüpfende Fähigkeiten: Übergänge Abstraktion – Konkrektion und umgekehrt
- anerkennen, daß jeder seine eigene Geschichte und seinen Erfahrungshintergrund mitbringt

### *3. gruppendynamische Fähigkeiten*

- Offenheit, Menschenkenntnis und Zugewandtheit zu Menschen
- Fähigkeiten, die intersubjektive Verständigung herzustellen und zu sichern
- Fähigkeiten, mit Frustrationen der Gruppe oder einzelner Teilnehmer umzugehen
- Fähigkeit, Spannungen in der Gruppe zu erkennen und mit ihnen umzugehen
- Fähigkeit, Zusammenarbeit in der Gruppe zu erwirken
- Entscheidungsvorsicht und Entscheidungsfreude, Balance zwischen beiden
- die Sokratischen Regeln mit Geduld vertreten und durchsetzen, aber un-dogmatisch

### *4. die Gesprächsführung betreffende Fähigkeiten („gesprächsstrategische“ Fähigkeiten)*

- Erinnern und Festhalten von Teilnehmer/innen-Beiträgen
- verknüpfende Fähigkeiten: zwischen Teilnehmer/innen, zwischen eigenen/fremden Gesprächsbeiträgen, auch zu verschiedenen Phasen
- Fähigkeit, den geeigneten Zeitpunkt für Lenkungsinterventionen zu wählen
- die Vorstellung eines Weges entwickeln
- strukturierende Fähigkeiten: Sachkenntnis in Verbindung mit Regelkenntnis, Übersicht, mögliche Denkwege erkennen, Alternativen erkennen, Verfahrensvorschläge machen, Entscheidungen treffen
- Kenntnis (Repertoire) methodischer Alternativen
- Flexibilität, früher getroffene Entscheidungen zu modifizieren
- Ausreichende Distanz zur Sachproblematik, den einzelnen Teilnehmenden, der Gruppendynamik und dem Gespräch selbst – komplementär dazu:

- ausreichende Sensibilität auf allen Ebenen

#### 5. Integrative Fähigkeiten (die Fähigkeit, die Fähigkeiten zu koordinieren)

- Einschätzungsfähigkeit hinsichtlich der Fähigkeiten, Voraussetzungen und der Belastbarkeit der Gruppe
- Antizipationsfähigkeit über die Wirkung einer Vorgehensweise
- auf den Gesprächsverlauf
- auf einzelne Teilnehmende und die Gruppe
- auf die sachliche Auseinandersetzung
- auf Erkenntnismöglichkeiten
- Fähigkeit, abzuwägen zwischen
  - Sachlogik
  - Zeitfaktor
  - Schwierigkeitsgrad
  - Kommunikation
  - Gruppengröße
  - Individuen
  - Gruppendynamik
- Gefühl für das rechte Maß („Angemessenheit“)

Führt man sich diese Zusammenstellung von Fähigkeiten, die sicher noch zu ergänzen sein wird, vor Augen, so stellt sich ähnlich wie im vorigen Abschnitt die Frage, welche Bedeutung sie für die Leiterausübung haben. Lassen sich diese Fähigkeiten einüben? Welche Möglichkeiten können zu diesem Zweck entwickelt werden?

Hinzu kommt die Schwierigkeit, daß nicht alle im Vorangehenden aufgeführten Gesichtspunkte „Fähigkeiten“ im strengen Sinn sind. Beispielsweise wurde an einer Stelle explizit philosophisches Wissen (über die Grundlagen der Sokratischen Methode bei Nelson und Heckmann) aufgenommen, implizites Wissen über philosophische Probleme und Diskurs, über Kommunikation und Psychologie geht ebenfalls ein. Allerdings kommt es im Zusammenhang mit der Leitungskompetenz nicht oder kaum auf die Reproduzierbarkeit solchen Wissens an als vielmehr auf einen sinnvollen Umgang mit diesem Wissen im Gesprächskontext, und in diesem Sinn handelt es sich dann doch wieder um Fähigkeiten.

Überdies sind eine Reihe der genannten Fähigkeiten zugleich auch Voraussetzungen und /oder Einstellungen, so beispielsweise das Anerkennen des anderen, Sensibilität, das „philosophische Gefühl“, Einfühlungsvermögen und das Gefühl für das rechte Maß. Ob und wie man auf diese Kompetenzen, Eigenschaften und Einstellungen hinwirken kann, ist eine offene Frage. Grundsätzlich gehören dazu: Offenheit *und* Distanz, zur Sache, zur Gruppe und den Personen, zu sich selbst und zum Gespräch; außerdem Interesse an grundlegenden Problemen *und* Menschen, auch an Gesprächsprozessen selbst sowie eine nicht-

autoritäre Einstellung. Solche Einstellungen und Haltungen erwirbt man nicht erst in einer Leiteraus- und Fortbildung, sie sind weit tiefer in der Persönlichkeitsstruktur verankert, als daß sie durch ein „Training“ erworben werden könnten. Zu ihnen sollte ein(e) potentielle(r) Leiter/in demnach eine Disposition mitbringen. Haltungen und Einstellungen können jedoch gepflegt werden durch Bewußtmachen, durch Situationsanalyse und durch Arbeit an sich selbst. *Dazu* kann die Arbeit im Kontakt mit anderen Leiter/innen, die jeweils vorausgegangen sind, durchaus hilfreich sein. *Erzeugen* jedoch läßt sich – zusammengefaßt ausgedrückt – „von außen“ eine Sokratische Haltung nicht; sie kann nur aus eigener Freiheit gewollt und erarbeitet werden.

## 5.2 Das derzeitige Ausbildungsmodell

### 5.2.1 Zur Geschichte der Leiteraus- und Fortbildung im Nelson/Heckmann-Kreis

In Deutschland ist der Kreis der Sokratischer zu Lebzeiten Nelsons entstanden und war quantitativ sehr klein, was jedoch der mit den Sokratischen Gesprächen verknüpften politischen Intention und Wirksamkeit wohl zugute kam. In der Phase nach dem zweiten Weltkrieg verlagerte sich der Schwerpunkt der Sokratischen Arbeit auf die Lehrerbildung und die Erwachsenenbildung; aber bis etwa 1980 war auch in dieser Zeit der Kreis noch so klein, daß sich die Frage nach der Form der Leiteraus- und Fortbildung nicht stellte. Man wuchs über lange Zeit des Mitmachens in den Kreis hinein. Zumindest nach seiner Emeritierung zog Gustav Heckmann neue Leiter/innen auf die Weise in den Kreis, daß er das erste selbst geleitete Gespräch mit ihnen vorbereitete und dann selbst daran teilnahm, so daß man sich in den Pausen beraten konnte. Ich selbst habe mein erstes in diesem Kreis geleitetes Gespräch 1977 – ich hatte also schon mehrere Jahre Philosophie an der Schule unterrichtet – dann schriftlich protokolliert und mit didaktischen Kommentaren versehen. (siehe oben Kap. VII.1) Eine Erwartung oder Verpflichtung dazu gab es damals noch nicht, lediglich einige wenige kursierende Protokolle. Nach diesem Modell der initiierten Zusammenarbeit mit Gustav Heckmann verdoppelte sich der Leiterkreis in den achtziger Jahren (etwa von 10 auf 20). Anfang der neunziger Jahre stellte sich dann die Frage nach einem Personen-unabhängigeren Ausbildungsmodell. Da etwa zeitgleich andere Anbieter auf dem Markt die Bezeichnung „Sokratisches Gespräch“ benutzten, ohne im Sinne der Nelson/Heckmann-Tradition zu arbeiten, wurde die Frage doppelt dringlich. Auf meine Anregung hin entstanden erste Entwürfe in kleinen Arbeitsgruppen, die vehement diskutiert wurden, da einem Teil des gewachsenen Kreises jegliche Formalisierung widerstrebt. Mir erschien und erscheint dies kurzfristig, denn wenn man von der Bedeutung der

Methode überzeugt ist und dementsprechend ihre Verbreitung wünscht, muß zugleich auf die Qualität der Angebote und auf die Einhaltung gewisser Standards geachtet werden, die personenunabhängig beschrieben und weitergegeben werden können, jedenfalls unabhängig von nur einer bestimmten Person. (Im allgemeinen zeichnet sich die Nelson/Heckmann-Tradition ja dadurch aus, daß sie die personale Ebene der Gespräche wichtig nimmt.) Das Ergebnis dieser Diskussion war 1994 die förmliche Gründung der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren („GSP“), der nur Leiter/innen angehören, die im Sinne der Nelson/Heckmann-Tradition arbeiten, verbunden mit einem Minimalprogramm von vier Phasen der Ausbildung. Sie legten im wesentlichen die damals (und bis heute) übliche Praxis nieder, wobei im Einzelfall immer auch gewisse Abweichungen sinnvoll erscheinen.

Die vier Phasen sind kurz und förmlich beschrieben unter der Überschrift „Aufnahme neuer Mitglieder“ (Beschuß vom 7. Januar 1995) im Bd. II der Schriftenreihe der PPA, S. 133/4. – Mehr Einblick in die Intentionen gibt das dazu verfaßte Merkblatt:

## **5.2.2 Handreichungen zur Ausbildung der Sokratischen LeiterInnen im Sinne der Tradition von Leonard Nelson/ Gustav Heckmann**

erarbeitet 1993 von einer Arbeitsgruppe, in die vorliegende Fassung am 7.1.95 von der MV der GSP umgearbeitet –

Folgende Anregungen sollten den potentiellen Leiterinnen und Leitern aus dem Leiterkreis gegeben werden:

Es sind *vier Phasen* in der Einarbeitung neuer LeiterInnen zu unterscheiden, deren innere Abfolge sich kennzeichnen läßt durch die Schritte: Kennenlernen → Hinarbeiten auf eigene Leitung → Erprobung → Auswertung

*Phase I:*

*Ziel* ist das Kennenlernen der Intention und Methodik des Sokratischen Gesprächs in der Tradition von Nelson/Heckmann in praktischer und theoretischer Hinsicht; dabei soll eine hinreichende Breite bzgl. der Themen und Leitungsstile berücksichtigt werden.

Die potentiellen LeiterInnen sollten die eigene Motivation zur Leitung klären und die bisherigen didaktischen und methodischen Erfahrungen sowie das Verständnis der Sokratischen Methode reflektieren. Dies kann ggf. schriftlich erfolgen. Für das schriftliche Festhalten von Reflexionen spricht i.a. ihre größere Fruchtbarkeit (gilt auch für die weiteren Phasen und die abschließende Auswertung).

Die MentorInnen sollten hinweisen auf:

- *Basisliteratur* sowohl zur Theorie Sokratischer Gespräche als auch zu den biographischen und politisch-pädagogischen Kontexten
- mögliche Lektüre von Protokollen

Teilnahmemöglichkeit an den Herbstseminaren

(dienen der Diskussion der Sokratischen Methode im Spiegel anderer Ansätze)

Die MentorInnen sollten auf Folgendes achten:

- bei der eigenen Teilnahme der potentiellen LeiterInnen an Sokratischen Gesprächen sollten *Themen* ausgewählt werden aus *allen drei* Bereichen: theoretische Philosophie – Ethik/Pädagogik/Politik – Mathematik/Naturwissenschaften;
- beim Vorschlag von potentiellen LeiterInnen sind neben den *philosophischen* auch *kommunikative* Kompetenzen (z.B. Offenheit) zu berücksichtigen; beides ist notwendig.

*Phase II:*

Allgemeines *Ziel* ist das Hinarbeiten auf die Kompetenz zur Leitung.

Aufgabe des Mentors/der Mentorin in dieser Phase ist, Folgendes zu gewährleisten:

1. Wenn die Benennung des potentiellen Leiters bzw. der potentiellen Leiterin durch die Mitgliederversammlung erfolgt ist, findet ein *Planungsgespräch* mit dem Mentor/der Mentorin statt zur gemeinsamen Abstimmung der Ausbildungsschritte und –ziele.

Dabei sollte die individuelle Ausgangslage Berücksichtigung finden.

2. *Teilnahme* des potentiellen Leiters bzw. der potentiellen Leiterin an einem oder mehreren Sokratischen Gesprächen bei dem Mentor/der Mentorin, wobei auch eine Beteiligung an der Vorbereitung sinnvoll sein kann.

Während des Gesprächszeitraums sollten phasenbezogene, problemorientierte *Nachgespräche* über inhaltliche Problemaspekte und über didaktisch-methodische Gesichtspunkte geführt werden.

Der Mentor/die Mentorin sollte die Aufmerksamkeit fördern für spezifisch philosophische Vorgehensweisen. Weiterhin sollte er/sie die methodische Aufmerksamkeit fördern im Hinblick auf Gesprächswege, –alternativen und Lenkungsentscheidungen.

*Empfehlungen:*

- Anforderungen an die LeiterInnen lesen
- Auseinandersetzen mit dem Sinn der Regeln
- Notizen während des Sokratischen Gesprächs
- (ggf. von beiden: potentiellern/r Leiter/in und Mentor/in)
- Alternativen überlegen

3. Weitere Einarbeitung in die *philosophische Tradition* der Sokratischen Methode.

Empfehlung an potentiellen Leiter bzw. potentielle Leiterin:

Teilnahme an einem Lektüre-Seminar (Angebot durch die PPA)

4. Förderung in der Wahrnehmung, Steuerung und Bewertung von *kommunikativen* und *gruppendynamischen* Prozessen. – Möglichkeiten:

- Lektüre
- Auswertung von Protokollen
- ggf. praktische Übungen

*Phase III:*

*Zielsetzung:* Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der ersten eigenen Leitung eines Sokratischen Gesprächs

1. Der potentielle Leiter bzw. die potentielle Leiterin wählt ein Thema aus und bereitet sich inhaltlich darauf vor
2. potentieller Leiter/in und Mentor/in bereiten das Gespräch möglichst im mündlich-schriftlichen Dialog inhaltlich vor, ergänzt ggf. durch Miteinander-Beraten über die Methode.
3. potentieller Leiter/in leitet; Mentor/in begleitet insbesondere durch phasenweise problembezogene Nachgespräche
4. potentieller Leiter/in bereitet das Sokratische Gespräch durch ein didaktisch-methodisch reflektiertes Protokoll nach.

*Phase IV:*

*Ziel:* Auswertung und Abschluß

Rückblick auf Phase II und III,

gemeinsame Auswertung von potentielltem Leiter bzw. Leiterin und Mentor/in; evtl. erneute Übung in der Leitung eines Sokratischen Gesprächs mit Mentorenbegleitung

Empfehlung: den der GSP vorzutragenden Erfahrungsbericht mit selbst gewähltem Schwerpunkt *schriftlich* abzufassen, da dies den Nutzen für den künftigen Leiter bzw. die künftige Leiterin wesentlich erhöht. (Vgl. Hinweis zu I)

– *Ende des Merkblattes* –

### **5.3 Perspektiven für Professionalisierung der Ausbildung**

Die Festlegung der vier Phasen bedeutete eine Selbstverpflichtung des Leiterkreises auf einen Minimalkonsens in der Ausbildung. Ich habe ihn als ersten Schritt auf dem Weg zu weitergehender Professionalisierung gesehen.

Nach einigen Jahren der Arbeit mit dieser weitmaschigen Ordnung für die Ausbildung sah ich zu Beginn des Jahres 2000 die Zeit für eine erste Auswertung der Erfahrungen gekommen. Daher habe ich die Frage gestellt:

*Was ist wichtig bei der Leiterausbildung?*

Meine (vorläufigen) Antworten spiegeln sowohl die bewährten Punkte als auch die noch nicht befriedigenden und weiter zu reflektierende auf dem Weg vermehrter Professionalität:

- Den „Sokratischen Geist“ erfassen – wie auch immer das geschieht. Im Abschnitt 5.1 „Kompetenzen“ liegt ein Versuch zur genaueren Beschreibung der zugehörigen Voraussetzungen vor.
- Die inhaltliche, teilweise dialogische Vorbereitung.
- Die phasenbezogene, problemorientierte Reflexion inhaltlicher und didaktisch-methodischer Gesichtspunkte in der Hospitationsphase.
- Dies muß nicht in einem lückenlosen Protokoll erfolgen. Primär sind die Vor- und Nachgespräche zwischen Mentor/in und Kandidat/in. Sie können ggf. nachträglich in ihren wichtigen Grundzügen schriftlich festgehalten werden.
- Die Konzentration der Kräfte auf das erste selbst geleitete Sokratische Gespräch.
- Dazu gehören die Phasen (a) Themenwahl, (b) Vorbereitung (c) Durchführung (d) Nachbereitung und auswertende Reflexion.
- Die Nachbereitung soll wirklich *zwei* Teile haben: die phasenbezogenen Zwiegespräche zwischen Kandidat/in und Mentor/in und anschließend die selbständige schriftliche Nachbereitung, in der – vorbereitet durch die mündliche, dialogische Reflexion – das Wesentlichste geschieht: kritische Reflexion des *eigenen* Leitungsstils, Bewußtwerden und Durchdenken von Vor- und Nachteilen bestimmter Vorgehensweisen und Eröffnen von Variationsmöglichkeiten.

Wenn die schriftliche Reflexion „Protokoll“ genannt wird, dann sollte darunter ein didaktisch kommentierter Text verstanden werden (wie Gustav Heckmann es praktiziert hatte). Andere Formen können ebenfalls den Sinn der auswertenden Reflexion erfüllen: z.B. eine problemorientierte Darstellung; „Probleme“ können dabei auf verschiedenen Ebenen liegen.

Wichtig ist auch eine hinreichende zeitliche Länge des gemeinsam reflektierten Sokratische Gespräch, damit der Gesprächsbogen auch die Phasen einbezieht, die bei kürzeren Gesprächen gar nicht auftauchen können. Kürzere Sokratische Gespräche können ergänzend hinzukommen.

Weitere Elemente können (bzw. sollten m.E.) die Ausbildung unterstützen:

- a) Die Teilnahme an einem sorgfältig durchgeführten „Analysegespräch“, evtl. in eigens dafür arrangierten Kleingruppen von KandidatInnen.
- b) Übungen und Diskussionen zu ganz bestimmten Gesprächsphasen oder ganz bestimmten Problemen (z.B. Themenformulierung; Teilnehmererwartungen; Beispielauswahl; Lenkungsentscheidungen; vermeintlicher Konsensdruck; gruppendynamische Konstellationen u.v.a.)

Bei a) und b) könnten evtl. auch andere Instrumentarien, die die Niederländer entwickelt haben, aufgegriffen und abgewandelt werden („Exercises“)

Auch für diesen, noch auszubauenden und feiner zu strukturierenden Teil wäre es sinnvoll, kleine Ausbildungsgruppen von 2-5 Kandidat/innen zu bilden.

- c) Beschäftigung mit dem Sinn der konstitutiven und regulativen Regeln. Erarbeitung einer eigenen Erläuterung der Sokratischen Methode für Außenstehende.
- d) Lektüre und Diskussion von Protokollen früherer Gespräche in kleiner Arbeitsgruppe.
- e<sub>1</sub>) Erarbeitung der Basisliteratur zur Sokratischen Methode in der Nelson/Heckmann-Tradition.
- e<sub>2</sub>) Vertiefende Lektüre zum Einblick in die philosophische Tradition (bes. Nelson, durchaus unter Aktualitätsgesichtspunkten diskutiert).  
Mögliche Arbeitsform zu (e<sub>1</sub>) und (e<sub>2</sub>): Lektüreseminar
- g) Erarbeitung pädagogischer und kommunikations-didaktischer Literatur, die in inhaltlicher Beziehung zur Sokratischen Methode stehen oder von praktischem Nutzen sein können.

Die GSP befindet sich derzeit in einem Verständigungsprozeß darüber, ob derartige Elemente verbindlich gemacht werden sollen.

Meiner Einschätzung nach wäre dies, wenn auch vielleicht nicht unabdingbar, so doch sehr sinnvoll, um gezielter auf die eingangs benannten Fähigkeiten hinzuarbeiten. Sowohl um die Qualität der Ausbildung weiter zu steigern als auch um einer zu erwartenden vermehrten Nachfrage nach Ausbildungskapazitäten entgegenkommen zu können, wäre in struktureller Hinsicht mein Vorschlag, neben der bisherige Säule der Paarbildung von je einem/r Kandidat/in und einem Mentor/in eine zweite Säule von kleinen Ausbildungsgruppen zu bilden, für die dann gezielt Angebote zu den oben genannten Punkten a) – f) gemacht werden.

#### *Vergleich mit dem Ausbildungsmodell der Niederländer<sup>1</sup>*

Zur vertiefenden Betrachtung der Erfordernisse und Variationsmöglichkeiten in der Leiterausbildung möchte ich einen *Vergleich* mit dem Modell, das die Niederländer entwickelt haben, heranziehen. Dem Vergleich war auf der dritten internationalen Tagung zur Sokratischen Methode in Loccum (24.-29.7.2000) der Workshop 6 gewidmet mit dem Titel „What is essential in training facilitators?“; er wurde von Eric Boers (NL) und Gisela Raupach-Strey (D) geleitet. Als Ergebnis habe ich tabellarisch den Vergleich so zusammengestellt, wie er auch in der Dokumentation<sup>2</sup> erscheinen wird.

---

1 Nur der Kürze halber sei in diesem Kapitel die Länder-Zugehörigkeit als Herkunftsbezeichnung gewählt.

2 voraussichtlich in Bd. IX der Schriftenreihe der PPA, Münster 2002

## Comparison of the education of facilitators in Germany and The Netherlands

German (K <sup>g</sup> )	Dutch (K <sup>n</sup> )
no philosophical education presupposed	til now mentors and candidates have studied philosophy
precondition: sufficient experience in participating SD, two regards: subjects & style of facilitating	experience in participating SD not presupposed
one candidate and one mentor form an individual pair	in groups; several mentors
minimum of fixed obligations literature voluntary	obligatory programme, e.g. incl. 300 pages background literature
2 SD as obligatory stock of education	6 SD as obligatory stock of education
writing 2x a protocol, more oral evaluation	writing at least 4x (essay, analysis, protocols, report)
essay (beginning) & report (end) til now not taken seriously	3 interviews (intake, middle, final)
more elbow-room for individual steps in education for facilitating	destinated instructors & destinated steps
intensive dialogue within the pair, preparing, carrying through the whole SD, and reflecting it	isolating different points or phases of the course of SD
learning by doing and reflecting together	learning by exercises concerning elements of SD
whole week SD as norm	different versions
philosophical thinking through growing into custom	orientation in academic philosophy
respect of individual preconditions	more anonymous
unequal education	more objective
more personal	more professional
informal continuing studies	more formal supervision, also after finishing education
til now without money	paying costs
common judgement about success	criteria and certificate

SD: Socratic Dialogue

Ein wesentlicher Unterschied besteht im historischen Ausgangspunkt. Der deutsche Kreis der Sokratiker nach Nelson/Heckmann ist – wie oben beschrieben – ein gewachsener, in seinen Ursprüngen gut 80 Jahre zurückreichend. Der niederländische Kreis ist homogener, er hat sich nach 1980 aus studierten Philosophen zusammengesetzt, um Berufsmöglichkeiten als Philosophen zu entwickeln. Dementsprechend ist auch das Ausbildungskonzept bewußt und vergleichsweise künstlich geschaffen worden. Das ist nicht eo ipso ein Nachteil; es entspricht zumindest der Situation und den mit ihr verknüpften Absichten. Legt man beide Konzeptionen – wie in der tabellarischen Auflistung – nebeneinander, so lassen sich Vor- und Nachteile auf beiden Seiten erkennen.

Das Konzept der deutschen Sokratiker<sup>3</sup>, kurz K $\mathcal{S}$ , ist gewissermaßen synthetischer, das der niederländischen, kurz K<sup>n</sup>, analytischer (falls man diese Begriffe steigern kann). In K $\mathcal{S}$  werden Probleme, die auftreten, im Kontext des Auftretens behandelt (der/die Leitende verhält sich *im* Gespräch dazu, mehr oder weniger spontan bzw. aus Erfahrung) und sogleich in der nächsten Zeitphase von Mentor/in und Kandidat/in gemeinsam reflektiert und ggf. Alternativen bedacht. Dabei hofft man, daß alle wesentlichen Probleme, auf die ein Leitende(r) sich mit potentiellen Handlungsmöglichkeiten einstellen sollte, im Durchlaufen der vier Phasen an irgendeiner Stelle vorkommen. In K<sup>n</sup> werden solche Probleme losgelöst von quasi naturwüchsig entstandenen Gesprächskontexten thematisiert. Das hat den Vorteil, daß sowohl das Auftreten der Probleme bewußter wahrgenommen werden kann als auch Reaktionsmöglichkeiten bewußter durchgespielt und eingesetzt werden können. Allerdings könnte gerade wegen der Kontextlosigkeit oder doch Reduzierung von Kontextfaktoren durch idealtypisch konstruierte Bedingungen der Umgang des Leitenden mit diesen Problemen allzu sehr schematisiert werden. Außerdem bedarf es erheblicher Vorarbeit, die für wesentlich erachteten Probleme zu sammeln und in „Übungen“ zu verarbeiten; vollständig kann dies nie gelingen, aber die Vorgehensweise könnte diese Suggestion hervorrufen. Auch flexibles Reagieren in vorher unbekanntem Situationen muß die Ausbildung ermöglichen. Aus dem Konzept der Niederländer ist nicht erkennbar, ob und wie weit das Desiderat solcher Offenheit zugleich intendiert ist oder doch unberücksichtigt bleibt.

Andererseits vermute ich, daß eine Anreicherung des K $\mathcal{S}$  durch analytische Elemente (Übungen zu isolierten Fragestellungen) eine größere Bewußtheit der Probleme wie des Umgangs mit ihnen auch für den im ganzen eher synthetisch konzipierten Ausbildungsweg von Nutzen wäre und sich gut ergänzend integrieren ließe. Umgekehrt könnte K<sup>n</sup> den Eindruck erwecken, daß man die Leitung eines Sokratischen Gespräches „beherrsche“, wenn man alle Punkte des Ausbildungsprogramms absolviert habe. Außerdem scheint mir für K<sup>n</sup> die Gefahr zu bestehen, daß ein Sokratisches Gespräch zu wenig als ein Ganzes, mit einer gewissen Sach-Logik und einer gewissen Gesprächsdynamik, wahrge-

---

3 vgl. Anm.1

nommen wird. Ich vertrete demgegenüber die Auffassung, daß diese Wahrnehmung durchaus für Leitungsentscheidungen von Bedeutung ist.

Das synthetische Konzept der deutschen Sokratiker ist zugleich offener, es legt nicht so viel fest und fordert daher die Kandidat/innen zu freier Nutzung ihres Spielraums heraus. Für aktiv ihre Ausbildung betreibende Kandidat/innen ist dies von Vorteil, sie brauchen sich nicht an Fremdbestimmung zu stören. Andere gehen gerade dadurch vielleicht den Weg der geringsten Schwierigkeiten. Letzteres spricht wiederum für eine gewisse Objektivität und Vergleichbarkeit der Anforderungen, die in  $K^{\text{N}}$  eher gegeben ist.

Die tatsächliche Ungleichheit des Ausbildungsweges und der Ausbildungsmodalitäten in  $K^{\text{S}}$  ist ambivalent: Sie ermöglicht es auf der einen Seite, individuell auf die Voraussetzungen und auch Schwierigkeiten der Kandidat/innen einzugehen. Andererseits kann die tatsächlich sehr unterschiedlich investierte Mühe zu gewissen Ungerechtigkeiten führen; vor allem aber hat auf diese Weise die GSP kein Kriterium in der Hand, Kandidat/innen am Ende des Ausbildungsweges, wenn nötig, dennoch zurückzuweisen. Auf Dauer wird sie dieser Problematik jedoch nicht ausweichen können.

Das synthetische Konzept ist persönlicher, nicht nur wegen der Berücksichtigung individueller Voraussetzungen der Kandidat/innen, sondern auch durch die Paarbildung von Kandidat/in und Mentor/in über einen normalerweise nicht unerheblichen Zeitraum. Dieses Binnenverhältnis kann sehr unterschiedlich, aber eben auch reichhaltig und vielfältig gestaltet werden, abhängig von den einander begegnenden Persönlichkeiten in ihrer individuellen Struktur. Da es sich um kein von außen bestimmtes Verhältnis handelt, wird es in aller Regel auch positiv, sinnvoll und fruchtbar sein. Allerdings können wegen der i.a. gegebenen Affinität gemeinsame „blinde Flecken“ oder Tendenzen oder auch Schwächen u.U. außerhalb der Wahrnehmung und Reflexion des Paares bleiben. Unter diesem Aspekt hat  $K^{\text{N}}$  den Vorteil, durch mehrfachen Wechsel von Mentor/innen und Dozent/innen weniger Personenbindung zu fördern und Stärken und Schwächen auszugleichen.

Schließlich kann man die Frage aufwerfen, ob das persönlichere Konzept  $K^{\text{S}}$  nicht letztlich die Grundidee der früheren Ausbildungs-Phasen fortschreibt, im Hineinwachsen in den Kreis der Sokratiker das Hauptziel zu sehen. Demgegenüber hätte  $K^{\text{N}}$  mit seiner größeren Anonymität oder jedenfalls größeren Unabhängigkeit von bestimmten Personen den Vorteil, mit der Ausbildung eindeutig auf *Kompetenzen* hinzuarbeiten. Diese Blickwendung täte dem „alten“ Sokratiker-Kreis gut. Auf der anderen Seite lassen sich auch an dieser Stelle wiederum Argumente anführen, die in der Sokratischen Methode selbst begründet sind: Sie ist eben nicht nur eine Methode zur Lösung philosophischer Probleme, sondern hat in den Grundanliegen der Maieutik – Hilfestellung für das Denken der Gesprächspartner/innen – sowie der vernünftigen Selbstbestimmung durch Aufklärung die Personen im Blick. Und zur dialogischen Ar-

beit mit Personen gehören als Ermöglichungsbedingung eine bestimmte Atmosphäre und eine bestimmte Einstellung, sozusagen der „Sokratische Geist“. Dieser wiederum impliziert zwar bestimmmbare Kompetenzen, aber er läßt sich nicht durch Kompetenzen erschöpfend beschreiben und erfassen.



# Kapitel VIII

## Lehrerbildung

### VIII.1 Besonderheiten in der Lehrerfortbildung – aufgezeigt am Protokoll eines Sokratischen Gesprächs

Das Sokratische Gespräch, an dem ich einige Besonderheiten in der Lehrerfortbildung aufzeigen möchte, fand vom 9.-11.2.1999 in Schwerte statt im Rahmen der Lehrerweiterbildung zum Schulversuch „Praktische Philosophie“ in Nordrhein-Westfalen, und zwar in Kooperation mit dem Institut für Lehrerfortbildung Mühlheim. Das Thema lautete:

#### Worin besteht der Unterschied zwischen Gewißheit und Wahrheit?

Teilnehmende (Namen verändert<sup>1</sup>): Bärbel (ohne 1.Vormittag), Jürgen, Enno, Mechthild, Birgit, Werner (nur 1. Tag), Manfred, Gaby. Leitung: Gisela Raupach-Strey [Die nur teilweise Teilnahme von zwei Teilnehmern kam durch schulische Verpflichtungen zustande, entspricht aber nicht den Regeln und machte sich auch ungünstig bemerkbar.]

Die Vorstellungsrunde zeigt, daß die meisten Teilnehmenden Philosophie studiert haben, überwiegend auch im Schulversuch unterrichten und nur eine Teilnehmerin (Mechthild) mit der Sokratischen Methode in der Nelson/Heckmann-Tradition vertraut ist.

Als erstes stelle ich die an jeden Teilnehmenden gerichtete Frage: *Was interessiert mich am Thema?*

Diese Frage gehört nicht eigentlich zum Sokratischen Gespräch, erlaubt aber, eingangs die jeweils eigene Vorstellung über den thematischen Horizont festzuhalten, um später das Spezifische der Sokratischen Methode besser zu erkennen.

Drei Teilnehmende stellen Bezüge zu philosophischen Theorien her (Pragmatismus, mathesis universalis, Descartes, der wohl kürzlich referiert wurde, u.a.), zwei stellen direkt philosophische Fragen, eine eher existenzphilosophische, einer expliziert das Problem an einem Beispiel (das dann auch für den

---

1 In Anlehnung an die Protokolle der GSP wurden wie im vorhergehenden Kapitel zur Anonymisierung (geänderte) Vornamen gewählt, ohne daß dies durchgehend der gegenseitigen Anrede entsprach.

nächsten Schritt verwendbar ist). Es zeigt sich schon bald, daß die meisten diskussionsfreudig sind auf durchaus gutem Niveau, jedoch recht assoziativ verschiedenste theoretische Aspekte antippen, um sehr schnell zu wieder anderen überzugehen. Diese Voraussetzungen haben in sich ihren Wert, aber auch ihre Schwierigkeit. Sie erleichtern, wie sich in der Folge auch zeigen wird, nicht gerade ein konsequent Sokratisches Vorgehen im Sinne der Nelson-Heckmann-Tradition.

Der zweite Schritt ist die Bitte, von selbst erlebten *Beispielen* zu berichten, wobei der Bezug zum Thema in diesem Stadium durchaus ungeklärt und assoziativ bleiben kann.

Nach einer Denkpause prescht *Manfred*, der Moderator der Gruppe, vor: Die Wegbeschreibung zu einer neuen Schule war vor zehn Jahren gewiß, wäre es aufgrund der baulichen Veränderungen in der Stadt heute nicht mehr, also könne sie nicht die Wahrheit gewesen sein. – Das „Beispiel“ ist konstruiert bzw. eine theoretische Überlegung, die mir auch nicht recht passend erscheint: Wieso ändert sich die Gewißheit, aber nicht die Wahrheit? Das sog. Beispiel würde primär in einen Streit über den Sprachgebrauch führen.

*Werner* ist gewiß, daß die Regierungspolitik in der Angelegenheit Doppelpaß „so sein sollte“ wie sie derzeit ist; er zweifelt aber, ob sie „richtig“ ist, ob das „die Wahrheit“ ist. Das Beispiel entfällt leider für die weitere Bearbeitung, da *Werner* nur am ersten Tag anwesend ist.

*Enno* suchte bei der Planung eines Unterrichtsvorhabens Unterlagen über eine bestimmte Unterrichtseinheit, die durchgeführt zu haben er sich in der Erinnerung sicher war. Zunächst findet er sie nicht, ist aber erleichtert, als er mit zeitlichem Abstand doch Notizen findet, „das Gefühl der Gewißheit mit den Tatsachen übereinstimmt“. – Dieses Beispiel aus dem Lehreralltag erlaubt gute Identifikationsmöglichkeiten für die anderen Gruppenmitglieder, hat aber auch sachliche Vorzüge, die wir uns später zunutze machen (z.B. klar unterscheidbare Phasen, kein persönlicher, sondern allgemeiner Sprachgebrauch, der sich mit der philosophischen Fachsprache verträgt u.a.).

*Mittagspause*; danach kommt *Bärbel* hinzu. Ihr fehlt also der langsame, eine Atmosphäre herstellender Einstieg, was sich m.E. später auch bemerkbar macht. Auf die Einstiegsfrage, die ich ihr noch stelle, antwortet sie, daß sie viel Unsicherheit kenne, auf der Suche nach Gewißheit sei, aber nicht *die* Wahrheit beanspruche. Sie bezieht die Frage also stark auf ihre eigene Person.

Wir fahren im *Sachgespräch* mit den Beispielberichten fort.

*Jürgen* formuliert kurz und bündig: Es sei unbezweifelbar, daß der Wecker um 6.<sup>15</sup> h klinge, aber es bleibe ungewiß, ob er aufstehe. – Er verbindet offenbar mit „Wahrheit“ eine Tatsache der Gegenwart, mit (Un-)Gewißheit ein mögliches künftiges Ereignis, das von seinem eigenen Entschluß abhängt.

*Birgit* ist sich gewiß, daß ihr die Tochter nicht die Wahrheit sagt, weiß genau, daß sie sie belügt (sie riecht, daß sie geraucht hat). Sie schließt aber die Frage an:

Wie gehe ich damit um? Ich verweise darauf, daß das eine andere Frage als unsere Themafrage ist. (Das Beispiel als solches wäre geeignet, aber es könnte schwierig werden, die erkenntnistheoretische Frage von der zwischenmenschlichen ausreichend zu isolieren.)

*Bärbel* stellt ähnlich wie im vorigen Beispiel bei ihrem Vater eine Diskrepanz zwischen seinem Gesundheitszustand fest und dem, was er darüber sagt. „Zwei Botschaften“: die Auskunft, es gehe ihm gut, und das Zittern der Hand. (Da verlautet, daß der Vater kurz darauf verstorben ist, und nicht, wie lange dies zurückliegt, scheint mir eine Besprechung dieses an sich geeigneten Beispiels zu heikel.)

*Gaby* sagt sich bei einer Hospitation: „Das ist nicht die Lehrerin für meine Tochter“, folgt aber der gegenteiligen Meinung der Umgebung. „Was so viele sagen, muß richtig sein“. Aufgrund späterer Schwierigkeiten der Tochter mit der Lehrerin ist sie zu der Meinung gelangt, daß sie der eigenen Intuition nicht hätte mißtrauen sollen. Sie gibt sich aber auch Rechenschaft über einen möglichen Eigenanteil an den Schwierigkeiten. – Ihr Interesse richtet sich darauf, ob die soziale Dimension für die Gewißheit notwendig ist bzw. wie der Konflikt zwischen subjektiver Wahrheit und dem, was die anderen sagen, zu lösen ist. Da aber das Mutter-Tochter-Verhältnis hineinspielt, könnte die Bearbeitung des Beispiels für unseren Zeitrahmen zu mühsam sein.

*Mechthild* ist sich gewiß, daß das in einem späteren Stadium des Studiums gewonnene Verständnis von Mathematik für sie richtig ist, fragt aber, ob es die Wahrheit sei, ob es auch das Richtige für die Schule sei, ob richtig für alle (denn das Schulsystem, die Realität, die Gewohnheiten sind anders). – Die Gründe für den Zweifel sind mehrschichtig (soziale/institutionelle Begründung, prinzipiell-erkenntnistheoretisch, Lerntypen, evtl. weitere). Das Beispiel erregt durchaus Interesse, aber am Mathematikverständnis, und nicht der Themafrage. Aus diesem Grunde halte ich es daher für eine Bearbeitung in der gegebenen Situation für eher beschwerlich.

In einer *kurzen Pause* rekapituliere ich die Beispiele für mich, anschließend für die Gruppe. Ich frage noch, auf welche Beispiele sich das Interesse der Gruppenmitglieder richtet, um durch (Gegen-)Argumente ggf. meinen Vorschlag besser transparent zu machen. Die Gruppe argumentiert auf begrifflich-theoretischer Ebene (subjektive – objektive Gewißheit, Wirklichkeitsentsprechung u.ä.), oder mit „Zusammenfassungen“ von 2-3 Beispielen, die sich aber nur auf *ein* Merkmal beziehen oder diese relativ gewaltsam äußerlich zusammenbinden. Der für die Gruppe übliche Denkstil, der nicht Sokratischen Prinzipien folgt, wird für mich deutlich. Außerdem zeigt sich auch ein Interesse an exotischen Fragestellungen. Ich breche bald ab und bitte um Zustimmung zu meinem Vorschlag, Ennos Beispiel zu nehmen, das sich bei der Analyse, die ich oben jeweils angedeutet habe, als das für die gegebene Situation geeignetste

herauskristallisierte. (Mechthild als erfahrene Sokratikerin teilte meine Einschätzung.)

Da man die Methode kennenlernen will, wird mein Vorschlag akzeptiert. (16.<sup>15</sup> h des ersten Tages, d.h. nach knapp 2 ½ Zeitstunden Sachgespräch)

Enno stellt nun auf meine Bitte das *ausgewählte Beispiel* ausführlicher dar. Einige neigen zu abstrakten Resümees, andere zur Konstruktion einer Konklusion. Der Beispielgeber findet seinerseits, daß die logischen Übungen nicht den Kern der Sache treffen; er findet sich zu unserem üblichen Verfahren bereit, sukzessive die wichtigen Schritte seines Beispiels an die Tafel zu schreiben. Es ergibt sich spontan das Verfahren der Numerierung, d.h. im folgenden sind alle auf dem Flipchart aufgeschriebenen Sätze mit fortlaufenden Nummern versehen. *Enno*:

1. Ich wollte mir ein Bild über die Möglichkeiten einer unterrichtlichen Bearbeitung des „homo faber“ machen und erinnerte mich daran, daß ich selbst schon einmal eine Unterrichtsreihe dazu durchgeführt hatte.
2. In meinem Archiv war kein Beleg dafür auffindbar.
3. Ich war verunsichert und zweifelte daran, daß ich die Unterrichtseinheit wirklich durchgeführt hatte.
4. Voraussetzung: Ich archiviere durchgeführte Unterrichtsreihen.
5. Ich habe nicht angezweifelt, daß ich Aufzeichnungen dazu gemacht habe, falls ich sie durchgeführt habe. 4 und 5 sind Voraussetzungen für 3.
6. Die naheliegenden Ordner habe ich durchsucht.
7. Daß die Aufzeichnungen in einem falschen Ordner gelandet sein könnten, hielt ich für möglich.
8. Da die Suche in den anderen Ordnern zu viel Zeit gekostet hätte, die Unterrichtsplanung auch ohne die Unterlagen möglich war, und ein weiteres Suchen erfolglos gewesen wäre, wenn ich die Unterrichtsreihe wirklich nicht durchgeführt hätte, habe ich die Suche abgebrochen.
9. Nach mehreren Stunden und der Beschäftigung mit verschiedenen anderen Dingen hatte ich die Idee, an einer bestimmten Stelle noch einmal nachsehen zu sollen.

Hier erläuterte der Beispielgeber nach meinen Notizen noch mündlich: „Das Entscheidende für mich war, daß ich es gemacht hatte, und in dem Kurs, von dem ich die Vorstellung hatte (bestimmte Schüler/innen, Sitzordnung, Kleidung, Äußerungen). Es hatte ein Bedürfnis gegeben, die Verunsicherung aufzuheben.

10. Nach besonders sorgfältigem Durchsehen dieser Unterlagen habe ich einige knappe Aufzeichnungen über die Durchführung der Unterrichtsreihe gefunden.
11. Damit war die Verunsicherung (vgl.3) beseitigt und ich war erleichtert. Wir stellten fest, daß es *drei Phasen* gab im Beispiel: Gewißheit – Verunsicherung/ Zweifel – Erleichterung.

Daran schlossen sich ohne Nachfrage zwanglos folgende Kommentare an, über die in dieser Phase auch Einvernehmen zu bestehen schien:

12. Manfred: Die anfängliche Gewißheit war angekratzt, aber nicht vollständig verschwunden.

13. Bärbel: Sie wurde wiederhergestellt durch den Fund der Unterlagen.

Zwischenbemerkung eines Teilnehmers: aber von anderer Qualität

14. Enno: Meine subjektive Gewißheit wurde bestärkt und gesteigert.

15. Gaby: d.h. der Zweifel ist futsch.

16. Enno: Für mich war der entscheidende Punkt, daß die Unterrichtsreihe nicht nur als Vorstellung in meinem Kopf existierte, sondern die Aufzeichnungen belegten, daß die Unterrichtsreihe auch wirklich stattgefunden hatte.

Hier zeigte sich sehr schön, daß sich wie selbstverständlich Urteile zu der berichteten Erfahrung einstellen, auf die in der weiteren Arbeit zurückgegriffen werden kann (vgl. Nelson). Alltagssprachliche Formulierungen können, wie hier, sehr treffend sein und sollten dann akzeptiert werden.

Auf Bitte der Gruppe hatten wir für die letzte Viertelstunde vor der Abendessen-Pause ein erstes *Metagespräch* verabredet. Es diente dem Austausch über die Erfahrung des ersten Tages (in summa ca. vier Zeit-Stunden Sachgespräch). Metagesprächsphasen gebe ich hier zugleich mit meinen *didaktischen Kommentaren* wieder, während ich sie bei den Sachgesprächsphasen gesondert anfüge. Dieses Vorgehen bietet sich insofern an, als die Metagespräche selbst Reflexionen über das Sachgespräch sind, nur eben gemeinsam mit der Gruppe, der ich meine eigenen Kommentare häufig ja auch mitgeteilt oder zur Diskussion gestellt habe, wenn auch nicht in allen hier notierten Punkten.

Aufgefallen war die „eiserne Disziplin“, mit der das Beispiel nachvollzogen wurde. Eine Teilnehmerin klagte demgegenüber im Hinblick auf Unterricht ein, eine Vermittlung zu den emotionalen Anteilen zu finden. Das Argument ist für Unterricht nicht zu bestreiten; hier schien es mir aber eher der Abwehr zu dienen, da offenbar der Grad der Disziplinierung im (textfreien) Denken eine neue Erfahrung war, der sie sich zugleich gerne entzogen hätte (nach eigener Aussage). Eine andere Teilnehmerin meinte, es hätte genügt, zu Anfang die Aufgabe deutlicher zu formulieren: Nachvollzug der psychischen Schritte im Beispiel aus der Sicht dessen, der es erlebt hatte. (Daß dies zu wenig deutlich wurde, hängt auch mit dem Ungewohnten zusammen. Die Schritte sind nicht nur psychische, aber sie kennzeichnet richtig, daß die innere Erfahrung betrachtet wird.) Eine andere artikuliert demgegenüber, daß es ihr einen „Mordsspaß“ gemacht habe, im Gegensatz zu ihrem mitgebrachten Vorurteil, Sokratische Gespräche seien „so verkopft“. Die logischen Versuche (oben gar nicht notiert, z.B. Konklusionen als Deutungen) wurden von mehreren (einschließlich des Beispielgebers) als nicht produktiv bezeichnet.

Das schrittweise Vorgehen wurde im Hinblick auf Schülererfahrungen als wichtig erachtet (ggf. auch, um „Frust“erfahrungen zu verstehen). Deutlich

wurde, daß das Sokratische Gespräch, insbesondere bei Phasen des Anschreibens, Geduld erfordert. Die Äußerung eigener Einfälle und Kommentare zu bremsen fiel den meisten schwer. Mechthild erläuterte, daß die „Bremse“ nicht gegen etwas oder jemand gerichtet sei; sie dient vielmehr dazu, das Angeschriebene ernsthaft aufzunehmen und den Anschreibenden nicht in seiner Gedankenarbeit zu stören. Ggf. sollten die anderen sich ihre Zusatzgedanken notieren, damit sie nicht verloren gehen.

Die Gedankenprozesse in dieser Weise genauer aufzufassen und zu würdigen, ist außerhalb von Sokratischen Gesprächen nicht unbedingt üblich, im Alltag und in anderen Schulfächern nicht, und in gewisser Weise auch nicht bzw. selten in der wissenschaftlich betriebenen Philosophie. Aber der Beispielgeber Enno selbst formulierte: „Hier in der Gruppe läuft genau das ab, was bei mir zu Hause abläuft, wenn ich vor meinem PC sitze, korrigiere, zurücknehme, Sätze verändere durch Überlegungen.“ – Die Sokratische Methode faßt also lediglich etwas genauer auf, was *ist*: Bewußtseinsvorgänge, oder in der Sprache der Kritischen Philosophie: die innere Erfahrung. Dies war zumindest einigen der Teilnehmenden am ersten Tag deutlich geworden, auch wenn ihre Vorstellung von der Sokratischen Methode sie vorab offensichtlich nicht in diese Richtung gewiesen hatte.

Offenbar wirkte diese Erfahrung weiter, die erste Viertelstunde am *Mittwoch Vormittag* (10.2.) wurde de facto ein *Metagespräch*, da ein weiteres Bedürfnis nach Äußerungen über die Erfahrung vom Vortag bestand: Neben der Reflexion, daß man sich sonst ja nie so viel Zeit zum Nachdenken über ein Problem nehme, gab es Hinweise auf „Leerlauf-Empfinden“ (wenn der Abschluß eines Schrittes abzuwarten war, aber die Zeit nicht zum stillen Weiterdenken genutzt wurde). Aber auch umgekehrte Erfahrungen wurden artikuliert, beispielsweise (den Inhalt betreffend), daß der Unterschied zwischen der Verhaltensweise des Beispielgebers und der vorgestellten eigenen Verhaltensweise in einer vergleichbaren Situation als faszinierend erlebt wurde. Der Beispielgeber selbst hatte sich wohlgefühlt, insbesondere wegen der „Spannung zwischen Betroffenheit und der durch das Formulieren hergestellten Distanz“. Dies zeigte eine Stärke, die er mitbrachte; nicht jede(m) Beispielgeber/in gelingt auf Anhieb diese Arbeit. Sein Kommentar ist ein wichtiger Hinweis auf die potentielle pädagogische Funktion des Vorgehens in der Sokratischen Methode, mit dem Bericht eines selbst erlebten Beispiels zu beginnen. Der Zwang zur Mitteilung und damit zum Formulieren hat eine klärende, weil Distanz schaffende Rückwirkung auf den Beispielgeber selbst. Die Versprachlichung des Erlebten (und wenn nötig, die maieutische Hilfe dazu) ist insbesondere für den Unterricht in „Ethik“ bzw. „Praktischer Philosophie“ nicht zu unterschätzen.

In unserem Fall hatten wir den Glücksfall eines souveränen Beispielgebers, der sich der eigenen Linie trotz der manchmal etwas wilden Außendeutungen durch die Gruppe jederzeit sicher war.

Im *Sachgespräch* gab es sodann in einer ersten Phase einige Suchbewegungen über das Vorgehen bzw. die als nächstes zu untersuchende Frage. Die Gruppe neigte wiederum zu sprachlichen Erklärungen („Gewißheit ist qualitativ“) oder Erörterungen („In welchem Verhältnis stehen Wahrheit und Wirklichkeit?“), die schnell vorgetragen, aber auch schnell übergangen wurden. Mechthild verhalf zum Sokratischen Vorgehen, indem sie fragte, wo im Beispiel von Gewißheit, wo von Wahrheit gesprochen werde. Ich griff nach einigem Hin- und Herden Vorschlag in der Form auf, die angeschriebenen Sätze unter diesem Gesichtspunkt durchzugehen. Schon bei der ersten Kennzeichnung: Erinnerung als Gewißheit (Satz 1) stockte das Verfahren (womit aber die Intention zumindest zum Teil auch eingelöst war). Es löste die *Frage* aus:

17. Manfred: Bedeutet Erinnerung bereits Gewißheit?

und unmittelbar auch die These:

18. Gaby: Erinnerung kann auch trügen.

Eine gemeinsame Linie fand das Gespräch durch die systematische Unterscheidung von zunächst zwei Fällen von Erinnerung, dann drei bzw. vier:

19. Birgit: Es gibt 2 Fälle, sich zu erinnern,

a) ich kann mich an das erinnern, was mein subjektiv gelebtes Leben übersteigt und mich an die gesamte Menschheit bindet.

b) an das, was ich letztlich an einem bestimmten Ort, in einem bestimmten Augenblick, erlebt oder getan habe.

Hinter dem Satz 19a, der teilweise mit Skepsis, teilweise überaus bereitwillig aufgenommen wurde, standen – wie die Erläuterungsbitte ergab – „esoterische“ Vorstellungen, die wir dann einvernehmlich nicht weiter erörterten.

20. Mechthild: Es gibt zwei (dann korrigiert in drei bzw. vier) Fälle:

a) Ich erinnere mich an etwas, das gar nicht gewesen ist.

b) Ich erinnere mich nicht an etwas, was gewesen ist.

c) Ich erinnere mich an etwas, das gewesen ist. (Gaby)

d) Ich erinnere mich nicht an etwas, das nicht gewesen ist. (Jürgen)

Aufgrund der Diskussion markiere ich etwas später am Rand:

Fall a) wären *déjà-vue* – Erlebnisse (die sogleich mit theoretischen Erklärungen bedacht wurden), Träume; im Beispiel: Einbildung

Fall b) ist Vergessen

Fall c) ist Erinnern

Fall d) wurde nicht weiter betrachtet

21. Enno: Die Befürchtung einer Einbildung war das, was mich beunruhigt hat.

22. Enno: Der Fall b), das Vergessen hätte mich nicht beunruhigt, weil er allgemein menschlich ist.

23. Enno: Das positive Erinnern (Fall a), an etwas, das möglicherweise nicht gewesen ist, hat mich beunruhigt.

Es entsteht eine Diskussion über die „Lebendigkeit“ von Erinnerung, die von der Stichwortgeberin Birgit auf Nachfrage erläutert wird mit „Klarheit der Bilder, Gegenwärtigkeit“.

Es bleibt unklar, ob Lebendigkeit als Kriterium oder als ein Hinweis für die Realität des Erinnerten eingebracht wurde, so daß ich den Beispielgeber um Auskunft bitte. Er überlegt, was ihn so sicher gemacht habe, und kommt zu der Aussage, daß die Erinnerung an sich gar nicht so präzise und differenziert war, sondern die „Passung“ zu allen anderen Daten. Er notiert:

24. Enno: Die Erinnerung an die Unterrichtsreihe war eingebettet in die Erinnerung an konkrete Daten: Raum, Zeit und Personen.

25. Enno: Für die Rahmendaten waren Belege in meinen Unterlagen.

26. Enno: Die einzelnen Bestandteile der Erinnerung paßten zusammen.

27. Enno: Bis auf die vermißten Aufzeichnungen zu homo faber paßten die einzelnen Bestandteile der Erinnerung zu meinen Belegen und Unterlagen.

Nach diesen Klarstellungen hinsichtlich des Beispiels (ich wies in einer Meta-Bemerkung darauf hin, daß hier eine Ergänzung zum Beispielbericht des Vortags gebraucht wurde, obwohl ihn manche schon als recht ausführlich angesehen hatten), erinnere ich an die Frage (17), die wir bearbeiten wollten.

28. Gaby: Die Beunruhigung besteht darin, daß die Vorstellung (erst: Einbildung) evtl. keine Entsprechung in der Wirklichkeit hat.

29. Manfred: Die Erinnerung wird zur Gewißheit, wenn das bloß Gedachte, Vorgestellte, Erinnerte eine Entsprechung in der „Wirklichkeit“ findet.

30. Manfred: Erinnerung bedeutet für Enno Sicherheit, aber nicht Gewißheit.

### *Didaktischer Kommentar*

Die Gruppe beginnt, auf ein Weiterkommen – nach dem Vorverständnis der meisten: weg vom Beispiel – zu drängen. Sie folgen wohl gewohntem Diskussionsstil, indem sie sprachliche Erklärungen, Thesen und theoretische Erörterungen in großer Schnelligkeit aufeinander folgen lassen, meistens auf die Begriffe, nicht auf das gerade erarbeitete Beispiel bezogen. Im Sinn der Sokratischen Methode kann dagegen jetzt erst in eine Untersuchung des Sachgehalts der auf einer ersten Verallgemeinerungsstufe formulierten Aussagen eingetreten werden. Die schematische Aufstellung der vier möglichen Fälle zum Verhältnis von Erinnerung und Wirklichkeit, von denen ja gar nicht alle Relevanz für das Beispiel haben, gab der Gruppe wohl eine gewisse Sicherheit hinsichtlich einer Gesprächslinie; wichtiger aber war das Gewinnen einer gemeinsamen Frage und somit einer vorläufigen Gesprächsstrategie. Ob die Aussagen 29 und 30 zutreffen, auch nur auf das Beispiel bezogen, ist keineswegs klar. Das Aufstellen der Formulierung ist noch keine Gültigkeitsgarantie, auch wenn es ihren Urhebern so erscheint. Mir stellt es sich so dar, daß Manfred ein anderes Gewißheitskonzept als Enno hat: Gewißheit entsteht nach seinen Aussagen erst durch die „Entsprechung“, also das traditionelle Kriterium für Wahrheit (nicht Gewiß-

heit). Auf den Wahrheitsbegriff wiederum rekurriert er an dieser Stelle nicht aus einem anderen Verständnis von Wahrheit, wie ich aus Nebenbemerkungen herausgehört hatte und sich später deutlicher zeigen wird. Für Enno besteht zwischen Gewißheit und Belegen aber kein Abhängigkeits-, sondern ein Bestätigungs- und Bestärkungsverhältnis, wie die Diskussion nach einer kleinen *Pause* (1/4 Std.) auch erweist:

31. Enno: Belege verstärken die Gewißheit der Erinnerung, sind aber nicht unbedingt notwendig (für die Gewißheit der Erinnerung).

32. Enno: In diesem Beispiel war der Beleg notwendig für die Gewißheit der Erinnerung, weil ich ihn erwartet habe.

(Später erläutert er den Zwischengedanken, daß in der konkreten Situation eine gewisse Verunsicherung der Gewißheit eingetreten war, die durch die Belege wieder aufgehoben werden konnte und sollte.)

An dieser Stelle bringt Jürgen ein anderes Beispiel in die Diskussion, an dem er Parallelen aufzuzeigen meint. Da er einen nicht-analytischen Sprech- und Denkstil benutzt, ist sein Anliegen nicht so einfach aufzufassen. Andere Gruppenteilnehmer zeigen auf, daß sein Beispiel eine andere Struktur aufweise; zudem ist es ausgedacht und wird nicht weiter verfolgt. Eine Notierung seines zugrundeliegenden Gedankens (den er ja auch auf Ennos Beispiel bezog) erfolgt, um ihn dennoch in den Gesprächsgang einzubeziehen, weiter unten unter Satz 35.

33. Enno: Die Erinnerung ist Antrieb für die Suche nach der Unterrichtseinheit.

34. Enno: Die Erinnerung blieb trotz der nicht erfolgreichen Suche vorhanden und war Antrieb, noch einmal nachzusehen.

35. Jürgen: Die Erinnerung erzeugt Möglichkeiten. Die Möglichkeiten können einen (Rahmen der Gewißheit; nach Gruppendiskussion ersetzt durch:) Rahmen der Suche gewähren. Wenn eine Suche erfolgreich ist, führt sie zur Gewißheit.

36. Gaby: Die vermeintliche Einbildung hat sich (als wirklich erwiesen; nach Gruppendiskussion korrigiert:) nicht als solche erwiesen, sondern als eine der Wirklichkeit entsprechende Erinnerung.

#### *Didaktischer Kommentar*

Implizit hat der Beispielgeber Enno durch seine genauere Auskunft in den Sätzen 33/34 die Thesen 29/30 widerlegt. Dies ist von der Gruppe aber noch nicht aufgefaßt worden. Zunächst ist offenbar vorrangig, alle Teilnehmenden in die Gruppe zu integrieren. Jürgen fordert dies indirekt durch seine Eigenaktivität ein; daher war es wichtig, seinen Gedanken nicht ganz zu übergehen, auch wenn ein Bezug zur Untersuchung schlecht herzustellen war. Mit dem Satz 36 wollte die Gruppe gemeinsam, aber etwas zu schnell zu einem gewissen Abschluß kommen. Da sie das Gefühl hatte, denselben Gedanken zu haben, wur-

den munter Formulierungsverbesserungen vorgeschlagen. Im Ergebnis ist – wie auch an anderen Stellen – die sachliche Schwierigkeit verborgen, ob die Zuschreibung „wirklich“ auf das Vorhandensein des Bewußtseinsinhaltes oder das Vorhandensein von Sachverhalten in der äußeren Realität bezogen wird, die im Bewußtsein eine „Entsprechung“ haben. Wenn mehrere Teilnehmer/innen in einen Satz hineinformulieren, geht dann leicht die Stimmigkeit verloren – daher sollte es tunlich vermieden werden. In diesem Fall drängte aber ein für die Zeit vor dem Mittagessen verabredetes Metagespräch:

Ein *Metagespräch* war insbesondere von Bärbel gewünscht worden. Sie ergreift auch das Wort, habe ein „Störfeld“ bemerkt, bringe sich nicht mehr ein und beruft sich auf TZI-Regeln, daß dies Vorrang habe. Anderen Teilnehmern ist meine von ihnen als streng empfundene Steuerung eher positiv aufgefallen. Ich hatte sicher an diesem Vormittag eine Reihe von Beiträgen zurückgewiesen, insbesondere, wenn sie sich nicht (für diese Phase) eng genug auf das Beispiel bezogen, Verallgemeinerungen durch den Blick auf andere Beispiele herbeiführen wollten und/oder zu weit ausholenden theoretischen Erklärungsversuchen ansetzten (z.B. esoterische Theorien zur Begründung kollektiver Erinnerung). Allerdings waren davon andere Teilnehmende nicht nur nach meiner Einschätzung stärker betroffen als Bärbel. Zweifellos fordert die Sokratische Methode eine geistige Disziplinierung, bei der nicht jede(r) Neueinsteiger(in) leicht mitgehen kann. Schwierig wird es nur, wenn dann Regeln anderer methodischer Ansätze als vermeintlich verbindlich hingestellt werden. Es konnte aber geklärt werden, daß durch die Hintanstellung von Beiträgen nicht Personen „bewertet“ werden sollen, vielmehr für die gemeinsame Sache ein größerer Geduldsbogen erforderlich ist. Ich gehe auch davon aus, daß unter Erwachsenen das Gespräch ein Ganzes darstellt, zu dem in der Tat jeder beitragen soll; aber dies sollte nicht (wie wir es für Schulklassen gewöhnt sind) an einem quantitativ gleichen Redanteil in jeder Gesprächsphase gemessen werden. – Ich kündige an, für evtl. etwas ausführlichere Metagespräche die Leitung an Mechthild abzugeben.

Inhaltlich beruht eine gewisse innere Unruhe bei mehreren Teilnehmenden sicher darauf, daß man „endlich“ zu Generalisierungen vorstoßen möchte. Die dazu unternommenen Versuche folgten einem zwar verbreiteten, m.E. jedoch fragwürdigen Verallgemeinerungskonzept, durch Verknüpfungen auf relativ hohen theoretischen Ebenen möglichst viele Anwendungsfälle zu subsumieren, wobei zwangsläufig viele Merkmale vernachlässigt werden müssen. Manchmal war ein gewisser kleiner Stolz über derartige Vorschläge zu spüren, die wir aber im Gesprächsgang nicht gebrauchen konnten; ihr Gewinn ist aus dem genannten Grund oft nur ein vermeintlicher oder sehr begrenzter. In der Sokratischen Methode werden allgemeine Grundideen und Prinzipien im Rückgang von den Erfahrungsurteilen erhoben, denen sie zugrundeliegen. Dieses Vorgehen bezeichnete L.Nelson als „regressive Methode der Abstraktion“. Sie ist für die Sokratische Methode, aber auch für einen „Ethik“-Unterricht eine wichtige

Denkfigur, die den Teilnehmenden offenbar noch nicht bekannt war. Gruppendynamisch entstand so eine gewisse Lücke, weil sie mit den *gewohnten* Denkfiguren gewissermaßen keine Anerkennung einholen konnten.

Es zeigte sich aber im folgenden, daß diese Schwierigkeit glücklicherweise und dank des Zusammenwirkens aller aufgefangen werden konnte.

*Sachgespräch* am Mittwoch-Nachmittag:

37. Gaby: Erinnerung ist noch nicht Gewißheit, kann aber dazu werden, wenn sie Bestätigung durch Wirkliches erfährt.

38. Bärbel: Dabei wäre zwischen äußerer und innerer Wirklichkeit zu unterscheiden.

Der in der Gruppe auch durch die letzte Phase des Sachgesprächs präsen- terte Hintergedanke zu Satz 38 war, daß die Gewißheit selbst ebenfalls eine Wirklichkeit ist, jedoch eine innere. Birgit brachte darüber hinaus das Beispiel, daß es persönliche Erinnerungen gebe, die überhaupt keinen Niederschlag in der äußeren Wirklichkeit finden und diese auch nicht brauchen. Ihre Bestätigung liegt ausschließlich in einer für andere nicht zugänglichen inneren Wirklichkeit, so daß „innere Wirklichkeit“ bei einem solchen Beispiel in zweifacher Weise auftaucht: als Erinnerung und als (subjektive) Bestätigungsinstanz der Erinnerung. Da es sich um ein strukturell anderes Beispiel als das diskutierte handelte, verblieb eine Niederschrift dieser Überlegung. Vielleicht war aber der Grund auch, daß sich folgende Äußerung in den Vordergrund des Bewußtseins schob:

39. Jürgen: Die innere Wirklichkeit ist ein Abbild der äußeren Wirklichkeit, in der Form, daß die Erinnerung die Bilder der Außenwelt in einer verarbeitenden Weise in sich aufgenommen hat.

Ich markierte zum besseren Verständnis: innere Wirklichkeit ist die Subjektseite, Erinnerung; äußere Wirklichkeit der Unterrichtsvollzug, Bilder der Außenwelt, z.B. ein Bild des Unterrichts. Bezüglich der verwendeten Begriffe ebenso wie hinsichtlich des Stellenwertes dieses Satzes an diesem Punkt des Gespräches wäre hier weiterer Diskussionsbedarf gewesen, der in einer zeitlich kurzen Phase auch durch die Gruppe angetippt wurde. Glücklicherweise lenkte ein Gruppenmitglied von sich aus auf die Fragestellung zurück:

40. Manfred: Je mehr es mir gelingt, die Erinnerung an die äußere Wirklichkeit anzugleichen, je gewisser bin ich. (Nachher gestrichen)

In diesem Satz wird zum ersten Mal eine prozessuale Dynamik ins Auge gefaßt; aber in der vorliegenden Form findet er keine uneingeschränkte Akzeptanz.

41. Enno: Je mehr es mir gelingt, für meine Erinnerungen Entsprechungen in der äußeren Wirklichkeit zu finden, desto gewisser bin ich.

Bärbel wandte ein, daß sie doch nicht die Erinnerung manipulierte. Die Diskussion führte Enno zu weiteren Präzisierungen und Manfred schließlich zur Zustimmung, Satz 40 zu streichen.

42. Enno: Ich hatte in Erwägung gezogen, meine Erinnerung zu modifizieren, mußte es dann aber nicht.

Bevor die Gruppe auf das Problem der Selbstzweifel zusteuerte, bestand ich auf einer – möglicherweise gemeinsamen – Antwort (zu Frage 17). Bärbel war bereit zu formulieren:

43. Bärbel: Nein, Erinnerung bedeutet isoliert betrachtet noch nicht Gewißheit! Es muß noch etwas hinzukommen, sie muß eine Bestätigung in der äußeren Wirklichkeit finden.

Diesem Satz schienen alle zuzustimmen. Ohne daß ich darauf hinweisen mußte, bemerkte nun Manfred wohl, daß das Beispiel mit einer Phase der Gewißheit begonnen hatte. Denn er verwies in dem dann einsetzenden Gespräch darauf, daß die Anfangs-Erinnerung eine unterste Stufe der Gewißheit darstelle, und verband dies mit der in diesem Zusammenhang neuen These (ähnliche Äußerungen am Vortag ließen sich noch nicht in den Gesprächsgang einbeziehen), daß Gewißheit einem Raum-Zeit-Kontinuum unterliege, während Wahrheit überzeitlich sei. Die einfachere Formulierung für das Flipchart lautete

44. Gaby/Manfred: Es gibt Stufen von Gewißheit, die prozeßhaft durchlaufen werden.

45. Enno: Ausgangspunkt war die Gewißheit meiner Erinnerung, dann folgte erschütterte Gewißheit, zuletzt war die Gewißheit sicherer als zuvor.

Diese Formulierung ist nicht nur sprachlich genauer, sie weist auch auf ein Grundproblem, das Jürgen spontan zugespitzt formulierte: „Eine Gewißheit oder keine!“ Mit anderen Worten: Es ist nicht unproblematisch, der Gewißheit selbst Stufen zuzusprechen; sie könnte auch als regulative Idee verstanden werden. So schrieb Jürgen die Gegenthese zu 44 auf:

46. Jürgen: Es gibt Annäherungen an die Gewißheit, die prozeßhaft durchlaufen werden.

Enno würde lieber ergänzen: „durchlaufen werden können“ und begründet dies an seinem Beispiel.

Mechthild formuliert noch einmal die beiden Auffassungen von Gewißheit, die sich nun abgezeichnet hatten: eine, die selbst Stufen durchläuft, oder eine, die den Endpunkt von Annäherungen darstellt.

Die Alternative wird aber nicht entschieden, weil Enno ein weiteres Problem aufwirft: Er möchte nicht von *der* Gewißheit sprechen, die es gebe, sondern von „*meiner Gewißheit*“.

Auf diese ließen sich, entgegnet Mechthild, wiederum beide Modelle anwenden.

47. Enno: Ich würde von meiner Gewißheit nicht sagen, daß sie *nie* erschüttert werden könnte.

Dieser Gedanke provoziert in der Gruppe Vorstellungen von einem generell multidimensionalen und unsicheren Weltbild.

Z.B. Birgit: „Ich bin froh, daß meine Gewißheit immer wieder erschüttert werden kann.“ Anregender noch (obwohl keineswegs klarer) für andere Gruppenmitglieder wurde folgender Satz

48. Jürgen: Es gibt möglicherweise keinen archimedischen Punkt bzgl. einer absoluten Gewißheit, Wahrheit ...

Diesen Satz wünschte die Gruppe auch nach einer *kurzen Pause* zu besprechen, obwohl ich (ergebnislos) auch nach anderen Vorschlägen fragte.

So versuchte ich jedenfalls den Rückbezug herzustellen mit der Frage:

Wie bezieht sich der „archimedische Punkt“ auf das Beispiel?

49. Manfred: Gibt es bei zugestanderener subjektiver Gewißheit dennoch eine objektive /verbessert: absolute ?

50. Gaby: Gewißheit ist für mich ein subjektiver Zustand.

51. Birgit: Gewißheit ist für mich ein objektiver Zustand. —? Meine subjektive Gewißheit wird zur objektiven Gewißheit, wird zu einer intersubjektiven Gewißheit, wenn durch einen konkreten Bedarf der Inhalt verobjektiviert worden ist, so daß sie für ein anderes denkendes Subjekt nachvollziehbar wird.

Die Gruppe hat Verständnisschwierigkeiten, aber Enno läßt sich auf den Gedanken der Intersubjektivität einfühlbar ein und rückt ihn in seinem Sinne zu recht:

52. Enno: Meine subjektive Gewißheit wird zur intersubjektiven Gewißheit, wenn sie durch ein anderes Subjekt nachvollziehbar ist. Konkrete Belege sind dabei hilfreich.

Birgit stimmt daraufhin Satz 52 zu und ist bereit, 51 zu streichen.

### *Didaktischer Kommentar*

zum Sachgespräch am Mittwochnachmittag (ca. 2 ½ Zeitstunden)

Im Einstiegssatz 37 waren wir einem Konsens nahe, der dem Gesprächsstand angemessen gewesen wäre, allerdings aus den oben schon dargelegten Gründen auch weiter zu befragen gewesen wäre.

Zum Konsens kam es durch die Intervention von Bärbel nicht, wobei ihre Aussage die zusätzliche Schwierigkeit mit sich brachte, daß sie potentielle andere Beispiele einbezog und dadurch wieder Fallunterscheidungen nötig gemacht hätte, wenn wir diesen Weg verfolgt hätten. Andererseits war es ausgesprochen erfreulich, wie selbstverständlich sich Bärbel nach dem vorangegangenen Metagespräch nun einschaltete, so daß ich diesen Prozeß auch nicht stören wollte. Er spielte sich vor allem in einer Verständigung mit Birgit ab, wurde aber von der ganzen Gruppe getragen. Während für Bärbel mehr ein Systematisierungsinteresse im Vordergrund stand als die gemeinsam vorgenommene Problemuntersuchung, lenkte Jürgen von dieser ebenfalls ab, indem er seinen Gedanken darüber zur Diskussion stellte, wie die äußere Wirklichkeit in der Erinnerung

verarbeitet wird. Er hatte die beiden Begriffe äußere und innere Wirklichkeit (die in Satz 38 anders benutzt worden waren) gewissermaßen für seine eigene Denkschleife aus dem gemeinsamen Untersuchungsgang herausgedreht. Dies brachte mich hinsichtlich der Leitung in das gleiche Dilemma wie bei Bärbel zwischen sachlich berechtigter Zurückstellung und Signalisieren von persönlicher Akzeptanz. Interessanterweise kam mir nun – das Bewußtsein einer Diskursgemeinschaft wuchs – die Gruppe selbst zuhulfe und lenkte auf unsere Fragestellung zurück.

Das etwas später ins Bewußtsein gerückte Problem der Selbstzweifel bei ausbleibender Erinnerungsbestätigung hatte ich an der Stelle mit gutem Grund gebremst; leider sind wir auch später nicht mehr zu einer Behandlung gekommen. Dafür wurde aber die folgende Gesprächsphase wirklich zu einer gemeinsamen Untersuchung, in der ein kleines Stück eines gemeinsamen Denkweges gegangen werden konnte. Sie fand ein zustimmungsfähiges Zwischenergebnis in Satz 43 (von Bärbel formuliert), das ich um des Fortgangs willen nicht mehr mit Satz 38 konfrontierte. Auf das untersuchte Beispiel bezogen, wurde die einschlägige Erkenntnis mit diesem Satz hinreichend formuliert, und im Verhältnis zu 38 hätten wir dann eben (sprachlich vermutlich mühsame) Fallunterscheidungen gebraucht.

Auch daran, daß das Gespräch ohne weiteren Impuls meinerseits sich auf der sachlich notwendigen Linie nun fortbewegte, läßt sich ablesen, daß die Diskursgemeinschaft konstituiert war. Die Unklarheit im Gewißheitsbegriff konnte jedenfalls so weit bearbeitet werden, daß zwei alternative Auffassungen deutlich hervortraten.

Dazwischen gab es wieder „Denkschleifen“: Zum einen zu einem Weltbild, in dem die Fallibilität undifferenziert generalisiert wird, zum anderen löste sie der begehrte Satz 48 aus. Dieser schien mir keineswegs Licht in die verschiedenen vor der Pause zur Sprache gekommenen Ansätze zu werfen; vielmehr schien er mir eigentlich das Erkenntnisziel („Wahrheit“ ggf.) mit dem Erkenntnisgrund (Basis von Erkenntnis, ggf. Descartes „cogito“) zu verwechseln, oder aber überhaupt keine sehr deutliche Vorstellung von der Bedeutung eines „archimedischen Punktes“ in der Erkenntnistheorie zu haben und sich mehr von der Metaphorik leiten zu lassen. Aber da ich nicht zu sehr gegen die Gruppendynamik arbeiten wollte, versuchte ich ihn auf unser Beispiel zurückzubeziehen. Die Reaktionen sprechen dafür, daß die übrigen Gruppenteilnehmer den Begriff „archimedischer Punkt“ wohl einfach mit „absoluter Wahrheit“ gleichsetzten. Darauf habe ich dann, um der enger auf die Themafrage bezogenen Klärungen willen, nicht mehr aufmerksam gemacht. –

Am Ende dieser Sachgesprächsphase wurde erstmals die Subjektivität der Gewißheit deutlich; subjektive und objektive oder intersubjektive Gewißheit wurden unterschieden und eine mögliche Rolle der objektiven diskutiert. Für den Beispielgeber selbst bestand keine Notwendigkeit zur Verobjektivierung;

nach seiner Auffassung (Satz 52) sind die Belege nur ein Additum, und in seinem Beispiel spielt ja eine intersubjektive Dimension auch keine Rolle. Es konnte nicht mehr abschließend geklärt werden, ob es zusätzlich zur subjektiven Gewißheit eine „objektive“ überhaupt gebe. Was hier evtl. gemeint sein könnte, hätte genauerer Untersuchung an anderen Beispielen bedurft, etwa dem Beispiel von Gaby, die die Gewißheit in einem fraglichen Abhängigkeitsverhältnis vom sozialen Umfeld sah.

Zum Abschluß des Tages führen wir ein ca. 25minütiges *Metagespräch* unter Leitung von Mechthild, bei dem es um zwei Themenkreise ging.

1. Zur Atmosphäre bemerkte Bärbel als erstes, daß sie sich nun sehr viel wohler gefühlt und die Leiterin als offener empfunden habe; es sei eine andere Runde geworden, die Zeit des Kampfes sei vorbei. Auch die Abgabe der Leitung im Metagespräch förderte die Atmosphäre. Birgit meinte, sie habe keine Probleme mit der Leiterin, und Gaby, daß man nun besser aufeinander eingegangen sei. Ich selbst hatte mich eigentlich weder anders verstanden noch anders erlebt, aber natürlich noch sorgfältiger auf die Befindlichkeiten geachtet, um möglichst jedem in einem zeitlich vertretbaren Maß gerecht zu werden. Ich erläuterte aber auch, daß ich am Anfang ja mit der Methode (d.h. im Zusammenhang: mit einer gewissen Denk-Disziplin) bekannt machen mußte.

2. Inhaltlich war die Leitung zumindest vom Beispielgeber Manfred gegenläufig sogar eher als strenger als in den vorhergehenden Phasen wahrgenommen worden. – Ich neige demgegenüber zu der Auffassung, daß ich bei genauerer Analyse des Sachgesprächs insbesondere am Nachmittag die Gruppe stärker zum „Festhalten der gerade erörterten Frage“ (Regel 4 bei Gustav Heckmann) hätte anleiten sollen, aber nur unter Sachgesichtspunkten. Diese mußte ich mit der Gruppendynamik und den Denkgewohnheiten der Fachphilosophen ausbalancieren. Wir sprachen im Metagespräch auch über die Fruchtbarkeit von Umwegen und über die Kleinschrittigkeit (Jürgen formulierte humorig „Kleinkarietheit“), die auffiel und gelegentlich eine unterschwellige Ungeduld erzeugte. Zwei Einsichten, die aus der Gruppe formuliert wurden, habe ich notiert: Gaby: „Ich wollte viel zu schnell analysieren.“ und Birgit: „Die Kleinschrittigkeit ist auch für unser Lehren wichtig.“

*Sachgespräch (didaktisch kommentiert) vom Donnerstag Vormittag*

Ich begann selbst mit einer kurzen, eher äußerlich bleibenden Nachzeichnung des Gesprächsganges, da ich befürchtete, daß sich bei einer Zusammenfassung durch die Gruppe zuviele Abgründe und Nebenwege auftun würden, auf die sich die Diskutanten stürzen könnten. Denn der Sache nach gab es ja noch etliche unerledigte Punkte, und ich wollte versuchen, im Hinblick auf die Themafrage und im Sinne der Sokratischen Methode ein Stück weiterzukommen. Ohne Lenkung und Anstrengung formulierte Gaby dann auch eine Frage, die den

Bezug zum Wahrheitsbegriff in der Themafrage herstellte. Insofern entsprach sie der auch von mir beabsichtigten Gesprächsrichtung:

53. Gaby: Wäre die absolute Gewißheit – wenn es sie gäbe – Wahrheit?

Die anschließende Diskussion bezog sich hauptsächlich auf Erläuterungen und Thesen zur Absolutheit, wobei den meisten Teilnehmenden selbstverständlich zu sein schien, so etwas wie eine absolute Wahrheit zuzugestehen, die Raum und Zeit enthoben, transzendent ist und daher dann auch mit dem Beispiel nicht in Verbindung gebracht werden kann. Der Beispielgeber Manfred unterschied eine solche absolute Wahrheit jedoch von der Wahrheit, derer er sich „99%ig sicher“ sei, und die er sogar beider würde (nämlich daß er die Unterrichtseinheit schon einmal durchgeführt hat). Diese Wahrheit bezeichnete er im Gegensatz zur absoluten Wahrheit als Eigenschaft von Aussagen. Auf Bitte der Gruppe schrieb er schließlich an:

54. Enno: Ich bin mir der Tatsache, daß ich die Unterrichtsreihe gehalten habe, so gewiß, daß ich es beider würde. Dennoch ist diese Gewißheit für mich keine absolute Gewißheit.

55. Enno: Ich stehe zu der Wahrheit meiner Aussage, daß ich die Unterrichtsreihe gehalten habe.

Die Verteidigungsbereitschaft, das Eintreten mit der ganzen Person für eine Wahrheit, Anklänge an Luther kamen zur Sprache. Der Beispielgeber fand aber den Weg aus den Assoziationen zum Sachkern zurück:

56. Enno: Der Beleg ist Voraussetzung für meine Gewißheit, diese wiederum ist Voraussetzung für meine Bereitschaft, die Aussage zu beider.

57. Enno: Das Vorhandensein des Belegs bestärkt meine Bereitschaft, die Aussage zu beider.

58. Bärbel: Andere werden darin bestärkt, etwas für wahr zu halten, wenn es beider worden ist, oder belegt worden ist.

In der letzten Formulierung war daran gedacht, daß für andere der Eid an die Stelle eines Belegs treten kann, dann aber auch, daß beides zusammen auftreten kann.

Es folgte eine Diskussion über das Verhältnis der Begriffe Gewißheit – Wahrheit – Sicherheit in ihrer alltagssprachlichen Verwendung. („Ich bin mir der Liebe meiner Frau sicher, aber nicht gewiß“.) Wir streiften auch die Problematik, ob „Gewißheit“ nicht bereits ein erkenntnistheoretischer Kunstbegriff ist, der im Alltag kaum vorkommt. Bzgl. der Wahrheit wurde die „Strittigkeit“ eingeworfen (Bärbel), worauf ich zurückverweise, weil durch ihn der Sache nach die intersubjektive Legitimierbarkeit in den Blick kommt.

59. Enno: Gewißheit hat mit meinem Selbstverständnis zu tun, Wahrheit erhält erst Bedeutung in meiner Beziehung zu anderen.

(Anmerkung: „Selbstverständnis“ sollte in diesem Zusammenhang wohl soviel heißen wie „das Verhältnis meines Selbst zu der Aussage“.) Ein konstruiertes

Beispiel von Jürgen, mit dem er eine Umkehrung aufzeigen will, bezieht sich nicht auf Wahrheit, sondern Wahrhaftigkeit; es wird wieder fallen gelassen. – Auf Satz 59 zurückkommend, der eine wichtige Einsicht enthält, biete ich erläuternd die Begriffe „inneres/äußeres Forum“ an, die offensichtlich erhellend wirken.

60. Bärbel: Gewißheit spielt eine Rolle in Bezug auf das innere Forum, Wahrheit wird wichtig in Bezug auf ein äußeres Forum.

Diese Formulierung wird angeregt in eine kurze Pause mitgenommen.

Ich war teils erfreut, teils fast überrascht, daß es trotz der vielen Hindernisse noch gelungen war, in den Sätzen 59 und 60 den Verweis auf eine Diskursgemeinschaft in den Blick zu bekommen, vor der ein Wahrheitsanspruch gerechtfertigt werden muß. Nach einiger Überlegung entscheide ich mich dennoch dafür, in der letzten Phase des Sachgesprächs nicht mehr das Verhältnis von Gewißheit und Wahrheit, sondern von Wahrheit im Beispiel und absoluter Wahrheit ins Zentrum zu stellen, aus einer Reihe von Gründen: die *Frage* zu Satz 60 wäre erst herauszuarbeiten gewesen, das Problem des Verhältnisses von Gewißheit und Wahrheit hätte sich ohnehin nicht mehr in einer Stunde klären lassen, da es allein zu den beiden Begriffen unterschiedliche Vorstellungen in der Gruppe gab, wichtige Problemdimensionen aber angesprochen waren. Mich bewog zu dieser Entscheidung aber vor allem der Eindruck, daß sich das Interesse der Gruppe latent von Anfang an stark auf dieses Problem gerichtet hatte, so daß ich ihm auf jeden Fall noch Raum geben wollte – unter Zurückstellen des üblichen, kleinschrittigeren Vorgehens in der Sokratischen Methode. Letztlich erwies sich aber auch diese Entscheidung als fruchtbar im Sokratischen Sinne.

Meine *Frage* an die Gruppe lautete daher nach der Pause:

61. Was unterscheidet die Wahrheit, die Enno zu beedien bereit wäre, von einer absoluten Wahrheit?

Die Antworten purzelten nur so; der Wille, zur absoluten Wahrheit Stellung zu nehmen, war ja bis jetzt auch ständig zurückgedrängt worden.

62. Enno: Ich sehe keinen Sinn darin, eine absolute Wahrheit zu beedien.

63. Birgit: Die absolute Wahrheit bedarf keiner menschlichen Bestätigungen.

64. Manfred: Die zu beedienende Wahrheit ist Teil der absoluten Wahrheit.

(Er meinte damit einen Widerspruch zu 62 aufzuzeigen.)

65. Gaby: Die absolute Wahrheit ist meiner Erkenntnis gar nicht zugänglich, sie übersteigt meine Möglichkeiten.

66. Gaby: Unter absoluter Wahrheit verstehe ich die Summe alles dessen, was wahr ist.

67. Jürgen: Wenn die Wahrheit absolut ist, dann ist sie allumfassend. Also umfaßt sie auch die menschlichen Bestätigungen und die menschliche Erkenntnis.

68. Birgit: Wenn ich Wahrheit beide (einzelne Tat etc.), dann habe ich die Hoffnung in dem Moment, sie möge Teil der absoluten Wahrheit sein.

Satz 68 löst bei einigen Unverständnis und Nachfragen aus. Birgit erläutert ihn durch die Hoffnung, auch in Extremsituationen wie Gehirnwäsche nicht an der Wahrheit irre zu werden. – Über die absolute Wahrheit wird von den meisten ganz selbstverständlich wie über Gott gesprochen („Über die absolute Wahrheit kann ich nichts sagen“); Manfred wirft mehrfach Gott als Postulat in die Diskussion.

Enno äußert das Bedenken, daß die Vorstellungen über eine absolute Wahrheit ähnlich wie beim ontologischen Gottesbeweis auf einen ontologischen Wahrheitsbeweis hinausliefen (den er offenbar nicht akzeptieren würde). Er benutze „Wahrheit“ als Allgemeinbegriff. Damit war ein wichtiger Punkt erreicht. Nach einigen Diskussionsschleifen setzen wir hier den Gesprächsfaden fort:

69. Enno: Ich brauche den Allgemeinbegriff der Wahrheit, damit ich von konkreter Wahrheit sprechen kann. Aber ich wehre mich dagegen, ihm eine ontologische Qualität zuzusprechen.

70. Manfred: Paßt der Begriff Verlässlichkeit?

71. Birgit: Das Sich-Wehren gegen die ontologische Qualität der Wahrheit kann ein Weg sein, ihrer Erkenntnis näher zu kommen.

72. Enno: Wenn ich der Wahrheit eine ontologische Qualität zuspreche, riegele ich das weitere Denken ab.

Hier zeigen sich zwei entgegengesetzte Auffassungen, zumindest Denkgewohnheiten und damit auch Vorannahmen über das, was plausibel erscheint. Bärbel versucht, die Angst hinter solcher Abriegelung (vgl. Satz 72) zu verstehen, was zu einer Diskussionsschleife über Philosophie-Geschichte und Dogmatismus führt.

73. Gaby: Wahrheit ist eine Denkvoraussetzung für Kommunikation. Wahrheit ist nicht etwas, was man in der Hand haben kann, sie ist notwendige Voraussetzung für sinnvolle Kommunikation, daher ein Postulat.

74. Jürgen: Wir nähern uns der Aussage, die da lautet: „Es gibt keine absolute Wahrheit.“

75. Birgit: Wir bestreiten nicht, daß es sinnvoll ist, sie als Postulat für die Kommunikation anzuerkennen.

Manfred fragt, ob der im Beispiel benutzte „Kriterienapparat“ aus der Wahrheit komme.

Nach weiterem Hin- und Her versuche ich wieder einen gemeinsamen Stand der Verständigung herzustellen mit der Frage, ob Satz 74 Zustimmung findet. Ich äußere Verwunderung, daß niemand fragt, was denn „absolute Wahrheit“ überhaupt heiße. Dieser sehr vorsichtige Hinweis auf einen möglichen Sinnlosigkeitsverdacht wird tatsächlich trotz des nahenden Gesprächsendes noch in bestimmter Weise aufgenommen. Wir setzen erneut bei der Frage 61 an.

76. Enno: Die zu beeidende Wahrheit ist eine konkrete Wahrheit, die sich auf eine Aussage über einen bestimmten Sachverhalt bezieht.

77. Enno: Die absolute Wahrheit ist nicht konkret.

Über diese beiden Sätze war man sich einig. Aber es wurde weiter gefragt:

78. Enno: Gibt es eine Wahrheit, die nicht konkret ist?

79. Enno: Was ich beide, muß potentiell nachprüfbar sein.

Im Gespräch fügte er noch hinzu: „Die absolute Wahrheit macht keinen Sinn, wenn ich gleichzeitig behaupte, sie sei nicht konkret.“

Bärbel weist darauf hin, daß die etwas früher in der Diskussion benutzte Denkfigur „Teil – Ganzes“ ein anderes Bild verwendet hat.

Als Weiterführung zu Frage 78 werden Naturgesetze vorgeschlagen als „Kandidaten“ für nicht konkrete, aber allgemeine Wahrheiten. Dazu Enno:

80. Einem allgemeinen Wahrheitsbegriff als Abstraktion von wahren Aussagen über konkrete Sachverhalte stimme ich zu.

Dieser Satz zusammen mit dem Ergänzungssatz von 79 enthielt die entscheidenden Einsichten, die in diesem Gespräch erreichbar waren.

Ich stellte, das Sachgespräch aus Zeitgründen abschließend, fest, daß auch bei Zustimmung zu der letzten Aussage von Enno das Verhältnis von allgemeiner Wahrheit und absoluter Wahrheit noch offen bleibt.

Die von Enno formulierten entscheidenden Einsichten werden sich in der Kürze nicht allen Teilnehmenden als Ergebnis eingepägt haben. Meine Einschätzung ist aber, daß sowohl hinsichtlich des Verhältnisses von subjektiver Gewißheit und absoluter Gewißheit, von der offen blieb, ob sie mit Wahrheit gleichzusetzen sei, wie hinsichtlich des Verhältnisses von allgemeiner Wahrheit und absoluter Wahrheit zumindest ein vertieftes Problembewußtsein entstanden ist. Besonders froh war ich, daß in der letzten Phase noch sichtbar gemacht werden konnte, daß Wahrheit nicht immer sogleich mit absoluter Wahrheit gleichzusetzen ist und im übrigen nicht klar ist, was absolute Wahrheit überhaupt ist bzw. ob man von „absoluter Wahrheit“ überhaupt sinnvoll sprechen kann. Mit dem Beispiel hatte eine „absolute Wahrheit“ ja gar nichts zu tun; sie geisterte eher als unbefragtes Denkhindernis durch das Gespräch. Mir schien es aber auch nicht sinnvoll, in einem früheren Stadium dieses Problem anzusteuern, bevor wir uns einige gemeinsame Voraussetzungen geschaffen hatten. Die allzu große Selbstverständlichkeit, mit der in dieser Gruppe Wahrheit mit absoluter Wahrheit verbunden und diese unkritisch akzeptiert wurde, hat mich gerade auf dem Hintergrund der Tatsache verwundert, daß fast alle Teilnehmenden Philosophie studiert hatten. Erklären kann ich sie mir nur (Hypothese) durch die Vermutung eines religiösen Hintergrundes, der in dieser Region präsent ist und den jede(r) auch dann respektieren möchte, wenn er persönlich gar nicht geteilt wird. Daß das immanente semantische Problem die religiöse Dimension in dieser Weise gar nicht tangiert, konnte am Schluß noch in den Denkhorizont eingeholt werden, obwohl ich es fast nicht mehr erwartet hatte.

Bemerkenswert fand ich zudem, daß der Hinweis auf die Denkfigur des ontologischen Gottesbeweises in einem Sokratischen Gespräch der Nelson/Heckmann-Tradition, die ja ganz auf das Selbstvertrauen der Vernunft setzt, zu einem akzeptablen Argument werden konnte, insofern es dem *eigenen* Denkprozeß der Gruppe entsprang und für diesen auch einen legitimen, kritischen Stellenwert hatte.

Nach der Mittagspause führten wir noch ein einstündiges *Auswertungsgespräch* in der Gruppe, das Mechthild nach Absprache mit mir einleitete.

Wir legten den Teilnehmenden die Frage vor:

Welchen Gewinn ziehe ich für mich aus dem Gespräch

a) inhaltlich, b) methodisch?

Ohne größere Kommentare trug reihum jede(r) seine dazu notierten Überlegungen (ca. 9 Min.) vor. Leider wurde – infolge des zeitlichen Einschnitts – zum Teil a) nicht mehr viel zusammengetragen, wohl aber eine Fülle von methodischen Aspekten.

*Jürgen:* Er benennt zur Methode

- 1) die Kleinschrittigkeit anhand eines banalen Beispiels;
- 2) daß man selbst mehr Geduld aufbringen und sich einlassen muß;
- 3) daß eine positive Kommunikation erreicht wird;
- 4) daß das Gehirn aktiviert wird.

Im übrigen wolle er die Methode erst mal überdenken. Inhaltlich habe er Wahrheit und Gewißheit auf verschiedenen Ebenen durchdacht und Kategorien als Rahmen gewonnen, „vor allem die Dinge, die über das Beispiel hinausgingen“ (!).

*Enno:* Sein Verständnis der Begriffe Wahrheit und Gewißheit habe sich im Grunde nicht verändert, sondern es sei durch eine Reihe von Prüfungen, die es durchlaufen habe, bestätigt, differenzierter und sicherer geworden. Die Klärung der Gedanken im Kopf durch die sprachliche Formulierung und durch das, was man ausspricht oder schreibt, sei ein intensiver Prozeß gewesen. – Über die Methode als ganze wolle er noch nachdenken; phasenweise habe er sie im Unterricht schon praktiziert. Es sei aber eine Hilfe, dies hier reflektierter und differenzierter zu tun. Das Achten auf die Spielregeln habe er als hilfreich erfahren, ebenso, daß immer wieder auf das Beispiel zurückgekommen wurde. Er habe die Einsicht gewonnen, daß Schleifen und Wiederholungen unumgänglich seien, so daß man durch die Methode auch geduldiger werden könne für den Unterricht. Als Lehrer habe man ja die Neigung, Gedanken abzurechnen, wenn man sie als nicht weiterführend einschätzt. Man könne aber auch Holzwege zulassen und sie die Schüler selber merken lassen; sie fänden vielleicht von selber den Weg zurück.

*Bärbel:* Inhaltlich: Gewißheit habe sie als subjektive Gewißheit begriffen, bei der eine Erinnerung durch Beleg zur Gewißheit wird (Steigerung). Die absolute

Wahrheit als regulatives Prinzip gehe über den allgemeinen Wahrheitsbegriff hinaus; es handele sich um ein Kontinuum. – Die Methode interessiere sie in Abgrenzung zu TZI. Für den Unterricht habe sie positiv bemerkt, daß die Verschriftlichung etwas leistet, die Konkretisierung stärkt und Abstand zum Anschauen herstellt. Die Interventionen der Leiterin habe sie intensiv verfolgt und bemerkt, daß die Beharrlichkeit, die ihr etwas Neues war, auch produktiv sein kann. Eine systematische Schrittfolge könne sie sich auch fruchtbar für den Unterricht vorstellen.

*Birgit:* Inhaltlich sei sie gewiß, ein Stück weiter gegangen zu sein auf dem Weg zur Wahrheit, ob absolut, darüber möchte sie weiter reflektieren. Sie habe viele Gedanken wahrgenommen, die sie selber nicht gehabt hatte, die sich teilweise widersprechen und über die sie weiter nachdenken will. – Methodisch fand sie es gut, daß sie geleitet *werde*, da sie ja sonst selber leite. Sie habe zu wenig Zeit gehabt, um sich einzulassen, es habe ihr Spaß gemacht, zuzuhören, ein persönlicher Fortschritt.

Für die unterrichtliche Umsetzung war ihr bewußt geworden, daß sie ja als Lehrerin nicht immer selber an die Tafel schreiben müsse. Durch den Akt des Schreibens werde eine Konkretion geleistet. Das Immer-wieder-Zurückkommen aufs Beispiel und genau zu gucken sei eine Last und ein Glück.

*Manfred:* Er habe zwei überraschende Erfahrungen gemacht:

- 1) Am Schluß habe es einen relativ starken Konsens gegeben.
- 2) Er habe unter der Kleinschrittigkeit der Methode nicht gelitten, er habe sich in Geduld üben müssen, was er eigentlich nicht könne. Er habe sich in den Prozeß hineingezwungen.

Inhaltlich: Seine Meinung zum Thema habe er letztlich nicht geändert, aber Lücken entdeckt.

Die Methode sei zeitaufwendig, erfordere Muße. Hinsichtlich des Unterrichts sei er sehr skeptisch. Für drei Tage sei sie wenig effektiv.

*Gaby:* Was im Bewußtseinsprozeß abgelaufen ist, sei nicht das einzige. Nach der ersten Krise habe es eine gute Atmosphäre gegeben, in der man aufeinander eingegangen sei und ein Wille zum Konsens spürbar war. Sie will nicht nur an der Ergebnis-Effizienz messen. Es sei eine sympathische Atmosphäre, die sich vielleicht bei Fortsetzung noch vertieft hätte. Es sei faszinierend, gezwungen zu sein, sorgfältiger zuzuhören und genauer zu denken, zumal sie selbst manchmal zu schnell theoretisiere. Die Disziplinierung sei gut, auch wenn sie den ständigen Rückgang auf *ein* Beispiel anfangs als Zumutung empfunden habe. Vielleicht könne man Aspekte der anderen Beispiele integrieren.

In der Schule werden in der Regel Zeit und Geduld fehlen; aber an Wochenenden oder Projekttagen könne man es probieren. Sokratische Gespräche könnten die Diskussionskultur beeinflussen und ein produktives Klima schaffen. Man wird genauer, vor allem durch die Disziplin des Verschriftlichens. Inhalt-

lich sei ihr viel mehr durch den Kopf gegangen. – Die Titelfrage habe sie zunächst zu bombastisch gefunden; aber die Skepsis habe sich aufgelöst.

*Mechthild* nennt zwei methodische Aspekte:

- (a) der sprachliche Prozeß habe eine innere und eine äußere Form; in ihm werden auch neue Formen entwickelt.
- (b) der Zwang zur Langsamkeit; eigene Gedankenerträge sollten auch zur Diskussion gestellt werden.

*Die Leiterin:* Zur inhaltlichen Problematik sind wichtige, wenn auch nicht alle Aspekte zur Sprache gekommen. Ich konnte auch dieses Mal wieder mit Interesse beobachten, daß auch durch Schwierigkeiten und Umwege hindurch die sachlich bedeutsamen Aspekte auf jeden Fall zur Sprache kommen. In der letzten Phase haben wir noch die Problematik „absoluter Wahrheit“ in den Blick genommen, obwohl sie für das Beispiel nicht notwendig war, aber das Interesse der Gruppe darauf drängte. Nach meiner Einschätzung war dies zunächst ein gewisser Bruch mit dem Sokratischen Prozeß (den ich aus Kompromißgründen selbst vorgeschlagen hatte); es entwickelten sich dennoch in kurzer Zeit wichtige Einsichten zum Thema. Insofern würde ich trotz einiger Einschränkungen das gemeinsame Gespräch als einen Sokratischen Prozeß erachten. Der Beispielgeber hat seine Aufgabe sehr gut erfüllt und auch in den späteren Phasen wichtige Impulse im Sinne der Sokratischen Methode gegeben. Schwierigkeiten bereitete es offenbar, Theorien wegzulassen und auch auf das Hin- und Herspringen zwischen diversen Assoziationen zu verzichten. Aber erfreulicherweise entwickelte sich im Laufe der Zeit ein Wille zum Konsens.

Gaby betonte im Schlußplenum nachdrücklich das Philosophie-Verständnis als eine prinzipiell offene Situation philosophischen Fragens sowie den Beitrag der Sokratischen Methode zur Gesprächskultur, da eine „community of inquiry“ entstehe.

Den Hinweisen aus unserem Leiterkreis, daß die Sokratische Methode in der Regel nicht unmittelbar als Unterrichtsmethode einzusetzen sei, wohl aber Elemente realisierbar sind unter Schulbedingungen, entgegnete ein Kollege, daß er den Schüler/innen gerne das Erlebnis eines *ganzen* Sokratischen Gesprächs verschaffen würde.

## VIII.2 Der Nutzen der Sokratischen Methode für die Lehrerbildung – dargestellt am Beispiel eines Sokratischen Gesprächs

### Thema: „Was dürfen wir hoffen?“

Dieses Sokratische Gespräch zum Thema der dritten Kantischen Frage, die auch das Leitthema des dritten Lernfeldes der Rahmenrichtlinien für den Ethikunterricht ist, habe ich im Februar 2000 in Wernigerode mit einer gemischten Gruppe von Studierenden und Lehrer/innen im berufsbegleitenden Studium durchgeführt. Es soll nicht im einzelnen wiedergegeben, vielmehr zusammenfassend unter zwei Gesichtspunkten dokumentiert werden:

1. An der Auswertungsrunde läßt sich sehr gut der Nutzen Sokratischer Gespräche für die Philosophie- und Ethiklehrerbildung aufzeigen. Diese Überlegungen stelle ich gesondert an das Ende der Darstellung.

2. Ein zweiter Aspekt bietet sich durch das Thema: „Was dürfen wir hoffen?“ ist die durch das „Wir“ anstelle des „Ich“ abgewandelte dritte Kantische Frage, die zugleich Überschrift des dritten Themenfeldes in den neuen, vorläufigen Rahmenrichtlinien für den Ethikunterricht in Sachsen-Anhalt ist. Die Kantischen Fragen haben sich (vgl. Kap. IV.3) als didaktische Struktur im Philosophie- und Ethikbereich bewährt (Rahmenpläne anderer Länder, Schulbuch „Philosophieren anfangen“<sup>1</sup>). Unmittelbar habe ich diese Frage zum ersten Mal als Themafrage eines Sokratischen Gesprächs gestellt, was für mich als Leiterin selbst interessante Einsichten und Fragen auf der Grenze zwischen Inhalt und Methode zur Folge hatte. Diese Überlegungen werden in die zusammenfassende Darstellung integriert.

### Kommentierter Gesprächsverlauf

Nach einer Studium-bezogenen Vorstellungsrunde stellte ich meine Vorrunden-Frage: *Was interessiert mich an der Thema-Frage?*

Die Antworten erfolgten auf unterschiedlichen Ebenen: (Ich beziehe in die Darstellung auch Äußerungen aus der sich anschließenden un gelenkten und kürzeren Gesprächsphase ein.)

1. Einige fragten zurück, indem sie analytisch jeweils Teile der Frage thematisierten: Worauf hoffen? Auf welchen Zeitraum bezieht sich die Hoffnung? Wer ist „wir“? Wieso „dürfen“?

---

1 Raupach-Strey/ Siebert 1983b

2. Andere machten Aussagen über das Hoffen:

Ernst<sup>2</sup>: „Hoffnung kann Trost und Kraft spenden.“

Else: „Ich bin mir meiner Hoffnungen sicher.“

Carina: Sie hoffe nie, sondern wünsche. Hoffen sei ihr suspekt, und das „Dürfen“ erst recht. Aber sie fährt fort: Man hoffe nie auf etwas Schlechtes, sondern nur Gutes: Freiheit, Frieden, Fortschritt, Gesundheit, Gerechtigkeit. Dennoch wolle sie Hoffen lieber durch „Wollen“ ersetzen, weil Hoffen untätig mache, Wollen aber mehr meine, nämlich zielstrebiges Umsetzen.

Es war interessant zu beobachten, wie die Aussagen von Else und Carina im Laufe des Gesprächsprozesses späterhin modifiziert oder revidiert wurden, wobei gerade Carina ihre mitgebrachten Ansichten offensiv und relativ lange hartnäckig verteidigte.

3. Einige versuchten, ihre persönlichen Hoffnungen zu formulieren:

Hanna: Ich hoffe, in einer Welt ohne Gewalt und ohne ökologische Katastrophen zu leben. Und ich hoffe, daß ich meine Grundbedürfnisse bis ins hohe Alter erfüllen kann.

Petra: Ich hoffe, daß ich in Würde alt werde; aber ich erwarte nicht, daß ich in Würde sterben kann. Ich hoffe, daß die Menschheit mit ihrem Glauben an die Technik nicht sich selbst und die Erde zerstört. Es gibt erfüllte Hoffnungen, z.B. das bestandene Examen oder die Gesundheit des neugeborenen Kindes. Und es gibt offene Hoffnungen: Sie hoffe, daß die Kinder nicht an einen Punkt kommen, wo die Erde so zerstört ist, daß das Leben nicht mehr lohnt.

4. Eine vierte Gruppe stellte teils (a) inhaltliche, teils (b) reflexive Fragen zum Hoffen selbst:

(a) Ulrike: Was bringt die Zukunft? Was passiert zur Zeit mit der Demokratie? Darf ich hoffen, daß ein naher Verwandter eine Organspende erhält, wenn ein anderer dafür stirbt? Wie verändert die technische Entwicklung zwischenmenschliche Beziehungen?

(b) Ernst: Was gibt es, was wir in jeder Situation immer hoffen können, auch in Verzweiflung und Perspektivlosigkeit? Welche Hoffnung ist eigentlich nicht erlaubt? Außerdem fragt er sich nach dem „Anteil von mir selbst“, den ich möglicherweise einbringen muß, damit das Erhoffte eintritt. Ist die Eigenaktivität im Hoffen eingeschlossen oder nicht?

Diese Fragen zielen auf Verallgemeinerbarkeit und Begründbarkeit. Besonders die letzte Frage läßt ein gutes Problembewußtsein erkennen, das schon mitgebracht wird. Dasselbe gilt für

---

2 Es werden wie im vorigen Kapitel (geänderte) Vornamen benutzt unabhängig von der Anrede untereinander.

Irina: Hoffnung sei durchweg positiv, ein Lebensquell und Antrieb für Aktivität. Sie benennt auch persönliche, familiäre Hoffnungen. Aber sie sehe eine Ambivalenz: Gibt es nicht auch naive Hoffnungen angesichts des Übels in der Welt? Wo steuert die Menschheit hin?

Sie sieht am deutlichsten Hoffnung nicht objektbezogen, sondern als durchgängige Lebenseinstellung. Zugleich ist sie zu selbstkritischer Rückfrage in der Lage, womit indirekt ebenfalls die Begründungsfrage gestellt ist.

5. Von einem Teilnehmer wurde Hoffnung ausdrücklich in einen metaphysischen, wenn auch nicht näher bestimmten Rahmen gestellt (was unter 4b) ebenfalls mitschwang):

Martin: Wie wird es mir ergehen? Wo fährt die Menschheit hin? Wenn man hofft, fühlt man sich so ausgeliefert, machtlos. Man gibt aber den Glauben an das Gute nicht auf, sondern hofft auf etwas Metaphysisches, etwas hinter den Dingen. Gibt es etwas, das einen vor einer Katastrophe bewahrt? Wer nicht hofft, hat ein passives Menschenbild.

Die Äußerungen wurden in etwa in dieser Reihenfolge vorgetragen, so daß am Schluß die ersten in der Runde merkten, daß sie das Thema vielleicht noch zu eng angefaßt hatten. Der Gedanke der Machtlosigkeit und die Haltung, anderen das Tun zu überlassen, führten zu einem lebendigen Zwischenaustausch. Ich ließ ihn zu, weil m.E. auf diese Weise einige Teilnehmer/innen in engeren Kontakt zu den möglichen Problemdimensionen des Themas kamen. Allerdings war diese Phase dann auch wieder zu beschränken, weil sie im Sinne der Sokratischen Methode noch keine ausreichende Grundlage hatte. Zu einem späteren Zeitpunkt reflektierte dies die Gruppe selber zustimmend.

Inhaltlich ist andererseits bemerkenswert, wieviele thematisch essentielle Problemdimensionen bereits angedacht werden ausschließlich auf diesen einen Impuls hin, sich selbst zur Themafrage in Beziehung zu setzen, verbunden mit ausreichender Zeit zum Nachdenken und Notieren:

Die Einsicht, daß Hoffen sich kaum auf etwas Negatives richten kann, und daß der Gegenstand der Hoffnung im allgemeinen etwas Grundlegendes. Lebenswichtiges ist, sei es auf das persönliche Leben bezogen, auf die Zukunft der Kinder, auf die Gesellschaft oder die Menschheit.

Die Unterscheidung zwischen erfüllten (oder enttäuschten) Hoffnungen und zukunfts-offenen. Letztere ließen sich weiter unterteilen in erfüllbare und grundsätzlich offene, lebenslang erneut aktivierte Hoffnungen.

Das Problem, ob Hoffen aktiv oder passiv ist oder wie das Verhältnis von Aktivität und Passivität zu bestimmen ist.

Der Auffassungsunterschied zwischen Hoffnungen als Akten, die sich auf etwas Bestimmtes richten, und Hoffnung als einer positiven Grundstimmung des Lebens.

Der Komplex der Begründung: Ist Hoffnung begründet, wenn ja, wie? Gibt es „metaphysische“ Gründe? Gibt es nicht andererseits „naive“ Hoffnungen, was

sich wohl mit ‚unbegründet‘ übersetzen ließe. Eine Teilnehmerin formuliert in fast klassischer Weise die Theodizeefrage: Kann man angesichts der vielen Übel in der Welt überhaupt hoffen? Anders gefragt: Worauf bezieht sich das „Dürfen“, hat es mit Anhaltspunkten in der Welt oder mit einer potentiellen göttlichen Macht zu tun? Oder ist Hoffnung gerade grundlos?

Die letzte Frage läßt sich zugespitzt so formulieren (wie es meiner Erinnerung nach im Gesprächsverlauf auch vorkam): Gibt es eine Hoffnung in der Hoffnungslosigkeit? Damit ist auch der Ausblick auf Grenzsituationen eröffnet.

Schließlich berührte das Gespräch auch die Grenze der sehr persönlichen, evtl. religiösen Überzeugungen, die auch in einer Sokratischen Gesprächsgruppe nicht unbedingt offenzulegen sind. Für ein vernunftgeleitetes Gespräch ist die Berührung dieser Grenze ausreichend. Letzte Überzeugungen sind weder zu diskreditieren noch zu verleugnen. In einem überwiegend areligiösen Umfeld ist mit dem Aufscheinen dieser Grenze schon etwas erreicht.

Obwohl es sich hinsichtlich der Sokratischen Methode streng genommen lediglich um eine Vorrunde handelte, läßt sich ersehen, wie ein die Selbsttätigkeit des Denkens ansprechender Impuls im Verbund einer Gruppe ein *Thema aufschließen* kann. Da fast jedes Sokratische Gespräch, bei dem man sich die Zeit für diese Vorrunde nehmen kann, zu einem ähnlichen Effekt führt, läßt sich daraus die Empfehlung ableiten, auch im Schulunterricht ein neues Thema mit einem derart offenen Impuls zu beginnen. Dabei kann das Thema neu für die Lerngruppe sein, darüberhinaus sogar für den Unterrichtenden. Ich würde sogar soweit gehen: Wer bei einem Unterrichts-Thema Schwierigkeiten empfindet, sich die relevanten Problemdimensionen vorab hinreichend deutlich klar zu machen, kann sich in diesem Sinn Hilfe bei seiner Lerngruppe selbst holen. Es werden dann nicht *alle* Problemaspekte zur Sprache kommen, aber doch gerade diejenigen, zu denen die Schüler/innen einen Zugang haben. Evtl. ließe sich durch das gleiche Verfahren, ergänzend bei einer Erwachsenengruppe (Kolleg/innen) durchgeführt, das Problemspektrum um notwendige Aspekte erweitern.

Im nächsten Schritt sammelten wir *Erfahrungsbeispiele*. Es ergab sich zwanglos, daß alle Teilnehmenden etwas beisteuerten.

*Petra* formulierte die oben schon referierten Hoffnungen. Das war ein Denkfortschritt, aber kein Beispiel im Sinne der Methode. Als sie später nach Präzisierungen gefragt wurde, war recht bald eine persönliche Grenze erreicht, so daß sich daraus kein für die Gruppe diskutierbares Beispiel gewinnen ließ.

*Hannas* Beispiel enthielt die Hoffnung, nicht in eine Gewalttätigkeit durch Skinheads verwickelt zu werden, im zweiten Schritt aber auch die Hoffnung, daß Skinheads nicht an anderer Stelle Schaden anrichten.

*Irina* beobachtete, daß die Mülltrennung schon beim Leeren der Behälter auf einem Bahnhof wieder aufgehoben wurde. Ihre Hoffnung, durch kleine Schritte der Umweltzerstörung entgegenzuwirken, sah sie in dem Moment

zerstört. Sie fragte sich, ob sie auf die „falsche Karte“ setze und vielleicht zu naiv sei.

*Carina* benutzte direkt die Frageformulierung, und zwar zweimal:

1. Darf ich hoffen, daß es gleiche ärztliche Behandlungsmöglichkeiten für alle gibt (in Ost und West beispielsweise)? Sie habe doch wenig Einfluß darauf.
2. Darf ich hoffen, ausreichende finanzielle Möglichkeiten zu haben, um meinen Kindern eine gute Ausbildung zu ermöglichen?

*Maren* formuliert eine Hoffnung bewußt nicht auf sich selbst bezogen: daß die Kinder die Chance erhalten zu zeigen, was in ihnen steckt, so daß sie nicht nur studieren können, sondern auch einen Arbeitsplatz erhalten.

*Ernst* hatte im Zivildienst in Rußland mit Drogenabhängigen gearbeitet. Er beschrieb sie als Menschen, die nach einer Perspektive suchten. Eine (kleine) Hoffnung sei für sie erfüllt: Durch seinen Besuch wurden sie als Menschen wahrgenommen. Aber die Hoffnung, nach der sie sich sehnten, sei viel größer. Sie wollten von den Drogen loskommen; aber es schien, daß er noch mehr meinte. Etwas später formulierte er: „Hoffnung hat eine Ernsthaftigkeit und eine Würde.“

*Else* verbindet mit einem bevorstehenden Umzug mehrere Hoffnungen: daß sie schnell eine Wohnung findet, in der sie sich wohlfühlt, daß sie einen neuen Arbeitsplatz ohne Schulformwechsel findet und einen freundlichen Kollegenkreis und daß ihre Tochter schnell Freunde findet.

*Martin* meint, man müsse vor Entscheidungen fragen, ob man etwas hoffen dürfe, wohl im Sinne von Können: Das Gesund-Werden in seinem Beispiel habe nicht in seiner Macht gelegen. Er wurde zwei Tage vor einer lang geplanten Urlaubsreise mit Freunden richtig krank und hoffte trotzdem, mitreisen zu können. Durch einen „Schwitz-Tag“ ist es ihm gelungen.

*Ulrike* war über eine Stunde auf der Strecke in einem Zug eingeschlossen; es war nicht möglich, abgeholt zu werden. Wegen ihrer Machtlosigkeit hatte sie ein eigenartiges Gefühl.

Für die Beispiele gilt Ähnliches wie für die Vorrunde: In ihrer Gesamtheit schließen sie auf erstaunliche Weise die Thematik auf, so daß ganz unterschiedliche Aspekte sichtbar werden:

1. Es ist gut, wenn man weiß, daß eine Hoffnung in Erfüllung gegangen ist (gesundes Kind).
2. Hoffnungen können zerstört werden.
3. Hoffnung entsteht in konkreten Situationen, die Befürchtungen hervorrufen: vor der Gewalt von Skinheads, vor einer neuen Umgebung nach einem Umzug, durch das Eingeschlossen-Sein im Zug, daß Krankheit die geplante Reise verhindern könnte.
4. Hoffnung ist auch auszumachen unter länger dauernden Bedingungen, die zeitlich nicht so klar abzugrenzen, aber ebenfalls mit Befürchtungen oder Ängsten gekoppelt sind: vor der Einflußlosigkeit auf die medizinische Ver-

sorgung, vor der Machtlosigkeit in Bezug auf die künftigen Arbeitsbedingungen der Kinder, vor einem Steckenbleiben in der Drogenabhängigkeit.

5. Daß der befürchtete Zustand durch eigenes Tun vermieden werden kann, wird nur in Martins Beispiel vorgeführt. Martin spricht paradoxerweise aber gerade von seiner Machtlosigkeit.

Bei allen anderen Fällen bleibt die Möglichkeit der Abhilfe zunächst unreflektiert. Damit ist nicht gesagt, daß sie in jedem Falle in eigener Macht stünde.

Mir stellt sich zum Punkt 5 die Frage: Waren die meisten Beispielerzählungen vielleicht gerade dadurch bedingt, daß von einer Analyse der Realbedingungen in die Hoffnung hinübergewechselt, gewissermaßen hineingesprungen wurde? Ist es für „Hoffen“ konstitutiv, daß es ein kontrafaktischer Impuls ist, oder daß dies jedenfalls vom Hoffenden angenommen wird?

Hier tat sich für mich eine prinzipielle methodische, aber mit diesem speziellen Thema verbundene Schwierigkeit auf: Wenn sich Hoffnung grundsätzlich auf eine nicht einschätzbare Zukunft beziehen sollte, läßt sich das Thema dann überhaupt Sokratisch bearbeiten, gleichgültig mit welchem Beispiel? Werden wir dann nicht in jedem Fall in den Bereich der Spekulation geführt, der sich mit Vernunftgründen nicht mehr entscheiden läßt?

Nun wird bei unserem Thema diese Grenze auf jeden Fall berührt (vgl. oben). Dennoch heißt es nicht, daß das Thema nicht Sokratisch behandelt werden kann. (Mir kam die Nachtpause gelegen, die Möglichkeiten genauer zu durchdenken.)

Zum einen ist zu unterscheiden, ob das Beispiel zukunfts offen präsentiert wird oder aus einem Rückblick, aus dem uns die Erfüllung oder Nichterfüllung der Hoffnung bekannt ist. Bei den zukunfts offenen Beispielen ist wiederum zu unterscheiden zwischen solchen, die einen konkreten, zumindest beschreibbaren Hoffungsgegenstand haben, und solchen, die sich allgemeiner auf eine Gesamtsituation beziehen, deren Bedingungen nicht ohne weiteres überschaubar sind. Letzteres gilt etwa für die Arbeitsbedingungen der nächsten Generation oder die Drogenabhängigen in Rußland. In solchen Fällen lassen sich allenfalls durch soziologische und psychologische, evtl. politische u.a. Informationen von außen einigermaßen rationale Aussagen über die künftigen Bedingungen machen, jedenfalls nicht allein vom Individuum aus, das das „Beispiel“ vorgebracht hat. Dessen Auskünfte wären (wenn es nicht zufällig selbst Experte ist) schnell erschöpft oder würden ins Spekulative übergehen. Mit seiner eigenen Person hätten seine Aussagen wiederum nur im Modus der Hoffnung oder Befürchtung für oder über andere zu tun und wären somit kaum begründbar. Solche Beispiele sind also in der Tat für eine Sokratische Bearbeitung ungeeignet. – Ich schaltete daher das Drogenbeispiel aus, obwohl es durchaus Interesse fand.

Zukunfts offene Beispiele, die einen benennbaren Hoffungsgegenstand haben, wären prinzipiell Sokratisch bearbeitbar. Denn dann läßt sich herausarbei-

ten, welche Bedingungen und ggf. frühere Erfahrungen zu der zur Diskussion stehenden Hoffnung veranlassen und ob sie dazu berechtigen. Dies träfe etwa auf das Umzugsbeispiel zu. Dennoch verwarf ich auch dieses Beispiel, zum einen, weil es mir zu viele Randbedingungen zu enthalten schien, vor allem aber, weil für die Gruppe voraussichtlich die konsequente Unterscheidung zwischen Fakten der Vergangenheit, Antizipation der Zukunft und kausalen, konditionalen oder hypothetischen Verknüpfungen von Vergangenheit und Zukunft recht schwierig geworden wäre. Bei sicherem Unterscheidungsvermögen im Bereich der Logik und Vorerfahrungen mit der Sokratischen Methode wäre die Bearbeitung denkbar, aber als Ersterfahrung mit Sicherheit zu Schwierigkeits-beladen, zumal der typische Rückverweis auf die konkrete Erfahrung so nicht klar genug hervortreten könnte.

Schwieriger zu bearbeiten wäre es, wenn sich die Hoffnung auf allgemeinere Bedingungen oder einen künftigen Zustand bezieht, die im Lichte politischer Grundüberzeugungen und -bewertungen betrachtet werden (Müll-Beispiel im noch-hoffenden Ausgangszustand; evtl. Zukunft der Kinder). Es ließen sich zwar dieselben Fragen nach veranlassenden und berechtigenden Faktoren stellen, aber ihre Entscheidbarkeit wird noch weniger gegeben sein als bei den konkreten Hoffnungen.

Die Entscheidbarkeit ist – zumindest in einem gewissen Sinne – gegeben, wenn wir das Ende kennen (Müllbeispiel inclusive der zerstörten Hoffnung; Skinheads 1. Teil; Reise nach überwundener Krankheit, Befreiung aus dem Zug-“Gefängnis“). Hier lassen sich die obigen Fragen nach veranlassenden und legitimierenden Faktoren für die Hoffnung stellen *und* ex post überprüfen, so daß wir für die Bewertung an dieser Stelle nicht auf bloße Überzeugungen oder Glaubenssätze angewiesen sind. Daher hatte ich eine Zeitlang das Müllbeispiel als ganzes im Auge, weil die Beispielerzählerin selbst im Beispiel eine Bewertung ihrer Hoffnung vorgenommen und diese zudem kritisch reflektiert hatte („naiv“?).

Um für das Kennenlernen der Methode das Gespräch nicht mit zu vielen und komplexen Schwierigkeiten zu befrachten, schlug ich daher vor, ein Beispiel zu wählen, bei dem wir das Ende kennen.

Das Müll-Beispiel wurde von der Gruppe eher unter „Ökologie“ subsumiert und schien daher weniger Neuigkeitswert zu besitzen; die mitgelieferte Bewertungsstruktur wurde nicht durchschaut, und da die potentielle Beispielgeberin reserviert schien, verzichtete ich auf diese Möglichkeit. Vielleicht wollte die Gruppe auch möglichst nicht über eine Hoffnung nachdenken, die sich zerschlagen hatte. Bei einigen richtete sich das Interesse auf das „gesunde Kind“, aber Petra hätte die Umstände nicht völlig offen legen wollen, so daß diese Möglichkeit ebenfalls ausschied. Wir entschieden uns für Ulrikes Zug-Beispiel.

### *Der weitere Gesprächsverlauf im Spiegel der Tafelanschrift*

Um einen Einblick in den Verlauf des Sokratischen Gesprächs zu geben, seien im folgenden die an der Tafel resp. auf Papier festgehaltenen Sätze wiedergegeben.

#### *Ulrikes Beispiel:*

1. Der Halt des Zuges am Signal beunruhigte mich zuerst nicht. Es erfolgte keine Durchsage. Die Gespräche gingen weiter, weil alle Mitreisenden annehmen, daß der Zug gleich weiterfährt.
2. Das Aussetzen des Lokgeräusches ließ uns aufmerken. Ein lautes Nachbargespräch lenkte uns ab.
3. Ein mitreisender Mann wurde hektisch und wollte die Tür des Zuges öffnen. Sie war verschlossen. Ich ärgerte mich über sein pausenloses Schimpfen.
4. Ein junges Mädchen bekam Atemnot und wollte ein Fenster öffnen. Es wurde bemerkt, daß alle Fenster verschlossen waren. Es entstand ein unruhiges Gefühl bei mir. Ein Blickkontakt genügte, um zu erkennen, irgendetwas stimmt nicht.
5. Meine Unruhe verstärkte sich, weil ein Funkloch das Telefonieren unmöglich machte.
6. Mein beklemmendes Gefühl ließ erst nach, als ich einen Schritt aus dem geschlossenen Zug machen konnte (vorn beim Fahrer). Es war gut, daß ein „Ventil“ vorhanden war.
7. Mein Gefühl des Eingesperrtseins milderte sich durch eine lockere Gesprächsführung mit Jugendlichen.
8. Ich ging mit einem ruhigen, aber noch nicht beruhigten Gefühl zum Platz zurück.
9. Es erfolgte die Durchsage der Bahn, daß ein Lokschaden vorliegt und der Zeitpunkt der Weiterfahrt nicht absehbar ist. In mir entstand eine neue (ganz andere) Panik.
10. Ich machte mir Gedanken, wann ich nach Hause komme; was passiert, wenn es die ganze Nacht dauert? Bin ich morgen früh pünktlich in der Schule?  
Ich hatte keine Sorge, daß in der eigenen Familie alles seinen gewohnten Gang gehen würde, nachdem ich sie informiert hätte. Ich kann hier nicht weg und nicht abgeholt werden.
11. Es entstand neue Hoffnung durch
  - a) die nachfolgenden Züge, die aber vorbeiführen.
  - b) Gedanken an einen Bus (Schienenersatzverkehr)
  - c) die Vorstellung, daß die Lok repariert wird.Alle diese Hoffnungen zerschlugen sich.
12. Die Panik verstärkte sich.

- a) durch die Gespräche der Mitreisenden, die neue Auswege (Ersatzlok) bezweifelten;
  - b) durch eigene Überlegungen und Kenntnisse, die Realität anzunehmen, daß ich festsetze;
  - c) daß keine neue Information durch den Lautsprecher erfolgte;
  - d) weil sich kein Bahnbeamter blicken ließ.
13. Ich erlebte einen ständigen Wechsel zwischen Hoffnung und Panik.
14. Die Erleichterung kam erst mit dem Eintreffen der Lok und dem eigenen Sehen des Ankoppelns.

Nach der Beispielaufnahme schalteten wir ein *Metagespräch* ein.

Darin erläuterte ich den Sinn der Regel, während des Anschreibens nicht weiterzudiskutieren.

Die Gruppe thematisierte den guten Effekt der Nötigung zu formulieren und „konkret zu formulieren, was ich wirklich sagen will“. Dies sei ein Lerneffekt auch für ihre Schüler: die Lehrerinnen nahmen sich vor, bei Pauschalurteilen der Schüler in Zukunft einfach nachfragen: „trifft das überhaupt zu?“ Die Sprache sei ein Mittel, die Notbremse zu ziehen.

Zum Gebrauch des „man“ unterschieden wir drei Funktionen: (1) pauschales Alltagsurteil (b) philosophische Generalisierung (3) Verstecken des Ich aus Selbstschutz.

Außerdem sprachen wir von der „inneren Ampel“, die zu entwickeln sei, um jeweils zu prüfen, ob das, was ich gerade sagen will, wirklich dem Gesprächsprozess dienlich ist.

Zum Wiedereinstieg in das Sachgespräch stellte ich die *Frage*:

„Was hat das Beispiel mit dem Thema zu tun?“

In diesem Fall schien mir die Frage situationsgerecht, da die Beispielaufnahme sich etwas langwierig gestaltet hatte und ich die Gefahr gesehen hatte, daß man sich in Einzelheiten zu verlieren drohte. Ich wollte auf diese Weise die Gedanken der Gruppe wieder auf den *Zweck* der Beispielaufnahme ausrichten.

Carina: Als Ulrike in eine unerwartete Situation kam, die sie als bedrohlich empfand, auf die sie keinen verändernden Einfluß hatte, begann sie zu hoffen, daß sie schnell nach Hause kommt.

Martin: Ulrike empfand die Situation als bedrohlich, weil

- der gewohnte Tagesablauf gestört wurde;
- sie nicht wußte, warum der Zug stand und wann es weitergehen würde (Ungewißheit);
- sie erkannte, daß sie machtlos war;
- sie sich eingesperrt und abgeschnitten fühlte;
- sich die Unruhe der Mitreisenden auf sie übertrug;
- es draußen dunkel war.

Ernst: Das Ausmaß der Hoffnung ist abhängig vom Ausmaß der Bedrohungsempfindung(en).

Petra: Die Hoffnung wird immer grundsätzlicher, je mehr die Bedrohung wächst.

Ernst: Die Anzahl der Hoffnungen wird immer größer, je mehr die Anzahl der Bedrohungsempfindungen wächst.

Carina: Wenn die Optionen ausgehen zur Situationslösung, dann schwindet die Hoffnung.

Im *Metagespräch* wurde die „mystische Komponente“ von Hoffnung thematisiert. Folgende Fragen, die in der Gruppe gestellt wurden, habe ich notiert:

Ist Hoffen ein Wunschdenken?

Warum hofft man überhaupt?

Kann ich nur hoffen, wenn ich bedroht werde?

Wird man ohne Hoffen eingeschränkt, oder gewinnt man mehr Freiheit?

Hoffen muß man eigentlich immer, wenn man's nicht beeinflussen kann –?

In der Gruppe war somit ein Empfinden für die Tragweite des Themas entstanden, obwohl wir im Sachgespräch noch längst nicht bei derartigen Fragen angelangt waren. Das zeigt, daß sehr viel mehr an Gedankenprozessen und – Verknüpfungen abläuft, als in den linear dokumentierten Aussagen allein sich ablesen läßt.

Meine eigene Aufmerksamkeit richtete sich umgekehrt auf Präzisierungen zur Sache. Für mich notierte ich:

„Hoffnung“ hat weniger Anhaltspunkte an der Realität als „Erwartung“. „Erwartung“ von Lehrern an ihre Schüler setzt entweder auf Naturgesetze oder den eigenen Einfluß auf den Willen der Schüler.

Hoffnung entsteht umso mehr, je unwahrscheinlicher die Einlösung in der jetzigen Realität ist.

Zum Wiedereinstieg ins *Sachgespräch* holte ich Petras Aussage ins Bewußtsein: Die Hoffnung wird immer grundsätzlicher, je mehr die Bedrohung wächst.

Irina: Mit ihrer Hoffnung erhebt Ulrike immer geringere Ansprüche (in Bezug auf den Zeitpunkt und die Art und Weise des Nach-Hause-Kommens), je mehr Zeit vergeht und der Zug festsitzt.

Ernst: Die (auf Grundbedürfnisse bezogene Hoffnung) bleibt, aber die Ansprüche sinken mit fortschreitender Zeit.

Hanna: Die Grundbedürfnisse zu erfüllen ist für mich der höchste Anspruch.

Hanna: Die Grundbedürfnisse (Nahrung, Kleidung, Wärme, Sonne, Wohnung) zu erfüllen ist für mich die größte Hoffnung und der höchste Anspruch.

Die größte Hoffnung ist, die Existenzgrundlage (Anspruch) zu erhalten.

Carina: Ich kann auf etwas hoffen, das ich noch nicht habe, oder daß es mir erhalten bleibt, wenn ich es habe.

Martin: Je mehr die Ansprüche durch Zwang sinken, desto deutlicher tritt der Mindestanspruch zutage. – *Konsens*

Irina: Ein Anspruch ist ein an der Realität orientierter rationaler begründeter Wunsch.

Petra: (eingesetzt in Konsens-Satz): Je mehr die an der Realität orientierten rational begründeten Wünsche durch Zwang sinken, desto deutlicher tritt das Minimum der an der Realität begründeten Wünsche zutage.

Nach der *Mittagspause* gestaltete sich die *Fortsetzung des Sachgesprächs* folgendermaßen:

Else: Wenn ich in den Zug steige, erwarte ich, daß ich wie gewohnt zum Ziel komme.

Irina: Wenn ich in den Zug steige, wünsche(\*) und erwarte ich, wie gewohnt zum Ziel zu kommen. Wenn ich erkennen muß, daß meine Erwartung nicht zum Ziel führen kann, bleibt nur der Wunsch übrig.

Irina: Zusatz (\*): auch wenn ich mir dessen vielleicht nicht bewußt bin.

Martin: Wenn ich in den Zug steige, wünsche und erwarte ich, auch wenn ich mir dessen vielleicht nicht bewußt bin, wie gewohnt zum Ziel zu kommen. Wenn ich erkennen muß, daß meine Erwartung, wie gewohnt zum Ziel zu kommen, zerstört wird, werde ich mir des Wunsches bewußt, überhaupt ans Ziel zu kommen.

Else: Irina hat in mir die Erkenntnis hervorgerufen, daß in meinem tiefsten Inneren Wünsche bereits vorhanden sind, die mir erst bewußt werden, wenn ich sie brauche.

Carina: Ich erwarte Hilfe, daß der Zug wieder fährt.

Wird diese Erwartung nicht erfüllt, entsteht der Wunsch, es möge doch bald Hilfe kommen.

Ist auch dann Hilfe nicht in Sicht (weil sich meine Wünsche nicht erfüllen), dann beginne ich zu hoffen.

Für mich ist das Hoffen die letzte Instanz, daß sich ein Problem für mich positiv löst (um mich zu beruhigen).

Ernst: Wenn ich in einer Erwartung enttäuscht werde, dann bleiben für mich letztlich Hoffnungen (auf Erfüllung meiner Grundbedürfnisse) und Wünsche (nach Erfüllung weniger wichtiger Bedürfnisse) übrig.

Carina: Beim Wünschen habe ich noch konkrete Vorstellungen über Mittel und Wege, wie sich die Situation für mich positiv lösen könnte. Wenn diese Vorstellungen nicht erfüllt werden und ich auch keine neuen Vorstellungen mehr habe, dann bleibt nur noch das Hoffen.

- *Abendpause* -

Zu Beginn des *Sachgesprächs* am nächsten Vormittag stellte ich die *Frage*:

Wann setzen die Hoffnungen ein?

Petra: Wenn sich ein Wunsch nicht erfüllen läßt, dann suche ich nach weiteren Möglichkeiten, den Wunsch zu erfüllen; sehe ich keine mehr, bleibt nur noch die Hoffnung, daß der Wunsch von anderswoher erfüllt wird.

Carina: Mein Hoffen richtet sich auf die Hilfe von außen, z.B. andere Menschen, Zufall, geänderte Umstände.

Die folgende Diskussion ging um die Frage, ob die Hoffnung nicht aufhört. Dabei entstanden auch Schaubilder.

Ernst: Hoffnung ist ein Grundvertrauen in die Würde und Würdigkeit des Menschen zu leben, d.h. seine Person zu entfalten.

Ernst: Deshalb kann es für mich keine Hoffnungslosigkeit geben.

Martin: Es gibt eine Hoffnung auf die Erhaltung der Würde des Menschen.

Irina: Auch ein Mensch, der menschenunwürdig behandelt wird, hat seine Würde noch.

Irina: Es ist möglich, daß einem Menschen in einer extremen Situation das Grundvertrauen in seine eigene Würde abhanden kommt (Hoffnungslosigkeit).

Carina: Vertrauen ist begründet für mich. (Wissen)

Hoffen ist unbestimmt. (Fühlen)

Hoffen basiert weniger auf Wissen.

Vertrauen richtet sich auf etwas Bestimmtes.

Ernst: Vertrauen in die Würde ist – genauso wie die Würde selbst – mit dem Leben verknüpft; deshalb gibt es keine Hoffnungslosigkeit.

Die *Schlussrunde* des Sachgesprächs stellte ich unter die Frage:

Ist Hoffnung begründet, wenn ja, wodurch?

Als eigene Überlegung notierte ich für mich, aber anknüpfend an das Gespräch:

Die Linie Wissen – Vertrauen – Hoffen ist eine abnehmender Sicherheit und zunehmender Gewißheit. Hoffnung gründet sich nicht auf Wissen im Alltags-sinn oder im wissenschaftlichen Sinn (Rationalität), sondern auf Lebenszuversicht. Frage: Kann der Mensch diese nur aus sich selbst schöpfen?

Die Antwort wird je nach individueller Überzeugung („Glaube“) verschieden ausfallen.

In den Antworten spiegelten sich die Aspekte der im Verlauf des Sokratischen Gesprächs notierten Aussagen, die den jeweiligen Sprecher/innen besonders wichtig gewesen waren. Zu dem noch nicht explizit behandelten Komplex Begründetsein – Grundlosigkeit entstand noch eine weiterführende Diskussion, die inhaltlich die umfassende, den Sinn des Mensch-Seins betreffende Bedeutung des Themas in den Blick rückte.

Ernst: Ich sehe einen Widerspruch:

- a) Hoffnung ist durch die Erfahrung von Würde und Einzigkeit und vielleicht von Angenommen-Sein begründet.
- b) Ich kann und brauche Hoffnung nicht zu erfahren und zu begründen, weil sie in meiner Person liegt.

Irina: Hoffnung ist das Vertrauen auf die Sinnhaftigkeit menschlichen Lebens. Dieses Vertrauen ist lebensnotwendig. Hoffnung ist dadurch begründet, daß der Mensch sie braucht, um leben zu können.

Martin: Hoffnung kann nicht rational begründet werden. Gott nur kann Hoffnung begründen. Wir können nur die eigene Machtlosigkeit eingestehen. Welche Sicherheiten haben wir in bezug auf unser eigenes Leben? Aus dem Eingeständnis der eigenen Machtlosigkeit entsteht Vertrauen, Vertrauen auf Hilfe, daß ich Hilfe erfahren kann. Vertrauen führt dazu, daß ich mein Leben führen kann.

Hoffnung ist zur Sinnstiftung da.

Maren: Hoffnung ist begründet. Ein Leben ohne Hoffnung ist schwer vorstellbar. In extremen Situationen spielt Hoffnung die wichtigste Rolle zur Lebenserleichterung, daß Hilfe von außen kommt. Grundvertrauen, Selbstvertrauen, das Bewußtsein, nicht allein zu sein.

Interessant war auch die Entwicklung, daß eine Teilnehmerin (Carina), die zu Anfang und noch lange insistierend der Meinung war, sie kenne keine Hoffnungen, nur Wünsche, deren Erfüllung man einschätzen könne, in der letzten Phase des Gesprächs ihre Überzeugung änderte. Das Gespräch zu diesem scheinbar banalen Beispiel hatte sie mit „Hoffnung“ als Lebensgrundlage in Berührung gebracht und zu neuer, anfangs nicht für möglich gehaltener Einsicht geführt.

## **Auswertungsrunde**

(Sprachlich absichtlich in enger Anlehnung an das Gesprochene.)

*Maren:* „Ich habe philosophiert.“

(Sie äußert wohl Zweifel, ob man dies so nennen darf.)

Sie habe dazugelernt.

Man falle sich nicht ins Wort.

Man sei nicht gedrängt worden, etwas zu sagen.

Es wurden auch Sachen akzeptiert, die nicht so in die Richtung gehen.

Die Zusammensetzung der Gruppe fand sie angenehm.

Die Voraussetzungslosigkeit hat ihr gefallen.

*Petra:* Fragen und Nachfragen war möglich.

Sie habe sich zuerst nicht getraut, sich anzumelden, da sie nur bruchstückhaftes Wissen über Philosophie habe. Eine frühere Teilnehmerin hatte sie jedoch ermuntert, und sie hat die Erfahrung gemacht:

Ich muß nicht soviel Vorwissen haben.

Es geht im Sokratischen Gespräch nicht darum, was die anderen darüber gedacht haben, sondern: Was habe ich für Gedanken?

Jetzt fragt sie sich: Wie schaffe ich es, es so zu formulieren, daß die anderen es verstehen?

Wichtig erschien ihr auch die Disziplinierung: Nicht dazwischenreden.

Sie will es vielleicht mit Schülern versuchen.

*Martin* (Student): Er hat das Gespräch als „wesentlich werden“ erlebt, als „zu sich selber finden“.

Positiv hat er auch das Umschwenken der Gruppe aufs Du erlebt, weil dadurch eine größere Gleichberechtigung hergestellt wurde.

*Carina*: Sie hatte große Erwartungen an das Seminar, da sie im Anschluß an ein Menon-Seminar eine Arbeit über Maieutik schreibt. Sie werde diese nun umschreiben. Denn sie habe vorher nicht verstanden, warum der Sokrates die Leute so anspricht („die schwafeln so viel dahin“).

Sie habe alles sehr spannend gefunden.

Zuerst habe sie wohl gedacht: Ausgerechnet das Zug-Beispiel, das ihr gar nicht spannend erschien. Aber wir seien ja immer wieder auf die Kernfrage zurückgekommen.

Sokrates hat seine Methode auf die Anamnesislehre gegründet, nun habe sie gemerkt, daß das nicht notwendig sei. Sie verstehe es jetzt besser.

*Ulrike*: Sie hat genossen, daß die Alltagsprobleme mal vier Tage keine Rolle gespielt haben.

Es sei gut, daß das Beispiel nicht schlimm ausgegangen ist.

*Else*: Die äußeren Bedingungen spielen eine große Rolle, es sei nicht so anonym.

Lehrer seien ja Sprechen gewöhnt, aber hier hatte sie das Gefühl, endlich mal zu Wort zu kommen.

Man komme ganz schnell in die Lage, etwas zu artikulieren, aber beim Aufschreiben zeigen sich neue Schwierigkeiten. Durch die Anfragen der Gruppenmitglieder komme etwas ganz anderes heraus.

Man denke über gewisse Vorgänge – Hoffen, Erwarten etc., innere Vorgänge – jetzt ganz anders, was in einem los ist.

Im Unterricht werde sie in Zukunft den Kindern mehr Zeit lassen.

*Hanna*: Wie klein muß ich formulieren? Es dürfe zwar wenig sein, trotzdem möchte sie zum Wesentlichen hin. – Ich (als Gesprächsleiterin) habe das so verstanden: Hanna hat unser Gespräch so erlebt, daß es möglich ist, mit bescheidenen Formulierungen zum Wesentlichen zu kommen.

Ihre momentane Anschlußfrage:

Ich weiß nicht richtig, wie ich ansetzen soll.

*Petra*: Wir können die Schüler auffordern, mehr zu präzisieren, was sie eigentlich meinen.

Außerdem darauf dringen, daß sie richtig ausformulieren.

*Ernst* (Student): Es war faszinierend zu erleben, mit welchem Beispiel wir über dieses Thema nachdenken können.

Es war eine wichtige Erfahrung, ohne Autoritäten über das Thema nachdenken zu können.

Er habe aber das Gefühl, daß es nur in einer Gruppe gehe.

Es gehe in jeder Gruppe, in der die Mitglieder bereit sind, sich unter die Regeln zu stellen.

Es habe auch Spaß gemacht; dies sei *eine* Form von Philosophieren.

Für ihn persönlich sei es eine interessante Erfahrung gewesen, zu sehen, wie er sich in einem Gruppengespräch verhalte, Überzeugungen formuliere oder zurücknehme.

Er sehe aber wenig Chancen, sich darin zu üben, abgesehen vom philosophischen Inhalt.

Es sei ein übergreifendes pädagogisches Ziel für alle Philosophen, wo man weiter kommen könne. Über die Erfahrung von Spaß hinaus sei es ein Nachdenken über die philosophische, fachliche Ebene, aber auch die Erfahrung, daß wir etwas gemeinsam herausfinden können.

Beim Lesen bekomme man keine Rückmeldung, wenn die Frage entsteht: Was bedeutet das?

In Seminaren erhalte man oft die Antwort „Kant hat gesagt“ – was er als ein Totschlag-Argument erlebe, denn natürlich sei er noch nicht so tief in die Philosophie eingedrungen, daß er dem etwas entgeghalten könne.

Im Sokratischen Gespräch gehe es nicht darum, möglichst viele Zitate auswendig zu lernen, sondern selber denken zu lernen.

*Irina* (Studentin): Sie habe oft ein „Verwarngefühl“, wenn Zitate gegen sie verwendet werden.

Sie nehme mit, daß sie sich künftig nicht so einschüchtern lassen werde; sie habe jetzt mehr Selbstvertrauen.

Aufgrund ihres methodischen Blicks aus der Sprechwissenschaft hätte sie sich mehr Nachfragen, ob richtig verstanden wurde, gewünscht.

*Else*: Es ist nicht üblich zu bitten, daß man einen Satz wiederhole. Man wird dann leicht für dumm gehalten. Wenn aber der Lehrer die Schüler nach einer Wiederholung frage, könne dies eine Brücke sein.

*Irina*: Sie sei erst etwas reserviert gewesen gegenüber den Teilnehmenden: Es seien alles ältere Menschen, die ihre Mutter sein könnten. Aber sie verstehe jetzt:

Jeder hat etwas zu sagen.

*Carina*: Sie hätten es im Vorfeld skurril gefunden, daß die Leiterin auf ihre Frage, was sie mitbringen sollten, geantwortet habe: „Papier und etwas zu schreiben“. Jetzt können sie das erst einordnen.

## Was zeigt die Auswertungsrunde?

Vorab zur Klientel: Die Studierenden und die Lehrerinnen in der Weiterbildung sind insofern in einer ähnlichen Situation, als sie Philosophie oder Ethik (der Studiengang unterscheidet sich nur unerheblich) studieren und die gleichen Lehrveranstaltungen besuchen (können). Die Studierenden haben allerdings die größere Freiheit aller Wochentage und der regulären Studiendauer. Aber sie erleben weitgehend die gleichen Dozenten. Nur Irina studiert ein anderes Fach.

Erkennbar an den Äußerungen sind Unsicherheiten auf mehreren Ebenen, die beide Gruppen, wenn auch in unterschiedlichem Maße, mitbringen. Dazu kommen Negativerfahrungen, die teilweise aus stark frequentierten Philosophie-Seminaren herrühren dürften, teilweise aus der allgemeinen Lebens- und Berufserfahrung. Schließlich gibt es Wünsche an das Philosophieren, die außerhalb des Sokratischen Gesprächs offensichtlich wenig Realisierungsmöglichkeiten finden. Diese drei Gruppen von Vorbedingungen seien im folgenden genauer dargestellt:

### 1. Unsicherheiten

- zu wenig Wissen in der Philosophie zu haben (Petra, Ernst, Irina)
- eigene Gedanken angemessen auszudrücken (Petra)
- ob bei Fragen nicht eine negative Zuschreibung zum Fragenden erfolgt (Petra, Else)
- wie man überhaupt Fragen formulieren kann, insbesondere kleinschrittig genug (Hanna)
- Unsicherheit darüber, was man wirklich meint (Else, Petra)
- ob man mit Älteren gleichberechtigt in der Gruppe diskutieren darf (Martin, Irina)
- Zweifel, ob das eigene Denken „Philosophieren“ ist (Maren)
- alleine, ohne Gruppe in dieser Art philosophieren zu können (Ernst)
- wie die Wiederholungsbitte einzuordnen ist, jedoch nur anfangs (Else)
- wieso man keine Bücher brauche (Carina)

Die Unsicherheiten demonstrieren in unterschiedliche Richtungen hinein, wie wenig „Selbstvertrauen der Vernunft“ die Studierenden zunächst mitbringen, wenn wir uns die Ausgangslage unvoreingenommen betrachten. Für die Lehrerinnen gilt trotz ihrer Berufserfahrung weitgehend dasselbe.

Beide Gruppen scheinen zunächst verunsichert, wenn philosophische *Autoritäten* außer acht gelassen werden: die Dozentin hat keine mitteilende Funktion, die Bücher bleiben zu Hause, Zitieren von Philosophen ist nicht nur nicht nötig, sondern verpönt, auch das Ausmaß des eigenen Vorwissens ist unerheblich, der Altersunterschied spielt keine Rolle. Diese Arten von Unsicherheiten verlieren sich in dem Maße, wie unter behutsamer Anleitung der Leiterin die Gesprächsgruppe einen gemeinsamen Weg findet. Nach und nach entschließen

sich die einzelnen Teilnehmenden, ihre üblichen Rücksichten und Befürchtungen beiseite zulassen und ihre eigenen Gedanken in den gemeinsamen Gesprächsprozess einzubringen, d.h. sie gewinnen ein Stück „Selbstvertrauen der Vernunft“. Dies läßt sich am Verlauf des Gesprächs und vor allem an den Positiverfahrungen (s.u.) ablesen.

Von anderer Art sind die Unsicherheiten, die durch das Selber-Denken erst zutage treten oder zunächst verstärkt werden. Das Vertrauen in die eigene Denk- und Formulierungsfähigkeit ist zunächst oft sehr gering, und vermischt sich mit der unterschwellig stark vorhandenen Befürchtung, man könnte sich durch das, was man sagt oder fragt, blamieren. Das Zutrauen zum eigenen Denken wächst jedoch durch den gemeinsamen Denkprozess im Gespräch. Davor steht zwar häufig die Erfahrung, wie schwierig es ist, die eigenen Gedanken klar auszudrücken, oder sogar: überhaupt eine klare Meinung zu haben (z.B. Else). Das ist u.U. psychologisch mißlich, weil ja immerhin die Bereitschaft zum Selber-Denken und ein Entschluß, die Gedanken zu äußern, vorausgegangen war und die Gefahr des Rückfalls besteht, wenn dies nicht gleich zu einem Erfolg führt. Die Erfahrung der maieutischen Denkhilfe – sei es durch die Leiterin, sei es durch die Gruppe – führt dann aber weiter, auch wenn nicht in *einem* Sokratischen Gespräch alle Denkprozesse zu einem befriedigenden Abschluß geführt werden können. In aller Regel wird trotz der Unabgeschlossenheit von Denkprozessen im Sokratischen Gespräch ein Zuwachs an Selbstvertrauen der Vernunft auch in diesem zweiten, eher methodischen Sinn erfahren. Dies zeigt das vorliegende Sokratische Gespräch recht gut.

## 2. Negativerfahrungen

In der Auswertungsrunde kommen dem Sokratischen Gespräch vorausliegende Negativerfahrungen in bezug auf philosophische Lehrveranstaltungen zum Ausdruck:

- Der eine Studientag in der Woche reicht nicht zum Nachdenken. (Maren in der Anfangsrunde)
- Es wird viel vorausgesetzt, was die Studierenden nicht beherrschen. (Petra, Maren)
- Man fällt sich ins Wort, redet undiszipliniert dazwischen. (Maren, Petra)
- Man wird u.U. genötigt, etwas zu sagen. (Maren)
- Man muß sich an die vorgegebene „Richtung“ anpassen. (Maren)
- Man kann nicht immer Fragen stellen. (Petra)
- Es geht nur um die Gedanken der Philosophen. (Ernst)
- Man wird vollgestopft mit Stoff. (Else in der Anfangsrunde)
- Philosophisches Wissen wird eingesetzt, um mundtot zu machen. (Ernst, Irina)
- Die Erfahrung, eingeschüchtert zu werden. (Irina)

- Die Erfahrung, einen entscheidenden Inhalt eines Seminars gar nicht erfaßt zu haben. (Carina)
- Das Philosophie-Studium wird als selbst-entfremdet erlebt: Es scheint die Studierenden von sich selbst abzulenken, nicht zur Selbstfindung zu helfen und das „Wesentliche“ zu erkennen – vgl. unten unter „Wünsche“. (Martin)

Die direkt oder indirekt angesprochenen Negativerfahrungen betrafen offensichtlich nicht nur die jeweiligen Sprecher, sondern wurden von anderen ebenfalls geteilt, wie die averbalen Mitteilungen oder Zwischenbemerkungen ganz deutlich machten, so daß die schon genannten Negativerfahrungen von anderen in der Auswertungsrunde nicht wiederholt wurden. Die meisten erhobenen Negativerfahrungen stammen offensichtlich aus philosophischen Lehrveranstaltungen, teilweise aus Lehrveranstaltungen anderer Fächer. Aber auch Alltagserfahrungen oder Erfahrungen aus anderen Bereichen fließen ein, beispielsweise in der Wortwahl „einschüchtern“. Mir scheint, daß sich die Negativerfahrungen zusammenfassen lassen in der Formel „nicht selber reden und denken dürfen“. Wenn dies eine verbreitete und durchgängige Erfahrung ist, hat sie offenkundig erhebliche Bedeutung für das Studium und die daraus resultierende Fachkompetenz, aber auch weit darüber hinaus für die Berufsfähigkeit, für die politische Mündigkeit und nicht zuletzt für das Lebensgefühl.

### 3. Wünsche

- die eigenen Gedanken werden wichtig genommen (Maren)
- endlich mal zu Wort zu kommen (Else)
- auch vorgegebene Gedanken wirklich verstehen wollen (Carina, Ernst)
- mehr Zeit und Gelassenheit für die Auseinandersetzung mit philosophischen Problemen haben (Ulrike, Else, u.a.)
- Abweichendes äußern zu dürfen (Maren)
- sich unbekümmert um die Voraussetzungen äußern dürfen (Maren)
- „das wäre ein übergreifendes pädagogisches Ziel für alle Philosophen“, sich an derartigem gemeinsamem Nachdenken zu beteiligen (Ernst)
- selber denken lernen (Ernst)
- nachfragen, ob etwas richtig verstanden worden ist (Irina)
- das „Wesentliche“ zu erkennen. (Martin)

Der letzte Wunsch nach Aufhebung der Selbstentfremdung schien mir zugleich auch auf die philosophischen Inhalte bezogen zu sein, so daß wohl an eine Einheit gedacht war, in der grundlegende Einsichten mit dem Ich in Kontakt sind bzw. bei der Einsichtsgewinnung schon verknüpft werden.

Soweit die Wünsche die Sprechenden selbst betreffen, sind sie nur zu berechtigt, weil sie damit ihre Eigenständigkeit sowohl als philosophierende Subjekte einklagen wie als zu achtende Personen im allgemeinen. Hinzu kommt das

dynamische Element: man sieht sich auf einem Lern- und Erkenntnis-Weg und möchte, daß dies auch positiv gesehen und anerkannt wird. In der Verknüpfung mit dem „Selbst“ kam genau das Anliegen zum Ausdruck, das auch der antike Sokrates sich zu eigen machte: „Erkenne dich selbst“, m.a.W. ein ganz ursprüngliches Anliegen des Philosophierens, zumindest des sokratischen Philosophierens, das – in dem Augenblick ein wenig zu meiner Überraschung – der Student hier offenbar unabhängig von philosophiegeschichtlichem Wissen ganz aus sich heraus formulierte. Außerdem lag ein zweites Überraschungsmoment darin für mich insofern, als ich den Aspekt der Selbsterfahrung (im Sinne eines Denkweges) bei der theoretischen Einführung gar nicht akzentuiert hatte.

Eine dritte Ebene ist der – ebenfalls berechtigte – Wunsch nach Intersubjektivität. Er bezieht sich zunächst auf die Verständigung innerhalb der Gesprächsgruppe, wird aber von einigen auch schon als diese transzendierend verstanden: intersubjektives Philosophieren auch in der Fach-Philosophie. Nun sind Wünsche an andere grundsätzlich mit diesen zu diskutieren. Im Sinne eines Paradigmas diskursiven Philosophierens ist aber auch der Wunsch an alle Philosophen legitim, sich am intersubjektiven, gleichberechtigten Philosophieren zu beteiligen, zumal sie auf diese Weise auch ihre Fachkompetenz fruchtbar machen können. Die Studierenden (gleich welchen Studienganges) formulieren diesen Wunsch ja auf dem Erfahrungs-Hintergrund von Vereinzelung im üblichen Studienablauf, der ihnen wenig Gelegenheiten zu einem *gemeinsamen* Nachdenken bietet, in das sie prinzipiell mit gleichen Gedanken- und Redanteilen einbezogen sind. Zur Vereinzelung tritt wohl die Verobjektivierung durch die Schriftlichkeit hinzu: Ihr eigener Beitrag muß sich im allgemeinen in der Seminararbeit niederschlagen, ist aber auch da dem in der philosophischen Tradition Gedachten untergeordnet.

Erst recht erscheint das Anliegen intersubjektiven Philosophierens für die Lehrerbildung legitim. Denn wie sollte von Lehrenden ein dialog-offener und problem-offener Unterricht erwartet werden können, wenn sie selbst im Studium nicht einschlägige Erfahrungen machen, die sie transponieren können?

#### 4. Positiverfahrenen

##### *a. bezogen auf die Vorbedingungen*

- selbst philosophiert zu haben (Maren, Ernst)
- „dazulernen“ meint vermutlich die inhaltliche Einkreisung des Sachproblems, könnte aber auch dem Dialog dienende methodische Schritte implizieren (Maren)
- Respekt vor dem Äußerungswillen des Einzelnen (Else, Maren, Irina)
- keine Abwertung von Nichtwissen (Petra, Ernst)
- fragen dürfen (Petra, Else)
- „wesentlich werden“, d.h. ein Stück Selbstentfremdung verlassen (Martin)
- als gleichberechtigt anerkannt werden (Martin, indirekt auch Maren)

- einen entscheidenden Inhalt eines Seminars in einem neuen Licht sehen und besser verstehen (Carina)
- ein unmittelbarer, nicht durch eine Theorie verstellter Zugang zu einem Fachproblem (hier: Sinn der Maieutik bei dem antiken Sokrates) (Carina)
- ohne Autoritäten über das Thema nachdenken können (Ernst)
- sich nicht mit Zitaten präsentieren zu müssen (Ernst)

*b. bezogen auf das Sokratische Gespräch selbst*

- daß ein nicht spannend erschienenenes Beispiel sehr ergiebig ist (Carina, Ernst)
- daß das Beispiel allgemeine Einsichten zum Thema ermöglicht, die man zunächst nicht vermutet hätte (Ernst, Carina)
- mit der Gruppe zusammen Einsichten gewonnen zu haben (Ernst)
- auch diejenigen haben etwas zur Sache beizutragen, von denen man es vielleicht anfangs nicht vermutet hätte (Irina)

## 5. Neue Möglichkeiten

- sich nach den eigenen Gedanken fragen (Ernst)
- genauer nachfragen, ob man jemand richtig verstanden hat (wurde in der Schlußrunde eine Weile diskutiert)
- die eigenen Gedanken überdenken, evtl. neu einordnen (Else)
- die eigenen Überzeugungen überprüfen, ggf. zurücknehmen (Ernst)
- mit Schüler/innen das sorgfältigere Formulieren anstreben (Petra)
- den Schüler/innen mehr Zeit zum Nachdenken lassen (Else, Petra)
- mit einer Gruppe philosophieren, unter bestimmten Bedingungen (Ernst)
- Rückmeldungen einholen durch die anderen (Ernst)
- mit einer generationenübergreifenden Gruppe arbeiten (Irina)
- Autoritäten nicht zuviel zugestehen (Ernst, Irina)
- mehr Selbstvertrauen (Irina)

Die Auswertung des Gesprächs und insbesondere der Äußerungen in der Schlußrunde lassen gut erkennen, daß die in den vorhergehenden Kapiteln allgemein dargelegten Stärken der Sokratischen Methode im Gesprächsvollzug tatsächlich erfahren werden und von den Teilnehmenden eigenständig formuliert werden.

# Kapitel IX

## Rückblick und Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit hoffe ich dazu beigetragen zu haben, den theoretischen Reichtum sowie die praktische Fruchtbarkeit der Sokratischen Methode in der Nelson/Heckmann-Tradition sichtbar zu machen. Im grundlegenden Teil wurde gezeigt, daß sie durch ein eigenständiges Paradigma konstituiert wird. Dieses ist nicht mit den überlieferten Platon-Dialogen gleichzusetzen, wiewohl es sich teilweise aus dieser alten Quelle speist, zu anderen Teilen aus der Philosophie Leonard Nelsons, in weiteren Teilen aus der Gegenwartsphilosophie, insbesondere der Diskurstheorie; Bezüge zur analytischen Philosophie einerseits und zur Dialogphilosophie andererseits konnten nur angedeutet werden. Das Paradigma speist sich jedoch nicht nur aus schriftlich fixierten Gedanken, sondern auch aus einer jahrzehntealten Praxis, die „auf den Begriff“ zu bringen ebenfalls eine Funktion des Paradigmas ist, das in neun konstitutiven Elementen darstellt wurde, unter denen der Maieutik und der gemeinschaftlichen Wahrheitssuche besondere Bedeutung zukommt.

Daß das Paradigma nicht einer einzigen Richtung der Gegenwartsphilosophie eindeutig zugerechnet werden kann, ist als eine seiner Stärken zu verstehen, nicht nur weil es damit dem eigenen Prinzip entspricht, sich keiner Dogmatik zu verschreiben, sondern weil dies zugleich bedeutet, daß es für alle theoretische (auch praktische) Ausdifferenzierung als Maßstab die Orientierung an der „Sache“ hat: der Sache dialogischer Wahrheitssuche. Das Sokratische Paradigma ist ein Paradigma des Philosophierens, nicht einer philosophischen Schule, wie zuweilen angenommen wird. Es ist daher offen für unterschiedliche Ausprägungen des Philosophierens, sofern sie nur die Suche nach dem Gültigen, der „Wahrheit“ zum Ziel haben und die Notwendigkeit sehen, den Solipsismus in eine intersubjektive, dialogische Dimension hinein zu überwinden. Dieses Grundmuster des Philosophierens bestimmt weitgehend die akademische Philosophie in ihrem Selbstverständnis (selbst dann, wenn sie es wenig praktiziert); und es treibt auch außerhalb der Universität manchen Menschen zum Philosophieren, der die Nelson/Heckmann-Tradition bislang nicht kennt. Das Sokratische Paradigma soll hier eine tiefere Durchdringung ermöglichen.

Einige wichtige Aspekte und Dimensionen des Paradigmas wurden philosophisch gründlicher untersucht, zum Teil im Hinblick auf potentielle Einwände, wie sie in philosophischen Diskussionen häufiger vorgetragen werden, präzisiert und genauer begründet. Dazu gehören zentral das Wahrheitsverständnis, die Fragen nach (erkenntnis-)theoretischen und praktischen Bezügen (zur Dis-

kurstheorie, zu Wissenschaft, zum Alltag) sowie Dimensionen des Paradigmas selbst, in denen es sich auf die philosophierenden Subjekte zurückbezieht, teils im normativen Fundament verankert (die ethische und politische Dimension), teils als Möglichkeit des existenziellen Rückbezugs. Mir ist nur zu bewußt, daß diese und mögliche weitere philosophische Aspekte in diesem Rahmen nicht abschließend zu klären sind und wieviele Aufgaben hier noch offen liegen; zur näheren theoretischen Fundierung des Sokratischen Paradigmas, die eine von mehreren leitenden Intentionen dieser Arbeit war, mag dieser Teil dennoch beitragen, vielleicht auch ein Feld für weitere potentielle Untersuchungen eröffnen.

Für die Philosophie-Didaktik läßt sich eine Parallele zum offenen Philosophie-Verständnis ausmachen. Philosophie-Didaktik unter Sokratisch-dialogischer Zentralperspektive ist nicht als didaktische Position zu verstehen, die gegen andere Positionen auszuspielen wäre. Vielmehr wurden die Vorzüge aufgezeigt, die darin liegen, die theoretischen Überlegungen am Sokratischen Paradigma zu orientieren. Dies betrifft die Reflexionsebene und impliziert keinen Gesprächs-Monismus auf methodischer Ebene. Aus diesem Grunde dürften die hier vorgelegten didaktischen Überlegungen, aus Sokratischer Perspektive entworfen, auch kompatibel sein mit anderen didaktischen Ansätzen, gleichwohl nicht mit allen. Im Kap. IV.1 wurden dazu im einzelnen Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgezeigt. Hier gilt das Gleiche wie hinsichtlich des Philosophie-Verständnisses: Minimalkonsens wäre die Suche nach dem Wahren bzw. Gültigen und die Notwendigkeit der Überwindung des Solipsismus. Was wäre unter didaktischem Solipsismus zu verstehen? Denkansätze, die einseitig die einsame Denkleistung (die *auch* notwendig ist) in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen, sei es als von „großen Philosophen“ zu rezipierende, sei es als ausschließlich individuelle, ohne dialogischen Bezug zu erbringende. Anders gesagt, wäre das Minimum der Vereinbarkeit mit dem Sokratischen Paradigma ein Zutrauen zum selbständigen und gemeinsamen Denken und die Perspektive auf gültige Einsichten. –

Johannes Rohbeck hat in der jüngsten Phase der Fachdidaktik das Desiderat aufgestellt, philosophie-didaktische Ansätze unterschiedlicher „Färbung“ auszuarbeiten, die auf unterschiedliche Art und Weise auf die Philosophie als Fachwissenschaft Bezug nehmen, aber innerhalb der Fachdidaktik in einem toleranten Anerkennungsverhältnis zueinander stehen können. Die „Sokratische Färbung“ im Sinne der Nelson-Heckmann-Tradition wurde hier vorgestellt.

Auch für den Philosophie-Unterricht an öffentlichen Schule ist dieses offene Philosophie-Verständnis angemessen, das eine Pluralität der Ausprägungen nicht nur zuläßt, sondern bewußt in den Unterricht hineinholzt und der gedanklichen Auseinandersetzung in der Lerngruppe zugänglich macht. Darin liegt mehr als ein methodisches Postulat; es ist der Widerspruch zum Szientismus auch gegenüber der Philosophie als Fachwissenschaft, sofern sie ihm unterliegt.

Die philosophischen Gedanken sind immer wieder, für jede Lerngruppe und für jede Generation, neu in das Denken und, wo nötig, auch die streitige Auseinandersetzung hinein zu verflüssigen. Wie jedes Fach steht spätestens, wenn es Schulfach wird, auch die Philosophie in der Gefahr der übermäßigen Verdinglichung mit dem Effekt, daß den Schülerinnen und Schülern die Gegenstände fremd werden, die ihnen ursprünglich „eigen“ sind, u.U. gerade durch ein Zuviel an methodischen Vorkehrungen. Das spricht nicht gegen Schulfächer, sondern für einen didaktischen Entwurf, der der Tendenz zum Objektivismus entgegenwirkt, die ihrerseits nicht nur in zu kurz greifendem Denken, sondern auch in gesellschaftlichen Bedingungen begründet ist.

„Die immer schnellere Kumulation von Informationen und die immer raffiniere Perfektionierung der Technik überfordern den einzelnen und lassen nur noch entfremdetes Wissen zu. Die bloße Verweigerung gegenüber dieser verwissenschaftlichten Welt sucht antiautoritäre Freiräume, die den einzelnen unterfordern und einen Mangel an Wissen zurücklassen. Nur die sokratische Mäeutik nimmt den anderen als Person ernst, indem sie an seinen jeweiligen Wissensstand anknüpft und selbständige Einsicht zu wecken versucht.“<sup>1</sup> – Das Sokratische Paradigma wirkt darauf hin, die Enteignung der Unterrichtsgegenstände rückgängig zu machen; durch den Prozeß des selbständigen Nachdenkens im Gespräch erhalten die Schüler/innen das Durchdachte gleichsam als eigenes zurück.

Von besonderer Bedeutung ist der Aspekt der Verflüssigung starren Denkens und der Öffnung für eine Pluralität von Denkmöglichkeiten für den Ethik-Unterricht, in dem letztlich ja das je eigene Denken und Sein zur Disposition steht und daher achtsam zu behandeln ist. Wiederum bietet das Sokratische Paradigma einen Rahmen für die Auseinandersetzung mit verschiedenen Auffassungen, die zur Sprache kommen und durchdacht und „durchdiskutiert“ werden können. Allerdings ist der Rahmen auch kein völlig beliebiger. Denn das Ziel, mit Gesprächspartnerinnen und –partnern sowohl der näheren und weiteren Gegenwart wie der Vergangenheit ins Gespräch zu kommen, stellt auch normative Ansprüche, nicht nur an die Schüler und Schülerinnen, sondern auch an die Lehrerinnen und Lehrer. „Wer nichts anderes als Wahrheit sucht, müßte, wenn er eines Irrtums überführt wird, dankbar sein, statt verbissen seine unhaltbar gewordene Position behaupten zu wollen. [...] Insofern ist es folgerichtig, daß sich mit radikaler Wahrheitssuche eine radikale Ethik verbindet.“<sup>2</sup> Wer in diesem ‚Sokratischen Geist‘ die Grundprobleme des Lebens, des Denkens, Handelns und Seins durchdenkt und durchspricht, entdeckt von selbst und von neuem (fast könnte man sagen: automatisch und autonom) die Grundverbindlichkeiten, die als Goldene Regel, als Menschenrechte und Ver-

---

1 Kern/Wittig 1983, S.133

2 Kern/Wittig 1983, S.134

fassungsnormen von vorhergehenden Generationen formuliert worden sind, in klassischer Sprache der Philosophie: Er/sie gewinnt Einsicht in das Gute und Gerechte.

Die normativen Ansprüche sind es wohl, die im Bereich der Didaktik zuweilen Skepsis gegenüber der Sokratischen Methode hervorrufen. Entweder werden sie vorurteilshaft geleugnet oder als zu hoch angesehen. Prima facie wird nicht der Sinn eines „idealen Gesprächs“ bestritten, sondern die Zweifel betreffen vermeintlich nur Realisierbarkeitsfragen. Diese sollen nicht unterschätzt werden – insbesondere im Kapitel zum Lernort Schule wurden sie erörtert – ; wenn aber die zu solcher Infragestellung führenden didaktischen Sicherheitsvorkehrungen, in die man sich einmauert, unbefragt gelassen werden, bezweifeln die Einwände in Wirklichkeit den Sinn des Sokratischen Paradigmas. Gefürchtet wird nicht nur die Offenheit des Gesprächsprozesses, dessen Ziel nicht absehbar ist. Sokratische Gespräche erfordern, die weithin noch übliche Zentrierung des Unterrichts auf die Lehrperson stattdessen auf die Sache zu verlagern. Lehrerzentrierung ist nicht zu verwechseln mit Frontalunterricht, der durchaus von der Lehrperson weg auf die Sache verweisen *kann*; was Unbehagen auslöst, ist das von der Sokratischen Methode verlangte Abgeben von Lehrer-Macht – jedoch nur solange noch nicht genügend positive Erfahrungen damit vorliegen. Es besteht auch eine Hemmung, das ursprüngliche Denken und die einfachen Fragen zuzulassen, und sie mit einer entsprechenden Unmittelbarkeit zu bearbeiten. Nicht nur der verbreitete didaktische Objektivismus (z.B. in Gestalt einer Überbewertung von Rahmenplänen), sondern auch der mit ihm meist einhergehende Deduktivismus hat hier behindernde Funktion: Nur die Gedanken zu „erlauben“, die sich aus den Vorgaben ableiten lassen. Das Resultat ist dann eine Abbilddidaktik, die den Unterricht ausschließlich als noch dazu verkleinertes Abbild der Fachwissenschaft auffaßt, anstatt ihm die Würde des selbständigen Denkens und Urteilens und auch einer eigenständigen Produktivität zu geben. Für Bildungsprozesse ist das Fragen-Dürfen und die geduldige Auseinandersetzung mit Fragen, auch wenn sie noch so „schlicht“ erscheinen, im gemeinsamen Gespräch in ihrer Bedeutung kaum zu überschätzen. Anstelle des Vorweg-Beurteilens und oft auch Verwerfens auf Lehrerseite bedarf es nicht nur der Offenheit, sondern auch des Mutes zur Einfachheit und Elementarität des Anfangs, aus der sich nicht selten die wichtigen fundamentalen Probleme ergeben, ebenso wie ein differenzierter Gesprächsprozeß. „Im Unterschied zum Imponiergehabe wissenschaftlicher Betriebsamkeit einerseits und zur Anspruchslosigkeit irrationalen Sich-gehen-Lassens andererseits verbindet das sokratische Gespräch äußerste Einfachheit des Sprechens mit äußerster Strenge des Denkens.“<sup>3</sup> formulierten Kern/Wittig sehr treffend. Die geläufige Vormeinung, im Philosophie- und Ethik-Unterricht werde nur

---

3 Kern/Wittig 1983, S.134

dahergeredet, wird durch das Sokratische Paradigma außer kraft gesetzt: Philosophieren nach Sokratischer Methode ist eminent verbindliches Sprechen.

Während in der gegenwärtigen pädagogischen und bildungstheoretischen Diskussion auf dem Hintergrund der zunehmend „medial“ vermittelten Welt wieder verstärkt Primärerfahrungen im sinnlichen, affektiven und sozialen Bereich gefordert werden, scheint das analoge Defizit im kognitiven Bereich noch kaum zu Bewußtsein gelangt: auch hier müssen gezielter Bedingungen geschaffen werden, damit vor allem jungen Menschen *kognitive Primärerfahrungen* ermöglicht werden, eingebunden in eine dialogische Situation, die ihren Gedanken „ans Tageslicht“ zu kommen hilft und das Denken in seinem Selbständig-Werden unterstützt. Diese und andere didaktischen Überlegungen lassen sich auf alle Altersstufen und alle Lernkontexte übertragen.

Wenn also umgekehrt der Blick geöffnet wird für die Chancen gemeinsamer Gedankenarbeit und wenn die unterrichtsmethodischen wie die pädagogischen Entscheidungen aus dem zentralen Focus der Sokratischen Einstellung getroffen werden, gibt es viele Ansätze und kleine Schritte auf dem Weg zur Verwirklichung des Sokratischen Paradigmas. Auch dazu möchte die Arbeit ermutigen.

Praxisfelder erschließen sich für die Sokratische Methode viele, zunehmend in den letzten Jahren. Es ist nicht nur eine weltanschauungsoffene, Dogmatismus-freie Erwachsenenbildung, wie die Intention zumindest nach 1945 wohl beschrieben werden könnte, in der sich das Sokratische Paradigma ausgebildet hat. Für die schulische Didaktik (vor allem in den Fächern Philosophie, Ethik und Mathematik) wird die Bedeutung des Sokratischen Paradigmas zunehmend erkannt. Für die Lehrerbildung zeichnet sich, wenn auch noch zögernd, eine ähnliche Entwicklung ab, die damit an die Arbeit von Gustav Heckmann anknüpft. Meiner Auffassung nach hat das Sokratische Paradigma in der Lehrerausbildung, –fortbildung und –weiterbildung seine zentrale Bedeutung und könnte noch viel umfassender fruchtbar gemacht werden, sowohl zum Nutzen der Studierenden und der Lehrer/innen als auch zum Vorteil der Fächer – letztlich also der Schülerinnen und Schüler. Denn um (Unterrichts-)Gespräche anzuregen und leiten zu können, bedarf es eigener, genuiner Gesprächserfahrung zur Sache, die dann sowohl auf inhaltlicher wie auf methodischer Ebene weiterreflektiert werden kann. Viele Lehrerinnen fühlen sich durch bloß rezipierendes Lesen oder auch die weithin üblichen Arbeitsformen des Studiums noch längst nicht in den Sachbereichen und Problemstellungen zu Hause, die sie unterrichten sollen. Durch Sokratische Gespräche beginnen sie sich die Sachgebiete anzueignen, sie in ihr eigenes Gedanken- und Überzeugungsnetz zu integrieren, und das ist die Voraussetzung für methodische Überlegungen und dann auch die Kunst, selber ein Gespräch zu führen. Für die Fächer Philosophie/Ethik gilt dies in besonderem Maße, aber in Teilen betrifft dieser didaktische Ansatz andere Fächer und Lernbereiche ebenso.

Aus analogen Gründen kann die Arbeit an der Hochschule nicht nur zwischen Lehrenden und Studierenden durch Sokratische Gespräche bereichert werden, sondern auch unter Lehrenden sowie zwischen Lehrenden und Forschenden. In vielen weiteren Lernfeldern (z.B. Politische Bildung) können Sokratische Gespräche ihren spezifischen Beitrag zu verantwortlicher Selbstbestimmung leisten, auch über den herkömmlichen Bereich der Didaktik hinaus. – Beratende („counselling“) und therapeutische Zielsetzungen bedürften eigener Reflexion.

Die didaktische Bedeutung des Sokratischen Paradigmas betrifft in allen Kontexten inhaltliche, formale und bildungstheoretische Elemente, läßt sich also präzise als kategoriale Bildung im Klafkschen Sinne verstehen. Die vorhergehenden Überlegungen bündelnd habe ich daher in Bezug auf die Allgemeinbildung die didaktische Bedeutung des Sokratischen Paradigmas als allgemein der Orientierung dienenden Beitrag noch einmal in konzentrierter Form dargestellt.

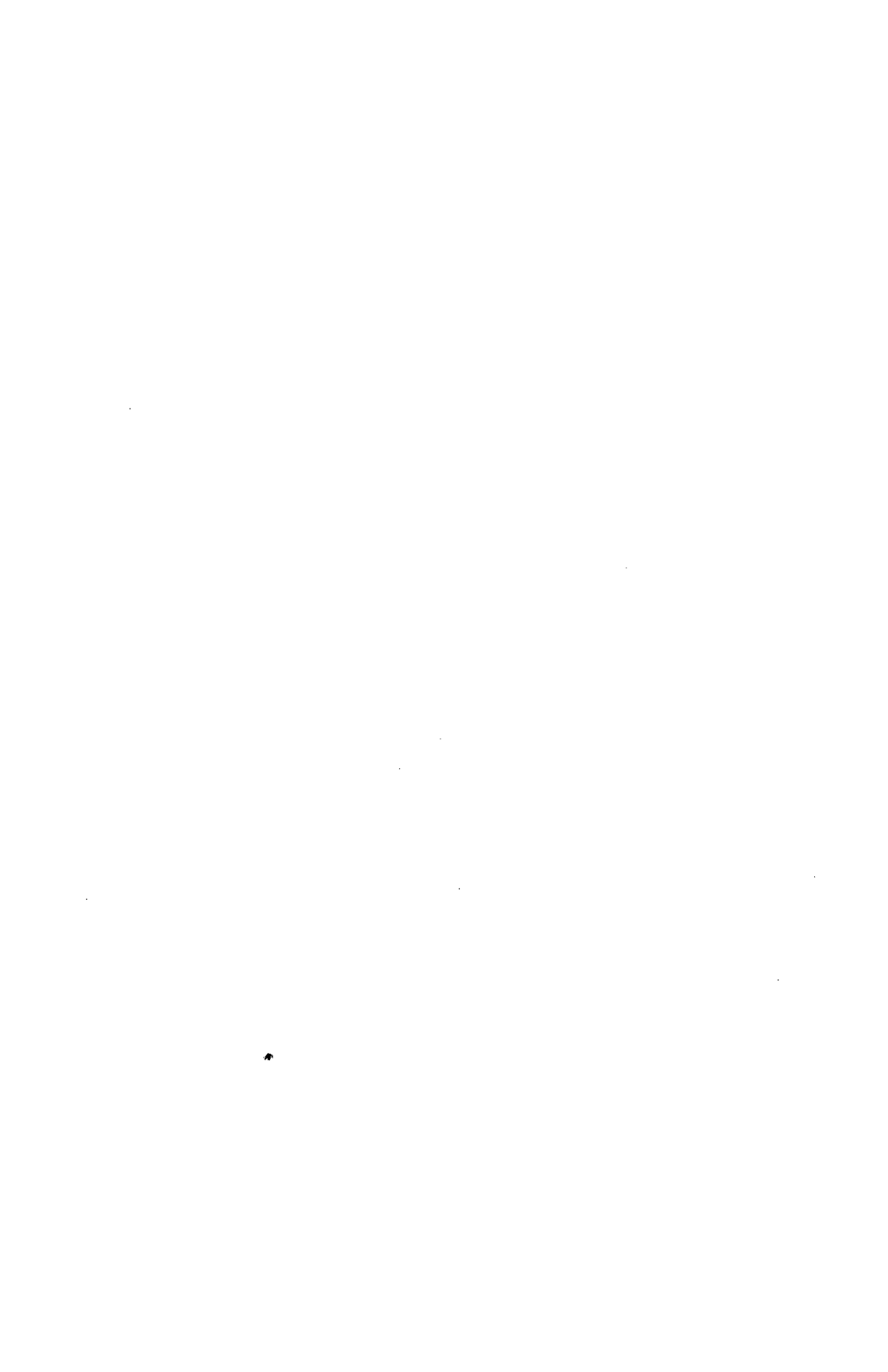
Um die Tragweite des dialogischen Moments zu verdeutlichen, sei noch ein Blick gewissermaßen auf eine Ausweitung des Solipsismus in die gesellschaftspolitische Dimension hinein geworfen, wenn wir ihn an dieser Stelle in einem über die philosophische Erkenntnistheorie hinausgreifenden Sinn deuten dürfen. Als Monologismus – nicht selten mit Szientismus gepaart – nimmt er in der wissenschaftlich-technischen Welt recht unterschiedliche Formen an: Es ist nicht nur das klassische, weltabgeschiedene Ringen um philosophische Erkenntnis, es ist auch das Fehlen von wirklichem Austausch der Gedanken, der vom Interesse dafür geleitet wäre, was konkrete andere Menschen (nicht nur Philosophen) denken, und es ist darüberhinaus die Einsamkeit der Lebensvollzüge selbst, paradoxerweise komplementär zu der sich in weltumspannende Bereiche ausdehnenden Informations-Vernetzung. Diese Phänomene und ihre Konsequenzen bestimmen die Lebenswelt bereits weit unterhalb der Schwelle des Streits um „das Richtige“, der teilweise mit Gewalt geführt wird, weithin aber eher gar nicht mehr, und viel zu selten dialogisch-argumentativ. Über Gültigkeitsfragen müssen Diskurse stattfinden, Begründungen gegeben und Konsense gesucht werden. Als Folge von Katastrophen scheint in manchen Punkten das öffentliche Bewußtsein darüber zur Zeit wieder zuzunehmen, wobei etwa bioethische Debatten nur einige wenige der im ganzen notwendigen Denk-Brücken schlagen, bedenkt man den Umfang der angedeuteten Sprach- und Reflexionslosigkeit und damit auch das Defizit an gemeinsamer Verantwortungs-Übernahme. Eine Vision dieser Art drückten Kern/Wittig so aus: „Die sokratische Revolution der Denkungsart muß zum Ursprung gesellschaftlicher Lernbewegungen werden, die gewaltfrei gegen die Bedrohung von Menschheit und Natur kämpfen, mit dem Ziel gesellschaftlicher Strukturverän-

derungen ...“<sup>4</sup> Auch wenn die Ziele nicht so visionär und weit gesteckt werden, Sokratische Gespräche könnten durch die Förderung öffentlicher wie privater Diskurse eine gesellschaftspolitische Funktion wahrnehmen, die insbesondere in einer Demokratie notwendig und deren zivilgesellschaftlicher Entwicklung dienlich ist. Sokratische Gespräche erfüllen eine solche Aufgabe bereits dann, wenn sie „nur“ im kleinen mit einer wie immer zustande gekommenen Gesprächs-Lerngruppe stattfinden: Auch und gerade darin leisten sie einen Beitrag zur notwendigen *Dialog-Kultur*.

Skeptische Vormeinungen zum „Sokratischen Gespräch“ in der Nelson-Heckmann-Tradition finden sich immer wieder, oft aus Unkenntnis und fehlender Berührung. Möge diese Arbeit dazu beitragen, in theoretischer wie praktischer Hinsicht ein differenzierteres Bild wahrzunehmen, und vor allem – in die Lernbewegung Sokratischer Dialoge praktisch einzusteigen.

---

4 Kern/Wittig 1983, S.137



# LITERATURVERZEICHNIS

## *Abkürzungen:*

- „E&U“: Ethik und Unterricht. Die Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/LER/Praktische Philosophie, hrsg. von Konrad Heydenreich u.a. Frankfurt/M.; (seit Jg.11, 2001) vom Erhard Friedrich Verlag in Velber in Zusammenarbeit mit dem Klett-Verlag und in Verbindung mit Breun/Hainmüller/ Heydenreich/ Maeger/ Mahnke/ Tremel; 4 Themenhefte und 1 Sonderheft pro Jahr
- „EPA“: Einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung
- „GSP“: Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren e.V., Sitz Hannover. Informationen: Dr. Dieter Krohn, siehe PPA
- „Handbuch“: Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Düsseldorf 1986. Hrsg. von Rehfus, Wulff D./ Becker, Horst
- Nelson: Die Gesammelten Schriften (s.u.) werden mit der Angabe „Nelson Bd. XY“ zitiert; Ausnahme:
- „Nelson Rede“: Die von Nelson 1922 gehaltene Rede „Die sokratische Methode“ ist mehrfach veröffentlicht (s.u.); die Seitenzahlen beziehen sich auf Bd. I der Gesammelten Schriften
- „PPA“: Philosophisch-Politische Akademie e.V., Sitz Bonn. Informationen: Dr. Dieter Krohn, An den Papenstücken 21, 30455 Hannover
- „Schriftenreihe“: Schriftenreihe der PPA (s.u.)
- „ZDPE“: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik; gegründet als Zeitschrift für Didaktik der Philosophie („ZDP“) 1978 von Deicke†/ Hubert†/ List/ Macho/ Martens/ Nagel/ E.Nordhofen/ Raupach-Strey im Schroedel-Verlag Hannover; ab 1994 (16.Jahrgang) erweiterter Name „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik“; zeitweise erschienen im Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a.M.; z.Z. hrsg. von Martens/Rohbeck/Sänger/Steenblock; seit 1999 im Siebert Verlag Hannover. Erscheint vierteljährlich, Themenhefte
- „ZSL“: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

*Vom Erscheinungsdatum abweichende Entstehungsdaten sind ggf. in Klammern () angegeben.*

- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung (1959), in: Horkheimer, M./Adorno, Th.W. Sociologica II, EVA Frankfurt a.M. 1962
- Adorno, Theodor W.: Negative Dialektik. Frankfurt a.M. 1966
- Adorno, Theodor W. / Horkheimer, Max: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a.M. 1969

- Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Hrsg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt a.M. 1971; darin u.a.: Erziehung – wozu? Adorno im Gespräch mit Hellmut Becker. (1966)
- Adorno, Theodor W.: Philosophische Terminologie, Frankfurt a.M. Bd.1 1973; Bd.2 1974
- Aebli, Hans: Denken, das Ordnen des Tuns. Stuttgart 1981
- Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart <sup>5</sup>1990.
- Albert, Hans: Traktat über die kritische Vernunft, Tübingen 1968, <sup>4</sup>Tübingen 1980
- Albert, Karl: Vom philosophischen Leben. Platon, Meister Eckhart, Jakobi, Bergson und Berdjaev. Würzburg 1995; Kap. 2: Meister Eckhart über das beschauliche und das tätige Leben. S.29-44
- Alexy, Robert: Theorie der juristischen Argumentation. Frankfurt a.M. 1978a
- Alexy, Robert: Eine Theorie des praktischen Diskurses, in: Normenbegründung – Normendurchsetzung, hrsg. von Willi Oelmüller, UTB 836, Paderborn 1978b
- Amman, Walter: Danilo Dolci. 20 Jahre Sozialarbeit in Westsizilien. Bern 1972
- Apel, Karl-Otto: Transformation der Philosophie. 2 Bd. Frankfurt a.M., Bd.1 1973; Bd.2 1976
- Apel, Karl-Otto: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik. Zum Problem einer rationalen Begründung der Ethik im Zeitalter der Wissenschaft. In: Apel 1976 (Bd.2), S.358-435
- Apel, Karl-Otto: Kann der postkantische Standpunkt der Moralität noch einmal in substantielle Sittlichkeit „aufgehoben“ werden? Das geschichtsbezogene Anwendungsproblem der Diskursethik zwischen Utopie und Regression; in: Moralität und Sittlichkeit, hrsg. von Wolfgang Kuhlmann, Frankfurt a.M. 1986, S.217-264.
- Apel, Karl-Otto: Fallibilismus, Konsentheorie der Wahrheit und Letztbegründung, in: Philosophie und Begründung, hrsg. vom Forum für Philosophie Bad Homburg, Frankfurt 1987, S.116-211
- Apel, Karl-Otto: Das Sokratische Gespräch und die gegenwärtige Transformation der Philosophie, in: Krohn u.a.(Hrsg.) 1989, S.55-77
- Apel, Karl-Otto/ Böhler, Dietrich/ Rebel, Karlheinz (Hrsg.): Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik, Beltz Verlag Weinheim und Basel 1984
- Arendt, Hannah: Vita activa oder Vom tätigen Leben. München Zürich <sup>4</sup>1985
- Aristoteles Metaphysik. Übersetzt von Hermann Bonitz (ed. Wellmann). Hrsg. von Hector Carvallo und Ernesto Grassi. München 1968
- Arnold, Martin/ Knittel, Gudrun: Gütekraft erforschen. Heft 121 der Zeitschrift gewaltfreie aktion, Vierteljahresheft für Frieden und Gerechtigkeit. Karlsruhe 3/1999
- Aschersleben, Karl: Einführung in die Unterrichtsmethodik. Stuttgart/ Berlin/ Köln <sup>5</sup>1991
- Becker, Hellmut/ Eichler, Willi/ Heckmann, Gustav (hrsg.): Erziehung und Politik. Minna Specht zu ihrem 80.Geburtstag. Frankfurt a.M. 1960
- Behrmann, Günter C.: Konsens und Konflikt, in: Handlexikon zur Politikwissenschaft, hrsg. von Mickel, W./ Zitzlaff, Dietrich, München 1983, S.253-259

- Benhabib, Seyla: Der verallgemeinerte und der konkrete Andere. Ansätze zu einer feministischen Moraltheorie. In: Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik. Hrsg. von Elisabeth List und Herlinde Studer. Frankfurt a.M. 1989 S.454-487
- Bieri, Peter: Analytische Philosophie der Erkenntnis, Frankfurt a. M. <sup>2</sup>1992
- Bimbacher, Dieter: Nelsons Philosophie – Eine Evaluation. In: Schriftenreihe der PPA, Bd.V, S.13-36
- Bimbacher, Dieter: Philosophie als Sokratische Praxis. In: Girndt (hrsg.) 1996, S.1-15; gleicher Titel in: Schriftenreihe der PPA, Bd.VI, S.15-35
- Bimbacher, Dieter: Ziele und Aufgaben des neuen Unterrichtsfachs „Praktische Philosophie“. In Rolf u.a. 2000, S.6f
- Bimbacher, Dieter: Praktische Philosophie – Profil eines neuen Faches. In: E&U 3/2001, S. 2-6
- Bloch, Ernst: Tübinger Einleitung in die Philosophie I, Frankfurt a.M. <sup>7</sup>1971
- Bodenheimer, Aron Ronald: Warum? Von der Obszönität des Fragens. Stuttgart <sup>2</sup>1985
- Böhler, Dietrich: Transzendentalpragmatik und kritische Moral, in: Kommunikation und Reflexion, hrsg. von W.Kuhlmann/ D.Böhler, Frankfurt a.M. 1982, S. 83-123
- Böhler, Dietrich: Rekonstruktive Pragmatik. Von der Bewußtseinsphilosophie zur Kommunikationsreflexion: Neubegründung der praktischen Wissenschaften und Philosophie. Frankfurt a.M. 1985
- Böhler, Dietrich/ Gronke, Horst: Diskurs. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Hrsg. von G.Ueding, Bd. 2, Tübingen 1994
- Bollnow, Otto Friedrich: Das Doppelgesicht der Wahrheit. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1975
- Bollnow, Otto Friedrich: Erziehung zum Gespräch. In: Cotzmann, Geert (Hrsg.): Das Gespräch in Erziehung und Behandlung. Heidelberg 1973
- Bollnow, Otto Friedrich und Guardini, Romano: Begegnung und Bildung, Würzburg 1956
- Bosselmann, Dirk: Zum Thema: Gefühl und Verstand im Sokratischen Gespräch. Rundbrief der Sokratiker Nr.8, 1992, siehe Knappe (1992)
- Brüning, Barbara: Marxismus und Leninismus als „Jedermann-Philosophie“ im Bildungssystem der DDR. In: ZDP 3/1981, S.166-170
- Brüning, Barbara: Mit dem Kompaß durch das Labyrinth der Welt. Wie Kinder wichtigen Lebensfragen auf die Spur kommen. Bad Münden 1990
- Brüning, Barbara: Wer ist ein Narr – Taugen Märchen zum Philosophieren mit Kindern? In: ZDP 1/1991 S.8-12
- Brüning, Barbara: „Ethische Bildung in Europa“ in: E&U, 3/1996, S.35-41
- Brüning, Barbara: Ethikunterricht in Europa, Leipzig 1999
- Brüning, Barbara: Wenn das Leben an Grenzen stößt. Philosophieren mit Märchen über Grenzsituationen. Bad Münden 2000a
- Brüning, Barbara: Warum zweifelt Alice an sich selbst? Philosophieren als methodisches Denken. In: E&U 3/2000b, S.24-29
- Brüning, Barbara / Raupach-Strey, Gisela: Artikel „Ethikunterricht“ im Handbuch für Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn, erscheint 2002

- Buber, Martin: Das dialogische Prinzip. Heidelberg <sup>3</sup>1973; darin Kap.5 „Das echte Gespräch“, S.293-297
- Buber, Martin: Reden über die Erziehung. Heidelberg 1925
- Buck, Günther: Artikel „Beispiel, Exempel, exemplarisch“ im Historischen Wörterbuch der Philosophie, hrsg. von Ritter u.a., Bd.1 (Basel 1971), Sp.818f
- Buck, Günther: Das Lehrgespräch. In: Stierle/ Warning <sup>2</sup>1996, S.191-210
- Casper, B.: Das dialogische Denken. Eine Untersuchung der religions-philosophischen Bedeutung F. Rosenzweigs, F. Ebners und M. Bubers, 1967
- Comenius, Johann Amos: Große Didaktik, hrsg. von Andreas Flitner, Düsseldorf/München 1954
- Comenius, Johann Amos: Pampaedia, hrsg. von D. Tschizewskij/ H. Geissler/ K. Schaller, Heidelberg 1960
- Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg <sup>7</sup>1963
- Copray, Norbert: Wider die „Irrationalität“ didaktischer Rücksichtnahme, Thesen. In: ZDP 2/1980, S.115-117
- Coreth, Emerich, Frage. In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe, hrsg. von Krings, Hermann/ Baumgartner, Hans Michael/ Wild, Christoph. München 1973, Bd.2, S. 485-493
- Cremer, Will/ Baselau, Ulrich/ Brocker, Ralf: Das sokratische Gespräch – eine Methode der demokratischen Diskussion und Entscheidungsfindung. In: „Methoden der politischen Bildung – Handlungsorientierung“ (=Diskussionsbeiträge zur politischen Didaktik. Band 304), hrsg. von der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn 1991, S.31-53
- Dahms, Günter: Nachdenken im Unterricht. Fragemethode und Anleitung zum argumentierenden Gespräch. Frankfurt a.M. <sup>2</sup>1985
- Delgehausen, Ingrid: Erfahrungen mit dem Sokratischen Gespräch im Grundschulunterricht, Schriftenreihe Bd.VII, 2000, S.55-60
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart <sup>1</sup>1970
- Diesenberg, Norbert: Entwurf für einen Kanon der Vernunft. In: ZDPE 2/1997, S.82
- Derbolav, Josef: Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums. Düsseldorf 1957
- Derbolav, Josef: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 2. Beiheft. Didaktik der Lehrerbildung. Hrsg. von Blättner, Fritz u.a. Weinheim/Düsseldorf 1960, S.17-45
- Derbolav, Josef: Selbstverständnis und Bildungssinn der Philosophie. In: Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe des Gymnasiums. Bildungstheoretische Grundlagen, Schulpolitische Perspektiven. Hrsg. von Josef Derbolav. Heidelberg 1964, S.7-40
- Derbolav, Josef: Das Exemplarische als didaktisches Prinzip. In: Meyer, Ernst (Hrsg.) Stuttgart <sup>1</sup>1969, S.5 –8
- Dölle-Oelmüller, Ruth: Der philosophische Diskurs als ein Weg zur Selbstverständigung über problematisch gewordene Lebensorientierungen, in: Handbuch 1986. S.52-63
- Draken, Klaus: Schulunterricht und das Sokratische Gespräch nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann. ZDP 1/1989, S.46-49

- Draken, Klaus: Das Unterrichtsgespräch. Oder „Auf dem Weg zu einer philosophisch geprägten Gesprächspraxis“ E&U 3/2000, S.17-23
- Draken, Klaus: Eignet sich das „Sokratische Gespräch“ für die Schule? Überlegungen aus der Sicht des Philosophieunterrichts an der gymnasialen Oberstufe. Schriftenreihe der PPA, Bd. VII (2000), S.68-89
- Draken, Klaus: Berufswal und Lebensplanung. Anlaß zur philosophischen Frage nach Determinismus und Entscheidungsfreiheit. E&U 2/2001, S.22-28
- Dubislav, Walter: Die Definition. Leipzig <sup>3</sup>1931
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 7.12.1979, letzte Fassung vom 1.12.1989. Hermann Luchterhand Verlag Neuwied („EPA Philosophie“)
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Ethik. Beschluß der KMK vom 1.12.1989. Hermann Luchterhand Verlag Neuwied („EPA Ethik“)
- Engels, Helmut: Zum Umgang mit Texten im Philosophieunterricht. In: Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis. Hrsg. von Dr. Jürgen Hengelbrock. Heft 2 Methodenfragen. Frankfurt a.M. 1980, S.16-24
- Engels, Helmut: Stichwort „Problem“ in: Handbuch S.438-441 (1986a)
- Engels, Helmut: Gedankenexperimente im Philosophieunterricht. In: Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis. Hrsg. von Dr. Jürgen Hengelbrock. Heft 16 Frankfurt a.M. 1986b, S.34-49
- Engels, Helmut: Vorschlag, den Problembegriff einzugrenzen. In: ZDP 3/1990, S.126-134
- Engels, Helmut: Erfahrungen machen lassen. Über eine eher seltene Methode des Philosophie- und Ethikunterrichts. E&U 3/2000, S.2-6
- Engels, Helmut: Überlegungen zum Gedankenexperiment im Unterricht. E&U 3/2001, S.11-17
- Engfer, Hans-Jürgen (Hrsg.): Philosophische Aspekte schulischer Fächer und pädagogischer Praxis. München/Wien/Baltimore 1978
- Enskat, Rainer: Authentisches Wissen. Was die Erkenntnistheorie beim Platonischen Sokrates lernen kann. In: Amicus Plato magis amica veritas. Festschrift für Wolfgang Wieland zum 65.Geburtstag, hrsg. von Rainer Enskat. Berlin/New York 1998, S.101-143.
- Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft. Expertise einer Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt, hrsg. vom Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, August 2001
- Fischer, Wolfgang: Über das Lehren und Lernen der Philosophie bei Platon. In: Zeitschrift für Pädagogik 1 (1983), S.71-86
- Fischer, Wolfgang: Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das Philosophieren; aber das Philosophieren ist nicht jedermanns Sache. In: Girndt / Siep 1987, S.11-35
- Fischer, Wolfgang: Ist Ethik lehrbar? Zeitschrift für Pädagogik 1/1996

- Franke, Holger: Leonard Nelson. Ein biographischer Beitrag unter besonderer Berücksichtigung seiner rechts- und staatsphilosophischen Arbeiten. Hamburg 1991
- Frankena, William K., Analytische Ethik, dt. München 1972
- Franzen, Winfried: Ethikunterricht. In: Hastedt/Martens 1994
- Fries, Jakob Friedrich: Die Theorie des Wahrheitsgefühls in der ‚Neuen oder anthropologischen Kritik der Vernunft‘ 21828
- Frischmann, Bärbel: Philosophieren mit Kindern. Theoretische Grundlagen, Konzepte, Defizite. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 2/1998 S.319-334
- Fuhrmann, Elisabeth und Autorenkollektiv: Könnensentwicklung der Lehrer – höhere Aktivität der Schüler im Unterricht. Berlin 1989
- Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik: siehe Apel/ Böhler/ Rebel
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1960; 21965
- Gamm, Hans-Jochen: Der Bildungsgedanke gegen seine konservative Okkupation. In: Neue Bildung – Neue Schule, hrsg. v. K.-H.Braun/ D.Wunder, Weinheim/Basel 1987
- Gatzemeier, Matthias: Sollen (Philosophie-)Lehrer Werthaltungen vermitteln? In: ZDP 3/1981
- Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren e.V. („GSP“), Sitz Hannover
- Gerner, Berthold (Hrsg.): Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart. Darmstadt 1963, 1970
- Gethmann, Carl Friedrich: Artikel „Universalienstreit“ in: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, hrsg. von J. Mittelstraß. Stuttgart/ Weimar, Bd.4 1996, S.411
- Gigon, Olof: Sokrates. Sein Bild in Dichtung und Geschichte. Bern 1947, 21979
- Gimdt, Helmut /Siep, Ludwig (Hrsg.) Lehren und Lernen in der Philosophie als philosophisches Problem. Essen 1987
- Gimdt, Helmut (Hrsg.): Philosophen über das Lehren und Lernen der Philosophie. Sankt Augustin 1996
- Glatzel, Martin /Martens, Ekkehard: Philosophieren im Unterricht 5-10. München-Wien-Baltimore 1982
- Gollwitzer, Helmut: Martin Bubers Bedeutung für die protestantische Theologie. In: Leben als Begegnung. Ein Jahrhundert Martin Buber (1878-1978). Vorträge und Aufsätze. Veröffentlichungen aus dem Institut Kirche und Judentum, hrsg. von Peter von Osten-Sacken, Nr.7. 2Berlin 1982, S.63-79
- Goldstein, Mechthild: Wir mußten selber denken. Ein Sokratisches Experiment im Mathematikunterricht der Jahrgangsstufe 8 und 9 einer Hauptschule. In: Schriftenreihe Bd. VII, S. 48-54
- Gordon, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hamburg 1977
- Goss-Mayr, Hildegard: Der Mensch vor dem Unrecht. Wien 1976
- Gronemeyer, Reimer: Frieden. Reihe Grundwerte Bd.3, Baden-Baden 1978
- Gronke, Horst: Wen zwingt das bessere Argument? In: Das zwingende Argument. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 1/1989, S.52-56
- Gronke, Horst: Diskurs; siehe Böhler/Gronke 1994

- Gronke, Horst/ Nitsch, Uwe: Sokratische Gespräche im Gefängnis, erscheint voraussichtlich in der Schriftenreihe der PPA, Bd.VIII 2002
- Gronke, Horst/ Stary, J.: „Sapere aude!“ Das Neosokratische Gespräch als Chance für die universitäre Kommunikationskultur. In: Handbuch Hochschullehre, Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre, Loseblattsammlung, Bonn: 19.Ergänzungslieferung 1998, Kap. A.2.11
- Guardini, Romano: Der Tod des Sokrates. Hamburg 1956
- Guardini, Romano/ Bollnow, Otto Friedrich: Begegnung und Bildung, Würzburg 1956
- Gugel, Günther: Gewaltfreiheit – ein Lebensprinzip. Materialien 6. Hrsg. vom Tübinger Verein für Friedenspädagogik e.V., Tübingen 1983
- Gugel, Günther/ Jäger, Uli: Gewalt muß nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. Tübingen <sup>2</sup>1995
- Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit, Neuwied 1962, Neuauflage Frankfurt 1990
- Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: J. Habermas/ N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt a.M. 1971, S.101-141
- Habermas, Jürgen: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: Hermeneutik und Ideologiekritik. Mit Beiträgen von K.-O. Apel u.a. Frankfurt a.M. 1971b
- Habermas, Jürgen: Wahrheitstheorien; in: Wirklichkeit und Reflexion. Festschrift hrsg. von Helmut Fahrenbach, Pfullingen 1973
- Habermas, Jürgen: Zur Logik des theoretischen und praktischen Diskurses. In: Rehabilitation der praktischen Philosophie, hrsg. v. Manfred Riedel. Freiburg 1974, S.381-401
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt a.M. 1981
- Haller, Rudolf: Über die Möglichkeit der Erkenntnistheorie. Zu Nelsons Beweis der Unmöglichkeit der Erkenntnistheorie. In: Vernunft, Erkenntnis, Sittlichkeit. Internationales philosophisches Symposium. Göttingen vom 27.-29.10.1977, Hamburg 1979, S.55-68
- Hanke, Michael: Der maieutische Dialog. Kommunikationswissenschaftliche Untersuchungen zur Struktur und Anwendbarkeit eines Modells. Aachen 1986
- Hansen-Schaberg, Inge: Minna Specht – Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918 bis 1951). Untersuchung zur pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin. Frankfurt a.M. 1992
- Hastedt, Heiner/ Martens, Ekkehard (Hrsg.): Ethik. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 1994
- Hayakawa, S.I.: Semantik. Sprache im Denken und Handeln (1939). Übersetzt und hrsg. von Günther Schwarz. Darmstadt <sup>4</sup>1967
- Heckmann, Charlotte : „Begleiten und Vertrauen. Pädagogische Erfahrungen im Exil 1934-1946.“ hrsg. und kommentiert von Inge Hansen-Schaberg und Bruno Schonig. Frankfurt a.M. 1995
- Heckmann, Gustav: Gewissen und Vernunft. In: Ratio 1957, S.47-60
- Heckmann, Gustav: Umdenken – Zur Diskussion über das Problem der Verteidigung. In: Die Sammlung (14) 1959, S.349-351

- Heckmann, Gustav: Satyagraha – Gandhis Wehrhaftigkeit. In: Becker, Hellmut/ Eichler, Willi/ Heckmann, Gustav (hrsg.) *Erziehung und Politik*. Minna Specht zu ihrem 80.Geburtstag. Frankfurt a.M. 1960, S. 179-206
- Heckmann, Gustav: Leonard Nelsons Kampf um Rationalität. In: *Neue Sammlung* (13) 1973, S.364-379
- Heckmann, Gustav: *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*. Hannover 1981; Neuausgabe mit einem Vorwort von Dieter Krohn im dipa-Verlag, Frankfurt a.M. 1993
- Heckmann, Gustav/ Krohn, Dieter: *Über Sokratisches Gespräch und Sokratische Arbeitswochen*. ZDP 1/1988, S.38-43
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Wer denkt abstrakt?* (1807) In: *Jenaer Schriften 1801-1807, Werke (in 20 Bänden) Bd.2*, Frankfurt a.M. 1990, S.575-581
- Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*, Tübingen 1963
- Heimsoeth, Heinz: *Die sechs großen Themen der abendländischen Metaphysik und der Ausgang des Mittelalters*. Berlin 1922
- Heinemann, Gustav W.: *Einspruch. Ermutigung für entschiedene Demokraten*. Hrsg. von Dieter Koch in Verbindung mit der Gustav-Heinemann-Initiative. Bonn 1999. (S.132)
- Heinrichs, J.: Artikel „Dialog, dialogisch“ in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, hrsg. J. Ritter, Bd.2, Basel 1972
- Heintel, Peter: *Modellbildung in der Fachdidaktik*. Klagenfurt 1978
- Heintel, Peter/ Macho, Thomas: *Noch einmal: „Konstituierungsthese“*. ZDP 1/1983, S.3-10
- Heintel, Peter/ Macho, Thomas: *Fachdidaktik Philosophie: Voraussetzungen und Konsequenzen*. Handbuch S.64-73
- Hengelbrock, Jürgen: *Philosophiedidaktik und Unterrichtspraxis*, in: Handbuch S.74-88
- Henke, Roland W.: *Bericht zum Schulversuch „Praktische Philosophie“ in NRW*. In: E&U 1/1998, S.37-39
- Henry-Hermann, Grete: *Die Überwindung des Zufalls. Kritische Betrachtungen zu Leonard Nelsons Begründung der Ethik als Wissenschaft*. Hamburg 1985
- Hentig, Hartmut von: *Die Menschen stärken, die Sachen klären* Stuttgart 1985
- Hentig, Hartmut von: *Arbeit am Frieden. Übungen im Überwinden der Resignation*. München Wien 1987
- Heydorn, Heinz-Joachim: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. (1970). In: *Bildungstheoretische Schriften*, Bd.2, Frankfurt a.M. 1979. *Außerdem* in: *Werke*. Hrsg. von Inmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick, Vaduz/Liechtenstein 1995, Bd.3
- Heydorn, Heinz-Joachim: *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. (1972) *Werke (s.o.) Bd.4*
- Höffe, Otfried: *Ethikunterricht in einer pluralistischen Demokratie*. In: Tremml (Hrsg.) 1994, S.30-35
- Horkheimer, Max und Adorno, Theodor W.: *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M. 1969
- Horster, Detlef / Krohn, Dieter (hrsg.): *Vernunft, Ethik, Politik*. Gustav Heckmann zum 85.Geburtstag. Hannover 1983

- Horster, Detlef: Das Sokratische Gespräch in der Erwachsenenbildung. Erna Blencke zum 90.Geburtstag. (= Theorie und Praxis. Eine Schriftenreihe aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften 1 der Universität Hannover, hrsg. von M. Bönsch und L. Schäffner. Bd.11) Hannover 1986
- Horster, Detlef: Das Sokratische Gespräch. Bremen 1990
- Horster, Detlef: Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis. Opladen 1994a
- Horster, Detlef: „Philosophieren mit Kindern“ und Ich-Entwicklung. In: Martens/Schreier 1994b, S.76-85
- Huber, Ludwig: Hochschuldidaktik. In: Wulf, Christoph (hrsg.), Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich <sup>7</sup>1989, S. 289-297
- Huber, Ludwig: Lehren und Lernen an der Hochschule. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. <sup>2</sup>München 2001
- Hüne, Martin: Das Sokratische Gespräch in der Lehrerbildung. Ein Erfahrungsbericht. In: Schriftenreihe Bd. IV, S.81-84
- Jaeger, W.: Paideia. die Formung des griechischen Menschen. Berlin, Leipzig 1936-47, <sup>4</sup>1959
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert Didaktische Modelle. Frankfurt am Main 1991
- Jaspers, Karl: Kommunikation. In: Philosophie. Berlin 1932
- Jaspers, Karl: Einführung in die Philosophie. München 1972; Kap.I Was ist Philosophie? S. 9f; Kap. II Ursprünge der Philosophie S.16f
- Jaspers, Karl: Die maßgebenden Menschen. Sokrates, Buddha, Konfuzius, Jesus. München 1964, <sup>6</sup>1980. Kap. Sokrates S.81-103; auch in: Die großen Philosophen. München <sup>6</sup>1997, S.105-127
- Jochheim, Gernot: Traum und Tat. Wege des gewaltfreien Widerstands. Stuttgart/Wien 1992
- Jochheim, Gernot: Länger leben als die Gewalt. Der Zivilismus als Idee und Aktion. Stuttgart 1986
- Kähler, Jutta/ Nordhofen, Susanne: Geschichten zum Philosophieren. Für die Sekundarstufe I. Reclam Arbeitstexte für den Unterricht Nr.15033, Stuttgart 1994
- Kamlah, Wilhelm/Lorenzen, Paul: Logische Propädeutik oder Vorschule vernünftigen Redens. Mannheim 1967
- Kambartel, Friedrich: Praktische Philosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie. Frankfurt a.M. 1974
- Kambartel, Friedrich: Thesen zur „didaktischen Rücksichtnahme“, in: ZDP 1/79, S.15-17
- Kambartel, Friedrich: Artikel „Sokrates“, in: Mittelstraß (Hrsg.) 1995, S.836/7
- Kant, Immanuel: Werkausgabe Bd. I-XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt 1968 bzw. Frankfurt a.M. 1977f (zitiert als „Werke Bd. xy“)
- Kant, Immanuel: Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766. In: Werke Bd. II, S.903f.
- Kant, Immanuel: Logik, Einleitung. In: Werke Bd.VI, S. 432f.
- Kant, Immanuel: Was ist Aufklärung? In: Werke Bd. XI, S:51-61; *oder* Werke. 22 Bde. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Nachdruck Berlin 1968, Bd.VIII, S.35f
- Kant, Immanuel: Was heißt: sich im Denken orientieren? (1786) In: Werke Bd.V, S.265-283 *oder* in: Schriften zur Metaphysik und Logik. Darmstadt 1968, S.265-283

- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. („KdV“) In: Werke Bd.III/IV *oder* Ausgabe von Raymund Schmidt, Hamburg 1956
- Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Werke Bd. X. *oder* hrsg. von Karl Vorländer. Meiner Philosophische Bibliothek Bd. 39a, Hamburg 1974; die drei Regeln: § 40 (S.145)
- Kant, Immanuel: Metaphysik der Sitten. Werke Bd. VIII *oder* Hrsg. von Karl Vorländer. Meiner Philosophische Bibliothek Bd. 42, Hamburg 1966 *oder* Akademieausgabe Bd.VI
- Kant, Immanuel: Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf. (1795/6). In: Werke Bd. XI, S.191-251
- Kant, Immanuel: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Werke Bd. XII, S.395f.
- Kant, Immanuel: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Werke Bd. XI, S.125-172 *oder* Akademieausgabe Bd.VIII, hrsg. von Heinrich Maier, S.275ff
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik. Werke Bd. XII, S.691f.
- Kern, Peter/ Wittig, Hans-Georg: Pädagogik im Atomzeitalter. Freiburg i.B. 1982.
- Kern, Peter/ Wittig, Hans-Georg: Der sokratische Weg aus der Gefahr. In: Horster/ Krohn 1983, S.133-140
- Kessels, Jos: Das Sanduhrmodell. Methodik des Dialogs. In: Schriftenreihe der PPA Bd.IV, S.71-80
- Klafki, Wolfgang: Stichwort: Das Elementare, Fundamentale, Exemplarische. In: Groothoff, H.-H./ Stallmann, M. (Hrsg.), Pädagogisches Lexikon, Stuttgart/Berlin 1961, S.189-194
- Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim/Berlin 1959, Weinheim <sup>4</sup>1964
- Klafki, Wolfgang: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik (1959), in: Klafki 1963/1975
- Klafki, Wolfgang: (hrsg.) Zur Geschichte des Bildungsbegriffs, Weinheim 1965
- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1963, durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage 1975
- Klafki, Wolfgang: Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinn) im Verhältnis zur Methodik. In: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 2, Frankfurt/M 1970, S.55f
- Klafki, Wolfgang: Stichwortartikel „Didaktik“ im Historischen Wörterbuch der Philosophie, hrsg. von Joachim Ritter, Bd. 2, Basel 1972, S.32-35
- Klafki, Wolfgang: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Didaktik und Praxis. Hrsg. von Klafki, Wolfgang/ Otto, Gunter/ Schulz, Wolfgang. Weinheim/Basel 1977, S.13-39
- Klafki, Wolfgang: Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. (1979) Düsseldorf 1980
- Klafki, Wolfgang: Vernunft – Erziehung – Demokratie. Zur Bedeutung der Nelson-Schule in der deutschen Pädagogik. In: Neue Sammlung 1983a, S.544-561
- Klafki, Wolfgang: Zur Frage nach der Pädagogischen Bedeutung des Sokratischen Gesprächs und neuerer Diskurstheorien, in: Horster/Krohn 1983b, S.277-287
- Klafki, Wolfgang: Rezension zu Heckmann 1981. In: Zeitschrift für Pädagogik (29) 1983c, S.316-322

- Klafki, Wolfgang: Thesen zur „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts (1983d), in: Klafki <sup>1</sup>1985, <sup>2</sup>1991, Fünfte Studie S. 162-172
- Klafki, Wolfgang: Exemplarisches Lehren und Lernen. In: Klafki <sup>1</sup>1985, S.141-161
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel <sup>1</sup>1985, 2. erw. Aufl. 1991
- Klafki, Wolfgang: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki 1985/1991. S.43-81
- Klafki, Wolfgang: Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen. In: Schule mit Zukunft. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt. Im Auftrage des Landtages hrsg. von Braun, Karl-Heinz u.a., Opladen 1998. S.145f, bes. S.194/5
- Kleinknecht, Reinhard: Grundlagen der modernen Definitionstheorie. Königstein 1979
- Kleinknecht, Reinhard: Wissenschaftliche Philosophie, philosophisches Wissen und Philosophieunterricht. In: „Das zwingende Argument“ ZDP 1/1989, S.18-31
- Kleinknecht, Reinhard: Leonard Nelsons Theorie der Begründung. In: Schriftenreihe der PPA Bd.I, 1994, S.26-37
- Klingberg, Lothar: Einführung in die Allgemeine Didaktik. (1979) Berlin <sup>7</sup>1989
- Klingberg, Lothar: Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen. Hrsg. von Joachim Lopscher, Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung, Potsdam 1997
- Knappe, Silvia: Gefühl und Verstand im Sokratischen Gespräch. Im Rundbrief der Sokratiker, hrsg. von der Philosophisch-Politischen Akademie, Nr.7 vom Februar 1992
- Knappe/Krohn/Walter: siehe Schriftenreihe der PPA
- Kroebel, Werner: Zur Frage der Anwendbarkeit der sokratischen Methode im Schulphysikunterricht. In: Horster/ Krohn 1983, S.327-339
- Krohn, Dieter u.a. (Hrsg.): Das Sokratische Gespräch – Ein Symposion. Hamburg 1989
- Krohn, Dieter: Gustav Heckmann zum 95.Geburtstag. In ZDP 3/1993
- Krohn, Dieter: Theorie und Praxis des Sokratischen Gesprächs. In: Schmidt, Th./ Lohmann, K.R. (Hrsg.): Akademische Philosophie zwischen Anspruch und Erwartung. Frankfurt a.M. 1998
- Krohn/Neißer/Walter: siehe Schriftenreihe der PPA
- Krüger, Heinz-Hermann/ Lersch, Rainer: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. 1982
- Küsters, Gerd-Walter: Dialog – Prinzip des Philosophieunterrichts oder des Philosophierens? Zur Frage der Gesprächsführung im Unterricht. Handbuch S.302f.
- Kuhlmann, Wolfgang: Reflexive Letztbegründung. Freiburg/München 1985
- Kuhlmann, Wolfgang: Tod des Subjekts? in: Tod des Subjekts?, hrsg. von Herta Nagl-Docekal und Helmut Vetter, Wien/München 1987(a), S.120-163
- Kuhlmann, Wolfgang: Was spricht heute für eine Philosophie kantischen Typs? in: Philosophie und Begründung, hrsg. vom Forum Philosophie Bad Homburg, Frankfurt 1987(b), S.84-115

- Kuhlmann, Wolfgang: Argumentation und Transzendentalpragmatik; in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 1/1989 („Das zwingende Argument“), Schroedel Verlag Hannover, S.3-10
- Kuhlmann, Wolfgang: Zum Spannungsfeld Überreden und Überzeugen. In: Sprachphilosophie – Hermeneutik – Ethik. (Königshausen & Neumann) 1992, S.73-91
- Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Dt. Frankfurt a.M.1967
- Landmann, Michael: Elenktik und Maieutik. Drei Abhandlungen zur antiken Psychologie 1950
- Lapide, Pinchas: „Schalom – vom Wunschfrieden zur Kunst der kleinen Schritte“. Typoskript eines Vortrags am 30.11.1981 in Hannover (hrsg.: Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit/ ev.-luth. Marktkirche)
- Lebek, Erwin: Zum Bildungswert des philosophischen Unterrichts. In: Pädagogische Provinz 30 (o.J., ca. 1960)
- Leeuw, Karel van der: Lipmans IAPC-Programm. In: ZDP 1/1984, S.12-17
- Leeuw, Karel van der & Mostert, Pieter: Philosophieren Lehren. Ein Modell für Planung, Analyse und Erforschung des einführenden Philosophieunterrichts. Delft 1988
- Leeuw, Karel van der & Mostert, Pieter: Philosophieauffassung und Unterrichtsstil, ZDP 4/93, S.233-240
- Leeuw, Karel van der: The Socratic Dialogue as a form of Philosophical Inquiry, Typoskript 1997
- List, Elisabeth: Philosophie. Auf der Suche nach dem verlorenen Alltag. ZDP 2/1979, S.59-65
- Löwith, Karl: Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen. München 1928
- Lorenz, Kuno: Dialog. In: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, hrsg. von Jürgen Mittelstraß, Mannheim/Wien/Zürich 1980
- Loska, Rainer: Lehren ohne Belehrung. Bad Heilbrunn 1995
- Macho, Thomas: siehe Heintel/Macho
- Maren-Grisebach, Manon: „Stellung beziehen. Einführung in ethische Probleme“, Göttingen 1981
- Marquard, Odo: Das Über-Wir. Bemerkungen zur Diskursethik. In: Stierle/ Warning 1984, 21996, S.29-44
- Martens, Ekkehard: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1979
- Martens, Ekkehard: Ist ein Philosophieunterricht für jedermann möglich?, in: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie (1) 1980(a), S.41-54
- Martens, Ekkehard: Kinderphilosophie – oder: Ist Motivation zum Philosophieren ein Scheinproblem? ZDP 2/1980(b), S.80f
- Martens, Ekkehard: Einführung in die Didaktik der Philosophie, Darmstadt 1983
- Martens, Ekkehard: Didaktik der Philosophie. In: Martens/Schnädlebach Philosophie. Ein Grundkurs. 1985. S.546-578; Zur Lehr-Lernbarkeit von Philosophie: S.559f
- Martens, Ekkehard: Philosophieunterricht als Problem- und Lerngeschichte. Ein dialogisch-pragmatischer Ansatz. In: Handbuch, S.89-97
- Martens, Ekkehard: Die Sache des Sokrates. Stuttgart 1992

- Martens, Ekkehard: Didaktik der Philosophie. In: Martens/Schnädelbach (Hrsg.), Reinbek bei Hamburg <sup>2</sup>1996(a), S.748-780
- Martens, Ekkehard: Lesen, Schreiben, Rechnen – Philosophieren als vierte Kulturtechnik. Konsequenzen aus Kants Didaktik. In: Sich im Denken orientieren. Für Herbert Schnädelbach. Hrsg. von S. Dietz/ H.Hastedt/ G.Keil/ A.Thyen. Frankfurt a.M. 1996(b), S.71-83
- Martens, Ekkehard: Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern. Hannover 1990, Neuauflage Stuttgart 1998
- Martens, Ekkehard: „Praktische Philosophie“ aus fachdidaktischer Perspektive – Schwerpunkt: Methodik. In: Rolf u.a. 2000, S.21f
- Martens, Ekkehard: Fachspezifische Methodik „Praktische Philosophie“. In: Ethik und Unterricht, 3/2001, S.7-10
- Martens, Ekkehard/ Schnädelbach, Herbert (Hrsg.): Philosophie. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg <sup>1</sup>1985, <sup>2</sup>1996
- Martens, Ekkehard/ Schreier, Helmut: Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in der Grundschule und Sekundarstufe I. Heinsberg 1994
- Matthews, Gareth B.: Philosophische Gespräche mit Kindern. Übersetzung von Hans-Ludwig Freese. Berlin 1989
- Matthews, Gareth B.: Mit Kindern über die Welt nachdenken. Philosophie als vernunftgemäße Rekonstruktion kindlichen Fragens. In: Martens/Schreier 1994, S.25-34
- Meyer, Ernst (Hrsg. der Didaktischen Studien): Exemplarisches Lehren – Exemplarisches Lernen. Stuttgart 1969
- Meyer, Helmut: Zum Begriff und Problem des Unterrichtsgesprächs. In: Blätter für Lehrerfortbildung. ‚Das Seminar‘. 20.Jahrgang München 1968, S.361-370
- Meyer, Hilbert: Schülerorientierung – Feiertagsdidaktik oder konkrete Utopie? In: Reinert, Gerd-Bodo (Hrsg.) Praxishandbuch Unterricht. Reinbek bei Hamburg 1986, S.173-183
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, Bd.II: Praxisband, Frankfurt a.M. <sup>6</sup>1994
- Meyer, Thomas: Philosophie, Pädagogik, Politik – Ihr Zusammenhang im Werk Nelsons. In: Krohn u.a. (hrsg.), Hamburg 1989, S.33-54
- Milgram, Stanley: Das Milgram-Experiment. Übers. von R. Fleissner. Reinbek bei Hamburg 1974;
- Mittelstraß, Jürgen (Hrsg., u.a.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.3, Stuttgart/Weimar 1995
- Mittelstraß, Jürgen: Versuch über den sokratischen Dialog. In: Wissenschaft als Lebensform. Frankfurt a.M. 1982, S.138-161. Auch in: Stierle/ Warning 1996, S.11-27.
- Mittelstraß, Jürgen: Das philosophische Lehrgespräch. In: Handbuch 1986, S. 242-249
- Münnix, Gabriele: Philosophie in der Sekundarstufe I. In: Information Philosophie 3/1995
- Münnix, Gabriele: Wirklich? – Menschlich? – Nirgendwo? 3 Bd. Philosophie für Einsteiger. Leipzig 1996/1997/1998
- Mugerauer, Roland: Sokratische Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage nach dem Proprium des platonisch-sokratischen Dialogs. Marburg 1992

- Mutke, Marieluise: Stichwortartikel „Problemorientierung“ in: Handbuch S.441-444
- Neißer, Barbara (Gestaltung, unter Mitarbeit von Nora Walter, Susanne Miller, Sabine Lemke-Müller, Mirjam Neißer): Ausstellung „Wie Vernunft praktisch werden kann“. Zur Aktualität des philosophischen Werkes von Leonard Nelson. Bonn/Frankfurt a.M. 1987; Informationen bei der PPA
- Nelson, Leonard: Die Unmöglichkeit der Erkenntnistheorie. Gesammelte Schriften Bd.II, Hamburg 1970, S. 459-483; auch in: Nelson, Leonard: Vom Selbstvertrauen der Vernunft. Hamburg 1975
- Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. (Vortrag 1922) Gesammelte Schriften Bd. I, Hamburg 1970, S. 269-316; nach dieser Ausgabe zitiert als „Nelson Rede S. xyz“; auch in: Nelson, Leonard: Vom Selbstvertrauen der Vernunft. Hamburg 1975, S.191-238; Sonderdruck mit einem Vorwort von Gisela Raupach-Strey im Verlag Weber, Zucht & Co. Kassel, 21996
- Nelson, Leonard: Die kritische Methode und das Verhältnis der Psychologie zur Philosophie. Gesammelte Schriften Band I, 1970, S.9-78
- Nelson, Leonard: Von der Kunst, zu philosophieren. Gesammelte Schriften Band I, 1970, S.219-245
- Nelson, Leonard: Vom Selbstvertrauen der Vernunft. Schriften zur kritischen Philosophie und ihrer Ethik. Felix Meiner Verlag Hamburg 1975
- Nelson, Leonard: Gesammelte Schriften in neun Bänden. Hrsg. von Paul Bernays, Willi Eichler, Arnold Gysin, Gustav Heckmann, Grete Henry-Hermann, Fritz von Hippel, Stephan Körner, Werner Kroebel, Gerhard Weißer. Felix Meiner Verlag Hamburg 1970-1973; zitiert als „Nelson Bd.xy“
- Neuwe, Heinrich: Der exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit. Kiel 1960
- Neubert, Hansjörg: Lernen im Beruf als Nachdenken über sich selbst. In: Jenseits didaktischer Funktionalität. Rheinfelden und Berlin 1995
- Neugebauer, Hans Gerhard: Wissenschaftsorientierung und Wissenschafts-propädeutik im Philosophie-Unterricht, Diss. Köln 1983
- Neugebauer, Hans Gerhard: Artikel „Interaktion“ in: Handbuch, S.407-409
- Neugebauer, Hans Gerhard: Artikel „Wissenschaftspropädeutik“. In: Handbuch S.479-482
- Nicklas, Hans/ Ostermann, Anne: Zur Friedensfähigkeit erziehen. Soziales und politisches Lernen als Unterrichtsthema. München, Berlin, Wien 1976.
- Nielsen, Birgit: Erziehung zum Selbstvertrauen. Ein sozialistischer Schulversuch im dänischen Exil 1933-1938. Mit einem Vorwort von Hellmut Becker. Wuppertal 11985, und einem Vorwort zur zweiten Auflage von Hermann Röhrs, Weinheim 21999
- Nipkow, Karl Ernst: Ethik und Religion in der Schule in den Krisen der Moderne. Zum Verhältnis von Religionsunterricht und Ethikunterricht. In: Tremml, Alfred K. (Hrsg.): Ethik macht Schule! 1994
- Nipkow, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt. Bd.1: Moralphädagogik im Pluralismus. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh 1998
- Nitsch, Uwe: siehe Gronke
- Nordhofen, Susanne: Philosophieren mit Kindern Bausteine für eine theoretische Grundlegung. In: Martens/Schreier 1994, S.35-46

- Ntumba, Ignace Marcel Tshiamalenga: Das Wir-Apriori und das Apriori der Argumentationsgemeinschaft. In: Schriftenreihe der PPA Bd.III, 1996, S.75-102
- Oelmüller, Willi (hrsg.): Transzendentalphilosophische Normenbegründungen. Paderborn 1978
- Oelmüller, W./ Dölle-Oelmüller, R./ Piepmeier, R.: Diskurs: Sittliche Lebens-formen. 31984
- Olbertz, Jan Hendrik (hrsg.): Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung vs. Spezialisierung akademischer Bildung. Opladen 1998
- Olbertz, Jan Hendrik: Hodegetik – hallesche Wurzeln einer universitätspädagogischen Denktradition im Licht der akademischen Freiheit. In: Jeroschek, G./Sames,A. (Hrsg.), Aufklärung und Erneuerung, 300 Jahre Universität Halle.
- Ostermann, Änne: Ziele, Inhalte und Voraussetzungen eines Curriculums der Friedenserziehung, In: Wulf 1973 S.182f
- Patzer, Andreas (Hrsg.): Der historische Sokrates. Darmstadt 1987
- Peirce, Charles Sanders: Schriften I. Frankfurt 1967, 21976; darin: Kap.6: Die Festlegung einer Überzeugung, S.293-325; Kap.7: Wie unsere Ideen zu klären sind, S.326-353
- Philosophisch-Politische Akademie e.V. („PPA“), Sitz Bonn
- Platon: Sämtliche Werke. In der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher mit der Stephanus-Numerierung hrsg. von Walter F. Otto, Ernesto Grassi, Gert Plamböck, Hamburg
- Bd.1: Apologie, Kriton, Protagoras, Gorgias u.a. 1957; Bd.4: Theaitetos u.a. 1958
- Bd.3: Politeia, 1965: 500c-e; 514a-519d (Höhlengleichnis); 426e-434c (Der ideale Staat); 473d-e (die Seelenteile); 488b-489a (Gleichnis vom Steuermann)
- Pleines, Jürgen-Eckardt: Ist Tugend lehrbar? Im Gedenken an Günther Buck (1985). In: Studien zur Bildungstheorie (1971-1988). Darmstadt 1989, S.181-199
- Popper, Karl: Logik der Forschung, Wien 1934;
- Poser, Hans (Hrsg.): Wandel der Vernunft. Freiburg 1981
- Puntel, Lorenz Bruno: Wahrheitstheorien in der neueren Philosophie. Darmstadt 31993,
- Raupach-Strey, Gisela: Philosophie-Unterricht als Interaktion – Zur Praxis des philosophischen Unterrichtsgesprächs, in: Aufgaben und Wege des Philosophie-Unterrichts, Neue Folge Heft 10, Frankfurt 1977
- Raupach-Strey, Gisela/ Siebert, Ute: Einführung in die Philosophie? Einführendes zu Sinn und Unsinn von „Einführungen“. ZDP 3/82 S.136-140
- Raupach-Strey, Gisela: Über den autoritären Rest in Gustav Heckmanns Auffassung vom Sokratischen Gespräch; in: Horster/Krohn 1983(a) S.315-325
- Raupach-Strey, Gisela/ Siebert, Ute: Philosophieren anfangen. Hannover 1983(b)
- Raupach-Strey, Gisela: Als Philosophielehrerin im Didaktik-Streit – Über die Notwendigkeit der Verflüssigung starren Denkens, in: Was Philosophinnen denken II, hrsg. von Manon Andreas-Grisebach und Brigitte Weißhaupt, Amman Verlag, Zürich 1986(a)

- Raupach-Strey, Gisela: Warum Vernunft zur biblischen Grundlage der Gewaltfreiheit führt. In: gewaltfreie aktion. Vierteljahresschrift für Frieden und Gerechtigkeit. Berlin 1986(b)
- Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Praxis: Narziß oder die Suche nach Wahrheit? in: Philosophie, Beiträge zur Unterrichtspraxis, Heft 23 („Wahrheit“), Cornelsen/Hirschgraben, Frankfurt a.M. 1989(a) S.69-86
- Raupach-Strey, Gisela: Über den politisch-bildenden Charakter Sokratischer Gespräche; in: Krohn (Hg.) 1989(b)
- Raupach-Strey, G.: Grundsatzthesen. In: Rundbrief der Sokratiker, hrsg. von Silvia Knappe im Auftrag der Philosophisch-Politischen Akademie, Berlin, Nr.1, 1989(c)
- Raupach-Strey, Gisela: Die Liebe zum Denken – Über Maieutik als weibliche Kunst, in: LernLiebe, Über den Eros beim Lehren und Lernen, hrsg. von Rolf-Joachim Heger und Helga Manthey im Deutschen Studien Verlag (Beltz), Weinheim 1993, S.165-191
- Raupach-Strey, Gisela: Warum Leonard Nelsons Erkenntnis-Philosophie nicht vorschnell ad acta zu legen ist. In: Leonard Nelson in der Diskussion. Bd.I der Schriftenreihe der PPA, 1994(a) S.95-109
- Raupach-Strey, Gisela: Die Sokratische Methode nach Leonard Nelson/ Gustav Heckmann – eine philosophische Gesprächsmethode zwischen Alltag und Wissenschaft; in: Kommunikation und Humanontogenese, hrsg. von Karl-Friedrich Wessel und Frank Naumann, Kleine Verlag, Bielefeld 1994(b), S.560-568
- Raupach-Strey, Gisela: Die Beziehung zwischen Diskurstheorie und Sokratischem Gespräch – keine Einbahnstraße! In: Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch, Bd.III der Schriftenreihe der PPA, 1996(a), S.39-74
- Raupach-Strey, Gisela: Der Text als Gesprächspartner. Schriftenreihe der PPA, Bd.II 1996(b) S.119-123
- Raupach-Strey, Gisela : Das Weiterbildungskonzept zum Berliner Schulversuch Ethik/Philosophie, ZDPE 4/1996(c)
- Raupach-Strey, Gisela: Grundregeln des Sokratischen Gesprächs. In: Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs. Bd. IV der Schriftenreihe der PPA, 1997, S.145-162
- Raupach-Strey, Gisela: Das Sokratische Gespräch als Methode gewaltfreier Konfliktbearbeitung. In: Politik von unten. Zur Geschichte und Gegenwart der Gewaltfreien Aktion. Theodor Ebert zum 60.Geburtstag. hrsg. von Ch.W.Büttner, G.Jochheim, N.Luer u. T.Schramm. Ein Sonderband der gewaltfreien aktion. Heft 111/112, Berlin 1997, S.207-216
- Raupach-Strey, Gisela: Ethik-Unterricht auf philosophischer Basis. Zum Berliner Schulversuch Ethik/Philosophie. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 4/1998, Akademie-Verlag Berlin.
- Raupach-Strey, Gisela: Das Paradigma der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson (1882-1927) und Gustav Heckmann (1898-1996). In: Das Sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis. Bd.VI der Schriftenreihe der PPA, 1999
- Raupach-Strey, Gisela: Die Bedeutung der Sokratischen Methode für den Ethikunterricht. In: Das Sokratische Gespräch im Unterricht. Bd.VII der Schriftenreihe der PPA, 2000(a)

- Raupach-Strey, Gisela: Nelsons Freundschaftsideal. Nora Walter zum 75.Geburtstag. Schriftenreihe Bd. VII 2000(b)
- Raupach-Strey, Gisela: Arbeitspapier „Zum Leistungsbegriff“ Halle 2000(c)
- Rauschenbach, Brigitte: „Nicht ohne mich. Vom Eigensinn des Subjekts im Erkenntnisprozeß.“ Frankfurt/M./New York 1991
- Reed, Ronald: Dialog oder Gespräch. In: Martens/Schreier 1994 S.123-130
- Rehfus, Wulff D.: Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis. Düsseldorf 1980
- Rehfus, Wulff D.: Anmerkungen zum philosophiedidaktischen Disput. ZDP 1/1982, S.54-58
- Rehfus, Wulff D.: Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik, in: Handbuch S.98-113
- Rehfus, Wulff D.: Artikel ‚Paideia, philosophische‘ im Handbuch, S.433/4
- Rehfus, Wulff D./ Becker, Horst (Hrsg.): Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Düsseldorf 1986. Zitiert als „Handbuch“
- Rehfus, Wulff D.: Der Philosophie-Unterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden, Stuttgart-Bad Cannstadt 1986(a)
- Reichenbach, Roland: „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“ Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 46, Heft 6 2000
- Reinhardt, Sibylle: Werte-Wandel und Werte-Erziehung. Perspektiven politischer Bildung. In: Buchen, S./ Weise, E. (Hrsg.): Schule und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Weinheim 1995. – siehe auch ZSL
- Reinhardt, Sibylle: Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen 1999 – siehe auch ZSL
- Riedel, Manfred (Hg.): Die Rehabilitierung der Praktischen Philosophie. Bd.1 und 2; Freiburg i.Br. 1972/74
- Rohbeck, Johannes: Begriff, Beispiel, Modell. In ZDP 1/1985, S.26-42
- Rohbeck, Johannes: Philosophieunterricht als Problem der Vermittlung, in: Handbuch 1986, S.144-132
- Rohbeck, Johannes: Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen. In: ZDPE 2/2000
- Rolf, Dr. Bernd u.a.: Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfalen. Beiträge und Informationen Nr.34: Praktische Philosophie. Hrsg. vom Vorstand des Landesverbandes. Juni 2000
- Roth, Heinrich: Die originale Begegnung als methodisches Prinzip. In: Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Berlin/Hannover/Darmstadt 1957, S.116-126 (erstmalig unter dem Titel „Zum pädagogischen Problem der Methode“ in der Zeitschrift „Die Sammlung“ 1949).
- Ruschmann, Eckart: Philosophische Beratung. Stuttgart 1999
- Scheidt, Friedrich: Lernziel Verständigung – Dialogprinzip und Dialogverhalten. München/Basel 1982
- Scheuerl, Hans (Hrsg.) Lust an der Erkenntnis: Die Pädagogik der Moderne. Von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart. Ein Lesebuch. München/Zürich 1992
- Schiel, Siegfried/ Schneider, Herbert (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Stuttgart 1987

- Schierholz, Henning: *Friedenforchung und politische Didaktik. Studien zur Kritik der Friedenspädagogik*. Opladen 1977
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: *Pädagogische Vorlesungen von 1826*
- Schleiermacher, Friedrich: *Dialektik* (1922). Hrsg. v. Rudolf Odebrecht. Darmstadt 1976. S. 45-122
- Schmidt, Heinz: *Didaktik des Ethikunterrichts*, Bd I Grundlagen (1983), Bd.II Der Unterricht in Klasse 1-13 (1984), Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz
- Schmucker-Hartmann, Josef: *Das theoretische und praktische Fundament aller Didaktik der Philosophie*, in: *Handbuch*, S.133-140
- Schnädelbach, Herbert: *Morbus hermeneuticus – Thesen über eine philosophische Krankheit*. ZDP 1/1981, S.3-6
- Schnädelbach, Herbert: *Artikel „Philosophie“* in: *Martens/Schnädelbach 1985*, S.37-76
- Schnädelbach, Herbert: *Philosophische Argumentation*. In: *Martens/Schnädelbach 1985*, S.480-504
- Schnädelbach, Herbert: *Zur gegenwärtigen Lage der Philosophie*, in: *Martens/Schnädelbach 1985*, S.12-35
- Schnädelbach, Herbert: *Zum Verhältnis von Diskurswandel und Paradigmenwechsel in der Geschichte der Philosophie*, in: *Krohn 1989* S.21-31
- Schnädelbach, Herbert: *„Unser neuer Neukantianismus“*, Vortragsmanuskript 1992
- Schreier, Helmut: *Möglichkeit und Grenzen des Gesprächs beim Philosophieren mit Kindern*. In: *Martens/Schreier 1994*, S.86f
- Schrey, Heinz-Horst: *Dialogisches Denken*, Darmstadt <sup>2</sup>1983
- Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie „Sokratisches Philosophieren“, Bd.I-II hrsg. von Knappe, Silvia/ Krohn, Dieter/ Walter, Nora; Bd.III-VII hrsg. von Krohn, Dieter/ Neißer, Barbara/ Walter, Nora. dipa-Verlag Frankfurt a.M., zitiert als: „Schriftenreihe der PPA, Bd.xy“; erscheint ab Bd. VIII im Lit-Verlag Münster
- Band I: *Leonard Nelson in der Diskussion*. 1994
- Band II: *Vernunftbegriff und Menschenbild bei Leonard Nelson*. 1996
- Band III: *Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch*. 1996
- Band IV: *Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs*. 1997
- Band V: *Zwischen Kant und Hare. Eine Evaluation der Ethik Leonard Nelsons*. 1998
- Band VI: *Das Sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis*. 1999
- Band VII: *Das Sokratische Gespräch im Unterricht*. 2000
- Schroeder, Peter (Hrsg. im Auftrag der PPA): *Vernunft Erkenntnis Sittlichkeit. Internationales Symposium Göttingen, vom 27.-29. Oktober 1977 aus Anlaß des 50.Todestages von Leonard Nelson*. Hamburg 1979
- Schulz von Thun, Friedemann: *Miteinander reden* (Bd. 1-3). Reinbek b. Hamburg, 1981/1989/1998
- Schwickert, Eva: *Der Logos-Grundsatz des Sokrates: Paradigma der Selbstaufklärung der Vernunft*. Typoskript Berlin 1997
- Searle, John R.: *„Speech Acts“*, Cambridge 1969, dt. „Sprechakte“, Frankfurt a.M. 1971
- Siebert, Ute: *Philosophieren anfangen*. Siehe Raupach-Strey/Siebert (hrsg.) Hannover 1983(b)

- Siebert, Ute: Das Sokratische Gespräch – Darstellung seiner Geschichte und Entwicklung. Kassel 1996.
- Siebert, Ute: „Über die McDonaldisierung der Sokratischen Methode. In der Schriftenreihe der PPA, Bd. VI 1999
- Siebert, Ute: Dialog vom Menschen aus. Das Sokratische Gespräch im Entwicklungsprozeß einer Welt. Kassel 2002
- Siekmann, Andreas: Das freie Problemgespräch im Philosophieunterricht. Stuttgart 1992
- Skirbekk, Gunnar: Beispiel-orientiertes Philosophieren zwischen Kontext-Pragmatik und Universal-Pragmatik. In: „Das zwingende Argument“ ZDP 1/1989, S.10-17
- Skirbekk, Gunnar (Hrsg. und eingeleitet): Wahrheitstheorien. Eine Auswahl aus den Diskussionen über Wahrheit im 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1977
- Sobisiak, Günter: Kriterien der Schulwirklichkeit. Phänomenologische Studien zur Struktur-Soziologie und Kritik der Schule. Saarbrücken 1973, S.69-93 („Von Leonard Nelson gezogene Grundlinien“ (eines kritischen Struktur-Modells von Schule))
- Sobisiak, Günter: Die didaktische Analyse. Untersuchungen über ihre Prinzipien und Funktionen in der Relation von Schule und Erwachsenenbildung. Steglitzer Arbeiten zur Philosophie und Erziehungswissenschaft. Rheinfelden-Berlin. 2.Aufl. 1991
- Spiegel, Hartmut: Sokratische Gespräche über mathematische Themen mit Erwachsenen – Absichten und Erfahrungen. In: mathematik lehren, Heft 33/1989a, S.54-59
- Spiegel, Hartmut: Die sokratische Methode Leonard Nelsons in Gesprächen unter Erwachsenen und zukünftigen Mathematiklehrern über mathematische Fragen – Absichten und Erfahrungen. In: Krohn (Hrsg.) 1989(b)
- Stegmüller, Wolfgang: Glauben, Wissen und Erkennen. Das Universalienproblem einst und jetzt. Darmstadt 1965
- Stiegler, Ingrid: Philosophie und Pädagogik – Der Weg der Philosophie zum gymnasialen Unterrichtsfach. Duisburg o.J.
- Stierle, Karlheinz/ Warning, Rainer (Hrsg.): Das Gespräch. In der Reihe Poetik und Hermeneutik. München 1984, <sup>2</sup>1996
- Tempel, Konrad: Was muß eine Friedensfachkraft können? In: gewaltfreie aktion, Heft 119/120, 31.Jahrgang 1999, S.49-53
- Tetens, Holm: „Wahrheit, Realismus, Relativismus“, Typoskript Berlin 1995
- Theunissen, Michael: Der Andere. Berlin/New York 1977
- Thiele, Hartmut: Lehren und Lernen im Gespräch. Gesprächsführung im Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb. 1981/1985
- Treml, Alfred K. (Hrsg.): Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht. edition ethik kontrovers 2. eine Publikation der Zeitschrift „Ethik & Unterricht“ Frankfurt a.M. 1994
- Treml, Alfred K.: Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz. In: Treml (Hrsg.) 1994, S.18-29
- Toulmin, Stephen: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg/Ts. 1975
- Wagenschein, Martin: Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Weinheim/Basel <sup>1</sup>1968, <sup>4</sup>1973

- Waldenfels, Bernhard: Das sokratische Fragen. Aporie, Elenchus, Anamnesis, 1961
- Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Cornelsen Verlag Skriptor Berlin 1995
- Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Cornelsen Verlag Skriptor Berlin 1996
- Watzlawick, Paul/ Beavin, Janet H./ Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Originalausgabe New York 1967. Bern/Stuttgart/Wien 1968
- Weber, Max: Politik als Beruf. München/Leipzig 1919
- Weber, Max: Wissenschaft als Beruf. München/Leipzig 1919
- Wehling, Hans-Georg: Zehn Jahre Beutelsbacher Konsens – Eine Nachlese. In: Schiel/Schneider 1987, S.198-204
- Weißsäcker, Carl Friedrich von: Friede und Wahrheit. In: Der ungesicherte Friede. Göttingen 1969, S.9-31
- Weißsäcker, Carl Friedrich von: Zeit und Wissen. München 1995
- Wenzel, Hartmut: Unterricht und Schüleraktivität. Probleme und Möglichkeiten der Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten im Unterricht. Weinheim 1987 – siehe auch ZSL
- Wenzel, Hartmut: Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen als Voraussetzung für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer. In: Diskurse zu Schule und Bildung, hrsg. von Keuffer, J., Halle 1995 – siehe auch ZSL
- Wieland, Wolfgang: Der Dialog als Medium des philosophischen Gedankens (§3), Formtypen des Dialogs (§4) in ‚Platon und die Formen des Wissens‘, Göttingen 1982, S.50-82
- Wild, Christoph: Problem. Stichwortartikel in: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Hrsg. von Krings, Hermann/Baumgartner, Hans Michael/Wild, Christoph. Bd.4, München 1973. S.1139-1145
- Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt a.M. 1966
- Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen, Frankfurt a.M.1967
- Wittschier, Michael: Tua res agitur. Einige praxisnahe Überlegungen zur Motivation im Philosophieunterricht an der Schule. In: Handbuch S.342f.
- Wulf, Christoph (Hrsg.): Friedenserziehung in der Diskussion. München 1973
- Wulf, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich 1989; Neuausgabe München 1984
- ZSL: Festschrift zum fünfjährigen Jubiläum des ZSL. Hrsg. von Krüger, H.-H./ Reinhardt, S./ Kramer, R.-T./ Meister, G. Halle 1999
- ZSL (Hrsg.): Schriftenreihe „Studien zur Schul- und Bildungsforschung“, Weinheim; bes.: Schule und Gesellschaft im Umbruch, Bd.I/II, hrsg. von Helsper, W./ Krüger, H.-H./ Wenzel, H. 1996
- ZSL (Hrsg.): Graue Reihe: Diskurse zu Schule und Bildung – Werkstatthefte des ZSL; bes. Heft 3 mit Beiträgen von Reinhardt, S. und Wenzel, H. 1995 und Heft 4 mit Beiträgen von Helsper, W. und Keuffer, J./ Meyer, M. A./ Obst, H./ Olbertz, J.-H. und Wenzel, H. 1995

## Wissenschaftliche Paperbacks

Philosophie

Hans-Georg Gadamer

### Die Lektion des Jahrhunderts

Ein philosophischer Dialog mit Riccardo Dottori

Gadamer's Hermeneutik des suchenden Gesprächs ermöglicht vielen Disziplinen der Geistes- und Sozialwissenschaften, Wege des fachlichen Erkennens mit historischen Sichtweisen zu verknüpfen. Seit "Wahrheit und Methode" (1960) rühmt man die von ihm geleistete "Urbanisierung der Heideggerschen Provinz" (Habermas). Versteht Gadamer jede Aussage als Antwort auf eine Frage, so ist Leben als Dialog neu zu verstehen. Bd. 2, 2002, 168 S., 15,90 €, br., ISBN 3-8258-5049-8; 34,90 €, gb., ISBN 3-8258-5768-9

## Philosophie:

### Forschung und Wissenschaft

Hubertus Mynarek

### Mystik und Vernunft

Das Buch ist in jedem seiner zahlreichen Kapitel der Beweis für die These, dass ohne Aufklärung, ohne Vernunft jede Mystik, jede Spiritualität und Religiosität blind und dumm wird, dass aber umgekehrt ohne Mystik und Spiritualität jede Aufklärung, jede Art von Vernunftkenntnis flach, eng und schwachbrüstig, trocken und leblos, ja oft lebenszerstörend und menschenvernichtend wirkt. Deshalb stellt dieses Buch den großangelegten Versuch dar, die beiden für echtes menschliches Leben absolut notwendigen, scheinbar gegensätzlichen Pole – Mystik und Vernunft – einer tragfähigen und fruchtbaren Synthese zuzuführen. Der Autor – Philosoph, Theologe, Religionswissenschaftler – erarbeitet seine weit ausgreifenden, grenzüberschreitenden, den herkömmlichen Wissenschafts- und Vernunftbegriff erweiternden Perspektiven vor allem auf der Basis der Psycho- und Sozioanalyse, der Physik, der Technik und Technokratie sowie der Phänomenanalyse von Angst und Glauben. Mit diesem Werk werden die Türen für geistiges Neuland, für neue Ideen, für mentale Originalität und Kreativität weit aufgestoßen.

Bd. 1, 2. überarb. u. erw. Auflage 2001, 264 S., 20,90 €, br., ISBN 3-8258-5312-8

Klaus Kornwachs

### Logik der Zeit – Zeit der Logik

Eine Einführung in die Zeitphilosophie.

Anhang mit Aufgaben/Lösungen

Bd. 2, 2001, 424 S., 35,90 €, br., ISBN 3-8258-4787-x

Norbert Kapferer

### Die Nazifizierung der Philosophie an der Universität Breslau 1933 – 1945

Bd. 3, 2002, 272 S., 45,90 €, br., ISBN 3-8258-5451-5

Walter Schweidler

### Das Unantastbare

Beiträge zur Philosophie der Menschenrechte Würde und Rechte des Menschen: Mit diesen Begriffen bezeichnen wir das Verhältnis, aufgrund dessen sich die menschlichen von allen nicht-menschlichen Wesen unterscheiden. An der vernünftigen Verständigung über die Bedingungen der Aufrechterhaltung dieses Verhältnisses entscheiden sich die Konsistenz unserer Rechtssysteme, die interkulturelle Vermittelbarkeit unterschiedlicher Vorstellungen von Humanität und die Möglichkeiten des Brückenschlages zwischen Ethik und Politik.

Bd. 5, 2001, 264 S., 30,90 €, gb., ISBN 3-8258-5724-7

Harald Holz

### Bewußtsein und Gehirn, eine philosophische Metareflexion

Erkenntnistheoretische und forschungslogische Erwägungen im Voraus zur einzelwissenschaftlichen Problemlage

In diesem Buch wird der Versuch unternommen, die hochkomplexe Problematik dessen, was heute unter dem Stichwort "Gehirn-Bewußtseins-Beziehung" behandelt wird, von einem neuen Denkansatz aus zu verstehen. Alle bisherigen Deutungen gingen entweder von einem monistischen oder aber von einem interaktionistischen Schema aus. Wird im ersten Fall der Begriff "Geist" auf materiale Bedingungen reduziert, so fristet im zweiten Fall dies "Geistige" eine merkwürdige Sonderexistenz von ähnlich gegenständlicher Natur wie das Materielle selbst, nur auf höherer Ebene. – Hier nun wird die Logik des "Entweder – Oder" aufgehoben zugunsten einer Sicht, die beide bisher als einander ausschließend gedachten Pole als Extremmomente eines in sich selber kontinuierlichen dynamischen Ganzen zu denken erlaubt. Das maßgebende Modell hierfür wurde vermittels einer entsprechenden philosophischen Analyse der Methode beim Aufbau der Funktionalstruktur des Infinitesimalkalküls gefunden. – Die so gewonnene Perspektive erlaubt, Gehirnaktivität und Reflexionsbewußtsein als Extreme eines Kontinuums, sofern man menschliche Wesenheit als solches auffaßt, zu deuten, zugleich aber dennoch dem Geist-Pol ein irreduzibles Eigengewicht zuzubilligen.

Bd. 6, 2001, 192 S., 20,90 €, br., ISBN 3-8258-5780-8

**LIT** Verlag Münster – Hamburg – Berlin – London

Grevener Str. 179 48159 Münster

Tel.: 0251 – 23 50 91 – Fax: 0251 – 23 19 72

e-Mail: [vertrieb@lit-verlag.de](mailto:vertrieb@lit-verlag.de) – <http://www.lit-verlag.de>

Preise: unv. PE

Uwe Bernhardt; Friederike Denker;  
Hans Martin Dober (Hg.)  
**Rolf Denker: Hiob – oder die Schwere des Glücks**

Ein philosophisches Lesebuch über Leben und Lebenlassen

In den hier versammelten Reden und Aufsätzen setzt sich ein Weisheits-Liebender mit der Bibel ebenso auseinander wie mit Kafka, ein Weisheits-Lehrer wagt sich an eine Deutung des Expressionismus ebenso wie an eine Interpretation der 'Träume Descartes'. Zwei Leitfragen ziehen sich wie Fäden durch das Gewebe dieser Texte. Die eine betrifft das erfahrene Leid. Deshalb ist auch dem Buch Hiob die Konstellation abzulesen, in der diese Beiträge ihren Zusammenhang finden. Die andere Frage betrifft das Verhältnis zum anderen Menschen. Eine mit Levinas radikal gefasste Ethik ist in diesem Band ebenso präsent wie der kulturtheoretische Anspruch der Psychoanalyse. Stets wird dabei die philosophische Anthropologie, wie Rolf Denker sie vertritt, auf die geschichtsphilosophische Signatur bezogen, in der die *conditio humana* ihre jeweilige Konkretion gewinnt.  
Bd. 8, 2002, 152 S., 17,90 €, br., ISBN 3-8258-5990-8

### Sokratisches Philosophieren

Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie (PPA) und der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren (GSP)  
herausgegeben von Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter †

Dieter Krohn, Barbara Neißer (Hg.)

### Verständigung über Verständigung

Zur Methode des Sokratischen Gesprächs gehört als unverzichtbarer Bestandteil die Metakommunikation (Metagespräch.) Der Band enthält Beiträge zu unterschiedlichen Formen und Funktionen der Metakommunikation über das Sokratischen Gespräch. Verfahren und Bedeutung des teilnehmerorientierten Metagesprächs, des Analyse- und Strategieggesprächs stehen im Zentrum der Darstellungen. Praxisberichte aus unterschiedlichen Anwendungsfeldern ergänzen den thematischen Schwerpunkt des Bands.

Bd. 8, Herbst 2002, ca. 168 S., ca. 19,90 €, br., ISBN 3-8258-6300-x

Peter Brune; Dieter Krohn (Eds.)

### Socratic Dialog and Ethics

Der englischsprachige Band dokumentiert die Ergebnisse einer Internationalen Konferenz der PPA, GSP und SFCP (Society for the Furthence of the Critical Philosophy) und des niederländischen Netzwerkes der Sokratischen Leiter zum Thema

"Socratic Dialog und Ethics", 2000 in Loccum. Im Zentrum steht die Frage: Was kann das Sokratische Gespräch zum ethischen Diskurs und zur Bearbeitung ethischer Fragen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen beitragen.

Die Beiträge zeigen Möglichkeiten in der Praxis auf, angefangen beim Philosophieren mit Kindern bis zur Unternehmensberatung bei ethischen Fragen. Sie beziehen sich auf Projekte und Erfahrungen mit dem Sokratischen Gespräch in verschiedenen Ländern und zeigen Chancen auf, wie ethische Diskurse auf globaler Ebene organisiert und vernetzt sein könnten.

Bd. 9, Herbst 2002, ca. 194 S., ca. 19,90 €, br., ISBN 3-8258-6309-3

### PPA-Schriften

Horst Gronke; Thomas Meyer;  
Barbara Neißer (Hrsg. im Auftrag der Philosophisch-Politischen Akademie)  
**Antisemitische und antijudaistische Motive bei Denkern der Aufklärung**

Susanne Miller zum 85. Geburtstag

Der vorliegende Band enthält die Reden zur Preisverleihung am 3. April 2000 in den Räumen der Germania Judaica in Köln sowie die Thesen der prämierten Schriften von Bettina Stangneth, Gerald Hubmann, Almut Rüllmann und Martin Damken. Im Zentrum stehen die *Laudatio Micha Brumliks* auf die Preisschrift „Antisemitische und antijudaistische Motive bei Immanuel Kant?“ der ersten Preisträgerin Dr. Bettina Stangneth sowie Frau Stangneths Dankesrede. Thomas Meyer beleuchtet das Engagement der Philosophisch-Politischen Akademie gegen den Antisemitismus und stellt die Aktualität der Denkanstöße von deren Gründer Leonard Nelson dar. Sabine Lemke-Müller leitet den Band mit einem Porträt des wissenschaftlichen und politischen Lebens Susanne Millers ein.

Bd. 1, 2001, 96 S., 15,90 €, br., ISBN 3-8258-5735-2

### Ästhetik und Kulturphilosophie

herausgegeben von Gerhard Schweppenhäuser und Thomas Friedrich

Gerhard Schweppenhäuser

### Die Fluchtbahn des Subjekts

Beiträge zu Ästhetik und Kulturphilosophie  
Kritische Philosophie kann heute nicht mehr mit dem starken Begriff des Subjekts arbeiten, aber sie muß *die Subjekte* in ihrem Konzept haben, verstanden als Handelnde (innerhalb systemischer Komplexe). Diese Überlegung ist

**LIT** Verlag Münster – Hamburg – Berlin – London

Grevener Str. 179 48159 Münster

Tel.: 0251 – 23 50 91 – Fax: 0251 – 23 19 72

e-Mail: [vertrieb@lit-verlag.de](mailto:vertrieb@lit-verlag.de) – <http://www.lit-verlag.de>

Preise: unv. PE

ein gemeinsamer Nenner der Texte des Bandes. Die Themen sind vielgestaltig: Erinnerungskultur und politische Ästhetik, die Frage nach dem Subjekt in der Ästhetik der Natur, die regulative Idee der Menschheit als Subjekt im Strudel der Multikulturalismus-Diskussion, die Rekonstruktion des Geistes nach dem Modell der Maschine, die literarische Darstellung von Herausbildung und Verfall individuell-gesellschaftlicher Subjektivität vor und in der Moderne, "klassische" und gegenwärtige Problemstellungen der Ästhetik des autonomen Kunstwerks und der Massenkultur sowie die Vermittlung von ethischen und ästhetischen Diskursen. Auf diesen Gebieten zeichnet sich ab, daß die Frage nach dem Subjekt ein unabgeklontes Thema der Philosophie ist – entgegen allen "nachmetaphysischen" Grabreden. Bd. 1, 2001, 240 S., 20,90 €, br., ISBN 3-8258-4974-0

Rodrigo Duarte;  
Gerhard Schweppenhäuser (Hg.)

**Massenkultur**  
Kritische Theorien im interkulturellen Vergleich

Bd. 2, Herbst 2002, ca. 184 S., ca. 19,90 €, br., ISBN 3-8258-6328-x

## Internet-Ethik

herausgegeben von Prof. Dr. Anton Kolb (Graz)

Anton Kolb

**Die Fluchtgesellschaft im Netz**  
Neuer Ethik-Kodex für das Internet

Die neuen Medien, die Informationsfreiheit, die Informations- und Kommunikationstechnologien sind in soziale Standards, in die Menschenrechte, in Humanität, Solidarität, Identität und Ethik einzubinden. Um dieses Ziel zu erreichen und Mißstände im Bereich von Multimedia zu reduzieren, bedarf es dringend der interdisziplinären Zusammenarbeit insbesondere von Wissenschaft, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur und Kirche. Im Buch werden konkrete, konstruktive Vorschläge gemacht, wird ein neuer und höchst aktueller Ethik-Kodex für das Internet formuliert. Anton Kolb ist Professor für Philosophie an der K.-F.-Universität Graz. Er hat 1979 die Rektorenkonferenz der Arge Alpen-Adria (dzt. 48 Universitäten) und 1991 die "Professorenkonferenz" (Standesvertretung der Professoren der 18 Universitäten Österreichs) gegründet. Das von ihm u. a. hg. Buch "Cyberethik" erscheint 2001 in Sao Paulo, Hauptstadt Brasiliens, in Portugiesisch. Bd. 1, 2001, 280 S., 20,90 €, br., ISBN 3-8258-5148-6

## argos-Schriften

herausgegeben vom

Institut für Gesellschaftswissenschaftliche Studien,  
Praktische Philosophie und Bildung argos e. V.,  
Münster

Johann Ach; Matthias Kayß (Hg.)

**"Stell Dir vor, Du stirbst ..."**

– **Patientenverfügung und  
Vorsorgevollmacht in der Diskussion**

Bd. 1, 1998, 160 S., 12,90 €, br., ISBN 3-8258-3754-8

Susanne Boshammer; Matthias Kayß (Hg.)

**Halbe – Halbe?**

Zur Gerechtigkeit der Frauenquote

Seit ihrer Einführung sind Frauenquoten als Mittel zum Zweck effektiver Chancengleichheit nicht nur in der politischen Öffentlichkeit höchst umstritten. Auch in der Rechtswissenschaft und der praktischen Philosophie bilden sie bereits seit Jahren den Gegenstand kontroverser Debatten. Dabei ist vor allem strittig, dass im Fall von Quotierung die angestrebte Gleichberechtigung der Geschlechter mit Hilfe eines Verfahrens der Ungleichbehandlung rechtlich durchgesetzt werden soll. Hier scheint ein Widerspruch vorzuliegen, der den Hintergrund für eine ganze Reihe problematischer Fragestellungen bildet: Verstößt die Frauenquote gegen den Gleichheitsgrundsatz? Ist Quotierung gerecht? Bedeutet die bevorzugte Einstellung von Frauen eine Diskriminierung von Männern? Fördern Quoten die Chancengleichheit? Haben "Quotenfrauen" ihre Jobs verdient? Sind Quoten mit dem Leistungsprinzip vereinbar?

Im politischen Alltagsgeschäft wie in der öffentlichen Auseinandersetzung werden Fragen dieser Art eher selten gestellt und, was schwerer wiegt, noch seltener qualifiziert beantwortet. Der vorliegende Band präsentiert die grundlegenden rechtstheoretischen und philosophischen Positionen pro und contra Frauenquoten, die von ausgewiesenen Expertinnen und Experten in knapper und verständlicher Form dargestellt werden. Allen, die es für notwendig erachten, dass politische Maßnahmen nicht nur durchsetzbar, sondern auch gerechtfertigt sind, bietet dieses Buch wichtige Einblicke in eine notwendige Diskussion.

Bd. 2, 2000, 176 S., 12,90 €, br., ISBN 3-8258-4491-9

Johann S. Ach; Christa Runtenberg

**Turbokühe, Klonschafe und Onkomäuse**

Moralische Probleme der Anwendung bio- und gentechnischer Verfahren bei Tieren und deren Behandlung im Unterricht

Bd. 3, Herbst 2002, ca. 136 S., ca. 12,90 €, br., ISBN 3-8258-5480-9

**LIT** Verlag Münster – Hamburg – Berlin – London

Grevener Str. 179 48159 Münster

Tel.: 0251 – 23 50 91 – Fax: 0251 – 23 19 72

e-Mail: [vertrieb@lit-verlag.de](mailto:vertrieb@lit-verlag.de) – <http://www.lit-verlag.de>

Preise: unv. PE

## Berliner Kolloquien zu Sozialethik und Ökonomischer Theorie

herausgegeben von Josef Wieland (Konstanz)

André Habisch; Michael Hartmann;  
Rolf Schuhmacher; Josef Wieland (Hg.)  
**Umweltethik und Entwicklungsprobleme:  
Die ökonomische Perspektive**

Der kirchlichen Sozialverkündigung kommt im Kontext demokratischer und wertpluraler Strukturen eine bedeutende Rolle zu. Einerseits ist sie das Medium der Verkündigung der christlichen Botschaft, andererseits muß sie sich zugleich in konkreten gesellschaftspolitischen Optionen niederschlagen. Dafür aber ist der Referenzpunkt nicht allein die christliche Sozialethik sondern auch der Forschungsstand der jeweiligen Sozial- und Gesellschaftswissenschaften. Das "Berliner Kolloquium Ökonomische Theorie und Soziale Verkündigung" ist ein Versuch, sich der Notwendigkeit und der Herausforderung des Dialogs von ökonomischer Analyse und kirchlicher Verkündigung zu stellen. Die in diesem Band versammelten Beiträge thematisieren in diesem Sinne die gesellschaftlichen Herausforderungen der Ökologie und der Globalisierung.

Bd. 1, 1997, 216 S., 15,90 €, br., ISBN 3-8258-3274-0

André Habisch; Michael Hartmann;  
Susanna Schmidt; Josef Wieland (Hg.)  
**Globalisierung und Demokratie**

Ethische Orientierung von Organisationen im Prozeß globaler Integration. Ein Gemeinschaftsprojekt der Katholischen Akademie in Berlin und der Evangelischen Akademie zu Berlin

Der schnell voranschreitende Prozess wirtschaftlicher, politischer und kultureller Globalisierung bringt fundamentale Veränderungen mit sich. Dabei geraten – wie etwa die medienwirksamen Protestaktionen in Seattle und Davos gezeigt haben – auch wirtschaftliche Entscheidungsträger zunehmend unter Legitimations- und Handlungsdruck. Angesichts der offenkundigen Grenzen nationalstaatlicher Steuerungskompetenz sehen sich Unternehmen mit wachsenden Erwartungen konfrontiert, ihre Strategien zumindest teilweise an den grenzüberschreitenden Problemen des 21. Jahrhunderts zu orientieren. In einem in dieser Form seltenen interdisziplinären Brückenschlag beleuchten die Veranstaltungen der Berliner Kolloquien, die dem vorliegenden Band zugrunde liegen, Aspekte dieser Diskussion. Dabei werden wirtschafts- und unternehmensethische Methodenfragen ebenso thematisiert wie einzelne Anwendungsfelder.

Bd. 2, 2001, 192 S., 15,90 €, br., ISBN 3-8258-5032-3

## Naturwissenschaft – Philosophie – Geschichte

Philosophische Studien im Grenzbereich zwischen  
Naturwissenschaft, Medizin und

Wissenschaftsgeschichte  
herausgegeben von

Prof. Dr. med. Dr. phil. Peter Hucklenbroich

Peter Hucklenbroich; Petra Gelhaus (Hg.)

### **Tod und Sterben**

#### **Medizinische Perspektiven**

Was ist der Tod? Wie vollzieht sich Sterben in unserer heutigen Gesellschaft, und was hat die Medizin an Hilfen für diese letzte Phase des Lebens anzubieten? Siebzehn Autoren, die in ihrer Tätigkeit als Ärzte, Wissenschaftler oder Seelsorger ständig mit den Problemen des Lebensendes konfrontiert sind, geben in diesem Band Auskunft. Die Beiträge beginnen mit einer Übersicht über biologische und philosophische Theorien des Todes. Weitere Beiträge behandeln u. a. das Hirntodkriterium, die Grenzen der Intensivbehandlung, ethische Probleme der Sterbehilfe sowie die "Euthanasie" im Dritten Reich. Es folgen Beiträge zu psychologischen und soziologischen Aspekten des Sterbens in der heutigen Gesellschaft sowie drei aktuelle Beiträge zur Schmerztherapie und Palliativmedizin.

Bd. 10, 2001, 256 S., 20,90 €, br., ISBN 3-8258-4272-x

Erich A. Röhrle

### **Komplementarität und Erkenntnis**

#### **Von der Physik zur Philosophie**

Der Philosoph W. James führte den Begriff Komplementarität in neuer Bedeutung ein: Ergänzung sich ausschließender Gegensätze. Bohr (1922 Physik-Nobelpreis) übertrug dies auf die Quantenphysik und schuf damit deren Kopenhagener Deutung. Röhrle überträgt im Sinne Bohrs die erkenntnistheoretische Kompetenz des Begriffs auf weite Bereiche vor allem der Geisteswissenschaften und geht einer Vielzahl von Komplementaritäten nach. Er stellt heraus, daß es sich hierbei nicht um ontologische, sondern epistemologische Zusammenhänge handelt und zeigt Grundzüge einer Erkenntnistheorie der Komplementarität im Sinne Bohrs auf.

Bd. 12, 2001, 304 S., 25,90 €, br., ISBN 3-8258-5258-x

Daniela Mergenthaler

### **Oliver Sacks – Elemente einer**

#### **Neuroanthropologie**

Bd. 13, 2001, 168 S., 20,90 €, br., ISBN 3-8258-5170-2

**LIT** Verlag Münster – Hamburg – Berlin – London

Grevener Str. 179 48159 Münster

Tel.: 0251 – 23 50 91 – Fax: 0251 – 23 19 72

e-Mail: [vertrieb@lit-verlag.de](mailto:vertrieb@lit-verlag.de) – <http://www.lit-verlag.de>

Preise: unv. PE

Sokratische Gespräche, wie sie seit den 20er Jahren in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann praktiziert werden, enthalten einen die antiken Sokrates-Dialoge nur partiell integrierenden Entwurf, den die Autorin als „Sokratisches Paradigma“ in seinen konstitutiven Elementen darstellt, unter philosophischen, fach- und allgemeindidaktischen Aspekten näher untersucht und dessen Stärken für den Philosophie- und Ethik-Unterricht sowie diverse andere Lernkontexte sie aufzeigt. Erfahrungsbezogenes Philosophieren, Überwindung von Sprachlosigkeit und gedankliche Primärerfahrungen sind unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Die Focussierung auf das Gespräch, das im Kern auch andere Unterrichts- und Lernformen durchdringt, stärkt das Selbstvertrauen in vernünftige Denktätigkeit und die gegenseitige maieutische Denkhilfe in einer Lerngemeinschaft. Schließlich werden Reflexionen, Einblicke und Anregungen für die Praxis Sokratischer Gespräche gegeben, die vor allem in der Lehrerbildung ihr didaktisches Potential entfalten können.

Gisela Raupach-Strey, seit 1998 Didaktikerin an der Martin-Luther-Universität Halle, langjährige Gymnasiallehrerin für Philosophie und Mathematik, ist seit Anfang der 70er Jahre bildungspolitisch für einen dialogorientierten Philosophie- und Ethik-Unterricht eingetreten, u. a. als Autorin zahlreicher Aufsätze und als Lehrbeauftragte in Hochschule, Lehrer- und Erwachsenenbildung. Seit 1977 Leiterin Sokratischer Gespräche in der Nelson/Heckmann-Tradition.